



**Uio • Universitetet i Oslo**

## **Skolers samordning av tiltak for elever med skolevegring**

Tiltak og oppfølging av elever med skolevegring: En kvalitativ studie av skolelederens erfaringer

Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

PED4191, 45 studiepoeng

Thea Camilla Mjølnér

Høst 2023

Institutt for pedagogikk

Utdanningsvitenskapelig fakultet

<b>Tittel</b>	Skolers samordning av tiltak for elever med skolevegring
<b>Av</b>	Thea Camilla Mjølner
<b>Emnekode</b>	PED4191
<b>Semester</b>	Høst 2023

**Stikkord:** Skolevegring, skoleleder, kartlegging, tiltak, angst, kvalitativ metode, tematisk analyse

## Sammendrag

Skolevegring dreier seg om at barn og unge har skolefravær fordi de opplever et emosjonelt ubehag knyttet til sosiale eller akademiske situasjoner på skolen (Havik et al., 2014).

Skolevegring har en rekke alvorlige konsekvenser for den unge, og det har de siste årene vært en økende forekomst av dette fenomenet (Havik, 2018). Forskning har vist at mangel på godt forebyggende arbeid fører til at mange med skolevegring ikke får den hjelpen de trenger tidnok, og det mangler forskning på opprettholdende og medvirkende faktorer på skolevegring og på hvilke tiltak som er mest effektive for denne elevgruppen (Ingul et al., 2019; Olsen & Holmen, 2018). Skolens kompetanse og kunnskap om skolevegring kan bidra til å redusere fravær i skolene, og forskning viser at ansatte i skolen opplever at de ikke har den kompetansen som skal til for å identifisere og arbeide med skolefravær og at det er behov for større kunnskap i skolene (Havik, 2018). Det er derfor et behov for å få større innsikt i skolenes kompetanse om skolevegring, og om deres strategier og rutiner for forebygging og oppfølging av elever med skolevegring. Skolelederen har ansvar nettopp dette arbeidet, og påvirker i stor grad skolenes tilnærming til skolevegring. På bakgrunn av dette ble det gjennomført semistrukturerte intervjuer av fire skoleledere for å besvare tre forskningsspørsmål:

- Hvilke retningslinjer og strategier har skoler for kartlegging og samordning av tiltak for elever med skolevegring?
- Hvordan samordner skolen laget rundt barnet, og hvordan følger de opp disse strategiene i praksis?

- Hvordan opplever skoleledernes skolens kompetanse og effekten av tiltak for elever med skolevegring?

Det ble brukt tematisk analyse for å lage temaer og presentasjon av datamaterialet. Det resulterte i fire hovedtemaer: Skolelederens forståelse og erfaring med skolevegring, bekymringsfullt fravær og strategier for kartlegging og av skolevegring, Strategier for forebygging og oppfølging av skolevegring, og skolens kompetanse og effekten av tiltak for skolevegring.

Resultatene viser at det er behov for å øke kompetansen internt i skolene, og det kan se ut til at skolene mangler systematisk kartlegging og differensiering av årsaker til skolefravær. Videre viser resultatene at selv om skolene anvender kommunale veiledere for skolevegring, så har de ikke den ønskede effekten når det kommer til økning av intern kompetanse og effektivisering av forebygging og tiltak for elever med skolevegring, da skolevegring som fenomen fremdeles øker i skolene.

Videre jobber skolene med ulike forebyggende strategier for skolevegring, for eksempel et trygt og godt skolemiljø, men ser det ut til at skolene mangler systematiske skole- eller gruppebaserte forebyggende tiltak mot relevante områder for forebygging av skolevegring. Skolene strekker seg langt og jobber mye med individuell tilpasning og oppfølging av elever med skolevegring, men det er behov for bedre kompetanse og systematisering av forebyggende strategier og oppfølging. Det er også behov for mer forskning på årsaker og medvirkende faktorer til skolevegring og om effektive strategier for forebygging og oppfølging av denne gruppen.

Det kan være en begrensning for denne studien at det er benyttet kvalitative intervjuer fremfor spørreskjemaer, da det kan være vanskelig for skolelederne å svare ærlig på alle spørsmålene, spesielt dersom de opplever at svarene ikke er sosialt aksepterte (Cohen et al., 2017). En annen begrensning kan være at studien kun tar for seg skolelederens opplevelser. Det kan være at lærere, som har direkte og daglig kontakt med elever med skolevegring, har andre erfaringer og annen kompetanse når det kommer til skolevegring. Det innebærer at resultatene hadde sett annerledes ut dersom studien hadde tatt for seg læreres opplevelser og erfaringer. En siste begrensning ved denne studien er at to av skolelederne er fra samme kommune, som

innebærer at skolene kan ha tilnærmet like ressurser og like føringer og arbeidsstrategier for arbeid med skolevegring, og det kan bidra til mindre variasjon i resultatene.

# Forord

Gjennom masterstudiet i pedagogisk-psykologisk rådgivning på Universitetet i Oslo fikk jeg interesse for elever med skolevegring og de sammensatte årsakene til dette. Ved et foredrag i regi av Statped ble det tydelig for meg at skolene ikke klarer å ivareta lovverket i møte med denne elevgruppen. Engasjementet for temaet økte etter jeg leste flere av Marie-Lisbet Amundsens artikler om situasjonen til tusenvis av barn og unge som i dag sitter hjemme uten et undervisningstilbud. Derfor ble jeg interessert i hvilke strategier skoler har for å forebygge skolevegring og sette inn tiltak for denne elevgruppen.

Jeg har ønsket å skape en studie av god kvalitet med relevante funn. Det har vært en utfordring å skrive masteroppgaven i ved siden av spennende studiegang og nyansettelse i jobb i videregående skole. Prosessen har imidlertid vært svært lærerik, og den teoretiske kompetansen jeg har opparbeidet meg ved å skrive denne oppgaven har vært svært nyttig i nye møter med elever som strever med skolevegring på jobb.

Jeg vil takke min veileder Robin Ulriksen, har gitt meg god veiledning og retning gjennom hele skriveprosessen.

Jeg vil også takke mine medstudenter for verdifulle samtaler om temaet skolevegring og metodiske utfordringer. Til slutt vil jeg takke min familie og mine venner for motiverende ord og støtte fra start til slutt.

Oslo, 2023

Thea Camilla Mjølne

# Innholdsfortegnelse

<b>Skolers samordning av tiltak for elever med skolevegring .....</b>	<b>1</b>
<i>Sammendrag .....</i>	<i>2</i>
<i>Forord.....</i>	<i>5</i>
<b>Innledning.....</b>	<b>9</b>
<i>1.1 Bakgrunn.....</i>	<i>9</i>
<i>1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....</i>	<i>11</i>
<i>1.3 Avgrensning .....</i>	<i>11</i>
<i>1.4 Begrepsavklaring .....</i>	<i>12</i>
<i>1.5 Oppgavens oppbygging .....</i>	<i>13</i>
<b>2. TEORI .....</b>	<b>14</b>
<i>2.1 Skolevegring.....</i>	<i>14</i>
<i>2.2 Forekomst og forståelse av problematisk skolefravær og skolevegring .....</i>	<i>16</i>
2.2.1 <i>Forekomst av skolevegring .....</i>	<i>16</i>
2.2.2 <i>En funksjonell forståelse av skolefravær .....</i>	<i>17</i>
2.2.3 <i>En dimensjonal forståelse av skolefravær .....</i>	<i>18</i>
2.2.4 <i>Andre former for fravær.....</i>	<i>19</i>
<i>2.3 Risikofaktorer.....</i>	<i>20</i>
2.3.1 <i>Individuelle risikofaktorer.....</i>	<i>20</i>
2.3.2 <i>Risikofaktorer knyttet til familien.....</i>	<i>21</i>
2.3.3 <i>Skolerelaterte risikofaktorer .....</i>	<i>22</i>
2.3.4 <i>Risikofaktorer på samfunnsnivå, opprettholdende og fremmende faktorer .....</i>	<i>24</i>
<i>2.4 Lover og retningslinjer for arbeid med skolevegring .....</i>	<i>25</i>
2.4.1 <i>Plikter og rettigheter.....</i>	<i>26</i>
2.4.2 <i>Retningslinjer.....</i>	<i>27</i>
<i>2.5 Kartlegging av skolevegring .....</i>	<i>27</i>
2.5.1 <i>Intervjuer.....</i>	<i>28</i>
2.5.2 <i>Spørreskjemaer .....</i>	<i>28</i>
2.5.3 <i>SARS-R .....</i>	<i>29</i>
2.5.4 <i>Observasjon .....</i>	<i>29</i>
2.5.5 <i>Diagnoser.....</i>	<i>30</i>
<i>2.6 Forebyggende tiltak .....</i>	<i>30</i>
<b>2.7 Individuelle tiltak .....</b>	<b>31</b>
2.7.1 <i>Kognitiv terapi .....</i>	<i>32</i>
2.7.2 <i>Andre individuelle tiltak.....</i>	<i>33</i>
<i>2.8 Familiebaserte tiltak .....</i>	<i>35</i>
<i>2.9 Skolebaserte tiltak .....</i>	<i>35</i>
<i>2.10 Multidimensional multi-tiered system of supports – en skolebasert samhandlingsmodell .....</i>	<i>36</i>
<i>2.11 Retningslinjer for tverrfaglig samarbeid.....</i>	<i>39</i>
2.11.1 <i>Kommunale veiledere for arbeid med skolefraværersproblemer.....</i>	<i>40</i>
<b>3 Metode .....</b>	<b>41</b>

<b>3.1 Kvalitativ forskningsmetode/design</b> .....	42
3.1.1 Forforståelse og vitenskapsgrunnlag.....	42
3.1.2 Litteratur og søkemetode .....	43
3.1.3 Intervju som datainnsamlingsmetode/kvalitativt forskningsintervju .....	44
3.1.4 Intervjuguide .....	45
3.1.5 Utførelse av intervjuer .....	46
<b>3.2 Utvalg og rekruttering</b> .....	47
<b>3.4 Studiens Kvalitet</b> .....	48
3.4.1 Validitet og reliabilitet.....	48
3.4.2 Ethiske overveielser .....	50
<b>3.3 Tematisk analyse</b> .....	51
3.3.1 Analyseprosessen steg for steg.....	52
<b>4. Resultater</b> .....	<b>53</b>
<b>4.1 Skoleledernes forståelse og erfaring/opplevelse av skolevegring</b> .....	54
4.1.1 Skolelederens forståelse av skolevegring.....	54
4.1.2 Skolens erfaring med skolevegring og skolevegring som økende fenomen.....	55
<b>4.2 Bekymringsfullt fravær og strategier for kartlegging av skolevegring</b> .....	56
4.2.1 Fraværsregistrering.....	56
4.2.2 Bekymringsfullt skolefravær .....	56
4.2.3 Skolens strategier for kartlegging.....	58
<b>4.3 Strategier for forebygging og oppfølging av skolevegring</b> .....	59
4.3.1 Forebyggende tiltak .....	60
4.3.2 Samarbeid og ansvarsfordeling .....	61
4.3.3 Oppfølgingstiltak.....	64
<b>4.4 Skolens kompetanse og effekten av skolens tiltak for skolevegring</b> .....	67
4.4.1 Intern og ekstern kompetanse .....	67
4.4.2 Skoleledernes opplevelse av hvordan tiltakene fungerer .....	70
4.4.3 Hemmende faktorer.....	70
4.4.4 Skoleledernes refleksjoner over hva skolen eller kommunen kan gjøre annerledes .....	73
<b>5. Diskusjon</b> .....	<b>74</b>
<b>5.1 Hvilken forståelse har skolelederne av skolevegring, og hvilke retningslinjer og strategier har skoler for kartlegging og tiltak for elever med skolevegring?</b> .....	75
5.1.1 Systematikk og forskningsbasert kunnskap om identifisering og kartlegging av skolevegring .....	75
<b>5.2 Hvilke tiltak og strategier bruker skolene i praksis, og hvordan samordner de laget rundt barnet?</b> .....	77
5.2.1 Forebygging av skolevegring.....	77
5.2.2 Samordning av laget rundt eleven .....	78
5.2.3 oppfølging av elever med skolevegring.....	80
<b>5.3 Skolens kompetanse og skoleledernes opplevelse av tiltakenes effekt</b> .....	82
5.3.1 Intern kompetanse .....	82
5.3.2 Veiledere og retningslinjer for forståelse, kartlegging og tiltak for elever med skolevegring .....	83
5.3.3 Skoleledernes opplevelse av hvordan skolens tiltak fungerer og hvilke hindringer som skaper utfordringer.....	85
<b>6 Avslutning</b> .....	<b>87</b>
<b>6.1 Begrensninger</b> .....	88
<b>6.2 Videre forskning</b> .....	89
<b>Referanseliste</b> .....	<b>91</b>

<b>Vedlegg .....</b>	<b>101</b>
<i>Vedlegg: 1 Intervjuguide .....</i>	<i>101</i>
<i>Vedlegg 2: Godkjenning NSD/SIKT .....</i>	<i>105</i>
<b>Vurdering av behandling av personopplysninger .....</b>	<b>105</b>
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv.....</i>	<i>108</i>
<i>Vedlegg 4: Datahåndteringsplan.....</i>	<i>111</i>



# Innledning

I denne studien undersøkes skolens rutiner for forebygging og oppfølging av elever med skolevegring, og skoleledernes forståelse og erfaringer knyttet til dette. I dette kapittelet beskrives bakgrunn og aktualitet for undersøkelsen, problemstilling og forskningsspørsmål, avgrensning, begrepsavklaring og oppgavens oppbygging.

## 1.1 Bakgrunn

Skolevegring er når elever har fravær fra skolen fordi de opplever emosjonelt ubehag knyttet til sosiale eller akademiske situasjoner på skolen (Havik et al., 2014). Fraværet er ufrivillig og barna ønsker å være på skolen, men de får det ikke til på grunn av det emosjonelle ubehaget de opplever på skolen (Møller & Amundsen, 2020b). De siste årene er det har det vært en økende forekomst av elever med skolefravær som følge av at de vegrer seg for å dra på skolen (Havik, 2018), og i dag sitter flere tusen elever i Norge hjemme uten et undervisningstilbud (Amundsen & Lerstang, 2021).

Skolevegring kan ha en rekke alvorlige konsekvenser, som å skade barnets sosiale, emosjonelle, akademiske og yrkesmessige utvikling (Heyne et al., 2004). Det er ikke uvanlig at barna har problemer med relasjonen til jevnaldrende og problemer i familien, og det fører til betydelig stress hos både barnet, familien og skolen (King & Bernstein, 2001).

Skolevegring er assosiert med internaliserende symptomer og mentale helseproblemer som angst, depresjon og psykosomatiske plager (Havik & Ingul, 2021). Av barn som er henvist til behandling for skolevegring, møter hele 50% av de diagnostiske kriterier for angstforstyrrelser, depresjon, eller begge deler (Ingul et al., 2019). Disse barna kan få dårligere muligheter for høyere utdanning, og problemer med å få jobb når de blir eldre (King & Bernstein, 2001). Utdanning har blitt svært viktig i dagens samfunn (Brochmann & Madsen, 2022), og skolefravær- og frafall kan føre til at den unge blir avhengig av trygdeordninger, noe som er svært kostbart for samfunnet (Havik, 2018). Ifølge (Brochmann & Madsen, 2022) har skolevegring blitt et samfunnsproblem, eller «et nytt og kollektivt reaksjonsmønster». Dette demonstrerer et behov for systematiske studier som undersøker årsaker og medvirkende faktorer til utvikling av skolevegring, samt studier om effektive tiltak som reduserer skolevegring.

Skolefravær i seg selv er en viktig risikofaktor for mer skolefravær (Fleischer, 2018), og det er vist at dersom skolevegring ikke behandles vil problemene ofte vedvare (Ingul et al., 2019) og være vanskelig å gjøre noe med (Amundsen, 2019). På bakgrunn av dette vet man at det er viktig at problemene identifiseres og avhjelpes så tidlig som mulig (Havik & Ingul, 2021). Det har imidlertid vist seg at elever kan streve med skolevegring i lang tid før det oppdages av skolen og foreldrene, og at det derfor tar lang tid før barnet får hjelp (Holden & Sällman, 2010). Sen identifisering og mangel på godt forebyggende arbeid er de viktigste årsakene til at prognosen for barn med vedvarende skolevegring er dårlig og at mange elever ikke får den hjelpen de trenger tidnok (Ingul et al., 2019; Thambirajah et al., 2008; Tjersland, 2018). Derfor er det interessant å undersøke hvordan skolelederne forstår og identifiserer skolevegring, og hvilke forebyggende strategier de bruker for denne elevgruppen. Det er utprøvd en rekke tiltak som skal redusere frafall fra videregående skole, uten at tiltakene har ført til den ønskede nedgangen i statistikken over skolefracfall. Det er også mangel på studier som vurderer skolens forebyggende og interverende tiltak, og derfor vet vi ikke enda hvilke tiltak som virker best (Olsen & Holmen, 2018). Denne studien har til hensikt å øke kunnskapsgrunnlaget og peke på utfordringer vedrørende forebygging og oppfølging av elever med skolevegring, og kan si noe om hvilke områder det er behov for videre undersøkelser eller refleksjoner rundt skolens rutiner.

Det er vist at effektiviteten og kvaliteten på den hjelpen elever og familier får, varierer (Holden & Sällman, 2010), og flere skoler, foreldre og elever føler seg maktesløse i møte med sammensatt skolevegringsproblematikk (Havik, 2018). Forskning viser at ansatte i skolen opplever at de ikke har den kompetansen som skal til for å identifisere og arbeide med skolefravær og at det er behov for større kunnskap i skolene (Havik, 2018). Kompetanse og kunnskap om skolevegring kan bidra til en reduksjon i forekomsten av fravær (Havik, 2018). Derfor er det interessant å undersøke skoleledernes forståelse av skolevegring, og deres opplevelse av egen kompetanse og effektivitet av skolens tiltak for elever med skolevegring.

Amundsen gjennomførte intervju med 40 foresatte av barn som strever med skolevegring (Amundsen, 2019). Funnene viste blant annet at det var flere barn som ikke hadde vært på skolen på flere år, og som hadde fått så lite som to til fire timer i uken med undervisning i hjemmet. Dette viser hvor alvorlig situasjonen til mange barn i Norge er i dag, og at skolene ikke nødvendigvis er utstyrt med strategier og tiltak som sikrer disse barna det skoletilbudet

de trenger og har rett på. Det eksisterer forskning, lover, retningslinjer, kommunale veiledere og tiltak utviklet for å forebygge, identifisere og avhjelpe skolevegring. Det faktum at så mange barn sitter hjemme uten et tilstrekkelig undervisningstilbud fordi de vegrer seg for å gå på skolen, indikerer imidlertid at skolene ikke mestrer disse strategiene i praksis, eller at det er andre utfordringer som står i veien for at skolene og hjelpetjenestene lykkes i arbeidet. Derfor har denne studien til hensikt å undersøke hvilke retningslinjer og strategier skolene bruker i møte med skolevegring, hvordan oppfølgingen ser ut i praksis og hvordan de opplever at tiltakene fungerer.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Denne studien undersøker hvordan skoler identifiserer, kartlegger og samordner oppfølging og tiltak for elever med skolevegring. Som beskrevet i innledningen, sitter tusenvis av elever hjemme uten et undervisningstilbud, og utprøvde tiltak har ikke bidratt til nedgang av skolefravær fra videregående skole. Det mangler også forskning som sier noe om hvilke tiltak som virker best på skolefravær. På bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke om skolene har eksplisitte strategier og rutiner, om disse blir fulgt opp i praksis, og hvordan skolelederne opplever at identifisering og tiltak ivaretar de utfordringene elever med skolevegring har. Ut fra disse spørsmålene vil oppgaven diskutere skolenes bevissthet rundt det å jobbe systematisk med skolevegring og hvilke utfordringer de møter i oppfølging og samordning av laget rundt barnet. Det ble utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- Hvilke retningslinjer og strategier har skoler for kartlegging og samordning av tiltak for elever med skolevegring?
- Hvordan samordner skolen laget rundt barnet, og hvordan følger de opp disse strategiene i praksis?
- Hvordan opplever skoleledernes skolens kompetanse og effekten av tiltak for elever med skolevegring?

## **1.3 Avgrensning**

I dette kapittelet redegjøres det for hvilke avgrensninger som er gjort for å skape et helhetlig undersøkelsesområde tilpasset masteroppgavens side- og tidsomfang.

Begreper som problematisk skolefravær og skolefravall nevnes flere ganger i denne oppgaven. Skolefravær og skolefravall er imidlertid brede begreper som favner over store og ulike grupper med elever med ulike vansker og symptomer. De ulike gruppene med elever som har skolefraværproblemer krever ulike tilnærminger til forebygging og hjelpetiltak. Derfor vil det ikke være hensiktsmessig eller mulig å undersøke, beskrive og drøfte skolens forståelse og kartlegging- og tiltaksstrategier for alle typer skolefraværproblemer på en dyptgående tilfredsstillende måte. Derfor er det avgrenset til å dreie seg om elever som vegrer seg for å gå på skolen, og fravær i form av skulk, foreldremotivert fravær skoleutvisning ekskluderes fra studien.

Det er viktig å redegjøre for skolens strategier og verktøy for identifisering, kartlegging, forebygging og tiltaksarbeid for å få et helhetlig bilde av skoleledernes forståelse og tilnærming til arbeid med elever med skolevegring. Dette er imidlertid store temaer som kunne blitt behandlet mer dyptgående. På grunn av oppgavens mål om å øke kunnskapsgrunnlaget og belyse utfordringer gjennom hele arbeidsprosessen, redegjøres dette for mer overflatisk for å belyse hvilke tiltak og strategier skoler har å velge mellom og i arbeidet med elevene. Det er i større grad vektlagt hva elever med skolevegring har behov for, hvordan skolevegring forstås i forskningen og i skolene, og hvilke hensyn som må tas i arbeidet disse elevene.

## 1.4 Begrepsavklaring

Det blir det anvendt en rekke begreper for å beskrive ulike skolefraværproblemer blant disipliner og fagpersoner, og per i dag mangler det en felles definisjon for dette (Kearney et al., 2019). I dette kapittelet beskrives de mest sentrale begrepene. Det generelle begrepet for *fravær* hos barn og unge dreier seg både godkjent og ikke-godkjent fravær fra grunnskolen til videregående skole i alderen 5-17 år (Kearney, 2008). Videre er *skolefraværproblemer* (school attendance problems) et bredt konsept og inkluderer alle former for ikke-godkjent fravær, slik som skolevegring, skulk, skoleutvisning, og foreldremotivert skolefravær (Havik & Ingul, 2021). På liknende måte er *skolevegringsatferd* (school refusal behavior) (Kearney & Silverman, 1996, 1999) et bredt paraplybegrep og kan brukes for å beskrive elevmotivert, problematisk skolefravær eller vansker med å bli i skoletimene gjennom hele dagen (Kearney, 2003). Skolevegringsatferd skiller seg fra skolefraværproblemer ved at førstnevnte kun inkluderer elevmotivert fravær, og omfavner derfor ikke skoleutvisning (school exclusion)

eller foreldremotivert (school withdrawal) fravær (Havik & Ingul, 2021). Ingen av de ovennevnte begrepene dreier seg om skolevegring spesielt, men skolevegring faller under disse begrepene. Skolefobi er et begrep som tidligere ble mye brukt for å beskrive frykt for å være på skolen (Havik & Ingul, 2021) og vil ikke omtales videre i oppgaven.

Begrepet skolevegring anvendes i denne oppgaven til tross for at det har blitt kritisert i litteraturen for å legge problemet over på barnet selv (Heyne et al., 2019), når denne problematikken i virkeligheten er kompleks og sammensatt. Årsaker til at et barn opplever fraværproblemer kan forekomme i ulike deler av barnets miljø som for eksempel i familien, hos jevnaldrende eller på skolen, i tillegg til at faktorer på samfunnsnivå kan spille inn (Kearney et al., 2019). Som (Heyne et al., 2019) foreslår, mener jeg at dette begrepet bør brukes i den hensikt å beskrive *trekk* ved de skolefraværproblemene som elever opplever, som for eksempel det emosjonelle ubehaget barnet opplever ved tanken på å dra på skolen, fremfor *individene* som strever med dette. I tillegg bør man være forsiktig med å plassere skyld eller merkelapper hos både barnet, skolen eller foreldrene når man arbeider med barn som strever med skolevegring. Hovedårsaken til at jeg til tross kritikken har valgt å bruke begrepet skolevegring er at dette er kjent og etablert i litteraturen, og anvendt av mange forskere og forfattere (Heyne et al., 2019). Jeg mener også at det er det begrepet som per dags dato best beskriver den formen for fraværproblemer behandlet i denne studien. Noen velger å bruke begrepene bekymringsfullt fravær, alvorlig fravær, eller bare fravær, men disse begrepene er brede og favner om skolefraværproblemer som skulk, som ikke er en del av studiens problemstilling. Når jeg underveis i oppgaven bruker begrepet skolefraværproblemer eller problematisk skolefravær tas det utgangspunkt i at skolevegring faller under disse begrepene og at skolevegring er relevant for det temaet som drøftes eller redegjøres for.

## **1.5 Oppgavens oppbygging**

I dette kapittelet redegjøres det for oppgavens inndeling. I oppgavens første kapittel beskrives bakgrunnen for studiens valgte tema, før oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål presenteres. Dette etterfølges av begrepsavklaring og en beskrivelse av oppgavens oppbygging, før det teoretiske rammeverket presenteres i oppgavens andre del.

Jeg ønsket å undersøke hvordan skolene jobber med å identifisere, kartlegge og følge opp elever med skolevegring, og hvordan skolelederne opplever at dette fungerer.

Det teoretiske rammeverket i kapittel to har til hensikt å sammenfatte kjent litteratur og forskning på skolevegring, og være et relevant bakteppe for intervjuene med skolelederne. Derfor søker det teoretiske rammeverket og skape en grunnleggende forståelse av skolevegring og skolens arbeid med dette ved beskrivelse av modeller, risikofaktorer for utvikling av skolevegring, lover og retningslinjer for arbeid med skolevegring, samt strategier for å kartlegge, forebygge og avhjelpe denne problematikken.

I oppgavens tredje del redegjøres det for de metodologiske valgene for denne undersøkelsen jeg anså som best egnet for å undersøke de tre forskningsspørsmålene. Det redegjøres først for kvalitativt forskningsdesign, etterfulgt av min forforståelse og påvirkning på forskningsprosjektet. Deretter beskrives litteratursøk, hele intervjuprosessen, den tematiske analysen og vurderinger av studiens kvalitet og etiske overveielser.

I fjerde kapittel presenteres resultatene som fremkom av den tematiske analysen.

I kapittel 5 diskuteres funnene opp mot det teoretiske rammeverket og annen relevant litteratur. I avslutningen, oppgavens sjette kapittel, oppsummeres de viktigste funnene, og avslutningsvis redegjøres det for studiens begrensninger og videre forskning.

## **2. TEORI**

I det følgende kapittelet redegjøres det for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for en grunnleggende forståelse av skolevegring og skolens strategier og rutiner for identifisering, kartlegging og oppfølging av elever med skolevegring. De tre første kapitlene har til hensikt å skape en grunnleggende forståelse av hva skolevegring er, og hvilke risikofaktorer som fører til skolevegring. Kapittel fire beskriver lover og retningslinjer skolene har å forholde seg til i arbeid med skolevegring. I kapittel 5-10 redegjøres det for ulike strategier skoler kan anvende for å kartlegge, forebygge og følge opp elever med skolevegring.

### **2.1 Skolevegring**

Skolevegring har blitt forstått og beskrevet på ulike måter over lang tid. Begreper som skolefobi, engstelig skolevegring eller en variant av separasjonsangstlidelse har blitt brukt for å beskrive fenomenet (Egger et al., 2003). Det var først på 30-tallet at forfattere begynte å avgrense en form for skolefraværproblem i tillegg til skulk, som de kalte for skolefobi. Dette ble kjennetegnet av tilstedeværelsen av nevrotisme (Heyne et al., 2019). Skolevegring har i forskningen blitt forbundet med emosjonelle forstyrrelser, der angstsymptomer ble ansett som mer fremtredende enn depressive symptomer (Egger et al., 2003). Ifølge Heyne og kolleger (2019) var (Berg et al., 1969) først ute med å utvikle et omfattende sett med trekk som definerer skolevegring. Gjennom en periode over 30 år ble disse kriteriene vurdert og reformulert av ulike forskere og i 2002 presenterte Berg (2002) disse definisjonskriteriene for skolevegring:

1. Foreldrene vet at barnet er hjemme fra skolen
2. Det er fravær av alvorlig antisosial atferd
3. Foreldrene forsøker å få barnet på skolen
4. Det er et emosjonelt ubehag involvert ved tanken på å måtte dra på skolen (s. 1261).

De to første kriteriene skulle tydelig skille skolevegring fra skulk, mens det tredje kriteriet hadde til hensikt å skille skolevegring fra foreldremotivert fravær. Det fjerde kriteriet dreier seg om elevens vansker med å dra på skolen (Heyne et al., 2019), og ligner på enklere definisjoner eller forståelser av skolevegring som presentert i innledningen. Berg og kollegers kriterier er de mest brukte kriteriene for skolevegring i dag (Heyne et al., 2019). Skolevegring har med det gått fra å bli ansett som en fobi eller en type nevrotisk atferd forbundet med emosjonelle forstyrrelser, til å bli vurdert som et eller flere situasjonsbestemte trekk ved noen individer, som presentert i Berg og kollegers definisjon.

Jo Magne Ingul bruker fem kriterier som definerer skolevegring:

1. Eleven har et relativt høyt og uforklart fravær
2. Den unge er vanligvis hjemme når hen skulle vært på skolen.
3. Den unge viser et følelsesmessig ubehag som angst eller tristhet når hen snakker om skolen.
4. Den unge viser ellers ingen alvorlig antisosial eller normbrytende atferd.
5. Foreldrene ønsker, og har prøvd, å få den unge til å gå på skolen (Sundquist, 2020).

Definisjonskriteriene ligner Bergs (2002) kriterier, og viser at det er flere forhold en må undersøke når en ønsker å identifisere elever med skolevegring. Som beskrevet strever barn med skolevegring ofte med internaliserende vansker som angst eller depresjon, men tidlig i forløpet er det vanlig at barn opplever mer diffuse psykosomatiske eller somatiske plager som magesmerter, hodepine eller kvalme i forkant av skoledagen. Derfor er det avgjørende hvilken bevissthet de voksne som omgås barnet har rundt mindre synlige symptomer for skolevegring, og at de har for rutine å være utspørrende i den tidlige fasen av skolevegringsforløpet. På denne måten kan skolen sette inn innsats tidlig for å unngå alvorlig og etablert skolevegring som det er vanskelig å gjøre noe med (Havik, 2018; Ingul et al., 2019). Videre er det viktig at de ansatte på skolen og andre voksne som omgås barnet er bevisst hvilke andre former for skolefraværproblemer som kan oppstå hos barn og unge, som redegjort for i følgende delkapittel.

## **2.2 Forekomst og forståelse av problematisk skolefravær og skolevegring**

I dette kapittelet redegjøres det for beregning av forekomst av skolevegring, og ulike modeller for forståelse, kartlegging og planlegging av tiltak for elever med skolefravær og skolevegring.

### *2.2.1 Forekomst av skolevegring*

I dag mangler vi pålitelige tall på forekomsten skolevegring og risikoen for å utvikle dette. Dette kan skyldes at skoler ofte ikke registrerer eller kartlegger grunnene bak fraværet tilstrekkelig. I Norge begynner skolene innsamling av fraværdata først i tiendeklasse, som betyr at skolene må utvikle egne strategier for fraværregistrering. Kvaliteten på disse metodene varierer derfor mellom kommuner og skoler, og ulike rapporteringsstrategier gjør det vanskelig å sammenligne fravær på tvers av skoler og kommuner (Ulriksen, 2021a, 2021b).

Kearney skriver om beregning av forekomst av skolefraværproblemer, og om hvordan det i dag mangler enighet blant en rekke disipliner for hvordan man definerer, identifiserer, kartlegger og behandler skolefraværproblemer (Kearney, 2008). Bruk av ulike definisjoner



gjør at det er vanskelig å finne gode tall på forekomsten av skolevegring (Kearney, 2003), men internasjonal forskning på skolevegring sier at det forekommer blant 1-7% av unge i den generelle populasjonen, og blant 5-16% blant unge i kliniske settinger (Heyne et al., 2020). Kearney påpeker at mange skoler og fagpersoner anvender sine egne kriterier for hva som er problematisk fravær, noe som påvirker hvor mange elever med problematisk skolefravær og skolevegring skolen beregner at den har (Kearney, 2003).

Siden det ikke eksisterer nasjonale kriterier for hverken registrering av skolefravær eller for definisjon av skolevegring, er det vanskelig å vite om skolene kartlegger og iverksetter tiltak på et hensiktsmessig tidspunkt (Ingul et al., 2019). I denne sammenheng har Kearney utformet kriterier for hvordan man kan identifisere problematisk skolefravær; «ungdom i skolealder (1) har gått glipp av minst 25% av den totale skoletiden i minst 2 uker, (2) opplever alvorlige problemer med å delta i undervisningen med betydelig forstyrrelse av et barns eller familiens daglige rutine, og/eller (3) er fraværende i minst 10 dager på skolen i løpet av en 15-ukersperiode mens skolen pågår. (dvs. minimum 15% fraværsdager fra skolen)» (Kearney, 2008, s. 265). På bakgrunn av dette kan man argumentere for at disse eller lignende nasjonale definisjonskriterier bør implementeres i skolene i tillegg til at det bør utarbeides nasjonale føringer for innhenting av informasjon om skolefravær fra grunnskolen til videregående. (Ingul et al., 2019) foreslår imidlertid at grenseverdiene for hva som anses som problematisk skolefravær bør være lavere enn Kearneys kriterier, på bakgrunn av behovet for tidlig identifisering og innsats ved skolevegring. Én fraværsdag er nok til å øke risikoen for fremtidig fravær, og grenseverdiene bør være lave.

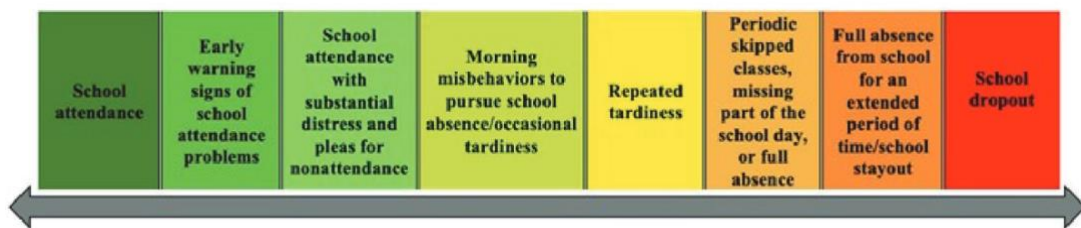
### *2.2.2 En funksjonell forståelse av skolefravær*

Kearney og Silverman utviklet School Refusal Assessment Scale (SRAS) og SRAS-R (Revised) for å bidra til å etablere en felles forståelse og tilnærming til kartlegging og behandling av skolefraværproblemer. (Kearney, 2002; Kearney & Silverman, 1999, 1990). Denne tilnærmingen baseres på en funksjonell forståelse av skolefraværproblemer, og skal adressere heterogeniteten blant barn og unge med skolevegringsatferd (Kearney & Silverman, 1996). De fire ulike funksjonene for skolevegringsatferd er å: «(1) unngå skolerelaterte stimuli som provoserer en generell følelse av negativ affektivitet; (2) unnsnippe skolerelaterte aversive sosiale og/eller evaluerende situasjoner; (3) få oppmerksomhet fra betydelige andre; og/eller (4) søke konkret forsterkning utenfor skolen» (Kearney, 2002, s. 235). De to første

funksjonsforholdene refererer til ungdom som unngår skolen grunnet negative forsterkninger, mens de to sistnevnte funksjonsforholdene refererer til ungdom som unngår skolen for å oppnå positive forsterkninger hjemme eller utenfor skolen, (Kearney, 2002). De to første funksjonene gjør seg gjeldende for elever med skolevegring. Modellen kan bidra til å identifisere skolevegring, og ved at man identifiserer og påvirker årsaken til fraværet kan modellen være en effektiv strategi for kartlegging og intervensjon for skolevegring (Kearney & Silverman, 1990). Kearney og Silverman anerkjenner imidlertid at elever også kan unngå skolen av andre grunner eller som en kombinasjon av disse grunnene, og modellen skal fungere som en del av en bredere kartleggingsprosess hvor man identifiserer hovedfunksjonen til skolevegringsatferden og den relative styrken til disse funksjonene (Kearney, 2002).

### 2.2.3 En dimensjonal forståelse av skolefravær

I tillegg til å identifisere og forstå funksjonen til elevens fravær, argumenterer Kearney for at man må se på dimensjonen, eller mengden og formen av fraværet. Han argumenterer med det for en kategorisk-dimensjonal forståelse av skolefraværproblemer. Elever med fraværproblemer utviser ulike fraværsmønstre. Den dimensjonale modellen skal romme alle variasjoner av fraværsmønstre ved at man kan plassere hver enkelt fraværsepisode i et definisjonskontinuum som inkluderer hele spekteret av skolefraværproblemer- eller atferd, fra å være helt tilstedeværende til helt fraværende fra skolen, som vist i kontinuumet under (Kearney et al., 2019a).



Figur 1: Spektrum av skolenærvær- og skolefraværproblemer (Kearney et al., 2019a, s. 6)

Mengden fravær og fraværproblemer kan i samspill med risikofaktorer på ulike nivåer som foreldre, familie, jevnaldrende, skole og samfunn, - føre til akutt, kronisk problematisk fravær eller frafall fra skolen. Ved kartlegging av enkeltpisoder og risikofaktorer over tid vil man kunne identifisere utviklingsveier som kan føre til skolevegring, og dermed muliggjøre tidlig intervensjon tilpasset eleven (Kearney, 2008). De foregående kapitlene har til hensikt å skape

en forståelse av skolevegring. I det følgende kapittelet redegjøres det for andre former for skolefravær som skolene og ansatte må forholde seg til i tillegg til skolevegring.

#### 2.2.4 Andre former for fravær

Skolevegring som presentert over er en av flere former for fravær som omtales i litteraturen, og det er hensiktsmessig å beskrive og skille mellom skolevegring og andre former for fravær som for eksempel skulk, fordi det ofte krever ulike tilnærminger til intervensjon (Heyne et al., 2004). Funn fra en av Amundsens studier viser at det ofte ikke skilles mellom skolevegring og skulk i skolene, og dette påvirker hvordan lærere møter elevene som strever med skolevegring (Amundsen et al., 2020). Skolene bør derfor ha kjennskap til hva som kjennetegner skolevegring spesielt, men det er viktig å huske at det er betydelig heterogenitet både innenfor og på tvers av disse gruppene. Gruppene er forbundet med en rekke følelsesmessige tilstander, livssituasjoner og variabler hver for seg, og de kan ha felles assosiasjoner og symptomer, diagnoser og skolerelaterte faktorer som bidrar til skolefravær, for eksempel ulike former for lærevansker og mobbing (Kearney, 2008; Kearney et al., 2019). Dette viser at det kan være utfordrende for skolen å skille skolevegring fra de andre formene for fravær, og det er viktig at skolene har god kjennskap til kjennetegn for skolevegring og andre former for fraværproblemer.

Det flere andre typer av skolefraværproblemer i tillegg til skolevegring som ofte omtales i litteraturen: skulk, (truancy) foreldremotivert fravær (school withdrawal) og skoleutvisning (school exclusion) (Havik & Ingul, 2021). En av de mest omtalte formene for skolefravær som skiller seg fra skolevegring på flere områder er skulk. (Heyne et al., 2019) viser til følgende definisjon for å beskrive skulk:

- (1) den unge personen er fraværende fra skolen en hel dag eller deler av dagen, eller de er på skolen, men fraværende fra riktig sted (f.eks. i skolegården i stedet for i klassen); og (2) fraværet skjer uten tillatelse fra skolen; og (3) den unge personen forsøker vanligvis å skjule fraværet fra foreldrene sine (s. 23).

Elever som skulker beskrives ikke som å oppleve det emosjonelle ubehaget som barn som vegrer seg for å gå på skolen opplever.

Videre, er den andre typen av skolefraværproblemer ofte omtalt i litteraturen foreldremotivert fravær. Det dreier seg om at foreldre på ulike måter bidrar til barnets fravær, eller at det mangler innsats for å få barnet på skolen (Heyne et al., 2019). En tredje type skolefravær er skoleutvisning, som dreier seg om tilfeller der fraværet på ulike måter er forårsaket av skolen. For å kunne si noe om hvilken type fraværproblem en elev har eller står i fare for å utvikle er det nyttig å undersøke hvilke risikofaktorer eleven har knyttet til seg selv og sitt miljø, som er tema for neste delkapittel.

## **2.3 Risikofaktorer**

Når et barn utvikler fraværproblemer er det et tegn på ett eller flere problemer (Gren-Landell, 2018), og den motstanden de har for å dra på skolen er naturlige reaksjoner på hendelser i deres liv (Egger et al., 2003). Alle som jobber med elever med skolevegring må ha kunnskap om mulige årsaker til fravær for å lykkes med forebyggende arbeid og for å iverksette de rette tiltakene (Gren-Landell, 2018). Årsaker, eller risikofaktorer, samler seg opp over tid og leder etter hvert til problematisk skolefravær eller skolevegring (Ingul & Nordahl, 2013). Noen ganger kan det være lett å legge skylden på enten skolen eller hjemmet, men medvirkende faktorer til skolevegring kan oppstå på flere steder i barnets miljø (Fleischer, 2018), og risikofaktorer i de ulike delene av elevens miljø må derfor kartlegges. Ifølge (Kearney, 2008) finnes risikofaktorer på en rekke nivåer; hos barnet, foreldrene, familien, jevnaldrende, skolen og samfunnet. I de følgende avsnittene redegjøres det for risikofaktorer for skolevegring knyttet til eleven, skolen og familien.

### *2.3.1 Individuelle risikofaktorer*

Flere faktorer knyttet til eleven kan utgjøre risiko for utvikling av skolevegring.

Psykopatologi forbundet med skolevegring er internaliserende vansker som angst, sosial angst og depresjon, og emosjonelt ubehag er assosiert med begynnende skolevegring (Ingul et al., 2019). (Egger et al., 2003) fant i sin studie sterke assosiasjoner mellom skolevegring og flere psykiatriske diagnoser. De fant assosiasjoner mellom depresjon og skolevegring selv når de kontrollerte for effekter av komorbiditet av angstforstyrrelser og depresjon. (Havik, 2018) skriver at barn som har ulike diagnoser eller tilstander, kan oppleve skolen som ekstra krevende, noe som kan føre til at de vegrer seg for å være der. Dette gjelder særlig om disse tilstandene ikke er identifisert og derfor heller ikke tilrettelagt for. Eksempler på slike

diagnoser kan være autismspekterforstyrrelser, ADHD eller ADD, tourettes, ME, og selektiv mutisme (Havik, 2018).

Videre kan barns emosjonsregulering, mestringsforventning, problemløsning og sosiale ferdigheter og relasjoner påvirke utvikling av skolevegring (Ingul et al., 2019; Jones & Suveg, 2015). (Jones & Suveg, 2015) undersøkte i en studie med et utvalg ungdom med en eller flere angstdiagnoser assosiasjoner mellom motstand mot å gå på skolen (school reluctance), sosial og emosjonell fungering, somatiske plager og alvorlighetsgrader av angst. De fant at barn som hadde motstand mot å gå på skolen og angstforstyrrelser, hadde mer somatiske plager, sosiale plager og emosjonelle plager enn barn som ikke hadde motstand mot å gå på skolen. Med unntak av de somatiske plagene var funnene basert på selvrapporteringsskjemaer, og forfatterne foreslår i likhet med annen litteratur at angst, sosiale vansker og emosjonelle vansker ofte ikke oppdages av skolen eller foreldrene, at de går under radaren. På denne måten kan skolen hindres i å iverksette riktig og tidlig innsats. Dette fremhever viktigheten av å etablere effektive prosedyrer for å identifisere internaliserende vansker hos eleven, samtidig som det er nødvendig å opprette en tillitsfull relasjon med eleven for å oppmuntre til åpenhet og medvirkning. På denne måten kan tiltakene tilpasses elevens underliggende behov. Gitt kompleksiteten knyttet til elever med skolevegring og deres familier, er også tett samarbeid mellom skole og hjem viktig (Havik, 2018).

### *2.3.2 Risikofaktorer knyttet til familien*

Ulike faktorer knyttet til familiers fungering kan bidra til skolevegring. Noen få studier har evaluert familiefungeringen hos barn med skolevegring på en systematisk måte. I følge King & Bernstein, (2001), indikerer disse studiene at problematiske familieinteraksjoner kan bidra til skolevegring. (Egger et al., 2003) fant at det å ha en biologisk mor eller far som er behandlet for psykiske helseproblemer var signifikant forbundet med skolevegring. Andre familierelaterte faktorer som kan øke risikoen for skolevegring er foreldrenes skilsmisse, foreldrenes rusmisbruk, dårlige boforhold, økonomiske vanskeligheter og foreldrenes arbeidsledighet. Barn med foreldre med ulike utfordringer må i noen tilfeller ta vare på sine foreldre eller søsken, og kan derfor komme for sent eller bli hjemme fra skolen (Fleischer, 2018; Gren-Landell, 2018). Videre kan foreldres engasjement i elevenes skolegang i form av overvåkning av skolefravær, interesse i hjemmelekser og holdninger til skolen påvirke risiko for skolevegring (Havik et al., 2015b). Kulturelle og religiøse faktorer spiller en rolle for

foreldrenes beslutninger vedrørende elevenes deltakelse i skoleaktiviteter. Noen foreldre kan nøle med å kontakte skolen ved fraværssituasjoner, ha ulike meninger om hva som er tilstrekkelige grunner for skolefravær, eller de kan ha en opplevelse av at det ikke nytter å kontakte skolen (Havik, 2018). Videre er det å bli utsatt for følelsesmessig forsømmelse eller mishandling, seksuell mishandling eller å være vitne til vold hjemme, relatert til fraværproblemer (Gren-Landell, 2018).

Høyt skolefravær kan være spesielt vanskelig for sårbare lever og deres familier, da det kan føre til betydelige kostnader ved at de får reduserte muligheter til å jobbe og må bruke tid og ressurser på oppfølging av eleven i helsetjenester. Fravær og forsentkomminger kan også være utenfor familiens kontroll (Kearney, 2022). Derfor er tett samarbeid med skole og familie avgjørende for identifisering av behov for støtte før fraværet eller skolevegringen blir mer alvorlig. Det er viktig å ha en helhetlig tilnærming og kartlegge risikofaktorer i ulike deler av barnets miljø, da flere risikofaktorer utgjør større risiko for alvorlige skolefraværproblemer (Kearney et al., 2019a, 2019b). I neste kapittel redegjøres det for skolerelaterte risikofaktorer.

### *2.3.3 Skolerelaterte risikofaktorer*

Individuelle faktorer og familierelaterte faktorer kan for seg selv eller i samspill med hverandre bidra til at et barn utvikler skolevegring, men disse faktorene kan også trigges av faktorer på skolen, som for eksempel dårlig psykososialt miljø og mobbing (Havik, 2018). Det å være misfornøyd med skolemiljøet og oppleve faglige vansker på skolen er blant de viktigste risikofaktorene for å utvikle skolevegring (Møller & Amundsen, 2020a). Det er kjent at fravær i seg selv kan føre til langvarig fravær, og det er viktig at elevene er på skolen så mye som mulig. Derfor er viktig med et godt samarbeid mellom skolen, barnet og foreldrene for å gjøre skolen til å bedre sted å være (Jones & Suveg, 2015), og ved ugyldig skolefravær må alltid skolerelaterte faktorer vurderes (Havik et al., 2015b). På skolen er det viktig å vite hva slags forhold barnet har med sine venner og jevnaldrende, og mobbing og utestengelse er viktige risikofaktorer for skolevegring (Egger et al., 2003; Fleischer, 2018; Møller & Amundsen, 2020a). (Havik et al., 2015b) undersøkte rollen til ulike skolerelaterte årsaker til skolevegring og skulk, heriblant elevenes opplevelse av relasjonen til jevnaldrende på skolen og lærerens klasseledelse. Funnene bekreftet at skolefaktorer er nært relatert til skolevegring, og at problemer i relasjoner med jevnaldrende kan være en viktig risikofaktor for

skolevegning. De fant også at læreres klasseledelse kan påvirke risikoen for skolevegning på en indirekte måte, ved å påvirke relasjonen mellom elevene. Det er imidlertid som nevnt mangel på kunnskap og kompetanse blant lærere for hvordan man kan identifisere og håndtere skolefravær, og nyutdannede lærere opplever at de ikke har den kunnskapen de trenger for å skape et inkluderende og raust klassemiljø (Tjersland, 2018). Dette viser et tydelig behov for kompetanseheving hos lærerne og for et godt samarbeid mellom ledelse om målsetting og strategier for hvordan skolen bedre tilpasse undervisningen etter ulike elevers behov og skape et godt skole- og klassemiljø.

Skolebytte, overgang fra en skole til en annen, og overganger til nye klassetrinn kan gjøre at elever føler seg utrygge, og utgjør derfor en risiko for skolevegning (Amundsen & Lerstang, 2021). Forskning har vist at elever blir mindre skolemotivert når de blir eldre, noe som kanskje kommer av at det blir høyere akademiske krav med flere prøver og eksamener, karakterer, og flere lærere (Havik et al., 2015b). Ifølge (Tjersland, 2018) har et økende og massivt fokus på fagutvikling gått på bekostning av fokus på relasjonskompetansen og det psykososiale miljøet i skolen, noe som kan være en av årsakene til økt forekomst av skolefravær. (Brochmann & Madsen, 2022) påpeker i likhet med dette at ansvaret barn og unge i dag har for å ta gode valg for seg selv og for å daglig prestere er mer krevende og alvorspreget enn det var tidligere. I skolen er det høye krav til å eksponere seg selv med presentasjoner, høytlesing, og gruppearbeid. En slik daglig eksponering av elevenes individuelle styrker og svakheter er det som ofte gjør at elevene får skolevegning, og som anbefalt i mange veiledere for skolevegning er det viktig å senke krav overfor elever når det kommer til eksponering og prestasjoner. For mange elever kan skolens krav til eksponering og skiftende læringsformer ruste de til livet som kommer etter skolen, men for noen fører det til mangel på mestring, skolevegning og en usikker fremtid (Brochmann & Madsen, 2022). Kanskje bør skolen, som forfatterne foreslår, gjøre noen justeringer på hvilke krav elever forventes å møte når det kommer til eksponering og vurderingsformer. Kanskje elevene vil elevene oppleve mer mestring i skolen dersom de får mulighet til å velge hvordan de kan vise sitt læringsutbytte. Det kan også tenkes at kravene elevene møter i skolen kan være hensiktsmessige og forberede de på livet etter skolen dersom læringsstøtten økes eller tilpasses slik at de mestrer de nye kravene i skolen. Ved bruk av observasjonsverktøyet CLASS (The classroom assessment scoring system) er det vist at norske lærere sammenlignet med amerikanske lærere, tilbyr mindre læringsstøtte i sine klasserom, se for eksempel (Ertesvåg & Westergård, 2017). Dersom skolen i stor grad endrer og øker kravene til læring

og eksponering, må også elevene møtes med økt læringsstøtte som hjelper de å nå forventningene. Bjerrum Nielsen, referert i (Brochmann & Madsen, 2022) «beskriver dagens skole som et sted der det ikke er samsvar mellom stramme læringsmål, lærernes reduserte frihet og elevenes manglende forutsetninger for å leve opp til de forventningene som er satt til dem» s. 302.

Det er i denne sammenheng også relevant å nevne seksårsreformen fra 1997 der alderen for skolestart ble senket fra syv til seks år. Det er forsket lite på hvilke konsekvenser denne reformen har på barnas skolestart og læring i grunnskolen, og flere forskere og fagfolk tviler på at reformen har hatt en effekt (Skram, 2019). Det ble lovet at skolen skulle overføre lekpedagogikken fra barnehagen, men reformen er blitt kritisert for å innskrenke elevenes læring gjennom lek og for å ha høyere læringstrykk enn intendert. Barn kommer til skolen med svært ulike forutsetninger for å starte lese- og fagopplæring, og det er grunn til å stille spørsmål ved om skolen klarer å tilpasse undervisningen til barnas nivå og behov, som den er pliktet til (Skram, 2019). Havik (2018b) påpeker at det er viktig at skolen nøye med å undersøke om det er nødvendig med tilrettelegging av undervisningen dersom man mistenker at de faglige utfordringene er for høye eller for lave for eleven (Havik, 2018). Det er viktig at skolen opparbeider en undervisning som er tilpasset flere elever, slik at flere opplever mestring og trivsel på skolen.

Det er over redegjort for faktorer som kan bidra til at barn utvikler skolevegring. I tillegg til faktorer på individ, skole og familienivå kan faktorer i samfunnet bidra til eller opprettholde skolefravær og skolevegring. Det er også viktig å kartlegge og forstå fremmede faktorer for skolevegring, og hvilke opprettholdende faktorer som er til stede for eleven når man jobber med å få eleven tilbake på skolen (Havik, 2018b).

#### *2.3.4 Risikofaktorer på samfunnsnivå, opprettholdende og fremmede faktorer*

På bakgrunn av de skolerelaterte faktorene gjengitt over kan man argumentere for at skolen i mange tilfeller kan være en medvirkende faktor for skolevegring, men som (Brochmann & Madsen, 2022) påpeker, øker skolevegring i ulike deler av verden, og hvis denne utviklingen skjer relativt uavhengig av hverandre, blir det feil å plassere hele skylden på de enkelte skolene eller familiene. De argumenterer for at det kan være hensiktsmessig å forstå skolevegring i sammenheng med samfunnets utvikling. Den digitale utviklingen de siste



tiårene er en samfunnsutvikling som påvirker hverdagen til dagens barn og unge i stor grad. Det er etablert et digitalt sosialt univers hvor barn og unge har tilgang på endeløst med fellesskap innenfor enhver preferanse, som konkurrerer med skolen. De påpeker videre at kontinuerlig bruk av sosiale medier hvor man til enhver tid blir observert av sine jevnaldrende, kan føre til at det eneste fristedet der den unge kan slippe unna opplevelsen av å bli iaktatt er inne på sitt eget soverom. Det er ikke en oppgave for den enkelte skole å endre samfunnsrelaterte årsaker som dette, men en samfunnsrelatert forståelse av skolevegring kan bidra til at skolen enda bedre forstår hvorfor barn og unge ikke kommer seg på skolen og kan si noe om hvilke justeringer man kan gjøre i forsøk på å få elever tilbake på skole.

Digitale sosiale arenaer og dataspill er eksempler på faktorer som kan bidra til skolevegring eller skolefravær, men det kan også bidra til å opprettholde fravær. Opprettholdende faktorer kan være helt ulike de opprinnelige årsakene til elevens skolevegring, og bidrar til at eleven velger å være hjemme over tid (Havik, 2018). Andre faktorer som kan bidra til at fravær opprettholdes er lave krav i hjemmet, som for eksempel at man får sove lenge, legge seg sent, å slippe å gjøre lekser og gjøre morsomme ting sammen med familiemedlemmer i skoletiden. Appellerende aktiviteter utenfor skolen som å gjøre kjekke ting med venner kan også opprettholde fravær, men forbindes gjerne med skulk (Havik, 2018).

Strategier for forebygging og intervensjoner for skolevegring bør skreddersys basert på nøye kartlegging av risikofaktorer og opprettholdende faktorer som beskrevet i dette kapittelet, men det er også viktig å ta i betraktning beskyttende eller fremmende faktorer (Kearney et al., 2019b). Fremmende faktorer bidrar til å fremme skolenærvær, og (Kearney et al., 2019b) påpeker at fravær av risiko ikke er lik utvikling eller vekst, og kunnskap om faktorer som predikerer skolenærvær er viktig i skolens arbeid med å forebygge skolefraværproblemer. En grundig forståelse av risikofaktorer, opprettholdende faktorer og fremmende faktorer vil være viktig for hvordan skolelederne forstår og kartlegger skolefraværproblemer på sine skoler.

## **2.4 Lover og retningslinjer for arbeid med skolevegring**

Skolene anvender som nevnt ulike grenseverdier for hva som betraktes som problematisk skolefravær (Gren-Landell, 2018), og det er store variasjoner mellom kommuner og skoler for hvordan skolefravær håndteres (Meld. St. 6, 2019-2020). Mangel på nasjonale retningslinjer

fører til mangel på nødvendig endring og at elever ikke får den hjelpen de har behov for, og det er nødvendig at det straks utarbeides nasjonale retningslinjer for hvordan skolene skal arbeide med ulike skolefraværproblemer (Tjersland, 2018). Gode retningslinjer kan bidra til en trygghet i skolene om at deres nærværstrutiner er riktige, og for å kalle skolen likeverdig, er det nødvendig at barna vurderes på samme måte (Gren-Landell, 2018). På bakgrunn av dette er det av interesse å undersøke hvilke strategier skolene selv har valgt for å identifisere og avhjelpe skolevegring, og hvordan de opplever at disse virker. Det finnes imidlertid noen lover og retningslinjer som er førende for skolens arbeid på ulike områder, som redegjort for i de følgende avsnittene.

#### *2.4.1 Plikter og rettigheter*

Alle barn har ikke bare rett, men er også og pliktet til grunnskoleopplæring (Opplæringsloven, 1998, § 2-1), og rett på et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, § 9 A). Skolen er pliktet til å tilpasse opplæringstilbudet og skolemiljøet til barnets behov (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Videre har alle elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). I et skolevegringsperspektiv er målsettingen at opplæringen skal tilpasses slik at den ikke er en årsak til eller opprettholdende faktor for at eleven vegrer seg for å gå på skolen (Holden & Sällman, 2010). Skolemiljøet og andre skolerelaterte faktorer er ofte del av årsaksbildet til hvorfor barn vegrer seg for å gå på skolen, og ifølge Utdanningsdirektoratet og Meld. St. 6 er skolens arbeid for et trygt og godt skolemiljø avgjørende for å forebygge bekymringsfullt skolefravær (Meld. St. 6, 2019-2020).

Det er kommunen som er pliktig å oppfylle alle elevene som bor der sin rett til grunnskoleopplæring, men det er foreldrene eller omsorgspersoner som har ansvar for å sørge for at barnet oppfyller denne plikten og retten til opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 2-1). Dersom barnet deres har fravær fra opplæringen uten å ha rett i det (udokumentert fravær) kan de straffes med bruk av bøter (Udir, 2023). Skolene er pliktet å ta hensyn til og vurdere barnets beste i alle saker, og barnets beste og barnets rett til å bli hørt beskrives i barnekonvensjonen art. 3, og 12, i Grunnloven § 104 og forvaltningsloven § 17 (Udir, u.å.). Barnets stemme og meninger er sentralt for å få til dette, selv om dette noen ganger kan være vanskelig i å få tak i barnets perspektiv i alvorlige tilfeller av skolevegring, som det kommer frem i intervjuene i denne masteroppgaven. Disse lovene fordrer at skolene gjør store

tilpasninger for hver enkelt elev, men når vi vet at så mange barn i landet sitter hjemme uten et skoletilbud, er det tydelig at skolen ikke klarer å tilby elevene det den er pliktet til.

Utdanningsdirektoratet har veiledere og regelverkstolkninger som kan bidra til at kommuner behandler fraværssaker i skolene på bedre og på likere måte, og å sikre at barna får oppfylt retten og plikten til grunnskoleopplæringen, som beskrevet i neste delkapittel.

#### *2.4.2 Retningslinjer*

I Udirs veileder for arbeid med skolefravær står det at skolene må dokumentere hele saksbehandlingsprosessen inkludert tiltak, henvendelser og resultater (Udir, 2023). Det innebærer at slik dokumentasjon ikke per i dag er lovfestet, og at det i større grad blir opp til skolene hvordan de dokumenterer saksbehandlingsprosessen for sine elever med skolevegringsprosessen. Med manglende dokumentasjon blir det vanskeligere å få tilgang på hvilke tiltak skoler i ulike kommuner har prøvd, og hvilke tiltak som fungerer for elever med skolevegring. I stortingsmelding 6 og på Udirs sider presiseres det også at skolene må fange opp og følge opp elever med høyt skolefravær i grunnskolen ved å ha gode registreringssystemer for fravær (Meld. St. 6, 2019-2020). Ifølge Udirs veiledere skal skolene ha systemer som tillater en bred kartlegging og analyse hos elever med skolefravær, og de skal ha en lav og konkret grense for når tiltak skal settes inn. Det mangler imidlertid nasjonale retningslinjer for hvor en slik grense skal gå, og hva som indikerer at fraværet har skolevegringsrelaterte eller andre typer fraværsrelaterte årsaker. De eksisterende retningslinjer, påvirker skolenes arbeid for registrering, identifisering kartlegging og oppfølging av skolevegring, som undersøkes i denne studien. I oppgavens neste del redegjøres det for ulike metoder skolen og samarbeidsinstanser kan bruke i kartleggingsprosessen.

### **2.5 Kartlegging av skolevegring**

For at skolene skal lykkes med tidlig innsats i arbeidet med skolevegring, er det viktig at man identifiserer elever som viser tegn på begynnende skolevegring (Ingul et al., 2019). Dette stiller krav til skolens ledelse og de øvrige ansattes kunnskap og handlingskompetanse relatert til skolevegring og årsaker til skolevegring (Havik, 2018). Heterogeniteten i gruppen av barn som vegrer seg for å gå på skolen når det kommer til blant annet psykopatologi, familiedynamikk og skolesituasjon, gjør at det kreves en bred, multimetodisk tilnærming til

kartlegging der man involverer relevante personer som omgås eleven (Heyne et al., 2004; King & Bernstein, 2001). For å få til en slik bred kartlegging og tidlig identifisering av problematisk skolefravær og skolevegring, er det nødvendig med et helhetlig system i skolene (Gren-Landell, 2018). Nedenfor redegjøres det for ulike verktøy og metoder skolen og skolens samarbeidsinstanser kan benytte seg av som deler av en helhetlig kartleggingsprosess.

### *2.5.1 Intervjuer*

Gode samtaler med elever er avgjørende for å få frem viktig informasjon om deres skolevegringsvansker. Åpne spørsmål fra kliniske intervjuer med barna og foreldrene kan bidra til å danne et helhetlig bilde av elevens utfordringer (Havik, 2018; Heyne et al., 2004). Intervjuene kan gi viktig informasjon om barnets og familiens tanker og følelser rundt skolevegringen, og hvilke konsekvenser de opplever at det har for dem (Elliott, 1999). De gir informasjon om relevant atferd, og om faktorer som bidrar til og opprettholder denne atferden. De kan også informere om hvilke kartleggingsmetoder- eller prosedyrer som vil være hensiktsmessig videre i kartleggingsprosessen. I tillegg burde man intervju skoleansatte for å få innsikt i elevens akademiske, sosiale og atferdsmessige funksjon. (Heyne et al., 2004). Det er vist at elever kan synes det er vanskelig å vite eller fortelle hva som kan være årsakene til sin skolevegring (Havik, 2018), og som nevnt kan elevene gå under radaren og gå lenge uten å få hjelp. Derfor burde skolen ha andre kartleggingsstrategier som kan avsløre slike vansker, som for eksempel spørreskjemaer.

### *2.5.2 Spørreskjemaer*

Spørreskjemaer og selvrapporteringskjemaer bør anvendes når det er identifisert begynnende tegn på skolevegring, og kan gi informasjon internaliserende vansker som angst og depresjon (Heyne et al., 2004; Ingul et al., 2019). Det er utviklet en rekke spørreskjemaer anvendelige til dette formålet. Noen har foreslått at det ikke er bevist god konstruktvaliditet for selvrapporteringskjemaer, og at disse bedre måler «negative følelser» (affectivity) enn angst og depresjon (Elliott, 1999). Det kan likevel tenkes at informasjon om negative følelser i seg selv er nyttig informasjon om tegn som indikerer begynnende skolevegring (Heyne et al., 2004). Spørreskjemaer kan også fylles ut av foreldre eller lærere for å få deres perspektiv på barnets utfordringer og kompetanse. Det kan gi nyttig informasjon om angst og depresjon,

sosiale problemer, tilbaketrekning, somatiske plager og aggressiv atferd. Foreldre kan også bidra med observasjoner knyttet til skolevegringsatferd og eventuelle stressfaktorer i familien (Heyne et al., 2004). Ved å få informasjon fra flere perspektiver får man et bredere og mer nyansert bilde av barnets situasjon og faktorer i miljøet, og det gir god informasjon om hvordan man kan planlegge og tilpasse riktige intervensjoner til barnet.

### *2.5.3 SARS-R*

Flere forfattere anvender eller argumenterer for bruk av Kearneys definisjonskontinuum av skolefraværproblemer (Kearney et al., 2019a) og Kearney og Silvermans modell for funksjoner av skolefraværproblemer for kartlegging av skolevegring (Kearney, 2002), se for eksempel (Heyne et al., 2004; Ingul et al., 2019). SRAS-R er et spørreskjema som anvendes mye i skoler, og har en elev- og foreldrelevsjon med 24 spørsmål som baserer seg på de fire funksjonene eller årsakene for fraværet som beskrevet tidligere. Ifølge (Havik, 2018) er den imidlertid omfattende og ikke enkelt tilgjengelig i bruk for enkeltelever, og det er nødvendig med trening for å anvende modellen for å bestemme funksjoner for fravær. Det fremstår likevel som nyttig å ha strategier for identifisering av hvilken funksjon unngåelsesatferden har for eleven, slik at skolen kan sette inn tiltak som reduserer elevens behov denne unngåelsen. I neste avsnitt redegjøres det for observasjon som verktøy i kartleggingsprosessen.

### *2.5.4 Observasjon*

Gjennom observasjon kan man identifisere blant annet tegn på depresjon og angst, og faktorer på skolen som trigger denne angsten. Det er mange mer og mindre tydelige tegn en kan se etter som indikerer slik skoleangst, som for eksempel utagering i forkant av skoledagen, trygghetssøkende atferd og unngåelsesatferd som at barnet nekter å svare på spørsmål i klassen (Ingul et al., 2019). Tristhet, vansker med å komme i gang med arbeid og mangel på interesse i venner er tegn som kan indikere at barnet er deprimert (Ingul et al., 2019). Både angst og depresjon er internaliserende vansker og kan som vi vet være vanskelig for skolen og lærere å identifisere, og det kan tenkes å være ekstra utfordrende for lærere med store klasser.

Dette viser igjen til behovet for kompetanse og kunnskap om subtile tegn til skolevegring og andre internaliserende vansker blant lærerne og andre ansatte på skolen. Atferdsobservasjon hjemme og på skolen kan gi informasjon om skolevegringens funksjon, som for eksempel

positiv forsterkning fra foreldrene. Slik informasjon vil kanskje ikke fremkomme av intervju eller samtaler (Elliott, 1999). Verktøyene presentert i dette kapittelet kan være nyttige strategier skolene kan bruke i en helhetlig kartleggingsprosess. Elever som har ulike diagnoser eller andre tilstander, vil ha behov for utredning av instanser utenfor skolen. Her vil skolens jobb være å tidlig identifisere behov for samarbeid eller henvisning av eleven til aktuelle instanser.

### *2.5.5 Diagnoser*

Ved mistanke om ulike diagnoser eller vansker, kan det være nødvendig med grundig diagnostisk undersøkelse av en psykolog eller psykiater (Elliott, 1999). For å vurdere barnets emosjonelle, atferdsmessige og kognitive funksjon sett i sammenheng med elevens skolevegring, kan ulike diagnostiske verktøy benyttes. Dette inkluderer diagnostiske intervjuer, intervjuer med foreldre, selvrapporteringsskjemaer og selvovervåkning, atferdsobservasjon både hjemme og på skolen, vurdering av familiefungering og rapporter fra foreldre og lærere. (Elliott, 1999). Diagnostiske intervjuer gir om informasjon om diagnosene og alvorligheten av disse, og bidrar til planlegging av intervensjoner tilpasset barnets behov (Heyne et al., 2004). Ved fysiske plager hos et barn, er det viktig med full medisinsk undersøkelse for å identifisere eller utelukke sykdom (Elliott, 1999). Konsultasjonen bør i den grad det er mulig involvere fagpersoner som er kjent med barnet fra før av, for eksempel barnelege eller allmennlege. Dette kan gjøre implementering av en konsistent tiltaksplan enklere (Heyne et al., 2004).

## **2.6 Forebyggende tiltak**

Det er vist at en rekke tiltak kan være effektive i å redusere skolefravær. Det er imidlertid ikke klart hvilke tiltak som virker best (Wilson et al., 2011), og det er behov for mer målrettede intervensjoner etterfulgt av systematiske evalueringer av tiltakenes effekt (Kunnskapssenter for utdanning, 2015). Forebygging og tidlig innsats er svært viktig i arbeid med skolevegring, for jo lengre en elev er borte fra skolen, jo mindre sannsynlig er det at skolen får han eller henne tilbake til full tilstedeværelse på skolen (Kearney, 2001). Det er viktig at man i det forebyggende arbeidet fokuserer på å fremme skolenærvær, og ikke bare redusere fravær hos elevene. Det brukes alt for ofte strategier og behandlinger for å reagere på elevens skolefraværproblemer, fremfor å opprettholde skolenærvær og forebygge at elever får mer

alvorlige skolefraværproblemer. Dette fordrer at det forskes og fokuseres mer på faktorer som fremmer skolenærvær (Kearney et al., 2019b). Som nevnt innledningsvis i oppgaven, er en av de viktigste årsakene til at barna ikke får den hjelpen de trenger mangelen på godt forebyggende arbeid, og blant en av de største utfordringene knyttet til dette er utilstrekkelige systemer for fraværregistrering. Fullstendig oversikt over alt fraværet til en elev er nemlig en forutsetning for identifisering av fraværsmønstre som kan indikere skolevegring, og dermed også tidlig intervensjon (Tjersland, 2018). Derfor er det essensielt at skolene utarbeider gode systemer og rutiner for fraværregistrering.

For at skolen skal kunne iverksette gode forebyggende tiltak og intervensjoner for barn med skolevegring, kreves det kunnskap og handlingskompetanse hos ledelsen og i hele skolens personale (Havik, 2018). Utover systematisk fraværregistrering, er andre tiltak skolen kan gjøre for å forebygge fravær og skolevegring er å skape et mer positivt og trygt skolemiljø som kan innebære anti-mobbeprogrammer, gode relasjoner mellom elevene og mellom eleven og læreren, en trygg og forutsigbar skolehverdag med tilrettelagte overganger, mestringsorientert læringsmiljø, et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet, samt tiltak rettet mot mental helse og sosioemosjonell læring (Havik, 2018; Kearney et al., 2019; Kearney & Graczyk, 2014). Det argumenteres også for å opprette et fraværsteam, som arbeider med tidlig identifisering, forebygging og intervensjoner for barn som strever med skolevegring (Ingul et al., 2019). Ved gode strategier for tidlig identifisering og forebygging vil elevene kunne få tidligere intervensjon i form av mer målrettede eller intensive tiltak når det er behov for dette, og på denne måten vil færre elever utvikle alvorlig skolevegring (Ingul et al., 2019; Ingul & Havik, 2022). Selv om skoler driver godt forebyggende arbeid, vil noen elever uansett utvikle mer alvorlig eller etablert skolevegring, og da er det nødvendig å gå videre til mer målrettede eller intensive tiltak (Havik, 2018). Nedenfor gjøres det rede for utvalgte tiltak på individ, familie, skole og systemnivå.

## **2.7 Individuelle tiltak**

Ved mangel på tidlig intervensjon, eller i tilfeller der tidlig intervensjon ikke har fungert for en elev, kan det i tillegg være nødvendig med individuell og tilpasset behandling av skolevegringsproblematikken (Havik, 2018). Det finnes en rekke tiltak rettet mot symptomer og vansker som barn med skolevegring ofte opplever, som kort redegjøres for i de følgende kapitlene. (Olsen & Holmen, 2018) sammenfattet fra forskning fem forutsetninger for at tiltak

skal være effektive mot skolefravall. Dette er forutsetninger skolene bør legge til rette for når de velger og implementerer tiltak. Den første forutsetningen er at det skapes sterke og tillitsfulle relasjoner mellom eleven og de personene som jobber med eleven. Den andre forutsetningen er at det skapes en god sammenheng mellom nivåer eller overganger. Det kan dreie seg om et godt samarbeid mellom ungdomsskole og videregående, og mellom skole og kommune. Som nevnt tidligere, kan elever med skolevegring oppleve å bli kasteballer i hjelpesystemet, og det er behov for bedre samarbeid mellom hjelpeinstansene rundt eleven. Den tredje forutsetningen er at alle som er involvert i barnets fraværsoppfølging har tro på at tiltakene virker, gjennom alle fasene fra start til evaluering. Forutsetning nummer fire er at tiltakene settes inn tidlig, før eleven har utviklet et alvorlig skolefraværsproblem. Den femte forutsetningen for at tiltak skal være effektive, er at tiltakene planlegges og følges opp og evalueres systematisk av alle involverte.

Som redegjort for tidligere er ofte har barn med skolevegring ofte tilleggsvansker som angst og depresjon. Nedenfor redegjøres det for tiltak rettet mot slike vansker. Siden kognitiv atferdsterapi er det tiltaket som er mest forsket på som tiltak for elever med angst og skolevegring, gjennomgås dette dypere enn andre tiltak. Elever med skolevegring kan som nevnt også ha ulike diagnoser eller forstyrrelser som autismspekterforstyrrelser eller ADHD, men grunnet oppgavens omfang og fokus, vil psykiske vansker som angst og depresjon vektlegges i denne delen.

### *2.7.1 Kognitiv terapi*

Kognitiv-atferdsteoretiske og familieorienterte behandlinger har lenge vært benyttet for å fremme skolenærvær (Kearney & Graczyk, 2014). Kognitiv terapi, eller kognitiv atferdsterapi (KAT) er vist effektivt i behandlingen av angstforstyrrelser (Kearney, 2001). Angstligelser kan få alvorlige konsekvenser for barn og unge. De fungerer ofte dårligere psykososialt, på fritidsarenaer og på skolen, og det er assosiert med tilleggsvansker som rus og depresjon (Wergeland et al., 2017). Engstelige skolevegrere kan få et feilaktig bilde av virkeligheten, da de tenderer til å prosessere informasjon på en forvrengt måte og drive med negativ (maladaptive) selvsnakk, som for eksempel å underestimere egen evne til å mestre oppgaver eller utfordringer, og de kan overgeneralisere eller overestimere bekymringer og frykter (Heyne & Rollings, 2002; Thambirajah et al., 2008). Hos skolevegrere kan negative



tankemønstre forekomme i forkant av skoledagen, og dette kan lede til engstelse og unngåelsesatferd (Thambirajah et al., 2008). Målet for kognitiv terapi relatert til skolevegring er å tilrettelegge for skolenærvær ved å hjelpe barnet til å endre de negative tankemønstrene og oppfatningene til noe mer positivt, som skal bidra til endring i barnets følelser og atferd (Heyne & Rollings, 2002; Thambirajah et al., 2008).

(Maynard et al., 2015) gjennomførte en systematisk litteraturgjennomgang for å evaluere effekten av psykososiale intervensjoner for skolevegring. 8 studier ble inkludert i litteraturgjennomgangen, der 7 var basert på varianter av kognitiv atferdsterapi. De fant at KAT, og KAT i tillegg til medisiner i gjennomsnitt hadde positiv signifikant effekt på skoleoppmøte sammenlignet med kontrollgruppen. Effekten av KAT på angst viste seg imidlertid til å ikke være signifikant sammenlignet med kontroll på posttest (Maynard et al., 2015). En kan derfor si at det er noe grunnlag for å påstå at KAT er effektiv behandling av skolevegring, men det er nødvendig med mer bevis før en med sikkerhet kan påstå at KAT er det beste behandlingsvalget (Maynard et al., 2015). På bakgrunn av at angst er en faktor som kan føre til skolevegring, vil det være naturlig å tro at KAT reduserer angst, som igjen reduserer skolevegring. Disse funnene demonstrerer imidlertid en mer direkte effekt på skoleoppmøte og mindre betydningsfull effekt på angst. Forfatterne foreslår at dette kan være fordi økt tilstedeværelse på skolen til å begynne kan resultere i økte nivåer av angst, og at nivået av angst kan synke ved fortsatt høyere skoletilstedeværelse. Det var kun en av studiene som gjennomførte en oppfølgingsstudie på effekten av KAT på både skoleoppmøte og angst, og det er derfor nødvendig med oppfølgingsstudier før en kan si noe om tiltakenes effekt på angst over tid. Basert på disse funnene er det viktig at skolen evner å imøtekomme elevens angst underveis eller etter behandling, slik at han eller hun klarer å oppholde seg på skolen frem til nivåene av angst avtar. På denne måten kan det tenkes at kognitiv atferdsterapi er et hensiktsmessig verktøy, og det er viktig at skolen har et tett samarbeid med den aktuelle psykiske helseinstansen. Det anvendes i Norge flere ulike tiltak som er forankret i kognitivt atferdsteoretiske tradisjoner, og nedenfor beskrives noen eksempler.

### *2.7.2 Andre individuelle tiltak*

FRIENDS for life og Mestringskatten bygger på kognitivt- atferdsteoretiske prinsipper, rettet mot barn og unge med angst, der målet er å mestre angsten gjennom komponenter av blant

annet psykoedukasjon, ferdighetstrening og eksponering. FRIENDS for life kan gjennomføres som gruppetiltak eller individuelt tiltak på universelt forebyggende, selektert og indikert nivå, (Grøm & Sagatun, 2018; Wergeland et al., 2017), mens mestringskatten tilbys som et individuelt tiltak (Haugland & Bjåstad, 2022; Neumer et al., 2017). Begge tiltakene har god dokumentasjon fra studier utført i Norge og i utlandet (Neumer et al., 2017; Wergeland et al., 2017). Elever med skolevegring er som nevnt en heterogen gruppe som kan behov for ulike hjelpetiltak med ulik intensivitet. Det er viktig at skolen har strategier eller tiltak rettet mot å redusere elevenes psykiske vansker på universalt forebyggende, selektert og indikert nivå.

Psykologisk førstehjelp er et annet tiltak som kan være aktuelt for elever med skolevegring. Det er et selvhjelpsverktøy for barn og unge med psykiske helseplager i alderen 8-19 år, som kan brukes av barnet eller den unge selv, eller med støtte av en voksen (Kjøbli & Eng, 2017). Det skal blant annet hjelpe barn og unge med å håndtere vanskelige følelser i ulike situasjoner og identifisere «rødtanker» og finne frem til mer hensiktsmessige «grønntanker» (Rasmussen & Neumer, 2020). Tiltaket har til hensikt å være et lett tilgjengelig lavterskel-tilbud som hjelper mange barn, og bidra til at barn som trenger det med større sannsynlighet søker seg til intensiv behandling (Rasmussen & Neumer, 2020). På bakgrunn av at barn med internaliserende vansker som angst eller depresjon lett kan gå under radaren (Jones & Suveg, 2015), kan det være hensiktsmessig for skolen å vurdere strategier som er lavterskel og lett tilgjengelig for elever som ikke er fanget opp av skolen.

Som redegjort for er skolemiljø og mobbing relatert til skolevegring. For elever som har vært utsatt for mobbing over lang tid eller andre traumatiske hendelser, og som vegrer seg for å gå på skolen, kan traumefokusert kognitiv atferdsterapi være aktuelt (Havik, 2018).

Behandlingen skal hjelpe barn med posttraumatisk stress (PTSS) og andre traumerelaterte vansker ved å bedre barnets evne til å regulere egne følelser og endre eget tankemønster, slik at de bedre håndterer og mestrer stress. Andre vansker som kan følge av traumatiske opplevelser er angst, depresjon, sorg, skam eller eksternaliserende vansker (Jensen, 2020). For elever med slik alvorlig og sammensatt problematikk, er det viktig at skolen har tiltak og strategier som favner over og reduserer vanskene på en rekke ulike områder.

I den sammenheng er det verdt å nevne Back2School, et nyere tiltak for barn med skolefraværproblemer. Det er modulbasert, transdiagnostisk kognitivt-atferdsteoretisk tiltak

som skal fremme nærvær, øke mestringsforventning og favne over de komplekse og komorbide utfordringene som barn med skolefraværproblemer ofte har (Lomholt et al., 2020; Thastum et al., 2019). Tiltaket skal redusere utfordringer knyttet til angst, depresjon og atferd, og tiltaket innebærer også arbeid med foreldre og skolen i form av veiledning og konsultasjon (Lomholt et al., 2020). Det eksisterer enda ikke nok forskning for å si noe om tiltakets effektivitet, men basert på kompleksiteten og heterogeniteten blant elever med skolevegring, fremstår det som hensiktsmessig at skoler setter en tilsvarende målsetting om å utarbeide strategier og tiltak som skal favne om kompleksiteten og komorbiditeten blant elever med skolevegring. For å få til dette, kan det være nødvendig å involvere elevens familie.

## **2.8 Familiebaserte tiltak**

De nærmeste omsorgspersonene og relasjonen barnet har med disse, spiller en stor rolle for barnets psykiske, sosiale og kognitive utvikling (Ertesvåg et al., 2017). Derfor finnes det en rekke forebyggende tiltak og intervensjoner som retter seg mot barnet og dets familie. International Child Development Programme (ICDP) er et eksempel på dette. Det er et forebyggende familiebasert tiltak som har som mål å øke foreldres kompetanse og trygghet, der det jobbes med å øke kunnskapen om egne oppdragelsesstrategier og omsorgsutøvelse. Det skal hjelpe familier med veldig ulike utfordringer og behov, (Skar, Flakk & Von-Tetzchner, 2017). og ved å bedre foreldrenes kompetanse og omsorgsutøvelse vil det forebygge utvikling av psykososiale problemer hos barnet (Reedtz & Lauritzen, 2017) som vi vet er forbundet med skolevegring. Som beskrevet tidligere er det flere faktorer i familien som kan bidra til at barn og unge kommer for sent eller er fraværende fra skolen, og det hender at fraværet skyldes forhold utenfor familiens kontroll. Sårbare familier er ekstra utsatt (Kearney, 2022), og det er viktig at skolen ser familiens behov og iverksetter tiltak for å samarbeide med og støtter familier med ulike utfordringer.

## **2.9 Skolebaserte tiltak**

Forebyggende skolebaserte intervensjoner kan være rettet mot psykiske helseproblemer som angst, depresjon og emosjonelle vansker eller mobbing. Zippys venner er et skoleomfattende

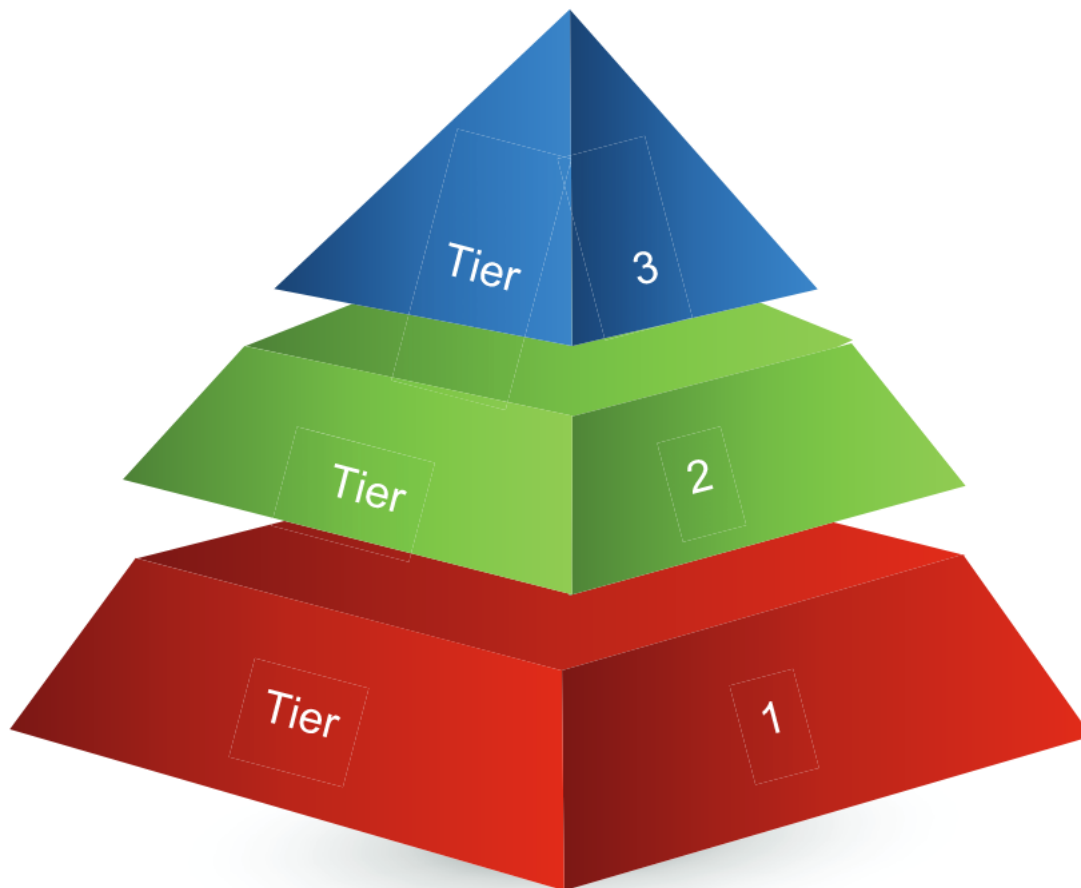
og universalforebyggende tiltak utviklet med grunnlag i stressmestringsteori, der viktigste målet er å fremme psykisk helse og forebygge emosjonelle vansker ved å hjelpe barna mestre hverdagslige problemer og ved å identifisere og snakke om følelser (Neumer et al., 2018 & Holen & Ystgaard, 2016). Empati, samarbeid, strategier for konflikthåndtering og støtte til venner er andre målområder, og disse skal læres gjennom klasseundervisning bestående av blant annet samtaler, øvelser, rollespill og tegning (Holen & Ystgaard, 2016). Det er vist gjennom nasjonal og internasjonal forskning at tiltaket bidrar positivt til elevers sosiale miljø og mestring, og resultater indikerer at tiltaket virker positivt inn på elevenes faglige fungering, samt at det reduserer mobbing og bidrar til et bedre klassemiljø (Holen & Ystgaard, 2016). Dette viser at forebyggende tiltak rettet mot psykisk helse kan ha en rekke positive effekter på forhold som vil kunne fremme nærvær.

Olweusprogrammet er et annet skoleomfattende tiltak som har til hensikt å redusere og forebygge mobbing og antisosial atferd gjennom å gradvis omstrukturere det sosiale miljøet som allerede eksisterer på skolen (Olweus & Baraldsnes, 2016; Havik & Ertesvåg, 2020). Mobbing kan føre til flere alvorlige psykiske problemer som angst, depresjon, dårlig selvbilde og tanker om selvmord hos den som utsettes (Olweus & Baraldsnes, 2016), som beskrevet tidligere har tydelig sammenheng med skolevegring. Det består av systematiske tiltak for å forebygge og stanse mobbing skape et trygt og godt læringsmiljø for alle elevene på skolen (Havik & Ertesvåg, 2020). Et slikt tiltak virker derfor svært aktuelt som innsats for å redusere skolevegring på en skole. Begge tiltakene beskrevet over er skolebaserte, og vil derfor kreve kompetanse og involvering av en stor andel av skolens personale. På bakgrunn av heterogeniteten og kompleksiteten av utfordringer hos elever med skolevegring og deres behov for hjelp fra ulike instanser og samarbeidspartnere, kan det være hensiktsmessig å implementere en helhetlig tverrfaglig samhandlingsmodell som beskriver rutiner for kartlegging og tiltak på forebyggende, selektert og indikert nivå.

## **2.10 Multidimensional multi-tiered system of supports – en skolebasert samhandlingsmodell**

Kearney og kolleger har foreslått en heuristisk samarbeidsmodell, et nivådelte, multidimensjonalt støttesystem, (MTSS) som har til hensikt å forebygge fravær, fremme nærvær og fasilitere tidlig identifisering og innsats (Kearney et al., 2019a, 2019b). Modellen

presenterer nivåer med forebyggende strategier og tiltak i et eskalerende perspektiv: tier 1 med forebyggende strategier, tier 2 med strategier for tidlig intervensjon, og tier 3 med intensive tiltak. Det betyr at nivåene sier noe om hvordan tiltakene bør eskaleres, altså om det er behov for å intensivere eller redusere tiltakene. (Ingul & Havik, 2022) argumenterer for at bruk av en slik tredelt tiltaksmodell kan bidra til at færre elever utvikler alvorlige fraværproblemer fordi man alltid jobber forebyggende, og tillegg vil man ved fokus på tidlig intervensjon ha mulighet til å hjelpe elever før de etablerer fullt skolefravær. Kearney & Graczyk, (2014) presenterte Response to Intervention (RtI) som presenterer eskalerende innsatser via en éndimensjonal pyramidemodell, som tillater lite tilpasning og favner dårligere om heterogeniteten blant elever skolefraværproblemer enn de flerdimensjonale modellene. En fordel med flerdimensjonale modeller som for eksempel multi-tiered, multi-domain system of supports (MTMDSS), er at de ulike nivåene har flere sider som for eksempel assosieres med gitte domener/samarbeidsinsanser (Hatch et al., 2019; Kearney et al., 2019b).



**FIGURE 1** | Illustration of a sample multidimensional multi-tiered system of supports pyramid model for school attendance and school absenteeism.

De ulike nivåene representerer et kontinuum av evidensbaserte tiltak som implementeres av ulike team. Det innebærer at forebyggingsbaserte og kliniske og systemiske intervensjoner matches til de ulike nivåene i den hensikt å hjelpe skolepersonell og andre anstanser med å konseptualisere tilnærminger til skolefravær (Kearney et al., 2019a). Eksempelvis vil det på nivå to kunne beskrives individualiserte, skreddersydde strategier for å identifisere skolefraværproblemer innens for skolens rammer og begrensninger. Her kan det anbefales å opprette fraværsteam og det kan spesifiseres hvem som har ansvar for å gjøre hva, for eksempel koordinering av fraværregistreing (Kearney et al., 2019b). Når tiltak intensiveres opp til nivå 3 i den flerdimensjonale modellen, kan det for eksempel dreie seg om elever som har skolevegring og angst og som trenger behandling for dette.

Ulike instanser vil bringe med seg ulike tilnærminger, kompetanse og strategier i møte med elevens behov, og tidlig henvisning til psykisk helsepersonell kan forebygge utvikling av skolevegring (Kearney et al., 2019b). Som vi vet, ender med skolevegring ender imidlertid ofte opp med å bli kasteballer i hjelpesystemet (Amundsen, 2019; Sandbakk, 2020), noe som understreker behovet skolene har modeller eller retningslinjer som spesifiserer samordning av tiltak og ansvarsområder for instanser som involveres rundt eleven. Dimensjonene i modellen kan også presentere kategorisk-dimensjonale domener knyttet til skolefraværproblemer, som for eksempel kategorier av fraværproblemer som skulk eller skolevegring, eller profiler av risiko- og beskyttelsesfaktorer (Kearney et al., 2019b). På denne måten skal skolen og de ulike samarbeidsinstansene på de ulike nivåene i større grad kunne tilpasse seg de varierte og individuelle behovene til elevene som strever med skolefraværproblemer. Skoler som implementerer MTMDSS eller tilsvarende samhandlingsmodeller vil med dette ha strategier for tverrfaglig samarbeid innarbeidet i sin praksis og tilærming til arbeid med skolevegring, noe som er anbefalt i (Meld. St. 6, 2019-2020) for forebyggende arbeid med skolefravær.

## **2.11 Retningslinjer for tverrfaglig samarbeid**

(Meld. St. 6, 2019-2020) understreker at tverrfaglig samarbeid er viktig for å forebygge skolefravær, da utfordringene kan kreve hjelp fra skolen og andre instanser (jf. Kapittel 6). I Udirs veiledere står det også at tverrfaglig samarbeid er en viktig del av arbeid med skolenærvær, og at skolen bør ha en god kommunikasjonskultur og en tillitsfull relasjon med hjemmet (Udir, 2022). Man må jobbe med å skape et godt lag rundt eleven, og det er nødvendig med klare rutiner, samt en tydelig fordeling av ansvar og arbeidsoppgaver. Barn som strever med skolevegring kan ha ulike helsemessige, emosjonelle, sosiale eller personlige vansker, og det er nødvendig at skolen samarbeider med aktuelle kommunale tjenester for å avhjelpe slike problemer. Skolen, eleven, foreldre eller omsorgspersoner, PP-tjenesten og andre instanser som barneverntjenesten, Psykisk helsevern for barn og unge (BUP) og fastlege har ulike ansvarsområder i samarbeid rundt barn som strever med skolevegring (Udir, 2022). Samhandlingsmodeller som MTMDSS kan støtte skolene med ansvarsfordeling av samarbeidsansvar. Personvern veier tungt i tverrfaglig samarbeid rundt barn og unges psykiske helse og kan i noen tilfeller by på utfordringer når det kommer til informasjonsoverføring og samarbeidet for øvrig (Hesselberg, 2016). Derfor er det viktig at

skolen og relevante samarbeidsinstanser etablerer gode rutiner for kommunikasjon og innhenting av samtykke fra eleven og/eller foreldrene. Utover dokumenter og retningslinjer nevnt i dette avsnittet, har mange av landets kommuner utarbeidet veiledere med målsetting om å øke skolens kompetanse vedrørende alvorlig skolefravær, og bidra til arbeid som fremmer nærvær og trivsel ved å tilby praktiske og konkrete retningslinjer for forebygging og tiltak for elever med alvorlig skolefravær (Drammen Kommune, 2021; & Grythe & Aspunvik, 2022).

### *2.11.1 Kommunale veiledere for arbeid med skolefraværproblemer*

Siden det mangler tilsvarende nasjonale plikter og retningslinjer for arbeid med skolevegring og siden ulike kommuner har utarbeidet ulike veiledere med varierende kunnskapsgrunnlag og strategier, vil også skolene ha ulik praksis. Dette gjør at elevene er prisgitt skolenes strategier og kanskje også veilederens kvalitet og innhold, og som nevnt fører mangel på nasjonale retningslinjer til at ikke alle elever får den hjelpen de trenger (Tjersland, 2018). Ulike veiledere kan ha små eller store felles- og likhetstrekk, se (Drammen Kommune, 2021; & Grythe & Aspunvik, 2022).

Nittedal og Drammen anvender henholdsvis begrepene alvorlig skolefravær og bekymringsfullt skolefravær for å unngå å plassere skyld hos barnet, men fravær som følge av vegring beskrives og vektlegges som del av dette begrepet i begge. En viktig forskjell er veilederens kriterier for hva som anses som alvorlig eller bekymringsfullt fravær, noe som i praksis kan påvirke når skolen iverksetter kartlegging og identifiserer bekymringsfullt eller alvorlig fravær og skolevegring. Nittedals kriterier for alvorlig skolefravær, definert som skolefravær som krever tiltak, er 10% fravær som er ca. 10 dager i semesteret (ugyldig eller gyldig), 10 enkelttimer fravær i løpet av ett semester, gjentakende forsentkomninger, eller at eleven er på skolen men deltar ikke i timene. Drammens kriterier for bekymringsfullt fravær er «når eleven opplever sterkt ubehag relatert til skole eller melder om at det er vanskelig å møte opp, har ugyldig fravær mer enn 1 gang, har hyppig fravær grunnet diffuse plager, f.eks. mer enn 3 enkeltdager i løpet av 1 måned, har gyldig fravær som overstiger 10 dager i løpet av semesteret, kommer for seint mer enn 3 ganger i løpet av 1 måned, forlater undervisningen gjentatte ganger uten å komme tilbake i timen, eller når en foresatt melder om stadig strev for å få eleven på skolen». Drammens veileder har lavere kriterier for hva som skal utløse bekymring, (for eksempel er det nok med ugyldig fravær mer enn én gang), kriteriene er



konkrete og dekker over flere former for fravær og fraværsrelatert atferd (for. eks. opplevelse av sterkt ubehag relatert til skole og hyppig fravær som følge av diffuse plager), og tillater med det lettere å identifisere tegn på begynnende skolevegring. Selv om Nittedals kriterier er hentet fra forskning, kan det argumenteres for at Drammens kriterier i praksis kan bidra til tidligere innsats enn Nittedals, noe som viser til behovet for konkrete nasjonale retningslinjer for arbeid og identifisering av skolevegring, slik at alle barn på tvers av kommuner får best mulig oppfølging. En annen viktig forskjell er at Drammens veileder mangler fremgangsmåter for evaluering og strategier for hva man skal gjøre dersom tiltakene viser seg å ikke være virksomme. Evaluering og justering av tiltak er en viktig del av tiltaksprosessen (Havik, 2018) og veilederen burde inkludere strategier for dette. Begge veilederne vektlegger effektiv samordning av laget rundt barnet og har retningslinjer for tverrfaglig samarbeid som strategi for forebygging og oppfølging av alvorlig fravær. Nittedals veileder tilbyr også en samarbeidsavtale som skal gjøre det klart hvem det er som har ansvar for *hva*, og til hvilken *tid*, og som beskriver mål, eventuell plan B og evaluering av tiltak. Dette verktøyet tydeliggjør viktigheten av samordningen og ansvarsfordelingen i laget rundt barnet, og er et lavterskel, lett tilgjengelig verktøy, og det kan tenkes at et tilsvarende verktøy burde vært tilgjengelig i alle veiledere.

### 3 Metode

I dette kapittelet redegjøres det for de metodologiske valgene som ble tatt ved utformingen av denne studien, og vurderinger knyttet til forskningsstrategi og design ble tatt med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene (Bryman, 2016). Først beskrives kvalitativ forskningsmetode, etterfulgt av forskerens forforståelse og vitenskapsgrunnlag. Deretter beskrives metoden for søk etter relevant teori og forskning. Dette etterfølges av en beskrivelse av intervjuprosessen som metode og rekruttering av informanter. Videre drøftes studiens kvalitet, etiske overveielser før det til slutt redegjøres for den tematiske analysen steg for steg. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata. De metodologiske valgene og forskningsprosessen er nedenfor beskrevet steg for steg, men i virkeligheten er utvikling og tilpasning av forskningsspørsmål, arbeid med teori, innhenting og analyse av data og håndtering av validitetstrusler i kvalitative studier en kontinuerlig og mindre stegvis prosess (Maxwell, 2009).

## 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ forskning anses ofte som en fortolkende tilnærming med vekt på forståelse av informantenes opplevelser og meningsdanning (Tjora, 2021). Her anses sosiale egenskaper som et produkt av samspillet mellom mennesker (Bryman, 2016). I motsetning til dette vektlegges det i kvantitativ forskning kvantifisering av datamateriale, og den sosiale virkeligheten anses som ekstern og objektiv (Bryman, 2016). Jeg var interessert i å undersøke og beskrive skoleledernes erfaringer og opplevelser knyttet til arbeid med skolevegring, og skolevegringsproblematikk er som kjent individuell, sammensatt og avhengig av en rekke mellommenneskelige og kontekstuelle faktorer. Det ble derfor vurdert at en kvalitativ forskningstilnærming og kvalitative semistrukturerte intervjuer var best egnet til å svare på oppgavens problemstilling. Videre har oppgaven en fenomenologisk tilnærming, da forskning som sikter på å forstå og nøye beskrive hvordan fenomener eller situasjoner oppleves ut fra informantens perspektiv, eller livsverden, faller under fenomenologisk tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). I fenomenologisk tradisjon uttrykker objektivitet en troskap mot fenomenene som undersøkes og forskerens forforståelse skal forsøkes å settes i parentes (Kvale & Brinkmann, 2015). Når det kommer til forskerens forforståelse er denne oppgaven preget av hermeneutiske prinsipper hvor det anerkjennes at forskeren i fortolkningsprosessen ikke kan eliminere sin egen forståelsestradisjon, og at fortolkning aldri er fri for forutsetninger, som det redegjøres for i neste avsnitt (Tjora, 2021)

### 3.1.1 Forforståelse og vitenskapsgrunnlag

I kvalitativ forskning vil forskerens bakgrunn og forforståelse påvirke resultatene av forskningen, og det er ikke mulig å oppnå fullstendig nøytralitet (Tjora, 2021). På bakgrunn av dette er det viktig å ta i betraktning min personlige, akademiske og yrkesmessige tilknytning til prosjektets tema, og for å tillate leseren å vurdere hvordan min egen forforståelse og bakgrunn kan påvirke resultatene er det hensiktsmessig å redegjøre for dette. Jeg har bachelor i pedagogisk psykologi og master i pedagogisk-psykologisk rådgivning som denne masteroppgaven er en del av. Jeg har tilknytning til skolen gjennom praksis i PPT og gjennom arbeidserfaring med undervisning. Videre har jeg opparbeidet meg noe kunnskap om hvordan skolen arbeider med skolevegringssaker gjennom praksis i Oslo PPT. Utover det har jeg jobbet som spesialpedagogisk koordinator og sosialpedagogisk rådgiver i videregående skole. Der har jeg opparbeidet meg noe erfaring med elever som vegrer seg for å gå på skolen.

Jeg har imidlertid ikke spesifikk erfaring med å samarbeide med skoleledere med forebygging og oppfølging av skolevegring. Jeg anser min øvrige arbeidserfaring som urelevant for prosjektets problemstilling. I forkant av formulering av problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide og før jeg skrev teoridelen i prosjektet, leste jeg meg opp på utvalgt teori jeg selv anså som relevant. Dette påvirket min forståelse, prosjektets utforming og dataanalyse. Ved å anvende eksisterende teorier i kvalitativ forskning, kan man identifisere ny relevant informasjon og nye dimensjoner av kjente fenomener som ellers kunne forblitt ubemerket (Bryman, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Man kan imidlertid risikere å overse viktige implikasjoner av studiens resultater og dermed svekke argumenter i studien (Bryman, 2016). Jeg har derfor forsøkt å være bevisst og vurdere mine egne forutsetninger om temaet skolevegring under hele forsknings- og skriveprosessen. I tillegg har jeg under intervjuene jeg forsøkt å være nøye med å lytte og være åpen og oppmerksom på de ulike nyansene i de svarene jeg fikk av informantene, som Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler. Senere, under analysen av intervjuene forsøkte jeg å være sensitiv og åpen for identifisering av uventede og interessante temaer. Dette kan bidra til at min egen forforståelse er mindre begrensende for hvilke temaer og perspektiver som kommer frem av undersøkelsen. Alle skolelederne har også sin egen forforståelse knyttet til skolevegring, og det kvalitative i denne oppgaven ligger i deres beskrivelse, håndtering og opplevelse av fenomenet.

### *3.1.2 Litteratur og søkemetode*

I denne studien er det brukt en narrativ metode for litteratursøk. Her er hensikten å skape en oversikt over det som er kjent på et forskningsområde og tolke litteraturen på en kritisk måte. Dette bidrar til å ramme inn og begrunne forskningsspørsmålene, og ligger som en bakgrunn for det som skal undersøkes. Ulikt fra narrative litteratursøk, har systematiske litteraturstudier forhåndsbestemte strategier for å velge litteraturen som skal analyseres (Bryman, 2016). I denne oppgaven er det brukt mindre forhåndsbestemte strategier for litteraturutvelgelse ved at jeg, basert på et forhåndsutvalg av kjent litteratur på området, har anvendt snøballmetoden for å komme frem til relevant litteratur. Det innledende utvalget av det jeg anså som kjent og relevant litteratur på området bestod i hovedsak av bøker eller artikler av anerkjente forskere på området: Christopher A. Kearney, Jo Magne Ingul, Trude Havik og David Heyne. I tillegg bidro Marie-Lisbet Amundsens studier til inspirasjon og et ønske om å studere hvordan skolevegring håndteres i norske skoler. Ut fra samlingen artikler og bøker anvendte jeg

snøballmetoden for å finne frem til relevant litteratur. I tillegg brukte jeg et utvalg av norske og engelske søkeord hovedsakelig i søkemotorene Oria, Google Scholar og Eric. Et kriterie for forskningsartiklene jeg anvendte var i utgangspunktet at de skulle være fagfellevurderte i et tidsskrift, og masteroppgaver ble derfor ekskludert. Det ble imidlertid også inkludert et fåtall artikler som ikke er fagfellevurderte. Hensikten til disse var ikke å bygge opp studiens teoretiske grunnlag, men å bidra med interessante perspektiver utover det jeg fant de de øvrige forskningsartiklene. Det ble også vurdert at denne litteraturen er skrevet av eller bygger på forskning av anerkjente forfattere på området skolevegring. Noe eldre litteratur ble anvendt for å beskrive den historiske utviklingen og forståelsen av skolevegring, men jeg ønsket å fokusere på nyere litteratur som bedre beskriver skolevegring og håndtering av skolevegring i nyere tider. Jeg ønsket å bruke en kombinasjon av internasjonal og norsk litteratur for å skape et bredt teoretisk grunnlag, samtidig som at norsk litteratur bedre beskriver norske tilstander og mulig hvilke tiltak som fungerer vil fungere for norske barn/skoler.

### *3.1.3 Intervju som datainnsamlingsmetode/kvalitativt forskningsintervju*

Det ble vurdert at kvalitative semistrukturerte intervjuer er godt egnet for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien fordi man i disse intervjuene søker å forstå informantens livsverden og avdekke betydningen av deres erfaringer og opplevelser, som var et mål i dette prosjektet (Brinkmann & Kvale, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Brinkmann & Kvale (2015) beskriver at i et *inter view* foregår det en utveksling av synspunkter i en samtale mellom intervjueren og den som intervjuer, og i denne interaksjonen konstrueres det kunnskap, som jeg søkte å beskrive.

At et forskningsintervju er semistrukturert innebærer at intervjueren har utvalgte spørsmål eller relativt spesifikke temaer som skal har til hensikt å dekke problemstillingen, men at han eller hun er fleksibel i sin måte å stille og spørsmålene på og respondere på informantens svar, og ved å stille oppfølgingsspørsmål for å få nødvendig informasjon (Bryman, 2016). I semistrukturerte intervjuer stiller intervjueren de samme spørsmålene til alle informantene, selv om spørsmålene kan stilles noe ulikt og intervjueren kan stille oppfølgingsspørsmål. Et semistrukturert og fleksibelt intervju ble vurdert som en god strategi for å få dekkende svar på min problemstilling, for å få frem nye og relevante perspektiver fra informanten, og for å skape fri fortelling fra informantens side.

### *3.1.4 Intervjuguide*

En intervjuguide er en oversikt eller liste med spørsmål som bidrar til å skape struktur i intervjuer (Tjora, 2021) og som skal gi forskeren innsikt informantens livsverden og perspektiver (Bryman, 2016). Det ble også anvendt en semistrukturert tilnærming ved utarbeidelsen av intervjuguiden der temaene, eller strukturen, er valgt ut på forhånd, men der jeg er åpen for at intervjupersonene forstår spørsmålene på ulike måter og der jeg endrer og legger til spørsmål og kategorier gjennom en åpen dialog. (Se Vedlegg 3).

Mine spørsmål hadde til hensikt å dekke problemstillingen og forskningsspørsmålene, og ble utviklet i samarbeid med min veileder. Jeg forsøkte å bruke et enkelt språk og klare formuleringer for å unngå misforståelser og dermed at informantene skulle svare på noe annet enn det jeg egentlig lurte på med tanke på å sikre validitet. Av samme grunn valgte jeg før intervju spørsmålene å legge inn et avsnitt som beskriver at jeg ønsket informasjon om skolefravær i form av skolevegring, og hva jeg selv legger i begrepet skolevegring. Her fikk informantene mulighet til å fortelle om de hadde en annen forståelse av begrepet, og jeg opplevde at samtalen skapte en likere forståelse av fenomenet. De første spørsmålene i intervjuguiden er enkle «oppvarmingsspørsmål» som krever lite refleksjon og oppleves som uformelle og ufarlige for informanten (Tjora, 2021), i den hensikt å skape myk start og overgang til spørsmål som krever større grad av refleksjon hos informanten. Refleksjonsspørsmål åpner for fortelling, og informanten tillates til å gå i dybden i de ulike temaene i intervjuet og fortelle om sine erfaringer (Tjora, 2021). De siste spørsmålene i intervjuguiden hadde til hensikt å få informantene til å fortelle om det var noe de mente var viktig å si knyttet til temaene i intervjuet som ikke ble dekket av spørsmålene i intervjuguiden, og bidra til å få frem deres egne perspektiver og opplevelsesverden.

Det ble formulert åpne spørsmål i den hensikt å få informanten til å fortelle om sine opplevelser og perspektiver, og for å gi informanten frihet relatert til hvordan han eller hun foretrekker å svare på spørsmålene (Thagaard, 2019). Dette passer godt til oppgavens fenomenologiske tilnærming der en ønsker å få tilgang til nettopp informantens perspektiver og opplevelsesverden. Spesifikke spørsmål bidrar ikke til fortelling på samme måte som åpne spørsmål, og de kan gjøre at man går glipp av alternative undersøkelsesveier som ellers kan oppstå ved datainnsamling (Bryman, 2016). Det ble likevel laget flere spørsmål med en mer

spesifikk eller lukket form for å få frem konkret informasjon jeg anser som nødvendig for å drøfte skolers arbeid med skolevegring. Det er for eksempel relevant å spørre om hvem som er en del av samarbeidsteamet i arbeid med skolevegring relatert til samarbeidsmodeller for skolefravær, og man får et mer utfyllende bilde av relevante aspekter ved skolens rutiner. Siden åpne spørsmål gir frihet relatert til hvordan en ønsker å svare, kan det tenkes at man går glipp av nødvendig informasjon om en ikke også inkluderer spesifikke spørsmål. Informasjonen man får ved de åpne og lukkede spørsmålene kan knyttes sammen ved at man drøfter hvordan skolelederne *opplever* at *spesifikke* rutiner fungerer for elever med skolevegring.

### 3.1.5 Utførelse av intervjuer

Noen dager i forkant av intervjuene, fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv. Dette skrevet inneholdt informasjon om temaet og fokusområde for prosjektet og rettigheter, personvern og muligheter for å trekke seg. Jeg ønsket at informantene skulle ha mulighet til å forberede seg på skolevegring som tema og få reflektert på sin forståelse og rutiner knyttet til dette, men jeg valgte å ikke sende intervjuguiden i forkant, for å skape en naturlig og eksplorerende samtaleform og unngå ferdig formulerte svar. Intervjuene foregikk på skoleledernes kontorer. Jeg brukte UiOs diktafonapp og nettskjema for opptak og lagring av intervju, i tillegg til en ekstra diktafon i tilfelle førstnevnte ikke skulle fungere som normalt. I begynnelsen av intervjuet refererte jeg til infoskjemaet, minnet om informantens rettigheter og personvern, og jeg forespurte samtykke for deltakelse i prosjektet og for opptak av intervjuet muntlig.

Jeg innledet selve intervjuet ved å fortelle om hvilke hovedområder jeg var interessert i, i tillegg til å spesifikt presisere at jeg ønsket å spørre om skolefravær i form av skolevegring fremfor fravær i form av for eksempel skulk for å unngå informasjon som ikke er relevant for problemstillingen. Jeg opplevde at informasjonen jeg ga til informantene i forkant av intervjuet og samtalen om vår forståelse av skolevegring bidro til å skape en relasjon og naturlig samspill, og en opplevelse av at jeg var interessert i informantens perspektiver og forståelse. Dette er viktig fordi det personlige samspillet som utspiller seg mellom informanten og den som intervjuer påvirker i stor grad det kunnskapsproduktet intervjuet resulterer i (Kvale & Brinkmann, 2015). En av informantene uttrykte misnøye med bruk av begrepet skolevegring fordi det legger ansvaret over på skolen og eleven, og vi diskuterte

derfor vår forståelse av skolevegring og fant at vi hadde var enige om at det er behov for et nytt begrep for å bedre beskrive fenomenet. Intervjuene hadde en varighet på 30-45 minutter.

Selv om de spesifikke spørsmålene i mindre grad bidrar til fri fortelling, opplevde jeg at informantene hadde mindre behov for å tenke før de besvarte spørsmålene, og at det bidro til flyt og fremdrift i samtalen. Jeg ventet en stund med å stille oppfølgingsspørsmål, og lot stillhet i intervjusituasjonen være et signal om at jeg ønsket mer informasjon (Tjora, 2021). I løpet av det første intervjuet kom jeg på flere oppfølgingsspørsmål jeg fant relevante for å få den informasjonen jeg ønsker fra de ulike spørsmålene. Jeg stilte spørsmålene og noterte de underveis, og la de til i intervjuguiden for de neste tre intervjuene. Ved bruk av oppfølgingsspørsmål oppmuntres informanten til å dele mer konkret informasjon om spesifikke erfaringer (Postholm, 2010), og spørsmålene kan kompensere for at informanters svar varierer relatert til hvor åpent de uttrykker seg i intervjusituasjonen (Thagaard, 2019).

### **3.2 Utvalg og rekruttering**

Det er uenigheter knyttet til hvor stort utvalget i kvalitativ forskning skal være, men det er vanlig med relativt få informanter (Thagaard, 2019). Et viktig hensyn å ta er at antallet informanter ikke skal forhindre dyp og omfattende analyse av data (Bryman, 2016). Det ble vurdert at fire informanter var hensiktsmessig og overkommelig basert på prosjektets omfang og tidsfrist. Videre ble det valgt en strategisk utvelgingsstrategi i form av tilgjengelighetsutvalg, som kjennetegnes av at informantene har egenskaper som er relevante for problemstillingen og at de er tilgjengelige til å delta i forskningen (Thagaard, 2019). En kan også si at utvalget er kriteriebasert, da alle informantene møtte forhåndsutvalgte kriterier (Bryman, 2016). Det ble formulert tre kriterier, hvor det første kriteriet var at informantene skulle være skoleledere. Det er fordi skoleledere gjerne har lengre arbeidserfaring i skolen, og at skoleledere har ansvar for og stor innsikt i skolevegringssaker. En slik arbeidserfaring kan tenkes å bidra til bred innsikt og refleksjon i intervjusituasjonen. Det andre kriteriet var at informantene måtte jobbe på skoler på Østlandet, dette av praktiske hensyn. Det tredje og siste kriteriet var at skolelederne måtte jobbe på ungdomsskoler, med referanse til debutalder og høy forekomst av skolevegring i ungdomsskolealder, og sammenlignbarhet mellom informantenes svar og erfaringer.

Det er verdt å nevne risikoen for skjevheter relatert til informantene ved tilgjengelighetsutvalg ved at de som ønsker å delta i forskningsprosjektet opplever at de mestrer sin livssituasjon/arbeidssituasjon i større grad enn kandidater som takker nei til å delta i forskningen (Thagaard, 2019). Det kan resultere i at prosjektet innhenter informasjon om situasjoner eller arbeid hvor man lykkes, og at man går glipp av refleksjoner rundt større vanskeligheter eller utfordringer i arbeidet med skolevegring i skoler. Det fremkom likevel at det var variasjoner i skoleledernes beskrivelse av forekomst og utfordringer knyttet til skolevegring på sine skoler. Derfor kan man argumentere for at prosjektet har hentet refleksjoner fra skoler som ikke opplever at de mestrer situasjonen og derfor møter større relevante utfordringer. Det er imidlertid kun fire informanter med i prosjektet, og det kan tenkes at inkludering av flere informanter ville presentert større variasjon når det kommer til hvordan skolene lykkes med å forebygge eller redusere skolevegring. Tilsvarende undersøkelser som dette kan derfor gjennomføres med et større antall skoleledere for større variasjon og muligheter for å peke på likheter og ulikheter.

For å rekruttere aktuelle informanter sendte jeg e-post til en rekke skoleeiere i kommuner på Østlandet med informasjon om prosjektet hvor jeg forespurte kontaktinformasjon til skoleledere i deres kommune. Jeg fikk kontaktinformasjon til en rekke skoleledere på denne måten, og dette resulterte i at én informant takket ja til delta i prosjektet. De andre skolelederne takket nei grunnet høyt arbeidspress og mangel på tid. På bakgrunn av dette valgte jeg å kontakte lærere fra mitt eget nettverk og forespørre kontaktinformasjon fra skoleledere i deres omgangskrets, og på denne måten fikk jeg tak i de tre nye informanter. Selv om lærerne var fra mitt eget nettverk, kjente jeg ikke disse personene. Rekrutteringen resulterte i fire informanter fra tre ulike kommuner på Østlandet. Utvalget bestod av tre menn og en kvinne i alderen 50-64 år. Informantene har vært skoleledere i en periode fra 6 til 15 år.

## **3.4 Studiens Kvalitet**

### *3.4.1 Validitet og reliabilitet*

Validitet kan knyttes til forskningens resultater, hvordan funnene tolkes og om tolkningenes gyldighet (Thagaard, s. 189). Ifølge Brinkmann og Kvale (2018) validitet handler om hvorvidt metoden som anvendes i forskningen, undersøker det den er tenkt å undersøke. De samme forfatterne skriver at validitet i forskning ikke er knyttet til en spesifikk fase, men



gjennomsyrrer alle stegene i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten ved et forskningsprosjekt kan styrkes ved at forskeren sørger for teoretisk transparens. Jeg har forsøkt å beskrive og begrunne mine metodologiske valg og hvordan den tematiske analysen førte til mine funn og tolkninger (Thagaard, 2019). Videre har jeg forsøkt å styrke validiteten ved å vurdere om hvorvidt tolkningene jeg kom frem til i løpet av studien er gyldige i forhold til den konteksten jeg har studert (Thagaard, 2019). Man må også stille spørsmål om som hva vi undersøker og hvorfor, før man vurderer hvordan det er gjennomføres (metoden) (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å være bevisst hvorfor nettopp denne studien er nødvendig, og at metodene jeg har brukt er best mulig egnet til å få frem den ønskede kunnskapen. Undersøkelsen er også underveis drøftet med veileder medstudenter for vurdering av analyse- og tolkningsprosessen. Videre kan studiens validitet styrkes ved teoretisering. Det handler om å stille spørsmål ved de fenomenene som undersøkes, og ha en god forståelse av disse (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg brukte mye tid på å lese litteratur og opparbeide meg en forståelse av skolevegring, velge ut det som er kjent og anerkjent litteratur, og bygge opp et teoretisk rammeverk. Basert på dette formulerte jeg en problemstilling jeg anså som relevant og nødvendig, og valgte en metode som passer til det teoretiske grunnlaget.

Reliabilitet forstås ofte som forskningsresultatene konsistens og troverdighet eller pålitelighet. Det handler om hvorvidt forskningens resultater kan reproduseres av andre forskere på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er en kvalitativ undersøkelse der forfatterens forforståelse virker inn på dataanalyse. Resultatene representerer informantenes egne erfaringer, opplevelser og holdninger, og preges av deres spesifikke kulturelle, faglige og emosjonelle bakgrunn, og derfor vil det være vanskelig å reprodusere de unike resultatene. Thagaard (2019) påpeker at reliabilitet som et mål på reproduserbarhet er sterkt knyttet til kvantitativ forskning, og at det er mindre relevant relatert til nyere beskrivelser av kvalitative metoder. Kvalitative undersøkelser vektlegger her i mindre grad forskerens objektivitet og uavhengighet av forskerens deltakelse, og fokuserer heller på at den forståelsen forskeren opparbeider seg under undersøkelsesprosessen, bygges på interaksjonen mellom forskeren og informantene. Det er viktig at man vurderer konteksten for datautvikling, betydningen av relasjonen mellom forsker og informant, og betydningen av forskerens posisjon og egenskaper for datautviklingen. Her er transparens som beskrevet over også nødvendig for å sikre reliabilitet i kvalitative undersøkelser, slik at kritiske lesere kan vurdere de ulike stegene i forskningsprosessen (Thagaard, 2019). Ulike kvaliteter og

ferdigheter ved intervjueren påvirker forskningsprosessen og resultatene. Jeg forsøkte i forkant av utarbeidelse av intervjuguide og gjennomførelse av intervjuer å sette meg inn i hva som kreves for å skape god kunnskap gjennom intervju. Det har blant annet dreid seg om opparbeidelse av kunnskap om temaet, tydelig formål og struktur i intervjuet, klare og forståelige spørsmål, og ha en åpen og vennlig innstilling og skape relasjon med informanten der informanten får god tid til å snakke ut og formulere seg (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette er det forsøkt å skape en tilfredsstillende reliabilitet. Det er likevel slik at formålet med denne studien er å få frem skoleledernes egne forståelser, erfaringer og perspektiver rundt det sosiale og sammensatte fenomenet skolevegring. Siden både informantene og elevene med skolevegring er unike og har sine egne unike opplevelser og forståelser, vil det være umulig å komme frem til eksakt samme resultater ved senere tidspunkt, selv om metoden utføres på tilsvarende måte. Studien har bidratt til å belyse skolens og skoleledernes forståelse og kompetanse vedrørende skolevegring, samt skolens strategier og utfordringer i forebygging og oppfølging av elever med skolevegring. Resultatene i denne undersøkelsen kan derfor etterprøves med hensikt om å bidra til større innsikt i disse aspektene.

### *3.4.2 Etiske overveielser*

Det ble tatt flere valg for å sikre etisk utførelse. Før oppstart av prosjektet ble datahåndteringsplan og intervjuguide sendt til vurdering av NSD, Norsk senter for forskningsdata. Planen for prosjektet ble godkjent og vurdert til å ivareta datainnsamling, lagring og deling av data i tråd med norsk lov. NSD minte meg på i sin vurdering, informantenes taushetsplikt og at det ikke bør fremkomme personidentifiserende opplysninger i intervjuet. Dette ble derfor muntlig presentert i forkant av hvert intervju. Et viktig etisk hensyn å ta i kvalitativ forskning er informantenes behov for informasjon om formålet med forskningen og hvordan den er tenkt gjennomført (Postholm, 2010). Derfor fikk informantene informasjon om prosjektet i innledende telefonsamtale, i e-post de fikk tilsendt noen dager før intervjuet, og viktige momenter ble gjennomgått ansikt til ansikt før intervjuet.

Konfidensialitet dreier seg om informantenes rett til privatliv, og det essensielt at prosjektet utføres slik at informantens identitet forblir skjult (Thagaard, 2019). Alle informantene ble anonymisert, og det ble presisert i forkant av intervjuopptaket at alle opplysninger som kan identifisere informanten eller informantens arbeidssted vil anonymiseres og/eller utelates fra

det publiserte prosjektet, og at alle personopplysninger vil slettes etter endt databehandling. På denne måten vil det ikke være mulig for lesere å oppspore informanter, arbeidssted eller andre involverte i prosjektet. Det ble formidlet at ingen andre enn forskeren har tilgang til datamaterialet som ble lagret på sikkert område, og det ble gjentatt i forkant av intervjuet at informanten har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst, og at informantens opplysninger kan slettes ved ønske om dette. Informert samtykke ble hentet inn muntlig på diktafon og diktafonapp.

### **3.3 Tematisk analyse**

Den tematiske analysen er gjennomført med utgangspunkt i Braun og Clarkes stegvise beskrivelse av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Ifølge dem er tematisk analyse en metode for å identifisere, utforske og organisere mønstre i dataen, og den skal bidra til bedre innsikt og forståelse av temaene som oppstår. Under prosessen forsøkte jeg å identifisere repeterende mønstre og meninger på tvers av datasettet, og vurderte kontinuerlig om kodene og temaene presenterte noe som var viktig og relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. Jeg merket meg temaer og svar som forekom flere ganger i et intervju og som ble omtalt av flere skoleledere. Videre ville jeg inkludere motsetninger eller ulikheter i skoleledernes utsagn. Flere av temaene var også forventet på forhånd, og ble dannet på bakgrunn av flere av oppgavens lukkede spørsmål.

En kan ha en deduktiv eller induktiv tilnærming til tematisk analyse. Fordi det er anvendt semistrukturerte intervjuer og intervjuguiden inkluderer delvis lukkede spørsmål, hadde jeg en viss forhåndsforventning på hva svarene på intervjuene kom til å handle om, da spørsmålene fra intervjuguiden vil dukke opp som temaer i svarene i den tematiske analysen. Dette kjennetegner deduktiv metode, der forskningen utføres med utgangspunkt i hypoteser og ideer utledet fra teori og kjent kunnskap (teori til data). Men fordi den også inkluderer åpne spørsmål, vil en kunne finne ulike og uventede temaer som vil inngå i den tematiske analysen, noe som kjennetegner induktiv metode, der man utleder teori fra data (data til teori). Derfor har analysen både induktiv og deduktiv tilnærming. Siden intervjuene har en delvis deduktiv tilnærming og temaene som utformet seg underveis i prosessen i stor grad var forventet på forhånd, vurderte jeg meninger på tvers av hele datasettet, i stedet for å fokusere på én eller få spesifikke aspekter ved dataene. Videre hadde jeg en semantisk tilnærming til identifisering

av temaer, noe som innebærer at man ser etter temaer på et overfladisk nivå, eller at man ikke søker å beskrive informantens utsagn utover det deltakeren har sagt (Braun & Clarke, 2006). Denne oppgaven har en teoretisk ramme som bidro til å bestemme hvilke spørsmål som ble stilt, og kategoriene henger sammen med forskningsspørsmålene og spørsmålene i intervjuguiden.

### *3.3.1 Analyseprosessen*

Jeg har basert den tematiske analysen på de seks stegene beskrevet av Braun & Clarke, (2006), hvor steg 1 dreier seg om å bli kjent med datamaterialet. Denne prosessen startet når jeg gjennomførte intervjuene, og ved manuell transkribering av intervjuene fra lydopptak til tekst jeg ble bedre kjent med dataen og skoleledernes utsagn. Underveis markerte jeg meg utsagn og eventuelle temaer jeg opplevde som fremtredende og relevante for forskningsspørsmålene. Transkriberingen legger til grunn for fortolkningsarbeidet i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006). Derfor brukte jeg de transkriberte intervjuene gjennom hele analyseprosessen for å påse at mine fortolkninger ikke ble fjerne fra den opprinnelige meningen eller konteksten kodene ble hentet fra.

Steg 2 i analysen går ut på å lage de første kodene. Koder er meningsbærende enheter som representerer interessante eller relevante trekk ved datasettet, og ved å tildele koder til ulike deler av teksten blir datamaterialet mindre og mer håndterlig for forskeren (Braun et al., 2019). For å skaffe meg god oversikt og for å ikke gå glipp av interessante trekk ved dataene kodet jeg alt datamaterialet manuelt før jeg startet med organiseringen av kodene. Mange setninger eller utsagn resulterte i flere koder fordi det kunne hentes ut flere meningsbærende enheter fra dem.

I fase 3 jobber man med organisering av kodene i foreløpige temaer, og man ser etter repeterende og betydningsfulle mønstre og elementer på tvers av de kodede enhetene. Koder sorteres inn i grupper og danner de overordnede temaene (Braun & Clarke, 2006). I et Word-dokument samlet jeg i egne grupper med liknende koder, og laget det jeg anså som passende overskrifter for hver gruppe. Koder som representerte motsetninger eller ulikheter knyttet til samme fenomen ble plassert sammen, da det er relevant å presentere ulike forståelser eller meninger i resultatene. Selv om jeg forsøkte å beskrive datasettet i helhet, ble noen grupper av

de opprinnelige temaene senere ekskludert fra analysen da de var knyttet til liten mengde datamateriale og opplevdes som mindre relevant for problemstillingen.

Steg 4 i analysen går ut på å evaluere og revidere de foreløpige temaene. Alle koder ble plassert under hvert sitt tema i Word. Noen av temaene ble ekskludert for videre analyse fordi de opplevdes som mindre relevante for problemstillingen. Videre ble det undersøkt om dataen under hvert tema hadde en meningsfull sammenheng (intern homogenitet), og om hvorvidt det var klare distinksjoner mellom de ulike temaene (ytre heterogenitet) (Braun & Clarke, 2006). Her ble det vurdert at noen koder passet bedre under andre temaer, og noen koder ble ekskludert fordi de ikke opplevdes relevante for å underbygge temaet.

Det 5. steget i den tematiske analysen dreier seg om å raffinere, definere, analysere og gi navn til de ulike temaene.

I det 5. og siste steget i analysen dreier det seg om å definere og avgrense de utformede temaene (Braun & Clarke, 2006). Innholdet og omfanget av de ulike temaene ble vurdert, og ble rekkefølgen og sammenhengen på temaer og undertemaer bearbeidet for å sørge for at de representerte en sammenhengende historie om dataene i forhold til forskningsspørsmålene. Nedenfor er resultatene presenteres resultatene av den tematiske analysen.

## 4. Resultater

Den tematiske analysen resulterte i fire hovedtemaer med undertemaer: *Skolelederes forståelse og erfaring med skolevegring* (4.1), med undertemaene skolelederes forståelse av skolevegring og skolens erfaring med skolevegring som økende fenomen; *bekymringsfullt fravær og strategier for kartlegging og av skolevegring* (4.2) med undertemaene fraværsregistrering, bekymringsfullt fravær og skolens strategier for kartlegging; *Strategier for forebygging og oppfølging av skolevegring* (4.3) med undertemaene forebyggende tiltak, samarbeid og ansvarsfordeling, og oppfølgingstiltak; og *skolens kompetanse og effekten av tiltak for skolevegring* (4.4) med undertemaene intern og ekstern kompetanse, skoleledernes opplevelse av hvordan tiltakene fungerer, og skoleledernes refleksjoner over hva skolen eller kommunen kan gjøre annerledes.

## 4.1 Skoleledernes forståelse og erfaring/opplevelse av skolevegring

Dette temaet handler om hvordan skolelederne forstår fenomenet skolevegring og årsaker til at skolevegring oppstår, og hvilken erfaring skolelederne har med skolevegring på sin skole.

### 4.1.1 Skolelederes forståelse av skolevegring

Ingen av skolelederne formulerte en tydelig beskrivelse av hva skolevegring er. Alle skolelederne beskrev imidlertid forhold de mente har en sammenheng med skolevegring. To av rådgiverne påpekte til å begynne med at årsakene til skolevegring er komplekse og sammensatte; «Eller hvorfor er hun hjemme, hva er årsakene, det er komplekst og vanskelig» (skoleleder B).

Alle skolelederne nevnte videre at forhold på en rekke ulike arenaer kan utløse skolevegring;

«At det er noe som skjærer seg, det kan være medfødt, angstlidelser, det kan være familiære forhold, som spiller inn på, langvarig traumatisk hverdag for eksempel, det kan være dette kombinert med skolemiljøet, fordi det ender til slutt med å vegre deg for å møte andre på en måte. Det er ikke nødvendigvis skolehverdagen som er problemet, men det er relasjonene, det er der det går gærent» (skoleleder D).

Psykisk helse og angst ble av alle skolelederne beskrevet som en viktig faktor som ofte har sammenheng med skolevegring; «Det er mye angstproblematikk, dårlig psykisk helse, det handler om livssituasjoner de er i, opplevelser de har hatt der, manglende mestringsfølelse» (skoleleder B).

Skolemiljø er en annen faktor som alle skolelederne omtalte som en faktor relatert til skolevegring;

«Ja, på skolen så har vi en plan for et trygt og godt skolemiljø, for det er ofte det det handler om, og hva vi skal gjøre for å forebygge at de skal oppleve et utrygt eller dårlig skolemiljø, som alle ansatte har plikt til å følge» (skoleleder B).

Tre av skolelederne påpekte imidlertid at det ikke nødvendigvis er skolen eleven vegrer seg for, og en kritiserte begrepet skolevegring i denne sammenheng; «For da får alle negative tanker om det, det er så innfløkt og komplisert at det er ikke nødvendigvis skolen du vegrer deg for» (skoleleder D). En annen uttalte at de sjelden opplever at skolen er problemet, og gikk videre til å stille spørsmålet om hvorvidt det er psykisk helse eller det sosiale som er den utløsende årsaken til skolevegring;

«Men det er veldig sjeldent at jeg har opplevd at det har med selve skolen og skoletilbudet å gjøre. Det har som regel med det sosiale og gjøre og det henger jo selvfølgelig veldig ofte sammen med skoletilbudet, men det har enten med det sosiale å gjøre eller psykisk helse, også er det som sagt høna eller egget der da, om hva som kommer først» (skoleleder C).

#### *4.1.2 Skolenes erfaring med skolevegring og skolevegring som økende fenomen*

Tre av skolelederne fortalte at de har mye skolevegring på sin skole;

«Og det er mye ufrivillig skolefravær her på denne skolen, som også jeg hører at det er andre steder, og vi har utfordringer med det, så absolutt. Og det er alt fra elever som ikke er på skolen i det hele tatt, til at elever er mye fraværende da» skoleleder D).

En av skolelederne beskrev skolevegring på sin skole som et mindre omfattende problem;

Ja. Det er ikke et voldsomt problem, det er det ikke. Men vi har vel 2 eller 3 caser på skolen nå (...) men det å ha tre på samme skole, det er omtrent maks av hva vi har altså» (skoleleder C).

Den samme skolelederen fortsatte med å fortelle at dette antallet er basert elever som har fullstendig skolefravær;

«altså når jeg snakker om det der antall skolevegrere som jeg snakket om i stad som er forholdsvis lavt, så baserer jeg vel det på hvilke elever vi har hatt som vi ikke har klart å få på skolen, altså som bare ikke kommer hit, som vi har snudd også kan vi nok ha noen caser med elever som har høyt fravær, som kanskje også egentlig er skolevegrere, men som av egen

maskin klarer å holde fraværet såpass lavt at det kanskje kan se ut skulk og latskap og sånt da, så» (skoleleder C).

Alle skolelederne uttalte at skolevegring er et økende problem i skolen og en av skolelederne forklarte at hovedproblemet i den norske skolen i dag dreier seg om skolevegring, og ikke om atferd som tidligere; «Ja, jeg tenker det, altså det er jo så stort problem i hele Norge, det er jo ikke bare her. Det er jo det vi sliter med. Før så var det atferd. Vi har ikke atferd, vi har ikke utagering og sånne ting, men vi har skolevegring. Det er liksom det store. Før så hadde vi assistenter fordi det var elever som utagerte, men de gjør ikke det lenger, de er jo inneslutta» (skoleleder A).

## **4.2 Bekymringsfullt fravær og strategier for kartlegging av skolevegring**

Dette temaet omhandler skolers rutiner for fraværsregistrering, identifisering av bekymringsfullt fravær og skolenes strategier for kartlegging av skolevegring.

### *4.2.1 Fraværsregistrering*

Alle skolelederne uttalte at de brukte et skoleadministrativt system for dokumentasjon av alt fravær på skolen, og at lærerne har ansvar for fraværsføringen. Det ble videre uttrykt av alle skolelederne at skolen følger med på elevenes fravær;

«Så det ligger en rutine på det da, som vi følger, alt fra kontaktlærerens oppfølging av fraværet, til at de er bekymrede, og de skal jo egentlig melde oss også, men vi har en sånn kontrollsjekk med at når vi går gjennom disse da legger vi bare alt fraværet inn i et Excel-ark, også går vi gjennom alle, også skriver vi liksom, kontakt kontaktlærer eller sjekk med den eller den, så sender konsulentene ut dette til lærerne, også får vi tilbakemelding. Også følger man det opp videre derfra da» (skoleleder D).

### *4.2.2 Bekymringsfullt skolefravær*

Tre av skolelederne påpekte at de ble tidlig bekymret ved fravær;



«Også er det en veldig lav terskel for hva som er alvorlig fravær, altså ett ugyldig fravær det er ett alvorlig fravær, så om du skulker en time så skal det følges ordentlig opp, og om du går hjem fra skolen uten at vi vet hvorfor så skal det følges opp» (Skoleleder C).

Det var variasjoner i skoleledernes ytringer når det kom til antall fraværsdager skolen anser som bekymringsfullt fravær. To av skolelederne fortalte at de blir bekymret og kartlegger fraværets årsak ved 3-4 dager fravær hos en elev;

«Vi ser på hvem har fått, hvis du på en måte har over 3 eller 4 dager fravær, da begynner vi å lure, hvert fall fra en periode til neste, da skriver vi til kontaktlæreren, kan du sjekke ut dette, var det sykdom, influensa, en operasjon eller var borte av naturlige grunner, også er det greit, hvis ikke så melder du tilbake til oss» (skoleleder D).

En annen uttrykte at 5 fraværsdager, inkludert gyldig fravær fører til kartlegging, og den siste skolelederen fortalte at de kaller inn til samarbeidsmøte ved 10 dager fravær i løpet av et semester. Den sistnevnte skolelederen presiserte også at skolen har oppfølgingssamtaler ved stadige forsentkomninger hos en elev;

«hvis man ser at en elev stadig kommer for sent, så skal man også ha en oppfølgingssamtale på det, så skal man følge med fra dag én, fra time én, og når det går til ti dager i løpet av semester sånn fortløpende, så skal man egentlig ha et eget møte, og gjerne kalle inn sosiallærer, helsesykepleier og selvfølgelig foresatte til å prøve å avdekke hva bunner i dette fraværet da» (Skoleleder A).

En av skolelederne forklarte at de kartlegger årsaker for fraværet når eleven har unormalt eller uforklart fravær; «Det blir jo når da eleven har et slags unormal ikke-forklarlig fravær da. Som ikke har med at du har vært syk eller har vært i en eller annen slags situasjon som var «åja, ja men det er greit». Om det ikke er det, da er vi bekymret. Da må vi sjekke ut det nærmere»

Videre påpekte en av skolelederne at fraværsforklaring påvirker graden av bekymring hos skolen;

Men det hender jo at ting går litt under raderen, eller ikke nødvendigvis under radaren men at det ikke blir fulgt opp så strengt som vi ønsker at det skal følges opp, fordi får du som kontaktlærer melding om an «nå er Per hjemme med forkjølelse hele uka» også er han borte 5 dager der, også går det en uke også er han hjemme i 3 dager med omgangssyke, så har denne eleven bekymringsfullt fravær, men det kan godt hende at læreren for han vet årsaken til fraværet ikke er bekymret, og derfor så går vi ikke videre.

Den samme skolelederen gikk videre med å si at de på bakgrunn av dette forsøker å være nøye med regler for identifisering av bekymringsfullt fravær;

«Så vi prøver å være litt sånn der firkantet på de reglene, for å unngå at sånne typer fravær, for i noen caser så har vi opplevd at foreldrene har blitt med på å kamuflere fraværet, for å normalisere det, og dermed så er det fort gjort at det går under radaren, for lærerne lar bekymringen sin holdes i ro da, i stedet for å tenke at, litt sånn excel aktig, si at okei nå er det 10 dager, så da skal vi ha en samtale, så nå må dere komme til et møte, for vi har sagt at sånn skal det være» (Skoleleder C).

Alle skolelederne fortalte at de følger en veileder for bekymring knyttet til fravær, som har til hensikt å hjelpe skolen med å identifisere både bekymringsfullt fravær og skolevegring; «Det er jo der disse her samtalene og verktøyene i denne veilederen vår skal hjelpe oss med å prøve å skille det (ulike typer fravær) da. Men det er ingen sånn veldig eksakt vitenskap da» (skoleleder C).

#### *4.2.3 Skolens strategier for kartlegging*

Den ovennevnte veilederen inkluderer en tiltakstrapp for kartlegging og tiltak delt inn ulike faser, med utvalgte instanser som skal involveres og tilhørende tiltak;

«Først er det bare kontaktlæreren, og da følger du opp med familien, og eleven, ikke sant, og sier at vi er mer bekymret enn det, og da trekkes skoleledelsen inn, også kommer jo instanser inn, også kommer hele systemet inn til slutt i skritt 4» (skoleleder D)

Alle skoleledere beskrev at de bruker samtaler for å kartlegge årsakene til elevens fravær; «Da må de følge rutinen ved at de må kalle inn til møte og ha samtale om hvorfor er fraværet så høyt, hva vi kan gjøre, og hva du (eleven) kan gjøre, hva foreldrene kan gjøre» (skoleleder A).

En av skolelederne presiserte at forhold på ulike arenaer drøftes med foreldre;

«veilederne i vår kommune har noen verktøy som vi kan bruke, blant annet en sånn tiltakssirkel, som man sammen med foreldrene går gjennom alle tingene i den sirkelen sånn at hjemmeforhold, skoleforhold, skolearbeidet, fritidsaktiviteter, og alle sånne arenaer som kan utløse et anstrengt forhold til å gå på skolen blir snakket om, for å identifisere om hvor kan det være skoen trykker, også vil man som regel da kunne hvert fall bli klokere da, på hva som er årsaken til fraværet» (skoleleder C).

En skoleleder forklarte at de leter etter elevens fraværsmønster når de kartlegger;

«Så da ser man et mønster, det har jeg prøvd å se på elever som jeg skal ha møte med, er det hver mandag, eller er det når eleven har mat og helse, kroppsøving, er det noen spesielle tidspunkter, og for noen så er det ikke det i det hele tatt, det er bare fravær» (skoleleder A). Den samme skolelederen påpekte samtidig at det ikke alltid er et mønster i fraværet.

Alle skoleledere nevnte også at de jobber med å få frem elevens stemme, men at dette kan være en utfordring. På spørsmål om elevmedvirkning, svarte en skoleleder;

«Ja, det er veldig vanskelig, også skal ikke de sitte å se på 10 instanser prate med hverandre heller da, men de skal jo være på laget og være informert og være i prosessen selv. Men ofte er de så svake og så syke at det er veldig vanskelig for de. Det er ofte gjerne de det er vanskelig å få gjort noe med da» (skoleleder D)

### **4.3 Strategier for forebygging og oppfølging av skolevegring**

Dette temaet handler om hvordan skolene arbeider forebyggende med skolevegring, om samordning av laget rundt barnet og om strategier for oppfølging.

### 4.3.1 Forebyggende tiltak

De ulike skolenes veiledere inneholder forebyggende strategier som alle skolelederne fortalte at de jobber etter. En av skolelederne fortalte at veilederen i skolens kommune er god, og at de alltid jobber ut fra fase 1;

«Så har vi en veileder i vår kommune som er ganske god, den veileder oss gjennom 4 faser og fase 1 den er vi alltid i, og det er den der å følge opp fravær og vite og ha kontroll på hvor elevene er, og jobbe forebyggende mot skolevegring, det holder vi på med hele tiden» (skoleleder C).

Alle skolelederne fortalte at de jobber aktivt med å skape et trygt skolemiljø; «hvis det er skolevegring basert på skolemiljø så har vi jo en egen plan for å sikre godt psykososialt skolemiljø på skolen» (skoleleder D). To av skolelederne spesifiserte som en del av arbeid med skolemiljøet, at relasjonsarbeid er en viktig;

«Vi jobber mye med å bygge relasjoner i klasserommet, og da må man bruke elevene, sånn at (...) i urolige klasser så lar man ofte elevene sitte en og en, det kan bli veldig utrygt, så læreren må jobbe mye med å ha samarbeidsoppgaver og ikke at det er de samme elevene som samarbeider men prøve å bygge en relasjon så det er greit å samarbeide med alle da. Så jeg føler at vi har forebygging, men det er relasjon kontaktlærer eller relasjon mellom lærer og elev er kjempeviktig men også bygge relasjon i klassen» (Skoleleder A).

En av skolelederne påpekte at skolen vektlegger veiledet samarbeid;

«Jeg så enkelt som at vi har en skolekultur som har veldig fokus på veiledet samarbeid, og at vi bruker mye tid på å trygge elevene på skolen, fordi vi vet at et trygt skolemiljø er det som skaper læring, og den investeringen vi legger ned i det tror jeg vi får igjen også i forhold til skolevegring da» (Skoleleder C).

Videre vektla en av skolelederne forebygging av psykiske helseproblemer som en viktig del av det forebyggende arbeidet;

«Også mens da helserelevante utfordringer så er det jo, forebygge er jo det å sørge for at det er godt samarbeid med foreldrene, at vi har god dialog om psykisk helse, at vi jobber med undervisningen av elevene, vi har jo eget tverrfaglig emne som heter folkehelse og livsmestring, ikke sant, så vi forebygger jo hele tiden med undervisning rett og slett. Og oppfølging fra kontaktlærer med familien» (skoleleder D)

En av skolelederne fortalte at de har stressmestringskurs relatert til engstelse;

«Vi har også hatt stressmestringskurs, med helsesykepleier og med en av våre lærere som har master i psykisk sosialt arbeid, jeg husker ikke helt tittelen, men hvor elever lærer seg til hva skjer med kroppen når jeg blir engstelig, at det ikke er farlig, hva kan du gjøre. (...) Det vil også hjelpe elever når de står i prøvesituasjoner da, spesielt i jenter da. De blir veldig veldig engstelige og skal prestere på høyt nivå» (skoleleder A).

En av skolelederne fortalte at de jobber med å systematisere arbeidet, og en annen sa at de skal iverksette et fraværprosjekt;

«Når det er sagt så skal vi i gang med et fraværprosjekt her på skolen, jeg synes det er for mye fravær, og vi må få det ned og vi må tenke ut hva kan vi gjøre her og nå. Vi må prøve alle muligheter vi har, så vi skal sette i gang med det nå, og setter det opp som et punkt da, sånn at lærerne og vi i ledelsen og vi som profesjon prater om skolefravær spesifikt, og tenker hva kan vi gjøre med det. Og da skal vi ta opp alle ballene, skolemiljø, hvordan vi møter om morgenen, så har vi hatt varm lunsj, ikke sant, hva kan hjelpe, også kanskje teste ut et par ting og se litt på hva vi kan gjøre» (skoleleder D).

#### *4.3.2 Samarbeid og ansvarsfordeling*

Tre av skolelederne fortalte at de har en tydelig ansvarsfordeling i arbeidet, og en sa videre at det er klart hva som skal gjøres; «Så det er ganske klart hva man skal gjøre når det er bekymringsfullt fravær» (skoleleder A). Den samme skolelederen fortalte også; «Da lager vi en samarbeidsavtale, hva er skolens ansvar, hva er foreldrenes ansvar, hva er elevens ansvar».

To av skolelederne spesifiserte at veilederen definerer ansvarsområder. En annen beskrev at veilederen hjelper med ansvarsfordeling, men at det kan bli bedre. På spørsmål om skolen har en tydelig ansvarsfordeling, svarte skolelederen;

«Tja, det kan man jo gjøre mye bedre sikkert, jeg tenker at vi, siden det kalles skolevegring, tilbake til begrepet igjen, så er det jo skolens problem, så da er det vi som har ansvaret og skal forvalte alt innen den ballen der, uten at vi nødvendigvis har verktøyene som skal til» (...) «Men så svaret er nei, det finnes ikke noe fast ansvar for oppfølging av dette i kommunen» (Skoleleder D).

Kontaktlærerens ansvar for å føre og følge opp fravær ble spesifisert av alle, og ha kontakt med hjemmet ble vektlagt av alle skoleledere. Alle skolelederne fortalte at ledelsen involveres i skolevegringssaker, og to av skolelederne påpekte at ledelsens rolle kan variere i praksis;

«Også hvordan det blir i praksis kan jo variere da. Noen ganger er vi med på alle møtene, og noen ganger er vi ikke med på noen møter, fordi det fungerer, altså vi pleier å komme inn når det ikke fungerer, ikke sant, når det er noe gærent, og da ha et møte, og hvis vi finner ut av at dette ikke var så greit, så kalle inn på nytt, og da er vi med» (skoleleder D).

Den samme skolelederen beskrev ledelsens rolle som blant annet å finne løsninger og drive arbeidsprosessen;

«Nei det er jo å finne de skuffene og skapene som ingen andre finner, og finne løsninger som ingen andre har. Å komme med nye forslag og ideer og spille inn, være med i møter i ansvarsgruppemøter, eller i R-team og i møte med foresatte og drive og holde prosessen, sørge for at kommunen og skolen får gjort det vi kan, for at elever skal, prøve å tilrettelegge så godt vi kan for at elevene kommer på skolen, det er jo vårt ansvar» (skoleleder D)

To av skolelederne påpekte at ledelsen driver kartlegging og finner tiltak. En av skolelederne forklarte at skoleledelsen har overordnet ansvar, og at skoleleder har ansvaret for et trygt

skolemiljø. En annen skoleleder påpekte i likhet med dette at ledelsen har ansvar for det forebyggende arbeidet, men også å påse at skolens rutiner blir fulgt;

«...når det er caser så er det jo også viktig for oss i den forebyggende fasen at vi på en måte sørger for at disse rutineene på en måte blir fulgt opp jevnlig, for rutiner har jo den tendensen at de forsvinner holdte jeg på å si» (Skoleleder C).

Følgende samarbeidsparter ble nevnt av skolelederne som del av skolens team i arbeid med skolevegring: kontaktlærere, ledelse, rådgivere, spesialpedagoger, PPT, helsesykepleiere, sosiallærere, inspektør, spespedkoordinator, og eventuelt BUP eller annen kommunal hjelpeinstans ved behov, i tillegg til foresatte og elev. Involvering av de ulike partene og kommunale instanser varierer ifølge alle skolelederne fra sak til sak. En av skolelederne påpekte at psykisk helse ofte er en del av bildet, og at det derfor er nødvendig å involvere psykisk helsetjeneste;

«Det er 4 faser da, den fjerde fasen det er når vi som skole ikke lenger føler at vi får det til alene, da er det å koble på PPT eller andre instanser som gjør at vi kan få litt hjelp utenfra, eller PHT, altså psykisk helsetjeneste for å, for som jeg sa i stad så er det ofte psykisk helse inne i bildet» (skoleleder C).

I likhet med dette fortalte en av skolelederne at de har mye å gjøre relatert til psykisk helse; «Hvis ikke det er noen helt konkrete ting da som at de har en diagnose eller et eller annet på det da, men når det handler om psykisk uhelse så har vi nok å drive på med altså» (Skoleleder B).

Samarbeidet med PPT ble av samtlige av skolelederne beskrevet som tett og velfungerende; «Vi har veldig bra PP-rådgivere her, og kan ringe til dem når som helst, eller skrive en mail så får vi svar» (skoleleder A).

Samarbeid mellom de ulike instansene ble av tre av skolelederne beskrevet som godt. Det ble imidlertid nevnt unntak av noen av skolelederne. En av skolelederne påpekte at samarbeidet med perifere instanser som barnevernet eller andre kommunale hjelpeinstanser kan være utfordrende. Den samme skolelederen fortalte videre at samarbeidet med helsesykepleiere og

helsevern barn og unge fungerer godt (B). Skoleleder C fortalte også at samarbeidet med helsesykepleier flyter godt, men beskrev samarbeidet mellom skolen og BUP som svært dårlig:

«i en del sammenhenger så samarbeider vi med BUP, det er ikke alltid det er like, det er kanskje den instansen som det er vanskeligst å samarbeide, fordi det er dårlig tilgjengelighet, kan sjeldent komme på møter og er vanskelig å komme i kontakt med når det passer oss (...) så opplever jeg vel egentlig at BUP ikke er så interesserte i å samarbeide med oss og veilede oss, de jobber med eleven, også er de liksom bare med på dette møtet for å gi oss litt info om hvordan de jobber og hva vi må tenke på rundt den eleven og for å få litt info fra oss om hvordan vi jobber».

En av skolelederne beskrev at BUP ikke behandler elever med skolevegring uten at det foreligger en diagnose:

«Jeg tror ikke de tar det i det hele tatt hvis den eneste diagnosen er skolevegring. Så de må ha en annen psykisk diagnose i tillegg for at de skal ta det. Det må være noe tror jeg, jeg vet ikke helt. I våre caser så har det vært andre ting da, når de har vært inne» (skoleleder C)

### *4.3.3 Oppfølgingstiltak*

Samtlige av skolelederne forklarte at tiltakene må tilpasses til den enkelte elevens behov, og at de jobber med elevmedvirkning; «Men det er som jeg sa innledningsvis, de er veldig forskjellige, sånn at det er vanskelig å peke på en oppskrift, man må liksom tilpasse til den enkelte elev» (skoleleder C).

En av skolelederne fortalte at den kommunale veilederen tar noe metodikk ned på laveste nivå og gir konkrete forslag til arbeidsmetoder;

«Jeg synes at det er veldig fint at de har utarbeidet den veilederen, hvor det er ikke bare rutiner vi skal følge men de har også kommet med forslag til hvordan vi skal jobbe, kartlegginger, maler for samtaler, maler for å inngå samarbeidsavtaler med foresatte. Så de har tatt noe metodikk også helt ned på laveste nivå» (skoleleder A).



I motsetning til dette, fortalte skoleleder B, som anvender den samme kommunale veilederen som skoleleder A, at veilederen inneholder mest universelle tiltak, og at skolen derfor har måttet utarbeide en egen arbeidsplan for skolen;

«Nei vi har jo opprettet den gruppa, og egen plan om hva vi gjør, hva kan vi gjøre av tiltak da. Det er mer universelle tiltak i veilederen. Også må de spisses imot hvordan vi har rigget oss og hvilken kapasitet vi har av folk, eller areal eller lokaler eller masse greier, som skal på plass da».

Skoleleder A kom med noen eksempler på tiltak de anvender ved identifisert skolevegring: tilpasset opplegg og ulike avtaler etter elevens behov, for eksempel reduksjon av hjemmearbeid og mulighet til å bli inne i friminuttene, at eleven velger hvilke/antall samarbeidspartnere, foreldreveiledning, og alternativ arena med alternative aktiviteter;

«det er en gammel vaktmesterbolig som ligger i inngangspartiet til skolen som henger sammen med skolen. Den har en dør på baksiden, og da kan man komme inn i et bygg som ikke ligner på skole og klasserom, så kan man gå inn der og for eksempel få tilbud om enten å sitte på et rom med en lærer eller å sitte på et litt større rom med flere elever, spise frokost, snakke med sosiallærer som har hele sin stilling der nede, både spesialundervisning og sin sosiallærerfunksjon»

Skoleleder B beskrev følgende eksempler på tiltak; trygge foreldrene på skolens kompetanse, skape mestring, avtaler for tilbakeføring, kjøring og henting av elever, er på soverommet til elevene, samarbeid med foresatte, hjemmeskole, turer med elever (relasjonsbygging), fokus på bekymring rundt alvorlig fravær, samt tilrettelegging for aktiviteter som opptar elevene;

«Også prøver vi andre ting også, vi har hatt elever ute i praksis i barnehager, vi har hatt ridning, ting som opptar dem som vi kan prøve å sette i en skolefaglig kontekst da. Vi strekker oss ganske langt for at de skal komme og se at skole kan være ålreit, få noen mestringer å bygge rundt».

Skoleleder B forklarte også at de bryter enkelte regler i forsøk på å få elevene tilbake;

«Egentlig så er det ikke lov til å kjøre elever engang i privatbiler lenger. Så vi bøyer og tøyer regler for å få det til og strekker oss vrienne langt og det gjør jo ikke alle skoler, og det er det jo ikke forventet at du skal heller».

Skoleleder C nevnte følgende eksempler på tiltak de tar i bruk med elever med skolevegring: redusert skoletilbud og senket terskel for hva som er mestring, eget arbeidsrom med støtte fra avdelingsleder eller kontaktlærer, eleven får velge samarbeidsgruppe, nettundervisning, foreldreveiledning, tilbakemelding i stedet for karakterer, og gradvis eksponering;

«for å få eleven til å oppleve mestring så er det bedre at de på en måte, det kan være så enkelt som å starte med «du er jo fotballgutt, så da blir du med på gymtimene», også får du det på plass, også kan vi si check, mestring, topp. Også kanskje vi utvidet det til valgfagstimene i tillegg i uka etter, også øker vi det sånn at poenget er jo da å ikke stå for lenge i en fase, men ganske kjapt gå videre, hvertfall så lenge det er mestring der.»

Skoleleder C påpekte viktigheten av foreldreveiledning;

«Også er det dette her med, altså foreldreveiledning er veldig viktig, fordi at noen foreldre er litt sånn redde for å dytte på ungene sine da. Sånn at hvis «nå er avtalen at du skal komme på skolen klokka 10 i dag, og du skal være der til klokka 12, det er avtalen vi har». Også sier de klokka 10 at «jeg har ikke lyst» «nei vel», ikke sant. Og det å få de foreldrene til å vente til de står i gangen her med å gi opp hvert fall, altså pushe såpass. Noen tar den veiledningen godt, og det ser vi hjelper. Altså noen trenger liksom den der ryggdekningen fra skolen da, på at dere må på en måte hjelpe oss litt, og det er litt lettere for de kanskje å stå i da».

Skoleleder D nevnte følgende eksempler med tiltak: miljøbaserte miljøarbeidere, få elevene på alternative arenaer, tidlig oppmøte med kontaktlærer, avtale om å komme senere eller dra tidligere fra skolen, ikke snakke med eleven i klasserommet; reduserte og tilpassede arbeidsplaner, dialog med foreldre,

«Det er tiltak med å ha kontakt og dialog med de hjemme, ha dialog med foreldrene, og de får arbeidsplaner, de får reduserte arbeidsplaner, minimale arbeidsplaner, og de får ingen planer i det hele tatt. Bare kommer du på skolen så er vi fornøyd».

Den samme skolelederen påpekte at tiltakene ofte går ut på å skape trygghet og forutsigbarhet;

«Det er ofte det med å være trygg i situasjonen, at det skjer som man forventer eller det her skal ikke skje, at når du kommer hit så bygger vi opp på det, også bygges det opp, også får en trygghet, også tør de å være på skolen»

En skoleleder påpekte at den nye veilederen er nylig tatt i bruk, og at hen ser frem til å ta den i bruk.

«Og den nye tiltaksplanen, bare så det er sagt, den har vi ikke begynt å bruke så veldig mye, altså den er relativt ny da (...) Og det gleder jeg meg jo til å prøve ut mer i praksis, for det har vi ikke gjort før, da har vi ikke hatt den klare planen. Jeg ville gjort det til slutt for å si det sånn da, i disse sakene at man snur jo hver stein, hver gang men det har ikke vært noe fast rekkefølge på det som det er nå» (skoleleder D).

## **4.4 Skolens kompetanse og effekten av skolens tiltak for skolevegring**

Dette temaet handler om skolens interne kompetanse og støtte skolen henter utenfra, samt om skoleledernes opplevelse om hvordan tiltakene fungerer og om forslag de har om områder for forbedring.

### *4.4.1 Intern og ekstern kompetanse*

En av skolelederne fortalte at skolen/ledelsen har god kompetanse på skolevegring, men at kompetansen varierer hos de ansatte. To andre skoleledere påpekte i likhet med dette at skolen/ledelsen har bedre kompetanse enn lærerne.

To av skolelederne fortalte at de mangler eller strever med kompetanse; «vi sliter litt, fordi det er ikke bare relatert til skole, det er på en måte mye relatert til følelseslivet og mye som er hjemme» (Skoleleder A).

En av lærerne påpekte at man sjelden kan lene seg på tidligere erfaringer og at de derfor har lite mengdetrening, men at de likevel ofte lykkes;

«...de er så forskjellige de casene, at du må på en måte starte litt på scratch hver gang, og det er veldig sjeldent du kan lene deg på tidligere erfaringer egentlig, og siden vi har såpass få som vi har, så. Altså vi i ledelsen er jo involvert i alle sakene, så vi har jo på en måte sånn sett opparbeidet oss noe mengdetrening, det har ikke lærerne, sånn at vi skulle gjerne vært bedre, men på den annen side så synes jeg at vi er ganske gode på det da, vi får det ofte til. (Skoleleder C).

To av skolelederne fortalte at ledelsen driver kompetanseheving av de ansatte, og en av skolelederne påpekte at de jobber mye med kompetanseheving; «Ja. Massivt hele tiden, det er vel ikke mye vi bruker mer tid på enn skolevegring, det vi jeg si» (Skoleleder D). En av skolelederne skrev at de ikke drev med direkte opplæring, men erfaringsdeling knyttet til skolevegring;

«Og fordi vi har såpass hyppige kontaktpunkter på dette og fordi vi snakker om det på fellesmøtene våre da 3-4 ganger i året, så er det et tema som på en måte det blir litt sånn erfaringsdeling rundt det og sånt da, så det er jo en slags kompetanseheving. Men noe sånn der direkte opplæring i hvordan man skal følge opp skolevegring, det har vi ikke. Men fordi det er tema, så vil det være en naturlig kompetanseheving».  
(Skoleleder C).

Skolelederne benyttet seg av kompetanse og tilbud utover de ordinære samarbeidspartnerne i skolen og kommunen i varierende grad. En av skolelederne fortalte at de brukte et kommunalt tilbud beskrevet som lavterskel barnevern, men at de ikke har eksterne som kommer inn og at de ikke har en alternativ arena å sende elever til. De har imidlertid en kommunal kontaktperson for skolefravær og skolemiljø som skolelederen opplever som faglig sterk. En annen skoleleder fortalte at de i enkeltsaker stort sett ordner seg på egenhånd, men at de får støtte og kompetanse fra en nærliggende spesialskole i enkelte saker;

«Men i enkeltsaker så har vi vel stort sett ordnet oss på egenhånd, vi har jo en spesialskole i kommunen som stort sett har elever med psykisk utviklingshemning

eller multifunksjonshemming eller så det er veldig spesiell skole, det er ikke bare dysleksi der for å si det sånn. Men de har jo også mye kompetanse, som hvert fall i ett av tilfellene på den forrige skolen min hvor det var noen psykiske utfordringer som kunne matche, altså det var en elev på autismspekteret da, og de har ekspertise på autisme, og hjelp og veiledet skolen i hvordan vi skulle møte den eleven, og det var en god hjelp for å få vedkommende tilbake». (Skoleleder C).

En av skolelederne fortalte at de benytter seg av en interkommunal skole for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av skoletilbudet;

«Det er en interkommunal skole for elever som ikke drar nytte av de vanlige tilbudene i nærskolen. Det er åtte plasser, og det er ikke nødvendigvis de som sliter med skolefravær der, men vi har opprettet en gruppe der, mye mindre forhold, og der nå for eksempel har vi en jentegruppe. Og alle de jentene der har et skolefraværproblem. Så de jobber i en mye mindre gruppe med trygge rammer, med voksne med spesiell kompetanse på det, og er gode på relasjoner, og der får de en veldig tilpasset skolehverdag hvor de er der i små drypp og kommer inn deler av dagen, kanskje annenhver dag til å begynne med. Der har vi skolehund, der har vi skolehage, gjør helt andre ting da». (Skoleleder B).

Som nevnt over har denne skolen noen elever utplassert andre steder som for eksempel praksis i barnehager.

En av skolelederne fortalte at et kommunalt helseteam er en del av samarbeidet, og at de får veiledning fra et kommunalt tilbud for skolemiljø. Elevene kan få tilbud om å være med på fritidsklubber og andre arenaer;

«Vi har jo da R-team og psykisk helseteam har de ofte med ut på sånne klubber og fritidsklubber og andre arenaer hvor de kan få treffe folk da. Så vi har jo flere muligheter der. Vi jobber jo for å hvert fall for å få de ut døren, hvis vi klarer det, få de et eller annet sted, prøve å få de da videre et sted sånn at vi kan få de inn på skolen, de som er helt ute, og eventuelt da at noen er på skolen, men trenger en og annen dag med noe annet. Og da er det jo om de da har arbeidspraksis eller er på uteskolen eller er på

den der fritidsklubben osv, så det er flere sånne tiltak der, som vi benytter oss av.»  
(Skoleleder D).

#### *4.4.2 Skoleledernes opplevelse av hvordan tiltakene fungerer*

Alle skolelederne uttrykte at tiltakene fungerer noen ganger, og andre ikke;

«Det er helt tilfeldig. Noen fungerer veldig bra, og da har du verktøy som gjør at de klarer å komme seg på skolen fordi du har liksom lagt til rette for noe av det de sliter med da. Mens andre er helt komplett umulig og finner ikke ut av det i det hele tatt»  
(Skoleleder D).

En av skolelederne sa at selv om de ikke lykkes hver gang, lykkes de i mange tilfeller;

«Variabelt, men jevnt over, som jeg sa i stad, så synes jeg vi får til ganske mange. (...) Og vi har hatt flere tilfeller hvor de har gått fra 0 til 100% deltakelse. Så vi lykkes jo ordentlig godt noen ganger og delvis andre ganger, så jeg synes det er tiltak som stort sett ser ut til å bære frukter altså» (Skoleleder C).

To av skolelederne fortalte at tilbakeføringsprosessen går sakte;

«Og det går sakte, noen ganger er det et skritt frem, og skritt tilbake og det er veldig lett for at det glasset da som er helt fullt av årsaker til at de ikke kommer på skolen, kan få en dråpe til så det renner ut og så de blir borte, også tilbake, også borte»  
(Skoleleder B).

En kommenterte at pandemien har hindret tidlig innsats; «pandemien gjorde at for enkeltelever så har vi ikke kommet i gang tidlig nok» (skoleleder A).

#### *4.4.3 Hemmende faktorer*

Skolelederne nevnte en rekke faktorer de opplever som hemmende i arbeid med elever med skolevegring.

En av skoleleiderne påpekte at behandling av skolevegring ofte handler om å snu tanker, og at behandlere er bedre egnet til å hjelpe enn pedagoger.

«Så vi føler ofte at de som kanskje kan best innenfor psykologien, kan hjelpe det barnet, for det har noe å gjøre med å snu tanker, og vi er pedagoger, vi er ikke behandlere, en del av de barna trenger behandling» (Skoleleder A).

Ulike forhold ved foreldrene ble nevnt som en utfordring i enkelte saker. En skoleleder nevnte at foreldre kamuflerer elevens fravær og at han eller hun derfor går under radaren.

«I noen caser så har vi opplevd at foreldrene har blitt med på å kamuflere fraværet, for å normalisere det, og dermed så er det fort gjort at det går under radaren» (skoleleder C). En annen fortalte at skolen ikke alltid kommer forbi foreldrene og at de ikke får pratet med barna. Videre fortalte en av skoleleiderne at det er en utfordring i arbeid med skolevegring at foreldrene har for lite rammer hjemme, og at de ikke holder på avtalene som skolen og foreldrene har blitt enige om;

«Det er jo nesten litt fælt å si det, men jeg føler kanskje at det er litt med foreldrene, at de ikke holder på de avtalene som vi har blitt enige om. I hvert fall i de siste sakene som jeg har sett. At det har gått for lang tid, at de ikke har rammer, det har noe med søvnmønsteret å gjøre, at de har tilgjengelighet, at de har både pc og mobil tilgjengelig når de skal legge seg, altså alle de tingene der» (Skoleleder A).

Skoleleideren poengterte etterpå at foreldrene prøver så godt de kan, men at faktorer som lav inntekt, lite utdanning, arbeidsledighet og minoritetsspråklighet bidrar til at de ikke får det til. En annen skoleleder fra samme kommune som sistnevnte refererte til lav sosioøkonomisk status og at kommunen er fattig.

Ressurser og kapasitet ble omtalt som en utfordring av tre av skoleleiderne;

«Masse tid og ressurser som vi sliter med da. Men det er noen rammer og sånt som ikke vi har da. De trenger jo én voksen rundt seg hele tiden. Så hvis jeg får en elev her som trenger et helt annet tilbud, et sånt tett tilbud med kanskje én voksen hele tiden, så

må vi ta det utfra den rammen vi har. Det er jo kjedelig å være en fattig kommune og ikke ha midlene til det da» (Skoleleder B).

En av skolelederne påpekte at de har lite ressurser som skole, men at de har en del verktøy og ressurser i samarbeid med kommunen. En av de andre skolelederne sa at de får lite støtte av kommunen i enkeltsaker, men at de får støtte på systemnivå.

To av skolelederne påpekte at mangel på ressurser ikke er hovedproblemet;

«Men det er ikke sånn at vi skriker etter ressursene, det er ikke det som er problemet egentlig, det er å finne hvem som faktisk trenger å samarbeide om hva, for det har vi ikke funnet enda, for eksempel det med barneskolen og barnehagene, vi har ikke knekt koden enda, vi har ikke knekt nøtta, så vi vet ikke helt hva vi leter etter, vi famler litt i blinde (Skoleleder D).

To av skolelederne understrekte at det er for lang ventetid og for liten kapasitet hos hjelpetjenestene. En av disse sa at tilbudet for de som strever med psykisk helse er elendig, samt at det tar lang tid før de får hjelp; «Trenger du en plasterlapp så får du hjelp med en gang som regel men sover du dårlig om natten fordi du strever med angst så kan det ta veldig lang tid før du får hjelp» (Skoleleder C).

En skoleleder forklarte at skolen er avhengig av god dokumentasjon fra barneskolen, men at enkelte barneskoler er dårlig på dokumentasjon av utprøvde tiltak;

«Vi er helt avhengige av at barneskolene også er flinke til å dokumentere, og det ser vi i enkelte saker at de ikke er, de har nok gjort masse, men de har ikke dokumentert og da blir det vanskelig for oss å se, ja hvilke tiltak prøvde dere i syvendeklasse for eksempel. Det er ikke noe vits i at vi prøver det da hvis det ikke fungerer» (Skoleleder A).

Den samme skolelederen påpekte også at stort fravær fra barneskolen er en utfordring; «Vi har elever som kommer fra barneskolen som har hatt stort fravær, og hvordan i allverden skal vi knips, også klare det»



#### *4.4.4 Skoleledernes refleksjoner over hva skolen eller kommunen kan gjøre annerledes*

En av skolelederne påpekte at udokumentert fravær fra barneskolen ikke kan følges opp, og at arbeid med skolevegring må starte tidligere;

«Skolen må begynne tidligere. Ta å sjekke ut fra barneskolen i hvert fall, sjekke opp skolefravær allerede da, og starte bekymringene tidligere da, hvis det viser seg at det er noen røde tråder her, med de elevene, at de allerede starter tidlig, så man får nøste opp i det da, det er ikke gjort» (Skoleleder D).

En av de andre skolelederne foreslo at det burde komme flere folk i PPT og et helhetlig ambulerende team eller tilbud;

«Det måtte vært et helhetlig tilbud, et helhetlig team eller noe kunne jeg tenke meg. Og da måtte vi få mer folk inn i PPT, et ambulerende team som er eksperter på området, jeg vet ikke. Få tips til å hjelpe, om hva vi kan gjøre» (Skoleleder B).

En av skolelederne foreslo et videreutdanningstilbud for ansatte i skolen, og et bedre støtteapparat rundt foreldre;

«Så ja, den foreldreollen, jeg sier ikke at det er bare, de foreldrene vi har i samtaler, de gjør det vi sier, men om de klarer å stå i det over tid, det er jeg jo usikker på da. Jeg føler at foreldre kanskje skulle hatt et litt sånn støtteapparat» (Skoleleder A).

Relatert til opplevelsen av at samarbeidet mellom skolen og BUP fungerer dårlig, foreslo en av skolelederne at det er ønskelig med forbedret psykisk helsetilbud, og veiledning om konkrete tiltak fra BUP.

«(...) så hadde vi møter, det var kanskje hver sjette uke eller noe sånt det var ikke så veldig ofte, men når vi da hadde de møtene så fikk vi sånn helt hands on, konkrete tiltak til hvordan type oppgaver og hvor og hvordan eleven skulle møtes i bygget, også tror det var veldig lærerikt for lærerne som fulgte opp denne eleven, å få tenke på disse tingene sammen med speisalpedagoger, og det kan godt hende at tilsvarende samtaler

med en psykolog ville ha vært like lærerikt for lærerne våre da, men det har ikke BUP tid til føler jeg» (Skoleleder C).

Den samme skolelederen foreslo et system for elever med skolevegring;

«Så det er det jeg tenker at er det største røde flagget i forhold til hva jeg synes burde ha vært annerledes, jeg tror det hadde vært en fordel for veldig mange skolevegrere om det hadde fantes et system som snappa de opp tidligere, bedre og grundigere»

En av skolelederne ønsket å finne felles faktorer eller likhetstegn ved elever med skolevegring, og påpekte at det bør forskes mer på ulike parametre som fører til skolevegring;

«det kan hende det er noe, litt sånn likhetstegn på disse elevene, at det finnes noe felles faktorer, det som er viktig for oss er å finne de da. (...) man må sjekke ut de ulike parameterne da, og det er jo noe forskerne gjør» (Skoleleder D).

Den samme skolelederen la til at det er behov for ansvarsfordeling fra kommunen;

«(...) dette må jo komme sentralt fra kommunen en slags overordnet ansvars- en slags bevissthet rundt ansvaret på det da, at vi blir mer delegert til å si at da må du gjøre dette Ole, som rektor her på denne skolen, også kan jeg si men ja, da skal jeg gjøre det».

## 5. Diskusjon

Denne studiens formål var å undersøke skolenes systemer for oppfølging av elever med skolevegring og skoleledernes opplevelse av hvordan dette arbeidet fungerer. I dette kapitlet drøftes resultatene opp mot oppgavens forskningsspørsmål, teori og forskning. Funnene gir innsikt i utfordringer knyttet til skolens arbeid for kartlegging og tiltak for elever med skolevegring. Kapitlet deles opp i tre deler basert på hvert av forskningsspørsmålene. Først diskuteres skolenes retningslinjer og strategier for kartlegging og tiltak for elever med skolevegring. Deretter drøftes det hvordan skolene samordner laget rundt barnet i oppfølgingen av elever med skolevegring. Til slutt diskuteres det hvordan skolelederne

opplever skolens kompetanse og kvalitet knyttet til oppfølging av elever med skolevegring, og hvordan de opplever at tiltakene fungerer. Ulike deler av temaene og undertemaene presentert i resultatene over vil være relevante for å belyse de ulike forskningsspørsmålene.

## **5.1 Hvilken forståelse har skolelederne av skolevegring, og hvilke retningslinjer og strategier har skoler for kartlegging og tiltak for elever med skolevegring?**

I dette kapitlet drøftes det hvilken forståelse og opplevelser skolelederne har knyttet til skolevegring, og hvilken tilnærming de har til å jobbe systematisk og forskningsbasert med identifisering og kartlegging.

### *5.1.1 Systematikk og forskningsbasert kunnskap om identifisering og kartlegging av skolevegring*

Ulike typer fraværsproblemer krever ulik oppfølging (Kearney & Graczyk, 2014), og ulike forståelser av fraværsproblemer og bakenforliggende årsaker påvirker tilnærminger til tiltak og samarbeid rundt elever med skolevegring (Havik & Ingul, 2021). Det fremstår som at det mangler en forskningsbasert kompetanse og systematisk fraværsregistrering til grunn for skoleledernes forståelse av skolevegring og beskrivelse av forekomst på sin skole. Det kommer ikke frem at skolene har en klar forståelse om hvorvidt elevene har skolevegring eller om det er andre årsaker til skolefraværet på sine skoler, noe som indikerer at det mangler tilstrekkelig kartlegging av årsaker til elevenes fravær. I utdanningsfeltet generelt er det større fokus på skulk enn skolevegring (Kearney et al., 2019a), noe som understreker dette behovet for kartlegging. Med bedre kartlegging vil skolene lettere kunne identifisere skolevegring, og tiltakene tilpasses og rettes mot elevens spesifikke skolefraværsproblemer. Som vi vet er det mangel på nasjonale retningslinjer, og fravær av retningslinjer som skal bidra til å skille skolevegring fra skulk kan være en av årsakene til at skolene feilkategoriserer fraværet hos sine elever (Ulriksen, 2021a). I dette tilfellet er det vanskelig å si noe om skolene feilkategoriserer eller om det er mangel på rutiner for å kategorisere fraværsårsakene. Elever kan gå frem og tilbake mellom å vurderes som «vegrere» og «skulkere», noe som kan problematisere problematikken ytterligere og gjøre det vanskeligere å velge riktige tiltak (Kearney et al., 2019a). Dette understreker viktigheten av å stadig kartlegge årsaker og opprettholdende faktorer til hvorfor elever har mye fravær i planlegging av tilpassede tiltak på

en systematisk og forskningsbasert måte. Det er imidlertid usikkerhet knyttet til ulike årsaker og medvirkende faktorer til skolevegring og andre skolefraværsproblemer (Havik et al., 2015a) Det må derfor forskes mer på dette slik at skoler, kommuner og myndigheter får en bedre forståelse av skolevegring og årsaker, som kan bidra til at skolene lettere kan identifisere skolevegring og hvilke tiltak som bør iverksettes for elevene.

For å få en felles forståelse av skolevegring og bakenforliggende årsaker er det nødvendig med en tydelig og felles definisjon. De kommunale veilederne har definisjonskriterier for bekymringsfullt/alvorlig skolefravær og skolevegring, men det kommer ikke frem at skolen bruker en slik definisjon systematisk når de beregner forekomsten og når de kartlegger elever med bekymringsfullt fravær. Derfor er det usikkert om skolene har en riktig beregning av forekomsten av elever med skolevegring. Dette bidrar som nevnt også til at beregningen av forekomst av skolevegring ikke kan sammenlignes med andre skoler. Videre kom det frem at skolene hadde ulike terskelverdier for hva de anså som bekymringsfullt fravær, eller fravær som krever kartlegging. Det innebærer at noen elever vil bli kartlagt og identifisert senere enn andre, og at ikke alle elevene får like tidlig innsats. Det kan derfor anbefales at skolene etablerer rutiner for å velge ut og legge til grunn en klare definisjonskriterier for skolevegring som spesifiserer hva slags og hvor mye fravær som alltid skal føre til kartlegging. Dette kan bidra til tidligere identifisering og innsats/kartlegging av elever med skolevegring.

Skolelederne forteller at de har systemer for fraværsregistrering og registrerer alt fraværet elevene har, noe som er viktig. Ifølge (Havik, 2018) er gode registreringssystemer brukt på en systematisk måte avgjørende for tidlig identifisering av fravær. Nøyaktig fraværsregistrering og jevnlig gjennomgang av fravær kan gi informasjon om tegn på skolevegring eller andre årsaker til fravær (Havik, 201). En av skolelederne anerkjente imidlertid at elever med foreldre som kamuflerer eller normaliserer elevens fravær, kan ha gått under radaren fordi lærerne ikke har ansett fraværet som bekymringsverdig. Skolelederen fortalte videre at skolen derfor nå forsøker å være nøye med å følge reglene for kartlegging og oppfølging av fravær. På bakgrunn av dette kan det tenkes at skolene burde ha mer strukturerte tilnærminger til sine systemer for fraværsregistrering og identifisering av skolevegringsrelaterte årsaker til elevenes fravær. Det finnes imidlertid per i dag ingen retningslinjer som krever at skolene samler inn informasjon om skolens fraværstall før 10. klasse (Ulriksen, 2021a). Da er det ikke rart at skolene ikke har etablert strukturerte og effektive systemer for dette.

## **5.2 Hvilke tiltak og strategier bruker skolene i praksis, og hvordan samordner de laget rundt barnet?**

I dette kapittelet drøftes skolens forebyggende strategier og tiltak skolene har for elever med skolevegring, og hvordan de samordner laget rundt barnet i dette arbeidet.

### *5.2.1 Forebygging av skolevegring*

Som nevnt tidligere, er skolen pliktet til å skape et trygt psykososialt skolemiljø og tilpasse opplæringen til sine elevers behov. Resultatene viser at skolene jobber med å skape et trygt skolemiljø, og at de tilpasser tiltak etter elevens behov. Tre av skolelederne fortalte at de jobber mye med relasjoner, og alle fortalte at de jobber med å ha et godt samarbeid med hjemmet. Dette skal som forklart bidra til å forebygge skolevegring. Til tross for at skolelederne forteller at de jobber forebyggende med skolemiljøet, kommer det ikke frem at de jobber med forebyggende gruppe- eller skolebaserte tiltak. Det har kommet tydelig frem i denne oppgaven at et godt forebyggende arbeid er svært viktig for å unngå at mange barn utvikler alvorlig skolevegring, og det finnes en rekke forebyggende tiltak eller strategier skolene kan velge mellom. Det kan for eksempel være anti-mobbeprogrammer, tiltak som fremmer psykisk helse og forebygger emosjonelle vansker, eller systemiske samahandlingsmodeller som beskrevet tidligere i denne oppgaven. Alle skolelederne nevnte at psykiske helseplager som blant annet angst ofte er en del av årsaksbildet hos elever som strever med skolevegring. En av skolelederne fortalte at de har mye å gjøre når det kommer til psykisk helseproblematikk. To av skolelederne nevnte tiltak rettet mot psykisk helse som en del av skolens forebyggende strategier for skolevegring. Det fremstår som at to av skolelederne ikke har strategier for å jobbe systematisk og skole- eller gruppebasert med forebyggende mot psykiske helsevansker.

Det fremkommer av resultatene at det er mange elever med skolevegring på skolene som trenger tett oppfølging med egne avtaler etter elevens ønsker og behov, som krever involvering av flere ansatte og instanser. Disse funnene tyder på, i likhet med forskningen, at mangel på godt forebyggende arbeid fører til at elever ikke får den hjelpen de trenger tidnok. Det innebærer at skolene må bruke mye tid og ressurser på enkeltelever som strever med

alvorlig eller etablert skolevegring. Olsen og Holmen, (2018), viser til tilpasset opplæring i et individperspektiv og systemperspektiv, og at disse burde utfylle hverandre. I et individperspektiv dreier det seg om å finne individuelle tiltak for enkeltelevers vansker og utfordringer. I et systemperspektiv handler det om tilpasning for hele det sosiale fellesskapet i skolen. Gjennom kollegial innsats og drøfting blant lærerkollegiet og ledelsen, kan man skape en bedre forståelse og praksis for tilpasset undervisning for alle elevene på skolen (Olsen & Holmen, 2018), og på denne måten skape en bedre balanse mellom individuell og systemisk tilpasset undervisning. En av skolelederne fortalte at de senker terskelen for hva som anses som mestring for elever som har skolevegring. Kanskje kan skolene på en forebyggende måte justere terskelen for mestring, og tilpasse undervisningen på en lignende måte som de gjør for elevene som allerede har fått skolevegring, slik at flere barn opplever mestring og en opplæringssituasjon bedre tilpasset deres evner og behov. Spesielt kan dette være relevant for elever med ulike diagnoser eller tilstander, som nevnt tidligere ofte opplever skolen som ekstra krevende og kan ha ekstra behov for tilpasninger.

Som nevnt er det viktig at man i det forebyggende arbeidet vektlegger faktorer som fremmer nærvær, og ikke bare fokuserer på risikofaktorer som predikerer fravær da fravær av risikofaktorer er ikke ensbetydende med god utvikling og tilfredsstillende skolenærvær. (Kearney et al., 2019b). Ingen av skolelederne nevnte nærværsfaktorer ved spørsmål om kartlegging. Det fremstår derfor som at det er mangel på kartlegging og fokus på faktorer som fremmer nærvær hos enkeltelever utarbeidelse av tiltak. Videre ble det ikke snakket om tilfredsstillende skolefravær av noen av skolelederne. Dette kunne med fordel vært et spørsmål om både fremmende faktorer og forståelsen av tilfredsstillende nærvær i intervjuguiden, da det kan tenkes at forståelsen av tilfredsstillende skolenærvær sier noe om når læreren eller skolen er fornøyd med elevens nærvær, og når de anser elevenes fravær som bekymringsfullt og med det har rutine for å starte kartlegging. Er det for eksempel tilfredsstillende skolenærvær når elever går ut og inn av skoletimer, ikke deltar i undervisningen eller sitter for seg selv uten kapasitet til å fokusere og tilegne kunnskap?

### *5.2.2 Samordning av laget rundt eleven*

Skolelederne fortalte at hvilke samarbeidsparter som involveres i skolevegringssaker varierer. Dette er naturlig da ulike elever vil ha behov for ulike tiltak og hjelpeinstanser, og tre av skolelederne fortalte at samarbeidet fungerte godt. Den ene skolelederen fortalte som nevnt at

de har en samarbeidsavtale om hvem som har ansvar for hva, og noen kommunale veiledere har maler for samarbeidsavtaler og presiseringer av ansvarsområder for ulike instanser. Dette gjelder imidlertid ikke alle veiledere, og en av skolelederne påpekte at det hadde vært hensiktsmessig med en tydelig ansvarsfordeling fra kommunen. Skolelederens behov for dette er forståelig, og det kan tenkes at nasjonale eller kommunale retningslinjer for ansvarsområder vil bidra til at skolen og individuelle instanser ikke trenger å utarbeide egne, og kanskje noe tilfeldige, løsninger for ansvarsfordeling.

Som nevnt så anbefales det i litteraturen å opprette et fraværsteam (Ingul et al., 2019), som kan bidra arbeidet med bestemme hvem som skal gjøre hva, som Havik (2018b) anbefaler at skal være en del av planleggingsarbeidet for tiltak mot skolevegring. Hun hevder videre at planer for tiltak med elever med skolevegring må si noe om hvilke timer eleven skal begynne å møte til, hvor raskt man skal øke kravet om fremmøte, hvilke tilpasninger som må gjøres på skolen og i hjemmet, tydelig beskrivelse av hva som må gjøres hvis det viser seg at tiltakene ikke fungerer, og en dato for når man må evaluere tiltakene. Det er mange steg og tilpasninger som skal gjøres i en slik tiltaksprosess, og det kan tenkes at hvis det mangler klare og fyldige ansvarsbeskrivelser, kan viktige rutiner og tilpasninger falle bort og redusere effekten av tiltakene.

På bakgrunn av at noen av skoleledere beskrev samarbeidet med perifere instanser som barnevernet og BUP som dårlig, er det et tydelig behov for å skape et godt samarbeid og sammenheng mellom de ulike instansene rundt barnet i arbeid med skolevegring. Som Olsen og Holmen (2018) påpeker er noen forutsetninger for at tiltak for elever med skolevegring skal virke, at det er sterke og tillitsfulle relasjoner mellom laget rundt eleven, at det er godt samarbeid mellom instansene, og at tiltakene planlegges, følges opp og evalueres av de involverte partene. Da er det lite hensiktsmessig med dårlig samarbeid med BUP eller andre kommunale helseinstanser. Det må etableres bedre rutiner for samarbeid og informasjonsoverføring, og det kan argumenteres for at et fraværsteam kan etableres ikke bare innenfor skolen, men og på tvers av flere skoler som anbefalt av (Ingul et al., 2019). Da kan man mellom flere skoler dele ideer og samarbeide om hvordan de ulike instansene på en bedre måte kan støtte skolen i arbeidet med skolevegring.

Alle skolelederne fortalte at de har lite ressurser i skolen. En fortalte at de får mye støtte fra kommunen, mens en annen fortalte at de ikke får mye støtte av kommunen, og at skolen stort

sett klarer seg selv. Sistnevnte fortalte at de har få tilfeller av skolevegring, og det kan tenkes at de ikke trenger like mye hjelp, men samtidig kan personell som jobber på tvers av skoler forsøke å ta med seg strategier som ser ut til å virke i skoler med mindre skolevegring, til skoler som har behov for mer virkningsfulle strategier. Det kan også tenkes at det burde innføres nasjonale føringer for hvor mye og hva slags støtte kommuner skal tilby skoler. Hvis det er slik at det er en dårlig samarbeidsrelasjon mellom skole og barnevern eller BUP når det kommer til skolevegring, burde det tydeliggjøres på kommunalt eller nasjonalt nivå hvordan de ulike instansene kan samarbeide for å skape et mer produktivt samarbeid. Her kan også multidimensjonale samhandlingsmodeller som beskrevet tidligere (Kearney et al., 2019a, 2019b) bidra til at skolen og andre instanser utarbeider bedre samarbeidstilnæringer til skolefravær.

### *5.2.3 oppfølging av elever med skolevegring*

Det er verdt å gjenta at elever med skolevegring er en svært heterogen gruppe med en rekke ulike symptomer og sammensatte årsaker, og elevene har behov for ulike tiltak på ulike nivåer, som beskrevet i Kearneys multidimensjonale samhandlingsmodell (Kearney et al., 2019a, 2019b). For eksempel vil elever som har sterk angst og skolevegring ha behov for mer individuelle og intensive tiltak enn elever som har skolevegring, men mindre angst. Det kom ikke frem mye informasjon om hvordan de differensierer tiltak og hvordan de jobber intensivt med psykiske helsevansker. Det kom ikke frem at du bruker individuelle tiltak som beskrevet tidligere i oppgaven. Det at skolene har mange elever med psykiske helsevansker, viser til et behov for intensive og effektive tiltak for skolevegring.

Alle skolelederne fortalte at det er utfordrende å få til elevmedvirkning, og en av de påpekte at det er disse elevene det ofte er vanskelig å hjelpe. Skolen kan forsøke å kompensere for dette ved å ha god kommunikasjon med foreldre, men det er naturlig å anta at det er vanskelig å utarbeide tiltak som eleven opplever som sine egne dersom man ikke møter eller får til kommunikasjon med eleven. En av skolelederne påpekte at begrepet skolevegring legger ansvaret for forvaltning av hele elevens sak over på skolen, og at skolen ikke nødvendigvis har verktøyene som skal til for å få til det når elevene ikke møter på skolen. En av de andre skolelederne påpekte at skolen ikke har tilstrekkelig med kompetanse fordi skolevegring er relatert til følelseslivet og mye som er hjemme. En tredje skoleleder påpekte at de bøyer og



tøyer regler for å få elever på skolen, noe som derfor innebærer at de handler utenfor skolens ansvarsområde. Disse utsagnene tyder på at det kan være hensiktsmessig at man på nasjonalt nivå tilsetter eller fordeler ansvar til aktuelle instanser for å jobbe med elevene når ikke kommer seg på skolen slik at de involverte ikke er usikre på hvordan de skal handle i slike situasjoner.

Flere av skolelederne nevnte at de bruker foreldreveiledning og foreldresamarbeid for å hjelpe elevene tilbake på skolen, og forskning bekrefter at dette er viktig i arbeid med elever med skolevegring. Skolelederne fortalte også at foreldrene i noen tilfeller kan være en hindring i tiltaksprosessen. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at skolene har behov for å ta i bruk forebyggende, familiebaserte tiltak som øker foreldrenes kompetanse og støtter familier med ulike utfordringer som beskrevet tidligere i oppgaven.

Alle skolelederne nevnte tiltak de benytter seg av som er beskrevet som viktig i forskning og litteratur, som for eksempel ulike tilpasninger til den enkelte elevs behov, foreldreveiledning og avtaler for oppmøte eller andre tiltak etter elevens ønske (Havik, 2018b; Kearney, 2022). Tre av skolelederne påpekte at de benytter seg av arenaer hvor elevene kan oppholde seg alternativt til skolen, to påpekte at de jobber med å skape på mestring. I tillegg til dette ble det nevnt en rekke andre eksempler på tiltak skolene bruker for elever som vegrer seg for å gå på skolen, og det er tydelig at skolene prøver mange fornuftige strategier og strekker seg langt for å hjelpe elevene. Det kan imidlertid fremstå noe tilfeldig, og mindre systematisk hvilke strategier skolene velger når de jobber med elevene. På bakgrunn av de komplekse og sammensatte utfordringene elevene kan ha, kan det tenkes at skolene vil ha nytte av å implementere tiltak som har til hensikt å favne over bredden av disse utfordringene. Gode eksempler er Back2School eller traumefokusert kognitiv atferdsterapi.

Tiltak rettet mot skolevegring kan imidlertid være vanskelige å implementere, og det er avgjørende at de tilpasser til de kvalifikasjoner og ressurser som finnes ved hver enkelt skole (Havik, 2018). Det finnes en rekke tiltak som er vist effektive mot skolefravall, selv om det ikke er vist hvilke som er mest effektive. Hvilket tiltak skolene velger, er av mindre betydning for tiltakets effekt enn at skolen velger et tiltak som er tilpasset det lokale miljøet og som kan implementeres på en god måte av skolen (Kearney et al., 2019a; Wilson et al., 2011). Det må altså tas i betraktning om skolene har den kompetansen, ressursene og kapasiteten som skal til for å implementere aktuelle tiltak. Det kom ikke frem hvordan skolene jobbet med

implementering av tiltakene eller om de hadde en bevissthet knyttet til viktigheten av implementeringskvalitet. Det kom imidlertid frem at skolene gjør mye og har planer for fremtidig arbeid med skolevegring, og det kan tenkes at de kan dra nytte av å adressere skolens rutiner for å implementere tiltak rettet mot skolevegring, i forebyggende og interverende perspektiv.

Kearney påpeker at forskere har en utfordring når det kommer til formidling av kunnskap om skolefraværproblemer, kartlegging- og tiltaksstrategier for elever med skolefraværproblemer ut i skolene, psykiske helsetjenester og myndighetene (Kearney et al., 2019a, 2019b) Kombinert med at det er mangel på nasjonale retningslinjer og mangel på kunnskap om faktorer som påvirker og medvirker til skolevegring, er det et tydelig behov for forskning om tiltak og implementering og nasjonale retningslinjer basert på slik forskning. Dette kan bidra til å skape et bedre utgangspunkt for suksess med implementering av forebyggende strategier og tiltak.

## **5.3 Skolenes kompetanse og skoleledernes opplevelse av tiltakenes effekt**

### *5.3.1 Intern kompetanse*

Det er tidligere foreslått at skolen mangler kompetanse om skolevegring. For å få bedre innsyn i dette temaet er det viktig å undersøke hvordan skolelederne selv opplever egen og skolens kompetanse. Skolelederne beskrev at de opplever bedre kompetanse hos seg selv og ledelsen enn hos øvrige ansatte. Som nevnt er det viktig med kompetanse om skolevegring og implementeringskompetanse knyttet til skolens handlingsplaner, og det er nødvendig med en helhetlig tilnærming til arbeidet med skolevegring (Havik, 2018a). Dette kan synes vanskelig dersom lærere og andre ansatte mangler kompetanse og involvering i skolens tiltak mot skolevegring. Olsen og Holmen (2018) anbefaler at skolene opparbeider gode rutiner for å støtte og veilede lærerne slik at de kan utvikle seg og styrke kvaliteten på sin undervisning. De påpeker at lærere kan føle seg usikre på skolens rutiner for elever med høyt fravær, og oppleve det som utfordrende å ta avgjørelser for denne elevgruppen. Veiledning med god kvalitet kan bidra til å redusere denne usikkerheten (Olsen & Holmen, 2018).

Flere av skolelederne fortalte at de jobber etter en tiltakstrapp, som sier når ledelsen skal involveres, og en av skolelederne påpekte at ledelsens rolle varierer i praksis, og at ledelsen pleier å komme inn når det ikke fungerer. Selv om en slik eskalerende tilnærming etter elevens behov eller situasjon kan være hensiktsmessig (Kearney et al., 2019b), kan det fremstå som mindre heldig strategi når lærerne ikke innehar nødvendig kompetanse om skolevegring og om skolens rutiner/tiltak. Alle skolelederne fortalte at læreren har ansvar for å registrere fravær, og noen påpekte at læreren har ansvar for å ta kontakt med hjemmet når bekymring oppstår. Det ligger derfor et stort ansvar hos læreren når det kommer til å identifisere/fange opp elever med skolevegring. (Havik, 2018b) påpeker at lærerne er den viktigste ressursen for elever med skolevegring, og at det er avgjørende hvordan de ser og forholder seg til de individuelle elevene. Lærerne er de som møter elevene hver dag og kjenner de best, og når de ikke innehar nødvendig kompetanse for skolevegring og identifisering av skolevegring, risikerer man at tidlige tegn på skolevegring sjeldnere oppdages og skaper bekymring, og at elever derfor kan gå under radaren frem til alvorligere eller etablert skolevegring oppstår. På bakgrunn av dette bør det satses på veiledning og kompetanseheving hos lærere. Skolelederne fortalte at de driver med kompetanseheving, noe som indikerer at skolen er bevisst dette behovet. Det kom imidlertid ikke frem hvordan de jobbet med dette, og det fremstår imidlertid som at det er behov for mer systematisk kompetanseheving på alle nivåer av ansatte enn hva som er gjort hittil.

### *5.3.2 Veiledere og retningslinjer for forståelse, kartlegging og tiltak for elever med skolevegring*

Det har kommet tydelig frem at skolene aktivt bruker en kommunal veileder som støtte i arbeidet med elever med skolevegring. To av skolelederne uttrykte at de var fornøyd med veilederen, og at de bruker den mye til kartlegging og tiltak. Likevel fremstår det i beskrivelsene av skolens tiltak som at oppfølgingen av tiltak varierer og at det også her er noe mangel på systematikk når det kommer til oppfølgingen av skolevegring. Dette kan tenkes å ha sammenheng med manglende kompetanse/ forskningsbasert kunnskapsgrunnlag om skolevegring. Samtidig kan det være mangel på tydelige retningslinjer, og i tillegg var det for eksempel variasjoner i hvor konkret og anvendelig skolelederne synes at veilederen er, og en av skolene hadde selv laget en tiltaksplan basert på den kommunale veilederen som de anså som mer konkret og spisset mot skolens kontekst og kapasitet. Variasjoner i oppfølging av

tiltak betyr at elevene får ulik støtte og oppfølging, og understreker behovet for nasjonale retningslinjer og føringer for tiltak og implementeringen av disse. (Havik, 2018a) poengterer at tiltak som er enkle å implementere gir større reduksjon i frafall fra videregående skole enn tiltak som er vanskeligere å implementere. Derfor hadde det vært interessant å undersøke hvor lett det er å implementere strategier presentert i ulike kommunale veiledere og skolars implementeringskompetanse- og rutiner.

Det fremkom fra resultatene at tre av skolelederne vet hva de skal gjøre i møte med skolevegring, og det kan derfor tenkes at veilederne har en verdi når det kommer til skolens handlingskompetanse og utarbeiding av strategier og tiltak. Det er imidlertid økende forekomst av skolevegring på alle disse skolene, og det kan se ut til at strategiene som tas i bruk basert på veilederen ikke har tilfredsstillende effekt på fravær og skolevegring. Hvis en tar utgangspunkt i at veilederne er forskningsbaserte og presenterer hensiktsmessige strategier for arbeid med skolevegring, kan det tenkes at problemet ligger i skolens forståelse/kompetanse og evne til implementering av strategiene. Veiledere og handlingsplaner kan være nyttige for skoler i forebygging og tiltak for skolevegring, men for at disse skal etableres som en del av skolens daglige praksis, må det arbeides med implementeringen av disse planene i lengre perioder (Havik, 2018). Samtidig er skolefravær og skolevegring et økende fenomen i samfunnet generelt, og en bør være forsiktig med å konkludere med at skolene i seg selv er årsaken til denne trenden. På bakgrunn av antallet elever som ikke klarer å være på skolen og som sitter hjemme uten et skoletilbud, er det likevel klart at skolene må tilpasse seg for å møte denne elevgruppen.

Skolelederne beskrev svært ulike tilbud for kommunal støtte, noe som på den ene siden kan virke naturlig dersom skolene har ulikt behov for støtte. På den andre siden kan det fremstå litt tilfeldig hvilken og hvor mye støtte skolen får avhengig av hvilken kommune den befinner seg i, og at barna derfor også får svært ulike hjelpetilbud. Det kom også frem i resultatene at det kan være lang ventetid på ulike kommunale tilbud. Dette indikerer et behov for økt kapasitet i psykisk helsetilbud eller andre relevante instanser som hjelper elever raskere. Når det kommer til få plasser og lang ventetid vil det være et spørsmål om kommunens økonomi og fordeling av ressurser, noe som også kan tenkes å være av stor betydning for kommunens og skolens organisering og kapasitet til å tilby barn med skolevegring adekvate hjelpetiltak.

### *5.3.3 Skoleledernes opplevelse av hvordan skolens tiltak fungerer og hvilke hindringer som skaper utfordringer*

Som nevnt opplever skolelederne at tiltakenes effekt varierer, og to av skolelederne fortalte at tilbakeføringsprosessen går sakte, og at den kan gå frem og tilbake. I noen av tilfellene lykkes ikke skolene i det hele tatt. Det beskrives at det er høy forekomst av angst og andre psykiske vansker, noe som understreker hvor komplekse og utfordrende skolevegringssakene kan være, og at skolene dessverre har en vei å gå når det kommer til deres suksess til å hjelpe disse elevene. Det er også nevnt at en av skolelederne fortalte at det kanskje ofte er psykisk helsepersonell som kan hjelpe barna bedre enn skolen fordi det handler om å snu tanker, noe pedagoger ikke er egnet til. En av de andre skolelederne fortalte at BUP ikke hjelper til i saker der elever strever med skolevegring, men ikke har påvist psykiske lidelser eller vansker. BUP, eller psykisk helsetjeneste har heller ikke i sitt mandat å behandle barn og unge med skolevegring, uten at det foreligger andre psykiske lidelser eller vansker (Havik, 2018). Det kan argumenteres for at dette er uheldig, da det kan tenkes elever som har et komplekst og sammensatt årsaksbilde som kan avhjelpes av psykisk helsetjeneste, selv om det ikke er identifisert en psykisk lidelse- eller diagnose. Dette understreker behovet for støtte av psykisk helsetjeneste og eventuelle endringer som gjør at de kan komme raskere på banen og hjelpe elever før de utvikler mer alvorlige vansker.

Tre av skolelederne nevnte at foreldre noen ganger bidrar til å skape utfordringer i arbeidet, som ved å kamouflere og normalisere fraværet, at de vanskeliggjør kommunikasjon mellom skolen og barnet, eller ved at de ikke holder på avtaler som skolen og foreldrene har blitt enige om. Forskning bekrefter at foresatte til elever med skolevegring, kan streve med å opparbeide og å holde på gode rutiner over tid. Foreldrene vil barnet sitt beste, og kan oppleve usikkerhet knyttet til å presse barna sine til å gjøre noe de ikke orker eller har lyst til. I slike tilfeller kan man trygge foreldre på at de gjør det rette ved å sette elevens situasjon i perspektiv, hjelpe foreldrene til å undersøke og utelukke eventuell sykdom, og med å fortsette med avtalene selv om barnet uttrykker ubehag (Ingul & Havik, 2022). Det er viktig at skolen kartlegger grundig og oppdager når det er faktorer knyttet til familien som forårsaker eller bidrar til å opprettholde fraværet, og at man har et godt foreldresamarbeid og utvikler gode rutiner for foreldreveiledning og andre strategier som møter og ivaretar disse utfordringene.

Samtidig, som (Kearney, 2022b) beskriver, har det vist seg at familien og elevene selv ofte får for mye av skylden og ansvaret for oppfølging av skolefraværproblemer. Fravær kan komme av at elever for eksempel må hjelpe til hjemme med søskenomsorg eller støtte til familiemedlemmer grunnet psykiske helsevansker, men skyldes ofte større faktorer som finnes utenfor både elevens og familiens kontroll. Dette kan dreie seg om for eksempel dårlig bosituasjon, dårlig tilgjengelighet på teknologi og kommunikasjon, eller ugjennomsiktig utdanningspolitikk (Kearney, 2022b). Det er ikke i den hensikt å påstå at skolelederne i disse intervjuene legger for mye av skylden på elevene eller familien, men for å vise til hvor viktig det er at skolen kartlegger nøye og evner å se elevens skolevegring i større kontekst, og at de må ha rutine for å sette inn tiltak for å avhjelpe eller kompensere for medvirkende faktorer i en rekke områder av elevens miljø.

Som nevnt ble ressurser og kapasitet nevnt som en utfordring i arbeidet med skolevegring av tre av skolelederne, og en spesifiserte at skolen ikke har de rammene som trengs for elever som trenger andre skoletilbud. Den muligheten skolen har til å bruke ressurser på å gjennomføre planlagte tiltak, påvirker i hvilken grad de kan implementeres (Ingul et al., 2019). Valg av tiltak må derfor tilpasses de lokale behovene og ressursene på den enkelte skole (Havik, 2018b). Havik påpeker videre at ikke alle tiltak krever mer ressurser, men det er nødvendig med bedre bevissthet og kompetanse om hva elever som vegrer seg for å dra på skolen trenger. Derfor kan det tenkes at skolen kan nå langt dersom de lykkes i arbeidet med å skape en slik bevissthet og kompetanse. Vi vet imidlertid at flere tiltak, spesielt rettet mot mer komplekse skolevegringssaker krever mye ressurser, og det kan derfor se ut til at skolen står en svært sårbar situasjon dersom det er mangel på både kompetanse og ressurser. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at kostnadseffektiviteten av de ulike tiltakene i de kommunale veilederne sett opp mot skolens ressurser og implementeringskompetanse er avgjørende for effektiviteten av tiltakene.

En av skolelederne ønsket seg et helhetlig skolevegringsteam med flere fagpersoner med høy kompetanse som kan veilede skolen om hva den kan gjøre. Dette samsvarer med litteratur som anbefaler opprettelse av fraværsteam som beskrevet tidligere. En annen foreslå et videreutdanningstilbud for de ansatte i skolen, noe som kan bidra til å heve den manglende kompetansen til ansatte på skolen. Som det også ble nevnt over kan det oppstå ulike problemer i familien som bidrar til fravær hos elever, og skolelederens forslag om et støtteapparat rundt foreldrene kan virke hensiktsmessig for flere familiebaserte utfordringer.

Skolelederen som opplevde et dårlig samarbeid mellom BUP og skolen ønsker seg et bedre psykisk helsetilbud og veiledning om konkrete tiltak fra BUP. Den samme skolelederen foreslo også et system som fanger opp elever med skolevegring tidligere og bedre. Et slikt helhetlig system med konkret veiledning fra BUP eller psykisk annet helsepersonell kan tenkes å ivaretas av den skolebaserte tilnærmingen til identifisering av tegn for begynnende skolevegring (Ingul et al., 2019) eller av den tredelte flerdimensjonale samhandlingsmodellen (Kearney et al., 2019a, 2019b), gitt at skolen har tilstrekkelig med implementeringskompetanse og ressurser/kapasitet. Det kan også tenkes å kunne ivaretas av enklere tiltak, men siden skolevegring består av sammensatte utfordringer som krever involvering av en rekke instanser, fremstår det som nødvendig med tiltak og systemer som implementeres på alle nivåer av ansatte i skolen og andre relevante instanser, og at det foreligger systematiske og gjennomførte rutiner for effektivt samarbeid. En av de andre skoleledernes beskrivelse av et behov for en overordnet ansvarsfordeling kan ses i sammenheng med dette. Fraværsteam og systematiske retningslinjer for tverrfaglig samarbeid vil gjøre det lettere for skolen og andre involverte å vite hvilket ansvar de har, og hva de må gjøre til hvilken tid.

## 6 Avslutning

Denne undersøkelsen har hatt til hensikt å undersøke skolenes strategier for identifisering, kartlegging, forebygging og oppfølging av elever med skolevegring, og skoleledernes opplevelse av hvordan dette fungerer for elevene. Bakgrunnen for undersøkelsen er at skolevegring er et økende fenomen som gjør at svært mange barn og unge i dag sitter hjemme uten et undervisningstilbud. Skolevegring kan ha en rekke alvorlige konsekvenser for barn og unges utvikling, og dersom skolevegring ikke behandles tidlig nok, vil problemene ofte vedvare over tid. Likevel går elever ofte lenge før de får hjelp, og hjelpen de får er av varierende kvalitet. Sen identifisering og mangel på godt forebyggende arbeid er blant de største årsakene til hvorfor elever ikke får den hjelpen de trenger tidsnok.

Det ble gjort et narrativt litteratursøk og skrevet en sammenstilling av kjent forskning og litteratur om skolevegring, og hvordan dette kan forstås, forebygges og avhjelpes. De

kvalitative intervjuene skal bidra til å øke kunnskapsgrunnlaget rundt skolenes strategier og kompetanse for arbeid med skolevegring, og belyse utfordringer som det kan være nødvendig å finne løsninger på, eller undersøke videre. De ga innsikt i skoleledernes forståelse, kompetanse og engasjerte innsats for å få elever tilbake i klasserommet og undervisningen.

Resultatene i denne undersøkelsen viser at det er nødvendig å øke kompetansen internt i skolene på de ulike nivåene av ansatte, og det kan se ut til at skolene mangler systematisk kartlegging og differensiering av årsaker til skolefravær. Det kan ha sammenheng med at det mangler nasjonale retningslinjer for registrering, kartlegging og oppfølging, og at skolene selv er ansvarlige for å utarbeide strategier for dette.

Resultatene viser videre at selv om skolelederne forteller at de bruker de kommunale veilederne mye, så har de ikke den ønskede effekten når det kommer til økning av intern kompetanse og effektivisering av forebygging og tiltak for elever med skolevegring, da skolevegring som fenomen fremdeles øker i skolene.

Resultatene viser også at skolene jobber forebyggende mot skolevegring ved at de har tiltak for å skape et trygt og godt skolemiljø. Det kommer imidlertid ikke frem at de jobber systematisk med skole- eller gruppebaserte tiltak, og de fleste jobber lite systematisk forebyggende mot psykiske helsevansker. De fleste skolene har mange elever med skolevegring, og jobber mye med individuell tilpasning og oppfølging. Det kan, som forskningen viser, tyde på at skolene ikke lykkes med det forebyggende arbeidet. Skolene så ikke ut til å kjenne til individuelle tiltak som kan tas i bruk for elever med skolevegring, noe som kan tyde på at oppfølgingsstrategiene er noe tilfeldige. Skolene gjør mye og strekker seg langt for å hjelpe sine elever, men det er behov for bedre kompetanse og systematisering av forebyggende strategier og oppfølging. Det er også behov for mer forskning på årsaker og medvirkende faktorer til skolevegring og om effektive strategier for forebygging og oppfølging av denne gruppen

## **6.1 Begrensninger**

I dette kapittelet redegjøres det for begrensninger for denne studien. Dette er en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har spurt skolelederne om hvordan de opplever og jobber med elever med skolevegring. Det kan tenkes at lærere, som har direkte og daglig kontakt med elever



med skolevegring, har andre erfaringer og annen kompetanse når det kommer til skolevegring. Det innebærer at resultatene hadde sett annerledes ut dersom studien hadde tatt for seg læreres opplevelser og erfaringer. Derfor kunne det vært en fordel om studien hadde inkludert både skoleledere og lærere for å få et bredere kunnskapsgrunnlag og flere perspektiver knyttet til erfaringer og opplevelser med arbeid med elever med skolevegring.

Det er også mulig at det hadde vært lettere for skolelederne å svare mer ærlig på noen av spørsmålene dersom jeg hadde anvendt spørreundersøkelse som datainnhentingsmetode. Man kan sikre ærligere svar ved anonyme undersøkelser der forskeren er fraværende, da det kan være vanskelig for informantene å svare ærlig dersom de tenker at svarene deres ikke vil være sosialt akseptert (Cohen et al., 2017)

Det kan være en svakhet at to av skolelederne kommer fra samme kommune, da det kan tenkes at skolene har tilnærmet like ressurser og like føringer og arbeidsstrategier for arbeid med skolevegring. Jeg opplevde imidlertid at skolelederne hadde ulike refleksjoner og forståelser knyttet til temaene og spørsmålene, og at begge bidro til ulike og verdifulle perspektiver til analysen. I tillegg kan det tenkes at flere informanter hadde bidratt til et bedre datagrunnlag og styrket studiens validitet. Dersom denne studien hadde vært utført av flere forskere, kunne validiteten og tolkningsarbeidet vært bedre enn det jeg som forsker får til alene. Jeg er også uerfaren som forsker, noe som kan påvirke mine evner til datainnhenting gjennom intervju og tolkningsarbeidet gjennom analysen.

## **6.2 Videre forskning**

Denne studien har til hensikt å øke kunnskapsgrunnlaget om skolers strategier for forebygging og oppfølging av elever med skolevegring, og belyse utfordringer som skolen møter i dette arbeidet. På bakgrunn av at det er en økende forekomst av skolevegring, er det viktig å fortsette å undersøke hvilke systemer og kompetanse skolene har i oppfølging av elever med skolevegring, på lignende måte som denne undersøkelsen. Flere studier bør ha skoleledere som informanter som i denne studien, men det er viktig å kombinere det med studier som spør lærere om deres strategier og kompetanse om skolevegring. Ved å skape et bedre kunnskapsgrunnlag om disse temaene, kan det informere skoler og kommuner om hvordan de kan utarbeide bedre strategier for forebygging og oppfølging av skolevegring.

Skolene jobber med å øke den interne kompetansen, men det kommer ikke frem hvordan de gjør det. Derfor ville det vært interessant å undersøke hvordan ulike skoler jobber med kompetanseheving blant sine ansatte. Videre bør man undersøke skolers implementeringskompetanse- og strategier, på bakgrunn av at skolene i stor grad bruker kommunale veiledere for skolevegring, men fremdeles opplever høy forekomst av skolevegring.

## Referanseliste

Amundsen, M.-L. (2019). Når skolen svikter. *Psykologi i kommunen nr. 6 2019*.

<https://psykisk-kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125>

Amundsen, M.-L., Herrebrøden, M, Mjøberg, A. G., & Rosenberg, C. (2020). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen nr. 2 2020*.

<https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>

Amundsen, M.-L. & Lerstang, C. I. (2021). Fritak for opplæringsplikt blir fritak for ansvar.

*Bedre skole*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-juss-skolevegring/fritak-for-opplaeringsplikt-blir-fritak-for-ansvar/287698>

Berg, I., Nichols, K. & Pritchard, C. (1969). School Phobia—Its Classification and Relationship to Dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 123–141. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>

Berg, I. (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (3rd ed., pp. 1260–1266). Sydney: Lippincott Williams & Wilkins.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. I: P. Liamputtong, P (Red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 843–860). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4\\_103](https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103)

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing Interviews*. SAGE Publications Ltd.

<https://doi.org/10.4135/9781529716665>

- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet: historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen* (1. utgave.). Cappelen Damm.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Drammen Kommune (2021). *Skolenærver. Veileder for forebygging, tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid for skolefravær*.  
<https://www.drammen.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/dokumenter/narvarsv-eileder-2021.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>
- Elliott, J. G. (1999). Practitioner Review: School Refusal: Issues of Conceptualisation, Assessment, and Treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1001–1012. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00519>
- Ertesvåg, S. K., Eng, H., Frønes, I. & Kjøbli, J. (2016). *Inkludering og utvikling: førebyggende intervensjoner i barnehage og skule*. Gyldendal akademisk.
- Ertesvåg, S. K., Frønes, I., Kjøbli, J. & Eng, H. (2017). *Den Krevende foreldrerollen: familierettede intervensjoner for barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Ertesvåg, S. K. & Westergård, E., (2017). Observert klasseromsinteraksjon som grunnlag for profesjonell utvikling. *Psykologi i kommunen nr. 6 2017*. <https://psykisk-kommune.no/observert-klasseromsinteraksjon-som-grunnlag-for-profesjonell-utvikling/19.22>
- Fleischer, A. V. (2018). *Jeg vil ikke i skole: om skolevægring hos barn og unge*. Dansk Psykologisk Forlag.

- Gren-Landell, M. (2018). *Främja närvaro: att förebygga frånvaro i skolan* (Första utgåvan). Natur & Kultur.
- Grythe, A. K., & Aspunvik, M. G. (2022). *Hver dag teller! Veileder for forebygging og oppfølging av alvorlig skolefravær*. Nittedal Kommune.  
<https://www.nittedal.kommune.no/globalassets/02-dokumenter/ppt/hver-dag-teller-fullversjon-2023.pdf>
- Grøm, R. S. & Sagatun, Å. (2018, 28. november). *FRIENDS for life (behandling)*.  
[https://ungsinn.no/post\\_tiltak\\_arkiv/friends-for-life-behandling/](https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/friends-for-life-behandling/)
- Hatch, T., Triplett, W., Duarte, D. & Gomez, V. (2019). *Hatching Results for Secondary School Counseling: Implementing Core Curriculum, Individual Student Planning, and Other Tier One Activities*. Corwin Press.
- Haugland, B. S. M. & Bjåstad, J. F. (2022, 7. februar). *Mestringskatten (3. utg.)*.  
[https://ungsinn.no/post\\_tiltak\\_arkiv/mestringskatten-3-utg/](https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/mestringskatten-3-utg/)
- 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.  
<https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015a). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316–336.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>

- Havik, T. & Ertesvåg, S. K. (2020, 14. mai). *Olweus programmet (OBPP) – et skoleomfattende program mot mobbing og antisosial atferd (2. utg.)*.  
[https://ungsinn.no/post\\_tiltak\\_arkiv/olweus-programmet-obpp-2-utg/](https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/olweus-programmet-obpp-2-utg/)
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2021). How to Understand School Refusal. *Frontiers in Education*, 6, 715177. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Hesselberg, F. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- 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., King, N. & Ollendick, T. H. (2004). School refusal. I P. J. Graham (Red.), *Cognitive Behaviour Therapy for Children and Families (2. utg., s. 320–341)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511543845.019>
- Heyne, D. & Rollings, S. (2002). *School refusal (Bd. 18)*. BPS Blackwell.
- Heyne, D., Strömbeck, J., Alanko, K., Bergström, M. & Ulriksen, R. (2020). A Scoping Review of Constructs Measured Following Intervention for School Refusal: Are We Measuring Up? *Frontiers in Psychology*, 11, 1744.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01744>
- Holden, B. & Sällman, J.-I. (2010). Skolenekting: årsaker, kartlegging og behandling. I *Norbok*. Kommuneforl. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2015111808009](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015111808009)
- Holen, S. & Ystgaard, M. (2016). Å mestre hverdagens utfordringer med Zippys venner. Ertesvåg, S. K., Eng, H., Frønes, I., Kjøbli, J (Red.), *Inkludering og utvikling - førebyggende intervensjonar i barnehage og skule (1. utg., s. 123 - 140)*. Gyldendal Akademisk.

- Ingul, J. M. & Havik, T. (2022, 21. januar). *Tidlig intervensjon ved skolevegring*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/>
- 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. & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12(1), 25. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>
- Jensen, T., K. (2020, 7. august). *Traumefokusert kognitiv atferdsterapi (TF-CBT) (2. utg.)*. [https://ungsinn.no/post\\_tiltak\\_arkiv/traumefokusert-kognitiv-atferdsterapi-tf-cbt-2-utg/](https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/traumefokusert-kognitiv-atferdsterapi-tf-cbt-2-utg/)
- Jensen, T., K. (2017). Behandling av traumatiserte barn og ungdom: Traume-fokusert kognitiv atferdsterapi. Kjøbli, John., Eng, H., Ertesvåg, S., K., Frønes, I., F (Red.), Å *mestre det vanskelige. Individrettede intervensjoner for barn og unge (1. utg., s. 134 - 156)*. Gyldendal Akademisk.
- Jones, A. M. & Suveg, C. (2015). Flying Under the Radar: School Reluctance in Anxious Youth. *School Mental Health*, 7(3), 212–223. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9148-x>
- Kearney, C. (2001). *School refusal behavior in youth: a functional approach to assessment and treatment*. American Psychological Association.
- 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*.

- 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*, 57–65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A. (2008). 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. (2022). Functional impairment guidelines for school attendance problems in youth: Recommendations for caseness in the modern era. *Professional Psychology: Research and Practice*, *53*, 295–303. <https://doi.org/10.1037/pro0000453>
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A. & Fornander, M. J. (2019a). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, *10*, 2222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A. & Fornander, M. J. (2019b). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 2). *Frontiers in Psychology*, *10*, 2605. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02605>
- 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>
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1996). The Evolution and Reconciliation of Taxonomic Strategies for School Refusal Behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *3*(4), 339–354. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>



- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1999). Functionally based prescriptive and nonprescriptive treatment for children and adolescents with school refusal behavior. *Behavior Therapy*, 30(4), 673–695. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(99\)80032-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(99)80032-X)
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1990). A Preliminary Analysis of a Functional Model of Assessment and Treatment for School Refusal. *Behavior Modification*, <https://doi.org/10.1177/01454455900143007>
- 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>
- Kjøbli, J., & Eng, H. (2017). Andre individrettede intervensjoner. Kjøbli, J., Eng, H., Ertesvåg S. K., Frønes, I., (Red.) *Å mestre det vanskelige. Individrettede intervensjoner for barn og unge.* (1. utg., s. 205 - 213). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lomholt, J. J., Johnsen, D. B., Silverman, W. K., Heyne, D., Jeppesen, P. & Thastum, M. (2020). Feasibility Study of Back2School, a Modular Cognitive Behavioral Intervention for Youth With School Attendance Problems. *Frontiers in Psychology*, 11, 586–586. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00586>
- Maxwell, J. A. (2009). *Designing a Qualitative Stud.* L. Bickman & D. J. Rog, (Red.), The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods (2nd ed.) SAGE.
- Maynard, B. R., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Heyne, D., Thompson, A. M. & Pigott, T. D. (2015). Psychosocial Interventions for School Refusal with Primary and Secondary School Students: A Systematic Review. *Campbell Systematic Review*, 11(1), 1–76. <https://doi.org/10.4073/csr.2015.12>

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

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

Møller & Amundsen. (2020a). Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen nr. 4 2020 - Temanummer: Skolevegring*. <https://psykisk-kommune.no/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/19.161>

Møller, G. H. & Amundsen, M.-L. (2020b.). Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat? *Psykologi i kommunen nr. 4 2020 - Temanummer: Skolevegring*. <https://psykisk-kommune.no/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/19.164>

Neumer, S. P., Mathiassen, B. & Bjørknes, R. (2018, 9. februar). *Zippys venner (2. utg.)*. [https://ungsinn.no/post\\_tiltak\\_arkiv/zippys-venner-2-utg/](https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/zippys-venner-2-utg/)

Neumer, S. P., Villabø, M. & Martinsen, K. (2017). *Mestringskatten*. Kjøbli, J., Eng, H., Ertesvåg S. K., Frønes, I., (Red.) *I Å mestre det vanskelige: individrettede intervensjoner for barn og unge*. (1. utg., s. 67 - 93). Gyldendal akademisk.

Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på: frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforl.

Olweus, D., Baraldsnes, A. (2016). *Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd*. Ertesvåg, K. S., Eng, H., Frønes, I., Kjøbli, J. (Red.), *Inkludering og utvikling - førebyggende intervensjoner i barnehage og skule* (1. utg., s. 57 - 80). Gyldendal Akademisk.

*Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lovdata.* (u.å.). Hentet 6. august 2023, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier* (2. utg.). Universitetsforl.
- Rasmussen, L.-M. P. & Neumer, S. P. (2020, 9. januar). *Psykologisk førstehjelp* (2. utg.).  
[https://ungsinn.no/post\\_tiltak\\_arkiv/psykologisk-forstehjelp-2-utg/](https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/psykologisk-forstehjelp-2-utg/)
- Reedtz, C. & Lauritzen, C. (2017, 14. desember). *ICDP* (2. utg.).  
[https://ungsinn.no/post\\_tiltak\\_arkiv/icdp-2-utg/](https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/icdp-2-utg/)
- Sandbakk, M. S. (2020). Hva gjør vi med barn som er redde for skolen?  
*Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/hva-gjor-vi-med-barn-som-er-redde-for-skolen/>
- Skar, A., M., S, Flakk, G., Von-Tetzchner, S. (2017). ICDP - International Child Development Programme. Eng, H., Ertesvåg, S. K., Frønes, I., Kjøbli, J (Red.), *Den krevende foreldrerollen - familiestøttende intervensjoner for barn og unge.* (1. utg., s.148 - 168). Gyldendal Akademisk.
- Skram, D. (2019). Seksårsreforma 20 år - Fra L97 til Stoltenberg-utvalet. *Tidsskrift for lærere og skoleledere*. Nr. 4 - 2019. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/UTD-BedreSkole-0419-WEB.pdf>
- Sundquist, J. (2020, 9. mai). *De første tegnene på skolevegring*. Psykologisk.no.  
<https://psykologisk.no/2020/05/de-forste-tegnene-pa-skolevegring/>
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utgave.). Fagbokforlaget.
- 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.
- Thastum, M., Johnsen, D. B., Silverman, W. K., Jeppesen, P., Heyne, D. A. & Lomholt, J. J. (2019). The Back2School modular cognitive behavioral intervention for youths with

- problematic school absenteeism: study protocol for a randomized controlled trial.  
*Trials*, 20(1), 29–29. <https://doi.org/10.1186/s13063-018-3124-3>
- Tjersland, S. H. (2018). Alvorlig fravær i grunnskolen - hvor lenge skal vi la det skure?  
Briseid, O., Bakke, J., E., Koritzinsky, T., Helland, U., Moen, J., Tjersland, S. H.,  
Eidsvåg, I., Wøien, A. T., Flydal, E. (Red.), (1. utg.). *Kritiske blikk på skolen*. Z-forl.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Udir. (u.å.). *Barnets beste og retten til å bli hørt*. Hentet 23. september 2023, fra  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/4.-barnets-beste-og-retten-til-a-bli-hort/>
- Udir. (2022, 5. oktober). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/>
- Udir. (2023, 9. januar). *Barn som ikke møter på skolen – for skoler og skoleeiere*.  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/>
- Ulriksen, R. (2021a). *Registrering av skolefravær*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/registrering-av-skolefravar/>
- Ulriksen, R. (2021b, 8. juni). *Elevers skolefravær blir i stor utstrekning feil kategorisert*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skolevegring/elevers-skolefravaer-blir-i-stor-utstrekning-feil-kategorisert/289162>
- Wergeland, G. J., Haugland, B. S. M., Bjåstad, J. F., Frønes, I., Fjermestad, K. W. & Rogde, A. H. (2017). FRIENDS-programmet - for forebygging og behandling av angst hos barn og unge. Kjøbli, J., Eng, H., Ertesvåg S. K., Frønes, I., (Red.), I *Å mestre det vanskelige: individrettede intervensjoner for barn og unge*. (1. utg., s. 43 - 66). Gyldendal akademisk.

# Vedlegg

## Vedlegg: 1 Intervjuguide

### Innledning

Informasjon om formål for oppgaven og gjennomgang av taushetsplikt og forkerens og informantens taushetsplikt. Beskrivelse av forståelse av skolevegring.

Spørsmål om informanten samtykker til å være med på opptak.

### Generelt

1. Hvor gammel er du? (ca. 30-40, 40-50, over 50)
2. Hvilken utdanning/bakgrunn har du og hvor lenge har du jobbet som skoleleder?

### Skolevegring

3. Har dere eller har dere hatt erfaring med elever med skolevegring?
  - a. Hvis ja, hvilken?
4. Basert på din erfaring, hva mener du er den vanligste årsaken til skolevegring?
5. Opplever du at du selv og ansatte i skolen har god kompetanse på skolevegring? Ja/nei  
Begrunnelse

6. Jobber skolen med å få bedre kunnskap om skolevegring?
  - a. Hvis ja, hva gjør dere?

## **Systemer og rutiner for arbeid med skolevegring**

### **Bekymringsfullt fravær**

7. Hvordan identifiserer dere elever som har bekymringsfullt skolefravær? mengde fravær, type fravær, andre forhold enn fravær?
8. Kartlegger dere elever som har bekymringsfullt skolefravær? (undersøker årsaken til fraværet)

### **Skolevegring**

9. Hvordan identifiserer dere elever med *skolevegring*?
10. Arbeider skolen din etter en veileder eller modell for *identifisering* av elever med skolevegring? Ja/nei
  - a. Hvis ja, hvem har utviklet den? Kommune, PPT
  - b. Hvis nei, har dere egne strategier for identifisering?
11. Arbeider skolen din etter en veileder eller modell for *tiltak/ oppfølging* av elever med skolevegring? Ja/nei
  - a. Hvis ja, hvem har utviklet den? Kommune, PPT
  - b. Hvis nei, har dere egne strategier for tiltak/oppfølging?
12. Hvilke rutiner har skolen for registrering av elevers fravær?
13. Henter dere informasjon fra barnets tidligere skolegang (evt. overgang mellom skoler)?
  - a. Hvis ja, hvilken?

## **Samarbeid**

14. Hvem er en del av samarbeidsteamet når dere arbeider med skolevegring?  
(for eksempel PPT, BUP, barnet selv, foreldre)

### **Støttespørsmål:**

- Hvor mye samarbeides det (stor, liten grad) og
- Hvordan gjør dere det?
- Opplever du at samarbeidet fungerer godt?
- hvorfor, hvorfor ikke?
- I hvor stor grad samarbeider dere med PPT? Opplever skolen at de kan jobbe med skolevegringssaker uten PPT?
- Jobber dere med elevmedvirkning, og hvordan gjør dere dette?

### **Kommunalt**

- Opplever du at det er godt samarbeid og god støtte fra skoleeier/kommunen i arbeid med skolevegring?

## **Tiltaksarbeid**

15. Har skolen forebyggende tiltak for skolevegring?  
hvis ja, hvilke?
16. Kan du fortelle meg hvilke tiltak dere har når det er identifisert skolevegring på din skole?
17. Hvordan opplever du at disse tiltakene fungerer for elever med skolevegring?  
Hvorfor?
18. Har dere en tydelig rolle- eller ansvarsfordeling i arbeid med skolefravær?
19. Hvilken rolle har skoleledelsen i arbeid med alvorlig skolefravær blant elever?

20. Evaluerer dere om innsatser eller tiltak har effekt?

Hvis ja, hvordan?

21. Hvem samarbeider skolen med når innsatser/ tiltak evalueres?

## **Ressurser og kapasitet**

22. Benytter skolen seg av andre tilbud eller ressurser utenfor skolen?

## **Avrunding**

23. Hva mener du er den største utfordringen når det kommer til å gi elever med skolevegring den hjelpen de trenger, og få de tilbake på skolen?

24. Er det noe du mener at skolen eller kommunen kan gjøre annerledes for å hjelpe elever med skolevegring?

25. Er det noe du vil legge til som jeg ikke har spurt om angående skolevegring?



## Vedlegg 2: Godkjenning NSD/SIKT



### Vurdering av behandling av personopplysninger

16.11.2022

**Referansenummer**

743589

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

16.11.2022

**Tittel**

Systemer og rutiner i arbeid med alvorlig skolefravær i ramme av opplæringsloven

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Anne Line Wittek

**Student**

Thea Camilla Mjølner

**Prosjektperiode**

01.08.2022 - 30.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Almennelige

## Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

## [Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg. VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til

grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Skolers samordning av tiltak for oppfølging av elever med skolevegring ”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke skolelederes og skolers systemer og rutiner i arbeid med alvorlig skolefravær, og utfordringer og muligheter knyttet til dette arbeidet. Samordningen av laget rundt barnet og de konkrete tiltaksplanene hos skolene er viktige temaer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å finne ut av hvordan skoleledere og skoler arbeider med forebygging, identifisering og tiltak for barn som strever med alvorlig fravær, og hvilket grunnlag skolene handler på. Det er spesielt fokus på skolens interne kompetanse, forebygging og tiltak, samt om hvordan skolens samarbeid med skoleeier, PPT og andre faginstanser fungerer.

Dette er et masterprosjekt, og det skal gjennomføres semistrukturerte intervjuer med 4 skoleledere fra ulike kommuner på Østlandet.

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan jobber ulike skoler forebyggende med skolevegring, og hvordan jobber de for å få elever tilbake på skolen?*
- *Hvordan samordner ulike skoler laget rundt barnet i arbeid med skolevegring?*

#### **Ansvarlig for forskningsprosjektet**

Universitetet i Oslo  
Thea Camilla Mjølner  
Robin Ulriksen

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

Vi kontakter deg fordi du er skoleleder på en grunnskole i Norge. Dermed vil svarene du gir være relevant for å besvare forskningsspørsmålene våre i prosjektet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din skoles systemer og rutiner for forebygging og håndtering av alvorlig fravær og hvordan skolen jobber for å møte barnas rettigheter ifølge opplæringsloven. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk ved 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.

- Det er kun Thea Camilla Mjølner som vil ha tilgang til dine opplysninger før anonymisering.
- Ingen andre vil ha tilgang til dataene. Lydopptakene vil bli transkribert fra pc koblet til UiOs nettverk, deretter vil rådataen fra intervjuene bli slettet og informasjonen fra intervjuene vil ikke kunne identifisere personer eller skoler.
- Personer i den transkriberte teksten vil være anonymisert ved hjelp av koder på deltakerne som kun student har tilgjengelig.
- Lydopptak skal lagres på Nettskjema diktafon-app fra UiO
- Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon.

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

- Transkriberingen vil bli brukt i analysearbeidet oppgavens metode- og resultatdel, og den transkriberte teksten slettes når prosjektiden er over i august.
- Frem til den transkriberte teksten slettes, kan du trekke deg fra studien.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo 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:

- Thea Camilla Mjølner: e-post: [theacamillam@gmail.com](mailto:theacamillam@gmail.com) tlf: 47903995,
- Personvernombud UiO: Roger Markgraf-Bye, e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

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

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

Med vennlig hilsen

*Thea Camilla Mjølner*

*Robin Ulriksen*  
(Forsker/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Systemer og rutiner i arbeid med alvorlig skolefravær i ramme av opplæringsloven*, 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 4: Datahåndteringsplan**

### **Studiens formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke skolars samordning av tiltak for elever med skolevegring, og skolelederes erfaringer knyttet til dette. Skolens strategier for samarbeid, kartlegging, forebygging og oppfølging av elever med skolevegring er sentrale tema. Det vil brukes semistrukturert kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode.

### **Datainnsamling**

Datainnsamling- og lagring følger GDPR's retningslinjer. Informantene får i forkant av intervjuet informasjon om studiens formål, lagring av data og informantens rettigheter knyttet til personvern. Informanten samtykker på lydopptak i forkant av intervjuet. UiO's app, Nettskjema diktafon, brukes til å ta opp intervjuene.

### **Behandling**

Etter intervjuene blir lydopptakene transkribert manuelt. Informantene anonymiseres, og steds- eller personidentifiserende informasjon slettes.

### **Lagring**

For lagring av data brukes UiO's Nettskjema som er godkjent lagringsplass for gule data. Dataen lagres også på en bærbar diktafon. Lydopptak, transkribering og øvrige personopplysninger slettes ved prosjektets slutt, august 2023.