

Regine Aarflot Jørgensen

Skulevegring - tolking av omgrepet og betydningar av endringar i læringsmiljøet

Ein kvalitativ studie av støttetjenesta sine
opplevingar av elevar med
skulevegringsproblematikk i ei periode med
heimeskule

Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Rettleiar: Ingunn Dahler Hybertsen

Medretteiar: Anne Sofie Samuelsen

Juni 2021

Regine Aarflot Jørgensen

Skulevegring - tolking av omgrepet og betydningar av endringar i læringsmiljøet

Ein kvalitativ studie av støttetjenesta sine opplevingar
av elevar med skulevegringsproblematikk i ei periode
med heimeskule

Masteroppgåve i spesialpedagogikk
Rettleiar: Ingunn Dahler Hybertsen
Medretteiar: Anne Sofie Samuelsen
Juni 2021

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Norwegian University of
Science and Technology

Samandrag

I mars 2020 stengte skulane i landet ned som følger av koronapandemien. Dette medførte at heimeundervisning vart den nye kvardagen til dei fleste grunnskuleelevane. Hensikta med denne studien er å sjå på korleis denne forandringa i læringsmiljøet kan ha påverka elevar som vegrar seg for skulen og om dette har påverka korleis ein kategoriserer denne elevgruppa. Tematikken vert belyst gjennom støttetene sine opplevingar om korleis denne elevgruppa kan ha hatt det under heimeskuleperioden, kva dei legg i omgrepet skulevegring og om erfaringar frå denne perioden har gjort at dei endrar kva dei legg i omgrepet. Studien si problemstilling er: *«Korleis kan erfaringar frå heimeskuleperioden under koronapandemien bidra til auka innsikt i skulevegringsproblematikken?»*

Litteraturen og tidlegare forskning har fokus på skulevegring og elevar som vegrar seg for skulen. I tillegg er noko litteratur om sårbare barn inkludert.

Dette er ein kvalitativ studie. Datamaterialet studiet brukar består av åtte intervju, fire gruppeintervju og fire individuelle intervju. Informantane kjem frå PPT og skulehelsetenesta. Datamaterialet er samla inn av NTNU Samfunnsforskning og NIFU til eit prosjekt som omhandlar handteringar og konsekvensar av koronapandemien i grunnskulen. I intervjusituasjonen vart det ikkje stilt direkte spørsmål om skulevegring, men 11 av 17 informantar trekker fram denne elevgruppa i dei ulike intervju.

For å undersøke problemstillinga, har eg tatt utgangspunkt i to forskingsspørsmål som dannar kvart sitt kapittel som omhandlar empiri, analyse og diskusjon. Forskingsspørsmåla er: *«Korleis vert omgrepet skulevegring tolka i lys av heimeskuleperioden?»* og *«Kva betydingar har endringar i læringsmiljøet for elevar som vegrar seg for skulen?»*.

Funn frå studien kan vise at informantane trekker fram elevar som vegrar seg for skulen i ulike samanhengar. Funna tyder på at elevane med skulevegring ikkje var så sårbare under sjølve heimeskuleperioden, men at dei fleste kan ha opplevde det som vanskeleg å komme tilbake på skulen etter denne perioden. Det vert nemnt feire faktorar i læringsmiljøet på skulen som kan bidra til at heimeskuleperioden kan ha vorte opplevd som tryggare enn å vere på skulen, som at det er uro, støy eller røft miljø på skulen. Funn tyder også på at elevane som vegrar seg for skulen, trivdas godt under heimeskuleperioden fordi dei vart ein del av klassa på den måten at dei ikkje skilte seg ut i frå «normalen», men fungerte innafor det som vart den nye «normalen». Langtidskonsekvensane med fråvær har vorte nemnt og at det ikkje berre er positivt for denne elevgruppa å ha heimeundervisning.

Abstract

In March 2020 was the schools in the country closed as a result of the corona pandemic. This led to home schooling as the new reality for most students. This study looks at how this change in the learning environment may have effect student's whit school refusal. This is highlighted mainly through the Educational Psychological service (EPS) of how this group of students may have felt during the home school period, what they put into the concept of school refusal and whether experiences from this period have made them change what they put into the concept. The study's problem is: *"How can experiences from the home school period during the corona pandemic contribute to increased insight into the school refusal problem?"*

The literature and previous research focus on school refusal and students who refuse school. There is also some literature on vulnerable children.

This is a qualitative study. The data material the study uses consists of eight interviews, four group interviews and four individual interviews. The informants come from EPS and the school health service. The data material has been collected by NTNU Samfunnsforskning and NIFU for a project that deals with the management and consequences of the coronary pandemic in primary school. In the interview situation, no direct questions were asked about school refusal, but 11 out of 17 informants highlight this group of students in the interviews.

To investigate the problem, have I formed two research questions that form two chapters that deals with empirical data, analysis and discussion. The research questions are: *"How is the term school refusal understood in light of the home school period?"* and *"What significance does the change in the learning environment have for students who refuse school?"*.

Findings from the study can show that the informants highlight students with school refusal in various contexts. The findings indicate that students with school refusal were not so vulnerable during the actual home school period, but that most may have experienced it as difficult to return to school after this period. It has been mentioned that some factors in the learning environment at school can contribute to the home school period may have been perceived as safer than being at school, such as that there is unrest, noise, or rough environment at school. Findings also indicate that students who refuse to go to school thrive during the home school period because they were part of the class in a way that they did not stand out from the "normal" but functioned within what was the new "normal". The long-term consequences of absence have been mentioned and that it is not only positive for this group of students to have home schooling.

Forord

Denne oppgåva markerar slutten på ei fin og lærerik studietid hos Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet i Trondheim. Studietida mi har bestått av fire år på Instituttet for lærerutdanning og eit år med master i spesialpedagogikk hos Instituttet for pedagogikk og livslanglæring. Eg tar med meg kunnskap og erfaringar frå utdanningsløpet mitt, i tillegg til fine minne og gode venar frå Trondheim som studentby.

Å skrive denne masteren har vore ein tidkrevjande prosess. Men mest av alt har den vore lærerik. Oppgåva er skrive med utgangspunkt i eit datamateriale som er samla inn i eit prosjekt av NTNU Samfunnsforskning og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Dette prosjektet heiter «Koronapandemien – Håndtering og konsekvenser» og er skrive på oppdrag i frå Utdanningsforbundet. Sjølv om eg berre har sett meg inn i ein liten del av datamaterialet og arbeidet dei har lagt ned, så set eg veldig pris på at eg har fått arbeida med noko av datamaterialet dei har samla inn, og at eg har fått eit innblikk i korleis eit større forskingsprosjekt har vorte gjennomført.

Eg har også lært mykje om skulevegringsproblematikken. Det har vore spennande å sette seg inn i tidlegare forskning om temaet, i tillegg til å sjå tematikken opp mot pandemien som har påverka kvardagane våre i sidan mars 2020. Då elevar som vegrar seg for skulen er ei veksande elevgruppe, er dette eit tema eg er takknemleg for å ha fått auka innsikt i gjennom å skive denne oppgåva. Gjennom heile utdanningsløpet har eg funne fleire spesialpedagogiske tema spennande. Dette vil eg ta med meg ut i arbeidslivet som lærar for å kunne møte alle elevane eg kjem til å verte kjent med, på ein god måte.

Eg ønsker å rette ein stor takk til mine to rettleiarar; Ingunn Dahler Hybertsen og Anne Sofie Samuelsen. Eg er veldig takknemleg for fagleg rettleiing med gode og konstruktive tilbakemeldingar, og tilbakemeldingar som har fått meg til å reflektere gjennom heile prosessen. Eg sett også pris på positiviteten dei har vist, at dei har vore tilgjengelege og at dei har hatt trua på meg.

Eg vil også rette ein stor takk til nærmaste venar og familie for støtte og oppmuntring gjennom denne perioden, og for at dei alltid er der. Og ein ekstra takk til mi gode mor Solgun som har lest korrektur.

Regine Aarflot Jørgensen

Trondheim, juni 2021

Innhald

1 Innleiing	6
Problemstilling	7
Oppfølging av sårbare barn under koronapandemien.....	8
Oppbygging av oppgåva	9
2 Litteratur	11
Sårbare barn og unge	11
Skulefråvær.....	13
Skulevegtring.....	14
Førebygging av skulevegtring.....	17
Førebygging, risikofaktorar og tiltak i heimen.....	18
Førebygging, risikofaktorar og tiltak på skulen	18
Oppsummering	21
3 Metode	22
Førforståing	22
Forskingsdesign	22
Innsamling av empiri	23
Oversikt over informantane	24
Intervjuguiden	24
Analyse av datamaterialet	24
Transkribering.....	25
Analysemetode	25
Kvaliteten til studiet.....	26
Reliabilitet – Studiet si pålitelegheit	26
Validitet – Studiet si gyldigheit.....	27
Overføringsevne.....	28
Etikk.....	28
5 Tolkningar av omgrepet skulevegtring.....	30
Empiri og analyse.....	30
Diskusjon	35
Samansett elevgruppe	35
Angst.....	35
Sårbare barn	36
6 Endringar i læringsmiljøet	39
Empiri og analyse.....	39
Diskusjon	43
Elevane si kjensle av tilhøyre	43

Dei positive sidene ved digital undervisning for elevar med skulevegring	44
Balansegang	45
7 Avslutting	47
Oppsummering og kommentarar til funn	47
Studiet sitt bidrag til forskning og praktiske implikasjonar	48
8 Litteraturliste	50
9 Vedlegg	53
Vedlegg 1 – Skjema for godkjenning frå NSD	54
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informantane	56
Vedlegg 3 – Samtykkeskjema til informantane	57
Vedlegg 4 – Intervjuguide for støttetjenester	59

1 Innleiing

Alle barn og unge i Noreg har plikt og rett til grunnskuleopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1). FN sin barnekonvensjonen seier også at barn har rett til utdanning, og at denne grunnskuleutdanninga skal vere obligatorisk og gratis. I tillegg legg den vekt på at det må settast inn nødvendige tiltak for å både oppmuntre til regelmessig skulegang og for å redusere mengda av elevar som ikkje fullfører skulegangen (Barnekonvensjon, 1989, artikkel 28). Å gå på grunnskule er dermed ikkje frivillig i Noreg, men det er ikkje alle som fullfører skulegangen. Det er rapportert om auka skulefråvær blant elevar, av både skular og Pedagogisk-psykologisk teneste (PPT). Dette gjeld spesielt elevar med skulevegring (Havik, 2018). I eit kvantitativt studie med eit utval på 5465 elevar på 6. til 10. trinn, rapporterte 3,6% av elevane at fråværet deira skyldast årsaker knytt til skulevegring (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014a). Dette kan bety at i kvar klasse kan det vere omkring ein elev som opplever teikn på skulevegring eller kan trenge oppfølging fordi dei er i faresone for å utvikle skulevegring (Havik, 2016). Forsking viser at det er samanheng mellom å ikkje fullføre vidaregåande skule og det å ha høgt fråvær på ungdomsskulen (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008). Vidare tyder mykje på ein sterk samanheng mellom høgt fråvær på skule og høgt fråvær i arbeidslivet (Olsen & Traavik, 2010).

Skulevegring er eit omgrep brukt for å beskrive ein form for skulefråvær, og det er eit omgrep som er definert på fleire ulike måtar. Andre omgrep som ofte vert assosiert med skulefråvær er skulk, skulefobi, skuleangst og separasjonsangst (Kearney, 2003). At det finnast fleire definisjonar for skulevegring i forskingsfeltet, kan delvis knytast opp til at skulevegring i seg sjølv ikkje vert betrakta som ein diagnose, men kan betraktast som eit symptom på andre diagnosar (Løvereide, 2011). Dei som opplever skulevegring kan blant anna ha ulike typar angst (Havik, 2018). Problematikken med skulefråvær er samansett og kan betraktast som eit relasjonelt problem i staden for eit isolert problem som eleven slit med åleine. Dermed må ein sjå etter årsaker, utfordringar og løysningar i miljøet eller på ein systemsretta måte (Olsen & Holmen, 2018).

Det er skulen som har det skjerpande ansvaret for å ivareta dei elevane med ei særskilt sårbarheit, men dei er også sentrale i samarbeidet med støttetjenester som for eksempel PPT, skulehelsetenesta og barnevern (Utdanningsdirektoratet, 2019, 2020). Grunnane til fråværet til eleven er som oftast svært komplekse. Å oppdage dei elevane som viser teikn til at dei mistrivast på skulen tidleg, er viktig. Varer eleven sine problem over lenger tid, så vil kompleksiteten auke. Dette medfører at fleire fagpersonar blir involverte og eit samarbeid mellom dei, skulen og heimen blir viktig (Havik, 2018). Det er ein møysommeleg prosess å arbeide med fråfallsproblematikken. Det handlar både om å få eleven tilbake på skulen, men også å auke læringsgleda og arbeide i mot utmatting (Olsen & Holmen, 2018).

Problemstilling

I denne oppgåva tar eg utgangspunkt i PPT sine opplevingar av elevar som vegrar seg for skulen under koronapandemien med fokus på når dei tar opp tematikken, korleis dei beskriv tematikken og tematikken i forbindelse med læringsmiljøet. Det er interessant å sjå på skulevegning i samband med den perioden under koronapandemien fordi skulane fysisk vart stengt for dei fleste av elevane. Dette førte til at det vart forandringar i skulekvardagen og læringsmiljøet for dei fleste av elevane, der dei gjekk over til digital heimeundervisning. Det kan tenkast at nokre av elevane som vegrar seg for skulen, som er omtalt av informantane mine, var heilt eller delvis vekke frå dei fysiske skulane før koronapandemien. Så for desse elevane vart kanskje ikkje skulekvardagen forandra i så stor grad med tanke på kvar dei har undervisning, men det skjedde ei forandring i at deira skulekvardag vart meir lik resten av klassa sin skulekvardag. Hensikta med studien er å sjå på korleis denne forandringa kan ha påverka elevar med skulevegning og om dette har påverka korleis ein kategoriserer denne elevgruppa. Samt å sjå om ein kan ta med seg noko i frå denne perioden til å forbetre tiltak til nokre av elevane i denne gruppa.

Studien si problemstilling er: *«Korleis kan erfaringar frå heimeskuleperioden under koronapandemien bidra til auka innsikt i skulevegringsproblematikken?»*

Opplysningar til problemstillinga:

Ved bruk av omtalen «heimeskuleperioden under koronapandemien» eller «nedstenginga» så meiner eg den perioden dei fleste hadde digital heimeundervisning under koronapandemien. Nedstenginga starta for alle elevane 12.mars 2020, og varte til midten av april 2020 for 1.-4. trinn og til 7.mai for 5.-10. trinn. Datamaterialet er samla inn i tidsperioden frå november 2020 til januar 2021, men har tilbakeblikk til nedstenginga.

Elevgruppa som vegrar seg for skulen, er elevar med ein type fråværsproblematikk. Oppgåva er skrive med utgangspunkt eit datamateriale som er samla inn i eit prosjekt av NTNU Samfunnsforskning og NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Dette prosjektet heiter «Koronapandemien – Håndtering og konsekvenser» og er skrive på oppdrag i frå Utdanningsforbundet (Caspersen et al., 2021).

Studien brukar data i frå støttetjenesta, både PPT og helsesjukepleiarar. Kvar fylkeskommune og kvar kommune er lovpålagte å ha ei PP-tjeneste. Ei kommune kan organisere si PP-tjeneste med fylkeskommunen eller andre kommunar (Opplæringslova, 1998, §5-6). PP-tjenesta skal hjelpe blant anna barn og elevar som har eit behov for særskilt tilrettelegging og dei arbeider for at dei skal få eit likeverdig, inkluderande og tilpassa pedagogisk tilbod (Utdanningsdirektoratet, 2017). I Opplæringslova §5-6 står det at PP-tjenesta skal hjelpe skulen med å legge til rette opplæringa for dei elevane som har særskilte behov. Der lova krev det, skal også PP-tjenesta sørge for at ei sakkyndig vurdering vert utarbeida (Opplæringslova, 1998, §5-6). PP-tjenesta arbeider med både individretta og systemsretta oppgåver, og desse arbeidsoppgåvene må sjåast i samanheng med kvarandre (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Nokre kommunar har ulike team (for eksempel skuleteam eller konultasjonsteam for skulevegning) som arbeidar med elevar som har beskyringsfullt fråvær og/eller elevar som opplever skulevegning. Sidan eg er student i Trondheim, brukar eg Trondheim kommune som eksempel. I tillegg til at Trondheim kommune har eit skuleteam som arbeidar med elevar som har beskyringsfullt fråvær, skriv dei blant anna om PPT i forbindelse med beskyringsfullt fråvær:

«I saker som henvises til Barne- og familietjenesten med bekymringsfullt skolefravær og funksjonsfall, kan PP-tjenesten bidra med å gjennomføre utredning med mål om å finne mulige utløsende og/eller opprettholdende faktorer for skolefraværet. PP-tjenesten kan også, ved behov, bidra med veiledning ift. å tilrettelegge for et godt læringsmiljø for eleven der det er nødvendig, samt utarbeide sakkyndig vurdering av behov for spesialundervisning» (Trondheim kommune, u.å.)

Oppfølging av sårbare barn under koronapandemien

Under koronapandemien oppretta regjeringa ei koordineringsgruppe som har som oppgåve å følgje opp tilbodet til sårbare barn og unge. Første rapport kom 20.april 2020. Denne koordineringsgruppa er leia av Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (Bufdir) og består vidare av representantar frå Utdanningsdirektoratet (Udir), Folkehelseinstituttet (FHI), Helsedirektoratet (Hdir), Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), Sekretariatet for konfliktrådene (SfK) og Politidirektoratet (POD) (Bufdir, 2020). Koordineringsgruppa skulle blant anna sikre at informasjonen om sårbare barn og unge var oppdatert og at det var koordinert informasjonsflyt mellom direktorata og tenestene. Eit anna punkt er at dei skulle i ein situasjon med langvarig pandemi og smittevernstiltak, beskrive konsekvensar av ulike scenario for gruppa sårbare barn og unge, og vurdere tiltak for å bøte på konsekvensane dette vil ha for denne gruppa over tid (Bufdir, 2020).

I den første statusrapporten til koordineringsgruppa vert det beskrive at ein finn ulike omgrep på å beskrive sårbare og utsette barn og ungdom, men at både omgrepet sårbar og omgrepet utsett er brukt for å beskrive at nokre elevar har større behov for tenester enn andre (Bufdir, 2020). Opplever barn og unge sårbarheit kan dette skyldast at dei sjølv har behov for ekstra oppfølging, at familien er sårbar eller kjenner seg i ein sårbar situasjon eller ein kombinasjon av dei to. Koordineringsgruppa anslår at denne gruppa består av minst 20% av barn og unge i Noreg (Bufdir, 2020). Statusrapport 2 viser ei oppdatert liste av 12 overordna grupper som knytt til konsekvensar av koronapandemien, vert rekna som særleg sårbare. Denne lista inkluderer blant anna «Barn med psykiske lidinger» og «Barn med skolevansker» (Statusrapport nr. 2, 2020, s. 11 og 12). Sistnemnde var ikkje inkludert i lista i Statusrapport 1. «Barn med høgt fråvær» er ei undergruppe av denne gruppa (Bufdir, 2020).

Gjennom dei 12 rapportane frå Koordineringsgruppa (per utgangen av mars 2021), har skulevegning vorte nemnt fleire gangar. I Statusrapport 1 (utgitt 20.04.2020) oppgir Udir at enkelte lærarar påpeikar at dei er tettare på og kjem nærmare elevane no enn før koronapandemien. I ein-til-ein situasjonar med læraren, deltek elevar som har hatt

utfordringar med å delta og ta ordet i klasserommet aktivt (Bufdir, 2020). Vidare skriv dei at: «Enkelte elever som har hatt utfordringer med skolevegring, viser nå mer aktiv deltakelse i den digitale undervisningen enn de normalt gjør i en vanlig skolehverdag» (Statusrapport nr.1, 2020, s. 21).

I Statusrapport 5 (utgitt 17.06.2020) oppgir Hdir i samband med psykisk helse hos barn og unge at: «En del barn med skolevegring har hatt det veldig bra med hjemmeskole, men kan ha det spesielt tøft nå som [de] skal komme tilbake på skolen» (Statusrapport nr.5, 2020, s.20). Også i Statusrapport 7 (utgitt 28.08.2020) vert det beskrive i ein tilbakemelding til Hdir frå Psykisk helsevern for barn og unge at: «barn og ungdom med skolevegringsproblematikk strever med å komme tilbake på skolen» (Statusrapport nr.7, 2020, s.24). Vidare melder Hdir i Statusrapport 9 (utgitt 09.11.2020) at det er fleire omfattande saker i psykisk helsevern. Dette omfattar blant anna «Mulig økning i antall henvisninger med sosial angst og fastlåste skolevegrere. Disse fungerte bedre når skolene var stengt, men desto vanskeligere med skolestart ved høst» (Statusrapport nr.9, 2020, s.18). I Statusrapport 11 (utgitt 29.01.2021) melder Hdir at dei har fått tilbakemelding på: «Økning i antall henvisninger, med lokale variasjoner. Flere henvisninger med alvorlige tilstander (depresjon, angst, spiseforstyrrelser, selvskading, skolevegring og mer alvorlig psykopatologi)» (Statusrapport nr. 11, 2021, s.27). Dette vert gjentatt i Statusrapport 12. Her vert det også gitt opp at StatPed fekk auka spørsmål om skulevegring då skulane opna etter nedstenginga i mars. Spørsmåla kom spesielt frå føresette (Statusrapport nr.12, 2021).

Gjennom å sjå på kva som er rapportert i statusrapportane, kan ein sjå på utviklinga til korleis nokre av elevane med skulevegring har hatt det gjennom pandemien. Her kan ein både få eit inntrykk av korleis elevane hadde det under heimeskuleperioden, og korleis det var for elevane i ettertid av denne perioden. Statusrapportane gir også eit inntrykk over kva fokus som har vore på denne gruppa av elevar under pandemien.

Oppbygging av oppgåva

I innleiinga vert oppgåva, temaet og problemstillinga presentert.

I Kapittel 2 vert relevant teori som skal legge eit teoretisk grunnlag for resten av oppgåva presentert. Først i kapittelet vert det fortalt kort kva rett og plikt elevane har til utdanning. Vidare vert omgrepet sårbarheit presentert og kva skulefråvær er. Hovudfokuset i denne delen er å beskrive ulike definisjonar på omgrepet skulevegring, kva konsekvensar skulevegring kan ha for eleven, samt moglege forebyggjande tiltak med hovudvekt på skulen og læringsmiljøet. På slutten av kapittel 2 vert det presentert to forskingsspørsmål som skal bidra til å belyse og gi svar på problemstillinga.

I Kapittel 3 beskriv eg korleis empirien er samla inn og mi rolle som forskar i prosjektet mitt. Her beskriv eg først mi førforståing. Vidare i kapittelet presenterar eg forskingsdesignet, korleis empirien vart samla inn, korleis eg behandla empirien, samt truverda til studien. I denne delen av teksta inkluderer eg også delar i frå forskingsprosjektet til NTNU Samfunnsforskning (omtalt i oppgåva som hovudprosjektet). Dette vert gjort fordi det er denne forskingsgruppa som har samla inn empirien som eg brukar, og det har dermed påverka prosjektet mitt.

Kapittel 5 og 6 er basert på dei to forkingsspørsmåla i prosjektet mitt. I kvart kapittel vert det først presentert og kommentert på empiri, før funna frå empirien vert diskutert i lys av teori.

I kapittel 8 avsluttar oppgåva mi. Her vert det også studiet sitt bidrag, både bidrag til forskning og praktiske implikasjonar, presentert.

2 Litteratur

Formålet med denne delen av teksta er å legge fram og presentere relevant teori og forskning som belyser tematikken rundt skulevegning. Litteraturen vil i diskusjonskapittela brukast til å undersøke og finne svar på problemstillinga til studien. Litteraturen som er presentert er eit utval av forskinga på temaet, og det er brukt både nasjonal og internasjonal litteratur.

Først vert barn og unge sin rett og plikt til utdanning presentert. Så vert temaet sårbare barn presentert ut i frå ulike perspektiv, samt teori om resiliens og risikofaktorar. Etter dette vert litteratur og tidlegare forskning om skulefråvær og skulevegning presentert. Litteraturen om sårbare barn kjem før litteraturen og tidlegare forskning om skulevegning, fordi skulevegning kan kategoriserast som ein underkategori av sårbare barn. Til slutt kjem ei oppsummering som inkluderer forkingsspørsmål som vert brukt vidare i teksta.

«Barn og unge har plikt til grunnskuleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskuleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter» (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Denne plikta og retten varer frå 1. til 10.klasse. Ein elev kan i frå kommunen få heilt eller delvis fritak frå opplæringa med ei sakkyndig vurdering og skrifteleg samtykke frå føresette dersom det er til eleven sitt beste (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Alle elevar har rett på at opplæringa skal vere tilpassa deira evner og føresetnader, og dei som ikkje får eit tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 1-3, § 5-1). Dette betyr at om ein elev som vegrar seg for skulen ikkje klarer å vere inne i klassa, eller å møte opp på skulen, så har den rett på å få tilpassa undervisninga på ein slik måte at den får utbytte av den.

Sårbare barn og unge

Sårbarheit handlar om å vere utsett, og det handlar om å ikkje vere beskytta, men å vere i fare. Sårbarheit er ein dynamisk tilstand som betyr at ein kan vere sårbar i nokre periodar av livet, medan ein ikkje er sårbar i andre (Lund, 2015). Å vere eit sårbart menneske, kan innebere å ha behov for støtte og hjelp. Sårbarheit er ei form for veikskap eller svakheit i ein person, ei uro eller kanskje vere svært var, som kan bidra til at personen kjem i ubalanse i ein pressa situasjon. Å vere sårbar er at ein i ein gitt situasjon enten ikkje taklar presset eller ikkje trur ein taklar det. Korleis ein forhold seg til sårbarheita er det viktige (Jørgensen, 2017). Nokre elevar er meir sårbare enn andre, og sårbare barn og unge er eit dagsaktuelt tema som ikkje har ein eintydig definisjon (Lund, 2015). Dette kjem også i rapporten av NIFU og NTNU Samfunnsforskning (2021) som påpeikar at sårbarheitsomgrepet er vidt og vert tolka ulikt av ulike informantar (Caspersen et al., 2021). Ei kunnskapsoppsummering av NTNU som omhandlar konsekvensar av Covid-19 for tenestetilbodet for sårbare barn og unge, stiller også spørsmål til kven dei sårbare og utsette barna er, og at sårbar er eit omgrep som kan romme mange forståingar og ofte er knytt til resiliens, beskyttelsesfaktorar og risiko (Skrove et al., 2021). Dei skriv blant anna at: «Alle barn kan anses som sårbare i den forstand at de er i utvikling fysisk, sosialt og kognitivt som gjør at de trenger god omsorg, støtte, hjelp og beskyttelse fra omsorgspersoner og andre mennesker de har rundt seg.» (Skrove et al., 2021, s. 10). Lund (2015) beskriver også eit perspektiv på

sårbarheit der det er fokus på konteksten og relasjonane si betydning for sårbarheit og at barn og unge kan oppleve risikofaktorar som kan føre til sårbarheit på tre ulike nivå; familienivå, eit nivå blant jamaldra og i miljøet (Lund, 2015).

Risikofaktorar rammar barn og unge ulikt ut i frå deira sårbarheit og robuste dei er, i tillegg til dei beskyttande og sjølvbeskyttande ressursane dei har. Risikofaktorar omhandlar faktorar og forhold som gir bekymring og utryggheit, og kan med ulik grad av alvor påverke barnet si psykiske helse (Befring & Uthus, 2019; Olsen & Traavik, 2010). Dette kan vere skadeleg og personleg krenkande for barnet, og påverknaden som barnet vert utsett for aukt sannsyn for ei utvikling med negativt utfall eller risiko for å utvikle alvorlege åtferdsproblem. På skulen kan det også påverke barnet si læring, utvikling og velferd på ein negativ måte, og auke risikoen for skulk og fråfall/drop out (Befring & Uthus, 2019; Ogden, 2018). Risikofaktorar kan vere knytt til barnet sjølv (individuell risiko), familien, skulemiljøet og andre miljø (Havik, 2018; Ogden, 2018; Olsen & Traavik, 2010). Individuelle risikofaktorar kan vere medfødt, men dei kan også vere erfarte og tillærte og ha samanheng med at barnet har vakse opp i risikoutsette lokalsamfunn. Slike faktorar kan for eksempel vere manglande sjølvregulering, usikker tilknytning og låg sosial kompetanse (Ogden, 2018). Risikofaktorar i familien kan blant anna vere omsorgssvikt som handlar om forsømming av barna sin omsorg og deira grunnleggande behov for beskyttelse, overbeskyttande mor, ekteskapsproblem, familiestørrelse og om foreldra er antisosiale eller har psykiske problem (Befring, 2019; Befring & Uthus, 2019; Havik, 2018; Ogden, 2018). Risikofaktorar på skulen kan blant anna vere uro og støy i klassa, mangel på grunnleggande opplæring, konkurransebasert opplæring, mobbing, lite støtte frå læraren og overgangar frå for eksempel barneskule til ungdomsskule (Befring, 2019; Havik, 2018). Overgangen frå barneskule til ungdomsskule inneberer ein konfrontasjon med eit meir komplekst skulemiljø, og det nye miljøet ikkje er føreseieleg, kan føre til at eleven kjenner seg utrygg (Ingul, Havik & Heyne, 2019). Det er aller mest skadeleg om fleire risikofaktorar samlar seg opp over tid eller verkar kumulativt over tid (Olsen & Traavik, 2010) (38).

Trass i eit risikabelt oppvekstmiljø, finnast det beskyttande og sjølvbeskyttande faktorar som kan både dempe risikoen for problemutvikling og stimulere til ei positiv utvikling ved å nøytralisere eller motverke dei negative effektane av risikofaktorane (Befring & Uthus, 2019; Ogden, 2018). Dette handlar om å styrke barn og unge sin evne til å vere motstandsdyktige til risikofaktorar. Dette kan skje ved hjelp av konstruktive haldningar og sjølvregulerande personlege ressursar som bidreg til å gi livsmestrande kompetanse med sjølvdisiplin og styrke sin eigen karakter (Befring & Uthus, 2019). Beskyttande faktorar i skulemiljøet kan bidra positivt til eleven sitt nærvær og tilhøyrslø. Dette kan vere relasjonen mellom læraren og eleven, og det kan vere venskap og tilhøyrslø (Havik, 2018).

Nokre barn viser at dei er robustheit og motstandsdyktige, som gjer at dei har ressursar til å beskytte seg sjølv mot risikofaktorar (Befring & Uthus, 2019). Dette er resiliente barn som klarer seg trass i at dei har vore eksponert for ein risiko som vanlegvis vil kunne føre til psykososiale vanskar (Befring & Uthus, 2019; Olsen & Traavik, 2010).

Dette er altså ei positiv utvikling og handlar om ei evne til å hente seg inn att (Olsen & Traavik, 2010).

Eit anna perspektiv presentert av Lund (2015) er eit kulturelt og samfunnsmessig perspektiv på sårbarheit der sårbarheit vert knytt opp til eleven sine kognitive og sosiale ferdigheiter, i eit samfunn der kompetanse er viktig for samfunnsutviklinga (Lund, 2015). På skulen der eleven skal vere ein aktør og det er høgt fokus på sosial interaksjon, kan sårbarheit knytast til aktivitet, initiativ og sosial kompetanse, og dei elevane som har eit avgrensa ønske om sosial deltaking og aktivitet, kan skulen gi opphav til negative opplevingar (Lund, 2015; Paulsen & Bru, 2016). Her vert det sentralt å forstå at innadvente barn er i ein situasjon der dei må vere ein del av ein utadvendt barne- og skulekultur (Befring & Uthus, 2019). I dette perspektivet vil dei vaksne sine evner til samspel påverke barnet sine kjensler, samt barnet si emosjonelle, sosiale og kognitive utvikling. Dei vaksne og deira maktposisjon i forhold til barnet påverkar kor sårbart barnet vert i møte med nye relasjonar og nye kontekstar (Lund, 2015). Når barnet er lite er det i stor grad foreldra som bestemmer kva relasjonar barnet skal vere ein del av, også kalla tilskrivne relasjonar. Når barnet vert eldre, vel den sjølv i aukande grad sine relasjonar, kalla valte relasjonar (Kvello, 2013).

Sårbare grupper er i følgje forskning meir utsette for psykiske lidingar som for eksempel depresjon og angst. Denne gruppa har også ein større sjanse for å droppe ut av vidaregåande skule i tillegg til å droppe ut av arbeidslivet (Lund, 2015). Det er skulen som har et skjerpa ansvar for at elevar med særskilt sårbarheit vert ivaretatt. Å arbeide for å oppnå eit godt læringsmiljø, er med på å beskytte mot auka sårbarheit. Eit godt læringsmiljø kan vere med å beskytte eleven om skulen klarer å legge til rette for at eleven får oppleve meistring og styrking av sjølvkjensla og sjølvbildet (Lund, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2019).

Skulefråvær

Skulefråvær vert ofte definert ut i frå kor mange skuletimar eller kor mykje undervisning eleven har gått glipp av, eller graden av vanskar eleven har for å gå på skulen (Havik, 2018). Det finnst mange grunnar til skulefråvær, og grunnane til den enkelte eleven sitt skulefråvær kan vere avgjerande for at eleven får den hjelpa den treng til rett tid. Når fråværet varer over tid, aukar kompleksiteten. Det er dermed ikkje alltid like lett å finne ut grunnen til fråværet og å sette i gang eit vellykka tiltak raskt nok. Dess tidlegare ein oppdagar fråværet, dess lettare er det å stoppe utviklinga av det (Havik, 2018). Det finnes to type grunnar for fråvær, dokumentert og udokumentert. Er det ein gyldig grunn for fråværet, så har eleven dokumentasjon på det. Både dei som skulkar og dei som viser skulevegring manglar dokumentasjon på fråværet sitt, dermed har ikkje fråværet gyldige grunnar (Havik, 2018). Skulevegring og skulking har nokre like trekk, men på fleire sentrale punkt så skil dei seg frå kvarandre. Dermed må ein sjå ulikt på dei for å kunne hjelpe elevane og sette inn tiltak som verkar for den enkelte (Havik, 2018). Skulk vert ofte kjenneteikna blant anna med at eleven mislikar og manglar motivasjon for skulen, og at foreldra ikkje kjenner til barnet sitt fråvær (Havik, 2016). Dei som skulkar er ofte opne om at dei mislikar skulen, medan dei som opplever skulevegring kunne ønske at dei kunne gå på skulen (Thambirajah, De-Hayes & Grandison, 2008). Oftare vert skulk

assosiert med forstyrringar i åtferda, medan skulevegring vert assosiert med emosjonelle forstyrringar som depresjon og angst (Havik, 2016). Dei som vegrar seg for skule vert både oftare misforstått og seinare oppdaga, enn elevar som skulkar (Havik, 2018).

Skulevegring

Som nemnt tidlegare så er skulevegring eit omgrep som er definert på fleire ulike måtar. At det finnst fleire definisjonar for skulevegring i forskingsfeltet, kan delvis knytast opp til at skulevegring i seg sjølv ikkje vert betrakta som ei diagnose, men som eit symptom på andre diagnosar (Løvereide, 2011). Elevane som viser ulike typar skulevegringsåtferd er ei samansett gruppe (Olsen & Holmen, 2018). Det kan vere ulike årsaker for at ein elev opplever dette, men ofte er skulevegring knytt til bytte av skule, skulestart, mobbing, sosio-emosjonelle vanskar eller ulike typar traume (Olsen & Traavik, 2010). Skulevegring kan opplevast på alle skuletrinn og er uavhengig av kjønn, ferdigheiter og evner (Havik, 2018; Olsen & Traavik, 2010). Uansett korleis ein vel å definere skulevegring, og kva ein kallar skulefråværet til eleven, så må årsakene bak fråværet undersøkast og målet må vere å få eleven tilbake på skulen (Olsen & Holmen, 2018). Elevar med skulevegring kan vere sårbare. Elevane som vegrar seg for skulen er ofte innadvente, sjenerte og utrygge ved skulestart og skulebytte (Havik, 2018). Ein introvert veremåte har samanheng med innagerande vanskar (Befring & Uthus, 2019).

Barn oppheld seg mykje av tida på skulen, og skulen er viktig for både den faglege og den sosiale utviklinga til elevane. Fråvær frå skulen kan ha ein negativ påverknad på eleven si emosjonelle, faglege og sosiale utvikling. Det å ikkje gå på skule kan resultere i at elevane føler at dei ikkje strekker til på fleire område i livet, og det aukar sjansen for at dei ikkje fullfører skulen og at dei ikkje får jobb (Havik, 2018). I tillegg tyder det som nemnt mykje på ein sterk samanheng mellom høgt fråvær på skule og høgt fråvær i arbeidslivet (Olsen & Traavik, 2010). I fleire tilfelle så tek det altfor lang tid før skulevegringa vert oppdaga, som igjen fører til at tiltaka også vert meir komplekse. Dette heng saman med at konsekvensane vert meir og meir alvorleg dess lenger eleven er heime. Langvarig isolasjon kan føre til sosial angst, depresjon og låg sjølvkjensle, i tillegg til faglege manglar (Olsen & Traavik, 2010).

Skulevegring kan definerast ut i frå fråværet til eleven. Kearney og Silvermann (1996) har ein definisjon som seier «Skulevegringsåtferd definerast som elevmotivert vegring mot å gå på skulen eller å vere på skulen heile dagen» (Kearney & Silverman, 1996). Dette er ein enkel og romsleg definisjon som prøver å omfamne flest mogleg uavhengig av diagnose, type vanske og kontekst (Løvereide, 2011). Denne definisjonen inkluderer barn og unge i alderen 5 til 17 år og som i betydeleg grad er enten heilt fråverande frå skulen, og/eller møter opp på skulen, men reiser heim i løpet av skuledagen, og/eller har åtferdsproblem på morgonen som til dømes raserianfall, men går på skulen, og/eller som i løpet av skuledagane viser uvanleg nød som viser ønske om å ikkje møte opp i framtida. Dette er dermed ein spesifikk definisjon av skulevegring som er knytt til kontinuiteten av grada av alvor av skulefråværet. Definisjonen inkluderer i tillegg både dei elevane som saknar skulen, og dei elevane som ikkje gjer det (Kearney & Silverman, 1996).

Kearney (2008b) definerer skulevegringsåttferd til ein elev ved at den (1) i løpet av dei to siste vekene har gått glipp av meir enn 25% av skuletida, (2) i mist to veker opplever alvorlege vanskar med å delta i klassen (som går utover barnet eller familien sine rutinar), og/eller (3) i løpet av ei periode på 15 veker er borte frå skulen meir enn 10 dagar (Kearney, 2008b). Dette er ein teoretisk definisjon som kan brukast på tvers av ulike perspektiv og den fokuserer på praktiske og inkluderande avgrensingar (Kearney, 2008b). Denne definisjonen inkluderer elevar som treng hjelp på eit tidleg tidspunkt for å løyse problemet, og den sett ei grense på to veker for å sjå vekk i frå dokumentert fråvær. Vidare set dei ei grense på 15 veker som resulterer i at ein må sjå på problemet i løpet av heile skuleåret og ikkje berre på slutten av semesteret. Dermed inkluderer det også sporadisk fråvær (Kearney, 2008b).

Skulevegring kan også vert definert som «vanskar med å gå på skulen assosiert med fysisk ubehag, spesielt angst og depresjon» (Oversett frå: King & Bernstein, 2001). I følge Havik (2018) ønsker dei som vegrar seg for skulen å gå på skulen, men får ikkje til dette. Dei manglar ikkje motivasjon for lekser og skularbeid, og dei både likar og har lyst til å gå på skule (Havik, 2018). Svært mange som vegrar seg for skule, både for å gå på skule og for å verte verande på skulen, grunnir dette med at skulegangen i ei eller anna form medfører følelsmessig ubehag. Det kan vere fysisk ubehag som magesmerter, kvalme, hovudverk, svimmelheit og søvnevanskar. I tillegg kan dei ha tankar om døden og er ofte engstelege. Vanskane kan ofte starte smått med timefråvær, men kan utvikle seg vidare til at eleven nektar å gå på skule og kan vise dette ved å uttrykke sinne, frustrasjon, protest, gråt og engste seg (Olsen & Traavik, 2010). Hovudverk, kvalme og mageknipe kan ofte vere tidlege teikn på skulevegring. Spesielt kan eleven oppleve dette kvelden før eller på morgonen før skuletid. Desse plagene er somatiske eller psykosomatiske, og går som regel over når eleven veit at den ikkje treng å gå på skulen (Havik, 2018). Dei som opplever desse plagene kan også ha fysiske sjukdomar. Elevar som ikkje går på skulen har ofte psykiske forhold som er med på å utløyse fråværet og/eller å oppretthalde eit langvarig fråvær (Kearney, 2008a).

Både fråvær og delvis fråvær kan vere eit tidleg teikn på skulevegring (Ingul et al., 2019). Dette kan ha samband med at skulevegring kan oppstå både plutsleg eller gradvis (Havik, 2016; Thambirajah et al., 2008). For nokre kan skulevegringa oppstå gradvis og fråværet kan vere sporadisk. Det kan oppstå eit mønster i fråværet til eleven. Dette kan vere på enkelte dagar i veka og kan vere knytt til for eksempel eit fag eller ein lærar. Det sporadiske fråværet kan etter kvart verte kontinuerleg (Thambirajah et al., 2008). I mange tilfelle kan skulevegringa oppstå etter at barnet har vore mykje heime, for eksempel etter feriar eller etter sjukdom. Etter ei slik periode kan barnet vise motstand mot å gå på skulen igjen (Thambirajah et al., 2008). Når skulevegringa oppstår plutsleg, kan dette i starten skyldast ein spesifikk situasjon på skulen eller ei enkelt hending, men kan utvikle seg vidare til at eleven vegrar seg for skulen generelt. Dette kan for eksempel handle om at eleven kan vere utsett for mobbing eller at eleven strevar med å tilpasse seg sosialt (Havik, 2018). Fråværet kan i tillegg verte oppretthalde av faktorar heime og på skulen (Havik, 2018). For nokre barn kan det første teiknet på skulevegring vere at dei spør om å få forlate skulen eller klasserommet ved å ofte late som at dei må på toalettet eller ikkje er i form (Thambirajah et al., 2008). Dess lenger fråværet varer, dess vanskelegare vert det for eleven å overvinne det som er grunnen

eller grunnane til at eleven ikkje klarer å gå på skulen. Grunnar til dette kan vere at eleven kjem bakpå med skulearbeidet, vert vant til å vere heime og mistar rutinar samt brukar tid på morosame ting som tv og datamaskin. Dei som opplever skulevegring kan i tillegg verte engstelege for å møte klassevenner fordi deira sosiale isolasjon har ført til at dei har mista kontakta med vennene og dei har gått vidare i å opprette nye vennskap. Når barnet unngår skulen ein dag, reduserast angsten for den dagen, men over tid vil dette føre til at angsten for skulen vert verre. Den kan i tillegg utvikle seg til at andre sosiale situasjonar vert vanskelege for barnet, som igjen kan resultere i at barnet isolerer seg meir (Thambirajah et al., 2008). Varer fråværet til eleven over ei lenger periode, bør foreldra hjelpe barnet slik det kan redusere fråfall i rutinar og tid som vert brukt på kjekke ting, og heller konsentrere seg meir om skulearbeid (Havik, 2018). For å oppdage tidleg teikn på skulevegring, bør skulen registrere oppmøte og fråvær dagleg. Dette må inkludere både å registrere fråvær frå skuletime til skule time, i tillegg til å registrere om eleven reiser heim i løpet av skuledagen. Det er også viktig å sjå på fråværet over ei lenger periode, fordi mønsteret i fråværet kan peike på årsaker til fråværet (Ingul et al., 2019). Eit kjenneteikn på skulevegring er at forelda veit om eleven sitt fråvær. Dermed er det viktig å ha ein dialog med heimen for å få meir informasjon rundt fråværet (Ingul et al., 2019).

Skulevegring omhandlar ikkje berre barnet, men det er eit samansett problem og handlar også om skulen og foreldra. Sjølv om ulike faktorar i barnet, i familien og på skulen ikkje er uavhengige av kvarandre, kan det vere nyttig å vurdere dei ulike faktorane kvar for seg (Thambirajah et al., 2008). Olsen og Traavik (2010) seier at skulevegring ikkje bør sjåast på som eit isolert og individuelt problem for den enkelte, men at det er eit relasjonelt problem. Dette inneberer at samarbeidet mellom dei som er rundt eleven ikkje fungerer optimalt (Olsen & Traavik, 2010). Som beskrive tidlegare er sårbarheit også ofte knytt til resiliens, beskyttelsesfaktorar og risiko (Skrove et al., 2021). Og at risikofaktorar kan vere knytt til barnet sjølv (individuell risiko), familien, skulemiljøet og andre miljø (Havik, 2018; Ogden, 2018; Olsen & Traavik, 2010). Det kan vere utfordrande å identifisere risikofaktorar for skulevegring fordi det finnast mange risikofaktorar, men dei er ikkje spesifikke for skulevegring (Ingul et al., 2019). Det er større sannsyn for at eleven opplever skulevegring, dess fleire risikofaktorar som er til stades. Dette er også avhengig av kor mange risikofaktorar og kor mange beskyttelsesfaktorar som er til stades (Ingul et al., 2019).

Thambirajah og kollegaer (2008) beskriv vanlege risikofaktorar knytt til skulevegring slik:

Skulefaktorar	Faktorar knytt til barnet	Familiefaktorar
Mobbing	Separasjonsangst	Nyleg familieovergangar
Overgang til vidaregåande skule eller mellom skular	Angst for å samhandle med jamnaldra	Nyleg bortgang i familien
Uidentifiserte generelle eller spesifikke lærevanskar	Frykt for å feile, låg sjølvtilitt	Signifikant forandring i familien
Dårleg spesialundervisning	Andre utviklingsmessig problem	Angst eller andre problem med mental helse hos foreldre
Vanskar med spesifikke fag	Bekymring over foreldre si helse	Ikkje involvert far
Vanskeleg med jamnaldra på skulen	Frykt for at foreldre skal skiljast eller flytte ut	Foreldre som lett vert stressa av barnet sin angst eller protestar
Aktivitetar som barnet ikkje meistrar/klarar (t.d. framføring)	Overbeskyttelse av foreldre	Overbeskyttande foreldre

(Mi oversetting henta i frå: Thambirajah et al., 2008)

Førebygging av skulevegring

For å identifisere teikn og risikofaktorar for skulevegring på eit tidleg tidspunkt, er ein avhengig av eit positivt samarbeid mellom skulen og heimen (Ingul et al., 2019). Dette samarbeidet vert viktig for eleven som viser skulevegring når det kjem til overgangar, eller oppstart på skulen igjen etter ferie, etter sjukdom eller andre avbrekk frå skulen. Dette handlar om å gjere overgangane føreseielege og oversiktlege, slik eleven kan kjenne seg trygg (Havik, 2018). Som nemnt er registrering av eleven sitt fråvær viktig for å tidleg kunne plukke opp elevar med skulevegring (Ingul et al., 2019). Foreldre til elevar med skulevegring trekker fram at samarbeidet mellom skulen og heimen vert sett på som viktig for å forebygge skulevegring, men at dei fleste følte at samarbeidet først vart tatt på alvor i frå skulen si side etter at skulevegringa hadde utvikla seg (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014b).

Eit tett og positivt samarbeid rund eleven bør starte tidlegast mogleg, og bør i tillegg til skulen og heimen inkludere støttenester som PPT og eleven sjølv (Olsen & Traavik, 2010). Ofte kan eleven verte for lite inkludert i samarbeidet, trass i at dei i saker som gjeld dei sjølve har rett til å verte høyrte (Kunnskapsdepartementet, 2019). Før ein kan planlegge kva tiltak som skal iverksettast, må ein grundig vurdere situasjonen og

omstende rundt eleven som opplever å vegre seg for skulen. Målet og prosessen med å komme tilbake til skulen bør skje gradvis og i små trinn. Målet må vere individuelt for eleven og må avtalast/lagast i lag med både skulen, heimen og eleven (Thambirajah et al., 2008). Dette kan vere ein felles plan som inkluderer dei ulike sine oppgåver. Planen bør innehalde kva timar eleven skal vere på skulen, kor mykje eleven skal vere på skulen og når opptrapping skjer (Ingul, 2018). Å ha eit team som har kompetanse og ansvar for å arbeide med elevar som har mykje skulefråvær, er også ein ressurs som er gunstig å ha. Eit slikt team kan vere etablert i kommunen, på ein skule eller på tvers av skular (Ingul et al., 2019). Ein bør kontakte støttettenesta i første omgang for rettleiing om ein er bekymra for eleven (Havik, 2018).

Førebygging, risikofaktorar og tiltak i heimen

Forhold i heimen kan forklare kvifor eleven nektar eller ikkje klarer å gå på skulen. Dette kan blant anna vere føresette sine haldningar og mønster i oppdraginga. For eksempel er det studiar på at innagerande åtfærd kan ha ein samanheng med ein overbeskyttande heim, der overbeskyttande mødre kan bidra til usjølvtendige og utrygge barn og slik dermed vere ein risikofaktor (Befring & Uthus, 2019; Lie, 2020).

Tiltak i heimen kan handle om å sette grenser, ha felles forventningar og haldningar og eventuelt at føresette søker hjelp om eigne vanskar. Det kan i starten også handle om å prøve å sosialisere eleven utanfor skulen (Ingul, 2018). Har eleven eit langvarig fråvær frå skulen, kan foreldra ønske at eleven får heimeundervisning (Havik, 2018). Heimeundervisning er ikkje anbefalt, men kan brukast i ei avgrensa og avtalt periode. Heimeundervisninga bør også vurderast jamt (Havik, 2016). Som nemnt må foreldra hjelpe eleven å bruke tid på skulearbeid, og i tillegg må dei stille krav som gjer at eleven opprettheld ein mest mogleg «normal dag». Dette kan innebære fast tid å stå opp på, stelle seg og å ha pause til passeleg tid (Havik, 2016). I tillegg må ein undersøke om eleven har nokre individuelle eigenskapar som kan vere med å forklare den emosjonelle sårbarheita eleven opplever (Havik, 2018; Lie, 2020).

Førebygging, risikofaktorar og tiltak på skulen

Opplæringslova §9-A handlar om elevane sitt skulemiljø og der står det: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Dette omfattar ein nulltoleranse for krenkingar som mobbing, trakassering, diskriminering og vald, og at alle som jobbar på skulen skal sikre at elevane har eit godt og trygt psykososialt skulemiljø (Opplæringslova, 1998).

Læringsmiljøet er ein del av skulemiljøet, og er i rettleiar for spesialundervisning definert som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2014, 1.3). Miljømessige faktorar som påverkar læringsmiljøet omfattar vennskap, relasjonar til både læraren og medelevar, deltaking i det sosiale og faglege på skulen, forventningar til læring, normer og verdiar på skulen, det fysiske miljøet og læraren sin kompetanse som klasseleiar. Eit godt læringsmiljø er viktig for alle elevar, men for elevar som strevar fagleg og/eller sosialt er det ekstra viktig ved at det legg til rette for fagleg utvikling og for at elevane

kan utvikle sin sosiale kompetanse (Postholm, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2014). Er klimaet i klasserommet støttende, er det ein god tone og gjensidig respekt mellom elevane og mellom elevane og læraren. Eit negativt klasseromsklima vil mangle denne respekten, og det vil kunne bestå av fleire klikkar og av mobbing (Munthe, 2014).

Faktorar på skulen kan vere kjelder for den frykta eleven har for skulen. Dette kan for eksempel handle om mobbing, utestenging, høge akademiske krav, lærevanskar eller læraren sin åtferd og sine relasjonsferdigheiter (Havik, 2018; Lie, 2020). I ein studie av elevar på barne- og ungdomsskule fann forskarane at det å verte mobba er sterk knytt til at dei som vegrar seg for skulen, ikkje kjem på skulen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). I ein studie av foreldre til barn som vegrar seg for skulen rapporterer ein tredjedel av foreldra at mobbing eller erting er ein risikofaktor eller årsak for at barnet opplever skulevegring (Havik et al., 2014b). Foreldre frå denne studien rapporterte også at barna synes støyande og uorganiserte klasserom er ei utfordring. Vidare fortel dei at i tillegg til at slike klasserom bidreg til at det er uføreseieleg og at barnet føler seg utrygt og usikkert, så er det vanskeleg for sårbare elevar å verte lagt merke til av læraren når det er støy i klasserommet (Havik et al., 2014b).

Olsen og Traavik (2018) skriv at mange av elevane med vanskar med å møte på skulen har mista trua på seg sjølv, i tillegg til at dei stiller høge krav til seg sjølve. Nokre elevar kan velje å halde seg heime fordi dei ikkje klarer krava til skulen, og skulen vert utrygg (Havik, 2016). Nokre foreldre til barn med skulevegring rapporterer at barna er bekymra for dei akademiske krava på skulen og for dårleg tilpassing av skulearbeidet. Nokre få foreldre beskriver også at presset for enkelte situasjonar som er knytt til å opptre i klassa, som framføring eller høgtlesing, er med på å påverke angsten til barnet (Havik et al., 2014b). Egger, Costello og Angold rapporterer at elevar med skulevegring opplever meir prestasjonsangst enn elevar som skulkar, elevar med anna skulefråvær og elevar som ikkje har problematisk skulefråvær (Egger, Costello & Angold, 2003). For elevane som ikkje klarer å gå på skule, kan det også vere vanskeleg å komme tilbake til skulen om den heng bak på det faglege (Thambirajah et al., 2008). Tilrettelegging for å sette realistiske krav, positive tilbakemeldingar for ting som ein meistrar, spesielt støtte i læringsprosessen, er viktig for elevane som er urolege for evaluering- og prestasjonssituasjonane på skulen (Havik, 2016).

Dermed kan læraren hjelpe eleven til å få trua på seg sjølv gjennom å vere ein god samtalepartner. Her vert det viktig å gi eleven fagleg støtte og tilrettelegging slik eleven kan oppnå meistring, men også å vere eit godt medmenneske å lytte til det eleven har å seie (Olsen & Holmen, 2018). Nokre foreldre rapporterer om ei form for konflikt mellom elevane sitt ønske om å vere usynlege, «normal» eller «som dei andre» og det å få tilpassa undervisning og oppgåver. Nokre sa også at tilpassa opplæring fekk elevane til å skilje seg ut på negativ måte frå resten av klassa (Havik et al., 2014b). I ein studie av SINTEF der fleire av lærarane trekte fram nokre positive konsekvensar av den fysiske distanseringa viser at: «...som at elever med skulevegring og/eller psykiske utfordringer deltok på likere premisser enn hva de gjorde i det fysiske klasserommet.» (Fjørtoft, 2020, s. 47). Dette innebar blant anna at enkelte elevar som brukar tid og energi på å grue seg til å vere i klasserommet, slapp dette. Mange hadde også gitt opp at stille elevar snakka med medelevar i små grupper digitalt, og at dei tok oftare kontakt med læraren enn i det vanlege klasserommet om dei trengte hjelp. Denne elevgruppa hadde

«blomstra». Nokre påpeikte at dette var nyttige erfaringar som kunne brukast i den ordinære skulevardagen for å tilpasse undervisningsopplegg til elevar som verkeleg slit med skulevegring. Desse elevane kunne for eksempel få digital undervisning i enkelte periodar eller fag (Fjørtoft, 2020). Tiltak på skulen rettast ofte både mot eleven, for eksempel at eleven får tilpassa undervisning i fag basert på lengda av fråværet, og miljøet i klassa og på skulen (Ingul, 2018). Dette kan for eksempel vere å lage ein framdriftsplan saman med eleven som visualiserer svært konkrete arbeidsoppgåver, mål, delmål og når det er rettleiing og evaluering undervegs (Olsen & Holmen, 2018). Føreseieleg, oppnåelege mål og detaljert plan vart også trekt fram av foreldre (Havik et al., 2014b).

Tiltaka kan også vere å betre det sosiale for å redusere einsemd og sosial isolasjon, og for å auke trygghet og relasjonen mellom eleven og læraren (Ingul, 2018). Både skulen og klasserommet er sosiale arenaer der ein må forholde seg til og ha relasjonar med medelevar og med læraren. Det er ein ytre og ein indre dimensjon på desse relasjonane. Den ytre dimensjonen handlar om korleis eleven vert omtalt, behandla og tiltalt av medelevane og læraren, og omfattar å verte møtt med respekt, vennlegheit og forståing og å verte inkludert både fagleg og sosialt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den indre dimensjonen handlar om eleven sin oppleving av dei sosiale relasjonane, og om eleven opplever å verte respektert, akseptert og få fagleg støtte. Dette handlar også om eleven føler seg trygg, føler tilhøyring og vennskap (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Emosjonell støtte og viktigeita av å ha ein vaksen som både bryr seg og sett pris på eleven og støttar den emosjonelt, var noko dei fleste av foreldra til barn med skulevegring trekte fram. Samtidig trekte over halvparten av foreldra fram at læraren mangla forståing for skulevegring (Havik et al., 2014b). Å få oppleve positive og nære relasjonar til vaksne og andre barn, er viktig og har stor betydning for barn med innadvendte relasjonsvanskar (Befring & Uthus, 2019).

I tillegg til at skulen skal vere ein læringsarena, er det ein arena for vennskap, søke tilhøyring og anerkjenning blant jernaldrane (Bru, Idsøe & Øveland, 2016). Eit grunnleggande sosialt behov er det å oppleve sosial tilhøyring og det å verte akseptert av dei som er jamaldra (Havik, 2018). Ein ønsker å føle seg inkludert og integrert i det miljøet ein høyrer til. Tilhøyring har mykje å seie for elevane sin trivsel, psykiske helse og deira motivasjon og læring. Ein elev som føler stor grad av tilhøyring har større uthald, engasjement og innsats på skulen enn ein elev som ikkje har det (Federici & Skaalvik, 2017). Manglande tilhøyring til skulen har samanheng med fråfall (Havik, 2018). Foreldre rapporterer om at å ha venner og å verte verdsett av medelevar, er viktig for barna med skulevegring (Havik et al., 2014b). Egger et al. rapporterer at elevar med skulevegring har fleire problem med å få venner, er både sjenerte og har meir konflikhtar med jamaldra enn elevar som skulkar, elevar med anna skulefråvær og elevar som ikkje har problematisk skulefråvær (Egger et al., 2003). Sosiale mål kan for eksempel vere å gå gjennom skulegården i staden for å gå rundt, seie hei til ein medelev eller å gi beskjed til læraren om ein ikkje kjem på skulen (Olsen & Holmen, 2018). Her kan informasjon til medelevane bidra til å gjere overgangen tilbake til skule lettare for eleven ved at eleven slepp å få spørsmål rundt fråværet sitt, noko som kan verte opplevd som ubehageleg (Havik, 2018). Kva informasjon som skal verte gitt til medelevane, må sjølvsgt diskutert og avklarast med eleven (Havik, 2018). Det kan også brukast

sosiale historier slik eleven kan få hjelp til å takle sosiale situasjonar. Ei sosial historie kan forklare kva som kjem til å skje i ein spesifikk situasjon, eller omhandle korleis ein kan oppføre seg eller forstå situasjonen. Historia kan tilpassast ut i frå kva eleven sine behov er (Olsen & Holmen, 2018). Sosiale historier kan også bidra til å hjelpe eleven å forstå seg sjølv.

Oppsummering

Ut i frå litteraturen ser ein at ein finn ulike måtar å omtale skulevegring på, og at ulike forskarar kan inkludere eller ekskludere ulike årsaker til fråværet i sin definisjon. For eksempel er Kearney og Silvermann (1996) og Kearney (2008b) sine definisjonar basert på fråværet til eleven, medan King og Bernstein (2001) og Havik (2018) knyt skulevegringa opp mot eit ubehag eleven opplever assosiert med skulen.

Mi forståing av skulevegring er i likskap med Havik (2018) at dei elevane som opplever skuleveging ønsker å gå på skule, men får ikkje dette til. Men for å oppdage desse elevane tidleg så må ein sjå på fråværet til eleven. Her trur eg også det i likskap med Kearney (2008b) må sjå på fråværet både i løpet av to veker, men også over ei lenger tidsperiode for å oppdage sporadisk fråvær. Dette er viktig fordi mønsteret i det sporadiske fråværet kan seie noko om årsakene til det (Ingul et al., 2019). I tillegg ser eg på skulevegring som eit samansett og relasjonelt problem som omhandlar både barnet, heimen og skulen. Eg trur også at det er stor variasjon innan denne elevgruppa, og at det er veldig individuelt i kva grad dei opplever skulevegringa, kva som har utløynt den og kva som opprettheld den. Eg forstår det også slik at elevar som opplever skulevegring også kan oppleve angst, men eg knyt ikkje spesifikt separasjonsangst til mi forståing.

Studien si problemstilling er: «Korleis kan erfaringar frå heimeskuleperioden under koronapandemien bidra til auka innsikt i skulevegringsproblematikken?». Gjennom å arbeide med litteraturen, og med utgangspunkt i hensikta med studien, har eg komme fram til to forskings spørsmål som skal vere med på å svare på problemstillinga til prosjektet mitt.

1. Korleis vert omgrepet skulevegring tolka i lys av heimeskuleperioden?
2. Kva betydingar har endringar i læringsmiljøet for elevar som vegrar seg for skulen?

3 Metode

Hensikta med dette metodekapittelet er å presentere korleis studien har vorte gjennomført, samt å presenter ulike vurderingar og val som har vorte tatt i løpet av forskingsprosessen.

Først vil eg gjere greie for mi førforståing, før eg vidare tar for meg forskingsdesignet til studien. Vidare tar eg for meg innsamlinga av data som omhandlar den kvalitative forskingsmetoda, informantane, intervjuguide og utføring av intervju. Så vil eg presentere analyse av dataa, korleis eg har arbeidet med og behandla dataa, før eg til slutt presenterer studiet si truverde og reflekterer over etikken i studien.

Førforståing

Førforståing er bagasjen eg har med meg inn i forskingsprosjektet, og eg har prøvd å ha eit refleksivt og bevisstgjort forhold til førforståinga mi. I denne studien er førforståinga mi knytt til mi utdanning, erfaringar frå praksis, eigen skulegang og mine personlege eigenskapar. Utdanninga mi består av fire år på NTNU si lærarutdanning i Trondheim, der eg siste året hadde valfaga spesialpedagogikk med vekt på åtferdsproblem og matematikk med hovudvekt på matematikkvanskar. Mi interesse for spesialpedagogikk gjer at eg no tar master i spesialpedagogikk. Gjennom heile utdanningsløpet har eg funne fleire spesialpedagogiske tema spennande og eg har brukt dei som utgangspunkt for refleksjonar. Grunnen til at eg skriv denne studien om skulevegning, er at eg har lite erfaring med skulevegning frå eigen skulegang og praksis. Då elevar som har problem som gjer at dei opplever skulevegning er ei veksande gruppe, er dette eit tema eg ønsker å ha meir kunnskap om slik eg i arbeidslivet kan møte elevgruppa på ein god måte.

Førforståinga mi har vore med på å forme studien min med tanke på val av tema og tankar rundt temaet i oppstartsfasa til studien min. Den har ikkje påverka innsamlinga av datamaterialet, da datainnsamlinga er utført av hovudprosjektet, men førforståinga påverka kvifor eg valte å vere med på forskingsprosjektet. Førforståelsen min var at elevar som opplever skulevegning er ei samansett gruppe og at dei dermed ville oppleve nedstenginga av dei fysiske skulane under koronapandemien ulikt. Denne førforståinga/hypotesen har eg fått gjennom å ha vore inne på temaet tidlegare på studiet. Ut i frå dette trudde eg også at desse elevane hovudsakeleg hadde det betre under perioden med nedstenginga, fordi dei ikkje trengte å forhalde seg til det å måtte møte opp på skulen. Eg tenkte også at det for nokre kunne verte vanskelegare å komme tilbake på skulen. Eg hadde også ei førforståinga om at skulevegning var eit definert omgrep som vart brukt på lik linje over heile landet. Så førforståinga mi vart utfordra allereie då eg sette meg inni teorien og utforma den empiriske studien.

Forskingsdesign

Forskingsdesignet er ein plan for korleis studien skal leggst opp og beskriv retningslinjer for korleis eg som forskar planlegg å utføre studien. Dette omfattar kva studien skal fokusere på, kven som er aktuelle deltakarar, kvar gjennomføringa av undersøkinga skal vere og korleis undersøkinga skal gjennomførast (Thagaard, 2013).

Forskning startar med eit spørsmål og ei undring, og fortsett vidare med eit arbeid for å belyse eller svare på spørsmålet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Metoden eg har valt, er vegen min til målet med forskinga mi (Kvale & Brinkmann, 2015). «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett i fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelig forskning, er et mål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Studien min har hatt eksplorerende og eit deskriptivt design. Det har vert eksplorerende ved at eg har sett etter ny informasjon og nye innfallsvinklar til skulevegringringsproblematikken (Kvale & Brinkmann, 2015). Den deskriptive tilnærminga er at eg har fokusert på informantane sine opplevingar rundt tematikken skal fram (Kvale & Brinkmann, 2015). Å knytte skulevegring opp mot koronapandemien er også eit nytt forskingsfelt, og det er dermed ikkje mykje tidlegare forskning spesifikt på dette. Forskingsprosjektet har tatt utgangspunkt i problemstillinga, men i løpet av forskingsprosessen har både problemstillinga og forskingsdesignet vorte gradvis endra på. Det å kunne vere fleksibel og open for endringar i forskingsprosessen på grunnlag av informasjonen datamaterialet gir, er eit viktig poeng i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013).

Innsamling av empiri

NTNU Samfunnsforskning sitt prosjekt har samla inn både kvantitative og kvalitative data i seks kommunar i Noreg (sjå: Caspersen et al., 2021). Der vart det brukt casestudie i form av kvalitativt intervju for å gå i djupet på ulike problemstillingar og for å supplere ulike spørjeundersøkingar som var gjennomført. Casestudia vart utført i seks kommunar, og kommunane vart val ut etter eit ønske om å ha kommunar med ulik storleik og smittesituasjon. Altså eit strategisk utval. Dette vart gjort for å prøve å få fram ulike synspunkt på situasjonen og korleis den vart løyst. Hovudprosjektet har henta data frå ulike informantgrupper. Mitt prosjekt bruker data i frå støttetjenester som i hovudsak inkluderer informantar i frå PPT, men også helsesjukepleiar. Barnevernet var også med på eit gruppeintervju, men denne empirien vert ikkje brukt i prosjektet mitt. På grunn av situasjonen i haust, er dei fleste av intervju utført digitalt med tanke på smittevern. Det vart utført fire individuelle intervju og fire gruppeintervju, der to av desse var tverrfaglege. Intervjua vart gjennomført i tidsperioden frå november 2020 til januar 2021, men spørsmåla var lagt til nedstenginga frå 12.mars 2020. For 1.-4. trinn varte nedstenginga til midten av april 2020, og for 5.-10. trinn varte nedstenginga til 7.mai. Eg har ikkje grunnlag til å fortelle så mykje om sjølve intervjusituasjonane fordi eg ikkje deltok på dei. Eg observerte det eine intervjuet. Til saman var intervjumaterialet på ca. 7 timar, og eg har transkribert dette til 134 sider tekst.

Oversikt over informantane

Av 17 informantar var det 11 som snakka om skulevegring. Informantane som ikkje snakka om skulevegring er markert i kursivtekst.

Intervju	Informantar	Tilhøyring
Intervju 1	Informant 1	Helsesjukepleiar
	Informant 8	PPT
	<i>Informant 13</i>	<i>PPT</i>
Intervju 2	Informant 2	PPT
	Informant 6	PPT
	Informant 10	PPT
	<i>Informant 14</i>	<i>PPT</i>
Intervju 3	Informant 3	PPT
	Informant 4	PPT
	Informant 11	PPT
Intervju 4	Informant 5	PPT
Intervju 5	Informant 7	PPT
<i>Intervju 6</i>	<i>Informant 9</i>	<i>Helsesjukepleiar</i>
Intervju 7	Informant 12	Helsesjukepleiar
Intervju 8	<i>Informant 15</i>	<i>PPT</i>
	<i>Informant 16</i>	<i>Barnevern</i>
	<i>Informant 17</i>	<i>Helsesjukepleiar</i>

Intervjuguiden

Intervjua vart gjennomført på ein semistrukturert måte; det var ein rekke tema som skulle dekkast og det var laga spørsmål rundt desse, men det var samtidig ikkje ei sett rekkefølge på når spørsmåla skulle stillast. Dermed var intervjua prega av openheit for endringar (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskarane stilte spørsmåla der det passa seg ut i frå kvar informantane styrte samtalen og dei prøvde å stille oppfølgingsspørsmål der det var naturleg. Det vart stilt spørsmål rundt sårbare og utsette barn, men det vart ikkje stilt spørsmål direkte om skulevegring.

Alle intervjua vart innleia av informasjon om forskingsprosjektet, samt informasjon om at det var frivillig å delta og at empirien skulle verte anonymisert. Dette vart gjort for å ivareta det forskningsetiske og for å sikre informantane om at dataa vert behandla på ein trygg og konfidensiell måte (Ringdal, 2018). Informantane hadde også fått informasjonsskriv og samtykkeskjema på førehand. Mot slutten av kvart intervju vart det stilt spørsmål om det var noko informantane ville legge til, eller om det var noko dei følte det burde å vore spurt om. Ved å spørje om dette, vil informantane få ei ekstra moglegheit til å ta inn nye ting om temaet eller legge til noko som har vorte gløymt eller lagt for lite fokus på (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjua vart tatt opp på ein ekstern lydtkar, og informantane var informerte om dette. Informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguiden for støttetjenester vert lagt som vedlegg.

Analyse av datamaterialet

Her beskriv eg korleis eg har behandla datamaterialet gjennom å transkriberte intervjua og vidare å analysere transkripsjonane.

Transkribering

Intervjua av støttetene som er utført av hovudprosjektet, til saman åtte stykk, har eg hatt ansvar for å transkribere. Til saman har eg transkribert ca. 7 timar med intervju. Dette vart 134 sider med tekst. Dette var eit tidkrevjande arbeid, der eg fekk sat meg godt inni datamaterialet. Eg fekk også erfare viktige av god lyd kvalitet på lydopptaket. Dei fleste intervju hadde ein lyd kvalitet som var god, men der var også eit par intervju som kravde meir av meg for å høyre kva som vart sagt. Då tenker eg på bakgrunnsstøy og at lyden heng seg opp på ein måte som gjer at folk snakkar samtidig på grunn av at intervju er utført digitalt. Dermed måtte spesifike sekvensar av lydopptaka høyrast fleire gongar slik det kunne skrivast ned ordrett. Der det ikkje var mogleg å høyre kva som var sagt eller kven som snakka, vart dette markert i transkripsjonen.

Alle transkripsjonane vart skrive ordrett ut i frå det som vart sagt på lydopptaket. Då eg ikkje var på sju av åtte intervju, hadde blant anna kroppsspråket og gestikuleringa til intervjupersonen gått tapt før eg høyrte på lydopptaket. Vidare er det slik at når det vert transkribert frå tale til skriftspråk, så går stemmeleie og ulike trykk tapt (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg er det vanleg at forskaren prøver å bidra til å skape flyt i samtalen ved å buke spørsmål eller kommentarar, som er prober (Thagaard, 2013). Når eg høyrte igjennom intervjumaterialet høyrte eg at forskarane brukte probera, både i form av spørsmål og kommentarar, men også korte probera som «mhm» og «ja». På det intervjuet eg var med på som observatør la eg også merke til at det vart brukt nikk som prober. Det såg ut som at denne forma for prober eignar seg bra på digitale intervju.

Etter det intervjuet eg observerte var ferdig, var eg med på debrifinga saman med dei to forskarane som hadde utført intervjuet. Her snakka vi om umiddelbare inntrykk av intervjuet, reflekterte over gjennomføringa av intervjuet og over kva som var bra og kva som kunne ha vorte gjort annleis, og svar frå informantane som var interessante. Dette vart ikkje tatt opp på lydfil og ikkje transkribert.

I analysedelen fokuserast det på meiningane, det som vert sagt, ikkje det språklege. Dermed var det ikkje så relevant å transkribere pauseord som ehm, samt pausar og ting som tonefall eller ting som beskriv måten det vert sagt på. I tillegg så vil ikkje dialekt, namn eller geografisk område vere med i transkripsjonen for å beskytte konfidensialiteten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Analysemetode

Eg skal arbeide med ei abduktiv tilnærming på intervjuanalysa, dette betyr at eg arbeidar både deduktivt med utgangspunkt i teori, og induktivt der eg kan utvikle teoretiske perspektiv og omgrep ut i frå empirien (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskingsprosjektet mitt starta med utgangspunkt i etablert teori, hovudsakeleg om skulevegring. Men etter å ha analysert empirien, har eg styrka teoridelen til prosjektet med meir relevant teori.

Intervjua vart analysert med fokus på meiningar og trekker fram kva intervjupersonane seier, som er innhaldet i datamaterialet (Thagaard, 2013).

Datamaterialet mitt har bestått av åtte intervju, og alle har vorte analysert for hand. For å analysere datamaterialet har eg brukt omgrepstyrt koding som har tatt utgangspunkt i litteraturen, forkingsspørsmåla til studien og inntrykk eg fekk gjennom å transkribere intervjua (Kvale & Brinkmann, 2015). I første omgang gjekk eg gjennom alle intervjua og markerte fire ulike koder. Desse kodene var; skulevegring, læringsmiljø, tverrfagleg arbeid og sårbare barn. Eg tenkte på førehand å ha eit forkingsspørsmål som omhandla tverrfagleg samarbeidet, men då datamaterialet ikkje sa noko spesifikt om dette opp mot elevar med skulevegring, gjekk eg tidleg vekk i frå denne koda. Då sat eg dermed att med tre koder; skulevegring, læringsmiljø og sårbare barn. Koda sårbare barn fekk eg ut i frå datamaterialet, men når eg såg nøyare på dette såg det ut som at kodane skulevegring og sårbare barn hang i hop. Dermed slo eg saman desse, og sat at med dei to kategoriane som formar diskusjonskapittela mine; skulevegring og læringsmiljøet. Eg vel å omtale desse to som kategoriar fordi dei vil vere overordna for andre koder som vert anvendt innafør kvar kategori (Thagaard, 2013).

Etter at dei to kategoriane mine var på plass, gjekk eg på nytt gjennom datamaterialet og lagde ei oversikt over i kva samanheng informantane snakka om skulevegring og gav dette koder som; spesialpedagogisk tilbod, sårbare barn, digital undervisning og læringsmiljø. Her var eg også opptatt av i kva samanheng skulevegring først vart tatt opp i dei ulike intervjua, fordi der ikkje var eit eige spørsmål knytt direkte til skulevegring. Etter at denne oversikta var laga gjekk eg gjennom datamaterialet igjen for å sjå om informantane har knytt skulevegring opp mot andre tema eller kategoriar, og brukte dermed kodene; angst, kombinasjon, samansette vanskar og gråsonerbarn. Eg har lest i gjennom dei delane av transkripsjonane som omhandlar skulevegring, fleire gangar. Då har eg sett etter om at kategoriane, kodane og sitata eg har val ut er representativt for dei informantane seier. Sitata har også vorte valt med fokus på å belyse problemstillinga.

Kvaliteten til studiet

Det originale intervjuet sin kvalitet er avgjerande for kvaliteten på det vidare arbeidet med studien som analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015). I min studie må eg stole på at forskarane som utførte intervjua eg brukar, har utført desse med god kvalitet.

Reliabilitet – Studiet si pålitelegheit

I utgangspunktet refererar omgrepet reliabilitet til om ein annan forskar hadde fått dei same resultatane om den brukar same metode (Thagaard, 2013). Denne repliserbarheita er knytt til ein positivistisk forskingslogikk der nøytralitet er framheva som eit relevant forskingsideal. Her vert også resultatet sett på som uavhengig av relasjonen mellom det som har vorte studert og forskaren. Om repliserbarheit er eit kriterium for den kvalitative forskinga, er derimot diskutert (Thagaard, 2013). I min studie prøver eg å ivareta reliabiliteten eller pålitelegheita til studien ved å gjere greie for korleis datamaterialet er

samla inn og korleis eg har analysert og behandla dette datamaterialet. Reliabiliteten er dermed knytt opp til om eg gjer greie for framgangsmåten i studien (Thagaard, 2013).

At fleire forskarar har deltatt på prosjektet, er med på å styrke reliabiliteten ved at dei har samarbeida, diskutert og evaluert forskingsprosessen saman (Thagaard, 2013). I tillegg er kvaliteten på dataa som vert produsert i det kvalitative intervjuet avhengig av intervjuaren sin kunnskap og ferdigheiter om temaet. Både god kunnskap om intervjuet sine tema og omfattande øving på å vere intervjuar, bidreg til å verte ein høgt kvalifisert intervjuar som kan stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Med tanke på at forskarane som gjennomførte intervjua er erfarne med forskingsmetoden, stolar eg på at dei har klart å utføre intervjua på ein profesjonell måte. Ut i frå å høyre på intervjua, høyrer det også ut som at dei har ferdigheitene til å stille gode oppfølgingsspørsmål. Det som derimot kan vere ei ulempe for mitt prosjekt ved at eg ikkje deltok i intervjua, er at eg ikkje fekk stilt oppfølgingsspørsmål direkte knytt til skulevegring. Som eg nemnte tidlegare så vart ikkje skulevegring direkte spurt om i intervjuet. Så på ein måte så kunne det ha vore ein fordel å få meir informasjon om tematikken rundt skulevegring, men på ein anna måte så kan det verke som at informantane, som har tatt opp temaet sjølv, har trekt fram noko av det dei tenker er viktig med tanke på temaet knytt opp mot nedstenginga.

Når det kjem til intervjusituasjonane, så mistar eg også all ikkje-verbal kommunikasjon. Då tenker eg på materielle faktorar som kan ha påverka intervjusituasjonen som kroppsleg kommunikasjon og det fysiske miljøet. Kroppar er aldri nøytrale, og eg mistar refleksjonen rundt dette, både under sjølve intervjusituasjonen og etter på. Dermed får eg ikkje reflektert over om det er samsvar mellom det som verbale og det ikkje-verbale, og om det fysiske miljøet som for eksempel lydopptakar påverkar informantane (Kvale & Brinkmann, 2015). Då dei fleste intervjua vart utført digitalt, så kan det tenkast at ein uansett har mista noko av den ikkje-verbale kommunikasjonen samanlikna med eit intervju ansikt til ansikt. Det er også truleg at forskarane som gjennomførte intervjua opptredde på ein anna måte enn kva eg hadde gjort, då vi er ulike i for eksempel klesstil, alder og utdanning. Dermed kan det hende at dei har hatt ei anna intervjuar-rolle i intervjusituasjonen enn kva eg ville ha hatt.

Validitet – Studiet si gyldigheit

Validiteten til studiet er knytt til tolkinga av dataet og handlar om gyldigheita av dei tolkingane forskaren gjer. Her ser eg altså på om undersøkinga mi gir svar på det eg forskar på, og om tolkingane eg kjem fram til er gyldig i samråd med den røynda eg har studert (Thagaard, 2013). Sjølv om eg har erfaringar med skulesystemet, har eg ikkje direkte erfaringar med skulevegring eller PP-tenesta. Dermed tolkar eg ikkje datamaterialet ut i frå eigene erfaringar eller gjenkjenning frå miljøet når det gjeld omgrepet skulevegring. Når det kjem til å sjå på kva betydning endringar i læringsmiljøet har for elevar som vegrar seg for skulen, så har eg noko erfaring i frå utdanninga mi og i praksis om kva eit godt læringsmiljø inneber. Dette har eg prøvd å vore oppmerksom på under analysinga av datamaterialet for å ikkje oversjå nyansar som ikkje samsvarar med mi forståing av eit godt læringsmiljø (Thagaard, 2013). Det er informasjonen

informantane gir om korleis elevane som vegrar seg for skulen kan ha opplevd endringane i læringsmiljøet, som er i fokus.

Ved å samanlikne funn i min studie med andre si forskning eller rapportering om temaet (Statusrapportane til Bufdir og rapporten til Fjørtoft) ser eg at nokre av funna og tolkingane bekreftar kvarandre. Dette kan vere med å styrke validiteten til studien (Thagaard, 2013). Studien min gir også noko funn som ikkje er rapportert om i anna forskning, men dette betyr ikkje nødvendigvis at det er motseiande, men at det kanskje ikkje har vore fokus på. Å forske på elevar som vegrar seg for skulen i lys av koronapandemien, er enda eit relativt nytt tema.

Overføringsevne

Det er fortolkinga som gir grunnlaget for overføringsevne i kvalitative studie, og om tolkinga innanfor prosjektet også i andre samanhengar kan vere relevante (Thagaard, 2013). Sjølv om mitt datamateriale er knytt opp mot heimeskuleperioden under koronapandemien, så vil tolkingane i studien kunne vere med på å gi auka forståing og kunnskap om elevgruppa som vegrar seg for skulen, korleis ein kategoriserer denne elevgruppa og korleis elevane kan ha opplevd denne perioden. Fortolkingane som er gjort gjennom analyse og drøfting, gir grunnlag for studie si overføringsevne (Thagaard, 2013). Studien min belyser skulevegringsproblematikken. Dette er ein tematikk som omhandlar ei variert elevgruppe. Eg trur dermed at funn i frå min studie kan brukast i fleire samheng enn knytt til koronapandemien. Belysninga av korleis ein brukar omgrepet skulevegring er aktuell i ein kvardag som ikkje er prega av pandemien. Funn i frå korleis elevane som vegrar seg for skulen kan ha opplevd endringar i læringsmiljøet kan også brukast for å få meir kjennskap til kva elevgruppa opplever som positivt, og kan vere med på å gi grunnlag for lage tiltak.

Det kan stillast spørsmål til om informantane og forskinga mi gir eit rett bilete på korleis elevane med skulevegring har opplevd heimeskuleperioden i pandemien. Det er ikkje sikkert at støttettenesta sitt perspektiv stemmer overeins med elevane sitt perspektiv.

Etikk

Hovudprosjektet har vorte meldt til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) fordi det forutset behandling av personopplysningar om informantane. Informantane har i forkant av hovudprosjektet fått eit informasjonsskriv. Skrivet gav opplysningar om hovudprosjektet og følger De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) sine etiske retningslinjer for studie som inneber behandling av personopplysningar og grunnprinsipp rundt dette (Thagaard, 2013). Det eine grunnprinsippet er informert samtykke som inneber at det er frivillig for informantane å delta, og dei kan trekke seg frå prosjektet kva tid som helst utan at det får konsekvensar for dei. Det andre grunnprinsippet er kravet om konfidensialitet. Dette inneber informasjon om korleis personvernet til informantane vert ivaretatt, kva dei skal brukast til, anonymisering, kva tid alle personopplysningar vert sletta og kva rettigheter ein har som informant. Det tredje prinsippet er kva konsekvensar det har for informantane å delta. I dette prosjektet får ikkje informantane nokon spesielle fordelar med å delta. Men

i fleire av intervju er informantane positive til prosjektet, og uttrykker at dei er spente på kva resultat som kjem fram av forskinga.

Då eg i mitt prosjekt skulle behandle personopplysningar i form av lydfiler, så meldte eg prosjektet inn til NSD. Dette var ein lærerik prosess der eg måtte tenke over kvar eg ville med prosjektet og kva data eg skulle bruke. I denne prosessen trengte eg opplysningar om hovudprosjektet for å fylle ut mitt meldeskjema, og fekk både dette og gode råd frå forskarar på hovudprosjektet. Etter dialog og god hjelp frå NSD hadde dei alle opplysningane dei trengte og prosjektet mitt vart godkjent. Skjema for godkjenning frå NSD vert lagt ved som vedlegg.

5 Tolkningar av omgrepet skulevegring

Gjennom innleiinga og litteraturkapittelet har eg sett på omgrepet skulevegring og at dette ikkje er eit eintydig omgrep. I dette kapittelet er det fokusert på tematikken knytt opp til forkingsspørsmålet: «*Korleis vert omgrepet skulevegring tolka i lys av heimeskuleperioden?*» Spørsmålet vert stilt for å kunne sjå på korleis informantane brukar omgrepet skulevegring og i kva samanheng det vert brukt. I dette temaet ligg det også kor vidt elevar som vegrar seg for skulen vert kategorisert innanfor omgrepet sårbare eller ikkje.

Først vert funn i frå empiri presentert og analysert. Informasjonen i frå informantane er presentert som sitat i kursiv. I den andre delen av kapittelet vert funna diskutert opp mot litteratur og tidlegare funn i forskingsfeltet.

Empiri og analyse

Oppsummert viser funna at dei fleste informantane trekker fram skulevegring trass i at dei ikkje har fått direkte spørsmål om det. Dei trekker det inn i ulike samanheng, men gjengangaren er at det vert trekt inn i forbindelse med spesialundervisning, digital undervisning og sårbare barn. I ein kommune, der det var utført to intervju, vert ikkje skulevegring nemnt. Funna tyder på at elevane med skulevegring ikkje var så sårbare under sjølve heimeskuleperioden, men at dei fleste kan ha opplevd det som vanskeleg å komme tilbake på skulen etter denne perioden.

Alle intervju av støttetene, som er PPT og helsesjuepleiarane, tek opp tematikken rundt skulevegring unntatt i to intervju. Dei er knytt til same kommune. Informantane tek opp tematikken i litt ulike samanhengar. Ein informant tek opp tematikken relativt tidleg i intervjuet som eit eksempel på ei elevgruppe som vert diskutert på møter med fokus på eit tverrfagleg samarbeid. Dette samarbeidet inkluderer blant anna PPT, helsesjuepleiar og tilsette på skulen. Informanten fortel at dei på desse møta diskuterer rundt elevar dei er bekymra for, og at dette kan gjelde både elevar dei følger opp frå før og nye elevar. Vidare fortel informanten at desse møta har vore veldig nyttige, at dei brukte dei tverrfaglege møta også før koronapandemien og at dei kjem til å fortsette med det etter pandemien også. Då informanten trekker fram elevar som vegrar seg for skulen i denne samanhengen, og så tidleg i intervjuet, kan det tyde på at dette er ei elevgruppe som dei har fokus på å følgje opp og å oppdage.

(...) Og der tar vi opp elevar vi er bekymret for og som vi følger opp, og om det er nye elevar, om det er skulevegring (...) (Informant 1)

I to av intervju vert skulevegring knytt opp mot angst og angstproblematikk. I det eine intervjuet nemner ein informant elevar med angstproblematikk i forbindelse med eit spørsmål om spesialundervisning. Vidare i samanheng med dette spørsmålet, knyt ein informant elevane med angst saman med elevar med skulevegring, og at dette gjeld spesielt elevar på ungdomstrinnet. Det kan verke som at denne informanten assosierer angst og skulevegring med kvarandre, og at begge desse elevgruppene kan ha opplevd undervisninga i koronapandemien på ein tilsvarende lik og positiv måte.

Og når det gjelder denne gruppen som (navn) har nevnt, elever med angst. Og jeg ville ha sagt også elever med skulevegring, spesielt elever på ungdomstrinnet... (Informant 2).

Den andre informanten som nemner skulevegring og angstproblematikk i lag, tek opp dette når det er snakk om sårbare barn. Informanten fortel om elevar som det på eit vis har stoppet opp for på grunn av koronapandemien, og at dei opplever at det har oppstått angst-symptom etter denne perioden. Vidare fortel informanten at desse elevane har mista mykje av skulegangen då dei ikkje fekk til å komme tilbake på skulen etter nedstenginga på våren, og kanskje ikkje klarte å komme tilbake på skulen etter sommarferien heller. Informanten skil elevgruppa som den snakkar om frå elevar med spesialpedagogisk enkeltvedtak. Informanten seier at dette er noko som elles ville ha gått under radaren, og beskriv dei som beskjedene eller litt tilbakehaldne, men at det no startar å likne på angst-symptom. Informanten legg også til at desse elevane ikkje trengte den pausen frå den fysiske skulen under koronapandemien. Ut i frå det informanten fortel, kan det tolkast som at koronapandemien vart ein utløysande faktor for nokre av elevane som opplever å vegre seg for skulen. Det kan også virke som at denne perioden har bidratt til å plukke opp nokre av elevane som kanskje hadde gått under radaren elles.

(...) Men så er det noen av dem som jeg hører at på et vis at det har stoppet for dem på grunn av koronatida, altså dem ble, altså det oppstod en slags angst-symptom etter det her da. Og dem kom ikke i gang igjen etterpå, og da mistet dem jo alt da i fra mars til den sommeren da, og kanskje ikke har kommet i gang enda heller, påfølgende skoleår. (Informant 3)

Ja, som vi ikke på et vis, som ville ha gått under radaren ellers da, med at de har vært kanskje kall det beskjedne eller litt tilbakeholdene, men som nå starte å ligne på angst-symptom da. Og vi, det er noe jeg ikke har tall på det her, men vi har diskutert det, altså det er plutselig en sånn, skulevegring er jo et sånn stort problem etter hvert, men det har kommet til noe slik da, som det stoppet for under koronatida. Så dem trengte ikke den der pausen. (Informant 3)

Informant 3 knyt også angst-symptom opp mot skulevegring seinare i intervjuet når dei snakkar om deira tankar framover og deira største bekymringar. Her fortel informanten at denne nye elevgruppa er litt diffus, og får støtte frå informant 4 som fortel at denne gruppa ikkje er kome inn under PPT enda og at ein ikkje veit om den kjem til PPT etter kvart. Informant 3 seier vidare at dette ofte er snakk om elevar med angst-symptom som kanskje kan føre til ei skulevegring, og at det kan vere at desse angst-symptoma hadde komet uansett, men at denne perioden kan ha vore ein utløysande faktor. Informant 4 støttar i at ein ikkje kan vite om det er på grunn av koronapandemien, men at dei opplever at gruppa av elevar som vegrar seg for skulen har auka. Men informanten påpeikar også at dette kan vere fordi at PPT er kopla på raskare enn kva dei var tidlegare. Det informantane fortel her, kan tolkast som at skulevegring er eit aukande problem eller at det førekjem oftare. Det kan også vere at det er meir fokus på denne elevgruppa, så dei vert oppdaga tidlegare enn elles. Her igjen kan det det tolkast som at koronapandemien kan vere ein utløysande faktor til dette, men at det ikkje nødvendigvis er det.

Ja det er sånne angst-symptomer de ofte har nå da, ser det ut som da. Og så fører det kanskje til en skulevegring. (Informant 3)

Ja, det kan jo hende at det hadde komme uansett kall det her symptomene da, men at det var en utløsende faktor da, det kan det jo ha vært. (Informant 3)

Men skulevegring har vekst. Men om det er korona eller det har vært før, det skal jeg ikke si for sikkert, men jeg synes vi har mer av det. Kanskje vi er koblet på fortere, det kan være det også. Enn det vi var tidligere. (Informant 4)

Vidare fortel informant 3 at dette er elever som ikkje kom tilbake til dei fysiske skulane etter nedstenginga, og at skulevegringa til elevane enten vart forsterka eller var uendra etter denne perioden. Her trekker også informanten fram at dei tiltaka dei frå før hadde på enkelte elever, stoppa opp under nedstenginga. Dette førte til at når desse elevane skulle tilbake på skulen, så var dei tilbake på det informanten kallar for «null». Informanten fortel også at ferier er forferdeleg for denne elevgruppa og at det mange gangar er det stabile og vanlege som er best for dei. Så legg informanten til at mange av dei gruer seg til skule etter helga, og at sjølv om dei har det greitt på fritida og har venner, så er det ikkje lett for elevane å komme på skulen etter helga. Ut i frå det informant 3 fortel her, kan det tyde på at alt opphald frå skulen kan verke negativt for elever som vegrar seg for skulen, og at koronapandemien dermed har bidratt til at elevane opplever skulevegringa som enten uendra eller forsterka. Det kan også verke som at informanten meiner at dei ikkje klart å hjelp denne elevgruppa optimalt, da tiltaka dei hadde, stoppa opp.

Eller forsterket ja eller ikke endret da, og det kan jo være en utsettelse på på et vis. Altså vi satt jo, vi hadde jo tiltak på dem, og de stoppet jo selvfølgelig. Så skulle dem tilbake, og da er jo dem tilbake på null da. Så de gikk te skritt tilbake da kanskje, enn.. Så det er fire-fem måneder siden vi stengte ned da, til skolen der den er nå så har vi kanskje ikke kommet noe lenger. (Informant 3)

Og ferien, bare høstferien for dem, det er jo forferdelig. (Informant 3)

(...), men det stabile og vanlige er best da mange ganger ser jeg. (Informant 3)

(...) Vi må jo ha ferie altså, men der er mange av dem som gruer seg til å, altså å møte etter helg, så det ja.. (Informant 3)

Og fritiden kan være helt ok for dem. Har venner og alt sånn, men skolen etter helg, nei, det funker ikke. (Informant 3)

I likskap med informant 3 og informant 4, beskriver informant 5 i eit anna intervju at dei som opplever å ha skulevegring er ei gruppe av elever som ikkje er i eit system enda. Dette fortel informanten i samanheng med sårbare barn, og at sårbare barn ikkje berre treng å vere dei elevane som har enkeltvedtak eller i barnevernet. Informanten presiserer at dei mest sårbare utan tvil er dei som lever under forhold med ulike former for vald og misbruk, men at ein ikkje berre må tenke på dei som er ekstremt sårbare, men også dei som er i ei gråsoner her. Denne gruppa elever beskriver informanten at er i ei gråsoner til å utvikle noko, eller at familien er i ei gråsoner. Informanten fortel vidare at

denne gruppa har klart seg bra fordi dei har gått på andre arenaer som for eksempel skulen saman med andre og vorte sett av både tilsette på skulen og av PPT. Under koronapandemien var det plutsleg ingen som såg dei. Informanten tenker at der er flest av desse elevane, når ein tenker på dei som er sårbare. Informanten sitt utsegn tyder på at sårbare barn er ei stor og samansett gruppe, og at det er mange som er inkludert i denne kategorien. Informanten er bevisst på at det er nokon barn som den kallar «ekstremt sårbare», men fokuserer på at ein også må inkludere fleire i denne kategorien og trekker då fram dei som er i ei «gråsone».

(...) Men det er også de barna som, i alle aldre, for eksempel de barna som dropper ut av skolen, som har skulevegring, som kanskje er i grenseland. Altså alle de gråsonebarna som har store sårbarheter, men som ikke er i noe system enda.(...) (Informant 5)

Det er fleire informantar som på same måte som informant 5, beskriver sårbare barn som ei samansett gruppe. Det vert også fortalt at det er variasjon mellom skulane på kven dei tenker er sårbare. I eit intervju trekker eine informanten fram at der er nokre som har «særlege behov» og meiner då elevar som treng spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp, og at der er nokre som er «særleg sårbare». I den siste kategorien bruker informanten blant anna elevar som har lite sosialt nettverk og elevar med stort fråvær som eksempel. Informanten fortel også at ein ikkje veit kven som er sårbare under ein pandemi, før pandemien er der. Vidare i intervjuet fortel neste informant, informant 6, at nokre av elevane som vegrar seg for skulen, ikkje vart så sårbare under pandemien. Neste informant i intervjuet er einig i at sårbare barn er ei stor og samansett gruppe, men trekker blant anna fram at det er ein sårbarheit knytt til det å falle utanfor skulesystemet, og at det på vidaregåande er fokus på dette med å fullføre og på dropout-problematikken. Informantane sine utsegn kan tolkast som at dei inkluderer elevar med skulevegring i sårbarheitsomgrepet, og at dette er ei sårbar gruppe med tanke på at dei kan ha stort fråvær, falle ut i frå skulegangen og ha liten sosial omgangskrins. Men informant 6 sin beskriving kan tyde på at denne gruppa på ein måte vart mindre sårbare under koronapandemien, men at det ikkje gjeld alle i denne gruppa.

Ja og så har vi jo ei gruppe som (navn) og (informant 2) var inne på i sted, at barn som vegrer seg for å gå på skolen for eksempel, der i den gruppen er det jo noen som ikke ble så sårbare under pandemien, ikke sant. (...) (Informant 6).

I likskap med informant 3 og informant 4, fortel også informant 7 at elevar med ulike former for skulevegring, er ein aukande tendens. Informant 7 seier også at dette ikkje berre gjeld for deira kommune, men hjå andre også. Vidare fortel informanten at denne elevgruppa har hatt det relativt bra under pandemien og at nokre av dei har «blomstra» utan spesialundervisning. Seinare i intervjuet fortel informanten at elevar med skulevegring ofte har samansette vanskar. At informanten seier «ulike former for skulevegring», kan tyde på at informanten tar høgde for at dette er ei samansett elevgruppe, og at dei kan oppleve skulevegringa på ulike måtar da skulevegringa kan oppstå av ulike grunnar. Dette viser også informanten vidare når den fortel at nokon av elevane har hatt det bra utan spesialundervisninga, men at sidan dette er ei samansett elevgruppe, og at skulevegring ofte er knytt opp med andre vanskar, så er det ikkje slik

at alle har klart seg like bra under nedstenginga. Det er heller ikkje sikkert at alle elevane med skulevegring har hatt spesialundervisning, då informanten seier «nokre av dei».

(...) Også er det også noen elever som har blomstret uten spesialundervisning. Og elever som har hatt det utfordrende med å komme til skolen. Vi har faktisk mange elever som sliter med ulike former for skulevegring. Det er en økende tendens hos oss, som hos alle andre. De elevene har jo faktisk hatt relativt gode dager, har jeg forstått i etterkant. (Informant 7)

(...) Men de, den segmente elevgruppen, de har, de har ofte sammensatte vansker. (...) (Informant 7).

Slik som informant 7, beskriver også informant 8 at skulevegring ikkje nødvendigvis er den einaste vansken elevar med skulevegring opplever, men at det kan vere i kombinasjon med andre vanskar. Dette fortel informanten i forbindelse med at dei ikkje har opplevd nye tilmeldingar til PPT angående «berre skulevegring». Informant 8 har også tidlegare i intervjuet fortalt at saksbehandlarane hadde vist bekymring for om skulevegrarane skulle verte for godt vant til å vere heime, og dermed ikkje komme tilbake på skulen. Men informanten trur at dette har gått seg til etter kvart. Informant 1 fortel at når det gjeld dette, så har dei sett at det er ingen endring, både i positiv og negativ forstand. Dei har også sett at det er tilbakegang på den måten at elevar er litt meir heime etter nedstenginga. Det informantane fortel her, kan tolkast som at helsesjukepleiar og PPT har litt ulikt syn på korleis det har gått elevane som vegrar seg for skulen etter gjenopninga av dei fysiske skulane. Det kan tolkast som at PPT trur det har gått seg til for skulevegrarane, medan helsesjukepleiar har opplevd det same som informant 3 og informant 4, at opplevinga av skulevegringa til elevane enten er uendra eller forverra.

Det, og vi har jo en del skulevegrere. Og noen vet jeg at saksbehandler var litt bekymret for i forhold til om de da skulle bli for godt vant til å være hjemme da, ikke komme tilbake på skolen. Men jeg tror det har gått seg til etter hvert. (Informant 8)

(...) For noen så er det vel ingen endring, verken i positiv eller negativ forstand. Og så er det vel kanskje noen som er litt mer hjemme etter pandemien eller etter nedstengningen. (...) (Informant 1)

Nei, jeg tror ikke vi har fått noen nye henvisninger knyttet direkte til skulevegring i høst. Men det kan jo være noen kombisaker da. (Informant 8)

Informant 12 fortel også at der var elevar med skulevegring som ikkje kom tilbake på skulen etter heimeskuleperioden. Informanten beskriv denne elevgruppa som nokon som datt ut sosialt, som også hadde vanskar med å møte på skulen før pandemien. Men informanten fortel også at nokon av desse elevane kom tilbake på skulen etter nedstenginga fordi dei klarte å følgje resten av klassa som også skulle starte på igjen. Dette kan også tolkast at for nokre som vegrar seg for skulen så vart skulevegringa uforandra eller forverra, men at for nokre så kan det verke som at heimeperioden har hatt ein positiv effekt.

Og det er både faglig og sosialt, så noen datt ut sosialt og noen, de vi slet med å få på skolen før nedstengingen, så vi har jo de her skulevegrerene da, sant. Det er jo en utfordring. (...) Og noen da kom tilbake når vi var ferdig, fordi da var det litt sånn, da fulgte de bare flokken og kom inn igjen. Mens noen fikk vi ikke tilbake etterpå, og det vedvarer fortsatt. (Informant 12)

Diskusjon

Det er fleire måtar å definere skulevegring på, og det kan for eksempel definerast ut i frå kor mange skuletimar eller kor mykje undervisning eleven har gått glipp av eller graden av vanskar eleven har for å gå på skulen (Havik, 2018; Løvereide, 2011). Sidan skulevegring ikkje vart spesifikt spurt etter i intervjuet, har eg ikkje grunnlag til å seie kva informantane legg i sjølve omgrepet, men måten dei snakkar om skulevegrarane på, og når dei snakkar om dei, gir ein peikepinn på kva dei legg i omgrepet.

Samansett elevgruppe

Litteraturen seier blant anna at elevar som viser ulike typar skulevegringsåtfærd er ei samansett gruppe (Olsen & Holmen, 2018). Dette betyr at ein må sjå på kvart enkelt tilfelle korleis skulevegringa har oppstått, i kva grad eleven opplever skulevegringa og kva som opprettheld den. Vidare medfører denne variasjonen at ein ikkje kan bruke same tiltak på alle med skulevegring. Mine funn støtter opp i at det finnst fleire ulike former for skulevegring. Ein informant viser dette tydeleg ved å seie at dei har mange elevar som slit med ulike former for skulevegring.

Skulevegringa bør ikkje sjåast på som eit isolert og individuelt problem (Olsen & Traavik, 2010). Fleire forskarar seier at ein burde sjå på risikofaktorar knytt til barnet sjølv, familien, skulen og andre miljø (Havik, 2018; Ogden, 2018; Olsen & Traavik, 2010; Thambirajah et al., 2008). Ingul og kollegaer (2019) seier at det finnst mange risikofaktorar for skulevegring, men at dei ikkje er spesifikke til skulevegringa. Dermed kan det vere utfordrande å oppdage risikofaktorar som kan føre til ei eventuell skulevegring hos eleven. Ein informant nemner i tillegg at dei ikkje har fått tilmeldingar direkte om skulevegring, men at det kan vere kombinasjonssaker. Ein annan informant seier også at denne elevgruppa ofte har samansette vanskar. Utan å spesifikt seie at dette gjeld elevar som vegrar seg for skulen, seier same informant at det er nokre elevar som har «blomstra» utan spesialundervisning. Dette belyser at det ikkje er slik at alle med skulevegring har samansette vanskar eller spesialundervisning, men nokre kan ha det. At nokre kan ha samansette vanskar eller mot ta spesialundervisning, kan ein blant anna sjå ut i frå risikofaktorane Thambirajah og kollegaer (2008) beskriver som for eksempel er dårleg spesialundervisning og uidentifiserte generelle eller spesifikke lærevanskar.

Angst

Skulevegring vert ofte assosiert med emosjonelle forstyringar som angst og depresjon, og elevane med mykje fråvær har ofte psykiske forhold som både kan utløyse og oppretthalde fråværet (Havik, 2016; Kearney, 2008a). King og Bernstein (2001) definerer skulevegring som «vanskar med å gå på skulen assosiert med fysisk ubehag, spesielt angst og depresjon». Dette gjer også eit par av informantane. Elevar som vegrar seg for skulen kan ha ulike typar angst (Havik, 2018). Dette betyr at ein også kan vegre

seg for skulen utan å ha ein eller fleire variantar av angst. Her kan ein stille spørsmål til om eleven har ein type angst som fører til ei skulevegning, eller at skulevegninga fører til ein type angst. Løvereide (2011) skriv at skulevegning kan betraktast som eit symptom på andre diagnosar. Ein informant beskriver at elevane ofte kan ha angst-symptom som vidare også kanskje kan føre til ei skulevegning. Informanten beskriver også denne elevgruppa som at dei kanskje har vore litt beskjedne eller tilbakehaldne, og at heimeskuleperioden vart ei pause i frå skulen som gjorde at det stoppa opp for nokre av desse elevane. Dette kan stemme overeins med at langvarig isolasjon kan føre til for eksempel sosial angst (Olsen & Traavik, 2010). I Statusrapport 9 er også sosial angst og skulevegning nemnt i lag (Bufdir, 2021). Har eleven med skulevegning angst, vil dette påverke kva tiltak eleven får. Vert eleven med skulevegning assosiert med at den har angst sjølv om den ikkje har dette, så vil det også påverke tiltaka eleven får. Egger med kollegaer (2003) rapporterer at elevar med skulevegning opplever meir prestasjonsangst enn andre elevar. Havik og kollegaer (2014b) rapporterer også om at foreldre til barn med skulevegning beskriver at presset for enkelte situasjonar som er knytt til å opptre i klassa, påverkar angsten til barnet. Eit tiltak for å redusere prestasjonsangsten kan vere å legge til rette for at eleven ikkje må delta munnleg i klassa, og at læraren ikkje skal legge opp til at eleven skal vere dette.

Sårbare barn

Det å vere sårbar er ein dynamisk tilstand som betyr at ein kan vere sårbar i nokre periodar av livet, medan ein ikkje er det i andre (Lund, 2015). Det ein informant seier om at nokre av dei som vegrar seg for skulen ikkje vart så sårbare under pandemien, kan sjåast i lys av dette. I statusrapport 5 er det også rapportert om at ein del av elevane med skulevegning har hatt det veldig bra med heimeskule (Bufdir, 2020). Lund (2015) beskriver også eit perspektiv der relasjonar har betydning på sårbarheita og at risikofaktorar i ulike miljø kan føre til sårbarheit. Dersom tilfellet er at elevar som vegrar seg for skulen, ikkje vart så sårbare under sjølve heimeskuleperioden, så kan dette kanskje ha noko med at det er risikofaktorar på skulen som gjer det vanskeleg for eleven å vere der. Dette kan handle om læringsmiljøet på skulen, men for å ikkje gjenta meg sjølv, vert dette vidare diskutert i neste kapittel.

I perspektivet Lund (2015) presenterer som eit kulturelt og samfunnsmessig perspektiv, der sårbarheit vert knytt opp til elevane sine kognitive og sosiale ferdigheiter, er det høgt fokus på sosiale interaksjonar på skulen. I dette ligg det at dei elevane som har eit avgrensa ønske om sosial deltaking og aktivitet, kan oppleve skulen som ein arena som gir negative opplevingar (Lund, 2015; Paulsen & Bru, 2016). Dette kan vere fordi elevar med skulevegning ofte er innadvente, men dei er i ein situasjon der dei må vere ein del av ein utadvendt skulekultur (Befring & Uthus, 2019). Dermed kan elevar med skulevegning vere sårbare på skulen. I denne situasjonen kan elevane som opplever å vegre seg for skule, klare seg bra med digital undervisning trass i at dei er sårbare i ein vanleg undervisningssituasjon på skulen. I følgje litteraturen vil dei då vere resiliente barn i denne situasjonen med heimeskule (Befring & Uthus, 2019; Olsen & Traavik, 2010).

Sjølv om funn i datamaterialet kan tyde på at elevane med skulevegring ikkje var så sårbare under sjølve heimeskuleperioden, kan det i følgje statusrapportane verke som at denne elevgruppa fekk det vanskeleg når dei fysiske skulane opna opp igjen. Statusrapport 5 seier at «En del barn med skulevegring har hatt det veldig bra med hjemmeskole, men kan ha det spesielt tøft nå som [de] skal komme tilbake på skolen» (Bufdir, 2020, Statusrapport nr.5, s.20). I statusrapport 7 og 9 vert det også rapportert om at denne elevgruppa strevar med å komme tilbake til skulen også ved skulestart på hausten (Bufdir, 2020). I tillegg er det i statusrapport 11 rapportert om fleire tilvisningar med alvorlege tilstandar som for eksempel skulevegring (Bufdir, 2021). Datamaterialet mitt gir ikkje grunnlag for å seie noko om skulevegringa til elevane informantane omtalar har vart over ei lenger tid, men noko av datamaterialet seier noko om elevane klarte å komme tilbake på skulen etter heimeskuleperioden. Her rapporterer informantane litt ulikt i dei forskjellige intervju. I det eine intervjuet har også to informantar litt ulikt syn på dette. Ei mogleg forklaring på dette er at informantane kjem frå to ulike støttetjenester, og kan dermed kanskje ha to ulike tilnærmingar eller kan ha vore ulikt involvert i sakene til dei aktuelle elevane. Den eine informanten trur det hadde gått seg til etter kvart for elevane å komme tilbake på skulen. Den andre informanten seier derimot at for nokre er det ingen endring, og at nokre er litt meir heime etter heimeskuleperioden. Ein annan informant fortel i tillegg til det fokuset som er i statusrapportane, om at nokre av elevane med skulevegring kom tilbake etter heimeskuleperioden. Statusrapportane ekskluderar ikkje moglegheita for dette, men fokuserer på at nokre av elevane i denne gruppa har hatt det vanskelegare etter nedstenginga. Ut i frå det denne informanten fortel, kan det verke som at for nokre av elevane så vart det greitt å komme tilbake på skulen. Dette fordi dei kunne starte opp igjen på lik linje med resten av klassa. Informanten fortel også at nokre elevar kom ikkje tilbake etter nedstenginga.

Det kan verke som at elevane som er nemnt av informantane til no i høve til sårbarheitsomgrepet, er elevar som støttetjenesta kjente til at vegra seg for skulen før pandemien braut ut. To informantar snakkar både om elevar som dei kjente til frå før, og om ei elevgruppe som det kan verke som at vart sårbare eller oppdaga i løpet av, eller etter, nedstenginga. Når den eine informant snakkar om dei elevane dei kjente til, vert det nemnt at for nokre av desse elevane så var skulevegringa til eleven uendra i løpet av pandemien, medan den for nokon vart vanskelegare. Informanten seier at dette kan ha noko med at elevane under skulenedstenginga kom tilbake på det den kalla for «null». I dette legg informanten at dei elevane det var tiltak på, fekk tilbakegang fordi tiltaka stoppa opp. I tillegg seier informanten at all opphald frå skulen, alt frå lenger feriar til helger, er problematisk for elevane som vegrar seg for skulen. Dette kan ha samband med at angsten eleven har til skulen vert redusert når eleven ikkje er på skulen, men over tid vil dette føre til at angsten for skulen vert verre (Thambirajah et al., 2008). Dess lenger eleven er vekk frå skulen, dess verre kan det verte å komme tilbake til den (Olsen & Traavik, 2010).

Den andre elevgruppa dei same to informantane nemner, er ei elevgruppe som det verkar som at dei ikkje kjente til at vegra seg for skulen frå før. Dei trekker fram at desse elevane var kanskje litt tilbakehaldne eller beskjedene før pandemien, men at dette i etterkant ser ut som angst-symptom som igjen kanskje kan føre til ei

skulevegring. Dette kan igjen ha samanheng med at denne elevgruppa ofte er innadvendte eller vert sett på som stille elevar. Ein annan informant beskriver ei elevgruppe som kanskje er i grenseland, og meiner med dette at det er elevar som har stor sårbarheit, men som ikkje er i eit system enda. Informanten kallar dette for «gråsonbarn». Ein informant seier også at dette er elevar som kanskje ville ha gått under radaren elles, og at symptoma kanskje kunne ha oppstått uavhenging av pandemien eller ikkje. Dette trekker også ein informant fram når den fortel at den synest at elevgruppa med skulevegring har auka etter heimeskuleperioden, men at det kanskje kan vere at dei er raskare kopla på enn elles. Det kan tenkast at dette også kan ha noko med at det er meir fokus på denne elevgruppa nå enn tidlegare, då dette er eit aukande problem. Dei som vegrar seg frå skule vert både oftare misforstått og seinare oppdaga enn elevar som skulkar (Havik, 2018). Det kan også tenkast at heimeskuleperioden fører med seg ei moglegheit til å oppdage eventuelle nye elevar som vegrar seg når dei ikkje kom tilbake på skulen etter denne perioden. Dette kan også omhandle elevar som har vegra seg for skulen før nedstenginga, men trass i dette har klart å møte på skulen.

6 Endringar i læringsmiljøet

Gjennom litteraturkapittelet har eg sett at skulevegring kan sjåast på som eit relasjonelt problem. I dette kapittelet er det fokusert på tematikken knytt opp til forkingsspørsmålet: «Kva betydingar har endringar i læringsmiljøet for elevar som vegrar seg for skulen?». Spørsmålet vert stilt for å kunne sjå på kva informantane trekker fram i forbindelse med skulevegring og at læringsmiljøet for dei fleste elevane på skulen vart forandra frå vanleg undervisning på skulen, til digital heimeundervisning. Har denne endringa betydd noko for elevane som vegrar seg for skulen?

Elevane si læring og trivsel er viktig på skulen, og skal vere både ein fagleg- og sosial arena. Ein informant beskriv kor viktig dette er slik:

Nei, jeg tenker at barnehagene og skolene, det er så mye meir enn faglige læringsarenaer. For meg så tenker jeg at det også er arenaer for både samspill og sosialinteraksjon. (Informant 5)

Først vert funn i frå empiri presentert og analysert. Informasjonen i frå informantane er presentert som sitat i kursiv. I den andre delen av kapittelet vert funna diskutert opp mot litteratur og tidlegare funn i forskingsfeltet.

Empiri og analyse

Oppsummert så viser funna at fleire av informantane trekker fram at elevane med skulevegring har opplevd heimeskuleperioden positiv. Nokre trekker fram at elevane har trivdas med digital undervisning og nokre trekker fram at dei har hatt eit positivt utbytte av spesialundervisninga i denne perioden. Det vert nemnt feire faktorar i læringsmiljøet på skulen som kan bidra til at heimeskuleperioden kan ha vorte opplevd som tryggare. Døme på dette det er uro, støy eller røft miljø på skulen. Det vert også tatt opp at nokre elevar likar å ha det roleg rundt seg, og at det er lettare å arbeide om dei har dette. Langtidskonsekvensane med fråvær har vorte nemnt og at det ikkje berre er positivt for denne elevgruppa å ha heimeundervisning.

I fem av intervjua trekker informantane fram at elevar med skulevegring kan ha opplevd at perioden med heimeskule og digital undervisning har vore positiv for dei, men informantane viser litt ulike synspunkt på kvifor det kan vere slik.

Tre av informantane trekker fram at heimeskuleperioden kan ha vorte opplevd positiv for elevar som vegrar seg for skulen fordi dei hadde same type undervisning som dei fleste andre i klassa, altså digital heimeundervisning. Informant 2 fortel at dei ikkje har statistikk på det, men at intrykket gjennom kommunikasjon med skulane er at mange av elevane med angst og skulevegring har opplevd den digitale undervisninga som positivt. Vidare fortel informanten at det som vert trekt fram som positivt for dei som vegrar seg for skulen var at alle andre var i same situasjon. Dette kan tolkast som at dei elevane med skulevegring som har digital undervisning eller ikkje klarte å møte opp på skulen før koronapandemien, kan ha opplevd det som stigmatiserande å ha heimeundervisning. Det kan tenkast ut i frå det informant 2 seier om at elevane opplever det å ikkje fungere innafor det som er vanleg som stigmatiserande fordi dei skil seg ut i frå resten av klassa.

(...), det er at mange elever meg angst og skolevegning de har opplevd det som positivt å kunne jobbe med digitale medier og måtte ha undervisning på alternative måter. (...) Men det de [skolene] ofte trekker frem i diskusjonen i slike sammenhenger, er at for mange elever med angst og skolevegning var dette en fordel også fordi alle andre var i same situasjon. At de ikke var så spesielle, at de var de eneste og at det var noen få som skulle få den type undervisning, men at dette ble så normalt at de følte at «ok, nå er jeg en av de som fungerer innenfor det som er vanlig, og det er veldig tilpasset det jeg kan mestre». (Informant 2)

I likskap med informant 2 trekker informant 11 fram at elevane med skulevegning kan ha opplevd at noko av det positive med heimeskuleperioden, var at nesten alle hadde digital undervisning. Informant 11 fortel at for nokre av dei som opplevde å vegre seg frå skulen før koronapandemien, synest det vart veldig behageleg fordi alle var plutselig heime. Og fortel at dette på ein måte vart normalisert. Når informanten seier at det på ein måte vart normalisert, kan det tolkast som at elevane som vegrar seg for skulen kan ha opplevd å vere ein del av fellesskapet med resten av klassa på den måten at dei ikkje skilte seg ut i frå den «vanlege normalen» som er undervisning på skulen.

Så er det noen av dem som var skolevegrere frå før av, det ble jo veldig behagelig fordi da var jo pluselig alle hjemme. (Informant 11)

Ja det ble på en måte normalisert. (Informant 11)

Informant 12 er den andre informanten som fortel at nokre av elevane som vegrar seg for skulen hadde det kjempebra heime fordi dei hadde skule på lik linje med alle andre, sidan alle var heime.

(...)Og de, noen av de hadde det jo kjempebra hjemme. Fordi at de da hadde skole på lik linje med alle andre fordi alle andre var hjemme. (...) (Informant 12)

Som nemnt i forgje kapittel påpeikar informant 7 at nokre av elevane med ulike former for skulevegning har klart seg veldig bra utan spesialundervisning, og at dei elevane har hatt relativt gode dagar under nedstenginga.

(...) Og så er det også noen elever som har blomstret uten spesialundervisning. Og elever som har hatt det utfordrende med å komme til skolen. Vi har faktisk mange elever som sliter med ulike former for skolevegning. Det er en økende tendens hos oss, som hos alle andre. De elevene har jo faktisk hatt relativt gode dager, har jeg forstått i etterkant. (Informant 7)

Eit par andre informantar trekker fram at elevar som vegrar seg for skulen kan ha opplevd spesialundervisninga i heimeskuleperoda som positiv. Informant 10 beskriver at elever med angstproblematikk (seinare i intervjuet knytt opp mot skulevegning) har opplevd det som ein fordel å ha spesialundervisning digitalt, for eksempel med ein lærar. Informanten fortel at opplæringa slik har fungert veldig bra, og at elevane har hatt større kontroll på kvardagen sin. Ut i frå det informanten fortel, kan det tolkast som om at elevane har vore trygge i ein til ein undervisning og at elevane har sett pris på ein føreseieleg kvardag.

(...) Vi har tilfeller der ungdom, kanskje med type angstproblematikk, har opplevd dette som en fordel, det å kunne motta spesialundervisning over (namn på kommunikasjon og samarbeidsplattform) for eksempel med en lærer, og hvor de har større kontroll på hverdagen sin og at opplæring har fungert veldig godt. (...) flere tilfeller der enkelte elever har opplevd dette som en bedre opplærings situasjon for seg faktisk. (...) (Informant 10)

Informant 5 fortel at dei måtte bruke litt tid på å finne ut korleis dei skulle gi spesialundervisning på best mogleg måte, og at dei etter kvart starta for eksempel spesialundervisning digitalt i grupper. Informanten fortel at dette gjorde at nokre kunne oppleve at dei fekk betre spesialundervisning enn til vanleg, fordi dei kunne skru av kamera og vere seg sjølv. Sjølv om ikkje informanten nemner om dette omhandlar elevar som vegrar seg for skulen, så kan det tolkast som at informanten blant anna snakkar om denne elevgruppa.

(...) Men når man da begynte å bruke (navn på kommunikasjon og samarbeidsplattform) til å ha spesialundervisning i for eksempel grupper, så var det jo noen som de som faktisk hadde spesialundervisning som kanskje fikk en bedre spesialundervisning enn det de hadde hatt fordi de kunne skru av kamera og være seg selv for å si det selv. Uten at de måtte vise seg og sånne ting. (...) (Informant 5).

Vidare i intervjuet fortel informant 5 også at den digitale undervisninga for elevar med skulevegring har vore heilt fantastisk for nokre av dei. Informanten seier også at foreldre til barn som ikkje likar å gå på skulen, fortel om at dette kan vere blant anna på grunn av prestasjonsangst eller ting som skjer på klassemiljøet, som for eksempel eit litt røffare læringsmiljø eller sosialt miljø. Foreldra fortel også, i likskap med skulen, at dei no har sett barna på ein anna måte enn til vanleg. Informanten trekker igjen fram at elevane skrur av kamera, men fortel også at elevane skriv og leverar oppgåver, samt at dei tørr å seie meir enn kva dei brukar å gjere. På bakgrunn av dette har nokre av saksbehandlarane, saman med juristar og elevane, skrive sakskyndige vurderingar på ein litt ny måte. Informanten seier at dette har opna moglegheita for at eleven får undervisning på fleire arenaer blant anna i heimen. Dette fortel informanten at har hjulpet fleire elevar. Ut i frå det informanten fortel kan det tolkast som at det finnast fleire grunnar til at elevar vegrar seg for skulen. Dette kan vere blant anna ting i læringsmiljøet som presset om å prestere og vanskelege miljø på skulen. Dette kan påverke kvifor eleven har trivst med digital undervisning.

Ja det har ikke bare vært positivt, for noen så har det vært helt fantastisk. Men vi har fått tilbakemelding fra foreldrene til for eksempel, ja det er jo flere barn da, men de barna som ikke liker å gå på skolen, de som har prestasjonsangst, ting som går på klassemiljøet som for eksempel slenger bemerkninger og som har litt røffere læringsmiljø eller sosialt miljø. Der har vi jo fått tilbake i fra flere foreldre og skoler også lærere, at de har sett barna på en helt annen måte enn de har sett før. Altså sånn positivt sett. De skrur av kameraet og de skriver oppgaver og de sender inn og de tørr å si mer enn de noen gang har sagt da. Og de som da har, og jeg vet at vi begynte faktisk sammen med juristene våre å skrive de sakkyndige vurderingene våre på en litt annen måte vi gjorde før for noen barn, der du faktisk kunne få muligheten til å faktisk ha noe hjemmeundervisning, noe på skolen og noe på andre arenaer da. Men sammen da med barnet og jurist fordi

at vi så at det var mye bedre for dem. Og det hjalp faktisk flere barn. (...)
(Informant 5)

To andre informantar trekker også fram at det kan vere urolegheiter i klasserommet som gjer det godt for elevane med skulevegring å vere heime. Informant 12 fortel at det var mange som sett pris på at det var roleg og godt å få vere heime og sleppe all uroen på skulen. Det kan tolkast som at fleire elevar har opplevd dette som positivt, og det kan tenkast at elevane som vegrar seg for skulen også synes dette var positivt.

(...) Men mange sa at det var rolig og godt å få sitte hjemme og sleppe alt den uroen som er her. (...) *(Informant 12)*

Informant 7 trekker også fram utfordringar med store klasser, støy og uro. Informanten fortel også at det kan ha vore lettare for fleire å gjere arbeid som krev konsentrasjon, heime. Vidare fortel informanten at dette kan vere fordi fleire ikkje taklar uroa i klassa, i tillegg til at det er ei gruppe med elevar som fungerer best når det er stille og roleg rundt seg og at dei naturlegvis har hatt det betre heime. Her igjen er ikkje skulevegring spesifikt nemnt, men elevgruppa som vert beskrive har like trekk med elevgruppa som vegra seg for skulen.

(...) Altså det konsentrasjonskrevende arbeidet har vært lettere for kanskje mange elever da. Og det er en del av utfordringen med store klasser, blant annet som vi har, at det er selvfølgelig at det er arbeidsuro og støy. Men det er jo sånn som er forventet. Men det er mange elever som ikke takler det og som synes det er greit da å ha ro over lenger tid. Så den gruppen barn, altså den type barn som fungerer best når det er litt stille og fredelig og færre rundt seg, det er klart at de har hatt det bedre hjemme. (...) *(Informant 7)*

Informant 3 trekker også fram at elevar som vegrar seg for skulen har fått gjort veldig mykje heime. Dette kan tolkast i lys av endringa i miljøet til eit meir roleg miljø som er betre tilpassa til den elevgruppa som er avhengige av å ha det roleg rundt seg.

Noen av dem fekk gjort veldig mye ja *(Informant 3)*

To av informantane trekker fram at det ikkje berre er enkelt og positivt å digitalisere undervisninga for elevane med skulevegring. Informant 7 beskriver positive sider med digitaliseringa av undervisninga, og seier blant anna at denne undervisninga kan nå fleire elevar. Vidare fortel informanten at den har forstått det slik at elevane med skulevegring har opplevd den digitale undervisninga som lettare og betre enn vanleg undervisning. Som nemnt i forgje kapittel trekker informant 7 fram at elevar med skulevegring er ei samansett gruppe, og dermed får ein nok ikkje med alle berre ved å digitalisere undervisninga. Dette kan gi eit inntrykk av eit reflektert syn på at sjølv om den digitale undervisninga har nokre fordelar med seg, så er ikkje den ideell for alle elevane.

(...) Og så har vi noen som ja ikke fikser eller som har skolevegring da. Og noen av de synes det har vært greit, etter det jeg forstår i fra rådgiverne da, at noen av de har opplevd at det å følge med og det å se på, å være hjemme å se på den undervisningen som har vært digital, det har vært lettere og bedre. Men de, den segmentet elevgruppen, de har, de har ofte sammensatte vansker. Så selv om de har skolevegring så er det også andre årsaker som gjør at de ikke klarer å være

og drive med undervisning og læringsarbeid. Så det er nok ikke så lett at det bare er å digitalisere så får du alle med deg. (Informant 7).

I likskap med informant 7, kan informant 5 sitt utsegn gi inntrykk av at heimeundervisning ikkje berre er positivt for elevar med skulevegving. Informanten fortel at der er ein balansegang for desse elevane på den måten at sjølv om dei trivast godt heime, så skal dei etter kvart tilbake på skulen. Informanten seier at sjølv om at heimeundervisninga var bra for mange, så er det vanskelegare å komme tilbake på skulen om ein har vore lenge heime. Dette kan tolkast som at sjølv om elevane med skulevegving opplevde heimeskuleperioden som ein positiv ting, så kan det skape langtidskonsekvensar eller vanskar ved å vere heime over ei lenger periode.

Og så er det klart at det er en balansegang for de som er skolevegrere, så selv om de klarer seg veldig godt hjemme og trives bedre der, så er det noe med at de skal på skolen igjen også. Og da har de vært hjemme så lenge at det er vanskelig, men for noen så var jo den hjemmeundervisningen veldig veldig bra.(...)
(Informant 5)

Diskusjon

Dei som vegrar seg for skulen, ønsker å gå på skule, men får det ikkje til (Havik, 2018). Det kan vere fleire grunnar til at elevane vegrar seg for å gå på skule. Læringsmiljøet skal vere trygt og godt for alle elevar, men der kan vere risikofaktorar på skulen. Det kan for eksempel vere mobbing, utestenging, høge akademiske krav, lærevanskar eller faktorar ved læraren. Dette kan gjere det vanskeleg for eleven å gå på skulen (Havik, 2018; Opplæringslova, 1998). Kvifor endringar i læringsmiljøet er relevant med tanke på elevar med skulevegving, vert diskutert i kapittelet her. Som nemnt gir ikkje datamaterialet grunnlag for å seie noko om skulevegvinga til elevane før pandemien, men det viser korleis elevane kan ha hatt det under perioden med heimeskule. Fleire funn tyder på at elevane med skulevegving har hatt det bra under heimeskuleperioden.

Elevane si kjensle av tilhøyre

Nokre av informantane fortel at ein av grunnane til at elevane som vegrar seg for skulen kan ha hatt det bra under heimeskuleperioden kan handle om at dei fleste i klassa hadde heimeundervisning, ikkje berre elevane med skulevegving. Ein informant trekker fram at sidan alle var heime, så skilte ikkje skulevegrarane seg ut i frå fellesskapen. Det vart ikkje så spesielt å ha heimeundervisning, fordi alle skulle få det. Dermed fekk elevane kjenne på at dei fungerte innanfor det som var vanleg eller «normalt». At det vert trekt fram at elevane kan ha opplevd det som positivt å ikkje skile seg ut i frå fellesskapen, kan stemme overeins med at dei ønsker å vere «som dei andre» eller «normale» (Havik et al., 2014b). To informantar trekker også fram at elevane hadde det bra heime fordi dei hadde skule på lik linje med alle andre, og at heimeskule på ein måte vart normalisert. Fjørtoft (2020) rapporterer også om at elevar med skulevegving deltok på likare premiss enn kva dei gjorde i det fysiske klasserommet. Det informantane fortel her, kan tyde på at elevane føler meir fellesskap og tilhøyre til resten av klassa under heimeskuleperioden enn i ein vanleg skulekvardag. Ein ønsker å føle seg inkludert og integrert i det miljøet ein høyrer til, og ein har eit sosialt behov om å oppleve sosial tilhøyring og verte akseptert av jamaldra (Federici & Skaalvik, 2017; Havik, 2018). Å føle

tilhøyre kan vere positivt for elevane sin trivsel, psykiske helse, motivasjon og læring (Federici & Skaalvik, 2017). Dermed kan det tenkast at følelsen av å vere ein del av fellesskapet ha gjort at denne perioden var positiv for nokre av elevane som vegrar seg for skulen.

Skulen er ein sosial arena der ein blant anna må forhalde seg til og ha relasjonar med medelevar (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Egger og kollegaer (2003) rapporterer om at elevar med skulevegring har fleire problem med å få vennar, og er både meir sjenerte og har meir konflikhtar med jamaldra enn andre elevar. Havik og kollegaer (2014b) rapporterer om at foreldra til barn med skulevegring seier at det å ha vennar og verte verdsett av medelevar, er viktig for barna. I tillegg er ofte elevar som vegrar seg for skule ofte innadvendte og sjenerte, og skulevegringa kan handle om at eleven strevar med å tilpasse seg sosialt (Havik, 2016, 2018). Ser ein dette i lys av funna om at elevane med skulevegring følte seg meir som ein del av fellesskapet i klassa under heimeskuleperioden, kan ein tolke det slik at nokre av desse elevane har opplevd dei sosiale krava på skulen som vanskeleg før koronapandemien. At dei fleste i klassa fekk heimeundervisning, endra måten elevane kunne vere sosiale på. Funna kan tyde på at dette passa elevane med skulevegring betre, og at dei kan ha opplevd å meistre dette. Eit av funna til Fjørtoft (2020), om at stille elevar snakkar meir med medelevar i små grupper digitalt, kan støtte dette. Dette kan også tyde på at elevane opplevde å få positive relasjonar til medelevar, noko som er viktig og har stor betydning for innadvendte barn som kan ha vanskar for å skape relasjonar (Befring & Uthus, 2019). Å ha venner og å føle tilhøyre på skulen, kan vere ein beskyttande faktor som kan vere med å dempe risikoen for utviklinga av skulevegringa, i tillegg til å ha ei positiv verking ved å nøytralisere eller motvirke negative sider ved risikofaktorane (Befring & Uthus, 2019; Havik, 2018; Ogden, 2018). Ut i frå dette kan tiltak som inneberer å sosialisere eleven vere ein del av planen eleven har for å komme tilbake på skulen. Men det er ikkje sikkert at dette tiltaket har like stor effekt for alle elevane som vegrar seg for skulen. For sjølv om at nokre elevar kan ha vanskar med å ha venner, gjeld ikkje det alle med skulevegring. Ein informant i kapittel 5 fortel at elevar som vegrar seg for skulen kan ha det greitt på fritida og at dei har venner, men at det uansett er vanskeleg å gå på skulen. Informanten seier ikkje om elevane som er omtalt har vennar på skulen eller ikkje.

Dei positive sidene ved digital undervisning for elevar med skulevegring

Eit godt læringsmiljø er viktig for alle elevar, men det er ekstra viktig at det vert tilrettelagt for dei som strevar fagleg og/eller sosialt (Postholm, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2014). Eit negativt klima i klasserommet vil mangle respekt, og det vil kunne bestå av fleire klikkar og mobbing (Munthe, 2014). Mobbing er ein av fleire risikofaktorar for skulevegring (Havik, 2018). I ein studie av Havik og kollegaer (2015) vart det rapportert om at det å verte mobba var sterkt knytt til at dei som vegrar seg for skulen ikkje kjem på skulen. I ein anna studie er det rapportert om at mobbing eller erting er ein risikofaktor eller årsak til at eleven opplever skulevegringa (Havik et al., 2014b). Datamaterialet mitt gir ikkje grunnlag for å seie om elevane som informantane snakkar om opplever å verte mobba. Men empirien gir grunnlag for å seie at nokre av elevane kan oppleve å ha litt røffe læringsmiljø eller sosialt miljø, der det for eksempel kan verte slengt negative kommentarar og ytringar. Nokre av desse elevane har oppført

seg på ein anna måte under heimeskuleperioden, positivt sett, og det kan tenkast at det kan vere fleire grunnar til det.

Ein annan risikofaktor på skulen kan vere at det er uro og støy i klassa (Befring, 2019; Havik, 2018). Dette er også rapportert i ein studie av Havik og kollegaer. Her vert det i tillegg rapportert om at uorganiserte klasserom er ei utfordring for elevane, og at slike miljø er lite føreseielege og at det bidreg til at eleven føler seg utrygg eller usikkert. Det er også vanskeleg for sårbare elevar å verte lagt merke til i slike klasserom (Havik et al., 2014b). Nokre informantar trekker fram at elevar synest det var positivt å sleppe dette under heimeskuleperioden. Ein informant seier at mange syntest det var roleg og godt å få sitte heime og sleppe uroen på skulen. Ein annan informant fortel også om utfordringar med store klasser og uro, og at det er mange elevar som ikkje taklar dette. I tillegg vert det fortalt om ei gruppe barn som fungerer best når det er stille og fredeleg rundt seg. Same informanten fortel også at det har vore lettare for mange av elevane å arbeide med ting som krev konsentrasjon. Ein annan informant støttar opp om at nokre fekk gjort veldig mykje. Dette kan ha med at elevane i utgangspunktet ikkje manglar motivasjon for lekser og for skulen (Havik, 2018).

Mange av dei som vegrar seg for skule, grunngir dette med at skulen gir ein eller anna form for fysisk ubehag som for eksempel magesmerter, kvalme, hovudverk, svimmelheit og søvnevanskar (Olsen & Traavik, 2010). Dette er somatiske plager som ofte går vekk når eleven ikkje treng å gå på skulen (Havik, 2018). Dersom eleven opplever desse plagene ved å gå på skulen eller tanken ved å gå på skulen, kan det tenkast at det er behageleg for eleven å vere heime over tid for å sleppe dette ubehaget. Dette kan sjåast i lys av det ein informant seier om at elevane kanskje hadde det betre med å vere heime fordi dei kunne skru av kameraet og vere seg sjølv. På den andre sida kan det tenkast at dette berre vert ein «bjørneteneste» ved at plagene vert dempa i ei periode, men kan komme tilbake seinare når eleven skal på skulen igjen. Ein informant fortel at elevar med angst-problematikk kan ha opplevd det som ein fordel med spesialundervisning digitalt fordi dei blant anna har større kontroll på kvardagen sin. I tillegg fortel ein annan informant at elevane tør å seie meir enn før. Dette samsvarar med SINTEF sin studie der fleire lærarar rapporterer om at elevar med skulevegning slapp å bruke tid på å grue seg til å vere i klasserommet, og at dei både turte å spørje læraren meir om hjelp og å delta i små grupper med medelevar (Fjørtoft, 2020).

Balansegang

Skulevegning kan oppstå både plutselig eller gradvis. I mange tilfelle kan skulevegninga oppstå etter at barnet har vore mykje heime (Thambirajah et al., 2008). I tillegg vert det vanskelegare og vanskelegare å overvinne det som er grunnen til fråværet dess lenger eleven er heime. Det finnest fleire grunnar til dette for eksempel kan det vere at eleven kjem bakpå med skularbeid, vert vant til å vere heime eller mister rutinar. Dei som opplever skulevegning kan i tillegg verte engstelege for å møte klassevennar fordi deira sosiale isolasjon har gjort at dei har mista kontakta med vennane (Thambirajah et al., 2008). Ser ein på funn tidlegare i kapitlet, kan det tyde på at elevane kjente seg meir som ein del av fellesskapet i klassa under heimeskuleperioden. Ut i frå dette kan det kanskje tolkast som at det ikkje berre er det sosiale som gjer at elevane eventuelt ikkje

møtte opp igjen på skulen etter denne perioden. Det kan også tenkast ut i frå empirien at nokre av elevane med skulevegning ikkje datt bakpå fagleg under perioden heime. Det kan meir verke som at dei opplevde å henge meir med fagleg i klassa enn til vanleg. Men funna mine viser at det verkar som at det for dei fleste av elevane framleis var vanskeleg å møte opp på skulen etter heimeskuleperioden. Så sjølv om dei har opplevd positive ting under nedstenginga, så kan det tyde på at dette for mange ikkje var nok til at dei klarte å møte opp. Ein informant tar opp balansegangen mellom at elevane trivast godt heime, men so skal dei også tilbake til skulen.

Om eleven har eit langvarig fråvær frå skulen, kan foreldra ønske at eleven får heimeundervisning (Havik, 2018). Ein informant fortel at dei har starta å skrive dei sakkyndige vurderingane på ein litt annan måte for nokre barn, slik dei skulle få moglegheit til å ha undervisning både litt heime og litt på skulen, samt på andre arenaer. Desse vart laga i lag med jurist og eleven, og dei såg at det vart mykje betre og fleire av dei følte at dei fekk hjelp. Det er viktig med eit tidleg, tett og positivt samarbeid rundt eleven (Olsen & Traavik, 2010). I tillegg burde eleven ha ein individuell plan, der målet er å gradvis komme tilbake på skulen (Thambirajah et al., 2008). Sjølv om det kan verke som at heimeundervisning fungerte bra for elevane, seier litteraturen at dette ikkje er bra for eleven i lengda. Heimeundervisning bør brukast i ei avgrensa og avtalt periode (Havik, 2016). Langvarig isolasjon kan blant anna føre til sosial angst, depresjon og låg sjølvkjensle (Olsen & Traavik, 2010). Ein annan informant trekker også fram at dette er ei samansett elevgruppe, ofte med samansette vanskar, dermed er ikkje løysninga at berre om ein digitaliserer undervisninga så er alle med.

7 Avslutting

I denne delen av teksta oppsummera og kommentera eg dei viktigaste funna i studien. Vidare seier eg noko om studiet sitt bidrag til forskning og praktiske implikasjonar, før eg kjem med forslag til vidare forskning om tematikken.

Oppsummering og kommentarar til funn

Som nemnt er hensikta med studien er å sjå på korleis heimeskuleperioden under koronapandemien kan ha påverka elevar som vegrar seg for skulen og om dette har påverka korleis ein kategoriserer denne elevgruppa. I tillegg er det eit mål å sjå om ein kan ta med seg noko i frå denne perioden til å forbetre tiltak til nokre av elevane i denne gruppa. Problemstillinga til studien er: «*Korleis kan erfaringar frå heimeskuleperioden under koronapandemien bidra til auka innsikt i skulevegringsproblematikken?*»

Gjennom å arbeide med litteraturen, og med fokus på hensikta med studien, kom eg fram til to forskingsspørsmål som skulle vere med å belyse problemstillinga. Desse forskingsspørsmåla er også utgangspunktet for dei to kategoriane eg sat att med til slutt; skulevegring og læringsmiljøet. Desse to kategoriane har forma to kapittel med analyse og diskusjon.

Det første forskingsspørsmålet er: «*Korleis vert omgrepet skulevegring tolka i lys av heimeskuleperioden?*». Ved gjennomgangen av empirien og analyse av den, så viser det at informantane brukar og inkluderer, eller knyter, ulike andre omgrep til skulevegringsomgrepet. Dette samsvarer med at elevar som vegrar seg for skulen er ei samansett elevgruppe, i tillegg til at skulevegringomgrepet er definert på fleire ulike måtar (Løvereide, 2011; Olsen & Holmen, 2018). Datamaterialet gir ikkje grunnlag for å seie noko om informantane definerer skulevegring ut i frå fråværet til eleven (Kearney, 2008b; Kearney & Silverman, 1996) eller ut i frå vansken eleven opplever med vegringa si (Havik, 2018; King & Bernstein, 2001). Det funna viser er at dei fleste av informantane trekker fram skulevegring trass i at dei ikkje har fått direkte spørsmål om dette. Dei trekker det inn i ulike samanhengar, men gjengangaren er at det vert trekt inn i forbindelse med spesialundervisning, digital undervisning og sårbare barn. Nokre informantar knyt også skulevegring saman med angst. Elevar som vegrar seg for skulen kan ha ei angstdiagnose, men dette gjeld ikkje alle (Havik, 2018). Høgt fråvær frå skulen, eller andre vanskar eleven kan oppleve, kan gjere at eleven har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 1-3, § 5-1). Men igjen, dett gjeld ikkje alle med skulevegring. Elevane som vegrar seg for skulen kan vere sårbare. Dette kan blant anna vere fordi fråvær frå skulen kan ha ein negativ påverknad på eleven si emosjonelle, faglege og sosiale utvikling (Havik, 2018). Høgt fråvær kan igjen auke sjansen for at skulegangen ikkje vert fullført, og/eller at eleven seinare har høgt fråvær i arbeidslivet (Havik, 2018; Olsen & Traavik, 2010). Mine funn tyder på at elevane ikkje var så sårbare under sjølve heimeskuleperioden.

Det andre forskingsspørsmålet er: «*Kva betydingar har endringar i læringsmiljøet for elevar som vegrar seg for skulen?*». Ved gjennomgang av empiri og analyse av den, så viser funn at elevane som vegrar seg for skulen har opplevd nedstenginga positivt. Dette

kjem fram gjennom at fleire av informantane snakkar om ulike faktorar i læringsmiljøet som gjer at heimeskuleperioden kan ha vorte opplevd som tryggare for denne elevgruppa. Det finnast fleire risikofaktorar for skulevegring som er knytt til skulen og læringsmiljøet. Dette kan for eksempel vere uro og støy i klassa, konkurransebasert opplæring, lite støtte frå læraren og at skulekulturen legg opp til eit utadvendt miljø (Befring, 2019; Befring & Uthus, 2019; Havik, 2018). Høge krav, prestasjonspress knytt opp mot situasjonar rundt å opptre i klassa og dette er lite føreseieleg, er også noko som kan gjer at elevar som vegrar seg for skulen, ikkje meistarar å vere på skulen (Havik, 2016; Havik et al., 2014b; Thambirajah et al., 2008). Informantane trekker fram at elevane kan ha opplevd læringsmiljøet under nedstenginga positivt fordi dei unngjekk fleire av desse risikofaktorane. Dette kan vere at dei slapp å vere i klasserom med mykje uro, støy og der miljøet var litt røft. Det vert også tatt opp at nokre elevar likar å ha det roleg rundt seg, og at det er lettare å arbeide og konsentrere seg om dei har dette. I tillegg viser funn at elevane turte å vere meir delaktige ved å spørje læraren om hjelp, og å delta i små grupper med medelevane. Eit anna funn er at elevane som vegrar seg for skulen kan ha følt seg meir inkludert i klassa ved at dei fungerte innafor den nye skulekvardagen med digitalundervisning. Elevane kan ha følt at dei ikkje skilte seg ut i frå fellesskapen. Dette kan ha samband med at elevane kan ønske å vere «som dei andre», og i ein «vanleg skulekvardag» kan føle at dei skil seg ut negativt om dei får tilpassa opplæring (Havik et al., 2014b). At elevane kan ha følt tilhøyre til klassa kan vere positivt for deira trivsel, psykiske helse, motivasjon og læring (Federici & Skaalvik, 2017). Elevar som vegrar seg for skulen kan ha problem med å få vennar, og det å ha vennar og verte verdsett av medelevar er viktig for dei (Egger et al., 2003; Havik et al., 2014b).

Som ein ser ut i frå dei to forskningsspørsmåla, så trekker informantane fram at elevar som vegrar seg for skulen kan ha opplevd å ikkje vere så sårbare under sjølve nedstenginga. Dette kan ein sjå i samband med at det vert trekt fram fleire årsaker ved læringsmiljøet som desse elevane kan ha opplevd positivt i denne perioden. Endringar i læringsmiljøet kan dermed bidra til at elevane klarer seg bra trass i at dei i ein «vanleg» skulekvardag ikkje klarer å gå på skulen.

Sjølv om det vert trekt fram at nokre av dei som vegrar seg for skulen har hatt det bra under heimeskuleperioden, viser også funna at det for fleire av elevane kan ha vore vanskeleg å komme tilbake på skule igjen. I funna mine ser ein også at nokre elevar med skulevegring kan ha klart å møte opp på skulen igjen etter nedstenginga fordi dei følgde resten av klassa. Det vert også trekt fram at koronapandemien kan ha ført til at nokre av elevane som vegrar seg for skulen vart tidlegare oppdaga. Men det kan også tenkast at det kan verte vanskelegare å oppdage dei som vegrar seg for skulen, då det rett etter denne perioden var meir akseptert og nødvendig å halde seg heime om ein ikkje var i form. Studiet gir heller ikkje noko grunnlag for å seie noko om langtidskonsekvensane.

Studiet sitt bidrag til forskning og praktiske implikasjonar

Ut i frå funna i studien så kan det tyde på at elevane som vegrar seg for skulen har opplevd fleire faktorar med læringsmiljøet under nedstenginga som positivt. Mitt forslag då er å sjå på kva det er elevane har opplevd som positivt og å bruke dette for å

tilrettelegge og utforme tiltak til elevar som opplever skulevegring. Fleire av funna framhevar at ein må arbeide for eit godt og trygt læringsmiljø. Dette vil også gagne resten av elevgruppa, og ein skal alltid arbeide for at alle skal ha det bra på skulen. Den positive opplevinga elevane kan ha hatt med heimeskuleperioden kan også brukast til å fremme digital undervisning som ein del av planen eleven har om å komme tilbake på skulen. Heimeundervisning er ikkje anbefalt i lengre periodar, men kan brukast i ei bestemt periode eller for eksempel på bestemte dagar. Vidare kan funna tyde på at nokre av elevane kan ha følt seg meir som ein del av fellesskapet i klassa under nedstenginga og dette kan også vere med på å forme tiltak i planen om tilbakeføring til eleven. Dette kan vere tiltak som omhandlar at eleven vert sosialisert for eksempel med enkelt elevar eller ei lita gruppe elevar i klassa. Dette treng ikkje nødvendigvis å finne stad på skulen med det første. Å føle tilhøyring og å ha ein venn i klassa, kan bety mykje for elevane si trivsel. Dette gjeld for alle elevar, men er kanskje spesielt viktig for elevar som vegrar seg for skulen som kanskje er innadvendte og kanskje kan ha vanskar med å skape og oppretthalde vennskap.

Funna belyser også at elevar med skulevegring er ei samansett gruppe og at det er individuelt korleis elevane som vegrar seg for skulen opplever skulevegringa. Med bakgrunn i dette kan det vere utfordrande å finne tiltak som passar og hjelper eleven raskt. I tillegg er det viktig med auka fokus og kunnskap om ulike former for fråværsproblematikk for å plukke opp elevar som vegrar seg for skulen på eit tidleg stadium. Dette inkluderer eit godt system for fråværsføring og fokus på å kartlegge kvifor eleven har fråvær, både risikofaktorar og oppretthaldande faktorar. Dette vil vere med på å hjelpe elevane raskare, som igjen kan vere med på å få eleven raskare tilbake på skulen. Det er også viktig å møte elevane med forståing.

Ved å arbeide med studien min, har eg tenkt på at det i eit vidare studie hadde vore interessant å sjå elevane sitt perspektiv på tematikken. Det kunne også ha vore interessant å sjå på om koronapandemien fører med seg nokre langtidskonsekvensar for denne elevgruppa. Men dette vert kanskje vanskelegare å forske på dess lenger vi kjem i frå mars 2020.

8 Litteraturliste

- Barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Regjeringen.no. Henta frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/17893_1-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-195). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øveland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øveland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bufdir. (2020). Koordineringsgruppen for tjenester til sårbare barn og unge. Henta 29.03.21 frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/utsatte-barn-og-unges-tjenestetilbud-under-covid-19-pandemien/id2831843/>
- Bufdir. (2021). Koordineringsgruppen for tjenester til sårbare barn og unge. Henta 29.03.2021 frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/utsatte-barn-og-unges-tjenestetilbud-under-covid-19-pandemien/id2831843/>
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Hybertsen, I. D., Lynnebakke, B., Vika, K. S., Smedsrud, J., ... Federici, R. A. (2021). *Koronapandemien i grunnskolen - håndtering og konsekvenser* (ISBN 978-82-7570-646-9). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Henta frå https://www.udir.no/contentassets/b9b452aefeda43698daa04e9c0228035/rapport_korona-gsk_samforsk_nifu.pdf
- Egger, H. L., Costello, J. E. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2003-07, Vol.42 (7), p.797-807. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjærrn. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020*. (SINTEF-rapport 2020:00805). Trondheim: SINTEF.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øveland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 91-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014a). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59.3, 316-336. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014b). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and behavioural difficulties*, 2014-04-03, Vol.19 (2), p.131-153. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social psychology of education*, 2015-06, Vol.18 (2), p.221-240. <https://doi.org/DOI:10.1007/s11218-015-9293-y>
- Ingul, J. M. (2018, 14.08.2020). Hva er skolevegring? Henta 21.03 2021 frå <https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring>
- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and behavioral practice*, 2019.02, Vol. 26(1), 46-62. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>

- Jørgensen, P. S. (2017). *Robustebarn. Gi barnet ditt ansvar, livsmot og tiltro til seg selv.* (A. Solli, Oms.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 57-65. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A. (2008a). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review* 28.3, 451-471. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. (2008b). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review* 20.3, 257-282. Henta frå <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1996). The Evolution and Reconciliation of Taxonomic Strategies for School Refusal Behavior. *Clinical psychology (New York, N.Y.)*, 3, 339-354. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents. A review of the past 10 years., 197-205. Henta frå <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856709603695>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Meld. St. 6 (2019–2020).* Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvillo, Ø. (2013). Bioøkologisk teori. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring. Utvikling. Læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi.* (s. 139-158). Trondheim: Akademika forlag.
- Lie, B. (2020). *Redde for skolen. Om skolefobi og skolevegring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2015). Sårbare elever i skolen - Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/sarbare-elever-i-skolen---ulike-perspektiver-og-tilrettelegging-av-laringsmiljoet/>
- Løvereide, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*, 4, 18-25. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/forskning-om-skolevegring/>
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter.* Oslo: NIFU. Rapport 13/2008. Henta frå <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/281968/NIFURapport2008-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Munthe, E. (2014). betydning av emosjonelt klima for læringsmiljø. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10: for elevenes læring* (s. 137-150). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61).* Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øveland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring. Utvikling. Læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi.* (s. 287-306). Trondheim: Akademika forlag.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrove, G., Lichtwarck, W., Moufack, M. F., Røkkum, N. H. A., Ulfseth, L. A. & Kojan, B. H. (2021). *Konsekvenser av covid-19 for tjenestetilbudet blant sårbare barn og unge.* Rapportserie for sosialt arbeid. Rapport nr. 5.: NTNU Institutt for sosialt arbeid. Henta frå https://www.ntnu.no/documents/1272526675/1281525946/NTNU_Covid_rapport_Korr2.pdf/78e1de91-41b2-8043-9561-ea4fd2b2f8c0?t=1617781896470
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivisjon for læring: teori + praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - En innføring i Kvalitativ metode.* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., De-Hayes, L. & Grandison, K. J. (2008). *Understanding school refusal : a handbook for professionals in education, health and social care.* London: Jessica Kingsley Publishers. Web. Henta frå <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=ca6beb8c-b33f-4546-b78a-390fca317ba6%40sessionmgr4008&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=236268&db=nlebk>
- Trondheim kommune. (u.å.). *PP-tjenesten.* . Trondheimkommune.no: Utarbeidet av arbeidsgruppen for brukerforløp: Bekymringsfullt skolefravær og alvorlig funksjonstap hos barn og ungdom. Henta frå <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/70-admin/kommuneweb/oppvekst-og-utdanning/bekymringsfullt-fravar/pp-tjenesten---kommunalt.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 11.01.2021). Veilederen for spesialundervisning. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Hva gjør PP-tjenesten? Henta frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Skolemiljøtiltak - elever med særskilt sårbarhet. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Veileder om smittevern for ungdomskole og videregående skole under covid-19 utbruddet. Henta frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/ungdomsskole-vgo/oppfolging-av-sarbare-barn-og-unge/>

9 Vedlegg

Vedlegg 1 – Skjema for godkjenning frå NSD

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informantane

Vedlegg 3 – Samtykkeskjema til informantane

Vedlegg 4 – Intervjuguide for støttetjenester

Vedlegg 1 – Skjema for godkjenning frå NSD
NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kven var det som følgde opp elevar med skulevegring i grunnskolen den perioden dei fysiske skulane var stengt under koronapandemien?

Referansenummer

895179

Registrert

06.01.2021 av Regine Aarflot Jørgensen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingunn Dahler Hybertsen

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Regine Jørgensen

Prosjektperiode

19.10.2020 - 01.04.2021

Status

04.05.2021 - Avsluttet

Vurdering (1)

08.03.2021 - Vurdert

BAKGRUNN

Meldeskjemaet er meldt som en studentoppgave ved NTNU, som er behandlingsansvarlig for studentens masteroppgave. Alle data er derimot samlet inn som en del av et prosjekt hos NTNU Samfunnsforskning (NSDs referanse 428293). Studenten har signert en avtale om at hun er en del av prosjektgruppen ved NTNU Samfunnsforskning og får slik tilgang til dataene.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 8.3.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder

inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.4.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Intervjuundersøkelse i forbindelse med Evaluering av korona i grunnskolen

Hei, <eventuelt fornavn på lærer, elev eller PP-tjeneste kontakt>

Vi henvender oss til deg med spørsmål om du ønsker å delta i forskningsprosjektet *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for skoler og elever i grunnskolen*. Vi ønsker å hvordan dere som lærere, støttesystem, skoleeier og skoleledelse har opplevd perioden med koronatiltak vi har vært inne i med blant annet skolestegning og hvorvidt dere har opplevd at de digitale støttesystemene har fungert.

Hensikten med studien er å få mer kunnskap om viktigheten og relevansen av en slik stenging og hvordan det kan påvirke elevenes læring og sosiale liv. Den kvalitative delen av undersøkelsen ønsker å fange opp hvordan dere har opplevd perioden i praksis og er ikke ment til å evaluere hvorvidt innsatsen til lærere, elever og støttesystemet har vært god eller dårlig.

Vi ønsker å gjennomføre et intervju med deg etter avtale. Intervjuet vil gjennomføres elektronisk eller gjennom fysisk møte, og vi anslår at det vil ta ca. 30 minutter. Det er fint om dere gir et tidspunkt som kan passe for dere, innenfor tidsrammen som er oppgitt i prosjektet.

Hvis du ikke er riktig mottaker for denne e-posten, er det fint om du videresender den til riktig person eller gir oss beskjed. Vi ønsker at du gir oss beskjed om du kan delta så raskt som mulig.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. De innsamlede opplysningene behandles konfidensielt, og skal ikke presenteres slik at det er mulig å kjenne igjen enkeltpersoners svar. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt. Prosjektet er meldt til og gjennomføres i samsvar med retningslinjene til Norsk Senter for Forskningsdata.

Studien gjennomføres av NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning og NTNU Samfunnsforskning på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Studien avsluttes våren 2020.

Har du spørsmål angående undersøkelsen kan du kontakte Jørgen Smedsrud ved NIFU: jorgen.smedsrud@nifu.no eller forskningssjef ved NTNU Samfunnsforskning Joakim Caspersen, 990 19 380/joakim.caspersen@samforsk.no

Vi håper du tar deg tid til å delta!

Med vennlig hilsen

Joakim Caspersen
Forskningssjef

Vedlegg 3 – Samtykkeskjema til informantane

Deltagelse i undersøkelse om håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for skoler og elever i grunnskolen.

Dette er en forespørsel om å delta i en undersøkelse om Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for skoler og elever i grunnskolen. Vi ønsker å intervjuere lærere, elever, skoleledelse, skolens støttesystem, og skoleeier om hvordan de har opplevd perioden med koronatiltak vi har vært inne i.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU Samfunnsforskning og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning er ansvarlig for undersøkelsen, og arbeidet er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å høre hvordan du har opplevd perioden med koronatiltak, og kontakten med aktørene i og rundt skolen. Du får spørsmål om å delta i kraft av din rolle som ansatt i skolens støttesystem: som barnevernsleder, ansatt i PPT, eller helsesykepleier/ ansvarlig for skolehelsetjenesten.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i undersøkelsen innebærer et gruppeintervju eller en-til-en-intervju om perioden før, under og etter nedstengningen. Intervjuet gjennomføres enten digitalt eller ved fysisk møte. Vi vil gjøre opptak av samtalen som anonymiseres og slettes ved prosjektslutt. Alle data behandles konfidensielt.

Det er frivillig å delta Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun prosjektdeltagerne ved NTNU Samfunnsforskning og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning som vil ha tilgang til dataene, og epostadressen vil slettes så snart undersøkelsen er avsluttet.

- Dataene vil oppbevares på en server som er kodebeskyttet, der kun prosjektgruppen har tilgang.

- Ingen svar og analyser vil kunne føres tilbake til enkeltpersoner i publiseringen av funnene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i april 2021. Alle personidentifiserbare opplysninger vil da fjernes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU Samfunnsforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (prosjektnummer 428293).

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

NTNU Samfunnsforskning ved Joakim Caspersen, 990 19
380/joakim.caspersen@samforsk.no

Med vennlig hilsen

Joakim Caspersen

Forskningssjef

Vedlegg 4 – Intervjuguide for støttetjenester Intervjuguide øvrige aktører – støttetjenester som PPT

PP-tjenesten vil være en viktig informasjonskilde om sårbare barn, spesielt de elevene som har enkeltvedtak med rett til spesialundervisning gjennom opplæringsloven § 5-1 hvor brudd kan medføre klagerett, men også de elevene man har vært bekymret for forutfor og under tidsperioden. Eksempelvis vil PPT kunne si noe om sakkyndighetsarbeid, muligheten for rådgivning og veiledning under perioden, oppfølging av elever med spesialundervisning, gjennomføringen av selve spesialundervisning og hvorvidt de har fått inn nye saker og gjennomført utredninger i perioden. Sistnevnte vil kunne si noe om «trykket» på tjenesten og om det har avviket mye fra tilsvarende perioder tidligere, kan man trolig anta at det er en del elever man ikke har fanget opp som burde fått hjelp. Samarbeidet mellom skole og PP-tjeneste skal både skje på det individuelle og systemiske nivået, derfor vil også spørsmål om tverrfaglig arbeid være relevant i intervjuene med PPT. Vi ser også for oss at aktører som helsesykepleier/skolehelsetjenesten og eventuelt barnevernet kan delta på gruppeintervjuet i de kommunene som har hatt tett tverrfaglig samarbeid.

Introduksjon

- *Takk for at dere stiller! Kort introduksjon om prosjektet*
- *Informert samtykke – dine rettigheter*
- *Vi er interessert i hvordan forholdene på deres skole har vært i flere faser: før nedstenging – nedstenging 12. Mars – gradvis gjenåpning - oppstarten nå i høst. Ha gjerne dette i bakhodet når vi stiller spørsmålene - kanskje du har ulik opplevelse av spørsmålene sett i lys av de ulike periodene?*
- *Viktig at vi også spesifiserer at PP-tjenesten både kan uttale seg om hvordan arbeidet opp mot skolen har vært generelt, og om hvordan det sakkyndige arbeidet har vært organisert.*

1. Faglige og pedagogiske forhold

- Kan du beskrive hvordan PP-tjenesten (eller andre instanser) har jobbet opp mot skolen i perioden vi har vært inne i?
- Hvordan har tilmeldingstrykket vært hos dere i perioden? (har det vært mer eller mindre enn ellers)?
- Har dere kunne skrevet sakkyndige vurderinger som vanlig? og har disse sakkyndige vurderingene tatt hensyn til de digitale rammene i perioden?
- Har de elevene som skal motta spesialundervisning mottatt dette på en hensiktsmessig måte? (hvis ja/nei, kan du beskrive).
- Opplever dere at dere har fulgt opp sårbare barn og barn som har behov for spesialundervisning på en hensiktsmessig måte tatt forholdene i betraktning? (beskriv).
- Hvordan er det lagt til rette for elever som har hatt behov for å være på skolen i perioden?
- Kan du beskrive hvordan dere har gjennomført utredningsarbeid i perioden?

2. Digitale rammevilkår

- Var de digitale rammene på plass i deres tjeneste før 12. mars? (beskriv).

- Hvordan har dere jobbet for å opprettholde tjenesten digitalt i perioden?
- Hvilke utfordringer har dere opplevd i henhold til de digitale systemene i perioden?
- Opplever dere at digitale støttesystem har vært av god nok kvalitet? (fra kommune, skole e.l).
- Opplever dere at skolene har hatt det digitale rammeverket for å for eksempel gjennomføre spesialundervisning i perioden?

3. Kontakt med hjemmene

- Kan dere beskrive hvordan dere har opprettholdt kontakten med foreldre/foresatte i perioden?
- Har det vært mange foreldre/foresatte som har kontaktet dere i perioden? (hvis ja, beskriv, hvis nei, beskriv hvorfor du tror det er slik).
- Hvordan har dere opplevd kontakt med hjemmene i perioden?

4. Samarbeid, organisering og ledelse av skoler

- Kan du beskrive hvordan samarbeidet med skolen og skoleledelsen har vært i perioden?
- Har samarbeidet forandret seg gjennom perioden?
- Har dere hatt møter som vanlig digitalt og samarbeidsmøter angående elever dere er bekymret for? (kan du beskrive hvordan arbeidet har vært rundt denne tematikken?).

5. Tverrfaglig samarbeid

- Kan du beskrive hvordan samarbeidet med de andre tjenestene (Les: BUP, PP-tjenesten og barnevern) i perioden?
- Har dere gjennomført samarbeidsmøter i perioden? (kan du beskrive hvordan dette har foregått og hvor ofte).
- Opplever du at de barna som flere instanser samarbeider om å ivareta behovene til har fått den oppfølgingen de har rett til og behovet for?
- Har det knyttet seg noen spesielle utfordringer eller noe som har blitt lettere i perioden? (beskriv).

6. Elevenes læring og trivsel

- Hvordan opplever du at læringsutbyttet til elever i skolen har vært i perioden? (også elever med vedtak om spesialundervisning)
- Kan dere si noe om hvilke muligheter og utfordringer den nye organiseringen av undervisningen har bidratt med? Erfaringer som kan tas med inn i videre arbeid?
- Hvilke elevgrupper har dere vært spesielt bekymret for og hvordan har dere eventuelt fulgt opp disse elevene?

Er det noe du vil legge til som vi ikke har spurt om?

Takk for intervju!

