

MASTEROPPGAVE

Skolevegring – en respons på summen av uheldige omstendigheter.

En kvalitativ innholdsanalyse av tre kommuners handlingsplaner for skolevegring.

Julie Cathrin Kjelvik Jensen og Frida Sophie Laabak

16.05.2022

Grunnskolelærer 5-10

Avdeling for lærerutdanning



Sammendrag

Studier som tar for seg skolens rolle i arbeidet med skolevegring er underprioritert. Derfor er formålet med denne studien å undersøke hva tre kommuner vektlegger i sine handlingsplaner rettet mot skolevegring. På bakgrunn av dette la vi denne problemstillingen til grunn:

Hva vektlegger ulike kommuner i handlingsplaner for skolevegring? Med fokus på begrepet skolevegring, årsaksforklaringer, kartlegging og tiltak.

For å svare på problemstillingen har vi lagt et omfattende teorigapittel til grunn. Teorikapitlet redegjør for tidligere forskning knyttet til begrepet skolevegring, årsaksforklaringer, kartlegging og tiltak. Tidligere forskning deler begrepet skolevegring inn i to; definisjoner der angstbasert ubehag må finne sted på den ene siden og definisjoner som åpner for andre årsaksforklaringer på den andre. Videre i teorigapitlet brukes i hovedsak forskerne Christopher Kearney, Branca Lie og Trude Havik for å belyse hvor sammensatt fenomenet skolevegring er.

Denne masteravhandlingen følger en sosialkonstruktivistisk vitenskapstradisjon, da språket i handlingsplanene er et viktig aspekt i denne studien. På bakgrunn av dette har vi tatt i bruk metoden kvalitativ innholdsanalyse og da spesifikt en «direct content analysis». Dette er en deduktiv metode som sikrer at den som studerer tar utgangspunkt i allerede etablerte teorier og baserer analyseverktøyet på nøkkelkomponenter som fremkommer i faglitteraturen.

Hovedresultatene viser at det er variasjon i hva de ulike handlingsplanene vektlegger. I likhet med faglitteraturen er handlingsplanene differensierte i hvordan de definerer begrepet skolevegring. Dette viser at det enda ikke er enighet i diskursen om hva skolevegring faktisk innebærer og kan ses på som en diskursiv kamp. Resultatene fra denne studien viste at handlingsplanene var mest samstemte ved tiltak og kartlegging. Samtlige handlingsplaner samt faglitteraturen vektlegger at tiltakene skal baseres på kartleggingen som er gjort. Handlingsplanene presenterer årsaksforklaringene på et overordnet nivå, men setter ikke disse inn i en kontekst som forklarer hvorfor dette kan føre til skolevegring. Dette er derfor et av hovedresultatene som drøftes i denne masteravhandlingen.

Vi ønsker at denne masteravhandlingen kan bidra til mer forskning på skolens rolle i arbeidet med skolevegring og vi får en skole der elever med skolevegring fanges opp raskere og mottar den hjelpen de trenger.

Abstract

Studies that address the school's role in the work on school refusal behavior are under-prioritized. The purpose of this study has been to investigate what three different municipalities emphasize in their action plans aimed at school refusal behavior. On this basis, we aimed to answer this research question:

What do different municipalities emphasize in action plans for school refusal behavior?

Focusing on the definition of the school refusal behavior, risk factors, mapping of risk factors and measures/facilitations.

In order to answer this research question, we have created a comprehensive theory chapter as a basis. The theory chapter explains previous research linked to the term school refusal behavior, risk factors, mapping of risk factors and measures/facilitations. Previous research divides the term school refusal behavior into two different understandings; definitions where anxiety must occur as an explanation, and definitions where other explanations are considered. To further explain the complexity of school refusal behavior we have used Christopher Kearney, Branca Lie, Jo Magne Ingul and Trude Haviks who are all renowned researchers in the field.

This master's thesis will follow a social constructivist scientific tradition, as the language of the action plans is an important aspect of this study. On this basis we have use a qualitative content analysis, and specifically a "direct content analysis". This is a deductive method that ensures that the study is based on already established theories and bases the analysis on key components that are defined by the same theoretical basis.

The main results show that there is variation in what the action plans emphasize in their work. As in the academic literature, the action plans are differentiated in how they define the term school refusal behavior. This shows that there is not yet agreement in the discourse on what school refusal behavior actually entails and can be seen as a discursive struggle. The results of this study showed that the action plans were most consistent with measures/facilitations and mapping of school refusal behavior. All action plans and the academic literature emphasize that the measures shall be based on the mapping that has been carried out, and that these measures shall be prepared in consultation with both the pupil and the guardians. The action plans present the risk factors at an overall level, but do not put these into a context that explains why this can lead to school refusal behavior. Therefore, this is one of the main results that is problematized in this master's thesis.

We hope that this master's thesis can contribute to more research on the school's role in the work on school refusal behavior, and thus a future school where students with school refusal behavior are discovered faster and receive the help they need.

Keywords:

School refusal behavior, risk factors, mapping of risk factors, measures/facilitations

Forord

Først vil vi rette en stor takk til veilederen vår Bosse Bergstedt som har stilt opp hele veien og gitt god konstruktiv kritikk. Du har motivert og støttet oss gjennom hele prosessen og gjort masterskrivingen til en positiv opplevelse. Vi vil også takke alle veilederne ved pedagogikkseksjonen som har gitt gode og nyttige tilbakemeldinger på masterseminarene.

Videre vil vi takke rektor og sosiallærer ved Rakkestad ungdomsskole, Lars Øyvind Fagerhøi og Carina Hansesætre. Tidlig i prosessen hjalp dere oss med å fastsette hvilken retning denne masteroppgaven skulle ta og bidro med et perspektiv fra «de ute i skolen». Takket være deres interesse og veiledning har vi hatt motivasjon hele veien og forstått at oppgaven vår tjener et formål.

Takk også til alle dere som har heiet og støttet oss på hjemmebane. Dere vet hvem dere er.

Avslutningsvis vil vi rette en takk til hverandre.

Vi klarte det!

Høgskolen i Østfold, mai 2022

Julie Cathrin Kjelvik Jensen og Frida Sophie Laabak

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	1
1.1 Innledning	1
1.2 Begrunnelse	1
1.2.1 Skolens styringsdokumenter	1
1.2.2 Omfanget av skolevegring i Norge	2
1.2.3 Et historisk blikk på skolevegring i Norge	2
1.3 Problemstilling	4
1.4 Metode	5
1.5 Begrepsavklaringer	5
1.6 Struktur på oppgaven	6
2. Skolevegring	7
2.1 Hva er skolevegring?	7
2.2 Kearneys funksjonelle modell av skolevegring	8
2.2.1 Funksjon 1: Unngå skolerelatert stimuli som fremkaller negative følelser og emosjonelt ubehag	9
2.2.2 Funksjon 2: Unngå ubehagelige sosiale situasjoner og evaluering	9
2.2.3 Funksjon 3: For å oppnå oppmerksomhet fra signifikante andre	10
2.2.4 Funksjon 4: For å oppnå positive forsterkninger utenfor skolen	11
3. Årsaker til skolevegring	12
3.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer	12
3.2 Enkeltindividet	12
3.2.1 Sårbarhet og sensitivitet	13
3.2.2 Selvverd, selvkompetanse, selvoppfatning og selvfølelse	13
3.2.3 Lærevansker	14
3.2.4 Psykiske lidelser	14
3.3 Familien	15
3.3.1 Foresattes psykopatologi	15
3.3.2 Familiestruktur og kommunikasjon	16
3.3.3 Foresattes holdning til skolen	17
3.4 Skolen	17
3.4.1 Et utrygt læringsmiljø	17
3.4.2 Overganger	19
3.4.3 Sosial kontekst	19
4. Kartlegging av skolevegring	21
4.1 Kartlegging av forhold hos enkeltindividet	21
4.2 Kartlegging av familieforhold	21
4.3 Kartlegging av skoleforhold	22
4.4 School refusal assessment scale, revised	23
5. Tiltak	24
5.1 Tiltaksnivå 1: Forebyggende tiltak i skolen	24
5.1.1 Skolemiljø	24
5.1.2 Den sosiale konteksten i skolen	26
5.2 Tiltaksnivå 2: Tidlig intervensjon	28
5.2.1 Tilrettelegging og tilpasning	28

5.2.2 Den sosiale konteksten i skolen	29
5.3 Tiltaksnivå 3: Målrettede intensive intervensjoner	29
5.4 Tiltak basert på Kearneys funksjonelle modell	30
6. Metodologi	32
6.1 Vitenskapsteorietisk tilnærming	32
6.2 Den språklige vendingen	33
6.3 Deduktiv tilnærming	35
6.4 Valg av metode – Kvalitativ innholdsanalyse	35
6.4.1 Valg av handlingsplaner	37
6.5 Analysestrategi	37
6.6 Gjennomføring av analysearbeidet	39
7. Forskningsetikk	41
7.1 Validitet	41
7.2 Reliabilitet	42
8. Resultater	43
8.1 Handlingsplan A	43
8.1.1 Definisjon av begrepet skolevegring	43
8.1.2 Årsaksforklaringer	44
8.1.3 Kartlegging	44
8.1.4 Tiltak	44
8.2 Handlingsplan B	47
8.2.1 Definisjon av begrepet skolevegring	47
8.2.2 Årsaksforklaringer	47
8.2.3 Kartlegging	48
8.2.4 Tiltak	49
8.3 Handlingsplan C	50
8.3.1 Definisjon av begrepet skolevegring	50
8.3.2 Årsaksforklaringer	50
8.3.3 Kartlegging	51
8.3.4 Tiltak	51
8.4 Oppsummering av resultater	53
9. Tolkning og drøfting	55
9.1 Definisjon av begrepet skolevegring	55
9.1.1 Kearneys funksjonelle modell av skolevegring	57
9.2 Årsaksforklaringer	57
9.2.1 Enkeltindividet	58
9.2.2 Familien	59
9.2.3 Skolen	61
9.3 Kartlegging	64
9.4 Tiltak	66
9.4.1 Tiltaksnivå 1: Forebyggende tiltak i skolen	66
9.4.2 Tiltaksnivå 2: Tidlig intervensjon	69
9.4.3 Tiltaksnivå 3: Målrettede intensive intervensjoner	73
10. Oppsummering og konklusjon	75
10.1 Avsluttende refleksjoner	77

1. Introduksjon

1.1 Innledning

For mange elever er det uproblematisk å møte på skolen hver dag, men dette er dessverre ikke tilfellet for alle. Trude Havik (2021) løfter frem at det rapporteres om at flere elever sliter med skolevegring enn tidligere, både fra flere skoler og PP-tjenesten (s. 12). Det finnes derimot ingen sikre tall som kan bevise om dette gjenspeiler realiteten, eller om disse rapportene skyldes en økt bevissthet om skolevegring som har ført til at disse elevene blir registrert. Samtidig løfter flere forskere frem at tap av skolegang kan få alvorlige konsekvenser for elevene (Havik, 2018, s. 44; Jordet, 2020, s. 20). Tap av skolegang kan føre til at elevene får lavere sosial kompetanse som en konsekvens av begrenset sosial samhandling med jevnaldrende. Dette kan senere i livet påvirke disse barnas utdanningsløp, samfunnsdeltakelse og familieliv (Havik, 2018, s. 44).

Elever med skolevegring har ofte et emosjonelt ubehag knyttet til skolen og det er dette som skiller skolevegring fra skulk (Havik, 2021, s. 12). Elever med skolevegring ønsker å være på skolen og er interessert i skolearbeidet, men klarer ikke møte. De foresatte er klar over dette. Disse elevene kan også fortelle om ulike «vondter», men som ikke har en fysisk forklaring (Lie, 2021, s. 76). Havik (2021) forklarer at de som skulker oftere er uinteresserte og misliker skolen og holder fraværet skjult fra de foresatte. Elevene som skulker har heller ikke emosjonelt ubehag knyttet til skolen og har oftere atferdsvansker (s. 12). Disse ulike typene fravær krever ulike tiltak i skolen og det er derfor viktig at lærere forsøker å finne årsaken til elevenes fravær.

Da skolevegring oftest er en sammensatt problematikk med ulike årsaksforklaringer, samt den økende rapporteringen av elever med skolevegring, vil skolevegring være tema for denne masteravhandlingen. Videre i denne introduksjonen av masteravhandlingen vil vi begrunne valg av tema i skolens styringsdokumenter, samt redegjøre for skolevegring i Norge både historisk og i nåtiden. Avslutningsvis presenteres problemstillingen, begrepsavklaringer, metode og videre struktur på oppgaven.

1.2 Begrunnelse

1.2.1 Skolens styringsdokumenter

§2-1 fjerde ledd i opplæringslova (1998) er omdiskutert i forbindelse med skolevegring. Denne paragrafen gir kommunen lov til å frita barn og unge fra opplæringsplikten, dersom det foreligger en sakkyndig vurdering og skriftlig samtykke fra foresatte. Dette kan kun gjøres dersom hensynet til eleven tilsier det. Amundsen og Lerstang (2021) har forsket på hvordan

denne paragrafen brukes i praksis knyttet til elever med skolevegring. Bakgrunnen for forskningen var at foresatte til elever med skolevegring tok kontakt med dem da de opplevde seg presset til å signere på at deres barn skulle få fritak fra opplæringsplikten (Amundsen & Lerstang, 2021, s. 17). De løfter derfor spørsmålet om fritak fra opplæringsplikten faktisk er det beste for elever med skolevegring. Amundsens og Lerstangs (2021) forskning viser til disse hovedfunnene; paragrafen er uklar og praksisen fra kommune til kommune varierer, fritak fra opplæringsplikten brukes «når alt annet er prøvd» og informantene bemerker for lite kunnskap hos skole og hjelpeapparat (s. 20-21). Andre motiver for fritak fra opplæringsplikten er økonomiske da dette kan sikre skoleeier mot eventuelle erstatningskrav. Samtlige informanter er derimot enige om at fritak fra opplæringsplikten ikke er en god løsning da det kan få alvorlige konsekvenser for elevene det gjelder (Amundsen & Lerstang, 2021, s. 20-21). Vi ønsker å løfte frem det samme paradokset som Amundsens og Lerstang (2021, s. 21): Opplæringslova (1998) §9 viser til at alle elever har rett på et godt psykososialt skolemiljø. Allikevel åpner skolen og Opplæringslova (1998) for utstøtingsmekanismer for de elevene som opplever skolen som et utrygt sted.

1.2.2 Omfanget av skolevegring i Norge

Havik (2018) løfter frem at vi mangler nasjonal rapportering av skolefravær i Norge (s. 42). Dette gjør det vanskelig å fastsette hvor mange elever som sliter med skolevegring. Allikevel viser en studie gjennomført av Havik, Bru og Ertesvåg (2015) at skolevegring er et økende problem i norsk skole. Selv om statistikkene er uklare, viser deres forskning at omlag 3.6% av elever i norsk skole sliter med skolevegring – dette tilsvarer omtrent én elev i hver klasse (Havik et al, 2015, s. 326). En gjennomgående tematikk i forskningen vi har lest, er at skolevegring er en såpass sammensatt problematikk at den er vanskelig å «løse». Lærere opplever at det er vanskelig å finne tiltak som kan hjelpe elevene og en konsekvens av dette har blitt bruk av §2-1 fjerde ledd i Opplæringslova (1998) (Amundsen & Lerstang, 2021, s. 17).

1.2.3 Et historisk blikk på skolevegring i Norge

Vi har observert at interessen for skolevegring har økt i både media og faglitteraturen under halvåret denne masteravhandlingen ble utarbeidet. I mars 2022 utga Gaute Brochmann og Ole Jacob Madsen boken *Skolevegringsmysteriet – historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. I boken presenteres en oversikt over skolevegringens historie i Norge og det viser seg at skolevegring ikke er et så nytt fenomen som man først kan anta. Brochmann og Madsen (2022) forklarer at det allerede på 1930-tallet ble rapportert om «en ny

type skulkere» fra personer som jobbet tett på den norske skolen (s. 64). Disse elevene var ikke de typiske «problembarna», men lykkelige og bekymringsløse barn og unge som ble hjemme fra skolen uten å streve verken sosialt eller faglig. I 1959, altså nesten 20 år senere, kommer begrepet skolevegring på plass i faglitteraturen. Dagny Oftedal (1959) beskriver her det vi i dag anser som typiske symptomer på skolevegring. Videre på 60-tallet skrives det mer faglitteratur på skolevegringsfeltet og skolevegring anerkjennes som en fraværstype (Brochmann & Madsen, 2022, s. 68-69). Media begynner også å interessere seg for skolevegring på 1960-tallet. Skolevegringsfenomenet får spesiell oppmerksomhet i forbindelse med innføringen av niårig skolegang.

Brochmann og Madsen (2022) forklarer at det skjer «(...) et omfattende og reflektert ordskifte rundt skolevegringsproblematikken i Norge på 1960-tallet» (s. 65-66). Dette ser vi eksempel på i en artikkel fra aftenposten i 1964 der skoleoverlege Per Wøien svarer på spørsmål fra leserne. Han forklarer at skolevegring handler om et småfravær som ikke kan årsaksforklares med sykdom, men at det omhandler uregelmessigheter i miljøet og vanskeligheter med tilpasninger i skolen (Wøien, 1964). Han løfter også frem at tidlig intervensjon vil være viktig for å forhindre utviklingen av skolevegring. Videre på 1970-, 80- og 90-tallet vies det derimot lite oppmerksomhet til skolevegring og der skolevegring omtales blir fenomenet igjen sidestilt med skulk og «problembarn» (Brochmann & Madsen, 2022, s. 71-72). Det er først på 2000-tallet interessen for elevens psykiske helse igjen kommer på dagsordenen og skolevegringsfenomenet får plass i både norsk faglitteratur og media (Brochmann & Madsen, 2022, s. 75-76). På 2000-tallet skifter også fokuset på hvem som har «skylda» i skolevegringen. Frem til da har skylden i både media og faglitteratur blitt lagt på de foresatte, nå skjer det derimot et skifte – skolen er hovedproblemet (Brochmann & Madsen, 2022, s. 83).

Vår tolkning er at det tidligere har vært lite forskning om skolevegring i Norge og at mye av den norske litteraturen baserer seg på forskningen til Kearney, Silverman, Naylor, King og Bernstein. Kearneys forskning er den som brukes mest aktivt i faglitteraturen vi har lest. Den internasjonale forskningen har vært aktiv gjennom hele 1900-tallet (Brochmann & Madsen, 2022, s. 68). Problemet er at mye av Kearneys forskning fant sted i USA og samfunnsforholdene i Norge samsvarer ikke alltid med disse. Hans forskning er derimot viktig på feltet og legger et godt grunnlag for nyere norsk forskning. I senere år har Jo Magne Ingul og Trude Havik blitt viktig for norsk forskning på skolevegring (Brochmann & Madsen, 2022, s. 33). De er begge opptatt av årsaksforklaringene til elevenes skoleavvisningsatferd og hvilke tiltak som

kan få elever med skolevegring tilbake i skolen. Allikevel ytrer skolene i dag frustrasjon i møtet med elevene med skolevegring og dette kan tyde på, slik det forekommer i forskningen til Amundsen og Lerstang (2021, s. 20), at det fortsatt er for lite kunnskap om skolevegring i den norske skolen. Dette er interessant da fenomenet ble løftet frem for første gang i Norge for nesten 100 år siden (Brochmann & Madsen, 2022). Vi tolker derfor at faglitteraturen vi har lest samsvarer med tidsoversikten presentert av Brochmann og Madsen (2022).

I praksis ved Høgskolen i Østfold har vi fått erfare frustrasjon knyttet til elever med skolevegring. Vi opplevde at to elever i samme klasse hadde utviklet skolevegring, men krevde ulike tiltak og tilrettelegginger i skolen. Lærerne har ytret at dette er en av de vanskeligste elevgruppene å hjelpe, da fenomenet er såpass sammensatt. Dette la grunnlaget for vår interesse for skolevegring. Vi ønsker å komme ut i skolen med en kompetanse som trengs – både for elevene, men også for fremtidige kollegaer. I tillegg bemerker Havik (2018) at skolens rolle er underprioritert i forskningen på skolevegringsfeltet (s. 74). Vi valgte derfor å analysere kommuners handlingsplaner knyttet til skolevegring, da dette dokumentet kan legge grunnlaget for arbeidet med denne elevgruppen i skolen.

1.3 Problemstilling

Forskning på skolevegring viser at tidlig intervensjon er avgjørende for å holde elever med skolevegring i skolen (Ingul & Havik, 2021, s. 28). Samtidig viser forskningen til Amundsen og Lerstang (2021) at det er mangel på kunnskap om hvordan man kan hjelpe elevene med skolevegring i norsk skole (s. 20). Mange kommuner har utviklet handlingsplaner knyttet til skolevegring. Disse inneholder både informasjon om ulike typer fravær samt tiltak lærere og skole kan igangsette for elevene. Da disse handlingsplanene legger grunnlaget for skolens rutiner knyttet til elever med bekymringsfullt skolefravær, ønsker vi å undersøke hva disse planene vektlegger i arbeidet med elever med skolevegring. Disse planene skal altså bidra med både kunnskap og tiltak. Sett i sammenheng med læreres ytringer om for lite kunnskap, ønsker vi å undersøke hva disse planene vektlegger for å løse skolevegringsproblematikken i norsk skole. På bakgrunn av dette har vi utarbeidet følgende problemstilling:

Hva vektlegger ulike kommuner i handlingsplaner for skolevegring? Med fokus på begrepet skolevegring, årsaksforklaringer, kartlegging og tiltak.

1.4 Metode

For å undersøke problemstillingen anvender vi en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitative metoder har som sikte å innhente informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm et al., 2018, s. 89). Da vi ønsker å undersøke hva de ulike kommunene vektlegger i sine handlingsplaner, har vi tatt i bruk metoden innholdsanalyse og da spesifikt «direct content analysis» (Hsieh & Shannon, 2005). «Direct content analysis» er en form for innholdsanalyse som tar i bruk en deduktiv tilnærming der analysen baseres på allerede etablerte teorier og tidligere forskning.

Vi skal analysere tre handlingsplaner fra nærliggende kommuner i Norge. Da rektorer ved ulike skoler har ytret at det er lite samarbeid mellom kommunene, ønsker vi derfor å undersøke eventuelle forskjeller og likheter over et mindre område. I tillegg ønsker vi å belyse hvor godt disse handlingsplanene samsvarer med faglitteraturen om skolevegring. Analysen av de tre handlingsplanene kan gi en videre forståelse av hva de ulike kommunene vektlegger i arbeidet med skolevegring.

1.5 Begrepsavklaringer

I vår problemstilling tar vi i bruk begrepene skolevegring, årsaksforklaringer, kartlegging og tiltak. I dette delkapitlet vil vi kort gjøre rede for disse begrepene.

Skolevegring: «School refusal behavior refers to child-motivated refusal to attend school and/or difficulty attending classes for an entire day» (Kearney & Silverman, 1995, s. 59). Skolevegring handler altså om barn og unge som av ulike årsaker vegrer seg for å møte på skolen og/eller bli hele skoledagen.

Årsaksforklaringer: Barn og unge med skolevegring er en heterogen gruppe, noe som betyr at det vil være ulike risikofaktorer som bidra til å utløse og opprettholde skolevegringen (Kearney, Lemos & Silverman, 2004, s. 275). Det er altså årsaken til hvorfor barn og unge vegrer seg for å dra på skolen.

Kartlegging: Kartleggingen av elever med problemer knyttet til deltakelse i skolen omfatter vurderinger og beskrivelser av risikofaktorer i familien, på skolen og barnets egne opplevelser, evner og ferdigheter (Lie, 2021, s. 99).

Tiltak: Tiltak forstås i denne masteravhandlingen som tilrettelegginger som iverksettes for elever med skolevegring. Disse tilpasningene kan gjøre skolehverdagen best mulig for disse elevene, men også hjelpe denne elevgruppen tilbake i skolen.

1.6 Struktur på oppgaven

For å kunne belyse problemstillingen best mulig ved hjelp av teori og metode, vil første del av masteravhandlingen innebære et omfattende teorikapittel. Vi velger å ha et omfattende teorikapittel, da skolevegring er en sammensatt problematikk og det er mange ulike forståelser av skolevegring i forskningen. Vi vil derfor i teorikapitlet redegjøre for begrepet skolevegring, ulike årsaksforklaringer, kartlegging og tiltak. Videre presenteres metodologien og de etiske aspektene knyttet til denne avhandlingen.

I den andre delen vil vi legge frem de overordnede resultatene fra innholdsanalysen. Deretter drøftes og tolkes resultatene i lys av teorien vi har lagt til grunn. Vi har tatt en avgjørelse om at kapittel 8 *Resultater* i hovedsak vil ta for seg en sammenfatning av resultatene. Spesifikke formuleringer vi ønsker å drøfte mer omfattende vil løftes frem i kapittel 9 *Tolkning og drøfting*. Dette var en avgjørelse vi tok på bakgrunn av omfanget på både handlingsplanene og denne masteravhandlingen. Avslutningsvis vil masteravhandlingen oppsummeres og konkluderes med svar på problemstillingen, før vi presenterer avsluttende refleksjoner og forslag til videre forskning.

2. Skolevegring

I dette kapitlet presenteres en omfattende beskrivelse av fenomenet skolevegring, samt de ulike forståelsene av begrepet. Skolevegring er nemlig et sammensatt fenomen som går over flere fagdisipliner (Zaman, 2019, s. 1). Et slikt differensiert syn gjør det vanskelig å trekke generaliserte slutninger om skolevegring og hva begrepet innebærer. Det vil derfor være viktig å få frem ulike forståelser av skolevegring samt plassere vår forståelse av skolevegring som ramme for resten av avhandlingen. Avslutningsvis presenteres Kearneys (1969, i Kearney et al., 2004) funksjonelle modell av skolevegring.

2.1 Hva er skolevegring?

Vi har funnet at det i hovedsak er to aspekter som skiller definisjonene på skolevegring fra hverandre. De første definisjonene avgrenser skolevegring til at barn og unge må oppleve angstbasert ubehag knyttet til skolen. Et eksempel på dette er King og Bernsteins (2001) definisjon av skolevegring: «Difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression» (s. 197). Dette er en typisk definisjon på angstbasert skolevegring. Andre definisjoner åpner for en videre forståelse av skolevegring. Disse definisjonene tar høyde for andre årsaker enn angst som kan føre til at barn og unge vegrer deg for å dra på skolen. Et eksempel på en slik definisjon er Kearney og Silvermans (1995): «School refusal behavior refers to child-motivated refusal to attend school and/or difficulty attending classes for an entire day» (s. 59). Et annet eksempel er beskrivelsen til Lie (2021), hun beskriver at skolevegring «... handler om elevenes motstand mot å gå på skolen som elevenes reaksjon på opplevelse av nederlag, urettferdighet eller utfordrende skolekrav.» (s. 22). De sistnevnte perspektivene på skolevegring åpner altså for andre forklaringer på barn og unges skolevegringsatferd enn kun angstrelatert ubehag. Dette er et perspektiv Kearney, Lemos og Silverman (2004) løfter frem som viktig; dersom forskningen og fokuset på skolevegring kun omhandler barn og unge med angstrelaterte årsaker, vil man ekskludere skolevegring som ikke er angstrelatert (s. 275). Dette vil videre svekke en helhetlig forståelse av skolevegring. I en studie gjort av Kearney og Albano (2004) viste det seg at 30% av 143 barn med skolevegring i alderen 5-17 år ikke hadde angstrelaterte utfordringer (s. 153). Denne studien understreker at angstrelatert ubehag er vesentlig i sammenheng med skolevegring, samtidig understreker den også at skolevegring ikke alltid er en konsekvens av angstrelaterte utfordringer. På bakgrunn av dette legger vi en vid forståelse av skolevegring til grunn for denne avhandlingen, der vi

ikke avgrenser skolevegring til angstbasert ubehag, men åpner for flere årsaksforklaringer til barn og unges skolevegringsatferd.

Da skolevegring er et såpass sammensatt fenomen har det blitt utarbeidet en rekke kriterier for når skolevegring finner sted. Dette skyldes i hovedsak at skolevegring ikke anses som en diagnose, samtidig er det viktig å skille skolevegring fra andre typer fravær, som f.eks. skulk (Havik, 2018, s. 29). Selv om det er gjort nyere forskning på skolevegring, anvender de fleste forskere fortsatt Berg, Nichols og Pritchards (1969) kriterier for skolevegring (Oversettelse hentet fra Havik, 2018, s. 29):

1. Eleven får langvarig fravær som en konsekvens av motvilje mot å gå på skolen.
2. Eleven er vanligvis hjemme fra skolen og de foresatte er som oftest klar over dette.
3. Eleven blir følelsesmessig opprørt ved tanken om skole, kan få somatiske plager, angst, bli nedstemt og begynner å gråte.
4. Disse barna har ikke alvorlig antisosial atferd, men de kan vise sterk motstand dersom foresatte prøver å overtale dem til å gå på skolen.
5. De foresatte har forsøkt å få barnet på skolen.

Dersom ett eller flere av punktene finner sted, kan det altså være snakk om skolevegring. I følge Berg et al. (1969) er det i hovedsak punktene 2, 3 og 4 som skiller skolevegring fra skulk. I motsetning til skolefravær som skyldes skulk, vil de fleste elever med skolevegring ha et ønske om å gå på skolen, men det emosjonelle ubehaget kan bli for stort. Elever som skulker er som oftest umotiverte og misliker skolen og skjuler fraværet fra sine foresatte. Disse elevene har sjeldnere angstrelatert problematikk og atferdsvansker forekommer hyppigere (Havik, 2021, s. 21). Det er allikevel viktig å understreke, som nevnt tidligere, at angstproblematikk ikke er en avgjørende faktor for at det skal handle om skolevegring, slik Kearney og Albano løfter frem (2004, s. 275).

2.2 Kearneys funksjonelle modell av skolevegring

Kearneys (Kearney et al., 2004, s. 276) funksjonelle modell av skolevegring etablerer fire typer skolevegring. Disse fire inndelingene kan brukes for å kartlegge og forstå hovedgrunnen til skolefravær blant barn og unge og er nyttige for å forstå hvor bredt og omfattende fenomenet skolevegring er. Modellens fire funksjoner av skolevegring forklarer hva som opprettholder skolevegringen. I følge Kearney et al. (2004) vegrer barn og unge seg for å gå på skolen av følgende funksjoner (s. 276):

1. For å unngå skolerelatert stimuli som fremkaller negative følelser og emosjonelt ubehag.
2. For å unngå ubehagelige sosiale situasjoner og evaluering.
3. For å oppnå oppmerksomhet fra signifikante andre.
4. For å oppnå positive forsterkninger utenfor skolen.

De første to funksjonene forklarer elevens behov for å unngå negative opplevelser og er de som forekommer hyppigst knyttet til elever med skolevegring. De to siste funksjonene forklarer elevens ønske om å oppnå positive opplevelser eller goder (Kearney et al. 2004, s. 276). Felles for samtlige funksjoner er at de resulterer i en skolevegringsatferd der elevene av ulike årsaker vegrer seg for å dra på skolen.

2.2.1 Funksjon 1: Unngå skolerelatert stimuli som fremkaller negative følelser og emosjonelt ubehag

Denne funksjonen refererer som oftest til yngre barn (5-10 år) som vegrer seg for å dra på skolen (Kearney et al. 2004, s. 276). I noen tilfeller kan disse barna identifisere spesifikke triggere som er årsaken til deres skolevegringsatferd, men dette kan også være vanskelig grunnet alder. Kearney et al. (2004, s. 276) løfter også spesifikt frem overgangssituasjoner som årsaksforklaringer. Mange av disse barna opplever disse overgangene som utfordrende. I denne sammenheng er det snakk om overganger som skolevei, bytte av klasserom og veien ut til friminuttet. Det uforutsigbare, som brannalarmer, kan også virke negativt forsterkende. Samtidig er dette barn som har et ønske om å være på skolen og ønsket om å være på skolen er større enn ønsket om å bli hjemme. Etter hvert kan derimot ubehaget skolen fremkaller bli for sterkt og fraværet til eleven øke (Kearney et al. 2004, s. 276).

2.2.2 Funksjon 2: Unngå ubehagelige sosiale situasjoner og evaluering

Funksjon 2 refererer oftest til eldre barn og unge (11-17 år) som vegrer seg for å dra på skolen grunnet ubehag knyttet til sosiale situasjoner med jevnaldrende og evalueringssituasjoner (Kearney et al., 2004, s. 276). Denne gruppen elever er ofte klar over hvorfor de vegrer seg for å dra på skolen og kan identifisere spesifikke situasjoner som skaper ubehag. Kearney et al. (2004, s. 276) løfter frem disse typiske sosiale situasjonene; å ta initiativ til samtale med medelever, samarbeid, gruppeaktiviteter og spisepauser. Videre forklarer de at evaluerings-situasjoner kan innebære; prøver, muntlige presentasjoner og skriving på tavla. De forklarer også at bevegelse i gang og inn i klasserom og at deltakelse i fysiske og musikalske aktiviteter

foran andre kan fremkalle ubehag (Kearney et al., 2004, s. 276). Det er typisk at denne elevgruppen har et høyere fravær i perioder der det er store og omfattende evalueringer, men mange vil også generelt ha et høyt fravær (Kearney et al., 2004, s. 276).

I mange situasjoner vil barn og unge i denne funksjonen vegre seg for å dra på skolen som en konsekvens av kombinasjonen av det sosiale og evalueringssituasjonene (Kearney et al., 2004, s. 276). Dette innebærer, som i funksjon 1, at elevene ikke i hovedsak ønsker å være hjemme, men ønsker å unngå ubehaget de opplever i skolehverdagen. Det dreier seg altså om negative forsterkninger i skolen, som etterhvert fører til at elevene ønsker å unngå skolen fullstendig.

2.2.3 Funksjon 3: For å oppnå oppmerksomhet fra signifikante andre

I de to siste funksjonene vegrer barn og unge seg for å dra på skolen som et resultat av positiv forsterkning utenfor skolen (Kearney et al., 2004, s. 276). Denne gruppen barn og unge har ingen spesifikke betenkeligheter for skolen generelt, men de søker sterkere positiv stimuli utenfor skolen. I denne tredje funksjonen løfter Kearney et al. (2004) frem de yngre barna (5-10 år) som savner og ønsker mer oppmerksomheten fra sine signifikante andre (s. 276). Det er typisk at disse barna holder seg på skolen så lenge foresatte er tilstedeværende i klasserommet, men ønsker å forlate skolen så fort de foresatte gjør det. Disse barna klager ofte over psykosomatiske smerter uten at det foreligger en medisinsk årsak (Kearney et al., 2004, s. 276). Denne gruppen barn kan derimot ofte vise tegn til separasjonsangst, men Kearney et al. (2004) bemerker at denne gruppen barn er mer drevet av en opposisjonell- og manipulativ atferd enn angst og frykt (s. 276).

Da denne gruppen barn har et ønske om mer oppmerksomhet fra sine signifikante andre, vil det være viktig at skolen avdekker om barnet lever under normaltfungerende familieforhold (Kearney et al., 2004, s. 276). Barn i denne gruppen kan søke oppmerksomhet grunnet vanskelige familieforhold, som sykdom, økonomiske vansker, vold og omsorgssvikt, skilsmisse eller generell ustabilitet. Dersom det avdekkes normale familieforhold til tross for den oppmerksomhetssøkende atferden, vegrer barnet seg for å dra på skolen som en konsekvens av positiv forsterkning– i denne sammenheng vil altså ikke skolen være årsaken til fraværet, slik som i funksjon 1 og 2 (Kearney et al., 2004, s. 276).

2.2.4 Funksjon 4: For å oppnå positive forsterkninger utenfor skolen

Skolefraværet er ofte mer kronisk i denne funksjonen og refererer til eldre barn (11-17 år) (Kearney et al., 2004, s. 276). Denne gruppen barn og unge søker positiv forsterkning i form av belønninger utenfor skolen, altså andre aktiviteter enn skole. Eksempler på dette kan være aktiviteter med venner, bli hjemme og se på TV eller spilling. Kearney et al. (2004) bemerker derimot også at denne gruppen barn og unge kan unngå skolen som en konsekvens av rusmisbruk og annen kriminell aktivitet (s. 276-277).

Denne gruppen barn og unge har som regel ingen emosjonelle eller angstrelaterte utfordringer i forbindelse med skolen, men opplever skolen som kjedelig (Kearney et al., 2004, s. 276). Dersom de møter på skolen vil de ofte forlate skolen i løpet av skoledagen. De er også flinke til å holde sin skolevegringsatferd skjult, noe som gjør disse elevenes skolevegring vanskelig å avdekke for både lærere og foresatte. Samtidig er dette en gruppe barn og unge som kan være assosiert med omfattende familiekonflikter og problematiske familieforhold – det vil derfor være viktig at skolen også her undersøker familieforholdene til eleven (Kearney et al., 2004, s. 277).

Denne funksjonen er den som ligger nærmest fraværsformen skulk (Havik, 2021, s. 13), men vi anser den likevel som viktig i forbindelse med skolevegring. Under årsaker til skolevegring vil vi komme nærmere inn på hvordan forhold i familien kan forårsake skolevegring.

Barn og unge kan vegre seg for å dra på skolen som et resultat av flere av disse funksjonene. Keraney et al. (2004) viser til at barn og unge kanskje i utgangspunktet vegrer seg for å dra på skolen for å unngå negativt forsterkende sosial stimuli, men deretter oppdager godene ved å være hjemme (s. 277). Dette vil dermed forsterke skolevegringsatferden og fraværet til eleven blir større.

3. Årsaker til skolevegring

Barn og unge med skolevegring er en heterogen gruppe (Kearney et al., 2004, s. 275). Dette innebærer at individene må forstås og behandles etter deres individuelle behov. I dette kapitlet vil det derfor presenteres en omfattende redegjørelse for de ulike årsaksforklaringene til skolevegring. Da skolevegring har komplekse årsaksforklaringer og ulike forståelser, vil det altså være viktig å få en fullstendig forståelse av fenomenet skolevegring og hver enkeltelevs situasjon. Ved å bruke en multimetodisk tilnærming, vil man ifølge Heyne og Rollings (2002) kunne tilegne seg en mer fullstendig forståelsen av et fenomen. I denne sammenheng vil en multimetodisk tilnærming innebære å ta med individet selv, familien og skolen i kartleggingen av årsaken til skolevegring.

3.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Risiko- og beskyttelsesfaktorer er begreper som brukes mye i forbindelse med skolevegring. Innledningsvis i dette kapitlet ønsker vi derfor å redegjøre for hva disse begrepene innebærer. Forskere forklarer, i følge Lie (2021), barns negative og positive utviklingsmuligheter ved å se på samspillet mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer (s. 70).

Svartdal (2011) definerer risikofaktorer slik: «Når miljømessige eller individuelle forhold tilsier at uheldig utvikling er sannsynlig, omtales disse som risikofaktorer» (s. 150). Disse forholdene viser til både genetiske faktorer hos barn og unge, samt miljømessige faktorer som øker sannsynligheten for bestemte utfall.

Beskyttelsesfaktorer er i motsetning til risikofaktorer individets genetiske og miljømessige faktorer som bidrar til å fremme en sunn utvikling og svekker sannsynligheten for negative utfall (Lie, 2021, s. 71). Disse beskyttende faktorene kan virke forebyggende og modererer de negative påvirkningene fra risikofaktorene.

3.2 Enkeltindividet

I følge Lie (2021) kan individets personlige egenskaper være en årsaksforklaring knyttet til skolevegring (s. 65). Dette begrunnes med at barn og unges reaksjon på stressbelastede forhold kan være en utløsende årsak til skolevegring. Hvilken konsekvens risikofaktorer får for barnet kan altså avhenge av egenskapene til individet. Dette innebærer hvordan barnet reagerer på og

oppfatter negativ stimuli (Lie, 2021, s. 66). I denne sammenheng vil sårbarhet og sensitivitet være egenskaper hos barn og unge som kan føre til skolevegring.

3.2.1 Sårbarhet og sensitivitet

Sårbarhet innebærer at individet ikke evner å håndtere sterkt press i en gitt situasjon, eller at individet ikke tror det er i stand til å håndtere stressbelastende situasjoner (Jørgensen & Solli, 2017 i Lie, 2021, s. 67). Dersom barn og unge tidlig opplever at omgivelsene er uforutsigbare, kan de utvikle en psykologisk sårbarhet som kan øke sjansen for angstrelaterte problemer (Ek & Eriksson, 2013, s. 276). Som en konsekvens av dette kan sårbare barn oppleve at de blir hemmet og melde seg ut dersom de opplever avmakt og redsel for å mislykkes (Lie, 2021, s. 67). Lie (2021) bemerker også at sårbarhet er en egenskap ved barnet og en del av barnets identitet (s. 67). Sårbare barn er generelt utrygge og har en svekket evne til å håndtere utfordrende og problematiske situasjoner (Jørgensen & Solli, 2017 i Lie, 2021, s. 67). Denne sårbarheten kan dermed være en årsaksforklaring til skolevegring. Dersom disse barna opplever skolen som uforutsigbar og utrygg, altså negativt forsterkende, kan de trekke seg tilbake og unngå skolen.

Videre kan personlighetstrekket sensitivitet være en årsak til skolevegring (Lie, 2021, s. 68). Sensitivitet betegner sterk følsomhet for miljømessig- og sosial stimuli (Aron et al., 2012, s. 263). Barn og unges sensitivitet kan føre til at skolehverdagen blir utfordrende, da følsomheten for miljømessig- og sosial stimuli kan resultere i vansker med å etablere relasjoner til jevnaldrende. I tillegg kan sensitiviteten for miljømessige faktorer som lys, brannalarm og lukter virke negativt forsterkende (Lie, 2021, s. 69). Dersom skolen blir for overveldende kan disse elevene beskytte seg selv ved å slutte å møte på skolen. Sårbarhet og sensitivitet er begreper som ofte brukes om hverandre, men det er viktig å bemerke at sensitive barn ikke nødvendigvis er sårbare barn (Lie, 2021, s. 69).

3.2.2 Selvverd, selvkompetanse, selvoppfatning og selvfølelse

Lavt selvverd, selvkompetanse, selvoppfatning og selvfølelse kan også være årsaksforklaringer til skolevegring (Lie, 2021, s. 75). Moksnes (2011) konkluderer i sin studie med at barn og unges selvfølelse er avgjørende knyttet til hvordan de håndterer stress og press fra blant annet jevnaldrende og skoleprestasjoner (s. 44). Dersom barn og unge opplever for store belastninger, kan elevene ville beskytte sin egen selvfølelse og som en konsekvens slutte å møte på skolen.

Lie (2021) fokuserer også på barns lave selvverd. Selvverdet innebærer barn og unges forventninger til seg selv, andres meninger og vurderinger (Lie, 2021, s. 75). Hun bemerker at barn med lavt selvverd kan ha problemer med å mobilisere sine egne styrker. Som en konsekvens blir de mer opptatt av hva de *må* mestre, kontra det de allerede mestrer (Lie, 2021, s. 76). Dette henger tett sammen med elevenes selvkompetanse. Selvkompetanse innebærer barn og unges vurdering av egen kompetanse og deres tro på om de kan mestre ulike utfordringer eller bestemte handlinger (Lie, 2021, s. 77). Dette kan føre til at elevene unngår det de oppfatter som vanskelige oppgaver og kan resultere i apati, hjelpeløshet, depresjon og angst (Lie, 2021, s. 77). Disse belastningene kan i likhet med lav selvfølelse resultere i skolevegring, da individene vil unngå de negative forsterkerne og tap av mestring.

Videre bemerker Lie (2021) at barn med negativ selvoppfatning, altså en negativ forestilling om seg selv, ofte er engstelige og har emosjonelle forstyrrelser (s. 76). Disse emosjonelle forstyrrelsene kan føre til psykisk ubehag som uro og angst. Denne elevgruppen mistrives ofte på skolen som et resultat av urolighet, engstelse og frustrasjon og kan utvikle psykosomatiske symptomer som til slutt resulterer i angst. Dette kan føre til en ond sirkel som ender med at elevene nekter å gå på skolen (Lie, 2021, s. 76-77).

3.2.3 Lærevansker

Havik (2018) forklarer at det er lite forskning på sammenhengen mellom skolevegring og lærevansker (s. 58). Tidligere forskning gjennomført av Naylor, Staskowski, Kenney og King (1994) viser derimot at lærevansker vil være en potensiell risikofaktor hos enkeltindivider i forbindelse med skolevegring (s. 1332). Dette begrunnes med at lærevansker kan føre til tap av mestring, dysfori og frustrasjon og derfor kan svekke elevens selvverd og selvkompetanse (s. 1335). Som en konsekvens av dette kan elevene oppleve skolen som et skadelig miljø som må unngås (Naylor et al., 1994, s. 1335). Det er derimot viktig å bemerke at lærevansker ikke er synonymt med skolevegring, men at barn og unge med lærevansker kan ha en større sjanse for å utvikle skolevegring dersom de ikke får tilretteleggingen de har behov for (Naylor et al., 1994, s. 1331).

3.2.4 Psykiske lidelser

Kearney, Chapman og Cook (2005) gjennomførte en studie bestående av 55 barn i alderen 5-9 år, fra en poliklinikk for barn med skolevegring (s. 217). Studien viste at 76% hadde

angstrelaterte lidelser (Kearney et al., 2005, s. 217). Kartlegging av primærdiagnosene viste at 53.7% av barna hadde separasjonsangst, 9.3% hadde generalisert angstlidelse, 9.3% hadde spesifikke fobier og 3.7% hadde sosial fobi/unngåelses lidelse (Kearney et al., 2005, s. 217). Studien gjort av Kearney et al. (2005) viser altså at angstrelaterte utfordringer og lidelser er utbredt hos elever med skolevegring (s. 217). Havik (2018) løfter også frem at skolevegring er sterkt relatert til emosjonelle vansker (s. 60). Dette viser at det ikke kun gjelder de yngre barna, men flertallet som sliter med skolevegring. I tillegg viser ofte elever med skolevegring symptomer på alvorlige psykiske problemer; 50% fyller diagnostiske kriterier for angst- og/eller depressive lidelser (Havik, 2018, s. 62). Dette viser at angst- og depresjonslidelser er vesentlige i forbindelse med skolevegring. Samtidig er det viktig å bemerke at 22.2% av barna i studien gjort av Kearney et al. (2005) ikke fylte diagnostiske kriterier for angst og/eller depresjon (s. 217). På bakgrunn av dette vil det altså være viktig å fokusere på barn og unges eventuelle psykiske lidelser i forbindelse med skolevegring. Samtidig er det viktig at man ikke «glemmer» gruppen barn og unge med andre risikofaktorer enn psykiske lidelser, slik det bemerkes av Kearney et al. (2004, s. 275).

3.3 Familien

Ifølge Havik (2018) kan ulike risikofaktorer i familien ha sammenheng med skolevegring (s. 70). Eksempler på årsaksforklaringer knyttet til familien kan være foresattes psykopatologi og holdning til skolen (Havik, 2018, s. 70). Lie (2021) løfter også frem at familiestrukturen har betydning for barns psykososiale utvikling og at det er en sammenheng mellom familiestruktur og potensielle angstlidelser hos barn (s. 52). Dette vil være viktig, slik vi belyste i kapittel 3.2, da angstlidelser hyppig forekommer i forbindelse med skolevegring. Samtidig er det viktig å bemerke at lærere ikke er utdannet og ansatt til å innføre tiltak knyttet til familien, samt at lærere må være bevisste og tydelige i henhold til sine profesjonelle grenser (Valeur & Bram, 2019, s. 81). Allikevel ønsker vi kort å belyse potensielle risikofaktorer i familien for å danne et fullstendig bilde av årsakene til skolevegring.

3.3.1 Foresattes psykopatologi

Det er funnet sammenhenger mellom foresattes psykopatologier og barn og unge med skolevegring (Havik, 2018, s. 71). Havik (2018) viser til en studie gjort av Last og Strauss (1990, i Havik, 2018) der det fremkommer at mødre til elever med skolevegring oftere er psykisk syke (s. 71). Henholdsvis 33.3% av mødre til elever med skolevegring, sammenlignet

med 10% hos «andre» mødre, hadde psykisk sykdom. Disse funnene ble kontrollert opp mot alder og sosioøkonomisk status, uten at resultatene endret seg (Last & Strauss, 1990 i Havik, 2018, s. 71). McShane, Walter og Rey (2001) har forsket på hva som karakteriserer barn og unge, mellom 10 og 17, år med skolevegring (s. 823). Utvalget deres bestod av 192 ungdom som hadde blitt utredet eller fått behandling for skolevegring ved Ricendell Unit i Sydney, Australia (McShane et al., 2001, s. 822). Funnene i studien viste at 53% av mødrene og 34% av fedrene til elever med skolevegring hadde psykisk sykdom (McShane et al., 2001, s. 824). Disse to studiene viser at foresatte psykiske helse kan være en vesentlig risikofaktor knyttet til barn og unges skolevegring. Havik (2018) presiserer at foresatte med psykisk sykdom indirekte kan påvirke barn og unges skolevegring. Det er ikke de foresattes psykiske sykdom som fører til barn og unges skolevegring, men det at de kan slite med å få barna på skolen som en konsekvens av de ikke evner å støtte barna sine på rett måte (Havik, 2018, s. 71-72). Dette begrunner Havik (2018) med at det kan være vanskelig å være en god rollemodell for funksjonell atferd når du selv sliter psykisk (s. 71).

3.3.2 Familiestruktur og kommunikasjon

Havik (2018) løfter frem at foreldrerollen i familier til barn og unge med skolevegring kan være uklar (s. 73). Når foreldrerollen blir uklar kan kommunikasjonen bli dårligere. Som en konsekvens av dette kan barn og unge oppleve at det er mindre forståelse innad i familien for deres skolevegringsatferd (Havik, 2018, s. 73). Samtidig kan inkonsekvente regler som en konsekvens av uklare foreldreroller føre til mer uforutsigbarhet og utrygghet for barn og unge (Havik, 2018, s. 72). Havik (2018) fastslår at omlag 21-44% av barn og unge med skolevegring har enslige forsørgere (s. 70). Videre forklarer hun at barn og unge, samt forsørgeren, i en slik familiestruktur kan ha mange og mer uklare roller (Havik, 2018, s. 70). Det kan i slike familiestrukturer være et mer likeverdig forhold mellom voksen og barn. Dette kan føre til at det ikke er like klare roller knyttet til «hvem som bestemmer hva» og dermed gjøre det vanskeligere å håndtere problemene effektivt når barn og unge viser tegn til skolevegring (Havik, 2018, s. 71). Samtidig er det viktig å bemerke at foresatte som bor sammen også kan slite med kommunikasjon og samarbeide som et team. De kan derfor også ha vansker med å tilrettelegge for sitt barn med skolevegring (Havik, 2018, s. 71).

3.3.3 Foresattes holdning til skolen

Havik (2018) løfter frem at støttende foresatte som viser interesse for barn og unges skolearbeid er knyttet til lavere risiko for frafall i skolen (s. 74). Epstein og Shelton (2002) forsket på hva skoler kan gjøre for å minske fravær blant sine elever. I deres forskning kommer det frem at kommunikasjon mellom skole og hjem hadde positiv effekt. Ved at foresatte ble kontaktet ved elevenes fravær, økte foresattes interesse og fraværet minsket (Epstein & Shelton, 2002, s. 309). Havik (2018) bemerker at foresatte må klare å følge opp sine barn og unge, samt være tydelige i ord og handlinger om at de vil at barnet skal tilbake til skolen (s. 74). Det er først når de foresatte har bestemt seg for at barnet skal tilbake til skolen og barnet selv skjønner de foresattes holdninger, at endring kan skje (Havik, 2018, s. 74). Dersom de foresatte ikke er klare i sine holdninger, kan barnet ta over foreldrerollen og handle ut fra sine egne følelser og sin egen angst, som igjen kan føre til at de foresatte føler seg handlingslammet (Havik, 2018, s. 74).

3.4 Skolen

I Stortingsmelding 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019) legges det frem at:

Mobbing, manglende tilrettelegging, dårlige skoleresultater, lav motivasjon og utrygghet kan være blant de bakenforliggende årsakene til høyt fravær (s.10).

Dette ser vi igjen i det Lie (2021) og Havik (2018) omtaler som de skolerelaterte risikofaktorene. Disse risikofaktorene omfavner de belastningene som eleven kan bli eksponert for i skolehverdagen (Lie, 2021, s.81). Lie (2021) bemerker at disse risikofaktorene kan være overlappende og kan ha forskjellig grad av påvirkning etter hvordan enkeltindividet oppfatter faktorene – altså hvor stort ubehag de føler ved de ulike belastningene (s. 80).

3.4.1 Et utrygt læringsmiljø

I Opplæringsloven §9-A (1998) legges det frem at alle barn har rett på et trygt og godt læringsmiljø og at alle de ansatte på skolen er pliktig til å opprettholde dette. Da skolen er en sentral sosial arena i barnets hverdag vil skolens klima og læringsmiljø være avgjørende faktorer hos barn med skolevegringsatferd (Havik, 2018, s.76). Ifølge Havik (2018) kan et læringsmiljø som mangler disiplin virke utrygt og uforutsigbart. Derimot understreker hun også at skoler med for autoritære lærere og ledelse, altså for hard disiplin, vil kunne gi økt usikkerhet hos sårbare barn (Havik, 2018, s. 76).

Videre løfter Lie (2021) frem betydningen av skolen som system – altså skolens rutiner, struktur og organiseringen i skolen (s. 81). Ved mangel på felles holdninger og verdier i skolen vil det kunne føre til videre mangler på struktur og organisering. Her løfter Lie (2021) frem skolens rutiner rundt registrering og oppfølging av skolefravær som en viktig faktor (s. 81). Risikoen for utvikling og videreutvikling av skolevegringsatferd vil kunne øke ved mangelfulle rutiner for registrering av fravær (Lie, 2021, s. 81). Ved at lærere mangler planer rundt håndtering av fravær og fraværshåndtering vil det altså være en større risiko for at skolevegringsatferden ikke blir oppdaget i tid.

Lie (2021) skriver om risikofaktorer i skolen som system generelt, men også om faktorer i klasserommet. Hun løfter frem flere komponenter ved klasseromsklimaet som kan være betydelige risikofaktorer for elever med skolevegring (Lie, 2021, s. 83). Dette innebærer lærerens atferd og undervisningsstil, interaksjonen mellom lærer og elev og den sosiale og emosjonelle atmosfæren i klasserommet (Lie, 2021, s. 83). Ved lærerens atferd og undervisningsstil er det lærerens mangel på klasseledelse og kompetanse, samt mangelfulle og ensformige undervisningsopplegg, som Lie (2021) legger vekt på som mulige risikofaktorer i klasserommet (s. 83). Videre løfter Lie (2021) frem interaksjonen mellom lærer og elev. Her bemerker hun at mangel på faglig og sosial tilpasset opplæring, anerkjennelse og relasjoner vil kunne gi økte emosjonelle vansker og opplevelse ubehag for eleven (Lie, 2021, s. 84).

Den sosiale og emosjonelle atmosfæren er den siste komponenten Lie (2021) nevner innenfor faktorer i klasseromsklimaet (s. 84). Et klasseromsklima som er preget av mye konflikt vil gi en økt opplevelse av utrygghet og vil igjen kunne resultere i at elever velger å unngå situasjonen (Lie, 2021, s.84). Lie (2021) løfter også frem betydningen av et konkurransepreget miljø i klasserommet. Ved at miljøet i større grad er preget av konkurranse, prøver og testing, med fokus på resultater, kan det resultere i et stort prestasjonspress og mulig prestasjonsangst blant elevene (Lie, 2021, s. 89). Havik (2018) bemerker at det å ikke oppfylle kravene og møte de forventningene som blir satt kan føre til følelse av nederlag og tap av mestring (s. 83). Ved gjentatte nederlag og tap av mestring bemerker Lie (2021) at elevens selvoppfatning kan svekkes og dette vil igjen resultere i at eleven uteblir fra skolen som en måte å beskytte seg selv mot videre opplevelse av nederlag (s. 89).

3.4.2 Overganger

I delkapittel 2.2.1 nevnes overgangssituasjoner som en mulig risikofaktor. Lie (2021) løfter frem at overganger kan virke overveldende og krevende spesielt for sårbare barn (s. 83). Ved større overganger som fra småskoletrinn til mellomtrinn, eller barneskole til ungdomsskole, er det flere faktorer som spiller inn. Dette kan være høyere faglige krav, nye lærere å forholde seg til og bytte av klasserom/skole (Havik, 2018, s. 83). Disse nye faktorene kan oppleves som belastende for barn og kan fremkalle stress og utrygghet. Havik (2018) bemerker derimot at dette ikke kun gjelder de større overgangene, men også de mindre overgangene som skjer i en vanlig skolehverdag (s. 84). Dette kan være overganger som oppstarten til første time, fra time til friminutt, bytte av fag og lærer etc. Ved slike overganger understreker Havik (2018) viktigheten av forutsigbarhet og rutiner. Brudd på slike rutiner i skolehverdagen kan føre til stress og unødvendig belastninger hos eleven og dermed et ønske om å unngå skolen.

3.4.3 Sosial kontekst

Den sosiale konteksten i skolen omhandler barnets opplevelse av sosial tilhørighet og barnets relasjoner til medelever og lærere (Havik, 2018, s. 78). Havik (2018) bemerker at elever som har skolevegringsatferd ofte kan slite med sosial interaksjon og relasjoner (s. 79). Ved at eleven mangler eller sliter med relasjoner til medelever vil dette kunne resultere i at eleven opplever ensomhet i skolen (Havik, 2018, s. 79). Denne opplevelsen av ensomhet knytter Havik (2018) opp mot følelse av sosial isolasjon, mangel inkludering og utenforskap (s. 78). Slike opplevelser kan føre til stress og utrygghet, som igjen kan resultere i at eleven velger å unngå sosiale situasjoner og derfor utebli fra skolen (Havik, 2018, s.78). Dette bekreftes i en studie gjort av Havik, Bru og Ertesvåg (2014) der funnene viser at det er en tydelig sammenheng mellom sosial isolasjon og skolevegring (s.144).

I en annen studie gjort av Havik, Bru og Ertesvåg (2015), om elvers relasjoner til medelever og lærere, viser et av funnene at elever som opplever mobbing i skolen oftere har en forhøyet forekomst av skolevegring. Dette ses igjen i den australske studien av McShane et al. (2001). Som nevnt i kapittel 3.3.1, forsket de på hva karakteriserer barn og unge med skolevegring. Studien viste at 14% av utvalget av barn og unge med skolevegring ble utsatt for mobbing (McShane et al., 2001, s.824). Olweus og Roland (1983) definerer mobbing som negative handlinger som en eller flere elever blir utsatt for gjentakende over tid av andre medelever eller lærere, der det er en tydelig ubalanse i styrkeforholdet mellom partene (s. 3-4). Havik (2018)

bemerket derimot at skolevegring i tilfeller ved mobbing kan være en sunn respons på et utrygt læringsmiljø, da eleven velger å utebli fra skolen for å redusere ubehaget som en konsekvens av mobbingen (s. 80).

Gjennom dette kapitlet har vi belyst hvor sammensatt årsaksforklaringene til skolevegring kan være. Vi har også fått vist hvorfor en multimetodisk tilnærming til disse elevene vil være hensiktsmessig, da skolevegringen kan skyldes forhold ved både individet selv, familien og skolen. Det kan være flere risikofaktorer som kan forklare hvorfor eleven vegrer seg for å dra på skolen, samtidig som den utløsende årsaken til skolevegring ikke nødvendigvis er den som opprettholder den. Dette viser at uansett når i prosessen skolevegringen kartlegges, vil en multimetodisk tilnærming være nyttig for å avdekke både utløsende og opprettholdende faktorer til elevens skolevegring. Hvordan denne kartleggingen kan gjennomføres, samt hva som er viktig i en kartleggingsprosess, vil vi gjøre rede for i kommende kapittel.

4. Kartlegging av skolevegring

Lie (2021) løfter frem at kartlegging av elevers skolefravær kan virke forebyggende mot potensiell skolevegringsatferd. På bakgrunn av denne kartleggingen kan man utvikle effektive handlingsplaner mot skolefravær (Lie, 2021, s. 99). Kartleggingen av elever med problemer knyttet til deltakelse i skolen bør omfatte vurderinger og beskrivelser av risikofaktorer i familien, på skolen og barnets egne opplevelser, evner og ferdigheter (Lie, 2021, s. 99). I dette kapitlet vil vi derfor ta for oss kartlegging av årsakene til elevenes skolevegring. Det vil derimot ikke være en omfattende beskrivelse knyttet til hvert enkelt punkt i kartleggingen, da disse ble beskrevet i kapittel 3 *Årsaker til skolevegring*.

4.1 Kartlegging av forhold hos enkeltindividet

Denne kartleggingen tar i hovedsak for seg å identifisere hvilke årsaksforklaringer ved enkeltindividet som ligger til grunn for skolevegringen (Lie, 2021, s. 99). Lie (2021) påpeker at dette gjøres gjennom samtaler med foresatte, elev og lærere samt ved bruk av diverse kartleggingsmateriell (s. 99). Kartleggingen av enkeltindividet bør ta for seg en vurdering av elevens personlighet og risikofaktorer, identifisering av elevens bekymring og eventuelle situasjoner eleven opplever som ubehagelige (Lie, 2021, s. 99). Disse situasjonene kan omhandle mobbing, vurderingssituasjoner, sosial fungering og faglig utvikling (Lie, 2021, s. 99). Det er derimot viktig å bemerke at mobbing her ikke er en årsaksforklaring ved eleven, men at hensikten er å avdekke om det er eventuelle aspekter ved skolen som virker negativt inn på elevens skolevegring. Lie (2021) løfter også frem at registrering av elevens fremmøte, samt oppmerksomhet knyttet til hvilke situasjoner i skolen eleven eventuelt forsøker å unngå kan gi viktig informasjon (s. 100). Ved å kartlegge dette kan læreren avdekke eventuelle mønstre, slik at tiltakene kan bli så målrettede som mulig.

4.2 Kartlegging av familieforhold

Ifølge Lie (2021) må foresatte til elever med skolevegring involveres i kartleggingsprosessen slik at skolen kan samle detaljert informasjon om barnets familiebakgrunn (s. 101). Informasjonen fra de foresatte og deres vurderinger skal anvendes når skolen utformer og iverksetter tiltak for elevene med skolevegring (Lie, 2021, s. 101). Samtidig er det viktig å kartlegge elevenes sosiale liv utenfor skolen. Lie (2021), i likhet med Kearney et al. (2004), bemerker at denne kartleggingen er viktig for å avdekke at skolevegringen ikke skyldes ønsket

om positiv forsterkning i form av andre aktiviteter utenfor skolen og/eller for å oppnå mer oppmerksomhet fra de signifikante andre (s. 101-102, s. 276).

På bakgrunn av dette har Lie (2021) utarbeidet fem punkter som bør være med når elevens foresatte skal beskrive hvordan barnet fungerer i hjemmemiljøet (s. 101):

- Hvordan er familiens rutiner knyttet til skoledager.
- Foresattes arbeidssituasjon.
- Hvordan hjemmet forbereder skoledagen.
- Spørsmål knyttet til hvordan barnets atferd var før det begynte å vegre seg for å dra på skolen, da spesielt knyttet til rutiner.
- Når de første tegnene på skolevegring begynte.

Samtidig løfter Lie (2021) frem at kartleggingen av familieforhold også bør inneholde følgende (s. 101 – 102):

- Relasjonen mellom foresatte og barnet.
- Om barnet har opplevd dramatiske hendelser, da spesifikt i familien. Eksempel på slike hendelser er vold, tragedier og mishandling.
- Om de foresatte, søsken eller andre signifikante andre er alvorlig syke.
- Om det har skjedd store og/eller viktige forandringer i familien.
- Om barnet befinner eller har befunnet seg i en sorgsituasjon, altså mistet noen i familien eller f.eks. kjæledyr.

4.3 Kartlegging av skoleforhold

Kartlegging av skoleforhold har som hensikt å identifisere problemene eleven eventuelt har i skolen (Lie, 2021, s. 103). Dette innebærer at man må undersøke elevens faglige, sosiale og emosjonelle forhold (Lie, 2021, s. 103). Lie (2021) har i denne sammenheng utarbeidet en rekke punkter som kan være nyttige i identifiseringsarbeidet av risikofaktorer i skolen (s. 103-104):

- Har bruk av vikarer og utskiftning av lærere foregått hyppig?
- Har eleven møtt opp på skolen etter lengre ferier og/eller sykdom?
- Opplever eleven seg truet på skolen?
- Har eleven mangel på sosial tilhørighet?
- Har eleven opplevd tap av mestring knyttet til fag over tid?
- Opplever eleven det som vanskelig at de foresatte ikke er tilstede?
- Viser eleven antydninger til depressive symptomer?

Det vil altså være viktig å kartlegge hva det er i skolen som kan utløse ønsket om å unngå skolen, disse årsakene har vi utdypet i kapittel 3.4 *skolen*.

4.4 School refusal assessment scale, revised

I kapitlet 2.1 *hva er skolevegring?* presenterte vi Kearney's (2004) funksjonelle modell av skolevegring. På bakgrunn av disse fire funksjonene har Kearney (2002) utarbeidet kartleggingsskjemaet SRAS-R (school refusal assessment scale, revised) (s. 235). SRAS-R har til hensikt å avdekke hvilken funksjon elevenes skolevegring har. Dette kartleggingsverktøyet inneholder tre skjemaer; ett til eleven, ett til foresatte og ett til lærere (Kearney, 2002). Skjemaene består av 24 spørsmål totalt fordelt over fire indekser. Indeksene består seks spørsmål knyttet til hver funksjon. Hvert spørsmål skal besvares med en score fra 0 (aldri) til 6 (alltid). Skjemaene følger ikke funksjonene kronologisk etter funksjon én til fire, men er lagt frem i ulik rekkefølge. Det er derfor viktig at den som kartlegger har oversikten over hvilke spørsmål som tilhører hvilken indeks. Videre skal totalscoren summeres per indeks og divideres med seks. Dette skal gjøres separat for hvert skjema. Dersom alle spørsmålene ikke er blitt besvart, dividerer man på antall spørsmål besvart i indeksen. Kearney (2002) løfter frem at den indeksen med høyest score anses å være primærårsaken til elevens skolevegring (s. 238).

5. Tiltak

Ingul og Havik (2021) problematiserer at tiltak knyttet til skolevegring ofte iverksettes først når fraværet er blitt et alvorlig problem (s. 28). For å kunne iverksette gode og målrettede tiltak tidlig nok i utviklingen av skolevegringsatferden, er det avgjørende at skolen har nok kompetanse om skolevegring (Havik, 2018, s. 96). Som nevnt tidligere er årsaken bak skolevegring ofte sammensatt og komplekse og derfor trenger skolen god nok kompetanse på feltet for å kunne iverksette tiltak som er målrettet mot hvert enkelttilfelle (Havik, 2018, s. 96).

Havik (2018) deler tiltakene inn i tre nivåer; forebyggende tiltak i skolen, tidlig intervensjon og målrettet intervensjon (s. 97). Det første nivået er de generelle tiltakene. Disse er rette mot alle elever i skolen og skal virke forebyggende mot skolefravær (Havik, 2018, s. 97). Havik (2018) omtaler det andre nivået som tidlig intervensjon. Nivået går ut på å kartlegge og identifisere skolevegringsatferden, for så å tilrettelegge og tilpasse skoledagen for eleven (s. 97). Det siste nivået Havik (2018) legger frem er målrettet intervensjon. Dette nivået blir aktuelt når fraværet har økt eller blitt kronisk (s. 97). Vi velger å ta utgangspunkt i den samme tredelingen når vi nå skal redegjøre for de ulike tiltakene.

5.1 Tiltaksnivå 1: Forebyggende tiltak i skolen

Forebyggende tiltak i skolen har som mål å forebygge skolefravær generelt, men også spesielt knyttet til elever med skolevegring (Havik, 2018, s. 105). Dette er altså tiltak skolen kan iverksette uten at det foreligger spesifikke tilfeller av skolevegring, men som vil virke forebyggende for alle elever (Havik, 2018, s. 105).

5.1.1 Skolemiljø

Ingul og Havik (2021) løfter frem at tiltak knyttet til skolevegring ofte iverksettes først når fraværet er blitt et alvorlig problem (s. 28). Samtidig løfter Lie (2021) frem, slik vi har nevnt tidligere, at gode rutiner knyttet til registrering og oppfølging av skolefravær kan virke forebyggende (s. 81). Dette kan hjelpe lærerne i kartleggingen av eventuelle mønstre knyttet til elevens fravær (Lie, 2021, s. 103). Registrering og oppfølging av skolefravær vil derfor være et viktig tiltak i skolen og kan fremskynde iverksettingen av tiltak (Lie, 2021, s. 81). Samtidig kan lærerens fokus på elevens tilstedeværelse fremme opplevelsen av at man er ønsket i skolen (Landell, 2018).

Som nevnt tidligere løfter Havik (2018) frem at elevenes opplevelse av å ikke oppfylle kravene og forventningene de møter i skolehverdagen kan skape en følelse av nederlag og tap av mestring (s. 83). På bakgrunn av dette løfter Havik (2018) frem at et mestringsorientert læringsmiljø kan være et forebyggende tiltak som kan gagne elever med skolevegring, men også forebygge skolefravær generelt (s. 130). Ved at læreren setter mål elevene kan oppnå og tilpasser kravene til hver enkelt, kan elevene oppleve en større grad av kontroll og mestring (Havik, 2018, s. 131). Videre må læreren støtte oppunder eleven med positive tilbakemeldinger knyttet opp mot mestringserfaringene til eleven (Havik, 2018, s. 131). Ved at læreren fokuserer på å øke elevenes mestringstro, vil elevene selv kunne utvikle tro på egen mestring og dermed ønske å ta del i faglige aktiviteter (Havik, 2018, s. 121). For å kunne gi elevene denne optimale støtten og tro på egen mestring vil det være avgjørende at læreren har god relasjon til hver enkelt elev (Havik, 2018, s. 131). Dette kan igjen føre til at elevene opplever skolen som en trygg arena, der de vet hva de kan forvente i klasserommet (Havik, 2018, s. 110).

At skolen oppleves som utrygg og uforutsigbar har vi tidligere løftet frem som årsaksforklaringer knyttet til skolevegring. Havik (2018) løfter på bakgrunn av dette frem at det vil være viktig å iverksette tiltak som fremmer trygghet og forutsigbarhet (s. 110). Alle elevene kan tjene på at skolehverdagen oppleves som forutsigbar, men det er spesielt viktig for de sårbare elevene (Havik, 2018, s. 109). Ifølge Havik (2018) bør derfor skolen fokusere på å øke graden av forutsigbarhet da dette kan forebygge, stoppe eller redusere fravær generelt og skolevegring spesielt (s. 109). Forutsigbarhet kan komme i form av klare avtaler og informasjon. Dette gjør at eleven får mer kontroll om hva, hvem, hvor og hvordan aktiviteter skal foregå i skolehverdagen og minsker derfor sannsynligheten for overraskelser som kan fremme negativ stimuli (Havik, 2018, s. 108). Det viktig at læreren legger til rette for dette ved uforutsigbare aktiviteter i skolen, som friminutt, idrettsdager og mer ustrukturerte fag som kunst og håndverk og kroppsøving (Havik, 2018, s. 108). Samtidig poengterer Havik (2018) at skolehverdagen til elevene starter i det de går ut utgangsdøren hjemme og først avsluttes når de kommer hjem igjen (s. 111).

Skoleveien kan også åpne for mange uforutsigbare situasjoner og disse situasjonene kan årsaksforklare skolevegringen. Eksempler på dette kan være at elevene er redde for en sint bussjåfør, mobbing på skoleveien, høye lyder knyttet til trafikk eller frykten for at det ikke alltid er voksne tilstede (Havik, 2018, s. 111). Havik (2018) oppsummerer dette slik: «Det er både uheldig og unødvendig dersom slike eksempler gjør at eleven ikke går til skolen, men kan løses

bare man vet om det» (s. 111). Dette innebærer at det ikke kun er tiden eleven bruker i selve skolebygget som må oppleves som forutsigbar, men hele skoledagen der skoleveien også blir tatt i betraktning.

Både friminutt og skolevei kan altså være overganger som kan virke negativt belastende på elevene og dermed styrke elevens ønske om å bli hjemme. På bakgrunn av dette legger Havik (2018) vekt på at tilrettelegging knyttet til overganger vil være viktig i forbindelse med skolevegring. Skoledagen består av flere overgangssituasjoner enn kun friminutt og skolevei. Den inkluderer også f.eks. introduksjon av nye lærere, oppstart og avslutning av skoletimer, samt bevegelse fra et klasserom til et annet (Havik, 2018, s. 112-113). I denne sammenheng kan relasjonen til medelever virke forebyggende (Havik, 2018, s. 111). Dette vil vi komme nærmere inn på når vi nå skal ta for oss den sosiale konteksten i skolen.

5.1.2 Den sosiale konteksten i skolen

Havik (2018) bemerker at et trygt og forutsigbart skolemiljø avhenger av gode relasjoner mellom elev og lærer, mellom elevene og at dette kan forebygge mobbing og utestengelse (s. 110). Dette innebærer at læreren gir elevene både faglig og emosjonell støtte. Elevene skal oppleve både varme, at læreren bryr seg og at læreren har kontroll og derfor kan minske sannsynligheten for at uforutsigbare situasjoner vil oppstå (Havik, 2018, s. 110). Videre har disse støttende relasjonene og klare forventningene til elevene sammenheng med bedre mental helse i form av mindre depresjon og andre emosjonelle utfordringer hos elevene (Låftman & Modin, 2012, s. 610-611). Havik (2018) bemerker også at gode relasjoner kan gi elevene opplevelsen av tilhørighet i skolen, som igjen kan påvirke elevenes skolefravær (s. 116). Dette bekreftes i en studie gjort av Havik et al. (2014) der det fremkommer at relasjonen mellom elev og lærer påvirker skolefravær og skolefravær generelt, men skolevegring spesielt (s. 144). Gode relasjoner mellom elev og lærer kan altså virke forebyggende (Havik, 2018, s. 117).

Samtidig er relasjonen til medelever avgjørende i forbindelse med skolevegring (Havik, 2018, s. 119). Dette fremkommer også i funn fra en kvalitativ studie gjort av Shilvock (2010) der elever ble intervjuet. Studien viser at sosial støtte fra medelever og venner kan motvirke skolevegring (Shilvock, 2010, s. 197). Det er viktig å fremheve at lærerens rolle også er avgjørende for elevenes relasjon til hverandre (Havik, 2018, s. 120). Farmer, Lines og Hamm (2011) bemerker at læreren har mulighet til å skape et generelt godt psykososialt læringsmiljø

ved at hen legger til rette for aktiviteter som fremmer relasjonen og produktiv samhandling mellom elevene (s. 249). Dette gjelder alle elever generelt, men også elevene som har utfordringer sosialt. Samtidig som læreren kan legge opp til aktiviteter som fremmer god sosial samhandling, må læreren også fungere som en god rollemodell (Havik, 2018, s. 121). Lærere er gode rollemodeller for ønsket atferd og da hvordan man oppfører seg mot hverandre (Hughes & Chen, 2011, s. 284). Disse aspektene er viktig i forbindelse med skolevegring da disse elevene ofte sliter sosialt og trenger derfor hjelp til å etablere og opprettholde vennskap (Havik, 2018, s. 122). Et viktig tiltak i forebyggingen av skolevegring er altså fokus på lærer-elev-relasjon og elev-elev-relasjon. Samtidig må det forebyggende arbeidet i den sosiale konteksten i skolen også inneholde tiltak knyttet til forebygging av mobbing (Havik, 2018, s. 127).

Havik (2018) bemerker at flere studier viser at mobbing har sammenheng med skolevegring (s. 127). Derfor er et viktig tiltak for å forebygge skolevegring at man også forebygger mobbing. Dette innebærer et langsiktig arbeid mot mobbing med nulltoleranse som mål (Havik, 2018, s. 127). Videre poengterer Havik (2018) at de intervensjonene skolene gjør i forbindelse med å forebygge mobbing kan øke elevenes trygghet og dermed svekke risikoen for skolevegring (s. 128). Dette er også noe Lie (2021) løfter frem, da mobbing oppfattes som en sentral årsaksforklaring knyttet til skolevegring (s. 111).

Avslutningsvis på tiltaksnivå 1 ønsker vi å løfte frem skole-hjem-samarbeid. Havik (2018) bemerker at et godt skole-hjem-samarbeid er et viktig forebyggende tiltak (s. 131). Dette samarbeidet er viktig både i identifiseringen, iverksettingen og gjennomføringen av tiltak knyttet til elever med skolevegring (Havik, 2018, s. 132). Det er viktig at dette samarbeidet står i fokus før vansker eventuelt skulle oppstå, da det er her det selve forebyggende arbeidet foregår (Havik, 2018, s. 132). Dersom skole-hjem-samarbeidet i utgangspunktet er godt, vil det ifølge Havik (2018) være lettere for foresatte å kontakte skolen når problemer eventuelt oppstår (s. 132). I dette samarbeidet vil det også virke forebyggende dersom lærere og rektorer fokuserer på betydningen av tilstedeværelse (Havik, 2018, s. 132). Dette innebærer også at foresatte informeres dersom det finnes handlingsplaner mot skolefravær og dermed gjøres kjent med innholdet og hva skolen kan tilby. Dette gir de foresatte muligheten til å være en aktiv part i arbeidet mot skolevegring og kan minske tiden det tar før foresatte ønsker veiledning og/eller informerer skolen om utfordringene (Havik, 2018, s. 132).

5.2 Tiltaksnivå 2: Tidlig intervensjon

Dette tiltaksnivået retter seg mot elever som av ulike årsaker er borte fra skolen, eller som er i faresonen for å unngå skolen (Havik, 2018, s. 136). Som nevnt tidligere tar nivået for seg kartlegging og identifisering av skolevegringsatferd, for deretter eventuell tilrettelegging og tilpasning av skolehverdagen (Havik, 2018, s. 97). Vi vil derimot ikke fokusere på identifisering og kartlegging i dette kapitlet da vi tok for oss dette i kapittel 4 *Kartlegging av skolevegring*. Tiltakene på dette nivået er altså mer individbasert enn det forebyggende arbeidet ved tiltaksnivå 1. Dette innebærer et fokus på å tilrettelegge og tilpasse skolehverdagen til elevene både faglig og sosialt (Havik, 2018, s. 136).

5.2.1 Tilrettelegging og tilpasning

Havik (2018) forklarer at foresatte har uttrykt at tilpasninger og tilrettelegging for elever med skolevegring blir iverksatt for sent (s. 138). Tidlig tilpasning og tilrettelegging for barn og unge med skolevegring innebærer ikke kun tilpasning sosialt, men også faglig og organisatorisk (Havik, 2018, s. 137). Disse tilpasningene kan i seg selv virke forebyggende, men kan også være nyttige å iverksette som tidlige tiltak (Havik, 2018, s. 137-138). Dersom tilretteleggingen ikke iverksettes, øker sannsynligheten for videre fravær. Skolevegringen blir dermed vanskeligere å løse, da det som utløser skolevegringen ikke alltid samsvarer det som opprettholder den (Ingul, 2020).

Havik (2018) bemerker viktigheten av at foresatte og elever blir inkludert i arbeidet med implementering av tiltak, da tiltakene må være individbaserte (s. 138). Et eksempel på slike tiltak kan være å gi eleven fritak fra vurderingssituasjoner dersom det er disse situasjonene som fremkaller ubehag og fører til at eleven vegrer seg for å dra på skolen. Tiltakene skal altså basere seg på årsakene (Lie, 2021, s. 107). Videre poengterer Havik (2018) at elever med skolevegring ofte kan ytre et ønske om at tiltakene ikke skal være synlige for andre elever, da det at de mottar tilrettelegging kan oppleves som stigmatiserende (s. 138). Dette kan være utfordrende for lærerne, men noe det er viktig å være oppmerksom på. Dersom elevene opplever tiltakene som stigmatiserende kan de nemlig ha motsatt effekt og dermed forverre situasjonen i stedet for å forbedre den (Havik, 2018, s. 138).

Ved tilfeller der skolevegringen har blitt så kompleks og omfattende at eleven ikke møter på skolen, kan hjemmeundervisning oppleves som det eneste tiltaket som sikrer elevens faglige

utvikling (Havik, 2018, s. 143). Havik (2018) bemerker derimot at dette i noen tilfeller er å gjøre elevene en “bjørnetjeneste” (s. 143). Dersom elevene får unngå situasjoner ved skolen som fremkaller ubehagelige følelser kan det være vanskeligere å få eleven tilbake i skolen (Havik, 2018, s. 143). Hjemmeundervisning kan altså føre til at problemene forverres kontra forbedres (Havik, 2018, s. 143). I de tilfellene der hjemmeundervisning brukes som tiltak vil det derfor være avgjørende at de foresatte opprettholder rutiner i hjemmet (Havik, 2018, s. 143). Dersom eleven delvis er på skolen og delvis hjemme, bemerker derimot Ingul og Havik (2021) at med foresattes oppmuntring kan eleven komme raskere tilbake i skolen (s. 31). Samtidig som det er et faglig fokus ved hjemmeskolen, må de foresatte forsøke å motivere barnet til annen sosial aktivitet da den sosiale konteksten i skolen uteblir (Havik, 2018, s. 142 - 143).

5.2.2 Den sosiale konteksten i skolen

Den sosiale konteksten i skolen er også viktig på dette tiltaksnivået (Havik, 2018, s. 139 - 142). Dette innebærer at læreren må hjelpe elever med utvikling av sosiale ferdigheter. Elever med skolevegring kan streve med å danne vennskap og kan være mer sosialt tilbaketrukkne (Havik, 2018, s. 79). En av de viktigste arenaene for utvikling av sosiale ferdigheter er på skolen. Her møtes elevene 190 dager i året i minst 10 år (Havik, 2018, s. 120). På bakgrunn av dette til et av de viktigste tiltakene være å holde elevene i skolen, slik at de får utviklet disse sosiale ferdighetene i samspill med sine jevnaldrende (Havik, 2018, s. 140). Havik (2018) bemerker derimot at for noen elever vil det ikke være nok å møte på skolen, men at de vil trenge støtte for å kunne delta i den sosiale konteksten (s. 140) Som nevnt tidligere spiller læreren en viktig rolle i dette arbeidet da læreren kan legge til rette for aktiviteter der eleven får trent sine sosiale ferdigheter samt åpne den «sosiale døren» til nye vennskap (Farmer et al, 2011, s. 249). En måte å «åpne den sosiale døren» på er ved å bruke medelever som en ressurs (Havik, 2018, s. 142). Havik (2018) løfter her frem et konkret eksempel der eleven med skolevegring mottar undervisning på grupperom (s. 142). Ved å inkludere en medelev i denne undervisningen, for så videre å inkludere flere medelever, argumenterer Havik (2018) for at overgangen til helklassesituasjoner kan bli mindre utfordrende (s. 142).

5.3 Tiltaksnivå 3: Målrettede intensive intervensjoner

På dette tiltaksnivået ligger fokuset på elever med svært alvorlig fraværproblematikk (Havik, 2018, s. 144). Denne elevgruppen vil derfor ha behov for mer intensive og målrettede tiltak, der instansene rundt skolen får en vesentlig rolle (Havik, 2018, s. 144). Her vil det igjen være viktig,

slik Valeur og Bram (2019) bemerker, at læreren kjenner sine profesjonelle grenser (s. 81). På bakgrunn av dette vil skolens rolle på dette tiltaksnivået være å samarbeide med støtteapparatet og andre instanser rundt eleven (Havik, 2018, s. 153). Tiltakene på dette tiltaksnivået tar for seg kompetanseområder som er utenfor lærernes profesjonsgrunnlag (Havik, 2018, s. 144-156). Dette innebærer blant annet at elevene deltar i kognitiv atferdsterapi, eksponeringstrening, kognitiv restrukturering og psykoedukative program (Havik, 2018, s. 146 - 149). På bakgrunn av dette vil det viktigste aspektet i skolen være å vite når man skal anbefale å henvise elevene videre til andre instanser, samt å søke veiledning og samarbeide med støtteapparatet til eleven. Skolen skal altså være en støttespiller i arbeidet for å få eleven tilbake i skolen, men ikke drive terapeutisk arbeid (Havik, 2018, s. 153). På bakgrunn av dette vil vi ikke utdype behandlingsområdene på dette tiltaksnivået videre, da skolens individuelle arbeid i hovedsak foregår på tiltaksnivå 1 og 2.

5.4 Tiltak basert på Kearneys funksjonelle modell

Som nevnt tidligere har Kearney (2008) utarbeidet en rekke konkrete tiltak basert på hvilken funksjon skolevegringen har. Noen av tiltakene Kearney (2008) løfter frem er derimot utenfor lærerens kompetanseområde. Dette er tiltak som innebærer psykoedukasjon og diverse avslapningsøvelser. Vi kommer derfor her kun til å fokusere på de tiltakene skolen selv kan iverksette.

Den første funksjonen forklarer elevens skolevegring som et forsøk på unngåelse av negativ stimuli (Kearney, 2008). Her løfter Kearney (2008) frem at man gradvis bør re-eksponere elevene for skolesituasjoner (Kearney, 2008). De samme tiltakene gjelder for funksjon to, der skolevegringens funksjon er å unngå sosiale situasjoner og/eller vurderingssituasjoner som fremkaller negative følelser (Kearney, 2008). Avslutningsvis løfter Kearney (2008) frem at dersom denne funksjonen er primærårsaken til skolevegringen, vil det være hensiktsmessig med sosial ferdighetstrening spesielt knyttet til sosiale situasjoner og evalueringssituasjoner - for eksempel gjennom rollespill.

De to siste funksjonene, som i hovedsak tar for seg ønsket om positiv stimuli utenfor skolen, har tiltak rettet mot foresatte og familien (Kearney, 2008, s. 80). Funksjon tre innebærer som nevnt tidligere at eleven ønsker å oppnå oppmerksomhet fra signifikante andre. I den sammenheng løfter (Kearney, 2008) frem foreldreveiledning som det første tiltaket. Denne foreldreveiledningen innebærer at foresatte må komme med klare instruksjoner for hva de forventer av

barnet. Disse barna kan ha lært seg når det er mest hensiktsmessig for dem å nekte og dra på skolen og derfor må de foresatte være klare i sine forventninger til barnet og ta tilbake kontrollen (Kearney, 2008, s. 81-82). Dersom skolevegringen skyldes den fjerde funksjonen, der målet er å oppnå positive forsterkninger utenfor skolen, vil tiltakene igjen være rettet mot familien og individet selv (Kearney, 2008). På bakgrunn av dette forklarer Kearney og Albano (2008) at det må etableres klare konsekvenser for manglende deltakelse på skolen, samt god kommunikasjon mellom skole og hjem. Avslutningsvis løfter Kearney (2008) frem at elever med denne formen for skolevegring vil dra nytte av sosial ferdighetstrening med fokus på å motstå gruppepress (s. 102).

6. Metodologi

Dette kapitlet har som hensikt å redegjøre for denne masteravhandlingens forskningsdesign. Innledningsvis vil vi gjøre rede for oppgavens ontologiske og epistemologiske utgangspunkt. Deretter presenterer vi den språklige vendingen og plasserer oppgavens vitenskapstradisjonelle ståsted. Videre begrunner vi valget av deduktiv tilnærming og den kvalitative metoden «direct content analysis», før vi avslutningsvis presenterer analysemetoden samt gjennomføringen av analysearbeidet.

6.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I dette delkapitlet vil vi presentere denne masteravhandlingens ontologiske og epistemologiske utgangspunkt. Først vil vi gjøre rede for hvorfor denne masteravhandlingen tar utgangspunkt i et subjektivistisk forskningsperspektiv, før vi deretter redegjør for hvorfor epistemologien sosialkonstruktivisme vil bli lagt til grunn. Det er derimot viktig å bemerke at epistemologien sosialkonstruktivisme ikke er opptatt av ontologi, da all kunnskap ses på som sosialt konstruert. Vi ønsker allikevel å gjøre rede for det ontologiske utgangspunktet da vi anser det som viktig å presisere at denne masteravhandlingen vil preges av vår subjektive forståelse.

Forskningens ontologiske utgangspunkt påvirker hvilken tilnærming man har til forskningsarbeidet samt hvordan man forholder seg til datamaterialet (Saunders et al., 2016, s. 126). Ontologien kan deles inn i to hovedperspektiver; et objektivistisk og et subjektivistisk perspektiv (Saunders et al., 2016, s. 128). Et subjektivistisk perspektiv har et virkelighetssyn som åpner for flere oppfatninger av virkeligheten. Ettersom hver person opplever og oppfatter virkeligheten ulikt, vil ikke virkeligheten kunne være objektiv og søke en absolutt sannhet (Saunders et al., 2016, s. 126). Da vi i denne masteravhandlingen aktivt vil tolke handlingsplanene i et forsøk på å besvare hva de ulike kommunene vektlegger i arbeidet knyttet til skolevegring, vil ikke forskningsperspektivet der søken om en absolutt sannhet være hensiktsmessig å legge til grunn. På bakgrunn av dette tar denne oppgaven utgangspunkt i et subjektivistisk perspektiv.

Epistemologier tar for seg hvordan man tilegner seg kunnskap om virkeligheten (Postholm et al., 2018, s. 45). I denne masteravhandlingen legger vi til grunn en forståelse av kunnskap der man ikke kan skille mellom vår subjektivitet og datamaterialet. Denne forståelsen samsvarer med konstruktivismens epistemologi (Postholm et al., 2018, s. 49). Postholm et al. (2018)

forklarer det slik: «En konstruktivistisk tilnærming tar også utgangspunkt i at det er umulig å skille mellom objektet som studeres og den som studerer» (s. 49). Vi mennesker kan altså ikke forklare objektet slik det er, men kun gi en gjengivelse av objektet (Postholm et al., 2018, s. 49). Dette innebærer at vi i denne masteravhandlingen kun kan gjengi hvordan vi tolker handlingsplanene.

Da denne masteravhandlingen undersøker hva ulike handlingsplaner vektlegger i arbeidet med skolevegring, vil språket være en viktig faktor. Dette plasserer masteravhandlingen videre under en sosialkonstruktivistisk vitenskapstradisjon. I sosialkonstruktivismen blir språket viktig (Postholm et al., 2018, s. 50). Språket ses her på som et resultat av den sosiale, kulturelle og historiske settingen mennesker lever i. Denne konteksten vil altså påvirke individenes oppfattelse og forståelse av språket. Dette innebærer at våre tolkninger av handlingsplanene vil være preget av dagens forståelse av skolevegring.

På bakgrunn av denne masteravhandlingens ontologiske og epistemologiske utgangspunkt vil altså våre analyser bli preget av våre tolkninger av handlingsplanene. Dette innebærer også at denne masteravhandlingen ikke vil kunne produsere «absolutte sannheter». Det betyr at vår kunnskap om skolevegring vil påvirke hvordan vi tolker den skrevne teksten i handlingsplanene. På bakgrunn av dette kan andre tolke de samme dokumentene ulikt. Dette samsvarer også med sosialkonstruktivismen, da denne epistemologien ser på kunnskap om den sosiale virkeligheten som tidsbegrenset og derfor ikke kan lage absolutte lover som forblir gjeldende over tid (Postholm et al., 2018, s. 49). Dette er et viktig poeng som kom frem i den språklige vendingen og som fikk anerkjennelse i humanismen og samfunnsvitenskapen mot slutten 1900-tallet.

6.2 Den språklige vendingen

I den språklige vendingen vokste interessen for språkets rolle frem og fokuset på relasjonen mellom det som ble sagt og hva dette representerte endret seg (Bolander & Fejes, 2019). Pedagogen Vygotskij fikk en viktig stemme i denne vendingen; han løftet frem at språket er fundamentalt, da språket er en forutsetning for menneskelig tenkning og handling (Wittek & Gundersen, 2018). Man forstod ikke lenger relasjonen mellom det som ble sagt og hva det representerte som statisk, men at denne relasjonen hele tiden vil forandre seg og påvirkes av nåtidens språk, kultur og historiske kontekst (Bolander & Fejes, s. 92-93). Derfor økte interessen for språk og tekst og hva dette kunne fortelle oss om menneskers opplevelse og

forståelse av ulike fenomener i nåtid. Tall og ord gir begge viktig informasjon om den forståelsen som skapes i relasjon til virkeligheten. Ord kan derimot ved noen tilfeller i større grad legge grunnlaget for forståelsen av den komplekse subjektive virkeligheten (Postholm et al., 2018, s. 99-100). Den språklige vendingen løfter altså frem at det vil være tilnærmet umulig å finne absolutte sannheter, men kun en opplevd sannhet. Det vi anser som sant er kun en språklig konstruksjon som er i stadig endring, da språket må ses på som en foranderlig konstruksjon av vår samtid (Bolander & Fejes, 2019, s. 93).

I tillegg til den språklige vendingen, ble slutten av 1900-tallet preget av Foucaults maktteori (Skovholt & Veum, 2017). Denne teorien tar for seg at makt er produktiv og refererer til at makt både er med på å forme individet, men også produserer kunnskap. I denne sammenheng ble tanken om språket og viktighet av det videre diskutert; Foucault forklarer at sannheten konstrueres i ulike sosiale sammenhenger og fokuserer her på språket i ulike diskurser (Skovholt & Veum, 2017, s. 35). Diskurser innebærer bestemte språklige trekk. Dette betyr at ulike diskurser som skoler og andre institusjoner benytter seg av spesifikke språklige trekk. De som mestrer dette diskursive språket vil ha en form for makt (Skovholt & Veum, 2017, s. 35-36). Videre forklares det at makt også ligger i tekster som skapes av ulike institusjoner. Hvordan disse definerer fenomener er et eksempel på makt (Skovholt & Veum, 2017, s. 35). For denne masteravhandlingen vil perspektivet til Foucault være viktig da hvordan skolevegring fremstilles og omtales kan få innvirkning på hvordan man håndterer og møter skolevegringsproblematikk i skolen som diskurs.

På bakgrunn av dette vil denne masteravhandling følge en sosialkonstruktivistisk vitenskaps-tradisjon der mennesket er sterkt påvirket av den kulturelle konteksten for deres samtid (Bolander & Fejes). Vår masteravhandling vil derfor også være preget av samfunnet i dag sitt fokus på skolevegring. Som vi har nevnt innledningsvis er skolevegring et nyere forskningsfelt i Norge, men har lengre tradisjoner internasjonalt. Dette begrunner masteravhandlingens omfattende teoridel, spesielt fokuset på ulike definisjoner og syn på skolevegring. Som nevnt tidligere sprer skolevegring seg over flere fagdisipliner og kan dermed tilby ulike kontekstuelle forståelser av skolevegring. Da vi ønsker å se på hva ulike kommuner vektlegger i handlingsplaner i arbeidet skolevegring, vil nåtidens forståelse og fokus på skolevegring prege denne masteravhandlingens resultater, tolkning og drøfting. Da interessen for skolevegring har økt de siste årene (Ingul, 2020), vil også forståelsen av skolevegring være et område som er preget av nåtidens språk og skolens historiske kontekst.

6.3 Deduktiv tilnærming

Da studien vår vil bli preget av vår subjektivitet tok vi avgjørelsen om å anvende en deduktiv tilnærming for denne masteravhandlingen. En deduktiv tilnærming tar utgangspunkt i teorien, for så å analysere empirien (Fejes & Thornberg, 2019, s. 24). I denne studien vil teorien benyttes for å avdekke hva som vektlegges i tre handlingsplaner om skolevegring. Teorien om skolevegring vil altså legge grunnlag for vår forståelse av skolevegring og derfor også hvordan vi tolker handlingsplanene. Ved å ta utgangspunkt i teori, for så å analysere datamaterialet, får vi muligheten til å analysere med en forståelse av skolevegring som er basert på tidligere forskning. Vårt perspektiv og vår analyse er derfor preget av tidligere forskning på skolevegring og ikke kun våre forforståelser og egne erfaringer fra praksis.

I tillegg er skolevegring et omdiskutert fenomen som sprer det seg over flere fagdisipliner. Vi anså det derfor som avgjørende at vi fikk en teoretisk helhetsforståelse av skolevegring før vi analyserte empirien. Dette vil i tillegg bidra til at vårt analysearbeid påvirkes mindre av vår subjektive forståelse og i større grad settes opp mot tidligere forskning. Dermed vil tolkningsarbeidet og vekselspillet mellom handlingsplanenes meningsperspektiv bli noe mindre preget av vår egne subjektive forståelse. Det er derimot viktig å bemerke at en deduktiv tilnærming kan svekke vår evne til å møte handlingsplanene med åpent sinn. Deduktiv tilnærming kan prege oss som studerer til å ville bekrefte teoriene, kontra det å la empirien styre teorien slik det gjøres i induktive tilnærminger (Fejes & Thornberg, 2019, s. 24). Samtidig er et av målene våre med denne masteravhandlingen å avdekke eventuelle mangler i skolens handlingsplaner knyttet til skolevegring. Dette innebærer at dersom vi forsøker å bekrefte eller avkrefte resultatene våre basert på teorien, kan dette anses som en styrke kontra en svakhet.

6.4 Valg av metode – Kvalitativ innholdsanalyse

Postholm og Jacobsen (2018) forklarer at kvalitativ innholdsanalyse passer godt når ulike tekster og dokumenter skal studeres (s. 163). Videre forklarer de at innholdsanalyse handler om å analysere og lese tekster som for eksempel nasjonale styringsdokumenter, lærerbiografier og dagbøker (s. 163). For å kunne svare på problemstillingen er det viktig at forskerne innhenter passende empirisk datamateriale og deretter kategoriserer datamaterialet etter passende inndelinger (Postholm et al., 2018, s. 163-164). Kvalitative forskningsmetoder har som hensikt å «innhente informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk» (Postholm, et al., 2018, s.

89). Da denne masteravhandlingen omhandler analyse av handlingsplaner, anvender vi metoden kvalitativ innholdsanalyse. Mer spesifikt ønsker vi å anvende en «direct content analysis». Dette er en form for innholdsanalyse der det allerede eksisterer teorier og tidligere forskning om et fenomen, men der forskningen er ufullstendig og kan med fordel studeres mer (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Det er mindre omfattende norsk forskning på skolevegring og den eksisterende forskningen baserer seg i hovedsak på Kearney og Silvermans forskning i USA og Canada.

Videre bemerker Hsieh og Shannon (2005) at denne formen for innholdsanalyse typisk brukes med en deduktiv tilnærming (s. 1281). Man bruker altså allerede eksisterende teorier, der disse avgjør hvilke nøkkelkomponenter som skal anvendes i kategoriseringen (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Resultatene i «direct content analysis» gir bekreftende og avkreftende bevis for teoriene (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1282). Dette innebærer at resultatene vil kunne presenteres gjennom beskrivende bevis, ikke i kodet data som kan statistikkføres (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1282-1283). Samtidig kan denne metoden åpne for at teoriene kan forsterkes eller utvides - dette anses som en av styrkene til «direct content analysis» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283).

Samtidig er det viktig å bemerke at «direct content analysis» også har sine svakheter. Hsieh og Shannon (2005) forklarer det slik:

The directed approach does present challenges to the naturalistic paradigm. Using theory has some inherent limitations in that researchers approach the data with an informed but, nonetheless, strong bias. Hence, researchers might be more likely to find evidence that is supportive rather than nonsupportive of a theory (s. 1283).

Dette samsvarer med utfordringene Fejes og Thornberg (2019) løftet frem i forbindelse med deduktiv metode (s. 24). Dermed er det viktig at vi som studerer gjør oss selv bevisste vår egen subjektivitet og ikke går i bekreftelsesfella. Dette innebærer at vi også må forsøke å avkrefte teoriene i like stor grad som vi arbeider med å bekrefte dem. Samtidig, slik vi har nevnt tidligere, er noe av målet med denne masteravhandlingen å avdekke eventuelle mangler i handlingsplanene. Fokuset er derfor i hovedsak på om handlingsplanene samsvarer med teorien kontra det å bevise/motbevise den.

6.4.1 Valg av handlingsplaner

Valg av tekst som skal analyseres avhenger av problemstillingen og hva målet med analysen er (Fejes & Thornberg, 2019, s. 197). Gjennom årene med praksis i regi av Høgskolen i Østfold har vi erfart at handlingsplaner anvendes aktivt i skolen. Vår erfaring er at lærere oppsøker handlingsplaner i ønsket om veiledning for ulike tiltak som kan iverksettes for elevene. Kommuner har i den sammenheng utviklet handlingsplaner knyttet til alvorlig skolefravær. I samtale med diverse rektorer har det fremkommet at disse handlingsplanene er de som brukes aktivt i det forebyggende arbeidet mot skolevegring, samt der lærere søker veiledning i form av tiltak. Samtidig har vi som nevnt tidligere opplevd ytringer preget av frustrasjon knyttet til det å hjelpe elever med skolevegring. På bakgrunn av dette ønsket vi å undersøke om handlingsplanene knyttet til skolevegring inneholdt mangler som kan forklare denne frustrasjonen. Rektorer har også uttrykt at det er lite samarbeid mellom kommuner i forbindelse med utarbeidelse av handlingsplaner. Med dette som utgangspunkt har vi valgt tre handlingsplaner fra nærliggende kommuner i Norge.

Vi kontaktet et utvalg av nærliggende kommuner i Norge, der både innbyggertall og levekår varierte. Valget av handlingsplaner ble basert på hvilke kommuner som ga oss tillatelse til å anvende deres handlingsplaner i denne masteravhandlingen. Allikevel har vi i samråd med veileder valgt å anonymisere kommunene, men vi vil derimot sitere direkte da handlingsplanene ligger tilgjengelige som offentlige dokumenter. På bakgrunn av dette vil handlingsplanene til de utvalgte kommunene omtales som følgende; HA (handlingsplan A), HB (handlingsplan B) og HC (handlingsplan C).

HA er hentet fra den største kommunen i vårt datamateriale og består av 53 sider. HB er hentet fra en mellomstor kommune og er bestående av 46 sider. HC er hentet fra den minste kommunen i vårt datamateriale og består av 11 sider.

6.5 Analysestrategi

Hsieh og Shannon (2005) forklarer at «direct content analysis» er preget av en mer strukturert tilnærming enn annen tradisjonell tekstanalyse (s. 1281). Da man anvender allerede eksisterende teori og forskning på feltet, starter man analysearbeidet ved å identifisere nøkkelkomponentene i forskningen (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Disse nøkkelkomponentene skal videre anvendes som kategorier i analysearbeidet (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Dette

er også noe av forklaringen på hvorfor deduktiv tilnærming brukes i forbindelse med «direct content analysis» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Den deduktive tilnærmingen er nødvendig for at kategoriene skal kunne baseres på tidligere forskning. Dersom forskeren anvender en induktiv tilnærming, mister hen muligheten til å gjennomføre analysearbeidet med kategorier som er basert på allerede etablerte teorier og tidligere forskning (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281).

Denne masteravhandlingens problemstilling åpner som nevnt tidligere for en deduktiv tilnærming, da målet er å avdekke hva som vektlegges i handlingsplanene knyttet til skolevegring. Man kan i denne sammenheng argumentere for at analysearbeidet allerede startet i utvelgelsen av det teoretiske grunnlaget. Da nøkkelkomponentene i analyseskjemaet skulle baseres på tidligere forskning på skolevegringsfeltet, var valg av litteratur en viktig avgjørelse i denne masteravhandlingen. Valg av litteratur ble gjort på bakgrunn av den avgrensede norske litteraturen på skolevegring, der Havik, Ingul og Lie er sentrale forskere. Som nevnt i kapitlet 1.2.3 har det gjennom 1900-tallet foregått mye internasjonal forskning på skolevegring (Brochmann & Madsen, 2022). Da vi oppdaget at mye av den norske faglitteraturen baserer seg på denne tidligere internasjonale forskningen om skolevegring, oppsøkte vi også de internasjonale studiene som ble hyppigst anvendt av Havik, Ingul og Lie. Dermed la både den internasjonale og den norske litteraturen det teoretiske grunnlaget for denne avhandlingen og videre hvilke nøkkelkomponenter som ble lagt til grunn for analysen. På bakgrunn av dette har vi utarbeidet følgende analyseguide med nøkkelkomponentene *definisjon av begrepet skolevegring, årsaksforklaringer, kartlegging og tiltak*:

Kategori	Handlingsplan A	Handlingsplan B	Handlingsplan C
Definisjon/fokus på begrepet skolevegring			
Årsaker knyttet til enkeltindividet			
Årsaker knyttet til familien			
Årsaker knyttet til skolen			
Kartlegging av forhold ved enkeltindividet			
Kartlegging av familieforhold			
Kartlegging av skoleforhold			
Tiltaksnivå 1: Forebyggende tiltak i skolen			
Tiltaksnivå 2: Tidlig intervensjon			
Tiltaksnivå 3: Målrettede intensive intervensjoner			

6.6 Gjennomføring av analysearbeidet

I dette delkapitlet vil vi kort gjøre rede for gjennomføringen av analysearbeidet.

Etter teorikapitlet ble skrevet og analyseskjemaet var utarbeidet, begynte selve analysearbeidet.

Vi fargekodet nøkkelkomponentene fra faglitteraturen i fellesskap. Da fargekodene var fast-

satte, startet vi hvert vårt individuelle analysearbeid. Dette innebar at hver av oss leste gjennom alle tre handlingsplanene og kodet dokumentene i samme kategorier som skjemaet. Dette sikret at begge gjennomførte et selvstendig vitenskapelig arbeid. Ved at analysen først ble gjennomført individuelt, økte sjansen for at vi ikke påvirket hverandre.

Videre foretok vi en analyse i fellesskap. Der analysene våre varierte foretok en grundigere analyse av disse konkrete formuleringene. Dette gjorde at vi gjennomførte to analyser av hver handlingsplan, samt én grundig analyse i fellesskap. Videre skrev vi resultatene fra analysen inn i analyseskjemaet, der vi også kunne se variasjonen mellom handlingsplanene.

Under videre analyse, spesielt før utarbeidelsen av kapitlet *tolking og drøfting*, ble teorikapitlet aktivt brukt for å sikre at analysen og drøftingen tok utgangspunkt i tidligere forskning og ikke vår subjektivitet. Her plasserte vi teorien fra faglitteraturen inn i de ulike nøkkelkomponentene i analyseskjemaet, slik at vi eksplisitt kunne se hva handlingsplanene vektla i forhold til faglitteraturen.

7. Forskningsetikk

Forskningsarbeidet er preget at en rekke etiske aspekter. Forskningsetikken konstituerer og regulerer vitenskapelig virksomhet gjennom institusjonelle ordninger, verdier og prinsipper (NESH, 2018). Disse reguleringene innebærer retningslinjer og normer for forskningsarbeidet, men er ikke lovpålagte regler (NESH, 2018). I dette kapitlet vil vi derfor gjøre rede for denne masteravhandlingens etiske grunnlag.

Reliabilitet og validitet er utfordrende innenfor kvalitativ forskning da tolkning står sentralt (Postholm et al., 2018, s. 224). I dette delkapitlet vil vi derfor gjøre rede for denne masteravhandlingens reliabilitet og validitet.

7.1 Validitet

Ifølge Grønmo (2016) innebærer validitet datamaterialets gyldighet overfor problemstillingen (s. 241). Dette betyr at metoden som benyttes er hensiktsmessig og dermed sikrer at man får målt det som faktisk skal måles ut fra problemstillingen (Postholm et al, 2018, s. 241). Videre forklarer Grønmo (2016) at høy validitet innebærer at datamaterialet kan gi forskeren svar på det hen ønsker å finne ut av (s. 241). Da vår masteravhandling ønsker å belyse hva tre ulike handlingsplaner vektlegger i arbeidet med skolevegring, forsøker vi å sikre validiteten ved å anvende «direct content analysis». Denne metoden sørger for at fokuset blir rettet mot å avdekke innholdet i dokumentene og nøkkelkomponentene som vektlegges er basert på tidligere forskning.

Postholm et al. (2018) løfter frem den ytre validiteten (s. 223). Ytre validitet omhandler forskningens overførbarhet og i den sammenheng om funnene kan overføres til andre kontekster og studier (Postholm et al., 2018, s. 223). Sett i sammenheng med vår masteravhandling kan resultatene overføres til videre studier som undersøker hva ulike kommuner vektlegger i handlingsplaner knyttet til skolevegring. Ved å analysere flere handlingsplaner kan videre studier kunne komme nærmere generaliserte slutninger om hva som kjennetegner handlingsplaner knyttet til skolevegring i Norge. Dette styrkes også av vår anvendelse av en deduktiv metode, da teorien kan brukes som utgangspunkt til videre analyser. Dette krever derimot at vi er transparente i gjennomføringen av studien, noe vi aktivt har forsøkt å oppfylle gjennom å beskrive og begrunne avgrensninger og valg gjennomgående i denne masteravhandlingen. Dette løfter Postholm et al. (2018) frem som avgjørende (s. 238)

7.2 Reliabilitet

Reliabilitet tar for seg i hvor stor grad man kan stole på funnene i studien som er gjort (Postholm & Jacobsen, s. 222). Tradisjonelt ble reliabilitet testet ved å gjøre gjentagende studier av det samme studiet ved et annet tidspunkt – «test-retest». Hvis funnene ble de samme ville studien defineres som reliabel (Postholm & Jacobsen, s. 223). Den grunnleggende tanken bak dette kan igjen knyttes opp til det objektivistisk perspektivet i ontologien om at det finnes en objektiv virkelighet der forholdene forblir statiske (Postholm & Jacobsen, s. 223). Da vår studie er rettet til et subjektivistisk perspektiv vil en slik «test-retest» kunne gi resultater som ikke samsvarer med våre funn. Postholm og Jacobsen (2018) bemerker at denne mangelen av samsvar ved funn på test og retest ikke behøver å tyde på at studien har lite reliabilitet, men derimot at situasjonen har endret seg (s. 223). Knyttet til vår studie kan mangel på samsvar i funn være et resultat av at konteksten rundt forskningen endrer seg etter hvert som det kommer nyere norsk forskning om skolevegring. Denne forskningen kan korrelere bedre med dagens norske handlingsplaner og samfunn da forskningen vil ha et spesifikt norsk fokus.

I tillegg kan mangelen på samsvar knyttet til vår studie være et resultat av våre tolkninger, altså vår forforståelse. Dette er et viktig aspekt i all kvalitativ forskning. Man knytter reliabiliteten i kvalitative studier opp mot hvordan forskeren har påvirket resultatet (Postholm et al., 2018, s. 223). At forskeren er åpen om sin forskningsprosess løftes frem av NESH (2021) som avgjørende for forskningsfellesskapet og da spesielt i sammenheng med forskning der forskerens subjektivitet spiller en stor rolle. Dette vil være et viktig aspekt ved denne masteravhandlingen, da vi har tolket skrevet tekst. På bakgrunn av dette valgte vi derfor en deduktiv metode for å sikre at datamaterialet ble sett i lys av teori og ikke kun vår egen subjektivitet. I tillegg, slik vi nevnte i forbindelse med ytre validitet, har vi forsøkt å begrunne alle valg tatt gjennomgående i denne masteravhandlingen.

8. Resultater

I dette kapitlet vil resultatene fra analysen av handlingsplanene presenteres. I likhet med kommende kapittel om tolkning og drøfting, vil strukturen på kapitlet følge oppbyggingen av analyseskjemaet som lå til grunn for analysearbeidet. Handlingsplanene vil bli presentert hver for seg, med definisjon av begrepet skolevegring, årsaksforklaringer, valg av kartleggingsmaterieell og tiltak. Avslutningsvis i kapitlet vil vi oppsummere hovedresultatene.

8.1 Handlingsplan A

8.1.1 Definisjon av begrepet skolevegring

HA bemerker eksplisitt at de: «... har valgt å bruke begrepet bekymringsfullt fravær som et alternativ til begrepet skolevegring». Da temaet for denne masteravhandlingen er skolevegring ønsker vi derimot å anvende begrepet skolevegring der HA bruker bekymringsfullt fravær, da de selv hevder at det er et synonym. Videre definerer HA skolevegring slik:

Bekymringsfullt fravær kjennetegnes ofte ved at eleven tidlig viser en reservert og tilbakeholden tilnærming til skole. Deretter utvikles en motvilje mot skole, før eleven sist øver aktiv motstand og nekter å gå på skolen.

Kjennetegn på skolevegring defineres videre av HA slik:

- *Eleven har et relativt høyt og uforklart fravær.*
- *Den unge er vanligvis hjemme når de skulle vært på skolen, eller er på skolen, men på feil sted.*
- *Den unge viser et følelsesmessig ubehag som angst eller tristhet når de snakker om skolen.*
- *Den unge viser ellers ingen alvorlig antisosial atferd eller normbrytende atferd.*
- *Foreldrene ønsker, og har prøvd, å få barnet sitt til å gå på skolen*

Samtidig skiller HA skolevegring fra andre typer fravær som skulk, fravær som et resultat av faktorer utenfor skolen og til slutt faktorer på skolen. Skolevegring kan derfor ikke, ifølge HA, skyldes faktorer utenfor eller på skolen. Dette settes i sammenheng med at det er fire problemområder for skolefravær og viser at HA skaper et skille mellom skolevegring og andre typer fravær. Allikevel løfter de frem eksempler på «aspekter» ved skolen som kan påvirke elevens fravær - det er altså ikke skolen i seg selv, men deler av den. Videre presenterer de derimot en oversikt over årsaker til skolevegring, der skolen, familien, individet og samfunnet nevnes som årsaksforklaringer. I tillegg løfter planen i korte trekk frem Kearneys funksjonelle modell av skolevegring, der de omtaler denne som en oversikt over «det bekymringsfulle

fraværets funksjon». De omtaler altså her denne modellen som en forklaring på skolevegringens funksjon, da de selv, som nevnt tidligere, skriver eksplisitt at de omtaler skolevegring som «bekymringsfullt fravær».

8.1.2 Årsaksforklaringer

HA presenterer en tabell med oversikt over ulike årsaksforklaringer til skolevegring. Her vektlegges klassemiljø, relasjon til lærer, klasseledelse, mangel på tilpasset opplæring, overganger og skole-hjem samarbeid som mulige årsaksforklaringer rettet til skolen. I tillegg bemerkes det at hyppig utbytte av lærere eller høyt lærerfravær kan være mulige risikofaktorer i skolen. Videre presenteres det i denne tabellen en rekke faktorer knyttet til familien. Psykisk og fysisk sykdom i familien, vold og omsorgssvikt, mangel på struktur og rutiner, konflikter og endringer i familien og foresattes holdninger til skolen løftes frem. I forbindelse med årsaker knyttet til enkeltindividet vektlegges disse faktorene; engstelighet, sosial- og separasjonsangst, nedstemthet/tristhet, vansker med å regulere følelser, negativ tankestil og lav selvtillit, psykosomatiske plager, traumer, psykiske eller fysiske lidelser, rusproblematikk, lærevansker, mobbing, dårlig problemløsningsevne og mangel på sosial tilhørighet.

I tillegg presenteres i korte trekk Kearneys funksjonelle modell av skolevegring. HA utdyper derimot ikke modellen og redegjør derfor ikke for denne modellens årsaksforklaringer til skolevegring. De avgrenser skolevegringens funksjon til å unngå negative- og/eller oppnå positive opplevelser.

8.1.3 Kartlegging

Til tross for at HA ikke utdyper Kearneys funksjonelle modell av skolevegring, fremlegger den allikevel SRAS-R som er et kartleggingsverktøy. I tillegg presenteres en samtaleguide til tiltakssirkelen, +/- skjema og timeplan (rødt-gult-grønt) som kartleggingsmateriell. Disse verktøyene har ifølge handlingsplanen som hensikt å kartlegge hva som påvirker, fremkaller og opprettholder skolevegringen.

8.1.4 Tiltak

HA presiserer at hovedintensjonen med planen er å «rette en tidlig innsats mot elever med et bekymringsfullt fravær slik at skolevegringsatferd ikke får utvikle seg eller vedvare». Dette kommer tydelig frem da det er et gjennomgående fokus på forebygging og tidlig innsats i handlingsplanen. Det fremkommer allerede på forsiden og presiseres i første kapittel der det

løftes frem at: «Skolefravær kan forebygges og det er viktig å ha kunnskap om hvordan dette kan gjøres». Videre presiseres det at tidlig iverksetting av tiltak er avgjørende for elever med skolevegring. Her vektlegges også betydningen av å ikke utsette iverksettingen av tiltak til skolevegringsatferden forverres.

Det bemerkes også i handlingsplanen at kartleggingen skal legge grunnlaget for hvilke tiltak som iverksettes. HA formulerer dette slik: «Det er vesentlig at kartleggingen som er gjennomført danner grunnlaget for valgt av tiltak i hver enkelt sak». Planen presenterer altså både tiltak som skal virke forebyggende for alle elever samt tiltak knyttet til enkeltindividet. HA benytter seg av Kearneys multidimensjonale pyramidemodell, der tiltaksarbeidet deles inn i fire ulike nivåer, men har også vedlagt en liste over konkrete tiltak som kan iverksettes.

Nivå 1 omtales som det mest kritiske nivået og gjelder for alle elever: «Det viktigste arbeidet for å forebygge fravær ligger i de universelle tiltakene på nivå 1». De forebyggende tiltakene omhandler altså universelle tiltak som tilpasset opplæring både sosialt og faglig, kontinuerlig og systematisk oppfølging av elever, læring og læringsmiljø. Avslutningsvis rettes fokuset mot god universell opplæring: «... god klasseledelse, relasjonsbygging og anerkjennelse er viktige momenter i arbeidet med å forebygge langvarig skolefravær». I tillegg presenterer HA rutine for oppfølging av fravær som en form for forebyggende arbeid. Rutinen presiserer at kontaktlærer skal kontakte foresatte dersom hen erfarer at eleven opplever skolehverdagen som strevsom. Her løftes stadige vondter og mangel på lyst til å delta frem som tegn på skolevegring læreren bør være bevisst. Videre skal kontaktlæreren ukentlig summere fraværet og her være oppmerksom på eventuelle mønstre. Foresattes ansvar løftes også frem; foresatte skal kontakte skolen om eventuelt fravær, men også dersom deres barn uttrykker at hen ikke vil på skolen.

Nivå 2 omhandler elever som har utviklet skolevegringsatferd og tar for seg individuelt tilpassede tiltak. De universelle tiltakene skal fortsette, men disse elevene vil også, ifølge HA, ha behov for «individuell tilrettelegging». HA utdyper ikke i denne sammenheng hvilke tiltak som kan iverksettes, men senere i planen presenteres «prosess ved oppfølging av bekymringsfullt fravær». Denne prosessen deles inn i tre trinn. I korte trekk innebærer *Trinn 1* samtale med foresatte og elev, der andre instanser kan bidra ved behov. Her løftes samarbeidsavtaler frem og tiltak skal iverksettes innen én uke og deretter testes ut i tre. Ved *Trinn 2* skal skolens ledelse involveres og dersom fraværet ikke har minsket eller kun gått noe ned, skal det utvikles en handlingsplan etter §9A i opplæringslova (1998). Et nytt møte skal

avholdes etter to uker. Dersom fraværet forblir uendret eller har økt, krever *Trinn 3* en videre oppfølging der andre instanser kobles inn for fullt. Dette innebærer henvisning til PPT slik at en sakkyndig vurdering kan legges til grunn for videre tiltak. Denne meldingen skal signeres innen en uke etter møtet. *Trinn 2* og *3* i denne prosessen vil også få innvirkning på *Nivå 3* og *4* i Kearneys multidimensjonale pyramidemodell.

Når fraværet har blitt kronisk vil tiltakene på *Nivå 3* og *4* i Kearneys multidimensjonale pyramidemodell gjelde. Disse nivåene krever intense og skreddersydde tiltak, samt at andre instanser må involveres. *Nivå 4* innebærer i motsetning til *Nivå 3* elevens komplekse psykopatologi, der andre instanser som spesialisthelsetjenesten, vil få en avgjørende rolle.

Da andre instanser ofte vil få en viktig rolle i arbeidet med elever med skolevegring, løfter HA frem at skolevegring: «eies av alle, både eleven selv, foresatte, skolen og hjelpeapparatet». Dette er et gjennomgående fokusområde i denne handlingsplanen og forsterker ønsket om tverrfaglig samarbeid. Samtidig poengterer HA betydningen av et godt skole-hjem samarbeid og i den sammenheng viktigheten av å informere foresatte om hva skolevegring er og skape en god informasjonsflyt. Dette fokuset fremkommer også mot slutten av HA, der tips og råd til foresatte har fått et eget kapittel.

Mulige tiltak i skolen deles inn i individuelle- og sosiale tiltak. Det løftes frem at kartleggingen skal basere seg på begge disse områdene og styrke elevens iboende ressurser. De individuelle tiltakene på generelt nivå i skolen omhandler blant annet individuelle avtaler med eleven. Disse avtalene innebærer muligheten til å trekke seg tilbake på eget rom, fritak fra karakterer, at eleven får informasjon dersom det vil forekomme endringer i den ordinære skolehverdagen og fritak fra muntlig aktivitet. Videre presenteres tiltak som omhandler tilpasset opplæring. Her er fokuset på mestring og forutsigbarhet. Dersom eleven befinner seg på *Nivå 3* eller *4* løftes også en IOP (individuell opplæringsplan) frem som et tiltak. De sosiale tiltakene fokuserer i hovedsak på å sikre at eleven opplever et godt psykososialt miljø. Dette innebærer at gruppeinndelinger, garderobesituasjoner og tilsynsrutiner i skolen må være godt gjennomtenkte med elevens beste i fokus. Samtidig er det rettet oppmerksomhet mot tiltak som kan hjelpe eleven med å opprettholde og/eller etablere kontakt med jevnaldrende. Her løftes besøksordninger, faddergrupper og følgesvenn til/fra skolen frem som tiltak.

De forslagene som presenteres ved tiltak i hjemmet omhandler i hovedsak at foresatte ikke skal gjøre det attraktivt å være hjemme. Her løftes det frem at foresatte må stille klare krav og ha forventninger til barnet. Samtidig vektlegges gode rutiner, mestring og fritidsaktiviteter som viktige aspekter.

8.2 Handlingsplan B

8.2.1 Definisjon av begrepet skolevegring

HB definerer ikke skolevegring eksplisitt, men plasserer skolevegring som en underkategori av alvorlig skolefravær:

Det kan være mange ulike årsaker til alvorlig skolefravær ... Her presenteres en oversikt over skolens og eksterne instansers mandat og arbeidsområder tilknyttet skolevegring.

Planen skiller videre mellom alvorlig og bekymringsfullt fravær, der bekymringsfullt fravær defineres i form av antall dager og timer med udokumentert fravær, mens alvorlig skolefravær omtales der fraværet har blitt langvarig og krever iverksetting av tiltak. Planens tittel: *Alvorlig skolefravær - tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid* viser at dette dokumentet retter seg mot gruppen elever som går under kategorien alvorlig skolefravær.

Skolevegring nevnes først, som sitert innledningsvis, i forbindelse med skolens og andre instanser mandat. Her er fokuset rettet mot tilpasset opplæring, kartlegging, tiltak og rutiner knyttet til oppdagelse av alvorlig skolefravær. Dette viser igjen at HB kategoriserer skolevegring som en form for alvorlig skolefravær. Videre løfter planen frem at det er mange ulike årsaksforklaringer til alvorlig skolefravær og at det ofte er en sammenheng mellom faktorer ved eleven, skolen og hjemmet som spiller inn når skolevegring finner sted. Samtidig bemerker de at det tradisjonelt sett har vært fokus på de årsaksforklaringene som er knyttet til enkeltindividet, altså eleven selv:

Tradisjonelt har vi hatt sterkt fokus på de individuelle faktorene. Ofte er barn og unges hverdag mer sammensatt, derfor må vi utvide perspektivet når vi søker etter årsaksforklaringer.

Dette settes i sammenheng med at det er avgjørende å forstå årsaken til fraværet for å kunne iverksette de riktige tiltakene.

8.2.2 Årsaksforklaringer

Årsaksforklaringene til skolevegring presenteres ikke eksplisitt i HB, men kommer implisitt frem gjennom informasjon om hva skolevegring er, hvilke tiltak som kan iverksettes og

kartleggingsmateriellet. Gjennom tiltakene vektlegges disse faktorene som årsaksforklaring ved skolen; dårlig klasseledelse, svak lærer-elev-relasjon, svekket relasjon til medelever og mangelfull opplevelse av trygghet og aksept i klasserommet. Videre løftes utilstrekkelig tilpasset opplæring og dermed elevens negative mestringsopplevelser frem som årsaksforklaring. Handlingsplanen løfter videre frem to årsaksforklaringer knyttet til eleven selv; lærevansker og fysiske plager. Flere årsaksforklaringer vektlegges derimot i forbindelse med hjemmet og familien. Her løftes hendelser og konflikter i familien frem, foresattes tillit til skolen, rutiner i hjemmet og eventuell omsorgssvikt.

8.2.3 Kartlegging

HB presenterer tre former for kartlegging; kartleggingssamtaler med elev og foresatte, skaleringsskjema og kartlegging av skole- og klassemiljø. Samtalene som gjennomføres i forbindelse med kartleggingen har to hovedmål; den første samtalen skal kartlegge elevens opplevelser, mens den andre samtalen skal kartlegge foresattes perspektiv. Temaene for spørsmål i begge samtalene overlapper, men spørsmålene rettet mot eleven selv er flere og mer konkrete. HB løfter også frem at det er viktig at spørsmålene er konkrete for de yngre barna og at det her kan være lurt å ta utgangspunkt i elevens timeplan. I tillegg bemerkes det at dette kun er forslag til spørsmål som kan stilles. Temaene innebærer i hovedsak spørsmål knyttet til elevens/foresattes opplevelse av skoledagen, elevens sosiale nettverk og relasjon til jevnaldrende, hva eleven gjør når hen ikke er på skolen og elevens egne opplevelse av fraværet.

Skaleringsskjemaet brukes for å kartlegge årsaken til fraværet. Skaleringen går ut på at elevene får presentert en rekke påstander som omhandler elevens skolehverdag. Eleven skal plassere disse påstandene på en skala fra 1 til 10, der 1 er minst stressfremkallende og 10 er mest. Påstandene omfatter elevens opplevelse av ulike fag, klasseromssituasjon, spesifikke lærere og skolevei. Kartleggingen av skole- og klassemiljø gjennomføres på omtrent samme måte. Eleven får en spørreundersøkelse med ulike spørsmål og skal plassere seg på en skala fra enig til uenig. Handlingsplanen har vedlagt to ulike spørreundersøkelser; et for barneskole og et for ungdomsskole. Spørreundersøkelsen skal derimot gjennomføres anonymt og skal ifølge planen sikre et trygt og godt skolemiljø da den kan gi veiledning til skolen om hvor de bør fokusere sitt forebyggende arbeid. Samtidig legger de vekt på oppfølging av fravær og fraværsregistrering som en avgjørende faktor i kartleggingsarbeidet.

8.2.4 Tiltak

Det forebyggende arbeidet er en gjennomgående tematikk i HB. Samtidig fokuserer HB mye på tidlig intervensjon: «Tidlig intervensjon og igangsetting av aktuelle tiltak vil være viktige prinsipper for å redusere fraværet». I denne sammenheng anerkjennes det at tiltakene som iverksettes for elever med skolevegring er avhengig av at elevens situasjon er kartlagt. I den forbindelse poengterer også HB at alle elever og familier er ulike og at tiltakene derfor må tilpasses den enkeltes behov. Fritak fra opplæringen frarådes kraftig, da planen løfter frem at dette kan gjøre vegringsatferden kronisk og at elevens egentlige vansker ikke fanges opp. Det samme løftes frem i forbindelse med skolebytte. Videre presenterer HB en liste over ulike tiltak som kan iverksettes på skolen, ved skole-hjem samarbeid og i hjemmet. Mange av disse tiltakene kan ifølge planen iverksettes før involvering av andre instanser.

Tiltak som kan iverksettes i skolen legger i hovedsak vekt på at eleven skal oppleve skolen som en trygg arena. I den sammenheng løfter HB frem viktigheten av å skape positive relasjoner til voksne, forutsigbarhet, gi eleven alternativer til å reise hjem, møte eleven ved oppmøte på skolen og at eleven kan få fritak fra å svare muntlig i klasserommet. Videre fokuserer HB på viktigheten av gode mestringsopplevelser. Her vil tilpasset opplæring være viktig. Handlingsplanen presenterer også 25%-regelen i forbindelse med tilpasset opplæring. Denne åpner for at hele timeplanen kan tilpasses elevens behov. HB legger også frem tiltak knyttet til elever som har behov for gradvis tilbakeføring i skolen. Disse tiltakene omhandler undervisning i mindre grupper eller individuelt, samt å informere klassen om elevens situasjon. Sistnevnte krever samtykke av elev og foresatte. Dette er også et overordnet fokus; nemlig at tiltakene som iverksettes for eleven skal være minst mulig stigmatiserende og utarbeides i samråd med eleven selv: «Igangssett tiltak som virker minst mulig stigmatiserende og som bevarer elevens integritet».

De sosiale tiltakene går i hovedsak ut på å tilrettelegge for og opprettholde kontakt med jevnaldrende. Dette krever, ifølge HB, at læreren arbeider aktivt med det psykososiale miljøet i klassen. Her nevnes hjemmebesøk av kontaktlærer og elever, brev/tekstmelding fra klassen, tilbud om faste aktiviteter med en utvalgt gruppe elever, gjennomtenkt plassering av eleven i klasserommet, igangsatte aktiviteter i friminutt og følgesvenn til/fra skolen.

Tiltak knyttet til skole-hjem samarbeid tar i hovedsak for seg informasjonsflyt. Dette innebærer at foresatte informeres om hva skolevegring er. I den sammenheng fokuseres det også på at

skolen anerkjenner utfordringene og informerer om hvordan skolen arbeider for å tilpasse skolehverdagen for deres barn. Hyppig kontakt, som for eksempel dagsrapporter om hvordan eleven fungerer i skolehverdagen, løftes frem som eksempel på hvordan denne informasjonsflyten kan sikres. Et tett samarbeid løftes altså frem som avgjørende: «For all intervensjon vil et tett samarbeid mellom foreldre og skole være essensielt». Dette innebærer at skolen kommer med forslag til foresatte om tiltak de også kan iverksette i hjemmet. Disse innebærer at de foresatte må stille krav og forventninger til barnet, samtidig som de skal jobbe med å skape gode rutiner og mestring. Det viktigste er at foresatte ikke gjør det attraktivt for barnet å bli hjemme under skoletiden.

8.3 Handlingsplan C

8.3.1 Definisjon av begrepet skolevegring

Kearney og Silverman anvendes i HC for å definere skolevegring: «... vegring initiert av barnet mot å gå på skolen eller å bli der hele skoledagen, eller en kombinasjon av begge». Det kommer også frem at HC anerkjenner at skolevegring er en sammensatt problematikk med ulike årsaksforklaringer, der årsakene både kan være individuelle og relasjonelle. Samtidig poengterer de at den utløsende årsaken til skolevegring ikke nødvendigvis er årsaken til opprettholdelsen av skolevegringen. Videre løfter planen frem at det vil være viktig med et helhetlig perspektiv på skolevegring, der skolevegrings funksjon vil være nødvendig å avdekke. HC benytter seg altså også av Kearneys funksjonelle modell av skolevegring.

8.3.2 Årsaksforklaringer

Kearneys funksjonelle modell av skolevegring forklares i forbindelse med kartleggingsverktøyet SRAS-R. HC presenterer hver av de fire funksjonene, men omtaler funksjonene som årsaker. Årsakene er noe komprimerte. Kearneys *funksjon 1* forklares i handlingsplanen med at eleven vil unngå opplevelsen av ubehag i skolen og at negative opplevelser kan forsterke vegringsatferden. *Funksjon 2* innebærer, ifølge HC, at eleven ønsker å unngå sosiale- og evalueringssituasjoner som oppstår i skolen. Den tredje funksjonen forklares som at eleven ønsker å oppnå oppmerksomhet fra signifikante andre, her løftes spesifikt foresatte frem. Det er altså den positive stimulusen av å ikke møte på skolen som forsterker vegringsatferden. Ved den fjerde og siste funksjonen vektlegger planen igjen ønsket om å oppnå positiv stimuli i form av belønninger og andre aktiviteter som er mer attraktive enn skolen. Avslutningsvis poengteres det at det kan være flere funksjoner som kan årsaksforklare skolevegringen på samme tid, samt

at funksjonen som utløste vegringsatferden ikke behøver å være den samme som har opprettholdt den.

I tillegg til Kearneys funksjonelle modell av skolevegring løfter HC frem tiltakssirkelen. De ulike aspektene i sirkelen utdypes ikke som årsaksforklaringer, men skal anvendes for å kartlegge elevens beskyttelses- og risikofaktorer. Risiko- og beskyttelsesfaktorene som løftes frem er; hjemmeforhold, fritidsaktiviteter, individuelle faktorer, relasjon til medelever, foresattes tillit til skolen, mestring på skolen, relasjon til voksne på skolen og struktur på skolen.

8.3.3 Kartlegging

Som nevnt tidligere bruker HC kartleggingsverktøyet SRAS-R for å avdekke hvilken funksjon skolevegringen har. Handlingsplanen presenterer kort hva hensikten med kartleggingsverktøyet er og hva dette består av. Selve kartleggingsmaterialet ligger ikke vedlagt ved HC, men som egne dokumenter. Elev- og foreldreversjon er skilt fra hverandre. Dette er også lærerveiledningen knyttet til hvordan resultatene skal summeres og analyseres. I lærerveiledningen er i tillegg tiltak knyttet til Kearneys funksjonelle modell av skolevegring, samt Kearneys artikkel om SRAS-R vedlagt.

Tiltakssirkelen løftes også frem som et potensielt kartleggingsmaterieil. I selve handlingsplanen er modellen presentert med en oversikt over risiko- og beskyttelsesfaktorer, men planen henviser mottaker videre til et annet dokument der disse utdypes. Dette dokumentet presenterer elevers ressurser og vansker i et helhetsperspektiv, der vanskene ikke er avgrenset til skolevegring, men også tar for seg andre vansker som rusmisbruk, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Risiko- og beskyttelsesfaktorer fordeles inn i barnet, kjernefamilie og nettverk. På bakgrunn av dette vil ikke dette vedlagte dokumentet analyseres, men vi ønsker å løfte frem at HC henviser til denne utvidede oversikten over risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan hjelpe lærere i arbeidet med elever som av ulike grunner opplever både skolen og dagliglivet som utfordrende.

8.3.4 Tiltak

Før tiltak presenteres i handlingsplanen, bemerkes det at denne kommunen har egne dokumenter for rutiner knyttet til fraværsregistrering. Denne planen skal ligge til grunn for

arbeidet knyttet til elever med skolevegring, da denne registreringen kan gi en oversikt over omfanget samt eventuelle mønstre i elevenes fravær.

HC presenterer en BTI-modell. Denne modellen er delt i fire nivåer og anvendes videre i en tiltakstrapp. «BTI» er en forkortelse for «bedre tverrfaglig innsats». Det første nivået i BTI-modellen er *nivå 0*; her er fokuset på tidlige tegn til skolevegring og lærerens undring står i fokus. På dette nivået skal lærer innkalle elev og foresatte til samtale om elevens skoleplikt og foresattes plikt til følge opp denne. Målet med denne samtalen er å bekrefte eller avkrefte lærerens bekymring. Dersom bekymringen bekreftes, skal skolens ledelse kontaktes. Ved fortsatt bekymring går modellen over på *nivå 1*.

Ved *nivå 1* skal elevens fravær kartlegges ved hjelp av SRAS-R og tiltakssirkelen, før det videre utarbeides en tiltaksplan i samarbeid med skolens ledelse og/eller ressursteamet. Videre på *nivå 1* skal det etter 14 dager avholdes et evalueringsmøte. Her skal tiltaksplanen evalueres og eventuelt revideres. På *nivå 2* skal andre instanser innenfor de kommunale tjenestene involveres ved behov. Dette behovet vurderes basert på virkningen av tiltaksplanen. I samarbeid med disse instansene utvikles nå en ny tiltaksplan. Ved det siste nivået, altså *nivå 3*, vil det være behov for «langvarige og omfattende tjenester» - disse blir kontaktet dersom *nivå 2* ikke gir ønsket effekt. Her vil det bli gjort en vurdering om eleven har behov for en IP (individuell plan). Samtidig vil instanser som BUP, barneverntjenesten og koordinator kunne kobles inn ved behov.

Videre presenterer HC en oversikt over Kearneys definerte tiltak med utgangspunkt i resultatene fra kartleggingsverktøyet SRAS-R. Planen poengterer at «.. man må jobbe parallelt med ulike typer tiltak, ofte rettet mot eleven selv, mot skolen og mot hjemmet». Dette gjelder altså uavhengig av hvilken funksjon skolevegringen viser seg å ha. I oversikten presenteres derimot kun tiltak rettet mot eleven og foresatte. Tiltakene som er presentert er ikke konkrete, men løftes frem som *tiltaksområder* der individuelle tiltak skal implementeres; et eksempel på dette er punktet om «sosial ferdighetstrening».

Avslutningsvis ønsker vi å løfte frem at planen presenterer felles holdninger som skal ligge til grunn i både det forebyggende og målrettede arbeidet med skolevegring. Først presenteres ønsket om en felles holdning om at alle elever skal på skolen. Handlingsplanen forklarer dette slik:

Denne holdningen er avgjørende uansett årsaken til at skolenektingen er oppstått, dvs. denne holdningen gjelder også selv om barnet/ungdommen opplever angst forbundet til det å gå på skolen.

Videre bemerkes viktigheten av at vanskene i forbindelse med skolevegring eies av alle; «... både eleven, skolen, familien og hjelpeapparatet er avgjørende». Alle parter må altså ta ansvar og arbeide for at eleven skal tilbake på skolen. Her løftes også ansvarsforskyvning frem og det presenteres en fallgrube; «alle» tror de andre involverte partene tar ansvar og dermed at ingen tar ansvar. Ved at alle parter har en felles holdning om at problemet eies av alle, sikrer man at ansvarsforskyvning ikke finner sted. Dette vil ifølge HC også virke inn på tilliten. Tillit løftes frem som en avgjørende forutsetning for åpen dialog, godt samarbeid og for at eleven skal oppleve at de involverte ønsker å hjelpe. Sist nevnes viktigheten av at elevens stemme blir hørt. At eleven selv presenterer sin opplevelse av vegringen, kan gi innsikt i problemet og bidra til å finne en løsning på vanskene.

8.4 Oppsummering av resultater

Avslutningsvis i dette kapitlet ønsker vi å oppsummere hovedresultatene knyttet til definisjoner, årsaksforklaringer, kartlegging og tiltak handlingsplanene har løftet frem i forbindelse med skolevegring.

Definisjonen av skolevegring varierer i de ulike handlingsplanene. HA forklarer først skolevegring som et resultat av angstbasert ubehag, men åpner for en videre forståelse utover i handlingsplanen. HB og HC har gjennomgående en vid forståelse av skolevegring som et mer sammensatt fenomen. HA og HB anvender begge alternative begreper til skolevegring; HA benytter seg av begrepet «bekymringsfullt fravær», mens HB anvender begrepet som en underkategori av «alvorlig skolefravær». HC er den eneste handlingsplanen som gjennomgående tar i bruk begrepet skolevegring.

I likhet med handlingsplanenes definisjoner av skolevegring, varierer også planenes presentasjon av årsaksforklaringene. HA inneholder en oversikt over årsaksforklaringer knyttet til skolen, familien og individet. I tillegg anvender HA Kearneys funksjonelle modell av skolevegring, men denne utdypes lite. HC legger derimot mye vekt på Kearneys funksjonelle modell og anvender den som et hovedverktøy i årsaksforklaringene i tillegg til tiltakssirkelen. Den eneste handlingsplanen uten eksplisitt skrevne årsaksforklaringer, er HB - her fremkommer årsaksforklaringene gjennom tiltakene.

Handlingsplanen som presenterer flest kartleggingsmateriell, er HA. De legger frem SRAS-R, samtaleguide basert på tiltakssirkelen, +/- skjema og timeplan (rødt, gult, grønt). +/- skjema benyttes også i HB, samtidig presenteres en samtaleguide og anonyme spørreundersøkelser om klasse- og skolemiljø. I likhet med HA, tar HC i bruk SRAS-R og viser til at tiltakssirkelen kan benyttes som en form for kartleggingsmateriell.

Et felles fokus for handlingsplanene er viktigheten av forebygging og tidlig innsats. HA og HB inneholder omfattende lister på konkrete tiltak, men de bemerker begge at listene kun består av forslag som ikke er utfyllende. Samtidig benytter HA seg også av Kearneys multidimensjonale pyramidemodell. HC tar i bruk BTI-modellen, tiltak basert på kartleggingsmaterialet SRAS-R og en oversikt over holdninger som skal ligge til grunn for arbeidet med skolevegring. I tillegg har alle planene et gjennomgående fokus på tverrfaglig samarbeid, at elevens stemme skal bli hørt og fraværsregistrering.

9. Tolkning og drøfting

I denne delen av oppgaven vil vi tolke samt drøfte resultatene fra handlingsplanene opp mot teorien presentert i kapitlene 2-5. Kapitlet vil følge samme struktur som analyseskjemaet; først vil vi altså tolke og drøfte handlingsplanenes definisjon av begrepet skolevegring, deretter tolkes og drøftes årsaksforklaringer, kartlegging og tiltak. Vi vil også gjennomgående drøfte resultatene i lys av det vitenskapelige perspektivet som ligger til grunn i denne master-avhandlingen.

9.1 Definisjon av begrepet skolevegring

Som nevnt i kapitlet 2.1. *Hva er skolevegring?* er begrepet skolevegring forklart og forstått på ulike måter i ulike fagdisipliner (Zaman, 2019, s. 1). På bakgrunn av dette delte vi begrepet skolevegring inn i to ulike forståelser; den første avgrenser skolevegring til at barn og unge må oppleve angst knyttet til skolen, mens den andre åpner for en videre forståelse som tar høyde for andre årsaksforklaringer enn angstrelatert ubehag. Videre løftet vi frem Kearney et al. (2004) sin problematisering av å ekskludere barn og unge med skolevegring som ikke er angstrelatert. På bakgrunn av dette anså vi det som viktig å presentere hver enkelt plans definisjon av skolevegring, da dette legger grunnlaget for hele planens forståelse av fenomenet og hvilke elever denne planen vil gjelde for. Sett i sammenheng med Foucault vil hvordan skolevegring omtales få en innvirkning på hvordan man møter skolevegringsproblematikken, da dette igjen vil prege mottakerens forståelse av skolevegring og dermed hvordan hen møter disse elevene i skolen.

Vår tolkning av HA er at den i noen grad anerkjenner at skolevegring er en sammensatt problematikk. Innledningsvis tolker vi planen som at den årsaksforklarer skolevegring som en konsekvens av angstbelastende forhold hos enkeltindividet, da den skiller sterkt mellom skolevegring og andre typer fravær der skolevegring knyttes til angstfremmende forhold. Videre presenteres derimot en tabell, samt Kearneys funksjonelle modell av skolevegring, med oversikt over andre årsaksforklaringer, der hjemmet og skolen også tas i betraktning. Under denne oversikten begrenses ikke de individuelle årsaksforklaringene til angstbasert ubehag, men deriblant også rusproblematikk, læreversker, mangel på sosial tilhørighet, mobbing og psykosomatiske plager. Vi tolker dette som et eksempel på at skolevegring er forstått og forklart på ulike måter og at dette differensierte synet gjør det vanskelig å trekke slutninger om hva begrepet faktisk innebærer. Vi tolker at HA først presenterer skolevegring som et resultat av angstbasert ubehag som i hovedsak skyldes forhold hos enkeltindividet, før den videre skifter

fokus til en mer vid forståelse der årsaksforklaringene ikke kun gjelder unngåelse av negative opplevelser.

I likhet med HA, er HB noe diffus i sin definisjon av begrepet skolevegring. HB er derimot klar på at skolevegring kan ha mange ulike årsaksforklaringer. Den avgrenser ikke skolevegring til angstbasert ubehag, men som en underkategori av alvorlig skolefravær. Dette fremkommer gjennom handlingsplanens årsaksforklaringer, da planen som nevnt tidligere ikke definerer skolevegring eksplisitt. HC benytter seg av Kearney og Silvermans definisjon, som vektlegger at skolevegring er initiert av barnet, men ikke avgrenset til angstbasert ubehag. Samtidig er HC den eneste handlingsplanen som konsekvent anvender begrepet skolevegring. Dette tolker vi som at både HB og HC anvender en vid definisjon av skolevegring, der fenomenet ikke avgrenses til å omhandle elever med angstbaserte utfordringer knyttet til skolen. Dette er et viktig syn på skolevegring da en avgrenset forståelse kan ekskludere omlag 30 % av elever med skolevegring (Kearney & Albano, 2004, s. 153).

Videre vil vi løfte frem anvendelsen av alternative begreper til skolevegring. HA og HB anvender begge alternative begreper til skolevegring, der HA benytter seg av begrepet «bekymringsfullt fravær», benytter HB begrepet «alvorlig skolefravær». Vi tolker at dette *kan* årsaksforklares ved at skolevegring er et nyere forskningsfelt i Norge, der det i hovedsak kun har vært Trude Havik og Jo Magne Ingul som har arbeidet med fenomenet (Brochmann & Madsen, 2022, s. 33). I tillegg finnes det mange og differensierte definisjoner av skolevegring, noe som kan gjøre det vanskelig å generalisere begrepet. Konsekvensen kan dermed være at kommunene anvender synonymer med et mer kjent innhold, slik at alvoret knyttet til disse elevene blir kommunisert.

Spørsmålet blir videre hva disse synonymene innebærer. Vi undrer oss over hva som skiller «bekymringsfullt fravær» og «alvorlig skolefravær» fra andre typer fravær. Disse begrepene åpner for en forståelse av at situasjonen er bekymringsfull og alvorlig, men dette fører oss ikke nærmere en løsning på «problemet». Dette var noe av begrunnelsen for hvorfor vi tok avgjørelsen om at denne masteravhandlingen krevde et omfattende teorigapittel. De ulike synene og definisjonene på skolevegring gjør dette forskningslandskapet vanskelig å manøvrere seg i, men en ting ønsker vi å konkretisere med bakgrunn i Kearney og Albano (2004): Dersom arbeidet med elever som viser skolevegringsatferd avgrenses til elevene som viser angstbasert ubehag, risikerer vi at en stor andel elever faller utenfor hjelpeapparatet. I tillegg kan bruk av

alternative begreper potensielt videreføre denne «forvirringen» inn i skolediskursen og dermed kan selve begrepet skolevegring miste sin egentlige betydning. Mangelen på konsekvent bruk av skolevegring kan altså vise til at kommunene og de som utarbeidet handlingsplanene, opplever begrepet skolevegring som diffust og vanskelig å forholde seg til.

9.1.1 Kearneys funksjonelle modell av skolevegring

Som nevnt under kapitlet *resultater* tar både HA og HC i bruk Kearneys funksjonelle modell av skolevegring. HA anvender modellen i veldig liten grad og nevner kun navnet på de fire funksjonene. HC benytter seg derimot gjennomgående av modellen og forklarer innholdet mer utdypende. Modellens hensikt er å dele skolevegring inn i fire funksjoner og skal legge grunnlaget for kartlegging og for å forstå hva det er som opprettholder skolevegringen (Kearney et al. 2004, s. 276). Vi ønsker å løfte frem HA sin begrensede bruk av Kearneys modell og hvor hensiktsmessig det er å nevne modellen når den ikke utdypes. Dette vil vi komme nærmere inn på når vi drøfter handlingsplanenes bruk av kartleggingsverktøyet SRAS-R.

9.2 Årsaksforklaringer

Årsakene til skolevegringen vil være en avgjørende faktor for hvilke tiltak som bør iverksettes for hvert enkeltindivid (Lie, 2021, s. 99). Årsaksforklaringene handlingsplanene løfter frem kan derfor være avgjørende for hvilke tiltak lærer/skole velger å iverksette for enkelteleven. Havik (2018) presiserer også at årsaken til skolevegringen ofte er sammensatt og kompleks, noe som igjen krever at skolen har god nok kompetanse innenfor feltet (s. 96). I likhet med hvordan handlingsplanene definerer skolevegring, kan altså hva planene vektlegger i forbindelse med årsaksforklaringer få innvirkning på hvordan skolen møter og hjelper disse elevene.

Samtlige handlingsplaner benytter seg av en multimetodisk tilnærming. Hver handlingsplan ser altså på både individ, familie og skole. Denne multimetodiske tilnærmingen løftet vi frem tidligere som viktig, da Heyne og Rollings (2002) bemerket en slik tilnærming er viktig for å tilegne seg en fullstendig forståelse av fenomenet. På bakgrunn av dette vil dette kapitlet følge samme struktur som kapittel 3 *Årsaker til skolevegring*; først vil vi altså tolke og drøfte handlingsplanenes årsaksforklaringer knyttet til individet, deretter årsaker knyttet til familie og skole.

9.2.1 Enkeltindividet

Som nevnt tidligere har HA en mer utfyllende liste over årsaksforklaringer enn HB og HC der årsaksforklaringene fremkommer mer implisitt. Derimot ønsker vi her å fokusere på det samtlige planer har utelatt, nemlig gruppen sårbare barn, sensitive barn og barn med lav selvkompetanse, selvoppfatning og selvfølelse.

Sårbarhet innebærer at barn og unge ikke evner eller tror at de evner å håndtere sterkt press og stressbelastede situasjoner (Lie, 2021, s. 67). Sårbarhet vil være knyttet til enkeltindividet da det er en egenskap ved barn og unge og derfor en del av deres identitet (Lie, 2021, s. 67). Et fokus på egenskaper knyttet til sårbarhet i årsaksforklaringene kunne hjulpet lærere med å tidlig identifisere hvilke elever de bør være spesielt oppmerksomme på, da disse elevene faller under gruppen som oftere utvikler skolevegring (Lie, 2021, s. 67). De kan unngå skolen som en konsekvens av at den oppleves som utrygg (Lie, 2021). Det er på bakgrunn av dette vi ønsker å løfte frem de samme individuelle faktorene som faglitteraturen, men som handlingsplanene har utelatt. Det samme gjelder for barn med personlighetstrekket sensitivitet, disse barna kan bli hjemme fra skolen for å unngå opplevelse av ubehag knyttet til miljømessig- og sosial stimuli (Aron et al., 2012, s. 263).

Faglitteraturen løfter også, i motsetning til handlingsplanene, frem lav selvkompetanse, lav selvfølelse og lav selvoppfatning som trekk ved elever som kan utvikle skolevegring (Lie, 2021, s. 75-77). Dette er også aspekter som løftes frem av faglitteraturen i forbindelse med lærevansker (Naylor et al., 1994, s. 1331). Lærevansker nevnes av både HA og HB som mulige risikofaktorer, men risikoen for at lærevansker kan føre til svekket selvkompetanse løftes ikke frem. Elever med lav selvkompetanse har som nevnt tidligere liten tro på at de kan mestre diverse utfordringer og handlinger i skolen (Lie, 2021, s. 77). Lav selvfølelse kan på sin side svekke barn og unges evne til å håndtere stress og press, mens negativ selvoppfatning kan føre til engstelse, urolighet, frustrasjon og psykosomatiske symptomer (Lie, 2021, s. 77). Samtlige av disse kan resultere i skolevegring da eleven til slutt ønsker å unngå belastningen, samt de ubehagelige følelsene skolen kan fremkalle. Disse risikofaktorene krever støtte i skolen, da tilrettelegging kan forebygge potensiell skolevegring. I likhet med personlighetstrekkene sårbarhet og sensitivitet, kan mangelen på disse aspektene som årsaksforklaringer hos enkeltindividet føre til at lærere ikke er bevisste denne gruppen elever.

Avslutningsvis i dette kapitlet om årsaksforklaringer knyttet til enkeltindividet, ønsker vi å problematisere at HA knytter mobbing til årsaker hos individet selv. Der faglitteraturen plasserer årsaksforklaringene mobbing og relasjon til medelever som årsaker knyttet til skolen, plasserer HA disse under faktorer knyttet til enkeltindividet. Det derimot viktig å bemerke at mobbing også knyttes til aspekter og faktorer ved skolen, men i planens hovedoversikt er mobbing og relasjon til medelever i tillegg plassert under årsaker knyttet til enkeltindividet. Vi undrer oss over hvilke signaler dette kan sende foresatte og andre mottakere av handlingsplanen.

Som vi har gjort rede for i delkapittel 3.4.3 viste en studie av McShane et al. (2001) at 14% av barn og unge med skolevegring i deres studie hadde utfordringer med mobbing (s. 824). Dette viser at mobbing er et vesentlig aspekt ved skolevegring. Ved å plassere dette som en årsak til skolevegring anerkjenner man at mobbing kan være en årsak, men ved å plassere den som en årsak knyttet til enkeltindividet kan det leses som at det er forhold ved individet selv som er årsaken til mobbingen. Videre har vi også løftet frem Haviks (2018) poeng om at skolevegring som en konsekvens av mobbing kan være en sunn respons på et utrygt læringsmiljø (s. 80). Vygotskij (i, Wittek & Gundersen, 2018) fokuserte på det at språket er en forutsetning for menneskelig tenking. Dersom vi setter dette inn i denne konteksten, kan språket brukt i handlingsplanene og da hvor man har plassert mobbing som årsaksforklaring, prege vår tenkning knyttet til hvem og hva som årsaksforklarer mobbingen.

9.2.2 Familien

Årsaksforklaringene ved familieforhold som er presentert i handlingsplanene samsvarer i større grad med faglitteraturen som er lagt til grunn i denne masteravhandlingen. Foresattes dårlige holdning og manglende tillit til skolen er den årsaksforklaringen som blir presentert i alle tre planene. Foresattes holdning knyttet til at barnet *skal* på skolen løftes frem av Havik (2018) som viktig. Haviks (2018) påstand forsterkes videre da hun løfter frem at det først er når de foresatte har bestemt seg for at barnet skal tilbake på skolen, at barnet selv vil forstå de foresattes holdning til skolen. At foresatte viser interesse for barn og unges skolearbeid og dermed viser en positiv holdning til skolen, kan minske risikoen for frafall (Havik, 2018, s. 74). Handlingsplanens fokus på at foresattes holdning til skolen kan påvirke skolevegring samsvarer altså med faglitteraturen.

Havik (2018) løfter frem at foreldrerollen kan være uklar i familier berørt av skolevegring og videre at inkonsekvente regler og foreldreroller kan føre til opplevelsen av uforutsigbarhet og utrygghet for barnet. Den manglende strukturen over «hvem som bestemmer hva» kan derfor gjøre arbeidet med barnets skolevegring vanskeligere (Havik, 2018, s. 71). Som nevnt tidligere bemerker Havik (2018) også at det først er når de foresatte har bestemt seg for at barnet skal tilbake på skolen, at barnet selv vil forstå de foresattes holdning til skolen. Vi ønsker å løfte frem dette da ulike familiedynamikker løftes frem i faglitteraturen i forbindelse med skolevegring, men ikke fremkommer eksplisitt i handlingsplanene. Dette kan begrunnes med at lærere må kjenne sine profesjonelle grenser (Valeur & Bram, 2019). Vi velger allikevel å løfte frem dette eksplisitt da hjemmets rutiner og hva foresatte gjør for å få elevene på skolen er en gjennomgående tematikk i kartleggingsmaterieill presentert i handlingsplanene. Vi tolker derfor at temaet *kommunikasjon i familien* ligger implisitt i disse spørsmålene.

HA og HC løfter begge frem Kearneys funksjon 3 i forbindelse med hjemmeforhold. Det er derimot kun HC som utdyper hvorfor funksjon 3 er relevant i forbindelse med disse hjemmeforholdene. Den løfter frem at elevene her ønsker oppmerksomhet fra de signifikante andre. Kearney et al. (2004) forklarer også at disse barna kan vise en generell oppmerksomhetssøkende atferd. Dette kan komme som en konsekvens av for eksempel omsorgssvikt. Skolen må derfor være bevisste på at elevfravær kan vise til eventuelle vanskelige hjemmeforhold. Dersom kartleggingen ikke avdekker utfordringer i familien, må skolen gjøre de foresatte bevisste på viktigheten av at de er klare i sine forventninger om at barnet skal på skolen. I tillegg kan kunnskap om denne risikofaktoren gjøre lærere bevisste eventuelle atferdsendringer og dermed kan skolen oppdage disse elevene raskere. Som Havik og Ingul (2021) bemerker utsettes dessverre iverksettingen av tiltak til problemet har blitt mer omfattende og dermed har blitt vanskeligere å løse. Bevissthet om denne atferdsendringen kan derfor føre til at elevene får tilretteleggingen de trenger på et tidligere tidspunkt.

I tillegg til å løfte frem Kearneys funksjon 3 viser også HA, som eneste handlingsplan, generelt til foresattes fysiske og psykiske helse som årsaksforklaring. Foresattes psykopatologier har fått oppmerksomhet også i faglitteraturen om skolevegring. I den sammenheng løftet vi frem en studie gjort av Last og Strauss (1990, i Havik, 2018) samt en studie gjennomført av McShane et al. (2001). Begge studiene viste at foresattes psykopatologier hadde innvirkning på om barnet utviklet skolevegring. Havik (2018) presiserer også at foresattes psykopatologi indirekte kan påvirke barna, da det kan være utfordrende å være en god rollemodell for funksjonell atferd når

du selv sliter psykisk (s. 71). Det viser altså at foresattes psykiske helse kan være en viktig årsaksforklaring i forbindelse med skolevegring og som nevnt innledningsvis i dette kapitlet vil årsaken til elevens skolevegring være viktig å avdekke for å kunne iverksette gode og riktige tiltak for hver enkelt (Lie, 2021, s. 99).

På bakgrunn av dette kan HB og HC sin mangel på denne årsaksforklaringen få innvirkning på hvordan disse kommunene møter og hjelper elever med skolevegring. Allikevel er det viktig å bemerke at lærere ikke er utdannet og ansatt for å innføre tiltak knyttet til familien og må kjenne sine faggrenser, slik Valeur og Bram (2019) bemerker. Vi tolker at dette kan være en årsak til hvorfor familieforhold ikke utdypes i de øvrige planene. Vi tenker derimot at det er viktig at handlingsplanene løfter frem familieforhold slik at skolene blir denne årsaksforklaringen bevisst. Man kan derfor argumentere for at HC sin begrensede utdyping kan fungere godt. Samtidig tror vi det kan være nyttig for lærere å bli bevisst hva disse hjemmeforholdene kan innebære. Havik (2018) presiserer at kompetanse innenfor skolevegringsfeltet avgjørende for at tiltak iverksettes så tidlig som mulig (s. 96).

De foresattes tillit til skolen løftes også frem som en årsaksforklaring i handlingsplanene. Dette bekreftes også i faglitteraturen. Havik (2018) understreker viktigheten av at skolen inkluderer de foresatte i arbeidet knyttet til elever med skolevegringsatferd. Ved at skolen har en åpen dialog med foresatte og inkluderer dem i arbeidet vil det være en lavere terskel for at foresatte kan kontakte skolen om eventuell problematikk rundt elevfravær skulle oppstå (Havik, 2018). Viktigheten av dette skole-hjem-samarbeidet vil vi utdype mer i kapittel 9.4 *tiltak*.

9.2.3 Skolen

Havik (2018) og Lie (2021) løfter begge frem risikofaktorer i skolen som en årsaksforklaring til skolevegring. Disse risikofaktorene omhandler psykososiale belastninger elever kan bli eksponert for i skolehverdagen, samt utilstrekkelig faglig oppfølging. Som nevnt i underkapitlet 8.4 *oppsummering av resultater* fokuserer alle handlingsplanene, men i ulik grad, på forhold ved skolen som kan bidra til og eventuelt opprettholde skolevegring.

Læringsmiljøet og strukturen på skolen løftes frem av samtlige handlingsplaner, selv om det varierer hvilke begreper som anvendes for å beskrive dette skolemiljøet. HA og HB benytter seg begge av begrepet «klasseledelse», mens HA benytter «klassemiljø» der HB anvender «trygghet og aksept i klasserommet». HC tar derimot kun i bruk «struktur på skolen». Dette er

også begreper vi ser at overlapper i faglitteraturen, men der hovedessensen allikevel tar for seg det samme; læringsmiljøet og strukturen på skolen er begge faktorer som kan påvirke elevens opplevelse av skolehverdagen og være årsaksforklaringer på elevens skolevegring. Vi tolker derfor at samtlige handlingsplaner anerkjenner læringsmiljøet og strukturen på skolen som potensielle risikofaktorer og løfter frem de samme hovedpoengene selv om de tar i bruk ulike begreper.

Læringsmiljøet og strukturen på skolen løftes også frem av Havik (2018) som en viktig faktor i forbindelse med skolevegring. Hun forklarer viktigheten av forutsigbarhet i forbindelse med rutiner og spesielt i overgangssituasjoner (Havik, 2018, s. 67). Stress som kan komme som en konsekvens av disse overgangene, blir en unødvendig belastning for elevene. Lie (2021) bemerker også at lærerens atferd og undervisningsstil kan være risikofaktorer (s. 83). Her løfter hun spesifikt frem et klasseromsklima preget av konflikter og at dette kan gi en økt opplevelse av utrygghet hos elevene. Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet om årsaksforklaringer, forklarer ikke handlingsplanene hvorfor disse faktorene kan føre til skolevegring. HA har løftet frem at hyppig utskifting av lærere samt høyt lærerfravær kan være en årsaksforklaring. HA har altså nyansert skolemiljøet og strukturen i skolen noe mer enn de andre planene, men forklarer likevel ikke at dette kan føre til skolevegring som en konsekvens av at læringsmiljøet oppleves *utrygt*. Dette gjenspeiles også da de nevner overganger som en risikofaktor. Vi ser altså at handlingsplanene på helt overordnet nivå samsvarer med faglitteraturen, men de utdyper og nyanserer derimot ikke bakgrunnen til hvorfor disse risikofaktorene kan føre til skolevegring.

Tilpasset opplæring og mestring er begge faktorer ved skolen som løftes frem av samtlige handlingsplaner. Lie (2021) løfter også frem at dette er viktig da mangel på faglig og sosial tilrettelegging kan øke opplevelsen av emosjonelt ubehag. I tillegg er det viktig å bemerke at alle elever har rett til tilpasset opplæring jamfør Opplæringslova (1998) §1-3. HA nevner at mangelfull tilpasset opplæring kan være en årsak og at dette innebærer: «... kunnskap og forståelse av elevens ulike forutsetninger, både faglig og sosial». Planen anerkjenner her altså at tilpasset opplæring ikke kun gjelder det faglige, men også det sosiale. Dette ser vi også i HB. De løfter frem at man skal gi elevene individuell tilrettelegging slik at de kan mestre å være på skolen, samtidig som at elevene kan ha behov for faglig tilpasset opplæring. HB nevner altså ikke det sosiale eksplisitt, men vi tolker at vektleggingen av at elevene skal «mestre å være på skolen» også omhandler den sosiale dimensjonen. Dette fokuset har også HC, men er noe mer diffuse da de kun benytter seg av frasen «mestring på skolen» som en del av tiltakssirkelen. Vi

tolker på bakgrunn av dette at samtlige handlingsplaner derfor i mer eller mindre grad anerkjenner at tilpasset opplæring ikke kun gjelder det faglige, men at elever med skolevegring også trenger tilpasset opplæring knyttet til den sosiale konteksten i skolen.

Den sosiale konteksten i skolen innebærer også elevenes relasjon til voksne og medelever. Som nevnt tidligere løfter Havik (2018) frem at elever med skolevegring kan slite med sosiale interaksjoner og derfor ha færre venner. En konsekvens av dette kan være at elevene føler seg ensomme i skolen og kan gi opplevelsen av utenforskap. Dette kan videre føre til at elevene vegrer seg for å dra på skolen. Samtlige handlingsplaner løfter frem at mangelfull relasjon til lærere/voksne og/eller medelever kan være en risikofaktor for utvikling av skolevegring. HA setter relasjonen til voksne og medelever inn i en forebyggende kontekst: «En god relasjon mellom lærer og elev kan forebygge langvarig skolefravær». Før de senere løfter frem ensomhet og sosial isolering i skolen som årsaksforklaring. Dersom vi setter dette i sammenheng med Havik (2018) kan vi altså se at HA har forstått viktigheten av gode relasjoner mellom lærere og medelever og at dette er en viktig årsaksforklaring til skolevegring. HB formulerer på sin side viktigheten av relasjonen til lærer slik: «Etablér og viderefør positive relasjoner til voksenpersoner på skolen for å skape trygghet for eleven». HC bruker som nevnt tidligere gjennomgående Kearneys funksjonelle modell for skolevegring. Her løftes det å snakke med medelever frem som en utfordring i funksjon 2 og at dette kan komme som en konsekvens av prestasjonsangst. HC løfter i hovedsak kun frem vansker i forbindelse med kommunikasjon blant medelevene i selve handlingsplanen, men kommer med spørsmål om relasjon til lærere og medelever i forbindelse med kartlegging

Handlingsplanene fokuserer altså alle på relasjon til lærere og medelever, men det varierer i hvor eksplisitt dette løftes frem. Dette kan kreve at mottakeren av planen har god kompetanse om årsaker til skolevegring, spesielt ved HC der informasjonen ikke utdypes. HA og HB har derimot satt relasjoner til lærere og medelever inn i en kontekst og får dermed løftet frem hvorfor dette er et viktig fokusområde i forbindelse med skolevegring. I tillegg samsvarer dette med faglitteraturen og viser at kommunene anerkjenner at disse relasjonene er avgjørende i arbeidet for å forebygge samt tilrettelegge for elever med skolevegring.

HA løfter frem mobbing i sin oversikt over årsaker til skolevegring og da i forbindelse med ensomhet og sosial isolering på skolen. HB får frem mobbing som en årsaksforklaring i sitt kartleggingsmateriell, der et spørsmål omhandler om eleven har opplevd å bli plaget og/eller

mobbet. Det gis derimot ingen begrunnelse i noen av planene om hvorfor mobbing kan årsaksforklare skolevegring. HC nevner ikke mobbing, men det fremkommer i tilleggsdokumentene, som ikke tas i betraktning i denne masteravhandlingen. Som drøftet i delkapittel 9.2.1 er mobbing en anerkjent årsaksforklaring i forbindelse med skolevegring, der omlag 14 % av elever med skolevegring har blitt utsatt for mobbing (McShane et al., 2001, s. 824). Vi problematiserte også at HA plasserte mobbing som en årsaksforklaring knyttet til enkeltindividet, men vi ser her at planen også plasserer mobbing som en årsaksforklaring i skolen. Dette resultatet samsvarer i høyere grad med teorien som er lagt til grunn i denne masteravhandlingen, der mobbing er plassert som en årsaksforklaring rettet mot skolen.

9.3 Kartlegging

Alle handlingsplanene presenterer diverse kartleggingsverktøy. I dette delkapitlet ønsker vi å drøfte og tolke hvordan handlingsplanene presenterer disse kartleggingsverktøyene, hvordan de forklarer at de skal brukes og hvilken hensikt kartleggingen skal ha.

Samtlige handlingsplaner løfter frem at fraværsregistrering er et viktig aspekt i det forebyggende arbeidet. Som nevnt tidligere kan fokus på fraværsregistreringen legge grunnlag for at læreren kan kartlegge eventuelle mønstre i elevens fravær, samt kontakte hjem for å få informasjon om bakgrunnen til fraværet (Lie, 2021, s. 103). Dette vil vi komme nærmere inn på i underkapittel 9.4 *tiltak*, men vi ønsker å løfte frem dette allerede her da fraværsregistrering kan anses som en kartlegging av alle elever generelt, men elever med risiko for skolevegring spesielt.

Handlingsplanene er samstemte i hva som er hensikten med kartleggingen. I likhet med Lie (2021) bemerkes det at kartleggingen skal avdekke hvilken form for skoleavvisningsatferd elevene viser og dermed legge grunnlaget for hvilke tiltak som skal iverksettes for hver enkelt elev. HA formulerer dette slik: «Det er vesentlig at den kartleggingen som er gjennomført danner grunnlaget for valg av tiltak i hver enkelt sak». Det samme finner vi i de andre handlingsplanene; HB bemerker at samtaler med foresatte og elever vil være viktig for å etablere et godt samarbeid rundt hvilke tiltak som kan bedre situasjonen. Dette fremkommer i forbindelse med at samtaler er et godt sted å starte kartleggingsarbeidet. HC fokuserer i hovedsak på at kartlegging og dermed rask igangsetting av tiltak, forbedrer prognosen for elever med skolevegring. Vi tolker derfor at samtlige handlingsplaner anerkjenner at kartleggingsarbeidet

er avgjørende for at riktige tiltak iverksettes. Dette anser vi som viktig at handlingsplanene fokuserer på, da Ingul (2020) bemerker at skolevegring er et sammensatt fenomen, der den utløsende årsaken ikke nødvendigvis er den opprettholdende årsaken. Rask kartlegging og igangsetting av tiltak kan derfor bedre prognosen til disse elevene, da skolevegringsatferden ikke får utviklet seg og årsaksforklaringene ikke blir mer komplekse.

Videre løftet Lie (2021) frem viktigheten av å inkludere foresatte i kartleggingsprosessen. Dette ser vi at samtlige handlingsplaner også har tatt i betraktning. Vi eksemplifiserer med hvordan HB formulerer dette:

Når det oppstår en bekymring for skolefravær hos en elev, vil det være nødvendig med gjennomføring av samtaler mellom skole, elev og foresatte, i tråd med handlingsplan, steg for steg. Samtaler er viktig i forhold til relasjonsbygging mellom elev/foresatte og de voksne på skolen. Skole, elev og foresatte kan ha ulik forståelse av årsak til fraværet og samtalen er et virkemiddel for å etablere et samarbeid rundt tiltak som kan bedre situasjonen.

Lie (2021) forsterker viktigheten av dette samarbeidet da de foresattes forståelse av årsaken til fraværet kan være avgjørende informasjon. Denne informasjonen skal anvendes når skolen utformer tiltak og kan løfte frem aspekter ved elevens skolevegring som ikke fremkommer i skolehverdagen. Dette innebærer også om foresatte har sett eventuelle mønstre i barnets skolevegringsatferd og hva de foresatte gjør for å oppfordre barnet til å dra på skolen. På bakgrunn av dette tolker vi at faglitteraturen og handlingsplanene samsvarer godt i forbindelse med fokuset på viktigheten av foresattes inkludering i kartleggingsarbeidet.

Havik (2018) presiser at det krever god kompetanse om årsakene til skolevegring for å kunne iverksette målrettede tiltak for hver enkeltelev (s. 96). I tillegg bemerker hun at tiltakene som iverksettes skal være basert på funnene fra kartleggingen. Dette viser at den som gjennomfører kartleggingen må ha god kompetanse om skolevegring, da kartleggingen nettopp skal avdekke årsaken til skolevegringsatferden. Handlingsplanene opplyser om ulike kartleggingsmateriell og hvorfor de skal brukes, men grunnet mangelen på kontekst rundt årsaksforklaringene gir ikke handlingsplanene, i vår mening, nok informasjon om hvorfor de ulike temaene i materialet er relevante.

Da skolevegring i hovedsak årsaksforklares gjennom risikofaktorer ved individet, familien og skolen, kan noen av spørsmålene i kartleggingen oppleves som sensitive for både elev og

foresatte. I tillegg løfter faglitteraturen frem at tillit mellom skole og hjem er avgjørende for at elever skal få mest optimal hjelp (Havik, 2018). Dersom vi tar utgangspunkt i Haviks (2018) bemerkelser om at kompetanse er avgjørende i kartleggingsarbeidet, samt at tillit til foresatte er en forutsetning for at elever med skolevegring skal motta optimal hjelp, velger vi å tolke at mangel på kompetanse kan svekke foresattes tillit til skolen. Da kartleggingsprosessen kan kreve at både foresatte og elev må svare på sensitive spørsmål, krever dette at lærer er bevisst hvorfor disse spørsmålene må stilles. Handlingsplanene setter derimot ikke årsakene til skolevegring inn i en kontekst og krever derfor at mottakerne av handlingsplanene videre søker informasjon om hvorfor disse bestemte risikofaktorene kan føre til skolevegring. Videre anser vi at god kompetanse er avgjørende for at kartleggingen skal oppfylle sin hensikt; nemlig å avdekke elevens risiko- og beskyttelsesfaktorer. Dette innebærer at læreren har kompetanse om hvorfor bestemte risikofaktorer kan føre til skolevegring og videre hvilke spesifikke tiltak som skal iverksettes basert på resultatene fra kartleggingen. En hensiktsmessig kartlegging vil altså gi et godt grunnlag for utviklingen av funksjonelle tiltak.

9.4 Tiltak

I teoridelen av denne masteravhandlingen la vi Haviks (2018) tredeling av tiltak til grunn. Disse nivåene tar for seg forebyggende tiltak, tidlig intervensjon og målrettet intervensjon. Nivåene øker i samsvar med alvorlighetsgraden av skolevegringen. I likhet med Havik (2018) tar HA og HC i bruk modeller med stadier og nivåer for å konkretisere de ulike nivåene av intervensjon i arbeidet med skolevegring. Da vi har tatt utgangspunkt i Haviks (2018) tre nivåer innledningsvis, vil vi fortsette denne inndelingen i dette kapitlet, men plassere handlingsplanenes egne modeller og tiltak inn i disse tre nivåene.

9.4.1 Tiltaksnivå 1: Forebyggende tiltak i skolen

Forebyggende tiltak i skolen har som nevnt tidligere mål om å forebygge fravær i skolen generelt, men også for elever med risiko for å utvikle skolevegring spesielt (Havik, 2018, s. 105). I denne sammenheng er det snakk om tiltak som kan iverksettes for alle elever, uten at det foreligger spesifikke tilfeller av skolevegring. Det er altså tiltak og holdninger som skal ligge til grunn for å forebygge fravær generelt i skolen (Havik, 2018, s. 105).

Et godt skole-hjem-samarbeid løftes frem av alle handlingsplanene som en forutsetning for å kunne hjelpe elever med skolevegring og derfor som en viktig del av det forebyggende arbeidet. HA formulerer dette slik:

Foresattes tillit er en forutsetning for å lykkes. Dersom dette er en risiko, bør det tas tak i tidlig i prosessen. Det er skolen som er den profesjonelle parten som har et ansvar for å skape en god relasjon til foresatte.

Havik (2018) presiserer også dette; hun løfter frem at et godt skole-hjem-samarbeid i seg selv er et viktig forebyggende tiltak (s. 131). Hun forklarer at dette samarbeidet vil være viktig både i identifiseringen, iverksettingen og innføringen av tiltak for elever med skolevegring. I tillegg kan et godt skole-hjem-samarbeid gjøre det enklere for foresatte å ta kontakt dersom barnet ikke ønsker å dra på skolen. Handlingsplanene anerkjenner altså at hjemmet har en viktig rolle i arbeidet med skolevegring og at lærerens fokus på å skape gode relasjoner mellom skole og hjem kan virke forebyggende mot skolevegring.

Havik (2018) presiserer at skolen bør åpne informasjonsflyten til hjemmet og informere om eventuelle handlingsplaner (s. 132). Slik kan foresatte gjøre seg kjent med innholdet og hva skolen kan tilby. HA presiserer nesten nøyaktig det samme som Havik (2018):

Informere foreldre om hva skolevegring er. Gi også informasjon om skolens prosedyrer og muligheter for igangsetting av tiltak, og at den beste tilnærmingen er oppmøte på skolen.

Vi tolker at dette kan sikre at både skole og hjem ansvarliggjøres. Dette kan også bevisstgjøre foresatte om deres plikt til å få eleven på skolen og informere om elevens fravær. I tillegg opplyses de om skolens plikt til å sikre et trygt og godt miljø for deres barn.

Selv om samtlige handlingsplaner deler en felles forståelse om at et godt skole-hjem-samarbeid er avgjørende, har nyere faglitteratur løftet frem foresattes frustrasjon i forbindelse med hvordan skolen har hjulpet deres barn med skolevegring. Som vi nevnte i kapittel 1.2.1 *skolens styringsdokumenter* har foresatte uttrykt at de har følt seg presset til å frasi deres barn opplæringsplikten, selv om skolene uttaler at «de har prøvd alt» (Amundsen & Lerstang, 2021, s. 17). Vi anser det derfor som fordelaktig at skole-hjem-samarbeid har fått viet mye oppmerksomhet i hver handlingsplan, da faglitteraturen vi har lagt til grunn viser at dette kan være avgjørende for å både forebygge samt hjelpe elever med skolevegring. I tillegg til foresattes frustrasjon, har derimot også faglitteraturen løftet frem at tiltak ofte iverksettes for sent (Ingu & Havik, 2021).

Som nevnt i foregående avsnitt, problematiserer Ingul og Havik (2021) at tiltak knyttet til skolevegring ofte iverksettes først når fraværet er blitt et alvorlig problem (s. 28). Det er derfor

et interessant resultat at samtlige handlingsplaner vi har analysert vier mye oppmerksomhet mot tidlig intervensjon og forebyggende arbeid i skolen. Dette ser vi i det gjennomgående fokuset på fraværregistrering, som vi også løftet frem i foregående kapittel om kartlegging. HB formulerer dette slik:

Et viktig suksesskriterium er at skolen tar fravær på alvor ved å føre fravær daglig, har jevnlig gjennomgang av fraværet og tar raskt kontakt når en elev er borte.

I tillegg til at faglitteraturen legger vekt på at fraværregistrering er viktig i det forebyggende arbeidet, løfter Landell (2018) frem at læreren anerkjenner tilstedeværelse som et viktig moment. Landell (2018) forklarer at dette fokuset på tilstedeværelse kan føre til at elevene opplever at de blir sett og ønsket i skolen og dermed får et indre ønske om å møte på skolen.

Videre kan ønsket om å forbli i skolen forsterkes av at læreren legger til rette for et mestringsorientert læringsmiljø (Havik, 2018). Havik (2018) forklarer at et mestringsorientert læringsmiljø kan fungere som et forebyggende tiltak da man tilpasser kravene i skolen til hver enkelt (s. 131). Det er altså snakk om tilpasset opplæring. Elevene kan som et resultat av dette oppleve større grad av kontroll og mestring, noe som spesielt vil gagne elever med risiko for å kunne utvikle skolevegring. Gode mestringsopplevelser løfter eksplisitt frem av både HB og HC som viktig i arbeidet mot å forebygge skolevegring generelt og for de elevene som allerede har utviklet skolevegring spesielt. HA nevner i hovedsak tilpasset opplæring, men vi tolker at dette også innebærer et fokus på mestring. §1-3 *tilpassa opplæring* innebærer at opplæringen skal ta utgangspunkt i elevens forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Igjen er det et interessant resultat at samtlige handlingsplaner har dette fokuset, da som nevnt i forrige avsnitt, Ingul og Havik (2021) problematiserer at fraværet ofte utvikler seg til å bli alvorlig før tiltak iverksettes.

Havik (2018) løfter også frem gode relasjoner i klasserommet generelt som et viktig aspekt i nivå 1 (s 110). Hun bemerker at dette er en forutsetning for at elevene skal oppleve skolemiljøet som trygt og forutsigbart, men også gir opplevelsen av tilhørighet. Samtlige handlingsplaner anerkjenner også relasjoner til lærere og medelever som viktig i det forebyggende arbeidet. HA formulerer dette slik: «For elever med høyt fravær kan relasjoner til medelever ... være relevante tema å ta tidlig». Det er ikke kun Havik (2018) som bemerker at relasjon til lærer og medelever er viktig. Som nevnt i kapittel 5.1.2 *den sosiale konteksten i skolen*, har studier gjennomført av Shilvock (2010) samt Havik et al. (2014) funnet at gode relasjoner til medelever og lærer kan virke forebyggende mot skolevegring (s. 197, s. 144). Igjen ser vi at handlingsplanene er samstemte med faglitteraturen.

Avslutningsvis ønsker vi igjen å løfte frem at skolevegring er et sammensatt fenomen, der skolen kun er én av årsaksforklaringene. Som vist i dette kapitlet samsvarer handlingsplanene godt med faglitteraturen, men mestringsorientert læringsmiljø, skole-hjem-samarbeid, relasjon til medelever, eller mangel på disse aspektene kan ikke nødvendigvis forklare elevens skolevegring. Det kan være en medvirkende eller opprettholdende årsak, men vi anser det som viktig å poengtere at handlingsplanenes fokus på disse aspektene er viktige, men samtidig bemerke at et sammensatt problem krever sammensatte løsninger.

9.4.2 Tiltaksnivå 2: Tidlig intervensjon

Ved tiltaksnivå 2 retter arbeidet seg mot individer som allerede har utviklet skolevegring og/eller har høyt fravær. Dette innebærer at tiltakene blir mer individbasert og fokuset rettes mot å tilrettelegge og tilpasse skolehverdagen for den enkelte (Havik, 2018, s. 136).

Som nevnt tidligere tar handlingsplanene i bruk andre nivåinndelinger enn Haviks (2018) tredeling, men vi ser at målet med tidlig intervensjon forblir det samme. HA formulerer dette slik: «Tiltakene må her være mer individuelt tilpasset, samtidig som de universelle tiltakene fortsetter». Vi ser også et sterkt samsvar med Havik (2018) i HB:

Tidlig intervensjon og igangsetting av aktuelle tiltak vil være viktige prinsipper for å redusere fraværet. Dette innebærer at eleven for en periode, får en individuell tilrettelegging av skoledagen slik at eleven mestrer å være på skolen.

HC er som ved de andre delene i denne oppgaven noe mer diffus, men legger også vekt på at tidlig intervensjon er viktig. Her rettes fokuset mot at tidlig tilrettelegging kan forhindre at skolevegringen videreutvikler seg. Vi ser altså at handlingsplanene samsvarer med Havik (2018) og anerkjenner at den neste delen av arbeidet med skolevegring tar for seg et mer individrettet fokus. Handlingsplanene anerkjenner også at tiltakene skal basere seg på årsakene til elevens skolevegring, som er i tråd med Lie (2021) noe vi gjorde rede for i kapittel 9.3 *kartlegging* (s. 107).

Som nevnt ved tiltaksnivå 1 omhandler tilpasninger i skolen både det sosiale og det faglige. Ved tiltaksnivå 2 legger handlingsplanene samt faglitteraturen enda mer vekt på viktigheten av at eleven får tilpasset sin opplæring etter hens behov. Havik (2018) løfter frem at elever med skolevegring kan streve med å danne vennskap, noe som kan bli enda mer utfordrende da elever med skolevegring også kan være mer sosial tilbaketrukkne (Havik, 2018, s. 79). Videre bemerker

hun derimot at det å møte på skolen ikke vil være nok for alle elever og at noen vil trenge støtte for å kunne delta i den sosiale konteksten. Det er her læreren spiller en viktig rolle, da hen kan tilrettelegge for aktiviteter i både undervisningstimer og friminutt (Farmer et al, 2011, s. 249). Akkurat dette legger også HA vekt på i tiltak rettet mot den sosiale arenaen i skolen: «Gi forutsigbarhet i friminutt med igangsetting av faste aktiviteter for å skape oversiktlige og trygge sosiale arenaer». Havik (2018) poengterer videre at ved å åpne disse sosiale dørene samt skape trygge sosiale arenaer kan eleven utvikle flere vennskap og dermed kan overgangen til en full skolehverdag oppleves mindre overveldende. Det er lærerens og skolens ansvar å skape denne tryggheten jmfør §9 i Opplæringslova (1998). Dette presiseres også av HB: «... skolen har ansvaret for at elever har en god og trygg skolehverdag ...».

Samtlige handlingsplaner anerkjenner at den sosiale dimensjonen i skolen er et viktig aspekt i arbeidet med skolevegring og spesielt for den enkelte som har utviklet skolevegringsatferd. Vi tolker at skolen her tar ansvar for sin rolle i arbeidet med skolevegring og det at skolen selv holder seg ansvarlig kan styrke tilliten til skolen. Som nevnt tidligere i denne avhandlingen vil språket og innholdet i handlingsplanene fortelle hva de anser som det viktigste i forbindelse med skolevegring. Det at samtlige handlingsplaner retter et stort fokus mot den sosiale dimensjonen tolker vi som at kommunene tar for seg «hele eleven» og ikke kun den faglige konteksten i skolen.

Den faglige konteksten er derimot også viktig. Havik (2018) presiserer at tidlig tilpasning og tilrettelegging for barn og unge med skolevegring ikke kun innebærer tilpasning sosialt, men også faglig og organisatorisk (s. 137). Hun løfter for eksempel frem at den faglige undervisningen kan forflyttes til grupperom, da dette kan hindre at elever med skolevegring mister sin faglige utvikling. Det er også viktig at denne undervisningen er mestringsorientert, noe HA anerkjenner:

Fokuser på fag som mestres og sørg for en faglig tilpasset opplæring. Eleven skal oppleve arbeidsmengde og ulike forventninger som overkommelige.

Videre viser Havik (2018) til at medelever etterhvert kan ta del i denne grupperomsundervisningen og dermed at denne opprinnelige faglige tilpasningen også kan hjelpe sosialt. HA samsvarer også her med Havik (2018): «Vurder behovet for opplæring på liten gruppe eller individuell opplæring på skolen». Handlingsplanen bemerker derimot videre at dersom denne grupperomsundervisningen blir et fast tilbud til eleven, må denne avgjørelsen tas i samråd med PP-tjenesten da dette krever en sakkyndig vurdering. HB og HC har også et fokus på tilpasset

opplæring i forbindelse med det faglige. Vi ser altså igjen at det er godt samsvar mellom fag-litteraturen og handlingsplanene.

Havik (2018) forklarer at hjemmeskole i noen tilfeller kan være en «bjørnetjeneste» (s. 143). Det er derimot slik at ved tilfeller der skolevegringen har blitt så kompleks og omfattende at eleven ikke møter på skolen, kan hjemmeundervisning oppleves som eneste tiltaket der man sikrer elevens videre faglige utvikling (Havik, 2018, s. 143). HA er den eneste handlingsplanen som også problematiserer dette og er igjen samstemt med Havik (2018): «Tiltak som opplæring i hjemmet anbefales i liten grad ...». Det er slik vi har nevnt tidligere at dersom elevene får unngå situasjoner i og ved skolen som fremkaller ubehagelige følelser, kan det være vanskeligere å få eleven tilbake i skolen (Havik, 2018, s. 143). Hjemmeundervisning kan altså føre til at problemene forverres kontra forbedres (Havik, 2018, s. 143). Vår tolkning er at handlingsplanene kanskje ikke vektlegger hjemmeskole som tiltak, da dette er en avgjørelse som må tas av PP-tjenesten og krever vedtak dersom dette blir et fast tilbud (Opplæringslova, 1998, §5-3). Derimot nevnes hjemmebesøk av kontaktlærer og medelever for å opprettholde en positiv kontakt i HA og HB. Dette viser at handlingsplanene anerkjenner at elevene med skolevegring kan være hjemme fra skolen over lengre tid og at elevene kan befinne seg i en form for hjemmeskole uten at det er fattet vedtak om dette. Vi tolker derimot at det er viktig å være kritiske til hjemmeskole, da elever med skolevegring også kan bli hjemme som et resultat av at de ønsker å oppnå oppmerksomhet fra signifikante andre (Kearney et al., 2004, s. 276). Ved å la elevene være hjemme oppnår de dermed sitt ønske om å oppnå denne oppmerksomheten og derfor er ikke fraværet et resultat av at den unge vil unngå ubehagelige opplevelser i skolen.

Som vi har nevnt kan elevens fravær som følge av ubehag i skolen være en sunn respons. De responderer med fravær for å unngå nettopp dette ubehaget (Havik, 2018). Dette forsterker at tiltakene må være basert på årsaksforklaringene. Dersom eleven ønsker å unngå skolen som en konsekvens av at de vil oppnå oppmerksomhet fra sine signifikante andre, er det viktig at foresatte gjør det klart for eleven at de ønsker at hen skal møte på skolen. Dersom eleven derimot unngår skolen som en konsekvens av ubehag i skolehverdagen, kan hjemmeskole være en måte å sørge for at eleven ikke blir hengende etter faglig. Deretter kan eleven gradvis tilbakeføres til en normal skolehverdag. Dette er også noe Kearney (2008a) bemerker i sine tiltak; at en gradvis tilbakeføring kan være avgjørende for elever i funksjon 1 og 2, der målet er å unngå negative og/eller sosiale situasjoner.

Som nevnt bemerker Havik (2018) at elevens unngåelse av ubehaget i skolen kan forverre situasjonen. Vi ønsker likevel å problematisere dette at hun også nevner at fraværet kan være en sunn respons. Det er altså viktig at man er kritisk til hjemmeundervisning, men i korte perioder kan dette sikre elevens videre faglige utvikling. I mellomtiden kan skole og hjem arbeide for å tilrettelegge for en gradvis tilbakeføring til skolen. Dette tolker vi at kan sikre at eleven kommer tilbake til en skolehverdag som er både faglig og sosialt tilrettelagt. Dette viser igjen at det er årsaken til skolevegringen som skal avgjøre hvilke tiltak og tilretteleggelser som iverksettes. Samtidig er det viktig at foresatte oppmuntrer deres barn til å dra på skolen, da dette ifølge Havik og Ingul (2021) kan få eleven raskere tilbake til normal skolehverdag.

Inkludering av foresatte vil være viktig uansett hvilken funksjon fraværet til eleven har, men vi anser at dette er spesielt viktig dersom barn og unge unngår skolen for å oppnå oppmerksomhet fra signifikante andre. HB formulerer dette slik: «For all intervensjon vil et tett samarbeid mellom foreldre og skole være essensielt». Dette fokuset på å inkludere hjemmet tidlig i arbeidet med elevene er gjennomgående også i HA og HC. Havik (2018) bemerker også viktigheten av et tett samarbeid med foresatte i arbeidet med implementering av tiltak da tiltakene må være individbaserte (s. 138). Foresatte kjenner som regel barnet sitt best. Slik vi drøftet i kapittel 9.4.1 er dette skole-hjem-samarbeidet viktig i iverksettingen av tiltak og kan gjøre det enklere for foresatte å selv kontakte skolen.

Inkludering av eleven selv løftes også frem av både faglitteratur og handlingsplanene som et viktig aspekt i arbeidet med iverksetting av tiltak. Havik (2018) poengterer at elever med skolevegring ofte kan ytre et ønske om at tiltakene ikke skal være synlige for andre elever, da dette kan oppleves som stigmatiserende. Videre forklarer hun at den ytterste konsekvensen av dette kan være at tiltakene har motsatt av ønsket effekt og dermed forverrer situasjonen (s. 138). Dette er en problemstilling vi har erfart i tidligere praksisperioder ved lærerutdanningen; elever som mottar individuell tilrettelegging er redde for å skille seg ut fra resten av klassen. Vår erfaring er altså at elever kan oppleve tilrettelegging og tilpasning som stigmatiserende, men at en åpen dialog med eleven minsker frykten for stigmatisering. Eleven kan da føle seg hørt og får muligheten til å medvirke i organiseringen av egen skolehverdag.

Vi ønsker å løfte frem handlingsplanenes formuleringer av dette, da vi tolker at samtlige handlingsplaner konkretiserer nettopp viktigheten av at elevens stemme blir hørt. Dette ønsker

vi å gjøre da språket som blir brukt i handlingsplanene bærer med seg et verdigrunnlag. Det at elevens stemme og medvirkning blir vektlagt viser at handlingsplanene anerkjenner viktigheten av å inkludere eleven i arbeidet med iverksetting av tiltak. HA formulerer dette slik:

Uansett hvordan man jobber for å løse et bekymringsfullt fravær, må man huske at i alt arbeid skal elevens stemme komme fram ... Det er eleven som er hovedpersonen, og eleven skal høres ... Igangsett tiltak som virker minst mulig stigmatiserende og som bevarer elevens integritet

HB løfter frem de samme hovedpoengene:

Elevens stemme skal bli hørt. Han/hun skal selv få komme med innspill til tiltakene før møtet avsluttes. Igangsett tiltak som virker minst mulig stigmatiserende og som bevarer elevens integritet. For de aller fleste elever vil bekymringen for å skille seg ut i jevnaldergruppa være svært styrende for hvilke tiltak de ønsker rundt seg.

HC formulerer seg her også i noe kortere trekk, men oppsummerer mye av det samme:

Barn har rett til å bli hørt når deres skolesituasjon skal diskuteres, og det er viktig at man forsikrer seg om at elevens stemme er hørt.

Det er altså et samsvar mellom faglitteratur, handlingsplanene og våre erfaringer. Vi ønsker derfor å konkludere med at noe av det viktigste i arbeidet ved tidlig intervensjon er å ta elevens stemme i betraktning. Ytterste konsekvens er at tiltakene forverrer skolevegringen (Havik, 2018, s. 138).

9.4.3 Tiltaksnivå 3: Målrettede intensive intervensjoner

Barn og unge på dette tiltaksnivået vil ha behov for intensive og målrettede tiltak (Havik, 2018, s. 144-156). Disse tiltakene innebærer involvering av andre instanser, da elevene kan ha behov for kognitiv atferdsterapi, eksponeringstrening, kognitiv restrukturering og deltakelse i psykoedukative program (Havik, 2018, s. 144-156). Det er altså snakk om den gruppen elever med skolevegring som allerede har langvarig fravær. Skolevegringen har utviklet seg til å bli så alvorlig og kompleks at ressurser i skolen ikke er nok til å få elevene tilbake. Dette handler også om at skolen og lærere må kjenne sine profesjonelle grenser (Valeur & Bram, 2019). Derfor er skolens viktigste oppgave på dette nivået å vite når man skal søke veiledning og henvise videre til andre instanser (Havik, 2018, s. 153). På bakgrunn av dette vil ikke denne avhandlingen drøfte tiltak som iverksettes på dette tiltaksnivået da målet med denne oppgaven er å undersøke hva handlingsplanene vektlegger i arbeidet med skolevegring i skolen. Vi ønsker allikevel å løfte frem at samtlige handlingsplaner har omfattende beskrivelser av når i prosessen

skolen skal koble inn eksterne instanser. Dette også er et punkt der handlingsplanene er samstemte med faglitteraturen.

10. Oppsummering og konklusjon

Innledningsvis la vi denne problemstillingen til grunn for denne masteravhandlingen:

Hva vektlegger ulike kommuner i handlingsplaner for skolevegring? Med fokus på begrepet skolevegring, årsaksforklaringer, kartlegging og tiltak.

For å besvare problemstillingen presenterte vi et omfattende teorigapittel. Dette var grunnet den deduktive metoden «direct content analysis», samt at skolevegring er et sammensatt fenomen. Ved å sikre at analysen og tolkningen av handlingsplanene tok utgangspunkt i etablert forskning og teori, kunne vi begrense vår subjektive forståelse i størst mulig grad.

Teorikapitlet belyste hvor sammensatt fenomenet skolevegring er. Dette gjaldt både forståelsen av begrepet skolevegring, hvordan skolevegring kan årsaksforklares, kartlegges og hvilke tiltak som bør iverksettes for disse elevene. Handlingsplanene varierte i hva de vektla i arbeidet med skolevegring. Resultatene fra denne studien viste at handlingsplanene var mest samstemte med faglitteraturen ved tiltak og kartlegging. Samtlige handlingsplaner samt faglitteraturen vektlegger at tiltakene skal baseres på kartleggingen som er gjort og at disse tiltakene skal utarbeides i samråd med både elev og foresatte.

Det var størst variasjon i hvordan begrepet skolevegring ble definert og anvendt, noe som samsvarte med vår redegjørelse av begrepet i kapittel 2.1 *Hva er skolevegring?* Dette kan ses på som at skolevegringsbegrepet har et mangfold av definisjoner og hvilken definisjon du tar utgangspunkt i kan påvirke hvilke elever fenomenet omfavner. Enten avgrenser man skolevegring til at det kun gjelder de elevene som opplever et angstbasert ubehag i forbindelse med skolen, eller så åpner man for en videre forståelse der angst ikke trenger å være en faktor. Hvordan handlingsplanene definerer skolevegring er altså et eksempel på makt. Hvilken definisjon man tar utgangspunkt i bærer med seg makt i form av hvilke elever den omfavner og hvordan man møter og hjelper disse elevene i skolen (Skovholt & Veum, 2017, s. 35).

Da resultatene våre viser at det er store variasjoner i definisjonen av begrepet skolevegring, kan vi se at de differensierte definisjonene i faglitteraturen også finner sted i handlingsplanene. Dette viser at det enda ikke er enighet i diskursen om hva skolevegring faktisk innebærer og kan ses som en diskursiv kamp. Som vist anvender kun HC gjennomgående begrepet skolevegring, mens HA og HB tar i bruk synonymer. Dette tolker vi at kan være en konsekvens av uklarheten rundt begrepet og at handlingsplanene anvender synonymer da disse tydeliggjør at situasjonen er «bekymringsfull» og «alvorlig». Handlingsplanene gjenspeiler altså den

diskursive kampen som foregår i faglitteraturen og viser at hvordan skolevegring blir definert er en generell utfordring på feltet.

Videre viste våre resultater at det er store variasjoner i hvor utdypende handlingsplanene forklarte årsakene til skolevegring, samt hvilke årsaksforklaringer som ble vektlagt. Havik (2018) bemerket viktigheten av at skolen har god nok kompetanse på skolevegringsfeltet, nettopp fordi det er så sammensatt. Resultatene våre viste derimot at det ikke gis kontekst rundt årsaksforklaringene og hvorfor disse er risikofaktorer i forbindelse med skolevegring. I likhet med definisjonen av begrepet skolevegring, kan hvilke årsaksforklaringer handlingsplanene vektlegger få makt i form av hvilke tiltak skolen velger å iverksette for enkelteleven. I motsetning til faglitteraturen som gjennomgående begrunner hvorfor de ulike risikofaktorene kan føre til skolevegring, er det mangel på slike begrunnelser i handlingsplanene.

Vi problematiserte i kapittel 9.2.1 *Enkeltindividet* at HA plasserer mobbing som en årsaksforklaring hos enkeltindividet. Vår tolkning var at dette kunne sende signaler til mottakeren om at individet selv har skyld i mobbingen den bli utsatt for. Dersom HA hadde begrunnet hvorfor de presenterer mobbing som en årsak hos enkeltindividet, kunne man hindret eventuelle tolkninger i negativ retning. I tillegg krever mangel på begrunnelser for hvorfor de ulike risikofaktorene kan føre til skolevegring at mottakeren har god nok kompetanse om skolevegring fra tidligere. Dette er viktig da kartleggingen av årsaksforklaringer skal avdekke hvorfor eleven har utviklet skolevegring og/eller hva som opprettholder den. Videre skal tiltakene baseres på denne kartleggingen. Dersom læreren som gjennomfører dette da ikke har god nok kompetanse på skolevegringsfeltet, kan mangelen på begrunnelse av årsaksforklaringene få ringvirkninger helt ned på tiltaksnivå. Det er derimot ikke mangel på begrunnelser i faglitteraturen. Mangelen på disse begrunnelsene er derfor et av våre hovedresultater da vi anser det som en utfordring at handlingsplanene ikke vektlegger hvorfor de ulike risikofaktorene kan føre til skolevegring.

Våre resultater viser altså at handlingsplanene og faglitteraturen vektlegger mange av de samme aspektene i arbeidet med skolevegring. Handlingsplanene vektlegger årsaksforklaringer, kartlegging og tiltak i arbeidet med å forebygge og hjelpe elever med skolevegring. I tillegg gjør samtlige handlingsplaner rede for hva fenomenet skolevegring innebærer. Alle handlingsplanene anerkjenner også at skolevegring må tas på alvor og at mye av det viktigste arbeidet foregår på det forebyggende nivået. Derfor har fraværsregistrering fått viet mye oppmerksom-

het. Det er derimot store variasjoner når det kommer til omfang og hvor utdypende skolevegringsfenomenet gjøres rede for. Dette samsvarer også med faglitteraturen, der det også er et differensiert syn på hva skolevegring egentlig er og derfor også på hvordan skolevegring burde arbeides med. Dette er kanskje også en av hovedutfordringene i arbeidet med fenomenet skolevegring: Hva betyr det egentlig? Og hva skal kommunene vektlegge i arbeidet med et fenomen det er uklart hva innebærer?

10.1 Avsluttende refleksjoner

I forarbeidet til denne masteravhandlingen oppfattet vi skolevegring som et nytt fenomen i Norge. Dette var grunnet omfanget av norsk forskning på feltet. Etter omfattende litteratursøk forstod vi at skolevegringsfenomenet var blitt forsket på internasjonalt gjennom hele 1900-tallet. Under skrivingen av denne masteravhandlingen utga Brochmann og Madsen boken *Skolevegringsmysteriet* som også bekreftet denne antakelsen. De løfter frem at det allerede på 1930-tallet ble varslet om en ny type skulker (Brochmann & Madsen, 2022, s. 64). Skolevegring har altså blitt løftet frem som en utfordring i den norske skolen helt siden 1930-tallet. Allikevel har vi gjennom praksis ved Høgskolen i Østfold erfart at det er store frustrasjoner knyttet til hvordan man skal hjelpe disse elevene. En konsekvens har vært at skolene tar i bruk §2-1 fjerde ledd i Opplæringslova (1998), da dette anses som eneste utvei. På bakgrunn av dette ønsket vi å undersøke hva ulike kommuner vektla i sine handlingsplaner for skolevegring.

Vi har fått belyst at det er variasjoner i hva de ulike handlingsplanene vektlegger i arbeidet med skolevegring. Disse resultatene kan skyldes den pågående diskursive kampen om hva fenomenet skolevegring innebærer. Denne definisjonsproblematikken kan få innvirkninger på hvilke barn og unge som har behov for tilrettelegging og hvordan dette gjennomføres. Dette kan også være interessant å studere videre; den diskursive kampen om skolevegringsfenomenet. Her kan det være hensiktsmessig å undersøke hvordan begrepet benyttes i andre dokumenter, som for eksempel stortingsmeldinger. Da denne masteravhandlingen har undersøkt hva de ulike handlingsplanene vektlegger, vil en mulig vei videre også være å undersøke hvordan skolene implementerer disse handlingsplanene.

Under tiden denne masteravhandlingen ble skrevet har oppmerksomheten for skolevegring økt kraftig og da spesielt i overgangen til en normal skolehverdag etter pandemien. Dette viser at skolevegring er et dagsaktuelt tema og at dette er elever vi mest sannsynlig vil møte allerede i vårt første år som lærere. Som nevnt innledningsvis løftet Havik (2018) frem at skolens rolle er

underprioritert i forskningen på skolevegringsfeltet (s. 74). Ved å skrive denne masteravhandlingen har vi forsøkt å undersøke hva det er handlingsplanene vektlegger i arbeidet med skolevegring og derfor også skolens rolle. Vi håper at denne masteravhandlingen, gjennom å synliggjøre forskjellene og likhetene mellom handlingsplanene og teori, kan bidra til at handlingsplanene forbedres. I tillegg ønsker vi at denne masteravhandlingen vil øke interessen for forskning på skolens rolle i arbeidet med skolevegring.

Referanseliste

- Amundsen, M.-L. & Lerstang, C. I. (2021). Fritak for opplæringsplikt blir fritak for ansvar. *Bedre skole*, 2-2021, 16-21.
- Aron, E. N., Aron, A. & Jagiellowicz, J. (2012). Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. *Pers Soc Psychol Rev*, 16(3), 262-282. <https://doi.org/10.1177/1088868311434213>
- Berg, I., Nichols, K. & Pritchard, C. (1969). School phobia: Its classification and relationship to dependency. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 10 (2), 123-141. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>
- 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. utg.). Cappelen Damm.
- Ek, H. & Eriksson, R. (2013). Psychological Factors Behind Truancy, School Phobia, and School Refusal: A Literature Study. *Child & family behavior therapy*, 35(3), 228-248. <https://doi.org/10.1080/07317107.2013.818899>
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 95(5), 308-318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Farmer, T. W., Lines, M. M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (Upplaga 3. utg.). Liber.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2021). Når skolefravær blir et problem. *Bedre skole*, 2-2021, 10-15.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and behavioural difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian journal of educational research*, 59(3), 316-336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Heyne, D. & Rollings, S. (2002). School refusal: Parent, adolescent and Child training skills 2. *Oxford: BPS Blackwell*, 695. <https://doi.org/10.1097/00004583-200206000-00008>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qual Health Res*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hughes, J. N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>
- Ingul, J. M. (2020). Hva er skolevegring?
- Ingul, J. M. & Havik, T. (2021). Tidlig intervensjon ved skolevegring. *Bedre skole*, 2/2021, 28-33.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen : en forutsetning for læring* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Jørgensen, P. S. & Solli, A. (2017). *Robuste barn : gi barnet ditt ansvar, livsmot og tiltro til seg selv*. Cappelen Damm akademisk.
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the Function of School Refusal Behavior: A Revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 24(4), 235-245. <https://doi.org/10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C. A. (2008). *Helping school refusing children and their parents : a guide for school-based professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A. & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behav Modif*, 28(1), 147-161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A., Chapman, G. & Cook, L. C. (2005). School refusal behavior in young children. *The International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 1 (3). <https://doi.org/10.1037/h0100746>
- Kearney, C. A., Lemos, A. & Silverman, J. (2004). The Functional Assessment of School Refusal Behavior. *The behavior analyst today*, 5(3), 275-283. <https://doi.org/10.1037/h0100040>
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1995). Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment. *The American journal of family therapy*, 23(1), 59-72. <https://doi.org/10.1080/01926189508251336>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40(2), 197-205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-202)). <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR0aNbRTxuZtTGAdCMqq6woUWVd575R9HejQQfFXt0rNqaU6jLljpg2e9ZY>
- Last, C. G. & Strauss, C. C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(1), 31-35.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen - om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Låftman, S. B. & Modin, B. (2012). School-performance indicators and subjective health complaints: are there gender differences?: School-performance indicators and subjective health complaints. *Sociology of health & illness*, 34(4), 608-625. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2011.01395.x>
- McShane, G., Walter, G. & Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Aust N Z J Psychiatry*, 35(6), 822-826. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2001.00955.x>
- Moksnes, U. K. & Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Institutt for sosialt arbeid og, h. (2011). *Stress and health in adolescents : the role of potential protective factors* [Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Department of Social Work and Health Science]. Trondheim.
- Naylor, M. W., Stastkowski, M., Kenney, M. C. & King, C. A. (1994). Language Disorders and Learning Disabilities in School-Refusing Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33 (9), 1331-1337.

- NESH. (2018). Hva er forskningsetikk? <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/hva-er-forskningsetikk/>
- Oftedal, D. (1959). Skulk i folkeskolen. I O. Kvalheim (Red.), *Barna våre i hjem og skole*. Gyldendal.
- Olweus, D. O. & Roland, E. (1983). *Mobbing. Bakgrunn og tiltak*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Saunders, M. N. K., Lewis, P. & Thornhill, A. (2016). *Research methods for business students* (7th ed. utg.). Pearson.
- Shilvock, G. G. (2010). *Investigating the factors associated with emotionally-based non-attendance at school from young people's perspective*. <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/1142/1/Shilvock10ApEdPsyD1.pdf>
- Skovholt, K. & Veum, A. (2017). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Svartdal, F. (2011). *Psykologi i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Valeur, S. & Bram, L. (2019). *Skolevægring - Når barn og unge ikke vil i skole*. Psykologisk Rådgivnings Forlag.
- Witteck, L. & Gundersen, I. (2018). *Identitet som lærer*. Cappelen Damm akademisk.
- Wøien, P. (1964). Fraværsregistrering i folkeskolen i Oslo. *Aftenposten*.
- Zaman, A. (2019). Skolevegring: En drøfting av årsaker, konsekvenser, forebyggende tiltak og intervensjoner. I.