



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

SAB390

Predefinert informasjon

Startdato:	03-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Slutt dato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
Flowkode:	203 SAB390 1 O 2023 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	244
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Huordan hjelpe de som ikke er der
Antall ord *:	7817

Sett hake dersom Ja
besvarelsen kan brukes
som eksempel i
undervisning?:

Egenerklæring *: Ja
Inneholder besvarelsen Nei
konfidensielt
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
uitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)
Gruppenummer: 36
Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Hvordan hjelpe de som ikke er der

How to help those who aren't there

Kandidatnr: 224

Bachelor i sosialt arbeid

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Institutt for velferd og deltaking

Innleveringsdato: 12.05.2023

Ordtelling: 7817

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Abstract

In my thesis I would like to address the issue of school refusal behavior in at-risk children. School refusal is about children who experience such strong discomfort at school that they are unable to participate in normal school life. Reasons may vary, and could be related to family, friends, school environment, academic performance, or personal factors such as psychological or physical health, sleep etc. The consequence of school refusal can be dropout from upper secondary school, and further to social exclusion. I want to examine on how a social worker can help identify and reduce school refusal among at-risk students in school. I have chosen to conduct a literature review as method. I have found that knowledge and cooperation is some of the key factors in working with school refusal. I am using theories about systems, lifeworld, and relational competence to nuance my arguments. Knowledge of school refusal is necessary to be able to map the problem and arrive at relevant measures for the individual student. In addition, cooperation with parents will help the student to have a larger network that works together and make the interventions more coordinated at school and at home. If interdisciplinary cooperation is relevant, the use of a social worker will be able to promote cooperation through good communication processes and that the parties understand each other. Using a social worker for this type of work could help relieve the teacher in these tasks and help them cooperate with both parents and other auxiliary services.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	5
1.1	Bakgrunn for valg	5
1.2	Problemstilling og begrepsavklaringer.....	6
1.3	Disposisjon.....	7
2	Skolevegring – en kontekstbeskrivelse.....	7
2.1	Skolevegring versus skulk	8
2.2	Skolevegringsbegrepet (eller begrepsdebatten).....	9
2.3	Opplæringsloven og sosialfaglig arbeid i skolen.....	10
3	Litteratursøk som metode	12
3.1	Søkeprosessen	12
3.2	Utvalgte kilder	13
3.3	Tematisk analyse.....	14
3.4	Kildekritikk, reliabilitet og validitet.....	14
4	Systemet, livsverden og relasjonen.....	15
4.1	Systemteori er relevant i skolesammenheng	16
4.2	Livsverden i fokus	17
4.3	Sosialarbeiderens relasjonskompetanse	18
5	Sosialarbeiderens rolle i arbeid mot skolevegring	19
5.1	Det trengs kunnskap for å kunne kartlegge.....	19
5.1.1	Kunnskap og kompetanse	19
5.1.2	Kartlegging av elevens situasjon	21

5.2	Samarbeid med hjemmet.....	22
5.3	Tverrfaglig samarbeid.....	24
6	Avslutning	25
7	Referanseliste	27

1 Innledning

I dette kapitlet er hensikten å begrunne mitt valg om å skrive om fenomenet skolevegring. Jeg vil presentere min problemstilling, og de avgrensningene jeg har gjort. Til sist vil jeg presentere min oppgaves disposisjon.

1.1 Bakgrunn for valg

I løpet av koronapandemien har det blitt publisert flere avisartikler angående barn med skolevegring og deres opplevelse av korona og isolasjon. Det var slike artikler som vekket min interesse for temaet, og jeg ønsket å finne ut mer om skolevegring. Gjennom artiklene fikk jeg en forståelse av at skolen ikke alltid tar god nok hensyn til elever som opplever et så sterkt ubehag på skolen at de ikke klarer å være til stede i den normale skolehverdagen. Samtidig har jeg en stor interesse og et stort engasjement for miljøterapi i skolen, og mener at det finnes faglige argumenter for at det skal være standard å ha en profesjonell ansatt som er ansvarlig for det psykososiale miljøet på alle skoler i Norge.

Det er anslått at ca. 500 «BSV'er» (barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere) er ansatt i skolen som miljøterapeut eller med lignende titler, men flere peker på nødvendigheten av å ansette flere (Alver, 2022). Miljøterapeuten i skolen er en ansatt som har komplementær kunnskap til læreren, og skal samarbeide med andre ansatte om det psykososiale miljøet på skolen. Målet med arbeidet er å sørge for elevenes tilstedeværelse og tilrettelegging for de utfordringene som fins i elevmiljøet for å sikre et godt læringsmiljø. Regjeringen har i lengre tid vist til at det er nødvendig med flere yrkesgrupper i skolen. Dette ble blant annet påpekt i Meld. St. 19 (2009, s. 50), at det å ansette slike yrkesgrupper kan virke avlastende for lærerne, være konfliktdependente, og føre til mindre uro i klasserommet. Slike problemer kan gjerne oppstå på bakgrunn av manglende psykososial oppfølging av elevene, som nettopp en miljøterapeut kan bidra med.

1.2 Problemstilling og begrepsavklaringer

Fokuset i oppgaven vil være å løfte frem skolevegringsproblematikken, og forsøke å vise hvordan sosialarbeidere i rollen som miljøterapeut kan brukes i denne sammenheng. Med dette utgangspunktet har jeg valgt følgende problemstilling:

«Hvordan kan en sosialarbeider i skolen bidra til å identifisere og redusere utvikling av skolevegring blant risikoutsatte elever?»

Jeg kommer til å konsentrere meg om grunnskolenivået i mine diskusjoner. Den forskningen jeg har studert omhandler hovedsakelig fravær og skolevegring på et grunnskolenivå. I tillegg vil innføring av tiltak tidlig i utdanningsløpet kunne forhindre frafall i videregående skole. Fravær på grunnskolen og frafall fra videregående utdanning har en tydelig sammenheng. En studie fra 2008 viser at ca. en tredjedel av elevene på videregående skole sluttet før de var ferdige eller gjennomførte uten å bestå i alle fag. De elevene som sluttet før de var ferdige hadde en høyere fraværspersent i løpet av siste året på ungdomsskoletrinnet enn de som fullførte med eller uten vitnemål (Markussen et al., 2008, s. 45–46, 75–76). Dette viser viktigheten av å jobbe med å bedre skolehverdagen for elever i risikozonen. Risikoutsatte elever innebærer elever med risikofaktorer som gjør dem spesielt utsatt for utvikling av skolevegringsatferd. Slike risikofaktorer synes å inkludere elever med dårlig grad av sosial og faglig oppfølging fra skolen, samt elever som har et dårlig forhold til sine medelever. I tillegg synes det at dårlig klasseledelse kan fremme negative trender som mobbing, sosial eksklusjon av elever, og dårlige relasjoner til elevene. Slike faktorer er medvirkende til utvikling av skolevegring (Havik et al., 2015a, s. 223). Elever med barnevernsbakgrunn spesielt utsatt for utvikling av skolevegring (Havik, 2022, s. 54–55), samt barn med diagnoser, spesielt barn på autismespekteret og barn med ADHD (Amundsen & Møller, 2022). Elever med slike risikofaktorer er nødvendig å hjelpe tidlig for å forebygge frafall fra skole, som viser at det er i grunnskolen en først må rette innsatsen.

I oppgaven vil jeg skille mellom skolevegring og skulk, som blir nærmere beskrevet i kontekstkapittelet. Jeg har også valgt å bruke begrepet skolevegring, tross pågående debatt rundt hvilket begrep som er riktig å bruke til et slikt fenomen. Dette vil jeg utdype videre i kontekstkapittelet.

1.3 Disposisjon

I neste kapittel vil jeg gi en kontekstbeskrivelse knyttet til fenomenet skolevegring. Jeg vil komme med refleksjoner over skolevegringsfenomenet, samt forskjellen på skolevegring og skulk. Jeg vil også beskrive debatten rundt begrepet, samt utdype hva opplæringsloven sier om oppfølging, og ta for meg hva sosialt arbeid på skolen innebærer. Deretter vil jeg presentere litteraturstudie som min metode. Jeg vil her beskrive prosessen hvor jeg søkte meg fram til mitt datagrunnlag og vise til hvilke artikler jeg har funnet for å belyse problemstillingen. Jeg vil også forklare hvordan jeg tematisk analyserte datagrunnlaget. Deretter vil jeg komme inn på teoretisk forankring, begrunne mitt valg av teori, og utdype hva teorien innebærer. Jeg vil deretter presentere funnene mine, og temaene jeg har konstruert på bakgrunn av viktige funn i datamaterialet jeg har studert. Funnene vil jeg drøfte opp mot min problemstilling, og bruke teori for å nyansere. Til sist kommer en avsluttende oppsummering av oppgaven.

2 Skolevegring – en kontekstbeskrivelse

Skolevegring er et sosialt problem. Sosiale problemer konstrueres når det oppstår utfordringer mellom individet og samfunnet. Det er altså problemer som ikke kun er individuelle problemer, men som oppstår på grunn av samfunnsmessige årsaker, som også vil kreve samfunnsmessig og individrettet arbeid for å løse problemene (Ellingsen et al., 2019, s. 25). Skolevegring kan være et resultat av, eller kan resultere i, utenforskap. Utenforskap er ikke et faglig begrep, men omhandler de som ikke deltar på forskjellige samfunnsarenaer. Det finnes mange former for utenforskap: utenfor arbeid, utenfor skole, utenfor familie osv. (Glemmestad & Kleppe, 2019, s. 27). Skolevegring kan på en side være at eleven vegrer seg for skolen på grunn av at de føler seg utenfor på skolen, eller på den andre siden bli utenforstående fra skolen eller utdanning på grunn av stort fravær. Barn som ikke går på skolen, får ikke den kompetansen som trengs for å komme ut i arbeidslivet eller videre til høyere utdanning. Frafall fra videregående skole kan svekke arbeidsmarkedstilknytningen til barnet senere i livet (Glemmestad & Kleppe, 2019, s. 45).

Skolevegring er altså et komplekst fenomen med mange former. Skolevegring handler om barn som vil gå på skolen, men som ikke klarer det, av forskjellige grunner. Havik viser til to definisjoner av skolevegring: "vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag" (King & Bernstein, 2001), og "fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen" (Havik mfl., 2014 referert i Havik, 2022, s. 28). Skolevegring er mer et symptom på andre bakenforliggende problemer enn et problem i seg selv (Løvereide, 2011, s. 20). Barn og unge med skolevegring blir regnet som en heterogen gruppe, men årsakene til vegringen er komplekse, og det finnes mange grunner til deres fravær. De kan derfor ikke kategoriseres som én type person eller ha én felles årsak som forklaring (Havik, 2022, s. 13, 30).

Årsaker til skolevegring kan være en enkelt hendelse eller situasjon på skolen som over tid utvikler seg til mer generell vegring for skolen. Tidlige tegn på skolevegring kan være klager på kvalme, hodepine eller magesmerter i sammenheng med skolen, særlig på morgenen eller kvelden før en skoledag. Slike somatiske eller psykosomatiske plager forsvinner så snart barnet slipper å dra på skolen (Havik, 2022, s. 29–30). Skolevegring kan forekomme i større eller mindre grad, og årsaken kan være på bakgrunn av familie eller sosialt nettverk, skolemiljø, faglig prestasjon, eller personlige faktorer som psykisk eller somatisk sykdom, søvn o.l. (Havik, 2022, s. 19). Skolevegring kan også forekomme i endringsperioder, f.eks. ved skolebytte, overgang fra et trinn til et annet, etter ferier eller etter langvarig sykdom (eksempelvis korona) (Havik, 2022, s. 30).

Utdanningsforbundet anslår at ca. 10.000 elever på grunnskolen sliter med skolevegring, men dette er bare et anslått tall, ettersom det ikke føres noen statistikk over barn med skolevegring (Alver, 2022). Noe forskning viser at minst én elev per klassetrinn viser tegn til skolevegring eller har potensialet til å utvikle skolevegring (Havik et al., 2015b, s. 329).

2.1 Skolevegring versus skulk

Skolevegring og skulk har en viss sammenheng, men har forskjellig verdigrunnlag. Skolevegring kan ofte knyttes til psykisk helse, og eleven oppleves gjerne med

aksept, sympati og forståelse fra andre dersom hen blir fraværende fra skolen. Skulk blir ofte tillagt en slags kriminalitet eller ulydighet, og kan assosieres mer med sanksjoner, straff og fordømmelse enn det man forbinder med skolevegring ved fravær. Videre kan man se at skulk assosieres mer med atferdsforstyrrelser, mens skolevegring assosieres med emosjonelle forstyrrelser som angst og depresjon (Havik, 2022, s. 26; Lyon & Cotler, 2007, s. 554).

Hovedforskjellene på skulk og skolevegring handler om personlige egenskaper og personlighetstrekk. Skulk omhandler hovedsakelig barn som misliker skolearbeid, kan kjede seg på skolen, eller har liten interesse for eller motivasjon til skolearbeid og lekser. De får sjeldnere dårlig samvittighet for fravær, og er mer vrang overfor voksne. Barn som skulker kan ha større tiltrekning mot andre former for stimulus, og mot mer attraktive aktiviteter utenfor skolen, samt de kan være mindre engstelig for fravær. Som regel skjuler de fraværet fra skolen og foreldrene, og finner forklaringer på fraværet for å holde skulkingen skjult (Havik, 2022, s. 27–28). Skolevegring skyldes ikke mangel på motivasjon, interesse eller at de ikke liker å gå på skolen slik som det ofte er blant skulkere. De er som oftest pliktoppfyllende og ellers skolemotiverte barn, har sjeldent atferdsvansker, og de oppdages ikke like lett som barn som skulker. De fleste av dem har et generelt ønske om å gå på skolen, men opplever et ubehag og dermed en motvilje til å gå på skolen av forskjellige årsaker. Foreldre til barn med skolevegring kan streve med å få dem av gårde på skolen, men vet hvor barnet befinner seg dersom de blir fraværende i motsetning til barn som skulker (Thambirajah et al., 2007, s. 14–16).

2.2 Skolevegringsbegrepet (eller begrepsdebatten)

Ordet skolevegring blir omtalt av flere innenfor fagfeltet som et lite passende begrep når det gjelder barn som er fraværende fra skolen på ufrivillig grunnlag. Alternative begrep som blir brukt er blant annet skolefobi, skolenekt, bekymringsfullt skolefravær, ufrivillig skolefravær o.l., men ingen begrep syns å klare og omfavne alt som fenomenet innebærer. Sållman et al. skriver at ordet «vegre» kommet opprinnelig av ordet «nekt», som kan føre til at ordet skolevegring gir et inntrykk av at elevene ikke går på skolen fordi de ikke vil (Sållman et al., 2012, s. 41). Sosialantropolog og lektor Tonje Jacobsen-Loraas (2021) viser også til at skolevegring gir et inntrykk av at

problemet har utspring fra eleven selv, som kan legge skylden over på personens egenskaper fremfor noe utenfor personen selv. Spesialpedagog Lisbeth Inglum Rønhovde (2022) påpeker at skolevegring som begrep er for snevert, og ikke inkluderer alle alternative vinklinger til utfordringer og fravær. Det finnes derimot dem som argumenterer for at man skal bruke begrepet skolevegring. Elisabeth Andreassen (2020), psykologspesialist og redaktør for tidsskriftet Psykologi i kommunen, trekker frem noen relevante argumenter i sin lederuttalelse: hva med dem som har en kamp hver dag for å klare å dra på skolen, men som klarer det til slutt? Eller de elevene som ikke har utviklet et slikt bekymringsfullt fravær enda? Hun skriver at skolevegring er et begrep som inkluderer mer enn bare de som er fraværende fra skolen, som kanskje ellers vil bli glemt dersom man bruker begrep som ufrivillig eller bekymringsfullt skolefravær. Jeg synes, slik som Andreassen, at det er mer inkluderende enn begrep som involverer «fravær», da nettopp noe av poenget med oppgaven min er hvordan man mulig kan forebygge utvikling av skolevegring. Begrepet er ikke fullstendig forklarende, og kan for noen være et negativt ladd begrep. Til tross for dette velger jeg allikevel å benytte begrepet skolevegring fremfor andre begrep, men ønsker å påpeke at jeg er bevisst overfor de konsekvensene som kan komme med å bruke et slikt begrep.

2.3 Opplæringsloven og sosialfaglig arbeid i skolen

Utdanning er ikke bare en rett, men en plikt (Havik, 2022, s. 48; Opplæringslova, 1998, s. § 2-1). Det er derimot ikke alltid barn ønsker eller klarer å gå på skolen. En av grunnene kan være skolevegring. Per dags dato er det et lovforslag til en ny opplæringslov inne til høring. I lovforslaget påpekes blant annet at det er nødvendig med en lovfestet oppfølgingsplikt av elever med høyt fravær for å sikre at de blir oppdaget og fulgt opp av skolen (NOU 2019:23, s. 225). Bruk av flerfaglig kompetanse i skolen, deriblant profesjonsyrker som sosionom o.l., blir også nevnt i lovforslaget. Slike ansatte kan ha ansvar for det psykososiale på skolen, som vil bidra til at lærerne får mer tid til selve opplæringen. Utvalget konkluderer likevel med at de ikke ønsker å lovfeste annen kompetanse enn lærerkompetanse, med begrunnelse at det vil begrense hver enkelt kommunes handlingsrom, samt utfordringen med å bestemme hvilken kompetanse det skal stilles krav om. Argumentet til utvalget er at

det må kunne tilpasses lokale behov (NOU 2019:23, s. 516–518). Lovforslaget viser viktigheten av å arbeide med fravær og oppfølging, og at dagens lovverk er mangelfullt. Jeg mener det kan være problematisk å ikke lovfeste annen kompetanse i skolen. Som jeg ønsker å få frem i oppgaven, vil blant annet barn med skolevegring ha nytte av sosialfaglige ansatte, og det er ikke urimelig å argumentere for at det vil ha en positiv effekt på det generelle psykososiale miljøet på skolen. Lovforslaget kommer med argumenter om at sosialarbeidere i skolen har en signifikant positiv effekt på elevenes faglige resultater og sosiale mestring, samt en positiv effekt på fravær, som går mot deres argumenter om å ikke lovfeste slik kompetanse. I tillegg viser Arbeidsforskningsinstituttet at sosialfaglig og helsefaglig kompetanse kan bidra til at lærere bedre kan integrere elever med læringsproblemer (NOU 2019:23, s. 516). Flerfaglig kompetanse i skolen kan derfor være nødvendig for en god psykososial oppfølging på skolen. Dette kan ses i sammenheng med tilpasset opplæring.

Målet for grunnskolen er et tilpasset opplæringstilbud til alle elever, men hva som legges i tilpasset opplæring blir ikke videre utdypet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 38). Nordahl mfl. skriver hvordan tilpasset opplæring bør være integrert faglig, personlig og sosialt. Bruk av sosialarbeidere i skolen i tilknytning til elevers sosiale og emosjonelle utfordringer kan avlaste læreren, og sikre at det sosiale og personlige blir ivaretatt, mens læreren kan ha sitt hovedfokus på det faglige (Nordahl mfl., 2005 referert i Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 38). En sosialarbeider kan jobbe både forebyggende og skadereduserende, samt arbeide på et generelt nivå, gruppenivå og individnivå. Sosialarbeiderens relasjonskompetanse er nødvendig kompetanse i slikt arbeid. Relasjonskompetanse kommer jeg nærmere inn på i teorikapittelet. En sosialarbeider har også evnene til observering og analysing av atferd, samt kartlegging og iverksetting av tiltak som er passelig for den enkelte elev (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 37).

En sosialarbeider i skolen kan i tillegg være nyttig i samarbeid med hjelpeinstansene, som jeg kommer nærmere inn på i drøftingskapittelet. Det er mange aspekter i et menneskes liv som påvirker individet, og som har betydning for hvordan de oppleves i samfunnet. Sosialarbeiderens yrkesetiske retningslinjer viser til viktigheten av en helhetlig tilnærming til mennesket, og gjennom en slik tilnærming sørger man for at mennesket får et helhetlig tilbud av hjelpeapparatet (Fellesorganisasjonen, 2019, s.

5). Sosialarbeideren skal bidra til at vedkommende får hjelpen dem trenger på alle områder som blir påvirket av problemet.

3 Litteratursøk som metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for min metodiske fremgangsmåte, og hvordan jeg har valgt ut datagrunnlaget mitt. Skolevegring som fenomen er som nevnt et relativt nytt begrep, og det vil være flere metoder å utforske fenomenet på. En metode er det redskapet og den fremgangsmåten man velger å bruke for å framskaffe kunnskap, eller forsøke å etterprøve kunnskap som eksisterer. Ved å velge ut én metode å bruke i datainnsamling, kan man sikre at problemstillingen blir belyst på en faglig og interessant måte (Dalland, 2012, s. 115–116). Mitt valg av metode er å utføre en litteraturstudie. Litteraturstudie er en systematisk tilnærming hvor man gjør en gjennomgang av og tolkning av litteratur som relaterer seg til en problemstilling. Aveyard forklarer at det kan minne om et puslespill: dersom en kilde er en puslespillbrikke, så vil en litteraturstudie være et helt puslespill. Alle brikkene, eller kildene, gjør at man forstår kunnskapen på bakgrunn av det man leser i de andre kildene (Aveyard, 2018, s. 2). En viktig del i en litteraturstudie er å søke seg fram til relevant datagrunnlag, som jeg beskriver i neste avsnitt.

3.1 Søkeprosessen

Mye av litteraturen jeg har valgt å bruke gjennomgående i oppgaven er pensumlitteratur eller anbefalt litteratur. Jeg har blant annet valgt å bruke Gustavsson og Tømmerbakken sin bok «Sosialfaglig arbeid i skolen», som ble anbefalt av min veileder, og er en anerkjent bok innenfor sitt fagfelt. For å finne mer litteratur til oppgaven begynte jeg med å søke med begrepet «skolevegring» i Oria. Ettersom det er et relativt lite forsket på fenomen, hadde jeg små forventninger om at søket skulle gi mange treff. Søket ga kun 36 treff, men blant disse var Havik sin bok «Skolefravær», som jeg har benyttet i stor grad i kontekstbeskrivelsen. Ved et engelsk søk av begrepet «school refusal» fikk jeg derimot et langt bedre resultat på 14.383 treff. Jeg måtte derfor finne noen eksklusjonskriterier for at antall treff skulle

bli håndterbart. Jeg har brukt begrensninger som årstall mellom 2018 og 2023 for å få opp de mest relevante og tidsnære kildene som finnes om skolevegring, samt forsøkt å forholde meg til fagfelleverderte artikler.

Måten jeg har valgt litteratur på er å lese sammendrag eller innholdsliste, og/eller skummet gjennom teksten for å se etter relevante underoverskrifter som treffer godt med mitt tema. Etter å ha valgt ut noen artikler, har jeg systematisk lest gjennom teksten og tatt ut det som kan brukes av artikler, og dermed eliminert de kildene som ikke har vært brukbar likevel. Jeg vil i neste del presentere de artiklene som danner mitt datagrunnlag for drøftingskapittelet.

3.2 Utvalgte kilder

Gjennom søkeprosessen fant jeg en artikkel om faglig mestring og prestasjonsangst blant elever med skolevegring av Amundsen og Møller. Denne artikkelen ble senere valgt bort, men er et viktig utgangspunkt for to av de utvalgte artiklene. Gjennom snøballmetoden, en metode hvor utvalg av kilder forekommer gjennom allerede innhentede kilder (Aveyard, 2018, s. 89), fant jeg en fagfelleverdert artikkel av samme forfattere, Amundsen og Møller, som er publisert i tidsskriftet Psykologi i kommunen i 2020. Denne artikkelen heter «Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat?» og har søkelyset på foreldre av barn med skolevegring sin opplevelse av skolen og hjelpeapparatet. Hjelpeinstanser i denne artikkelen er hovedsakelig PP-tjenesten (PPT), Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), skolehelsetjenesten og Statped.

Jeg undersøkte referanselisten til denne artikkelen, og kom over en artikkel med samme førsteforfatter. Denne artikkelen heter «Skolens møte med elever som strever med skolevegring», og er skrevet av Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg og Rosenberg. Det er en fagfelleverdert artikkel som er utgitt i tidsskriftet Psykologi i kommunen i 2020. Hovedmålet med artikkelen er å undersøke hvordan lærerne opplever at skolen møter skolevegring. Artikkelen beskriver lærernes opplevelse av skolevegring og hvordan de håndterer dette, samt hvordan samarbeid mellom skole og hjem oppleves, og deres erfaringer med hjelpetjenestene.

For å finne mer av relevant litteratur gjorde jeg noen enkle søk på internett, som mulig kan ha svekket reliabiliteten, noe jeg diskuterer nærmere i siste del av dette kapitlet. Gjennom slike søk kom jeg over Utdanningsforbundets nettside for forskningsartikler, utdanningsforskning.no. Jeg gjorde her et søk etter begrepet «skolefravær», ettersom mange artikler omtalte fenomenet som problematisk fravær eller ufrivillig fravær fremfor skolevegring. Slik fant jeg en artikkel av Trude Havik, en forfatter jeg har sett referert til i mange andre artikler og bøker om skolevegring. Denne artikkelen ble utgitt i tidsskriftet Bedre skole i 2021. Artikkelen heter «Når skolefravær blir et problem», og handler om problematisk skolefravær og hva som kan være nødvendige tiltak for å håndtere dette. Den trekker frem tema som kartlegging, samarbeidet med familien, og tiltak som kan innføres når fraværet har oppstått. Den tematiske analysen av artiklene vil jeg beskrive i neste del.

3.3 Tematisk analyse

Når jeg skulle analysere artiklene, og definere tema som er relevante å belyse for å kunne drøfte problemstillingen, har jeg under lesingen notert ned stikkord som går igjen i de forskjellige artiklene. Deretter har jeg sett på felles stikkord som er relevante for min problemstilling, og kategorisert funnene i artiklene inn i 3 tema som jeg ønsker å diskutere i drøftingskapitlet. Jeg la merke til alle artiklene påpekte viktigheten av samarbeid, både med hjemmet og tverrfaglig samarbeid. To av artiklene fremstilte kartlegging og handlingsplan som viktige verktøy i skolen for å oppdage og jobbe med skolevegring. I tillegg ble det presisert i to av artiklene at det er et kunnskapshull og en manglende kompetanse om skolevegring i skolen, og viktigheten av å ha slikt kunnskapsgrunnlag. Jeg har valgt ut temaene «kunnskap og kartlegging», «samarbeid med hjemmet» og «tverrfaglig samarbeid».

3.4 Kildekritikk, reliabilitet og validitet

Informasjonen jeg har funnet er hovedsakelig funnet gjennom søk på internett. Men kildens pålitelighet er avgjort etter hvor på internett det er funnet (Dalland, 2012, s. 65). Jeg har forsøkt å forholde meg til seriøse databaser, eksempelvis Oria, men har også søkt i mer allmenne databaser. Gjennom å søke på denne måten, svekkes min

oppgaves reliabilitet. Reliabilitet handler om den påliteligheten det metodiske arbeidet har. Reliabilitet handler også om at resultatene må være mulig å reproducere om nødvendig (Aveyard, 2018, s. 113; Dalland, 2012, s. 52). Selv om min prosess for å finne frem til kildene ikke er helt etterprøvbar, har studien min allikevel god validitet, ettersom de data jeg har funnet er veldig relevant til min problemstilling. Validitet handler om det som måles er relevant, og de tolkninger som blir gjort må være gyldige (Aveyard, 2018, s. 113; Dalland, 2012, s. 52).

Et metodisk problem er at mye av forskningen på skolevegringsfenomenet sier det samme. Dette kan være en ulempe for fenomenets forståelse, men det har også medført en påvirkning på min kritiske tilnærming til forskningen jeg leser. Allikevel kan det være en styrke at mye av forskningen tyder på det samme, da denne viser at det er et aktuelt problem som det trengs mer forskning på. Det er også positivt at nye lovverksforslag og generell litteratur på området også trekker frem viktigheten av forskning på fenomenet. Men det er altså en konsensus på feltet som kan være problematisk, og som krever mer nyansert forskning.

I neste kapittel skal jeg beskrive relevant teori som jeg vil benytte til å nyansere funnene i drøftingskapittelet.

4 Systemet, livsverden og relasjonen

I denne delen vil jeg utdype min teoretiske forankring. Jeg har valgt å bruke systemteori for å forklare skolen som system, og hvordan samhandling mellom systemer, eller nivåer, vil innvirke på barnets liv. Jeg har også valgt å bruke Habermas sine begreper livsverden og systemverden for å poengtere barnets egen opplevelse i situasjonen, og hvordan systemverden kan innvirke på barnets livsverden. Relasjonsteori har jeg valgt for å poengtere nytten av slik kompetanse i skolen, og hvordan det å arbeide med andre mennesker handler om å bygge relasjoner.

4.1 Systemteori er relevant i skolesammenheng

Menneskets utvikling skjer på bakgrunn av den kontekst de er i og dynamikken mellom de systemer som eksisterer i en persons liv. Eksempelvis vil dynamikken mellom skole og elev ha innvirkning på elevens utvikling. Bruk av systemteori for å forstå hvorfor dette oppstår er et nyttig verktøy for sosialarbeideren (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 137). Systemteori er en måte å forstå hvorfor noe skjer og hvordan faktorer innad i et system påvirker hverandre, gjennom å se på dynamikken til de delene som inngår i et system. Et system er bygget opp av mindre enheter som danner en sammenhengende helhet. Et sosialt system er en sammensetning av flere sosiale strukturer, altså en begrenset gruppe mennesker, som har påvirkning på hverandre. Skolen som sosialt system innebærer forskjellige roller og normer som påvirker deltakerne i systemet. Dersom det forekommer en endring i en eller flere av strukturene, vil det skape en endring i de andre strukturene (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 137–141). For eksempel vil endring i systemet i form av å for eksempel ansette en sosialarbeider på skolen påvirke de andre i systemet.

Systemteori kjennetegnes av en sirkulær årsaksforståelse; det kan være flere årsaker til en hendelse (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 141). Skolevegring kan ha mange forskjellige årsaker, og vil være individuelle ut fra den enkelte persons liv og opplevelser. Dersom man har et systemteoretisk perspektiv på skolevegring, kan man, slik jeg vurderer det, lettere forstå fenomenet, og arbeide mot å finne årsaker til hvorfor eleven vegrer seg for å delta i skolehverdagen, og hvilke tiltak som bør iverksettes for å forhindre at skolevegring oppstår.

Systemteori har hatt påvirkning på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske sosialiseringmodell. Denne modellen forklarer sosialisering i systemer, eller nivåer, og at nivåene har en uunngåelig påvirkning på hverandre. Bronfenbrenners teori tilsier at et barn påvirkes på fem nivå: mikronivå, mesonivå, eksonivå, krononivå, og makronivå (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 148–149). Jeg vil ikke utdype alle nivåene, men vil fokusere på mikronivå og mesonivå, for å utdype viktigheten av de systemene som er nærmest barnet, og samspillet mellom dem. Mikronivå er de enkelte sosiale enhetene som finnes i barnets liv, eksempelvis familien til barnet, skolen barnet går på, eller de vennene de har. Mesonivå er forholdet og samspillet mellom to mikronivå (Bronfenbrenner, 1979, s. 9–10, 25). Et eksempel på et viktig

mesonivå er forholdet foreldrene har til skolen. Bronfenbrenner mener at et slikt samspill på mesonivå er grunnleggende for en god sosialisering. I sosialt arbeid er målet å heve mikronivåene opp på et mesonivå, gjennom å stimulere mikronivåene til å snakke sammen. Slik kan man sørge for at barnet er sikret flere relasjoner, og et mer samkjørt nettverk, som påvirker barnets utvikling og sosialisering (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 149). Det kan være viktig at lærer og foreldre samhandler om barnet når barnet utvikler skolevegring, slik at de kan samarbeide om å gjøre det beste for barnet. Dersom det er dårlig relasjon og samarbeid mellom hjem og skole, kan det påvirke barnet på en negativ måte. Derimot om systemene snakker sammen, kan man få et mer helhetlig bilde av situasjonen fra de forskjellige delene av barnets liv, og kunne bedre hjelpe barnet på flere områder samtidig. I dannelsen av et mer helhetlig bilde av situasjonen, er det viktig å inkludere barnets egen opplevelse av situasjonen. Jeg vil i neste del diskutere dette opp mot Habermas sitt begrep livsverden.

4.2 Livsverden i fokus

Hverdagens opplevelse er ulik for alle, men innebærer også en strukturell virkelighet som alle befinner seg i. Habermas bruker to begreper som forklarer menneskets opplevelse av samfunnet, nemlig systemverden og livsverden. Livsverden omfatter hva individet tenker, vil og mener (Aadland, 2011, s. 222). Livsverden utgjør den bakgrunnen et menneske har basert på identitet, historie og meninger, og blir påvirket av kultur, samfunn og personlighet. For å kunne formidle individets livsverden må man bruke kommunikasjon med mål om å forstå, eller kommunikativ handling, som Habermas kaller det (Brekke et al., 2003, s. 70–73, 76,77).

Systemverden derimot, er de strukturene som samfunnet er bygget opp av, og styres av makt og økonomi (Jenssen, 2021, s. 143; Aadland, 2011, s. 222–223). Habermas mener at systemverden koloniserer livsverden ved å redusere livsverdens betydning i samfunnet. Makt og penger tar styringen, og menneskelige relasjoner får mindre plass i samfunnets utvikling (Brekke et al., 2003, s. 80). I skolen blir elever og foreldre betraktet mer og mer som kunder, og skolen som institusjon blir omgjort til en leverandør av et produkt, som er en elev som fylles opp med diverse kunnskap (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 19).

Gustavsson og Tømmerbakken skriver at i arbeid på skole er det nødvendig for alle voksne, ikke bare sosialarbeideren, å være bevisst over andres livsverden, og ta hensyn til dette i arbeid med dem. Det er lettere å forholde seg til andre personer med lignende livsverden som ens egen, og lett å glemme bort, eller overskygge, de som har en annen livsverden enn en selv. Det vil derfor være nødvendig å være bevisst over sin egen livsverden, og ikke la denne overskygge eller styre vår atferd og arbeid (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 19). Når sosialarbeideren skal romme den andres livsverden er det nødvendig å arbeide relasjonelt. I neste del skal jeg forklare begrepet relasjonskompetanse.

4.3 Sosialarbeiderens relasjonskompetanse

Relasjon er det som foregår mellom mennesker. Sosialt arbeid er tett knyttet opp mot relasjonsarbeid og relasjonskompetanse. Relasjonsarbeid handler om å jobbe i relasjoner, med relasjoner og gjennom relasjoner. Man jobber *i* en sosial kontekst, *med* å forstå og bidra til endring, og *gjennom* interaksjoner (Ellingsen et al., 2019, s. 112–115). Relasjonskompetanse handler om å ha innsikt i seg selv, ha en forståelse for andres opplevelser, og innsikt i hva som skjer i samspillet mellom en selv og andre. En sosialarbeider må bidra til god kommunikasjon og skape en god relasjon, med hensikt å gjøre det for den andres beste (Røkenes & Hanssen, 2019, s. 11). Sosialt arbeid på en skole vil innebære en høy grad av relasjonsarbeid. For å kunne hjelpe eleven med det de trenger støtte til, er det nødvendig å danne en god relasjon slik at eleven har tillit og føler seg trygg til å åpne seg opp for sosialarbeideren. Den relasjonen man danner med en elev har også mye å si for elevens opplevelse på skolen, på deres faglige utvikling og deres atferd. Relasjoner på skolen gjelder ikke bare de relasjonene en sosialarbeider har med en elev. Det gjelder alle man møter, eksempelvis kollegaer, foreldre, og andre yrkesgrupper i eventuelle tverrfaglige samarbeid. Det vil være nødvendig å være bevisst over relasjonsarbeid også i disse relasjonene, for å fremme best mulig kommunikasjon og forebygge problemer i samarbeidet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 56). Relasjonskompetanse bygger blant annet på at den profesjonelle må ha evnen til å anerkjenne den andre, være reflektert over seg selv og kunne avgrense hvor grensen går mellom sitt eget og den andre sitt (Røkenes & Hanssen, 2019, s. 108, 143, 190).

Det teoretiske rammeverket mitt handler altså om hvordan strukturene innad i systemer påvirker hverandre, og samhandling mellom forskjellige nivåer innad i systemet er essensielt for en god utvikling og sosialisering. Det er også viktig å ta andres livsverden med i betraktning når man arbeider med skolevegring, for å kunne forstå hvordan individet opplever dette. Til sist er relasjonskompetanse et nyttig verktøy for at den andre skal kunne åpne seg om sine opplevelser, og for å sikre at eleven føler seg trygg og ivaretatt i samtale.

5 Sosialarbeiderens rolle i arbeid mot skolevegring

I dette kapitlet skal jeg drøfte de temaene som jeg presenterte i metodekapitlet og som er resultatet av min tematiske analyse. Jeg vil drøfte min problemstilling gjennom å diskutere disse temaene, hvor teori og annen faglig kunnskap benyttes for å nyansere. Eksempelvis vil jeg benytte livsverdensbegrepet for å utdype hva type kunnskap som er nødvendig i arbeid med skolevegring. Jeg vil også benytte systemteori for å drøfte hjem-skole-samarbeid. I tillegg vil jeg bruke teori om relasjonskompetanse for å understreke at relasjonen man har til eleven har stor betydning for arbeidet som utføres.

5.1 Det trengs kunnskap for å kunne kartlegge

For å på best mulig måte kunne kartlegge situasjonen til eleven er det nødvendig å ha kunnskapen og kompetansen som skal til for å vite hva som skal kartlegges, og hvilke tiltaksalternativer som finnes. Jeg ønsker derfor først å drøfte hva mitt datagrunnlag sier om kunnskapsgrunnlaget i skolen, og hvorfor kunnskap er nødvendig. Jeg vil så utdype hva som inngår i en kartlegging, og hvordan denne bør utføres.

5.1.1 Kunnskap og kompetanse

Amundsen og Møller diskuterer innledningsvis viktigheten av kompetanse om skolevegring for å kunne forstå hvorfor det oppstår, og hvordan man kan forebygge

og arbeide med fenomenet (Amundsen & Møller, 2020). Slik skolen er i dag kan det tyde på at skolen ikke har nok kunnskap om fenomenet. Amundsen et al. skriver at ingen av lærerne opplever at de har god nok kunnskap om skolevegringsfenomenet. Informantene forteller at det ikke var et tema under deres utdanning, og det er noe av bakgrunnen for deres kunnskapsmangel. De er derimot positive til å få tilbud om en slik oppdatert kunnskap i sitt yrke, som er et tegn på at de ser at det er et problem, og tar det på alvor. Noen lærere har oppsøkt kunnskap selv når de kommer i en situasjon hvor eleven deres strever med skolevegring, mens et fåtall har fått tilbud om kurs (Amundsen et al., 2020). Ved å gi lærere, og skolen generelt, kunnskap og kompetanse om skolevegring, vil man bedre kunne oppdage barn i risikozonen, samt utvikle skolen til å bedre håndtere denne problematikken. Kunnskapen som trengs på skolen, gjelder ikke bare kunnskap om fenomenet. Det innebærer også å ha gode kunnskaper om eleven og elevens liv. Det vil være nødvendig å møte elevene som en helhet, ikke bare som elev, men også som barn, borger og individ (Amundsen & Møller, 2020). Sosialarbeiderens yrkesetiske retningslinjer forutsetter en helhetlig tilnærming til personen man jobber med (Fellesorganisasjonen, 2019, s. 5). Et helhetlig syn på eleven vil også inkludere elevens livsverden. Livsverden er den opplevelsen hver enkelt person har i hverdagen, som er påvirket av personens bakgrunn, tanker og meninger (Aadland, 2011, s. 222–223). Denne er ikke synlig for andre mennesker, og må vises gjennom kommunikasjon mellom mennesker (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 19). Kommunikasjon om livsverdener mellom mennesker er også nødvendig for å unngå det Habermas omtaler som systemverdens kolonisering av livsverden, hvor strukturene til systemverden (i hovedsak makt og økonomi) overskygger personens livsverden. Aadland påpeker at gjennom å følge de forskrifter og rammer som er satt opp i skolen på en ukritisk måte, vil sosialarbeideren fungere som en forlengende arm for systemverden, og ikke gi rom for det som livsverden kan bidra med av nødvendig kunnskap for utvikling (Aadland, 2011, s. 223–224). Kolonisering av livsverden kan resultere i at eleven føler på meningsløshet, manglende personlig identitet og tilhørighet (Brekke et al., 2003, s. 80). Gjennom bevissthet over denne koloniseringen og kommunikasjon kan man søke etter andre alternativer som unngår en slik umyndiggjøring av livsverden (Aadland, 2011, s. 223–224).

Elevenes møte med systemverden kommer med utfordringer. Det vil være et asymmetrisk forhold mellom elev og ansatt. Den ansatte skal følge de lover og regler som skolen er bundet av, og eleven kan oppleve skolen som meningsløs eller fiendtlig, dersom eleven ikke føler seg sett og hørt av skolen (Ellingsen et al., 2019, s. 121; Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 20). Sosialarbeiderens lojalitet kan bli utfordret når skolen som system prioriteres over elevens behov. Skal man prioritere skolen som system, eller elevens behov? (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 20). Bevissthet over asymmetri i relasjonen og i møtet mellom verdenene kan derimot bidra til at asymmetrien ikke blir fullt så sterkt når de møtes, og gjøre det lettere for eleven å tilpasse seg relasjonen (Ellingsen et al., 2019, s. 121).

Når man har et godt kunnskapsgrunnlag om skolevegring og elevens opplevelse, kan man bedre kartlegge problemet og ut fra denne innføre passende tiltak. Slike oppgaver kan være passende for en sosialarbeider, som jeg nå vil diskutere.

5.1.2 Kartlegging av elevens situasjon

For å forebygge, oppdage og arbeide med skolevegringsproblematikk kan det være en god start å kartlegge eleven og hvilke faktorer som påvirker de på skolen og utenfor skolen, som kan føre til eventuelt fravær og/eller skolevegring. Kartlegging av hele elevens liv er nødvendig, uavhengig av hvilken type fravær det er snakk om. Skole, foresatte, fritid, og eleven selv må dermed kartlegges for å få en helhetlig forståelse av problemet (Havik, 2021). Dersom man får bedre forståelse for hvordan eleven er til vanlig, kan man bedre identifisere hvor problemområdene er, og dermed utvikle best mulig tiltak for det den enkelte elev sliter med. Kartleggingen bør også innebære hvordan elevens situasjon på skolen er, blant annet fravær, trivsel, relasjoner osv. Det kan i tillegg være nyttig å undersøke eleven selv, og deres funksjonsnivåer, deres faglige mestring, deres psykiske og fysiske helse, osv. (Havik, 2021). Gustavsson og Tømmerbakken skriver at sosialarbeideren må være like bevisst over andres selvrefleksivitet som sin egen. Det er eleven som kjenner seg selv best, og har best innsikt i sitt eget liv, og de har evnen til å reflektere over egne tanker, handlinger og følelser. Eleven bør ha omgivelser som tillater ærlige uttrykk. En god relasjon hvor eleven møtes uten noen forutsetninger, gjør at eleven lettere kan åpne seg opp og uttrykke følelsene sine (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s.

24–25). En god relasjon gjør at eleven i større grad klarer å åpne seg opp om opplevelser, tanker og meninger, og er mer åpen for endring i positiv retning. En god relasjon har også betydning for elevens holdning til sosialarbeideren og det de gjør, deriblant de tiltak som iverksettes, samt de råd som sosialarbeideren kan komme med. Måten sosialarbeideren møter eleven på har stor betydning for relasjonen. Røkenes og Hanssen viser at det å møte eleven med medmenneskelighet og se de som subjekter er gjennomgående trekk blant de sosialarbeiderne som har gode relasjoner. En god relasjon kan man derimot ikke tvinge fram, og man kan ikke på en slik måte presse seg inn i noens liv. Sosialarbeideren må utvikle den gode relasjonen gjennom tilrettelegging av gode kommunikasjonsprosesser og vise forståelse for den andre (Røkenes & Hanssen, 2019, s. 25–28).

Informantene til Amundsen et al. uttrykker at de opplever at deres arbeidssituasjon gjør slikt relasjonelt arbeid vanskelig. De setter spørsmål ved om det er mulig å forvente at en lærer gjør mer enn de gjør (Amundsen et al., 2020). Som nevnt i lovforslaget tidligere, vil en sosialarbeider fungere avlastende for læreren, som har mange arbeidsoppgaver og roller i arbeidshverdagen sin. Læreren må ta seg av det faglige, samtidig som det personlige hos eleven må få oppmerksomhet. De må få med seg alt som foregår på skolen, samtidig som de må følge opp hjemmet, spesielt i tilfeller hvor barn gir uttrykk for at de ikke har det så godt. En sosialarbeider vil i denne situasjonen kunne avlaste litt av det presset læreren kan føle, og gi muligheten til at læreren kan være lærer (Magnus et al., 2021; Singstad et al., 2022).

5.2 Samarbeid med hjemmet

Plikten til et samarbeid mellom hjem og skole er lovfestet i formålsparagrafen og i § 13-3d i opplæringsloven. I forarbeidene til § 13-3d står det at «Nært samarbeid mellom skole og foreldre er verdfullt og nødvendig for å skape godt grunnlag for læring. Foreldre skal vere gode samarbeidspartnarar for barna sine. Dette gjeld gjennom heile grunnopplæringa» (Opplæringslova, 1998, s. §§ 1-1, 13-3d). Det nye lovforslaget fremhever forskning som viser at foreldre som har en aktiv rolle i skolen vil gi en positiv påvirkning på en rekke områder hos barnet, deriblant fravær (NOU 2019:23, s. 227). Amundsen og Møller skriver at samarbeid med hjemmet er spesielt

viktig for de barna som sliter med skolevegring. Det kommer frem i artikkelen at foreldre opplever skolen som lite imøtekommende med informasjon til de foresatte, og de hevder at det kan tyde på at skolen bør gjennomgå sine rutiner for oppfølging og tilbakemelding til foresatte. Manglende samarbeid mellom skole og hjem kan påvirke barnets motivasjon og følelse av tilhørighet på skolen, samt barnets holdninger til skolen som institusjon (Amundsen & Møller, 2020). Som nevnt tidligere er samhandling på mesonivå, altså samhandling mellom mikrosystemene, viktig for å kunne sikre at barnet får en sammenhengende oppfølging på skolen og i hjemmet. Foreldre og skole kan ha forskjellig opplevelse av barnet, og en dialog mellom disse vil kunne bidra til et mer nyansert bilde av barnet. Det vil ikke bare ha en påvirkning på skolevegringsproblematikken, men også generelt i barnets utvikling (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 91–92). Bronfenbrenner var spesielt opptatt av at barnets utvikling og nettverkssystem kan styrkes dersom det formes flere koblinger mellom systemene, altså dobbelkoblinger (dual linked) og multikoblinger (multiply linked). Ved å ha flere personer koblet sammen i et mesosystem kan den tredje personen (forelder) fungere støttende overfor de to andre koblingene (barn og skole). En slik effekt er derimot avhengig av relasjonen mellom koblingene, hvor en god relasjon mellom eksempelvis skolens ansatte og forelder gir et bedre utgangspunkt for barnets utvikling og sosialisering (Bronfenbrenner, 1979, s. 211–212). Her vil relasjonskompetansen til sosialarbeideren, samt sosialarbeiderens kunnskaper om systemteori, kunne utvikle den gode relasjonen som trengs.

Skolen er den som skal stå til ansvar for å opprette et godt familiesamarbeid (Amundsen et al., 2020). Dersom man kan få til en god dialog mellom hjem og skole, viser Amundsen og Møller at det kan sikre tidlig intervensjon fra skolen, som redusere sjansen for at skolevegringen forverres eller at situasjonen blir fastlåst. I tillegg er foreldres deltakelse i barnets skolegang, og at foreldre viser interesse for skolen, med på å forme barnets holdning til skolen og kan bidra til at barnets motivasjon og trivsel øker. Foreldre er de som kjenner barnet best, og har størst påvirkningskraft når det kommer til barnas holdninger til skolen og skolearbeid generelt (Amundsen & Møller, 2020). Til tross for dette skriver Amundsen et al. at lærerne opplever foreldresamarbeid som utfordrende når foresatte uttrykker misnøye med skolen. De trekker frem foresatte som har uttrykt at de ikke er fornøyd med undervisningen, eller at skolen ikke viser stor nok innsats for å få barnet tilbake på

skolen. Skolens mobbepolitikk og opplevelsen av at tiltak som blir iverksatt ikke er gode nok blir også tatt frem som eksempler (Amundsen et al., 2020). Det kan tenkes at lærerne opplever at foreldrene skylder på skolen, og samarbeidet kan bli preget av mistillit og spenning. Læreren og sosialarbeideren har komplementær kunnskap om relasjonskompetanse og kommunikasjonsferdigheter, som kan være nyttige verktøy i en slik samtale. Å alliere seg med en sosialarbeider i samtale med foreldre kan bidra til at samtalen blir mindre preget av eksempelvis misnøye, skyld og ansvarsfraskrivelse (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 55, 99–110), som ble trukket frem i Amundsen et al. sine funn.

5.3 Tverrfaglig samarbeid

For noen elever kan det være aktuelt å hente inn flere hjelpeinstanser, for eksempel PPT, BUP o.l. når det gjelder skolevegring, men mange opplever å bli kasteball mellom instansene fremfor opplevelsen av et samarbeid mellom de (Havik, 2021). Dette samsvarer med funnene til Amundsen og Møller, som tilsier at foreldre har dårlig erfaring med hjelpeapparatet. En forklaring kan være at hver enkelt tjeneste ikke har et bredt eller godt nok virkemiddelapparat, og samarbeid mellom tjenestene er for dårlig (Amundsen & Møller, 2020). Tverrfaglig samarbeid kan være preget av ansvarsfraskrivelse og uenigheter og profesjonskamp. Her vil også bruk av sosialarbeider kunne gjøre samarbeidet lettere. En sosialarbeider skal ha kunnskap om etatens arbeidsområder og metoder, og de instansene som finnes i samfunnet. Sosialarbeiderens «flerspråklighet» vil også være nyttig: sosialarbeideren skal kunne både skolespråket og språket i de andre hjelpeinstansene, som gir mulighet for en bedre dialog mellom partene (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 113–117).

Forskning tyder på at flere hjelpeinstanser inne i samme sak gir bedre hjelp. Amundsen og Møllers skriver at foreldrenes tilfredshet økte dersom flere tjenester bisto barnet med skolevegringen. Dette kan være på grunn av at når flere instanser er inne, er det større sjanse for å treffe på en tjeneste som har det rette tilbudet for den eleven, eller at eleven møter hjelpere innad i tjenesten som oppleves som mer støttende eller kunnskapsrik enn andre (Amundsen & Møller, 2020). Det kan derimot argumenteres for at det finnes en fare med å inkludere flere tjenester i situasjonen.

Når man har tverrfaglig samarbeid mellom flere instanser for å hjelpe eleven, kan eleven bli mer som et prosjekt enn en aktiv deltaker. Systemverdens kolonisering av livsverden, som beskrevet tidligere, gjør at individene blir redusert til konsumere, brukere og klienter, fremfor individuelle personer med sin egen livsverden (Jenssen, 2021, s. 143). Systemverden griper inn i elevens liv gjennom hjelpeinstansene. Det er derfor nødvendig å være bevisst over systemverdens inngripende effekt, og finne alternative løsninger som motvirker en slik umyndiggjøring av barnets livsverden (Aadland, 2011, s. 223–224).

Amundsen et al. har funnet at en av fire lærere mener at det ligger utenfor ansvarsområdet til læreren å gi psykososial oppfølging av elever med psykiske vansker. I tillegg mener nesten halvparten at systematisk arbeid med elever som har psykiske vansker vil ta fokuset vekk fra det faglige arbeidet til læreren (Amundsen et al., 2020). Skolehelsetjenesten er en av de ansatte som er ansvarlig for elevenes fysiske og psykiske helse. Dette kan trolig være den mest nærliggende samarbeidspartneren til sosialarbeideren på skolen. Oppgavene til sosialarbeider og helsesykepleier kan i mange tilfeller være overlappende, og det kan virke litt uklart hva sosialarbeideren kan bidra med som skolehelsetjenesten ikke kan. Skolehelsetjenestens oppgaver er festet i lov, noe som ikke kan sies om sosialarbeideren. Men til tross for dette tyder det på at rollene fungerer komplementært i forhold til hverandre. Sosialarbeideren vil ikke være like knyttet til et kontor som en helsesykepleier, og fungerer mer ambulant og oppsøkende. I tillegg kan sosialarbeideren avlaste helsesykepleieren med sine mange oppgaver og «køer» utenfor kontoret (Borg & Lyng, 2019, s. 44–48).

6 Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å vise hvordan en sosialarbeider kan bidra i arbeid med skolevegring på skolen. Skolevegring er et komplekst fenomen. Det har mange årsaker og konsekvenser, og må behandles individuelt. Universelle ordninger kan være problematisk, ettersom hver enkelt elev har en unik opplevelse av problemet. Nettopp derfor er elevens egen livsverden viktig å ta hensyn til, både for å forstå hvordan eleven opplever det, og hvordan man best kan hjelpe eleven med det de

sliter med. For å kunne komme nærmere inn på eleven, og kunne kartlegge hvordan de opplever det, trengs relasjonskompetanse. Man må bygge tillit, anerkjenne elevens problemer, og ha gode refleksjoner over egen forståelse av eleven selv og av fenomenet. Relasjonskompetanse er et godt verktøy til å oppnå slik innsikt i elevens liv.

Samarbeid er essensielt for å kunne bekjempe skolevegring. Ikke bare må skolen samarbeide med foreldre og barnet, men med andre aktuelle instanser som kobles på. Samarbeid kan derimot være utfordrende, og det å ha en sosialarbeider med på laget kan gjøre et slikt samarbeid lettere, både for læreren, hjelpeinstansene, foreldrene og for eleven selv. I tillegg trengs det mer kunnskap og kompetanse om fenomenet på alle områder, og strukturelle endringer i systemet for å kunne redusere eller forhindre at problematikken oppstår. Sosialarbeideren er en av disse strukturelle endringene som kan hjelpe med å redusere dette.

Til sist bør det nevnes at det ser ut til å være en konsensus på feltet, noe som kan være problematisk. Forskningen jeg har lest om fenomenet synes å ha en tydelig enighet om skolevegringens årsaker, intervensjoner og involverte personers opplevelser. Dette kan tyde på at det trengs mer nyansert forskning om fenomenet, som vil ha innvirkning på hvordan man arbeider med skolevegring senere. Mer forskning vil også skape et større fokus på problematikken på et samfunnsnivå, slik at man kan innføre mer systematisk arbeid i skolen mot skolevegring.

7 Referanseliste

Alver, V. (2022, desember 8). *Lærerrømmet: Skolevegring, hvorfor økning?*

Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2022/larerrommet-skolevegring-hvorfor-okning/>

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

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

Amundsen, M.-L., & Møller, G. (2020). Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat? *Psykologi i kommunen*, 4.

<https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/19.164>

Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1–14.

<https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>

Andreassen, E. (2020). Et omstridt begrep. *Psykologi i kommunen*, 4. <https://psykisk-kommune.no/et-omstridt-begrep/19.163>

Aveyard, H. (2018). *Doing a Literature Review in Health and Social Care: A Practical Guide*. McGraw-Hill Education.

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=6212137>

- Borg, E., & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Fellesorganisasjonen. https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil_net.pdf
- Brekke, O. A., Høstaker, R., & Sirnes, T. (2003). *Dimensjonar i moderne sosialteori: Bourdieu, Habermas, Latour og Luhmann*. Det Norske Samlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ellingsen, I. T., Levin, I., Berg, B., & Kleppe, L. C. (2019). *Sosialt arbeid: En grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Fellesorganisasjonen. (2019). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. Fellesorganisasjonen. <https://www.fo.no/yrkesetisk-grunnlagsdokument/fo-yrkesetisk-grunnlagsdokument-2019-2023-article6951-3644.html>
- Glemmestad, H., & Kleppe, L. C. (2019). *Arbeidsinkludering i sosialt arbeid*. Fagbokforlaget.
- Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Kommuneforlaget.
- Havik, T. (2021). Når skolefravær blir et problem. *Bedre skole*, 2. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BedreSkole-0221-WEB.pdf>

- Havik, T. (2022). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015a). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social psychology of education, 18*(2), 221–240.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015b). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(3), 316–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Hutchinson, G. S., & Oltedal, S. (2017). *Praksisteorier i sosialt arbeid*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen-Loraas, T. (2021, november 30). Jeg liker ikke begrepet «skolevegring». *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2021/11/30/jeg-liket-ikke-begrepet-skolevegring/>
- Jenssen, D. (2021). *Vitenskapsteori i sosialt arbeid: Tilnærmingar og normative spørsmål*. Det Norske Samlaget.
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(2), 197–205.
- Lyon, A. R., & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools, 44*(6), 551–565. <https://doi.org/10.1002/pits.20247>

Løvereide, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*, 4.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%204%202011.pdf>

Magnus, P., Spurkeland, T. H., & Rostami, A. (2021, februar 22). Vi må sikre at laget rundt læreren styrkes med miljøterapeuter på alle skoler. *Fontene*.

<https://fontene.no/debatt/vi--ma-sikre-at-laget-rundt-lareren-styrkes-med-miljoterapeuter-pa-alle-skoler-6.47.770192.03597fc670>

Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse* (NIFU STEP Rapport 13/2008). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/281968/NIFUrapport2008-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Meld. St. 19. (2009). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>

NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 22. September 2017. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 13. Desember 2019*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf#page=531&zoom=100,77,208>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

(LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2019). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L. I. (2022, januar 30). *Bekymringsfullt skolefravær – årsaker og tiltak*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skolefravaer-skolevegring/bekymringsfullt-skolefravaer-arsaker-og-tiltak/310132>
- Singstad, M. T., Grip, M. S., Ekornes, S., & Mandal, A. B. (2022, juni 17). La læreren få være lærer, ikke sosialarbeider! *Forskersonen.no*.
<https://forskersonen.no/arbeidsliv-kronikk-meninger/la-laereren-fa-vaere-laerer-ikke-sosialarbeider/2038552>
- Sållman, J.-I., Larsen, U., Holden, B., & Kroken, J. (2012). Skolefravær uten gyldig grunn—Hva er den beste betegnelsen? *Spesialpedagogikk*, 4.
<http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%204%202012.pdf>
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2007). *Understanding School Refusal: A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. Jessica Kingsley Publishers.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=350387>
- Aadland, E. (2011). «Og eg ser på deg»: *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg.). Universitetsforlaget.