

# Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

**Hvordan kan vernepleieren bidra til mindre skolefravær?**

**In what way can the social educator contribute to less school absence?**

Susanne Herré

Totalt antall sider inkludert forsiden: 36

Molde, 18.05.2022



## Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none"><li>• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.</li><li>• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.</li><li>• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.</li></ul>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. <a href="#">Universitets- og høgskoleloven</a> §§4-7 og 4-8 og <a href="#">Forskrift om eksamen</a> §§16 og 36.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert, jf. <a href="#">høgskolens regler og konsekvenser for fusk og plagiat</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens <a href="#">retningslinjer for behandling av saker om fusk</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av <a href="#">kilder og referanser på biblioteket sine nettsider</a>	<input checked="" type="checkbox"/>

# Personvern

## Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja  nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

## Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja  nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

# Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Siv Elin Nord Sæbjørnsen

## Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja  nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja  nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja  nei

Dato: 18.05.2022

**Antall ord: 8225**

## Forord

*Er skole for alle?*

*Jeg har skoleangst.*

*På skolen har jeg aldri en sjans  
for å bli sett.*

*Hodet mitt er svart, jeg er mett.*

*Ingen ser meg. Jeg er alene.*

*Svakt barn - det kan de mene.*

*Kroppen rister av redsel, jeg tåler ingenting.*

*Ingen skole i dag heller.*

*Blir hjemme med mitt hode og en kropp som skjelver.*

*Forfatter: Jon Henrik Hjelmeland*

*Denne bacheloroppgaven er skrevet i forbindelse med Bachelorstudiene i Vernepleie ved Høyskolen i Molde, våren 2022. Jeg ønsker å gi en stor takk til min familie som har holdt ut med meg gjennom studiene. Å studere ved siden av fulltidsjobb og med småbarn i huset har vært tidskrevende og en tålmodighetsprøve for meg og ikke minst alle rundt meg. Nå skal jeg endelig ha mer tid til å være sosial igjen. Takk til min arbeidsgiver og mine kollegaer for oppmuntring og tilrettelegging, min samboer som har hjulpet meg ved å gi meg plass og tid til skolearbeid, spesielt i slutfasen av studiene. Jeg ønsker å rette oppmerksomhet og takknemlighet til min veileder Siv Elin Nord Sæbjørnsen som har veiledet meg gjennom skriveprosessen på en motiverende og positiv måte.*

## **Sammendrag**

Ugyldig skolefravær i forbindelse med angstlidelser, lærevansker og andre sosiale vansker, har vist seg til å være et voksende problem i dagens samfunn. Min egen erfaring fra praksisfeltet viser at ansatte i skolesektoren og andre tjenester ikke har nok kunnskap om temaet. Formålet med denne litteraturstudien er å tilegne seg kunnskap om hvordan vernepleieren kan tilrettelegge og motivere til mestring og mindre skolefravær. Samtidig er det ønskelig å finne ut hvordan man eventuell forebygger fravær, og samarbeider med hjemmet, skolen og andre instanser for å kunne oppnå en tryggere og bedre skolehverdag, samt en følelse av økt mestring for disse elevene.

Oppgaven bygger på pensumslitteratur, forskningsartikler og annen relevant faglitteratur. Hovedelementer i oppgavens oppbygning er teori om skolefravær som ikke er relatert til fysisk sykdom, risikofaktorer, tilrettelegging for barn som ikke vil gå til skolen, mestring, motivasjonsarbeid og vernepleierens rolle og kompetanse i skolen.

Nøkkelord: Ugyldig skolefravær, tilrettelegging, motivasjon, skole-hjemsamarbeid, medvirkning, motivasjon, skolevegring

### **Problemstilling:**

**Hvordan kan vernepleieren bidra til mindre skolefravær?**

**In what way can the social educator contribute to less school absence?**

## **Innhold**

<b>1.0</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Historikk.....	2
<b>2.0</b>	<b>Problemstilling.....</b>	<b>2</b>
2.1	Avgrensning av problemstilling.....	2
2.2	Skolefraværproblematikk, ulike begreper og fakta.....	3
<b>3.0</b>	<b>Metode.....</b>	<b>6</b>
3.1	Presentasjon av metoden litteraturstudie.....	6
3.2	Framgangsmåte litteratursøk.....	6
3.3	Kildekritikk.....	7
3.4	Forforståelse.....	7
<b>4.0</b>	<b>Teoretisk ramme.....</b>	<b>8</b>
4.1	Risikofaktorer og forklaringer på skolefravær.....	8
4.2	Mestring, motivasjon og tro på egne krefter.....	12
4.3	Salutogenese.....	14
4.4	Veiledning.....	14
4.5	Empatisk kommunikasjon.....	15
4.6	Godt psykososialt miljø.....	16
4.7	Tidlig innsats og intervensjon.....	16
4.8	Skole-hjem samarbeid.....	17
4.9	Vernepleierens kompetanse.....	18
4.10	Vernepleierens arbeidsmodell.....	19
<b>5.0</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>20</b>
5.1	Case.....	21
<b>6.0</b>	<b>Refleksjon og avslutning.....</b>	<b>23</b>
<b>7.0</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>25</b>



## 1.0 Innledning

Statped rapporterer at stadig flere barn og ungdom med lærevansker eller elever med nevroutviklingsforstyrrelser som ADHD, Tourettes syndrom, autismspekterforstyrrelser eller annet, har økt risiko for å falle ut av skolen (Holterman 2019). Dette mener forfatteren har svært uheldige konsekvenser som følge og man kan se at behovet for mer kunnskap om skolefraværsproblematikken, individuell tilrettelegging, angstlidelser, nevroutviklingsforstyrrelser og forebygging i skolen øker.

Skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) melder om økende tendens av skolefravær, som særlig skyldes skolevegring (Havik 2018). Forfatteren sier også at høyt skolefravær kan føre til alvorlige konsekvenser for elev og familie på kort og lang sikt og bør tas tak i, så snart problemet er oppdaget.

Tall fra ungdomsundersøkelsen 2021 gir et lite innblikk i hvordan livet i pandemiåret 2021 har vært for elever på ungdomstrinnet og i videregående. Rapporten tar for seg områder som livskvalitet, venner, foreldre, skole, fysisk aktivitet, helse og mange flere. I rapporten kommer det frem at færre trives på skolen enn før pandemien og færre opplever at lærerne bryr seg om dem. Andelen som opplever stress på skolen har også økt. Forfatteren er usikker om dette er en direkte konsekvens av pandemien eller om utsagn og tallene representerer en fortsettende trend. Rapporten viser også at tallene for skoleskulk øker og endringene har vært størst blant jentene på ungdomsskoletrinnet (Bakken 2021).

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I min fordypningspraksis fikk jeg muligheten til å jobbe med et tverrprofesjonelt team fra psykisk helsetjeneste som jobber oppsøkende på forskjellige arenaer. Teamet jeg jobbet med, jobbet med barn og ungdom med bekymringsfullt skolefravær av forskjellige årsaker. Alle i teamet hadde forskjellige kompetanse- og ansvarsområder som på ulike måter var nyttige i arbeidet mot skolefravær. I praksisoppgaven min laget jeg en informasjonsbrosjyre som jeg delte ut til ledelsen i skolene jeg hadde et samarbeid med. Hovedmålet med brosjyren var å øke skolens og foreldres kunnskap og kompetanse om skolefravær da det kunne se ut til at ting ofte ble gjort først når problemet har festet seg og blitt vanskelig å løse. Jeg ønsker å belyse temaet og vernepleierens kompetanse i arbeidet med skolefravær, da jeg er av den oppfatning at en vernepleier har mye å bidra med – både utenfor og innenfor skolesystemet. Ved å drive motivasjonsarbeid, fikk jeg anledning til å

bidra til at to elever kom tilbake til skolen. Gjennom denne litteraturstudien ønsker jeg å lære mer om temaet og hva nyeste forskning skriver om tiltak mot skolefravær.

## **1.2 Historikk**

Fravær ikke er noe nytt fenomen i skolene og lærere og myndigheten i mange land har vært klar over problematikken så tidlig som på slutten av 1800-tallet (Jacob & Lovett, 2017). Til tross for betydelig innsats fra skoler, lokalsamfunn og staten har det blitt gjort lite fremskritt for å finne gode løsninger for skolefraværproblematikken de siste 20 årene (Maynard mfl., 2012). Skolefravær uten gyldig grunn, ble definert av så tidlig som 1932 (Kearney & Silverman, 1996). Noen av begrepene som ble brukt den tiden var skoleskulk, skolefobi, skolevegring og skolenekting. Forskningsperspektivet på skolefraværproblematikken har endret seg også gjennom tidene. Forskere på 1960 og 1970 tallet mente at skolemiljøet ikke var avgjørende, men miljøet som familie og hjemmet rundt den enkelte eleven, hadde mest betydning for skolerultatet og skolefravær. Årene etter har fokuset blitt flyttet mot forholdene i skolen og i dag kartlegges det hele elevens miljø, også skolen. Forskning om skolevegring har nå fått mer teoretisk forankring innen felter som psykologi og psykiatri (Kristiansen, 2013).

## **2.0 Problemstilling**

Hvordan kan vernepleieren bidra til mindre skolefravær?

### **2.1 Avgrensning av problemstilling**

Skolefravær er et veldig stort og sammensatt problem med svært mange ulike årsaker og kan jobbes med på svært mange måter. Jeg har valgt å fokusere på hvordan vernepleieren kan bidra i dette arbeidet. For å kunne belyse en veldig lang og krevende arbeidsprosess, men svært ulike utgangspunkt, årsaker og metoder, har jeg valgt å nevne noen av metodene og fokus vernepleieren kan ha. Jeg har ikke avgrenset oppgaven i form av hvilke årsaker til skolefravær jeg vil fokusere på eller hvor omfattende problematikken er, men jeg kommer til å fokusere på motivasjonsarbeid og hva som skal til for å kunne danne en god relasjon til elever som har skolefravær. Jeg ble mer nysgjerrig på temaet etter fullført fordypningspraksis i psykisk helsetjeneste der jeg jobbet med barn og ungdom som hadde

alvorlig skolefravær av forskjellige årsaker og ønsket å lære mer om temaet. Jeg valgte å fokusere mindre på tiltak, men på hvordan å motivere elever til å ønske forandring og mestring og hvordan vernepleieren kan oppnå kontakt med elevene slik at endringsarbeid kan finne sted.

## **2.2 Skolefraværproblematikk, ulike begreper og fakta**

Barn og ungdom med skolefravær er en sammensatt gruppe med ulik sosioøkonomisk status, alder, bakgrunn og type skolevegringsatferd. Skolevegringsatferden innebærer at eleven er enten helt borte fra skolen, møter på skolen og forlater skolen i løpet av dagen og viser problematferd eller ubehag før skolestarten. Problemene er ofte sammensatt og kan være alt fra at eleven ønsker å unngå ubehag knyttet til situasjoner i skolegården, i skolebygget, toalett, bestemte voksne eller på vei til skolen ifølge Olsen og Holmen (2018). En rekke forskjellige begreper blir brukt for å beskrive skolefravær. Forfatterne nevner skolevegring, skolenekting, skoleutstøting, push-out, drop-out, skolefobi og skoleskulk, skoleangst og mange til. Forfatterne hevder at definisjonsproblemet skyldes at skolevegring i seg selv ikke er ansett som en diagnose, men heller et symptom. I mange tilfeller forbindes begrepet med diagnoser innenfor angstspekteret og atferdsforstyrrelser, men kan også være et generelt symptom på at barnet eller ungdommen ikke har det bra. Kearny og Silverman omtalt i Olsen og Holmen (2018) løser definisjonsproblemet ved å utvide begrepet til «school refusal behavior» for å dekke flest mulig typer skolefravær uavhengig av type vanske, innhold eller diagnose. Forfatterne påpeker behovet for et felles begrepsfundament blant psykologer, pedagoger og andre som arbeider med tematikken og foreslår samtidig en kategorisering av skolevegring etter lengden på fraværet. Alt fra fravær på inntil to uker, akutt fravær på 2-52 uker og kronisk skolevegringsatferd på over et år blir nevnt som mulige kategorier. Uansett fraværsgrunn må skolen undersøke hva som ligger bak fraværet, ikke bare udokumentert fravær med hovedmålet som må være å få eleven tilbake til skolen. Holterman (2018) fra Utdanningsforbundet er bekymret og skriver følgende:

I Oslo, Bergen, Trondheim, Bærum og Stavanger var 4,5 prosent av elevene borte i en måned eller mer i skoleåret 2016/2017. Det vil si at omtrent én elev i hver klasse har bekymringsfullt høyt fravær. Disse tall er hentet inn fra 32 kommuner og viser at 3,7 prosent av elevene i grunnskolen er borte mer enn én måned. Det er flere enn

i videregående skole, hvor 3,1 prosent av elevene hadde fravær på over 10 prosent. Regnet om til landsnitt tyder det på at 22.200 elever i grunnskolen har bekymringsfullt mye fravær (Holterman 2018).

Det finnes ikke nøyaktige tall og mange etterlyser tiltak mot fravær og et nasjonalt fraværregister. Det er uklart hvor mye skolefravær det har vært i 2020 og 2021 da koronasituasjonen medførte endring av regelverket for føring av fravær. Endringene har påvirket tallene (udir.no, 2021). Mange etterlyser et nasjonalt registreringssystem for å unngå synsing om hvor stort fravær vi har på norske skoler (Havik 2018). Skolene og PPT rapporterer at skolevegring øker noe som også Strand (2020) påpeker i sin artikkel.

For atferd der barn ikke vil delta fysisk på skolen av forskjellige årsaker bruker Lie (2021) begrepet skoleavvisningsatferd. Forfatteren omtaler begrepet som overordnet ord for tilfeller av problematisk skolefravær som oppstår i forskjellige aldersgrupper, hos begge kjønn og inkluderer skolefobi, skolevegring og skulk. Det vil si at skoleavvisningsatferd omfatter mange problemstillinger. Konsekvenser av langvarig skolefravær kan være psykiske lidelser, dårlige skolerestater, manglende relasjoner med jevnaldrende og konflikter med familien hevder Tyrrell (2005) sitert i Lie (2021).

Begrepet skolevegring er ikke helt uproblematisk, men har de siste årene blitt brukt av førstelinje- og spesialisthelsetjenesten for elever med kortvarig eller langvarig skolefravær. Begrepet har blitt til et paraplybegrep for å beskrive en rekke av problemstillinger hos barn og ungdom. Begrepet i seg selv har ikke noe særlig mening og innhold, til tross for at skolevegring ikke er en diagnose, skriver psykologspesialist Parvin Shaafi (2020). Der skapt av voksne rundt eleven og ikke elever selv. Hva elever som er redd for å gå på skolen, føler og opplever, er det forsket lite på. Forfatteren går så langt at han hevder at begrepet skolevegring bidrar til å skape et skremsels- og syndebukkbilde av skolen. Ved å mene at alle barn og unge som ikke går på skolen, vegrer seg for selve skolen, er ifølge han ikke en god måte å definere problematikken på. Skolen er en av de viktigste institusjonene i samfunnet og i alle barns og ungdommers liv (Shaafi 2020).

Videre sier forfatteren at problemet med skolefravær muligens oppstår på grunn av mangel på samarbeids- og samhandlingsrutiner mellom foreldre og skolen.

Lie (2021) derimot mener at skolevegring, også kalt school-refusal er en form for skoleunngåelse der barn og unge bekymrer seg på en så sterk måte at de ikke klarer å gå på skolen. Olsen og Holmen (2018) anser begrepet skolevegring som stigmatiserende og anbefaler bruken av begrepet skolefraværspromatikk da forfatterne hevder at den ivareta en mer helhetlig forståelse og flytter problemet bort fra individet.

Skolenekting er et fellesbegrep for skolevegring, skolefobi og skulk (Minde og Mæhle, 2011). Forfatterne mener også at og ungdom presses ut av skolen på grunn av at de er annerledes eller ikke lever opp til sosiale krav.

Begrepet skoleutstøting er et fenomen der de ansatte i skolen er nødt til å analysere dynamikken mellom elevene og skolen. Ungdom presses ut av skolen på grunn av at de er annerledes eller ikke lever opp til sosiale krav ifølge Minde og Mæhle (2011). Forfatterne understreker også at elevene som blir utstøt må tas på alvor, tiltakene som skal hjelpe må inneholde aktivisering av ressurser og optimismen og gi elevene framtidshåp.

Skolefobi er et tema det er skrevet lite om i norskspråklig faglitteratur og Lie (2021) hevder at det er fordi det har vært forsket lite på temaet og fagutviklingen på dette feltet har fått lite fokus. Faglitteraturen bruker begrepet skolefobi eller fobisk skoleangst med ulikt meningsinnhold. Hun omtaler skolefobi som en form for skolerelatert angstlidelse der en irrasjonell frykt vedvarer og fører til at redselen for skolen blir så stor at den som opplever det nekter å gå på skolen. Forfatteren omtaler angsten som et resultat av elevens opplevelse av nederlag, skolekrav eller opplevelser av nederlag relatert til det og innebærer en form for depresjon og separasjonsangst i ulik grad. Tyrrell sitert i Lie (2021) definerer denne fobien som en alvorlige lidelse og skiller den strengt fra skulk og skolevegringsproblematikken.

Skoleskulk er et resultat av sosiale problemer som kan føre til sosial vegring (Lie, 2021). Forfatteren går så langt som til å hevde at skoleskulk skyldes faglige problemer. Videre mener hun at problemene er relatert til eksamensangst og konflikter med medelever og lærere. Bakken (2021) tenker at årsakene til skoleskulk kan være mange og handler ofte om forhold utenfor skolen. Skulk er en risikofaktor som kan føre til en forverring av

skolefravær i ungdomsårene. I følge forfatteren har skoleskulk blitt mer utbredt de siste årene, spesielt på ungdomsskoletrinnet.

### **3.0 Metode**

Denne oppgavebesvarelsen er basert på arbeidsmetoden av en litteraturstudie. Materialet som skal studeres og tolkes består av litteratur om temaet bekymringsfull skolefravær. Litteratursøk baserer seg på søk for å finne litteratur som egner seg til å underbygge problemstillingen (Dalland 2012). For denne bacheloroppgaven vil en litteraturstudie være mest hensiktsmessig.

#### **3.1 Presentasjon av metoden litteraturstudie**

Litteraturstudie som en form for kvalitativ metode er valgt for denne oppgaven og baserer seg på teori, forskningsartikler og annen relevant litteratur om temaet.

«Der kvantitativ og kvalitativ metode benyttes for å utforske eller finne ny kunnskap, er litteraturstudie en metode som benytter kunnskap som allerede er etablert ved å analysere eksisterende forskning» (Dalland, 2012).

Formålet med litteraturstudien er å få en oversikt av kunnskap som allerede finnes om temaet.

#### **3.2 Framgangsmåte litteratursøk**

Søkeord brukt i de ulike databasene er alt fra skolefravær, skolefobi, skoleskulk, mestring mot fravær, oppfølging av skolefravær, mestring i skolen, risikofaktorer for skolefravær, vernepleierkompetanse, vernepleier, tilrettelegging, tiltak for å nevne noen.

Kombinasjonsordene OR og AND er også brukt for å få mest mulig resultater på søket.

Mulighetene rundt skolefraværs-relaterte begreper ble utvidet ved å søke på engelsk og tyske term i internasjonale databaser for å finne relevant litteratur. Term som school absence, school refusal, truancy og measures ble søkt opp iblant annet ERIC-databasen.

Videre har jeg tatt i bruk Oria og biblioteket på Høgskolen i Molde sine hjemmesider der jeg har funnet mye relevant fagstoff i form av bøker, artikler og masteroppgaver. Fulltekst og referanser til tidsskrifter m.m. har vist seg til å være relevant.

Bøkene «Redde for skolen» av Branca Lie (2021) og «Tett på» fra Maila Inkeri Olsen og Lene Holmen (2018) ble min inspirasjon i oppgaven. Begge bøkene baserer seg på

forskning om temaene frafall i skolen, årsaker til skolefobi og angst. Forfatterne fokuserer på å finne støttetiltak som kan hjelpe både elevene og alle involverte i arbeidet mot skolefravall som hadde stor relevans for problemstillingen i denne oppgaven.

### **3.3 Kildekritikk**

Biblioteket ved Høgskolen i Molde har vært en viktig ressurs for oppgaven min. For å sammenligne eksisterende forskning på temaet har jeg utført flere litteratursøk ved hjelp av bibliotekaren på Høgskolen i Molde som bidro til å kvalitetssikre søkene mine. Jeg fant relevant litteratur fra tidligere årganger og mye oppdatert og nytt i elektronisk form som er tilgjengelig når som helst. Noen bøker måtte jeg låne fra andre biblioteker rundt omkring i landet, dette ordnet biblioteket ved Høgskolen i Molde for meg. Temaet skolefraværspromblematikk er ikke et nytt tema men et voksende problem og dermed blir mye av nyere forskningsrapporter og artikler i tidsskrifter rundt temaet publisert i digital form.

Dalland (2012) skriver at det er en utfordring å skille fagstoff fra resten som finnes på nettet. Jeg valgte litteratur som var mest relevant for problemstillingen min, disse sjekket jeg på gyldighet, holdbarhet og relevans. De tre bøkene jeg valgte er av skrevet av forfattere som engasjerer seg i skolefraværspromblematikk i form av å forske på problemstillingen, holde foredrag og som har deltatt i skolevegringskonferansene de siste årene. Litteraturen er tilstrekkelig oppdatert i lys av nyere forskning på temaet og forfatterne er kjent innenfor faget. Litteraturen jeg valgte belyser oppgavens tema og problemstilling på en god måte.

### **3.4 Forforståelse**

Dalland (2012) hevder at vi allerede har dannet oss en mening om et fenomen før vi forsker på det.

Forforståelse er den ryggsekk vi bringer med oss... Innholdet i denne ryggsekken påvirker hele veien måten vi samler og leser våre data... Denne bagasjen består av erfaringer, hypoteser, faglig perspektiv og av den teoretiske referanseramme som vi har... Malterud (2017).

Forforståelsen brukes når vi skal tolke situasjoner eller hendelser. Dette gir oss en ny forforståelse av noe som vi igjen bruker i nye situasjoner (Brodtkorb og Rugkåsa 2017). Vi har alltid fordommer og vår egen forforståelse med inn i en studie hevder Dalland (2012) og denne vil påvirke oss, selv om vi prøver å unngå å tenke på det. Det er viktig å være bevisst på hvordan vår egen forforståelse kan påvirke bias i en studie. For å unngå det, burde man bruke litteratur som kan motvirke vår forforståelse. Å være åpen for teori som avkrefter vår forforståelse og justere på problemstillingen, kan styrke reliabiliteten av vårt arbeid.

Jeg hadde en forforståelse om at tett oppfølging og tilrettelegging er nødvendig, for at elever, som faller under kategorien skolefraværproblematikk, skal oppleve mestring. Jeg har i min praksis fått erfare at tett oppfølging så ut til å ha innvirkning. Jeg kan ikke utelukke at oppgaven er påvirket av min forforståelse. Mine egne erfaringer og opplevelser har hatt en påvirkning på hvordan problemstillingen har blitt besvart.

Holdninger, perspektiv og innfallsvinkler jeg har tilegnet meg i min vernepleierutdanning har også formet min forforståelse på temaet. Å være mor til barn i grunnskolealder har også preget egne erfaringer med skolesystemet. Forforståelsen min vil også prege hvordan jeg velger og tolker litteraturen i denne oppgaven. Begreper som søkes opp vil bli avgjørende for hvordan oppgaven er bygd opp og blir i sin helhet. Å være bevisst og kritisk rundt min egen forforståelse og litteraturen jeg velger rundt temaet vil hjelpe på å få et mer nyansert, valid og pålitelig resultat av mitt arbeid.

## **4.0 Teoretisk ramme**

### **4.1 Risikofaktorer og forklaringer på skolefravær**

Det finnes mange faktorer som kan forklare utviklingen av skolefobi, skoleangst og skolevegning med skolefravær som følge. Ifølge studier som forsker på årsaksforløpet i forbindelse med en lidelse, er skolefobi et sammensatt samspill mellom flere mulige årsaker. Årsaker kan være av både biologisk, psykologisk og sosial natur (Lie, 2021). Risikofaktorene er vanskelig å sette ord på og forholdet mellom dem er uklar. En annen sak er at mange faktorer overlapper hverandre. Individperspektivet er blitt brukt i store



grader for å forklare skolefravær. Elevenes manglende kvalifikasjoner har det vært et sterkt fokus på, men Olsen og Holmen (2018) mener at å skyldte på elevenes egenskaper er for enkelt. Det finnes mange grunner til at barn og ungdom uteblir fra skolen og det er viktig å finne motivet for fraværet sier forfatterne.

Risikofaktorer relatert til skolen:

Forskning om skolevegring har ifølge Havik (2018) i all hovedsak konsentrert seg på faktorer relatert til individet og familien, i stedet for miljøet eller skolen. Forfatteren hevder også at de fleste studier fokuserer på å forebygge skolefravær, men få undersøker skolens rolle for skolevegring spesifikt, men mer generelt. I en analyse fra Kearney og Silverman fra 1996 sitert i Havik (2018) er det kommet fram at belastende faktorer i skolen kan forverre problemene. Forfatteren nevner også belastende faktorer og sosiale faktorer i skolen som stresstrigger og mulig årsak for utvikling av skolevegring. Faktorer som stress, manglende motivasjon eller interesse for skolen, samt et læringsmiljø med disiplinproblemer, mobbing, bråk, uro og uforutsigbarhet kan være noen av grunnene til elevers skolefravær (Havik 2018).

Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Oppl. § 9 A, 1998). Videre sier loven at alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering dersom det er mulig. Paragrafen fremhever også at ved mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarest undersøke saken. Involverte skal bli hørt og skolen skal lage en skriftlig tiltaksplan som inneholder problemstillingen, tiltak, gjennomføringsplan, evaluering og skriftlig dokumentasjon (Oppl. § 9 A, 1998).

Havik (2018) påpeker at et dårlig læringsmiljø, preget av uforutsigbarhet, kan forsterke usikkerhet hos sårbare elever og medvirke skolevegring. Videre siterer Havik McCray (2006) som nevner risikofaktorer som mangel på orden, ro, organisering og struktur for fravær og frafall. Havik (2018) mener også at skulk har sammenheng med skolekultur, dårlig undervisning, negativt skolemiljø og dårlige elev-lærer-relasjoner. Forfatteren mener også at dårlig relasjoner, lite støtte og interesse fra læreren kan være grunn til alle typer fravær. Lærerfravær blir også nevnt i dette sammenheng som en faktor som kan føre til uforutsigbarhet, stress og utrygghet som videre kan føre til skolefravær.

Mobbingsproblematikken kan også føre til at elever opplever skolemiljøet som utrygt. Havik (2018) nevner her mobbing som kan være alt fra fysiske overgrep, verbal ydmykelse, direkte og indirekte utstøting. Hun skriver også at det kan foregå ansikt-til-ansikt eller i skjul, bak ryggen. Skolepersonell gjenkjenner ofte ikke indirekte relasjonell mobbing (Bauman og Del Rio 2006) sitert i Havik (2018).

Olsen og Holmen (2018) stiller spørsmål ved opplæringstilbudet ved å påpeke at mange elever med lærevansker føler de ikke får nok tilpasset opplæring. Forfatterne lurte også på om skoletilbudet i dag tar hensyn til evner og forutsetninger til elevene og om disse tilbys et innholdsrikt, omfattende og motiverende skoletilbud. Videre mener Olsen og Holmen (2018) at elever velger seg bort fra ubehag som en konsekvens av å ikke mestre fag eller sosiale situasjoner på skolen. Skolene bør se på svake prestasjoner som en konsekvens av svak innsats fra skolens side og ikke legge ansvaret alene over til eleven eller hjemmet. Lie (2018) mener at faktorer som kan være relatert til skolemiljøet og som kan ha innflytelse på elevenes skoleatferd er faktorer relatert til lærerens personlighet og undervisningsstil, tilgjengelighet av tilretteleggings- og tilpasningsmetoder, klasseromsklima (psykososialt klima i klassen), uklare regler, mangel på felles holdninger og strategier for oppfølging av skolefravær, mangel på planer for å avdekke og hjelpe elever med skoleangst, manglende registreringsmetoder av fravær og flere. Videre mener forfatteren at høyt gjennomtrekk av faglig personale og mangel på erfaring og kompetanse hos lærerne i arbeid med elever med skoleangst, dårlig skole-hjem-samarbeid er også viktige faktorer som kan føre til en økning av skolefravær.

Risikofaktorer relatert til individet:

Barns personlighetstrekk blir ofte oppfattet som risikofaktor for utvikling av skoleangst. Lie (2021) hevder at barns reaksjon på stressbelastende forhold kan være en utløsende årsak til utvikling av skolefobi. Disse individuelle egenskapene i samspill med miljømessige faktorer kan være forutsetning for psykiske vansker og skoleangst, mener forfatteren. Forfatteren mener også at egenskaper ved barnet som kan øke risikoen for at barnet utvikler psykososiale vansker er genetisk betinget. Risikofaktorer som øker faren for utvikling av disse vanskene kan være akutte, stressende situasjoner forårsaket av omgivelsene, men også personlighetstrekk hos barnet ifølge Mash og Wolfe (2013) sitert i Lie (2021). Hvordan barnet oppfatter og reagerer på belastende eller stressende situasjoner og negative hendelser, har en konsekvens på hvor høyt risikoen for utvikling av

angstlidelser og psykiske problemer er (ibid.). Barn og unges personlighetsstruktur kan være preget av sårbarhet. Når barn fokuserer på negative følelser når de opplever for eksempel redsel for å mislykkes, utvikler disse vegringsfølelser og blokkerer. Sårbare barn som har lite resiliens og vansker med å håndtere utfordringer, har en tendens til å anse disse som mer problematiske enn de faktisk er mener Jørgensen (2017) sitert i Lie (2021). «Barns sårbarhet kan forstås som en risikofaktor for utvikling av skolefobi» (Lie 2021, s. 67).

Et annet personlighetstrekk ved barnet, som kan bli en risikofaktor, er høysensitivitet. Følsomheten for miljømessige og sosiale stimuli (lukt, lyd, berøring og syn) kan føre til overstimulering og kan i verste tilfelle føre til emosjonelle og sosiale problemer og ende med lav selvbilde, depresjon, aggresjon og isolasjon (Lie 2021). Forfatteren hevder at dette kan være årsak til at enkelt barn ikke vil på skolen. N

Risikofaktorer relatert til hjemmet:

Mange lærere og profesjonelle mener at skolevegring oppstår på grunn av ulike faktorer i familien. Det kan være alt fra søskenkonstellasjoner, familiestørrelse, samværsformer, kvaliteten av omsorgen og mye mer (Havik 2018). Foreldrenes psykiske helse spiller også en signifikant rolle. Angstlidelser og ineffektive foreldreferdigheter hos foreldre kan ifølge forfatteren føre til at barnet utvikler skolevegring. Forfatteren hevder også at aleneforeldrenes egenskaper, som uklare roller og en dårlig håndteringsmåte av problemer, kan være en risikofaktor for skolevegring. Familiefaktorer som fattigdom, konflikter i familien, foreldreinvolvering og foreldrenes utdanningsnivå samt holdninger, har vist seg til å ha sammenheng med skulk (Havik 2018).

Familiestrukturen i Norge og andre land har endret seg de siste årene. De forskjellige familiekonstellasjoner med samboere, aleneforeldre, søsken av forskjellige foreldre og delt samvær har blitt vanlige. Barns evne til å håndtere disse forholdene til familien og måte å justere følelsene sine på, har innflytelse på barnets relasjonskompetanse og psykososiale utvikling (Lie 2021). En kontrollerende mor og passiv far kan få barnet til å bli engstelig og redd ute i verden ifølge Schafer (2011) sitert i (Lie 2021). Forfatteren hevder også at barn til foreldre som ikke respekterer barns emosjoner, kan utvikle indre problemer og negative emosjoner som aggresjon og sinne.

Foreldre med angst, manglende trygghet og separasjonsangst vil ha barnet hjemme for å dekke sine egne behov for trygghet hevder Bowlby (1988) i sin tilknytningsteori (sitert i Lie 2021). Denne foreldre-barn-relasjonen kan forsterke barns skoleangst ifølge

forfatteren. Andre faktorer som forfatteren nevner er inkonsekvent foreldrestil, mangel på forståelse og støtte for barns behov og avvisning. Familierelasjoner er komplekse og hvilke av disse faktorene som har mest innvirkning på utvikling av skoleangst hos barn, er uklart (Lie 2021).

Oppsummert er det forskjellige risikofaktorer knyttet til barns personlighet som er sentrale i utviklingen av skolevegringsatferd. Noen av disse er utrygg tilknytningsstil, dårlig helse (fysisk og psykisk), kognitive vansker, personlighetstrekk som sårbarhet, sensitivitet, temperament eller selvoppfatning, men også skolemotivasjon, faglige og sosiale ferdigheter spiller inn (Lie 2021).

Havik (2018) mener at barn med diagnoser som ADHD/ADD, Tourettes, lidelser innen autismespekteret og andre, kan oppleve skolen som krevende. Det er gjennomført lite forskning på ASD og skolevegring ifølge forfatteren, men undersøkelser som ble gjort viser at store prosentandel av elever med ASD har høy forekomst av skolefravær (ibid.).

## **4.2 Mestring, motivasjon og tro på egne krefter**

Motivasjon:

Motivasjoner er sentralt når det gjelder all læring og å forstå menneskets atferd. Det handler også om hvordan følelser og tanker gir handlingene våre mål og mening.

Motivasjon er det som forårsaker aktivitet hos individet og holder denne aktiviteten i gang (Imsen 2020). Hun skriver videre at grunnleggende verdier har en betydning når man snakker om motivasjon. Hun mener også at en ikke kan forklare en persons handlinger utelukkende ut fra motiver og trekk ved personlighet. Siden verdier har med kultur å gjøre, blir motivasjon ikke et individuelt men sosialt fenomen. Vårt menneskesinn fletter seg sammen av våre følelser, vårt kognitive system, som er fornuften vår og motivasjonen og alt henger nøye sammen. Kulturen vi lever i danner en referanseramme for vår motivasjon (Imsen 2020).

Indre motivasjon:

Indre motivasjon er det som er motivert ut fra indre krefter som lek og utfoldelse og holdes ved like fordi det oppleves som gøy, interessant og meningsfylt. Indrestyrt atferd kan også kalles for naturlig motivering og sakmotivering og læringen eller aktiviteten opprettholdes på grunn av interesse for saken (Imsen 2020).

Den optimale formen for indre motivasjon er flow, flytsonen på norsk. Når en person er i flow, glemmer en alt under en aktivitet. Dette fordi personen føler at omgivelsene gir mulighet for selvstendige valg og selvbestemmelse samtidig. Når en opplever mestring, får man en følelse av kompetanse, dette øker den indre motivasjonen (Skaalvik og Skaalvik 2015).

Ytre motivasjon:

Imsen (2021) definerer begrepet ved å si at aktiviteten eller læringen holdes ved like fordi individet ser muligheter for en belønning eller et mål. Hun fremhever også at i begge motivasjonsformene har et fellestrekk i form av en forventning, indre glede over aktiviteten eller en belønning.

Skillet mellom indre og ytre motivasjon har stor betydning i praktisk pedagogikk. Det er ønskelig at elevene arbeider og lærer ut fra indre motivasjon, realiteten tilsier dog at den ytre motivasjonen blir ledende i et skolesystem med karaktersetning og utsikter til videre ønskemål.

Banduras teori om selveffektivitet (Self-efficacy) og mestringsforventning:

I Bandura (1994) sin motivasjonsteori legges det vekt på forventningene om mestring (efficacy expectation). Han mener motivasjon er aktivering til handling og motivasjonsnivået gjenspeiles i intensiteten og utholdenheten av innsatsen man gir.

Bandura hevder også at troa på egne evner fører til resultater og kaller det for selveffektivitet (self-efficacy).

I følge Bandura (1994) må det foreligge en form for forsterkning for å bli motivert til å lære. Forfatteren hevder også i sin teori om læring at man å ha observert og imitert hva andre gjør, hjelper på læreprosessen. Man lærer både av andre og sine egne feil. Denne prosessen blir ifølge han motivert gjennom å rette oppmerksomheten mot aktiviteter som individet mener er interessant eller viktig. Læring gjennom imitasjon krever å være i stand til å memorere eller øve. Det vi lærer kommer ikke alltid til uttrykk eller vises i følge han. Muligheter for forsterkning han nevner ved observasjonslæring (observational learning) er direkte belønning eller en positiv opplevelses av å lykkes uten andre sine vurderinger av prestasjonen. En kan også få forsterkning ved å se at andre blir belønnet for samme aktiviteten, dette kaller han for vikariende forsterkning.

Bandura (1994) mener at forventninger om mestring har betydningen for innsatsen, tankemønster og motivasjonen i individet. Disse forventningene styrer innsatsen og utholdenhet når aktivitetene gjennomføres og blir vanskelige. Forfatteren understreker at personens forventninger om det som kommer til å skje hvis en greier å løse en oppgave (outcome expectations) og efficacy expectations (forventninger om mestring) har betydning for motivasjon. Mestringsforventninger (mastery expectations) handler om hvilken grad eleven tror å mestre en bestemt oppgave. Mestringsforventningene kan være knyttet opp til å lære nytt fagstoff, nye ferdigheter, men også bestemte oppgaver (Bandura 1994).

### **4.3 Salutogenese**

Salutogenese var en ny tenkemåte på slutten av 80-tallet som rettet sitt fokus på utviklingen av hele mennesket og dens potensialer og muligheter (Olsen og Holmen 2018). Salutogeneses tenkemåte og holdninger innebærer å bli aktør i sitt eget liv og ivareta det unike i mennesket (ibid).

Antonovsky (1987) definerte salutogenese som søken etter helsefremmende elementer ved menneskelig fungering (Olsen og Holmen 2018). Sentrale aspekter i teorien hans fokuserer på opplevelse av mening og sammenheng i tilværelsen (Sense of Coherence SOC). Han mente det trenges tre faktorer for å oppnå det: Forståelse av sin egen situasjon, tro på løsningsveien og å finne mening i prosessen som en motivasjonselement (ibid.).

Empowerment (bestyrkningstradisjonen) er i tråd med salutogenese-tenkningen og skal gi økt kontroll over ens eget liv. Gjennom mestringsopplevelser og et løft fra negative situasjoner, kan en forbedre sin egen situasjon (Olsen og Holmen 2018).

### **4.4 Veiledning**

Veiledning som en pedagogisk arbeidsform og et nyttig verktøy for helhetlig arbeid med mennesker. Veiledning kommer i mange former og rådgivning, konsultasjon og coaching er bare noen av de begreper som blir brukt. Veiledning kan være en arbeidsform som gir muligheter for utvikling av tankemåter og egen praksis gjennom refleksjon over handling (Olsen og Holmen 2018).

Endrings- og motivasjonsprosesser kan gjøres gjennom ulike strategier som for eksempel endringsfokuset, løsningsfokuset veiledning eller kognitiv adferdsterapi. Ved endringsfokuset veiledning utforsker man det konkrete og aktuelle problemet for å kunne

utarbeide en strategi for problemløsningen. Ved løsningsfokusert veiledning fokuserer derimot på forestillingen om hvordan situasjonen ville være hvis problemet var løst. Kognitiv adferdsterapi tar for seg strategier for å skape nye tankemønstre og følelser for å muliggjøre forandring (Eide og Eide 2017).

## 4.5 Empatisk kommunikasjon

Empatisk Kommunikasjon er en metode og verktøy for menneskemøter (Brudal 2014). Metoden er basert på Brudals erfaringer over mange år som psykoterapeut og veileder og ble utviklet i forbindelse med et veiledningsprosjekt ved Buskerud sykehus. Empatisk Kommunikasjon som metode gjør det mulig å komme «bakenfor» det som blir sagt for å finne ut hvordan personen egentlig har det. Brudal (2014) beskriver verktøyet som en dialog mellom helper og deltaker og utvikles gjennom fire trinn. Deltakeren har ordet gjennom de første tre trinnene og kan da komme med fortellinger om seg selv. I fjerde trinn tilbyr helperen seg å være medforteller til deltakerens historie. Brudal skriver at hennes metode er basert på Søren Kierkegaards «veiledning i hjelpekunst» der han skrev at man må passe på å finne mennesket der han er og begynne der for å kunne hjelpe. Det vil si å speile en annen person og forså det den andre forstår. Dette skjer ved å gjenkjenne den andres følelser og intensjoner i oss selv. Bare slik kan vi føle samhørighet, likeverd og forstå den andre. Ved å gjenkjenne den andres følelser tilfører vi relasjonen og dialogen kvalitet og åpner for selvrefleksjon, erkjennelse og vekst hos både veilederen og deltakeren. Forfatteren skriver at Empatisk Kommunikasjon er basert på empati som en evne til å gjenkjenne andre menneskers følelser og intensjoner og kommunikasjon som betyr å være i dialog, søke kontakt og inngå i et samspill med andre mennesker. Den tyske psykologen Lotze (1858) nevnte empati som et begrep som beskriver en innlevelsesprosess og som han kalte «Einfühlung» - innføling (Brudal 2014). Han mente at det var viktig å leve seg inn i noe for å kunne forstå og speile situasjonen eller personen. Undseth (2006) sitert i Brudal (2014) skriver at å ha empati med en annen blir ansett som en aktiv behandling. Forfatteren beskriver de fire trinnene i dialogen som følgende: i første trinn forteller deltakeren sin historie. I andre trinn beskriver deltakeren de følelsene som er forbundet med historien for å så sette ord på tanker og refleksjoner av sin egen historie i tredje trinn. I siste trinnet tilbyr veilederen/helperen seg å være medforteller ved å spørre deltakeren om han eller henne vil høre hennes tanker og refleksjoner. Med utgangspunkt i Duncans forskning om «Client-directed psychotherapy» som tilsier at kvaliteten i relasjonen mellom behandler og pasient synes å være avgjørende for om

deltakeren opplever endring. Han mente også at deltakerens vurderinger av behandlingen underveis er viktig for effekten og skal få komme til orde og være med å bestemme behandlingens forløp og innhold.

Ved å snakke med barn og ungdom om hvordan de har det, kan man komme bak symptomene som magesmerter eller vegring for skolen. Forfatteren gir også konkrete eksempler for samtaler med elever som ikke vil gå på skolen. I samtalen blir det fokusert på å spørre eleven om hvordan eleven har det og tenker på om dagen og ikke hvorfor eleven nekter å gå på skolen. Samtalen utvikler seg videre ved at samtalepartneren blir medforteller i dialogen og får anledning til å rette opp i misforståelser, misoppfatninger og bekymringer. Medfortelleren trøster, overtaler eller argumenterer ikke men henter fram elevens stemme, speiler eleven.

#### **4.6 Godt psykososialt miljø**

Et skolemiljø omfatter både det fysiske og det psykososiale miljøet på skolen og kjennetegnes ved at alle elever har en venn og blir sett av læreren. Grunnleggende retningslinjer for et trygt og godt skolemiljø er nedfelt i § 9A-2 og skal sikre alle elever et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Oppl. 1998, § 9A-2). Dette pålegger skolen et stort ansvar og aktivitetsplikt. Denne består av plikten til å følge med, undersøke, gripe inn, varsle skoleledelsen og skoleeier og sette inn tiltak for å stanse eventuelle krenkelser og sikre et trygt og godt skolemiljø (Olsen og Holmen 2018).

#### **4.7 Tidlig innsats og intervensjon**

Tidlig innsats og intervensjon er viktig i arbeidet med elever som av ulike årsaker har fravær fra skolen og handler om oppfølging og tilpasning av miljøet og undervisning. Dette gjelder også elever som viser risikofaktorer for å unngå skolen. Tilpasningene og tilretteleggingen av skoledagen skal øke elevens ferdigheter, både faglig og sosial (Havik 2018).

I arbeidet med kartlegging er det sentralt at eleven er involvert for å kunne finne ut hva årsaken til fraværet er. Eleven kan også bidra med å finne tiltak som eventuelt kan få eleven tilbake til skolen. Et viktig mål i arbeidet er også å spørre eleven og hva de selv tenker om egen fremtid, dette kan bidra med å danne et felles mål og gjøre avtaler mellom eleven, skolen og hjemmet (Havik 2018).



Organisatoriske, sosiale, faglige og individuell tilpassete tiltak i skolen kan være nødvendig – både for å forebygge fravær og som tidlig tiltak. Mange foreldre mener at utilstrekkelig tilrettelegging av skolearbeid er en grunn til skolevegring hos sine barn ifølge Havik mfl. (2014) sitert i Havik (2018). Om man tilpasser opplæringen, må eleven selv ønske det slik at eleven ikke opplever tiltakene som stigmatiserende. Tilpasning og tilrettelegging er særlig for elever som skulker, men også elever med psykiske utfordringer eller forskjellige diagnoser. Tilretteleggingen skal øke motivasjonen og selvtilliten.

## **4.8 Skole-hjem samarbeid**

Ansvar for oppdragelsen og oppfostring av barn og unge ligger overordnet hos foreldrene, også når de er på skolen. Skolen sitt oppdrag er å bistå i samarbeid med foreldrene med å sikre at barn og unge får en positiv personlig, faglig og sosial utvikling (Overland 2006).

For å få barn og unge tilbake til skolen, er et godt samarbeid med hjemmet avgjørende. Et godt samarbeid innebærer å skape gode relasjoner som en sentral beskyttelsesfaktor. Hyppigheten av kontakt og samarbeidsmåten, men også graden av målrettethet med foreldre, er avgjørende. En god dialog og tett samarbeid med foresatte fører til raskere og effektive tiltak, da disse kjenner barna sine best ifølge Olsen og Holme (2018).

Intensjonen med at skolen og foreldre skal samarbeide er for at foreldre skal ha en reell innflytelse i skolen gjennom et likeverdig partnerskap, basert på prinsippene av Empowerment (Overland 2006). Begrepet som har med overføring av makt å gjøre (Askheim 2003), skal i dette sammenheng sette foreldrene sitt bidrag og innflytelse på lik linje med skolen. Kun da vil samarbeidet ha en gunstig innvirkning på barn og unges situasjon i skolen som forskning viser ifølge forfatteren.

Nordahl sitert i Overland (2006) viser til sammenhenger mellom elevens opplevelse av elevrelasjoner, relasjon til lærerne og trivsel på skolen og støtten elevene får fra foreldrene sine. Han ytrer at en god foreldrestøtte og positiv skole-hjem-samarbeid fremmer trivsel og motivasjon for mer positiv faglig, personlig og sosial læring. Han konkretiserer dette med at foreldrene snakker aktiv og positiv om skolen og spør hvordan barnet har det, tilbyr hjelp til skolearbeid. Elever som opplever god foreldrestøtte, trives bedre i skolen og viser en mer hensiktsmessig atferd, enn elever som ikke får slik støtte (Overland 2006).

## 4.9 Vernepleierens kompetanse

Kompetanse er avhengig av fagområdet man er knyttet til. Den kan være koblet til forståelse av plikter, rettigheter og bestemmelser (Nordlund, Thronsen og Linde 2015). Kompetanse er en helhet av kunnskaper, ferdigheter og evner som gjør en person i stand til å fylle konkrete funksjoner og utføre de tilhørende oppgavene i tråd med definerte krav og mål (Meld. St. 13, (2011-2012), s. 11). Kompetanse består av kunnskap og ferdigheter. For å kunne løse oppgaver og problemer, kreves det kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter, og det er gjennom yrkesutøvelsen at denne kompetansen styrkes og kommer til uttrykk (Nordlund, Thronsen og Linde 2015).

Vernepleierfaget og profesjonen samhandler med alle de andre velferdsprofesjonene. Vernepleierfaglig kompetanse består av pedagogikk, psykologi, miljøarbeid, sosialt arbeid, allmenne daglige livsfunksjoner (ADL), helsefag, aktivisering og tverrprofesjonell kompetanse og flere. Hva vernepleieren velger som sitt ståsted kan være avhengig av egne preferanser, erfaring, verdier, holdninger, kunnskap, ansvarsområder og jobberfaringer. Videre skal vernepleieren ha kjennskap til faglige standarder, metoder og normer og sørger for at tjenestene er forsvarlig. Dette krever kunnskap om saksbehandling og lovverket rundt arbeidet med mennesker (Ellingsen 2014).

I vernepleierens kunnskapsgrunnlag er et helhetssyn på mennesket med kunnskap om sosiale og samfunnsmessige utfordringer og sosiale, fysiske og psykiske funksjonsvansker, sentralt. For å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere tiltak, kreves det en pedagogisk kompetanse. Dette er noe som trengs i endringsarbeid generelt og i vernepleierfaglig arbeid. Videre består vernepleierens kompetanse av kunnskap om funksjonsnedsettelse og konsekvenser det har for den enkelte. Her vil vernepleierens kompetanse og bidrag til tilpasset hjelp være betydningsfull for tjenestemottakerens livskvalitet.

Hverdagsrehabilitering som en sentral satsing i framtidige helse- og omsorgstjenester, består av kompenserende tiltak til aktivisering, egenmestring og livstidsperspektiv.

Vernepleieres fokus på tjenestemottakeres muligheter i eget liv og selvbestemmelse er ansett som et nyttig bidrag i dette arbeidet. Å kunne jobbe rehabiliterende, sammen med tjenestemottakeren, innebærer tverrfaglig, tverretattlig og tverrprofesjonell samarbeidskunnskap, som et kompetanseområde vernepleieren bør ha med i sitt arbeid (Nordlund, Thronsen og Linde 2015).

Vernepleieren skal ha kompetanse i observasjon, registrering, kartlegging og må kunne samarbeide med tjenestemottakeren på en måte og retning tjenestemottakeren ønsker, men likevel på en målrettet måte. Dette krever en spesiell kommunikasjonskompetanse i tillegg til kompetanse på tilrettelagt kommunikasjon (Brask, Østby og Ødegård 2016).

#### **4.10 Vernepleierens arbeidsmodell**

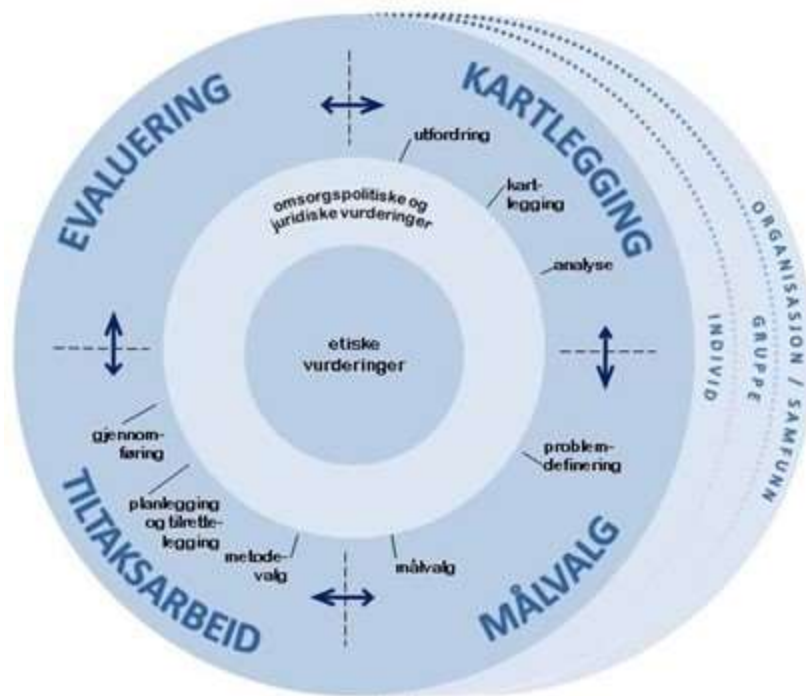
En arbeidsmodell kan være et hjelpemiddel for å gi oversikt over ulike faser og prosesser i et systematisk arbeid. Den skal bidra til å kvalitetssikre og forbedre arbeidet (Nordlund, Thronsen og Linde 2015).

Vernepleierens arbeidsmodell er en modell for strukturering av faglig skjønnsutøvelse og har tradisjonelt vært delt inn i fire faser. Fasene inneholder kartlegging, målvalg, tiltaksarbeid og evaluering. Den nye videreutviklede modellen inneholder en situasjonsbeskrivelse/vurderinger, prioriteringer/mål og hensyn, handlemåter/tiltak og tilbakemeldinger/erfaringer. Arbeidsmodellen er for tjenesteutøvere, tjenesteutøvermiljøer og hjelpeapparat. Tjenestemottakerens innspill, tilbakemeldinger og meninger står sentralt i alle fire fasene. Tjenestemottakere med begrenset mulighet til å gi innspill og tilbakemeldinger, kan bli representert gjennom en hjelpeverge. Tilbakemeldingene og ønskene fra tjenestemottakeren er et viktig grunnlag for å eventuell kunne revurdere situasjonen, omdefinere mål og andre hensyn som må tas. Disse prosessene og fasene kan pågå lenge og starte på nytt gang på gang (Owren og Linde 2011).

Vernepleiere bruker denne arbeidsmodellen for å komme frem til faglig begrunnede forslag, gjennom bruk av faglig skjønn og justeringsrom. Modellen skal støtte vernepleierens handlingsvalg i samarbeid med tjenestemottakeren slik at tjenestene kan bli gode. Denne modellen egner seg for mange forskjellige brukergrupper og ulike arbeidsplasser. Alle disse fasene av vernepleierens arbeidsmodell kan anvendes, uavhengig om man jobber på individnivå, gruppe- eller samfunnsnivå (Høgskolen i Molde 2017-2018).

Arbeidet er ikke utfyllende og det er mange ting i arbeidet med mennesker som er i forandring og som må justeres og tas hensyn til. De ulike fasene er dynamiske og ikke statisk, og det er ikke alltid hensiktsmessig å starte på første fasen (ibid.).

Modellen kan anvendes på forskjellige måter og til ulike formål, som tilrettelegging av opplæring, behandling og motivering, kartlegging av ferdigheter og innlæring av ferdigheter og mye mer. Ved bruk av denne arbeidsmodellen er skriftlig dokumentasjon viktig for å kunne kvalitetssikre arbeidet.



## 5.0 Drøfting

Mine egne interesser og erfaringer jeg har gjort meg i praksisarbeidet med temaet og ikke minst meninger og erfaringer fra kollegaer jeg jobbet med, vil spille inn i vinklingen av drøftelsen og forslag på hvordan å besvare problemstillingen i min.

Brodtkorb og Rugkåsa (2017) viser til betydningen av helse- og sosialarbeidernes ulike personlige erfaringer, sosial og kulturelle bakgrunn for hvordan vi fortolker forskjellige situasjoner og slik vi bruker disse i nye situasjoner. Mine egne erfaringer bærer preg av både positive og negative erfaringer om samarbeidet med skolen og dette vil være med på å forme tankegangen og fremgangsmåten i mitt arbeid. Erfaringene mine har betydning på fokuset og fremgangsmåten jeg velger i denne casen.

Jeg velger å besvare problemstillingen i form av en case der jeg beskriver de ulike fasene og fokusområder en vernepleier, i møtet med eleven med skolevegring eller tegn til skolevegring, kan ta for seg.

## 5.1 Case

Casen jeg bruker, handler om en fiktiv person med navn Emma.

Emma er ei jente på 14 år som lenge har slitt med skolevegring. Hun har diagnosen autismespekterforstyrrelse og har vært fulgt opp av PPT og BUP. Emma går i første året på ungdomsskolen, men har ikke fysisk deltatt på skolen siden 6. trinnet på barneskolen.

Emma blir også fulgt opp av psykisk helsetjeneste, av et team som jobber spesifikk med barn og ungdom med skolevegring. Vernepleieren i det teamet, har startet arbeidet med Emma der hovedmålet skal være å få Emma tilbake på skolen. Ansatte i BUP og PPT som har vært med på å kartlegge Emma og har etablert et samarbeid med skolen, mener hun er vanskelig å komme i kontakt med og det er utfordrende å finne ut hva hun ønsker for sitt eget liv. Klassekontakten til Emma har tidligere ikke fått til å etablere kontakt med henne eller fulgt opp Emma faglig. PPT-ansvarlige har bedt om bistand til kartleggingen.

Vernepleieren har fått etablert en god kontakt med Emma gjennom lystbetont aktivisering og avtaler som fokuserer på Emma og ikke skolefraværsproblematikken. Emma sitter mye hjemme alene, deltar ikke på skolen, fritidsaktiviteter og møter heller ikke noen venner.

Hun spiller en del dataspill, der hun har klart å danne seg et nettverk over de siste årene.

Ved hjelp av sin relasjonskompetansen sin, har vernepleieren klart å tone seg inn på Emma og funnet en måte å samhandle på. Emma kan fort bli avvisende eller lei, vernepleieren

fokuserer derfor å finne temaer og aktiviteter som vekker Emmas interesse. Vernepleieren

har funnet ut at Emma liker japanske manga og animé og i samtalene har vernepleieren

kunne dele noen gode nettsider og filmer som Emma likte. For å starte arbeidet med,

fokuserer vernepleieren på å finne ut interessene hva slags aktiviteter hun liker, alternativ

til dataspillene hun bruker å spille. Vernepleieren bruker Empatisk Kommunikasjon som

kan stimulere en bevisstgjøring i situasjonen. Ved bruk av denne formen for

kommunikasjon kan, Emma styre samtalen og vernepleieren kan lene seg tilbake, dette for

å få fram Emmas egne historier og refleksjoner (Brudal 2014). Hun gir Emma tid og rom

for å styre samtalen og anerkjenner hennes følelser og refleksjoner. Relasjonen mellom

Emma og vernepleieren er positiv, som er viktig for å få en opplevelse av endring. Ved å

snakke med henne om hvordan hun har det, og heller fokusere bort på hvorfor hun nekter å

gå på skolen, gir vernepleieren en mulighet til å komme bak symptomene og årsakene til Emmas skolevegring.

Vernepleierens observasjons- og kartleggingskompetanse kommer arbeidet med Emma til gode. I kartleggingen av Emma sitt nettverk kommer det frem at Emma har hatt god kontakt med en elev som gikk i samme barnehage og barneskolen som Emma. Hun samtykker til at vernepleieren tar kontakt med skolen og foreldrene til eleven, som skal sjekke om eleven hadde vært interessert i å møte Emma utenfor skolen. Etter hvert får de etablere faste avtaler der Emma møter vennen sin en gang i uken i mat og helsefaget, der begge elevene får velge seg oppskrifter de ønsker å prøve ut. Avtalen støtter det sosiale aspektet ved skolen, det å være med venner. Elever med skolevegring er ofte i en vanskelig situasjon sosialt ifølge Havik (2018). Ved å møte vennen sin ukentlig, skal hjelpe Emma å styrke hennes sosiale samspill med andre og hennes verbale og ikke-verbale kommunikasjon (Kaland 2009) sitert i Havik (2018). Forfatteren mener også at elever med skolevegringsatferd har behov for sosial ferdighetstrening og hjelp til å bryte negative mønstre. Her har vernepleieren valgt medeleven som går i Emma sin klasse og som hun tidligere har hatt en vennskapsforhold med, som en ressurs. Medeleven er her et slags bindeledd og budbringer mellom skolen og Emma. Påvirkningen av medeleven, viser seg til å være positiv for Emma og hun klarer etter hvert å være på skolen to faste dager i uken. Vernepleieren oppretter månedlige samarbeidsmøter med skolen, der kontaktlæreren til Emma og en spesialpedagog, samt foreldrene deltar. Der lager de en plan for hvordan Emma kan aktiviseres de andre dagene hun ikke er på skolen og hvordan hun kan få faglig påfyll. De blir enige om å etablere kontakt mellom Emma, kontaktlæreren og spesialpedagogen via Teams-appen som alle skoleelever har tilgang til. Der får hun hyggelige meldinger og hilsen fra klassen, en ukeplan slik hun får se hva resten av klassen gjør for hver skoledag. Læreren sender Emma oppgavehefter hun kan velge oppgaver fra som hun mestrer. Vernepleieren hjelper med å følge opp Emma for å få kjennskap til hennes ferdigheter og hvilke oppgaver fra oppgaveheftet hun mestrer. Dette videreformidler hun til læreren og spesialpedagogen for å få en overlapping mellom Emma og skolen og styrke skolens kjennskap til Emmas forutsetninger. «Det er interaksjonen mellom de individuelle faktorene og det institusjonelle som danner grunnlaget for elevens opplevelse av skolehverdagen» (Olsen og Holmen, 2018, s. 105). Forskning viser at en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev, samt lærernes støttende tilbakemeldinger til eleven har stor effekt på elevens motivasjon og læring ifølge Olsen og Holmen (2018). Interaksjonen mellom Emma og medeleven/vennen sin vil også ha god

effekt på Emmas læring. Vernepleieren og spesialpedagogen utarbeider et tilrettelagt opplegg som passer Emma sine behov. Hun vil de dagene hun klarer å møte opp på skolen få et forsterket skoletilbud i en avdeling der fokuset vil være på henne og der hun kan trekke seg ut når hun trenger det. Avdelingen har egne undervisningsrom og en rolig sone, der elever som fort kan bli stresset og overbelastet, får slappe av.

Olsen og Holmen (2018) mener et godt samarbeid med hjemmet avgjørende for å få barn med skolevegring tilbake til skolen. Det innebærer å skape gode relasjoner som en sentral beskyttelsesfaktor. Å ha hyppig kontakt og en god dialog med foreldrene er avgjørende for Emma sin framgang i skolen. Vernepleieren har etablert god kontakt med foreldrene som også stiller i samarbeidsmøtene, der videre tiltak og framgangsmåter blir diskutert. Foreldrene kjenner best til barnet sitt og har mye verdifull kunnskap om Emma å komme med. Vernepleieren benytter seg av dette kunnskap i kartleggingsprosessen og i tiltaksarbeidet sammen med Emma og foreldrene.

Vernepleierens kompetanse og helhetlig menneskesyn hjelper med å skape et godt samhandling med både Emma, profesjonene på skolen og andre velferdsprofesjoner. Hennes kunnskap om de ulike diagnosene, autismespekterforstyrrelse i denne casen, kan fremme en bedre forståelse av Emma sine utfordringer og konsekvenser det har for henne og kan være til god hjelp i utformingen av tiltakene på skolen og i fritiden. Vernepleieren har også godt kjennskap til lovverket rundt Emma sin diagnose og rettighetene det medbringer når det gjelder tilpasset hjelp, tilrettelegging og spesialundervisning på skolen. Hun kan planlegge, gjennomføre og evaluere tiltak i samarbeid med Emma, skolen, foreldrene og andre aktører, som trengs i endringsarbeidet rundt eleven. Hennes kompetanse og kunnskap om tverrprofesjonell, tverretatlig og tverrfaglig samarbeid vil også være et pluss i denne og alle saker som omhandler skolefravær.

## **6.0 Refleksjon og avslutning**

Jeg opplever at årsaker til skolefravær er veldig komplekse og at det finnes mange ulike framgangsmåter og fokusområder. Det er ikke lett å vite hvilket «problem» som skal tas tak i først. Jeg mener å bruke vernepleierkompetansen og vernepleierens arbeidsmodell i mestrings- og motivasjonsarbeid med barn og ungdom som opplever skolevegring og

andre utfordringer, som en styrke. Fokuset i arbeidet med skolefravær bør alltid være å øke livskvaliteten til barnet i første omgangen. Vernepleieren vil kunne bidra mye til relasjonsbygging mellom hjelpeapparatet og eleven, men også i selve behandlingen. Jeg har lært i denne oppgaven hvor vanskelig det kan være å finne gode tiltak for elever med sammensatte utfordringer, men det har også fått meg til å forstå hvor vanskelig det må være for eleven selv som opplever skoleangst, skolevegring, være uteglemt og kasteball mellom forskjellige behandlingsinstanser. Å bruke vernepleierens kunnskap om diverse diagnoser, tiltak som kan fungere og gode verktøy, kan hjelpe disse elevene til en bedre hverdag og eventuell også tilbake til skolen.



## 7.0 Litteraturliste

Askheim, Ole Petter. 2003. *Fra normalisering til empowerment: Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bakken, Anders. 2021. Ungdata 2021. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 8-21. Oslo: NOVA.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Source: <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> (lest 11.05.2022).

Brask, Ole David, May Østby og Atle Ødegård. 2016. *Vernepleierens kjerneroller. En refleksjonsmodell*. Bergen: Fagbokforlaget.

Brodtkorb, Elisabeth og Marianne Rugkåsa. 2017. *Mellom mennesker og samfunn – Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene*. 2. utgave, 7. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Brudal, Lisbeth Holter. 2014. *Empatisk kommunikasjon – Et verktøy for menneskemøter*. 1. utgave, 2. opplag 2017. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalland, Olav. 2012. *Metode og oppgaveskriving*. 5. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eide, Hilde og Tom Eide. 2017. *Kommunikasjon i relasjoner. Personorientering, samhandling, etikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ellingsen, Karl Elling (red.). 2014. *Vernepleierfaglig kompetanse og faglig skjønn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Havik, Trude. 2018. *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Høgskolen i Molde. 2017-2018. *Bachelor i vernepleie*. Fagplan. Molde: Høgskolen i Molde.

Imsen, Gunn. 2020. *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacob, Brian A. og Kelly Lovett. 2017. Chronic absenteeism: An old problem in search of new answers. The Brookings Institution.

<https://www.brookings.edu/research/chronic-absenteeism-an-old-problem-in-search-of-new-answers/> (lest 02.03.2022)

Kristiansen, Linda Marie. 2013. *Problematisk skolefravær. Fra vegring mot deltakelse og involvering*. Masteroppgave i Spesialpedagogikk. Universitet i Tromsø, Tromsø.

Lie, Branca. 2021. *Redde for skolen: Om skolefobi og skolevegring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Malterud, Kirsti. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Maynard, B., McCrea, K., Pigott, T. og Kelly, M. 2012. Indicated Truancy Interventions: Effects on School Attendance among Chronic Truant Students. Campbell Systematic Reviews, 2012:10. The Marshall Project.

<https://www.themarshallproject.org/2015/03/06/inexcusable-absences#.mtO3pAORA> (lest 02.03.2022)

Meld. St. 13 (2011-2012). Utdanning for velferd: Samspill i praksis. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/ac91ff2dedee43e1be825fb097d9aa22/no/pdfs/stm201120120013000dddpdfs.pdf> (lest 15.05.2022).

Minde, G. T. og S. Mæhle. 2011. *Skolevegring eller skoleutstøting – eller begge deler?* Spesialpedagogikk, 9, 11-18.

Nordlund, Inger, Anne Thronsen og Sølvi Linde. 2015. *Innføring i vernepleie. Kunnskapsbasert praksis grunnleggende arbeidsmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.

Olsen, Maila Inkeri og Lene Holmen. 2018. *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap9a> (lest 18.03.2022)

Overland, Terje. 2006. *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Owren, Thomas og Sølvi Linde (red.). 2011. *Vernepleiefaglig teori og praksis – sosialfaglige perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik. 2015. *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strand, Maria Gilje. 2020. Vi vet ikke hvor stort problemet med skolefravær egentlig er, sier skoleforsker: Universitet i Stavanger.

[https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/vi-vet-ikke-hvor-stort-problemet-med-skolefravaer-egentlig-er-sier-skoleforsker/1714793?fbclid=IwAR12\\_IagQacgZgeNnOyxPseeZlyoc5\\_IciLtnTAWfPsT0GRFS95nHhzZSmg](https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/vi-vet-ikke-hvor-stort-problemet-med-skolefravaer-egentlig-er-sier-skoleforsker/1714793?fbclid=IwAR12_IagQacgZgeNnOyxPseeZlyoc5_IciLtnTAWfPsT0GRFS95nHhzZSmg) (lest 18.02.2022)

Shaafi, Parvin. 2020. Skolefravær eller skolevegring: Hvilke konsekvenser har det for eleven om man bruker det ene eller det andre begrepet?

<https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2020/02/skolefravaer-eller-skolevegring> (lest 18.02.2022)

Tjora, Aksel. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsforbundet. 2019. Holterman, Sonja. 22.000 skolebarn har bekymringsfullt mye fravær: Fraværet i barne- og ungdomsskolen er høyere enn på videregående. Likevel finnes det ingen nasjonal oversikt eller sentrale tiltak. <https://www.utdanningsnytt.no/barneskole->

fravaer-grunnskole/22000-skolebarn-har-bekymringsfullt-mye-fravaer/156000 (lest 18.02.2022)

Utdanningsforbundet. 2021. Øverland, Elisabeth. Fagartikkel: Elever med nevroutviklingsforstyrrelser forteller hva de selv mener er årsaken til skolefraværet de har hatt, og hva som bør endres for at elever med slike vansker skal få en bedre skolehverdag. <https://www.utdanningsnytt.no/adhd-autismespekteret-fagartikkel/elever-med-nevroutviklings-forstyrrelser-og-alvorlig-skolefravaer/284410> (lest 05.03.2022)

Utdanningsforbundet. 2018. Holterman, Sonja. 22.000 skolebarn har bekymringsfullt mye fravær. <https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-fravaer-grunnskole/22000-skolebarn-har-bekymringsfullt-mye-fravaer/156000> (lest 05.03.2022)

Utdanningsdirektoratet. 2021. Fravær i skoleåret 2020–2. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fravaer-i-skolearet/> (lest 18.02.2022)

Wifstad, Åge. 2018. *Vitenskapsteori for helsefagene*. Oslo: Universitetsforlaget.