



Skolens arbeid med skolevegring

En undersøkelse blant rådgivere på ungdomstrinnet

Camilla Køningsberg Nielsen

Masteroppgave i GLU 5-10 med fordypning i
profesjonspedagogikk ved NLA Høgskolen Bergen

Våren 2022

Veileder: Gunnvi Sæle Jokstad

NLA Høgskolen
Breistein
Postboks 74
5812 Bergen

<https://www.nla.no/>

© Camilla Køningsberg Nielsen
Epost: camilla.kniel@gmail.com

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Skolefravær og frafall har de siste årene fått stor oppmerksomhet i media og blant forskere. Skoler og PPT rapporterer om økt skolefravær blant barn og unge, dette gjelder særlig skolevegring. Barn og unge er samfunnets største og viktigste ressurs. Skolen og lærerne må individuelt legge til rette for at alle elever skal utvikle seg best mulig, men skolen er ikke alene om dette (Havik, 2018, s. 16).

Jeg har i dette forskningsprosjektet undersøkt følgende problemstilling: *«Hvilke kritiske faktorer påvirker rådgivers handlingskompetanse i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring på ungdomstrinnet?»*

For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke forståelse har rådgivere for skolevegring?
2. Hvilke kompetanse anser rådgivere som verdifulle i arbeidet med tiltakene som blir iverksatt for eleven, og kommer denne kompetansen til syne i handlingsplanen?
3. Hvordan erfarer rådgivere samarbeidet med hjemmet, skolen og eksterne instanser?

Studiens metodiske tilnærming er en kvantitativ og kvalitativ spørreundersøkelse, der en elektronisk spørreundersøkelse ble sendt til rådgivere i en større kommune i Norge. Teorien jeg drøfter og analyserer ut fra er et systemisk perspektiv med utgangspunkt i Urie Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell og Batesons kommunikasjonsteori, Bergen kommunes håndbok ved bekymringsfullt skolefravær samt skolepolitiske dokumenter.

Resultatene er analysert og drøftet på bakgrunn av de tre nevnte forskningsspørsmålene. For å forstå skolevegring og dens kompleksitet er det behov for kunnskap og fagspesifikk kompetanse. Profesjonsfellesskapet er viktig for å utveksle erfaring og kunnskap slik at vi kan få en kompetanseheving ikke bare individuelt, men også i personalet. I arbeidet med skolevegring er det utfordrende for alle som er involvert: eleven selv, kontaktlærer, foresatte, ansatte ved skolen og eventuelle fagpersoner i støtteapparatet. Godt samarbeid med eleven selv, mellom skole og hjem, internt og eksternt er helt avgjørende for å iverksette gode tiltak som kan hjelpe eleven tilbake til skolen. Den innhentede dataen belyser blant annet informantenes forståelse av skolevegring, innsikt i deres kompetanse og hvordan de erfarer samarbeid med hjemmet, internt og eksternt.

Abstract

School absenteeism and dropout have in recent years received much attention in the media and among researchers. Schools have reported increased school absenteeism among children and young people, this applies in particular to school refusal. Children and young people are society's largest and most important resource. The school and the teachers must individually make arrangements for all pupils to develop in the best possible way, but the school is not alone in this (Havik, 2018, p. 16).

In this research project, I have investigated the following thesis: *«What critical factors affect the counselor's action competence in meetings with students who have/show signs of school refusal at junior high school?»*

To answer the thesis, I have prepared three research questions:

1. What understanding do counselors have about school refusal?
2. What competence do counselors consider valuable in working with the measures that are implemented for the student, and does this competence appear in the action plan?
3. How do counselors experience collaboration with the home, school, and external agencies?

The study's methodological approach is a quantitative and qualitative questionnaire, in which an electronic questionnaire was sent to advisers in a larger municipality in Norway. The theory I discuss and analyze from is a systemic perspective based on Urie Bronfenbrenner's ecological model and Bateson's communication theory, Bergen municipality's handbook on worrying school absenteeism and school policy documents.

The results have been analyzed and discussed on the basis of the three mentioned research questions. To understand school refusal and its complexity, there is a need for knowledge and subject-specific competence. The professional community is important for exchanging experience and knowledge so that we can have an increase in competence not only individually, but also in the staff. Dealing with school refusal is challenging for everyone involved: the student, the contact teacher, parents, staff at the school and any professionals in the support system. Good cooperation with the student, between school and home, internally

and externally is absolutely crucial for implementing good measures that can help the student return to school. The data obtained sheds light on, among other things, the informants' understanding of school refusal, insight into their competence and how they experience collaboration with the home, internally and externally.

Forord

Det er en fantastisk følelse å vite at jeg nå er i mål med min masteravhandling. Prosessen har vært krevende, men også svært lærerik. Jeg ønsker å takke min veileder Gunnvi for gode råd og innspill i arbeidet. Du er en motiverende person som brenner for det du gjør, dette har smittet over på meg når jeg har trengt motivasjon i en til tider overveldende prosess. En stor takk vil jeg også rette til mine informanter som har gjort dette forskningsprosjektet mulig. Deres erfaringer og kompetanse har lært meg masse. Dere har gitt innsikt i et tema som jeg håper flere vil ha stor interesse av å lese.

Videre vil jeg takke mine gode venner Mathilde, Linnea og Stine. Studietiden ved NLA hadde ikke vært det samme uten dere, og jeg er uendelig takknemlig for deres støtte gjennom denne prosessen og for deres vennskap.

Mine foreldre – Tusen takk for deres omsorg og heiarop i en skriveprosess bestående av engasjement, frustrasjon, skrivestopp og skriveglede.

Sist, men ikke minst en stor takk til min forlovede, Ruben. Tusen takk for all den støtten og tålmodigheten du har gitt meg. For alle oppmuntrende ord og for å alltid ha troen på meg, både gjennom dette studieløpet og ellers i livet.

Bergen, 20. mai 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	5
Forord	7
1.0 Innledning	11
1.1 Bakgrunn for studien.....	12
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	13
1.2.1 Begrepsavklaring.....	13
1.3 Studiens kontekst.....	14
1.4 Oppgavens struktur	15
2.0 Teoretisk grunnlag	16
2.1 Definisjoner.....	16
2.1.1 Skolevegning vs. skulk	16
2.1.2 Handlingskompetanse	17
2.1.3 Kritiske faktorer	17
2.1.4 Systemisk perspektiv	17
2.2 Kommunikasjon og samarbeid.....	18
2.2.1 Batesons kommunikasjonsteori og en inkluderende skole.....	18
2.2.2 Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell og skolen som system.....	19
2.2.3 Relasjon og betydningen av å høre til	21
2.3 Skolen som organisasjon.....	22
2.3.1 Lovverk	23
2.3.2 Tverrprofesjonelt samarbeid og profesjonsfelleskap.....	24
2.3.3 Kollektiv læring.....	25
3.0 Metode og metodiske overveielser	27
3.1 Metodologi: Begrunnelse for valg av metode.....	27
3.2 Datainnsamlingsmetode	28
3.2.1 Spørreundersøkelse	30
3.2.2 Faktoranalyse og forskningstilnærming.....	31
3.3 Forberedelse og gjennomføring av spørreundersøkelse.....	32
3.3.1 Forberede spørreundersøkelsen.....	33
3.3.2 Rekruttering til studiet.....	35
3.4 Analyse.....	36
3.4.1 Analyseprosessen	38
3.5 Forskningsetiske overveielser	38
3.6 Reliabilitet og validitet.....	40
3.6.1 Reliabilitet	40
3.6.2 Validitet.....	40

4.0 Funn og drøfting av resultater	43
4.1 Informantenes bakgrunn.....	44
4.2 Definisjoner og begreper	45
4.2.1 Skolevegring som begrep	45
4.2.2 Handlingskompetanse	46
4.2.3 Kartlegging.....	46
4.2.4 Syn på skolevegring	47
4.3 Handlingsplan.....	48
4.3.1 Kompetanse	51
4.3.2 Tiltak og profesjonelt skjønn.....	54
4.4 Samarbeid.....	56
4.4.1 Samarbeid med hjemmet	57
4.4.2 Samarbeid internt og overgangen til videregående skole.....	59
4.4.3 Samarbeid eksternt	62
5.0 Avsluttende kommentar	67
5.1 Forskningsspørsmål 1: kunnskap/fagspesifikk kompetanse	67
5.2 Forskningsspørsmål 2: handlingsplan og profesjonsfellesskap	68
5.3 Forskningsspørsmål 3: samarbeid og kommunikasjon	70
5.4 Videre forskning.....	72
Litteraturhenvisning	73
Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD.....	77
Vedlegg 2 – Spørsmålene i spørreundersøkelsen	79

1.0 Innledning

Skolevegring er et kjent fenomen i norske skoler, noe skolene selv og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) rapporterer. Dette kan være en av grunnene bak den høye frafallsraten i videregående skole. Skolevegring kan være komplekst og vanskelig å oppdage, der skolevegrene ofte blir misforstått. Varer problemet over tid, blir et stort antall fagpersoner involvert. Skolefravær er utfordrende for alle som er involverte: eleven selv, foreldre, lærer, ansatte ved skolen og fagpersoner i støtteapparatet (Havik, 2018, s. 13-14). En konsekvens for elever som vegrer seg for skolen er at de ikke klarer å fullføre videregående skole (s. 17). Diffuse helseplager kan være et tidlig tegn på skolevegring. Derfor kan skolevegring i ytterste konsekvens forstås som et komplekst samfunnsproblem ettersom diffuse helseplager er en økende grunn til fravær fra jobb i voksen alder (Reilstad, 2014). Skolevegring er derfor et problem man må ta på alvor og dette krever spesifikk fagkompetanse og kunnskap. Til høsten skal jeg ut i jobb som lærer og anser derfor kunnskapen og innsikten jeg innhenter i dette forskningsprosjektet om skolevegring som meget interessant og viktig.

11. mars 2020 erklærte verdens helseorganisasjon (WHO) at utbruddet av sykdommen Covid-19 utgjør en pandemi (Prop. 3 L (2020-2021), s. 5). Våren 2020 ble skolene stengt i midten av mars, og skoleårene har vært preget av pandemi og en uforutsigbar hverdag for elever og ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2021, avsn. 4). Det har derfor vært et brudd på de ordinære aktivitetene til barn og unge, og på grunn av sykdom og restriksjoner har samfunnet vært borte fra fellesskapet. Skolen betyr mye for barn og unges faglige og sosiale utvikling (Havik, 2018, s. 16). I periodevis har den fysiske tilstedeværelsen i skolen vært erstattet med hjemmeskole over digitale plattformer. Forskning viser at det er sammensatte forhold hos den unge og den unges familie som kan være grunn til fravær (s. 5). En av grunnene til foreldremotivert fravær kan være psykisk sykdom hos foreldre (s. 37). Jeg undres over om det lange fraværet fra fysisk skole kan ha en innvirkning på at flere kjenner ubehag av tanken på å sitte ved skolebenken igjen? Havik viser til at mange elever som sliter med tilstedeværelse på skolen har psykiske problemer. 15 – 20 prosent av disse har psykiske problemer, og rundt 8 prosent så alvorlig at det kan defineres som psykisk lidelse. Mest vanlig er angst, atferdsproblemer, hyperaktivitet og depresjon (s. 151). Har den sosiale isolasjonen gjort noe med den psykiske helsen til eleven eller dens familie?

Det er stort behov for mer kunnskap og forståelse om hva vi kan gjøre for å hjelpe elever med høyt fravær (Havik, 2018, s. 6). Kunnskap og innsikt kan redusere skolefravær og øke sjansen for at flere elever lykkes i skolen (s. 13). Skolevegring kan være vanskelig å oppdage på grunn av blant annet fraværets kompleksitet (s. 19). Jeg stiller meg derfor spørsmålet om det er for tidlig å si noe om konsekvensene pandemien har hatt for skolevegring?

Hvilke konsekvenser pandemien har hatt for elever på det helsemessige og sosiale planet, er et område som er viktig å sette fokus på.

1.1 Bakgrunn for studien

I løpet av grunnskolelærerutdanning (5-10. trinn) har jeg hatt praksis ved flere barne- og ungdomsskoler. Jeg har også jobbet som vikar der jeg har snakket med flere lærere om skolevegring. Min opplevelse av møtene med de ulike skolene er at skolevegring oppleves som et problem, men at skolevegring allikevel håndteres ulikt på ulike skoler. Jeg er nysgjerrig på hvorfor forståelsen og håndteringen av skolevegring kan være ulikt blant skolene i samme kommune? Ulik forståelse av skolevegring kan skyldes at skolevegring i seg selv ikke er en diagnose, men kan betraktes som et symptom. Skolevegring gir ikke nødvendigvis en presis beskrivelse av elevens vansker, men bør ses i en større sammenheng. Det trenger derfor ikke være utelukkende medisinske eller psykologiske tilstander, ettersom arenaen kan i mange tilfeller ha mye å si for den atferden som vises (Knollmann et al., 2010, sitert i Løvereide, 2011).

Ifølge forskrift til opplæringsloven § 22-2 har eleven rett på sosialpedagogisk rådgivning som skal medvirke til at den enkelte elev finner seg til rette i opplæringen (2006). Derfor ønsket jeg å undersøke sosialpedagogiske rådgiveres erfaringer og forståelse av sin rolle i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring. Overordnet del legger vekt på at de ulike rollene i skolen har et felles ansvar for å sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 18). Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Tiltakene som settes inn må derfor ses i et systemisk perspektiv. Derfor ønsket jeg å ha en problemstilling som også fokuserte på det systemiske perspektivet, dette ved rådgiverens rolle.

Studien er valgt for å opparbeide kunnskap om forskningsområdet og å bistå til dem som leser. Forskningen innhenter oppdatert informasjon som analyseres og gis tilbake til informantene som i etterkant har bedt om dette. Informantene arbeider på ungdomsskoler i

Bergen kommune og ble valgt da jeg antok at en så stor kommune har bred erfaring med og prosedyrer for skolevegring.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne studien er: «*Hvilke kritiske faktorer påvirker rådgivers handlingskompetanse i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring på ungdomstrinnet?*». For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som knytter seg til denne:

1. Hvilke forståelse har rådgivere for skolevegring?
2. Hvilke kompetanse anser rådgivere som verdifulle i arbeidet med tiltakene som blir iverksatt for eleven, og kommer denne kompetansen til syne i handlingsplanen?
3. Hvordan erfarer rådgivere samarbeidet med hjemmet, skolen og eksterne instanser?

De tre forskningsspørsmålene blir diskutert opp mot aktuell teori i kapittel fire, for å få innsikt i rådgivers opplevelser og erfaringer med skolevegring:

1. Første forskningsspørsmål baserer seg på *hvem* informantene er, samt deres forståelse av skolevegring og begreper/definisjoner.
2. Andre forskningsspørsmål inneholder drøfting om *hva* rådgiver gjør og *hvorfor*. Fokusområder er handlingsplan, kompetanse og profesjonelt skjønn.
3. Tredje forskningsspørsmål omhandler *hvordan* mine informanter arbeider for å iverksette tiltak, med fokus på samarbeid og kommunikasjon.

1.2.1 Begrepsavklaring

Problemstillingen min setter fokus på rådgivers arbeid med skolevegring i skolen. Rådgiverfunksjonen er delt mellom sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Utdannings- og yrkesrådgiveren skal gi eleven selvinnsikt og øke deres evne til å ta gode utdannings- og yrkesvalg. Førstnevnte skal hjelpe eleven til å finne seg til rette i opplæringen, dette innebærer personlige, sosiale og emosjonelle problemer som har betydning for eleven på skolen. Rådgiveren vil også kunne bistå med å finne de rette hjelpeinstansene utenfor skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er derfor er den sosialpedagogisk

rådgiverrollen som er relevant for forskningen min, og informantene er rekruttert innenfor dette feltet. I studien min refereres det noen ganger til rådgiver, avdelingsleder og sosialpedagogisk rådgiver. Med dette menes det stillingstitler som arbeider med sosialpedagogiske oppgaver.

Jeg undersøker rådgivernes handlingskompetanse i møte med skolevegring. Skolevegring er et begrep for en elevgruppe som ønsker å dra på skolen, men som av ulike grunner ikke klarer det (Havik, 2018, s. 28). Med handlingskompetanse menes rådgiverens kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å løse problemet (NOU:4, s. 6). Videre ønsker jeg at de innsamlede dataene skal belyse noen faktorer som påvirker rådgivers handlingskompetanse i møte med denne elevgruppen, disse ble i problemstillingen betegnet som kritiske faktorer. En ytterligere teoretisk redegjørelse av valg av begreper blir beskrevet i kapittel 2.1 definisjoner.

I studien refereres det noen ganger til skolevegring og bekymringsfullt skolefravær. Dette innebærer samme gruppe elever som av ulike årsaker vil, men ikke klarer å gå på skolen. Begrepet hjemmet blir også brukt, særlig i drøftingen av skole-hjem-samarbeid. Dette kan også være hjemmet til barn og unge som bor i fosterhjem, barne- og ungdomsinstitusjoner eller i behandlingsinstitusjon.

1.3 Studiens kontekst

I studien er det utarbeidet en spørreundersøkelse som er sendt til samtlige ungdomsskoler i Bergen kommune. Undersøkelsen består av kvantitativ og kvalitativ data. Denne har tatt utgangspunkt i tidligere forskning om rådgivere og skolevegring. Jeg har vært på utkikk etter å finne forskning som forteller noe om skolen som organisasjon og det systemiske perspektivet. Læringsmiljøsentret ved Universitet i Stavanger har forsket en god del på skolefravær i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020a). De peker på problematikken rundt dokumentert og udokumentert fravær i skolen og at det ikke finnes nøyaktige tall over sistnevnte. Dette gjør det vanskelig å vite hvordan situasjonen faktisk er på den enkelte skole og nasjonalt. Videre viser studien til koronapandemien og tiden med hjemmeskole, der målet er å finne ut om noen av erfaringene med hjemmeskole bør videreføres som tiltak for de som strever med å gå på skolen. Elever opplever tiltak forskjellig (Strand, 2022). Mange artikler om skolevegring omhandler elevers erfaringer, foresattes perspektiver og ulike modeller som

er utarbeidet for å bistå dette arbeidet (Bjordal & Vigran, 2012; Johnsen, et al., 2022). Mitt inntrykk er at det er mindre forskning på hva som påvirker skolens arbeide med dette. Derfor ønsket jeg å undersøke skolevegring i et systemisk perspektiv.

Høsten 2021 sendte jeg ut spørreundersøkelsen til 29 ungdomsskoler i Bergen kommune. Det var, og er, en tid der det er mye endringer i skolen. Det er blant annet innføring av den nye læreplan (LK20), med en ny overordnet del som gir lærerne ansvar for å være aktive aktører i skoleutviklingen, ikke bare deltakere (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 18). Dette antar jeg kan ha en betydning for skolenes mulighet til å prioritere min undersøkelse. Det kan være sammensatte grunner for dette, også de praktiske implikasjonene knyttet til pandemien.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert i 5 kapitler, der det første kapitlet gir en presentasjon av forskningen, oppgavens aktualitet og tidligere forskning. I kapittel to blir det teoretiske grunnlaget for forskningen beskrevet med utgangspunkt i studiens problemstilling. Kapitlet skisserer skolen som organisasjon samt lovverk som retter fokus mot elevens rettigheter. Studiens metode og de metodiske overveielserne vil bli presentert i kapittel tre. Her beskrives analyseprosessen, forskerrollen og det redegjøres for det teoretiske litteraturutvalget. Kapittel fire presenteres funn og informantenes svar vil bli presentert både som tekst og gjennom søylediagrammer fra Questback. I kapittel fire blir funnene analysert og drøftet mot anvendt teori og hovedtendensene presentert. Kapittel fem er studiens avsluttende kommentar og utgjør oppgavens siste kapittel. Her oppsummeres studiets resultat belyst gjennom forskningsspørsmålene, samtidig som det oppfordres til videre forskning.

2.0 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg gre ut om hvilke teorier som ligger til grunn for forskningen min med problemstillingen: «*Hvilke kritiske faktorer påvirker rådgivers handlingskompetanse i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring på ungdomstrinnet?*». Jeg vil starte med å gjøre rede for noen sentrale begreper knyttet til min forståelse av skolevegring. Videre vil jeg vise til sentrale elementer knyttet til det systemiske perspektivet som problemstillingen min legger vekt på, før jeg trekker frem relevant teori om kommunikasjon og samarbeid. Til slutt vil jeg vise til lovverket for å belyse elevenes rettigheter i forhold til skolefravær og skolevegring.

En sentral forsker innenfor skolevegring er Trude Havik. Hun er derfor en sterk bidragsyter for forståelsen og håndteringen av skolefravær og skolevegring (Havik, 2018; Havik, 2019; Havik, 2021; Strand, 2022).

2.1 Definisjoner

Begrepene jeg definerer her vises også igjen i spørreundersøkelsen som er sendt ut til informantene. Der ble definisjonen beskrevet til informantene, for å gi dem muligheten til å si seg enig eller uenig med definisjonen.

2.1.1 Skolevegring vs. skulk

Skolevegring og skulk er ikke noen diagnose, men elever kan ha typiske kjennetegn. Skolevegring og skulk har en rekke fellestrekk, men de skiller seg fra hverandre på noen sentrale punkt. Skolevegring blir betegnet som elever som vil gå på skolen, men som ikke klarer det. Skolevegrerne preges av en intens motvilje mot å gå på skolen, og de kan vise angst opp mot panikk når de presses til å gå på skolen (Grøholt et al., 2001). Mens skoleskulkerne søker ut til kamerater og opplevelser utenfor skole og hjem når de skulker skolen, holder skolevegrerne seg hjemme når de ikke er på skolen (Snoek, 2002) eller et annet sted de opplever som trygt (Grøholt et al., 2001; Aarebrot-Heiestad & Malming, 2006, s. 36). En annen forskjell mellom skulk og skolevegring er at foresatte til skolevegrerne vet hvor de er når de ikke befinner seg på skolen (Fremont, 2003, s. 1555). Studier tyder på at det i enkelte tilfeller ikke er tydelige skiller mellom de to gruppene. Fraværet kan starte som skulk, men utvikle seg til vegring etter en tid med stort fraværet (Bergen kommune, 2022, s. 6).

Kommunen jeg har sendt ut spørreundersøkelsen til har gått bort fra skolevegringsbegrepet. Dette ettersom skolevegring er angstreaksjoner rettet mot skole, og fraværet kan komme fra andre årsaker enn angst (Bergen kommune, 2022, s. 4-6). Den nye håndboken ved bekymringsfullt skolefravær, utarbeidet av Bergen kommune, er såpass ny at jeg velger i undersøkelsen å bruke skolevegringsbegrepet. Tanken bak dette er å bruke et begrep det er større sannsynlighet for at informantene er kjent med fra før av. Jeg definerer som nevnt tolkningen av begrepet som en intens motvilje mot å gå på skolen, som *kan* vises som angst.

2.1.2 Handlingskompetanse

Jeg ønsker i forskningen å undersøke rådgiveres handlingskompetanse i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring. Handlingskompetanse blir i NOU 1991:4 (kap. 1) definert som de *kunnskaper, ferdigheter og holdninger* som er nødvendige for å løse problemer eller oppgaver. Her blir læringskompetanse beskrevet som ferdigheter i å tilegne seg nye kunnskaper, fagkompetanse representeres som innsikt i enkeltfag eller emneområder, og sosial kompetanse blir forstått som evnen til samarbeid, konfliktløsning og å håndtere mellommenneskelige forhold. Til slutt blir metodekompetanse beskrevet som evnen til å analysere en situasjon og kunnskap om fremgangsmåter og bruk av faktisk og praktisk kunnskap til å løse oppgaver (s. 6).

2.1.3 Kritiske faktorer

Jeg vil i analysekapittelet trekke frem punkter som kan belyses som kritiske faktorer i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring. For å forstå begrepet vil jeg dele det opp. Krittisk blir ifølge Store norske leksikon beskrevet som et tidspunkt, et forhold eller en situasjon med et avgjørende vendepunkt, eller som en situasjon preget av høy risiko (Persvold, 2019). Videre blir faktor definert av Store norske leksikon som en betydningsfull omstendighet eller bestanddel (Nilstun, 2019). Med dette utgangspunkt er de kritiske faktorer i dette studiet forhold som kan påvirke omstendighetene i arbeidet med skolevegring. En krittisk faktor som blir spurt om kan være omstendighetene rundt ansvar: Hvem har ansvar for å følge opp eleven som har/viser tegn til skolevegring?

2.1.4 Systemisk perspektiv

I problemstillingen ønsker jeg å se på rådgivers handlingskompetanse i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring i lys av systemperspektivet. Systemisk perspektiv har sin

bakgrunn i generell systemteori utviklet av biologen Ludwig Von Bertalanffy. Sirkulær forståelsesramme kan sees som en grunnstein innenfor teorien der det komplekse samspillet mellom mennesker skulle forstås i en større og mer naturlig sammenheng. Samspillet oppfattes som helheter der den helhetlige tilnærmingen må forstås relasjonelt (Hårtveit & Jensen, 2015, s. 51 & 53).

Ontologi dreier seg om hva som er, og hva som er kjent for mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 36). Ifølge det ontologiske syn forklares det systemiske perspektivet som noe som tar utgangspunkt i at sosiale fenomener og organisasjoner består av noen sett med relativt faste og stabile elementer. Systemperspektivet innebærer derfor at skolen kan beskrives som noe relativt stabilt, men det retter samtidig søkelyset mot hvordan endringer i ett element i systemet fører til endringer i andre deler av systemet. Med andre ord er et fenomen en helhet bestående av ulike delementer som er gjensidig avhengig av hverandre (s. 39-40).

2.2 Kommunikasjon og samarbeid

Kommunikasjon blir definert som å formidle informasjon. For at dette skal finne sted kreves det en avsender, en beskjed og en mottaker av beskjeden. En god kommunikasjonsprosess innebærer tilbakemelding mellom deltakerne for å avdekke om partene har tolket hverandre riktig etter avsenderens hensikt. Kommunikasjonen består av både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Ikke-verbal kommunikasjon kan bestå av kroppsspråk, øyekontakt og lignende (Definisjoner, u.å.).

Ifølge Den Norske Akademis ordbok blir samarbeid beskrevet som det å arbeide sammen; arbeid i fellesskap (u.å.). Forutsetninger for godt samarbeid fremmes blant annet av realistiske mål, klart definerte roller, sterk ledelse og styring på tvers av tjenester og gode systemer for informasjonsdeling. De ansatte i skoler må derfor ha god kjennskap til eget ansvar og rolleforståelse, i tillegg til å ha gode systemer for deling av informasjon (Meld. St. 18 (2010-2011), s.101).

2.2.1 Batesons kommunikasjonsteori og en inkluderende skole

Kommunikasjon og samarbeid er blitt vist som viktige element for å hjelpe eleven som har/viser tegn til skolevegring. Jeg vil derfor trekke inn teoretikeren Gregory Bateson og hans kommunikasjonsteori. Bateson setter relasjonen i sentrum av den grunnleggende forståelsesrammen, der vi flytter fokus fra individet til å forstå mennesker som en del av de

relasjonene de inngår i (Ulleberg, 2004, s. 14). Kommunikasjonsperspektivet handler her om hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi persiperer og tolker enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill. Ut fra hvem vi er og hva vi har lært tolker vi, avgrenser, tillegger mening, legger merke til og reagerer. Bateson er opptatt av at virkeligheten ser ulik ut fra person til person, all erfaring er subjektiv, men relasjonen er helt grunnleggende og basis i kommunikasjonsteorien (Ulleberg, 2004, s. 17-20). Videre viser Bateson til at samspillet må forstås sirkulært, det vil si at vi må forstå oss selv som en del av samspillet. Vi opplever derfor eleven på den måten som de viser i forhold til oss (Ulleberg, 2004, s. 19). Relasjonsperspektivet handler derfor om mer enn forholdet mellom mennesker; mennesker må forstås i relasjon til andre (s. 43).

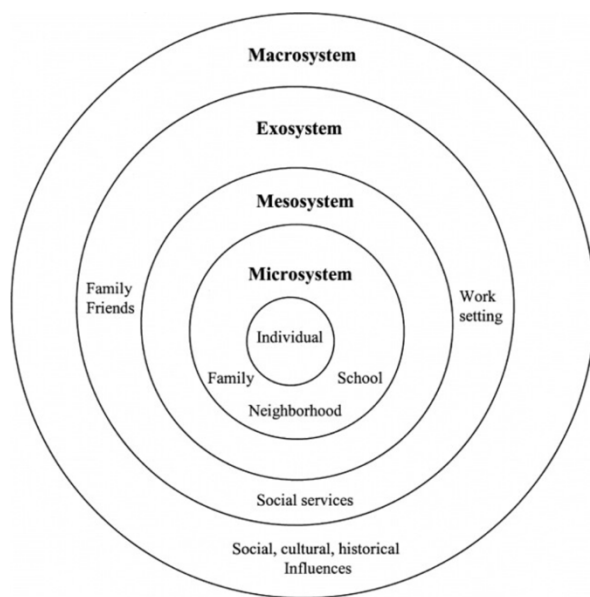
I en inkluderende skole er det viktig å styrke elevenes opplevelse av å høre til, av å være en viktig del av fellesskapet og at de savnes når de ikke er der. Det er ulike faktorer som kan påvirke elevenes trivsel på skolen og relasjonen mellom voksne og elever (Bergen Kommune, 2022, s. 19). Skolens kultur kan være en av disse faktorene, som hvordan vi snakker til hverandre på skolen både i og utenfor klasserommet. Bateson var opptatt av nivåer av kommunikasjonen (Ulleberg, 2004, s. 68). Vi kan i den sammenheng bli observant på Meta kommunikasjonen. Eksempler på dette kan være ordvalg og setningsoppbygging, kroppsspråk og tonefall, hvor deltakerne snakker sammen og hvem som har tatt initiativet til samtalen. Disse faktorene gjør at selv den enkleste samtalen mellom to personer kan bli analysert og vi får ulike tolkningsmuligheter. Faktorene kan også føre til at vi kommuniserer på flere ulike plan samtidig, noe som gjør at budskapet kan tolkes forskjellig (s. 74). Kommunikasjon kan med andre ord være mer komplekst enn bare ord og setninger som gis og mottas.

2.2.2 Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell og skolen som system

Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan vise til hvordan miljøfaktorene, fra storsamfunnet og inn til individets nære kontekst i hverdagen, henger sammen og påvirker hverandre gjennom samspill mellom individ og miljø (Helsedirektoratet, 2015). Jeg har valgt denne teorien ettersom den kan være med på å vise kompleksiteten som ligger til grunn ved et sammensatt problem som skolevegring kan være. Denne kompleksiteten kan en også finne igjen i det systemiske perspektivet som problemstillingen viser til. Samfunnssystemene som Bronfenbrenner trekker inn er også sentral i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, og fra ungdomsskole til videregående. Dette ettersom de ulike faktorene som en finner på de

ulike nivåene endres når det kommer nye lærere, ny skole og nytt klassemiljø. Skolevegning kan oppstå uavhengig av kjønn, alder, evner og ferdigheter og oppstår oftere eller øker ved overganger, slik som overgangen til et nytt skoleslag og en ny skole (Havik, 2018, s. 30) Ifølge statisk sentralbyrå kommer skolevegning nesten alltid til syne før 10. trinn (2018). Gode overføringsmøter for elever med fraværshistorikk bør derfor prioriteres. Det viktigste er å ha eleven med i prosessen med å tilrettelegge for overganger (Bergen Kommune, 2022, s. 25). Overordnet del punkt 3.5 peker på viktigheten av et godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem for å bidra til å lette overgangen mellom trinnene (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 18).

Bronfenbrenner tar utgangspunkt i at alt henger sammen, der han oppfatter det økologiske miljøet som byggeklosser, der den ene passer inn i den andre. Samfunnssystemene er delt inn fra innerst til ytterst: mikro-, meso-, ekso- og makrosystem (Bronfenbrenner, 1979). Modellen er vist på engelsk i [figur 1](#).



Figur 1. «Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell», av Jen EmmBee, 2022. (<https://www.flickr.com/photos/141685657@N04/51963587858/in/photolist-awshCK-LvmtXq-8i5ezX-dV3nj6-2hgvydy-eTMv37-9HLzQi-LDJFE7-6BhFpM-duVkcq-6rwPfd-4Mjc8-2dbAFVW-2naQYhA>). CC BY-NC-ND 2.0

De gjensidige påvirkningsfaktorene resulterer i utvikling og endring i individet og systemene. De ulike systemene, vist i [figur 1](#), illustrerer hvordan faktorer på mange ulike nivå har betydning for utvikling og atferd hos individet. Dette omfatter nasjonale samfunnsfaktorer som kultur, økonomi og skolestruktur, til skolemiljørammer og familie- og vennerelasjoner

(Bronfenbrenner, 1979). Teorien peker på viktigheten av tilrettelegging både i nærmiljø og i storsamfunnet for å oppnå helse og trivsel (Mittelmark, 2012; Helsedirektoratet, 2015).

[Figur 1](#) illustrerer individet som befinner seg i mikrosystemet sammen med miljø som inngår i nær kontekst. Dette kan være familie, venner og skole. Positiv relasjon mellom disse umiddelbare nærmiljøene er svært betydningsfullt for individets utvikling. Samspillet mellom nærmiljøene blir definert av Bronfenbrenner som mesosystem. Samarbeidet mellom hjem og skole kan være et eksempel på dette samspillet (Rønningen, 2003; Helsedirektoratet, 2015). Skole-hjem-samarbeidet er som nevnt svært betydningsfullt for kartleggingen av skolevegring. Dette viser også kommunen til i kommunens håndbok ved bekymringsfullt fravær (Bergen kommune, 2022, s. 16). Systemer som kan påvirke individet, men der individet ikke selv er deltager blir illustrert som eksosystemet i [figur 1](#). Dette kan være ressurser og rammer som tildeles skolen og som igjen påvirker skolemiljøet individet er del av på meso- og mikronivåene. Rammebetingelsene påvirker læreres mulighet til å gi tilpasset opplæring, styrke egen kompetanse og bygge læringsmiljøet rundt hver enkelt elev (Rønningen, 2003; Helsedirektoratet, 2015). Den kulturelle konteksten og samfunnets rammebetingelser blir speilet i makrosystemet. Lovverk, verdier, normer og ritualer kan være eksempler på dette (Helsedirektoratet, 2015).

Bronfenbrenner la til kronosystemet i sin siste versjon av utviklingsøkologiske teorien. Dette for å reflektere hvordan hendelser og endringer i livshistorien til individet kan påvirke individets utvikling og muligens flere av de andre systemene. Eksempler på dette kan være foreldrenes skilsmisse, innføring av en ny skolereform som kan påvirke individets utvikling fra barn til ungdom eller annet (Helsedirektoratet, 2015).

2.2.3 Relasjon og betydningen av å høre til

God relasjon mellom lærer og elev er en betydelig faktor for skolefravær generelt og skolevegring (Bergen kommune, 2022, s. 20). Relasjonskompetanse er definert som de ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8). Den pedagogiske relasjon skiller seg ut fra andre relasjoner, der den voksne har ansvaret for relasjonen og er tilstede for at barnet selv en dag skal bli selvstendig. Det er viktig å se hele barnets perspektiv, kalt å se med et pedagogisk blikk. Ifølge den europeiske pedagogiske tradisjon er den pedagogiske relasjon det eneste utgangspunkt for oppdragelse og

undervisning (Sævi, 2007, s. 107). Van Manen peker på at synet vi har på barnet samt forståelsen og hvordan vi møter barn, henger sammen med hvem vi er og hvordan vi forholder oss til omgivelsene og barnet (s. 110-111). I en god pedagogisk relasjon kan ikke pedagogen forvente autoritet, men barnet gir autoritet. For at barnet skal ha best mulig utgangspunkt til læring må pedagogen ha legitimitet (s. 122-124).

Elevene på en skole tilhører ikke bare kontaktlæreren. Enighet i skolens personale om hvordan de skal møte en elev kan ha en tryggende effekt. Videre vil en god relasjon til eleven være avgjørende for å finne de beste tiltakene som er tilpasset den enkelte elev. Ofte er det eleven selv som sitter med de beste forslagene til tiltak og læreren som skal hjelpe eleven til større trygghet gjennom disse tiltakene (Bergen kommune, 2022, s. 20-21). Det er i mange tilfeller flere lærere som har kontakt med elevene i en klasse, blant annet kontaktlærer, andre fag/timelærere, assistenter og vikarer. Hvordan læreren opptrer i klasserommet har en stor betydning når det gjelder forebygging av mobbing og skolefravær (Bergen kommune, 2022, s. 22). En læringsorientert skole er også forebyggende i denne sammenheng der klassemiljøet preges av fokus på mestring av arbeidsoppgaver, forståelse av innhold i oppgaver, innsats og måling av fremgang fremfor resultatpress. Dette blir i kommunens håndbok ved bekymringsfullt skolefravær fremstilt som mer forebyggende enn en prestasjonsorientert skole. En slik skole har fokus på resultater, prøver og høy grad av sammenligninger mellom elevene (Bergen kommune, 2022, s. 22). Dette er interessant sett i lys av at skolevegring blir sett på som et økende problem i dagens skole (Jakobsen, 2016). Jeg stiller meg undrende til om den læringsorienterte skolen ligger under press av presterende karakterresultater og nasjonale prøver, der media kan være med på å skape et bilde av hvordan en skole er? Dette er ikke noe som er dekkende for min problemstilling og vil derfor ikke drøftes.

2.3 Skolen som organisasjon

Jeg omtaler i denne forskningen skolen som organisasjon. Jensen og Aas beskriver i Grutle (2018) en organisasjon som noe som skal realisere et bestemt mål, ha en bevisst struktur, løser oppgaver som det er behov for at et fellesskap løser og det finnes prosedyrer for hvordan en skal handle. Skolen har et bestemt mål i opplæringsloven og læreplan, skolen har en tydelig struktur som angår elever og ansatte, og den løser oppgaver samfunnet har behov for å løse. Det er de ansatte ved skolen som løser opplæringsoppgavene som samfunnet har behov for å

få løst, i tillegg til at lærerne som profesjon kjennetegnes blant annet ved å ha en profesjonsutdanning (s. 24–25).

I overordnet del blir det beskrevet: «Skolen skal legge til rette for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 16). Skal skolen kunne legge til rette for dette må en finne tiltak som er med på å bidra til å skape en skole hvor dette kan realiseres. Forebyggende arbeid med gode rutiner som er kjent for alle i personalet og foresatte kan hindre elever fra å komme inn i et mønster som ekskluderer dem fra fellesskapet (Bergen kommune, 2022, s. 18; Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1). Ved at skolen orienterer om planen for prosedyrene som omhandler fravær og skolevegring vil det være enklere å møte og håndtere skolefraværet. Kommunen stiller krav til at skolene skal jobbe med disse retningslinjene både i enkeltsaker og på systemnivå. Derfor oppfordres det til at skolefravær bør være et fast punkt som tema i utviklingstid, på teammøter og på foreldremøter slik at alle forholder seg aktivt i arbeidet med å forebygge bekymringsfullt fravær (Bergen kommune, 2022, s. 18-19).

Skolevegring blir tradisjonelt sett identifisert og problematisert når den unge blir helt borte fra skolen, selv om den unge over tid har vist ulike tegn på at oppmøte på skolen er vanskelig. Tiltak og forsøk fra både hjem, skole og hjelpetjenester blir derfor sent satt i gang for å få eleven tilbake. Tiltakene eller intervensjonene har ikke blitt satt i gang for å endre på dette, og resultatet er at de «plutselig» er helt borte fra skolen (Ingul & Havik, 2022). Jeg vil i kapittel 4.3 se til hva informantene forteller om tiltak og tidlig innsats.

2.3.1 Lovverk

Arbeid med skolefravær og forebygging av dette er forankret i opplæringsloven (1998), og blir nærmere regulert i forskrift for opplæringsloven (2006). Jeg vil nå vise til lovverk som bygger opp under elevens rettigheter i lys av skolefravær. I opplæringsloven § 1-3 står det blant annet om tilpasset opplæring. Der det er lovpålagt å tilpasse opplæringen etter den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Lovverket viser også til elevens plikt til grunnskoleopplæring, denne varer til eleven har fullført det tiende skoleåret (§ 2-1). I tillegg til skolerett og skoleplikt er det viktig at eleven er aktivt med i opplæringen (§ 2-3). Det er viktig å kartlegge hva som er grunnen til skolefraværet, opplæringsloven § 9a-2 viser til elevens rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. §6-25

viser til videregående opplæring og søkere som av andre særlige grunner må behandles individuelt av tungtveiende årsaker (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Lovverket i opplæringsloven (1998) viser også til lover som omfavner kommunen, kontaktlærers ansvar og skolens forebyggende og kontinuerlige arbeid. Herunder vil jeg trekke frem kommunens plikt til å oppfylle skoleretten (§ 13-1 & § 13-10), Kontaktlærers ansvar for kontakt med hjemmet (§ 8-2), skolens forebyggende og kontinuerlige arbeid (§ 9a-3) og skolens samarbeid med andre instanser (§ 15-8).

Det kan være vanskelig å definere barn og unge som skolevegrere ettersom fraværet kan være kamouflert av andre forklaringer. Skolens registreringsrutiner rundt elevs fravær er en viktig faktor for å sette fokus på problematikken (Jakobsen, 2016). I forskrift til opplæringsloven står det skrevet at skoleeier skal ha et system for føring av fravær og det er også regler for føring av fraværet (2006, § 3-36 & § 3-38). Videre legges også lovverket vekt på skole-hjem-samarbeidet ved at foresatte skal bli varslet om elevens fravær (§ 20-3, 4- ledd).

FNs barnekonvensjon (Menneskerettsloven, 1999) vektlegger barnas meninger og den legger vekt på at barnet skal gis anledning til å bli hørt (Artikkel 12). Videre belyses viktigheten av å ta hensyn til barnet ved avgjørelser, der barnets beste skal være et grunnleggende hensyn (Artikkel 3).

2.3.2 Tverrprofesjonelt samarbeid og profesjonsfellesskap

Skolen har flere samarbeidspartnere. Eksempler på dette er skolehelsetjenesten/helsesykepleier, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), Bergen Kompetansesenter for læringsmiljø avdeling utadrettet tjeneste, barneverntjenesten, tverretatlig konsultasjonsteam i byområdene, barne- og ungdomspsykiatri (BUP), fastlege, barne- og familiehjelpen (Bergen kommune, 2022, s 43-44). Det tverrprofesjonelle samarbeidet favner ulike profesjoner som samarbeider om felles oppgaver, og innebærer integrasjon av de ulike profesjonenes kunnskaper og ferdigheter, i motsetning til klare skiller mellom de ulike profesjonenes roller. Ulike profesjoner komplementerer hverandres fagkompetanse for å styrke elevenes læring og utviklingsmiljø (Saltkjel et al., 2022).

Skolen og profesjonsfellesskapet har også en viktig rolle for å tilrettelegge for elevene. Kommunens håndbok ved bekymringsfullt fravær viser til at skolefravær og tiltak bør være et fast punkt i utviklingstid, på teammøter og på foreldremøter for å sikre at alle forholder seg

aktivt om arbeidet med forebygging. Når lærere samarbeider og utveksler erfaringer blir kunnskap og ferdigheter utviklet mellom lærerne. Ved å samarbeide vil de kollektive læringsprosessene også stimulere til ytterlige refleksjon og kompetanseutvikling, og bidra til profesjonsutvikling (Jenssen & Roald, 2012, s. 132-134). Videre vil lærere fremstå som samstemte og samkjørte, med felles språk, samarbeid og etiske retningslinjer. Dette vil komme elevene til gode. For å klare dette kreves det et godt arbeidsfellesskap (s. 133-134). Kulturen på skolen er et lederansvar (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er allikevel viktig med selvrefleksjon, stille seg reflekterende til hvem er jeg og hvem er jeg sammen med andre. Er jeg lyttende og bidrar i dialog? Eller er jeg stå i mine egne meninger der jeg kun ønsker å vinne diskusjoner? I et profesjonsfellesskap og i generelle samtaler på skolen er det viktig å være bevisst på at jeg snakker ut ifra min modell av virkeligheten. Derfor sitter ingen med fasiten på virkeligheten, men vi forteller vår versjon av den på bakgrunn av vårt personlig filter, kulturelle filter, og miljø filter. Det er derfor viktig med gode ledere som legger til rette for gode dialoger. Dette ved å for eksempel starte fellesmøter med begrepsavklaring slik at vi er sikre på at vi snakker om det samme, og ikke kun ut ifra vår egen modell av virkeligheten (Stålsett, 2009, s. 68).

2.3.3 Kollektiv læring

Lærere, rådgivere, avdelingsledere og andre som arbeider på skolen vil ha ulike former for kunnskap og erfaring om skolevegring. Dette er med på å bygge kompetanse til å utøve profesjonelt skjønn i ulike situasjoner. Profesjonelt skjønn vil si å vurdere en arbeidssituasjon ut ifra kunnskap og erfaringer alene, vurderingen er derfor ikke det samme som synsing (Kirkebøen, 2013, s. 27). Noen har arbeidet med skolevegring mer enn andre, noe også spørreundersøkelsen viser til i kapittelet om resultater. Skolebasert kompetanseutvikling er en prosess hvor lærere og ledere sammen utvikler kunnskaper og erfaringer (Bjørnsrud, 2014). I overordnede del innebærer dette at:

(...) fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kollegaer og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur. (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 19)

Overordnet del vektlegger verdien av profesjonsutøveren og fellesskapet, som også utdypes i punkt 3.5: «Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen» (s. 18). Lærere og ledere som har en god relasjon, kommuniserer og deler med hverandre betegnes som et fruktbart samarbeid (Stoll et al., 2006). Også her vises viktigheten av god kommunikasjon og relasjon som har en gjensidig påvirkning på hverandre, noe både Bronfenbrenner og Bateson referer til i sine teorier.

Jeg har i dette kapitlet presentert det teoretiske grunnlaget for forskningsprosjektet mitt. Teoriene vil bli drøftet sammen med funnene i kapittel fire. Først vil jeg vise til valg og begrunnelse av metode.

3.0 Metode og metodiske overveielser

Hensikten med metodekapittelet er å tydeliggjøre begrunnelsene for valg av metode i forhold til problemstillingen: «*Hvilke kritiske faktorer påvirker rådgivers handlingskompetanse i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring på ungdomstrinnet?*» Videre vil jeg beskrive datainnsamlingsmetoden nærmere, her vil blant annet styrker og svakheter med metoden belyses. For å gi datagrunnlaget kontekst ønsker jeg å klargjøre hvor dataen kommer fra, dermed vil jeg si noe om undersøkelsens gyldighetsområde. Til slutt inneholder kapittelet noen sentrale etiske overveielser som er gjort.

3.1 Metodologi: Begrunnelse for valg av metode

Det er ulike perspektiver på hvordan en ser på skolen som en organisasjon. Et valgt perspektiv er ikke det eneste riktige, men det gir oss interessant, relevant og nyttig kunnskap om skole (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 43). Før jeg valgte metode og forskningsfelt ble det viktig å ha noen tanker om hva slags grunnleggende perspektiv jeg har på skole: Hva er egentlig en skole? Et slikt spørsmål er et spørsmål om ontologi, det dreier seg om det som er og som er kjent for mennesker. Med andre ord er ontologi et grunnleggende syn vi har på fenomenets natur (s. 36).

For å se på hva en skole er har jeg sett på tre ulike ontologiske syn: variansperspektiv, prosessperspektiv og systemperspektiv. Perspektivet jeg har valgt er systemperspektivet, ettersom min studie om skole ikke kan settes kun i én av disse boksene. Systemperspektivet tar opp både variansperspektivet og prosessperspektivet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 44). Variansperspektivet betrakter skolen som noe fast og stabilt, som for eksempel et lærerteam. Lærerteam vil da bli sett på som noe fast og relativt stabilt som gjør det naturlig å se etter spesielle trekk eller kjennetegn ved teamet. Tid, utvikling og dynamikk er lite til stede i dette perspektivet (s. 36 - 37). Prosessperspektivet legger vekt på det dynamiske der skolen aldri står stille. Fellesskapet i skolen er i bevegelse og utvikling. Ved et lærerteam vil dette perspektivet ikke se på team som en «ting», men noe som er i utvikling og endring (s. 38). Systemperspektivet innebærer at skolen kan beskrives som noe relativt stabilt, men som samtidig retter søkelyset mot hvordan endringer i ett element i systemet fører til endringer i andre deler av systemet. Med andre ord er et fenomen en helhet bestående av ulike delementer som er gjensidig avhengig av hverandre. Det er ikke ledelsen eller størrelsen på lærerteamet som betyr noe, men samarbeidet (s. 39-41).

Forskning har som mål å vise kunnskap om virkeligheten, hvordan den ser ut og hvordan ting henger sammen. Det er etablert et skille mellom virkeligheten og forskeren som skal frembringe kunnskap om virkeligheten. Ulike syn på sann kunnskap danner ulike epistemologiske retninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45).

3.2 Datainnsamlingsmetode

I denne masteravhandlingen ønsker jeg å få innsikt i rådgivers tanker rundt hva som påvirker deres handlingskompetanse i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring. For å innhente denne dataen valgte jeg elektronisk spørreundersøkelse som metode som omfatter både det kvalitative og kvantitative. Jeg vurderte også intervju som metode, men et spørreskjema ville gjøre at jeg kunne nå ut til flere skoler med flere erfaringer og kontekster. Fenomenet rundt skolevegring er ikke gitt samme kontekst på de ulike skolene rådgiverne jobber på. Allikevel vil datainnsamlingen kunne belyse hvordan dette forstås, praktiseres og anvendes på ulike skoler. Gjennom praksis i lærerutdanningen og i arbeid som vikar, har jeg fått et inntrykk at skolevegring er et økende problem på de fleste skoler jeg har vært innom. På disse skolene forstås og arbeides det med skolevegring noe ulikt. Jeg ville derfor ha en spørreundersøkelse istedenfor intervju for å finne forskjeller og likheter mellom arbeidet med skolevegring blant flere ungdomskoler i en større kommune. Dette i håp om at det ville gi et større bilde på problemet ettersom det er gjennomgående på flere skoler, enn et dypere innblikk på noen få skoler.

Spørreundersøkelsen er fremstilt ved både predefinerte svaralternativer og åpne felt der informanten står fritt til å skrive svaret gitt innenfor ordbegrensningen. Førstnevnte gis informasjon basert på kvantitativ metode ettersom besvarelsene behandles ved hjelp av statistiske analyser. Den kvalitative metoden innhenter informasjon gjennom ord, der beskrivelsen av virkeligheten innhentes gjennom de rene nedskrivningene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Jeg vil nå ta for meg de sentrale forskjellene og likhetene mellom disse metodene, dette for å vise til styrkene og svakhetene ved metoden som var viktig å reflektere rundt i forberedelsesfasen.

Spørreundersøkelsen består av totalt 41 spørsmål, disse er som nevnt utarbeidet noe ulikt. Ved bruk av både kvalitativ og kvantitativ metode stilles det ulike krav til spørsmålsutformingen. Dette særlig ved spørsmål som har utgangspunkt i den kvantitative metode, der en stiller presise spørsmål som har presise og avgrensede svaralternativer. Presise spørsmål og

svaralternativer er essensielt for å unngå at spørsmålsutformingen skaper uønskede resultater (Postholm & Jacobsen, 2018, 166 - 167). På bakgrunn av dette har jeg valgt å ha et åpent felt ved de forhåndsdefinerte kategoriene der informantene kan kommentere det valgte alternativet i spørreundersøkelsen. I tillegg er det et «annet» svaralternativ som er åpent for informantene å krysse av, samt kommentere for å utype deres svar. Svakheten i spørreundersøkelsen er at feltet ikke *må* benyttes om informanten ikke ønsker det, det vil si at jeg som forsker ikke har en garanti for at de begrepene som brukes har mening for dem som blir spurt. En annen svakhetene er besvarelsesalternativet «vet ikke», der tanken var at man kunne få innsyn i rådgivers erfaring/kompetanse i det gitte spørsmålet. Problemet er at forsker ikke kan anta at det er på bakgrunn av mangel på erfaring eller kompetanse som gjør at informant velger dette besvarelsesalternativet. Det er derfor kun kjent at besvarelsen er gitt, men det gir ikke nok grunnlag for å drøfte hvordan dette kan tolkes.

Jeg kan risikere å ikke får noen tekstsvaer, eller at noen av informantene hopper over noen spørsmål. I en travel skolehverdag må jeg håpe at informantene tar seg tid til å gi svar til de spørsmålene som er utformet med svaralternativer og de som er tekstbasert. Jeg valgte allikevel å ha med tekstsvaer ettersom informantenes egne ord og erfaringer er verdifulle for forskningens problemstilling. Det var viktig for meg at informantens «stemme» skulle bli hørt, samtidig som dette var en måte å sikre seg på hvis de predefinerte svaralternativene ikke var tilstrekkelig for forskningen. Spørsmålene kan også i noen tilfeller være for konkret og derfor begrense informantens mulighet til å begrunne valgt svar. Det er flere av spørsmålene som det kunne vært interessant å få et bedre innblikk i informantens erfaring. Her kunne et dybdeintervju av informanten vært gunstig for å få dypere innsikt i rådgivers rolle i møte med skolevegring.

En svakhet er derfor at en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode kan gi et mer vagt datagrunnlag enn en ren kvalitativ metode. Mitt ønske med forskningen var å få et bredere bilde av det systemiske perspektivet knyttet til handlingskompetansen rundt skolevegring. Derfor landet jeg på en kombinasjon av metodene for å få innsikt i flere skolers erfaring, der jeg på bakgrunn av teori har standardisert noen av besvarelsene. En slik utforming gjør spørreundersøkelsen også raskere og enklere å besvare, enn ved kun spørsmål der besvarelsen skal skrives i ren tekst. Mitt inntrykk av de skolene jeg pratet med er at det er en travel hverdag, derfor tenkte jeg en slik utforming var enklere å prioritere. Jeg håper at de åpne

besvarelsene er med på å supplere noe mer for å unngå et vagt datagrunnlag. Dette er noe jeg bruker mye tid på å krysskoble når jeg analyserer og tolker funnene.

Jeg har ønsket at de forhåndsstrukturerte spørsmålene ikke skal låse informanten i svarene. Derfor vil jeg nå eksemplifisere hvordan kvantitative og kvalitative spørsmål ble brukt i spørreundersøkelsen for å forsøke å skape en felles forståelse for forsker og informant i undersøkelsen. Forskningen min tar utgangspunktet rundt fenomenet skolevegring, men måten skolenes rådgivere jobber på er ikke gitt samme kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Det er derfor essensielt at min forståelse rundt skolevegring samsvarer med informantenes forståelse. Ikke kun for forskningens gyldighet, men dette gir også et innblikk i hvilket utgangspunkt respondenten svarer ut ifra. Spørsmålet ble derfor gitt tidlig i undersøkelsen. Spørsmålet lyder som følger: «I hvilken grad vil du si at definisjonen av skolevegring ovenfor gir en god beskrivelse av elever med denne type problematikk?». Ovenfor spørsmålet vises en detaljert beskrivelse av skolevegring hentet fra ulike kilder, der la jeg også vekt på hvordan dette begrepet skiller seg fra skulk. Det ble dermed gitt graderingsalternativene fra liten grad, middels grad, stor grad og vet ikke. Ved å svare i liten eller middels grad ble informanten vist videre til et utdypende spørsmål der de selv kunne definere begrepet med egne ord. Ved stor enighet i denne beskrivelsen ble man ikke tildelt dette spørsmålet og man gikk videre til neste spørsmål. På denne måten er spørreundersøkelsen skreddersydd til den som svarer.

3.2.1 Spørreundersøkelse

Metodeverktøyet jeg bruker i forskningen er nettsiden Questback for å utforme en elektronisk spørreundersøkelse. Questback sikrer at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger eller andre opplysninger som undersøkelsen viser. Tilgangen til spørreundersøkelsen gis kun til dem som benytter en lenke som er utformet av Questback. Lenken ble lagt ved i eposten som ble sendt til ungdomsskolene i kommunen. Når man har kommet til spørreundersøkelsen er det utformet en informasjonsside som informanten må samtykke til før man henvises videre til undersøkelsen. Dette for å igjen understreke hva det innebærer å delta og det gis også en mulighet til å trekke seg fra prosjektet. Spørsmålene som gis informantene er tilpasset dem, det vil si at ikke alle får de samme spørsmålene hvis det ikke er relevant for svarene de gir. Dette er gjort bevisst for å belyse personlig erfaring og for å gi en dypere innsikt i noen av svarene. Undersøkelsen er anonymisert, også for forsker, for å

sikre personvern hensyn. Jeg har nummerert informantene slik at en kan få innsyn i hvordan den samme informant har svart på spørsmålene. Dette er viktig for å få innsyn i personlig erfaring og for å skille/sammenlikne besvarelsene.

Det er til sammen 41 spørsmål i spørreundersøkelsen, som gjør at jeg ikke kan drøfte hvert svar fra alle informantene i resultatkapittelet. Poenget ved bruk av denne metoden er at jeg vil se på den enkeltes informants svar, deretter se til det totale svaret de syv informantene gir. Dette vil kunne gi tendenser som jeg vil drøfte og se krysskoblingen de ulike svarene gir. Det er dette resultatkapittelet vil vise til.

3.2.2 Faktoranalyse og forskningstilnærming

Faktoranalyse er en statistisk analysemetode som brukes for å avdekke og definere ulike faktorer som kan beskrive resultater fra tester, ferdighetsprøver eller i dette tilfellet spørreskjemaer. Faktoranalyse kan være til hjelp for å gi svar på to spørsmål: «Kan et mindre antall variabler erstatte de nåværende variablene uten at viktig informasjon går tapt?» og «Hva omfatter de underliggende dimensjonene, hovedvariablene, som blir målt av det totale datasettet?». Førstnevnte dreier seg om en variabelreduksjon er mulig og formålstjenlig, mens den andre har fokus på å formulere relevante variabler og begreper (Befring, 2015, s. 147-148).

Faktoranalysens formål kan både være eksplorerende og konfirmerende (Befring, 2015, s. 147). Den eksplorerende faktoranalyse gjennomføres med data som utgangspunkt, ofte uten en bestemt teori. Den konfirmerende faktoranalyse gjennomføres med teori og bestemte forventninger som utgangspunkt. Konfirmerende faktoranalyse har dermed et annet vitenskapsfilosofisk utgangspunkt og er en metode for testing av hypoteser og teorier (Clausen, 2009, s. 16-17). Den eksplorerende faktoranalyse vil bidra til å avdekke bakenforliggende faktorer, og interkorrelasjonene kan dermed forklares i en matrise, mens den konfirmerende faktoranalyse vil etterprøve en teori (Befring, 2015, s. 147). Undergrenen eksplorerende faktoranalyse er relevant for dette studie ved at den er utforskende på tendensene i dataene som statistikken viser til uten en bestemt teori. Datasettet er ikke stort eller komplekst, men analysen er fremdeles relevant å trekke inn ettersom man som forsker er ute etter tendenser i svarene til de ulike spørsmålene.

Et forskningsdesign kan være organisert som induksjon, deduksjon og abduksjon. Den induktive tilnærmingen vil si at forsker har et helt åpent sinn, samler relevant informasjon og til slutt systematiser denne dataen. Den deduktive tilnærmingen innebærer antakelser som man ser får støtte, eller ikke i empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101-102). Sistnevnte har en tilnærming lik den konfirmerende faktoranalyse, mens den induktive tilnærmingen ses i den eksplorerende faktoranalyse (Befring, 2015, s. 147). En pragmatisk tilnærming baserer seg på abduksjon, som vil si at forskningen er en pågående prosess der funn leder til nye undringer som igjen leder til nye spørsmål og undringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Forsker leter i datamaterialet etter sannsynlige beskrivelser og forklaringer, med andre ord en pragmatisk abduktiv tilnærming (s. 102-103). Denne studien pendler mellom teori og forskerens perspektiv, og et datamateriale som representerer informantenes perspektiv. Eksempler på en abduktiv tilnærming i spørreundersøkelsen er når jeg undersøker definisjoner og ved spørsmål som etterspør informantens enighet i påstander hentet fra teori.

3.3 Forberedelse og gjennomføring av spørreundersøkelse

For å starte forberedelsene måtte jeg først finne alle ungdomsskolene i kommunen. Dette ville jeg for å nå flest mulig for å få god forskning, men også for å sikre meg flest mulig informanter i tilfelle et fåtall svarte. Det eneste kriteriet for å delta i studiet var at informanten var en ansatt med rådgiverfunksjon på en ungdomsskole i den valgte kommunen.

Ved hjelp av kommunen sine nettsider fikk jeg tilgang til de 25 ungdomsskolene og kombinertskolene (1-10 skoler). I tillegg undersøkte jeg de private ungdomsskolene og fant kontaktinformasjonen til 4 av disse. Det var med utgangspunkt i denne populasjonen undersøkelsen tar sikte på å få kunnskap om skolevegring. På skolenes nettside var det ikke klart hvem som hadde rådgiverfunksjonen. De fleste av skolene ble jeg derfor nødt til å ringe, der jeg grunnla hvorfor jeg ønsket kontakt med disse ansatte. Beklageligvis opplevde jeg å bli møtt med skepsis på noen få skoler, noe som resulterte til at noen takket nei til å gi denne kontaktinformasjonen, og de takket dermed nei på vegne av sine kollegaer. Hva som er bakgrunnen for dette kan jeg ikke spekulere i.

Totalt sendte jeg ut 29 e-poster, der jeg informerte om forskningsprosjektet og la ved informasjonsskriv. Jeg la også ved lenken om førte til Questback spørreundersøkelsen. 25 e-poster ble sendt direkte til ansatte med rådgiverfunksjon, og 4 ble sendt til skolemailer der jeg hadde fått avklart at de skulle videresende den til dem som hadde rådgiverfunksjonen ved

skolen. Det ble satt en frist på 2 uker i førsteomgang, der jeg etter 1 uke sendte en påminnelse på e-post. Etter 2 uker var det fem som hadde besvart undersøkelsen, jeg bestemte meg derfor for å utsette undersøkelsen med 1 arbeidsuke. Dette sendte jeg informasjon om på e-post. Etter endt uke hadde syv informanter besvart spørreundersøkelsen. Sammen med min veileder vurderte vi det slikt at syv informanter kunne gi et innsyn som ville være dekkende for forskningen. Et lite bilde av virkeligheten, men allikevel viktige synspunkt og erfaringer rundt skolevegring som kan gi ny innsikt og refleksjon.

Utfordringen i denne forskningen er tematikken rundt skolevegring. Skolevegring blir beskrevet av forskningsdirektøren ved Atferdssenteret som et økende problem. I tillegg er det vanskelig å definere barn og unge som ikke kommer på skolen som skolevegrere ettersom fraværet kan være kamuflert av andre forklaringer. Skolens registreringsrutiner rundt elevs fravær er også en faktor som kan gjøre det vanskelig for skolene å vite hvor stor/liten denne problematikken er på deres skole (Jakobsen, 2016). I noen tilfeller kan dette være grunnen til hvorfor rådgivere på noen skoler opplever økende tendenser til denne type problematikk og andre ikke. Dette ved at de definerer skolevegring ulikt, har økt fokus på å kartlegge dette og har gode registreringsrutiner.

Det kan være ulike grunner til at jeg fikk få svar på spørreundersøkelsen som for eksempel tid, prioritering, se verdien av forskning og lignende. Etter å ha lest litteratur om hvordan skolevegring oppfattes fra skole til skole kan det være rimelig å anta at noen skoler ikke deltok i undersøkelsen på bakgrunn av deres erfaring med denne type problematikk. Med det mener jeg slik forskningsdirektøren ved Atferdssenteret peker på ved registreringsrutiner og om vegringen blir kamuflert av andre forklaringer (Jakobsen, 2016). Kan den lave svarprosenten være en indikasjon på at skoler ikke ser på problematikken som et økende problem? Det kunne vært interessant å få innsyn i om det er noen holdninger som ligger til grunn for den lave svarprosenten, eller det kan tilskrives travle hverdager med mange gjøremål som må prioriteres. Dette er et interessant forskningsspørsmål som ikke kommer tydelig nok frem i undersøkelsen og vil derfor ikke drøftes i denne forskningen.

3.3.1 Forberede spørreundersøkelsen

Etter å ha satt meg inn i litteratur og tidligere forskning rundt skolevegring var de første forberedelsene som ble gjort i forbindelse med spørreundersøkelsen i studien, å lage

spørsmålene ([se vedlegg 2](#)). Sammen med spørreundersøkelsen ble det også utformet et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet inneholdt en invitasjon til å delta, hvorfor de ble spurt, og hva som var formålet med studien. Kontaktinformasjon min, til veileder og til fungerende personvernombud ble oppgitt i skrivet dersom de ønsket å stille noen spørsmål.

Spørsmålene til undersøkelsene er fordelt mellom 5 kategorier, som til sammen gir 41 spørsmål. Spørsmålene som omhandler den første kategorien er laget for å få innsikt i informantens bakgrunn. Dette er spørsmål om stillingstittel, utdanning og erfaring i yrket. Jeg ønsket å danne meg et bilde av bakgrunnen informantene har når de deltar i undersøkelsen. Neste kategori innebærer spørsmål rundt begreper og definisjoner, som er laget for å gi informantene mulighet til å korrigere begrepsdefinisjoner. Dette gir meg også en liten innsikt i hvilken forståelse de har for begrepene når de besvarer spørsmålene. Videre ønsket jeg å stille spørsmål om systemperspektivet. I denne kategorien stiltes det spørsmål rundt skolen de jobber på, skolens kompetanse rundt skolevegring, samt deres handlingsprosedyre i møte med skolevegring. Her har jeg valgt å fokusere en del på handlingsplanen til skolen, om den drøftes i profesjonsfelleskapet og om de har erfaring fra den i praksis. I den fjerde kategorien har jeg valgt spørsmål som fokuserer på deres erfaring med skolevegring ved overgangen til videregående skole. Siste kategori omhandler informantenes egen kompetanse og erfaring med kollegasamarbeid. Jeg er ute etter å få innsikt i hvilke kompetanser som anses som verdifull i møte med skolevegrere og om samarbeid anses som fremmede for arbeidet med skolevegring. Avslutningsvis i undersøkelsen ga jeg informantene mulighet til å tilføye noe de tenker er relevant å få frem. Dette tenker jeg var viktig å ta med ettersom jeg anser deres erfaring og innsikt som svært verdifull for forskningen.

Etter jeg hadde utformet spørreundersøkelsen ferdig gjennomførte jeg en pilotstudie. Det vil si at jeg sendte den ut til 4 medstudenter, samt min veileder. De besvarte undersøkelsen etter beste evne og ga tilbakemeldinger på eventuelle uklarheter. Gjennom denne utprøvingen fikk jeg mange gode tips slik at jeg kunne justere og forbedre undersøkelsen i tråd med disse. Her kunne jeg også få hjelp til å estimere tidsbruk som kan være nyttig for informantene å vite, dette for å beregne hvor lang tid de bør sette av til undersøkelsen. Pilotstudie var til stor hjelp for å prøve å unngå misforståelser og misoppfatninger mellom informantene og meg når det gjaldt formuleringer og bruk av begreper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166-167).

3.3.2 Rekruttering til studiet

Nevnt innledningsvis i kapittelet var kriteriet for å delta at man måtte være en ansatt med rådgiverfunksjon på ungdomsskole i den valgte kommunen. Dette viste seg å være en utfordring da jeg ønsket kontaktinformasjon ved disse skolene. En av skolene jeg kontakten ga til svar at de ikke hadde en rådgiverfunksjon ved skolen på bakgrunn av den nye ledelsesmodellen i 2010. Der skolen skrev at rådgiverfunksjonen ble avviklet i kommunens skoler, med få unntak. Dette var en av de første skolene jeg kontaktet, noe som gjorde meg bekymret for forskningen. Jeg bestemte meg derfor for å se til opplæringsloven for å sikre meg at forskningen min er relevant for dagens skole. I forskrift til opplæringsloven § 22-2 trekkes sosial pedagogisk rådgivning frem:

Den enkelte eleven **har rett til** nødvendig rådgivning om sosiale spørsmål. Formålet med den sosialpedagogiske rådgivningen er å medvirke til at den enkelte eleven finner seg til rette i opplæringen og hjelpe eleven med personlige, sosiale og emosjonelle vansker som kan ha noe å si for opplæringen og for eleven sine sosiale forhold på skolen. (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 22-2)

Ved behov kan eleven få hjelp til blant annet (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 22-2):

- Kartlegge problem og omfanget av disse
- Kartlegge hva skolen kan medvirke til, og om det er behov for hjelpeinstanser utenom skolen
- Finne de rette hjelpeinstansene og formidle kontakt med disse.

Forskriften til opplæringsloven er klar ved at rådgivning er noe den enkelte elev har rett til. Hvis den nye ledelsesmodellen i 2010 har avviklet rådgiverfunksjonen i kommunen da har elevene krav på at det er andre ansatte som gir dem denne rådgivningen. Jeg undersøkte dette nærmere og kontaktet direktør for Etat for spesialpedagogiske tjenester som henviste meg videre til avdelingsleder ved Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø. Her fikk jeg avkreftet at funksjonen var avviklet, men at det er flere avdelingsledere som er rådgivere i dag. På bakgrunn av dette skrev jeg til informantene at spørreundersøkelsen var forbeholdt sosialpedagogiske rådgivere og at den innebar spørsmål som kan relateres til denne yrkestittelen. Jeg la vekt på at de derfor kunne ha andre stillingstitler hvor man arbeider med rådgivningsoppgaver som er relevant for skolevegring.

Flere av skolene jeg snakket med hadde fremdeles rådgiverfunksjonen på deres skole, andre skoler hadde rådgiverfunksjonen med andre stillingstitler. Her vil jeg presisere at skolene som hadde ansatte med en annen stillingstittel, ikke var i tvil om hvem som hadde rådgivningsoppgavene. Dette vil jeg presisere ettersom det er gitt fra forskrift til opplæringsloven at elevene har krav på rådgivning (2006). På bakgrunn av dette valgte jeg å legge til et spørsmål der jeg etterspurte hvem de mente *hadde* ansvaret for elevgruppen som viser tegn til skolevegring. Videre spurte jeg hvem som *burde* ha dette ansvaret. Spørsmålet ble utformet etter jeg fikk denne informasjonen ettersom jeg var nysgjerrig på om det å ikke ha en klar rådgiverstilling fortsatt ga klare arbeidsoppgaver. Dette ser jeg på som relevant for det systemiske perspektivet, der kommunikasjonen rundt ansvar har en betydning.

Oppdelt rådgiverfunksjon var et element på noen av skolene jeg kontaktet, det vil si at flere ansatte jobbet med rådgiverfunksjonen på ulike trinn. På bakgrunn av dette ønsket jeg å legge til et spørsmål rundt dette i undersøkelsen, der de som hadde en slik ordning fikk mulighet til å utdype fordeler/ulempes med oppdelt funksjon. Jeg så på dette som svært interessant for skolevegrere med tanke på oppfølging og kommunikasjon mellom trinnene. Den innsamlede dataen viste at dette gjaldt et fåtall av mine informanter, derfor vil dette ikke bli videre drøftet i resultatet.

3.4 Analyse

Alle besvarelser som har predefinerte svaralternativer blir belyst ved hjelp av diagrammer av Questback. Det vil si at antall informanter som svarte de ulike alternativer, summeres opp og illustreres ved hjelp av diagrammer. Det er disse diagrammene som vises i kapittel fire om resultater. Predefinerte svaralternativer gir lite rom for tolkning og analysering ettersom informantene selv har valgt svaret. Det er gitt rom for «annet» som svaralternativ ved disse spørsmålene, dette var viktig for at informanten ikke skal velge alternativer som en ikke er enig i. Allikevel kan svaralternativ som «vet ikke» tolkes. Derfor er den hermeneutiske vitenskapsteorien valgt i denne studien. Dette ettersom tolkning av svarene vil være utgangspunktet for noen av funnene i forskningen. Hermeneutikk handler om at forskeren skal prøve å forstå meningsperspektivet til informantene som uttrykker seg muntlig eller skriftlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Den hermeneutiske spiral vil si at for å forstå noe nytt bruker vi vår forkunnskap til å fortolke informasjonen. Videre vil opplysningene gli inn i vår forforståelse som vi igjen fortolker. Alt opphav har sin forståelse i forforståelsen. Å utvikle

bevissthet om sine fordommer og sin forforståelse kan åpne muligheten for ny forståelse (Nilsson, 2007). Det er viktig å være bevisst på hvordan jeg tolker det informanter forteller skriftlig. De som leser min masteroppgave skal kunne være sikre på at de leser en forskning som ikke er «malt over» med mine egne tanker og følelser om temaet (Alnes, 2020). Jeg må derfor være bevisst på spørsmålene i undersøkelsen slik at jeg sikrer at informanten ikke forteller noe med andre intensjoner enn erfaringer knyttet til mitt forskningsfelt. Derfor er forarbeidet før undersøkelsen svært viktig for forskningens gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Gjennomføring av forskningen skal ikke påvirke de endelige resultater.

Systemperspektivet i en skolesammenheng betyr at man ikke bare kan konsentrere seg om rådgiver og elev, men dette må ses som delelementer i et større system (stat og samfunn). Alle deler påvirker hverandre. Som forsker trekker jeg ut noen enkeltelementer og studerer disse nærmere, som forebygging og arbeid med skolevegring. Når resultatene fortolkes og fylles med mening, er det viktig at enkeltdelene forstås som den del av en større helhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 40).

I tillegg til spørreundersøkelsen supplerer jeg forskningen med litteratur. Litteraturen er hentet fra en litteraturgjennomgang om skolevegring og hvordan rådgiveres handlingskompetanse kommer til syne på ungdomsskolen, og hva som påvirker den. For å finne litteratur har jeg søkt på skolevegring og skolefravær på ulike søkedatabaser som *Google Scholar*, *Oria*, *Idunn* og *Eric*. Her har jeg funnet interessante fagfelleverderte artikler og bøker. Videre har jeg undersøkt hvilke kilder de har brukt for å finne flere relevante og interessante kilder som jeg har brukt for å få innsikt i skolevegring. I arbeidet med å finne relevant litteratur har jeg, etter kontakt med direktør for Etat for spesialpedagogiske tjenester, fått innsyn i Bergen kommunes håndbok ved bekymringsfullt fravær. Denne ligger ikke åpent på nett, men på kommunens interne nett slik at skolene har tilgang til den. Håndboken gir et unikt innsyn i kommunens håndtering av skolevegring i skolene, og vil på grunnlag av dette bli referert som en teoretisk kilde i denne studien.

Å opparbeide god kunnskap om skolevegring ble viktig for meg å gjøre i forkant av utformingen av spørreundersøkelsen. Dette ettersom det er viktig å spørre informantene om noe man ikke bare kan lese om, men refleksjoner og erfaringer som kan knyttes opp mot min problemstilling og forskningsspørsmål. I mitt tilfelle er dette blant annet erfaringer og innsikt i de ulike kritiske faktorene som kan være like/ulike fra rådgiver til rådgiver.

3.4.1 Analyseprosessen

Som nevnt tidligere har metodeverktøyet Questback en funksjon som viser besvarelsene ved hjelp av diagrammer. Dette gjelder de spørsmålene som er kvantitativ og som er besvart gjennom predefinerte svaralternativer. I noen av spørsmålene kan informantene tilføye noe ved å velge alternativet «annet». De kvalitative spørsmålene gir besvarelser gitt ved korte tekster. Disse opplysningene kan gi viktig informasjon fra skolens interne rutiner og praksis når det gjelder skolevegrere. Jeg har valgt korte besvarelser i håp om at de er formulert mer presist ettersom disse må tolkes i lys av spørsmålsformuleringen.

Spørreundersøkelsen består som nevnt totalt av 41 spørsmål, en viktig presisering er at resultatkapittelet ikke vil vise til alle disse. Jeg har valgt å ta med spørsmålene som jeg mener svarer til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene legger vekt på informantens forståelse av skolevegring, kunnskap og kompetanse, skolens handlingsplan og samarbeid. Jeg har derfor valgt bort en del informasjon, og forskningsprosjektet blir derfor påvirket av disse valgene. Spørsmålene er i forkant av undersøkelsen utarbeidet for å nå bredt slik at jeg kan trekke ut det som jeg anser som relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette er viktig for meg som forsker å reflektere over: Når jeg tolker og velger noe informasjon, velger jeg også bort noe annet.

Fordelen med tolkningsarbeidet ved bruk av Questback er at besvarelsene til informantene er lett å skille fra hverandre. I tillegg er besvarelsene på linje under hverandre noe som gjør dem lett å sammenlikne og å se etter de samme begreper som blir brukt av flere informanter. Questback gjør det mulig å følge samme informant gjennom undersøkelsen, derfor er informantene nummerert fra 1-7. Dette kan gjøre tolkningsarbeidet bedre ved at man får et mer oversiktlig bilde over informantens besvarelse. Datainnsamlingen gir derfor både kollektiv data fra samtlige informanter, og den gir individuell data i fra den enkelte informants svarskjema.

3.5 Forskningsetiske overveielser

«Etske prinsipper i forskning bør ivaretas før forskningen tar til, i løpet av forskningsprosessen og i teksten som skrives med utgangspunkt i forskningen» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Denne forskningen har derfor blitt meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, før datainnsamlingen startet. Meldeplikten gjelder

selv om det som publiseres er anonymt (s. 253). Trygge rammer for informantene er viktig, dette ved å blant annet informere om informert samtykke. Informert samtykke er at forskningsdeltakerne deltar frivillig og vet om farer og gevinster deltakelsen kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Dette ble informantene informert om i informasjonsskrivet som de fikk tilsendt på e-post.

I forskningen er det viktig at både informantene og jeg er bevisst på at det ikke blir følelsesstyrt skriving for å få frem et poeng man ønsker skal komme frem. Forskeren skal vise respekt for verdier og holdninger til forskningsdeltakerne, og ikke tillegge dem meninger uten overbevisende dokumentasjon og begrunnelse (NESH, 2018). Herunder blir det bevissthet rundt spørsmålsformulering og fortolkning av svar. Sitater som er skrevet i en større sammenheng i undersøkelsen, kan få en helt annen mening enn hvis de settes inn i en større kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Min masteroppgave viser kun et lite bilde av virkeligheten, der de ansatte med rådgiverfunksjon forteller om sine erfaringer som jeg også kan knytte til relevant teori. Denne forskningen gir derfor ikke et helhetlig bilde, kun en liten brikke i et stort forskningsfelt noe det er viktig å være bevisst på når man ser på resultatene. Forskningen kan ikke generaliseres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

Behandling av data skal gjøres i henhold til kravene i personopplysningsloven og forskningsetiske prinsipper. Dette er viktig å informere forskningsdeltakerne om for å bygge tillit (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Ifølge NSD skal forsknings- og studentprosjekter som inneholder personopplysninger meldes til personvernombud for forskning. Dette innebærer å samle inn, registrere, oppbevare, sammenstille og utlevere personopplysninger. Det som kan identifisere enkeltpersoner er kalt personopplysninger (s. 252 - 253). Opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner skal lagres forsvarlig og ikke lagres lenger enn nødvendig (NESH, 2018). Forskningen skal ha høy faglig kvalitet, derfor stilles det krav til forsker og institusjon. Dette innebærer blant annet å sørge for forsvarlig og hensiktsmessig prosjektgjennomføring i henhold til datainnhenting, databehandling og oppbevaring av material (NESH, 2019). I min forskning er all datainnhenting kun lagret i Questback.

3.6 Reliabilitet og validitet

Det er viktig å kunne reflektere over begrensningene som er knyttet til egen forskning, og til hvordan jeg gjennom min måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene. Dette inngår som kriterier i studiens samlede troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222 – 223).

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitetsbegrepet setter fokus på datas nøyaktighet og konsistens (Befring, 2015, s. 56). Det er viktig å reflektere over og være oppmerksom på sin egen subjektivitet. I utformingen av spørreundersøkelsen var det viktig å stille spørsmål med bakgrunn av teori knyttet opp mot problemstillingen. Mine egne hypoteser og antakelser skal ikke ligge til grunn for spørsmålene. I tillegg må jeg være bevisst på mine formuleringer av spørsmål og unngå ledende og uklare spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Pilotstudie ble derfor svært viktig for å være mottakelig for tilbakemeldinger fra medstudentene og veileder på spørsmålsutformingen og de predefinerte svaralternativene.

For å sikre en hensiktsmessig og korrekt utvelgelse har jeg tatt personlig kontakt med skolene for å få kontaktinformasjonen til den ansatte med rådgiverfunksjon. I tillegg er det informert om studiens formål i informasjonsskrivet og ved forsiden til spørreundersøkelsen. Her har jeg presisert at den ansatte skal ha en stillingstittel som er dekkende for sosialpedagogisk rådgivning og derved antatt å ha en sentral rolle ved skolevegring. Dette er gjort bevisst for at informasjonen mine informanter gir skal være av interesse for dette forskningsprosjektet. Det er viktig å presisere at studiet er ute etter innsyn i erfaring og er på ingen måte en fasit. Den representerer et utsnitt av virkeligheten og kan ikke presenteres som gyldig for alle ungdomskoler i den valgte kommunen. Hvilke skoler mine informanter som har deltatt i undersøkelsen er knyttet til, har jeg ikke mulighet til å se grunnet ivaretagelsen av personvern i Questback.

3.6.2 Validitet

Forskningen beveger seg mellom teori og empiri, og det er viktig som forsker å stille spørsmål til hvor gyldige begrepene vi bruker er. I spørreundersøkelsen har jeg definert noen sentrale begreper som informanten kan si seg enig, eller uenig i. Dersom informanten ikke er enig i den presenterte definisjonen, blir de oppfordret til å utfylle, eller utype med egne ord.

Dette anser jeg som viktig for at det skal være samsvar mellom de to plan: teori og empiri. Målet er at den innsamlede data er relevant og gyldig for undersøkelsens problemstilling og har god begrepsvaliditet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229 – 230). Gjennomføring av pilotstudien der jeg prøvde ut spørreundersøkelsen i forkant, har bidratt studiens validitet og reliabilitet. Etter denne omformulerte jeg noen av spørsmålene som kunne tolkes på en ikke-intensjonell måte i forhold til spørsmåletets hensikt.

Metodeverktøyet Questback sikrer at dataen som blir samlet inn blir behandlet på en nøyaktig måte som kan analyseres og tolkes. Dette ved at svarene er besvart av informantene og kan ikke endres etter innsendt svar av verken forsker eller av informantene selv. Questback har anonymisert informantene, men den gir allikevel mulighet for meg å følge informantene individuelt gjennom hele undersøkelsen. Dette åpner opp for å kunne analysere et helhetsbilde av den enkelte informant i tillegg til å kunne sammenkoble ulike informanternes svar på spesifikke spørsmål i undersøkelsen.

Ved tolkning av de kvalitative dataene stilles det krav til at forsker er en selvkritisk leser og tolker, særlig når man skal tolke informantens motiver og intensjoner (Befring, 2015, s. 54). Joseph A. Maxwell beskriver fem kategorier av validitet i kvalitative studier: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. De fire førstnevnte ser jeg på som relevant for mitt forskningsprosjekt. En deskriptiv validitet krever entydighet og nøyaktighet i beskrivelsen av observasjoner og data (Maxwell, 1992, sitert i Befring, 2015, s. 55). Jeg må som forsker jobbe med å gjengi informantens erfaringer og opplevelser på en nøyaktig måte. Egne intensjoner må heller ikke fargelegge spørsmålene i spørreundersøkelsen. Tolkningsvaliditet handler om å få en dypere forståelse av det informantens uttrykker, og dermed beskrive fenomenet ut fra informantens perspektiv (Maxwell, 1992, sitert i Befring, 2015, s. 55). For å forstå det mine informanter skriver, må jeg opparbeide meg kunnskap om skolevegring på forhånd. Dette kan være behjelpelig for å forstå betydningen av informasjonen som fremkommer. Mine informanter svarer ut ifra sitt ståsted med sin forforståelse av skolevegring, slik også jeg som forsker fortolker gjennom min forforståelse. Dette er et sentralt element i den hermeneutiske spiral som peker på at alt opphav har sin forståelse i forforståelsen (Nilsson, 2007). Teoretisk validitet peker på den troverdige sammenhengen mellom fenomenet og den teorien en bygger på. Generaliseringsvaliditet omhandler at de erfaringer og opplevelser det fortelles skal kunne gi en generell verdi. Med andre ord handler det om å gjøre forskningens resultater gjeldende for

andre personer, tider eller situasjoner (Maxwell, 1992, sitert i Befring, 2015, s. 55). Fenomenet rundt skolevegring er ikke gitt samme kontekst på de ulike skolene, men erfaringer og opplevelser kan gjenkjennes hos andre i lignende situasjon.

Alle disse metodologiske begrepene og prinsippene som er presentert i dette kapitlet er viktige å ivareta i studier som innhenter data fra informanter. I fortsettelsen skal jeg presentere og analysere svar fra mine informanter og drøfte disse for å få innsikt i tematikken skolevegring.

4.0 Funn og drøfting av resultater

Jeg vil nå presentere et utvalg av resultatene som kan gi svar til problemstillingen: «*Hvilke kritiske faktorer påvirker rådgivers handlingskompetanse i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring på ungdomstrinnet?*». Kapittelet som blir presentert inneholder drøfting av funn fra spørreundersøkelsen med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene:

1. Hvilke forståelse har rådgivere for skolevegring?
2. Hvilke kompetanse anser rådgivere som verdifulle i arbeidet med tiltakene som blir iverksatt for eleven, og kommer denne kompetansen til syne i handlingsplanen?
3. Hvordan erfarer rådgivere samarbeidet med hjemmet, skolen og eksterne instanser?

Forskningsspørsmålene er knyttet til hvert kapittel, men de påvirker allikevel hverandre ettersom de er knyttet til den samme problemstillingen. De er utarbeidet etter hvem, hva hvordan og hvorfor:

1. Første forskningsspørsmål er knyttet til kapittel 4.1 og 4.2. Dette baserer seg på *hvem* informantene er, samt deres forståelse av begreper og skolevegring. Figur 2 er tilknyttet dette.
2. Forskningsspørsmål to blir drøftet i kapittel 4.3 og handler om *hva* rådgiver gjør og *hvorfor*. Fokusområdet er handlingsplan, kompetanse og profesjonelt skjønn. Figur 3-5 er tilknyttet dette.
3. Siste forskningsspørsmål er knyttet til kapittel 4.4. Dette kapittelet handler om *hvordan* mine informanter arbeider for å iverksette tiltak, med fokus på samarbeid og kommunikasjon. Figur 6-9 er tilknyttet dette.

Teorien jeg drøfter og analyserer ut fra er et systemisk perspektiv med utgangspunkt i Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Batesons kommunikasjonsteori, samt Bergen kommunes håndbok ved bekymringsfullt skolefravær. I tillegg trekkes annen aktuell faglitteratur, samt skolepolitiske dokumenter, inn der dette anses å være relevant. Noen av resultatene presenteres gjennom sitater fra informantene, mens andre fremkommer som grafiske fremstillinger. Under tolkningsprosessen har jeg kunnet følge svarene til de ulike informantene, dette kan bidra til å få en bedre forståelse av de tekstbaserte svarene. For å underbygge de tekstbaserte resultatene vil jeg også legge frem relevante sitater for å

eksemplifisere tolkningen av temaet. Der resultatene ikke er besvart av alle syv informanter vil dette bli opplyst om. Det er viktig å presisere igjen at undersøkelsen er besvart av syv informanter med rådgiverfunksjon i en større kommune, og viser derfor kun et lite bilde av virkeligheten.

4.1 Informantenes bakgrunn

Det er totalt syv informanter som har deltatt i mitt forskningsprosjekt. Jeg vil i dette kapittelet presentere deres bakgrunn og erfaring med rådgivning. Dette forteller oss noe om informantenes utgangspunkt når de har besvart spørsmålene i min undersøkelse, og anses derfor som viktig for studiets validitet. For å gi en oversikt vil jeg presentere mine informanter med nummer fra 1-7:

1. *Informant 1* har en 4 års lærerutdanning som sin grunnutdanning, og har stillingstittel som avdelingsleder. Denne stillingstittelen har informanten hatt i mer enn 10 år, og har mer enn 10 års erfaring med rådgiveroppgaver i sin yrkeskarriere.
2. *Informant 2* har en 3 års lærerutdanning, i tillegg til en mastergrad i matematikdidaktikk som sin grunnutdanning. Informanten har stillingstittel som rådgiver og har arbeidet i denne stillingen i 3-5 år. Videre har informanten 3-5 års erfaring med rådgiveroppgaver i sin yrkeskarriere.
3. *Informant 3* har en 4 års lærerutdanning som sin grunnutdanning, og har 3-5 års erfaring med rådgiveroppgaver i sin yrkeskarriere. Informanten har arbeidet i 3-5 år i sin nåværende stilling som sosialpedagogisk rådgiver og avdelingsleder.
4. *Informant 4* har en Cand. Mag fra UIB som sin grunnutdanning, i tillegg til blant annet videreutdanning i rådgivning/veiledning. Informanten har arbeidet i 6-10 år som karriererådgiver og kontaktlærer, og har mer enn 10 års erfaring med rådgiveroppgaver i sin yrkeskarriere.
5. *Informant 5* har en 4 års lærerutdanning som sin grunnutdanning. Informanten har arbeidet i mer enn 10 år i en tredelt stillingstittel: sosialpedagogisk rådgiver, karriererådgiver og lærer. Informanten har mer enn 10 års erfaring med rådgiveroppgaver i sin yrkeskarriere.
6. *Informant 6* har lektorutdanning ved universitet som sin grunnutdanning, samt videreutdanning i rådgivning/veiledning. Stillingstittel er tredelt: sosialpedagogisk

rådgiver, karriererådgiver og lærer. Denne stillingen har informanten hatt i 2 år, men har mer enn 10 års erfaring med rådgiveroppgaver i sin yrkeskarriere.

7. *Informant 7* har 4 års lærerutdanning og master i spesialpedagogikk som sin grunnutdanning. Informanten har arbeidet i mer enn 10 år som sosialpedagogisk rådgiver, og har mer enn 10 års erfaring med rådgiveroppgaver i sin yrkeskarriere.

4.2 Definisjoner og begreper

God begrepsvaliditet er et viktig kriterium i studiens samlede troverdighet, jf. 3.6.2 Validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222–223). Jeg vil derfor i dette kapittelet anvende definisjonene av relevante begreper presentert i kapittel 2.1, og tolke informantenes svar i lys av disse. Definisjonsspørsmålene kan også gi et lite innblikk i hvilke forforståelse informantene har når de tolker spørsmålene i undersøkelsen. En slik forforståelse er et viktig element i hermeneutikken der forskeren skal prøve å forstå meningsperspektivet til informanten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163).

4.2.1 Skolevegning som begrep

Begrepsavklaring er essensielt ved undersøkelser. 71.4% av informanter var enig i min definisjon av skolevegning. Informant 1 og informant 2 var derimot i liten og middels grad enig i denne definisjonen og disse fikk mulighet til å utype sitt svar. Informant 1 mente at definisjonen ikke dekket den bakenforliggende årsaken, der skolevegning er en konsekvens av at eleven ikke har det bra. Ser man på definisjonen jeg presenterte legger den mer vekt på forskjellen mellom skolevegning og skulk, den belyser ikke årsaker slik denne informanten etterlyser. Allikevel kan vi se at definisjonen ikke er stridene mot det som informant 1 påpeker: «Skolevegning blir betegnet som elever som *vil* gå på skolen, men som ikke klarer det» (Havik, 2018, s. 28). I dette «vil, men ikke klarer» kan det tyde på en bakenforliggende årsak, men dette blir et tolkningsspørsmål.

Informant 2 var i middels grad enig i min definisjon: «Jeg liker ikke begrepet skolevegning, da jeg syntes det er for negativt ladet. Rene skoleskulkere har vi i liten grad. Etter mitt skjønn er det normalt å ikke ville eller ikke klare å gå på skolen» (informant 2). Det er interessant å se dette svaret i lys av det informant 1 skriver. Begge informantene arbeider på ulike ungdomsskoler i samme by der skolevegning fremkommer, men det kan antydes til at den ene gir uttrykk for å normalisere der den andre vektlegger årsak. Det er viktig å presisere at i

arbeid med skolevegning er det ingen fasitsvar og krever derfor profesjonelt skjønn, der man vurderer en arbeidssituasjon ut ifra kunnskap og erfaringer (Kirkebøen, 2013, s. 27).

4.2.2 Handlingskompetanse

Definisjonen til begrepet handlingskompetanse er hentet fra NOU 1991:4 (Kap. 1) og omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Resultatet viser at 71.4% er i stor grad enig i definisjonen og 26.6% er i middels grad enig. Informant 3 savner «gjennomføringskraft», der informanten presiserer at definisjonen ikke viser til noe som settes ut i det praktiske liv. Kan det tolkes som informant 3 antyder til spørsmålet: Hva er nytten av handlingskompetanse hvis det ikke settes ut i det praktiske liv?

Informant 2 synes definisjonen er teoretisk grei, men at den er vanskelig å kjenne igjen i praksis. Informanten utdyper ikke dette noe mer, noe som gjør det vanskelig å tolke mer fra utsagnet. Informanten trekker frem et viktig aspekt der begreper og definisjoner kan føles lite praksisnært. Definisjonen av handlingskompetanse trekker frem læringskompetanse, fagkompetanse, sosial kompetanse og metodekompetanse, men den viser ikke hvordan handlingskompetanse kommer til syne i praksis. Dette kan gjøre definisjonen fremmed, noe informantens respons antyder til. Jeg stiller meg derfor spørrende til definering av begrep: Er det mulig å definere begrep med mål om å dekke praksis, dersom praksisen ser annerledes ut fra person til person?

4.2.3 Kartlegging

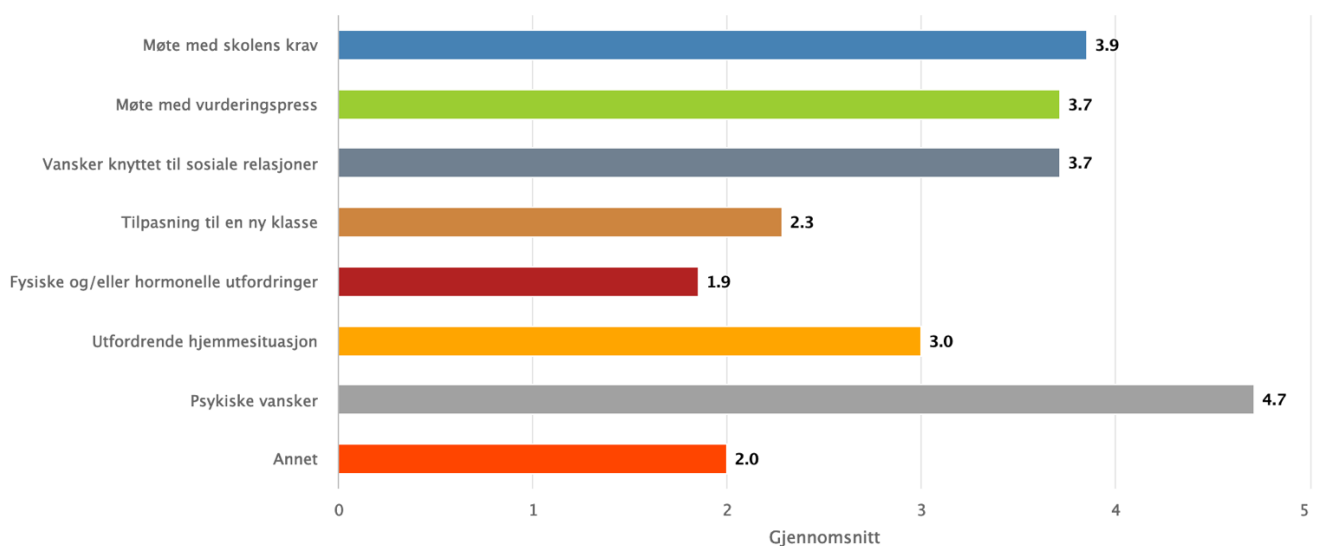
Kommunens håndbok ved bekymringsfullt skolefravær legger vekt på at skolen skal kartlegge eleven for å kunne gi forslag til tiltak, vurdere behov for andre samarbeidspartnere og lignende (Bergen kommune, 2022, s. 16-18). Jeg ville derfor undersøke informantenes syn på kartlegging, og presenterte derfor en definisjon av hva kartlegging bør inneholde. Den la vekt på elevens generelle fungering, sosial fungering, faglig fungering, familiens fungering og eventuelle tiltak som er satt inn (Havik, 2021). 85.7% var enig i at definisjonen av kartlegging var dekkende. Skolen og lærerens oppfatning av den unges situasjon er sentral når skolefraværet blir et problem (Havik, 2021). Som vist til tidligere kan skolevegning være et sammensatt problem, dermed kan kartleggingen av problemet være utfordrende (Ingul & Havik, 2022). Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell viser denne kompleksiteten

som omfatter individet i hverdagen, og gjenspeiler samspillet mellom individ og miljø (Helsedirektoratet, 2015).

Informant 2 valgte «vet ikke» til det nevnte spørsmålet om kartlegging. Dette gir lite informasjon, men jeg valgte å ta med alternativet for å hindre at informanten skulle måtte velge et «basant» svar. Den gir allikevel informasjon om at den ikke er gitt utfra uenighet, ettersom «nei» kunne bli valgt. Under kapittel 3.4.1 trekkes metodens svakhet frem ved besvarelsesalternativet «vet ikke». Det er vanskelig å spekulere i om svaret er gitt på bakgrunn av mangel på erfaring, mangelfull kompetanse, om grunnen er selve spørsmålsutformingen med min formulering av Havik (2021) eller andre grunner. Det er derfor kun kjent at besvarelsen er gitt, men det gir ikke nok grunnlag for å drøfte hvordan dette kan tolkes.

4.2.4 Syn på skolevegring

Skolevegring kan være et sammensatt problem (Ingul & Havik, 2022). Mine informanters bakgrunn, erfaring og definering av skolevegring vil ligge til grunn for deres forståelse av skolevegring. For å få en forståelse av informantenes syn på skolevegring, vil jeg i [figur 2](#) vise til informantenes meninger om fremtredende grunner for skolevegring. Dette kan fortelle hvordan de erfarer skolevegring i praksis. Disse er: skolens krav, møte med vurderingspress, vansker knyttet til sosiale relasjoner, tilpasning til en ny klasse, fysiske og/eller hormonelle utfordringer, utfordrende hjemmesituasjon, psykiske vansker og annet. Graderingen er fra 1-5, der 1 er i svært få tilfeller og 5 er i alle tilfeller.



Figur 2. «Fremtredende grunner for skolevegring», Questback

Ut ifra [figur 2](#) ser vi at «psykiske vansker» er svært fremtredende med en gradering på 4.7 av 5. Trude Havik viser også til at mange elever som sliter med tilstedeværelse på skolen har psykiske problemer. De vanligste årsakene er angst, atferdsproblemer, hyperaktivitet og depresjon (2018, s. 151). «Møte med skolens krav» og «møte med vurderingspress» har sammen med «psykiske vansker» en høy gradering, med 3.9 og 3.7 på sistnevnte. Det er krevende for en elev når skolens krav blir overveldende. Slike opplevelser kan ofte være ledsaget av en følelse av håpløshet når det gjelder å kunne klare skolearbeidet (Salmela-Aro, 2017, sitert i Bru, 2019, s. 21). Noen barn og unge kan reagere svært sterkt på kravene i skolen, noe som kan føre til presentasjonsangst (Byakjedal-Sørby & Øverland, 2019, 97). Det hadde vært interessant å ha et dybdeintervju med noen av informantene for å undersøke om grunnene til skolevegring har endret seg noe etter Covid-19: Har noen av grunnene blitt mindre og/eller mer fremtredende?

Svaralternativet «annet» ble utypet ved: «Foreldre som overbeskytter» (informant 4). Dette kan ha flere betydninger, ettersom det kan være flere grunner til at foresatte er overbeskyttende. Godt samarbeid med hjemmet er betydningsfullt for kartleggingen av skolevegring (Bergen kommune, 2022, s. 16). Jeg synes dette punktet er viktig å poengtere ettersom det viser noe av hjemmets rolle i arbeidet med skolevegring. Samspillet mellom hjem og skole kan plasseres i mesosystemet til Urie Bronfenbrenner (Rønningen, 2003; Helsedirektoratet, 2015). På grunn av samspillet mellom individ og miljø kan jeg også trekke paralleller til «tilpasning til en ny klasse» og Bronfenbrenners nevnte modell. «Tilpasning til en ny klasse» har en gradering på 2.3, og er den tredje laveste graderingen. Det kan være ulike årsaker til dette som lav hyppighet av elever som bytter klasser, mindre erfaring med denne type grunn eller annet. Grafen i [figur 2](#) viser allikevel til mange ulike grunner til skolevegring. Dette kan tyde på at mine informanter bekrefter det Ingul og Havik peker på om skolevegring som et sammensatt problem (2022).

4.3 Handlingsplan

Jeg ønsker å få innsikt i hva rådgiver gjør i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring. For å undersøke dette har jeg spurt informantene om de har kjennskap til skolens handlingsplan. Ifølge spørreundersøkelsen opplyser fem av informantene at de har kjennskap til at skolen har en handlingsplan som blir iverksatt når man får kjennskap til at en elev har/viser tegn til skolevegring. Informant 4 og 7 har ikke besvart spørsmålene som omhandlet skolens handlingsplan. Hva som er grunnen for dette kan jeg ikke spekulere i.

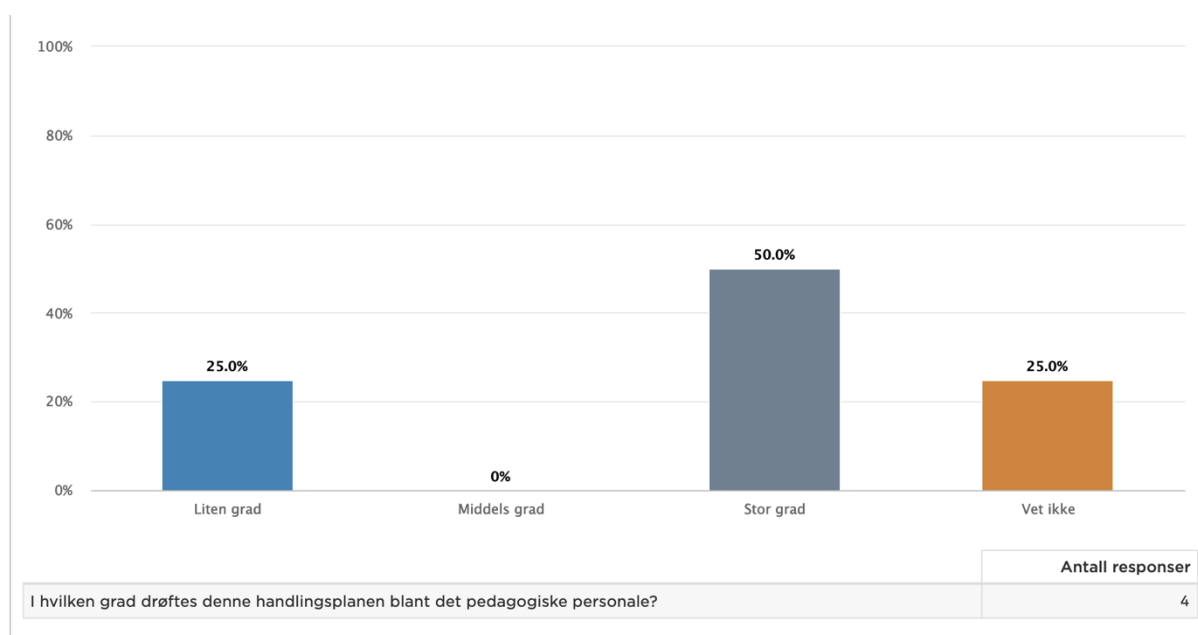
Informantene trekker frem følgende punkt fra handlingsplanen: «Samarbeid flere instanser, oppfølging av elev og foresatte, tilpasninger. PPT/BUP samarbeid. Sosial læreplan» (informant 3), «Registrere fravær og ha dialog med foresatte raskt. Ha dialog med elev» (informant 1), «Kontaktlærer melder til rådgiver og helsesykepleier etter 10 dagers fravær, uansett årsak. Eleven kalles inn til samtale, ved bekymring kalles foresatte inn til møte hvor man etterstreber konkrete tiltak man prøver ut» (informant 5), «Vi følger opp elevens fravær fra tredje fraværsdag hver mnd. Dette skjer enten ved telefon fra kontaktlærer, eller møte med Skolenærversteamet» (informant 6) og «Trivsel og trygghet for elevene dreier seg om skreddersøm, alt i fra at det er best for elevene å være hjemme med tilbud digitale eller analoge støttetimer til at elevene får holde presentasjoner i enerom» (informant 2). Disse punktene som informantene nevner viser til flere viktige elementer som blant annet å følge opp og registrere fravær, dialog med elev og samarbeid internt og eksternt. Hvorfor disse punktene er utarbeidet i skolens handlingsplan er vanskelig å si noe om. Det kunne vært interessant å få innsikt i om de er utarbeidet på bakgrunn av kompetanse, erfaring, forskning eller annet.

Av de fem nevnte informantene opplyser 80% at de mener handlingsplanen fungerer godt i praksis, mens 20% har motsatt erfaring. Informant 2 synes ikke handlingsplanen fungerer godt i praksis og utyper: «Handlingsplanen er alt for skjematisk, teoretisk og ideell». Jeg tolker informant 2 som at det er vanskelig å gjøre en plan dekkende for praksis. Dette er i tråd med Havik som sier at det kan være krevende å implementere planene i skolens organisasjon og i støttefunksjonene rundt elevene og i skolen (Havik, 2018, s. 157). Informant 3 synes handlingsplanen fungerer godt i praksis, men peker allikevel på skolevegning som svært tidkrevende, og nevner spesielt utfordringen med gutter som ikke vil prate/få behandling for problemene. Informant 5 mener handlingsplanen fungerer godt for å avdekke risiko elever, men at den ikke er nok for elever med store underliggende utfordringer. Dette viser informanter fra skoler som har ulike erfaringer med skolens handlingsplan.

Handlingsplan kan være et godt verktøy, men må implementeres over tid for at de skal bli en del av skolens daglige virke (Havik, 2018, s. 46). Ulik erfaring med planen viser til viktigheten av dialog og erfaringsdeling i profesjonsfellesskapet. Bergen kommune oppfordrer gjennom sin håndbok at skolefravær bør være et fast punkt som tema i utviklingstid, på teammøter og på foreldremøter (Bergen kommune, 2022, s. 18-19). Ved å legge til rette for slike samtaler på for eksempel utviklingstid, vil det også gi mulighet for å

utveksle erfaringer og kompetanse innad i profesjonsfelleskapet. De kollektive læringsprosessene kan stimulere til ytterlige refleksjon og kompetanseutvikling, som igjen kan bidra til profesjonsutvikling (Jenssen & Roald, 2012, s. 132-134). Begrepsavklaring er viktig i de kollektive læringsprosessene, ettersom det ikke er selvsagt at en har samme forståelse for begreper. Dette er interessant å se i forhold til informantenes ulike meninger og forståelse for definisjonene som ble presentert i 4.2.

I hvilken grad handlingsplanen drøftes blant det pedagogiske personale er vist i [figur 3](#).



Figur 3. «Drøfting av handlingsplan», Questback

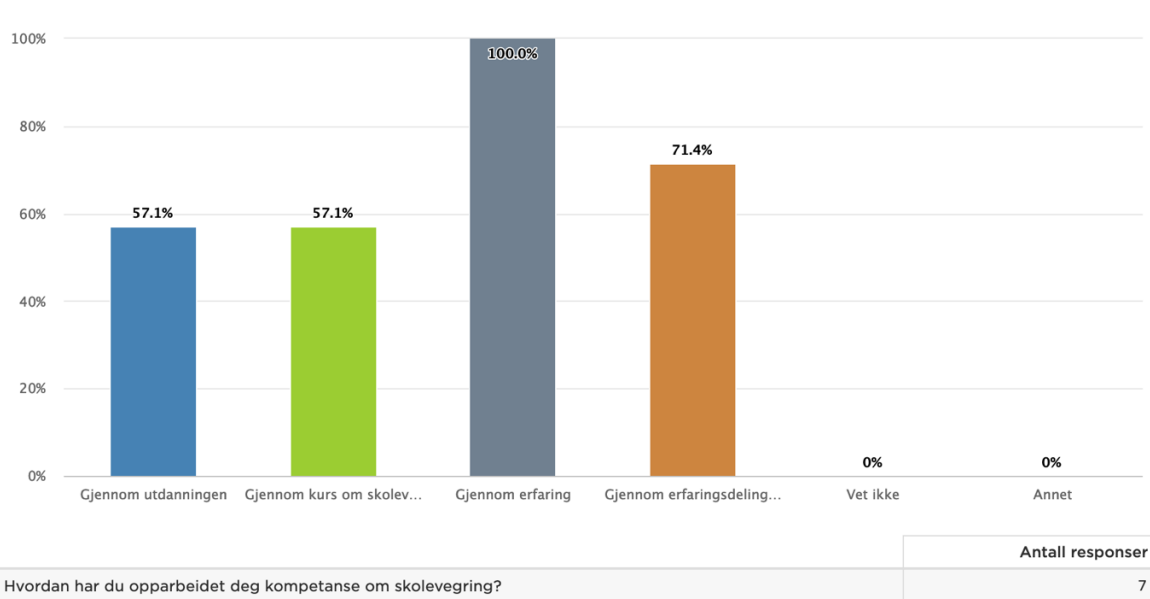
Dessverre har kun fire av informantene svart, hva som er grunnen til dette kan jeg ikke spekulere i. Jeg velger allikevel å ta med [figur 3](#) for å illustrere hvor ulikt man opplever å drøfte handlingsplanen i praksis. Informant 2 opplever at handlingsplanen i liten grad blir drøftet blant det pedagogiske personalet. Som nevnt tidligere har samme informant erfart at handlingsplanen ikke fungerer godt i praksis. Informant 5 vet ikke om handlingsplanen blir drøftet, dette blir ikke utypet noe mer. Samme informant opplever som nevnt tidligere at handlingsplanen fungerer mindre godt for elever med store underliggende utfordringer. Den innhentede informasjonen om handlingsplan illustrerer viktigheten av et godt profesjonsfelleskap med vektlegging av erfaringsdeling.

4.3.1 Kompetanse

Det er gjort lite forskning på skolens betydning for skolevegring og hvordan skolen forstår og hjelper elever med skolevegring (Læringsmiljøseneteret, 2015). En studie viser at foresatte til skolevegrere opplever at skole og støtteapparat mangler kunnskap om skolevegring (Havik, 2018, s. 46). Å innhente informasjon fra mine informaners perspektiv, er da interessant for å utvide og supplere systemisk.

Jeg ønsket å undersøke om informantene erfarer at skolen de arbeider på har stor kompetanse rundt skolevegring. 85.7% erfarer at skolen har stor kompetanse, informant 6 svarte «vet ikke». Videre ville jeg undersøke om de syv informantene opplever skolens kompetanse som betydningsfull for deres arbeid med skolevegring. Informant 7 opplever skolens kompetanse som «middels grad» betydningsfull for sitt arbeid med skolevegring. Informant 2 valgte «vet ikke» på om skolens kompetanse var betydningsfull for sitt arbeid med skolevegring. Det er interessant at 85.7 erfarer/opplever at skolen har stor kompetanse rundt skolevegring, samtidig som det er 71.4% som ser på denne kompetansen som betydningsfull for eget arbeid med skolevegring. Dette kan fortelle noe om samarbeide med skoleledelsen, det kan fortelle noe om at man vektlegger ulikt hva som er relevant kompetanse, det kan fortelle noe om den generelle praksisen eller andre forhold. Dette blir antagelser, men det er allikevel interessant å se at det er en forskjell her, selv om den er liten.

Ressurser og rammer som tildeles skolen påvirker skolemiljøet til eleven. Dette er en del av meso- og mikronivåene i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Rammebetingelsen påvirker lærers mulighet til å styrke egen kompetanse (Rønningen, 2003; Helsedirektoratet, 2015). [Figur 4](#) viser hvordan mine informanter har opparbeidet seg kompetanse om skolevegring. Dette er gjennom utdanning, gjennom kurs om skolevegring, gjennom erfaring og gjennom erfaringsdeling med kollegaer.



Figur 4. «Opparbeidet kompetanse», Questback

[Figur 4](#) viser til skolen som en sentral plass for å opparbeide seg kompetanse om skolevegring. 71.4% oppgir at de har opparbeidet seg kompetanse om skolevegring gjennom erfaringsdeling med kollegaer. Overordnet del vektlegger den erfaringsbaserte kunnskap og erfaringsdeling der fellesskapet kan reflektere over målrettede tiltak. De ulike rollene i skolen har et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 19). Skolebasert kompetanseutvikling er derfor viktig, ettersom dette er en prosess hvor lærere og ledere sammen utvikler kunnskaper og erfaringer (Bjørnsrud, 2014). På bakgrunn av dette er det verdt å legge merke til at informantene graderer erfaring og erfaringsdeling høyere enn kompetanse gjennom utdanningen.

I min spørreundersøkelse har flere av informantene besvart hvilke kunnskaper og/eller handlingskompetanse de har erfart de hadde trengt mer av. Dette utypes av informant 4 som: «Kompetanse på diagnoser og psykisk helse». Dette kan samsvare med den høye andelen av psykiske vansker som informantene erfarer som sterkt fremtredende blant elever med skolevegring i [figur 2](#). Informant 5 skriver: «Helhet i systemet for dette i kommunen. At det er like systemer på skolene, i PPT, barnevern osv. Arenaer for å dele erfaringer på tvers av egen skole/avdeling. Og kompetanseheving i personalet». Informant 7 trekker frem samarbeid med BUP: «Samarbeid med BUP- der de kan fortelle skolen hvor mye vi kan forvente, og hvor mye vi bør tilrettelegge». Kommunens håndbok ved bekymringsfullt skolefravær er relativt ny og trenger tid til implementering i skolene. Jeg stiller meg derfor spørsmålet: Kan en felles

handlingsplan til skolene som nå er utarbeidet av Bergen kommune også være en start for kompetanseutvikling rundt skolevegring?

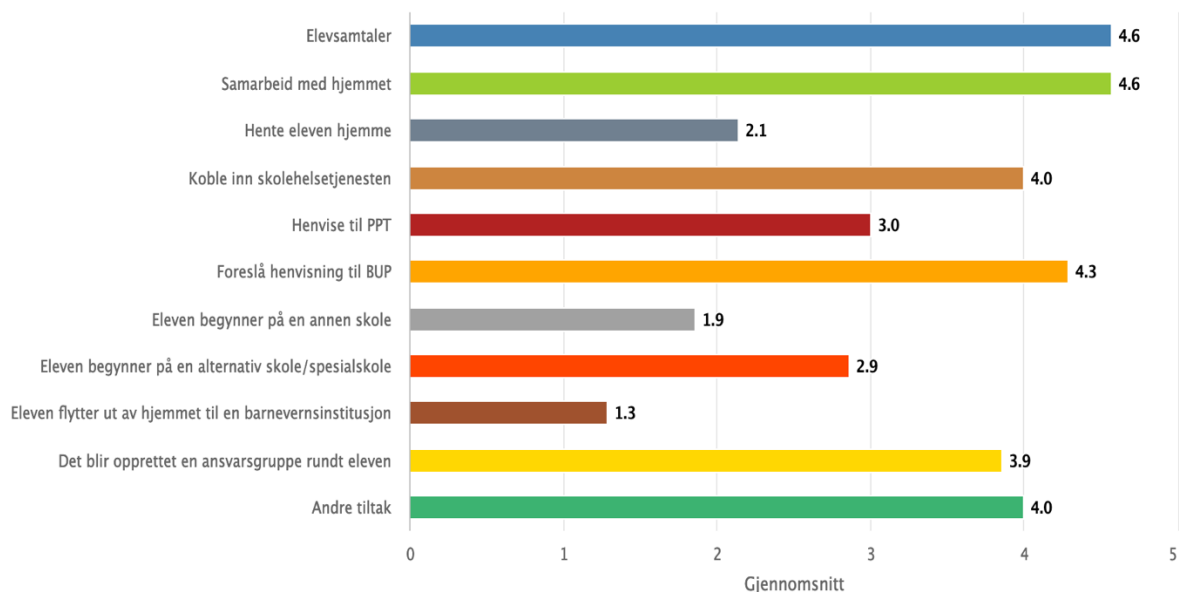
Skolevegring kan være komplekst, særlig når en skal kartlegge situasjonen og finne hensiktsmessige tiltak. Jeg har derfor undersøkt hvilke kompetanser mine informanter anser som verdifulle i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring. Dette ble kommentert som: «Relasjonskompetanse» (informant 4), «Erfaring, kunnskap, personlig egnethet» (informant 3), «Kunne snakke med ungdom» (informant 1), «Kunnskap og erfaringer i fht. hva som virker og hva som er med på å sementere fraværet» (informant 5), «Personlige egenskaper, forståelse og møte elevene med et varmt blikk, relasjonskompetanse og bred erfaring med hvilke tiltak som kan iverksettes ut fra elevens behov» (informant 7) og «Det som på fint heter relasjonell kompetanse, og da skader det heller ikke med litt livserfaring» (informant 2). Informant 6 har ikke besvart dette spørsmålet. Ut ifra disse besvarelsene trekker jeg frem erfaring, kunnskap og relasjonskompetanse som verdifulle kompetanser i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring. Relasjonskompetanse er definert som de ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8). Jeg ønsker å se kompetansene som informantene anser som verdifulle i sammenheng med handlingskompetanse. Handlingskompetanse blir som vist til tidligere definert i NOU 1991: 4 (kap.1) som kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Holdninger er nevnt i definisjonen av relasjonskompetanse. Jeg tolker derfor at det de seks nevnte informantene anser som verdifull kompetanse også er en del av deres handlingskompetanse.

Relasjonskompetanse er viktig i møte med andre mennesker (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 8-9). Informant 1 trekker frem «kunne snakke med ungdom», som en verdifull kompetanse. Bateson legger vekt på relasjonen, der relasjonen er helt grunnleggende og basis i kommunikasjonsteorien. Relasjonsperspektivet handler om å forstå mennesker i relasjon til andre (Ulleberg, 2004, s. 43). Gode relasjoner har en stor betydning i det forebyggende arbeidet og i tiltak mot skolefravær. Dette gjelder alle relasjoner i elevenes mikro- og mesonivå (Havik, 2018, s. 168). Jeg opplever at det blir vanskelig å finne noe fasit på hvordan vi skal kommunisere med skolevegrere, ettersom det kan være ulike årsaker til skolevegringen. Den pedagogiske relasjonen viser til viktigheten av å se hele barnets perspektiv (Sævi, 2007, s. 107). Van Manen peker på at synet vi har på barnet henger sammen med hvem vi er og hvordan vi forholder oss til omgivelsene og barnet (s. 110-111). Informant

2 trekker frem «livserfaring» som et aspekt i den verdifulle kompetansen. Hva informanten legger i begrepet «livserfaring» kan jeg ikke si noe om. Det er skrevet i sammenheng med relasjonell kompetanse: «Det som på fint heter relasjonell kompetanse, og da skader det heller ikke med litt livserfaring» (informant 2). Kan det tenke seg at dette kan ha likheter med det Van Manen peker på: Synet vi har på barnet henger sammen med hvem vi er?

4.3.2 Tiltak og profesjonelt skjønn

Det er likheter mellom det informantene anser som verdifull kompetanse i møte med skolevegring og definisjonen av handlingskompetanse. Handlingskompetansen ligger til grunn for å løse problemer eller oppgaver (NOU:4, s. 6). Jeg vil derfor undersøke hvilke tiltak informantene opplever som mest hensiktsmessig i elevsaker som omhandler skolevegring. Følgende kategorier ble oppgitt: elevsamtaler, samarbeid med hjemmet, hente eleven hjemme, koble inn skolehelsetjenesten, henvise til PPT, foreslå henvisning til BUP, eleven begynner på en annen skole, eleven begynner på en alternativ skole/spesialskole, eleven flytter ut av hjemmet til en barnevernsinstitusjon, det ble opprettet en ansvarsgruppe rundt eleven og andre tiltak. De nevnte kategoriene er varierende ut ifra hvor inngripende de er i elevens liv, eksempelvis «elevsamtaler» til «eleven flytter ut av hjemmet til en barnevernsinstitusjon». Resultatet er illustrert i [figur 5](#). Graderingen er fra 1-5, der 1 er svært sjeldent hensiktsmessig og 5 er svært ofte hensiktsmessig.



Figur 5. «Hensiktsmessige tiltak», Questback

Kategorien «andre tiltak» ble kommentert som: «Hjemmeundervisning en stund» (informant 4) og «Eleven får eget rom og får komme og gå som hen vil, og gjøre skolearbeidet hen vil, kjempegodt alternativ til å bare være hjemme» (informant 2).

Graderingen viser 4.6 ved «elevsamtaler» og «samarbeid med hjemmet». Elevsamtaler og samarbeid krever god kommunikasjon. Bateson kommunikasjonsteori viser kompleksiteten i kommunikasjonen, der han peker på hvordan budskap kan tolkes forskjellig ut ifra hvordan vi kommuniserer (Ulleberg, 2004, s. 68). Vårt personlige filter, kulturelle filter og miljø filter påvirker vår versjon av virkeligheten. I kommunikasjonen er det derfor viktig å være bevisst på at ingen sitter med fasiten på virkeligheten (Stålsett, 2009, s. 68). Det er eleven selv som ikke møter på skolen, kommer for sent eller forlater skolen i løpet av skoledagen. Det er derfor viktig å snakke med eleven for å forstå dette skolefraværet (Havik, 2019, s. 128). Kommunens håndbok ved bekymringsfullt skolefravær vektlegger også elevens stemme: «Ofte er det eleven selv som sitter med de beste forslagene til tiltak og læreren som skal hjelpe eleven til større trygghet gjennom disse tiltakene» (Bergen kommune, 2022, s. 20-21).

«Samarbeid med hjemmet» blir kommentert av informant 5: «Avgjørende at man får til et godt samarbeid med hjemmet». Dette samsvarer med kommunens håndbok som vektlegger godt samarbeid med hjemmet, særlig i kartleggingsfasen (Bergen Kommune, 2022, s. 16). Informant 5 graderer 5, i alle tilfeller, for at en fremtredende grunn til skolevegring er utfordrende hjemmesituasjon. Andre fremtredende grunner er vist i [figur 2](#). Det er interessant at informanten graderer samarbeid i hjemmet som svært ofte hensiktsmessig i elevsaker som omhandler skolevegring, til tross for gradering 5 på utfordrende hjemmesituasjon som fremtredende grunn til skolevegring. Dette underbygger viktigheten av skole-hjem-samarbeid også i saker der hjemmet er en stor grunn til skolevegringen.

Neste kategori som er interessant å analyse og drøfte er gradering til andre instanser som BUP. «Foreslå henvisning til BUP» har en gradering på 4.3, dette kan samsvare med den høye fremkomsten av psykiske vansker som er fremtredende grunn i [figur 2](#). I Bergen kommunes håndbok ved bekymringsfullt fravær blir BUP trukket frem som en instans dersom det er behov for samarbeid med andre instanser i arbeidet med skolevegring. Dette er foretrukket dersom barnet trenger psykisk helsehjelp og tiltak på kommunalt nivå ikke har ført frem (Bergen kommune, 2022, s. 44). Kommentarene til graderingen til BUP tyder på ulike erfaringer: «Det er hensiktsmessig, men BUP vil ikke ha sånne saker, er min erfaring» (informant 4). Hva som ligger til grunn for dette kan jeg ikke spekulere i, men det viser

allikevel skolens ulike erfaringer med andre instanser. Jeg vil i kapittel 4.4.2 gjør ytterligere rede for informantenes samarbeid med andre instanser.

Kategorien «elever som blir hentet hjemme», har en gradering på 2.1 i [figur 5](#). Informant 4 graderer denne 1 og kommenterer: «Skolen kan ikke hente folk hjemme». Det kan ikke forventes at skolen skal hente barnet hjemme; eller kan det det? Informant 7 har gradert denne kategorien med 4: ofte hensiktsmessig. Dette belyser tolkningsfriheten til skolene i kartleggingsarbeidet, hva er skolens rolle? I overordnet del 3.5 står det blant annet: Skoleeiere, skoleledere og lærere må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket: overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 18; Utdanningsdirektoratet u.å.). I dette er det ingen fasit, men den gir tillit til den kollektive og individuelle autonomien i profesjonen. Bergen kommunes håndbok ved bekymringsfullt skolefravær gir skolene en handlingsplan: Vil tolkningsmulighetene av denne handlingsplanen allikevel gi ulik praksis?

Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn i skolens praksis. Det vil være spenninger mellom ulike interesser og syn. Det profesjonelle skjønn er derfor essensielt slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3). Profesjonelt skjønn vil si å vurdere en situasjon ut ifra kunnskaper og erfaringer (Kirkebøen, 2013, s. 27). Presentasjonen jeg hadde innledningsvis i kapittel 4.1 omhandlet mine informanter. Dette kan fortelle noe om hvor lang erfaring de har hatt til å utvikle profesjonelt skjønn. Kunnskap og erfaring er med på å bygge kompetanse til å utøve profesjonelt skjønn. En profesjonsutøver som utøver skjønn i yrket er basert på tillit. Tillit til at de har kompetansen til å gjøre en god jobb, og begrunne sine valg (Molander, 2013, s. 44-45). I arbeid med skolevegring er det ingen fasitsvar og krever derfor profesjonelt skjønn.

4.4 Samarbeid

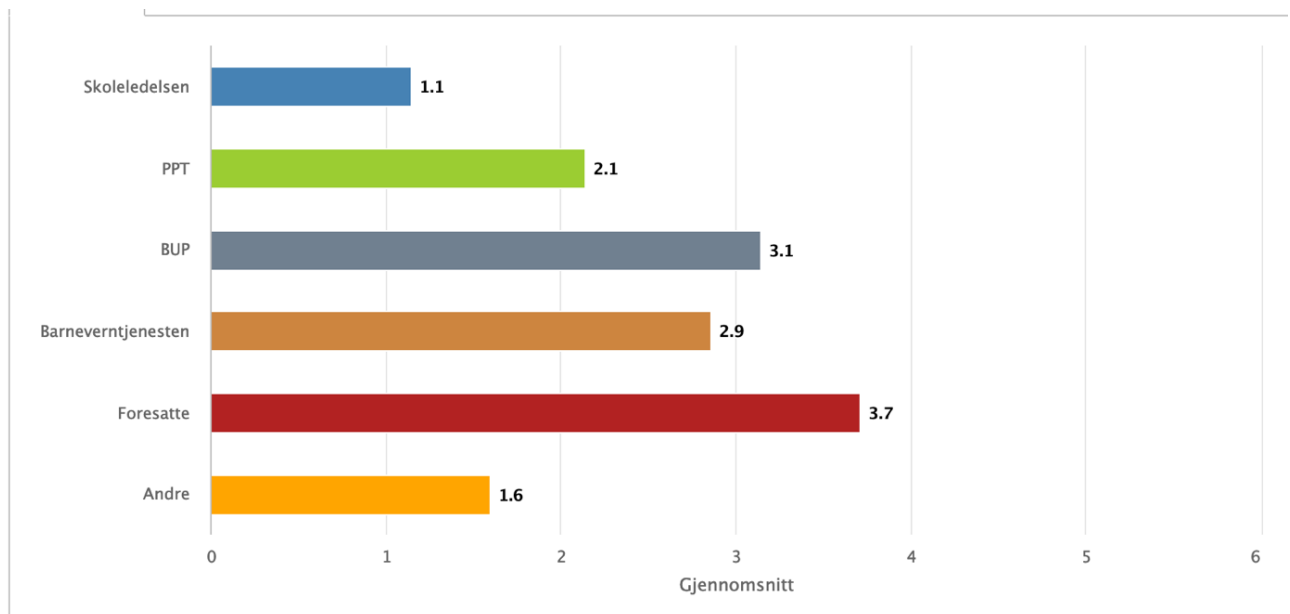
I 2019 fikk foreldreutvalget for grunnopplæringen 584 spørsmål fra foresatte og andre, der de fleste dreide seg om vanskelig og fastlåst kommunikasjon med skolen (Utdanningsnytt, 2020). Vanskelig og fastlåst kommunikasjon kan ha mange årsaker som jeg ikke skal spekulere i, men et godt utgangspunkt er Batesons kommunikasjonsteori som setter relasjonen i sentrum av den grunnleggende forståelsesrammen. Bateson peker på at samspillet må forstås sirkulært, det vil si at vi må forstå oss selv som en del av samspillet: Vi opplever eleven på den måten som de viser i forhold til oss (Ulleberg, 2004, s. 14 & 19). Relasjonsperspektivet handler

derfor om mer enn forholdet mellom mennesker, mennesker må forstås i relasjon til andre (s. 43).

Bergen kommunes håndbok ved bekymringsfullt fravær stiller krav til god kommunikasjon i tilfeller der eleven har fravær som er bekymringsfullt, der fravær og forsentkomming jevnlig skal drøftes på trinnmøter. Ved bekymringsfullt fravær skal dette tas opp av kontaktlærer med faglærer, elev og foresatte. For å kartlegge fraværet skal man kontakte hjemmet, der kontaktlærer og avdelingsleder samarbeider. Dersom fraværet ikke reduseres eller opphøres har avdelingsleder ansvaret for å innkalle til nærværs møte, som skal avholdes innen en uke etter bekymringssamtale med hjemmet. I kommunen har avdelingsleder delt rådgiverfunksjon i flere tilfeller. Før nærværs møtet skal skolen ha tenkt gjennom kartlegging av bekymringsgrad, forslag til tiltak og vurdere behov for andre samarbeidspartnere som helsesykepleier, PPT og lignende (Bergen Kommune, 2022, s. 16-18). Det er skolen som har hovedansvar for å tilrettelegge for gode samarbeidsrelasjoner mellom hjem og skole (Havik, 2018, s. 132). Dette viser flere parter som skal samarbeide i arbeidet med skolevegring: eleven selv, foresatte, kontaktlærer, faglærer, avdelingsleder/rådgiver og andre samarbeidspartnere fra instanser som PPT, BUP og lignende.

4.4.1 Samarbeid med hjemmet

Samarbeid er et viktig element i arbeidet med skolevegring. Kommunens håndbok vektlegger kontakt med hjemmet i kartleggingen av fraværet (Bergen kommune, 2022, s. 17). I undersøkelsen som omhandlet hvilke deler av systemet som er opplevd som hemmende i arbeidet med skolevegring er «foresatte» gradert høyest, vist i [figur 6](#). Kategoriene informantene kunne velge mellom var: skoleledelsen, PPT, BUP, barneverntjenesten, foresatte og andre. Graderingen er fra 0-5, hvor 0 er intet å bemerke og 5 er svært hemmende.



Figur 6. «Hemmede i arbeidet med skolevegring», Questback

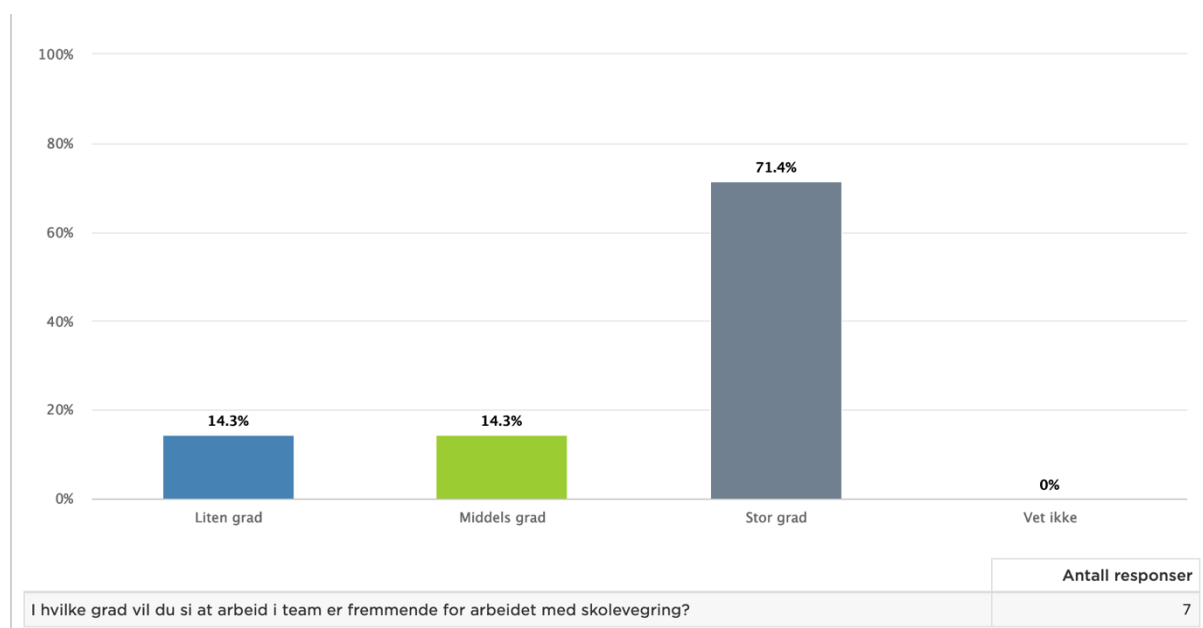
Andre instanser blir utypet som: «Helsesykepleieren på skolen» (informant 2) og «BKL» (informant 4). Førstnevnte utypes ikke noe mer, men BKL ble utypet ved: «Hadde mye hjelp av BKL tidligere, lite nå. De har ny struktur» (informant 4). Jeg vil i kapittel 4.4.3 utype mer om informantenes erfaringer med eksterne instanser, der jeg vil vise til informantenes kommentarer fra blant annet [figur 6](#).

Graderingen av «foresatte» er 3.7 i [figur 6](#). Dette blir utypet av noen av informantene: «Spørs hva som er grunnlaget for fraværet» (informant 4), «Kan noen ganger være problemet, spør hvor alvorlig de tar det» (informant 1), «Det tar ofte lang tid å få foreldre til å innse at utfordringen ikke handler om fysisk sykdom, dette trenerer ofte saken» (informant 5) og «Noen ganger hemmede fordi de trenger forståelse av hvorfor og hvordan vi arbeider med utfordringene» (informant 7). Kan dette fortelle noe om at ikke alle foresatte har kunnskapen eller forståelsen rundt skolevegring og hvor sammensatt det kan være? Et eksempel på dette er skolevegring og fysisk sykdom, som informant 5 viser til. Havik peker på tidlige tegn på skolevegring som somatiske symptomer som vondt i hodet eller magen, der smertene går over når de vet de får fri fra skolen (2018, s. 66). Videre viser Havik til at informasjon om skolevegring og somatiske symptomer er temaer som bør løftes i skolen og i støtteapparatet sine møter med foreldrene (s. 68). Det er skolen som har hovedansvar for å tilrettelegge for gode samarbeidsrelasjoner mellom hjem og skole.

En del av det forebyggende arbeidet mot skolevegring er å bygge relasjon til hjemmene. Dersom kontakt og samarbeid er etablert mellom skole og hjem, oppleves det lettere for foresatte å kontakte skolen hvis de sliter med å få barnet til å gå på skolen (Havik, 2018, s. 132). Jeg tolker de nevnte sitatene ovenfor, fra kategorien «foresatte» i [figur 6](#), som at det er et samarbeid som kan kreve tid. Dette ettersom foresatte og skolen skal prøve å skape en felles forståelse over elevens situasjon. [Figur 5](#) viser til hensiktsmessige tiltak i arbeidet med skolevegring, der «samarbeid med hjemmet» fikk en høy gradering på 4.6. Ser vi [figur 5](#) og 6 i sammenheng viser det at samarbeid med hjemmet er svært hensiktsmessig, selv om det i noen tilfeller kan oppleves som vanskelig.

4.4.2 Samarbeid internt og overgangen til videregående skole

Bergen kommunes håndbok vektlegger samarbeid med elev og foresatte, men også samarbeid innad i skolen med blant annet kontaktlærer og avdelingslærer/rådgiver. Jeg har derfor undersøkt hvordan informantene erfarer å arbeide med skolevegring i team, vist i [figur 7](#).



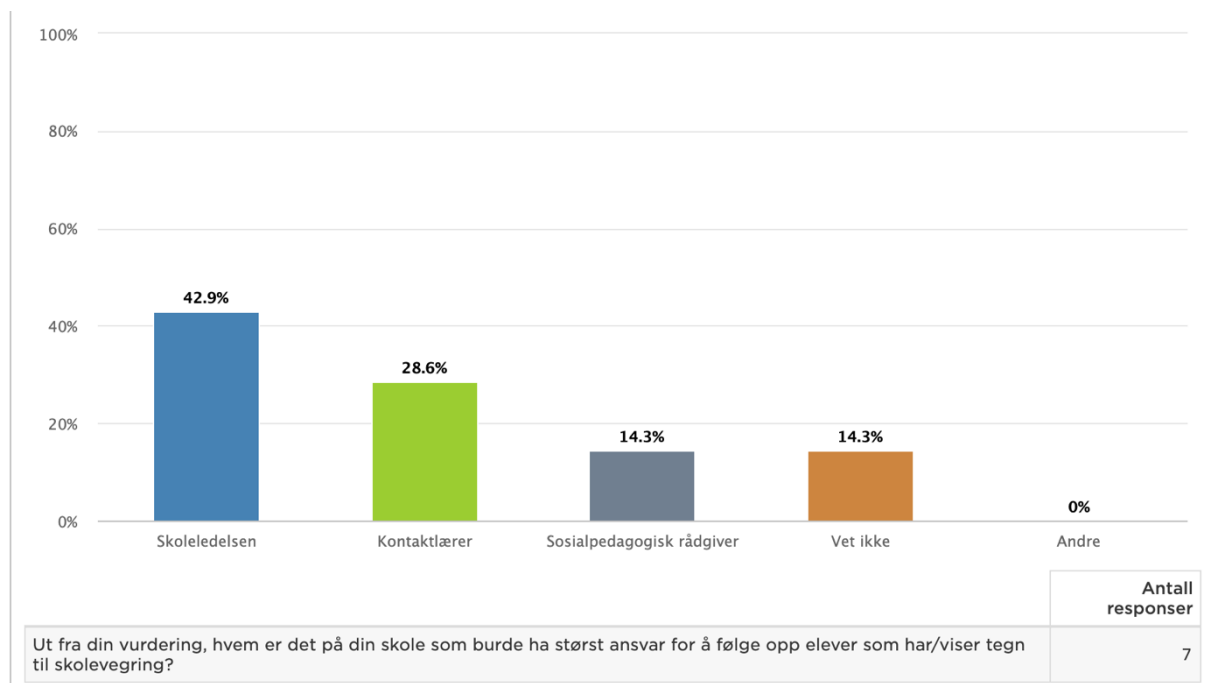
Figur 7. «Arbeid i team», Questback

Resultatet viser at 71.4% erfarer det i stor grad som fremmede å arbeide med skolevegring i team. Informant 2 anser teamarbeid som i liten grad fremmede og informant 7 anser det som i middels grad fremmede. Det kunne vært interessant å ha et dybdeintervju med informant 2 og 7 for å få innsikt i deres erfaringer med teamarbeid og skolevegring. Det er flere faktorer som spiller inn for å få til et godt samarbeid i team. Forutsetninger er blant annet realistiske mål, klart definerte roller, sterk ledelse og styring på tvers av tjenester, og gode systemer for

informasjonsdeling (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 101). Det er interessant at kommunens håndbok ønsker arbeid i team, men slik [figur 7](#) viser så er ikke det en selvfølge at dette oppleves som fremmede på skolene: vil det da gjøres i praksis?

Et godt samarbeid forutsetter klart definerte roller. I kommunens håndbok er det utarbeidet egne prosedyrer for hva skolen må gjøre for å følge opp bekymringsfullt skolefravær. I denne prosedyren er ansvarsområdene fordelt mellom alle lærerne, kontaktlærer og avdelingsleder/rådgiver (Bergen kommune, 2022, s. 17). Jeg har derfor undersøkt hvem mine informanter opplever *har* størst ansvar for å følge opp elever som *har/viser* tegn til skolevegring på sin skole. Dette med kategoriene: skoleledelsen, kontaktlærer, sosialpedagogisk rådgiver, vet ikke og andre. 42.9% vurderte at «kontaktlærer» *har* størst ansvar, mens 28.6% vurderte at «skoleledelsen» og «sosialpedagogisk rådgiver» *har* størst ansvar. Resultatet viser dermed at det er ulik praksis med hvem som *har* størst ansvar på de ulike skolene informantene kommer fra.

[Figur 8](#) viser hvem informantene mener *burde hatt* størst ansvar for oppfølging av denne elevgruppen, dette med de samme kategoriene som i hvem som *har* størst ansvar: skoleledelsen, kontaktlærer, sosialpedagogisk rådgiver, vet ikke og andre



Figur 8. «Ansvar for oppfølging», Questback

Klare roller og fordeling av ansvar er viktig i arbeidet med skolevegring, for å få til et godt samarbeid innad i skolen. Det stilles derfor krav til god kommunikasjon og samarbeid innad i profesjonsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 18). Resultatet fra [figur 8](#) viser delte meninger om hvem de mener *burde hatt* størst ansvar for å følge opp elever som har/viser tegn til skolevegring. Flertallet mener «kontaktlærer» *har* størst ansvar, mens [figur 8](#) viser at flertallet mener «skoleledelsen» *burde hatt* størst ansvar. Jeg stiller meg spørrende om det har noe å si for samarbeidet internt dersom profesjonsfellesskapet er uenig i ansvarsfordelingen?

Studier viser til skolevegrings utbredelse ved overgang til videregående skole, der oppstart på en ny skole er en risikofaktor for fravær (Kearney & Albano, 2004, sitert i Havik, 2018, s. 83). Skolefravær kan både starte og forverre seg ved overganger. Dette kan skylles redusert forutsigbarhet, redusert følelse av tilhørighet, økt usikkerhet og stress (Havik, 2018, s. 83). Blir det etablert et samarbeidsforhold mellom ungdomsskolen og den videregående skole som eleven skal begynne på? Statistisk sentralbyrå viser at årsaken til fraværet er den samme i videregående som i grunnskolen, og dermed er det en større sannsynlighet for at eleven har samme type fravær (2018). På bakgrunn av dette utarbeidet jeg et spørsmål om det ble iverksatt andre tiltak for elever som har/viser tegn til skolevegring i 10. trinn, med tanke på overgangen til videregående skole. Informant 1 erfarer at det ikke blir iverksatt andre tiltak, og informant 3 og 6 vet ikke om dette er tilfelle.

De fire andre informantene utyper:

Viktig at de får med seg faglig og sosial-læring før de skal over i vgs. Vi har måttet prioritere tiende trinn i nærværgruppa, jobbe med å tørre å utfordre seg- alle elever gruer seg til den overgangen. Disse enda mer. Bruke tid på å se ulike skoler med mer. (Informant 4)

«I noen tilfeller blir elevene søkt inn på individuelt grunnlag. Tidlig kontakt med ny skole, trygge overgangen. Andre tilfeller handler om realitetsorientering i fht. konsekvenser av fraværet. Tiltak vil avheng av hyppighet av fravær» (informant 5).

Vi jobber mye med å finne ut hva som vil være det beste stedet/linjen og hva eleven har behov for i form av ivaretagelse inn mot videregående skole, vi bruker tid på å besøke aktuelle videregående skoler sammen med elevene etc. (Informant 7)

«Disse elevene er som regel paragraf 6.25 elever og de får dermed rett til individuell behandling ved inntak til VGS. Da vil VGS -skolene også få et godt utgangspunkt for skreddersøm» (informant 2).

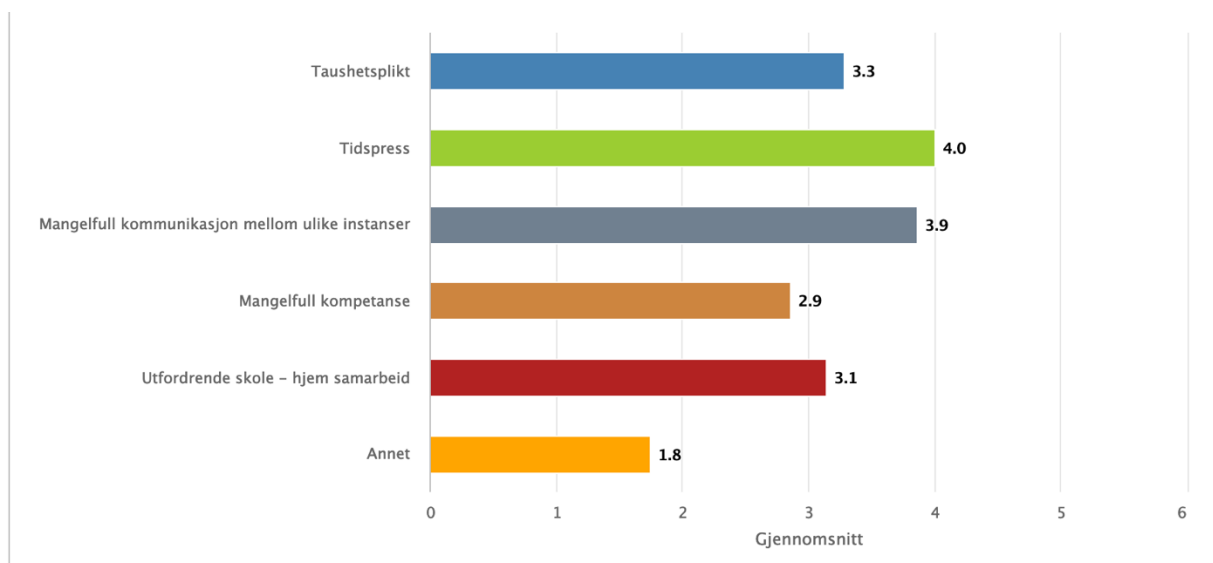
Ut ifra disse utsagnene kan vi se at det å hjelpe eleven til denne overgangen erfares og oppleves som viktig ved å besøke skolene, kontakte den nye skolen og ved å hjelpe eleven til å velge skole/linje. Kunnskap om og kommunikasjon med de ulike videregående skolene tolker jeg som viktig for å hjelpe eleven med å besøke relevante skoler og trygge overgangen. Foresatte til skolevegrere vektlegger behovet for forutsigbarhet for skolevegrere, særlig ved overganger og endringer (Havik mfl., 2014, sitert i Havik, 2018, s. 84). I overordnet del trekkes samarbeid frem som et viktig punkt til å lette overgangen mellom trinnene: «Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å lette overgangen mellom trinnene» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 18). Bergen kommunes håndbok viser til viktigheten av å prioritere elever med fraværshistorikk. Der det viktigste er å ha eleven med i prosessen med å tilrettelegge for overganger (Bergen kommune, 2022, s. 25). Ved å ha eleven med i denne prosessen vil det kreve god kommunikasjon og godt samarbeid med eleven for å kartlegge elevens behov. Det kunne vært interessant å undersøkt samarbeidet mellom de to rådgiverfunksjonene, sosialpedagogisk rådgivning samt utdannings- og yrkesrådgivning, i arbeidet med overgangen til videregående skole.

4.4.3 Samarbeid eksternt

Jeg har tidligere vist til hvilke tiltak mine informanter opplever som mest hensiktsmessig i elevsaker, vist i [figur 5](#). Følgende kategorier ble oppgitt elevsamtaler, samarbeid med hjemmet, hente eleven hjemme, koble inn skolehelsetjenesten, henvise til PPT, foreslå henvisning til BUP, eleven begynner på en annen skole, eleven begynner på en alternativ skole/spesialskole, eleven flytter ut av hjemmet til en barnevernsinstitusjon, det ble opprettet en ansvarsgruppe rundt eleven og andre tiltak. Denne viser tiltak som innebærer eksterne instanser som BUP, PPT, skolehelsetjenesten og barnevern. Hvordan erfarer informantene samarbeidet med disse i arbeidet med skolevegring?

Jeg har tidligere vist hvilke deler av systemet som informantene har opplevd som hemmende i sitt arbeid med skolevegring, vist i [figur 6](#). Kategoriene informantene kunne velge mellom

var: skoleledelsen, PPT, BUP, barneverntjenesten, foresatte og andre. Kommentarene informantene har lagt ved sin gradering til [figur 6](#) ser jeg på som viktig i sammenhengen med samarbeid med eksterne instanser. Jeg ønsker derfor å drøfte disse kommentarene i sammenheng med faktorene som vises i [figur 9](#). [Figur 9](#) viser hvilke faktorer informantene opplever påvirker samarbeidet med andre deler av systemet. Dette er faktorene: taushetsplikt, tidspress, mangelfull kommunikasjon mellom ulike instanser, mangelfull kompetanse, utfordrende skole-hjem-samarbeid og annet. Kategorien «annet» ble utypet av informant 4: «vanskelig å få ting gjort fort». Graderingen er fra 0-5, hvor 0 er intet å bemerke og 5 er svært hemmende.



Figur 9. «Faktorer som påvirker samarbeidet», Questback

Jeg vil først vise kommentarer til hvilke deler av systemet som informantene har opplevd som hemmende i sitt arbeid med skolevegring, vist i [figur 6](#). Her vil jeg trekke frem kommentarer som tilhører graderingen til skoleledelsen, PPT, BUP og barneverntjenesten:

- Kommentar til kategorien «Skoleledelsen»: «Skolen får ofte en for stor rolle i å løse problemet» (informant 1).
- Kommentar til kategorien «PPT»: «Lite konkret hjelp å få» (informant 4). «Sakkyndighet er sjelden en løsning» (informant 1).

«Opplevelse av å utsette henvisninger til PPT, ønske om ikke å motta disse. Legger det ofte tilbake til at dette er noe skolen selv må løse» (informant 5).

- Kommentar til kategorien «BUP»:

«Personavhengig» (informant 4).

«Ofte personavhengig om en får hjelp. Trekker seg noen ganger for raskt om eleven ikke møter» (informant 1).

Det har vært en endring i måten man behandler sakene på. Alvorlig psykisk syke elever må behandles som syke, ikke bare som skolevegrere. Samtidig opplever vi en dreining i fokus hvor man tidligere arbeidet for å overvinne angst/frykt opplever vi nå at flere psykologer på BUP er opptatt av å ikke presse pasienten/eleven til noe de opplever ubehagelig. (Informant 5)

«Samarbeid er ofte vanskelig. Får dem ikke i tale, og de kommer med få konkrete råd om den enkelte elev. Dette er selvfølgelig varierende» (informant 6).

- Kommentar til kategorien «Barneverntjenesten»:

«Ikke noe hjelp å få» (informant 4).

«Har ikke opplevd at de har hatt en avgjørende rolle» (informant 1).

«Usikkerhet omkring når man skal kontakte barneverntjenesten OG hva de kan bidra med. Foreldre opplever det ofte som en tillitskrise, ikke som hjelpetiltak» (informant 5).

Informantenes svar og gradering viser til ulike erfaringer med samarbeid. Flere av informantene antyder til at det har vært vanskelige samarbeidsforhold med flere av instansene som BUP, PPT og barneverntjenesten. Dette samsvarer også med graderingene i [figur 9](#), som viser en gradering på 3.9 på kategorien «mangelfull kommunikasjon mellom ulike instanser». Informant 2 uttrykker sin gradering til denne kategorien i [figur 9](#): «Hovedutfordring er at «ekspertene» har urealistiske forventninger og krav til hva som er mulig å få til i en normalskole». Klare forventninger om ansvar og roller av avgjørende for et godt samarbeid, også på tvers av instanser. Ut fra graderingen i [figur 9](#) kan det tolkes som at kommunikasjonen kan oppleves som hemmende for samarbeidet mellom de ulike instansene. Gregory Bateson kommunikasjonsperspektiv handler om hvordan vi forstår virkeligheten. Virkeligheten ser ulik ut fra person til person (Ulleberg, 2004, s. 17-20). Bateson viser også til

Meta kommunikasjon som belyser ulike faktorer som påvirker samtalen, som igjen gir ulike tolkningsmuligheter (s. 74). Kommunikasjon kan med andre ord være mer komplekst enn bare ord og setninger som gis og mottas.

Tidspress er faktoren som skårer høyest med 4.0 i [figur 9](#). Informant 4 og 2 utyper: «Tid er alltid et problem» (informant 4) og «For liten rådgiverressurs» (informant 2). Informant 2 har stillingstittel som rådgiver, det hadde vært interessant å undersøkt hvordan informantene som har flere stillingstitler opplever rådgiverrollen sammen med andre stillinger. Ved å se til kategoriene «mangelfull kommunikasjon» og «tidspress» i sammenheng stiller jeg meg spørsmålet om tidspresset har noe å si på kommunikasjonen mellom skolen og eksterne instanser: Blir kommunikasjonen påvirket av tidspresset?

Taushetsplikt har en gradering på 3.3, den blir kommentert av informant 4 og 2: «BUP deler lite» (informant 4) og «Barnevernet, de lever i sin egen verden, og har fullstendig misforstått taushetsplikten i forhold til hva som er til barnas beste» (informant 2). Dette kan tolkes som om det er uenighet i hva taushetsplikten innebærer, og det gir uklare forventinger om hva som skal deles på tvers av instansene. Forutsetning for godt samarbeid er blant annet gode systemer for informasjonsdeling (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 101). Det hadde vært interessant å få kjennskap til hvordan skolene opplever råd og veiledning fra andre instanser i elevsaker der man ikke nevner sensitiv informasjon.

Avslutningsvis i spørreundersøkelsen har informant 1 og 5 ønsket å tilføye noe som jeg ser på som relevant å trekke frem i konteksten med samarbeid med andre instanser:

«Erfaringsmessig er det ofte mange møter mellom ulike instanser uten at elevstemmer kommer frem. Det skjer sjelden noen endring uten å ta eleven med» (informant 1) og «Utfordringen er ofte at denne gruppen elever blir en kasteball, hvor helse/BUP, PPT og barnevern ofte forteller skolene hva de skal gjøre, uten rot i virkeligheten i forhold til ressurser og tid i skolehverdagen» (informant 5). Jeg tolker det som at informant 1 og 5 viser til utfordringen der ulike instanser blir involvert i en elevsituasjon. Dette ved at elevens stemme ikke kommer frem og faren for at eleven blir en kasteball i systemet.

Samarbeid med eksterne instanser er nedtegnet i opplæringsloven: «Skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker» (Opplæringslova, 1998, §15-8).

Informantene har ulike erfaringer med samarbeid, særlig blir mangelfull kommunikasjon med andre instanser vektlagt i [figur 9](#). Ut ifra sitatene til informant 1 og 5 ovenfor, tolker jeg det som viktig å ikke glemme kommunikasjonen med eleven selv om flere «stemmer» blir involvert i saken. Samarbeid og kommunikasjon kan være komplekst, men informantene viser allikevel til kommunikasjonen med eleven som et av de mest hensiktsmessige tiltakene i elevsaker som omhandler skolevegring i [figur 2](#). Det kunne vært interessant å ha et dybdeintervju med noen av informantene om hvordan de opplever samarbeidet med eleven som har skolevegring i praksis, særlig i elevsaker der andre instanser er nødvendig.

5.0 Avsluttende kommentar

Jeg vil i dette kapittelet trekke linjer fra forskningsprosjektet og skrive frem noen aspekter som jeg anser å være sentrale til forskningsspørsmålene. Jeg har i denne studien ønsket å undersøke: «*Hvilke kritiske faktorer påvirker rådgivers handlingskompetanse i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring på ungdomstrinnet?*». Dette har gitt følgende forskningsspørsmål som adresserer problemstillingen:

1. Hvilke forståelse har rådgivere for skolevegring?
2. Hvilke kompetanse anser rådgivere som verdifulle i arbeidet med tiltakene som blir iverksatt for eleven, og kommer denne kompetansen til syne i handlingsplanen?
3. Hvordan erfarer rådgivere samarbeidet med hjemmet, skolen og eksterne instanser?

Forskningsspørsmålene er tilknyttet kapittel fire, og jeg vil derfor skrive en avsluttende kommentar til hvert av forskningsspørsmålene og vise til kritiske faktorer som problemstillingen etterspør. Siste kapittel er refleksjoner og tanker rundt hva jeg tenker hadde vært interessant å forske videre på.

5.1 Forskningsspørsmål 1: kunnskap/fagspesifikk kompetanse

Første forskningsspørsmål baserer seg på hvem informantene er, samt deres forståelse av skolevegring: Hvilke forståelse har rådgivere for skolevegring?

I kapittel 4.1 har jeg presentert informantenes bakgrunn og erfaring med rådgivningsoppgaver. Mine informanternes bakgrunn, erfaring og definering av begreper vil ligge til grunn for deres forståelse av skolevegring. Kapittel 4.2 inneholder en redegjørelse av definisjonene: skolevegring, handlingskompetanse og kartlegging. Dette for å få innsikt i informantenes forståelse av begrepene. Jeg har i kapittelet drøftet om det er mulig å finne en definisjon som har som mål å dekke praksis, ettersom praksisen ser annerledes ut fra person til person. Definisjoner kan gi ulike tolkningsmuligheter, og det er derfor ikke gitt at profesjonsfellesskapet har samme forståelse om skolevegringsbegrepet.

Skolevegring kan være et sammensatt problem (Ingul & Havik, 2022). Kapittel 4.2.2 inneholder [figur 2](#) som presenterer informantenes opplevelse av de mest fremtredende grunnene for skolevegring: skolens krav, møte med vurderingspress, vansker knyttet til

sosiale relasjoner, tilpasning til en ny klasse, fysiske og/eller hormonelle utfordringer, utfordrende hjemmesituasjon, psykiske vansker og annet. Grafen kan tyde på at mine informanter bekrefter det Ingul og Havik peker på om skolevegring som et sammensatt problem. Dette kan fortelle hvordan informantene erfarer skolevegring i praksis, der «psykiske vansker» erfares å være den mest fremtredende grunn med graderingen 4.7 av 5. Dersom skolen ikke har kompetanse og en fagspesifikk kompetanse om skolevegring, står vi antagelig ovenfor en stor utfordring i skolen med en sårbar elevgruppe.

5.2 Forskningsspørsmål 2: handlingsplan og profesjonsfelleskap

Andre forskningsspørsmål handler om hva rådgivere gjør i møte med skolevegring, og hvorfor: Hvilke kompetanse anser rådgivere som verdifulle i arbeidet med tiltakene som blir iverksatt rundt eleven, og kommer kompetansen til syne i handlingsplanen?

Skolevegring er et kjent fenomen, men kan være komplekst og vanskelig å oppdage (Havik, 2018, s. 13-14). I kapittel 4.3 har jeg drøftet kompetanse, handlingsplan og profesjonsfelleskap. Der jeg i kapittel 4.3.1 presenterte hvilke kompetanser mine informanter anser som verdifulle i arbeidet med elever som har/viser tegn til skolevegring. Jeg drøftet her disse som: erfaring, kunnskap og relasjonskompetanse, der jeg trakk paralleller til rådgivers handlingskompetanse. Handlingskompetanse blir definert i NOU 1991: 4 (kap.1) som kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Jeg tolket derfor at det seks av informantene nevnte som verdifull kompetanse også er en del av deres handlingskompetanse.

Handlingskompetansen ligger til grunn for å løse problemer eller oppgaver (NOU:4, s. 6). Jeg har derfor i kapittel 4.3.2 drøftet hvilke tiltak informantene opplever som mest hensiktsmessig i elevsaker som omhandler skolevegring, vist i [figur 5](#). Følgende kategorier ble oppgitt: elevsamtaler, samarbeid med hjemmet, hente eleven hjemme, koble inn skolehelsetjenesten, henvise til PPT, foreslå henvisning til BUP, eleven begynner på en annen skole, eleven begynner på en alternativ skole/spesialskole, eleven flytter ut av hjemmet til en barnevernsinstitusjon, det ble opprettet en ansvarsgruppe rundt eleven og andre tiltak. [Figur 5](#) viser høyest gradering med 4.6 av 5 ved «elevsamtaler» og «samarbeid i hjemmet». Elevsamtaler og samarbeid krever god kommunikasjon, og er viktig i kartleggingen av elevens situasjon.

Det er ingen fasitsvar i arbeidet med skolevegring og det krever derfor profesjonelt skjønn. Drøftingen i kapittel 4.3.2 viser noe som kan tolkes som motstridende praksis ved to av skolene til informantene, vist i [figur 5](#). Informant 4 kommenterer: «Skolen kan ikke hente folk hjemme» til kategorien «Hente eleven hjemme». Informant 7 har gradert denne kategorien med 4: ofte hensiktsmessig. Dette viser ulik praksis og den belyser tolkningsfriheten skolen har til: Hva er skolens rolle?

Ifølge spørreundersøkelsen opplyser fem av informantene at de har kjennskap til at skolen har en handlingsplan som blir iverksatt når man får kjennskap til at en elev har/viser tegn til skolevegring. Havik viser til at det kan være krevende å implementere planene i skolens organisasjon og i støttefunksjonene rundt elevene og i skolen (Havik, 2018, s. 157).

80% mener handlingsplanen fungerer godt i praksis, men informant 2 synes den ikke fungerer ettersom handlingsplanen oppleves som skjematisk, teoretisk og ideell. Informant 3 og 5 mener planen fungerer godt, men at den ikke er dekkende for alle elever som har skolevegring. Ulik erfaring med handlingsplan viser til viktigheten av dialog og erfaringsdeling i profesjonsfellesskapet. [Figur 3](#) som ble presentert i 4.3 viser i hvilken grad handlingsplanen blir drøftet blant det pedagogiske personalet. Denne viser at informant 2 opplever at handlingsplanen i liten grad blir drøftet, dette anser jeg som viktig informasjon ettersom samme informant erfarer at planen ikke fungerer i praksis. Informant 5 valgte kategori «vet ikke» om handlingsplanen ble drøftet. Samme informant erfarte at planene fungerte for noen elever, men for elever med store underliggende utfordringer er den ikke dekkende. Den innhentede informasjonen om handlingsplan illustrerer viktigheten av et godt profesjonsfellesskap med vektlegging av erfaringsdeling.

Handlingsplan kan være et godt verktøy, men må implementeres over tid for at de skal bli en del av skolens daglige virke (Havik, 2018, s. 46). Bergen kommune har en ny håndbok ved bekymringsfullt fravær. Denne oppfordrer blant annet til at skolefravær bør være et fast punkt som drøftes i utviklingstid, på teammøter og på foreldremøter (2022, s. 18-19).

Profesjonsfellesskapet gir dermed en mulighet til å utveksle erfaringer og kompetanse, som kan stimulere til ytterligere refleksjon og kompetanseutvikling (Jensen & Roald, 2012, s. 132-134). Overordnet del påpeker det kollektive ansvaret i skolen: «Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 19). Kan en felles handlingsplan til skolene som nå er

utarbeidet av Bergen kommune også være en start for kompetanseutvikling rundt skolevegring?

5.3 Forskningsspørsmål 3: samarbeid og kommunikasjon

Tredje forskningsspørsmål handler om hvordan mine informanter arbeider med tiltakene, med fokus på samarbeid og kommunikasjon: Hvordan erfarer rådgivere samarbeidet med hjemmet, skolen og eksterne instanser?

I kapittel 4.4 har jeg drøftet informantenes erfaringer og opplevelser med samarbeid. Skolefravær er utfordrende for alle som er involverte: eleven selv, foresatte, lærer, ansatte ved skolen og fagpersoner i støtteapparatet (Havik, 2018, s. 13-14). Samarbeid er et viktig element i arbeidet med skolevegring. I kapittel 4.4.1 viser [figur 6](#) hvilke deler av systemet mine informanter har opplevd som hemmende i arbeidet med skolevegring. Kategoriene var: skoleledelsen, PPT, BUP, barneverntjenesten, foresatte og andre. «Samarbeide med foresatte» ble gradert høyest: 3.7 av 5. Havik peker på at informasjon om skolevegring bør gis til foresatte (2018, s. 68). Skolen har ansvaret for å ta initiativ, tilrettelegge for samarbeid og gi nødvendig informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s.17). Jeg drøftet om foresatte har kompetansen om skolevegring og hvor sammensatt det kan være? Et eksempel er sammenhengen mellom skolevegring og somatiske symptomer, som informant 5 har erfart at noen foresatte kan ha vanskeligheter med å forstå.

Bergen kommunes håndbok vektlegger samarbeid med elev og foresatte, men også samarbeid innad i skolen med blant annet kontaktlærer og avdelingsleder/rådgiver. Kapittel 4.4.2 inneholder drøfting om skolens samarbeid internt og overgangen til videregående skole. [Figur 7](#) viser at 71.4% av informantene synes arbeid i team i stor grad er fremmende for arbeidet med skolevegring. Informant 2 anser det som i liten grad fremmende og informant 7 anser det som i middels grad fremmende. Jeg drøftet her om arbeid i team vil bli gjort i praksis, slik kommunens håndbok ønsker, dersom det ikke oppleves som gunstig?

Mine informanter har ulike meninger om hvem som burde ha størst ansvar for å følge opp elever som har/viser tegn til skolevegring, vist i [figur 8](#). Forutsetninger for godt samarbeid er blant annet klare definerte roller og fordeling av ansvar (Meld. St. 18 (2010-2011), s.101). 42.9% vurderer at «kontaktlærer» har størst ansvar, men 42.9% mener at «skoleledelsen» burde hatt størst ansvar, vist i [figur 8](#). Har kontaktlærer mer ansvar enn den burde ha? Det

stilles derfor krav til god kommunikasjon og samarbeid innad i profesjonsfellesskapet for å diskutere ansvar og drøfte erfaringer.

En konsekvens for elever som vegrer seg for skolen er at de ikke klarer å fullføre videregående skole (Havik, 2018, s. 17). Skolefravær kan starte og forverre seg ved overganger, hva opplever informantene som viktig ved denne overgangen? Informantenes svar tyder på at det er en god fordel å opprette kontakt med den nye skolen, og besøke den for å trygge eleven. Det kreves dermed kommunikasjon med eleven og samarbeid med den nye skolen for å etablere trygghet for eleven.

Kapittel 4.4.2 inneholder erfaringer om informantenes samarbeid med eksterne instanser. [Figur 9](#) viser hvilke faktorer informantene opplever påvirker samarbeidet med andre deler av systemet: taushetsplikt, tidspress, mangelfull kommunikasjon mellom ulike instanser, mangelfull kompetanse, utfordrende skole-hjem-samarbeid og annet. Kategorien «tidspress» ble gradert 4.0 og kategorien «mangelfull kommunikasjon» mellom ulike instanser ble gradert 3.9. «Skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker» (Opplæringslova, 1998, §15-8). Informantene viser til varierende opplevelser av samarbeid med eksterne instanser. Dette utypes av informantene som blant annet: tidspress, uklare roller, ulike meninger om taushetsplikten og vansker med å skape en felles forståelse om hva barnet trenger.

Forskningsarbeidet mitt har hatt som mål å belyse kritiske faktorer rådgivere på ungdomstrinnet erfarer i arbeidet sitt med elever som har/viser tegn til skolevegring. Den mest gjennomgående faktoren er knyttet til tid. I tillegg har de erfart følgende:

1. I arbeidet med skolevegring kreves det kunnskap og en fagspesifikk kompetanse.
2. Handlingsplan og tiltak må drøftes i profesjonsfellesskapet for kollektiv kunnskapsheving og erfaringsdeling mellom de involverte aktører på skolen.
3. Et godt samarbeid mellom hjem og skole, bestående av både interne og eksterne samarbeidsparter, må etableres for å samle og anvende ulike profesjoners kunnskap, bygge en felles forståelse av de involvertes definerte ansvarsområder og ivareta en anerkjennende kommunikasjon rundt eleven.

5.4 Videre forskning

I min spørreundersøkelse har jeg gått bredt ut med spørsmålene jeg har stilt til informantene, og jeg har derfor tatt valg om å ta med noe informasjon og valgt bort annen. I undersøkelsen besvarte flere av informantene hvilke kunnskaper de erfarer de trenger mer av. Informant 5 har mer enn 10 års erfaring med rådgivningsoppgaver og utyper at informanten ønsker mer helhet i systemet for skolevegring i kommunen, der det er like systemer på skolene, i PPT, barnevernet osv. Det kunne vært interessant som en videre forskning å forske på hva som skjer i praksis dersom det blir en kompetanseheving i skolen om skolevegring, hvordan opplever rådgivere dette? Her tenker jeg et dybdeintervju hadde vært veldig interessant for å få en dypere forståelse og innsikt i rådgiveres erfaringer og opplevelser.

Bergen kommunes håndbok ved bekymringsfullt skolefravær er ny og trenger tid til å implementeres i skolen. Denne kan være med på å bidra til en felles praksis rundt skolevegring blant skolene i kommunen. Mitt forskningsprosjekt viser at noen av informantene ønsker en kompetanseheving i personalet. Det kunne vært aktuelt å forske på implementeringen av denne håndboken, gir den kunnskap og er den en start for kompetanseutviklingen rundt skolevegring i kommunen?

Litteraturhenvisning

- Aarebrot-Heiestad, A. K. & Malming, M. R. (2006). Skolenekting. *Spesialpedagogikk*, 71(01), 36-43.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%201%202006.pdf>
- Alnes, J. H. (2020, 9. desember). *Hermeneutikk*. Store Norske Leksikon.
<https://snl.no/hermeneutikk>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm.
- Bergen kommune. (2022). *Håndbok ved bekymringsfullt skolefravær*. [Brosjyre].
- Bjordal, I. V. & Vigran, H. (2012, 12. juni). *Tidlig intervensjon i arbeid med skolevegring*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/tidlig-intervensjon-i-arbeid-med-skolevegring/>
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen- læringskraft for elever og lærere?* Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19-41). Fagbokforlaget.
- Byakjedal-Sørby, L. J. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Clausen, S.-E. (2009). *Multivariate analysemetoder for samfunnsvitere*. Universitetsforlaget.
- Definisjoner. (u.å.). *Kommunikasjon definisjon*. <http://definisjoner.no/kommunikasjon>
- Det Norske Akademis ordbok. (u.å.). *Samarbeid*. <https://naob.no/ordbok/samarbeid>
- EmmBee, J. (2022). Bronfenbrenners-ecological-systems-theory- Bronfenbrenner-1979-1989-1993-Spencer». Hentet fra
<https://www.flickr.com/photos/141685657@N04/51963587858/in/photolist-awshCK-LvmtXq-8i5ezX-dV3nj6-2hgydy-eTMv37-9HLzQi-LDJFE7-6BhFpM-duVkcQq-6rwPfd-4Mjc8-2dbAFVW-2naQYhA>.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fremont, W. P. (2003). School Refusal in Children and Adolescent. *American Family Physician*, 68(8), 1555-1560.
<https://www.aafp.org/afp/2003/1015/afp20031015p1555.pdf>
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling: Lærere som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grøholt, B., Garløv, I. & Sommerschild, H. (2001). *Lærebok i barnpsykiatri* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring – det sosiale aspektet ved skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Havik, T. (2021, 17. september). *Når skolefravær blir et problem*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/nar-skolefravar-blir-et-problem/>
- Helsedirektoratet. (2015, 17. juni). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Hårtveit, H. & Jensen, P. (2015). *Familien – pluss én: Innføring i familieterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Ingul, M. I. & Havik, T. (2022, 21. januar). *Tidlig intervensjon ved skolevegring*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/>
- Jakobsen, S. E. (2016, 24. november). *Hva skal vi gjøre med de som ikke vil gå på skolen?* Forskning. <https://forskning.no/psykiske-lidelser-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/hva-skal-vi-gjore-med-de-som-ikke-vil-ga-pa-skolen/382202>
- Jensen, E. S. & Roald, K. (2012). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 119–135). Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Johnsen, D. B., Lomholt, J. J., Heyne, D., Jeppesen, P., Jensen, M. B., Silverman, W. K. & Thastum, M. (2022). Sociodemographic and clinical characteristics of youths and parents seeking psychological treatment for school attendance problems. *PLOS ONE*, 17(1). Artikkel e0261449. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261449>
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I A. Molander & J.-C Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (2. utg., s. 27-43). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 26. oktober). *Førre sluttet på videregående under pandemien, men fortsatt flest som slutter på yrkesfag* [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/farre-sluttet-pa-videregaende-under-pandemien-men-fortsatt-flest-som-slutter-pa-yrkesfag/id2879505/>
- Læringsmiljøseneteret. (2015, 24. november). *Skolens rolle ved skolevegring*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/skolens-rolle-ved-skolevegring/>
- Løvereide, S. (2011, 08. august). *Forskning om skolevegring*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/forskning-om-skolevegring/>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap; Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlig behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdf/s/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett* (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30>
- Mittelmark, M. B. (2012). From associations to process. I B. Wold & O. Samdal (Red.), *An ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes* (s. 11-16). Bentham Science Publishers.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (2. utg., s. 27-43). Universitetsforlaget.
- NESH. (2018, 04. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- NESH. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Nilsson B. (2007). *Gadamer hermeneutikk*. Sykepleien forskning. <https://sykepleien.no/sites/default/files/pdf-export/pdf-export-52900.pdf>
- Nilstun, C. (2019, 5. juni). *Faktor*. Store norske leksikon. <https://snl.no/faktor>
- NOU 1991: 4. (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Persvold, A. Z. (2019, 17. september). *Kritisk*. Store norske leksikon. <https://snl.no/kritisk>
- Postholm, M. B. & Jacobsen D. J. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter for lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 3 L (2020-2021). *Midlertidig lov om unntak fra kommuneloven og IKS-loven (tiltak for å avhjelpe konsekvenser av covid-19)*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c2813694a58b45b696747e024acd4d22/no/pdfs/prp202020210003000dddpdfs.pdf>
- Reilstad, k. (2014, 17. juni). *Mye unødvendig fravær fra skolen*. Forskning. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/mye-unodvendig-fravaer-fra-skolen/556249>
- Rønningen, G. E. (2003). Nærmiljø: nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid? I H. A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?* (s. 52-73). Fagbokforlaget.
- Saltkjel, T., Malmberg-Heimonen, I. & Tøge, A. G. (2022, 03. mars). *Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid for lærernes vurderinger av egen kompetanse til å tilpasse opplæring i skolen*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/betydningen-av-tverrprofesjonelt-samarbeid-for-larernes-vurderinger-av-egen-kompetanse-til-a-tilpasse-opplaring-i-skolen/>
- Snoek, J. E. (2002). *Ungdomspsykiatri* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 25. april). *Karakterer og grunnskolefravær kan påvirke fraværet i videregående*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterer-og-grunnskolefravaer-kan-pavirke-fravaeret-i-videregaende-2018-08>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. [10.1007/s10833-006-0001-8](https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8)
- Strand, M. G. (2022, 29. mars). *Vi vet ikke hvor stort problemet med skolefravær egentlig er*. Læringsmiljøsentret. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/vi-vet-ikke-hvor-stort-problemet-med-skolefravaer-egentlig-er>
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Fagbokforlaget.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & H. Sæverot (Red.), *Eksistens & pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 73-91). Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 09. september). *Hva sier forskning om fravær og nærvær i skolen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-fravar-i-grunnskolen/forskning-om-fravar-og-narvar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 17. januar). *Krav og forventninger til en rektor*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. november). *Rådgiving*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgiving/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsnytt. (2020, 13. januar). *FUG får flest saker om vanskelig samarbeid med skolen.*
<https://www.utdanningsnytt.no/foreldresamarbeid-fug/fug-far-flest-saker-om-vanskelig-samarbeid-med-skolen/226146>

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

Meldeskjema / Rådgivers arbeid med skolevegring i et systemisk perspektiv / Vurdering

Vurdering

 Skriv ut

Referansenummer

926525

Prosjekttittel

Rådgivers arbeid med skolevegring i et systemisk perspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gunnvi Sæle Jokstad, GunnviSaele.Jokstad@NLA.no, tlf: 55536913

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Kønigsberg Nielsen, camilla.kniel@gmail.com, tlf: 41079237

Prosjektperiode

01.10.2021 - 20.05.2022

Vurdering (1)

11.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.10.2021. Behandlingen kan starte.

Vi legger til grunn at det ikke vil fremkomme taushetsbelagte opplysninger under datainnsamlingen.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.5.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Questback er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Spørsmålene i spørreundersøkelsen

Informasjon

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å få innsikt i og forståelse av hvordan en kan tilrettelegge for barn som har/viser tegn til skolevegring. Jeg ønsker å få innsikt i din erfaring, hvilke tanker du gjør deg i din rolle, samt din erfaring i din rolle som en del av et større system.

Spørreundersøkelsen vil ta omlag 15 minutter. Den er forbeholdt sosialpedagogisk rådgivere og innebærer spørsmål som kan relateres til denne yrkestittelen. Man kan også ha andre stillingstitler hvor man arbeider med rådgivningsoppgaver som er relevant for undersøkelsen rundt skolevegring.

I den forbindelse ønsker jeg å trekke frem paragraf 22-2 fra opplæringsloven som omhandler sosialpedagogisk rådgivning (Utdanningsdirektoratet, 2020):

«Den enkelte eleven **har rett til** nødvendig rådgiving om sosiale spørsmål. Formålet med den sosialpedagogiske rådgivingen er å medvirke til at den enkelte eleven finner seg til rette i opplæringen og hjelpe eleven med personlige, sosiale og emosjonelle vansker som kan ha noe å si for opplæringen og for eleven sine sosiale forhold på skolen.

Ved behov kan eleven få hjelp til blant annet:

- klarlegge problem og omfanget av disse
- kartlegge hva skolen kan medvirke til, og om det er behov for hjelpeinstanser utenom skolen
- finne de rette hjelpeinstansene og formidle kontakt med disse».

Viktig: Etter avgitt svar vil det ikke være mulig å gå tilbake for å endre svar, grunnet at det kan skape problemer for nettleseren.

Tusen takk for at du ønsker å delta i mitt masterprosjekt!

Din identitet vil holdes skjult.

Når skjult identitet brukes i undersøkelser, vil ingen identifiserbar informasjon, som f.eks. nettlesertype og -versjon, IP-adresse, operativsystem eller e-postadresse, bli lagret med svaret. Dette er for å beskytte respondentens identitet.

Informant bakgrunn

Her kommer noen spørsmål angående din erfaringsbakgrunn.

Her kan man velge flere alternativer:

1) Hvilken stillingstittel har du?

- Sosialpedagogisk rådgiver
- Karriererådgiver
- Lærer
- Kontaktlærer
- Annet

Her kan man velge flere alternativer:

2) Hvilken grunnutdanning har du?

- Lærerutdanning 3 år
- Lærerutdanning 4 år
- Grunnskolelærer 1 - 7
- Grunnskolelærer 5 - 10
- Annen utdanning
- Påbygningskurs (ikke studiepoenggivende)
- Videreutdanning i rådgivning/veiledning

3) Vennligst spesifiser hvilken annen utdanning du har:

4) Hvor lenge har du arbeidet i den stillingen/funksjonen du har nå?

- Ny i stillingen
- 2 år
- 3 - 5 år
- 6 - 10 år
- mer enn 10 år

5) Hvor lang erfaring har du med rådgiveroppgaver i din yrkeskarriere?

- Ny i stillingen
- 2 år
- 3 - 5 år
- 5 - 10 år
- mer enn 10 år
- Vet ikke

6) Hvilket av følgende ungdomstrinn har du en rådgiverfunksjon i?

- 8. trinn
- 9. trinn
- 10. trinn
- 8 - 10. trinn

7) Vennligst spesifiser fordeler og ulemper ved oppdelt funksjon på ungdomstrinnet:

Skolevegning og skulk

Her kommer noen spørsmål rundt begreper og definisjoner

Skolevegning og skulk er ikke noen diagnose, men elever kan ha typiske kjennetegn. Skolevegning og skulk har en rekke fellestrekk, men de skiller seg fra hverandre på noen sentrale punkt.

Skolevegning blir betegnet som elever som vil gå på skolen, men som ikke klarer det. Skolevegrerne preges av en intens motvilje mot å gå på skolen, og de kan vise angst opp mot panikk når de presses til å gå på skolen (Grøholt et al, 2001). Mens skoleskulkene søker ut til kamerater og opplevelser utenfor skole og hjem når de skulker skolen, holder skolevegrerne seg hjemme når de ikke er på skolen (Snoek, 2002) eller et annet sted de opplever som trygt (Grøholt et al, 2001) (Lysne, 1985/1996). En annen forskjell mellom skulk og skolevegning er at foreldrene til skolevegrerne vet hvor de er når de ikke befinner seg på skolen (Fremont, 2003).

8) I hvilken grad vil du si at definisjonen av skolevegning ovenfor gir en god beskrivelse av elever med denne type problematikk?

- Liten grad
- Middels grad
- Stor grad
- Vet ikke

Skolevegring blir betegnet som elever som vil gå på skolen, men som ikke klarer det. Skolevegrerne preges av en intens motvilje mot å gå på skolen, og de kan vise angst opp mot panikk når de presses til å gå på skolen (Grøholt et al, 2001). Mens skoleskulkkerne søker ut til kamerater og opplevelser utenfor skole og hjem når de skulker skolen, holder skolevegrerne seg hjemme når de ikke er på skolen (Snoek, 2002) eller et annet sted de opplever som trygt (Grøholt et al, 2001) (Lysne, 1985/1996). En annen forskjell mellom skulk og skolevegring er at foreldrene til skolevegrerne vet hvor de er når de ikke befinner seg på skolen (Fremont, 2003).

9) Du var i liten eller middels grad enig i definisjonen av skolevegring vist ovenfor. Ut fra din erfaring med denne elevgruppen, hvordan vil du definert skolevegring?

Handlingskompetanse: I NOU 1991:4 (Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle), defineres handlingskompetanse som de «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å løse problemer eller oppgaver»: Læringskompetanse (ferdigheter i å tilegne seg nye kunnskaper), fagkompetanse (innsikt i enkeltfag eller emneområder), sosial kompetanse (evnen til samarbeid, konfliktløsning og å håndtere mellommenneskelige forhold) og metodekompetanse (evnen til å analysere en situasjon og kunnskap om fremgangsmåter og bruk av faktisk og praktisk kunnskap til å løse oppgavene) (Hilsen & Tønder, 2013).

10) I hvilken grad vil du si at definisjonen av handlingskompetanse ovenfor gir en god beskrivelse av begrepet?

- Liten grad
- Middels grad
- Stor grad
- Vet ikke

Handlingskompetanse: I NOU 1991:4 defineres handlingskompetanse som de «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å løse problemer eller oppgaver»: Læringskompetanse (ferdigheter i å tilegne seg nye kunnskaper), fagkompetanse (innsikt i enkeltfag eller emneområder), sosial kompetanse (evnen til samarbeid, konfliktløsning og å håndtere mellommenneskelige forhold) og metodekompetanse (evnen til å analysere en situasjon og kunnskap om fremgangsmåter og bruk av faktisk og praktisk kunnskap til å løse oppgavene) (Hilsen & Tønder, 2013).

11) Du var i liten eller middels grad enig i definisjonen av handlingskompetanse, vist ovenfor. Hvordan ville du definert handlingskompetanse?

Systemperspektivet innebærer at skolen kan beskrives som noe relativt stabilt, men det retter samtidig søkelyset mot hvordan endringer i ett element i systemet fører til endringer i andre deler av systemet. Med andre ord er et fenomen en helhet bestående av ulike delelementer som er gjensidig avhengig av hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 39 - 40).

12) Vennligst grader hvilke av følgende deler av systemet du har opplevd som hemmende i ditt arbeid med skolevegring (Gradering 0: intet å bemerke til gradering 5: svært hemmende)

	0	1	2	3	4	5	Kommentar til gradering
Skoleledelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
BUP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Barneverntjenesten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Foresatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Andre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

13) Ut fra din erfaring, vennligst grader hvilke faktorer som førte til at opplevelsen med andre deler av systemet var hemmende i ditt arbeid med skolevegring. (Gradering 0: intet å bemerke til gradering 5: svært hemmende)

	0	1	2	3	4	5	Kommentar til gradering
Taushetsplikt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Tidspress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Mangelfull kommunikasjon mellom ulike instanser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Mangelfull kompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Utfordrende skole-hjem-samarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Annet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Systemperspektiv

Her kommer noen spørsmål om skolen du arbeider på, samt deres handlingsprosedyre i møte med skolevegring.

14) Har skolen en handlingsplan som blir iverksatt når man får kjennskap til at en elev har/viser tegn til skolevegring?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

15) Kan du vennligst gi noen korte eksempler på noen sentrale punkt fra denne handlingsplanen:

16) I hvilken grad var du med på å utarbeide denne handlingsplanen?

- Liten grad
- Middels grad
- Stor grad
- Ikke relevant

17) I hvilken grad vil du si at du er enig i denne handlingsplanen?

- Liten grad
- Middels grad
- Stor grad
- Vet ikke

18) I hvilken grad drøftes denne handlingsplanen blant det pedagogiske personale?

- Liten grad
- Middels grad
- Stor grad
- Vet ikke

19) Med utgangspunkt i din erfaring, mener du handlingsplanen fungerer godt i praksis?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

20) Kan du vennligst gi noen korte punkter på hvorfor din erfaring tilsier at handlingsplanen ikke fungerer godt i praksis:

21) Ut fra din vurdering, hvem er det på din skole som i praksis har størst ansvar for å følge opp elever som har/viser tegn til skolevegring?

- Skoleledelsen
- Kontaktlærer
- Sosialpedagogisk rådgiver
- Vet ikke
- Andre

22) Ut fra din vurdering, hvem er det på din skole som burde ha størst ansvar for å følge opp elever som har/viser tegn til skolevegring?

- Skoleledelsen
- Kontaktlærer
- Sosialpedagogisk rådgiver
- Vet ikke
- Andre

23) Vennligst grader hvor ofte du opplever følgende tiltak nedenfor som hensiktsmessig i elevsaker som omhandler skolevegring. (Gradering 1: svært sjeldent hensiktsmessig - gradering 5: svært ofte hensiktsmessig).

	Kommentar til gradering				
	1	2	3	4	5
Elevsamtaler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid med hjemmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hente eleven hjemme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koble inn skolehelsetjenesten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Henvise til PPT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreslå henvisning til BUP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven begynner på en annen skole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven begynner på en alternativ skole/spesialscole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleven flytter ut av hjemmet til en barnevernsinstitusjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det blir opprettet en ansvarsgruppe rundt eleven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre tiltak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Skolen og lærerens oppfatning av den unges situasjon er sentral. **Kartleggingen bør inneholde** noe om elevens generelle fungering (fravær, vegring, skulk, mobbing), sosial fungering (relasjoner, læringsmiljøet for eleven), faglig fungering (vansker, ressurser), familiens fungering (oppfatning, samarbeid, avtaler) og tiltak (er det satt inn tiltak, hvilke, hvorfor, virket de, virket de ikke, og hvorfor?) (Havik, 2021).

24) Er du enig at kartlegging rundt eleven som har/viser tegn til skolevegring bør inneholde det nevnte ovenfor?

- Ja
 Nei
 Vet ikke

Skolen og lærerens oppfatning av den unges situasjon er sentral. Kartleggingen bør inneholde noe om elevens generelle fungering (fravær, vegring, skulk, mobbing), sosial fungering (relasjoner, læringsmiljøet for eleven), faglig fungering (vansker, ressurser), familiens fungering (oppfatning, samarbeid, avtaler) og tiltak (er det satt inn tiltak, hvilke, hvorfor, virket de, virket de ikke, og hvorfor?) (Havik, 2021).

25) Du svarte du ikke var enig med kartleggingen vist ovenfor. Hva mener du kartleggingen bør innebære i møte med denne elevgruppen?

26) Hva mener du skolen er forpliktet til å gjøre i møte med eleven som har/viser tegn til skolevegring?

Erfaring og handlingskompetanse

Her kommer noen spørsmål om din erfaring med elever som har/viser tegn til skolevegring.

Elever med større dagsfravær i grunnskolen er i større grad borte mange dager på videregående også. Det samme kan sies for timefraværet. Det kan være at årsaken til fraværet er den samme i videregående som i grunnskolen, og dermed er det en større sannsynlighet for at eleven har samme type fravær (SSB, 2018).

27) Vennligst grader hvilke grunner som du erfarer er mest fremtredende for at elever vegrer seg for å gå på skolen? (Gradering 1: i svært få tilfeller - gradering 5: i alle tilfeller)

	Kommentar til gradering				
	1	2	3	4	5
Møte med skolens krav	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Møte med vurderingspress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vansker knyttet til sosiale relasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilpasning til en ny klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fysiske og/eller hormonelle utfordringer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utfordrende hjemmesituasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psykiske vansker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Skolevegring kommer nesten alltid til syne før 10. trinn (SSB, 2018).

28) Er du enig i påstanden ovenfor?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Elever med større dagsfravær i grunnskolen er i større grad borte mange dager på videregående også. Det samme kan sies for timefraværet. Det kan være at årsaken til fraværet er den samme i videregående som i grunnskolen, og dermed er det en større sannsynlighet for at eleven har samme type fravær (SSB, 2018).

29) Bli det, ut fra din erfaring, iverksatt andre tiltak for elever som har/viser tegn til skolevegring i 10. trinn, særlig med tanke på overgangen til videregående utdanning?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

30) Du svarte ja ved at det blir iverksatt andre tiltak for elever som har/viser tegn til skolevegring i 10 trinn. Hvilke tiltak kan dette være, vennligst spesifiser noen punkter her:

31) Vennligst grader hvilke faktorer du mener kan være ekstra krevende for ditt arbeid når eleven går i 10. trinn. (Gradering 0: ikke ekstra krevende - gradering 5: svært krevende)

Kommentar
til
gradering

	0	1	2	3	4	5
Generelt tidspress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lav stillingsprosent som gjør det vanskelig å prioritere eleven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taushetsplikt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunikasjon med andre instanser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kompetanse og samarbeid

Her kommer noen spørsmål om kompetanse og kollegasamarbeid.

Her kan du velge flere alternativer:

32) Hvordan har du opparbeidet deg kompetanse om skolevegring?

- Gjennom utdanningen
- Gjennom kurs om skolevegring
- Gjennom erfaring
- Gjennom erfaringsdeling mellom kollegaer
- Vet ikke
- Annet

33) Hvilke kompetanse anser du som verdifull i møte med elever som har/viser tegn til skolevegring?

Det er gjort lite forskning på skolens betydning for skolevegring og hvordan skolen forstår og hjelper elever med skolevegring (Læringsmiljøsenderet, 2015).

34) I hvilken grad ser du på skolens kompetanse som betydningsfullt for ditt arbeid med skolevegring?

- Liten grad
- Middels grad
- Stor grad
- Vet ikke

35) Har skolen du arbeider på, ut fra din erfaring/opplevelse, stor kompetanse rundt skolevegring?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

36) I hvilke grad vil du si at arbeid i team er fremmede for arbeidet med skolevegring?

- Liten grad
- Middels grad
- Stor grad

Vet ikke

37) I hvilken grad vil du si at rådgiver er en støtteperson for kontaktlærer i arbeidet med skolevegring?

- Liten grad
- Middels grad
- Stor grad
- Ikke relevant

38) I hvilken grad vil du si at kontaktlærer er en støtteperson for deg i arbeidet med skolevegring?

- Liten grad
- Middels grad
- Stor grad
- Ikke relevant

39) Hvilken kunnskap og/eller handlingskompetanse erfarer du at du hadde trengt mer av?

Tilleggsinformasjon

Avslutningsvis ønsker jeg å gi deg muligheten til å tilføye noe du tenker er relevant for spørreundersøkelsen.

40) Er det noe som ikke er med i spørreundersøkelsen som du mener er viktig å få frem rundt arbeidet med elever som har/viser tegn til skolevegring?

- Ja
- Nei

41) Vennligst spesifiser det du ønsker å tilføye her: