

Hvilken forståelse legger rektorer i barneskolen til grunn om skolevegring, og hvilke tiltak fremmer de?

De motvillige



Anniken Skjønhaug

Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på allmennpedagogikk
Våren 2023

Veileder: Gila Hammer Furnes



NLA
Høgskolen



Anniken Skjønhaug
annisks@hotmail.com

Forsidebilde : Hentet fra «Grevlingdager» av Gro Dahle og Kaie Dahle Nyhus (2019,s1).
Trykket med tillatelse.

Sammendrag

Forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven er «Hvilken forståelse legger tre rektorer i barneskolen til grunn om skolevegring, og hvilke tiltak fremmer de?» Det studien forsker på er hvordan rektorene forstår begrepet og hva de setter inn av tiltak. Denne studien forsker på et viktig tema da det fremgår av NOU 2023:1 at det er en økning i barn som ikke trives på skolen, og det er noe man må ta på alvor.

Formålet med oppgaven er å få en forståelse og en tydeliggjøring av hvordan skolevegring blir forstått av rektor i praksis. Ved å utforske begrepet skolevegring hos de ulike rektorene og deres forståelse av begrepet, undersøker studien også hvilken kompetanse om skolevegring de sitter med og hvordan de bruker denne i sitt pedagogiske arbeid som leder på sin skole. Ved at rektor selv setter ord på hvordan han eller hun jobber i praksis med skolevegring og hvilke tiltak de setter inn på ulike tidspunkt, kan studien bidra med en bevisstgjøring av ulike skolers praksis i møte med elever med skolevegring. For de som står på utsiden av skolen vil dette kunne bidra til at man får et innsyn i hvordan skoler jobber med slike saker.

I arbeidet med skolevegringsproblematikken brukes det forskjellige begrep om samme fenomen. Begrep som skolevegring, skolefravær, skulk, ufrivillig skolefravær og bekymringsfullt skolefravær er noen av dem. Noe som kompliserer arbeidet med skolevegring er at det brukes ulike begrep og det legges ulik forståelse i begrepene. En slik ulik forståelse kan vise seg gjennom forskjeller i den kulturelle praksisen i skolens pedagogiske arbeid. Et resultat av ulike forståelser kan vise seg i hva som beskrives i dette sitatet:

Ikke alle barn og elever får den hjelpen de trenger. Mange får hjelp for sent og møtes med for lave forventninger. Det betyr at mange barn og elever har en hverdag der de ikke blir sett og forstått, og der de utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud. Det er alvorlig. (Meld.St.6 (2019-2020),s.9)

Sitatet her viser til at barn får hjelp for sent, og at de ikke blir sett og forstått. Barna kunne ha utviklet og lært mer med et bedre tilrettelagt tilbud. Det viser seg at tidlig innsats og identifisering er avgjørende i arbeidet med tilpasning i skolen, noe som også gjelder skolevegring, for å få i gang effektive tiltak som skal øke skolenærværet. Opplevelsen av mangel på anerkjennelse og forståelse er noe som kompliserer en allerede vanskelig situasjon for de som opplever skolevegring.

I denne oppgaven har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, med en temabasert analyse med et hermeneutisk perspektiv. Valget av metode er tatt på det grunnlag av at studien vektlegger begrepet «forståelse».

Skolen skal ifølge LK20 «utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet,2020e). Avgjørelser som blir tatt, som omhandler barnet, skal også være til barnets beste (Barnekonvensjonen,1989, kap. 3). Drøfting har vist at det er ingen garanti for at alle elever opplever dette. Funn viser til at faktorer som kompetanse, forståelse, økonomi, samarbeid og hjelp fra PPT kan utfordre prinsippet om å handle til barnets beste. Studiens funn viser at kunnskap og kompetanse om skolevegring sammen med handlingsrom, er mulig nøkkelen til å bedre hverdagen til barn som opplever skolevegringsproblematikk.

Abstract

The research question of this master's thesis is "What understanding do three elementary school principals have regarding school refusal, and what interventions do they promote?" The study investigates how the principals comprehend the concept and what measures they implement. This study examines an important topic as indicated by the NOU 2023:1, which highlights an increase in children who are not thriving in school. This is a matter that needs to be taken seriously.

The purpose of this study is to gain an understanding and clarification of how school refusal is perceived and understood by principals in practice. By exploring the concept of school refusal among different principals and their understanding of it, I also investigate the level of competence they possess regarding school refusal. Additionally, I examine how they utilize this competence in their educational leadership role within their schools. By allowing principals to articulate their practical approach to dealing with school refusal and the interventions they implement at different stages, this study can contribute to raising awareness. It focuses on the practices employed by different schools when dealing with students experiencing school refusal. For those outside the school system, this can provide insights into how schools address such matters.

In the work concerning school refusal issues, different terms are used to refer to the same phenomenon. Terms such as "skolevegring", "skolefravær", "skulk", "ufrivillig skolefravær", and "bekymringsfullt skolefravær" are some examples. One of the complexities in dealing with school refusal is the usage of different terms and the varying understanding attributed to them. Such divergent interpretations can be manifested through cultural practices in the educational work of schools. A consequence of this can be observed in what is described in this quote:

Not all children and students receive the help they need. Many receive assistance too late and are met with low expectations. This means that many children and pupils have a daily life where they are not seen and understood, and where they develop and learn less than they could with a better arranged educational offer. This is a serious issue. (Meld.St.6 (2019-2020), p.9)

The quote here indicates that children receive help too late and that they are not seen and understood. With a better-adapted provision, these children could have developed and learned more. It is evident that early intervention and identification are crucial in the work of adapting to the school setting. This also applies to school refusal, to initiate effective measures that can increase school attendance. The experience of lacking recognition and understanding further complicates an already challenging situation for those experiencing school refusal.

In this thesis, I have chosen a qualitative approach, employing a thematic analysis with a hermeneutic perspective. The method is chosen on the basis that the study emphasizes the concept of "understanding".

The school is supposed to "develop an inclusive school community that promote health, well-being, and learning for all" according to LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Decisions concerning the child should also be in the best interest of the child (Barnekonvensjonen, 1989, chap. 3). However, discussion has shown that there is no guarantee that all students experience this. Findings indicate that factors such as competence, understanding, finances, cooperation, and assistance from the PPT can challenge the principle of acting in the best

interest of the child. The study's findings suggest that knowledge and competence regarding school refusal, along with flexibility in decision-making, may be the key to improving the everyday lives of children experiencing school refusal issues.

Takk til alle som har vært med og bidratt til at denne oppgaven ble gjennomført. Refleksjoner, tilbakemeldinger og ulike perspektiver har vært til god hjelp gjennom hele prosessen.

En spesiell takk til informantene som tok seg tid til å delta i studien. Uten dere hadde jeg ikke kunne gjennomført studien. Takk.

Forord

«*En reise på tusen mil starter med ett lite skritt*». Et ordtak mamma ofte minnet meg på. Og et ordtak jeg har tatt med meg videre i livet etter at hun gikk bort. Takk til deg mamma, som har vist meg kjærlighet og vist meg at å tro på meg selv vil få meg langt. Reisen frem til dagen hvor jeg endelig kan levere inn en ferdig avhandling har vært lang, men veldig lærerik. Ikke bare har jeg lært mye om studiens tema, men også lært mye om meg selv. Selv om det har vært stunder hvor jeg har kjent på frustrasjon og har hatt en følelse av å ikke komme i mål, har jeg hele tiden hatt en motivasjon for å belyse tema og for å vise ovenfor meg selv at dette klarer jeg. Det har vært en tid hvor jeg har tilegnet meg mye kunnskap og erfaring, som jeg tar med meg inn i arbeidslivet og livet generelt.

Skolevegring er et tema som lenge har engasjert meg, både på bakgrunn av erfaringer som foresatt, men også som lærer i barneskolen. Dette er barn som trenger at tema blir belyst og løftet frem. Jeg håper at jeg kan bidra med dette gjennom studien.

Min veileder Gila Hammer Furnes fortjener en stor takk. Jeg har satt stor pris på din støtte og dine utfordrende spørsmål. Du har vært helt ærlig med meg hele veien, og har med det fått meg til å jobbe mot målet. Takk for at du har holdt ut alle spørsmål og mailer jeg har kommet med.

Min kjære mann, takk for støtte og oppmuntring i tider hvor studien har vært utfordrende. Du har hele veien hatt troen på meg.

Til barna mine tre barn ; det er gjennom dere jeg har opplever at pedagogikken kommer til live og dere lærer meg så uendelig mye. Takk for at dere har holdt ut med en mamma som har skrevet og skrevet. Ved at jeg er kommet i mål med studien, håper jeg å vise dere at hardt arbeid og motivasjon kan få dere langt i livet. Aldri stopp med å ha tro på dere selv.

Frekhaug, mai 2023

Anniken Skjønhaug

Innhold

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord	7
1.0 Innledning	15
1.1 Bakgrunn for studien	17
1.2 Formål med studien	18
1.2.1 Avgrensning av studien	18
1.4 Problemstilling	19
1.3 Tidligere studier	19
1.3.1 Skolefravær – en forskningsbasert bok av Havik	20
1.3.2 Skolens møte med elever som strever med skolevegring – fagfellevurdert artikkel	21
1.3.3 Stemmeskifter 4 – rapporten	22
1.3.4 Managing School Absenteeism at Multiple Tiers	24
1.5 Oppgavens oppbygging	25
2.0 Teori.....	27
2.1 Teoretisk bakteppe	27
2.2 Hva er skolevegring?	28
2.2.1 De motvillige	29
2.2.2 Skulk	29
2.2.3 Ufrivillig skolefravær/skolefravær	29
2.3 Er skolevegring skulk?	30
2.4 Kritikk til begrepet skolevegring	31
2.5 Tiltak i skolen ved skolevegring	32
2.5.1 Trygt og godt skolemiljø - §9a	33
2.6 Rektors rolle i skolen	33
2.7 Forståelse	35
2.8 Oppsummering av teori	36
3.0 Metode	37
3.1 Kvalitativ forskning	37
3.2 Hermeneutikk	37
3.3 Kvalitativt forskningsintervju	39
3.4 Temabasert analyse	39
3.5 Transkribering	40
3.6 Oppgavens validitet og reliabilitet	40
3.7 Etske hensyn	41

3.8 Utvalgets størrelse og innhenting av informanter	42
3.9 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuer	43
3.10 Oppsummering av metode.....	44
4.0 Presentasjon av resultater og funn.....	45
4.1 Presentasjon av informanter.....	45
4.1.1 Siri.....	45
4.1.2 Elin	45
4.1.3 Ada.....	45
4.1.4 Funn.....	45
4.2 Er skolevegring et begrep rektor bruker?	46
4.2.1 Bekymringsfullt skolefravær.....	46
4.2.1.1 Siri om begrepsbruk	46
4.2.2 Skolevegring	46
4.2.2.1 Elin om begrepsbruk.....	47
4.2.2.2 Ada om begrepsbruk	47
4.2.2.3 Sammenfatning og sammenligning av informantenes bruk av begrep	48
4.2.2.4. Funn i informantenes bruk av begrep	48
4.3.Hvordan forstår rektor begrepet skolevegring?.....	48
4.3.1 Individuelle utfordringer	48
4.3.1.1. Siri om individuelle faktorer	48
4.3.1.2. Elin om individuelle faktorer	50
4.3.1.3. Ada om individuelle faktorer.....	50
4.3.1.4. Sammenfatning og sammenligning av informantenes forståelse om individuelle utfordringer	51
4.3.2 Utfordringer i hjemmet	51
4.3.2.1 Siri om faktorer i hjemmet	51
4.3.2.2 Elin om faktorer i hjemmet	52
4.3.2.3 Ada om faktorer i hjemmet.....	52
4.3.2.4. Sammenfatning og sammenligning av informantenes forståelse om faktorer i hjemmet	52
4.2.3 Faktorer ved skole og eksterne etater	53
4.2.3.1 Siri om faktorer i skolen og eksterne etater.....	53
4.2.3.2 Elin om faktorer i skolen og eksterne etater	53
4.2.3.3 Ada om faktorer i skolen og eksterne etater	54
4.2.3.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes forståelse om faktorer ved skolen og eksterne instanser	55
4.2.3.5 Funn i informantenes forståelse for begrepet skolevegring.....	55

4.5 Rektors rolle i skolevegringsaker	56
4.5.1 Rektors rolle i samarbeid og dialog	56
4.5.1.1 Siri om sin rolle i samarbeid og dialog.....	56
4.5.1.2 Elin om sin rolle i samarbeid og dialog.....	57
4.5.1.3 Ada om sin rolle i samarbeid og dialog	57
4.5.1.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes rolle gjennom samarbeid og dialog	58
4.5.2 Avdelingsleder for rektor	58
4.5.2.1 Siri om sin rolle via avdelingsleder	58
4.5.2.2 Ada om sin rolle via avdelingsleder	59
4.5.2.3 Sammenfatning og sammenligning av informantenes rolle via avdelingsleder	59
4.5.3 §9a – Trygt og godt skolemiljø	60
4.5.3.1 Siri om sin rolle ved §9a	60
4.5.3.2 Elin om sin rolle ved §9a.....	60
4.5.3.3 Ada om sin rolle ved §9a	60
4.5.3.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes rolle ved §9a.....	61
4.5.3.5 Funn i informantenes rolle i skolevegringsaker	61
4.4 På hvilken måte identifiseres skolevegring?	62
4.4.1 Fravær.....	63
4.4.1.1 Siri om identifisering gjennom fravær.....	63
4.4.1.2 Elin om identifisering gjennom fravær	63
4.4.1.3 Ada om identifisering gjennom fravær	64
4.4.1.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes identifisering av skolevegring gjennom fravær	64
4.4.2 Observasjon.....	64
4.4.2.1 Siri om identifisering gjennom observasjon.....	65
4.4.2.2 Elin om identifisering gjennom observasjon	65
4.4.2.3 Ada om identifisering gjennom observasjon	66
4.4.2.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes identifisering av skolevegring gjennom observasjon	66
4.4.3 Foreldre	67
4.4.3.1 Elin om identifisering gjennom foreldre	67
4.4.3.2 Sammenfatning og sammenligning av informantenes identifisering gjennom foreldre	67
4.4.4 Samarbeid med PPT og andre eksterne aktører	68
4.4.4.1 Siri om identifisering gjennom samarbeid med PPT og andre eksterne aktører	68
4.4.4.2 Elin om identifisering gjennom samarbeid med PPT og andre eksterne aktører	69

4.4.4.3	Ada om identifisering gjennom samarbeid med PPT og eksterne aktører	70
4.4.4.4	Sammenfatning og sammenligning av informantenes identifisering gjennom PPT og eksterne aktører	71
4.4.4.5	Funn i informantenes identifisering av skolevegring	71
4.6	Hvilke tiltak settes inn?	72
4.6.1	Ekstra ressurs.....	72
4.6.1.1	Ada om ekstra ressurs som tiltak	72
4.6.2	Relasjonelle tiltak	73
4.6.2.1	Siri om relasjonelle tiltak.....	73
4.6.2.2	Elin om relasjonelle tiltak	75
4.6.2.3	Ada om relasjonelle tiltak.....	75
4.6.2.4	Sammenfatning og sammenligning av informantenes tiltak gjennom relasjon	76
4.6.3	§9a	76
4.6.3.1	Siri om §9a som tiltak	76
4.6.3.2	Elin om §9a som tiltak	77
4.6.3.3	Ada om §9a som tiltak.....	77
4.6.3.4	Sammenfatning og sammenligning av informantenes bruk av §9a som tiltak.....	78
4.6.4	Elevers stemme.....	78
4.6.4.1	Siri om elevens stemme som tiltak	78
4.6.4.2	Elin om elevens stemme som tiltak.....	79
4.6.4.3	Ada om elevens stemme som tiltak	80
4.6.4.4	Sammenfatning og sammenligning av informantenes bruk av elevstemmen som tiltak	80
4.6.5	Skolens utfordring ved tiltak	81
4.6.5.1	Siri om skolens utfordringer ved tiltak	81
4.6.5.2	Elin om skolens utfordringer ved tiltak	82
4.6.5.3	Ada om skolens utfordringer ved tiltak.....	82
4.6.5.4	Sammenfatning og sammenligning av informantenes ytringer om utfordringer i skolen ved tiltak.....	83
4.6.5.5	Funn i informantenes bruk av tiltak og utfordringer.....	83
4.7	Trenger man mer kompetanse på tema skolevegring og tiltak?	84
4.7.1	Siri om behov for mer kompetanse.....	84
4.7.2	Elin om behov for mer kompetanse	85
4.7.3	Ada om behov for mer kompetanse	86
4.7.4	Sammenfatning og sammenligning av informantenes ytringer om behovet for mer kompetanse innen skolevegring.....	86
4.7.5	Funn i informantenes ytringer om behov for mer kompetanse innen skolevegring	86

4.8 Sammenfatning av resultatdel	87
5.0 Drøfting.....	91
5.1 Forståelsen av begrepet skolevegring.....	91
5.2 Identifisering av skolevegring.....	94
5.3 Tiltak og utfordringer	97
5.4 Kompetansebehov.....	100
5.6 Oppsummering av drøfting	102
6.0 Konklusjon	105
6.1 Implikasjon av studien.....	106
6.2 Videre forskning og avsluttende kommentar.....	107
Figur og tabelliste	108
Litteraturliste.....	109
Vedlegg 1, Intervjuguide	117
Vedlegg 2, Informasjonsskriv til informanter.....	119
Vedlegg 3, Godkjenning fra NSD	121

1.0 Innledning

« -Er ikke grevlinger farlige? spør Mamma.

-Nei, sier Pim, -grevlinger er forsiktige.

-Men biter de ikke til de hører beinet knase?

-Det er bare tull, sier Pim.

-Grevlinger er redde, de gjemmer seg så fort de kan!

-Men de roter i søpla, sier Mamma.

-Grevlinger leter etter mat, sier Pim.

Men mamma forstår seg ikke på grevlinger.

Ikke Mamma, ikke læreren.» (Grevlingdager av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus, s 9).

Et barn som opplever skolevegring er et barn som kjemper imot å gå eller å være på skolen av ulike årsaker (Endresen & Kvalheim, 2015). Elever som opplever skolevegring viser tydelig en motvilje til å gå på skolen, som kan føre til et langvarig fravær. De er vanligvis hjemme når de skulle ha vært på skolen, og prøver ikke skjule det eller unnskyldte det ovenfor foreldre. Men det er også barn som opplever skolevegring som likevel møter på skolen, og ikke kan identifiseres gjennom fravær. Denne gruppen elever omtales som «de motvillige» (Havik, 2018). Uavhengig om eleven har fravær eller ikke, så kan skolevegring kan gi utslag i somatiske plager, angst, gråt og depresjon (Havik, 2018).

Man ser av teorien at det brukes ulike begrep om skolevegringsatferd. De vanligste begrepene er: «skolefravær» (Eide, 2022; Havik, 2018), «skolevegring» (Løvereide, 2011; Brochmann & Madsen, 2022), «skoleangst/fobi» (Lie, 2021), «school refusal» (Kearney, 2016) og «bekymringsfullt skolefravær» (Bjørgan & Hammerich, 2022). Det kan med være nærliggende å tro at skolevegrings begrepet ilegges ulikt innhold og forståelse, og blir da et komplekst tema og en utfordring for de som skal jobbe med det. Uansett hvilke begrep man bruker så kommer man ikke bort fra at det handler om en unngåelse av å være eller å komme på skolen. Dette fører til spørsmål om hvilken forskjell det kunne vært i arbeidet med skolevegring om man hadde en felles forståelse.

Sitatet fra Grevlingdager (Dahle & Nyhus, 2019) sett i sammenheng med studiens tema, viser til at det er barn i den norske skolen i dag som opplever å ikke bli forstått. Barn som opplever at skolen er vanskelig å være på, og som av forskjellige årsaker føler at de ikke passer inn. Hvorfor er det slik? Hvilke faktorer bidrar til at noen opplever skolevegring?

«Så hvis skolevegring er svaret. Hva er da regnestykket?» (Brochmann & Madsen, 2022, s.10). Sitatet får frem kompleksiteten ved en skolevegringssituasjon. Faktorer som kompliserer arbeidet viser seg å være uenigheter om begrepsinnhold, forståelsen for skolevegring, kompetanse, tiltak, opprettholdende faktorer, hjelpeapparatet og ulike instansers samarbeid og deltakelse. Slike faktorer er viktig å belyse for å kunne øke kunnskapen og forståelsen rundt skolevegrings problematikken.

Skolesystemet i dag skal verdsette mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2020e), men likevel er det en økning i barn som ikke trives på skolen (Brochmann & Madsen, 2022). Skolen skal, under rektors ledelse, tilpasse og tilrettelegge for at elever skal kunne utvikle seg og lære, slik at de får et godt liv som rustet dem for utdanning og jobb (Meld. St. 6 (2019–2020)). Eide (2022) viser til at skolesystemet ikke i tilstrekkelig grad klarer å tilrettelegge for individene i

skolen. Brochmann & Madsen (2022) formulerer seg slik: «Utvikler vi en skole for alle, vil de mest utsatte gruppene falle utenfor. Utvikler vi en skole for de mest utsatte gruppene, vil den være bedre for alle – også de sterkere elevene» (Brochmann & Madsen, 2022, s. 240). Det kommer frem av sitatet at tilrettelegging i skolen er noe som kommer fellesskapet til gode, ikke bare de som tilsynelatende trenger det. Hvilken betydning har *forståelse* i en slik sammenheng? Hvilke konsekvenser kan opplevelsen av *forståelse* ha for eleven?

Skolen, ledet av rektor, er en institusjon som samfunnet forventer at elevene deltar på. Det er satt rammer for hvordan skolehverdagen og innholdet skal gjennomføres, men Eide (2022) viser til at skolen er ikke for alle.

Innen vi har et skolesystem der ulike ferdigheter verdsettes og likestilles, der det er rom for ulike måter å lære på, og elevene kan lære med utgangspunkt i sin nysgjerrighet og utforskertrang, må vi finne møtepunktet mellom skole og elev, slik at skolefravær unngås (Eide, 2022, s.18).

Sitatet sett i sammenheng med bildet brukt på fremsiden, kan tolkes til at for elever som opplever å ikke passe inn i skolens rammer og ikke føler seg verdsatt, vil en konsekvens være et barn som har det vanskelig. Barnet blir i skolen en del av fellesskapet, men trenger likevel å bli sett for den de er som individ og for de ferdighetene de har. Faren ved å ikke se barnet vil kunne gi utslag i lav mestringsfølelse og vanskelige tanker og følelser. Hvilket tiltak settes inn for å se og støtte barnet som har det vanskelig?

Skolen har også et overordnet ansvar for å tilrettelegge for samarbeid mellom skole og hjem, og sammen med hjemmet finne frem til tiltak som er til det beste for barnet. Eide (2022) viser til at den største utfordringen i dette samarbeidet er når skolen sitter med en annen opplevelse av elevens situasjon, enn foreldrene og eleven selv. Hvor er elevens stemme i en slik situasjon? Blir den lyttet til og blir barnets beste vektlagt? Når man lytter til elevenes stemme, vil man som leder kunne bygge opp en tillit som er med på å styrke rektor som leder av skolen (Quaglia, 2017).

Å ha følelsen av å ikke få «ei» sin egen opplevelse av noe, er å vise til mangel av anerkjennelse for situasjonen man opplever. Anerkjennelse «bygger på erkjennelsen av at alle mennesker har rett til å «ei» sine egne følelser og opplevelser» (Olsen & Traavik, 2010, s. 171). For å kunne skape en god relasjon mellom hjem og skole er anerkjennelse nøkkelen (Sælebakke, 2018). Brukes foresatte som den ressursen de er? Nyttiggjør skolen den kompetansen foreldrene har om sine barn, som skolen ikke har?

Denne studien undersøker rektors forståelse for skolevegring og hvilke tiltak som settes inn. I prinsippet så har rektor ansvar for alt som foregår på skolen (Harestad, 2015), men er også ansvarlig for at skolens samfunnsoppdrag blir utført. En slik utførelse innebærer at rektor handler på vegne av sentrale og lokale myndigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.2). Dette fører til spørsmål om hvordan det viser seg i praksis, når barnets beste går imot det samfunnsoppdraget skolen skal utføre. En situasjon som rektor, som øverste leder, må ta stilling til. På denne måten vil studien også undersøke hvilken kompetanse om skolevegring informantene sitter med og hvordan de bruker denne i sitt pedagogiske arbeid som leder på sin

skole. Formålet med avhandlingen er å få en forståelse og en tydeliggjøring av hvordan skolevegring blir forstått av rektor.

1.1 Bakgrunn for studien

I dagens skole kan man se en økning blant elever som vegrer seg for å gå på skolen eller å være på skolen til tross for at skolen skal «utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet,2017). Elever som opplever skolevegring, føler seg ofte på siden av fellesskapet (Eide,2022). Konsekvensene kan i mange tilfeller vise seg gjennom utfordringer som går utover helsen og livskvaliteten (Eide,2022, s.47).

Et læringsmiljø som viser støtte og raushet vil kunne stimulere og oppmuntre elevenes faglige og sosiale utvikling. I tilfeller hvor en elev føler seg utrygg, vil det kunne hemme faglig og sosial læring (Utdanningsdirektoratet,2017). På lang sikt, vil en skolevegring, før til at elever slutter i skolen. Ved å slutte i skolen medfører vanskeligheter med å få seg jobb senere i livet på grunn av mangel på kompetanse og kunnskap. En konsekvens av dette kan vise seg gjennom arbeidsledighet og ulike psykiske helseutfordringer, som igjen blir kostbart for samfunnet (Falch et al., 2009).Det er nærliggende å tro at samfunnet har mye å spare ved å tidlig identifisere elever med skolevegring og sette inn tidlig innsats for å hindre at elever slutter i skolen før de har oppnådd studiekompetanse.

Ikke alle barn og elever får den hjelpen de trenger. Mange får hjelp for sent og møtes med for lave forventninger. Det betyr at mange barn og elever har en hverdag der de ikke blir sett og forstått, og der de utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud. Det er alvorlig. (Meld.St.6 (2019-2020),s.9)

Sitatet her viser til at barn får hjelp for sent, og at de ikke blir sett og forstått. Barna kunne ha utviklet og lært mer med et bedre tilrettelagt tilbud. Det viser seg at tidlig innsats og identifisering er avgjørende i arbeidet med tilpasning i skolen. Noe som også gjelder skolevegring, for å få i gang effektive tiltak som skal øke skolenærværet (Meld.St.6(2019-2020). Opplevelsen av mangel på anerkjennelse og forståelse er noe som kompliserer en allerede vanskelig situasjon for de som står i en skolevegring. Olsen et al. (2010) viser til dette ved «gjennom å bli møtt med anerkjennelse vil barnet utvikle sin selvinnsett, selvfølelse og evne til å tåle den sorg, smerte og frustrasjon som livet medbringer» (Olsen et al.,2010, s.171). Det er nærliggende å tro at om et barn møtes med anerkjennelse vil det styrke barnet i en vanskelig situasjon, som ved skolevegring.

Forskning (Havik,2018 ; Kearney,2016) på skolevegring, også omtalt som ufrivillig skolefravær, baserer seg ofte på fravær. Etter å ha lest teori på temaet skolevegring, fant jeg ikke noen gode svar på når skolene selv egentlig karakteriserer noe for skolevegring, bortsett fra når fraværet øker på. Og hva de da eventuelt setter inn av tiltak. Kearneys (2016) definisjon ,som viser til identifisering uten fravær, belyses hos Løvereide (2011) når hun viser til at man bør som skole være bekymret «når en elev viser vansker med å komme seg på skolen i en to ukers periode på en slik måte at det skaper problemer i familiens daglige rutine» (Løvereide, 2011, s.23). Dette fører til spørsmål om praksisen ved å identifiseres skolevegring, når elevene ikke har et bekymringsfullt fravær. Hvordan fanges de opp? Ville

man på sikt kunne forhindre et barn i å falle ut av skolen om man fanger det opp tidlig nok? Meld.St.6 (2019-2020) viser at «Tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet vårt» (Meld.nr. 6 (2019-2020)). Når trenden innen tema er økende til tross for slike føringer, fører til spørsmål om hvorfor det er slik. Etter å ha jobbet mange år i skolen har jeg erfart at det er en forskjell på teori og praksis. Tidlig innsats, tilpasset opplæring og tett oppfølging er ikke like lett i praksis, ofte grunnet mangel på ressurser. Da ser man som voksen i skolen at dette går utover barna. Som teori (Brochmann & Madsen,2022; Havik,2018) viser til så er skolevegring en økende trend, noe jeg også opplever i skolen. Da finner jeg det interessant å belyse tema gjennom forskningen min, og jeg undrer hvordan skolene i regi av rektor jobber med skolevegringssaker i praksis. Studien vil belyse dette gjennom rektors forståelse for tema. Ved å få et lite innblikk i ulike skolars praksis rundt skolevegring, vil studien kunne belyse om det er noen felles trekk for når de fanger opp disse barna, hvilke tiltak som brukes og hvordan forståelsen for fenomenet skolevegring er.

1.2 Formål med studien

Formålet med oppgaven er å få en forståelse og en tydeliggjøring av hvordan skolevegring blir forstått av rektor i praksis. Ved å utforske begrepet skolevegring hos de ulike rektorene og deres forståelse av begrepet, undersøker jeg også hvilken kompetanse om skolevegring de sitter med og hvordan de bruker denne i sitt pedagogiske arbeid som leder på sin skole. Ved at rektor selv setter ord på hvordan han eller hun jobber i praksis med skolevegring og hvilke tiltak de setter inn på ulike tidspunkt, håper jeg å kunne bidra med en bevisstgjøring av ulike skolars praksis i møte med elever med skolevegring. For de som står på utsiden av skolen vil dette kunne bidra til at man får et innsyn i hvordan skoler jobber med slike saker.

Det er en kompleks situasjon for de som står i det, «Skolefånvaro är alltså ett komplext problem, som kan se ut på olika sätt och ha olika grund, och därmed kräva olika slags lösningar» (Friberg et al., 2022, s.18). Da er det viktig med kunnskap. Kunnskap basert på opplevelser, forskning og erfaringer rundt skolevegring fra foresatte, eleven selv, lærere, skolen, PPT, BUP, helsesøster og skolevegringsteam m fl. Sammen kan denne kunnskapen gi ny kunnskap og læring for å bedre situasjonen for de som allerede står i en vanskelig situasjon, men også så tidlig så mulig sette i gang tiltak og tilrettelegging før en elev fullt ut har utviklet en alvorlig skolevegring (Eide,2022; Havik,2018; Kearney,2016). Denne studien ønsker å bidra til å øke forståelsen og å bevisstgjøre et tema som trengs mer kompetanse på.

1.2.1 Avgrensning av studien

I denne studien har jeg valgt å intervju tre rektorer på barneskolen om tema skolevegring. Mange barn i barneskolealder har utviklet en form for skolevegring, eller er i ferd med å utvikle det. Da er det viktig med en forståelse for tema, og dets tiltak. Studien retter seg mot barneskolen, da en skolevegring som slår fullt ut i skolefravær eller frafall fra skolen i ungdomsårene, har høyst sannsynlig vært under utvikling over lang tid (Gran & Mosand,2022). Kompetanse på tema og hvilke tiltak som egner seg på et tidlig stadium er helt avgjørende for å hindre en negativ utvikling av skolevegring (Kearney,2016; Havik,2018). Denne studien avgrenses til å intervju tre rektorer med hensyn til oppgavens omfang. Hadde

det vært en større studie, ville jeg intervjuet flere for å kunne danne et representativt utvalg (Thagaard,2018).

1.4 Problemstilling

En problemstilling skal kunne gjenkjennes som interessant og forskbar (Postholm, 2018). Problemstillingen skal kunne bidra med kunnskap om det som forskes på (Postholm, 2018), og valg av tema ansees som viktig å forske på for å gi mer kunnskap. Studiens problemstilling er utformet slik: «**Hvilken forståelse legger tre rektorer i barneskolen til grunn om skolevegring, og hvilke tiltak fremmer de?**» Det studien ønsker å forske på er hvordan rektorene forstår begrepet og hva de setter inn av tiltak. Denne studien forsker på et viktig tema da det fremgår av *NOU 2023:1* at det er en økning i barn som ikke trives på skolen, og det er noe man må ta på alvor.

Tidlig intervensjon og tidlig innsats sammen med tilpasning i skolen er noe som er helt avgjørende i skolevegringssaker. Ofte viser det seg at man har en «wait to fail» holdning som Kearney (2016) omtaler det og at utdanningssystemet mangler kunnskap, retningslinjer og ressurser til å hjelpe riktig i en slik sak (Ingul & Havik, 2021).

Det er viktig å belyse hvilken praksis skolene utøver til daglig i møte med slike saker. I 2017 ble det gjort en endring i §9 i Opplæringsloven, som handler om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. En av endringene var i §9a-4, som tydeliggjorde skolens aktivitetsplikt (Opplæringsloven,1998,§9a). Dette fører til spørsmål om hvorfor det likevel er en økning i antall elever som vegrer seg for skolen. Hvordan brukes §9a i en skolevegrings sak? Følges en slik sak tett opp slik §9a-4 lovbestemmer?

Studien vil også kunne belyse om rektorenes forståelse kan sees i sammenheng med formell og uformell kompetanse. Man må ha kunnskap og kompetanse på tema for å kunne sette inn tiltak tilpasset eleven. Hvordan er den kulturelle praksisen på skolen i arbeidet med skolevegring. Utdanningsdirektoratet (2020a,s19) viser til at det er viktig at man som fellesskap reflekterer over hvilke verdivalg og utviklingsbehov skolen har. De formulerer det slik : «Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.19). Dette fører til spørsmål om hvordan skolene anvender forskning og erfaringsbasert kunnskap i møte med en skolevegring sak.

Denne studien skal undersøke hvordan rektorene forstår skolevegring og iverksetter tiltak i en slik sak. Studien vil også få frem om det er noen fellestrekk og eventuelt ulikheter i skolenes praksis

1.3 Tidligere studier

Forskning i Norge har hatt et fokus på elever og foresattes opplevelser av å stå i en skolevegringssituasjon, læreres opplevelse av hvordan elever som sliter med skolevegring blir møtt, fenomenet skolevegring og hvilke tiltak som kan være effektive og gode (Amundsen et al., 2020; Eide, 2022 ; Havik, 2018 ; Løvereide, 2011).

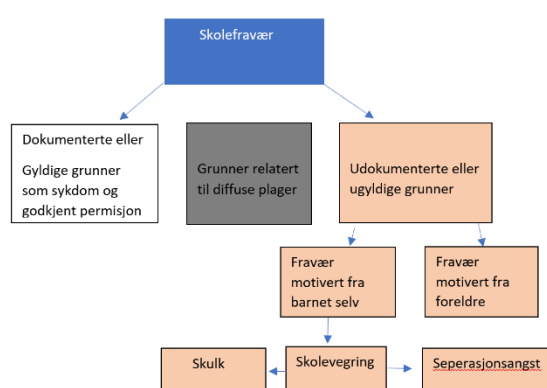
Studien ønsker å forske på hvordan rektorene i barneskolen forstår en skolevegringssituasjon. Den forskningen som er gjort har vektlagt fravær og frafall, noe som kommer tydeligere frem

i ungdomsskole og videregående skole ,jf. UDIR 2023b; Stranden,2019; Bjørnset & Rogstad,2021. Dette er en arena hvor skolevegringen allerede er fult utviklet og veldig synlig. Lite forskning er gjort i barneskolen, og den har også hatt fokus på fraværet når det snakkes om tegn på skolevegring (Havik,2018; Bjørgan & Hammerich,2022). Det vil være nærliggende å stille seg spørsmål om dette har sammenheng med at fraværet registreres mer systematisk i ungdomskolen og videregående skole. Jeg undrer om man vil se en endring i fokuset på skolevegring når også barneskolene, nå har fått veiledere for skolefravær og det er ønsket gode systemer for registrering av fravær og grunn for fravær (UDIR, 2022c).

Det vil være nærliggende å tro at det er mye viktig informasjon og data å hente på veien mot at skolene skal være bedre rustet til å tilrettelegge og imøtekomme en skolevegring på en god og hensiktsmessig måte. Noe av forskningen som omhandler barneskolen, men som også eldre barn, blir presentert under.

1.3.1 Skolefravær – en forskningsbasert bok av Havik

Forskningen viser til at det er vanskelig å beregne hvor høy forekomst det er av skolevegring da det ikke er enighet om definisjoner og begreper som omhandler tema. Norge mangler også en nasjonal rapportering av skolefraværet i skolen, men basert på utenlandske rapporteringer rammer skolefravær 5-28 prosent av elevene i løpet av den tiden de går på skolen (Havik,2018). Hvor mange som rammes av skolevegring varierer fra 0,4 – 5 prosent i studier som er gjennomført (Havik,2018). Studiene hun henviser til er gjennomført på 80 tallet og tidlig 2000 tallet. Om man skal ta i betraktning at mye tyder på at det er en økning i elever som finner skolen vanskelig å være på, så vil det være nærliggende å tro at disse tallene er høyere i 2023. Det meste av forskningen som er gjort på tema er gjort om *skolefravær* generelt, noe Havik skriver er et «overordnet begrep som omfatter skulk, skolevegring og separasjonsangst» (Havik ,2018,s.25). Hun viser til begrepet skolefravær i en illustrasjon av begreper for skolefravær.



Figur 1: En illustrasjon av begreper for skolefravær (Havik,2018, s.25)

Som figur 1 viser, Havik deler skolefravær inn i to kategorier, dokumentert og udokumentert fravær. Dette er også begrep som skolene forholder seg til når de fører fravær. Skolefravær og skolevegring kommer innunder udokumentert fravær. Det kan være fravær motivert fra barnet selv eller fra foresatte. Hun viser til at alle begrepene under tema og definisjonene har styrker

og svakheter, som igjen vil gi konsekvenser for hvordan man tenker og møter eleven (Havik,2018, s. 26).

Viktigheten av at fraværet registreres og følges opp, kommer også frem i Haviks forskning. Fraværsregistrering er for at man lettere skal kunne finne mønster i fraværet og finne grunnene for det og dermed kunne på et tidligere punkt sette inn tiltak (Havik,2018). Av tiltak som Havik skriver om er det å tidlig sette inn en tiltaksplan helt avgjørende. Dette er en plan som skal utarbeides med eleven og foresatte, sammen med skolen. Måten dette gjøres på avhenger av hva som er årsaken bak en skolevegring og hvor stort fraværet er (Havik,2018). Fravær er en stor faktor for at skolen fanger opp elevene som har skolevegring, noe som sammenfaller med teori (Kearney,2016; Havik,2018; Bjørgan & Hammerich,2022). Jeg undrer hvor fokuset på elevene som ikke har betydelig høyt fravær, men som likefullt finner skolen et vanskelig sted å være er. Havik får frem denne gruppen også, *de motvillige*, selv om forskningen hennes har hovedfokus på fravær. Denne gruppen elever vil bli nærmere omtalt senere.

Tiltakene som kommer frem hos Havik (2018) er basert på godt læringsmiljø, gode relasjoner mellom elev og lærer, gode relasjoner til medelever, at skolehverdagen er forutsigbar og gir trygghet. Dette sammenfaller med tiltak som Eide (2022) og Kearney(2016) også skriver om. Havik (2018) skriver at i noen tilfeller bør kanskje eleven «pushes» for å gå på skolen. Hun formulerer det slik:

Dersom man forventer at foreldrene skal legge «press» på barnet, må foreldrene være sikre på at skolen ivaretar barnet på en god måte, slik at foreldrene vet at de kan presse eller overtale barnet til å gå på skolen, tross stor motvilje og muligens emosjonelle utbrudd (Havik,2018, s,134).

Det som kommer frem i sitatet, er noe Eide (2022) stiller seg uenig til. Hun mener at det vil forverre situasjonen for noen, og ødelegge den gode relasjonen de foresatte har til barnet (Eide,2022).

Kort oppsummert er Haviks forskning mye basert på fravær, men tar også opp «de motvillige». Tidlig identifisering, intervensjon og tiltak er viktig i en slik situasjon. Grunnene for skolevegring, eller skolefravær som Havik også bruker, er mange og komplekse. Hun fremhever viktigheten av økt kunnskap og innsikt på tema for å tidlig oppdage de elevene som er i fare for å utvikle skolevegring eller høyt skolefravær.

1.3.2 Skolens møte med elever som strever med skolevegring – fagfelleverdert artikkel

Denne studien baserer seg på intervjuer gjort med lærere om hvordan de opplever at skolen møter elever som strever med skolevegring. Det som kommer frem av studien er at det ikke alltid skilles mellom skulk og skolevegring, noe som igjen påvirker de barna som strever med å komme på skolen. Informantene viser til at de er bevisste på valget om å ikke skille skulk fra skolevegring, «Jeg bruker begrepet skulk, fordi jeg mener at skolevegring er et stigmatiserende ord. Det er de foresattes plikt å få barnet på skolen, istedenfor å se på faktorer i skolemiljøet eller skolesamfunnet som oppleves utrygt for eleven. Informantenes ytringer viser til at mye av ansvaret legges på foreldrene og elevene. I motsetning til Amundsen et al., viser Eide (2022) til at det er skolen som må tilpasse og endre seg, at hensikten bak målet med

skolen er god, men den er ikke for alle. Hovedfokuset hennes er på eleven og dens behov, hvor relasjonsbygging og mestring er grunnelementer i arbeidet rundt eleven (Eide,2022).

Det kommer frem at mange av informantene i denne forskningen (Amundsen et al.,2020), råder foreldre til å gjøre hjemmeforholdene mindre trivelig slik at barnet heller ønsker å gå på skolen, og at dette er råd de har fått etter å ha deltatt på kurs. Dette er noe Eide (2022) stiller seg imot. Hun opplever at det å legge press på en elev i en slik situasjon vil bare forverre den. Man må lytte og forstå og skape gode relasjoner for at man skal se fremgang i en skolevegringssak (Eide, 2022).

Amundsen et al. (2020) viser til at lærerne ser på det som en plikt å melde foresatte til barnevernet om barnet ikke kommer på skolen. I 2022 gikk barne- og familieminister Kjersti Toppe hardt ut mot denne praksisen, og ville ha en stopp på at foreldre ble meldt til barnevernet om barnet engstet seg for å komme på skolen (NTB,2022).

Ønske om mer kompetanse på tema i skolen er noe som viser seg i forskningen til Amundsen et al.(2020) på tema. Lærerne som ble intervjuet uttrykte at det er mangel på kompetanse og kunnskap, og at dette er noe de ønsker en endring på. Lærerne viste også til at skolevegring ikke var en del av pensum under utdanningen.

Kort oppsummert viser denne forskningen til at skulk og skolevegring ofte sidestilles av lærerne, og i den forbindelse er rådene som blir gitt til foreldre at de skal gjøre hjemmeforholdene mindre attraktive slik at eleven heller vil gå på skolen. Å melde fra til barnevernet i en skolevegringssak ble sett på som en plikt. Forskningen viser til et ønske om økt kompetanse i skolen på tema.

1.3.3 Stemmeskifter 4 – rapporten

Det kommer frem i rapporten at det skilles mellom skulk og vegring. Skulk er elevmotivert og manglende skolemotivasjon hos eleven. En vegring knyttes opp mot at det er en elev som ønsker å komme på skolen, men som ikke klarer det av ulike årsaker (Endresen & Kvalheim,2015, s10). Det viser seg at noen likestiller disse to begrepene, «er ikke alt skulk da?» (Vestrheim,2015, s.12). Det er avgjørende at forståelsen for fenomenet er på plass, for hvordan ellers skal man kunne finne ut av problemet og finne rette tiltak? Ingvild Vestrheim (2015) viser til at det var lite fokus på hvorfor elevene var borte fra skolen, og at forståelsen for dette fenomenet var lav. Det fantes lite teori som var relevant og det var mangel på handlingskompetanse og rutiner rundt skolevegring (Vestrheim,2015).

Rapporten viser til at tidligere, og kanskje noen også nå, har en forestilling om at skolevegring handler om elever som har ulike skolevansker. Men erfaringer hos Ambulante tjenester viser noe annet. Det kunne likegodt være skoleflinke og populære elever, men de har et emosjonelt ubehag ved å komme på skolen. De fleste av disse hadde angst i en eller annen grad (Holgersen&Fasting,2015). Aktuelle tiltak for en slik sak kan være:

Tiltak:
Tilrettelegging av å gradvis eksponere seg for det som er vanskelig
Finne frem til tiltak som kan være med på å dempe det som skaper ubehag
Lærer kan møte elev ute ved skolestart
Eget grupperom
Fritak fra fremvisninger, gym, redusert timeplan

Tabell nr 1: Aktuelle tiltak for skolevegring. Utviklet basert på Fasting & Holgersen (2015).

Slike tiltak kan i mange saker være til god hjelp, men uansett hvor effektive de er, viser det seg at etter ferier eller ved sykdom går man noe tilbake (Fasting & Holgersen,2015).

Skolevegring er således i mange tilfeller et symptom på usunn selvfølelse slik vi forstår det. På grunnlag av dette er det vi mener at forebygging og behandling av skolevegring også må handle om å fremme sunn selvfølelse. (Holgersen & Fasting,2015, s.16)

Uansett hvor gode og effektive tiltakene er eller kan ha vært, så vil de kunne ødelegges av en usunn selvfølelse.

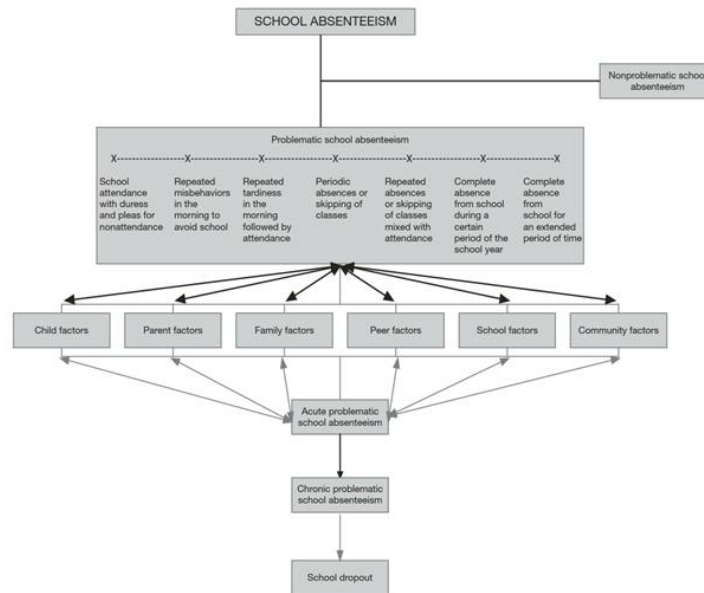
For å få til gode tiltak og en god plan for en skolevegring sak er man avhengig av å spille på lag med familien. Viktigheten av at familien føler at hjelpen som blir gitt er nyttig og viktig, er avgjørende. Ofte kan familier føle liten forståelse fra skolesystemets side i slike saker, hvor mangel på kompetanse på tema spiller en stor rolle (Tungodden,2015). Rapporten stiller seg spørsmålet «Hva feiler det skoler som nekter å tro på fortvilte foreldre som forteller om gråtende barn som er helt utslitte når de kommer hjem fra skolen, og som går gråtende til sengs og utvikler omfattende psykosomatiske symptomer og til slutt gir opp?» (Tungodden,2015, s.18) For mange foreldre går kanskje med tanken om at det er barnet deres det er noe gale med, kanskje det er det inntrykket de får i møte med skolesystemets mangel på kompetanse (Tungodden ,2015).

Strand (2015) viser til BKL sin veiledning i slike saker, hvor veiledning gjøres gjennom en metode ved navn «Problemløsning Gjennom Samarbeid» (PGS). Dette er en filosofi om at barn vil gjøre det bra om de kan, og om de kan det, så gjør de det bra. «Kids do well if they can» (Strand,2015, s.32). Mye av denne metoden dreier seg om samtalemetodikk mellom barnet og den voksne, som skal være med å gi en forståelse for barnets perspektiv eller forståelse på det som er vanskelig (Strand,2015)

Kort oppsummert får denne rapporten frem viktigheten av en forståelse for fenomenet man jobber med. Dette for å kunne sette inn rette tiltak, men at selv om tiltakene kan fungere vil det likevel kunne være vanskelig for barnet, spesielt etter ferier og etter sykdom. Av erfaring viser det seg at dårlig selvfølelse spiller en stor rolle for utviklingen av skolevegring, at selvfølelse er noe som må jobbes med for å forebygge. Skole og hjem samarbeid må fungere, og foreldrene må få en følelse av at de blir forstått. Kompetanse om tema kan være et hinder for samarbeid og forståelse.

1.3.4 Managing School Absenteeism at Multiple Tiers

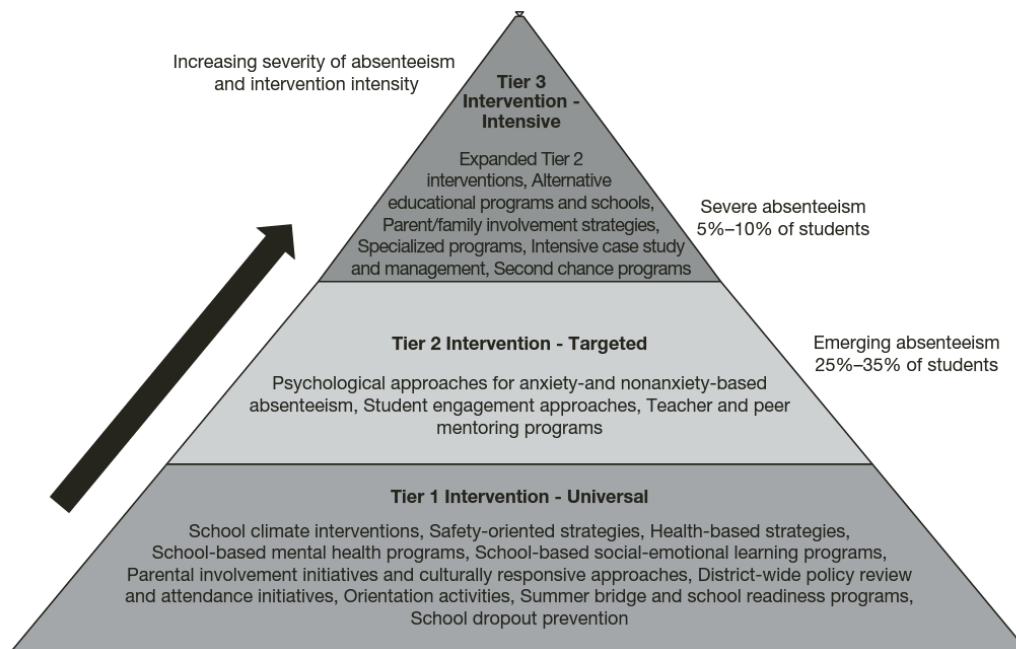
Gjennom å kartlegge, det Kearney (2016) kaller for «basic reasons» for å ikke møte på skolen, har han utviklet modeller for kartlegging og behandling. Som Kearney (2016) selv skriver, er modellene noe som for det meste fungerer, men også at med tanke på kompleksiteten av skolevegring og intervensjon trenger man kanskje en mer nyansert modell (Kearney,2016). I figur 2 under, viser Kearney (2016) til de ulike gradene av skolevegring og årsakene knyttet til det.



Figur 2. Contextual factors of problematic school absenteeism (Kearney,2016, s.13).

Her viser han ulike måter en skolevegring kan vise seg. Dette er noe Eide (2022) også påpeker, at det er flere grunner og at det er et komplekst fenomen. Som man ser på punkt en og to på figur 2 viser dette også til det Eide (2022) skriver, at skolen opplever kanskje ikke eleven på samme måte som foreldrene. Punkt en og to er noe bare foreldrene vil oppleve. Ingen saker er like, og man må møte hver elev i det som den eleven finner vanskelig (Kearney,2016). Figur 2 får også frem ulike årsaker for skolevegring og hva konsekvensene kan bli.

Kearney (2016) har som nevnt gjennom sin forskning utviklet modeller for hvordan identifisere, kartlegge og hvilke tiltak skal inn på ulike nivåer av skolevegring. Eide (2022) finner dette problematisk da den tiden man bruker på å kartlegge og identifisere fraværet, vil bare øke den tiden en elev ikke trives på skolen. Hun viser til at det også er problematisk da tiltakene som settes inn blir for generelle «fordi de knyttes til fraværets art og ikke til elevens behov» (Eide,2022, s.15). Modellen Kearney (2016) har utarbeidet kalles for «multiple tiers», en pyramide modell som får frem anbefalte tiltak på ulike nivåer av skolevegringen.



Figur 3. A multitier model for problematic school absenteeism (Kearney,2016, s 16).

Tiltakene som Kearney (2016) får frem i modellen her rundt «parental involvement», sammenfaller også med hva annen forskning omtaler rundt viktigheten av et foreldresamarbeid (Eide,2022; Havik,2018; UDIR2020c). Et interessant tiltak her er det Kearney (2016) omtaler som «district- wide policy review and attendance initiatives». I motsetning til USA, har ikke Norge en nasjonal statistikk på skolevegring, til tross for at skolevegring er et økende problem (Brochmann & Madsen, 2022;Havik,2018). Det har i skoleåret 2022/23 kommet føringer og veileder fra UDIR til skolene for hvordan følge opp problematisk fravær, og en oppfordring til å ha gode rutiner ved å føre fravær (UDIR2022c).

Vil man kunne bruke Kearneys forskning og modeller i norsk skole? Skole systemet og skolen i USA er ikke helt sammenlignbar med Norge. Men det vil være nærliggende å tro at man kan bruke grunnelementer og forskning som et utgangspunkt for den norske skolen. Det er, uavhengig av land, barn som finner skolen vanskelig. Da vil tiltakene som Kearney (2016) har satt opp, som også er mye likt med hva norske forskere har kommet frem til, tilpasses til den norske skolen.

Kort oppsummert er Kearney en som jobber mye ut ifra modeller han har laget for kartlegging og tiltak. Men han er åpen for at modellene kanskje må nyanseres etter hvert. Han får også tydelig frem kompleksiteten av tema, og de mange faktorer som kan bidra til å opprettholde en skolevegring. Av tiltak viser han ikke bare til tiltak som skal settes inn lokalt på skolen og rundt eleven, men også til nasjonale tiltak.

1.5 Oppgavens oppbygging

I avhandlingens fremstilling er hovedfokuset knyttet til rektors forståelse for skolevegring og hvilke tiltak som fremmes. Avhandlingen er delt inn i seks kapitler.

Kapittel en presenterer bakgrunn for valg av tema, formål, begrensninger studien har gjort, tidligere forskning, problemstilling, samt oppgavens oppbygging. Kapitlet belyser og forankrer valgene som er tatt i denne studien.

Kapittel to redegjør for studiens teoretiske tilnærming. Relevant teori belyses inn mot problemstillingen. Formålet med kapitlet er å gi en oversikt og bidra til et kunnskapssyn knyttet opp mot begrepene «skolevegring» og «forståelse», tiltak, rektors rolle, samt å vise til den pågående diskusjonen i samfunnet rundt bruk av begrep. Teorien som presenteres er også grunnlaget for analyse i kapittel fire og drøfting i kapittel fem.

Kapittel tre viser til studiens metodiske tilnærming. Her vises det til valg og beslutninger rundt studiens vitenskapsteoretiske grunnlag, forskningsmetoder og begrunnelser for valgene. Metodekapitlet beskriver studiens kvalitative forskningsmetode med en temabasert analyse gjennom et hermeneutisk perspektiv. Kapitlet belyser også oppgavens validitet og reliabilitet og etiske hensyn og refleksjoner som er gjort. Avslutningsvis omtales utvalgets størrelse og gjennomføringen av studiens intervjuer.

I kapittel fire fremstilles studiens empiriske funn og en analyse basert på disse. Kapitlet belyser informantenes uttalelser opp mot studiens teoretiske grunnlag. Slik kan man belyse informantenes forståelse sammen med teori og sammenligne og lete etter funn.

I kapittel fem blir funnene fra empirien basert på analysen drøftet. Drøftingen er delt inn i fire deler, hvor første del drøfter forståelsen av begrepet skolevegring, andre del hvordan skolevegring blir identifisert, tredje del hvilke tiltak som fremmes og utfordringer ved tiltakene og i fjerde del behovet for kompetanse. Avslutningsvis i dette kapitlet blir drøftingen oppsummert.

Kapittel seks er konklusjonen av studien. Det blir videre belyst mulige implikasjoner for studien, og avslutningsvis forslås mulige perspektiver for videre forskning knyttet til tematikken i studien.

2.0 Teori

Det finnes flere innfallsvinkler til et tema. Da er det viktig å gi informasjon til leseren om hva studien vektlegger, og hvilken bakgrunn valgene for studien har (Brottveit&Brusso,2018). Teori som blir fremstilt i denne delen er relevant teori for en videre analyse prosess og drøfting. Valgene som er gjort i teorien er ikke tilfeldige, men er nøye valgt ut for denne studien.

2.1 Teoretisk bakteppe

Media oppslag (Stømme-Hovig,2022 ; Jacobsen-Loraas,2021) og fagartikler (for eksempel Gabrielsen&Havik,2022;Havik,2021) er økende, og enda mer etter Covid-19. En samfunnsendrende situasjon som krevde at skolene ble stengt og barna var hjemme og fikk undervisning digitalt. For mange var hjemmeskole en lettelse, men for andre ble det en stor psykisk utfordring (Nøkleby,2021). Det er nærliggende å tro at denne situasjonen var med på å gjøre skolen et vanskelig sted å komme tilbake til. Man kan også blant annet se at den nest hyppigste årsaken for henvisninger til BUP har bakgrunn i skolefravær og adferdsvansker (Løvereide, 2011). Det er mange barn som finner det vanskelig å enten komme på skolen eller å gjennomføre dagen. Men til tross for at det er en økning i barn som finner skolen som et vanskelig sted å være, så føres det ingen nasjonal statistikk over hvor mange barn som lider av skolevegring (Madsen & Brochmann, 2022). En konsekvens av at man ikke har en nasjonal statistikk er at det er vanskelig å få en oversikt over omfanget av barn med skolevegringsproblematikk.

På bakgrunn av at Kunnskapsdepartementet i 2019 ba Utdanningsdepartementet om å utarbeide en veileder for fravær (Meld.St.6 (2019-2020)) er kommunene nå begynt å gi ut veiledere til skolene for hvordan å gå frem i en skolefraværssak. Noen av veilederne fra Østlandet ,blant annet Tønsberg, Bærum, Asker, Vollebekk skole, Arendal og Nittedal, har fått noe kritikk av Bjørne-Fagerli et al. (2022), for å ikke basere seg på nyere norsk forskning. Men vektlegger et atferds teoretisk perspektiv, og utelukker kompleksiteten ved en skolevegringssak. Det står også at man har skoleplikt, når man i Norge har det man kaller for opplæringsplikt (Opplæringsloven,1998, §2). Det fremstår også problematisk at det ikke skilles mellom skulk og ufrivillig skolefravær i veilederne. Selv om det i Meld.St.6(2019-2020) tydelig er et skille: «Fravær deles gjerne i fem kategorier: sykdom, diffuse helseplager, permisjon, skolevegring og skulk» (Meld.St.6(2019-2020)). Dette fører til spørsmål om veilederen bidrar til å vilde skolen i å møte en elev med skolevegring på rett måte. Det vil være nærliggende å tro at dette kan igjen bidra til at en tilbakeførings prosess vil ta lenger tid og tilretteleggende tiltak satt inn mot barnet ikke gjør situasjonen lettere. Det undres hvor den nyere nordiske forskningen i veilederne er. Hvorfor baseres den hovedsakelig på ett perspektiv når man ser at fag kretsene innen skolevegring er delt mellom et atferds teoretisk perspektiv og et humanistisk menneskesyn? Dette er spørsmål som Bjørne-Fagerli et al. (2022) stiller seg i sin gjennomgang av ulike veiledere i kommuner på Østlandet.

Denne studien ønsker å bidra til en økt forståelse for skolevegring gjennom å belyse rektors forståelse for skolevegring. Empirien vil kunne bidra med å avdekke om det er ulike forståelser for tema, og hvordan og hvilke tiltak som settes inn. Som Helen Keller en gang sa «Alone, we can do so little; together, we can do so much»(American Foundation For The Blind, u.d). Det nærliggende å tro, i skolevegringssaker , om skolen og andre hjelpeinstanser rundt eleven står sammen og skaper en felles forståelse for fenomenet og dets kompleksitet så

kan man få gjort mye. Forskning viser til at skolevegring er et tema som bør forskes mer på, da det trengs mer kunnskap for å øke forståelsen for fenomenet og barna som står i det (Havik,2018, s.17, Friberg et al. 2022,s.11).På bakgrunn av dette ønsker denne studien å bidra til å øke forståelsen rundt et fenomen som er økende i den vestlige verden i dag (Brochmann&Madsen,2022, s. 9).

2.2 Hva er skolevegring?

Ordet vegring kommer av det tyske ordet «wēgeren» og betyr å vegre seg eller å kjempe imot (NAOB,2023g). Et barn med skolevegring er et barn som kjemper imot å gå eller å være på skolen av ulike årsaker (Endresen & Kvalheim,2015)

I 1932 ble skolevegring omtalt som «en neuros». Det neurotiske barnet beskrives slik: «Barnet beskriver själv att hen är redd för att gå till skolan, alternativt kan inte förklara varför hen inte vill gå dit. Tvingar man barnet till skolan blir hen förtvivlad och flyr hem så snart hen kan, trots risk för straff» (Friberg et al., 2022, s.17). På slutten av 1930 tallet ble skolevegring omtalt som «psykoneurotisk» av Partridge (Friberg et al.,2022). Han mente at man måtte se skolefraværet som et forsøk fra barnets side på å finne en løsning på en situasjon som kjennes emosjonelt ubehagelig og u håndterbart (Friberg et al,2022, s. 17). Skolevegring ble først tatt i bruk på 1960 tallet, og forskning gjort da, viste tidlig et skille mellom skolevegring og skulk. Skolevegring blir også omtalt som «hemmasittare» i Sverige (Friberg et al.,2022, s. 17). Amundsen et al. (2020) viser til at det fremdeles et problem at personer som jobber med elever sidestiller skulk og skolevegring. Holden & Sällmann (2010) viser til at begrepet «school refusal» kom i 1990, hvor ønsket var å skape et begrep som kunne omfatte alle former for «ureglementert, elevmotivert fravær av et visst omfang, uavhengig av årsaken til fraværet» (Holden & Sällmann, 2010, s.16). Skolevegring blir ofte omtalt som skolefravær, hvor eleven uteblir fra skolen helt eller delvis av ulike årsaker.

Skolefravær deles inn i ulike kategorier som skulk, ufrivillig skolefravær, skolevegring, skolefobi og skoleangst. Med dette ønskes det å skape en ramme for forståelse rundt fraværet og kan dermed sette inn rette tiltak til de ulike kategoriene (Havik, 2018; Kearney,2016). Eide (Eide, 2022) finner dette problematisk da man generaliserer tiltakene, for de «de knyttes til fraværets art og ikke til elevens behov» (Eide, 2022, s.15). Hva legges til grunn for de ulike tiltakene skolen setter inn? Hvordan jobbes det med tiltak knyttet opp mot elevens beste? De mange begrepene som brukes har én felles ting, og det er at skolen er et vanskelig sted å være. Noe ved skolen utløser et ubehag som man ønsker å unngå (Havik, 2018). Eide (2022) ilegger begrepet skolefravær også å gjelde elever som møter på skolen til tross for at de syns det er vanskelig, men de er fraværende mentalt i timene (Eide, 2022). Skolevegring som begrep ble i Norge første gang nevnt i et NOU-dokument fra 2009, hvor det kun er nevnt én gang og i sammenheng med at angst ofte er en årsak (NOU 2009:18). Det er mange faktorer som kan spille inn på hvorfor noen utvikler denne vegringen. Om så er forhold i hjemmet, traumer, mobbing, ulike diagnoser, angst, stress eller høysensitivitet for å nevne noen (Lie, 2021; Eide,2022; Friberg et al., 2022, Gran & Mosand,2022; Kearney,2016.

Skolevegring ifølge Havik kan defineres slik: «vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag» (Havik,2018, s.28). Dette er elever som ønsker å gå på skolen, men som ikke klarer det. Elever som opplever skolevegring viser tydelig en motvilje til å gå på skolen, noe som kan føre til et langvarig fravær. De er vanligvis hjemme når de skulle ha vært på

skolen, og prøver ikke skjule det eller unnskyldte det ovenfor foreldre. Skolevegring kan gi utslag i somatiske plager, angst, gråt og depresjon. Dette er ikke elever med antisosial atferd, selv om de kan vise stor motvilje når foreldre prøver å få de på skolen. Foreldre til disse barna har prøvd å få de på skolen, men uten hell (Havik,2018; Friberg et al.,2022). Man ser at forskere ilegger og omtaler begrepet skolevegring på forskjellige måter (Eide, 2022; Havik, 2018 ; Holden & Sällmann, 2010 ; Kearney,2016). Det kan være nærliggende å tro at skolevegrings begrepet ilegges ulikt innhold og blir da et komplekst tema og en utfordring for de som skal jobbe med det. Dette fører til spørsmål om hvilken forskjell det kunne vært i arbeidet med tema om man hadde en felles forståelse.

Skolevegring er begrepet jeg har valgt å bruke fordi jeg finner det mer dekkende enn de andre begrepene, noe som sammenfaller med Amundsen et al. (2020) & Løvereide (2011). Uansett hvilke begrep man bruker så kommer man ikke bort fra at det handler om en unngåelse av å være eller å komme på skolen. Jeg finner det mer dekkende, da det tydeliggjør også den gruppen elever som ikke har et bekymringsfullt fravær.

2.2.1 De motvillige

De motvillige er en gruppe elever som er motvillige til å gå på skolen, men de stiller opp likevel. På engelsk er det kalt «school reluctance» (Havik,2018, s.31). Grunnene for å være motvillig til skolen kan være mange, noen er knyttet opp mot somatiske plager, angst eller opplevelse av at man ikke mestrer faglig eller sosialt. Det er en elevgruppe som ikke er så lett å fange opp, da fraværet ikke er bekymringsfullt (Havik,2018). «De opplever stor grad av engstelse og smerte når de er på skolen, uten at noen nødvendigvis vet noe om det» (Havik,2018, s.32). I slike tilfeller spiller foreldrene en viktig rolle i arbeidet mot å avdekke behovet for tilrettelegging og hjelp. Som Havik skriver så er dette elever som møter på skolen selv om de opplever mye stress og stort ubehag. Det er en gruppe elever vi vet lite om og som det trengs mer forskning på, for å kunne oppdage, kartlegge og hjelpe (Havik,2018).

De motvillige er noen denne studien ønsker å belyse. Studien vil gjennom tolkning og analyse av empiri finne ut om de motvillige blir omtalt av informantene.

2.2.2 Skulk

Skulk kjennetegnes ofte med at eleven ikke kommer på skolen og skjuler fraværet for både foreldre og lærere, og man vet ofte ikke hvor de er. De unngår ofte skolen og hjemmet, og vil komme med unnskyldninger for å holde fraværet skjult (Havik, 2018; Friberg et al.,2022). Disse elevene misliker skolearbeid, kjeder seg og viser sjelden dårlig samvittighet ovenfor sine valg. De viser ofte en atferd som er mer utagerende og småtøff, og har sjelden utfordringer med å få vennskap, selv om vennskapene ofte kan være konfliktfylte. Elevene viser ingen redsel eller ubehag ved å komme på skolen, i motsetning til elever med skolevegring (Havik,2018; Friberg al.,2022).

2.2.3 Ufrivillig skolefravær/skolefravær

Eide (2022) bruker begrepet skolefravær, når hun omtaler de elevene som strever med å komme på skolen eller å være på skolen. Men hun presiserer at i betegnelsen «skolefravær» finner man også elevene som møter på skolen, men som er fraværende i tankene.

Ufrivillig skolefravær og bekymringsfullt skolefravær brukes mer og mer, og som kommunale retningslinjer bruker istedenfor skolevegring. BKL (Bergen kompetansesenter for læringsmiljø) ønsker at man bruker ufrivillig skolefravær, og ikke skolevegring. Jeg

henvendte meg til dem med spørsmål om begrepsbruken og hvorfor de ønsker at dette begrepet skal brukes. De skriver i en e-post, som svar på en henvendelse fra meg, at «Begrepet skolevegring – school refusal er mindre og mindre brukt da dette ikke er en diagnose, men en merkelapp som legger ansvaret på eleven selv. Eleven vegrer. Dette kan da føre til at det er eleven som må fikses, behandles etc. og ikke skolen» (T. Hammerich, personlig kommunikasjon, 17.03.2023). De begrunner det med at å ilegge barnet en «vegring» er stigmatiserende, og belastende for barnet.

Teori viser til at skolefravær deles inn i to ulike kategorier, dokumentert og udokumentert fravær. Dokumentert fravær er gyldige grunner for å være borte fra skolen, som sykdom, lege timer, religiøse dager eller en innvilget søknad om fri. Udokumentert fravær er at en elev er borte fra skolen uten en gyldig grunn. Grunnene for fraværet kan være mange og svært komplekse. Om så er grunner knyttet opp mot skolen og skolemiljøet, relasjoner eller mangel på mestring, utrygg på lærer, faktorer i familien eller knyttet opp mot en lidelse eller diagnose (Havik, 2018; Eide, 2022; Gran & Mosand, 2022). Bekymringsfullt skolefravær defineres slik i Bjørgan & Hammerich (2022) sin håndbok ved bekymringsfullt skolefravær:

- ✓ Fravær blir ikke meldt til skolen. Dette gjelder både enkelttimer eller dager
- ✓ Det er et mønster i fraværet. Dette kan være enkelte fag og/eller aktiviteter på skolen, faste dager i uka eller perioder i året
- ✓ Fravær 3 dager eller mer pr. måned. Trenger ikke være bekymringsfullt dersom årsak til fraværet er avklart (eks. sykdom) og ikke omfanget av 3-dagers fravær er stort (eks. mønster/gjentakende)
- ✓ Fravær utover 10 skoledager pr. kvartal (3 mnd.). Dersom foresatte har fått innvilget permisjon fra undervisningen fra skolens rektor, er fraværet vurdert og godkjent som forsvarlig
- ✓ Elev har ikke møtt på skolen over lengre tid

(Bjørgan&Hammerich,2022,s.5)

Det omhandler barn som i utgangspunktet ønsker å ta del i skolehverdagen, men som av ulike grunner ikke klarer det. Punktene over viser at det er fravær som legges til grunn for å identifisere skolevegring.

2.3 Er skolevegring skulk?

Meld.St.6(2019-2020) deler fravær inn i 5 kategorier: sykdom, diffuse helseplager, permisjon, skolevegring og skulk. Med dette viser de at det er forskjell mellom skolevegring og skulk, men uten å gi en definisjon av hva det er.

I forskningsartikkelen til Amundsen et al. (2020) skriver de hvor viktig det er å skille mellom skulk og ufrivillig fravær, da forskningen deres viser til at noen lærere ikke skiller mellom dette. Skulk og vegring er to ulike årsaker til fravær og bør da også imøtekommes på ulike måter.

At noen, sidestiller skulk og skolevegring er alvorlig, fordi de tror at elevene det gjelder velger å være hjemme når andre aktiviteter er mer motiverende, og ikke fordi de engster seg for å være på skolen. Dette

blir igjen et argument for å presse de foresatte til å få barnet til å gå på skolen i stedet for å stille spørsmål ved hva som er galt med et skolesamfunn som oppleves som så utrygt at eleven ikke våger å være der (Amundsen et al. ,2020, s.5).

Sitatet viser til at elever med skolevegring blir sidestilt med skulk, og at det er alvorlig. En konsekvens av en slik sidestilling av begrep, kan bidra til at man imøtekommer elever og foresatte på feil måte når råd og veiledning blir gitt.

Man kan skille skulk og skolevegring med at skulk er tilfeller med fravær hvor eleven velger alternative aktiviteter istedenfor skolen og viser sjelden dårlig samvittighet ovenfor valgene de tar. I motsatt ende finner man barn som ikke velger å være hjemme for det er andre aktiviteter som frister, men de klarer ikke gå på skolen (Havik, 2018). Hun definerer det slik: «Skulk handler om elever som mangler motivasjon for skolen, har negative holdninger til skole, er i opposisjon til voksne eller søker aktiviteter som appellerer mer utenfor skolen» (Havik,2017). Dette fører til spørsmål om hvordan det er for elever som velger å gå fra skolen fordi de finner for eksempel et fag vanskelig å delta på. Er det da skulk eller vil det være en skolevegring? Er kategoriseringen av elevens utfordring avhengig av om eleven viser dårlig samvittighet over valget sitt eller ikke, slik Havik (2017,2018) definerer forskjellen mellom skulk og ufrivillig skolefravær på? Det vil være nærliggende å tro at om skolen skaper et ubehag eller utløser angst for et barn med skolevegring, vil det medvirke til at de da også mister motivasjon for skolen og får en negativ holdning til skolen. Noe som kan igjen føre til at de søker andre aktiviteter enn skolen. Jeg undrer om det fremdeles er skulk eller om det da blir en skolevegring.

2.4 Kritikk til begrepet skolevegring

Mange foresatte og elever får en opplevelse av at det er noe feil med barnet, at barnet er problemet på måten de blir imøtekommet på. «Jäg förstår inte vad der är för fel på oss» (Friberg et al.,2022, s.25). Diskusjoner tar opp at barna føler seg som et problem og at det er skolen som skal tilpasse seg barnet og ikke barnet til skolen. Skolen er den «voksne» i denne situasjonen og må ta på seg det ansvaret som ligger i å lede an en dannelsesprosess. «Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Utdanningsdirektoratet,2020, 9). Det er ikke alle elever som «passer» inn slik skolen er lagt opp i dag. Men da fremgår det i innleggene at skolen bør endres slik at den kan passe for alle, at skolen må bære ansvaret når en elev synes skolen er et vanskelig sted å være (Andreassen, 2020; Jacobsen-Loraas, 2021).

Det viser seg å være en uenighet om hva man skal kalle skolevegrings fenomenet. Debattinnlegg og veiledere viser til at det er flere som ikke ønsker bruk av ordet skolevegring. (Jacobsen-Loraas,2021;Shaafi,2020; T. Hammerich, personlig kommunikasjon,17.03.2023). For dem blir det å ilagge barnet et problem, at barnet må bære problemet og blir holdt ansvarlig for de utfordringene det innebærer å vegre seg for skolen. Det at barnet vegrer seg for skolen ligger ikke i barnet, men i skolen. Dette støttes av Friberg et al. (2022), som videre viser til at en slik forståelse forutsetter at man ser på «vegring» som en «trotsig egenskap i sig själv» (Friberg et al.,2022, s. 18). Friberg et al. (2022) viser også til at om man snur på det,

ved å se på vegring som barnets måte å forsøke å løse en uholdbar situasjon, så behøver det ikke å vise til et individfokus som blir stigmatiserende for barnet.

Det som tidligere het «Skolevegringskonferansen» arrangert av Fagfokus, endret navnet på konferansen til «Ufrivillig skolefravær» i 2022, med en kort forklaring på sin nettside «Denne konferansen het tidligere Skolevegringskonferansen, men vi har nå byttet til et mer passende navn» (Fagfokus, 2022). Det vil da være nærliggende å tro at det er en endring i samfunnet rundt begrepet. Jeg tok kontakt med Fagfokus for å få en mer utfyllende forklaring på hvorfor de endret navnet. Det jeg fikk som svar var at «... Både i spørsmål om skole og helse er språket, og språkets betydning ofte oppe til diskusjon. Og frontene kan av og til bli harde» (K.I. Aarstein, personlig kommunikasjon, 10.februar 2023). Fagfokus opplever at det er to hoved innfallsvinkler til tema. De beskriver det slik «De som mener problemet ligger i skolen, og systemene der og de som mener dette handler om hjem, samfunn, familie», men de presiserer at dette er kort forenklet og at sammenhengende er sterkt komplekse (K.I. Aarstein, personlig kommunikasjon, 10.februar 2023). Det vil være nærliggende å tro at det i skole og helsekretsen er ulike meninger og meningsinnhold i begrepet og at ulike begreper ønskes brukt.

Denne studien vil være med å belyse tema og dets kompleksitet.

2.5 Tiltak i skolen ved skolevegring

I denne studien belyses det hvilke tiltak som tidlig settes inn når man mistenker en skolevegring. Da kreves det kompetanse og tilrettelegging fra de ansatte. Noe som også Havik (2018) skriver om som et viktig tiltak, kompetanse. Skolen trenger kunnskap om tema for å tidlig kunne identifisere og sette inn tiltak. Det viser seg at foresatte til barn med skolevegring føler og opplever at kunnskapen ikke er tilstrekkelig i skolen eller i hjelpeapparatet rundt, til at gode og effektive tiltak blir satt inn på et tidlig stadium (Havik, 2018).

Gran & Mosand (2022) viser til Kearney (2016) sin tiltaks pyramide som deler tiltakene inn i 3 nivå. Jeg har satt opp en oversikt over tiltakene i tabell 2 under. Tiltakene i tabellen er også tiltak man finner beskrevet hos (Eide, 2022; Havik, 2018, Friberg et al.,2022).

Forebyggende tiltak (treffe 80-90% av elever med mindre 5%fravær)	Målrettede tiltak (treffe 5-10% av elever med fravær på 5-10%)	Intensive målrettede tiltak (treffe 1-5 % av elever med mer enn 10% fravær)
Skolemiljø som gir trygghet, respekt, mestring, Deltakelse og medbestemmelse	Relasjonelt arbeid	Koordinert arbeid mellom skole og andre hjelpere (PPT, BUP, fastlege, helsesykepleier)
Positive relasjoner til elever og foreldre	Plan for hvordan løse utfordringer og øke engasjement (kommunens handlingsplan mot skolefravær slår inn)	Skreddersøm i tiltak (delvis hjemmeskole, lærer møter elev utenom skolen)
Kunnskapen i skolen er godt kjent med skolevegring og tiltak	Omsorgsfulle voksne som gir trening, motivasjon, råd, Annerkjennelse, mestring, retning Coaching, støtte og mål	Enighet om hva som er vanskelig, hva målene er og hva målet er. Hvordan komme dit?
Et godt fraværssystem	Aktuelle samarbeidspartnere kobles inn (utenom foreldre, lærer, elev)	Mer vekt på mestring enn prestasjon
Tilstedeværelse blir anerkjent og løftet frem	Gjennomføre en klasse miljøundersøkelse	Ta bort konkurranse preget kroppsøving

Felles utfordringer på skolen er kjent og arbeides med	Fjerne stressfaktorer som for eksempel lekser, snakke høyt i timene, unngå aktiviteter som eksponerer eleven på en ubehagelig måte bla.	Styrke elevens selvbylde
--	---	--------------------------

Tabell 2 - Forebyggende -, målrettet - og intensive målrettet tiltak. Utviklet basert på Gran & Mosand (2022); Kearney (2016).

Her ser man tiltakene som er satt opp i 3 ulike kategorier, forebyggende tiltak, målrettet tiltak og intensive målrettet tiltak. Tabellen gir en oversikt over hvilke tiltak som kan settes inn ved behov.

2.5.1 Trygt og godt skolemiljø - §9a

I 2017 ble et nytt kapittel lagt til i Opplæringsloven, kapittel 9A, som omhandler elevenes skolemiljø. Det fastsetter at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø, som også fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven,1998,§9a). Om noen i skolen skulle mistenke eller få informasjon om at det er elever som ikke trives så er man etter denne paragrafen pliktig til å melde fra til rektor om situasjonen (Opplæringsloven,1998, § 9 A-4). Dermed er man pliktig til å undersøke og sette opp en tiltaksplan som skal bidra til at eleven får et trygt og godt skolemiljø. I Opplæringsloven står følgende:

Skolen skal lage ein skriftleg plan når det skal gjerast tiltak i ei sak. I planen skal det stå:

- a. kva problem tiltaka skal løyse
- b. kva tiltak skolen har planlagt
- c. når tiltaka skal gjennomførast
- d. kven som er ansvarleg for gjennomføringa av tiltaka
- e. når tiltaka skal evaluerast.» (Opplæringsloven,1998, §9a).

Skolen skal i en slik sak kunne dokumentere hva som blir gjort for å oppfylle denne aktivitetsplikten. Det er elevenes egen følelse av trivsel og elevens egen opplevelse av hvordan de har det på skolen som er avgjørende. Når en slik aktivitetsplan utarbeides og tiltak skrives, skal både eleven selv og foreldrene være med i prosessen. Det er et overordnet prinsipp at elevens stemme skal høres, og at det skal settes inn tiltak som er til elevens beste, dette fremgår i følgende lover, jf. Barnekonvensjonen art. 3 og 12 og Opplæringsloven,1998, § 9 A-4 femte ledd.

Det vil være naturlig å tro at denne paragrafen vil være å finne i saker som omhandler tema i oppgaven. Skolevegving handler om at eleven syns skolen er et vanskelig sted å komme på eller å være, så noe ved skolen utløser en utrygghet. Dermed er det nærliggende å tro at §9a vil bli brukt i en slik situasjon.

2.6 Rektors rolle i skolen

Denne oppgaven ønsker å bruke rektor som informant, da rektor er øverste leder på skolen. Rektor har ansvar for å legge føringer for at skolen har en positiv kultur som gir et godt læringsmiljø. I prinsippet så har rektor ansvar for alt som foregår på skolen (Harestad, 2015), men er også ansvarlig for «at skolens samfunnsoppdrag blir utført. Dette innebærer at rektor handler på vegne av sentrale og lokale myndigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.2). Dette fører til spørsmål om hvordan skolens samfunnsoppdrag viser seg i praksis når barnets

beste går imot det samfunnsoppdraget skolen skal utføre. Når elevens tilstedeværelse i skolen går utover dens fysiske og psykiske helse og noe rektor må ta stilling til.

Frem til 1970-75 var det opptil skolelederen og lærerne å avgjøre hvordan skolen best skulle utføre sitt samfunnsmandat. Samfunnet ga skolelederen stor tillit til deres arbeid (Sørreime, 2019). Her skjedde det en endring, da det viste seg at kvalitetsutviklingen av skolen ikke fungerte, og det ble innført føringer for en felles kvalitetsutvikling i skolen gjennom stortingsvedtak, styringsdokumenter, opplæringsloven og læreplaner (Sørreime, 2019).

Utfordringen for rektor i dagens skole er å «utøve et relasjonelt lederskap og de administrative forventningene og krav som ligger til det å utøve god forvaltning ut fra et bredt spekter av styringsdokumenter fra eier, nasjonale retningslinjer, lærerplaner, forskrifter og lover» (Quaglia, 2017, s.15). Quaglia (2017) fremhever viktigheten av at en rektor er lyttende i sin lederrolle. Om en leder klarer å skape arenaer for lytting for de samfunnsaktørene som står rundt skolen, vil man gjennom dette kunne «flette» viktige ressurser sammen. Dette vil videre kunne føre til et tett og godt samarbeid med foresatte, noe som er Quaglia (2017) anser som nøkkelen til at eleven gjør en god utvikling, og skolen som helhet.

Det er mange oppgaver og plikter som er pålagt rektor, noe som refereres til som «et lederskaps puslespill» (Quaglia, 2017, s. 21). At man som leder skal kunne ha nok tid i løpet av en dag til å gjøre det som kreves. Men ved at en rektor bruker sin *stemme* i lederarbeidet vil noe av arbeidet bli delegert videre. Ved å bruke alle på skolen, så vil undervisningsledelse være noe alle har ansvar for, ikke bare rektor. Om man som leder bruker de rundt seg og viser de tillit, vil arbeidet til rektor kunne bli mer effektiv. Denne effektiviseringen er et resultat av at undervisningslederens rolle og elevhåndteringen blir en del av alles oppgave (Quaglia, 2017). Ved å lede på denne måten vil man kunne bygge relasjoner og tillit ved å involvere lærere, elever og foresatte. Ved «å bruke stemmen» menes her at man snakker på en måte at man blir hørt. Man skal bli hørt ved å lytte og lære. Når man lytter til elevenes stemme, vil man som leder kunne bygge opp en tillit som er med på å styrke rektor som leder av skolen (Quaglia, 2017).

Reduserende	Økende
Sitter alene på kontoret	Er synlig på hele skolen (for eksempel i klasserommene, kantinen og korridorene)
Oppfatter elever som problemer som må fikses	Anser elevene som løsningen
Tenker «jeg vet best»	Forstår at elevene har noe å lære deg
Håndterer elevatferd	Oppmuntrer elevene til å ta ansvar
Ensidig fokus på faglige oppnåelser	Berømmer elevenes innsats og fremgang på alle områder, både faglig og ikke-faglig
Besatt av testresultater	Kunnskap om elevenes håp og drømmer

Tabell 3: Reduserende og økende faktorer i arbeidet mot å oppnå tillit som rektor i skolen. Utviklet basert på Quaglia (2017).

Quaglia (2017) viser i denne tabellen (Tabell 3) hvordan man kan jobbe seg frem mot å forstå elevene og dermed også forstå bedre hva som ligger bak ulike symptomer for atferd.

«Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). En slik utrygghet kan komme i form av utvikling av skolevegring. Rektor er ansvarlig for at læringsmiljøet gir grunnlag for at elevene skal ha det bra på skolen. Og når det oppstår utfordringer, som ved en skolevegringssak, vil det at rektor

viser «evne til å nyttiggjøre relevant kunnskapsgrunnlag for skolens kvalitetsarbeid» være helt avgjørende (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kunnskap er en avgjørende faktor i arbeidet med skolevegring (Havik, 2018). Rektor har ansvar for at de som jobber på skolen har tilstrekkelig kompetanse til å løse pågående og kommende utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020a.).

Det står i opplæringsloven § 9 A-4 andre ledd at «alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor hvis de får mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2022d.). I teorien skal da rektor ha en klar oversikt over mistenkte skolevegringsaker og bekymringer for elever, og på denne måten være involvert i arbeidet rundt en slik sak.

Rektor blir et naturlig valg for min forskning da det er rektor lærerne skal komme til når de har en bekymring for en elev. Det er rektor som har ansvar for at læringsmiljø og kompetanse på skolen er god, og at skolen i sitt mandat kan gi elevene opplæring som fremmer helse, trivsel og læring.

2.7 Forståelse

«Man kan ikke snakke om havet med en frosk som sitter i en brønn» (Zhuangzi, u.d).

«Forståelse» blir beskrevet slik i Store norske leksikon: «Forståelse er å begripe, fatte, gjøre bruk av forstanden, innse, oppfatte» (Sletnes,2021). Forståelse har vært et sentralt begrep i vitenskapsfilosofien, og spesielt innen hermeneutikken. Før 1600 tallet ble begrepet for det meste sett på som en aktivitet mot å avdekke sannhet, men har i nyere tid blitt rettet mot å finne mening med noe eller i noe. Altså å lokalisere mening i verk eller prosesser som er menneskeskapt (Sletnes,2021).

I denne studien undersøkes det hvordan rektor forstår skolevegring. Å forstå noe er en prosess som hele tiden ilagges ny informasjon som er med på å igjen utvikle en ny forståelse for noe. Som fagperson er evnen til å vise forståelse for elevens utfordringer viktig i arbeidet med å hjelpe og støtte eleven gjennom en vanskelig tid. Om en fagperson, i denne studien rektor, har evnen til å observere, vise empati og å ha tålmodighet vil det ha en stor innvirkning på evnen til å forstå barnet. Slik at barnet føler seg sett og møtt (Aubert & Bakke ,2018, s.29). En slik studie kunne også ha undersøkt en rektors erfaring med skolevegring, noe som ville gitt oppgaven en vinkling som hadde gitt eleven en mindre stemme. Skolevegring er et komplekst tema som innebærer individuelle tilrettelegging, som kun kan utarbeides på en god måte om de som jobber rundt eleven har en god forståelse for situasjonen. Valget studien har tatt ved å undersøke forståelse er for å fremheve kompleksiteten rundt tema. Med sitatet i begynnelsen av denne delen tatt i betraktning, er tema komplekst fordi det er ulike mennesker som jobber rundt eleven, der alle har ulike livserfaringer og ulike grunnlag for å reflektere over situasjonen (Aubert & Bakke,2018).

Menneskers forståelse for noe, er noe som oppstår i samspill med en forforståelse man har dannet seg. En forståelse er det som er bevisst for oss og som vi kan reflektere over. Forforståelse er vår erfaring og er kunnskap vi er mindre bevisst på, men som likevel virker inn på opplevelsen av noe vi erfarer og fortolker (Aubert & Bakke,2018). I LK20 overordnet del står det: «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (UDIR, 2020e). Til tross for føringene som er omtalt i LK 20 , så er det nærliggende å tro at dette også er noe de voksne rundt barnet selv skal ha

lært. Forståelsen av seg selv og andre er avgjørende for en rektor i møte med en elev som har det vanskelig.

Som rektor møter man elever med ulike utfordringer, og hvordan rektor forstår disse møtene er basert på slik hen opplever det eleven forteller og de erfaringene hen har fra lignende situasjoner. Kjennskapen rektor har til seg selv preger grunnlaget for å forstå hvordan eleven har det (Aubert & Bakke,2018). I en slik sårbar situasjon som skolevegring er det viktig at personer rundt eleven viser forståelse. Utfordringer er når man som fagperson møter en elev med en oppførsel, livssituasjon eller erfaring som her helt ulik din. Et slikt ulikt utgangspunkt kan medføre at det er vanskeligere å sette seg inn i en annen sin situasjon og dermed forstå den. Som rektor står man i en makt posisjon ovenfor eleven, og da er det viktig at man møter eleven med en anerkjennelse som viser at man forstår utfordringen. At man som rektor klarer å holde sitt eget utenfor, og ikke ilegger eleven meninger og intensjoner (Aubert & Bakke,2018). Dette finner man også i veileder for samtaleverktøy fra regjeringen, beskrevet slik: «Det er derfor viktig å forsøke å nullstille seg før en samtale, sette seg selv og egne tanker til side, samt vise åpenhet og nysgjerrighet til den du skal snakke med» (Regjeringen,2015,s.1). Da er det viktig at man som rektor er bevisst og reflektert over sitt eget grunnlag for å forstå tema.

2.8 Oppsummering av teori

I kapittelet om teori har jeg vist til de teoretiske perspektivene som danner grunnlaget for denne studien. Teorien skal også være med å støtte funn i studiens empiri. I første del av teorikapittelet har jeg gjort rede for og utdypet begrepet skolevegring, belyst diskusjonen og endringen rundt begrepsbruken for å vise til kompleksiteten i tema. Det er også vist til forskjellen mellom skulk og skolevegring, da det viser seg at det er flere i skolen som likestiller begrepene (Amundsen et al.,2020; Vestrheim,2020). Videre har jeg redegjort for tiltak som kan settes inn ved en skolevegrings sak, både som tidlig innsats og tiltak som kan settes inn etter hvert. Tiltak er vist i tabell 2 for å få en bedre oversikt. Det er nærliggende å tro at det er vanskelig å lage en klar plan på hvilke tiltak som skal settes inn når, da alle skolevegringssaker er individuelle. Tiltakene må tilpasses hver enkelt elev og dens behov (Havik,2018).

Videre i den teoretiske tilnærmingen omtaler jeg rektors rolle i skolen. Da studiens fokus er rektor, er det viktig å vise til hvilken rolle rektor har i skolen. Studiens fokus er på rektors forståelse for skolevegring, dermed har forståelse avslutningsvis fått en egen del. Forståelsen rektor har for skolevegring vil påvirker han eller hennes tilnærming og arbeid ved en skolevegrings sak.

3.0 Metode

Metodologi er læren om hvilke metoder man kan bruke for å innhente ønsket empiri. Dette må ikke forveksles med «metode» som er selve metoden som brukes for å innhente og analysere data på, da dette inngår i metodologien (Postholm, 2018).

«Forskning er en kollektiv og systematisk søken etter ny innsikt gjennom bruk av ulike vitenskapelige metoder» (NESH,2021). Forskningen vil ha en verdi i seg selv og kan bli brukt som kilde til en ny og bedre eller en annen innsikt. Målet med forskning er at den kan være nyttig i ulike sammenhenger i samfunnet (NESH, 2021). Det er det som er målet med denne studien, å få ny og bedre innsikt med den metoden jeg har valgt, og at man kan dra nytte av den forståelsen den gir.

3.1 Kvalitativ forskning

Innen samfunnsforskning har man ulike metoder man kan anvende når man skal gjøre en studie. Valget står mellom å drive kvalitativ forskning eller å gjøre en studie basert på kvantitativ metode. Begge metoder vil i mange studier være mulig å anvende. Slik Thagaard (2018) karakteriserer de to ulike metodene, så er kvalitativ forskning en metode for å søke en forståelse av sosiale fenomen. Man kommer nær informantene og man skal i etterkant analysere tekster. Derimot, med den kvantitative metode, blir det en distanse mellom forsker og informant, og er ofte preget av en type observasjon og/eller en spørreundersøkelse som igjen skal analyseres som tall og statistikker (Thaagard,2018).

For denne problemstillingen kunne jeg brukt begge metodene, men ville da sittet igjen med to ganske ulike resultater. Da studien ønsker å få en dypere forståelse og kunnskap om rektors forståelse av skolevegring, vil den kvalitative metoden passe godt til hensikten bak oppgaven, sett i lys av at den kvalitative metoden har en målsetting om at man oppnår en forståelse av sosiale fenomen (Thagaard,2018). Skolevegring er et sosialt fenomen som man trenger å få en forståelse for. Kvalitative metoder egner seg godt ifølge Thagaard (2018) til studier hvor tema er forsket lite på, og ved studier av nye kulturelle fenomener (Thagaard,2018). Creswell & Guetterman (2021) viser til at kvalitative studier egner seg godt til å utforske problemstillinger hvor man ikke vet variablene og hvor man trenger å utforske. Man skal utforske en problemstilling for å få en dypere forståelse gjennom å tolke ord og tekster (Creswell&Guetterman,2021). Denne studiens hensikt blir å belyse et sosialt fenomen, skolevegring, som det er forsket lite på i lys av at det er rektors forståelse som står sentralt.

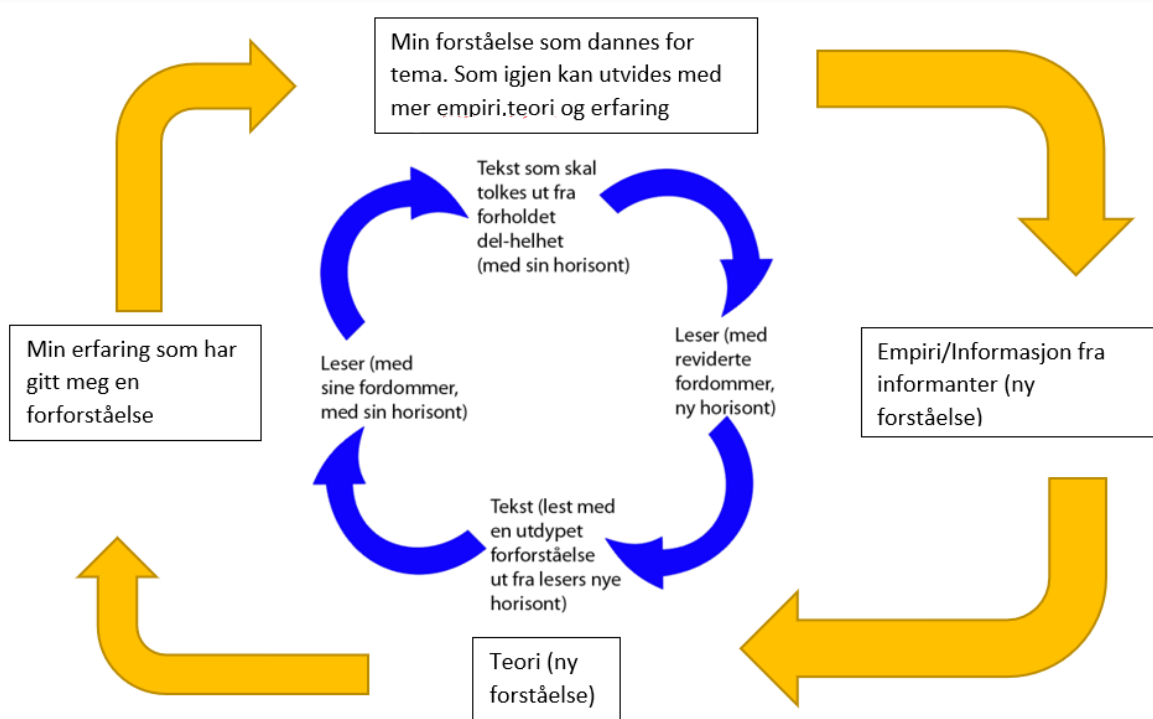
I denne studien kunne jeg valgt den kvantitative retningen ved å gjennomføre en spørreundersøkelse, for så å sette opp en statistikk. Men jeg ser da at studiet vil gå glipp av en del essensielle data, ved at et slikt komplekst fenomen blir gjort om til tall, da denne studien vektlegger rektors forståelse for noe. Ved å bruke den kvalitative metoden vil denne studien på en god måte få frem hvordan rektorene forstår skolevegring.

3.2 Hermeneutikk.

I denne studien brukes den hermeneutiske metoden da, «hermeneutikken er et redskap for å forstå og fortolke det vi ser, leser og hører» (Brottveit, 2018a, s.32). Målet med studien vil være å oppnå en forståelse av det fenomenet som forskes på. En slik forståelse kan oppnås gjennom å forstå det man observerer i intervju situasjonen, gjennom det jeg leser av teori og gjennom det jeg hører fra informantene (Thagaard, 2018). Hermeneutikken er «en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning har en sentral

plass» (Thagaard ,2018 s.37). Det vil skje en fortolkning av den empiri som informantene kommer med, og denne fortolkningen er sentral for oppgaven, da studien ønsker å belyse hvordan en rektor forstår situasjonen rundt skolevegring og hvilke tiltak som settes inn.

Gjennom tolkning får man en forståelse som man kan bruke til videre å forstå et fenomen. Studiens fokus er ikke svart-hvitt, og man kan gjennom tolkningen av empiri få en forståelse for hvordan ulike rektorer forstår skolevegring. Dette vil igjen gi studien en forståelse som kan bygge videre til en ny forståelse og kunnskap. Og slik vil fortsette. Man vil hele tiden få en ny forståelse gjennom den tolkning man gjør. Forståelse er en type sirkelbevegelse, hvor man skal prøve å forstå en helhet ut ifra delene, og delene skal forstås ut fra helheten. Det er det man kaller for den hermeneutiske sirkel (Brottveit ,2018a). Gadamer var en viktig bidragsyter i utviklingen av denne metoden.



Figur 4: Den hermeneutiske sirkel. Utviklet basert på den hermeneutiske sirkel vist hos Krogh (2014)

Som vist i figur 4 over, vil forståelsen alltid være i utvikling, den går i en sirkel og vil hele tiden kunne gi en ny forståelse for forskningens tema.

Opprinnelig var hermeneutikken knyttet opp mot fortolkninger av tekster, men gjennom et slikt perspektiv kan man også si at man «leser» kultur som tekst (Thagaard ,2018). Studien vil «lese» hvilken kultur det er innen skolen, gjennom rektor, knyttet opp mot det å forstå skolevegring. NESH (2021) omtaler en slik tilnærming som dobbel hermeneutikk, som «er hva den tolkende samfunnsforskeren engasjerer seg i, ved å forsøke å forstå og utvikle kunnskap om denne virkeligheten» (NESH, 2021). I denne studien ønsker jeg å forstå og utvikle en kunnskap rundt hvordan ulike rektorer forstår et slikt fenomen og hvilke tiltak som settes inn.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Denne studien vil gjennom et kvalitativt forskningsintervju vise til hvilke forståelser og perspektiver de ulike rektorene har på tema intervjuet handler om (Thagaard, 2018). Studien vil stille informantene spørsmål, ta opp svarene deres og deretter transkriberer og analyserer empirien (Creswell & Guetterman, 2021).

Forskningsintervju kan formes på ulike måter, hvor man finner intervju preget av struktur, hvor spørsmål og tema er satt på forhånd. Men også intervju med mindre struktur hvor informanten står fritt til å ta opp temaer underveis (Thagaard, 2018). I denne studien hvor ønsket er å sammenligne de ulike data på veien mot en ny forståelse for tema, så vil et delvis strukturert opplegg rundt intervjuet være en god måte å få den empiri denne studien trenger. Ved at et slikt opplegg har hovedspørsmålene ferdig utformet og rekkefølgen på de andre spørsmålene delvis fastlagt, gis det rom for å stille oppfølgingsspørsmål til informanten underveis (Thagaard,2018). Denne type intervju kan også omtales som et dybdeintervju ifølge (Tjora, 2021) noe som benyttes når man ønsker å forske på meninger, erfaringer og holdninger. Man ønsker å se «verden» fra informantens ståsted og gjennom det, få utforske nyansene i de erfaringene de sitter med. Både Thagaard (2018) og Tjora(2021) sammenfaller med at intervju er den mest vanlige formen for innhenting av data i kvalitativ forskning, hvor målet er at informantene skal kunne gi fylldige og reflekterte svar på spørsmålene intervjueren stiller. I denne intervjuformen, står informanten fritt til å uttrykke sin forståelse for tema i studien ((Thagaard,2018), og det er det denne studien ønsker, en rektors forståelse.

3.4 Temabasert analyse

I denne studien benyttes det en tematisk analyse. Studien har fokus på en bestemt problemstilling, og data fra informantene blir fortolket og analysert. Svarene til informantene er grunnlaget for analysen (Brottveit,2018 c). Studien viser til analyse av hva informantene sier, fremfor hvordan tingene blir sagt (Brottveit,2018c). I en tematisk analyse fokuseres det på tema som blir presentert i prosjektet, og formålet med en slik analyse, er at man skal gå i dybden på hvert tema (Thagaard,2018). Det vil bli gjort en sammenligning mellom deltakernes ytringer for å skape en dypere forståelse for hvert tema (Thagaard,2018), noe som kan vise til den hermeneutiske sirkel, hvor en forståelse for noe oppstår gjennom erfaringer og kunnskap, som igjen skaper en ny og dypere forståelse. En slik prosess er stadig i bevegelse (Brottveit,2018a).

Utfordringen ved å bruke temabasert analyse er at utsnitt fra tekstene som brukes til å sammenligne, er utsnitt løsrevet fra sin opprinnelige sammenheng. Det er da viktig at man som forsker kobler dataen til den sammenheng data utsnittene er fra (Thagaard,2018). Derimot kan fordelene med temabasert analyse være at den bidrar til å beskytte deltakernes anonymitet (Thagaard ,2018), noe som samsvarer med hva NESH (2021) viser til, ved at man som forsker skal sikre deltakernes anonymitet. Måten temabasert analyse kan bidra til denne anonymiseringen er at informantenes ytringer ikke er presentert i sin helhet. En slik fremstilling av ytringene gjør at det er vanskeligere for informantene å bli gjenkjent av andre og noen ganger seg selv (Thagaard,2018).

Det å sette empirien i et system basert på tema vil være til en god hjelp når jeg skal drøfte problemstillingen (Brottveit,2018c). Jeg har ved min fortolkning og analyse sortert empirien inn i ulike tema, noe som vil være til hjelp når jeg senere i studien skal drøfte innhentet empiri

opp mot teorien benyttet i studien. Etter hvert tema har jeg sammenfattet fortolkningene og analysen da det utgjør et viktig bidrag til drøftingsdelen av studien (Brottveit,2018c). Ved at jeg har valgt en temabasert analyse for studien vil det kunne gi en viktig oversikt over hvordan informantene forstår skolevegring.

3.5 Transkribering

Å transkribere er en prosess hvor man gjør lyd om til tekst (Creswell & Guetterman,2021). Det vil si at jeg i denne studien har transkribert fra muntligspråk til skriftspråk. I denne studien er det gjort lydopptak av intervjuene som jeg i etterkant transkriberte. Jeg har valgt å transkribere det på bokmål, som en del av anonymiseringen, da dialekter ofte kan være med på å gjøre noen identifiserbare (Tjora,2021). Deretter har jeg gitt informantene fiktive navn. Navn på steder som de nevner er ikke tatt med, for at jeg skal opprettholde kravet om anonymisering (Thaagard,2018; Tjora,2021). Tenkepauser i intervjuet er markert med flere punktum.

I en slik transkripsjons prosess skal man prøve å gjenskape en muntlig situasjon. For et muntlig språk er ikke det samme som et skriftlig språk. I og med at det er jeg som har intervjuet og skal transkribere, vil jeg lettere unngå å miste det som Tjora (2021) omtaler som «visual cues». Visual cues er noe som lett kan mistes i denne transkripsjons prosessen, men som også er viktig informasjon å ha med (Tjora,2021). Siden jeg har tre informanter, vil det være lettere for meg å mentalt gjenskape hvert enkelt intervju ved å lese transkripsjonen.

Å transkribere er en prosess som tar tid. Lengre tid enn jeg hadde tenkt. Men det er i en slik situasjon man får reflektert over hvor mye som egentlig blir sagt på relativt kort tid. Ved transkripsjonen av alle intervjuene var det flere ganger jeg la merke til empiri som jeg ikke tenkte over i selve intervjuet. Som forsker har jeg allerede gjennom transkripsjonen begynt å bearbeide materialet, noe Brottveit (2018c) omtaler som «grovbearbeiding» (Brottveit,2018c, s.135). Denne prosessen er tidkrevende, men er helt avgjørende for at man som forsker skal kunne bearbeide og analysere empirien på en god måte.

3.6 Oppgavens validitet og reliabilitet

Forskningens kvalitet knyttes opp til begrepene om validitet (gyldighet)og reliabilitet (pålitelighet) (Tjora,2021, s. 259). Ifølge Tjora (2021) er den viktigste kilden til validitet av høy grad, at forskningen gjøres innen rammene for faglighet. At studien er forankret i annen forskning som er relevant for tema. Denne studien tar utgangspunkt i tidligere forskning og policy, da det viser seg at det trengs mer forskning på tema og dets kompleksitet.

«Vi knytter validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data» (Thaagard,2018 s 189). Validiteten i denne studien handler om gyldigheten av de tolkningene jeg som forsker kommer frem til. Tolkninger gjøres gjennom en forståelse for det man får av empiri, og igjen så preges denne forståelsen av om man har en tilknytning til miljøet vi forsker på eller om vi er en utenforstående. Som forsker ser jeg at min tilknytning til skolemiljøet kan være en styrke, da jeg kan forstå informantens situasjon basert på egne erfaringer. Men jeg er også klar over at det har sine begrensinger, da jeg kan overse detaljer som ikke samsvarer med det jeg selv har erfart (Thaagard,2018). Min tilknytning til skolemiljøet er noe jeg er bevisst på og som jeg har presentert på en måte som ikke svekker oppgavens validitet. Ved å presentere

mitt ståsted kan leseren vurdere tolkningene som gjøres på bakgrunn av mitt ståsted som forsker (Thagaard,2018).

I kvalitative forsknings studier hvor forskeren er i interaksjon med informanten, baserer reliabiliteten seg på redegjørelsen for hvordan empirien utvikler seg i løpet av forskningsprosessen. Forskeren må være konkret og spesifikk i sine beskrivelser av de fremgangsmåter som er gjort for å utvikle data (Thagaard,2018). I metode kapitlet har jeg prøvd å være konkret i de fremgangsmåtene denne studien har gjort. Jeg har også prøvd å gjøre rede for hvordan forskningsprosessen i denne studien er erfart og gjennomført. Målet ved å være konkret og spesifikk i beskrivelsen av forskningsprosessen er for å styrke oppgavens reliabilitet ved å gjøre den transparent (Thagaard,2018).

3.7 Etske hensyn

Studien baserer seg på informert samtykke, anonymitet, respekt, integritet og refleksivitet - alle viktige prinsipper for etisk forskning (NESH,2021; Busso,2018) . De etiske retningslinjene er lagt for at man som forsker skal kunne forske frem en god, forsvarlig og fri forskning. Forskingen vil da i seg selv være en kilde for en ny forståelse og innsikt, og vil kunne nyttiggjøres i samfunnet (NESH,2021).

Man skal gi informasjon om forskningsprosjektet slik at informantene vet hva de sier ja til, men informasjonen de får vil også kunne påvirke dem i måten de fremlegger seg og sine svar på. Derfor er det viktig at man som forsker gjennomfører intervjuene på en etisk forsvarlig måte (Thagaard,2018). I denne studien har jeg valgt å ikke å gå inn på en definisjon av skolevegring ovenfor informantene, da studien ønsker empiri på hvordan rektorene forstår begrepet skolevegring. Men likevel er informantene informert tilstrekkelig nok til å kunne gi et samtykke på deltagelse, og på samme tid delta med empiri som kan bidra til å besvare studiens forsknings spørsmål (NESH,2021).

Videre må denne studien ta hensyn til informantenes anonymitet og tenke på hvordan resultatene av analysen vil kunne påvirke dem i etterkant. «Forskeren har et ansvar for å gi vern både mot objektivt og subjektivt opplevd skade eller belastning som forskningen kan påføre den enkelte» (NESH, 2021). Den empiri jeg får inn vil kunne avdekke kunnskap om noe som ikke er optimalt ved en skole, som igjen er noe som en informant vil kunne føles som krenkende. Det vil kreve etisk refleksjon fra min side når studien skal fremlegge og avdekke den kunnskap empirien har gitt. Studien skal på samme tid ta hensyn til at forskningen blir lagt frem med de funn det innebærer og ta hensyn til informantenes omdømme.

Som etisk forsker må man gjennom hele forskningsprosessen måtte ta hensyn og stilling til ulike etiske utfordringer, ofte knyttet opp mot egne opplevelser og menneske møtene man har i slik forskning. Man kan ikke i forkant av en studie identifisere og løse etiske dilemma. De møter man underveis og må da ta stilling til dem (Busso,2018). Denne studien vil ikke kunne forutsi etiske dilemma i møte med de menneskene jeg treffer under intervju. Etske dilemmaer er noe jeg som forsker må hankses med når de oppstår. Jeg må derfor hele tiden reflektere over valg og hensyn jeg tar i intervju situasjonen for at jeg skal kunne ivareta informantenes integritet og menneskeverd. Busso (2018) viser til refleksivitet som et metodisk verktøy i arbeidet med forskningsetiske retningslinjer og dilemmaer som dukker opp underveis. Et viktig verktøy å ha med seg som forsker i møte med informanter i feltet. Refleksivitet kan

være med å hjelpe forskeren med å forstå seg selv og sin rolle i forskningsprosessen. Det at man som forsker er bevisst på sine levde erfaringer, også har en betydning for forskningsprosessen.

Som forsker vil jeg i intervjusituasjonen stille spørsmålene og man kan si at forsker og informant står i en «asymmetrisk maktrelasjon til hverandre» (Busso ,2019, s.119). Informanten er «satt» i en sårbar posisjon da det er de som skal utlevere sin forståelse og hvordan de arbeider med tema. Da er det viktig at jeg som forsker ivaretar informanten på en slik måte at de føler seg ivaretatt og er trygge nok på meg og situasjonen, til å dele av sin erfaring og forståelse av tema (Busso,2018). Utfordringen med å skape en så trygg situasjon, er at informanten kanskje deler og forteller mer enn de komfortabel med og vil oppleve en følelse av anger i ettertid.

Selv om man som forsker har kunnskap om de forskningsetiske retningslinjene så er ikke denne kunnskapen ,ifølge Busso (2018), nok til å være en etisk forsker. Hun forklarer det slik:

Å bli en etisk forsker innebærer kontinuerlig å kunne hankses med utfordringer knyttet til menneskemøter og egne opplevelser gjennom hele forskningsprosessen. Et metodologisk verktøy som kan benyttes i denne prosessen, er refleksivitet. Å inkludere forskerrefleksivitet i et prosjekt betyr at forskeren kan bevisstgjøre seg på alle mulige sensitive aspekter i forskningsprosessen, få økt innsikt i deltakernes opplevelse og skape en ivaretagende forskningsprosess (Busso, 2018, s. 127)

Som forsker har jeg gjennom hele studien hatt «refleksivitet» på en mental «Post it»- lapp, slik at jeg gjennom hele studien har vært forberedt og bevisst på situasjoner som krever etiske hensyn og refleksjon.

3.8 Utvalgets størrelse og innhenting av informanter

I denne studien er det blitt gjort et strategisk utvalg. Det betyr at man rekrutterer informanter som vil kunne bidra med betydningsfulle data til studien (Brottveit,2018b). Man kan ha ulike utvalgsriterier i utvalget, som alder, kjønn, sosial status, utdanning eller at de har relevant kunnskap om det en studie skal undersøke (Brottveit,2018b). Studien har rekruttert informantene basert på stillingen deres om rektor. Alder og kjønn er ikke en av kriteriene. Denne studien er av begrenset omfang og har da ikke fokus på et stort antall informanter, men på hva studien får ut av empirien og hva som kan læres av det (Brottveit,2018b)

Jeg tok først en ringe runde på ni skoler, tilfeldig valgt, i det aktuelle fylke. Det er travle tider for rektorene, så det var ikke så lett å få snakket med de over telefon. Dermed sendte jeg heller ut informasjonsskriv i en epost til de samme skolene som jeg hadde ringt til. Dermed fikk jeg kontakt med to rektorer som ønsket å delta. Jeg måtte etter hvert bruke snøball metoden, hvor jeg spurte rundt i fagmiljøet hvor jeg jobber og fikk tips om noen jeg kunne kontakte. Det gjorde jeg og fikk enda en informant, den siste. Det var ikke vanskelig eller tidkrevende å skaffe informanter, slik jeg var forberedt på at det kunne være. Mange av tilbakemeldingene jeg fikk var at flere av skolene hadde en «policy» om at de ikke deltok på slike studier da de ble kontaktet av veldig mange. De ønsket at høgskolene og universitetene kunne finne sammen om en organisering rundt forespørsler fra studenter, slik at skolene ikke fikk alle de henvendelsene som de gjorde. Til tross for dette fikk jeg de tre informantene jeg

trengte. To av informantene uttrykte at de deltok som informant fordi tema for studien var skolevegring.

Utvalget mitt består av 3 rektorer som jobber i barneskoler i to ulike kommuner. En mindre kommune og en stor kommune. Elev antallet på skolene variere fra ca. 200 – ca.400. To av informantene, som jeg velger å kalle Siri og Ada, jobber ved barneskoler i bystrøk. En av informantene, Elin, jobber på en barneskole i en mindre kommune. Allerede under transkriberingen av intervjuene ble informantene og stedsnavn anonymisert og gitt fiktive navn. Det er de fiktive navnene som vil bli brukt videre i oppgaven.

Det er viktig å presisere at denne studien vil ikke, ved å ha blitt hensiktsmessig utvalgt, være representativt for populasjonen (Thagaard,2018). Derimot vil studien kunne gi kunnskap og en forståelse rundt tema gjennom det strategiske utvalget.

3.9 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuer

Et godt utgangspunkt for å gjennomføre et vellykket intervju er at jeg som forsker i forkant har forberedt meg godt. Det å utforme en intervjuguide krever god planlegging for at jeg skal kunne stille gode spørsmål om tema og at jeg skal kunne være noe fleksibel ovenfor informantens utsagn (Thagaard,2018). Hovedstrukturen i guiden består ifølge Thagaard (2018), av de spørsmålene som representerer de sentrale temaene i studien. I denne studien er det sentrale temaene rektors forståelse og tiltak som brukes.

I denne studien ble en intervjuguide utarbeidet med utgangspunkt i studiens problemstilling. Oppfølgingsspørsmål ble utarbeidet for å kunne kompensere for at de ulike informantene kan ha store forskjeller i hvor åpent de uttrykker seg gjennom intervjuet (Thagaard,2018). Jeg valgte å sette opp en intervjuguide strukturert i noen tematiske hovedpunkter, og dermed stille spørsmål under hvert hovedpunkt (Brottveit,2018b). To av hovedpunktene i denne studien er forståelse for begrepet skolevegring og bruk av tiltak. Grunnen til at jeg har valgt denne type intervju er fordi det vil være nyttig når jeg skal bearbeide og kategorisere empirien. Det vil også kunne gi meg gode muligheter for å kunne sammenligne informantsvarene, da alle informantene får de samme spørsmålene, i den samme rekkefølgen (Brottveit,2018b).

«Et godt intervju preges av at begge parter bidrar til å utvikle meningsinnholdet i samtalen» (Thagaard,2018, s .102). Før jeg gjennomførte intervjuene reflekterte jeg mye over dette sitatet. Jeg skal som forsker være en lyttende part i denne settingen og rette oppmerksomheten mot den jeg intervjuer, og på samme tid vise interesse og engasjement (Thagaard,2018). Som en lyttende part skal jeg også være en bidragsyter, slik at meningsinnholdet i samtalen utvikles. Det jeg kom frem til var at jeg med dette i tankene også måtte være forsiktig med å være for deltakende, da jeg har lang erfaring innen skolen og har min egen forforståelse av tema. Da var det viktig for meg å begrense hva jeg bidro med, for å ikke ilegge informantene mine tanker og forståelser rundt tema. I denne studien er jeg interessert i informantenes forståelse. Siden studien er basert på en hermeneutisk tilnærming så skal man som forsker presentere noe av sine tolkninger i et slikt intervju (Thagaard,2018). Så det var viktig for meg som forsker å finne en god balanse.

Denne studien hadde som utgangspunkt tenkt å komme til informantenes arbeidsplass, og avtalte tidspunkt. I forkant av alle intervjuene ble jeg spurt om vi kunne ta intervjuet digitalt grunnet årsaker som hjemmekontor, ferie og lang avstand. Alle tre intervjuene ble dermed

gjennomført digitalt etter ønske fra informantene. Jeg var veldig spent på å intervju digitalt, da jeg i utgangspunktet ønsket å gjøre det ved fysisk oppmøte. Mye på bakgrunn av at da er man ikke avhengig av teknologi, og man får en annen type relasjon. Likevel synes jeg det gikk veldig fint. Før jeg gikk i gang med intervjuene forklarte jeg deres rettigheter om å kunne trekke seg når som helst i prosessen (Thaagard,2018). Jeg gikk kort igjennom tema i oppgaven, og forklarte hva «de motvillige» (Havik,2018 s.31-32) elevene er, og at jeg var interessert i å se om denne gruppen elever kom frem gjennom studien. Alle informantene uttrykte at de fant tema veldig interessant. Intervjuene hadde en varighet på mellom 30-45 minutter. De ble gjennomført via Teams og Zoom. Det ble gjort lydopptak via en diktafon app tilknyttet nettskjema (Universitetet i Oslo). Ved å bruke diktafon kunne jeg være til stede i intervjuet uten å tenke på at jeg måtte notere ned viktige elementer. Jeg kunne da i etterkant transkribere og reflektere over det som ble sagt i intervjuene.

I etterkant av intervjuene ble de alle spurt om de ønsket en transkripsjon av intervjuet og om de ønsket å få tilsendt oppgaven i etterkant. Alle ønsket å få oppgaven tilsendt. En av dem ønsket også transkripsjonen.

3.10 Oppsummering av metode

I metode kapitlet har jeg gjort rede for valg og beslutninger som omhandler forskningsdesign og metode for studien, der hensikten er å begrunne denne studiens vitenskapsteoretiske grunnlag og forskningsmetoder. Ved dette styrkes samtidig studiens validitet og reliabilitet.

Da formålet med oppgaven er å få en forståelse og en tydeliggjøring av hvordan skolevegring blir forstått av rektor i praksis, ble valget et kvalitativt forskningsdesign hvor en hermeneutisk tilnærming blir brukt. Dataene er innhentet gjennom et delvis strukturert intervju, noe som sammenfaller med føringene for et kvalitativt forskningsintervju. Videre belyser jeg studiens analyse metode som er temabasert analyse. Det vises til styrker og svakheter med metoden. Transkriberings prosess belyses gjennom hvor avgjørende den er for at man som forsker skal kunne bearbeide og analysere på en god måte.

Jeg har videre vist til styrker og svakheter med valgt forskningsdesign, samt belyst viktigheten rundt begrepene validitet og reliabilitet. Jeg viser til at resultatene av studien ikke kan generaliseres. Formålet er å belyse rektors forståelse for skolevegring, slik at leseren kan forstå og reflektere over rektors forståelse av skolevegring. Videre vises det til overveielse av etiske hensyn som jeg som forsker må ta stilling til i forskningsprosjektet. Omtalte etiske hensyn, har bidratt til refleksjon rundt valg og utforming av studien.

Jeg har dermed gjort rede for studiens utvalg av informanter, der det er valgt ut tre rektorer på barneskoler i Vestland fylke, basert på et strategisk utvalg. Avslutningsvis omtales utarbeidingen av intervjuguiden, og en fremstilling av gjennomførelsen.

4.0 Presentasjon av resultater og funn

I denne delen av studien blir resultatene fremstilt ut fra kategoriene: *anvendelse av begrepet skolevegring, forståelsen for begrepet skolevegring, identifisering av skolevegring, tiltak som benyttes, rektors rolle i skolevegrings saker og kompetanse om skolevegring*. Resultatene av intervjuene vil gjennom en tematisk analyse legge frem eventuelle funn. En tematisk analyse har fokus på et tema, i denne studien er det skolevegring. Empirien studien har innhentet er blitt satt opp under ulike temaer under hovedtema skolevegring. En slik analyse vektlegger hva informantene forteller og ikke hvordan tingene sies (Brottveit, 2018c). Målet med analysen er å kunne sammenligne resultatene og belyse funn. Forskningsspørsmålet for studien er:

Hvilken forståelse legger tre rektorer i barneskolen til grunn om skolevegring, og hvilke tiltak fremmer de?

4.1 Presentasjon av informanter

De tre informantene er alle kvinner og har jobbet som rektor mellom 1-13 år. Dette er et stort spenn, men er noe jeg tar med meg når jeg skal analysere og drøfte. De har alle allmennlærerutdanning i bunn, men har ulike videreutdanninger. Deres bakgrunn og utdanning blir presentert da det er viktig å vite hvor de henter sin forforståelse for tema fra.

4.1.1 Siri

Siri jobber i en av de større skolene presentert i studien. Hun har jobbet som rektor de siste 12-13 årene, hvor hun før dette har jobbet som lærer og avdelingsleder. Siri har utdanningen sin fra før -87, hun har lærerutdanning og gestaltutdanning (4 år), og master i ledelse. Etter covid-19 erfarer hun at skolevegring er økende. Hennes erfaring fra utdanningen er at tema var lite snakket om og ikke et uttalt emne i pensum.

4.1.2 Elin

Elin er rektor ved en mindre skole, og har jobbet som rektor i 1 år. Før dette har hun i flere år jobbet som lærer. Hun har lærerutdanning, rektorskolen og har flere ulike videreutdanninger. Utdanningen ble erfart som veldig faglig fokusert, lite praktisk rettet. Elin har også som mor erfart å stå i en skolevegrings situasjon og har kjent på hvordan det er å være foresatt i en slik sak. Barnet hennes er en av de som oppgaven fremhever, «de motvillige». Denne erfaringen har hun tatt med seg inn i sitt møte med tema som rektor, og sier at det er litt godt å ha den bakgrunnen med seg inn i møter med andre.

4.1.3 Ada

Ada jobber på en større skole, og har jobbet som rektor i 3 år. Men føler at det siste året er da hun har hatt en normal funksjon som rektor, sett i lys av at hun begynte som rektor noen uker før covid-19 nedstengingen. Før det har hun jobbet flere år i skolen som lærer. Hun har også lærerutdanningen i bunn, og har videre tatt flere fag. Etter rektorskolen mangler hun bare litt før hun har master innen ledelse. Gjennom utdanningen har hun erfart at det har vært lite om skolevegring, men er noe hun har hatt litt om i sin spesial pedagogiske utdanning. Hun har også opplevd skolevegring som foresatt, og har tatt den erfaringen med seg inn i rollen som rektor.

4.1.4 Funn

Et interessant funn her, og ikke blant informantene jeg fikk, men i et av de avslagene jeg fikk fra en informant ved en større skole. Den rektoren opplyser at en av grunnene for å ikke delta

i studien var fordi denne skolen hadde ingen elever som falt inn under tema. Dette funnet sammenfaller ikke med teorien hvor Havik (2018) viser til en økning i henvendelser til PPT grunnet skolevegring. Brochmann & Madsen (2022) viser til en økning i barn med skolevegring, spesielt etter covid- 19, som fremgår av observasjoner gjennomført av fagfolk, Ung data undersøkelser og et økende fokus i media på skolevegring (Brochmann&Madsen,2022, s. 46).

4.2 Er skolevegring et begrep rektor bruker?

Det vises til ulike begreps bruk og begrepsinnhold av tema i forskningslitteraturen (Havik,2018; Kearney ,2016). De mest vanlige begrepene er «ufrivillig skolefravær», «skolevegring», «skoleangst» og i Sverige bruker de «hemmasittare» (Eide, 2022; Friberg et al.,2022; Havik,2018). I USA brukes blandt annet “school refusal behavior”, “problematic school absenteeism” eller “school refusal” (Kearney,2016). I Norge viser litteratur (for eksempel Løvereide,2011; Bjørgan, M.S. & Hammerich,T.C.F,2022) til at det er en debatt rundt hvilket begrep man skal bruke. Å ilegge begrepene ulikt innhold og forståelse viser seg å skape problemer for forskningen og for praksisen i arbeidet rundt eleven (Løvereide,2011,s. 20). Informantene fikk spørsmålet: **Er skolevegring et begrep du som rektor bruker?** Studien undersøker hvilket begrep informantene bruker om tema.

4.2.1 Bekymringsfullt skolefravær

Bergen kompetanse senter for læringsmiljø (BKL), bruker begrepet «skolefravær» eller «bekymringsfullt skolefravær». Fokuset er på fraværet. Dette er et begrep de ønsker at flere skal bruke (T. Hammerich, personlig kommunikasjon,17.03.2023; Bjørgan, M.S. & Hammerich,T.C.F,2022).

4.2.1.1 Siri om begrepsbruk

«Vi har jo brukt skolevegring. Men jeg bruker jo også bekymringsfullt skolefravær [...]» (Siri).

Vi ser av Siri sine ytringer at hun bruker begrepet bekymringsfullt skolefravær, men har brukt skolevegring. Siri var raskt ute med å presisere at de hadde akkurat hatt en forelesning av et kompetansesenter for læringsmiljø hvor de hadde vært opptatt av at man skulle bruke begrepet bekymringsfullt skolefravær. Kompetansesenteret ønsket ikke å bruke ordet vegring. Hun sier at hun *har* brukt begrepet skolevegring. Ved at hun bruker en fortidsbøyning av ordet «*å bruke*», kan det tolkes som at hun er i en prosess hvor hun går over til å bruke bekymringsfullt skolefravær fremfor skolevegring. At hun bruker bekymringsfullt skolefravær sammenfaller med (Bjørgan, M.S. & Hammerich,T.C.F.2022).

Siri beskriver at hun bruker begrepet bekymringsfullt skolefravær.

4.2.2 Skolevegring

Refleksivt viser ordet *å vegre* til å stritte imot, være avvisende til noe eller å ikke gå med på noe (NAOB,2023g). Altså et barn stiller seg avvisende, stritter imot eller går ikke med på å møte på skolen. Havik (2018) definerer skolevegring med at det er elever som ønsker å komme på skolen, men de klarer det ikke, da det gir eleven et emosjonelt ubehag. Skolevegring er et omdiskutert begrep, men det viser seg at noen ønsker likevel å bruke det i sin forskning. Løvereide (2011) bruker i sin forskning begrepet skolevegring for introvert atferd, og for ekstroverte symptomer for skolefravær. Hun ser på «skolevegring» som et samlet begrep for tema uavhengig om det er knyttet til fravær eller ikke (Løvereide,2011).

4.2.2.1 Elin om begrepsbruk

Elin svarer slik : «Det er vel egentlig mest brukt «skolevegring» i vår krets da» (Elin).

Vi ser av Elin sine ytringer at hun i sin *krets* bruker mest begrepet skolevegring. Ved at hun bruker ordet *mest* er det nærliggende å tro at andre begrep også kan bli brukt, men i mindre grad. Dette sammenfaller med hva for eksempel Havik (2018) viser til når hun beskriver ulike begrep for fenomenet skolevegring. I Norge er det flere begrep om det samme fenomenet, som vist til tidligere. Kearney (2016) og Friberg et al (2022) viser også til at det internasjonalt brukes ulike begrep om det samme fenomenet. Ordet *krets* viser til betydningen av en samling av personer som på grunn av virksomhet eller interesser hører sammen (NAOB,2023a). Med sine ytringer viser informanten til at i sitt arbeidsmiljø eller arbeidsplass brukes hovedsakelig begrepet skolevegring om tema.

Elin beskriver at hun bruker begrepet skolevegring.

4.2.2.2 Ada om begrepsbruk

Ada formulerer seg slik:

Altså vi bruker vel egentlig skolevegring som begrep, fordi det er mer gjenkjennbart... [...] Jeg synes ikke det er et ideelt ord, men det er et ord som folk forstår[...]Skolevegring er med dekkende enn ufrivillig skolefravær fordi det ligger noe bak, det kan være sånn som du sa at dette med de motvillige at det kan være en kamp hjemme, men vi ser det ikke på skolen. Da er det viktig at vi anerkjenner at skolevegring er noe som skjer, også må vi finne en grunn til det, finne historien bak. Så vil jeg jo heller... ufrivillig skolefravær...ehhh...nei. Heller vegring (Ada)

Vi ser av Ada sine ytringer at hun bruker begrepet skolevegring fremfor ufrivillig skolefravær da hun finner det mer dekkende og mer gjenkjennbart. Hun presiserer at det ikke er ideelt, men et begrep folk forstår. Ved å beskrive det som et ord som ikke er et ideelt, sammenfaller med debatten som foregår i media og fagmiljøene om begrepsbruk. Debatten rundt begrepet skolevegring viser til at det er stigmatiserende for barnet å bruke «skolevegring», da det ikke er en diagnose, så er det lett for at vegringen blir en såkalt merkelapp som settes på eleven (T.Hammerich, personlig kommunikasjon,17.03.2023). Ada finner skolevegring et mer dekkende begrep, og begrunner det med at da må man undersøke og finne historien bak. Ufrivillig skolefravær kan fort få fokuset på fraværet og ikke på eleven (Brochmann & Madsen,2022, s.226). Det er nærliggende å tro at Ada forstår ufrivillig skolefravær som et begrep som setter fokus på fraværet og ikke hva som ligger bak.

Informanten bruker ordet *anerkjenne*, noe de andre informantene ikke har brukt i denne sammenhengen. Anerkjennelse innebærer å klare å se barnet som et individ med rettigheter, integritet og separat identitet (Egge,2017). Ifølge Honneth (2008) er å bli anerkjent en av de mest grunnleggende psykiske behov et menneske kan ha. Å få anerkjennelser er grunnleggende for at man skal kunne utvikle seg til et sunt og helt menneske som på en god måte kan utfolde sine ressurser (Honneth, 2008) Det er nærliggende tro at å anerkjenne situasjonen eleven befinner seg i er avgjørende for å kunne imøtekomme eleven på en god måte.

Ada beskriver at hun foretrekker å bruke ordet skolevegring.

4.2.2.3 Sammenfatning og sammenligning av informantenes bruk av begrep

Som vi ser, har studiens informanter to ulike begrep de bruker. Siri har gått fra å bruke «skolevegring» til å bruke «ufrivillig skolefravær». Elin bruker «skolevegring», noe også Ada gjør. Det vises her at én informant bruker «ufrivillig skolefravær» og to av informantene bruker «skolevegring».

4.2.2.4 Funn i informantenes bruk av begrep

Funn i studien om begrepsbruk viser at valg av begrep sammenfaller med hva forskningen sier. Det er flere begrep om tema hvor det ilegges ulikt innhold i begrepene. Ulike begrep og begrepsinnhold er noe som er med på å komplisere både forskning og praksis (Løvereide,2011;Friberg et al.,2022; Havik,2018; Kearney,2016). Siri har valgt å gå over til å bruke «ufrivillig skolefravær» noe som sammenfaller med endringen som har skjedd innen fagfeltet rundt begrepet, ved at for eksempel BKL ønsker at det er dette begrepet som skal brukes, da de finner skolevegring belastende for barnet. Det er nærliggende å tro at kursingen informanten deltok på, har vært med på å endre hennes valg av begrep. Derimot, bruker Elin og Ada begrepet «skolevegring». Elin og Ada har som foresatte opplevd skolevegring. Det er nærliggende å tro at erfaringen deres av sitt møte med skole og hjelpeapparat bidrar til hvordan de forstår begrepet og bruken av det. Jeg tolker det slik.

4.3.Hvordan forstår rektor begrepet skolevegring?

I denne delen ønsker jeg å innhente informasjon om hvordan informantene forstår begrepet skolevegring. Hva legger de i begrepet? Å få frem hva informantene legger i begrepet skolevegring vil kunne utdype meningsinnholdet og er med på å utvikle min forståelse for dataen jeg får inn (Thagaard,2018,s.172). Informantene vil gjennom sine erfaringer og forforståelse danne seg en forståelse for begrepet (Aubert&Bakke,2018). Det er nærliggende å tro at forståelsen tar de med seg inn i møte med elever, som har utfordringer med å møte på skolen, og vil ha en betydning for deres arbeid med tema. Informantene ble stilt følgende spørsmål: **Hvordan forstår du begrepet skolevegring? Hva legger du i begrepet?**

4.3.1 Individuelle utfordringer

I dette punktet vises det til rektorenes svar om elevers individuelle utfordringer i tilknytning til skolevegring. Gran & Mosand (2022) viser til at noen ganger er det personlighetstrekk eller faktorer i eleven selv som kan gi utfordringer ved skolen. Individuelle faktorer som angst, ulike diagnoser og somatiske plager er noe Friberg et al. (2022) viser til som bidragsfaktorer til skolevegring.

4.3.1.1. Siri om individuelle faktorer

Siri sier:

... altså jeg tenker jo at det handler om barn som av en eller annen grunn ikke... altså har problemer med å komme på skolen[...] For de vi jobber med, syns jeg handler mye om sensitivitet også. Og at det ofte henger sammen med relasjonene, syns jeg, mellom foreldre og barna. For det at de har ikke den resiliensen som du tenker at du... altså dette her med å kunne tåle noe motgang, tåle noen vanskeligheter uten å la seg overvelde på en måte. At de lar seg overvelde og at de blir veldig opptatt av...ja, at de har en sånn utrygghet og usikkerhet i seg.[...] Og

diagnoser, og ... dette som jeg snakket om dette her med, ja det kan ha med modenhet hos eleven å gjøre... (Siri).

Vi ser av Siri sine ytringer at hun forstår begrepet skolevegning som en sensitivitet eller mangel på resiliens hos barnet, men også hos foreldrene. Sensitivitet hos et barn viser til et personlighetstrekk som gjør at de emosjonelt og fysiologisk reagerer kraftigere på det som foregår rundt dem (August & August,2016). Som elev i skolen er man omringet av ytre stimuli. Lyder, lukter, visuelle bilder og sosial interaksjon er med på å gi barnet en psykisk eller fysisk påvirkning (August & August,2016). Å beskrive et barn som sensitiv, eller overfølsom og nærtagende, er ifølge August & August(2016) å ilegge barnet egenskaper som på den ene siden kan bli en belastning for barnet . På den andre siden kan vektleggelsen av vanskelighetene oppheves ved å tilrettelegge godt nok. Å knytte skolevegning opp mot sensitivitet sammenfaller med Haviks forskning, hvor hun viser til at barn med skolevegning ofte er emosjonelt sensitive (Havik,2018).

Siri beskriver barn som har skolevegning med ulike egenskaper og særtrekk som hun synes å ilegge barnet selv. Om vi går til forskningslitteraturen om skolevegning vises det til at omgivelser som barnet er en del av, hjemme, skolen, klassen eller fritid, er alle omgivelser som kan være bidragsytende i en slik situasjon (Brochmann & Madsen,2022 ; Eide,2022;Havik2018; Kearney,2016).

Siri bruker ordet «resiliens», at barnet ikke har den resiliens som andre kanskje har. Ordet resiliens kommer fra det engelske ordet «resilience» og blir i overført betydning oversatt til «å hente seg inn» (Olsen & Traavik,2010, s. 27). Resiliente barn, som tidligere ble kalt for «løvetannbarna», viser til barn som er motstandsdyktige og «usårbare» (Olsen & Traavik,2010, s. 5). Alle barn, ifølge Olsen & Traavik (2010) viser seg å være sårbare, under gitte forhold og alle har en grense for hva de takler. At Siri videre bruker ord som «å tåle motgang», «tåle noen vanskeligheter», «å la seg overvelde» og «utrygghet og usikkerhet» viser til hva hun legger i at barnet ikke har den resiliens som andre kan ha.

Informanten viser også til ordet *modenhet*. NAOB (2023b) viser til modning som en utvikling som skjer hos noe eller noen. Olsen & Traavik (2010) viser til at utvikling er noe som skjer i barnet både psykisk og fysisk, og går hånd i hånd med læring, og om denne utviklingen ikke skjer på lik linje med jevnaldrende vil man se på barnet som umodent. Vygotsky og Bronfenbrenner viser til at slik utvikling og læring ikke skjer isolert hos barnet, men det er noe som skjer i et kontinuerlig samspill med de eller det barnet har rundt seg (Olsen & Traavik,2010, s. 198). I denne settingen vil en slik modning og utvikling, skje i et samspill med skolen. Da er det viktig, som LK20 viser til, at de som jobber i skolen «følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå» (UDIR,2020e). Barn på samme alder er kommet ulikt i graden i å lage forståelser for omverden og trenger dermed ulike tilpasninger for å støtte dem i deres utvikling. Smith (2021) formulerer det slik: «Tanken er at barnet gjennom utviklingen lager mentale konstruksjoner som gjør det mulig å bevare en forståelse for omverden, slik at den kan brukes om igjen senere» (Smith,2021, s.136). Det er nærliggende å tro at gjennom denne informantens ytringer viser hun til en umodenhet hos noen av barna med skolevegning og at en slik umodenhet bidrar til at de kjenner på at skolen er et vanskelig sted å være.

Det er interessant at hun bruker ord som sensitiv og at modenhet, tolket til barnets umodenhet, er en bidragsfaktor, i sin forståelse. Sensitive barn er ifølge August & August (2016) barn

med et sensorisk system som kan sees på som overmodent, mens umodenhet er det motsatte. Informanten får frem kompleksiteten av skolevegring.

Siri beskriver noe av sin forståelse for skolevegring med begreper som viser til barnet. Siris valg av begrep viser til individuelle faktorer ved barnet som kan gi utslag i skolevegring. Hun trekker frem sensitivitet, modenhet og mangel på resiliens.

4.3.1.2. Elin om individuelle faktorer

Barn med skolevegring har noen ganger angst relaterte årsaker til at det er vanskelig å gå på skolen (Havik,2018). Elin beskriver dette med «at det er utfordringer i ens eget liv knyttet til angst eller den type ting som gjør at det er vanskelig å komme på skolen» (Elin).

Vi ser av Elin sine ytringer at hun forstår begrepet skolevegring som utfordringer i barnets liv. Hun knytter angst «eller den type ting», til barnet. Angst kan være knyttet opp til at man ikke vet hva man er redd for, at det er «fritt flytende» (Lie,2021). Om angsten er rettet mot en bestemte situasjoner eller objekter kalles det for fobi (Lie,2021). Lie (2021) kaller en slik angst for skoleangst og skolefobi, situasjoner hvor den genetiske faktoren også spiller inn. Dette sammenfaller med det Elin ytrer, at skolevegring ofte er angst relatert. Hun sier at det kan være ting i barnets liv som gir utslag i angst. Som et resultat av denne faktoren, utvikler barnet skolevegring. Internasjonal forskning viser til at angst er i mange tilfeller en del av barnets utfordringer i en slik sak. Friberg et al. (2022, s.19) viser til at det er en sammenheng mellom skolefravær og angst. Ved å bruke formuleringen «barnets liv» viser hun til ulike faktorer. Barnets liv omhandler både skole, fritid og hjemme forhold. Det som er felles er at angst er en del av skolevegrings situasjonen

Elin beskriver deler av sin forståelse for skolevegring som faktorer hos barnet selv som resulterer i skolevegring. Hun trekker frem angst som en av dem.

4.3.1.3. Ada om individuelle faktorer

For Ada er skolevegring et symptom på noe, og at man må jobbe for å finne ut hva som ligger bak, uavhengig av hva de mange årsakene kan være. Hun svarer slik:

Skolevegring for meg det er et symptom på noe. Da må vi prøve finne ut hva er det som ligger i bunnen her. Og da... det kan være så mange årsaker...[...]Det er stort og komplekst . Det er barn som har det vanskelig» (Ada).

Vi ser av Ada sine ytringer at hun forstår begrepet skolevegring som et symptom på noe og at det er barn som har det vanskelig. Ordet symptom er et interessant valg av ord, da dette er et ord som forbindes med sykdom. I engelsk definisjon (Cambridge dictionary, u.d) brukes ordet «symptom» på en måte som ikke forbinder det med sykdom. Det engelske ordet «symptom» defineres slik : “any single problem that is caused by and shows a more serious and general problem” (Cambridge dictionary, u.d). Ulike utfordringer for barnet kan vise seg i en større utfordring, i denne sammenheng, skolevegring. I Løvereide`s (2011) forskning på skolevegring skriver hun at skolevegring ikke er en sykdom, men må sees som et symptom. Hun går ikke nærmere inn på hva hun mener med bruken av ordet symptom eller hva det er symptom på. Men det er nærliggende å tro at det menes at atferden elevene viser er symptomer på skolevegring. Hun bruker videre ordet «skolevegringssymptomer» i sin forskning (Løvereide, 2011, s. 20), noe som viser til at hun har samme forståelse for ordet symptom som viser til at det er typiske trekk som er tegn på noe (Cambridge dictionary, u.d).

Jeg tolker det som at bruk av ordet «symptom» er ment som at skolevegring er et tegn på noe, ikke nødvendigvis at barnet er sykt, noe som sammenfaller med definisjonen i Cambridge Dictionary (Cambridge dictionary, u.d)

Ada bruker ordet «vanskelig», at et barn har det vanskelig. Ordet «vanskelig» viser til noe som ikke er lett å gjøre, at det føles besværlig og anstrengende (NAOB,2023f). Sett i sammenheng med skolevegring, viser det til betydningen av at det er noe som ikke er lett for barnet å gjøre, at det å møte på skolen føles besværlig og anstrengende. At barnet har vansker med å komme på skolen sammenfaller med Haviks (2018) forskning.

Ada beskriver deler av sin forståelse som at skolevegring er et symptom på noe. Og at slike symptomer viser til at et barn har det vanskelig.

4.3.1.4. Sammenfatning og sammenligning av informantenes forståelse om individuelle utfordringer

Som vi ser har studiens informanter alle en forståelse for at det kan være faktorer hos barnet selv som kan opprettholde eller bidra til at det utvikles skolevegring. Det som kommer frem, er at de fremhever ulike faktorer hos barnet. Siri viser til sensitivitet, modenhet og mangel på resiliens. Elin viser til angst. Ada viser til at skolevegring er et symptom på noe. Da informantene vektlegger ulike faktorer, sammenfaller det med hva teorien sier om kompleksiteten rundt arbeidet og forskningen på skolevegrings fenomenet. At det er komplekst og at ulike aktører ilegger begrepene ulikt innhold gjør arbeidet på tema vanskelig (Kearney,2016).

4.3.2 Utfordringer i hjemmet

Forskningslitteraturen viser at årsaker til skolevegring kan også ha bakgrunn i hjemmeforhold (Eide,2022; Friberg et al.,2022; Gran & Mosand, 2022;Havik,2018). Det kan være knyttet opp til psykiske problemer hos foresatte, underengasjement fra hjemmet, foreldre som finner det vanskelig å stå i at barnet gjør motstand eller engster seg for skolen eller at foresatte er overbeskyttende og finner det vanskelig å overlate ansvaret for barnet til andre.

4.3.2.1 Siri om faktorer i hjemmet

Om dette sier Siri:

Og det kan også være problemer i familien, for eksempel med foreldre som har psykiske problemstillinger og sånne ting [...] Også synes jeg at noen ganger også at det gjenspeiler i foreldrenes oppfølging da. Og at det ofte er utrygge foreldre, at vi tenker oss at vi har mer av nå... på grunn av ...kanskje litt på grunn av det individfokus, og på dette med at...at det hele tiden er litt sånn hvordan er det for meg. Altså det er lite som ... på hvordan kan vi ha det sammen ... på en måte(Siri).

Vi ser av Siri sine ytringer at hun forstår skolevegring som at oppfølging fra foreldre og deres psykiske helse har en påvirkning på tema.

Foreldre har en plikt ovenfor barnet å sørge for at barnet får den opplæringen de har rett til ifølge (UDIR,2023). Å følge opp en slik plikt, forstått her som oppfølging, er en oppgave foreldre må ta på alvor. Mangel på oppfølging og engasjement i barnets skolegang vil kunne bidra til skolevegring (Friberg et al.,2022). Forskningsbasert kunnskap viser til at et godt engasjement fra foreldre er positivt for barnets sosiale og faglige utvikling (UDIR,2011). Om foresatte har utfordringer i sin egen psykiske helse som depresjon, angst eller stress ,kan det

skape utfordringer med å støtte barnet sitt på rett måte (Havik,2018). Å være en god rolle modell for barna vil og være en utfordring om foresatte sliter psykisk (Havik,2018; Smith,2021).

Siri reflekterer over utviklingen hun har sett gjennom sine år som rektor, hvor hun ser at individfokuset har økt på. Et inkluderingsprinsipp har kommet tydeligere frem gjennom at lærestedene skal imøtekomme og tilrettelegge for individets behov og forutsetninger best mulig (NOU 2009: 18). Skole-hjem samarbeidet, sett i lys av det økende individfokuset, kan bli utfordrende ved at foresatte ikke er fornøyd med tilrettelegging og føler tiltak ikke er gode nok (Amundsen et al.,2020).

Siri beskriver sin forståelse for faktorer i hjemmet som foreldres psykiske problemer, og mangel på oppfølging. Hun trekker også frem økningen av individfokuset i samfunnet.

4.3.2.2 Elin om faktorer i hjemmet

Elin forstår skolevegring gjennom faktorer i hjemmet slik:

Det handler litt om foreldrene sin utrygghet for at barnet har det bra. [...] Så forelder blir på en måte en opprettholdende faktor og truer med å holde barnet hjemme og har gjort det ... [...] Men det er litt sånn når mor overfører så masse av sin bekymring til barnet, når barnet kanskje ikke har en bekymring som mor sitter med» (Elin).

Elin beskriver sin forståelse for faktorer i hjemmet som at foreldre kan være utrygge på om barnet har det bra. I sitatet viser Elin til en sak hun fortalte om, hvor mor holder barnet hjemme på bakgrunn av sin egen bekymring for at barnet ikke har det bra på skolen. Men som barnet selv ikke har gitt uttrykk for. Et resultat av dette er det teorien kaller for foreldremotivert fravær (Havik,2018). Informanten sier også at hun ser ikke på denne saken som en reel skolevegring, da det er mor som holder barnet hjemme. Men hun er redd for at det kan bli skolevegring på sikt, da barnet blir ilagt bekymringer som mor har.

Elin beskriver sin forståelse av faktorer i hjemmet gjennom å vise til foreldres utrygghet for at barnet har det bra.

4.3.2.3 Ada om faktorer i hjemmet

Ada svarer slik: [...]er det noe med hjemmet? For det kan det og være» (Ada). Ada har hovedsakelig vektlagt andre faktorer enn hjemmet, men viser også til at det kan være noe i hjemmet som bidrar til skolevegring. Hun ytrer at det kan *og* være ting i hjemmet som gjør at et barn utvikler skolevegring. Dette sammenfaller med hva de andre informantene ytrer, og med hva forskningsteorien sier, om at foreldrenes psykiske helse, engasjement, økonomiske situasjon og utfordringer spiller inn som faktorer i skolevegrings situasjoner (Friberg et al., 2022; Havik,2018;Kearney,2016).

4.3.2.4. Sammenfatning og sammenligning av informantenes forståelse om faktorer i hjemmet

Som vi ser har studiens informanter en forståelse for at faktorer i hjemmet kan bidra til skolevegring. Siri viser til psykiske problemer, mangel på oppfølging og et økende individfokus. Elin forteller om foreldres utrygghet. Ada går ikke spesifikt inn på hva det kan være i hjemmet, men ytrer at det kan være faktorer der også.

Siri sin refleksjon over det fremtredende individfokuset og foreldrerollen, kan ha sin bakgrunn i at hun har lenger erfaring som rektor, i en skole som har forandret seg en del siden da hun

først begynte å arbeide i skolen på 90-tallet. Elin og Ada reflekterer ikke over dette. Men de har som, Siri, fått frem at forhold i hjemmet kan ha en opprettholdendefaktor for tema.

4.2.3 Faktorer ved skole og eksterne etater

Skoler som har lav undervisningskvalitet, dårlig skolemiljø, høy konkurranse- og prestasjonspress og dårlig inkluderingsmiljø har et høyere elevfravær enn andre, noe som også sees i internasjonale studier ifølge Friberg et al. (2022). Det viser seg tydelig at elever er mer deltakende og har mindre fravær på skoler hvor elevtrivselen viser seg å være høy og hvor elev-lærer relasjonene er gode (Friberg et al.,2022). Dette sammenfaller også med Havik (2018) og Sælebakke (2018) som viser til studier som får frem viktigheten av at en god relasjon med lærer kan ha stor betydning for elever med skolevegring. I NRKs dokumentar «#dusåmeg»(Gulliksen,2017), møter man elever som forteller om lærere som har betydd noe spesielt for dem og som har vært avgjørende for hvordan elevene har klart å stå i en vanskelig situasjon.

4.2.3.1 Siri om faktorer i skolen og eksterne etater

Siri beskriver det slik:

Men de kan ha vansker med å være med i lek, sant? At de ikke finner ut hvordan de kan være sammen med andre. Eller de har vansker med fag som gjør at de, ja altså at ... ja...og at de på en måte sammenligner seg med andre og føler kanskje at de ikke strekker til på en måte» (Siri).

Vi ser av Siri sine ytringer at hun får frem faktorer som fort kan ilegges barnet. Når et barn føler at de ikke strekker til eller sammenligner seg med andre på en negativ måte, viser det til individuelle faktorer hos barnet (Eide,2022). Dette sitatet fra Siri kunne også vært brukt for å vise til det samme som Ada på individuelle faktorer i kapittel 4.3.1.3. Ved å tolke de ordene Siri kombinerer ordet *vansker* med i denne ytringen, kan det være nærliggende å tro at det også kan vise til situasjoner i skolen. Det er alle ord som kan vise til skolen som arena. «Å være med i lek», «være sammen med andre», «fag», «sammenligner seg med andre» og at «de ikke strekker til», er alle faktorer elevene møter på i skolen. Da jeg tolker det til at det kan også være faktorer ved skolen, velger jeg å bruke det i dette kapitlet. Om barnet har vansker med å være med i lek, kan dette vise til at noen kan føle seg utstøtt, mobbet eller at det er mangel på gode relasjoner blant elevene. Vansker med fag, kan også gjenspeile klassemiljø. Dette sammenfaller med teori fra for eksempel (Eide,2022; Friberg et al.,2022;Kearney,2016;Gran & Mosand,2022), hvor det kommer frem at opplevelse av mestring, å føle seg inkludert, føle at man er god nok og at man føler at man mestrer livet, vil være avgjørende faktorer for å forebygge skolevegring .

Siri beskriver sin forståelse for faktorer i skolen som ulike situasjoner i skolemiljøet som kan være vanskelig.

4.2.3.2 Elin om faktorer i skolen og eksterne etater

Elin sier følgende om faktorer i skolen:

Jeg tenker at det er et barn eller en elev som i utgangspunktet, kanskje ønsker å komme på skolen, men får det ikke til. Av ulike grunner. Enten det kan være hendelser på skolen [...]. (Elin)

Vi ser av Elin sine ytringer at hun forstår det som at det er barn som ønsker komme på skolen, men ikke klarer det. Og det kan forklares med hendelser på skolen.

Elin er den eneste av informantene som får frem at det er snakk om elever som ønsker å komme på skolen, noe som sammenfaller med Amundsens (2022) forskning, hvor forskningen viser til at det handler om barn som ønsker å komme eller å være på skolen, men som ikke klarer det av ulike årsaker. Når hun bruker «hendelser i skolen» kan det vise til at ulike episoder på skolen som gir eleven vansker med å møte opp (Amundsen,2022). Om så er mobbing, utestenging, dårlig klasse el skolemiljø, prestasjonspress eller mangel på gode relasjoner med elever eller lærere (Friberg et al.,2022). Faktorer som viser til situasjoner i skolen som årsak til skolevegringen, og ikke barnet.

Denne informanten forteller om erfaring hvor eksterne etater har vært en opprettholdende faktor for skolevegring. Hun ytrer seg slik:

Også har vi vel opplevd og, i enkelte saker, at det er ikke bare vanskene til eleven som kan bli en opprettholdende faktor, men og faktisk ting rundt. Sånn som foreldre, fysioterapeuter som har vært inne rundt barn, at ja man tenker litt ulikt da. Og at en kanskje av og til når man er på rett vei, føler at noen instanser jobber litt imot, for de skal på en måte ... ikke friskmelde for fort ... (Elin)

Vi ser av Elin sine ytringer at hun forstår faktorer ved skolevegring også å innebære eksterne instanser. Opplevelsen av at instansene jobber litt imot, da de ikke vil friskmelde for fort. Det er interessant å få belyst at eksterne instanser som skal bidra til å løse en skolevegrings situasjon er selv med på å opprettholde den. Å friskmelde forbindes med at man er frisk fra en sykdom eller skade. Elin forteller at instansene som er koblet på en slik sak ikke vil friskmelde for fort, selv om skolen opplever at det er en bedring og at det er tid for å øke på med skolenærværet. Eksterne instanser som kobles på slike saker er stort sett PPT og BUP. Elin viser til at PPT eller BUP tar tak i en slik sak og vil ikke friskmelde for fort. Forskningen til Amundsen et al. (2020) viser det motsatte, at foreldres opplevelse av eksterne hjelpeinstanser er overrepresentert av følelsen av å være en kasteball mellom dem. Det vises til at det er en opplevelse av at ingen tar helt tak i det (Amundsen et al.,2020). Det kan tolkes slik at ved å ta tak i en skolevegringssak og ikke friskmelde når tiden er inne for det, kan være en opprettholdende faktor. På lik linje med om de ikke tar tak i en slik sak så vil det også bidra til at skolevegringen opprettholdes. Det er nærliggende å tro at en slik praksis kan forklares i hva som fremkommer i Amundsen et al. (2020), at det er behov for «et mer helhetlig og koordinert hjelpeapparat som har kunnskap og kompetanse om skolevegring» (Amundsen et al.,2020).

Elin beskriver sin forståelse for faktorer i skolen og eksterne instanser med at hendelser i skolen kan bidra til at barnet ikke klarer gå på skolen, til tross for at barnet ønsker det. Hun beskriver også at eksterne instanser bidrar til skolevegringen da de ikke vil friskmelde for fort.

4.2.3.3 Ada om faktorer i skolen og eksterne etater

Ada viser også tydelig til faktorer i skolen: «... det kan være at selve klassemiljøet ikke er godt nok. Det kan være en mobbesituasjon vi ikke har klart å avdekke. Skoleveien ...» (Ada). Vi ser av Ada sine ytringer at hun forstår faktorer ved skolen og eksterne etater som at klassemiljøet ikke er godt nok, mobbing eller noe på skoleveien. Å være en del av et

klassemiljø innebærer å være en del av et arbeidsfellesskap, at man er knyttet til de menneskene man har rundt seg gjennom en aktivitet vi har forutsetninger for å delta i (Eide,2022). Om man føler at man står på utsiden av et slik fellesskap eller at man føler man ikke mestrer og opplever at man ikke har en betydning for fellesskapet kan det føles vanskelig. En slik følelse kan før til en svekkelse av selvtilliten og selvfølelsen til ethvert barn (Eide,2022). Dette sammenfaller med at Ada viser til at klassemiljøet ikke er godt nok.

Informanten viser til mobbing som en faktor, noe som sammenfaller med hva Havik (2018) viser til at barn som blir mobbet har ofte en høyere forekomst av fravær. Barnet uteblir fra skolen for å unngå å bli mobbet eller føle på stress (Havik ,2018; Brochmann & Madsen,2022). Det som tidligere ble kalt for mobbeloven, som nå er mer kjent som §9a-Trygt og godt skolemiljø, tydeliggjør skolens plikt i saker hvor eleven ikke har det trygt og godt i skolemiljøet (Opplæringsloven,1998, §9a).

Ada er den eneste som spesifikt nevner skoleveien. Skoleveien kan sees på som en grå sone, da det ikke er på skolen og det er heller ikke hjemme. §9a gjelder ikke skoleveien ifølge (UDIR,2022d). Forarbeidene til denne loven viser til at skolens ansatte ikke har «plikt til å følge med på at elevene har det trygt og godt utenfor skolens område, for eksempel på skoleveien, og har ikke samme mulighet eller plikt til å gripe inn» (UDIR,2022d). Likevel har Utdanningsdirektoratet (2022d) presisert at dersom forhold utenfor skolen, som skoleveien, gjør at eleven ikke har det trygt og godt på skolen, har skolen plikt til å hjelpe eleven.

Ada beskriver sin forståelse for faktorer i skolen som dårlig klassemiljø eller mobbe situasjoner. Hun viser også til skoleveien som en faktor for skolevegring.

4.2.3.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes forståelse om faktorer ved skolen og eksterne instanser

Som vi ser har studiens informanter en forståelse for at skolevegring kan forstås som faktorer i skolen. Siri viser til situasjoner i skolehverdagen som kan oppleves vanskelig. Elin viser til at barnet har lyst å gå på skolen, men klarer det ikke på grunn av hendelser på skolen. Hun ytrer også at eksterne instanser kan bidra til skolevegringen. Ada viser til klassemiljø, mobbesituasjoner og skoleveien i sin forståelse. Forskjellene blant informantene viser seg i det Elin ytrer om eksterne hjelpeinstanser. Og ved at Ada viser til skoleveien som en faktor.

4.2.3.5 Funn i informantenes forståelse for begrepet skolevegring

Som vi ser har studien gitt funn i at informantene legger noe ulikt i måten å forstå begrepet på, slik som Kearney (2016) og Løvereide (2011) også skriver, at det er mange som legger ulikt innhold i begrepene og noe som kompliserer arbeidet med tema. Det er nærliggende å tro at informantenes erfaringer omkring tema bidrar til hvordan de forstår begrepet og hva de legger i det. Erfaringer vil prege hvordan man forstår noe (Aubert & Bakke,2018), og det vil være nærliggende å tro at om man erfarer at de sakene man har jobbet med er overrepresentert av elever med utfordringer i forhold til angst, sensitivitet og familiemotivert fravær så legger man individuelle faktorer til grunn for forståelsen av begrepet. Erfarer man at det har vært mest av opplevelser på skolen som er grunn for skolevegringen, så er det en slik forståelse man legger til grunn.

Et sentralt funn i studien, er også at alle informantene snakker om barn som har det vanskelig med å komme eller å være på skolen og at grunnene kan være så mange, noe som samsvarer med teorien (Brochmann & Madsen,2022; Eide,2022;Havik,2018).

Når Elin forteller at eksterne instanser kan være en opprettholdende faktor for skolevegring finner studien som et veldig interessant funn. Dette er ikke noe teorien belyser, annet enn at man kan gjennom Amundsens et al. (2020) tolke det i denne retning, uten at det er spesifikt beskrevet. Amundsen et al. (2020) viser til en opplevelse av at ingen tar tak i en slik sak, og da er det nærliggende å tro, om man ikke får den hjelpen som trengs, vil det bidra til å opprettholde en skolevegring. Elin viser til at eksterne instanser har tatt tak, men vil ikke friskmelde for fort.

At skolevegring er et komplekst tema å jobbe med er et funn som viser seg gjennom informantenes ytringer. Når det legges ulike forståelser i begrepene, vil man ikke ha samme utgangspunktet, noe som kompliserer arbeidet (Kearney,2016).

4.5 Rektors rolle i skolevegringssaker

Rektor er øverste leder på skolen, og skal etter opplæringsloven § 9 A-4 andre ledd informeres om det er bekymring for at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven,1998, §9) eller om fraværet er bekymringsfullt (Bergen Kommune,2011). Rektor har ansvar for at slike saker blir fulgt opp og at lover og regler blir holdt tilgjengelig (UDIR,2020a), men kan delegerer oppgaver til ansatte (UDIR,2020b). Et annet ansvar rektor har er at de ansatte ved skolen skal ha tilstrekkelig med kompetanse til å kunne løse pågående og kommende utfordringer (UDIR2020a). Jeg stilte informantene følgende spørsmål: **Hva innebærer det for deg som rektor å følge opp en slik sak? Hva gjør man da som rektor?** Da rektors rolle som skolens leder også innebærer å sørge for tilstrekkelig med kompetanse hos de ansatte, ble det på slutten av denne delen stilt følgende spørsmål: **Hvordan står skolevegring på planen i forhold til samarbeidstid, plandager og kurs?**

4.5.1 Rektors rolle i samarbeid og dialog

For at aktørene rundt eleven skal kunne samarbeide for å tilrettelegge for eleven best mulig, må man i dialog. Om det er interne team, PPT, nærværs team, foresatte og andre som kan være involvert, foregår slike dialoger og samarbeid stort sett ved at ulike aktører møtes. Friberg et al. (2020) viser til at møter er nødvendige i en skolevegringssituasjon, men at man må avgjøre hvilke møter som er nødvendige og hvem som behøver å delta. Rektor bør være en deltaker når det er beslutninger som skal tas, som faller under rektors ansvarsområdet, men at noen ganger kan det være andre som er nødvendige deltakere (Friberg et al.,2022).

4.5.1.1 Siri om sin rolle i samarbeid og dialog

Siri svarer slik: «Jeg har jo skjønt at det kan lønne seg å snakke med foresatte så fort som mulig» (Siri)

Vi ser av Siri sine ytringer at hun har *skjønt* å snakke med foresatte tidligst mulig er en fordel. Som rektor deltar Siri i de første møtene med foreldre, kontaktlærere og avdelingsledere, hvor de ofte bruker §9a som et bakteppe for å få et overblikk over situasjonen. «Å skjønne» noe betyr å forstå eller å innse noe (NAOB,2023d). Om man innser noe eller skjønner noe, har man hatt en forforståelse for noe og nye hendelser har vist noe annet enn det man først trodde (Aubert & Bakke,2018). Det er nærliggende å tro at hendelser og erfaringer har bidratt til at Siri har fått en annen forståelse og skjønt saken på en annen måte. Dette sammenfaller med den hermeneutiske sirkel (Aubert & Bakke,2018), som viser til at ny kunnskap og erfaring bidrar til at man får en ny forståelse for noe. Det er nærliggende å tro at Siri har erfart saker

hvor foreldrene ikke ble snakket med tidlig og at en slik tilnærming ga et annet utfall enn saker hvor foreldrene tidlig har gått i dialog med skolen.

Opplæringsloven §1-1 viser til at den opplæringen som skjer i skolen skal være i samarbeid med og i forståelse med hjemmet. Dette er et sentralt prinsipp i grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet,2011). Foresatte kjenner sine barn best, og bør anses som en ressurs i arbeidet rundt barnet og tilretteleggingen (UDIR,2020e). Eide (2022) viser til en undersøkelse hun gjorde blant foreldre til barn med skolevegring, og spurte hva som var viktig for dem i møte med skolen, et av svarene var: «At foreldrene opplever seg som den ressursen de er» (Eide,2022, s.68). Et utgangspunkt for skolen er å se på foreldre som en nyttig ressurs, som ha informasjon om eleven som vil hjelpe med å tilrettelegge ved behov (Utdanningsdirektoratet,2016).

Siri beskriver at tidlig dialog med foreldre kan være lønnsomt.

4.5.1.2 Elin om sin rolle i samarbeid og dialog

Elin beskriver det slik:

Jeg er jo mest med på møter, og med å sikre at tilretteleggingen blir gjennomført. Og si hva det er man kan tilrettelegge på og hva kan vi ikke gjøre. På en måte holde de rettighetene da, tilgjengelig [...] (Elin)

Vi ser av Elin sine ytringer at hun har en oppgave i samarbeidet, som innebærer å sikre gjennomføring av tiltak og å holde rettigheter tilgjengelig. Som rektor er en del av ansvaret å utøve god forvaltning ut fra flere styringsdokumenter fra eier, læreplaner, forskrifter, nasjonale retningslinjer og lover (Quaglia,2017). Hva informanten viser til, sammenfaller med at rektor må sørge for, at skolen oppfyller sine plikter ovenfor eleven, men på samme tid sørge for at det som iverksettes av tiltak er innenfor retningslinjer og forskrifter (UDIR,2020a). Noen ganger er det nødvendig at rektor deltar på møter, da noen beslutninger er innenfor rektors ansvarsområdet (Friberg et al.,2022). Rektor er den som har ansvaret for skolens samfunnsoppdrag, det er da nærliggende å tro en forutsetning for å gjennomføre et slikt oppdrag er at rektor kjenner og har kunnskapen om lover og forskrifter (UDIR,2020a). Den evnen rektor har til å følge regler er avgjørende for å drive forebyggende arbeid, håndtere og følge opp saker på en god måte (UDIR,2020a). Slik jeg tolker det, og som sammen faller med informantens ytringer, skal rektor sørge for at elevens rettigheter blir overholdt, og holde rettighetene tilgjengelig.

Elin beskriver at hennes rolle er å sikre gjennomføring av tiltak og å holde rettigheter tilgjengelig.

4.5.1.3 Ada om sin rolle i samarbeid og dialog

Ada svarer slik:

[...] Vi har da en lærer representant, også er avdelingsleder til stede, rektor og to fra PPT. Og det er hver 14.dag, og der tar vi opp alle saker som angår barnet. Enten om det er atferd eller faglig, blir drøftet der [...] Så hele veien er det slik at jeg skal være orientert [...] (Ada)

Vi ser av Ada sine ytringer at hun er deltakende i faste møter hvor saker blir diskutert, og at hun som rektor skal hele veien være orientert. Som rektor har man det overordnede ansvaret på skolen, men det er mange som må bidra til at samfunnsmandatets oppgaver blir utført

(UDIR,2020a). En stor del av rektors rolle i skolen krever også gode evner til å kunne samarbeide med ulike aktører, noe som er avgjørende for å kunne skape en skole som bidrar til barns læring, trivsel og mestring (UDIR,2020a). Dette sammenfaller med hva Ada ytrer, om at hun må hele veien være orientert og at de er flere aktører som deltar på møter hvor aktørene er i dialog rundt barn som trenger tilrettelegging. Det er avgjørende å få til et godt samarbeid mellom de ulike aktørene for å kunne tilrettelegge og gjennomføre tiltak på en god måte (Havik,2018).

Ada beskriver sin rolle som deltakende i samarbeidsmøter med ulike aktører, og at hun skal hele tiden være orientert.

4.5.1.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes rolle gjennom samarbeid og dialog

Som vi ser, har studiens informanter vist til sin rolle i et samarbeid med ulike parter av en skolevegringssak. Siri viser til dialog med foreldrene på et tidlig tidspunkt. Elin viser til at hun deltar mest på møter, hvor hun skal sikre gjennomføring av tiltak og holde rettigheter tilgjengelig. Ada viser til sin deltagelse på samarbeidsmøter med eksterne aktører, og presiserer at hun skal hele tiden være orientert.

Informantene viser alle til deres rolle i samarbeid, men de viser til ulike samarbeid. Siri viser til dialog med foreldrene, som er et skole-hjem samarbeid. Et samarbeid som skolen skal legge til rette for, og et samarbeid som er avgjørende for elevens læringsmiljø (Havik,2018; Opplæringsloven,1998; UDIR,2020e). Dette sammenfaller med Siri sine ytringer om at en tidlig dialog med foreldrene er viktig. Elin viser til samarbeid med ulike parter i en slik sak hvor hennes oppgave er å holde rettigheter tilgjengelig, noe som sammenfaller med at rektor har ansvar for at lover og forskrifter overholdes (UDIR,2020a). Ada viser til det samme som Elin, ved å delta på samarbeidsmøter med eksterne aktører. Hun viser til at hun hele tiden skal være orientert. Det er nærliggende å tro at hun ikke deltar på alt som har med en skolevegringssak å gjøre, men skal være orientert om saken.

4.5.2 Avdelingsleder for rektor

En avdelingsleder, også ofte kalt undervisningsinspektør, arbeider med undervisningstilbudet på skolen og den daglige administrative driften i skolen. Avdelingslederen jobber tett med lærere og rektor, og kan i mange tilfeller være rektors stedfortreder. Mange av oppgavene til en avdelingsleder overlapper mange av oppgavene som en rektor har (Utdanning.no, u.d). Som rektor kan man delegerer oppgaver til ansatte, slik at det avlaster rektor (UDIR,2020b). Avdelingsleder, eller mellomleder som det også blir kalt (Børte&Lillejord,2018), får ofte oppgaver delegert fra rektor og avlaster rektor i oppgavene tillagt ledelsen.

4.5.2.1 Siri om sin rolle via avdelingsleder

Siri svarer slik: «At du skal ha støtte fra ledelsen, og det bør ikke alltid være meg, men det kan og være avdelingsleder, eller rektor» (Siri). Vi ser av Siri sine ytringer at støtte fra ledelsen trenger ikke nødvendigvis være fra rektor, selv om hun har det overordnede ansvaret. Avdelingsleder kan også ta ansvar for en slik støtte og oppfølging. Noe sammenfaller med hva som belyses av (Børte & Lillejord,2018), hvor mellomledere har et ansvar for elevene og deres læring og at mellomledere er viktig i arbeidet med endring og utvikling i skolen. Avdelingsleder er tettere på lærerne og elevene og kan dermed følge opp på en annen måte enn rektor (Børte & Lillejord,2018). Siri ytrer at om omfanget av saken øker, vil hun som rektor bli mer involvert. Dette fører til spørsmål om det er slik på grunn av mengden arbeidsoppgaver en rektor har (Quaglia,2017).

Siri ytrer at du (lærer) skal ha støtte fra ledelsen, som sammenfaller med at man som et kollegium støtter hverandre når kolleger står i en utfordrende arbeidssituasjon, som står skrevet i Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet,u.d).

Siri beskriver at støtte fra ledelsen trenger ikke alltid være rektor, men også avdelingsleder.

4.5.2.2 Ada om sin rolle via avdelingsleder

Ada svarer slik:

I utgangspunktet så er det jo slik at som rektor så kan du også delegere ansvar over på en av avdelingslederne. Og ofte i mange av sakene er det slik at jeg skal vite om det, men det er avdelingslederne som jobber med det. For de er tettere på de lærerne og den avdelingen. Så hele veien er det slik at jeg skal være orientert, også er det da avdelingslederne som da ordner opp i det (Ada).

Vi ser av Ada sine ytringer at hun viser til at hun som rektor kan delegere oppgaver og ansvar videre til avdelingsledere. Men viser til viktigheten av at hun som rektor er informert. Hun ytrer også i intervjuet at hun er mest involvert i de store sakene og i saker hvor det involverer å sette inn ekstra ressurser. Når hun som leder delegere oppgaver videre, sammenfaller med Utdanningsdirektoratet (2020b), at selv om lederen har det overordnede ansvaret, trenger ikke lederen utføre alle oppgaver selv, ledelse kan også utøves gjennom andre. Det kommer frem av Utdanningsdirektoratet (2020b) at en leder kan delegere oppgave og myndighet over på andre, men ikke ansvaret. Ansvaret kan ikke delegeres bort. Dette fører til spørsmål om Ada viser til ordet «ansvar» som ansvar for oppgaver tilknyttet en skolevegringssak, og ikke ansvaret for hele situasjonen. Ada ytrer at hun skal være orientert. Dette sammenfaller med at ledere har det overordnede ansvaret og har ansvaret for alt som foregår på sin arbeidsplass (UDIR,2020b). Det er nærliggende å tro at selv om en leder delegerer bort oppgaver, må de likevel holde seg orientert og følge opp elevene som inngår i det samfunnsoppdraget en skole er tillagt.

Ada beskriver at hun som rektor kan delegere ansvar til avdelingsleder.

4.5.2.3 Sammenfatning og sammenligning av informantenes rolle via avdelingsleder

Som vi ser, har to av studiens informanter vist til sin rolle via avdelingsleder. Siri ytrer at lærere skal ha støtte fra ledelsen, og da ikke nødvendigvis fra rektor. Avdelingsleder kan også gi denne støtten. Ada ytrer at hun kan delegere bort ansvar til avdelingsleder, og at det er avdelingsleder som jobber tett på saken. Hun presiserer at hun skal hele tiden være orientert. Elin viser ikke til avdelingsleder.

Siri viser til sin rolle via avdelingsleder i støtte lærerne bør få når de jobber med en skolevegringssak. Ada viser til å delegere ansvar til avdelingsleder. Begge informantene viser til sine roller gjennom avdelingsleder, men velger to ulike ord knyttet opp mot avdelingsleder. Siri bruker ordet «støtte». Ada bruker ordet «delegere». Det er nærliggende å tro at å bruke avdelingsleder kan være avlastende for rektor, noe som kommer tydelig frem hos Siri og Ada. Begge disse informantene jobber på store skoler i en stor kommune. Elin sier ikke noe om avdelingsledere. Det er nærliggende å tro at det er forskjeller mellom store og små skoler i hvordan slike saker blir delegert til avdelingsledere. Det er også nærliggende å tro at ledelsen på små og store skoler er organisert på ulike måter.

4.5.3 §9a – Trygt og godt skolemiljø

Opplæringsloven §9a omhandler at eleven skal ha et trygt og godt skolemiljø. Om en elev, ansatte ved skolen eller foreldre opplever at en elev ikke har det trygt og godt på skolen, skal det meldes til rektor. Skolen er pålagt en aktivitetsplikt når en bekymring meldes, og da skal situasjonen undersøkes, aktivitetsplan settes opp og tiltak iverksettes (Opplæringsloven,1998,§9a). Slike saker skal rektor alltid være informert om, da man som rektor har det overordnede ansvaret for skolens ansatte og elever (UDIR,2020b).

4.5.3.1 Siri om sin rolle ved §9a

Siri sier: «Også bruker vi jo den §9a i forhold til dette at eleven har rett på et trygt og godt skolemiljø, at det er utgangspunktet» (Siri). Vi ser av Siri sine ytringer at §9a brukes som et utgangspunkt. Hun viser til ordet «vi». Ordet «vi» blir «brukt personlig når man omtaler en gruppe, to eller flere, individer som man selv er en del av» (vi,2023). Noe som inkluderer henne som rektor i arbeidet med §9a. Som rektor blir man involvert i arbeidet med §9a, da det fremgår av opplæringsloven §9A-4 at rektor skal varsles om det er mistanke om at et barn ikke har det trygt og godt. Dette sammenfaller med hva Siri ytrer.

Siri beskriver at «vi» bruker §9a brukes som et utgangspunkt.

4.5.3.2 Elin om sin rolle ved §9a

Elin svarer slik:

Også så er det jo ... når det er en skolevegring så lager man og en aktivitetsplan, sant? I forhold til trygt og godt skolemiljø (Elin).

Som vi ser av Elin sine ytringer lages en aktivitetsplan. En aktivitetsplan er lovfestet i § 9a-4 hvor skolen skal lage en skriftlig plan for arbeidet med saken (Opplæringsloven,1998,§9a). En slik skriftlig plan skal inneholde hvilke problemer tiltakene skal løse, hvilke tiltak som er planlagt, tid for tiltak, hvem som er ansvarlig for de ulike tiltakene og når tiltakene skal evalueres (Opplæringsloven,1998,§9a-4).

Elin bruker ordet «man» når hun snakket om arbeidet med skolevegring og aktivitetsplanen. «Man» er et ubestemt pronomen, som brukes når man ikke viser til en bestemt person. Det er av mer generell betydning (Bordel & Hagemann,2023). Med betydning av «man» tatt i betraktning ,er det nærliggende å tro at de er flere som bidrar i arbeidet rundt en aktivitetsplan som settes opp i forbindelse med §9a, inkludert rektor.

Elin beskriver at ved en skolevegningssak lager «man» en aktivitetsplan.

4.5.3.3 Ada om sin rolle ved §9a

Ada svarer slik: «[...] lage en trygghetsplan for hvordan vi skal få dette barnet inn igjen i skolen, sånn gradvis» (Ada). Vi ser av Ada sine ytringer at hun viser til hvordan «vi» lager en trygghetsplan for hvordan få barnet gradvis inn igjen i skolen. Informanten bruker ordet «vi» i utarbeidelsen av denne planen. Det er nærliggende å tro at det inkluderer henne som rektor også.

Ada snakker ikke om §9a og aktivitetsplan slik som de andre informantene. Hun bruker ordet «trygghetsplan». En trygghetsplan er vanligvis noe som settes opp for å trygge en elev som kan ha utagerende atferd og trenger å reflektere over hva som kan gjøres forebyggende, i og etter en uheldig hendelse (Sanner, 2020). Dette fører til spørsmål om Ada`s bruk av begrep. En mulig forklaring på bruken av «trygghetsplan» er at hun viser til planen som et tiltak

gjennom §9a. Om man deler begrepet «trygghetsplan» i to vil man få ordene «trygghet» og «plan». Det er nærliggende å tro at Ada forstår aktivitetsplanen som en plan som skal trygge eleven nok til å øke skolenærværet, og ikke som en plan som settes inn i tilfeller med utagerende atferd.

4.5.3.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes rolle ved §9a

Som vi ser, har studiens informanter vist til sin rolle ved en §9a sak. Siri viser til at «vi» bruker §9a som et utgangspunkt på hvordan de jobber videre med en skolevegrings situasjon. Elin viser til at «man» lager en aktivitetsplan. Ada viser til at «vi» lager en trygghetsplan. Studien viser at informantene har ulike måter å bruke §9a på i en skolevegring sak.

4.5.3.5 Funn i informantenes rolle i skolevegringssaker

Funn i informantenes ytringer viser seg gjennom at de alle er, som rektor, involvert i en skolevegringssak. Som rektor blir man etter Opplæringsloven §9a-4 (1998) varslet om det er mistanke om at et barn ikke har et trygt og godt skolemiljø, da blir man gitt en rolle i arbeidet videre. Informantene viser til sine roller gjennom samarbeid. Et funn her er at de alle viser til samarbeid, noe som sammenfaller med Gran & Mosand (2022), om at et godt samarbeid vil øke sjansene for å endre en vanskelig situasjon for eleven. At informantene viser til ulike former for samarbeid er også et funn som er viktig å få frem. Siri viser til at tidlig dialog med foreldrene er lurt. Dette sammenfaller med at et godt skole-hjem samarbeid vil kunne bidra til at man finne gode tiltak, og gir eleven den støtten den trenger(UDIR,2016). Elin og Ada viser til møter med eksterne aktører når deres rolle viser seg i samarbeid. Det er nærliggende å tro at et godt samarbeid mellom alle aktører i en skolevegringssak er helt avgjørende for fremgangen i en slik sak. Noe som støttes av Havik (2018), når flere aktører er involvert «fordrer et godt samarbeid mellom skole og hjem og alle de involverte fagpersonene» (Havik,2018, s. 13). Friberg et al.(2022) viser også til at det er et stort behov for å finne måter å få til et fungerende samarbeid, noe som sammenfaller med Elin og Ada sine ytringer om samarbeidsmøter hvor de er en del av samarbeidet.

Videre viser studien til funn ved at Elin ikke viser til avdelingsleder, da de to andre viser til sin rolle gjennom avdelingsleder. Elin jobber på en mindre skole i en mindre kommune enn de to andre. Det kan være nærliggende å tro at ledelsen er organisert på en annen måte hos Elin sammenlignet med Siri og Ada. Et annet funn er at både Siri og Ada viser til sin rolle gjennom avdelingsleder, men på to ulike måter. Siri viser til at lærere må få støtte fra ledelsen i en skolevegringssak, men det trenger ikke nødvendigvis være rektor. Det kan også være avdelingsleder. Ada viser til at hun som rektor kan delegere ansvar til avdelingsleder. Begge viser til at avdelingsleder kan bli tildelt oppgaver fra rektor. Dette sammenfaller med UDIR (2020b), selv om rektor har ansvar for det som skjer på skolen, betyr det ikke at rektor må gjøre alt selv. Ledelse kan også skje gjennom andre(UDIR,2020b).

Noe som viser seg som et interessant funn er at Ada viser til at hun som rektor «kan delegere ansvar». Det fremgår av UDIR (2020b) at man som rektor kan delegere oppgaver, men ikke ansvaret. Ada viser videre til at hun hele veien skal være orientert, så det kan være nærliggende å tro at hun viser til å delegere ansvaret for en oppgave, og ikke det overordnede ansvaret.

Studien viser til funn når alle informantene viser til sin rolle i prosessen ved en §9a sak. Dette sammenfaller med at rektor skal varsles når noen mistenker at en elev ikke har det trygt og godt på skolen(Opplæringsloven,1998, §9a-4). Videre funn er at informantene viser til ulike

perspektiv ved §9a . Siri viser til paragrafen som et utgangspunkt for videre arbeid. Elin viser til en aktivitetsplan (Opplæringsloven,1998, §9a-4) og Ada til entryghetsplan (Sanner,2020), som er en plan skolen skal sette opp etter at et varsel er formidlet. At Ada bruker begrepet «trygghetsplan» er et funn. Trygghetsplan vises til å være en plan ofte brukt på utagerende elever som trenger en plan på hvordan skape trygge rammer når «dumme» hendelser eller situasjoner oppstår (Grue-kommune,2018). Det er nærliggende å tro at en slik plan kan også utarbeides for elever som ikke er utagerende, men som trenger en plan på hvordan eleven kan trygges i situasjoner de opplever som utrygge. Dette sammenfaller med det som kommer frem av «Bergen kommune sin handlingsplan for krenkende atferd» (2022), hvor det står at en trygghetsplan kan utarbeides for elever som har særskiltebehov. Det er nærliggende å tro at et barn med skolevegring har særskiltebehov i den situasjonen de er i, som kreves tiltak.

Alle informantene viser til §9a i en skolevegringssak, og hvordan de bruker denne som et utgangspunkt og for å undersøke saken og sette opp plan for tiltak. Friberg et al. (2022), Havik (2018) og Kearney (2016) viser til kartleggingsverktøy gjennom ulike skjema. Havik viser til et slikt skjema som skal hjelpe å kartlegge årsaker og mulig grunner for skolevegringen, en også tiltak og når tiltakene skal evalueres og av hvem (Havik ,2018). Et funn er at informantene bruker §9a som et kartleggingsverktøy, for å undersøke omfanget og faktorene i skolevegringen, hvilke tiltak skal settes inn og når skal det evalueres. En slik tilnærming sammenfaller med hva som fremgår av Opplæringsloven,1998, §9A-4, som viser til undersøkelses plikt og aktivitetsplikt i situasjoner hvor det viser seg at eleven ikke har det trygt og godt.

4.4 På hvilken måte identifiseres skolevegring?

En stor del av arbeidet med skolevegring er å identifisere utfordringen, knyttet opp mot elever som føler at det er vanskelig å være eller å komme på skolen (Kearney,2016). Havik viser til at ved økt kompetanse og bevissthet kan man tidligere oppdage elever som viser tegn på at de opplever skolen som et vanskelig sted (Havik,2018).

Gode rutiner og relasjoner mellom lærer - elev, mellom elev-elev og et godt hjem-skole samarbeid er viktige faktorer for å kunne identifisere skolevegrings atferd (Eide,2022;Havik,2018;Kearney,2016). LK20 (UDIR2020e) viser til at opplæringen skolen gir skal skje med forståelse og i samarbeid med hjemmet. Et slikt samarbeid skal styrke en læring og utvikling for barnet. Skolen har et overordnet ansvar å legge til rette for et slikt samarbeid (UDIR2020e). Et samarbeid med hjemmet kan være krevende for skolen, spesielt i tilfeller hvor hjemmet føler at de ikke blir hørt og forstått. Eide(2022) viser til situasjoner hvor foreldre føler seg lite forstått og står maktesløse på sidelinjen og føler skolen ikke har sett elevens signaler og forstått problemet. Da står skolen på ene siden og opplever at samarbeidet ikke fungerer og foresatte på andre siden og føler det samme, i midten finner man eleven som ikke har det bra (Eide,2022). Dette sammenfaller med Amundsen et al. (2020), som viser til at skolen ofte legger ansvaret på hjemmet, og at utfordringer i samarbeidet oppstår når foreldre er misfornøyde med skolens innsats.

Spørsmålet informantene fikk var: **På hvilken måte identifiseres skolevegring? Hva er de typiske tegnene?** Studien ønsker å undersøke hva som ligger til grunn når noe identifiseres som skolevegring.

4.4.1 Fravær

Fravær er en stor del av identifiseringen av noen elevers skolevegring. Fraværet skal loggføres av læreren. UDIR(2022c) presiserer at det er viktig at skolene har registreringsrutiner for fravær og grunner til fravær, som er gode. I Norge har vi ikke nasjonale statistikker på ufrivillig skolefravær, noe som gjør at vi ikke får en god oversikt over antall elever som temaet handler om (Brochmann & Madsens,2022). I England har de et slikt system, noe som bidrar til en tydelig oversikt over omfanget av skolevegring (GOV.UK,2023).

4.4.1.1 Siri om identifisering gjennom fravær

Siri svarer slik:

Altså det vi er opptatt av er at det er lærerne sin skal følge med på fraværet. Jeg ønsker meg jo kontaktet om det begynner å være bekymringsfullt fravær, så skal læreren ha en samtale enten med meg eller avdelingsleder» (Siri).

Vi ser av Siri sine ytringer at hun er opptatt av at hun skal kontaktes når lærerne anser noe som bekymringsfullt fravær, og at de må da ha en samtale med henne eller avdelingsleder.

Informanten viser til at læreren skal følge med på fraværet, noe som sammenfaller med UDIR (2022c), som viser til at det er viktig at skolene har gode rutiner på registrering av fravær. Læreren er ikke spesifisert som en som har ansvar for dette, men det er nærliggende å tro at læreren kan lettere følge med på fraværet, da de jobber tett på elevene. Dette sammenfaller med hva Siri sier, at læreren skal følge med på fraværet.

Litteraturen har ikke en entydig anbefaling for når noe er et bekymringsfullt fravær (Bergen kommune;2011;Kearney,2016;Tveita skole,2023). Som teorien viser i kapittel 2.2, er det ulike definisjoner på bekymringsfullt fravær noe som fører til spørsmål om hva Siri legger i *bekymringsfullt fravær*.

Siri beskriver at fraværet skal følges med på, og ved bekymring skal rektor eller avdelingsleder kontaktes.

4.4.1.2 Elin om identifisering gjennom fravær

Elin tar også opp fravær som identifisering. Hun ytrer seg slik:

Vi har vel fått elever til skolen, eller hatt ... i de sakene jeg har møtt, så har det enten vært et stort skolefravær, så har det bare fortsatt, også har vi greid å tilpasse det og får de litt i gang igjen. Også har vi og fått elever til skolen der skolevegring har vært et problem før de har kommet (Elin).

Vi ser av Elin sine ytringer at skolevegring ofte er knyttet opp mot et stort skolefravær. Hun viser til elever som kommer fra en annen skole til den hun jobber ved som allerede har utviklet en skolevegring. Da er det allerede gjort en identifisering, og hvor den nye skolen overtar det videre arbeidet. Et stort skolefravær kan være en del av en skolevegring, eller så kan det store fraværet føre til en skolevegring (Shaafi,2020). Informanten sier at de har greid å tilpasse slik at elevens fravær er blitt redusert, noe som sammenfaller med for eksempel Havik(2018), at et viktig tiltak ved skolefravær er å stabilisere tilstedeværelsen på skolen, da et fravær kan bidra til enda mer fravær. Det er viktig at man tidlig identifiserer og setter inn

tiltak som handler om å følge opp eleven og å tilpasse læringsmiljøet slik at det letter situasjonen (Havik,2018).

Elin beskriver at stort skolefravær er ofte en del av skolevegringen.

4.4.1.3 Ada om identifisering gjennom fravær

Ada ytrer seg slik:

At selvfølgelig skal jo alt fravær noteres ned sant? Og på trinn team hver onsdag [...] noen som har stort fravær, altså de går igjennom sånne små punkter for å holde en sånn logistikk på det. Dette meldes eventuelt videre til avdelingsleder, altså viss vi ser at noe er bekymringsfullt fravær» (Ada).

Vi se av Ada sine ytringer at hun viser til at alt fravær skal noteres ned og viser til en slik rutine som en selvfølgelighet. Lærerne på trinnmøter skal gjennomgå fravær og melde videre til avdelingsleder om noe er bekymringsfullt. Dette sammenfaller med hva UDIR (2022c) viser til, gjennom gode registreringssystemer for fraværet og dets grunn kan skolen klare å systematisk følge opp et fravær og avdekke fraværs utfordringer før de får mulighet til å øke på (UDIR,2022c). Informanten viser til en klar ansvars og rolle fordeling, hvor lærerne skal følge med på fravær og registrere, og dermed kontakte avdelingsleder ved bekymring. Tydelig ansvars fordeling og klare rutiner er også noe Bergen-kommune (2011) viser til i sin veileder for skolefravær. Som rektor kan man delegerer oppgaver til for eksempel avdelingsleder. UDIR(2020b) viser til at rektor kan delegerer oppgaver og selv om rektor har det overordnede ansvaret for skolen trenger den ikke å utøve alle oppgavene selv. Som rektor kan man delegerer oppgaver til andre, men ansvaret derimot, kan ikke delegeres bort (UDIR,2020b).

Ada beskriver at fravær skal noteres og følges opp. Avdelingsleder skal kontaktes ved bekymring.

4.4.1.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes identifisering av skolevegring gjennom fravær

Informantene viser til at fravær er en stor del av identifiseringsarbeidet ved skolevegring, noe som sammenfaller med for eksempel Havik (2018) og Kearney(2016), at fravær er tydelig tegn på at noe ved skolen er vanskelig.

Siri og Ada viser til at ved bekymringsfullt skolefravær skal det meldes videre. Siri sier at det skal meldes videre til rektor eller avdelingsleder. Ada viser til at ved hennes skole er det avdelingsleder som skal kontaktes. Det er nærliggende å tro at Ada viser tydeligere hvilke rutiner de har ved sin skole da hun viser til gjennomgang av fravær på trinn møter og at det er avdelingsleder som skal kontaktes ved bekymring. Siri bruker både rektor og avdelingsleder, noe som kan vise til at den skolen har en annen rutine på hvem som skal kontaktes eller at Siri viser til en mer generell beskrivelse av hvem man kan kontakte. Slike rutiner som Siri og Ada viser til sammenfaller med teorien(Bergen-kommune,2011; UDIR,2022c) om at man skal ha gode rutiner for å følge med på og å melde fra ved bekymring.

4.4.2 Observasjon

Observasjon er et viktig verktøy for å identifisere ulike utfordringer i skolen, også skolevegring. Det er forskjell på det å se noe og det å observere noe(UDIR,2022a). Som ansatt i skolen er det å se og observere en del av hverdagen. Observasjon kan gjøres på en

systematisk eller en usystematisk måte. Og det handler om « å se etter noe med en særlig oppmerksomhet og registrere det som skjer» (UDIR,2022a). Som ansatt i skolen er det lett for at man ser elevene som en del av gruppen, og i en slik setting kan noen barn gå under radaren. Da må man i noen situasjoner gå inn å gjøre en systematisk observasjon for å finne ut av en utfordring. Når en slik observasjon blir gjort vil man kunne se:

- ✓ hvor barnet velger å oppholde seg
- ✓ hva barnet gjør
- ✓ om barnet er alene eller sammen med andre
- ✓ om barnet ser ut til å trives
- ✓ hvilke aktivitetstyper barnet velger
- ✓ hvem barnet velger å leke med
- ✓ hvor lenge barnet leker sammen med andre
- ✓ hvordan barnet samhandler med andre
- ✓ gledesuttrykk eller andre følelser

(UDIR,2022a)

Alle viktige punkt som gjennomobservasjon som kan bidra i identifiseringsarbeidet ved skolevegring.

4.4.2.1 Siri om identifisering gjennom observasjon

Siri svarer slik : «Vi foretar jo undersøkelser og observasjoner, i den grad det er mulig da. Litt vanskelig å observere om eleven ikke kommer på skolen» (Siri).

Vi ser gjennom Siri sine ytringer at hun viser til undersøkelser og observasjon som en del av arbeidet. Men observasjon finner hun vanskelig når eleven ikke er på skolen. Informantens bruk av ordet *undersøkelse* viser til at noe skal granskes eller kartlegges (NAOB,2023d) og er et synonym til ordet observasjon (NAOB,2023e). En del av skolen arbeid er å gjøre kartlegginger og observasjoner av elever, en prosess hvor man innhenter informasjon som kan være til hjelp når man skal tilrettelegge læringsmiljøet (Statped,2021) . Det er nærliggende å tro at kartlegging er et verktøy skolene bruker for å sikre at elevene når læringsmålene, men også for å få bedre oversikt over barnets utvikling. Slik kartlegging gjennom PPT ,for eksempel kan ,også innebære observasjoner(Stavanger-kommune,2022). Observasjon er når man ser etter noe med «særlig oppmerksomhet» og registrerer det som skjer(UDIR,2022a).

Informanten viser til at observasjon er vanskelig når eleven ikke kommer på skolen. Det er nærliggende å tro at når man ser at eleven ikke kommer på skolen så er det en viktig observasjon i seg selv, som kan indikere at det er snakk om skolevegring.

Siri beskriver at skolevegring kan identifiseres gjennom undersøkelser og observasjoner.

4.4.2.2 Elin om identifisering gjennom observasjon

Elin sier ikke observasjon spesifikt, men ordlegger seg slik: «Ja, altså det er jo mer det at...er mer at vi kommer borti en elev som på en måte begynner å få vansker» (Elin). Vi ser av Elin sine ytringer at identifisering kan skje ved å «komme borti en elev» som begynner å få vansker. «Å komme borti» betyr å komme i kontakt med (ordbokene.no). I en skolehverdag kommer man som ansatt i skolen i kontakt med ulike elever med ulike behov og utfordringer. En stor del av denne hverdagen innebærer å se og observere elevene (UDIR,2022a) . Jeg tolker informantens valg av ord «komme borti» betyr at man ser eller observerer en elev som begynner å få vansker. Når Elin viser til at en elev begynner å få vansker, viser hun til at det

kan innebære ulike vansker. Hun spesifiserer ikke hva hun legger i ordet vansker. At et barn har vansker kan innebære at elever med ADHD kan ha økt risiko for å få skolevegring (Friberg et al,2022). Elever som er emosjonelt sårbar (Havik,2018) har ofte en større risiko for utvikling av skolevegring. Lese, skrive og språk vansker er ofte elever som ikke føler mestring, som igjen har en økt risiko for skolevegring (Eide,2022). Livsmestring viser til å føle at man er god nok slik man er, uavhengig av hvordan man presterer på for eksempel skolen (Sælebakk,2018).De nevnte vanskene er individuelle risikofaktorer som kan bidra til skolevegring.

Elin beskriver at man kan oppdage skolevegring ved å komme borti en elev som begynner å få vansker.

4.4.2.3 Ada om identifisering gjennom observasjon

Ada svarer slik:

[...] hvis man ser et barn som kanskje trekker seg tilbake, nøler, viser at jeg har ikke lyst å gå inn på skolen, den type observasjoner. Da tar vi gjerne en prat om hvordan de har det ...vi ser etter mønster, er det noen dager som går igjen , også videre...ja...Vi prøver være bevisst på det, men vi kan aldri bli god nok» (Ada).

Vi ser av Ada sine ytringer at hun viser til identifisering gjennom å observere barnets atferd og om det er et mønster i fraværet. Denne informanten bruker ordene *ser* og *observasjon* som en del av identifiseringsarbeidet. Selv om se og observere innebærer to ulike ting ifølge UDIR, er det å se med på å gjennomføre en observasjon. Informanten skiller ikke mellom dem. Gjennom å se barna og å observere dem gir det en innsikt i livet deres, som kan bidra til å oppdage barn som har ekstra utfordringer (UDIR,2022a).

Ada sier at de prøver være *bevisst* på observasjoner man gjør av elevene som viser tegn på mistriivsel. Å være bevisst på noe betyr at man som menneske har en evne til å oppleve, sanse og registrere det som skjer i sine omgivelser (Hansen,2023). Som lærer opplever man situasjoner og elever på ulik måte. Å registrere det som skjer i omgivelsene på skolen, spesielt om det viser seg elever som ikke har det trygt og godt, er man pliktig til å melde ifra (Opplæringsloven,1998,§9a). Informanten sier også at de aldri kan bli gode nok på å observere og se etter atferdsmønstre. Hun er den eneste som reflekterer rundt det, noe som fører til spørsmål om hva det innebærer å være god nok.

Ada beskriver identifisering gjennom observasjoner av elevens atferd og være bevisst på mønster som kan vise til en skolevegring.

4.4.2.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes identifisering av skolevegring gjennom observasjon

Som vi ser av studiens informanter så viser de alle til observasjon som en del av identifiseringen av skolevegring. Siri viser til undersøkelser og observasjoner, men synes det er vanskelig å gjennomføre når eleven ikke kommer på skolen. Elin viser til at skolevegring kan oppdages ved at man «kommer borti» elever som viser at de har vansker. Ada fokuserer på at å se elevens atferd og gjennom observasjon kan man bli bevisst på mønstre som viser seg hos eleven. Alle informantene sammenfaller med hverandre da de bruker observasjon som et verktøy.

Det som skiller dem, er bruken av ord kombinert med «*observasjon*». Siri viser til «*undersøkelse*». Elin sier «*å komme borti*» og Ada viser til ordet «*se*». Basert på hva ordene betyr og er synonyme til tolker jeg det som at de ulike ordene informantene bruker viser til observasjon. Ada er den eneste som viser til at de er bevisst på mønster i elevens atferd og fravær som kan vise til en skolevegring.

4.4.3 Foreldre

Foreldre og foresatte spiller en stor rolle i barnas danning og opplæring, i samspill med skolen. Opplæringen skolen gir barna skal ifølge LK20 skje i et samspill med hjemmet (UDIR,2020e). Det er ikke alltid lett for skolen å vite om et barn ikke trives. Elever kan oppleve at det er vanskelig å møte opp, men de gjør det, og det er da ofte hjemme barnet viser at de synes det er vanskelig (Eide,2022 ;Havik,2018). Denne gruppen elever identifiseres av Havik som de motvillige (Havik,2018). Foreldrene er dermed en viktig ressurs i identifisering av skolevegring (Havik,2018).

I denne delen er det bare Elin som viser til foreldrene som en del av identifiseringen. Siri og Ada viser til foreldrene når vegringen er identifisert og tiltak og tilrettelegging settes i gang.

4.4.3.1 Elin om identifisering gjennom foreldre

Elin svarer slik: «Man får gjerne beskjed i fra foreldrene at de sliter nå med å få eleven avgårde på skolen, hva skal vi gjøre?» (Elin)

Vi ser av Elin sine ytringer at hun viser til at foreldre kan ha vansker med å få eleven på skolen og spør skolen om hjelp. Foresatte ønsker å oppsøke et samarbeid med skolen for å makte situasjonen. At foresatte kontakter skolen og viser til vansker med å få eleven på skolen er også noe som kommer frem i Amundsen et al. sin forskning(2020). Foresatte i en slik situasjon føler på frustrasjon og engstelse, for når de ikke mestrer å få barnet på skolen oppleves det som et nederlag. For det å gå på skolen blir ansett som noe som er «normalt og vanlig» (Havik,2018, s.133). Når foresatte ikke mestrer å få barnet på skolen vil det oppstå en følelse av å ikke være gode nok og kan oppleve at de blir gitt enkle løsninger på utfordringen mer enn å få forståelse og støtte (Havik,2018). Dette sammenfaller med hva Eide skriver er viktig i møte med foreldre som trenger råd og veiledning i en slik situasjon. Hun har vært i kontakt med foresatte som har barn med skolevegring, og hun spurte de om hva som var viktig for dem. En av svarene hun fikk var: «Det er avgjørende at foreldre til barn med skolefravær blir møtt på en god måte. Med respekt og varme og en holdning om at dette er noe vi skal løse sammen» (Eide,2022, s.68). Det fremgår av LK20-overordnet del at skolen har et overordnet ansvar for å vise initiativ og for å tilrettelegge for et godt samarbeid med hjemmet (UDIR,2020e).

Elin beskriver at foreldre søker hjelp hos skolen når de sliter med å få barnet på skolen.

4.4.3.2 Sammenfatning og sammenligning av informantenes identifisering gjennom foreldre

Som vi ser har studiens informanter ulike ytringer på hva som brukes for å identifisere skolevegring. På dette punktet hvor det er en identifisering gjennom foreldrene er det bare Elin som sier noe om det. Denne informanten er den eneste som helt konkret forteller at foreldre ta kontakt og ber om hjelp. Det er nærliggende å tro at hennes erfaring som foresatt i en situasjon hvor skolevegringen ikke viste på noen som helst måte på skolen, var selv nødt til å ta kontakt med skolen for å få hjelp, noe som viser til det Havik beskriver som *de motvillige* (Havik,2018).

4.4.4 Samarbeid med PPT og andre eksterne aktører

Som et fellesskap rundt barnet må man jobbe sammen for å kunne tilrettelegge godt nok. Skolene jobber ofte tett med PPT, som er en tjeneste som skal styrke skolen i sin kompetanse til å identifisere vansker og tidlig innsats. Et slikt samarbeid gjøres ofte gjennom tverrfaglige team (UDIR,2022b) PPT står for pedagogisk-psykologisk tjeneste også kalt for PP-tjenesten. Det fremgår av UDIR(2022b) at «PP-tjenesten hjelper barnehager og skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling, slik at de lykkes med å tilrettelegge for barn, elever [...] med særskilte behov i kortere eller lengre perioder(UDIR,2022b). Forskning viser til at foresatte føler at hjelpen de får fra PPT er veldig varierende og personavhengig. Og at de etterlyser en koordinert og et mer helhetlig hjelpeapparat som har både kompetanse og kunnskap om skolevegring (Amundsen et al.,2020).

4.4.4.1 Siri om identifisering gjennom samarbeid med PPT og andre eksterne aktører

Siri forteller om PUG møter som gjennomføres sammen med PPT, hvor de kan diskutere saken av noe, og ta en vurdering.

Altså vi har en fast PPT rådgiver som er på skolen hos oss annenhver uke som er med på PUG møter. Og da kan vi diskutere for eksempel saken av noe ... og vurdere henvisning til PPT. Men PPT tar heller ikke disse psykologiske sakene, det tar de lite tak i. Og egentlig så lurer jeg jo på hvorfor de heter pedagogisk-psykologisk tjenester. Det er mye fokus på lese og skrive vansker, og ja andre type lærevansker. Og ikke så mye fokus på det psykiske. Så jeg tenker det at vi har jo et behov for en instans som jobber med og rundt det psykiske i forhold til elevene (Siri).

Vi ser av Siri sine ytringer at hun viser til møter med en fast PPT rådgiver i for eksempel skolevegringssaker. En PPT rådgiver (UDIR,2022b)skal hjelpe skolen i arbeidet med å tilrettelegge for elever som har behov for særskilt tilrettelegging. Hensikten med arbeidet er at elevene får et pedagogisk tilbud som er likeverdig, inkluderende og tilpasset (UDIR,2022b).Det vi si at det er en person som er ansvarlig for å råd gi den skolen de samarbeider med. Informanten stiller spørsmål til hvorfor det egentlig heter pedagogisk-psykologisk tjeneste, da hun opplever at det tas lite tak i saker tilknyttet skolevegring. UDIR viser til i hvilke saker PPT utfører sakkyndige vurderinger, det er blant annet:

- ✓ spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning
- ✓ tidlig eller utsatt skolestart
- ✓ fritak fra opplæringsplikten
- ✓ tegnspråkopplæring
- ✓ punktskriftopplæring
- ✓ alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)
- ✓ inntak til et særskilt utdanningsprogram i videregående opplæring
- ✓ unntak fra kravet til bestått i inntil to av fellesfagene for å få utstedt fag- og svennebrev

- ✓ utvidet opplæringstid i videregående opplæring

(UDIR,2022b)

I sitatet over, ser vi at verken skolevegring eller skolefravær er nevnt som en av sakene, noe som sammenfaller med hva Siri opplever ved at PPT tar lite tak i slike saker. Dermed etterlyser Siri en instans som kan jobbe med slike saker, da BUP, som det vanligvis henvises til ved en omfattende skolevegrings situasjon, har lange ventelister og er vanskelig å komme til. Denne erfaringen sammenfaller med Amundsen et al. (2020), som også viser til at foreldre og lærere opplever at barne og ungdomspsykiatrien avviser saker om skolevegring er henvisningsgrunnen. Helsedirektoratet viser i sin prioriteringsveileder for psykisk helsevern for barn og unge at skolevegring gir ikke rett til «nødvendig helsehjelp i spesialhelsetjenesten» (Helsedirektoratet,2015).

Siri beskriver at man gjennom PUG møter kan søke råd og veiledning fra PPT. Hun viser også til utfordringen i et slikt samarbeid, da hun erfarer at PPT tar lite tak i denne type saker.

4.4.4.2 Elin om identifisering gjennom samarbeid med PPT og andre eksterne aktører

Elin beskriver det slik:

...vi jobber jo veldig tett med tjenesteleder for skole. Ville kanskje begynt der for råd for eksempel, det er veldig korte avstander i denne kommunen til... både PPT og ...også har vi familiens hus som er et lavterskeltilbud som har både miljøterapeuter, og der jobber barnevernet, helsestasjon, altså alt samlet i ett hus. Sånn at det er veldig fort gjort å innhente litt råd da. På samme tid har vi ulike ressurs teams som vi kan kontakte, hvor både lege og barnevern og PPT og kommune psykolog er med (Elin).

Vi ser av Elin sine ytringer at hun viser til et tett samarbeid med tjenesteleder. Hun forteller videre at det er kort vei i hennes kommune til råd fra ulike aktører. Samarbeidsmøter med lege, barnevern, PPT og psykolog er noe som også gjennomføres. Skolesjefen, også kalt tjenesteleder for skole, har det øverste administrative ansvaret for skoler i sitt område (Henriksen,2018). Elin bruker sin tjenesteleder som en ressurs i arbeidet med tema. Kommunene skal ifølge opplæringsloven §13-1 ha skolefaglig kompetanse i kommunens administrasjon som er over skolenivået (Opplæringsloven,1998,§13). Her tolket som skolesjef eller tjenesteleder.

Hun viser til at det i hennes kommune er korte avstander mellom hjelpeinstansene. Det er fort gjort å innhente råd når det er nødvendig. Det er nærliggende å tro at informanten opplever et godt samarbeid når hun ytrer at det er fort gjort å innhente råd. Et godt samarbeid mellom de ulike aktørene i en slik sak, er helt avgjørende for at tilrettelegging og tiltak skal kunne iverksettes på en god måte (Friberg et al.,2020). Da Elin jobber i en mindre kommune enn Siri, kan det se ut til at råd og veiledning er lettere tilgjengelig. Dette er også noe hun selv opplever, at råd og hjelp ikke er så langt unna. Noe som er nærliggende å tro kan være en utfordring i en større kommune.

Elin beskriver at hun gjennom råd og hjelp fra ulike aktører i kommunen, og at de gjennom ressurs teams kan få hjelp til identifisering av skolevegring.

4.4.4.3 Ada om identifisering gjennom samarbeid med PPT og eksterne aktører

Ada svarer slik:

PUG er pedagogisk utviklingsgruppe, men det er den biten som går på samarbeid med PP- tjenesten, og sant? Vi har da en lærer representant, også er avdelingsleder til stede, rektor og to fra PPT. Og det er hver 14.dag, og der tar vi opp alle saker som angår barnet. Enten om det er atferd eller faglig, blir drøftet der. En lærer kan melde opp for å få råd... det er den ene biten sant...der er jo PPT inne. Også har vi tverrfaglig team som vi tar saker som er blitt litt mer alvorlige, som vi strever med, blir tatt opp der. Og der er jo også da helsesøster og barnevern, og PPT til stede. Der kan også foreldre eller lærere inviteres inn for å få råd (Ada).

Vi ser av Ada sine ytringer at hun viser til hjelp fra PP-tjenesten og tverrfaglige team i identifiseringsarbeidet. Denne informanten viser til god hjelp fra PPT, og at lavterskel tilbudet fra PPT er kjempedyktig på skolevegring og har bidratt mye. PPT kontaktens kompetanse og hjelp til skolen, sammenfaller med at kompetanse på tema er avgjørende for at man skal kunne identifisere, tilrettelegge og sette inn tiltak så tidlig som mulig (Havik,2018;Kearney,2016).

Foreldre kan også inviteres inn på slike møter for å få råd og hjelp sammen med skolen. Å bruke foreldrene som en ressurs, men og å følge opp foreldrene i en slik sak er viktig (Amundsen et al.,2020;Eide,2022). Eide fokuserer på at man på et slikt møte kan man som forelder føle seg overveldet, da man sitter alene som foresatte i en veldig sårbar situasjon ovenfor skolen, PPT, BUP, helsesøster, lærere og eventuelt barnevern. Det blir en skjevfordeling i makt, som skolen må være bevisst på (Eide,2022).

Det vil være nærliggende å tro at man i slike saker er avhengig av at kompetansen hos den PPT kontakten man har er god på tema, for at man skal oppleve at man får tilstrekkelig med gode råd og veiledning. Dette viser til at kompetanse er helt avgjørende for å møte et barn i en slik situasjon på en rett og god måte (Amundsen et al.,2020;Havik,2018;Tungodden,2020).

Ada er den eneste informanten som vektlegger trinn- team som en arena for å tidlig identifisere skolevegring gjennom samarbeid på teamet.

Og på trinn- team hver onsdag så skal de starte teamet sitt med å gå igjennom saker som går innom kategorien sårbare barn. Enten om det er aktivitetsplikten som trer i kraft, noen som har stort fravær. Altså de går igjennom sånne små punkter for å holde en sånn logistikk på det (Ada).

Det er en fast rutine ved denne skolen at de ukentlig sammen går igjennom saker som omhandler elever som trenger ekstra tilrettelegging. Det gjøres for å holde en logistikk på det, slik at de tidlig kan fange opp en bekymring for et barn. Hun velger å bruke begrepet *sårbare barn*. Egge (2017) viser til at sårbarhet hos barn er knytt opp mot hvor godt barnet er rustet for ulike situasjoner, med hensyn til den indre styrke og ytre hjelp. Da er det snakk om barnets indre styrke og den ytre hjelp man får gjennom livet (Egge,2017).Når et barn er i en situasjon som er sårbar er det viktig at skolen kan gjenkjenne og forstå. De må unngå å bruke sårbarhet til noe stigmatiserende hos barnet (Utdanningsdirektoratet,2019). Jeg tolker det slik

at ved å bruke begrepet *sårbare barn* inkluderer hun alle barn som trenger ekstra støtte eller hjelp, ikke bare skolevegring.

Ada beskriver at det er god hjelp fra PPT i identifiserings arbeidet for skolevegring, og at de ukentlig tar opp i kollegiet barn som er sårbare.

4.4.4.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes identifisering gjennom PPT og eksterne aktører

Som vi ser, har studiens informanter i ulik grad et samarbeid med PPT i arbeidet med å identifisere skolevegring. Siri viser til PUG møter med PPT, men opplever at de tar lite tak i slike saker. Elin viser til at det i hennes kommune er kort vei mellom de ulike aktørene som kan gi råd og veiledning, og at hun bruker tjenesteleder for skole som en ressurs. Ada viser til god hjelp fra deres PPT kontakt, og at det også på trinn-team jobbes med å identifisere blant annet skolevegring.

Det som viser seg å være ulikt hos informantene Siri og Ada er hvordan de opplever hjelpen fra PPT. Elin sin beskrivelse av hvor kort avstand det er mellom ulike aktører for råd og veiledning er ikke noe de andre viser til. Det er nærliggende å tro at å raskt kunne innhente råd henger sammen med at Elin jobber i en mindre kommune i motsetning til Siri og Ada.

4.4.4.5 Funn i informantenes identifisering av skolevegring

Som vi ser har studien gitt funn i at fravær blant elevene er en identifiserende faktor for skolevegring, som alle informantene forteller om. Dette sammenfaller med (Eide,2022;Havik,2018;Kearney,2016;Bjørn & Hammerich,2022). Ada i noe mindre grad, da hun vektlegger grunnene bak fraværet mer enn fraværet i seg selv. I rutine rundt et fravær som gir grunn for bekymringer viser Siri og Ada til at avdelingsleder kan kontaktes, noe Elin ikke gjør. Siri og Ada viser til rektor, avdelingsleder og lærere som ulike aktører i en slik sak, noe som kan vise til at det er et tydeligere skille mellom de ulike aktørene i skolen. Elin bruker hovedsakelig ordet «vi» når hun snakker om skolens arbeid rundt skolevegring. Det er nærliggende å tro at det kan være en forskjell ved å jobbe på en mindre skole, slik Elin gjør, i motsetning til to større skoler som Elin og Ada gjør. Et annet funn viser seg i at det foreligger ulike rutiner rundt fraværs registreringen. Siri viser til at rektor eller avdelingsleder skal kontaktes ved bekymring for fraværet. Hos Ada er det avdelingsleder som skal kontaktes. Elin viser ikke til hvem som skal kontaktes.

Observasjon som identifiseringsverktøy gir funn, i at det er noe som kommer frem hos alle informantene. Dette sammenfaller med UDIR(2022a) som viser til at gjennom å se barna og å observere dem gir det en innsikt i livet deres, som kan bidra til å oppdage barn som har ekstra utfordringer. Selv om informantene bruker ulike ord, som undersøkelse, se og komme borti i forbindelse med observasjon, så er det likevel ord som er synonymer eller er av samme betydning som observasjon.

Foreldre som et identifiserings verktøy av skolevegring er lite snakket om blant informantene. En av informantene viser til at foreldre selv tar kontakt med skolen som i seg selv er et funn. LK20- Overordnet del (UDIR2020e)) viser til hvor viktig det er at foreldre er en del av barnas læringsmiljø, og opplæringen skal skje i et samarbeid og forståelse med hjemmet.

Et funn som kommer frem i punktet om identifisering gjennom PPT og andre eksterne aktører viser seg i hvordan informantene opplever hjelpen de får fra PPT. Siri og Ada jobber begge i en større by kommune, men har to ulike opplevelser av den hjelpen de får fra sin PPT kontakt.

Siri opplever liten hjelp, og at PPT tar lite tak i slike saker. Ada opplever en god hjelp fra PPT. Dette sammenfaller med Amundsen et al. (2020), at foresatte og lærere opplever ulik grad av hjelp fra PPT, og opplever at det er personavhengig. Et annet funn studien kan vise til er at Siri etterlyser en instans som kan ta seg av skolevegringssaker, som ofte innebærer psykiske årsaker, da hun viser til at PPT tar lite tak i det, og BUP har lange ventelister og er vanskelig å komme til. En slik opplevelse sammenfaller med hva Helsedirektoratet (2015) sin prioriterings veiledning sier, at skolevegring gir ikke rett til hjelp fra spesialhelsetjenesten, og til hva som fremgår av oversikten over vurderinger PPT gjør i skolen (UDIR, 2022d). Opplevelsen Siri har av eksterne aktører i en skolevegringssak sammenfaller med at lærere opplever at hjelpeapparatet sender ansvaret tilbake til skolen, og at det er behov for et koordinert og helhetlig hjelpeapparat som kan vise til kunnskap og kompetanse om tema (Amundsen et al., 2020).

Det fremgår av studien at identifisering av skolevegring skjer gjennom observasjon, foreldre og PPT/eksterne aktører, men det er variasjon i hvordan det oppleves og gjennomføres.

4.6 Hvilke tiltak settes inn?

Det er flere tiltak som kan benyttes i en skolevegrings situasjon, som vist i teorien (Eide, 2022; Havik, 2018; Kearney, 2016). Det er viktig å tenke på at et tiltak vil kunne fungere godt for én elev, men kanskje ikke for en annen. Slike saker er helt individuelle, og de ulike elevene har ulike utfordringer og ulike behov (Havik, 2018). Det som da er viktig er å ha tilstrekkelig med kompetanse på tema (Havik, 2018). Det må undersøkes og tilrettelegges i hver enkelt sak, for hver sak er ulik. Studien ønsker å få frem hvilke tiltak som settes inn når skolen får en bekymringsmelding fra enten elever, lærere eller foreldre. Informantene ble stilt følgende spørsmål: **Hva er de første tiltakene som settes inn ved mistanke om skolevegring?** Alle informantene er ikke representert under alle del- kapitlene, da de hadde ulike svar. Studien viser til tiltak informantene har kommet med som settes inn tidlig. Tiltakene som vises til her er tidlige tiltak, tiltak informantene har vist til som settes inn senere er ikke tatt med da studiens fokus er på de første tiltakene som settes inn.

4.6.1 Ekstra ressurs

I situasjoner hvor barnet trenger ekstra trygghet og støtte, kan det være nødvendig å bruke ekstra ressurser. En slik ekstra trygghet og støtte gjennom en ekstra voksen, kan komme i form av omfordeling av oppgaver blant de ansatte, og i noen tilfeller sette inn flere ansatte i krevende situasjoner (UDIR, 2021). En slik støtte gjennom en ekstra voksen som er tett på barnet viser seg å være ekstra viktig i situasjoner hvor barnet trenger å føle trygghet. Slike situasjoner er ofte overgangssituasjoner, som friminutt, skolevei, skolestart og i faglige overganger (UDIR, 2021).

4.6.1.1 Ada om ekstra ressurs som tiltak

Ada svarer: Tidlig sette inn en ekstra person en periode. Fordi de trenger flere øyner på det. Og fordi den som gjerne er trygghetspersonen til den, det barnet, kan bli frigjort litt til å ta imot i overgangssituasjoner. Så det er det første vi egentlig gjør, selv om jeg jo får fy for det da, for jeg bruker mer penger enn vi skal. Men jeg setter inn litt ekstra hender for at vi skal klare ivareta det» (Ada).

Vi ser av Ada sine ytringer at hun sier det er viktig å ha flere øyner på saken og rundt barnet i en slik situasjon, og spesielt i starten hvor man skal observere og undersøke. På hennes skole settes det inn økt bemanning en periode for å kunne avløse kontaktlærer slik at den kan være mer frigjort i å støtte eleven. Men presiserer at dette er noe hun får «fy» for, da det brukes mer penger enn de skal. Hun ytrer at grunnen til å sette inn en ekstra voksen tidlig ,er noe hun gjør for å klare å ivareta «det» . Om hun mener barnet eller saken, så omhandler det det samme. Det er en situasjon som trenger en ekstra person.

LK20 sier at skolen skal bidra slik at elevene kan utvikle og ivareta sin identitet som en del av et mangfoldig og inkluderende fellesskap (UDIR,2020e) . Jeg tolker det slik at det Ada sier om å ivareta, faller inn under det LK20 sier om ivaretakelsen. Som skole skal de ivareta barnet. Tiltaket ved å sette inn en ekstra person, er også noe Ada sier kan brukes som et forebyggende tiltak.

«Og på den måten går inn og forebygger med å ha en ekstra voksen i overgangsfasen i en ... overgangsstedene i en periode. Da kan du liksom gå inn å veilede og korrigere den atferden som skjer i de overgangene, det er en ting som er veldig viktig» (Ada).

Ved det samme tiltaket, å sette inn en ekstra voksen i en periode, vil man kunne veilede barnet i overgangsstedene. En ekstra voksen vil kunne forebygge at en vanskelig situasjon eskalerer. Overgangssteder kan vise seg i noen saker å være en utløsende faktor. Overganger handler om brudd på rutiner. Om så er en vikarlærer, bytte av klasserom, fag, skole, klassetrinn og en skolehverdag som består av mange overganger. For noen elever er disse overgangene overveldende og skaper stress. Da er det viktig med tett oppfølging og forutsigbarhet (Havik,2018),løser Ada en slik situasjon ved å sette inn en ekstra voksen. Ved at Ada setter inn en ekstra voksen til tross for at hun sier hun får «fy» for det da hun bruker mer penger enn hun skal, er dette noe forskningen (Amundsen et al.,2020)viser til er et savn blant lærere i skolen. De opplever å ikke kunne følge opp elevene på en god nok måte på grunn av mangel på kunnskap og ressurser (Amundsen et al.,2020). Det er nærliggende å tro at Ada prioriterer elevens beste fremfor å tenke økonomi. Elevens beste er et grunnleggende hensyn som skal ha fokus i arbeid med barn, jf. Barnekonvensjonen art. 3

Ada beskriver at en ekstra voksen er noe som blir brukt som tiltak, og at det også kan brukes forebyggende i en skolevegrings situasjon.

4.6.2 Relasjonelle tiltak

Samtaler og dialog er noe som ofte er brukt som tiltak ved skolevegring. Om eleven trenger terapeutisk behandling så innebærer det også samtaler med fagpersonell (Havik,2018). I et godt samarbeid og en god kommunikasjon står dialogen sentralt. Dialogfilosofen Martin Buber viser til to typer samtaler, den ytre konversasjon og den ekte dialog (Olsen & Traavik,2010). Den ytre konversasjonen viser til å ilegge en annen person det man selv mener og har oppfattet. Men i en ekte dialog er ønske å hjelpe en annen til egen innsikt gjennom «det personlige møtet dem imellom» (Olsen & Traavik,2010, s.197). Det betyr ikke at de i skolen må like alle de foresatte de møter, men de foresatte må møtes med anerkjennelse og respekt (Olsen & Traavik,2010).

4.6.2.1 Siri om relasjonelle tiltak

Siri svarer slik:

Ja altså det kan jo for eksempel ... så kan det være at for eksempel avdelingsleder har samtale med eleven ukentlig. Vi kan involvere helsesykepleier [...] så det er en viss mulighet at hun kan ta samtale med eleven [...] Altså det er jo dialog og samtale som er tiltaket. Snakke med eleven og vi på en måte forvisser oss om at eleven er trygg og at eleven får hjelp (Siri).

Som vi ser av Siri sine ytringer, viser hun til samtale og dialog med barnet gjennom avdelingsleder og helsesykepleier. At å snakke med eleven for å forvisse om at eleven er trygg og får hjelp. Siri forteller at ukentlige samtaler med avdelingsleder, og samtaler med helsesykepleier kan være et av tiltakene. Hun viser her til at det ikke alltid er henne selv som er involvert, men at det delegeres videre til avdelingsleder. Ordet dialog betyr å samtale eller å snakke, hvor det kan skje en utveksling av meninger og synspunkter (Tranøy,2021). Informanten viser til at avdelingsleder kan ha samtale med eleven regelmessig. Dialoger er en dynamisk prosess som innebærer utvidelse av perspektivet man har, men også bekreftelse. Gjennom en slik prosess skaper man mening, det gjelder for alle som deltar i dialogen (Aubert & Bakke, 2018). Ifølge Aubert & Bakke(2018) vil avdelingslederen bli sett på som hjelperen, og eleven som den hjelpesøkende. Hjelperens ansvar i slike samtaler er å være påpasselig om at samtalen er tilpasset elevens forutsetninger. En slik samtale er en viktig del av relasjonsarbeidet, som er helt avgjørende i slike saker (Eide,2018).

Informanten viser til at helsesykepleier også kan brukes som et tiltak. Helsesykepleier inngår i hva som omtales som skolehelsetjenesten. En tjeneste som skal bistå skolen med informasjon og råd som kan fremme barnas fysiske og psykiske helse (Havik,2018). Å bruke skolehelsetjenesten i skolevegringssaker er noe helsedirektoratet anbefaler, men bruker ordet bekymringsfullt skolefravær og har et stort fokus på fravær (Helsedirektoratet,2019). «Skolehelsetjenesten bør også bidra i oppfølging av enkeltelever med bekymringsfullt fravær, da det blant annet kan være nyttig for eleven å snakke med noen som ikke er så nært knyttet opp mot skolehverdagen som læreren er» (Helsedirektoratet,2019). Skolehelsetjenestens oppgave ved å følge opp en elev gjennom samtale sammenfaller med hvordan Siri ytrer at de bruker helsesykepleier.

Siri forteller videre at de jobber mye med relasjon lærer og elev, ved at lærer får mulighet til å bruke litt mer tid på eleven. Hun beskriver det slik:

Vi jobber jo også mye med relasjon mellom kontaktlærer og elev, for det kan jo tenkes at gjennom å ... At kontaktlærer har større oppmerksomhet på barnet. Så det er et tiltak man har da. At de bruker litt mer tid ukentlig på akkurat det barnet, i en periode, for å altså på en måte vise oppmerksomhet, snakke om hvordan går det. Altså noen ganger er det ganske små tiltak som skal til for å gjøre noe med problemet» (Siri).

Vi ser av Siri sine ytringer at hun snakker om relasjonen mellom kontaktlærer og eleven, og at det er viktig at eleven får større oppmerksomhet en periode. Å vise til at det noen ganger er «små» tiltak som kan løse problemet, fører til spørsmål om hva «små» , og «store» tiltak er. Et perspektiv er å se det i lys av at «små» tiltak vises til som tiltak skolen selv kan gjøre uten å bruke økonomiske ressurser eller få godkjent tiltak fra kommunen. Relasjonelt arbeid krever mye av den voksne som skal være den som leder et slikt arbeid, men også for eleven som skal

få tillit til den voksne. Eide(2022) skriver at det er en viktig jobb for læreren å være en trygg person ovenfor elevene, slik at de tør å åpne opp for vanskelige ting. Jeg tar med et sitat fra Eide (2022) sin bok, «Skolefravær»: «Jeg trenger en voksen som er til stede, som lytter, og som tar meg på alvor» (Eide,2022, s.41). Sitatet har hun fra en av elevene hun har jobbet med. Det viser til at elevens behov for en trygg voksen som ser dem og som lytter og tar på alvor deres følelser er noe som er avgjørende i slike saker (Eide,2022).

Siri beskriver samtale og dialog som viktige tiltak som settes inn tidlig. Relasjons arbeid mellom lærer-elev er også et viktig tiltak, og viser til at det noen ganger er «små tiltak» som skal til.

4.6.2.2 Elin om relasjonelle tiltak

Elin viser til en sak hun jobbet med, og svarer slik: «[...] Sånn at da, avtalte vi dager og timer, ja der eleven kunne komme... først var det å møte venner i friminutt, storefri. Sitte å spille kort eller andre spill. Å bygge relasjon» (Elin).

Vi ser av Elin sine ytringer at hun viser til å bygge relasjon til medelever gjennom et tilpasset opplegg. Elin viser til en sak hun var involvert i når hun legger frem relasjonsbygging som et tiltak. Hun viser til en elev som hadde hjemmeundervisning over en periode, og at det å bygge gode relasjoner til medelever var viktig. At man kan gjennom ulike aktiviteter styrke og bygge opp gode relasjoner til andre elever eller ved å hjelpe med å lage leke avtaler i friminutt for eksempel. Skolen er en sosial arena som er viktig i et barns liv da man tilbringe mye tid der. Det å ha en god relasjon til medelever har en stor betydning for elevene, en betydning som øker med alderen (Havik,2018). Et barn som står i en skolevegring med høyt fravær vil som oftest føle på en utenforskap i tillegg til faktorene som gir skolevegringen. Skolen skal jobbe for å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring hos eleven ifølge LK20-overordnet del (UDIR, 2020e). Eide viser til at noen ganger er det ikke nok at eleven møter på skolen, og at eleven da er en del av fellesskapet. Det handler ikke om å bare være fysisk til stede, men man må føle seg knyttet til de menneskene vi er sammen med (Eide,2022). Dette sammenfaller med hva teorien sier om viktigheten av relasjonsbygging og å føle seg som en del av fellesskapet (Eide,2022;Havik,2018).

Elin beskriver relasjons arbeid mellom elevene som et tiltak.

4.6.2.3 Ada om relasjonelle tiltak

Ada ordlegger seg slik: «Jeg har en veldig dyktig avdelingsleder som tar samtaler med de og hører litt, og prøver å finne ut og nøste. Finne ut hva som skjer her» (Ada). Vi ser av Ada sine ytringer at hun viser til samtaler mellom avdelingsleder og elev som et tiltak. Ada sier at avdelingslederen deres er *veldig dyktig*. Det er nærliggende å tro at avdelingsleders kompetanse på tema er god, og at det er mye tillit til avdelingsleders måte å lede arbeidet i en skolevegrings sak Relasjonelt arbeidet innebærer mye mer enn samtaler. Det handler også om å bygge relasjoner mellom medelever og lærere gjennom samhandling. For en lærer handler det om å skape en god relasjon til eleven slik at eleven får tillit til læreren og føler seg sett (Eide,2022). Eide(2022) skriver at den viktigste ressursen man har i skolen, er menneskene som jobber der. Når det oppstår en trygghet i relasjonen barnet har til en voksen eller til medelever, og det samspillet som oppstår, vil det være en av de viktigste elementene som er med å hjelpe barnet tilbake til fellesskapet (Eide,2022).

Ada beskriver at samtaler med avdelingsleder er et tiltak.

4.6.2.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes tiltak gjennom relasjon

Som vi ser, har studiens informanter erfaring med å bruke relasjonelle tiltak i en skolevegringssak. Siri viser til dialog og samtaler med avdelingsleder eller helsesøster. Hun viser også til relasjonsbygging med lærer. Elin viser til relasjonsbygging elev-elev. Ada viser til samtaler eleven kan ha med avdelingsleder.

Det som viser seg er, at de fokuserer på ulike relasjoner. Siri og Ada viser til samtaler mellom avdelingsleder og elev. Siri viser også til at helsesykepleier kan kontaktes og ta samtaler med eleven, noe de andre informantene ikke gjør. Elin er den eneste som viser til relasjonsarbeid mellom elevene.

4.6.3 §9a

Et trygt og godt skolemiljø er noe alle i skolen jobber mot å skape. Og i de tilfeller hvor det er elever som ikke har det trygt og godt, trer §9a inn. Denne paragrafen skal sikre eleven at det blir meldt ifra og at en plan for tiltak settes opp i samarbeid med eleven selv og foresatte (Opplæringsloven, 1998, §9a).

4.6.3.1 Siri om §9a som tiltak

Siri forteller om måten de bruker §9a som et utgangspunkt for tiltakene som settes inn.

«Også bruker vi jo den §9a i forhold til dette at eleven har rett på et trygt og godt skolemiljø, at det er utgangspunktet. Også... også bruker vi den som en mal i forhold til hvordan vi jobber oss inni det» (Siri).

Vi ser av Siri sine ytringer at på hennes skole bruker de §9a som et utgangspunkt for hvordan de jobber seg inn i saken. Siri bruker paragrafen som et utgangspunkt for å finne frem til årsaker til skolevegring og til hvilke tiltak som skal settes inn videre. Denne paragrafen er et tiltak i seg selv, for det er noe som skjer i det en bekymring meldes. I en slik sak er hensikten å gjøre en endring slik at eleven får det trygt og godt på skolen.

Siri forteller videre:

Også syns jeg at §9a også er litt vanskelig. For det at ... altså for når vi jobbet med tilsvarende saker før så sa vi: Hva kan skolen gjøre? Hva kan foreldrene gjøre? Og hva kan eleven gjøre? Det kan vi til en viss grad gjøre nå også, men det er veldig fokus på at ...at det uansett er elevens opplevelse som på en måte er avgjørende. Også tenker jeg at det syns jeg er viktig, men samtidig er det jo noe med at hvordan skal du da komme innunder huden og finne løsninger på ting? For hvis det bare er skolen som skal gjøre mer, og ingen barn og ingen voksne, så kan det noen ganger bli litt utfordrende (Siri).

Som vi ser av Siri sine ytringer viser hun til at hun finner arbeidet med paragrafen vanskelig til tider, for elevens stemme og opplevelse er avgjørende og står sterkere nå enn før. Hun sier at det er viktig at eleven har en stemme i saken, men at det noen ganger gjør arbeidet litt utfordrende. Det er elevens egen opplevelse av hvordan den har det på skolen som er avgjørende (Utdanningsdirektoratet, 2022e). Siri sier at om bare skolen skal gjøre mer og ikke barnet og de foresatte, så blir det utfordrende. Hun opplever at utviklingen mot at elevens stemme er avgjørende kan bli noe utfordrende. Teorien presiserer at et samarbeid mellom skole og hjem er et viktig (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Foreldrene har en plikt til å gi

barna en skolegang, og det krever at foreldrene bidrar. Friberg skriver at om barn kommer fra hjem som ikke aktivt deltar og engasjerer seg i barnas opplæring er risikoen for skolevegring høyere (Friberg et al,2020). Det er mulig det er dette Siri reflekterer over, at i noen saker er foreldrene lite deltakende, og dermed forventer at skolen skal ta seg av alt arbeidet.

Siri beskriver at §9a blir brukt som et utgangspunkt for hvordan de jobber seg inn i saken, men opplever at arbeidet rundt §9a kan bli utfordrende noen ganger.

4.6.3.2 Elin om §9a som tiltak

Elin svarer slik :

Det første vi gjør er jo på en måte å lage et varsel på §9a. Altså vi følger egentlig de samme prosedyrene som på trygt og godt skolemiljø. Også må vi se hvem, hvor alvorlig er denne saken? Er det noe vi kan tilrettelegge og ordne opp i selv? Eller trenger vi hjelp fra eksterne? (Elin).

Vi ser av Elin sine ytringer at hun viser til at det laget et varsel på 9a, og at de følger samme prosedyrer som på trygt og godt skolemiljø. De må videre undersøke alvorlighetsgraden av saken, og om de kan tilrettelegge selv eller får hjelp fra eksterne. §9a er en lov som skal sikre at elevene opplever å ha et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven,1998,§9a). Å lage et varsel på denne paragrafen viser til at noen har varslet om at et barn ikke har det trygt og godt. Da må skolen, etter §9a-4, undersøke og sette opp en plan som viser følgende punkter:

- ✓ kva problem tiltaka skal løyse
- ✓ kva tiltak skolen har planlagt
- ✓ når tiltaka skal gjennomførast
- ✓ kven som er ansvarleg for gjennomføringa av tiltaka
- ✓ når tiltaka skal evaluerast. (Opplæringsloven,1998,§9a)

Om en sak viser seg å være av en alvorlig grad skal rektor varsle skoleeier (opplæringsloven,1998,§9a). Dette sammenfaller med hva Elin sier, at de må undersøke alvorlighetsgraden og eventuelt spørre om hjelp fra eksterne

Elin beskriver at §9a blir iverksatt ved en skolevegringssak.

4.6.3.3 Ada om §9a som tiltak

Ada svarer slik: «Det kan være en slags trygghetsplan» (Ada). Vi ser av Ada sine ytringer at hun viser til en trygghetsplan som tiltak i en skolevegringssak. Hun bruker ordet *trygghetsplan*. Hun er den eneste som bruker dette begrepet. En trygghetsplan er noe som utarbeides for elever med særskilte behov (Bergen-Kommune,2022). Definisjonen på hva barn med særskilte behov er ikke lett å finne, til tross for at begrepet «særskilte behov» brukes i flere dokumenter. Jeg fant en definisjon på begrepet i Meld.St.41 (2008-2009) beskrevet slik : «Med barn som har særskilte behov menes barn som har behov for ekstra omsorg og hjelp til utvikling og læring av ferdigheter uavhengig av diagnose eller årsaken til dette behovet» (Meld.St.41(2008-2009),s.90).

Det er vel og merke en definisjon i policy for barnehagene, men det er nærliggende å tro at man også kan bruke det i skolen, da det fremdeles handler om barn. Selv om de fleste barna i

skolen trives og opplever skolen som et trygt sted å være, så finnes det også mange barn som ikke kjenner på en trygghet på skolen (Sanner,2010). Trygghet er en stor faktor som virker inn på både læring og trivsel. Med vekt på de barna som ikke føler seg trygg på skolen er det utarbeidet ulike verktøy under samlebetegnelsen «Trygt i klassen». Her finner man trygghetsplanen som en av verktøyene Ada viser til. Trygghetsplanens om verktøy er beskrevet som et verktøy for barn som gjør dumme handlinger mot andre, men det er nærliggende å tro at en slik plan vil gi goder også til andre sårbare barn når man ser hva en slik plan kan inneholde. Det beskrives slik:

- ✓ Hvilke voksne på skolen som eleven er tryggest på og som kan hentes, hvis det er mulig
- ✓ Hva slags ord og setninger eleven best tåler eller liker å høre, når noe dumt har skjedd
- ✓ Hva som er tryggest at skjer, når noe dumt har skjedd

(Sanner,2010).

Man ser her at punkt 1 og 3 er punkt som også kan brukes i andre saker enn utagerende elever. Det er nærliggende å tro at Ada viser til en slik plan tilpasset barn som trenger å føle på trygghet i en skolevegringssak og at en slik plan er en av tiltakene som settes i gang gjennom en §9a sak.

Ada beskriver trygghetsplan som et tiltak.

4.6.3.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes bruk av §9a som tiltak

Som vi ser har studiens informanter vist til §9a, direkte eller indirekte. Siri viser til at de bruker §9a som et utgangspunkt for videre arbeid ved en skolevegringssak, men opplever også at §9a er vanskelig noen ganger. Elin viser til at det gjøres et §9a varsel, og at de jobber med en skolevegringssak som man gjør i saker som omhandler et trygt og godt skolemiljø. Ada viser kort til trygghetsplanen.

Siri og Elin viser direkte til §9a i deres tiltak ved skolevegring. Ada viser ikke til denne paragrafen direkte, men jeg tolker at hennes bruk av trygghetsplanen er et tiltak satt i gang på bakgrunn av §9a. Hun er den eneste som viser til en slik plan. En av informantene reflekterer også over at §9a noen ganger kan være vanskelig da elevens opplevelse er det avgjørende. Hun viser til at det da ofte kan fremstå som at det bare er skolen som skal gjøre noe i slike saker, og det kan bli utfordrende.

4.6.4 Elevens stemme

Elevstemmen er kommet tydeligere frem i både læreplan (UDIR,2020e) og opplæringsloven(Oplæringsloven,1998,§9a). Avgjørelser som blir tatt og som påvirker eller omhandler barnet skal være til barnets beste. Da er det viktig at barnets stemme kommer frem og blir hørt (Eide,2022;UDIR,2022e;Barnekonvensjonen,1989).

4.6.4.1 Siri om elevens stemme som tiltak

Siri ytrer seg slik:

[...] nå er det ut fra barnets perspektiv. Også tenker jeg at på mange måter at det er positivt, og barnet også er mer aktiv med på beslutningene. Sant? Altså når du da skriver en §9a sak så skal også barnets syn komme til uttrykk (Siri).

Vi ser av Siri sine ytringer at hun viser til at barnets perspektiv syn kommer til uttrykk i en §9a sak. Hun sier at barnets perspektiv og syn på saken gjør at eleven er aktivt med på beslutninger som blir tatt. Når hun sier at det «på mange måter» er positivt med denne endringen i arbeidet, er det nærliggende å tro at hun her viser til at det også utfordringer med det. Som beskrevet i et tidligere delkapittel. Jeg tolker det slik at elevstemmen er delaktig i arbeidet de gjør, selv om det føles som en utfordring i noen saker. I saker som omhandler barnet skal barnet bli hørt, barnets stemme skal høres og avgjørelser som blir tatt skal være til barnets beste, jf. Barnekonvensjonen,1989, kap.3 og 12; Opplæringsloven,1998, §9a ; UDIR(2022c). Siri viser til ordene begrepene «barnets perspektiv» og «barnets syn», både «perspektiv» og «syn» viser begge til betydningen ved å oppfatte noe (NAOB,2023c). Det er nærliggende å tro at slik barnet oppfatter sin situasjon skal ligge til grunn for arbeidet videre med §9a. Det er ikke alltid det er enkelt å ha en dialog med barnet og å forstå situasjonen fra barnets perspektiv. Men for å kunne støtte og hjelpe på en god måte er det viktig å prøve forstå barnets perspektiv (BUFDIR,u.d).

Siri beskriver barnets stemme som et tiltak i en skolevegringssak, men finner det også utfordrende noen ganger.

4.6.4.2 Elin om elevens stemme som tiltak

Elin fremhever også viktigheten av elevstemmen, hun svarer slik:

Også er jo elevstemmen veldig viktig inn i de tiltakene som blir satt inn. Så det er jo kjempe viktig at den får si noe om det, også må man jo på en måte, spør jo på hvilken selvinnsikt eleven greier å ha, på alder, da. Og hva ...om en greier å se det fornuftige bak de enkelte tingene eller om man bare ser rett fremfor seg, det å kjenne og føle på det man føler akkurat da (Elin).

Vi ser gjennom Elin sine ytringer at hun viser til at elevstemme er viktig når arbeidet i en slik sak gjøres, at eleven får noe den skulle ha sagt på tiltak. Samtidig som hun presiserer viktigheten av elevstemmen, bringer hun også frem ord som «selvinnsikt» og «fornuft». Det er nærliggende å tro at lite selvinnsikt og fornuft kan gjøre inkluderingen av eleven i arbeidet med skolevegringen utfordrende. Slik jeg tolker det viser det til at utfordringer ved at barnets stemme skal høres, ligger i hvordan barnet forstår sin egen atferd og psyke. Barn vet ofte ikke selv hvorfor de gjør som de gjør, og vil ikke alltid klare å sette ord på hvordan og hvorfor de føler det de gjør (BUFDIR,u.d). Å ha en forståelse for seg selv og sine handlinger er en livslang læringsprosess og grunnlaget for vår selvforståelse finner man i temperament, tilknytningshistorie og mentaliseringsevnen (Aubert & Bakke2018). Når vi møter på barn i ung alder er det nærliggende å tro at de er tidlig i denne læringsprosessen og vil i noen tilfeller ikke se fornuften i tiltak de voksne kan vise til. En annen side ved en slik utfordring kan også vise til at de voksne i større grad i dagens samfunn må forholde seg til barnet som en mer likeverdig aktør, og at de voksnes rolle som oppdragere eller omsorgspersoner blir utfordret (Bae et al.,2006). Når det vises til at det er utfordringer ved at barnets opplevelse ligger til grunn for arbeidet ved en §9a sak, så er det viktig at «anerkjennelse er en grunnholdning som formidler at den andre har rettigheter over sine erfaringer, opplevelser, tanker og handlinger» (Bae et al.,2006, s.34). Dette sammenfaller med hva Eide (2022) viser til, at man i møter med disse elevene legger til side sin egen forståelse for situasjonen. Å vise anerkjennelse for elevens situasjon og validerer den (Eide,2022, s.60).

Elin beskriver at elevstemmen er viktig i en skolevegringssak, men viser også til at selvinnsikt og fornuft kan bidra til utfordringer.

4.6.4.3 Ada om elevens stemme som tiltak

Ada svarer slik :

Også er vi veldig opptatt av at elevens stemme skal høres, så det er ikke slik at vi sitter på et kontor bare foreldre og skolens ledelse og snakker sammen også bestemmer vi noe, så det er veldig viktig at barnet er med (Ada).

Vi ser av Ada sine ytringer at elevens stemme skal høres og at det er viktig at barnet er med. Det skal ikke være slik at de voksne skal sitte og bestemme uten barnets stemme. Et slikt perspektiv på barnets stemme sammenfaller med det som kommer frem av Barnekonvensjonen (1989, kap 12), som viser til at

Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
(Barnekonvensjonen, 1989, kap. 12)

Voksne rundt barnet skal la barnet gi uttrykk for sine synspunkter, noe også informantene viser til er veldig viktig. Friberg et al. viser til at det også må bli tatt hensyn til at slike møter kan være stressende og belastende for elev og foresatte. Det vises til to elever, som har hatt utfordringer med skolevegring, har måttet delta på nesten 100 møter i løpet av et år. Friberg et al viser til at hver aktør i en slik sak må planlegge og avgjøre hvilke møter som er nødvendige og hvilke møter det er nødvendig at elev og foresatte er med på (Friberg et al., 2022). Det presiseres at noen møter er nødvendige, og at det er viktig å høre på eleven og de foresatte. At det er viktig at man *hører* på eleven og ikke bare foreleser, kommer med løsninger og bestemmer (Friberg et al., 2022). Dette sammenfaller med det Ada ytrer, at de voksne ikke skal bare sitte der å bestemme.

Ada beskriver elevstemmen som veldig viktig, og at de voksne ikke bare skal bestemme uten at barnet blir hørt.

4.6.4.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes bruk av elevstemmen som tiltak

Som vi ser har studiens informanter vist til at elevstemmen er veldig viktig, at den skal høres. Siri viser til at barnets perspektiv og syn på saken ligger til grunn for arbeidet videre. At barnet er aktivt på beslutninger som blir tatt, og at slik deltakelse er positivt på mange måter. Elin viser også til elevstemmen, men at selvinnsikt og det å klare å se fornuften bak ting kan være en utfordring. Ada viser til at elevstemmen er kjempe viktig og at de voksne ikke bare skal bestemme.

Alle informantene viser til elevstemmen i slike saker. Det er viktig at elevstemmen blir hørt og at eleven skal være involvert i saken. Det som er ulikt mellom informantene, er hvilke ord de bruker opp mot elevstemmen. Siri viser til «barnets perspektiv» og «barnets syn». Elin viser til «selvinnsikt» og «fornuft». Ada viser bare til elevstemmen i seg selv og hvor viktig denne er.

Siri og Elin viser til at det kan være utfordringer med at elevstemmen skal høres. Siri viser til at elevstemmen skal høres og at det «på mange måter er positivt». Å bruke uttrykket «på mange måter» tolker jeg som om at det ikke bare er positivt. Dette sammenfaller med hva Elin ytrer med at elevens selvinnsett og forståelsen for ting kan være en utfordring. Ada viser ikke til utfordringer ved elevstemmen.

Ada er den eneste som konkretiserer at de voksne ikke skal bare bestemme, men at det er viktig at eleven er med.

4.6.5 Skolens utfordring ved tiltak

Dette delkapittel ble til da jeg underveis i transkripsjonen ble bevisst på at det også er utfordringer for skolen i arbeidet med tiltak i en skolevegringssituasjon. Det er nærliggende å tro at en slik sak er kompleks, og det krever god kompetanse, samarbeid og ressurser for at saken skal bli imøtekommet på en god måte. Dette fører til spørsmål om skolens arbeid med tiltak kan gi utfordringer, som kan komplisere saken.

4.6.5.1 Siri om skolens utfordringer ved tiltak

Siri sier:

Det er jo klart at det er vanskelig å jobbe med såne saker i skolen. Og vi har jo en ... egentlig...altså vi har jo ikke flust med verktøy. For det kreves samarbeid mellom alle partene, og på en måte komme i land da. For det kan jo noen ganger være litt vanskelig, på en måte (Siri).

Vi ser av Siri sine ytringer at hun sier at det er vanskelig å jobbe med slike saker i skolen da de ikke har «flust» med verktøy. Ordet verktøy, eller redskap som det også kalles, kan brukes mer generelt om det som omhandler hjelpemidler til å gjennomføre en jobb. Om så er digitale hjelpemidler, fysiske redskaper eller metoder og tips (Skjeggedal,2021). Veileder fra BKL (Bjørnan & Hammerich,2022) viser til kartleggingsverktøy og samtaleverktøy skolene kan ta i bruk i en skolevegringssak. Denne veilederen er utarbeidet for å kunne gi skolene verktøy i arbeidet deres. Verktøy det vises til er for eksempel, LINK(Livsmestring i norske klasserom) som fokuserer på livsmestring, Spekter fra læringsmiljøsentret UIS som er et kartleggingsverktøy for å fange opp elever som føler seg på utsiden av det sosiale fellesskapet og Kor-skjema (Klient og resultatstyrt praksis) som kan hjelpe eleven å sette mål og hvor utviklingen fra samtale til samtale kan måles (Bjørnan & Hammerich,2022). Jeg undrer om Siri viser til at det burde vært flere verktøy eller om verktøyene burde vært lettere tilgjengelig. Jeg undrer om verktøy, viser til kartleggingskjema og metoder eller om det viser til at det er begrenset hva skolen alene kan gjøre i en slik sak.

Informanten viser til at det kreves samarbeid mellom alle partene, og at det noen ganger kan være vanskelig, noe som sammenfaller med for eksempel Amundsen et al. (2020)og Havik(2018). De viser til at samarbeidet kan føles utfordrende når foreldre er fortvilte og føler at skolen ikke gjør nok for barnet i en slik situasjon (Amundsen et al.,2020). Friberg et al viser til at det er flere aktører som er involvert ved en skolevegringssak, og at det er viktig å få i gang et godt samarbeid. Det kan være lurt å ha én person som samordner aktørene (Friberg et al.,2022). Dette sammenfaller med Siris ytringer, at det er et samarbeid mellom flere parter som skal fungere. Havik viser også til at et godt samarbeid mellom de ulike aktørene er noe som kreves i et slikt arbeid (Havik,2018).

Siri beskriver utfordringer som oppstår i mangel på verktøy og at samarbeid mellom partene kan være vanskelig.

4.6.5.2 Elin om skolens utfordringer ved tiltak

Elin svarer slik:

Det er jo på en måte ... det som er utfordringen ofte når du møter sånne saker, er jo at skolen har jo ikke bare ressurser til å bare pøse på og sette inn. Så da blir det jo ofte omfordeling, om ikke utfordringen er så stor at kanskje ...at kommunen kan si okay, du får en ekstra voksen som du kan ta inn en periode (Elin).

Vi ser av Elin sine ytringer at hun viser til utfordringer i slike saker da skolen ikke har ressurser til å sette inn. At det skjer en omfordeling om ikke kommunen godkjenner en ekstra ressurs. Det er nærliggende å tro at det er kommunen som avgjør om man kan sette inn ekstra ressurser, tolket som ekstra personell. At ressurser må frigjøres så raskt som mulig i en skolevegringssak er også noe som kommer frem i forskningen til Amundsen et al. (2020). NOU 2019: 23 viser til at når det kommer til krav til kommunene så er de fleste kravene minimumskrav. En konsekvens av minimumskravet, kan være at ressurser som brukes på hver elev kan variere fra kommune til kommune. Kommunen kan bruke større ressurser enn det minimumskravet som er satt, men det varierer hvordan det gjøres i praksis. Dette kommer frem til tross for at en av de sentrale målene med opplæringsloven er at alle barn skal få et likeverdig opplæringstilbud (NOU2019:23). OsloMet utførte en undersøkelse på oppdrag fra utvalget i NOU 2019:23, hvor den viste at det er utfordrende å gi elevene det forsvarlige opplæringstilbudet de skal ha, på grunn av manglende ressurser (NOU 2019:23). Elin viser også til at ressursfordeling kan være utfordrende. Hun ytrer jeg slik:

[...] som regel må man jo greie det innenfor de rammene man har. Og da er det jo en... enkelte ganger greier man kanskje å omfordele litt, at hvis man ser det er behov for en ekstra voksen inn. Men så er det jo veldig ofte at de voksne som en ekstra, er jo der av en grunn» (Elin).

Vi ser av Elin sine ytringer at de må greie seg med de rammene man har, og at man kanskje klarer en omfordeling. Det er nærliggende å tro at det er utfordrende å jobbe med en skolevegringssak og at bruken av ekstra ressurs ikke blir godkjent eller at man må omfordele ressursene man har. Å omfordele ressursene man har vil bety at det blir tatt ressurser fra andre elever som har fått godkjent ressurs for en periode. Noe som Elin viser til.

Elin beskriver utfordringene ved tiltak i skolen til å omhandle mangel på ressurser.

4.6.5.3 Ada om skolens utfordringer ved tiltak

Ada viser til at «[...] det første vi egentlig gjør, selv om jeg får jo fy for det da, for jeg bruker mer penger enn vi skal. Men jeg setter inn litt ekstra hender for at vi skal klare å ivareta det» (Ada). Vi ser av Ada sine ytringer at hun viser til at når hun setter inn ekstra ressurs i en skolevegringssak så får hun «fy» for det. Når hun viser til å få kritikk for pengebruken, kan det vise til mangel på handlingsrom for å sette inn tiltak skolen ansees som det beste tiltaket, som sammenfaller med hva som kommer frem i NOU 2019:23 at manglende økonomiske ressurser er en av grunnene for at noen regler ikke etterleves. I et slik tilfelle er en grunnleggende regel, at barnets beste skal være hovedfokuset og det bærende element, jf. Barnekonvensjonen kap. 3(1989). Dette sammenfaller med det som fremgår av

Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, u.d), at lojaliteten skal ligge hos elevene for å fremme det som er best for dem. At Ada likevel setter inn ekstra ressurs viser at hun i sin profesjon «viser mot og målbærer tydelig samfunnsmandatet» (Utdanningsforbundet, u.d). Samfunnsmandatet til skolen innebærer å gi en opplæring som skal danne *hele* mennesket og at eleven skal få mulighet til å utvikle sine evner (Utdanningsdirektoratet 2020e). Det er nærliggende å tro at Ada setter barnets beste, hele menneske, foran de økonomiske aspektene.

Ada beskriver at å sette inn ekstra ressurs er noe hun ikke får godkjent, men gjør det likevel for å kunne ivareta situasjonen.

4.6.5.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes ytringer om utfordringer i skolen ved tiltak

Som vi ser, har studiens informanter vist til utfordringer i skolens arbeid med å utarbeide tiltak. Siri viser til at skolen har ikke flust med verktøy og at samarbeidet mellom alle partene i en slik sak kan være utfordrende. Elin viser til at skolen har ikke ressurser til å sette inn, og at en omfordeling innen de rammene de allerede har må til, om de klarer det. Noen ganger kan kommunen godkjenne ressurser, men hun viser til at da er saken av en større alvorlighetsgrad. Ada viser til at hun får «fy» for sin bruk av ressurs i skolen, men viser ikke til at hun finner det som et problem eller en utfordring, siden hun likevel setter inn resursen, det er slik studien tolker denne ytringen.

Siri viser til at samarbeid mellom alle partene kan være utfordrende noe som sammenfaller med (Havik,2022;Friberg et al.,2022) det gjør ikke de andre informantene. Siri viser til at de har ikke «flust» med verktøy, hun er den eneste som bruker denne formuleringen. De to andre informantene viser til at det er mangel på ressurser som kan gjøre arbeidet utfordrende. Men Ada viser ikke til dette som en utfordring , men sier at hun får «fy» for hennes bruk av ressurser. Ada gjør det de andre ikke gjør, setter inn ressurser likevel. Det er nærliggende å tro at det er derfor hun ikke viser til at ressurser er en utfordring, da hun likevel bruker ressursene i motsetning til Elin.

Informantene viser til utfordringer knyttet forbundet med verktøy eller ressursbruk. Det er nærliggende å tro at informantene erfarer at det er økonomiske aspekter som ligger til grunn når man ikke får ønskelig med bistand til å håndtere en skolevegringssak slik som ideelt sett er ønsket. Elin sier videre at kommunen kan si ja til en ekstra voksen som ressurs, men at saken da må være av et visst omfang. Tiltak som kommer frem av teorien (Eide,2022;Havik,2018;Kearney,2016) viser til at en god relasjon til en voksen i skolen er en stor faktor i arbeidet rund tema, noe som fører til spørsmål om det er mangel på kunnskap eller mangel på tydelige føringer som gjør at skolene ikke får ressurs før saken er blitt «stor». Det er nærliggende å tro at det kan være, som Ada har sagt, forebyggende å sette inn en ekstra voksen tidlig. Videre kan man stille spørsmål til om barnets beste, jf. Barnekonvensjonen (1989) ,er tatt med i avgjørelsen, fra kommunens side, når de vurderer tildeling av ressurser tidlig i en slik sak.

4.6.5.5 Funn i informantenes bruk av tiltak og utfordringer

Funn i informantenes ytringer om tiltak viser seg gjennom at alle informantene ytrer at relasjonelle tiltak sette tidlig inn. Bruk av relasjonelle tiltak sammenfaller med (Eide,2022; Havik,2018). Det som skiller informantene, er at de viser til relasjoner mellom ulike parter. Siri viser til lærer-elev relasjonen, Elin til elev-elev relasjonen og Ada til samtale mellom

avdelingsleder og elev. Siri og Ada viser begge til relasjoner mellom barn og voksne. Dette sammenfaller med (Eide,2022), om at trygge voksne som er tett på barnet er et godt tiltak. Elin viser til elev-elev relasjonen som sammenfaller med hva Havik viser til, hvor det vises til at en god relasjon til medelever betyr mye (Havik,2018).

Et viktig funn som kommer frem i forbindelse med arbeidet rundt §9a, er at en av informantene finner denne paragrafen noe vanskelig. Utfordringen er endringen av fokuset mot elev stemmen kan gi utfordringer i arbeidet. Elevens opplevelse av situasjonen er den som skal ligg til grunn med arbeidet, og det fra skolens side kan oppleves som at det er bare skolen som skal gjøre noe i en slik sak. Siri er den som har jobbet lengst i skolen og som rektor, det er nærliggende å tro at hennes refleksjon over utfordringen med §9a kan sees i sammenheng med endringen rundt fokuset på individet i skolen som har skjedd. Dette sammenfaller med det Brochmann & Madsen (2022) skriver om, at måten vi oppdrar barna i samfunnet endret seg mye gjennom de siste generasjonene. Før var det å lære barna å innordne seg det samfunnet de levde i , men i dag verdsetter vi selvstendighet og gir barna større valgmuligheter. Arbeidet rundt en §9a sak involverer elevstemmen, og at barnet skal være en del av prosessen ved å utarbeide tiltak. Funnet viser seg ved at Siri og Elin viser til utfordringer ved at elevstemmen skal høres. Siri viser til at det oppleves at det er bare skolen som skal gjøre noe i arbeidet med §9a. Ada viser til elevens selvinnsett og om eleven klarer se fornuften bak tiltak. Det fremgår av (Barnekonvensjonen,1989) at elevens stemme skal høres i avgjørelser som handler om eleven. Og at elevens opplevelse skal være det bærende element. Det er nærliggende å tro at det kan bli utfordrende om eleven ikke viser selvinnsett eller klarer å se fornuftig på forslag om tiltak som legges frem. Dette sammenfaller med at hvor mye man skal vektlegge elevens stemme, avhenger av modenheten (Barnekonvensjonen,1998). Videre funn viser til at Ada ikke finner elevens stemme som en utfordring, men viser til hvor viktig denne er. Det er nærliggende å tro at hennes videreutdanning i spesial pedagogikk kan vise seg i sin forståelse av barnet i en vanskelig situasjon. Hun viser dermed til at de voksne skal ikke bare sitte og bestemme noe, noe som sammenfaller med hva som fremgår av Barnekonvensjonen kap.12 (1989) at barnet skal få komme med sine synspunkt.

Et viktig funn viser seg i at Ada, i motsetning til Elin, setter inn en ekstra voksen uavhengig av en godkjenning fra kommunen. Ada viser ikke til ressurs bruk som en utfordring, slik som Elin viser til. Det er nærliggende å tro at også det Siri ytrer om «flust» av verktøy kan vise til muligheten for å sette inn en voksen.

4.7 Trenger man mer kompetanse på tema skolevegring og tiltak?

Forskning skriver om at det er et behov for økt kompetanse blant skoler, PPT og andre instanser som ofte kan være involvert i slike saker (Amundsen et al.,2020 ;Eide,2022;Løvereide,2011). Derfor spurte jeg informantene om de opplever at det er et behov for økt kompetanse rundt skolevegring og tiltak i skolen.

4.7.1 Siri om behov for mer kompetanse

Siri svarer: «Ja, det tenker jeg jo at det er» (Siri). Vi ser av Siri sine ytringer at hun tenker at det er et behov for økt kompetanse. Hun ønsker at man kunne fått litt mer innspill på hva som kan være lurt å gjøre i slike saker. Og har tidligere i intervjuet vist til at det oppleves at PPT tar lite tak i slike saker, og at BUP har lange lister for inntak av barn. Hun savner en instans som kan hjelpe i arbeidet med vanskelige saker som det skolevegring er. Det sammenfaller

med Amundsen et al. (2020) , som viser til at det oppleves som at barna blir «kasteballer» i systemet, at det ikke er en instans oms tar tak i situasjonen. Det er en opplevelse av at alle instansene, som er nærliggende å tro skal hjelpe et barn i en slik situasjon, fraskriver seg ansvaret (Amundsen et al.,2020).

Siri beskriver at det er et behov for økt kompetanse.

4.7.2 Elin om behov for mer kompetanse

Elin svarer slik:

[...] at det er veldig stor forskjell på forståelsen av en utfordring på ulike skoler og med ulike folk som du treffer. For det at, iverfall i forhold til vårt barn så vises det ikke noen plass at det er en vanske. [...] og da er det jo litt det der med å bli trodd i forhold til det. Når du forteller om vansken som eleven har. Det å føle seg trygg på at det faktisk er det problemet det er (Elin).

Vi ser av Elin sine ytringer at hun viser til at det er stor forskjell på forståelsen av en utfordring blant ulike aktører i en skolevegringssak. At det er viktig at man som foresatt blir trodd når man forteller om vanskene. Det baserer hun på opplevelsen som foresatt i en slik situasjon hvor det ikke var synlig for skolen at barnet hennes syns skolen var vanskelig å være på. En forståelse for noe baserer seg på en forforståelse som man som mennesket har for noe. I den hermeneutiske sirkel, viser det til at vår forståelse er noe som hele tiden er i utvikling. I noen tilfeller kan forståelsen for de som skal hjelpe «kollidere» med forståelsen til den som trenger hjelp (Aubert & Bakke,2018, s.49). Aktører rundt barnet må prøve stille seg åpen og sette sine egne forutsetninger til side når man skal prøve å forstå en annens situasjon. Da er det viktig at den voksne kjenner de forutsetningene som dens egen forståelse er bygget på (Aubert & Bakke,2018). I et slikt perspektiv vil det handle om å være mer bevisst på hva sin forståelse er på bakgrunn av (Aubert & Bakke,2018). Det er nærliggende å tro at om man har god kompetanse på skolevegring vil man bygge sin forståelse på denne kompetansen og dermed kunne forstå barnet på en god måte. Elin opplever en varierende grad av forståelse blant de voksne rundt barnet. Det er nærliggende å tro at mangel på forståelse kan være et resultat av mangel på kompetanse. Dette sammenfaller med (Havik,2018) som viser til et behov for økt kompetanse innen skolevegring og tiltak. Informanten viser til at barnets vegring ikke viste på noen som helst ovenfor skolen, noe som belyses i Haviks (2018) beskrivelse av «de motvillige» (Havik,2018). Elever som møter på skolen selv om det gir dem et stort emosjonelt ubehag som kan vise seg i for eksempel somatiske plager hjemme. «De motvillige» er elever som er vanskelig for skolen å oppdage, da det ikke er veldig synlig på skolen at de strever med å møte opp (Havik,2018). En slik beskrivelse av «de motvillige» sammenfaller med Elins ytringer.

Informanten viser også til det å bli trodd på i en slik situasjon, hvor barnet hennes ikke viste på skolen at noe var vanskelig. Eide (2022) viser til at det kan være utfordrende i en situasjon hvor elev/foresatte og skolen sitter med ulike opplevelser av situasjonen. «Hvem har rett og hvem eier sannheten?» spør Eide (2022,s.66). Dette kan bidra til at foreldre føler seg mistenkeliggjort og maktesløse. Det er nærliggende å tro at økt kompetanse kan være noe som kan bidra til en positiv endring i hvordan skolen anerkjenner en situasjon.

Elin beskriver behov for økt kompetanse gjennom mangel på forståelse.

4.7.3 Ada om behov for mer kompetanse

Ada svarer slik:

Ja, ja absolutt. I den ideelle verden skulle man hatt flere miljø terapeuter inne. Men vi får jo ikke det til når man skal dekke lærenormen, da ha du ingenting mer å gå på. Jeg tenker av og til er det viktig å ha flere øyne (Ada).

Vi ser av Ada sine ytringer at hun viser til at det er behov for mer kompetanse. Hun viser til ønske om flere miljøterapeuter, men at lærenormen hindrer dette. Hun ytrer tydelig at det er behov for økt kompetanse. Men viser til at det er ønskelig med flere miljøterapeuter. NOU 2019:23 utvalget ytrer at det er viktig at det er andre yrkesgrupper enn lærere i skolen, noen som sammenfaller med det Ada ytrer. Det vises til at noen yrkesgrupper kan ha kompetanse som gjør at de er «særlig egnet til å ivareta elevens behov» (NOU2019:23, s.517), da særlig rettet mot sosiale og psykiske utfordringer. NOU 2019:23 viser til at midler som bevilges til lærer normen bør brukes på en mer målrettet måte.

Ada ytrer at lærer normen hindrer de i å ansette flere «øyne». Lærer normen viser til at det skal på 1-4 trinn være maksimalt 15 elever per lærer. På 5-10.trinn er det maksimum 20 elever per lærer. Utdanningsdirektoratet (2022f) viser til at ressursfordelingen innen lærenormens rammer ikke alltid er gunstig når det kommer til elevenes behov. Dette sammenfaller med Ada sine ytringer.

Ada beskriver at det er behov for økt kompetanse, og at det er ønskelig med flere miljøterapeuter i skolen.

4.7.4 Sammenfatning og sammenligning av informantenes ytringer om behovet for mer kompetanse innen skolevegring

Som vi ser har studiens informanter vist til at det er et behov for økt kompetanse om skolevegring og tiltak i skolen. Siri viser kort til at det tenker hun at det er. Elin viser til hennes erfaring som foresatt, hvor det er i varierende grad forståelse for en slik situasjon, at det er viktig at man som foresatt blir trodd. Ada viser til at det ideelt sett burde vært flere miljøterapeuter i skolen, for å kunne ha «flere øyne» på saken. Studiens informanter viser til at de ønsker økt kompetanse. Men de viser til kompetanse på ulike måter. Elin viser til mangel på forståelse og det å bli trodd, noe som er nærliggende å tro har sammenheng med aktørenes kunnskap og kompetanse for tema. Ada viser til ønsket om flere miljøterapeuter, en yrkesgruppe som kan bidra på en god måte ved behov. Det er nærliggende å tro at økt kompetanse for tema, vil kunne vise seg i at man ser verdien i at andre yrkesgrupper enn lærere jobber i skolen.

4.7.5 Funn i informantenes ytringer om behov for mer kompetanse innen skolevegring

Funn i informantenes ytringer viser seg i at alle viser til at det er et behov for økt kompetanse, noe som sammenfaller med (Havik,2018;Kearney,2016), som viser til at det er et stort behov for økt kunnskap og kompetanse for hvordan jobbe med en skolevegringssak. Amundsen et al. (2020) viser til at ansatte i skolen opplever at de ikke har nok kunnskap om skolevegringsproblematikken.

Det er et interessant funn at Elin, som foresatt, har erfaring med «de motvillige». Da hennes eget barn syns skolen var et vanskelig sted, men barnet hadde ikke et betydelig fravær og vansken viste ikke for skolen. Gjennom denne erfaringen hun har sett og erfart at det er ulik

forståelse for tema blant de som skal hjelpe og tilrettelegge i en slik situasjon. For en yrkesutøver kreves det selvinnsikt og en evne til å ta den andres perspektiv for å møte den man skal hjelpe på en god måte. Den som trenger hjelp, har behov for å bli forstått på en ikke dømmende måte. Yrkesutøveren må møte den som trenger hjelp på en måte som gjør at dens egen forforståelse ikke kommer i veien (Aubert & Bakke,2018). Det er nærliggende å tro at i informantens møte med lav forståelse for situasjonen, viser til mangel på kunnskap fra skolens/aktørens side, og at ens egen forforståelse står i veien for et godt samarbeid. Det er da nærliggende å tro at dette kan gi utslag i veldig ulike opplevelse for foresatte og elever i slike situasjoner, på godt og vondt. Økt kunnskap og kompetanse vil kunne bidra til økt forståelse.

4.8 Sammenfatning av resultatdel

Som vi ser, har studiens informanter to ulike begrep de bruker om tema i studien. Siri har gått fra å bruke skolevegring til å bruke ufrivillig skolefravær. Elin bruker skolevegring, noe også Ada gjør.

Studiens informanter har alle en forståelse for at det kan være faktorer hos barnet selv som kan opprettholde eller bidra til at det utvikles skolevegring. De fremhever ulike faktorer hos barnet. Siri viser til sensitivitet, modenhet og mangel på resiliens. Elin viser til angst. Ada viser til at skolevegring er et symptom på noe. Faktorer i hjemmet blir også vist til, faktorer som kan bidra til skolevegring. Siri viser til psykiske problemer, mangel på oppfølging og et økende individfokus. Elin forteller om foreldres utrygghet. Ada går ikke spesifikt inn på hva det kan være i hjemmet, men ytrer at det kan være faktorer der også. Siri sin refleksjon over det fremtredende individfokuset og foreldrerollen, kan ha sin bakgrunn i at hun har hatt lenger erfaring som rektor i en skole som har forandret seg en del siden da hun først begynte å arbeide i skolen på 90-tallet. Elin og Ada reflekterer ikke over denne utviklingen. Forståelsen for skolevegring blant informantene, viser også til at det er faktorer ved skolen som kan gi utslag i skolevegring. Siri viser til ulike situasjoner i skolehverdagen som kan oppleves vanskelig. Elin viser til at barnet har lyst å gå på skolen, men klarer det ikke på grunn av hendelser på skolen. Hun ytrer også at eksterne instanser kan bidra til skolevegringen. Ada viser til klassemiljø, mobbesituasjoner og skoleveien i sin forståelse. Forskjellene blant informantene viser seg i det Elin ytrer om eksterne hjelpeinstanser. Og ved at Ada viser til skoleveien som en faktor.

Studiens informanter viser til sine roller gjennom et samarbeid med ulike aktører i en skolevegringssak. Siri viser til dialog med foreldrene på et tidlig tidspunkt. Elin viser til at hun deltar mest på møter, hvor hun skal sikre gjennomføring av tiltak og holde rettigheter tilgjengelig. Ada viser til sin deltagelse på samarbeidsmøter med eksterne aktører, og presiserer at hun skal hele tiden være orientert. Det som skiller dem, er at de viser til ulike samarbeid. Siri viser til dialog med foreldrene, som er et skole-hjem samarbeid. Et samarbeid som skolen skal legge til rette for, og et samarbeid som er avgjørende for elevens læringsmiljø (Havik,2018; Opplæringsloven,1998). Dette sammenfaller med Siri sine ytringer om at en tidlig dialog med foreldrene er viktig. Elin viser til samarbeid med ulike parter i en slik sak hvor hennes oppgave er å holde rettigheter tilgjengelig, noe som sammenfaller med at rektor har ansvar for at lover og forskrifter overholdes (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ada viser til det samme som Elin, ved å delta på samarbeidsmøter med eksterne aktører. Hun viser til at hun hele tiden skal være orientert. Som rektor har to av informantene vist til sin rolle gjennom avdelingsleder, hvor oppgaver ved en slik sak delegeres til avdelingsleder fra rektor. Siri viser til at lærere skal ha støtte fra ledelsen, og da ikke nødvendigvis fra rektor. Avdelingsleder kan

også brukes. Ada viser til at hun kan delegere bort ansvar til avdelingsleder, og at det er avdelingsleder som jobber tett på saken. Hun presiserer at hun skal hele tiden være orientert. Som vi også ser, har studiens informanter vist til sin rolle ved en §9a sak. Informantene viser alle til §9a direkte eller indirekte. De viser derimot til ulike sider ved §9a. Siri viser til §9a som et utgangspunkt. Elin og Ada viser til aktivitetsplan og trygghetsplan, som begge er tilknyttet §9a.

Informantene viser til at fravær er en stor del av identifiseringsarbeidet ved skolevegring, noe som sammenfaller med teori (for eksempel Bjørgan & Hammerich, 2022; Havik, 2018; Kearney, 2016) om at fravær er tydelig tegn på at noe ved skolen er vanskelig. Siri og Ada viser til at ved bekymringsfullt skolefravær skal det meldes videre til rektor. Som vi ser av studiens informanter så viser de alle til observasjon som en del av identifiseringen av skolevegring. Siri viser til undersøkelser og observasjoner, men synes det er vanskelig å gjennomføre når eleven ikke kommer på skolen. Elin viser til at skolevegring kan oppdages ved at man «kommer borti» elever som viser at de har vansker. Ada fokuserer på at å se elevens atferd og gjennom observasjon kan man bli bevisst på mønstre som viser seg hos eleven. På punktet hvor det er en identifisering gjennom foreldrene, er det bare Elin som sier noe om det. Denne informanten er den eneste som helt konkret forteller at foreldre ta kontakt og ber om hjelp. Studiens informanter viser til et samarbeid med PPT i arbeidet med å identifisere skolevegring. Siri viser til PUG møter med PPT, men opplever at de tar lite tak i slike saker. Elin viser til at det i hennes kommune er kort vei mellom de ulike aktørene som kan gi råd og veiledning, og at hun bruker tjenesteleder for skole som en ressurs. Ada viser til god hjelp fra deres PPT kontakt, og at det også på trinn-team jobbes med å identifisere blant annet skolevegring.

Ved tiltak viser studiens informanter til relasjonelle tiltak. Det som viser seg er, at de fokuserer på ulike relasjoner. Siri og Ada viser til samtaler mellom avdelingsleder og elev. Siri viser også til at helsesykepleier kan kontaktes og ta samtaler med eleven, noe de andre informantene ikke gjør. Elin er den eneste som viser til relasjonsarbeid mellom elevene. Et annet tiltak som viser seg, er §9a. Siri og Elin viser direkte til §9a i deres tiltak ved skolevegring. Ada viser ikke til denne paragrafen direkte, men jeg tolker at hennes bruk av trygghetsplanen er et tiltak satt i gang på bakgrunn av §9a. Hun er den eneste som viser til en slik plan. En av informantene reflekterer også over at §9a noen ganger kan være vanskelig da elevens opplevelse er det avgjørende. Elevstemmen som tiltak viser seg hos alle informantene. Det er viktig at elevstemmen blir hørt og at eleven skal være involvert i saken. Det som er ulikt mellom informantene, er hvilke ord de bruker opp mot elevstemmen. Siri viser til «barnets perspektiv» og «barnets syn». Elin viser til «selvinnsikt» og «fornuft». Ada viser bare til elevstemmen i seg selv og hvor viktig denne er. Siri og Elin viser til at det kan være utfordringer med at elevstemmen skal høres. Videre viser studiens informanter også til utfordringer i skolens arbeid med å utarbeide tiltak. Informantene viser til utfordringer knyttet forbundet med verktøy eller ressursbruk. Det er nærliggende å tro at informantene erfarer at det er økonomiske aspekter som ligger til grunn når man ikke får ønskelig med bistand til å håndtere en skolevegringssak slik som ideelt sett er ønsket.

Informanter vist til at det er et behov for økt kompetanse om skolevegring og tiltak i skolen. Men de viser til kompetanse på ulike måter. Siri viser kort til at det tenker hun at det er. Elin viser til mangel på forståelse og det å bli trodd, noe som er nærliggende å tro har sammenheng med aktørenes kunnskap og kompetanse for tema. Ada viser til ønsket om flere

miljøterapeuter, en yrkesgruppe som kan bidra på en god måte ved behov. Det er nærliggende å tro at økt kompetanse for tema, vil kunne vise seg i at man ser verdien i at andre yrkesgrupper enn lærere jobber i skolen.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte hovedfunn fra studiens kvalitative intervju, i lys av teori og tidligere forskning, hvor studiens problemstilling står i sentrum. Problemstillingen for studien er: **Hvilken forståelse legger tre rektorer i barneskolen til grunn om skolevegring, og hvilke tiltak fremmer de?**

Drøftingen er delt inn i 5 deler, hvor første del drøfter rektorenes begrepsforståelse for skolevegring. Andre del drøfter identifisering av skolevegring med utgangspunkt i studiens funn. Tredje del drøfter tiltak som studiens funn viser, men også utfordringer som er knyttet til de ulike tiltakene. Fjerde del drøfter kompetansebehovet på skolevegring, i skolen. Avslutningsvis blir drøftingen oppsummert.

5.1 Forståelsen av begrepet skolevegring

Studien viser at informantene har ulike forståelser og legger noe ulikt meningsinnhold i begrepet skolevegring. Kort oppsummert viser studien til at Siri bruker begrepet ufrivillig skolefravær. Hun forstår begrepet skolevegring til at det er barn som er sensitive, har lav resiliens og umodenhet. Hennes forståelse for begrepet legges også i at ulike vansker i skolen eller mangel på oppfølging fra hjemmet og et økt individfokus kan bidra til utvikling av skolevegring. Elin bruker begrepet skolevegring som ofte kan knyttes opp mot angst problematikk hos eleven. Hun forstår det slik at det er barn som ønsker å gå på skolen, men angst problematikk hos barnet eller utrygge foreldre kan utløse skolevegring. Hennes forståelse innebærer også at eksterne aktører kan være en opprettholdende faktor i en skolevegringssak. Som Elin, bruker Ada også begrepet skolevegring. Ada forstår skolevegring som et symptom på noe. I hennes forståelse er det faktorer i skolen, men også på skoleveien som kan utløse vansker hos barnet som resulterer i at skolen er et vanskelig sted å være på. Forskjellen av forståelsen blant informantene viser seg i hvilke faktorer de forstår ved barnet, hjemmet og skolen, som kan bidra til en skolevegring.

Som nevnt legger informantene ulikt innhold i begrepet, noe som sammenfaller med hva Kearney (2016) skriver, at det er mange som legger ulikt meningsinnhold i begrepene om skolevegring. Det er nærliggende å tro at uavhengig av hvilket begrep man velger å bruke om tema, så blir det et begrep som viser til barn som har ulike problemstillinger knyttet mot skolen. På den ene siden vil ulike begrep som «skolevegring», «skoleangst», «ufrivillig skolefravær», «bekymringsfullt skolefravær», «skolefobi» eller «skolenekt» bidra til å kjenne igjen fenomenet. På den andre siden hjelper det derimot ikke med å forstå fenomenet. En konsekvens av ulike forståelser er at det kompliserer arbeidet med tema (Keraney,2016).

Å legge ulik forståelse i begrepet kan være en mulig forklaring på svaret jeg fikk fra en rektor, som ikke er en av informantene. Hen begrunnet sitt avslag på deltakelse som informant i med blant annet at skolen hadde ingen elever som falt inn under tema. Om denne rektorens forståelse for skolevegring sammenfaller med hva Bergen kommune(2011) og Bjørgan & Hammerich (2022) ytrer, at fraværet ofte legges til grunn i identifiseringen av skolevegring og at man skal være bekymret for en elev når fraværet når en bestemt grense, vil det være nærliggende å tro at hen ikke anser det som skolevegring om eleven møter på skolen. Et slikt perspektiv kan potensielt føre til at skolevegring ikke identifiseres, og dermed at elever ikke mottar hjelpen de trenger. Dersom en slik forståelse av skolevegring ligger til grunn, kan det tenkes at barn som opplever vansker knyttet til skolen, men likevel møter på skolen ikke blir oppfattet å ha skolevegring. En motforestilling til en slik forståelse er at det finnes barn som

opplever skolen som et vanskelig sted å være, men likevel møter opp. Det er barn som opplever store emosjonelle vansker ved å møte på skolen, og har ofte somatiske plager som viser seg hjemme (Havik,2018 ; Tungodden,2015). Disse barna viser det ikke nødvendigvis på skolen, og er derfor en gruppe barn som er vanskelig å oppdage vanskene til. Havik omtaler denne gruppen elever som «de motvillige», noe som også er studiens undertittel (Havik,2018).

Havik (2018) viser til at det er viktig at man på et tidlig tidspunkt identifiserer skolevegringen og setter inn tiltak tilpasset eleven. Når barn som har skolevegring ikke identifiseres kan det potensielt føre til alvorlige konsekvenser for barna knyttet til mangel på selvfølelse og følelsen av å ikke passe inn. Ofte føler elever som har skolevegring seg på utsiden av fellesskapet, enten fordi de ikke klarer å møte på skolen eller fordi de de ikke føler seg som en del av fellesskapet når de er på skolen (Eide,2022). På den andre siden har skolen en oppgave i å skape et trygt og godt skolemiljø for eleven (Opplæringsloven,1998,§9a), men også å «[...] gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet,2017). Om skolen ikke klarer gjennomføre opplæringen slik, vil en mulig konsekvens være at eleven mister troen på seg selv, mister troen på andre og verden, som igjen vil gjøre at eleven faller på utsiden av samfunns- og arbeidslivet. Det er nærliggende å tro at mangel på kompetanse og tidlig identifisering vil gi konsekvenser for eleven, som senere i livet vil bli kostbart for samfunnet. (Friberg et al., 2022; Falch et al., 2009) viser til kostnader det gir samfunnet om en elev faller ut av skolen. Ved å tidlig hjelpe elevene slik at skolehverdagen fungerer, har vi muligheten til å forhindre og forebygge store problemer i fremtiden (Friberg et al.,2022.). Et annet perspektiv til at fravær er tegn på noe, viser Kearney (2016) til at man også bør være bekymret når en elev har vansker med å komme på skolen, men likevel gjør det, over en periode på minst 2 uker som går utover elevens eller familiens rutiner. Det er nærliggende å tro at det ikke nødvendigvis er bare fraværet som bør vektlegges ved identifiseringen av skolevegring, fordi en slik identifisering vil ikke fange opp skolevegrings situasjoner uten fravær.

BKL (T. Hammerich, personlig kommunikasjon,17.mars 2023) ønsker at begrepet skolefravær skal brukes fremfor skolevegring, noe som også fremgår i debatt i media om begrepsbruk (Jacobsen-Loraas, T. 2021; Shaafi, P.2020). Begrepet «skolefravær» er satt sammen av, «skole» og «fravær». Det nærliggende å tro at man tenker at begrepet «skolefravær» omhandler barn som har fravær fra skolen. Det er verdt å vurdere om begrepet villeder framfor å identifisere et komplekst fenomen som skolevegring. Et annet perspektiv på hva som ilegges begrepet «skolefravær» vises til av Eide (2022) ved at hun bruker ordet skolefravær også for de barna som møter på skolen. Hun forklarer at «skolefravær» kan også handle om at barnet ikke er psykisk tilstede i det som skjer på skolen på bakgrunn av sine vansker med å være der (Eide,2022.). To av informantene bruker i motsetning til BKL (T. Hammerich, personlig kommunikasjon,17.mars 2023) og Eide(2022) begrepet skolevegring. På den ene siden ytrer Ada at det er et begrep folk forstår og hun mener det passer bedre for hele denne gruppen elever, framfor ufrivillig skolefravær. På den andre side uttrykker hun også at det ikke er et ideelt begrep. Bruk av begrepet «skolevegring», som denne studien har valgt å bruke, sammenfaller med Løvereide (2011) og Brochmann & Madsen (2022) sitt bruk av begrep.

Et motargument på at skolevegring er et begrep som blir stigmatiserende for barnet, er at det er meningsinnholdet i begrepet som blir stigmatiserende. Ifølge Friberg et al (2022) trenger ikke skolevegring være et stigmatiserende begrep. Om man på den ene siden ser på vegringen som en «trotsig» egenskap hos barnet blir det stigmatiserende. Når man på den andre siden kan se på vegringen som en måte barnet oppfører seg på som et forsøk på å mestre en uutholdelig situasjon, trenger det ikke stigmatisere barnet. Dette fører til spørsmål om skolevegring er et symptom på noe, noe som samsvarer med Ada`s forståelse for skolevegring. Det er verdt å vurdere om begrepet skolevegring bør forstås som et symptom på at noe er vanskelig for barnet, framfor at kulturelle praksiser legges til grunn for hvordan begrepet skolevegring blir forstått.

Forskjellen på informantene i studien og funnet i avslaget fra en rektor, er at alle studiens informanter ytrer at skolevegring er et problem og at det er noe som forekommer på skolen deres. Ved at rektoren i avslaget forstår begrepet på en slik måte at hen sier det ikke er skolevegring på skolen, viser seg motstridende til hva Brochmann & Madsen (2022) viser til. De belyser at det er en økning av elever med skolevegringsproblematikk. Økningen vises gjennom elevundersøkelser, økt henvisninger til PPT fra de yngste barna og tilbakemeldinger fra lavterskeltilbud for skolevegring (Brochmann & Madsen,2022). Når en rektors forståelse for tema står til hinder i å tidlig identifisere skolevegring hos elever vil det være nærliggende å tro at det vil påvirke skolens pedagogiske praksis. Dersom det er slik at det er lite fokus på skolevegring grunnet ulike forståelser og lite formell kompetanse, vil man ende opp i en ond sirkel, hvor eleven er den skadelidende. Sett i lys av at ingen elever på denne rektorens skole har skolevegring, er bekymringsfullt.

Studien viser til at alle informantene har elever med skolevegring, i varierende grad, ved deres skole. Det er nærliggende å tro at både formell og uformell kompetanse bidrar til hvordan man forstår begrepet. Ingen av informantene har gjennom sin utdanning hatt skolevegring på pensum, bortsett fra at Ada som har vært innom tema så vidt, i sin spesial pedagogiske videreutdanning. Studiens informanter ytrer at det stort sett erfaring gjennom arbeidslivet som har gitt dem kompetanse på tema. Elin og Ada har erfaring av skolevegring som foresatt også. Det er nærliggende å tro at om en rektor ikke har den formelle kompetansen å basere sitt pedagogiske arbeid rundt skolevegring på, men baserer den på uformell kompetanse, vil det prege skolens kulturelle praksis. Dette fører til spørsmål om praksisen i skolen da vil baseres på rektors erfaringer og forståelse på tema, og vil kunne komplisere både identifisering og samarbeid i en slik sak. Aubert & Bakke (2018) viser til at man som yrkesutøver må kunne møte elevene og foresatte på en ikke dømmende måte ved å ha selvinnsikt og evnen til å ta den andres perspektiv. Informantene ytrer at det er lite om skolevegring i sin formelle kompetanse. Utdanningsdirektoratet (2020b) viser til at skolen, med rektor i spissen, skal ha tilstrekkelig med kompetanse og kunnskap til å løse pågående saker og fremtidige utfordringer. Det er da verdt å vurdere om lederutdannelsen og lærerutdannelsens pensum bør endres for at rektor skal kunne oppnå den formelle kompetansen for tema, slik at den pedagogiske praksisen på skolen baseres på både formell og uformell kompetanse. På den ene siden vil uformell kompetanse kunne gi en innsikt og en forståelse for tema som man ikke kan få gjennom formell kompetanse. Det er nærliggende å tro at annerkjennelse og forståelse for en slik situasjon ikke kan læres gjennom teori. Men på den andre side vil man som rektor ha behov for en formell kompetanse for tema også, for å kunne basere avgjørelser og tiltak på hva som er best for eleven gjennom forskning, teori og rettigheter. Det kan argumenteres for at en kombinasjon av uformell og formell utdanning vil kunne danne et godt utgangspunkt for

å ha tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse for å arbeide med en skolevegrings sak. Studien har tidligere vist til den hermeneutiske sirkel (Figur 4), som viser at man hele tiden utvikler forståelser man har. Det hermeneutiske perspektivet sammenfaller med argumentet for at en kombinasjon av uformell og formell kompetanse kan være et godt utgangspunkt. Da vil uformell kompetanse gi én forståelse, og sammen med formell kompetanse gi en ny forståelse. Og slik vil utviklingen av forståelsen for tema fortsette.

Til tross for ulik forståelse for begrepet, viser studien til at tema omhandler barn som har det vanskelig, og grunnene for skolevegring kan være mange. Informantene forstår skolevegring som faktorer ved barnet selv, ved hjemmet og ved skolen. Faktorer ved barnet som bidragsyttere til skolevegring, sammenfaller med for eksempel Havik (2018), Kearney (2016) og Friberg et al. (2022), som viser til at grunnene er mange og komplekse. På den ene siden er vi som mennesker alle ulike, man har ulike interesser, personlighetstrekk og forutsetninger for å takle situasjoner i livet. På den andre siden skal vi likevel alle inn i den samme skolen, med de samme rammene og være en del av et fellesskap som er satt sammen kun basert på alder. Hensikten med disse rammene, ifølge Havik (2022), er å gi alle elevene den samme muligheten til utdanning gjennom felles kunnskap. Utfordringen oppstår når det er elever som ikke finner sin plass i de rammene som er satt for en skole (Eide, 2022). Eide (2022) beskriver det slik: «Når elever ikke finner seg til rette i skolens struktur og form vil de oppleve at de ikke passer inn. De vil mistriives, føle seg mindre verdt og oppleve utenforskap. Skolefravær oppstår som en konsekvens av dette» (Eide, 2022, s.18). Dette fører til spørsmål om skolens struktur og form i dag forårsaker at flere elever har høyere forekomst av skolevegringsproblematikk nå enn tidligere, siden man nå ser en økning av elever med skolevegringsproblematikk. Som en konsekvens av at Norge ikke har en nasjonal statistikk over skolevegring (Brochmann & Madsen, 2022), vil det være vanskelig å bekrefte når økningen har startet. Et argument det være verdt å vurdere er om det kan ha begynt en økning etter Reform-97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), da 6 åringene begynte i skolen. En evaluering av seksårsreformen gjort av Oslomet (2022) viser til at den største forskjellen mellom før reformen og etter reformen er at det er mindre av leken, og en økt lærerstyrt aktivitet. Et annet argument er om covid-19 nedstengingen av skolen kan ha bidratt til en økning.

At en elev ikke finner seg til rette innen skolens rammer kan styrkes av faktorer ved eleven, hjemmet eller skolen. Viktigheten av å se eleven og forstå elevens utfordringer bør være første prioritet, og ikke begrepsvalget i seg selv.

5.2 Identifisering av skolevegring

Studien viser at informantene i ulik grad identifiserer skolevegring gjennom fravær, observasjon, foreldre og ved hjelp av PPT. Kort oppsummert viser studien til at Siri identifiserer skolevegring gjennom fraværs registrering, observasjon og PPT. Hun ytrer at det kan være vanskelig å observere når eleven ikke kommer på skolen. Hjelpen hun får fra PPT opplever hun som liten, og etterlyser en instans som tar tak i saker med skolevegring som henvisnings grunn. Elin identifiserer også skolevegring gjennom fravær og observasjon. Hun ytrer at det kort vei til råd og hjelp i hennes kommune, og hun er den eneste informanten som fremhever foresatte som en del av identifiseringen. Som Siri og Elin identifiserer også Ada skolevegring gjennom fravær og observasjon. Hennes opplevelse av hjelp fra PPT er en annen

enn Siri sin. Ada opplever at det er god hjelp fra PPT. Forskjellen mellom informantene er hvordan de opplever hjelpen fra PPT, og identifisering gjennom foresatte.

Studien viser til identifisering av skolevegring gjennom fravær. På den ene siden er fravær et av de tidlige tegnene man kan se etter når en elev er i ferd med å utvikle skolevegring. Fravær oppstår ofte som et resultat av ulike somatiske plager som går over når eleven slipper å gå på skolen og ved emosjonelle utbrudd i forbindelse med at eleven skal på skolen (Havik,2018). I denne forbindelse viser myndighetene til at skolene skal ha gode rutiner for registrering av fravær og grunnene til fraværet (Utdanningsdirektoratet,2022c). Både Siri og Ada ytrer at fraværet skal registreres og følges med på, og at ledelsen skal kontaktes ved bekymring. Det er ikke entydig når et fravær er bekymringsfullt, om man ser på Kearneys (2016) beskrivelse av bekymringsfullt skolefravær sammenlignet med veileder fra Bergen kommune(2011). Kearney(2016) viser til at man skal være bekymret for et fravær når eleven har et fravær på 25% de to siste ukene og/eller har så store vanskeligheter med å møte på skolen over en periode på minst 2 uker som går utover elevens eller familiens rutiner. Eller når en elev er borte 10 dager over en periode på 15 uker (Kearney,2016). Der imot viser, en veileder for fravær i Oslo, til at det er bekymringsfullt når det er 10% fravær uavhengig om det er gyldig eller ugyldig, 10 enkelttimer i et semester eller ved ofte foresent komming(Tveita skole,2023). En konsekvens av mangel på en samlet betegnelse for hva bekymringsfullt fravær er, kan vise seg med ,ulike rutiner ved skolene for når et fravær meldes som bekymringsfullt. På den andre siden er det også elever som har skolevegring som ikke kan identifiseres gjennom fravær. En gruppe elever som også opplever skolevegring, men som skjuler det godt på skolen. En elevgruppe som omtales som «de motvillige» (Havik). Det er nærliggende å tro at en konsekvens av å identifisere skolevegring gjennom fravær, vil kunne føre til at det er elever med skolevegring som ikke blir identifisert og dermed ikke får den hjelpen de trenger.

Det fremgår i analysen at identifisering av skolevegring også kan skje gjennom foresatte. En av studiens informanter identifiserer skolevegring ved hjelp av foresatte, ved at foresatte tar kontakt med skolen og søker råd (Elin). På den ene siden har man som rektor ansvar for at skolens ansatte har den kompetanse de trenger for å jobbe både med pågående saker og fremtidige utfordringer (Utdanningsdirektoratet,2020a). Det er nærliggende å tro at kompetanse på tema, vil bidra til at skolen lettere kan identifisere utfordringer elevene kan oppleve. På den andre side kan kompetansen komme til kort i møte med elever som ikke gir uttrykk for at det opplever skolen som et vanskelig sted å komme på, noe som fører til spørsmål om ikke identifisering gjennom foreldre burde få et større fokus enn hva som fremgår i analysen. Foresatte sitter med en kunnskap om sine barn som skolen ikke har, og denne kunnskapen burde anvendes og anerkjennes (Eide,2022) . Foreldre kan oppleve å ikke bli trodd eller forstått når de kontakter skolen og har vansker med å få barnet på skolen, noe også Elin ytrer. I saker hvor skolevegringen ikke vises på skolen, som for eksempel Elin viser til med hennes eget barn , er det spesielt viktig at foreldre kontakter skolen. Det er nærliggende å tro at et godt skole-hjem samarbeid kan bidra til at skolevegring blir identifisert og tilrettelagt for på et tidlig stadium. Skolen har et overordnet ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet (Utdanningsdirektoratet,2016). Opplæringen i skolen skal skje i en forståelse og et samspill med hjemmet, hvor foresatte skal brukes for den ressursen de er (Utdanningsdirektoratet,2016). Det er nærliggende å tro at om samarbeidet med skolen er bygget på tillit og gode relasjoner vil det være lettere for foresatte å ta kontakt med skolen i en vanskelig situasjon, som ved skolevegring.

Studien viser til at skolevegring kan identifiseres ved hjelp av PPT, men også at hjelpen som mottas er varierende. Siri ytrer at hun opplever at det er lite hjelp å få av PPT, og etterlyser en etat som tar tak i slike saker. Elin, som Ada opplever at de får god hjelp. PPT er en tjeneste som skal styrke skolen i sin kompetanse til å identifisere vansker og tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet,2022b). Skoler skal kunne få hjelp av PPT med kompetanse utvikling, slik at de kan lykkes med å tilrettelegge for elevene (Udir,2022b). Informantene ytrer at det er faste samarbeidsmøter med PPT hvor de kan drøfte saker som de ønsker, og at skolene har en fast PPT kontakt som de samarbeider med. På den ene siden opplever Siri liten hjelp fra PPT, da de tar lite tak i saker som skolevegring. Dette fører til spørsmål om hvorfor det er slik og om skolevegring ikke blir ansett som en vanske som bør tilrettelegges for. På den andre side opplever Ada god hjelp fra sin PPT kontakt i slike saker. Det er verdt å vurdere om hjelpen de opplever å få er personavhengig, og kan knyttes opp mot PPT kontakten sin kompetanse på tema. Et slikt perspektiv sammenfaller med hva foresatte opplever, noen opplever god hjelp, mens andre derimot opplever liten eller ingen hjelp (Amundsen et al,2020). Det er nærliggende å tro at en konsekvens av å ikke få hjelp fra en tjeneste som skal bidra med kompetanse er at foresatte opplever at barnet ikke får den hjelpen de trenger og blir en kasteball i systemet hvor ingen tar tak i saken. Dette sammenfaller med Siri sin ytring om at hun ønsker en instans som tar tak i skolevegringssaker. Det fører til spørsmål om hvem som egentlig har ansvar for at elevens beste som alltid skal være et grunnleggende hensyn, blir fulgt opp.

Studien viser videre til at observasjon kan bidra til identifisering av skolevegring. Siri og Ada er tydeligst på at observasjon blir brukt for å identifisere elever som i varierende grad har skolevegring. Ada er den eneste som reflekterer over at man aldri kan bli god nok på dette arbeidet. Skolen i dag består av et mangfold som inngår i et fellesskap. I skolens fellesskap skal opplæringen gi alle et likeverdig tilbud som skal gi alle det samme grunnlaget for livet videre(Utdanningsdirektoratet,2020e). Det er verdt å vurdere om Ada`s refleksjoner over, å aldri være god nok, på å bruke observasjon i identifiseringsarbeid, kan sees i sammenheng med at eleven som individ kan forsvinne litt i mengden. Skal man observere en elev må man se eleven som et individ i mangfoldet, og ikke en del av gruppen . Alle som jobber i skolen ser og observerer barn og situasjoner hele tiden, det er en del av yrkeshverdagen. For å identifisere noe gjennom observasjon må man målrettet gå inn å se etter noe med særlig oppmerksomhet og registrere det man observerer(Utanningsdirektoratet, 2022a). Observasjon krever både forberedelser, utførelse og etterarbeid. Det er nærliggende å tro at observasjon kan bli utfordrende i en skolehverdag hvor lærer har ansvar for hele klasser og undervisning. Dette sammenfaller med hva som fremgår i studien, hvor informantene viser til at ressurser gjennom en ekstra voksen er vanskelig å få.

Siri viser til at observasjon kan være vanskelig noen ganger, spesielt dersom eleven ikke møter på skolen. På den ene siden er det vanskelig å gjennomføre en systematisk observasjon av barnet når det ikke er på skolen. Gjennom en systematisk observasjon er det sentralt å observere barnets handlinger, aktivitet og følelsesuttrykk i samhandling med andre (Utdanningsdirektoratet,2022a). På den andre siden vil en observasjon av at barnet ikke møter på skolen være en viktig observasjon i seg selv. En skolevegring som vises gjennom fravær samsvarer med at skolevegring omhandler elever som har vanskeligheter med å komme på skolen hvor en grunn kan være emosjonelt ubehag(Havik,2018). En observasjon om at barnet ikke kommer på skolen, er nærliggende å tro kan brukes som en klar identifisering av en skolevegring.

Oppsummert kan vi si at uavhengig av hvordan man identifiserer skolevegring, så er det viktig å bruke de verktøy og ressurser man har til hjelp. God kunnskap og kompetanse om tema, sammen med fravær rutiner, samarbeid med foresatte, PPT og observasjon er viktige verktøy for tidlig å kunne identifisere skolevegring.

5.3 Tiltak og utfordringer

Studien viser at informantene setter inn relasjonelle tiltak, §9a i forbindelse med trygt og godt skolemiljø og ekstraressurser som tidlig innsats. Alle informantene ytrer at relasjonelle tiltak settes inn, men viser til ulike relasjoner. Siri fokuserer på lærer-elev relasjonen, Elin ytrer at elev-elev relasjonen er et tiltak og Ada setter inn relasjonelle tiltak knyttet opp mot samtaler med avdelingsleder. Informantene viser til § 9a -Trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven,1998,§9a)som et tiltak i starten av arbeidet med skolevegring, for å ha et utgangspunkt for undersøkelse og tiltaksplan. Ada bruker ordet «trygghetsplan», som i analysen er tolket til er en plan som utarbeides når en elev ikke føler seg trygg. To av informantene opplever utfordringer med elevens stemme i saken, også dens stemme i forbindelse med §9a. Å kunne sette inn ressurs i form av en ekstra voksen er noe Siri og Elin ytrer er en utfordring. Ada der imot ytrer at en ekstra voksen er noe av det første de gjør i en slik sak.

Studien at informantene setter inn relasjonelle tiltak gjennom dialog og samspill. Siri og Ada fokuserer på dialog mellom voksen-barn som tiltak. Elin fokuserer på elev-elev relasjonen gjennom samspill. Vi kan ut fra disse ytringene se at relasjoner er viktige faktorer for barns skolevegring. Noe som sammenfaller med det Eide skriver at gode relasjoner vil kunne gi barnet en god selvfølelse og selvtillit (Eide,2022).

Voksen-barn relasjonen fokuseres på gjennom samtale og dialog, hvor den voksne går i dialog med barnet for å finne ut hva som er vanskelig(Eide,2022).Den som har kompetansen om årsakene til en skolevegring, er eleven selv (Eide,2022). Som voksen i skolen har man da en jobb i å støtte barnet og prøve å hente ut denne kompetansen. På den ene siden kan man hente ut slik kompetanse gjennom samtale og dialog. Eide (2022) viser til at når den voksne klarer å bygge opp en tillit hos barnet, vil barnet lettere kunne ha en god samtale rundt det som er vanskelig. Det er flere elever som forteller at skolen og andre involverte etater har gitt dem opp, med grunn for at de ikke fant «veien inn til dem», eller at eleven opplever å ikke blir trodd (Eide,2022,s .60). Som voksen står man i en maktposisjon ovenfor barnet, og det er viktig å være bevisst på i møte med barnet. Om en voksen klarer å legge til side sin egen forståelse for hvordan barnet har det og hva man mener er best for det, vil man som voksen vise anerkjennelse for det eleven opplever (Aubert & Bakke,2018). Det sammenfaller med hva Eide(2022) omtaler som anerkjennende samtale, som vil bidra til at et slikt relasjonelt tiltak vil være effektivt. På den andre siden vil man kunne møte barn som velger å ikke fortelle om årsaker til skolevegringen, sett i sammenheng med at voksne i skolen er pliktig til å melde videre noe en elev forteller som er av alvorlig grad (Opplæringsloven §9a). Det er nærliggende å tro at elevens bekymring for at det meldes videre kan hindre at relasjonelle tiltak, gjennom samtale og dialog, vil være et godt tiltak.

Ved å bruke relasjonelle tiltak som relasjonsbygging mellom elev-elev kan man arbeide mot en elevs følelse av å være inkludert i fellesskapet. Som vist i tabell 2, vises det til elev-elev relasjonen som et forebyggende tiltak. Elever med skolevegring føler seg ofte på utsiden av

fellesskapet(Eide,2022). Enten grunnet at eleven ikke møter på skolen og dermed er på utsiden av fellesskapet eller ved at eleven er på skolen, men likevel ikke føler seg inkludert i fellesskapet (Eide,2022). Elin ytrer at elev – elev relasjonen er noe som brukes som tiltak, for å bygge opp en trygghet og en tilhørighet for eleven. Hun visert til tiltaket som en del av prosessen i å øke skole nærværet til en elev som ikke møtte på skolen. Å ha en god relasjon til medelever i en sosial arena som skolen, har stor betydning for en elev. Behovet for gode relasjoner øker med alderen ifølge Eide (2022). Det er nærliggende å tro at uavhengig av årsak til at en elev er på utsiden av fellesskapet er det viktig å jobbe med relasjoner som gjør at eleven føler trygghet og tilhørighet til medelever. En slik tilnærming vil utfordres i tilfeller hvor det er mobbing og/eller dårlig klassemiljø som er årsaken for skolevegring. På den ene siden vil da eleven kanskje ikke ha tillit nok til noen i klassen til å ha noen å bygge relasjoner med. På den andre siden kan lærer også påvirke relasjonen elevene imellom (Havik,2018). Om en lærer går frem som et godt eksempel for hvordan man skal være mot og behandle de man omgås med, vil kunne påvirke elevene i positiv retning. I tilfeller hvor en lærer ikke er et godt eksempel, vil det videre kunne påvirke hvordan elevene snakker til hverandre og hvordan de oppfører seg ovenfor hverandre (Havik,2018). Det kan argumenteres for om man skal få til en god relasjonsbygging mellom elever må spesielt forholdene i klassemiljøet og hvordan voksne støtter barnet, ligge til rette for det. Et perspektiv er at når et klassemiljø ikke er optimalt, kan det vise seg gjennom en lav opplevelse av trivsel hos eleven. En slik følelse vil kunne bidra til et økt skolefravær (Friberg et al.,2022). Ved skoler hvor elevene opplever mistrivsel, utydelige regler, høyt prestasjons press og liten fellesskapsfølelse vil det være større risiko for at elever opplever skolevegring (Friberg et al.,2022). Inkluderingsprinsippet og fellesskaps følelsen står høyt i den norske skolen, hvor et støttende læringsmiljø skal gi grunnlaget for en positiv skolekultur hvor elevene oppmuntres og stimuleres i deres faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet,2020e). Et annet perspektiv er at den voksne som skal bygge relasjon med barnet gjennom samtale og dialog må oppnå tillit hos barnet. For kunne oppnå tillit hos barnet må man klare å møte barnet med en anerkjennelse for slik barnet opplever en skolevegrings situasjon. Man må som voksen legge til side vår egen forståelse for situasjonen og la barnet eie sin egen opplevelse (Eide,2022). Om barnet blir møtt med anerkjennelse vil barnet kunne utvikle en selvinnsikt og selvfølelse som kan hjelpe det til å mestre en vanskelig situasjon (Olsen & Traavikl,2010). Om barnet, derimot, blir møtt på en måte som ikke anerkjenner deres følelser, er det nærliggende å tro at barnet vil kunne oppleve at ingen forstår og ingen kan hjelpe. En konsekvens av mangel på forståelse, er at skolefraværet øker.

Studien viser at informantene bruker §9a-trygt og godt skolemiljø, som et innledende tiltak i arbeidet med skolevegringssaker. Informantene bruker ulike ord knyttet opp mot §9a, som at paragrafen er et «utgangspunkt», at det lages et «varsel» på trygt og godt skolemiljø og ordet «trygghetsplan». På den ene siden skal §9a sikre at elevene har et trygt og godt skolemiljø. Om det oppleves at de ikke har det, enten ved at eleven selv gir beskjed eller at voksne rundt barnet ser det, skal det meldes videre til rektor (Opplæringsloven,1998,§9a-4). Som ansatt i skolen har man en plikt til å melde fra og undersøke i slike saker. Gjennom at elevens egen opplevelse skal ligge til grunn, innebærer det at elevens stemme og perspektiv skal lyttes til, og skal være deltakende i utforming av tiltak og tilrettelegging. På den andre siden kommer det frem i studien at §9a og elevens stemme også kan gi utfordringer for skolen. Både Siri og Elin viser til at elevstemmen og elevens medvirkning i en slik sak kan noen ganger være vanskelig. Som det fremgår av Barnekonvensjonen (1989) skal alle avgjørelser som påvirke

barnet legge barnets beste til grunn, og barnets stemme vektlegges. Studien viser at utfordringer som vektlegges er knyttet til barnets modenhet, hvilken selvinnsikt barnet har og hvordan barnet i den alderen det er, klarer å se fornuften bak hva som blir sagt og gjort. Barnets alder og modenhet er noe som skal tas med i betrakningen når barnets stemme høres (Barnekonvensjonen,1989,kap.12). Dette fører til spørsmål om hvem som avgjør graden av modenheten hos barnet i sammenheng med hvor mye barnets stemme skal høres. Barn utvikles ulikt, og barn har ulike forutsetninger for å mestre situasjoner som kan oppstå i miljøet rundt dem. En utvikling (modning) skjer ikke isolert hos barnet, men i et samspill med miljøet rundt seg (Olsen & Traavik,2010). Skolen har i oppgave å tett følge elevens utvikling og gi dem støtte som er tilpasset elevens modenhetsnivå (Utdanningsdirektoratet,2020e). Det er nærliggende å tro at om et barn ikke trives på skolen og dermed ikke i like stor grad samspiller med de som er rundt vil det kunne hindre en modningsprosess som ellers ville vært på et høyere nivå. En konsekvens kan være at barnets stemme ikke blir vektlagt i den grad det burde i en komplisert sak som skolevegring.

Studien viser at Siri reflekterer over hvordan utviklingen av individfokus har vært i skolen, gjennom at elevstemmen i større grad skal lyttes til, i dagens skole. Hun er den som lengst som rektor og i skolen. Det er nærliggende å tro at hun har gjennom sin fartstid erfart hvordan individfokus har økt på og hvordan det har påvirket skolen. Selv om hun på den ene siden ytrer at det er positivt at elevens stemme skal høres, så ytrer hun på den andre siden at det også innebærer utfordringer i skolens praksis. Dette fører til spørsmål om oppdrager rollen i skolen blir utfordret, fordi voksne i større grad nå må forholde seg til barnet som en mer likeverdig aktør (Brochmann & Madsen,2022). Bae et al. (2006) viser til hvor viktig det er at «anerkjennelse er en grunnholdning som formidler at den andre har rettigheter over sine erfaringer, opplevelser, tanker og handlinger». Noe som sammenfaller med hva Eide(2022) viser til, at man i møter med disse elevene legger til side sin egen forståelse for situasjonen. Å vise anerkjennelse for elevens situasjon og validerer den (Eide,2022) er viktig i slike situasjoner. En konsekvens av at elevens stemme oppleves som en utfordring i arbeidet med §9a, er at skolen kan ha ulik praksis knyttet til hvor mye elevens stemme vektlegges og hvor mye eleven er involvert.

Videre viser studien til at bare en av informantene (Ada) bruker en ekstra voksen (ressurs) som tidlig tiltak. Tabell 2 viser til dette som et målrettet tiltak. På den ene siden ytrer Ada at en ekstra voksen er noe de setter inn med en gang for å ha ekstra øyne på saken, og for å støtte og veilede barnet. Når Ada bruker en ekstra voksen som et tiltak, ytrer hun og, at det er noe hun får «fy» for siden hun bruker mer penger enn hun skal. På den andre siden ytrer Siri og Elin at en ekstra voksen, ikke er et tidlig tiltak, da det ofte ikke blir godkjent av kommunen for saken er av et større omfang. Dette sammenfaller med hva Amundsen et als. (2020) forskning viser til som et savn blant lærere i skolen. Opplevelsen av å ikke kunne følge opp elevene på en god nok måte grunnet mangel på kunnskap og ressurser. I motsetning til opplevelsen av å ikke kunne sette inn en ekstra voksen, viser Utdanningsdirektoratet (2021) til at «Skolen kan også sette inn flere ansatte i krevende situasjoner der elever ikke har det trygt og godt»(Utdanningsdirektoratet,2021). Videre skal barnets beste alltid ligge til grunn i avgjørelser rundt barnet (Barnekonvensjonen,1989). Dette fører til spørsmål om hvorfor ikke flere av studiens informanter setter inn en ekstra voksen som tidlig tiltak om det er til det beste for barnet. Det er nærliggende å tro at økonomi spiller en rolle her, som også fremkommer av Ada sine ytringer, og gjelder sannsynligvis hos de andre informantene også. Dersom ressursene ikke kommer med utfordringene, kan det vanskelig settes inn ekstra

voksne. En konsekvens kan være at elevens beste ikke kan gjennomføres. Tidlig innsats og tidlig intervensjon er avgjørende i en skolevegrings sak (Kearney,2016;Havik,2018). Om økonomi stopper tiltak som er til barnets beste, er det nærliggende å tro at det vil kunne bidra til at en skolevegring vil øke på, og muligens resultere i et økt skolefravær. På sikt vil økt skolefravær kunne resultere i at elever slutter i skolen. En konsekvens av frafall i skolen, kan vise seg gjennom arbeidsledighet og ulike psykiske helseutfordringer, som igjen blir kostbart for samfunnet (Falch et al., 2009). Det er nærliggende å tro at om økonomien tillot å sette inn ressurser til barnets beste, ville samfunnet på sikt spart penger, ved at eleven økte skolenærværet sitt og fikk oppnådd studiekompetanse.

Oppsummert viser det seg at relasjonelle tiltak blir satt inn tidlig i en skolevegrings sak, hvor det er relasjoner gjennom dialog og samtale med voksne som vektlegges. En slik relasjon kan utfordres om den voksne ikke klarer oppnå tillit hos barnet og viser anerkjennelse for barnets følelser. Elev-elev relasjonen er også et tiltak som settes inn, men kan være utfordrende om skole- eller klassemiljø ikke er optimalt. Trygt og godt skolemiljø §9a og elevens stemme bringes frem som et tidlig tiltak. Viktigheten av elevens stemme og perspektiv kommer frem av §9a(Oppplæringsloven,1998) og Barnekonvensjonen(1989), men kan også være en utfordring for skolens praksis. Å bruke en ekstra voksen ressurs som et av de første tiltakene er bare brukt av Ada. Økonomi kan spille en rolle her, og dermed kan formaliteter og økonomi stå i veien for barns beste.

Det er viktigste å huske på når man utarbeider tiltak for en elev med skolevegring, er at tiltakene blir tilpasset eleven. Alle skolevegrings saker er individuelle og bør tilpasses deretter(Havik,2018). Barnets beste er alltid et grunnleggende prinsipp i avgjørelser som omhandler barnet. Det kan være viktig å huske på Lærerprofesjonens etiske plattform som sier følgende: «Vår lojalitet ligger hos barnehagebarn og elever for å fremme deres beste» (Utdanningsforbundet,u.d).

5.4 Kompetansebehov

Studien viser at informantene ytrer et behov for økt kunnskap og kompetanse om skolevegring. Hva de vektlegger i ønsket om mer kompetanse varierer. Siri ytrer et ønske om en instans som tar tak i en skolevegrings sak. Elin ytrer at det er mangel på forståelse hos ulike aktører i en slik sak, at noen ganger blir man ikke trodd på. Ada ytrer et ønske om flere miljøarbeidere og «flere øyne» som kan jobbe med en skolevegrings sak. Ved disse ytringene kan man se at det informantene legger i økt kunnskap viser seg ulikt.

Informantenes ytringer om en ønsket instans som tar tak i en skolevegrings sak, sammenfaller med hva som kommer frem i Amundsen et al. (2020) sin forskning. Der vises det til både foresatte og lærere som opplever at barn blir en kasteball i systemet. PPT er en tjeneste som skal bistå skolen i kompetanseutvikling og ved å tilrettelegge for elever som har behov for det (Utdanningsdirektoratet,2022b). Studien har tidligere vist (punkt 4.4.4.1) at Siri opplever at PPT tar lite tak i slike saker. Ada og Elin derimot viser til at det er god hjelp fra PPT. Denne motstridende opplevelsen sammenfaller med at lærere og foresatte opplever ulik hjelp fra PPT (Amundsen et al.,2020). Til tross for at PPT skal hjelpe skolen i å lykkes med å tilrettelegge for barnet, og styrke skolens kompetanse vil det være nærliggende å tro at PPT må ha god kompetanse på tema selv. Dette fører til spørsmål om det er graden av kompetanse på tema, hos PPT kontakten deres, som avgjør hvor god hjelp de får. På den ene siden vil en

konsekvens kunne være at det blir gitt ulik grad av hjelp fra PPT til skolene i en slik sak. Dersom PPT ikke klarer å styrke skolens kompetanse og dermed ikke lykkes i tilretteleggingen, vil det på den andre side føre til konsekvenser for barnet. Dette er konsekvenser som er omtalt i punkt 1.1. Konsekvenser som på sikt vil føre til at barnets nærvær på skolen vil minske, og følelsen av at ingen hjelper vil øke. Det er nærliggende å tro at mangel på forståelse og handling kan gi konsekvenser for elevens mentale helse. Siri ytrer at det henvises til BUP, men det er lange ventelister og det er vanskelig å komme til. Om man henviser til BUP med «skolevegring» som grunn, vil man få avslag (Helsedirektoratet, 2015). At instansene ikke tar tak og følger opp, fører til spørsmål om hvem som skal ivareta barnets beste, når instanser som skal ha kompetanse på barn og utfordringer ikke tar tak.

Studien viser at Elin legger *forståelse* i behovet for økt kompetanse på tema. Hun ytrer at det er ulik forståelse på tema hos ulike aktører involvert i en skolevegrings sak. Spesielt i tilfeller hvor skolevegringen ikke vises på skolen i samme grad som hjemme, som i hennes erfaring som foresatt til et barn med skolevegring. Hennes barn er det Havik (2018) omtaler som «*de motvillige*». Elever som møter på skolen til tross for stort emosjonelt ubehag og engstelse, er noe foreldrene ser i mye større grad enn skolen (Havik, 2018). Elin ytrer også at det var mangel på følelsen av å bli trodd i deres sak. Slike opplevelser av å ikke bli trodd er noe Eide (2022) også viser til, at skolen har en annen opplevelse av situasjonen enn det foreldrene har, og hun stiller spørsmålet: «hvem har rett og hvem eier sannheten?» (Eide, 2022, s. 66). Dette fører til spørsmål om det er mindre forståelse for en skolevegrings situasjon om skolen sitter med en annen opplevelse av det enn det foreldrene gjør. En mulig forklaring kan vise til mangel på anerkjennelse. Å ikke ha følelsen av å få «*eie*» sin egen opplevelse, viser til mangel av anerkjennelse for situasjonen fra skolens side (Olsen & Traavik, 2010). En konsekvens kan være at skolen ikke får brukt foresatte for den ressursen de er, sett ilys av at de har en kunnskap om barnet som skolen ikke har. Det er nærliggende å tro at om foresatte ikke opplever å bli forstått og trodd anerkjenner ikke skolen foreldrenes kunnskap om barna sine.

En annen forklaring på at det oppleves ulik grad av forståelse og anerkjennelse fra skolens side er at det foreligger liten kompetanse for tema, noe som også sammenfaller med hva studiens informanter ytrer, et behov for økt kompetanse om skolevegring. Kompetanse på tema og hvilke tiltak som bør settes inn er helt avgjørende for å hindre at en skolevegring skal forverres, noe som sammenfaller med Kearney (2016) og Havik (2018), om at kompetanse og tidlig innsats er viktig for å forhindre økt skolefravær. En konsekvens for barnet at hjelpeapparatet rundt ikke har tilstrekkelig med kompetanse på tema, kan være at barn opplever en skolehverdag hvor de verken blir sett eller forstått på det som er vanskelig for dem. Igjen vil konsekvenser kunne føre til at barnet utvikler seg og lærer mindre enn hva de kunne ha gjort. Resultatet av det, kan vise seg som konsekvenser senere i livet som er omtalt i kapittel 1.1.

Studien viser at Ada ilegger ønske om flere miljøarbeidere i behovet for økt kompetanse. Hun ytrer at «flere øyne» på saken er noe som er ønsket. NOU 2019:23 viser til at det er viktig med andre yrkesgrupper enn lærere i skolen, noen som sammenfaller med det Ada ytrer. Det er nærliggende å tro at det ikke nødvendigvis bare er lærere og i ulike instanser som kan ha kompetanse på tema. Noen yrkesgrupper kan ha kompetanse som gjør at de er godt kvalifisert til å ivareta elevens behov, særlig elever med sosiale og psykiske utfordringer (NOU 2019:23). Dette fører til spørsmål om hvorfor det ikke er flere yrkesgrupper som jobber i skolen med

elever som har behov for ekstra støtte. Det kan argumenteres for at ved å bruke andre yrkesgrupper enn lærere i skolen, som ikke har ansvar for undervisning, vil de kunne følge opp og støtte eleven på en bedre måte. En lærer har mange oppgaver som skal gjennomføres på kort tid, både før, i og etter undervisning. Slike oppgaver er noe annet enn hva for eksempel en miljøarbeider har, som da kan ha et større fokus på de elevene som trenger en voksen som har tid og som kan være tett på i situasjoner eleven trenger det. Som vist til i kapittel 5.3, er en mulig forklaring at økonomi setter begrensinger for å ansette flere. Et annet perspektiv kan være at mangel på kompetanse på tema gjør at man ikke ser verdien av andre yrkesgrupper i skolen.

En kort oppsummering viser at det er et ønske om økt kompetanse og kunnskap om skolevegring. Studien belyser dette på ulike måter, ved at informantene legger ulike forståelser i hvordan kompetansebehovet viser seg. Siri ønsker en instans som tar tak i skolevegringssaker, Elin ytrer at det er mangel på forståelse og Ada ytrer et ønske om flere miljøarbeidere. Uavhengig av hvordan de består behovet, er det nærliggende å tro at økt kompetanse på tema ville bidratt til en endring i hvordan informantene viser til behovet for økt kunnskap. Det er nærliggende å tro at kunnskap og kompetanse er nøkkelen til å bedre hverdagen til barn som sliter med skolevegring.

5.6 Oppsummering av drøfting

Som vi ser, viser drøftingen til at informantene, på bakgrunn av sin uformelle kompetanse, legger ulik forståelse i begrepet skolevegring. En informant har hatt litt om skolevegring i sin spesial pedagogiske videreutdanning, men hovedsakelig er det ingen av informantene ytrer at de har formell kompetanse på skolevegring.

En konsekvens for ulik forståelse viser seg på den ene siden ved at informantene har ulik tilnærming til hvordan de identifiserer skolevegring. Identifisering gjennom fravær er det som kommer tydeligst frem, sammen med skolens rutiner for registrering av fravær. Selv om foresatte sitter med en kompetanse om barnet som skolen ikke har, er det bare én av informantene som ytrer at identifisering kan også skje gjennom foresatte. Ulik grad av støtte og hjelp fra PPT i identifiserings arbeidet er noe som kommer frem i studien gjennom informantene. Å ikke få hjelp fra en tjeneste som skal bidra med kompetanse er at foresatte opplever at barnet ikke får den hjelpen de trenger. Uavhengig av hvordan man identifiserer skolevegring, er det viktig å nytte tilgjengelige verktøy og ressurser. God kunnskap og kompetanse om tema, sammen med fravær rutiner, samarbeid med foresatte, PPT og observasjon, er verdifulle verktøy for tidlig å kunne identifisere skolevegring. På den andre siden viser konsekvenser av ulik forståelse seg gjennom hvilke tiltak informantene setter inn. Relasjonelle tiltak blir satt inn tidlig i en skolevegringssak, hvor det er relasjoner gjennom dialog og samtale med voksne som vektlegges. En slik relasjon kan utfordres om den voksne ikke klarer å oppnå tillit hos barnet og vise anerkjennelse for barnets følelser. Elev-elev relasjonen er også et tiltak som settes inn, men kan være utfordrende om skole- eller klasse miljø ikke er optimalt. Det viktigste å huske på når man setter inn tiltak for en elev, er at tiltakene blir tilpasset eleven.

Når elevens beste vektlegges som det grunnleggende prinsippet når man skal ta avgjørelser for barnet, kan det oppleves at økonomi står i veien. En av informantene setter inn en ekstra

voksen med en gang det er mistanke om skolevegring, selv om hun bruker mer penger enn hun har.

Studien viser at det er et ønske om økt kompetanse og kunnskap om skolevegring. Studien belyser ønske om økt kompetanse og kunnskap, på ulike måter, gjennom informantenes ulike forståelser av hvordan kompetansebehovet viser seg. Kunnskap og kompetanse om skolevegring er mulig nøkkelen til å bedre hverdagen til barn som opplever skolevegringsproblematikk.

6.0 Konklusjon

«Det er Pappa! Pappa på knærne,
Pappa som smiler,
for Pappa er ikke redd for grevlinger.
[...] Da finner Pim stemmen sin, og forteller om gruppearbeidet
og fritimen og vikaren og garderoben,
om bråket i gangen, alle som roper,
støy og svermer av stemmer,
alle som snakker i munnen på hverandre,
og skolegården som er altfor stor.
Det er ikke èn ting, det er alt sammen, sier Pim.
-Jeg skjønner akkurat hva du mener, sier Pappa.
Pim må nesten le, tenk at Pappa ikke ville på skolen!
Tenk at pappa forstår!»

(Grevlingdager av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus, 2019, s. 31)

Denne studien har undersøkt hvordan rektor forstår skolevegring og hvilke tiltak som fremmes. Formålet med oppgaven har vært å få en forståelse og en tydeliggjøring av hvordan skolevegring blir forstått av rektor i praksis. Gjennom en tematisk analyse med et hermeneutisk perspektiv, har studien utforsket begrepet skolevegring hos de ulike rektorene og deres forståelse av skolevegring. Studien har også undersøkt hvilken forståelse de legger til grunn i sitt pedagogiske arbeid som leder på sin skole. Ved at rektor selv skulle sette ord på hvordan han eller hun jobbet i praksis med skolevegring og hvilke tiltak de setter inn på ulike tidspunkt, håpet med studien var å kunne bidra med en bevisstgjøring av ulike skolers praksis i møte med elever med skolevegring. For de som står på utsiden av skolen, var ønsket å kunne bidra til at man fikk et innsyn i hvordan skoler jobber med slike saker.

Resultatene i denne kvalitative studien viser at rektorenes forståelse for begrepet skolevegring bærer preg av ulik forståelse, hvor de også legger noe ulikt meningsinnhold i begrepet. Til tross for ulik forståelse viser studien at tema omhandler barn som har det vanskelig, og grunnene for kan være mange. Når det kommer til rektors forståelse, viser funnene, at det kan virke som om informantenes grunnlag for å forstå begrepet, er basert på deres egne erfaringer både gjennom jobb og som foresatt. Dette sammenfaller med at informantene viser til en utdanning hvor skolevegring ikke sto på pensum. Ytringer fra informantene belyser også at kunnskap og kompetanse på tema er blitt til gjennom årene i arbeidslivet, og som foresatt. Videre kan en slik forståelse påvirke skolens kulturelle praksis i arbeidet med skolevegring.

Veiledere som skolene er tildelt om skolevegring, vektlegger fravær som en identifiserende faktor, noe som sammenfaller med funn i studien. Funn viser til at fravær vektlegges i identifisering av skolevegring. En identifisering gjennom fravær kan potensielt føre til at skolevegring, uten betydelig fravær (de motvillige), ikke identifiseres, og dermed ikke mottar hjelpen de trenger. Dersom en slik forståelse av skolevegring ligger til grunn, kan det tenkes at barn som opplever vansker knyttet til skolen, men likevel møter på skolen ikke blir oppfattet å ha skolevegring. Studiens funn viser til at fravær ofte omtales i informantenes ytringer. Føringer fra Utdanningsdirektoratet viser til foreldre som en ressurs, og at de sitter med kunnskap om barnet som skolen ikke har. Funn viser til at foreldre er en del av identifiserings arbeidet.

Konklusjonen av begrepsforståelse er at det brukes ulike begrep og begrepsforståelser i arbeidet med skolevegring, og disse ulikhetene kan gi utslag i at skolens praksis er kulturelt betinget. Identifisering av skolevegring kan sees i sammenheng med hvilken forståelse av skolevegring man har. Men selv om det foreligger ulike begrep og begrepsforståelser sammenfaller ytringene til informantene med at det er barn som har det vanskelig. Det er

mangel på et samlet begrep som alle forstår innholdet av, noe kan føre til at samarbeidet mellom ulike aktører kompliseres.

Funn i studien viser at konsekvensene av ulik forståelse for skolevegring også kan sees i sammenheng med hvilke tiltak som settes inn, og hvordan tiltak knyttet til barnets beste blir prioritert. Relasjonelle tiltak er vektlagt, men uten å vise til effekten av dem. Studien viser at funn ved at elevens stemme og §9a blir brukt som et tidlig tiltak og er et utgangspunkt for videre arbeid i saken. Videre viser studien til at §9a og elevens stemme, også kan gi utfordringer for skolen, sett i lys av det økende individ fokuset i samfunnet. En slik utfordring fører til spørsmål om oppdrager rollen i skolen blir utfordret, fordi skolen i større grad nå må forholde seg til barnet som en mer likeverdig aktør. En konsekvens av at elevens stemme oppleves som en utfordring i arbeidet med §9a, er at skolen kan ha ulik praksis knyttet til hvor mye elevens stemme vektlegges og hvor mye eleven er involvert. Studien viser til funn i hvordan rektorene opplever graden av handlingsrom i arbeidet med å sette inn en ekstra voksen som tiltak. Et grunnleggende prinsipp i arbeidet med barn og tilretteleggingen for dem, er barnets beste. Funn i studien viser at økonomi kan være en utfordring når rektor skal iverksette tiltak som utløser en ekstra voksen og at det spiller inn på hvordan skolen må gjøre prioriteringer opp mot barnets beste.

Konklusjonen for tiltak som settes inn, er at det er ulik praksis for hva som settes inn av tiltak, og hvordan man opplever handlingsrommet for å sette inn en ekstra voksen. Det viser seg en mangel på klare føringer og retningslinjer som har et samlet begrep som utgangspunkt, og føringer som gir handlingsrom for å tenke på barnets beste fremfor økonomi. Økonomi og mangel på tydelige retningslinjer viser seg å komplisere skolens arbeid rundt tiltak i skolevegringssaker. Skolevegrings saker, vises gjennom funn, som en kompleks situasjon å arbeide med. Da skolen har et samfunnsoppdrag å utføre som innebærer at rektor handler på vegne av sentrale og lokale myndigheter, men skal også ivareta barnets beste, vil stille rektor i dilemma når barnets beste går i mot skolen samfunnsoppdrag. Tydeligere retningslinjer, veiledninger og handlingsrom kunne gjort en forskjell.

Avslutningsvis, vises det til sitatet i begynnelsen av konklusjonen fra «Grevlingdager» (Dahle og Kaia Dahle Nyhus, 2019, s.31). Om man ser sitatet i sammenheng med sitatet i innledningen (kap. 1.0), vil man se betydningen av å bli forstått. Studien har undersøkt rektors forståelse for skolevegring, og har belyst hvor viktig det er at en skolevegring blir forstått, at barnet føler forståelse. Kunnskap og kompetanse, sammen med både formell og uformell kompetanse vil kunne styrke både rektor og andre som jobber med barn i hvordan de kan forstå et komplekst tema som skolevegring, men også styrke dem i å forstå barnet.

6.1 Implikasjon av studien

Studiens funn kan ha relevans for utviklingen av kunnskap om hvilken betydning *forståelse* har, i møte med elever som opplever skolevegring. På den ene siden *forståelse* av begrepet skolevegring, men på andre siden også *forståelse* for opplevelsen elever og foresatte sitter med. Det å bidra til en bevisstgjøring av hvordan rektor og eksterne instansers forståelse for skolevegring påvirker skolens kulturelle praksis, kan starte en prosess hos både lærere, rektorer, skoleeiere og myndigheter. Og dermed forhåpentligvis bidra til endret praksis basert på innhold og funn i studien.

Videre kan studien belyse viktigheten av begrepsforståelse både i sammenheng med veiledere for skolevegring, offentlige styringsdokumenter, men også i forskningsarbeid. Kearney (2016) støtter også dette funnet, ved at han viser til at ulike forskere legger ulike begrep og begrepsforståelse til grunn for sine studier, noe som kompliserer arbeidet med skolevegring. Lærere, rektorer og andre instanser rundt barnet, bærer et stort ansvar i en skolevegringssituasjon. Uten en enighet om den teoretiske forståelsen, så mister man kanskje muligheten for å effektivt jobbe sammen som et fellesskap rundt eleven, siden en ikke forstår fenomenet på samme måte. Dette støttes av Amundsen et al. (2020) som viser til at det er behov for et hjelpeapparat med kunnskap og kompetanse, som er mer helhetlig og koordinert. Studiens funn kan forhåpentligvis bidra til at det skjer en endring i arbeidet med den teoretiske forståelsen for begrepet.

Avslutningsvis kan studien bidra til implikasjoner i retning av rektors kompetansebehov. Dersom visjonene om at rektor skal sørge for at ansatte ved skolen har tilstrekkelig med kompetanse for å håndtere pågående og fremtidige saker og lede deres utvikling, er det viktig at rektor også har den formelle kompetansen for tema, ikke bare uformell. Ved at studien belyser at det er lite formell kompetanse hos rektorene på skolevegring, kan forhåpentligvis bidra til en prosess i endringen av pensum og føringer for lærer – og rektor utdannelsen, slik at skolen er styrket i møte med elevene, og elevene får den hjelpen de har behov for.

6.2 Videre forskning og avsluttende kommentar

Dersom studien skulle blitt videreutviklet ville jeg enten ha utført en komparativ studie, hvor studien også ville sett på lærerens opplevelse av skolens kulturelle praksis, sett i lys av skolevegring. Da denne studien viser til at rektorene forstår begrepet skolevegring på ulike måter og en konsekvens av det, kan vise seg gjennom ulik kulturell praksis i skolen, ville det vært interessant å undersøke hvordan lærerne opplever praksisen på de aktuelle rektorenes skole. Ved å sammenligne rektors forståelse for skolevegring og lærernes opplevelse av skolens kulturelle praksis, ville studien kunne bidratt til en bevisstgjøring om forståelsen faktisk har betydning for skolens praksis.

En annen tilnærming til videreutvikling av studien er også en komparativ studie, hvor studien også kan undersøke elever og foresattes opplevelse av forståelse. Ved å sammenligne rektors forståelse for skolevegring og opplevelsen av å bli forstått som elev og foresatte, ville studien kunne bidratt til å belyse hvorvidt forskjellen i opplevelsen av å bli forstått kan sees i sammenheng med hvilket begrep og begrepsforståelse rektoren har.

Gjennom min studie er skolevegring knyttet opp mot rektors forståelse for begrepet, men studien peker ikke på hvordan de som jobber under rektor forstår skolevegring og hvor vidt de opplever at rektors forståelse påvirker skolens kulturelle praksis. Studien peker heller ikke på hvordan elever og foresatte opplever møte med rektor, sett i sammenheng med rektors forståelse for begrepet. I den forbindelse kunne derfor en komparativ studie sees på som en styrke i forhold til forankring og mulighet til å se på hva eventuelle konsekvenser av rektors forståelse for skolevegring har for skolens kulturelle praksis og for elever og foresatte's opplevelse av å bli forstått.

Figur og tabelliste

- Figur 1: En illustrasjon av begreper for skolefravær. (Havik, 2018, s.25) s.20
- Figur 2: Contextual factors of problematic school absenteeism. (Kearney, 2016, s.13) s.24
- Figur 3. A multitier model for problematic school absenteeism. (Kearney,2016, s 16). s.25
- Figur 4: Den hermeneutiske sirkel . Utviklet basert på den hermeneutiske sirkel hos Krogh (2014) s.38
- Tabell 1: Aktuelle tiltak for skolevegring. Utviklet basert på Fasting & Holgersen (2015). s.23
- Tabell 2: Forebyggende -, målrettet - og intensive målrettet tiltak. Utviklet basert på Gran & Mosand (2022) ; Kearney (2016). s.32
- Tabell 3: Figur 5: Reduserende og økende faktorer i arbeidet mot å oppnå tillit som rektor i skolen. Utviklet basert på Quaglia (2017). s.34

Litteraturliste

- Andreassen, E. (2020). Et omstridt begrep. *Psykologi i kommunen* nr. 4 2020 - Temanummer: Skolevegring. <https://psykisk-kommune.no/et-omstridt-begrep/19.163>
- Anerkjenne. (u.d). Det Norske Akademis Ordbok. Hentet 26.april 2023. <https://naob.no/ordbok/anerkjenne>
- American foundation for the blind. (u.d). *Helen Keller Quotes on Progress*. AFB. <https://www.afb.org/about-afb/history/helen-keller/helen-keller-quotes/helen-keller-quotes-progress>
- Amundsen, M.-L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A., & Rosenberg, C. (2020, april 1). *Skolens møte med elever som strever med skolevegring*. Psykisk-kommune. <https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>
- Amundsen, M-L. (2022, 21.juli). *Skolen som organisasjon må endres*. Utdanningsnytt. https://www.utdanningsnytt.no/atferdsproblemer-marie-lisbet-amundsen-ufrivillig-skolefravaer/skolen-som-organisasjon-ma-endres/328987?fbclid=IwAR2_QGUbRaKO6sHQUeOglDhKR4nfOaWvO77Um5_fQeXAKONOUj5PT962ml4
- Aubert, A.M. & Bakke, I.M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Gyldendal.
- August, L. & August, M. (2016). *Sensitive barn I pedagogisk arbeid. Fra sårbarhet til styrke*. Kommuneforlaget.
- Bae, B., Eide, B.J., Kristoffersen, A.E. & Winger, N. (2006). *TEMAHEFTE- om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Bergen Kommune. (2011). *Oppfølging av fravær ved skoler i Bergen retningslinjer og rutiner*. [file:///C:/Users/annis/Downloads/Oppf%C3%B8lging%20av%20frav%C3%A6r-retningslinjer%20og%20rutiner%20150611%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/annis/Downloads/Oppf%C3%B8lging%20av%20frav%C3%A6r-retningslinjer%20og%20rutiner%20150611%20(6).pdf)
- Bergen Kommune. (2022,5.september). *Handlingsplan mot krenkende atferd*. <https://www.bergen.kommune.no/hvaskjer/tema/skyfrittinkluderende-oppvekstmiljo-i-bergen/nyttige-lenker>
- Bjørnan, M.S. & Hammerich, T.C.F. (2022). *Håndbok ved bekymringsfullt skolefravær*. Bergen Kommune.
- Bjørne-Fagerli, I., Couling-Aas, S.K. & Gjeruldsen, J.K. (2022,13.juni). *Veiledere for problematisk skolefravær villeder*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/skolefravaer-skolevegring-ufrivillig-skolefravaer/veiledere-for-problematisk-skolefravaer-villede/324652>

- Bjørnset, M. & Rogstad, J. (2021). *Unge i Flyt Om et livsmestringsprogram for ungdom på 10. trinn* (NOVA RAPPORT NR 4/21). OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2768039/NOVA-Rapport-4-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bordel, G.&Hagemann, K. (2023, januar 24). Pronomen. I Store norske leksikon. <https://snl.no/pronomen>
- Brochmann, G. & Madsen, O.J. (2022). *Skolevegringsmysteriet: Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen* (1.utg.). Cappelen Damm
- Brottveit, G. (2018a). Hermeneutikk og vitenskap. I Brottveit, G. (Red.) *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*(s.32-43) .Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I Brottveit, G. (Red.) *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*(s.84-105). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018c).Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I Brottveit, G. (Red.) *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*(s.129-155). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. & Busso, L.D. (2018). Å skrive akademiske oppgaver. I Brottveit, G. (Red.) *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*(s.156-175) .Gyldendal Akademisk.
- Busso, L. D. (2018).Å bli en etisk forsker. I Brottveit, G. (Red.) *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*(s.118-129) .Gyldendal Akademisk.
- BUFDIR. (u.d). *Forstå småbarnets perspektiv*. Hentet 26.april 2023. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. <https://www.bufdir.no/foreldrehverdag/smabarn/kommunikasjon--du-og-barnet/forsta-smabarnets-perspektiv/>
- Børte, K. & Lillejord, S. (2018). *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov - en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/kNoEHN5f7imq6Ug11YnyYUguUrvPMVHv7ybcUYPfDU6loj7bLE.pdf>
- Creswell, J.W. & Guetterman, T.C. (2021). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Educational Limited.
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær*. Cappelen Damm Akademisk.
- Endresen, E. & Kvalheim, G. (2015). De som er slått i dag reiser seg i morgen. En kort leser veiledning. I Endresen, E. & Kvalheim, G (red). *Stemmeskifter4 -Når skolen gjør vondt i magen. Hold fast-hold ut-hold om*. (s.10). Bergen: Bergen Kompetanse senter for Læringsmiljø. <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/bergen-kompetansesenter-for-laringsmiljo/om-oss/artikler-rapporter>
- Dahle, G. & Nyhus, K.D. (2019). *Grevlingdager*. Cappelen Damm
- Falch, T., Johannesen, A.B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/frafall/kostnader-av-frafall.pdf>

- Fasting, K. & Holgersen, G. (2015). Hvordan forstå skolevegring-refleksjon rundt forebygging og behandling. I Endresen, E. & Kvalheim, G (red). *Stemmeskifter4 -Når skolen gjør vondt i magen. Hold fast-hold ut-hold om.* (s.14-17). Bergen: Bergen Kompetanse senter for Læringsmiljø.
<https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/bergen-kompetansesenter-for-laringsmiljo/om-oss/artikler-rapporter>
- Friberg, P., Linderdahl, S., Palmèr, R., Sahlström, M., & Lax, I. S. (2022). *Hemmsittande elever och vägen tillbaka.* Columbus.
- Forebygging.no. (2022). *Ufrivillig skolefravær 2022.* Fagfokus.
<https://www.forebygging.no/Kurs-og-konferanser/2022/ufrivillig-skolefravar-2022/>
- Friskmelde. (u.d). Det norske akademis ordbok. Hentet 10.mars 2023.
<https://naob.no/ordbok/friskmelde>
- Gabrielsen, C.T. & Havik, T. (2022). *Elever med skolevegring og deres opplevelse av iverksatte tiltak.* Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/elever-med-skolevegring-og-deres-opplevelse-av-iverksatte-tiltak/>
- GOV.UK. (2023, 4.mai). *Pupil attendance in schools.* Gov.uk. [Pupil attendance in schools, Week 16 2023 – Explore education statistics – GOV.UK \(explore-education-statistics.service.gov.uk\)](https://www.gov.uk/government/news/pupil-attendance-in-schools-week-16-2023)
- Gran, I. K., & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær.* Fagbokforlaget.
- Grue Kommune. (2018). *Retten til et trygt og godt skolemiljø.*
<https://www.grue.kommune.no/getfile.php/13442654-1550152902/Retten%20til%20et%20trygt%20og%20godt%20skolemilj%C3%B8.pdf>
- Gulliksen, H. (redaktør). (2017). #dusåmeg [TV-serie]. NRK.
<https://tv.nrk.no/serie/dusaameg/sesong/1/episode/1/avspiller>
- Hammerich, T. (2015). Alle barn vil på skolen. I Endresen, E. & Kvalheim, G (red). *Stemmeskifter4 -Når skolen gjør vondt i magen. Hold fast-hold ut-hold om.* (s.34-37). Bergen: Bergen Kompetanse senter for Læringsmiljø.
<https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/bergen-kompetansesenter-for-laringsmiljo/om-oss/artikler-rapporter>
- Hansen, M.K. (2023, januar 24). *Bevissthet.* I Store norske leksikon. <https://snl.no/bevissthet>
- Harestad, T. G. (2015). *Styring og ledelse. Om skolens visjon, kunnskap og roller.* Commentum Forlag.
- Havik, T. (2017). Skolevegring og skulk. *Skolelederen 23.11.2017.*
<https://fagpressenytt.no/artikkel/skolevegring-og-skulk>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær.* Gyldendal Akademisk

- Havik, T. (2021). *Når skolefravær blir et problem*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/nar-skolefravar-blir-et-problem/>
- Helsedirektoratet. (2015). *Skolevegring (ikke rett)*. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/prioriteringsveiledere/psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/tilstander-for-psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/skolevegring/skolevegring-ikke-rett>
- Helsedirektoratet. (2019) *Samhandling med skole*. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/skolehelsetjenesten-520-ar/samhandling-med-skole#bekymringsfullt-fravaer-skolehelsetjenesten-bor-i-samarbeid-med-skolen-bidra-til-a-folge-opp-elever-med-bekymringsfullt-fravaer-begrunnelse>
- Henriksen, Ø. (2018, desember 4). *Skolesjef*. I Store norske leksikon. <https://snl.no/skolesjef>
- Holden, B., & Sällmann, J-I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax Forlag.
- Ingul, J. M., & Havik, T. (2021, juni 27). *Tidlig intervensjon ved skolevegring*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skole-skolevegring/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/289648>
- Jacobsen-Loraas, T. (2021, november 30). *Jeg liker ikke begrepet «skolevegring»*. Dagsavisen. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2021/11/30/jeg-liket-ikke-begrepet-s-skolevegring/>
- Kearney, C.A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: an evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996, november 14). *Reform 97- Dette er grunnskolereformen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/>
- Klyve, A. (2020). *Skolevegring i prestasjonssamfunnet*. I Endresen, E. & Kvalheim, G (red). *Stemmeskifter4 -Når skolen gjør vondt i magen. Hold fast-hold ut-hold om*. (s.27-29). Bergen: Bergen Kompetanse senter for Læringsmiljø. <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/bergen-kompetansesenter-for-laringsmiljo/om-oss/artikler-rapporter>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. (2.utg.). Gyldendal
- EGGE, H. (2017). *Grupper for elever som har skilte foreldre*. I Kvarme, L.G (red.) *Sårbare skolebarn. Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (s.110-137). Fagbokforlaget.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen*. Universitetsforlaget.

- Løvereide, S. (2011, august 21). *04spesialpedagogikk*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%204%202011.pdf>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. (2019, november 8).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld.St.41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. (2009, mai 29).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009/id563868/?ch=1>
- NAOB. (2023a). *Krets*. https://naob.no/ordbok/krets_1
- NAOB. (2023b). *Modning*. <https://naob.no/ordbok/modning>
- NAOB. (2023c). *Perspektiv*. <https://naob.no/ordbok/perspektiv>
- NAOB. (2023d). *Skjønne*. <https://naob.no/ordbok/skj%C3%B8nne>
- NAOB. (2023e). *Undersøkelse*. <https://naob.no/ordbok/unders%C3%B8kelse>
- NAOB. (2023f). *Vanskelig*. <https://naob.no/ordbok/vanskelig>
- NAOB. (2023g). *Vegring*. <https://naob.no/ordbok/vegring>
- NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou200918/id570566/?q=skolevegring&ch=3#match_0
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2023:1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NTB. (2022, september 5). Statsråd beklager til foreldre som er meldt til barnevernet uten grunn. *Stavanger Aftenblad*. <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/pQgV3j/statsraad-beklager-til-foreldre-som-er-meldt-til-barnevernet-uten-grunn>
- Nøkleby, H. (2021, 11. oktober). *Del 2: Skolestengning og barn og unges helse*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/folkehelse/rapporten-temautgave-2021/del-1-9/skolestengning-og-barn-og-unges-helse/>
- Olsen, M.I. & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Omdal, H. & Thygesen, R. (2018). *Å falle mellom to stoler*. Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998, november 27). Lovdata. [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](https://lovdata.no/dokument/lov/19981127/lovg-19981127-1)
- Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen..* Cappelen Damm Akademisk.

- Regjeringen. (2015,7.april). *Vær bevisst på din egen forforståelse*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/samtaleverktoy-hvordan-ga-i-dialog/var-bevisst-pa-din-egen-forforstaelse/id2401311/>
- Sanner, M (ansvarlig utgiver). (2020). *Trygt i klassen*. Forandringsfabrikken. https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/03/Trygt_i_klassen.pdf
- Shaafi, P. (2020). Skolefravær eller skolevegring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, Vol 57, nummer 2, 2020, side 135-137.
- Skjeggedal, O. (2021, mai 25). *Verktøy*. I Store norske leksikon. <https://snl.no/verkt%C3%B8y>
- Sletnes, K.B (2021, mars 18). *Forståelse*. Store norske leksikon. <https://snl.no/forst%C3%A5else>
- Smith, L. (2021). *Refleksjoner omkring barns utvikling*. Gyldendal.
- Statped. (2021). *Kartlegging*. <https://www.statped.no/ask/kartlegging/#no-46850-0->
- Stavanger Kommune. (2022). *Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT)*. <https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/elever-med-spesielle-behov/pedagogisk--psykologisk-tjeneste-ppt/#hva-gj-r-ppt->
- Strand, T.A. (2015). Den kopernikanske vendingen. I Endresen, E. & Kvalheim, G (red). *Stemmeskifter4 -Når skolen gjør vondt i magen. Hold fast-hold ut-hold om*. (s.32-33). Bergen: Bergen Kompetanse senter for Læringsmiljø. <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/bergen-kompetansesenter-for-laringsmiljo/om-oss/artikler-rapporter>
- Stranden, A.L. (2019). *Færre elever slutter om de får tett oppfølging på videregående*. Forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/faerre-elever-slutter-om-de-far-tett-oppfolging-pa-videregaende/1369266>
- Strømmen-Hovig, V.R. (2022,24.mars). Er skolevegring et fenomen skapt av samfunnet? *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/G3mKj9/er-skolevegring-et-fenomen-skapt-av-samfunnet>
- Cambridge dictionary. (u.d). *Symptom*. Hentet 23.mars 2023. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/symptom>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal.
- Sørreime, Ø. (2019). *Tillit og styring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse-en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Tranøy, K.E. (2021, november 7). I Store norske leksikon. <https://snl.no/dialog>
- Tungodden, L.C. (2015). Når skolen svikter forsvinner lærelysten. I Endresen, E. & Kvalheim, G (red). *Stemmeskifter4 -Når skolen gjør vondt i magen. Hold fast-hold ut-*

- hold om.* (s.18-19). Bergen: Bergen Kompetanse senter for Læringsmiljø.
<https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/bergen-kompetansesenter-for-laringsmiljo/om-oss/artikler-rapporter>
- Tveita skole. (2023,mars 1). Veileder for skolenærvær. Osloskolen.
<https://tveita.osloskolen.no/for-elever-og-foresatte/helse-og-velferd/veileder-for-skolenarvar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011,7.juni). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring Udir-7-2010.*
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016,25.april). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole.* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019,14.oktober). *Skolemiljøtiltak - elever med særskilt sårbarhet.*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 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. (2020b, 22.januar). *Leiing i skulen.* Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c, 13.juni). *Samarbeid mellom hjem og skole.*
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). LK20. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021,12.november). *Forebyggende tiltak og leders ansvar.*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-ledelse/#a137127>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a,30.juni). *Observasjon.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/observasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b,7.juli). *PP-tjenesten (PPT).* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c,5.oktober). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022d,7.oktober). *Skolemiljø Udir-3-2017.*
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>

- Utdanningsdirektoratet. (2022e, 17.oktober). *Skolemiljø*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/6.-hva-skal-skolen-gjore-aktivitetsplikten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022f,16.desember). Fakta om grunnskolen 2022–2023.
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/fakta-om-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a,9.januar). *Barn som ikke møter på skolen – for skoler og skoleeiere*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/?depth=0&print=1#2>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b,31.januar). *Føring av vitnemål og kompetansebevis for videregående opplæring i Kunnskapsløftet – 2023*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/vitnemal-og-kompetansebevis/foring-vitnemal-kompetansebevis-vgs/>
- Undersøkelse. (2023). I *Synonym ordboka*.
<https://www.synonymordboka.no/no/?q=unders%C3%B8kelse>
- Universitetet i Oslo. (u.d). *Nettskjema*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- U.S. Department of Education. (2016,27.oktober). *Chronic absenteeism in the nation's schools. A hidden educational crisis*.
<https://www2.ed.gov/datastory/chronicabsenteeism.html#intro>
- Utdanning.no. (u.d). *Undervisningsinspektør*. Hentet 3.mars 2023.
<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/undervisningsinspektør>
- Utdanningsforbundet. (u.d). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 10.januar 2023.
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Vestrheim, I. (2015). Er ikke alt skulk da? I Endresen, E. & Kvalheim, G (red). *Stemmeskifter4 -Når skolen gjør vondt i magen. Hold fast-hold ut-hold om*. (s.12-13). Bergen: Bergen Kompetanse senter for Læringsmiljø.
<https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/bergen-kompetansesenter-for-laringsmiljo/om-oss/artikler-rapporter>
- «vi». I: Bokmålsordboka. Språkrådet og Universitetet i Bergen. (Hentet 21.05.2023).
<https://ordbokene.no/bm/68146>
- Voksne for barn. (Hentet 15.05.2023). *Den utrolige 6-åringen*. VFB. <https://vfb.no/rad-og-tips/arkiv/den-utrolige-seksaringen/>
- Quaglia, R.J. (2017). *Rektors stemme. Lytte, lære og lede*. Cappelen Damm Akademisk.
- Zhuangzi. (u.d) *Kommunikasjon*. Siterte sitater. <https://www.ordtak.no/sitat.php?id=5554>

9.Vedlegg

Vedlegg 1, Intervjuguide

Problemstilling : «**Hvilken forståelse legger tre rektorer i barneskolen til grunn om skolevegring, og hvilke tiltak fremmer de?**»

INTERVJUGUIDE

TEMA	SPØRSMÅL	Viktige ord	OPPFØLGINGS SPØRSMÅL
Pedagogisk kompetanse	1. Hvilken utdanning har du?	Bakgrunn Formell kompetanse Spesialpedagogikk	Kan du si litt mer om den utdanning du har? Innebærer det spesialpedagogikk?
	2. På hvilken måte forberedte utdanningen deg til å jobbe med elever med skolevegring?	Forforståelse Formell kompetanse Kompetansebehov	Ga utdanningen din deg god nok kompetanse til å jobbe med skolevegring? Noe du hadde ønsket var annerledes når det kommer til innhold i utdanningen mtp tema?
	3. Hvor lenge har du jobbet som rektor?	Bakgrunn Erfaring Uformell kompetanse	
	4. Hvordan forstår du begrepet skolevegring?	Begrepsbruk Forståelse	Hva legger du i det begrepet? Er det et begrep du selv bruker?
Praksis	5. På hvilken måte blir skolevegring identifisert på din skole?	Faktorer Forståelse Identifisering Kompetanse Skolekultur	Hva er de typiske tegnene dere ser etter?
	6. Har du som rektor jobbet med elever som vegrer seg for skolen, men likevel kommer?	Kompetanse De motvillige Rutiner Ansvar	På hvilken måte møtes eleven? Hvordan følges de opp? Hva innebærer det for deg å følge opp eleven?
	7. Husker du din første «case»?	Kompetanse Faktorer Tiltak Forståelse erfaring	Kan du si litt mer om det? Hvordan utartet vegringen seg og hvordan ble det tatt tak i?

			Er det forskjell i måten du forstår skolevegring da og nå? Hva er forskjellen?
	8. Hvor mange elever jobber du med per i dag som vegrer seg for skolen?	Statistikk Omfang	
	9. Hvordan går du som rektor frem når det meldes en bekymring for en elev mtp skolevegring?	§9a Roller Ansvar Rutiner Samarbeid PPT Rettigheter plikter	Hvem kontaktes? Hva er din rolle i saken?
	10. Har skolen en rutine ved slike saker?	Lover Ansvar Rutiner Plikter Rettigheter Samarbeid Observasjon	Hvilke rutiner følges opp og av hvem?
Tiltak	11. Hvilke tiltak settes inn som tidlig innsats?	Tiltak Elevens stemme Samarbeid Skole-hjem Relasjoner §9a Ressurser Tilrettelegging	Hvilke tiltak settes inn på sikt? Hvilken rolle forventer dere av foresatte? Hvordan involveres eleven? Hvilke tiltak har effekt?
	12. Hvordan står skolevegring på planen for samarbeidstid /plandager/kurs?	Kompetanse- heving Kunnskap Forebygging Skolekultur	Trengs det mer kompetanse om skolevegring og tiltak på skolen?
Avslutning	13. Er det noe du ønsker å tilføye eller presisere?		

Vedlegg 2, Informasjonsskriv til informanter

Samtykke ble gitt via epost basert på informasjonsskrivet.

Informasjonsskriv til deltakere i min forskning på rektors forståelse av skolevegring.

Ønsker du å delta i mitt prosjekt,

«De motvillige». En kvalitativ undersøkelse av rektors forståelse av skolevegring?

Mitt navn er Anniken Skjønhaug. Jeg skriver masteroppgave i pedagogikk ved NLA Høgskolen Bergen.

Dette er et informasjonsskriv til deg som har sagt deg interessert via telefon, om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse rektors forståelse av skolevegring og hvilke tiltak som settes inn. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å få en forståelse og tydeliggjøre hvordan rektorer forstår skolevegring og hvilken praksis de har.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA høgskolen Bergen, avdeling Sandviken er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å intervju 3-4 rektorer, og jeg sender deg dette skrivet da du på telefon viste interesse for å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å bruke semistrukturert intervju med fleksibel intervjuguide, da jeg har klare spørsmål, men kan endre rekkefølge og komme med oppfølgingsspørsmål.

- Under intervjuet kommer jeg til å notere og ta lydopptak
- Intervjuet vil vare ca 30 minutter
- Intervjuet vil foregå på informantens arbeidsplass
- Svar vil bli registrert elektronisk

Frivillig deltakelse

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke bli brukt noen opplysninger som kan tilbakeføres til deg.

- Det er bare jeg, Anniken Skjønhaug og min veileder ved NLA Høgskolen som har tilgang til svarene i intervjuene og hvem som er intervjuet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode, lagre datamaterialet på forskningsserver, innelåst/kryptert etc..
- Det vil bli brukt fiktive navn på informant og skole/kommune. Deltaker skal ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon.
- Det vil ikke bli brukt noe informasjon som kan tilbakeføres til den enkelte informant i oppgaven..
- Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2023. Personopplysninger og opptak vil bli makulert etter endt prosjekt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, - å få rettet personopplysninger om deg, - å få slettet personopplysninger om deg, og - å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

På oppdrag fra NLA Høgskolen Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Om du ønsker mer informasjon

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Anniken Skjønhaug tlf: 984 50 177 eller veileder Gila Hammer Furnes, NLA Høgskolen Bergen avdeling Sandviken Tlf: 55 54 07 04

Om du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon:

53 21 15 00

Med Vennlig hilsen

Gila Hammer Furnes
(Veileder)

Anniken Skjønhaug
(Masterstudent)

Vedlegg 3, Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

01.03.2023

Referansenummer

891591

Vurderingstype

Automatisk

Dato

01.03.2023

Prosjekttittel

De motvillige

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig

Gila Hammer Furnes

Student

Anniken Skjønhaug

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

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

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

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

