

Oda Flatås

Erfaringer med skolevegring

En kvalitativ studie av tre læreres og spesialpedagogers erfaringer i møte med elever som har utviklet skolevegring

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Daniel Lyng

Medveileder: Kåre Hauge

Mai 2022

Oda Flatås

Erfaringer med skolevegring

En kvalitativ studie av tre læreres og spesialpedagogers erfaringer i møte med elever som har utviklet skolevegring

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Daniel Lyng

Medveileder: Kåre Hauge

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i tre lærere og spesialpedagogers erfaringer i arbeidet med elever som har utviklet skolevegring. Studien er basert på tre kvalitative intervju hvor formålet er å belyse hvordan lærere og spesialpedagoger kan arbeide med skolevegringsproblematikken i skolen. Tidligere forskning viser at skolevegring er et økende problem i dagens skole. Lærere og spesialpedagoger må derfor øke sin kunnskap og kompetanse innenfor dette temaet for å best mulig kunne hjelpe elevene tilbake på skolen. Skolevegring er et komplekst tema, der årsakene til vegringen kan være mange og sammensatte. For å kunne sette inn tiltak og hjelpe elevene tilbake på skolen, må man først kartlegge hvor problemet ligger. Her er det viktig med gode rutiner på skolene for håndtering av skolevegring slik at elevene får en tilrettelagt og tilpasset skolehverdag etter behov, evner og forutsetninger. Likevel finnes det ingen mal på hvordan man skal arbeide med, eller håndtere, skolevegring. Lærere må derfor møte hver enkelt elev med nye øyne og anvende sine kunnskaper og tidligere erfaringer for å løse problemet i samarbeid med eleven selv og hjemmet. Funnene i studien bidrar altså med å belyse denne problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger i møte med elever som har utviklet skolevegring?*

Noen av funnene i studien viser at trygghet, trivsel, inkludering og tilhørighet er sentrale beskyttelsesfaktorer som kan bidra til å løse skolevegringsproblematikken for flere elever, og vil dermed være gunstig for læring og utvikling. Etablering av gode relasjoner i skolen vil være sentralt for at elever skal oppleve å bli anerkjent, sett og hørt av både medelever og lærere, noe som også kan bidra til å fremme motivasjon for skolearbeid. Videre vil opplevelsen av mestring både faglig og sosialt være viktige tiltak for å få skolevegrere tilbake på skolen, siden lave mestringsforventninger og få mestringsopplevelser kan være årsaker til skolevegring. Dette kan blant annet gjøres gjennom tilpasning av undervisning ved bruk av elevenes interesser og selvbestemmelse. Risikofaktorer for utvikling av skolevegring kan være mange, både i skolen, hjemmet og i barnet selv. I tilfeller der elever har utviklet skolevegring er det avgjørende å finne årsakene til vegringen, for å deretter sette inn de riktige og gode tiltakene. Ifølge lærerne i intervjuene vil samarbeidet med hjemmet være avgjørende for å kunne hjelpe skolevegrere tilbake i skolen, både for å finne, iverksette og gjennomføre tiltak for å bedre situasjonen rundt eleven. Arbeidet med skolevegring kan være krevende og komplekst. Det er derfor nødvendig med gode rutiner på skolene både for å oppdage eventuelle problemer, men også for å finne de riktige tiltakene for den enkelte. Flere av funnene i studien samsvarer med tidligere forskning innenfor samme tematikk. Denne studien vil derfor være et bidrag til å spre kunnskap og dele erfaringer om hvordan man kan hjelpe skolevegrere tilbake på skolen.

Abstract

This master thesis is a qualitative study that focuses on the experience of three teachers and special education teachers in their work with pupils who have developed school refusal. The study is based on three qualitative interviews, where the aim is to enlighten how teachers and special teachers can work with the problematic related to school refusal. Previous research has shown that school refusal is a growing problem in today's school. Teachers and special educators must therefore increase their knowledge and competence within this area to be able to help the pupils back in school in the best way possible. School refusal is a complex subject where the causes of the refusal can be many, and compound. To be able to put measures into work to help the pupils back in school, it is essential to map out where the problem occur. It will be fundamental to hold proper procedures regarding the management of school refusal, something which will help the pupil to attain an adjusted everyday school life where needs, abilities and conditions are taken into account. However, there is no model for how one should work with school refusal, and the teachers must therefore meet each student with new eyes, and use their knowledge and experience to solve the problem with assistance from the pupil himself as well as the pupil's parents. The finds of this study will contribute to enlighten the problem for discussion: *What experiences do teachers and special education teachers have addressing pupils who have developed school refusal?*

Some of the finds in the study shows that safety, prosperity, inclusion and affiliation are central factors of protecting that can contribute to better the school refusal many pupils have, something which can be favorable for learning and development. The establishment of good relations in school will therefore be central to help pupils attain the feeling of recognition – to feel seen and heard in relation with both peer pupils and teachers, which can contribute to increase motivation regarding schoolwork. Furthermore, will the perception of mastering social and academic measures, be significant initiatives to get pupils who struggle with school refusal, back in school. The reason for this is because low mastering expectations, along with few mastering experiences, can contribute to the development of school refusal. This can be done by adjusting the teaching using pupils' interests and self-determination. There can be several elements of risk, both in school, the home and in the child itself. It is vital, in cases where pupils have developed school refusal, to discover the reasons for the refusal, to then be able to bring the right initiatives into effect. According to the teachers in the interviews, the cooperation between the school and the home is crucial to be able to help pupils struggling with school refusal, back into school. This will be helpful in the work where finding, initiate and implement measures to better the pupil's situation. The work with school refusal can be demanding and complex. For that reason, it will be necessary to implement well-developed routines that can help the schools discover the possible problems. In addition to this, it is evident how finding the right measures for each pupil, also is an essential part of handling school refusal. Several of the findings in this study correspond to previous research done on the same topic. This study will contribute to disperse knowledge and share experiences on how one can help bring the pupils back into school.

Forord

Etter fem fantastiske og lærerike år i grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved NTNU i Trondheim, sitter jeg igjen med en mastergrad i spesialpedagogikk. Disse årene er fylt med minner for livet, noe som er takket være et innholdsrikt og sosialt studium som har bydd på utfordringer, glede og mestringsfølelser. Denne studietiden har gitt meg mange nye vennskap, mye lærdom og gode erfaringer i livet, noe jeg er takknemlig for. Likevel må jeg si at det skal bli godt å være ferdig på skolebenken, og tre inn i jobblivet.

Før jeg startet dette masterprosjektet hadde jeg ikke sett for meg hvor givende, men også krevende og slitsom denne prosessen skulle bli. Jeg har lært mye om meg selv og mine ferdigheter til å faktisk kunne skrive denne masteroppgaven. Dette hadde nok ikke latt seg gjøre uten støtte, motivasjon og gode ord fra de rundt meg.

Jeg vil starte med å takke mine tre informanter, som har tatt seg tid til å dele mye god kunnskap og erfaringer fra arbeidet med skolevegringsproblematikken. Takk for at dere har bidratt til at dette prosjektet kunne gjennomføres.

Videre takker jeg mine veiledere, Daniel Lyng og Kåre Hauge, for konstruktive og verdifulle tilbakemeldinger i prosessen. Jeg setter pris på gode råd og tips dere har bidratt med.

Til slutt må jeg takke min kjære familie, mine studievenninner og vennegjengen hjemmefra som har bidratt med oppmuntrende og motiverende ord gjennom hele denne prosessen. En ekstra takk går til Tonny, Jo og Eirin for korrekturlesing.

Trondheim, Mai 2022

Oda Flatås

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
1. Innledning	1
1.1 <i>Bakgrunn og aktualitet</i>	1
1.2 <i>Formål og problemstilling</i>	2
1.3 <i>Studiens oppbygging</i>	2
1.4 <i>Begrepsavklaring</i>	3
1.4.1 <i>Skolevegring</i>	3
1.4.2 <i>Risikofaktorer</i>	3
1.4.3 <i>Beskyttende faktorer</i>	4
2. Tidligere forskning	5
2.1 <i>Skolevegring</i>	5
2.1.1 <i>Skolevegring og diagnoser</i>	7
3. Teoretisk bakgrunn	9
3.1 <i>Tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø</i>	9
3.2 <i>Sosiokulturell teori</i>	10
3.3 <i>Maslows behovspyramide</i>	11
3.4 <i>Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon</i>	12
3.5 <i>Mestringsforventning</i>	13
3.6 <i>Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell</i>	14
3.7 <i>Sosiale relasjoner og samarbeid mellom skole og hjem</i>	15
3.7.1 <i>Samarbeid mellom skole og hjem</i>	15
3.7.2 <i>Sosiale relasjoner</i>	16
4. Metode	17
4.1 <i>Hva er en forskningsmetode?</i>	17
4.2 <i>Vitenskapsteoretisk ståsted</i>	17
4.3 <i>Fenomenologi</i>	18
4.4 <i>Kvalitativ metode</i>	19
4.4.1 <i>Kvalitative intervju</i>	20
4.4.2 <i>Lydopptak</i>	22
4.5 <i>Strategisk utvalg</i>	22
4.6 <i>Etiske betraktninger i forskningen</i>	23

4.7 Analyse av kvalitative data	25
4.8 Forskningens kvalitet.....	26
5. Analyse og drøfting	28
5.1 Om skolevegring.....	28
5.2 Årsaker.....	32
5.2.1 Trygghet og klassemiljø.....	32
5.2.2 Angst og diagnoser	34
5.2.3 Tilpasning og mestringsopplevelser.....	35
5.3 Tiltak og rutiner.....	37
5.3.1 Kartlegging og rutiner	38
5.3.2 Et trygt læringsmiljø med fokus på relasjoner	39
5.3.3 Tilpasset opplæring med bruk av interesser i undervisning	41
5.3.4 Samarbeid i skolen.....	43
6. Avslutning.....	47
7. Litteraturliste.....	49
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	51
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....	54
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	55
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	58

Tabell og figurer

Tabell 1: Utvalg	23
Figur 1: Maslows behovspyramide, av Norheim, B. (https://ndla.no/article/29789). CC BY-SA 4.0.....	11
Figur 2: Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (Bronfenbrenner, 2005, i Helsedirektoratet, 2015, s.14).	14

1. Innledning

I Norge har vi en obligatorisk og gratis grunnskole for alle barn fra 6 til 16 år. Alle elever har også tilbud om videregående opplæring, som de fleste benytter seg av. Skolen er følgelig en arena hvor barn tilbringer mye av sin tid og oppvekst. Dette bør være et sted som føles trygt og godt, der man trives, har venner, leker, lærer og utvikler seg i mange år. Man kan si at barn vokser opp i skolen, i et samspill med klassekamerater og lærere, der de utvikler seg til å bli gode samfunnsborgere. Dette vil altså være en arena hvor man skal kunne utfolde seg, utforske, undre, feile, lykkes, mestre, gråte og le sammen med andre. Selv om skolen byr på utfordringer og vanskelige stunder, skal barn likevel ha et ønske om å møte opp og være der. Skole skal også være gøy, og legge til rette for at elevene opplever utforskertrang, engasjement og skaperglede (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.6). Likevel ser vi at det ikke er alle barn som trives på skolen, og som føler et sterkt ubehag av å være der. Dette ubehaget blir til slutt så stort at skolen ikke lenger er et sted man klarer å være. Hva gjør vi med disse barna som ikke trives, som har utviklet det vi kaller for skolevegring? I denne masteravhandlingen vil jeg ta et dypdykk i skolevegringsproblematikken og se på hvilke erfaringer lærere og spesialpedagoger har i møte med elever som har utviklet skolevegring, og hvordan de arbeider med dette temaet i skolen.

Havik (2018, s.5) påpeker at skoler og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) rapporterer om at skolefravær øker blant norske elever, og at flesteparten av disse er skolevegrere. Dette vil si at skolevegring trolig er en voksende problematikk i dagens skole. Det er likevel vanskelig å tallfeste forekomsten av skolevegrere, siden det finnes flere ulike definisjoner og begreper for skolefravær. Ulike studier viser til forskjellige antall skolevegrere, og tallene varierer fra mellom 0,4 til 5 prosent (Havik, 2018, s.42). Havik viser til en studie av et normalutvalg av elever i norske kommuner, fra 6. til 10. trinn, der det rapporteres at 3,6 prosent av elevenes fravær var relatert til skolevegring (2018, s.42). Dette vil si at omtrent én elev per klasse på 30 elever viser tegn til skolevegring. Christopher A. Kearney er også en sentral forsker innenfor *school refusal*, oversatt til skolevegring, og hevder at 5-28 prosent av alle elever vil oppleve skolevegring i løpet av livet (Kearney 2001, sitert i Kearney et al., 2004, s.275). Disse tallene viser oss at skolevegringsproblematikken er alvorlig, og vil være en del av lærere og spesialpedagogers daglige arbeid i skolen. Dette vil si at vi trenger mer kunnskap og kompetanse om hvordan man skal håndtere problematikken, noe jeg håper dette masterprosjektet kan bidra til.

Denne studien tar utgangspunkt i tre forskjellige intervju av lærere og spesialpedagoger, fordelt på to ulike skoler. Målet med intervjuene var å kartlegge hvilke erfaringer og kunnskaper lærere og spesialpedagoger har i arbeidet med skolevegring.

1.1 Bakgrunn og aktualitet

I min skolegang har jeg aldri hørt noe særlig snakk om begrepet skolevegring, og jeg har heller ikke forstått at noen rundt meg har strevet med dette. Da jeg begynte på lærerstudiet og hadde flere praksisperioder, fikk jeg mitt første møte med skolevegring og

oppdaget at dette var en problematikk flere elever har i dagens skole. I spesialpedagogikk-faget var det også et fokus på denne problematikken, og jeg forsto at dette kunne være et voksende fenomen. Skolevegring ble dermed noe som fanget min interesse og som senere skulle bli mitt valg av tema for masteroppgaven. Jeg fikk et ønske om å finne ut mer om hvilke erfaringer lærere og spesialpedagoger har i arbeidet med skolevegring. Som fremtidig lærer og spesialpedagog vil fraværspromatikk og skolevegring være en del av det daglige arbeidet i skolen, noe som gjør det viktig med gode kunnskaper for å kunne hjelpe elevene best mulig. Mitt engasjement for å hjelpe skolevegrere tilbake på skolen har derfor vært bakgrunnen for valg av tema i denne studien. Gjennom å belyse lærere og spesialpedagogers erfaringer med skolevegring, håper jeg at denne masteroppgaven kan bidra til å spre kunnskap om tematikken.

I læreplanverket presiseres det at skolen skal legge til rette for et inkluderende læringsfellesskap hvor elevene lærer og utvikler sosiale og faglige ferdigheter, og hvor alle elever får et likeverdig opplæringstilbud tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette vil si at dersom en elev ikke klarer å møte opp på skolen grunnet skolevegring, er det skolens og lærernes plikt å sette inn tiltak for å tilrettelegge og tilpasse skolehverdagen slik at eleven klarer å komme på skolen. Som fremtidig spesialpedagog vil det derfor være svært gunstig at jeg tilegner meg gode kunnskaper innenfor dette feltet, noe som vil kunne brukes som en ressurs i dagens skole.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med masteroppgaven vil være å undersøke hvilke erfaringer lærere og spesialpedagoger har med skolevegringsproblematikken, og hvordan de arbeider for å få elevene tilbake på skolen. Videre vil målet være å få et innblikk i hvordan man kan håndtere problematikken, og hvilke tiltak og rutiner som kan være gunstig i møte med skolevegrere. Jeg ønsker å spre kunnskap og dele erfaringer om hvordan dette arbeidet oppleves og kan gjennomføres ved å belyse informantenes oppfatning og erfaring med temaet. Jeg skal blant annet se nærmere på lærernes og spesialpedagogenes forståelse av begrepet skolevegring, deres erfaringer med årsaker til at elever utvikler skolevegring, og hvilke tiltak de har opplevd som nyttige i arbeidet med å få elevene tilbake på skolen. Jeg håper denne studien kan være et bidrag til å hjelpe andre i arbeidet med skolevegring, og å spre kunnskap om tematikken. Jeg har derfor valgt å formulere problemstillingen for studien slik: *Hvilke erfaringer har lærere og spesialpedagoger i møte med elever som har utviklet skolevegring?*

For å avgrense studien vil fokuset være på de kategoriene som pekte seg ut i analysen av intervjuene. Disse kategoriene er basert på de erfaringene informantene la særlig vekt på som sentralt i arbeidet med skolevegring: forståelsen av begrepet skolevegring, årsaker til skolevegring, tiltak og rutiner mot skolevegring samt samarbeidet mellom skole-hjem og andre instanser.

1.3 Studiens oppbygging

I denne innledningen har jeg gjort en kort beskrivelse av prosjektet hvor jeg redegjør for studiens bakgrunn, aktualitet, formål og problemstilling. Senere kommer en begrepsavklaring for de mest sentrale begrepene i studien. Videre er masteroppgaven delt inn i kapitler. Først presenterer jeg tidligere forskning på temaet. I teorikapitlet vil jeg redegjøre for relevant teori i forhold til skolevegring, før jeg i metodedelens viser til hvilken forskningsmetode jeg har brukt for å gjennomføre den kvalitative undersøkelsen studien tar utgangspunkt i. I analyse og drøftingen vil jeg drøfte mine funn og resultater i lys av teori og tidligere forskning presentert tidligere. Til slutt kommer avslutningen som summerer de mest sentrale funnen i studien.

1.4 Begrepsavklaring

I denne delen av studien presenteres sentrale begrep som vil være relevant for arbeidet med skolevegringproblematikken. Først kommer en kort redegjørelse av begrepet *skolevegring*, som vil være relevant for å forstå den videre studien og drøftingen. Deretter kommer en kort beskrivelse av begrepene *risikofaktorer* og *beskyttelsesfaktorer*.

1.4.1 Skolevegring

Skolevegring er ingen diagnose, men skolevegrere vil ha typiske kjennetegn som tyder på at de har dette (Havik, 2018s, s.27). Skolevegring handler om det fraværet som mangler dokumentasjon eller er ugyldig. Elever med skolevegring har ofte lyst til å gå på skolen, men klarer det ikke av ulike årsaker (Havik, 2018, s.28). King og Bernstein (2001) definerer skolevegring som vansker med å gå på skolen som følge av emosjonelt ubehag. Ofte vil skolevegrere skyldes på somatiske eller psykosomatiske plager som magesmerter, kvalme og hodepine for å være hjemme fra skolen (Havik, 2018, s.29). Årsakene til skolevegring kan være mange og sammensatte, noe som gjør dette til et komplekst tema. Skolevegrere er ofte introverte og pliktoppfyllende elever, noe som kan føre til at de lettere blir oversett av læreren og dermed oppdages sent (Havik, 2018, s.29)

1.4.2 Risikofaktorer

Faktorer både i skolen, familien og hjemmet kan ha sammenheng med elevens skolevegring og fravær (Havik, 2018, s.70). Dette er altså noe man kan kalle risikofaktorer, og dreier seg om faktorer som kan øke risikoen for utvikling av skolevegring. Risikofaktorer kan være faktorer både i hjemmet, i barnet selv eller i skolemiljøet. Eksempler på ulike risikofaktorer i familien kan handle om foreldrenes bakgrunn, utdanning, oppdragelse, psykiske helse, og holdninger til skolen. Havik (2018, s.74) påpeker at foreldrenes oppfølging i skolen er forebyggende for alle typer skolefravær. I skolemiljøet finnes det flere ulike risikofaktorer. Havik (2018, s.74) skriver at de fleste tidligere studiene har fokusert mest på faktorer i barnet selv eller i familien som årsaker for utvikling av skolevegring, men det er vesentlig å tenke at faktorer i skolen også bidrar til utvikling av høyt skolefravær. Et eksempel på dette kan være et utrygt læringsmiljø som er lite inkluderende, og stimulerer lite til læring og trivsel (Havik, 2018,

s.75). En uforutsigbar hverdag, med mye uro, bråk og mobbing kan være sentrale risikofaktorer for utvikling av skolevegring. Videre kan faktorer som lærerfravær, ensomhet, mobbing og faglige vansker være sentrale risikofaktorer i skolemiljøet (Havik, 2018, s. 78-82). De opprettholdende faktorene vil være de faktorene som gjør at elevens vegring opprettholdes.

1.4.3 Beskyttende faktorer

De beskyttende faktorene er de faktorene som gjør at elevene velger å forbli i skolen (Havik, 2018, s.86). Dette vil altså være de grunnene som gjør at elevene kommer på skolen og klarer å bli værende der. De beskyttende faktorene er avgjørende for at elever skal føle tilhørighet, og vil innebære de tiltakene som blir satt inn for å hjelpe den enkelte elev (Havik, 2018, s.87). Sentrale beskyttende faktorer i skolen kan for eksempel være et godt skolemiljø, gode relasjoner til både lærere og medelever, vennskap, tilhørighet og mestringsopplevelser. Havik (2018, s.87) påpeker at det å bli akseptert av jevnaldrende og oppleve tilhørighet i skolen er grunnleggende sosiale behov. Det er derfor viktig at alle elever blir sett, hørt og akseptert, samt føler tilhørighet i en gruppe eller klasse. Skolen skal være en trygg arena hvor man føler seg ivaretatt og som en del av fellesskapet.

2. Tidligere forskning

For å kunne hjelpe elever med skolevegring og arbeide med temaet i skolen, vil det være viktig å kunne definere begrepet og forstå hva problematikken innebærer. Det finnes flere ulike definisjoner av skolefravær (Havik, 2018, s.24), noe som kan bidra til å skape forvirring. I denne delen skal jeg derfor se på hva den tidligere forskningen sier om skolevegring, og hvordan begrepet defineres. Dette vil være relevant for drøftingen, for å se sammenhenger mellom tidligere forskning og mine funn fra intervjuene.

2.1 Skolevegring

Trude Havik har skrevet en bok om skolefravær og skolevegring, basert på egne og andres forskning og gjennomførte studier. Havik påpeker at både skoler og PPT rapporterer om økt skolefravær, og mye av dette skyldes skolevegring (2018, s.16). De fleste barn har fravær fra tid til annen, men som regel blir ikke dette sett på som et problem. Havik påpeker at skolefravær blir definert ut fra hvor mye undervisning eller antall skoletimer eleven går glipp av, eller etter hvor vanskelig det er for eleven å komme seg på skolen (2018, s.18). Dersom fraværet er høyere enn normaliteten, eller eleven har store problemer med å dra på skolen, vil fraværet regnes som et problem og tiltak må settes inn for å få eleven tilbake. Når et barn har høyt skolefravær, eller viser tegn til skolevegring, er det viktigste å finne årsaken til fraværet. Grunnen til fraværet vil være avgjørende for å forstå eleven og finne de riktige tiltakene for den enkelte (Havik, 2018, s.19). Årsakene kan være mange og sammensatt, og det kan derfor være en krevende prosess å hjelpe eleven og finne de beste tiltakene. Her vil gode rutiner på skolen være avgjørende.

Skolefravær er fravær som både kan være dokumentert og gyldig, men også udokumentert og ugyldig (Havik, 2018, s.24). Det kan også være bekymringsfullt, langvarig, kortvarig og ikke alvorlig. Skolefravær er altså alt fravær i skolen, uavhengig av årsak, alvorlighetsgrad eller varighet. Når vi snakker om skolevegring er dette det udokumenterte og ugyldige fraværet, som er motivert av barnet selv (Havik, 2018, s.28). Havik påpeker også at elever med skolevegring egentlig har et ønske om å gå på skolen og er interessert i skolearbeid, men av ulike årsaker ikke klarer å komme seg dit (2018, s.28). Skolevegrere opplever ofte et emosjonelt ubehag av å være på skolen, noe som kan føre til at de vegrer seg til å dra og heller ønsker å bli hjemme. Elevene kan også klare å komme seg på skolen, men dette kan være en kamp å få til både for barnet, hjemmet og skolen. På grunn av det emosjonelle ubehaget elevene opplever av å være på skolen, ønsker de å unngå disse vonde følelsene som oppstår og blir derfor hjemme (Havik, 2018, s.28). Foreldre kan også føle seg hjelpeløse når de ikke får barnet på skolen, noe som kan føre til en konfliktfylt situasjon i hjemmet. Ofte vil skolevegrere skyldes på somatiske eller psykosomatiske plager for å unngå skolen, som blant annet kvalme, hodepine og magevondt (Havik, 2018, s.29). Dette ubehaget kan altså oppstå når eleven vil unngå noe på skolen, for eksempel et fag, en prøve, en lærer, medelever eller ulike typer læringsaktiviteter som forårsaker et sterkt ubehag. Skolevegring kan forekomme hos alle, uavhengig av årsak, kjønn, alder, bakgrunn, ferdigheter og evner (Havik, 2018, s.30).

Likevel påpeker Havik (2018, s.30) at skolevegring ofte er nært knyttet til ulike typer av angst, som separasjonsangst, prestasjonsangst, sosial angst eller depresjon.

Branca Lie (2021) snakker om flere ulike begreper om barns bevisste valg for å slippe å dra på skolen. Her nevner hun skolefobi, fobisk skoleangst, skolevegring og skulk. Alle disse begrepene brukes altså om skolefravær, men med ulikt meningsinnhold i ulike tidligere studier (Lie, 2021, s.21). Skolefobi handler blant annet om en skolerelatert angstlidelse i form av en vedvarende frykt for skolen, som gjør at barnet nekter å gå på skolen (Lie, 2021, s.21). Selv om begrepene skolefobi og skolevegring er nært beslektet, er de fortsatt ulike. Mens skolefobi handler mer spesifikt om angstlidelsen som fører til skoleavvisning, handler skolevegring om elevens reaksjon på nederlag, urettferdighet eller utfordrende skolekrav (Lie, 2021, s.22). Det er likevel viktig å påpeke at skolevegring kan være knyttet til angst, men at andre faktorer enn angst kan være årsaken til vegringen. Lie (2021, s.22) mener at skolevegring og skulk går mer på sosiale problemer som fører til en mer antisosial atferd, og dermed skolenekting. Noe som er et fellestrekk for elever med skolefobi og skolevegring er at de er engstelige og sårbare barn som ofte har problemer med å håndtere negative følelser i kroppen. Skolevegrere uttrykker dette med en sterk motvilje mot å gå på skolen, mens elever med skolefobi er direkte redde for skolen (Lie, 2021, s.23). Når barn viser tegn til skolevegring, er foreldrene som oftest kjent med dette, og klar over at barna er motvillige til å gå på skolen. Dette skiller seg fra skulkere som skjuler fraværet fra foreldrene. Lie (2021, s.23) påpeker også at disse elevene vegrer seg for å gå på skolen fordi de ofte er sårbare overfor familieproblem og skolens krav og utfordringer. Dette viser seg ofte i overganger i skolen, for eksempel ved oppstart av skolegang, overgang fra barneskole til ungdomsskole og fra ungdomsskole til videregående skole (Lie, 2021, s.23).

Børge Holden og Jan-Ivar Sällman (2010) bruker begrepet skolenekting for det jeg i denne studien kaller skolevegring. Holden og Sällman nevner at tidligere studier viser at rundt 10 000 skolebarn i Norge i større eller mindre grad nekter å gå på skolen (2010, s.5). Problemet er at fåtallet får den hjelpen de trenger. De påpeker også at skolenekting, eller skolevegring, er et betydelig og trolig voksende problem (Holden & Sällman, 2010, s.5). Konsekvensene av fravær i skolen kan være store og forplante seg videre til videregående, noe som kan føre til at ungdommene ikke får utdanning (Holden & Sällman, 2010, s.5). Barn med skolevegring vil dermed kunne fullføre grunnskolen med mangelfull opplæring på grunn av fraværet, som igjen kan ha konsekvenser for både sosial og faglig utvikling. Holden og Sällman sier, i likhet med Havik og Lie, at skolevegring er elevmotivert fravær fordi det er eleven selv som ikke ønsker å være på skolen, og ikke foreldrene som holder barnet hjemme (2010, s.12). Videre påpeker Holden og Sällman at det også kan være skolevegring selv om barnet er til stede på skolen, men ikke deltar i undervisning (2010, s.12). Dette vil si at skolevegring ikke bare handler om fravær fra skolens område og tilstedeværelse, men også om elever som ikke er delaktige i undervisning og læringsaktiviteter. Atferden elevene viser ved skolevegring vil variere fra person til person, og fra situasjon til situasjon (Holden & Sällman, 2010, s.17). Likevel er det noen kjennetegn som viser seg hyppigere enn andre. Blant disse finner vi angst, sosial angst, depresjon, frykt, tretthet og somatiske plager som vondt i magen, hodepine, kvalme og skjelvinger (Holden & Sällman, 2010, s.17).

Kearney og Albano skriver at atferden til barn med skolevegring markerer seg på flere ulike måter (2004, s.148). Eksempler på dette kan blant annet være sosial og generell angst, somatiske plager, depresjon, sosial tilbaketrekning, redsel, aggresjon, raserianfall

(Kearney & Albano, 2004, s.148). Videre snakker Kearney og Albano (2004, s.148) om en kategorisering av skolevegring. Den første kategorien består av de elevene som unngår aktiviteter i skolen som fremmer negative følelser, noe som de også knytter angst og depresjon opp mot. Den andre er de som forlater skolerelaterte situasjoner hvor man blir evaluert, faglig eller sosialt. Den tredje kategorien innebærer de som ikke drar på skolen for å få oppmerksomhet fra andre, for eksempel foreldre. Og den siste gruppen omhandler de som finner situasjoner utenfor skolen som mer interessant, som blant annet kan være gaming, shopping eller være med andre venner (Kearney & Albano, 2004, s.149). Som vi ser i de to første kategoriene unngår elevene skolen fordi de opplever negative følelser av å være på skolen, mens i de to siste kategoriene unngår man skolen for å oppleve positive reaksjoner av noe som skjer utenfor skolen. Kearney & Albano påpeker også at angst er nært knyttet til nettopp skolevegring, og at psykologer ofte blir tilkalt i situasjoner hvor barn vegrer seg over skolen (2004, s.148).

Branca Lie påpeker at det er en av skolens forpliktelser å tilrettelegge skolemiljøet for alle elever, for deres læring samt sosiale og mentale utvikling (2021, s.15). Alle elever skal altså fungere i skolens læringsmiljø til tross for ulike diagnoser, fobier, angst og vegring. Det er derfor lærernes og spesialpedagogenes oppgave å skape et trygt og godt skolemiljø som inkluderer alle elever, samtidig som at undervisningen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og evner. Det er derfor viktig at lærere har gode kunnskaper om skolevegring, slik at man kan gi elevene best mulig hjelp og stanse videre utvikling av fravær i skolen. Konsekvensene av fravær vil kunne være store og alvorlige. Derfor vil det være svært viktig at alle skoler har rutiner både for å kartlegge, oppdage og forhindre fravær, men også tiltak som hjelper elevene tilbake dersom skolevegring har oppstått.

2.1.1 Skolevegring og diagnoser

Først og fremst er det viktig å nevne at sårbare barn og barn med mindre støttende familieforhold har en større tendens til å utvikle problemer i skolen, noe som kan føre til svakere prestasjoner, dårligere helse, mer fravær og dårligere trivsel i skolen (Havik, 2018, s.54). Dette vil si at de risikoutsatte og sårbare elevene oftere kan utvikle høyere fravær, og sjeldnere fullfører opplæringen enn andre. Risikoutsatte og sårbare barn må derfor ha tett oppfølging i skolen, og forebyggende tiltak og rutiner er særlig viktig for disse. Videre sier Havik (2018, s.56) at elever med individuelle utfordringer som ikke blir oppdaget, kartlagt eller lagt til rette for, kan oppleve skolen mer krevende enn andre og dermed utvikle skolevegring. Dette vil også innebære barn med ulike diagnoser som ADHD, ADD, Tourettes, autismspekterforstyrrelser, ulike angstlidelser og Asperger syndrom (Havik, 2018, s.56). I denne studien skal jeg ikke gå inn på de ulike diagnosene, men det er likevel viktig å nevne at individuelle utfordringer hos eleven kan føre til økt fravær og skolevegring. Alle elever må få den tilretteleggingen og tilpasningen de trenger for å unngå eventuell utvikling av skolevegring og høyt fravær i skolen, samtidig er det viktig å påpeke at elevene må få nok faglig utvikling for at skolearbeidet ikke skal bli for kjedelig (Havik, 2018, s.59).

Havik påpeker at flere studier viser at emosjonelle vansker og angst er sterkt relatert til skolevegring (2018, s.60). Det viser seg også at elever som utvikler skolevegring oftere er innadvendte, sjenerte og utrygge, spesielt ved overganger i skolen (Havik, 2018, s.61). Disse barna kan trolig gå under lærernes radar, og ikke bli fanget opp før problemet har

utviklet seg til det verre. Gode rutiner for å registrere fravær kan derfor være avgjørende for å oppdage skolevegring og dermed kunne sette inn tiltak tidligst mulig. Skolevegring er naturlig forbundet med angst eller depresjon, og flere tidligere studier viser til nettopp dette (Havik, 2018, s.62). Det er derfor viktig å være en oppmerksom lærer som ser den enkelte elev. Det er likevel viktig å påpeke at ikke alle elever som har en diagnose også har skolevegring, eller omvendt. Elever kan ha en diagnose, angst eller depresjon og likevel ikke utvikle skolevegring, men forskningen viser at skolevegring kan oppstå hyppigere dersom en elev har en form for diagnose eller andre individuelle utfordringer.

Kearney og Albano gjennomførte en undersøkelse av barn i USA med skolevegring og deres foreldre, hvor målet var å finne ut av hvilke diagnoser som var mest knyttet til skolevegringsproblematikken. Resultatene av undersøkelsen viste at separasjonsangst var den mest vanlige diagnosen, men mange viste også til andre typer angst (Kearney & Albano, 2004, s.153). Likevel viste det seg at en tredjedel av alle som deltok sa at de ikke hadde noen underliggende diagnose for skolevegringen, samtidig som det også var noen som viste til flere ulike diagnoser (Kearney & Albano, 2004, s.153). Dette vil si at en diagnose kan være en underliggende årsak til skolevegring, men en diagnose trenger ikke å være til stede hos alle skolevegrere.

3. Teoretisk bakgrunn

I denne delen av studien skal jeg presentere teoretisk bakgrunn og perspektiver som vil være relevante for studiens drøfting av funn og resultat. Her vil jeg først presentere hva opplæringsloven og læreplanen sier om tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø. Videre presenterer jeg den sosiokulturelle teorien, Maslows behovspyramide og Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon. Dette knytter jeg også til Banduras teori om mestringsforventning. Deretter presenterer jeg Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell, før jeg til slutt sier noe om betydningen av et godt samarbeid mellom skole og hjem, samt de sosiale relasjonene i skolen.

3.1 Tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø

For studiens relevans vil det være sentralt å belyse hva opplæringsloven og overordnet del av læreplanen sier om tilpasset opplæring og et inkluderende og trygt skolemiljø. Dette er viktig for alle elevers skolegang, og vil dermed også være vesentlig i arbeidet med elever som har utviklet skolevegning. I opplæringsloven paragraf 1-3 presiseres det at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette vil si at tilpasset opplæring er en stor del av alle læreres hverdag. I overordnet del av læreplanen står det at det er skolens ansvar å legge til rette for at alle elever lærer, og at deres motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring stimuleres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Skolen skal kunne gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, og man må derfor kunne tilpasse undervisningen deretter. God klasseledelse er sentralt her, da læreren må bruke sin egen kompetanse til å utvikle gode relasjoner og se hver enkelt elev sine behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Videre er tilpasset opplæring en tilrettelegging som skal sørge for at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Dette er noe en bred variasjon av undervisningsopplegg og læringsaktiviteter kan bidra med. I Opplæringslova paragraf 5-1 presiseres det at dersom en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har man krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Det er også viktig å nevne at dette tilbudet skal gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Opplæringsloven paragraf 9-A handler om elevenes skolemiljø. Her presiseres det at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer læring, helse og trivsel (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Det er altså skolen og lærernes ansvar å legge til rette for nettopp dette. Dersom det er mistanke om, eller kjennskap til, at en elev ikke opplever trygghet og tilhørighet, er det skolens plikt å undersøke saken og komme med tiltak for å bedre situasjonen (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). Det er også alle ansatte på skolen sitt ansvar å varsle dersom de mistenker at noen ikke trives, og gripe inn om de er vitner til krenking, mobbing, vold, diskriminering eller trakassering (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). Paragraf 9-A handler blant annet om skolens ansattes aktivitetsplikt for å sikre at alle elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Videre står det at elevene skal ta del i planlegginga og gjennomføringa av arbeidet med et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A-8). Elevenes egne stemmer må derfor bli hørt, respektert

og akseptert i skolen. I den overordnede delen av læreplanen presiseres det også at elevmedvirkning må prege skolens praksis, og at elevene skal medvirke i læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). I den overordnede delen av læreplanen er altså inkluderende læringsmiljø sentralt. Her presiseres det at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Videre påpekes det at et støttende læringsmiljø vil bidra til at elevene stimuleres til faglig og sosial utvikling, og dersom elevene føler seg utrygge kan dette hemme læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Skolemiljøet må derfor forebygge mot mobbing og krenkelser samt legge til rette for utvikling av gode relasjoner og et trygt miljø hvor alle elever og ansatte inkluderes.

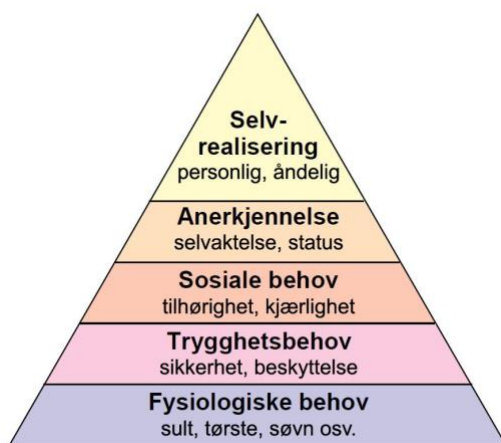
3.2 Sosiokulturell teori

Noe som er sentralt i den sosiokulturelle teorien, er at kulturen barnet befinner seg i bestemmer hva og hvordan barnet lærer om verden (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.63). Denne teorien påpeker at barn ikke bare lærer gjennom egen aktivitet og utforskning, men i samspill med omgivelsene (Säljö, 2016, s.111). Dette vil si at læring skjer gjennom kommunikasjon i det fellesskap man er i, enten i sosiale eller kulturelle sammenhenger. Lev Vygotskij mente at mennesket er i konstant utvikling, og vi forandrer oss ved å ta til oss erfaring (Säljö, 2016, s.118). Når man har tilegnet seg kunnskap om noe, vil dette være en plattform for videre læring. Kunnskapen vi allerede har fra før, vil kunne føre oss mot tilegnelse av ny kunnskap og nye ferdigheter (Säljö, 2016, s.118). Vygotskijs tanker om den nærmeste utviklingssonen har en sentral plass i den sosiokulturelle teorien, og enkelt forklart handler dette om det eleven klarer å gjøre med riktig støtte og veiledning fra læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.64). Det er altså det nivået eleven ikke er i stand til å nå på egen hånd, men i samarbeid med en voksen. Dette kan også beskrives som tilpasset undervisning, der undervisningen har som mål at den enkelte elev skal nå sin nærmeste utviklingszone (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.64). Tilpasset undervisning vil altså basere seg på elevenes nærmeste utviklingszone, noe som vil bidra til at eleven stadig er i utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.64). Det vil dermed kreve stor differensiering og tilpasning i undervisningen, siden hver enkelt elev har ulike behov for veiledning og støtte for å nå den nærmeste utviklingssonen. I denne teorien er dermed lærerens kompetanse og evne til å hjelpe elevene svært viktig for læring og utvikling. Her er veiledning og støtte fra en voksen sentralt, hvor man bygger et *stillas* som elevene kan støtte seg på. Dette går ut på at elevene får tilstrekkelig med hint, forklaringer, korrigeringer og oppmuntringer fra læreren, slik at eleven selv finner løsningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.65). Elevene selv skal være medspillere og bidragsyttere i læringen og utviklingen, men dette må skje i samspill og dialog med læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.66). Videre ser den sosiokulturelle teorien på læring som et sosialt fenomen, hvor kunnskap konstrueres gjennom praktiske aktiviteter og samhandling i fellesskap med andre, og læring vil dermed være resultatet av interaksjoner med andre i samme læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.67). Dette vil si at samholdet og relasjonene i klassen er svært viktig for at elevene skal kunne lære, og lærerne må derfor jobbe for å danne gode relasjoner og et trygt klassemiljø.

Den sosiokulturelle teorien legger også stor vekt på elevens dialog med læreren, som et verktøy for læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.64). Gjennom dialog kan

elevene utvikle forståelse, tilegne seg nye begreper og ideer samt se sammenhenger og løsninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.68). Denne teorien vektlegger hvordan læring finner sted, og i hvilke situasjoner læring skjer. Gode relasjoner mellom lærer og elev vil være viktig for å kunne tilrettelegge og tilpasse undervisningen til den enkelte, og gi nok veiledning og hjelp til å lede eleven mot læring og utvikling. I fellesskap vil man også kunne utveksle tanker, ideer og forståelser, og det blir derfor sentralt å legge til rette for gode relasjoner mellom elevene. Selv om læringen skjer i fellesskap er det viktig å påpeke at læring også er en kognitiv, individuell prosess i den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.69). Med dette kan man si at eleven også må ha en egen motivasjon og et ønske om å lære og utvikle seg, noe som vil skje i det sosiale fellesskap med god veiledning og støtte fra læreren.

3.3 Maslows behovspyramide



Figur 1: Maslows behovspyramide, av Norheim, B. (<https://ndla.no/article/29789>). CC BY-SA 4.0.

Et behov kan defineres som et gode en person trenger for å føle seg tilfredsstilt eller føle velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.140). Mennesker er ofte motiverte til å oppnå sine behov for å redusere ubehaget som kan oppstå dersom et behov ikke er tilfredsstilt. Innenfor humanistisk psykologi finner vi teoretikeren Abraham Maslow som brukte sin tid på å finne de grunnleggende behov hos mennesker, og disse behovene skulle forklare fellestrekkene ved menneskers atferd i ulike situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.140). Maslow skiller mellom mangelbehov og vekstbehov, hvor mangelbehov er de grunnleggende behovene alle trenger for å bli tilfredsstilt. Disse består av fysiologiske behov, trygghetsbehov, sosiale behov og behov for anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.140). Dersom alle disse mangelbehovene er tilfredsstilt vil vekstbehovene trolig bli mer synlige og fremtredende i menneskers liv. Vekstbehovene består av selvrealisering og behov for kunnskap, forståelse, estetiske behov og behov for utvikling av egne muligheter (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.140). Disse behovene er noe man kan streve etter å oppnå hele tiden, og vil dermed aldri kunne tilfredsstilles helt.

Ut fra behovene har Maslow formet et hierarki, som fremstilles i form av en pyramide. Nederst i pyramiden finner vi de mest grunnleggende behovene, altså de fysiologiske. Dette vil være behov som mat, drikke, oksygen, søvn og hvile. Med andre ord er dette

behov som gjør at mennesker kan leve. Videre i behovshierarkiet finner vi trygghet og sikkerhet, og i neste steg kommer behov for tilhørighet og kjærlighet. Her finner vi altså behov for å føle seg trygg, inkludert, sett og hørt. Øverst av de såkalte mangelbehovene finner vi positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse. Etter disse kommer vi over til de intellektuelle behovene, hvor vi finner behov for utforskning og forståelse. Dette handler om at mennesket ønsker å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, hvor skaperglede kan oppstå (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.142). Til slutt kommer behovene for estetiske behov og selvaktualisering. Det som er viktig å påpeke er at behovene spiller stor rolle for hverandre. Dersom eleven ikke føler seg trygg på skolen eller hjemme, vil eleven heller ikke kunne føle tilhørighet, mestring eller utforskertrang. Det er altså viktig å forstå forholdet mellom de ulike behovene, og at tilfredsstillende av mangelbehovene vil være nødvendig for at eleven skal kunne lære og utvikle seg på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.143). Foreldrene må sikre at elevene får nok mat, drikke, søvn og hvile hjemme slik at de kommer seg på skolen, og skolen har et ansvar for at elevene skal føle trygghet, tilhørighet, mestring, selvverd, anerkjennelse, utforskertrang, vennskap og gode relasjoner. Som vi ser øverst i pyramiden hvor behovet er å utvikle kunnskap og ferdigheter, er det også skolens oppgave å legge til rette for at elevene får de utfordringene og valgmulighetene de trenger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.143).

4.4 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon

Når vi snakker om motivasjon i pedagogisk litteratur skilles det mellom indre og ytre motivasjon (Stipek, 2002, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.144). Målet med læring vil være at elevene skal oppnå indre motivasjon, eller en indre motivert atferd. Dette går ut på at eleven har en motivasjon eller atferd drevet av egen interesse og ønske, og de trenger ikke ytre påvirkninger i form av forsterkning, belønning eller oppmuntring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.144). Indre motivasjon er altså når eleven på eget initiativ er motivert til å oppnå noe, basert på elevens interesser eller ønsker. En indre motivasjon vil lettere kunne oppstå dersom eleven gjør noe de selv finner interessant og nyttig. Opplevelsen av mestring er også viktig for at eleven skal finne sin indre motivasjon for læring og utvikling. Atferden er altså ikke avhengig av ytre belønning eller konsekvenser, men er påvirket av en interesse hvor belønningen kommer i form av glede over selve aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145). Deci og Ryan mener også at indre motivert atferd kommer fra individets grunnleggende psykologiske behov hvor tre sentrale punkt trekkes frem; behov for autonomi, selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145). Med dette kan vi si at indre motivasjon vil drives av elevenes grunnleggende behov, og kan bare forekomme eller vedvare dersom aktiviteten tilfredsstillende elevens behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145). Ved å gi elevene selvbestemmelse, og legge til rette for at de føler mestring og tilhørighet, kan altså indre motivasjon og atferd oppstå (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145).

Deci og Ryan legger aller størst vekt på behovet for selvbestemmelse. Selvbestemmelse handler om et ønske om å se seg selv som en kilde til egne handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145). Dette vil si at atferden vil være frivillig og komme fra egne

interesser eller verdier. Likevel kan vi skille mellom aktiviteter som er selvbestemt og aktiviteter som gjøres på grunn av ytre påvirkninger i form av belønning, straff, tvang, trussel (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145). Jo sterkere den ytre påvirkningen er, desto mer undergraves den indre motivasjonen. For å fremme den indre motivasjonen er det derfor vesentlig å gi elevene selvbestemmelse i skolerelaterte aktiviteter. Her vil også følelsen av mestring svært viktig for å opprettholde og gjennomføre oppgavene, fordi elevene må oppleve mestring for å kunne være motivert til å lære og utvikle seg. Følelsen av kompetanse vil derfor være drivkraften for å engasjere seg i aktivitetene, og opplever elevene mestring, vil det være lettere å gjenta aktiviteter og ha motivasjon i utfordrende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145).

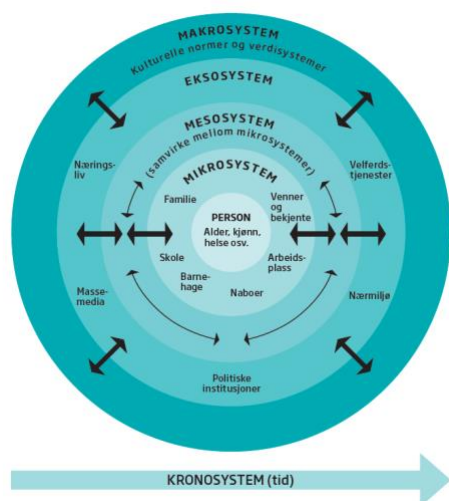
Når man utfører aktiviteter som ikke gir indre tilfredsstillelse eller glede kan man si at aktiviteten er ytre motivert (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.147). I denne situasjonen vil ikke selve aktiviteten gi eleven glede. Deci og Ryan skiller her mellom *kontrollert ytre motivasjon* og *autonom ytre motivasjon*. Kontrollert ytre motivasjon vil oppstå når elevene føler et press eller tvang til å gjennomføre en aktivitet, som kan skyldes en beskjed, befaling, belønning eller sanksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.147). Eleven gjennomfører her aktiviteten fordi man må, og viser derfor liten entusiasme og glede. Autonom ytre motivasjon vil dermed være når eleven gjennomfører aktiviteten på eget initiativ fordi aktiviteten ansees å være viktig og har stor verdi for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.147). Likevel vil ikke elevene hverken ha interesse eller glede over aktiviteten, men de ser nytteverdien av å gjennomføre. Denne typen motivasjon kan sies å springe ut fra normer og verdier som elevene får allerede som små barn (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.148). Elever kan derfor jobbe med skoleoppgaver selv om de ikke finner de interessante eller får noe glede av det, fordi de har internalisert normer og verdier for gode arbeidsvaner og moral i møte med skolearbeid. Utvikling og tilegnelse av god arbeidsmoral og vaner for skolearbeid hvor elever ser nytteverdien i skolerelaterte aktiviteter vil derfor være viktig for læring og utvikling.

3.5 Mestringsforventning

Teori om ytre og indre motivasjon kan også knyttes til Banduras sosiale kognitive teori og forventning om mestring. Bandura mener at forventninger om mestring vil ha betydning for elevens atferd, tankemønster og motivasjon for skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153). Mestringsforventningene kan dermed bidra til å påvirke valg av aktiviteter og oppgaver, og hvilken innsats som blir lagt i disse. Mennesker har altså en tendens til å unngå aktiviteter eller situasjoner hvor man tror egen kompetanse ikke strekker til (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153). Bandura skiller mellom «*efficacy expectations*» og «*outcome expectations*», der det første begrepet innebærer forventningen om å klare oppgaven man står overfor og det andre innebærer de forventningene man har til hva som skjer dersom man klarer oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153). For at elevene skal kunne utvikle positive forventninger til mestring må de oppleve mestring i skolearbeidet samt ha flere positive erfaringer med at egen kompetanse strekker til. Dersom man opplever få mestringsopplevelser i skolen, vil dette kunne ha negativ effekt på elevens forventning om mestring i møte med faglig eller sosiale aktiviteter og oppgaver. Elever som har positive mestringsforventninger møter problemer og vanskelige oppgaver med høyere innsats og utholdenhet enn andre, og de vil ofte velge mer adekvate

læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153). Det å møte aktiviteter og oppgaver med tiltro til egen kompetanse, vil derfor være viktig for å oppnå best mulig læring og utvikling. Elever som har lave forventninger til egen kompetanse, har ofte liten utholdenhet, dårlig motivasjon og lavere innsats i møte med skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153). Det er også viktig å påpeke at følelsen av tilhørighet og inkludering er et grunnleggende behov som handler å føle nærhet og omsorg, og føle seg akseptert i samfunnet man befinner seg i (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.146). Dette vil si at et godt skole- og klassemiljø kan bidra til å styrke elevenes indre motivasjon for læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.146).

3.6 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell



Figur 2: Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (Bronfenbrenner, 2005, i Helsedirektoratet, 2015, s.14).

Urie Bronfenbrenner delte samfunnet opp i fem systemer, som han mente barn utvikles i (Kvello, 2013, s.139). Bronfenbrenner var altså svært opptatt av barnets posisjon i samfunnet, og vektla hvilke relasjoner, roller og aktiviteter barn får delta i og observere (Kvello, 2013, s.139). Noe av det mest sentrale i Bronfenbrenners teori, er altså den gjensidige påvirkningen mellom person og miljø, som er i kontinuerlig endring og utvikling (Kvello, 2013, s.143). Mennesket tilpasser seg de menneskene man er med, og det miljøet man befinner seg i. Man blir altså påvirket av faktorer i de miljøene man er med i. Den økologiske utviklingsmodellen blir visuelt framstilt lag på lag som en løk, hvor vi finner mikrosystemet innerst. Mikrosystemet er de miljøene barnet ferdes i regelmessig, og vil dermed blant annet bestå av familie, nærområdet, skole og fritid (Kvello, 2013, s.144). Mesosystemet handler om samspillet mellom mikrosystemene, og vil derfor oppstå når flere mikrosystemer eksisterer i barnets liv (Kvello, 2013, s.148). I neste lag finner vi eksosystemet, som påvirker barnets utvikling uten at barnet selv deltar i miljøet (Kvello, 2013, s.153). Dette kan altså være foreldrenes egne miljø i form av arbeidsplass, kontakt til skolen, venner og bekjente (Bronfenbrenner, 2005, sitert i Kvello, 2013, s.153). Med dette kan vi si at eksosystemet dreier seg om en indirekte påvirkning av barnet, og innebærer blant annet samarbeidet mellom hjemmet og skolen. Den ytterste sirkelen består av makrosystemet, og dreier seg om storsamfunnet rundt barnet. Dette handler

altså om de prioriteringene og beslutningene som tas i samfunnet, samt de ideologiske, økonomiske, historiske og politiske vurderinger og avgjørelser (Kvello, 2013, s.154). Disse fire systemene er i et gjensidig avhengighets- og påvirkningsforhold til hverandre (Kvello, 2013, s.144). Kronosystemet er tidsaksen, som handler om tiden de ulike systemene er i. Dette systemet understreker at personer og miljøer er i kontinuerlig utvikling, og vil endres over tid (Kvello, 2013, s.154).

3.7 Sosiale relasjoner og samarbeid mellom skole og hjem

I denne delen skal jeg trekke frem betydningen av et godt samarbeid mellom skole og hjem og de sosiale relasjoner i skolen. Dette ønsker jeg å belyse for å vise hvilke forventninger som kreves av lærere og skolen ifølge læreplanverket når det gjelder etablering av et godt skole-hjem-samarbeid og relasjoner i skolen. Selv om læreplanen ikke er benevnt som teori, vil den likevel påpeke sentrale og viktige faktorer som vil ha betydning for elevenes skolehverdag, spesielt for arbeidet med skolevegring.

3.7.1 Samarbeid mellom skole og hjem

Havik (2018, s.132) trekker frem samarbeid mellom skole og hjem som sentralt ved fraværspromatikk, både for å identifisere, iverksette og gjennomføre ulike tiltak. Først og fremst er det skolens ansvar å legge til rette for god kommunikasjon med hjemmet, og skolen skal ta initiativ til å samarbeide, informere og kommunisere med foresatte (Havik, 2018, s.132). Videre påpeker Havik at det er viktig at skolen vektlegger å bygge relasjoner til hjemmene som et forebyggende tiltak mot skolevegring (2018, s.132). Når en god relasjon allerede er etablert, kan det bli lettere for foreldre å ta kontakt med skolen om et problem oppstår (Havik, 2018, s.132). Havik påpeker at det kan være mer utfordrende med et godt skole-hjem-samarbeid dersom foreldrene legger ulik vekt på betydningen av skole og utdanning, og om de selv har negative erfaringer med skolen (2018, s.133). Det å tidlig opprette en god relasjon til hjemmet, vil kunne være avgjørende for å etablere et godt samarbeid. Skole-hjem-samarbeidet har en stor betydning for å kunne trygge og hjelpe eleven (Havik, 2018, s.134). Det vil derfor være noe som må prioriteres for alle elevers hjem. Det er også viktig å legge til at man må ha respekt og forståelse for at barnets skolevegring også kan være veldig vanskelig for foreldrene, siden de kan føle at de ikke strekker til eller er god nok når de ikke får barnet på skolen (Havik, 2018, s.133).

Etablering av et godt samarbeid med hjemmet er også noe som presiseres i læreplanverket, med betydelige føringer fra kunnskapsdepartementet. En god kommunikasjon mellom hjem og skole vil kunne ha positiv effekt på skolens arbeid med læringsmiljø og oppvekstmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Skolen må sørge for at foreldre og foresatte får den informasjonen de trenger og kan dermed ha innflytelse på elevens skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Foresatte kan ha kunnskaper om barnet som skolen kan bruke for å legge til rette for at eleven skal få best mulig læringsutbytte, samt oppnå trygghet og trivsel i skolen. Videre vil hjemmets holdninger være av betydning når det kommer til elevenes engasjement og syn på skole

generelt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Skole og hjem må derfor kunne jobbe sammen for å trygge hverdagen for den enkelte elev og finne de gode løsningene sammen. Man kan dermed si at etableringen av et godt samarbeid med hjemmet vil kunne være av stor betydning for elever med skolevegring, både for finne riktige tiltak og for å gjennomføre dem.

3.7.2 Sosiale relasjoner

Relasjonen mellom elev og lærer er viktig for elevenes læring, utvikling og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.96). I tidligere forskning er det mye snakk om den emosjonelle og instrumentelle støtten fra lærerne som bidrar til å styrke relasjonene. Den emosjonelle støtten handler om at elevene opplever at læreren bryr seg og viser varme, respekt, tillit og oppmuntring (Federici og Skaalvik, 2014, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.95). Den emosjonelle støtten kan derfor bidra til å skape et trygt klasserom, noe som vil være gunstig for elevenes læring og utvikling. Den instrumentelle støtten vil på den andre siden handle om elevene føler de får nok adekvat faglig hjelp og veiledning, som vil bestå av gode forklaringer, forslag til fremgangsmåter, hjelpemidler, konstruktive tilbakemeldinger, demonstrasjoner og, faglige utdypinger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.96). Disse to formene for støtte vil kunne gli over hverandre, og det er viktig at læreren behersker å gi både emosjonell og instrumentell støtte til alle elever, slik at de opplever tilhørighet, respekt og anerkjennelse. En god relasjon til læreren, hvor eleven opplever støtte, vil også kunne fremme motivasjon, engasjement og interesse for faglig arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.96). Det å sette av tid og legge til rette for å utvikle et trygt og godt skole- og klassemiljø med gode relasjoner mellom lærere og medelever er derfor en sentral del av arbeidet som lærer.

Elevenes behov for tilhørighet i skolen er svært sentralt og gjør at de søker vennskap og deltakelse med medelever (Deci & Ryan, 2000, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.100). Følelsen av tilhørighet kan derfor styrkes gjennom denne deltakelsen og vennskapet til andre elever i skolen. Uheldige relasjoner kan også oppstå, noe som blant annet kan komme av mobbing, utestenging, utrygghet eller dårlig klassemiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.100). Trivsel er viktig for å kunne lære i skolen, og vennskap eller følelsen av tilhørighet kan bidra til å øke trivselen og dermed bidra til faglig og sosial utvikling. Dette fordi vennskap og tilhørighet til ulike grupper i skolen kan ha betydning for elevens holdninger og motivasjon til skole og skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.100). Det er derfor viktig at lærere jobber for å utvikle positive holdninger til skolearbeid i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.102).

4. Metode

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie basert på tre kvalitative intervju av tre lærere og spesialpedagoger. I denne delen skal jeg redegjøre for valg av metode, og vise til hvordan jeg gjennomførte innhenting og analysen av datamaterialet. Gjennomgående prøver jeg å begrunne mine valg og bortvalg i henhold til studiens relevans og formål.

4.1 Hva er en forskningsmetode?

For å forklare hva en forskningsmetode er skriver Kleven og Hjordemaal at det er de fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har, eller på hvilken måte vi tilegner oss kunnskap om et fenomen på (2018, s.18). Forskningsmetode handler om de metodene man bruker for å undersøke et spesifikt fenomen eller tema, som senere generer kunnskap. I denne delen skal jeg belyse og forklare de fremgangsmåtene jeg har brukt i studien for å få innblikk i læreres og spesialpedagogers erfaringer og kunnskap om arbeidet med elever som har skolevegring. Før man skal velge en metode for forskning, er det viktig å tenke over hva de ulike metodene kan tilby i forhold til studiens problemstilling og formål (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.23). På bakgrunn av problemstillingen ville kvalitativ metode gi de beste mulighetene for å kunne besvare de spørsmålene jeg hadde. Selv om en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode ville vært gunstig, var dette vanskelig å la seg gjøre på grunn av studiens omfang. Jeg vil nå belyse hvorfor kvalitativ metode er godt egnet for studiens relevans og problemstilling.

4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Postholm og Jacobsen påpeker at «en konstruktivistisk tilnærming tar også utgangspunkt i at det er umulig å skille mellom objektet som studeres, og den som studerer» (2018, s.49). Mennesket kan ikke si med sikkerhet at objektet vi studerer, virkelig er slik. Dette fordi vi kun kan si noe om hvordan vi selv oppfatter fenomenet som studeres, og ikke hvordan det er i virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s.49). I vitenskapsteorien vil altså konstruktivismen handle om å konstruere en gjengivelse av objektet, og ikke nødvendigvis se objektet slik de faktisk er (Postholm & Jacobsen, 2018, s.49). Resultatene fra intervjuene i denne studien vil altså være en konstruksjon av hvordan informantene opplever skolevegringsproblematikken, og vil nødvendigvis ikke være selve virkeligheten. Mennesker forstår virkeligheten på ulike måter, og resultatet av undersøkelsen vil derfor være subjektive oppfatninger av den. Videre vil menneskers oppfatninger også kunne endres når ny kunnskap tilføres, noe som er en del av konstruktivismens perspektiv på kunnskap og læring. Kunnskap bidrar til å endre våre tidligere oppfatninger av verden, noe som vil si at kunnskap er i stadig endring og fornyelse. Kunnskap vil altså konstrueres i møte med andre mennesker i sosial samhandling, hvor forståelse og mening skapes (Postholm & Jacobsen, 2018, s.49). Lærernes og spesialpedagogenes oppfatninger og

erfaringer med skolevegrere vil altså være konstruert i de sosiale samhandlingene i skolen, og deres kunnskap om temaet vil være et resultat av dette.

Postholm og Jacobsen påpeker at når man studerer sosiale fenomener, vil det være umulig å skille forskeren fra objektet som studeres (2018, s.49). Dette vil si at forskeren alltid vil påvirke en studie og vil ha en betydning for resultatet. Forskerens egen kunnskap om temaet vil derfor være viktig når man gjennomfører kvalitative studier, og man bør tilegne seg kompetanse innenfor det som studeres. I denne studiens tilfelle vil kunnskap konstrueres mellom intervjuer, informanter og relevant teori. Denne kombinasjonen vil skape en form for virkelighet, hvor lærernes erfaringer om skolevegring avdekkes. Resultatene av intervjuene kan derfor ikke sies å være selve virkeligheten, men kun en oppfatning av den basert på tidligere erfaringer og kunnskap. Denne oppfatningen er konstruert i sosiale samhandlinger, hvor kunnskap både vil og kan endres og fornyes så lenge ny kunnskap om temaet blir innført. Mine funn fra denne studien vil kunne være anvendbart for lærere og spesialpedagoger i møte med elever som har utviklet skolevegring for å generere ny kunnskap.

4.3 Fenomenologi

Kvalitative undersøkelser består av flere ulike tradisjoner, og kan gjennomføres på mange forskjellige måter (Johannessen et al., 2016, s.77). De valgene man tar om hvordan man samler inn data på, er med på å avgrense og gi muligheter for det senere arbeidet. Det vil derfor være viktig å ha god innsikt i de ulike metodene man kan innhente data, slik at man velger den metoden som passer best for å besvare studiens problemstilling og formål. Johannessen et al. (2016, s.78) trekker frem fenomenologi som sentralt innen kvalitativt forskningsdesign. Dette handler om læren om fenomen, og er både en filosofisk og kvalitativ metodisk tilnærming (Johannessen et al., 2016, s.78). Som et kvalitativt design vil fenomenologi handle om å utforske og beskrive menneskers erfaring og forståelse av et gitt fenomen (Johannessen et al., 2016, s.78). Det er nettopp dette som er målet med denne studien om skolevegring. Jeg ønsker å dykke dypere i læreres og spesialpedagogers erfaringer, tanker og meninger om skolevegring, gjennom deres subjektive virkelighetsoppfatning om hvordan man kan arbeide for å bedre skolehverdagen til skolevegrere. Thagaard (2013, s.40) påpeker også at fenomenologien utforsker deltakernes mening og forståelse ut ifra subjektive erfaringer om et fenomen. I denne studien vil altså dette fenomenet være skolevegring. Gjennom kvalitative intervju kartlegges lærernes og spesialpedagogenes erfaringer, rutiner og vaner i arbeidet med skolevegring, og trekker frem deres subjektive oppfatning og forståelse av fenomenet. Fortolkning har en sentral plass i kvalitative metoder, noe som vil si at kvalitativ forskning kan knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi (Thagaard, 2013, s.14).

Noe som er sentralt å tenke over i fenomenologiske studier, er at alle personer er ulike og dermed vil et fenomen oppfattes ulikt på bakgrunn av personens interesser og forståelse (Johannessen et al., 2016, s.78). Dette vil si at man både kan få like og ulike resultat fra de forskjellige informantene. I fenomenologiske undersøkelser vil man altså studere flere personer som har erfaringer med det samme fenomenet. Jeg vil derfor prøve å skape et helhetlig bilde av hvilke erfaringer lærerne og spesialpedagogene har i møte med skolevegrere, basert på informasjonen i de ulike intervjuene. I en fenomenologisk

tilnærming vil målet være å forstå meningen med et fenomen, sett gjennom aktørens øyne (Johannessen et al., 2016, s.78). Det er derfor viktig å rekruttere informanter som både har erfaringer med og kunnskap om fenomenet som studeres, og kan gi den informasjon man trenger for å besvare studiens problemstilling og formål. Videre er det avgjørende å være åpen for det informantene deler i intervjuene, da det er deres personlige oppfatning og erfaring man ønsker å belyse.

4.4 Kvalitativ metode

I dette masterprosjektet har jeg benyttet meg av kvalitativ metode. Dette er en metode som gir forskere muligheten til å få dypere innsikt og bredere kunnskap om temaet som undersøkes (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.22). Med bruk av kvalitative metoder kan man få tak i mer enn bare overflatekunnskap, og man kan gå i dybden av problematikken. Kvalitativ forskning består av flere ulike typer av data og analytiske fremgangsmåter, og tradisjonelt sett blir den forbundet med den type forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013, s.11). Det som kjennetegnes med kvalitativ metode er at man kommer tett på de man henter informasjonen fra, og kan dermed gå dypere i det som studeres. På grunn av den nærheten som skapes i intervjusituasjonen vil den kvalitative forskningen både bli spennende og intens (Tjora, 2017, s.15). Dette fordi man får en nær og personlig interaksjon med informantene som deler av sine egne erfaringer og opplevelser, noe som også gjør intervjusituasjonen åpen, uforutsigbar og uforutsette samtaleemner kan dukke opp. Kvalitative metoder egner seg derfor godt når formålet med oppgaven er å studere personlige og sensitive tema (Thagaard, 2013, s.12). Dette fordi man lar informanten snakke ut fra egne erfaringer, opplevelser og synspunkt. Kvalitative metoder er også åpne og fleksible, noe som gjør at man kan studere fenomener som ville vært vanskelig ved bruk av andre metoder (Thagaard, 2013, s.12). I en intervjusituasjon kan man føre samtalen dit man ønsker, og informantene kan selv delta og trekke frem det de synes er viktig. Dette gjør at samtalen kan ta nye, og uventede vendinger hvor dypere kunnskap kan komme frem. Man får også muligheten til å bygge videre på det som blir sagt og komme dypere inn i personlige tanker, meninger og erfaringer rundt temaet. Mens i kvantitative metoder, som spørreskjema, har man ikke muligheten til nettopp dette. I spørreskjema vil det ofte være svaralternativ, og man vil derfor ikke kunne komme like dypt i temaet som studeres fordi informantene ikke får muligheten til å forklare seg eller utdype. Dersom formålet med oppgaven er å kartlegge informantenes personlige erfaringer og kunnskap, vil derfor kvalitative metoder være gunstig. Dette er en av grunnene til at kvalitativ metode vil kunne gi meg de mulighetene jeg trenger for å besvare problemstillingen best mulig.

Poenget med kvalitative metoder er å oppnå en forståelse av ulike sosiale fenomener, dette gjør at tolkningen av datamaterialet blir svært sentralt. De metodologiske utfordringene vil dermed være hvordan forskeren både analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2013, s.11). Siden fortolkningen er av stor betydning i kvalitativ forskning, bør forskeren ha god kunnskap innenfor metode, analyse og tolkning av datamaterialet. Tjora (2017, s.25) påpeker også at det er tett kobling mellom forsker og forskningen i kvalitative metoder, siden forskerens forforståelse formet av personlig bakgrunn og erfaringer vil kunne påvirke valg av metode, teori, og analyseprosess. Dette vil kunne bidra til å påvirke hvordan prosjektet formes, og

resultatene fra analysen. Forskerens egne kvaliteter vil derfor ha stor betydning for hvordan datainnsamlingen gjennomføres og hvordan dataene analyseres og tolkes (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.22). Før jeg startet prosjektet tilegnet jeg meg derfor mye kunnskap om de ulike metodene, men også innenfor temaet som studeres. Dette fordi mine subjektive tanker og meninger vil kunne prege prosjektets gjennomførelse og resultat. Dersom jeg selv har god kunnskap, kan dette ha positive virkninger for selve gjennomførelsen av studien.

Kvalitative data kommer ofte i form av verbale beskrivelser, noe som vil si at datamaterialet som skal analyseres vil være en tekst (Thagaard, 2013, s.14). Blant annet kan denne teksten være notater fra intervju og observasjon, eller som i mitt tilfelle: transkribering av lydopptak. Da jeg gjennomførte intervjuene mine tok jeg opp lyd med en lydopptaker, som i etterkant måtte transkriberes. Denne transkripsjonen ble dermed mitt datamateriale. Dette materialet kodes, kategoriseres og tolkes, noe som i kvalitative metoder går hånd i hånd med analyseprosessen (Kleven og Hjordemaal, 2018, s.38). Når man intervjuer flere personer, vil det variere hvor mye informasjon og kunnskap de enkelte informantene kommer med. Gjennom analysen og tolkningen laget jeg derfor et mer helhetlig bilde av informasjonen jeg hadde innhentet.

Ved valg av metode innenfor forskning vil tilgang til ressurser være et sentralt pragmatisk hensyn (Tjora, 2017, s.39). Dette vil si at man må se etter hvilke ressurser man har og dermed ta et valg ut fra det man har til rådighet. For eksempel vil gjennomføring av kvalitative intervju være tidkrevende og føre til en lang prosess med transkribering, analysing og tolkning. Dette var også noe jeg måtte ta i betraktning da jeg skulle velge metode. På grunn av relativt god tid på dette masterprosjektet, ble ikke tidsressurs et problem med tanke på gjennomføringen av intervjuene og det etterarbeidet som fulgte med. Derimot må man også rekruttere informanter som ønsker å delta i intervju og som har den erfaringen man trenger for å svare på studiens problemstilling. Det kan by på utfordringer å finne godt kvalifiserte deltakere som ønsker å delta i prosjektet, og vil dermed være et pragmatisk hensyn man må ta i betraktning. For min del ble ikke rekrutteringen et problem, da jeg tidlig kom i kontakt med lærere og spesialpedagoger som ønsket å delta og stille til intervju.

En svakhet ved bruk av kvalitativ metode og intervju, vil være at funnene i studien ikke er representative for lærere som populasjon. Resultatene vil kun si noe om tre læreres og spesialpedagogers personlige erfaringer med, og oppfatninger av, skolevegringsproblematikken. En kvantitativ undersøkelse kunne derimot bidratt til å gi en større innsikt i flere læreres erfaringer med temaet. På den andre siden ville ikke dette kunne gi samme dype kunnskap og innsikt som ved bruk av kvalitative metoder.

4.4.1 Kvalitative intervju

I studien har jeg valgt å bruke intervju, da dette er en metode som gir et godt utgangspunkt for å få tak i kunnskap om hvordan informantene opplever og reflekterer over sin egen situasjon (Thagaard, 2013, s.12). Intervju som metode vil også være gunstig for å få kunnskap om samfunnsaktuelle problemer, noe nettopp skolevegring er i dagens skole. Thagaard påpeker også at intervjuundersøkelser vil kunne gi informasjon om personers egne opplevelser, synspunkter og selvforståelse (2013, s.13). Dette er noe

jeg ønsker å oppnå i min studie, og som gjør at kvalitative intervju er godt egnet for å besvare problemstilling.

Kleven og Hjordemaal (2018, s.42) påpeker at intervju er en samlebetegnelse som omfatter ulike varianter, alt fra et strukturert intervju til det som kan ligne en uformell samtale. Vi kan skille mellom strukturert og ustrukturert intervju, hvor semistrukturert intervju vil være en blanding av disse. Mens et strukturert intervju er som en muntlig variant av et spørreskjema, hvor alle spørsmålene er bestemt på forhånd, vil forskeren i et ustrukturert intervju kun ha tema, hensikten og formålet med intervjuet klart på forhånd (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.43). Samtalen blir dermed til underveis, mellom forsker og informant. Dette vil kunne bidra til en mer fleksibel samtale hvor man kan komme dypere inn i temaet som studeres enn det man ville gjort med et strukturert intervju. Med ustrukturerte intervju kan man lettere oppnå en åpen og fortrolig samtale, hvor det kan være lettere for informanten å åpne seg og gå i dybden av temaet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.44). Denne typen intervju krever dermed mye av forskeren, og man burde ha god erfaring med intervjusituasjoner. Siden jeg ikke har denne erfaringen, vil et semistrukturert intervju passe best for meg og studiens formål. Da jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg tema og noen hovedspørsmål klart på forhånd, og jeg hadde en intervjuguide jeg kunne støtte meg på. Likevel vil et semistrukturert gi muligheten til å bygge videre på det informantene sier, og jeg kunne derfor stille spørsmål som dukket opp underveis. Dette førte til at samtalen var åpen og fleksibel, samtidig som den hadde god struktur på grunn av de planlagte spørsmålene og temaene jeg hadde på forhånd. Intervjuguiden var også hjelpelig under selve intervjuet, da den fikk meg til å holde oversikt over de temaene jeg ønsket samtalen skulle handle om. Dette gjorde også at samtalen ikke sporet av og jeg glemte ikke å stille de viktige spørsmålene. Informanten hadde likevel mulighet til å fortelle fritt om det de selv anså som viktig, og jeg kunne spille videre på det som ble sagt. Johannessen et al. (2016, s.143) påpeker at semistrukturert intervju vil egne seg bra når forskeren ønsker å gi informantene større frihet til å uttrykke seg, noe som strukturerte spørreskjema og observasjon ikke vil gi. Informantenes egne erfaringer og oppfatninger kommer altså best frem når de selv kan være med på å bestemme hva som skal ha fokus i intervjuet. Dette vil kunne gi et mer subjektivt og personlig datamateriale som vil kunne gi dypere innsikt og kunnskap om temaet. De kvalitative intervjuene jeg gjennomførte gav meg altså muligheten til å komme nær informantene og kartlegge deres erfaringer, kunnskap og kompetanse om skolevegring.

Innenfor kvalitativ forskning finnes det flere ulike typer av intervju. Blant disse har vi dybdeintervju, fokusgrupper og fokuserte intervju. Jeg har brukt dybdeintervju for å gjennomføre studien, noe som er den mest utbredte datainnsamlingsmetoden innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s.113). Målet med dybdeintervju er å få til en fri og åpen samtale med informanten (Tjora, 2013, s.113). Noe som gjør at forskeren må skape en avslappet stemning hvor den som intervjues føler seg trygg på å dele av sine erfaringer, tanker og meninger om temaet. Før man starter intervjuet vil det derfor være gunstig å snakke ledig og åpent med informanten, noe som kan bidra til å skape en mer avslappet stemning. For å sikre kvaliteten i et dybdeintervju er det sentralt å skape en god tillit mellom forsker og informant, spesielt om man skal snakke om sensitive temaer (Tjora, 2017, s.116). Her må man være hyggelig, imøtekommende, og oppmuntre informantene med bekreftende nikk og smil underveis i samtalen.

4.4.2 Lydopptak

Når man gjennomfører et kvalitativt intervju, kan det være nyttig å bruke en lydopptaker. Dette vil sikre at man får med seg alt som blir sagt gjennom hele intervjuene, samtidig som man får muligheten til å konsentrere seg om det intervjuobjektet sier samt skape en god flyt og kommunikasjon i samtalen (Tjora, 2017, s.166). Det vil være lettere for forskeren å følge opp det som blir sagt underveis, be om utdypinger og konkretiseringer. Man får også muligheten til å gå tilbake i intervjuet og høre på det flere ganger før man både transkriberer, analyserer og tolker materialet. Dette kan være gunstig for å forstå materialet bedre, men også for å ikke overse sentrale poeng. Før man går i gang med intervjuet er det viktig at informanten godtar at man tar opptak av alt som blir sagt, noe som derfor må opplyses om før informanten deltar. Informanten har krav på å få vite hvordan opptaket oppbevares, hvordan det skal brukes og når det skal slettes (Tjora, 2017, s.167). Før jeg gikk i gang med intervjuet, hadde jeg sendt ut et informasjonsskriv (vedlegg 1) og samtykkeskjema (vedlegg 2) som opplyste om nettopp dette, og jeg gav beskjed om lydopptakeren før vi startet intervjuet. Gjennom bruk av lydopptak fikk jeg muligheten til å synliggjøre informantenes stemme ved å vise til direkte sitat fra transkriberingen av intervjuene. Lydopptakeren jeg brukte var nettskjema sin app utviklet av Universitetet i Oslo. Denne var enkel å bruke, og materialet ble trygt lagret på et eget nettskjema og ikke på min egen enhet. Det var også kun jeg som hadde tilgang på materialet, og lydfilene ble slettet etter 90 dager.

4.5 Strategisk utvalg

I kvalitative studier vil ikke informantene være tilfeldig utvalgt. Når man skal rekruttere informanter gjennomfører forskeren et strategisk utvalg, noe som vil si at man velger informanter som vil kunne uttale seg om og reflektere over temaet som studeres (Tjora, 2017, s.130). Ofte vil informanten først og fremst representere seg selv, men vil senere kunne representere et syn eller posisjon som kommer frem i analysen (Tjora, 2017, s.130). I studien vil derfor lærerne og spesialpedagogene jeg intervjuet først bare snakke ut fra egne erfaringer og opplevelser, men senere vil de kunne representere et syn på hvordan man kan arbeide med skolevegring. I et strategisk utvalg vil man altså velge informanter som har erfaringer og opplevelser med temaet som studeres (Tjora, 2017, s.130). Dette er for å få den informasjonen man trenger til å kunne besvare studiens problemstilling og formål. Det ville for eksempel vært vanskelig å dele kunnskap og erfaringer om hvordan lærere og spesialpedagoger arbeider med skolevegring av noen som ikke har jobbet med problematikken. Utvalget av informanter er derfor svært viktig i forhold til gyldigheten i studiens funn og resultat.

Da jeg skulle rekruttere informanter til min studie, sendte jeg ut en e-post til flere rektorer på ulike skoler. I denne e-posten hadde jeg en god beskrivelse av studiens formål og hensikt, og la til et detaljert informasjonsskriv om studien (vedlegg 1). I e-posten spurte jeg om noen av rektorenes ansatte kunne tenke seg å delta i et intervju om skolevegring, og dele deres erfaringer. Jeg påpekte også at det var sentralt at personen hadde både kunnskap og erfaring om temaet. Videre fikk jeg svar fra to forskjellige skoler hvor rektorene henvendte meg videre til tre lærere og spesialpedagoger som ønsket å delta i studien og som var godt egnet med tanke på kompetanse og erfaringer innenfor temaet.

På denne måten fikk jeg tak i godt erfarne og kunnskapsrike lærere og spesialpedagoger som hadde jobbet med skolevegringsproblematikken i flere år. Informantene hadde et stort engasjement tilknyttet tematikken og ønsket derfor å dele sin kunnskap og erfaring. Det å rekruttere godt egnede informanter til intervju er også sentralt for å styrke studiens kvalitet og pålitelighet, siden informantenes bakgrunn og utdanning kan bidra til å påvirke troverdigheten til funnene i studien.

Under ser vi en tabell hvor jeg viser mine informanter, litt om deres bakgrunn, utdanning og stilling. Jeg viser også til hvilken skole lærerne er fra med å markere «skole 1» og «skole 2». Informantene har fiktive navn for å sikre anonymitet, samtidig som det blir lettere å skille dem ved sitering i drøftingen.

Tabell 1: Utvalg

Informant	Utdanning og stilling
Are (Skole 1)	Jobber som sosialpedagogisk rådgiver på en ungdomsskole. Utdannet grunnskolelærer, studert spesialpedagogikk, idrett, filosofi og religion som etterutdanning. Han er også mentorutdannet veileder. Jobbet i skolen i 40 år, har også jobbet i barne- og ungdomspsykiatrien.
Tonje (Skole 2)	Jobber som spesialpedagogikklærer på mellomtrinnet. Utdannet grunnskolelærer 5-10.trinn med mastergrad i norsk. Videreutdanning i spesialpedagogikk. Jobbet i skolen i 7 år, 1 år som kontaktlærer og 6 år som spesialpedagogikk-lærer.
Odin (Skole 2)	Jobber som miljøterapeut på barneskole, og har gjort det i fem år. Har utdanning som barne- og ungdomsarbeider, med samfunnskunnskap, sosiologi, pedagogikk, og barn med særskilte behov.

4.6 Etiske betraktninger i forskningen

Tjora påpeker at en etisk sans bør ligge implisitt i all forskning og at aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet må prege kontakten med deltakerne i prosjektet (2017, s.46). I alle sosiale situasjoner vil måten vi oppfører oss på påvirke kommunikasjonen, og det er derfor en selvfølge å vise tillit og respekt overfor informantene i intervjuet. I dybdeintervju ligger mye av etikken i presentasjonen av data, men også i selve gjennomføringen av intervjuene (Tjora, 2017, s.175). I selve

gjennomføringen skal ikke informanten komme til skade, og en skade kan for eksempel komme av et ubehag over følsomme, vanskelige og personlige tema. Som forsker og intervjuer må man derfor ha respekt og forståelse for at informanten kan finne intervjusituasjonen både vanskelig og følsom. Det er viktig at man stadig minner informantene på at de kan avslutte intervjuet når de selv ønsker, dersom de opplever ubehag (Tjora, 2017, s.176). Det er også forskerens ansvar å redusere omfanget av følelsesladde spørsmål og tema i intervjusituasjonen slik at informantene føler seg komfortabel. Videre er det viktig å informere deltakerne om at de kan trekke seg fra studien både før, under og etter intervjuet. Informantenes privatliv skal respekteres, og tilliten må opprettholdes i situasjoner hvor sensitive og vanskelig informasjon deles (Tjora, 2017, s.176). Jeg vil også nevne at ydmykhet og takknemlighet er noe man bør vise overfor informantene som stiller til intervju. Det er ikke en selvfølge at lærere eller spesialpedagoger hverken har tid eller kapasitet til å bidra i studier, og man bør derfor vise sin takknemlighet for deltakelsen.

I denne studien har jeg forholdt meg til De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) sine retningslinjer for forskning for samfunnsvitenskap og humaniora. NESH sine retningslinjer er rådgivende og skal bidra til å sikre forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare dilemmaer og forebygge uredelighet (NESH, 2021). De viser også til ulike hensyn, forpliktelser og ansvar forskeren må ta.

Anonymisering er viktig for deltakernes personvern, spesielt om sensitiv informasjon deles (Tjora, 2017, s.177). I denne studien har jeg valgt fiktive navn på informantene for å sikre anonymitet. Det vil trolig være lettere å lese studien og gjøre den mer troverdig dersom man bruker fiktive navn, og ikke tall eller bokstaver for å skille informantene. Jeg sendte også ut et detaljert informasjonsskriv (vedlegg 1) og samtykkeskjema (vedlegg 2) til deltakerne for å informere om deres rettigheter. Dette viser også til at personvernet er sikret i studien. I samtykkeskjemaet ga informantene samtykke til å delta i prosjektet, og at jeg kunne bruke den informasjonen de delte i intervjuene i studien så lenge de var anonymisert, og at prosjektet tok vare på deres personvern og rettigheter. Ut fra dette skjemaet visste deltakerne at personvernet var i god behold og at prosjektet var godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Før man går i gang med forskning, må man melde sitt prosjekt til NSD for å få prosjektet godkjent (se vedlegg 4). Her stilles det krav etter ulike retningslinjer for hvordan man innhenter informasjon, hvordan den lagres og hvordan studien gjennomføres. Dette sikrer dermed at personvernet til deltakerne er i god behold, og at prosjektet følger de etiske retningslinjene.

Informantene som deltar i prosjektet skal alltid kunne få tilgang til datamaterialet om de ønsker det for å sjekke sitering eller andre type utdrag (Tjora, 2017, s.177). Dette er viktig å presisere for deltakerne, noe jeg gjorde opptil flere ganger. Deltakerne må vite at de blir godt ivaretatt og trodd på når de snakker om viktige og sårbare tema, og jeg var derfor imøtekommende og takknemlig overfor informantene. Det er også sentralt å tenke over at all forskning skal preges av en tillit mellom forsker og deltaker, selv om det finnes lovverk som regulerer etikken i forskning (Tjora, 2017, s.178). Det forventes altså at forskeren ivaretar hensynet til informantene, noe som oppfattes som et aspekt ved forskerens profesjonalitet (Tjora, 2017, s.178). Før man publiserer data er det derfor viktig at man reflekterer over om det man deler har et etisk hensyn til informantene, deres anonymitet og rettigheter.

På grunn av at pedagogisk forskning handler om mennesker og bruker mennesker som informanter, vil de etiske retningslinjene innebære at forskeren har en grunnleggende respekt for menneskeverd (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.28). Blant annet vil dette si at jeg som forsker skal ta hensyn til alle deltakerne i prosjektet, respektere menneskeverdet, sikre likeverd, frihet og medbestemmelse (NESH, 2021). NESH (2021) sine retningslinjer påpeker at forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig. Dette er noe jeg gjør gjennom informasjonsskrivet jeg sendte til deltakerne (vedlegg 1), og deres frivillige deltakelse er dokumentert gjennom samtykkeskjema (vedlegg 2) informantene har skrevet under på. De etiske hensyn gjennomsyrrer alle delene i prosjektet, både planleggingen, gjennomføringen, tolkning, drøftingen og fremstillingen av funnene.

4.7 Analyse av kvalitative data

I denne studien har jeg en induktiv tilnærming. Dette vil si at jeg har jobbet fra data mot teori (Tjora, 2017, s.18). Jeg har tatt utgangspunkt i empiri og knyttet dette opp mot relevant teori og perspektiv for å belyse lærernes erfaringer med skolevegringsproblematikken.

Målet med en kvalitativ analyse er å gjøre det mulig for leseren av forskningen å få kunnskap om saksområdet uten å gå gjennom datamaterialet som er generert i studien (Tjora, 2017, s.195). Tjora påpeker at potensialet til kvalitativ forskning ligger i analysen, hvor flere prosjekter svekkes (2017, s.195). Det er nemlig i analysen forskeren får vist sin kapasitet og kreativitet, hvor intenst tankearbeid, sensitivitet og systematisk arbeid må til for å forme en god fremstilling av funnene. Analysearbeidet kan derfor være en svært kompleks og tidkrevende prosess hvor alt kan føles håpløst. Det er derfor viktig å lage seg et godt system med gode strategier for å kunne håndtere analysearbeidet og redusere panikken som kan oppstå. I denne delen av studien vil jeg redegjøre for hvordan jeg gikk frem for å analysere mitt datamateriale.

Først og fremst må man bearbeide datamaterialet, som for min del besto av å transkribere intervjuene. Det vil være hensiktsmessig å ha empirisk data i form av tekst, som vil være studiens analysedata (Tjora, 2017, s.196). Transkriberingen ble teksten for analyse materialet mitt. Johannessen et al. (2016, s.171) snakker om fire faser av analysedelen, hvor den første består av å skape et helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnholdet i intervjuet. Jeg startet altså analysedelen med å lese over datamaterialet for å fange opp de viktige og sentrale temaene og lage meg et helhetsinntrykk over hva intervjuene omhandlet. På denne måten ble de neste stegene i analysen lettere, siden jeg hadde god oversikt over eget datamateriale og essensen i intervjuene.

Det neste steget i analysen besto av koding. Tjora påpeker at målet med kodingen er tredelt, der det første er å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, det andre er å redusere materialets volum, og det siste vil være å legge til rette for idégenerering av detaljene i empirien (2017, s.197). Kodingen vil blant annet bidra til å redusere forskerens egen påvirkning som kommer av forventninger og teorier man har med seg inn i analysearbeidet (Tjora, 2017, s.197). Koding vil altså være gunstig for at både analysen og drøftingen skal bli mer gyldig, da forskeren forhindres i å følge magefølelsen og ta

feilaktige konklusjoner. Jeg gikk åpent ut i analysen, hvor jeg la mine forforståelser til side og lot dataene vise meg. Kodingen ligger derfor tett på empirien og benytter seg av begreper som allerede var i datamaterialet. På denne måten ligger kodingen nært de faktiske utsagnene informantene delte i intervjuene, og jeg benytter meg av ord eller fraser som stikker seg ut i datamaterialet (Tjora, 2017, s.198). Johannessen et al. (2016, s.171) påpeker at kodingen er til for at forskeren skal skille ut det som er relevant for problemstillingen og ikke, og man skal altså finne det som er meningsbærende i materialet. I denne delen foretok jeg derfor en systematisk gjennomgang av datamaterialet der jeg opprettet ulike koder, der hver kode viser til hvilken type informasjon tekstelementet gav. Jeg brukte fargetusjer og hver farge representerer sin kode. Med andre ord satte jeg merkelapper på ulike utdrag eller utsnitt i teksten som virket relevant for det videre arbeidet. Dette besto altså av enkelte ord, begreper, setninger eller større avsnitt i transkripsjonen som skilte seg ut.

Jeg gjennomførte en empirinær koding av mitt analysedata og kodene jeg opprettet beskrev ulike tema som pekte seg ut i materialet. Deretter leste jeg over hver markering og noterte ned hva essensen i sitatet eller utdraget var. Dette var behjelpelig for å finne ut meningen bak kodesettene jeg hadde opprettet. Senere ble det vesentlig å lage gode linker mellom kodesettene, da neste steg var å kodegruppere. Her var målet å gruppere kodene tematisk, slik at man sitter igjen med de mest sentrale kategoriene som senere skal brukes i drøftingen. I denne prosessen luket jeg også ut de kodene som ikke er relevant for det videre arbeidet, før jeg til slutt satt igjen med de kategoriene, eller temaene jeg ønsket å drøfte videre. Disse kategoriene er: definisjon av skolevegringsbegrepet, årsaker til skolevegring, tiltak og rutiner for å hjelpe eleven tilbake på skolen samt samarbeidet mellom skole-hjem og andre instanser.

I neste fase går man i gang med utviklingen av konsepter. Det er denne delen som ofte skiller de gode og ikke fullt så gode studiene innenfor forskning (Tjora, 2017, s.211). Når man har opprettet kodegrupper og tema man ønsker å belyse i analysen, må man koble dette sammen med teori og perspektiver. Her må man stille seg selv spørsmål om hva kodegruppene og temaene egentlig handler om. Forskeren må se etter teori og perspektiv som omhandler det samme fenomenet eller problemet og finne relevant teori som belyser temaet i studiens empiri (Tjora, 2017, s.211). Det er altså i denne delen av analysen man virkelig drar ut essensen i forskningsarbeidet og belyser de viktigste og mest sentrale temaene i studien. I tolkningen av dette vil jeg som forsker utvikle perspektiver ut fra den informasjonen jeg får fra datamaterialet. Den teorien man velger for å belyse funnene, vil være sentral for å sikre både kvalitet og gyldighet i oppgaven. Dette arbeidet vil altså komme til syne i drøftingen, hvor jeg drøfter mine funn opp mot relevant teori, perspektiv og tidligere forskning.

4.8 Forskningens kvalitet

Innenfor kvalitetssikringen i kvalitativ forskning benyttes ofte begrepene *pålitelighet*, *gyldighet* og *generaliserbarhet* som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2017, s.231). I denne delen vil jeg kort redegjøre for disse begrepene og si noe om hvordan jeg sikrer kvalitet i min studie med bruk av disse indikatorene.

Tjora påpeker at enhver forsker vil ha en form for engasjement i temaet som studeres, noe som vil kunne bidra til å påvirke resultatene i forskningen (2017, s.235). Siden man ikke kan gå inn i forskning fullstendig nøytral, er det viktig å være åpen og forberedt på å endre forståelse underveis i studien. Det er viktig at jeg som forsker redegjør for egen posisjon og engasjement, og forklarer at mine personlige erfaringer og engasjement vil kunne påvirke studien (Tjora, 2017, s.235). I intervju situasjonen prøvde jeg derfor å legge mine hypoteser og forventninger til side og la informanten fortelle ut fra egne erfaringer og tanker. For å styrke påliteligheten i studien har jeg også tilegnet meg god kunnskap om både metode og temaet som studeres, siden min egen kompetanse vil kunne påvirke hvordan studien formes. Gjennom strategisk utvalg har jeg også godt kompetente informanter, med mye kunnskap og erfaring med skolevegringsproblematikken. Med bruk av lydopptaker under intervjuene har jeg også fått muligheten til å trekke frem direkte sitater fra informantene. Dette er altså noe som kan bidra til å styrke påliteligheten i studien, siden deltakernes stemme synliggjøres (Tjora, 2017, s.237).

Reliabilitet handler om påliteligheten og nøyaktigheten av studiens data. Det handler om hvilken data som brukes, hvordan den samles inn og på hvilken måte den bearbeides (Johannessen et al., 2016, s.36). Det er flere måter å teste reliabiliteten i en studie på, og for meg vil det være sentralt å se på tidligere forskning innenfor samme tema for å sammenligne funn. Hvis flere forskere kommer frem til samme resultat, vil dette styrke oppgavens reliabilitet og pålitelighet (Johannessen et al., 2016, s.37). Dette kalles også interreliabilitet, hvor man sammenligner sine funn og påpeker fellestrekkene i tidligere studier for å styrke påliteligheten. Det å sammenligne noen av mine funn opp mot tidligere studier, blir viktig å gjøre i studiens drøfting.

Gyldighet handler om de svarene vi finner i forskningen, faktisk er svar på de spørsmålene vi stiller (Tjora, 2017, s.232). For å styrke gyldigheten har jeg i min studie tilegnet meg mye kunnskap om temaet skolevegring på forhånd, slik at jeg kunne stille de gode spørsmålene i intervjuene som faktisk kunne svare på studiens problemstilling og formål. Tjora påpeker også at dersom forskeren har god kunnskap om temaet som studeres, vil dette kunne bidra til at spørsmålene som stilles i intervjuene er mer presise og relevante for studien (Tjora, 2017, s.236). Jeg stilte også åpne spørsmål som tillot informantene å fortelle ut fra egne erfaringer og opplevelser. I tillegg er mine informanter strategisk utvalgt basert på deres kunnskap og erfaring innenfor skolevegring.

Generalisering handler kort fortalt om studien kan eller vil være gyldig eller relevant i andre situasjoner eller tilfeller utover det som er studert, og i hvilke kontekster resultatene vil kunne være gyldige (Tjora, 2017, s.239). Generalisering handler blant annet om forskningen kan brukes i andre sammenhenger, av andre forskere. På grunn av størrelsen på utvalget, vil ikke denne studien kunne generaliseres. Den kan likevel kombineres med andre studier og overføres til lærere eller spesialpedagoger som jobber innenfor samme tema. Studien vil ikke kunne vise til en sannhet eller fasit, da det er utvalget av informantene sine personlige erfaringer, opplevelser og tanker som beskrives. Derfor vil ikke studien være representativ ut over de skolene informantene jobber ved, men kan være et bidrag innenfor forskningsfeltet. Studien kan kopieres, eller reproduseres, slik at andre kan gjennomføre samme studie på et nytt utvalg av informanter. Resultatene i studien vil derfor kunne brukes i senere forskning, men også bygges videre på.

5. Analyse og drøfting

I denne delen av studien vil jeg trekke frem de mest sentrale funnene fra analysen, og drøfte dette opp mot relevant teori, perspektiver og tidligere forskning presentert tidligere. Jeg har valgt å presentere funnene fra datamaterialet sammen med drøftingen for å vise sammenhengene mellom resultat og teori på en oversiktlig måte. På grunn av studiens omfang og relevans har jeg valgt å fokusere på de fire kategoriene som pekte seg ut i intervjuene for å belyse lærernes erfaringer med skolevegring. Disse kategoriene er: Definisjon av begrepet skolevegring, årsaker for utvikling av skolevegring, tiltak og rutiner samt samarbeid mellom skole-hjem og andre instanser. For å markere sitat fra intervjuene har jeg valgt å gjøre dette med innrykk og eget avsnitt, noe som vil bidra til å tydeliggjøre lærernes stemme og gjøre drøftingen mer oversiktlig. Sitatene er oversatt til bokmål, men inneholder en del muntlig språk og uttrykk.

5.1 Om skolevegring

Den første kategorien jeg ønsker å belyse er informantenes forståelse av begrepet skolevegring. Skolefravær innebærer flere ulike begreper og forståelser, noe som gjør det vesentlig å vite hva skolevegring faktisk dreier seg om. Det vil derfor være interessant å se hvordan de ulike informantene definerer eller forstår begrepet, noe som også vil være relevant for den videre drøftingen for å forstå lærernes erfaringer og tanker rundt arbeidet med skolevegring.

Det var likheter i hvordan informantene definerte begrepet skolevegring, og jeg har inntrykk av at lærerne har en felles forståelse for hva dette fenomenet innebærer. Alle tre lærerne gav derimot uttrykk for at skolevegringsbegrepet kan være forvirrende, da det kan forstås på ulike måter. Dette er også noe som blir uttrykt hos Havik (2018, s.24) vist tidligere i studien. Lærerne mente at noe av det viktigste er at de ansatte på skolen har en felles forståelse av hva skolevegring innebærer, slik at arbeidet med temaet blir mindre uklart og samarbeidet bedre når de forstår hverandre. I utdragene under ser vi hvordan lærerne definerte begrepet i intervjuene:

Når det gjelder skolevegring er det noe man vegrer seg for. Det er vel også et stort ønske om å være til stede på skolen, men omstendighetene rundt barnet, enten helsemessig, pedagogisk eller spesialpedagogisk, gjør at eleven ikke klarer å gjennomføre det forventa skoleløpet. (Are)

En annen informant definerte begrepet slik:

Det er når en elev ikke vil komme på skolen, når man kvier seg for å være på skolen og det er vanskelig å møte opp. Det er mange faktorer som spiller inn her. Det er et alvorlig problem, og man må virkelig jobbe med det for å få eleven tilbake på skolen. (Tonje)

Den siste informanten definerte skolevegring på denne måten:

Det er hos elever hvor det er faktorer som gjør at de ikke innfinner seg i den vanlige skolehverdagen. Det kan være noe fysisk på skoleområdet eller fysisk i klasserommet. Skolevegring trenger ikke å bare være når eleven ikke kommer til skolen, men det vil også være skolevegring hvis barnet ikke er i klasserommet og heller vandrer rundt på skoleområdet. (Odin)

Som vi ser er det forskjeller i hvordan informantene snakker om begrepet, men likevel kan vi si at essensen er omtrent den samme. Lærerne forstår skolevegring som et alvorlig problem hvor det er noe, enten på skolen, i hjemmet eller hos eleven selv som gjør at barnet ikke klarer å gå på skolen. Informanten Are påpeker at elever med skolevegring ofte har et stort ønske om å komme seg på skolen, men av ulike grunner ikke får det til. Dette er noe Havik også påpeker som kjennetegn for skolevegrere (Havik, 2018, s.28). Videre påpeker lærerne at skolevegring er komplekst. Det kan foreligge sammensatte årsaker for fraværet og flere faktorer kan spille inn. Informanten Odin påpekte at det kan være skolevegring selv om barnet faktisk møter opp på skolen, men ikke deltar i undervisningen. Dette er også noe Holden og Sällman (2010, s.12) har påpekt i sin definisjon av begrepet. Skolevegrere kan unngå klasseromssituasjoner eller læringsaktiviteter i skolen på grunn av et ubehag, og heller velge å vandre i gangene eller uteområdet. Videre sier Tonje at skolevegring er noe som må jobbes med for å få eleven tilbake på skolen og at problemet ikke går over av seg selv. Alle elever kan ha fravær fra skolen fra tid til annen, men skolevegrere kjennetegnes ved at fraværet har blitt et større problem hvor det trengs tiltak for å få eleven tilbake.

Informantene påpekte at skolevegring kan være et forvirrende begrep. Den ene informanten reflekterte rundt betydningen av begrepet og påpekte at skolevegring kan dreie seg om en vegring påvirket av faktorer på skolen, men kan også være et utslag av andre faktorer enn skolesituasjonen. Informanten Are mener at skolevegring er et sammensatt problem, blant annet kan elever unngå skolen fordi de ikke mestrer ting, ikke få tilpasset opplæring, ikke trives, eller det kan være helsemessige forhold i personen selv eller familiære faktorer som gjør at eleven vegrer seg. Omstendighetene rundt barnet har med andre ord mye å si for om barnet kommer seg på skolen eller ikke, og kan påvirke utviklingen av skolevegring. Informanten Odin påpekte at det var viktig å definere begrepet før man i det hele tatt kan arbeidet med temaet i skolen, dette fordi skolevegringsbegrepet er komplekst og omfattende. Videre sier han at skolevegring vil fremstå ulikt fra elev til elev, og atferd og årsak vil variere fra situasjon til situasjon. Som lærere må man derfor se den enkelte elev og jobbe med skolevegringen deretter. Lærerne påpekte at det var deres ansvar å sette inn tiltak for å få eleven tilbake på skolen, og måtte derfor ha god kunnskap om hvordan man skal håndtere skolevegring. Det presiseres både i opplæringsloven og læreplanen, at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer læring, helse og trivsel (Opplæringslova, 1997, §9 A-2). Lærernes oppgave vil derfor være å trygge elevene og sette inn tiltak som får skolevegrere tilbake på skolen. Informantene i intervjuet var meget klare over dette, og refererte til både opplæringsloven paragraf 9-A og læreplanens prinsipp om trivsel i skolen, som en del av arbeidet med skolevegring.

Som tidligere nevnt viser forskning at skolevegring er en økende trend. Havik (2018, s.5) påpeker at skoler og PPT rapporter om økt skolefravær i form av skolevegring. Dette støttes videre av Holden og Sällman som sier at skolevegring trolig er et voksende problem (2010, s.12). Alle mine informanter rapporterer derimot at skolevegring hverken er et økende eller synkende problem i dagens skole. I de årene Tonje og Odin har jobbet i skolen

sier de at antall skolevegrere per trinn har vært jevnt. Informanten Are, som har jobbet i skolen i 40 år, sier dette for å forklare hvorfor skolevegring ikke er et økende problem:

Jeg kan si at det har vært mer fokus på å få tilpasset mye bedre og kommet tidligere inn. Vi har sterke prosedyrer hvor vi prøver å følge opp ungene, i forhold til å komme med tidlig innsats og sette inn tiltak. Jeg jobber også tett sammen med hjelpeapparater, barne og familietjenesten, helsebiten, BUP og foreldre. (Are)

Han mener at det er et sterkere fokus på tilpasset opplæring og tidlig innsats for å stanse fraværet i dagens skole, sammenlignet med tidligere. Skolen har sterkere prosedyrer og tett samarbeid med hjelpeapparat som bidrar til at skolevegringen avtar. Videre påpeker han at skolevegringen har bedret seg hos flere elever under pandemien. Han mener dette skyldes at elever ofte opplever et stort press fra både skole og hjem til å dra på skolen, noe som fører til en mer konfliktfylt situasjon rundt barnet, og et sterkere ubehag overfor skolen. Men under pandemien har ikke elevene trengt å dra på skolen, og det har heller ikke vært et press fra hjemmet om å komme seg dit. Are mener at dette har bidratt til at situasjonen rundt barnet har blitt bedre og fokuset har heller vært på det faglige istedenfor å grue seg til å dra på skolen. Informanten har altså erfart at både helsesituasjonen og læringen hos skolevegrere har blitt bedre med hjemmeskole som følge av at elevene ikke har opplevd like stort press som tidligere. Derimot mener han ikke at hjemmeskole er et optimalt tilbud, men noe som kan brukes som alternativ opplæring i enkelte tilfeller og korte perioder hvor dette er for barnets beste. Dette vil si at lærere må se situasjonen ut fra barnets beste og legge opp en plan som tilpasses den enkeltes behov. Her er vi inne på lærerens relasjon til elevene og evne til å se den enkelte elev. En god relasjon mellom lærer og elev, vil som nevnt kunne fremme motivasjon, engasjement, interesse for faglig arbeid og trivsel i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.96). Lærere må derfor sette av tid til å etablere disse relasjonene og gi eleven både instrumentell og emosjonell støtte i skolehverdagen, noe som kan bidra til tidligere innsats og bedre hjelp for elever som viser tegn til skolevegring.

Informantene Tonje og Odin har erfart at antallet skolevegrere ligger på rundt en elev per trinn, på 20-30 elever. Dette er i samsvar med det Havik fant i sin studie fra et normalutvalg av norske elever fra 6. til 10. trinn, hvor omtrent 1 av 30 elever viser tegn til skolevegring (Havik, 2018, s.42). Informantene påpeker at ikke alle tilfellene er like omfattende, langvarige og alvorlige. Dette er noe som avhenger av hva årsaken til vegringen er. Det kan derfor være vanskelig å tallfeste antall skolevegrere, siden begrepet er omfattende. Av og til er det små, enkle tiltak som skal til for at eleven skal komme tilbake og trives på skolen, mens andre ganger er det en mer omfattende og langvarig prosess for å finne de riktige tiltakene. Med dette kan vi si at finnes ytterpunkter med skolevegringsproblematikken, siden årsakene til problemet kan være lette å løse, men også omfattende og krevende.

Informantene påpeker at det er et stort fokus på skolefravær og skolevegring i dagens skole, og dette er et tema som jobbes kontinuerlig med på teammøter for alle trinn. Dagens skole ser ut til å ha et generelt sterkt fokus på forebygging av skolefravær, noe som kan forklare at skolevegring ikke oppleves som et økende problem. Informantene påpeker at de har gode prosedyrer og rutiner for registrering av fravær, noe som kan bidra til at de kan komme med tidlig innsats dersom elever viser tegn til skolevegring. Informant Tonje påpeker at alle lærerne på teamet blir involvert og viser engasjement for å hjelpe elever som vegrer seg. Som spesialpedagog står hun ikke alene med å håndtere

skolevegringsproblematikken, men får hjelp av sine kollegaer. Informant Odin og Are påpeker at samarbeidet innad i lærerkollegiet er avgjørende i situasjoner hvor elever har skolevegring, og at det er en lav terskel for å spørre hverandre om hjelp og råd. Dette viser at et godt lærerkollegium som samarbeider og er engasjerte i arbeidet, vil være viktig for å kunne løse ulike problemer i skolen. Godt samarbeid og en åpenhet blant kollegiet vil kunne være avgjørende for å hjelpe elever med skolevegring best mulig, samt finne de riktige tiltakene tilpasset den enkelte elev.

Lærernes egen kunnskap om skolevegring vil være vesentlig for å kunne hjelpe elevene best mulig. To av informantene gav uttrykk for at de ikke følte de hadde nok kunnskap, da en lærer aldri blir ferdig utlært. Har man erfaringer med tre tilfeller der elever har skolevegring, kan man ikke møte det neste tilfellet på samme måte. Dette er fordi alle elever er ulike og har forskjellige behov. Lærere må møte hver situasjon med nye øyne, men samtidig anvende den kunnskapen og de erfaringene man har for å hjelpe eleven. Under ser vi et utdrag som handler om lærernes egen kunnskap innenfor skolevegring:

Jeg føler egentlig ikke jeg har nok kunnskap, og jeg har lyst på mer kunnskap om skolevegring. Nå blir det slik at vi prøver oss frem, om hva som blir best. Jeg skulle ønske at det var et system eller et team som kommer utenfra og hjelper oss, som vi kunne snakket med og fått råd fra. (Tonje)

Som vi ser over mener Tonje at hun skulle trenge mer kunnskap om hvordan man kan håndtere skolevegring. Hun mener det ville vært gunstig at spesialiserte folk innenfor problematikken kommer med råd. Vil dette si at dagens skole ikke har nok ressurser for å kunne hjelpe elevene best mulig? Både Tonje og Odin mener at det burde være mer kursing innenfor temaet skolevegring, og at lærerne mangler kompetanse om dette. Det kan tyde på at kursing og etterutdanning er svært sentralt i dagens skole, da samfunnet er i stadig endring hvor nye problemer og utfordringer kan oppstå. Informant Are mener derimot at kunnskapen blant lærerne på hans skole er god, da dette temaet har vært i fokus lenge og de har hatt sterk skolering på skolevegringsproblematikken. Videre påpeker han at lærerne må jobbe sammen for å hjelpe elevene best mulig, og at et godt lærerkollegium på skolen vil være avgjørende for å tilegne seg god kunnskap. Dette gjelder ikke bare innenfor skolevegringsproblematikken, men også for andre problemer som oppstår i skolen. For at lærerne skal tilegne den kunnskapen som trengs, må man dele erfaringer og kunnskap med hverandre i kollegiet samt sende lærere på kurs og konferanser som bidrar til å øke kunnskapen om skolevegring. Dette kan også knyttes til Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. Modellen handler om de fem systemene som barn utvikles i, og den gjensidige påvirkningen mellom person og miljø (Kvello, 2013, s.143). De ulike miljøene rundt barnet kan både ha en indirekte og direkte påvirkning på deres læring og utvikling. Dersom lærerne i skolen har god kunnskap og kompetanse til å håndtere skolevegringsproblematikken, kan dette ha positiv påvirkning for barnet og elevene kan dermed få den hjelpen de har behov for. Kronosystemet er en tidsakse som understreker at mennesker, miljø og samfunn er i kontinuerlig endring og utvikling (Kvello, 2013, s.154). Dette vil si at etterutdanning, kursing og skolering av lærere vil være vesentlig i forhold til å tilegne seg ny kunnskap om ulike problemer som kan oppstå i skolehverdagen, siden skolemiljø og samfunn stadig endrer seg. De politiske føringene i skolen, som blant annet vil innebære kursing, skolering og ressurser, kan være avgjørende for om elevene får den hjelpen de trenger for å komme tilbake på skolen.

5.2 Årsaker

Som tidligere nevnt, vil årsakene til skolevegringen variere stort fra elev til elev, og fra situasjon til situasjon. Skolevegring er et omfattende begrep, hvor årsakene og faktorene som spiller inn kan være mange. Lærerne og spesialpedagogene i intervjuene påpekte at det kunne være krevende å finne de riktige tiltakene for skolevegrere, noe som gjør det svært viktig å kartlegge årsakene, risikofaktorer og opprettholdende faktorer som påvirker skolevegringen. I denne delen skal jeg se på hvilke årsaker til utvikling av skolevegring lærerne har erfart, og drøfte dette opp mot relevant teori og tidligere forskning.

5.2.1 Trygghet og klassemiljø

I intervjuene kommer det frem at et dårlig klassemiljø ofte kan være en årsak til utvikling av skolevegring. Blant annet påpeker lærerne at dette ofte dreier seg om forhold mellom klassekamerater som skaper et ubehag hos eleven. Dette kan komme av mobbing, utestenging, uro, bråk og uforutsigbarhet. Informant Tonje påpeker også at hun ofte opplever skolevegrere som mutte og nedstemte og at de opplever klasserommet som et utrygt sted, spesielt dersom relasjonene ikke er trygge:

Skolevegringen kan jo komme av deres psykiske helse. Altså, de elevene jeg har hatt er mutte, nedstemte og sinte på verden og livet [...]. Ofte synes de det er skummelt å være i klasserommet med mye folk de ikke føler seg trygge på. (Tonje)

Informant Are nevner trygghet og klassemiljø flere ganger i sitt intervju når vi snakker om årsaker til skolevegring, som vi ser eksempel på her:

Mange elever med skolevegring forteller om ting som gjør at de synes det er vanskelig å komme på skolen. Ofte kan det være på grunn av miljøet i klassen og forhold med venninner [...]. Trygghet vil være selve basisen her. (Are)

I disse sitatene ser vi at lærerne mener at et utrygt klassemiljø kan være en faktor for skolevegring, og at trygghet er noe som må stå i fokus for å hjelpe disse elevene. Havik påpeker også at skolevegrere ofte er innadvendte, sjenerte og utrygge (2018, s.61), noe som støtter opp under det Tonje sier i sitt intervju. For at de stille og sjenerte elevene skal kunne føle seg trygge på skolen, er det viktig å jobbe for et trygt klassemiljø med gode relasjoner der det å ta ordet ikke oppleves farlig. Stille og sjenerte elever kan ofte gå under lærernes radar, noe som vil være svært uheldig dersom barnet føler seg utrygg på skolen og i tillegg vegrer seg. Lærere må ha gode rutiner for å kunne se den enkelte elev, samt være oppmerksom for å oppdage eventuelle utfordringer elevene har. Risikoutsatte og sårbare barn har en større tendens til å utvikle problemer i skoleløpet (Havik, 2018, s.54). Lærere må derfor sørge for å følge opp disse elevene og holde et øye til dem. Dersom klassemiljøet i tillegg preges av mye uro, bråk, terging, mobbing og utestenging, vil dette kunne ha negativ påvirkning på elevens skolevegring. Det er også viktig å si at dette er svært uheldig for alle elever, ikke bare for skolevegrere. Som vi vet, er et utrygt læringsmiljø risikofaktorer for skolevegring (Havik, 2018, s.75). Et inkluderende og trygt klassemiljø hvor elevene blir akseptert, sett, hørt og opplever tilhørighet, vil derfor være vesentlig for å kunne trives. Lærerne jeg intervjuet, påpeker at trivsel er førsteprioritet

for at elevene skal kunne lære og utvikle seg. Det å legge til rette for å skape et trygt og godt klassemiljø med gode relasjoner er noe som derfor bør gjennomsyre lærernes daglige arbeid, spesielt for å hjelpe skolevegrere tilbake på skolen. Dessuten er det å skape trygghet og legge til rette for læring og utvikling lærernes og skolens ansvar (Havik, 2018, s.75).

Ser vi på Maslows behovspyramide kommer behov for trygghet, sikkerhet, tilhørighet og kjærlighet tidlig i hierarkiet. Dette er altså det Maslow kaller mangelbehov, som er grunnleggende behov alle mennesker trenger for å bli tilfredsstillt (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.140). Dersom mangelbehovene ikke er tilfredsstillt vil ikke vekstbehovene være like fremtredende i elevens liv, noe som vil kunne påvirke elevens ønske om å lære og tilegne seg kunnskap. Tilfredsstillelse av mangelbehovene vil derfor være avgjørende for at elevene skal lære og utvikle seg i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.143). Dette understreker hvor viktig det er å skape et trygt, inkluderende og godt skole- og klassemiljø, som både ser, hører og anerkjenner alle elever. Dersom årsaken til skolevegringen kommer av et utrygt og lite inkluderende klassemiljø, vil det være avgjørende å tilfredsstillte behovene for tilhørighet og trygghet. Dette kan altså bidra til økt trivsel og et ønske om å komme på skolen, og dermed være gunstig for læring og utvikling. Videre vil behovet for tilhørighet og kjærlighet kunne tilfredsstilltes gjennom gode relasjoner til både medelever og lærere, og skolen må derfor legge til rette for at disse relasjonene kan etableres. På grunn av høyt fravær vil skolevegrere ofte gå glipp av mye av det sosiale og faglige på skolen. Det er derfor viktig at lærerne legger til rette for aktiviteter hvor eleven føler seg som en del av det sosiale fellesskapet, og at de har noen å være med i friminutt og klasserom når de er til stede på skolen. Dessuten vil et trygt skolemiljø med gode relasjoner være beskyttelsesfaktorer som gjør at elever ønsker å forbli i skolen (Havik, 2018, s.86). Det å føle tilhørighet til klassekamerater og lærere kan med andre ord bidra til at elevene ønsker og klarer å møte opp og bli værende på skolen. Følelsen av tilhørighet og aksept fra jevnaldrende grunnleggende sosiale behov (Havik, 2018, s.87), og dermed noe alle elever bør oppleve. Beskyttende faktorer kan også variere fra elev til elev, og det vil derfor være sentralt å kartlegge hvilke faktorer som får den enkelte elev til å komme på skolen. For eksempel kan dette være ulike morsomme læringsaktiviteter, et trygt klassemiljø hvor eleven har venner, eller opplevelsen av mestring både sosialt og faglig. Disse faktorene kan brukes for å tilrettelegge og tilpasse skolehverdagen for den enkelte.

For at læreren skal kunne skape et godt klassemiljø hvor de sårbare elevene også føler seg trygge, må man kjenne sine elever. Det er her vi kommer inn på de sosiale relasjonene og lærerens relasjonelle ferdigheter. Relasjonen mellom lærer og elev er svært viktig for å lykkes i skolen. En manglende eller dårlig relasjon vil derfor kunne være en risikofaktor og årsak til skolevegring. Læreren må kunne gi eleven både instrumentell og emosjonell støtte, da en god relasjon til læreren vil kunne fremme motivasjon, engasjement og interesse for faglig arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.96). Betydningen av sosiale relasjoner kan også knyttes til følelsen av tilhørighet, som er et av de grunnleggende psykososiale behovene. Dette gjør utviklingen av en god relasjon mellom lærer og elev avgjørende for trivsel, læring og utvikling. I den sosiokulturelle teorien påpekes det at læring skjer i fellesskap med de man er med, i både sosiale og kulturelle sammenhenger (Säljö, 2016, s.111). Dersom klassemiljøet og relasjonene ikke oppleves trygge og inkluderende vil det trolig også være vanskelig å kunne lære i samspillet med medelever og lærere. Dette belyser igjen hvor viktig relasjonsbygging i skolen er, både mellom lærere og medelever.

5.2.2 Angst og diagnoser

Informantene erfarer at angst og depresjon ofte underliggende årsaker til utvikling av skolevegring. Dette er også sentralt i den tidligere forskningen hvor både Havik (2018, s.62) og Kearney og Albano (2004, s.153) viser til en vesentlig sammenheng mellom skolevegring og ulike typer angst. Informant Are sa dette da jeg spurte om han hadde opplevd angst som nært knyttet til skolevegring:

På et eller annet område så er det knyttet til angst, det går ikke å komme unna det. Det er jo en angst altså en uro, det er jo sammensatt hva den angsten er for og jeg ønsker at man skal komme inn i medisinsk utredning i forhold til det. (Are)

Informant Tonje trakk frem et eksempel hvor angst var årsaken til skolevegringen:

Jeg har hatt en elev som hadde generalisert angstlidelse, og hun var veldig redd for mye i utgangspunktet. Hun hadde angst, og en prestasjonsangst nesten også. (Tonje)

I disse utdragene ser vi at lærerne opplever angst som nært knyttet til elevenes vegring. Informant Are påpeker at denne angsten kan være for flere sammensatte faktorer, og at det er viktig å finne ut hva dette kommer av. Her trengs det midler for å kartlegge og finne ut hvor problemet ligger gjennom en medisinsk utredning. I situasjoner hvor psykisk helse spiller inn, vil det derfor være til stor hjelp å tilkalle andre instanser som er spesialisert på problemområdet for å kunne hjelpe eleven best mulig.

Vi har en elev på trinnet jeg jobber på nå som har tendens til skolevegring. Hun kommer på skolen, men det er tungt. Hun kommer også ofte senere enn de andre, og når hun er her må alt være lystbetont for ellers vil hun bare hjem. Her samarbeider vi tett med psykologen hennes. (Tonje)

I dette utdraget ser vi at læreren fremmer samarbeidet med elevens psykolog for å finne gode tiltak og få eleven tilbake på skolen. Kearney og Albano påpeker også at psykologer ofte blir tilkalt i situasjoner hvor barn har skolevegring (2004, s.148). Når det gjelder angstlidelser, vil en psykolog derfor være sentral å samarbeide med for å utrede eleven og finne de riktige tiltakene eleven har behov for. Terskelen for å tilkalle andre instanser bør være lav, slik at eleven faktisk får den hjelpen den trenger. Av og til vil det foreligge en diagnose som fører til skolevegring, og tiltakene må dermed rettes mot denne. Dersom man har lite erfaringer med, eller kunnskap om, den enkelte diagnose, vil det derfor være viktig å benytte seg av andre instanser som er spesialisert på det spesifikke området. Dette kan bidra til et mer tilpasset opplegg i forhold til både diagnosen og skolevegringen. Informant Odin har jobbet mye med elever med ulike diagnoser, og påpeker at disse elevene ofte viser tegn til skolevegring:

Det jeg har jobbet mest med er jo autismespekterforstyrrelser. Dette også slått ut i skolevegring i enkelte tilfeller. (Odin)

Dette viser oss igjen at en diagnose kan være en foreliggende årsak til skolevegring, men nødvendigvis ikke i alle tilfeller. Elever med diagnoser må få dekket behov tilpasset den diagnosen eleven har. Deretter vil det være sentralt å kartlegge hva skolevegring kommer av, og hvordan man kan tilrettelegge og tilpasse best mulig i forhold til elevens diagnose og vegring. Informant Odin påpekte at det å føle seg annerledes eller utenfor på grunn av en diagnose, kan skape et emosjonelt ubehag hos eleven som kan bidra til utvikling av skolevegring. Kanskje blir eleven ofte tatt ut fra klasserommet og sitter mye for seg selv, eller kanskje er det vanskelig å delta i læringsaktiviteter sammen med andre elever. I disse tilfellene vil det være viktig å finne tiltak som både sikrer tilhørighet og vennskap, men også læring. Prinsippet om å ta elever ut fra klasserommet kan derfor diskuteres i forhold til tilhørighet og inkludering i skolen. I noen tilfeller vil det nok være gunstig å ta elever ut fra klasserommet, men man må ikke glemme at dette kan påvirke følelsen av tilhørighet og inkludering i fellesskapet. Som tidligere nevnt, er både tilhørighet, inkludering og kjærlighet behov alle elever har. Det er derfor viktig at lærerne prøver å tilfredsstille disse behovene elevene, for at de i det hele tatt skal ha et ønske om å møte opp på skolen og lære.

5.2.3 Tilpasning og mestringsopplevelser

For få mestringsopplevelser ble også trukket frem som en sentral årsak til utvikling av skolevegring i intervjuene. Dette kan handle om at eleven har faglige vansker, men det kan også være at eleven ikke får nok utfordringer i skolen. Med andre ord er ikke undervisningen tilpasset elevens evner, forutsetninger og kompetanse. Under viser jeg til utdrag fra intervjuene av da vi snakket om årsaker til utviklingen av skolevegring:

Mange sier at skolen er for lite praktisk rettet for flere elever, at det er veldig få mestringsopplevelser for en del barn. Dette kan være en årsak til vegringen [...]. Problematikken kan også ligge på dårlig kartlegging. Vi må jo kartlegge elevene og finne ut hvor problematikken ligger for å sette inn riktige tiltak. (Are)

Her påpeker informanten at mestringsopplevelser er sentralt i forhold til skolevegring, og at man må kartlegge elevene for å finne hvor problemet ligger før man setter inn de riktige tiltakene. Dersom elevene opplever mange nederlag og lite mestring, kan skolen bli en utrygg og ubehagelig arena eleven ønsker å unngå. Her vil kartlegging være et nyttig verktøy for å finne hva problemet er, faglig eller sosialt. Informant Are mener man må kartlegge elevens ferdigheter for å oppdage eventuelle problemer, og deretter tilpasse undervisningen best mulig for den enkelte. Når vi snakker om elevenes mestringsopplevelser, vil dette altså knyttes til tilpasset opplæring og tilrettelegging. Opplæringsloven presiserer at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1997, § 1-3). Dersom eleven ikke opplever mestring, kan vi si at opplæringen ikke er nok tilpasset. Videre står det i læreplanen sin overordnede del at det er skolens ansvar å legge til rette for at alle elever lærer, og at deres motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring stimuleres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Det vil derfor være en del av lærernes arbeid å kartlegge elevene for å kunne oppdage eventuelle utfordringer elevene har, for så å sette inn tiltak der det trengs slik at elevenes motivasjon, lærelyst og mestring kan stimuleres.

Informant Tonje snakket også om for lite mestringsopplevelser som årsak til skolevegring, og nevnte en spesifikk hendelse der en elev trengte å føle mestring for å motiveres i skolen. Eleven vegret seg over klasseromssituasjoner fordi han følte seg dum og ikke fikk til noe:

Jeg hadde en elev som drev og gikk i gangene og bare følte han var dum og ikke fikk til noe. For han var det viktig å gjøre noe faglig, og da måtte vi bare ta noe superlett slik at han fikk til å gjøre 10 ark med oppgaver. Vi hadde lavt faglig nivå, og så har vi gradvis økt det. Han har fått mer troa på seg selv, han kommer på skolen og vet at det kan bli fint å være her. (Tonje)

Etter at eleven opplevde stor mestring fikk han tilbake troen på seg selv igjen, og skolevegringen begynte å avta. Her ser vi hvor avgjørende det kan være å oppleve mestring i skolen, både for å motiveres, men også for å føle seg inkludert. I denne situasjonen var det avgjørende at lærerne oppdaget at eleven trengte å oppleve faglig mestring for å klare å møte opp på skolen. Som vi ser sier informant Tonje at de gav eleven «superlette» oppgaver, men legger til at de etter hvert økte vanskelighetsgraden på oppgavene slik at eleven også fikk faglig utvikling. For denne eleven var det avgjørende å få tilbake troen på seg selv, og forstå at egen kompetanse og ferdigheter på skolen er gode nok. Lærerne måtte legge det faglige til side for at eleven skulle få mestringstro og motivasjon til å gjøre skolearbeid. Eleven fikk løse mange «lette» oppgaver slik at han opplevde å mestre noe. Den gradvise økningen av faglig nivå gjorde også at eleven fikk en utvikling, og til slutt var han oppe på klassens nivå igjen. Dette viser at mestringstro og motivasjon kan ha mye å si for skolearbeid generelt og skolevegring spesifikt. Klasserommet kan bli et utrygt sted med mye ubehag dersom eleven ikke har troen på egne ferdigheter og føler seg dum i forhold til klassekameratene.

Vi kan knytte situasjonen over til teori om selvbestemmelse, indre motivasjon og mestringsforventning. Bandura mente at forventninger om mestring vil ha betydning for elevens atferd, tankemønster og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153). Dette fordi mennesker har en tendens til å unngå aktiviteter eller situasjoner hvor man tror egen kompetanse ikke strekker til (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153). I situasjonen til Tonjes elev, ser vi at eleven unngikk skolen nettopp fordi han følte at egne ferdigheter og kompetanse ikke strakk til i det faglige. Eleven hadde lave mestringsforventninger noe som førte til liten motivasjon til skolearbeid, og en utvikling av skolevegring. Her var det avgjørende at lærerne gav eleven mestringsfølelse for at skolevegringen skulle avta. Lav mestringstro kan komme av flere negative erfaringer fra tidligere hvor eleven har opplevd nederlag, og etter hvert mistet troen på seg selv. Elever som har lave forventninger til seg selv, vil ofte ha dårligere motivasjon og lavere innsats i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153). For å styrke elevenes forventning om mestring må de altså oppleve at deres ferdigheter og kompetanse strekker til, noe som vil innebære at skolearbeidet tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Her kan vi også trekke inn Deci og Ryans teori om indre motivasjon og selvbestemmelse som bidragende faktorer til at elever kan oppleve mestringsfølelse i skolen. Selvbestemmelse handler om et ønske om å se seg selv som en kilde til egne handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145). Når eleven selv får velge hvilke aktiviteter eller oppgaver som skal gjøres, ut ifra egne interesser eller verdier, kan den indre motivasjonen for skolearbeidet økes. En indre motivasjon er når elevens atferd er drevet av egen interesse eller ønske (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.144). Her vil det være lønnsomt å finne elevens interesser og dra nytte av dette i undervisningen, samt gi

elevene selvbestemmelse i undervisningen for å fremme indre motivasjon for læring og utvikling.

I situasjoner der elever trenger å oppleve mestring, vil man kunne knytte dette til tilpasset undervisning og opplæring i skolen. Elevenes indre motivasjon vil fremmes på ulike grunnlag hos den enkelte, basert på interesser, ønsker og behov. Med en god relasjon kan man altså kartlegge elevenes interesser, for så å ta nytte av dette i tilpasningen av undervisningen. Dette kan altså bidra til at elevene både opplever mestring og glede i skolehverdagen, og dermed får et ønske om å dra på skolen fordi de vet dette er en arena de både mestrer og trives i. Elevenes atferd kan også drives av autonom ytre motivasjon, som vil innebære at eleven gjennomfører aktiviteter på eget initiativ fordi aktiviteten ansees å være viktig eller verdifull (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.147). Det er ikke selve aktiviteten eleven har interesse eller glede over, men nytteverdien er stor for å gjennomføre oppgaven. Det vil derfor være vesentlig å fremme nytteverdien av skolearbeidet, og å legge føringer for positive holdninger til skolen for å øke motivasjonen. Dette kan også knyttes til Maslows behovspyramide, og vekstbehovene. Øverst i denne pyramiden finner vi det intellektuelle behovet som handler om at mennesket ønsker å utvikle kunnskap og ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.142). Når elevene ser nytteverdien av skolearbeidet kan både motivasjon øke og et ønske om å lære, noe som vil være positivt for læring og utvikling.

Likevel må elevene få nok utfordringer i skolen for å kunne lære og utvikle seg. Det er derfor viktig å påpeke at selvbestemmelse og valgmuligheter ikke alltid kan implementeres i undervisningen, men det må innføres gradvis og i små doser slik at elevene ikke ender opp med å ta de letteste veiene. Gjennom dialog og samarbeid med eleven kan læreren gi medbestemmelse og tilrettelegge undervisningen, samtidig som at elevens egne stemme blir hørt. Vi kan se dette i lys av den sosiokulturelle teorien og Vygotskijs tanker om den nærmeste utviklingssonen og dialog med læreren. Elevene lærer gjennom tilstrekkelig med hint, forklaringer, korrigeringer og oppmuntring fra lærere, for til slutt å finne løsningen selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.65). Læreren skal lede elevene mot løsningene, og gi medbestemmelse og motivasjon i undervisningen. Den sosiokulturelle teorien ser på læring som et sosialt fenomen, hvor kunnskap konstrueres gjennom praktiske aktiviteter og samhandling i fellesskap med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.67). Læreren og eleven må sammen tilpasse undervisningen, gjennom dialog, selvbestemmelse, støtte og veiledning. På denne måten kan eleven nå sin nærmeste utviklingszone, noe som fører til læring, utvikling og opplevelser av mestring.

5.3 Tiltak og rutiner

I denne delen skal jeg trekke frem de mest sentrale tiltakene og rutinene lærerne hadde erfaringer med i arbeidet med skolevegring. Skolens rutiner kan være avgjørende i arbeidet med skolevegring, og for å kunne hjelpe elevene best mulig er det vesentlig at skolene utvikler gode rutiner for både kartlegging, forebyggende arbeid, tidlig innsats, håndtering og innsettelse av tiltak.

5.3.1 Kartlegging og rutiner

Lærerne og spesialpedagogene jeg intervjuet, fremmer arbeid med gode rutiner og tiltak som avgjørende for å hjelpe skolevegrere. Informant Are trakk fram kartlegging av årsak som vesentlig før man i det hele tatt kunne sette inn tiltak:

Med skolevegring så må vi sette inn tiltak for å få eleven til skolen, og man må passe på å ikke miste det sosiale også. Men samtidig tenker jeg at kanskje vi må gå litt forsiktig frem og finne ut av bakgrunnen for at eleven ikke kommer på skolen mye bedre først. Fordi jeg har opplevd at vi kan faktisk forsterke helsemessige problem, og da mener jeg også etter hvert skolemessige problem, ved at vi presser ungen på skolen. (Are).

I dette utdraget ser vi at informanten mener at vi ikke kan presse ungene på skolen og sette inn tiltak som ikke går overens med årsaken til skolevegringsproblematikken, da dette kan forsterke de helsemessige og skolemessige problemene barnet har. Først og fremst må man registrere fravær for å oppdage hvilke elever som ikke er på skolen over lengre perioder, og deretter sette seg ned med barnet og foreldre for å finne de egentlige årsakene for skolevegringen. Dette må gjøres før man i det hele tatt kan sette inn tiltak. Informanten Are er redd for at de helsemessige og skolemessige problemene forsterkes dersom man presser barnet på skolen uten å finne de riktige tiltakene.

Vi har en såkalt handlingsløype som konkret går på å registrere økende fravær, og det er et ansvar som hviler på kontaktlærer. Vi skal være tett på og følge løypa og registrere fravær. Samtidig ha tett kontakt med foreldre om det. Hvis vi ser at fraværet er økende så har vi plikt til å sette inn tiltak i forhold til tilpasning, avklare situasjonen og finne ut av hva det er. Årsakene kan være på mange plan og det kan være på lavterskelplan. (Are)

Over ser vi at informanten nevner en handlingsløype med rutiner som skolen følger. Her er det sentralt med registrering av fravær av alle elever for å oppdage hvem som ikke er til stede på skolen. Dersom man oppdager økt fravær, skal man sette seg ned med barnet, foreldre og lærere for å avklare situasjonen og finne årsaken til problemet. Det er også skolens plikt å ta tak i denne problematikken. Som informanten nevner, vil tiltakene av og til være på lavterskelplan, hvor årsaken til fraværet kan være lett å løse. Her kan vi derfor si at vi har ytterpunkter når det kommer til skolevegring, hvor årsakene kan være sammensatte og komplekse, men også mindre og lettere å løse. Likevel er det avgjørende å ha gode rutiner for å kartlegge årsakene før man setter inn tiltak. Fraværsregistrering av alle elever vil være en viktig del av rutinen for å oppdage og kartlegge fravær, og kan bidra til tidlig innsats dersom et problem oppstår. Det viser seg at lærerne fra intervjuene har erfaringer med en handlingsløype, eller en håndbok, med rutiner for hvordan de skal håndtere skolevegringen. Likevel påpekes det at alle elever er forskjellige og har ulike årsaker for skolevegringen og dermed ulike behov. Dersom et tiltak har fungert godt for en elev med skolevegring, er det ikke sikkert at det samme passer for en annen. Som lærere og spesialpedagoger må man derfor møte hver enkelt elev med nye øyne og jobbe ut fra den situasjonen man står overfor. Her er vi inne på relasjonen mellom lærer og elev og evnen til å gi emosjonell støtte, som ansees å være en kvalitet for å kunne hjelpe elevene best mulig. Når man kjenner elevene sine, vil det kunne være lettere å tone seg

inn og samtale om ulike problemer. Da jeg spurte informantene hvordan man kunne finne de riktige tiltakene for den enkelte, svarte Tonje dette:

Jeg føler at du må kjenne den eleven, at du må bygge på relasjonen. Det er vel kanskje det viktigste fra starten - vite hva elevene er flinke til samt styrkene og interessene. (Tonje)

Her ser vi hvor viktige de sosiale relasjonene er i skolen, ikke bare for den faglige utviklingen, men også for å kunne hjelpe elever med ulike problemer som oppstår i skolehverdagen. Skaalvik og Skaalvik påpeker at en god relasjon til læreren vil kunne fremme motivasjon, engasjement og interesse for faglig arbeid (2015, s.96), noe som igjen viser hvor viktig det er å sette av tid til å nettopp utvikle og bygge disse relasjonene i skolen. Relasjonsbygging i skolen vil derfor være et viktig forebyggende tiltak for utvikling av skolevegring og fravær.

For å finne de riktige tiltakene for elever med skolevegring og hjelpe de best mulig, er det avgjørende at læreren allerede har etablert en god relasjon til elevene. Dette kan gjøre det lettere å finne de tiltakene elevene har behov for. Videre er det svært viktig at lærerne gir elevene både emosjonell og instrumentell støtte. Den emosjonelle støtten gjør at elevene føler at læreren bryr seg, viser varme og tillit (Federici & Skaalvik, 2014, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.95), mens den instrumentelle støtten vil bidra til at elevene får den faglige hjelpen og veiledningen de trenger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.96). Dette vil altså være forebyggende tiltak og rutiner som kan bidra til at alle elever føler seg trygge, anerkjent og ivaretatt i skolen, noe som igjen kan bidra til å forhindre utvikling av skolevegring og stimulere til læring.

5.3.2 Et trygt læringsmiljø med fokus på relasjoner

I alle intervjuene jeg gjennomførte ble det å jobbe for et trygt læringsmiljø, med fokus på relasjoner, trukket frem som sentrale tiltak for å hjelpe skolevegrere tilbake på skolen. Dette var noe som sto i fokus i det forebyggende arbeidet for å skape trivsel og trygghet på skolene, samt forhindre fravær. Som vi vet kan skole- og klasse miljø være risikofaktorer for skolevegring (Havik, 2018, s.75), og det er dermed viktig at skolen som helhet jobber for å styrke dette miljøet slik at alle elever opplever trygghet på skolen. Lærerne påpekte noen spesifikke tiltak for å styrke klasse miljøet som vi skal se på her:

Når elevene begynner her på skolen starter vi i første periode med noe som heter skolestart i fokus, og dette driver vi sammen med helsesøster, for 8.klassinger. Her har vi fokus på elevmiljø og har en relasjonsbygging kulturelt sett [...]. Vi tar også med elevene på tur, og har en egen leirskole som vi tar med elevene på i slutten av den uka. (Are)

I disse utdragene snakker informanten om det å bygge gode relasjoner allerede ved skolestart som et forebyggende tiltak for å trygge alle elever. Her bruker skolen altså en hel uke for at elevene skal bli kjent med klassekamerater og lærere, gjennom leker, tur og leirskole. Her legges det faglige fokuset litt unna for å kunne bruke all tid på å bygge og etablere gode relasjoner. Dette vil trolig bidra til å skape trygghet og tilhørighet i skolen, og elevene får muligheten til å danne vennskap allerede ved skolestart. Videre bruker

lærerne arbeid i små grupper i klassen som hyppige tiltak for at elevene skal oppleve tilhørighet og inkludering:

Jeg har sett at skolevegrere begynner med at de ikke får til ting, og så mister de venner fordi de ikke er på skolen. Dette gjør at alt blir mye vanskeligere, så vi prøver å lage smågrupper og gjøre sosiale ting. For eksempel å være i gymsalen eller lage mat. Eleven må få mange positive erfaringer. (Tonje)

Det var en elev som var borte 90-95% av skoletiden, han kom ikke. Så fikk han være med på en alternativ gruppe og gutten hadde ikke mere fravær. (Are)

Hvis eleven synes fotball er artig for eksempel, så kan vi ta med en liten gruppe og ha alternative gymtimer og la dem vise frem hva de er gode på. (Odin)

I disse utdragene ser vi at informantene har god erfaring med å danne små grupper som gjør alternative aktiviteter for å få elever med skolevegring til å trives på skolen. Dette gjøres for å sosialisere elevene slik at de opplever tilhørighet til klassekameratene, men også for å etablere relasjoner og vennskap. Informantene belyser altså sosialisering med jevnaldrende som sentralt i arbeidet med å få skolevegrere tilbake på skolen. Videre ser vi at det å skape positive erfaringer på skolen kan bidra til at elevene faktisk møter opp. Det å danne små alternative grupper kan være et godt tiltak for at elevene skal trives på skolen, men også for å lære og utvikle seg sammen med jevnaldrende. Som tidligere nevnt, er beskyttelsesfaktorer de faktorene som gjør at elevene velger å forbli i skolen (Havik, 2018, s.86). Et godt skole- og klassemiljø med gode vennskap vil kunne være beskyttelsesfaktorer som gjør at elever med skolevegring kommer på skolen. Dersom elevene vet at de har noen å være sammen med, kan det være lettere å møte opp. Vennskap i skolen kan derfor bli sett på som avgjørende i arbeidet med skolevegring, spesielt dersom årsaken til vegringen handler om utrygghet og liten følelse av tilhørighet og inkludering. Følelsen av tilhørighet kan styrkes gjennom gode relasjoner og vennskap, og det vil være skolens ansvar å legge til rette for at gode vennskap kan etableres. Trivsel vil kunne være en beskyttelsesfaktor som gjør at elever forblir på skolen, og tiltak som å sette elever sammen i små grupper, enten i eller utenfor klasserommet, kan dermed bidra til at elevene ønsker å komme. Ifølge lærernes erfaringer vil tiltak som styrker relasjoner og klassemiljøet kunne hjelpe elever med skolevegring tilbake på skolen, da de både føler seg akseptert, anerkjent og inkludert av klassekamerater.

I den sosiokulturelle teorien legges det stor vekt på at læring skjer i fellesskap med de man er sammen med (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.64). Dersom relasjonene i klasserommet ikke er trygge eller inkluderende, vil det trolig også bli vanskelig å lære og utvikle seg i det fellesskapet. Dette viser hvor sentralt og viktig det er at lærere, spesialpedagoger og skoler bruker tid på å skape et trygt og godt læringsmiljø, som ikke bare legger til rette for læring, men også vennskap og tilhørighet. For elever med skolevegring er det spesielt viktig å skape positive erfaringer i klasserom og med medelever for at det skal bli lettere å komme på skolen. Dette handler også om elevenes grunnleggende behov for trygghet og tilhørighet i skolen som fremmes i Maslows behovspyramide. Skolevegrere vil ofte gå glipp av mye av det sosiale når de ikke møter opp på skolen, og det kan derfor være viktig at de sosialiseres når de faktisk er til stede. Arbeid i små grupper, med alternative aktiviteter, kan være et godt tiltak for å sikre følelsen av tilhørighet og anerkjennelse fra medelever. Man må likevel huske på at undervisningen skal være tilpasset den enkelte elev. Dersom man har gått glipp av faglig

innhold, må læreren sikre at eleven får tatt igjen dette. På den måten sikres også en likeverdig opplæring. Dette vil mest sannsynlig kreve at man tar eleven ut fra klasserommet fra tid til annen, som både kan ha sine negative og positive sider. Samtidig er det fortsatt viktig at lærere legger til rette for at eleven får positive erfaringer av å møte opp på skolen, både faglig og sosialt. Vi kan også knytte dette til elevenes behov for mestring og mestringsforventning. Bandura mente at forventning om mestring vil ha betydning for elevenes motivasjon for skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153), og elever med skolevegring bør derfor oppleve mestring både faglig og sosialt for å motiveres til å komme på skolen. Dersom eleven har troen på at man klarer å gjennomføre en hel skoledag, samt har positive erfaringer med dette fra før, kan det også bli lettere å være til stede hele skoledagen neste gang. Opplevelse av mestring, tilhørighet, trivsel, vennskap og troen på seg selv, vil altså kunne være sentrale faktorer og tiltak som får elevene tilbake på skolen.

5.3.3 Tilpasset opplæring med bruk av interesser i undervisning

Tilpasset opplæring er selvsagt et avgjørende tiltak for å få skolevegrere tilbake på skolen, da alle elever har krav på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette vil altså være førsteprioritet med tanke på tiltak for skolevegrere, nemlig å tilpasse og tilrettelegge ut ifra elevens evner og forutsetninger. Lærerne i intervjuene påpekte at et av tiltakene de hadde erfaringer med var å bruke elevens interesser i undervisningen og tilrettelegge oppgavene deretter. Å legge til rette for lystbetonte skoledager var også et tiltak som lærerne hadde erfaringer med, som gjorde at elevene klarte å komme på skolen. Under ser vi utdrag hvor lærerne snakker om tiltak som omhandler fokus på trivsel og tilrettelegging av skolehverdagen:

Det er ikke alltid at det går sånn etter boka kanskje, men vi prøver å jobbe etter alt mulig for å få den eleven på skolen og få gode erfaringer her. Eleven må få være sammen med andre og gjøre hyggelige ting, det blir førsteprioritet [...]. Også må vi prøve å legge bort det faglige og bare fokusere på hvordan eleven kan få det bra. Dette blir de først stegene – å lage en skreddersydd hverdag for den eleven. (Tonje)

I dette utdraget ser vi at informantene påpeker at man ikke kan jobbe etter «boka». Med andre ord vil dette si at det ikke er noen fasit på hvordan man arbeider med skolevegring. Man må altså tilpasse tiltakene etter den enkeltes behov. Videre kommenterer informantene at det er viktig å legge til rette for at elevene får gode erfaringer på skolen gjennom hyggelige aktiviteter med fokus på trivsel. Dette kan altså bidra til at det blir lettere for eleven å møte opp på skolen, men også bli værende der. Skolen blir en positiv arena hvor eleven trives, og ikke et ubehagelig sted fylt med vonde følelser. Da jeg spurte informantene om hvilke tiltak de brukte for å tilpasse undervisningen, var dette noen av svarene:

For min del så går det mye på interesse. Jeg prøver å finne ut hva eleven er interessert i, og så tilegner jeg med mye kunnskap rundt det selv. (Odin)

De få tingene som har fungert er å gjøre artige ting, bare så lett som det. Bare finne den interessen eleven har. Hvis en elev liker dyr, så ser vi filmer og klippe ut

bilder av dyr. Eller hvis det er kunst og håndverk eleven liker så holder vi på med keramikk og maling. Vi prøver å friste elevene med noe de mestrer og noe de synes er artig. (Tonje)

I sitatene over ser vi at lærerne bruker elevens interesser i undervisning og aktiviteter for å tilpasse og tilrettelegge skolehverdagen. Først og fremst må man bygge en relasjon til eleven for å finne ut av elevens interesser og styrker, for å legge opp til aktiviteter som tar i bruk den interessen. Dette er både for å motivere eleven faglig gjennom å arbeide med tema eleven interesserer seg for, men også for å gjøre noe sosialt sammen med medelever eller lærere. Når det gjelder å tilpasse skolehverdagen til skolevegrere, ser det ut til at lærerne prioriterer trivsel først. Det vil altså være relevant å få eleven til å trives på skolen, før man i det hele tatt kan lære og utvikle seg. Informant Tonje trekker også frem mestring som sentralt, hvor eleven får jobbet med noe de føler de mestrer. Dette vil igjen være avgjørende for elevenes motivasjon for skolearbeid, og motivasjonen kan lettere økes dersom undervisningen bygger på elevens egne interesser. I intervjuene kom det også frem at skolene var svært fleksible og hadde muligheten til å gjennomføre alternative aktiviteter som både inkluderte faglig stoff, men også fokuserte på det sosiale. Dette innebar blant annet ulike prosjekter som skolehage, skiturer, utegrupper, skogsturer og matlaging. Disse aktivitetene hadde også en faglig komponent, noe som er viktig for elevenes faglige utvikling i skolen. For å kunne gjennomføre slike alternative aktiviteter og prosjekter utenfor klasserommet, kreves det derimot at skolen har de ressursene som trengs. Trivsel, lek og moro er sentralt for at skolevegrere skal klare å komme på skolen, men vi skal ikke glemme at skolen skal legge til rette for faglig utvikling og læring hvor alle skal få en likeverdig opplæring. Dette vil si at den faglige delen må være til stede. Derimot kan det være et viktig tiltak å legge det faglige litt til siden i starten for å bedre skolevegringsproblematikken hos den enkelte elev. Først og fremst må trivselen være til stede for at elevene skal være i stand til å lære og utvikle seg, og ikke minst ha et ønske om å lære.

Dette kan vi knytte til Banduras teori om mestringsforventning. Elever som har positive mestringsforventninger til seg selv, vil møte oppgaver med høyere innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153). Lærerne må kunne sørge for at elevene opplever mestring i skolehverdagen, blant annet gjennom å bygge på den enkeltes styrker og interesser, for at de skal øke sin forventning om å mestre ulike oppgaver og aktiviteter i skolen. Det vil det også kunne bli lettere å motiveres for lignende oppgaver i fremtiden. Man kan altså bygge på elevenes interesser for å lage morsomme oppgaver som eleven møter med motivasjon og engasjement. Dette kan igjen bidra til at eleven får troen på seg selv i møte med faglige utfordringer siden man utvikler positive faglige forventninger til seg selv. Bandura skiller mellom «efficacy expectations» og «outcome expectations», hvor det første begrepet innebærer forventninger om å klare oppgaven man står overfor, og den andre omhandler de forventningene man har til hva som skjer om man klarer oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153). Med dette kan vi se sammenhengen til Deci og Ryans teori om indre og ytre motivasjon. Dersom eleven har positive forventninger til hva som skjer etter man klarer en oppgave, for eksempel at man får en form for belønning, kan vi si at aktiviteten er drevet av ytre motivasjon. Her utfører altså eleven en aktivitet som ikke gir indre glede, men gjennomføres fordi man får en belønning eller ser nytteverdien med oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.147). Målet er jo at eleven skal drives av en indre motivasjon, hvor de gjennomfører oppgavene fordi de selv opplever glede og interesse av aktiviteten. Dersom man lager undervisningsopplegg og oppgaver som tar i bruk elevens interesser, er det større sjanse for at eleven opplever indre

motivasjon for å gjennomføre dem. Lærerne i intervjuene trekker også frem at tilpasset opplæring ved bruk av elevenes interesser og styrker, vil være sentralt for å skape motivasjon for skolearbeidet.

Videre påpeker Deci og Ryan at behovet for selvbestemmelse er viktig for den indre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145) Dette er også noe lærerne i intervjuene påpekte som viktig for å motivere elevene, og et tiltak de brukte for at elevene skulle få positive erfaringer i møte med skolearbeid. Dersom eleven får bidra til å bestemme hvilke oppgaver og aktiviteter man skal gjøre i skolehverdagen, kan dette dermed føre til økt indre motivasjon og forventning om å mestre oppgaven. På den andre siden må man passe på at eleven ikke utnytter selvbestemmelsen og velger kun aktiviteter som ikke fører til læring og utvikling. Informant Tonje hadde erfaringer med at elever kunne utnytte selvbestemmelsen og kun velge aktiviteter som var morsomme, men som ikke hadde noe særlig faglig tilknytning. Derfor vil selvbestemmelse i alle aktiviteter på skolen bli vanskelig å gjennomføre, da elevene også skal ha faglig utvikling. Det er viktig å legge til rette for at elever har en indre motivasjon, men aktiviteter vil også kunne drives av ytre motivasjon hvor eleven vil motiveres av ytre påvirkninger i form av belønning eller av å se nytteverdien i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.147). Belønning kan derfor være et tiltak som bidrar til å motivere elevene både faglig og sosialt, for eksempel kan denne belønningen være selvbestemte aktiviteter.

Med dette sagt, vil tilpasset opplæring med en tilrettelagt skolehverdag der eleven gis selvbestemmelse være sentrale tiltak som kan bidra til at skolevegrere møter opp på skolen og trives. Det er viktig å nevne at eleven selv må bidra til å legge opp sin egen hverdag, slik at de opplever at de blir hørt, sett og anerkjent for sine behov. Elevens stemme må bli hørt og lærere og foreldre må samarbeide med eleven for å tilrettelegge en skolehverdag som både fremmer læring og utvikling, men også glede, trivsel, tilhørighet og kjærlighet. Man må lytte til eleven, utvikle de gode relasjonene samt bygge på den enkeltes interesser og styrker for å legge til rette for positive erfaringer på skolen.

5.3.4 Samarbeid i skolen

5.3.4.1 Skole og hjem

Ifølge lærerne og spesialpedagogene jeg intervjuet, er samarbeidet med hjemmet noe av det mest sentrale i arbeidet med skolevegring. Dette er ikke bare et tiltak, men et ansvar skolen har med tanke på å opprette en dialog og en relasjon med hjemmet (Havik, 2018, s.132). Dette presiseres også i læreplanverket, der det står at skolen skal sørge for at foreldre og foresatte får tilstrekkelig med informasjon for å kunne ha innflytelse på elevenes skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Informantene la vekt på hvor viktig et godt samarbeid med hjemmet er, både for å finne, iverksette og gjennomføre tiltakene. Dette er også noe Havik påpeker som sentralt ved fraværsproblematikk i skolen (2018, s.132). Samarbeidet med hjemmet er tilsynelatende svært avgjørende for å tilpasse og tilrettelegge undervisning og skolehverdagen for eleven med skolevegring. Samarbeid med hjemmet ble nevnt flere ganger gjennom alle intervjuene og preget store deler av samtalen. Informantene påpekte også at de opplever at de fleste foreldre er

engasjerte og ivrige på å samarbeide for å få eleven på skolen. Under ser vi noen utdrag fra intervjuene som omhandler nettopp skole-hjemsamarbeidet:

I de tilfellene jeg har jobbet mest med, har foreldrene vært veldig behjelpelig fordi de er kjempebekymret. De vil jo bare gjøre alt for at ungene deres skal komme seg på skolen. (Tonje)

Ja, overordna så tror jeg nok at de alle fleste foreldre er engasjerte og ivrige på å bidra. Jeg må si at de ønsker barnet sitt vel og samarbeider godt, men selvfølgelig vet jeg jo at det er ulike hjem hvor konfliktnivået er høyt, og det kan være vanskelig om mor og far har ulik forståelse av problemet. Og så kan det jo være at barnet ikke kommer på skolen fordi de ikke vil forlate foreldrene sine fordi de er syke. Jeg har jobbet med barn som har slitt med det, og har foreldre som har psykisk sykdom, rus- eller angstproblematikk og lignende. Det har også vært barn her på ungdomsskolen som føler de må ta ansvar for yngre søsken. (Are)

I disse to utdragene ser vi at informantene påpeker at de har erfaringer med at de fleste foreldre er engasjerte og ivrige på å samarbeide samt hjelpe barnet til å trives på skolen. Men det er ikke til å legge skjul på at konfliktnivået kan være høyt i noen hjem, noe som kan påvirke barnets situasjon. Vi ser også at informant Are har erfaringer med at barn ikke vil forlate foreldre sine alene hjemme, fordi de er bekymret over deres helsesituasjon. Dette kan blant annet være relatert til psykisk sykdom, rus- eller angstproblematikk. Foreldrenes helsesituasjon kan med andre ord bidra til å trigge skolevegring og gjøre det vanskeligere for barnet å gå på skolen, noe som også kan føre til separasjonsangst hos barnet. Dersom kommunikasjonen mellom skole og hjem i tillegg ikke er god, vil det trolig gjøre situasjonen enda mere krevende for både barnet, skolen og hjemmet. Det vil derfor være avgjørende å komme i kontakt med hjemmet tidligst mulig og opprette en god relasjon hvor man kan stole på hverandre og jobbe sammen med å finne de gode løsningene. Et godt samarbeid med hjemmet kan bidra til bedre tilrettelegging av skolehverdagen for barnet, samt gjøre gjennomføringen av tiltakene enklere. Under ser vi flere sitat hvor lærerne fremmer samarbeidet med hjemmet:

Foreldrene er den største ressursen uansett, og det er ingen som kjenner barnet sitt så godt som foreldrene. Vi har selvfølgelig unntak, men det er så svært sjeldent. (Are)

Det er jo et fortløpende arbeid i forhold til foreldrene, og man må ha tett kontakt med foreldrene. Det er alfa og omega, og mitt mantra nærmest. Kom i kontakt med foreldrene, og være veldig tilgjengelig, ikke vent med et problem - kom med det med en gang. Så kanskje vi kan starte en prosess for å forstå og kan hjelpe tidlig. (Are)

Jeg prøver å etterstrebe en åpen kommunikasjon. Jeg prøver å være så åpen som mulig og prøver å være ærlig med hva vi gjør på skolen og hvordan dagene går. (Odin)

I alle disse sitatene jeg viser til over, ser vi at informantene påpeker at foreldrene til barnet er den største ressursen man har siden de kjenner barnet best. Dette vil si at foreldrene kan ha mye kunnskap og informasjon om barnets behov, interesser, styrker og svakheter man kan spille på for å tilpasse og tilrettelegge elevens skolehverdag. Vi må heller ikke

glemme at elevens stemme må bli hørt, og dette vil trolig bli lettere dersom skole og hjem har en god relasjon og et godt samarbeid. Videre kommenterer informant Are at tett kontakt med foreldrene er alfa og omega, ikke bare i situasjoner hvor elever har skolevegring, men alltid. Terskelen for å ta kontakt med hverandre bør være lav slik at man får avdekket eventuelle problematiske situasjoner snarest mulig og dermed satt inn tiltak der det trengs. Både skole og hjem må kunne stole på hverandre for å gjøre en god jobb for å trygge barnet, og at barnet opplever samsvar mellom det foreldre og skole sier og gjør. Skole og hjem må altså spille på lag og jobbe mot det samme målet, men også fremme nytteverdien av å være på skolen. Som informant Odin påpeker, bør lærere og spesialpedagoger være tilgjengelig og etterstrebe en åpen kommunikasjon med hjemmet.

I overordnet del av læreplanen påpekes det at en god kommunikasjon mellom hjem og skole vil kunne ha positiv effekt på skolens arbeid med elevenes læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Foresattes holdninger vil også være av betydning når det kommer til elevenes engasjement og syn på skolearbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Med dette sagt ser vi hvor viktig det er å opprette et godt samarbeid og bruke hjemmet som en ressurs for å styrke læringsmiljø og trivsel på skolen. Hjemmet bør også bidra til å legge føringer for å et positivt syn på skole og skolearbeid, slik at elevene både ser nytteverdien og motiveres til å arbeide med skole. Dersom foreldre har negative holdninger til skole generelt og går imot skolens verdier og prinsipper for læring og utvikling, vil dette også kunne påvirke elevenes syn på, og motivasjon for, skole. Havik påpeker også at det er skolens ansvar å legge til rette for god kommunikasjon med hjemmet, og skolen skal ta initiativ til å samarbeide, informere og kommunisere (2018, s.132). Dette er i samsvar med det mine informanter trekker frem i intervjuene, hvor de vektlegger det å opprette en god dialog med hjemmet, samt det å være tilgjengelig, som sentralt for å skape trygghet hos elevene. Det bør derfor være lav terskel for å ta kontakt begge veier, for å kommunisere og avdekke eventuelle problemer eller hendelser som er relevant for elevens atferd.

Vi har tidligere sett at situasjoner i hjemmet kan prege eller påvirke elevenes motivasjon og ønske om å gå på skolen. Dette kan også knyttes til Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. Denne teorien vektlegger at barn utvikler seg i ulike miljøer, og at man påvirkes av de ulike miljøene man er i. Barnets mikrosystem er de miljøene barnet ferdes i regelmessig og vil blant annet bestå av familie (Kvelling, 2013, s.144). Barn møter i skolen med ulike oppveksterfaringer, og deres verdier og holdninger er påvirket av foreldre og deres nære familie. Selv om elever kan være oppvokst i samme kultur, nærmiljø og kommune, vil man likevel ha ulik bakgrunn, holdninger og verdier påvirket av familien. Barnets hjemmesituasjon vil altså ha betydning for hvordan eleven er, hvilke evner man har og forutsetninger man stiller med. Dersom man kommer fra et konfliktfylt hjem med foreldre som sliter psykisk, kan dette påvirke barnets møte med skole og skolearbeid. Dette fordi sårbare barn med mindre støttende familieforhold har en større tendens til å utvikle problemer i skolen (Havik, 2018, s.54). Som lærere må man derfor ha forståelse for elevenes mikrosystem og hjemmeforhold. Eksosystemet har en indirekte påvirkning på barnet, som blant annet innebærer foreldrenes egne miljø og dermed kontakten mellom skole og hjem (Kvelling, 2013, s.153). Siden eksosystemet vil kunne bidra til å påvirke elevens utvikling og læring, vil skole-hjem samarbeidet kunne spille en avgjørende rolle her. Som vi tidligere har sett, vil foreldrenes situasjon altså kunne påvirke eleven. Dersom foreldrene har positive holdninger til skolen og viser til et godt samarbeid med lærerne, kan dette ha positive ringvirkninger for elevenes motivasjon og holdninger til skole. Dette

vil igjen kunne bidra til økt trivsel, læring og utvikling, og dermed kunne bedre skolevegringsproblematikken.

5.3.4.2 Samarbeid med andre instanser

Jeg mener også det er viktig å trekke frem samarbeidet med andre instanser i skolen når det gjelder skolevegringsproblematikken. Som lærere, spesialpedagoger og skoler står man altså ikke alene med å hjelpe den enkelte elev. I intervjuene mine kommer det frem at samarbeid med andre instanser utenfor skolen er svært avgjørende i situasjoner hvor elever har skolevegring, og at det ofte kobles på andre enheter eller instanser som bidrar til å hjelpe elev, skole og hjem. Disse instansene er mer spesialisert innenfor den problematikken barnet har, og de vil dermed kunne bidra til å finne riktige tiltak i forhold til barnets situasjon og behov. De instansene eller enhetene lærerne hadde erfaringer å samarbeide med, var blant annet barne- og familietjenesten, PP-tjenesten, helsesøster, BUP, ungdomspsykiatrien, familieterapeuter, barnevernspedagoger og psykologer. Hvilke instanser som blir tilkalt, avhenger av barnets og hjemmets situasjon, behov og ønsker. Årsaken til skolevegringen spiller derfor rolle her. Dersom eleven har angstproblematikk, vil et tett samarbeid med barnets psykolog og BUP være svært gunstig. Dersom eleven har faglige vansker, vil PP-tjenesten kobles på. Dersom det er et konfliktfylt hjem, vil familietjenesten og familieterapeuter være nyttige instanser. Lærerne og spesialpedagogene vektla dette samarbeidet og påpekte at dette var avgjørende i mange av situasjonene med skolevegring. Instansene rundt skolen er der for å hjelpe og bør benyttes i situasjoner der det trengs. Dette kan også knyttes til den økologiske utviklingsmodellen og barnets eksosystem og mesosystem. De ulike hjelpeapparatene eller instansene rundt skolen kan ses på som en ressurs utenfra som vil være regulert eller styrt av politiske vurderinger eller avgjørelser. De prioriteringene eller beslutningene som tas i storsamfunnet, som dreier seg om ressursbruk i skolen, vil altså kunne påvirke hvilken hjelp barna blir tilbudt. De politiske føringene kan altså være avgjørende for om den enkelte elev får den hjelpen de har behov for.

6. Avslutning

I denne studien har jeg belyst tre lærere og spesialpedagoger sine erfaringer i arbeidet med elever som har utviklet skolevegring. Fokuset i studien har tatt utgangspunkt i de mest sentrale kategoriene fra analysen av intervjuene, og har blitt drøftet opp mot relevant teori, perspektiv og tidligere forskning innenfor temaet. Kategoriene jeg har brukt for å belyse lærernes/spesialpedagogenes erfaringer er: Forståelse av skolevegringsbegrepet, årsaker for utvikling av skolevegring, tiltak og rutiner i møte med skolevegrere, og betydningen av samarbeid mellom skole-hjem og andre instanser. Disse temaene viser til det lærerne og spesialpedagogene vektla som særlig sentralt i arbeidet med skolevegring, basert på deres personlige oppfatning og erfaringer med problematikken. I denne avslutningen ønsker jeg å trekke frem de mest sentrale funnene i studien.

Lærerne og spesialpedagogene jeg har intervjuet viser til både innholdsrike, mange og gode erfaringer i arbeidet med skolevegring. En av grunnene til dette kan være fordi lærerne og spesialpedagogene arbeider med temaet daglig og har et sterkt fokus på skolevegringsproblematikken generelt. Antall skolevegrere er høyt, og informantene i studien rapporterer at omtrent en elev per trinn viser tegn til skolevegring. Det er derfor avgjørende at lærere og spesialpedagoger har god kunnskap og kompetanse innenfor temaet for å kunne hjelpe elevene best mulig. Årsakene til skolevegring kan være mange, og problemene sammensatte og komplekse. Dette gjør at arbeidet med skolevegring kan både være krevende og langvarig. For å finne de riktige tiltakene må man blant annet ha gode rutiner for å kartlegge årsakene for vegringen, samt avdekke eventuelle risiko- og opprettholdende faktorer i elevens liv. Først og fremst er fraværsregistrering avgjørende for å oppdage høyt fravær. Når en elev viser tegn til skolevegring, må læreren, sammen med barnet og hjemmet, prøve å finne gode løsninger og tiltak for å bedre situasjonen slik at eleven kommer seg tilbake på skolen. Fra lærernes og spesialpedagogenes erfaringer vil et utrygt skole- og klasse miljø, angst og diagnoser, lite tilpasning og for få mestringsopplevelser i skolen være hyppige årsaker til utvikling av skolevegring. Her vil det være avgjørende med gode rutiner med kartlegging for å komme med tidlig innsats og finne de gode tiltakene. Videre var tiltak for å styrke læringsmiljøet, skape trygghet og etablere gode relasjoner i skolen sentrale for å hjelpe skolevegrere tilbake på skolen. Elevene må også oppleve mestring, og derfor må undervisningen være tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. Til slutt er det viktig å nevne betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid, men også samarbeid med andre instanser utenfor skolen, som avgjørende for å få elever med skolevegring tilbake på skolen. I denne studien kan vi se at trygghet, inkludering og trivsel i skolen er avgjørende for at elever i det hele tatt kan lære og utvikle seg. Etablering av gode relasjoner både til lærere og medelever vil være en viktig del av arbeide for at elever skal oppleve å bli anerkjent, sett og hørt. Flere av funnene i denne studien samsvarer med tidligere studier gjort innenfor samme problematikk, noe som styrker kvaliteten av studien.

Funnene i denne studien baserer seg kun på tre lærere og spesialpedagogers personlige erfaringer i arbeidet med skolevegring. Med utgangspunkt i størrelsen på utvalget vil ikke funnene være generaliserbare eller representative ut over de skolene informantene jobber ved. På den andre siden kan denne studien bidra til generalisering i kombinasjon med flere studier gjort på samme problematikk, med andre informanter fra ulike skoler. Dette vil si

at denne studien vil være et bidrag innenfor forskning på skolevegring, og kan reproduseres og forskes videre på. For videre forskning ville det for eksempel vært interessant å sammenligne funnene fra denne studien, med samme studie gjort på andre informanter og skoler. Dette kan bidra til å gi et generelt større innblikk i lærere og spesialpedagogers oppfatning og erfaringer med dagens skolevegringsproblematikk. Videre ville det også vært spennende å kombinere denne studien med intervjuer av elever med skolevegring, og sett på hvilke tiltak disse elevene har opplevd som avgjørende for veien tilbake på skolen.

7. Litteraturliste

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. (IS 2345). Helsedirektoratet.
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Holden, B., Sällman, J-I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Kearney, C.A., Albano, A.M. (2004). *The Functional Profiles of School Refusal Behavior. Diagnostic Aspects*. Sage publications.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C.A., Lemos, A., Silverman, J. (2004). *The Functional Assessment of School Refusal Behavior*. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2014-44015-005.pdf>
- King, N.J., Berstein, G.A. (2001). *School refusal in children and adolescents. A review of the past 10 years*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*.
- Kleven, T.A, & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplarnngen/id2570003/>
- Kvello, Ø. (2013). Bioøkologisk teori. Personer og systemer i gjensidige påvirkninger. I R. Karlsdottir & I.D. Hybertsen (red.), *Læring - utvikling - læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (s.139-156). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Lie, B. (2021). *Redde for skolen. Om skolefobi og skolevegring*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B., Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Skaalvik, M., Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Skaalvik, M., Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet "Skolevegring"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvilke erfaringer og kunnskaper lærere og spesialpedagoger har i møte med elever som har utviklet skolevegring. Jeg ønsker å kartlegge hvilke rutiner og tiltak som brukes i skolen for å forhindre og stanse skolefraværet, men også hva som gjøres for å forebygge utvikling av skolevegring. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterprosjekt gjennom lærerutdanningen ved NTNU, hvor jeg skal se nærmere på temaet skolevegring. I dagens skole er skolevegring en voksende problematikk, men hvilke erfaringer og kunnskap har egentlig lærere om temaet? Formålet med prosjektet er å belyse læreres og spesialpedagogers erfaringer med og kunnskap om skolevegring. Jeg ønsker å finne ut av hvordan lærere, spesialpedagoger og skoler arbeider med temaet, og hvilke tiltak og rutiner som brukes i møte med elever med skolevegring. Samt hva som gjøres for å forhindre og stanse utviklingen av fraværet. Jeg skal derfor foreta kvalitative dybdeintervju av fire lærere/spesialpedagoger, som vil kunne gi meg god innsikt i deres meninger, erfaringer og kunnskap om temaet. Jeg håper prosjektet mitt kan bidra til å spre kunnskap om skolevegring til både lærere, spesialpedagoger og foreldre, samt være til hjelp i videre arbeidet med skolevegring og fravær i skolen. For å bli en bedre lærer er det viktig å dele erfaringer og kunnskap med hverandre, noe jeg håper dette prosjektet kan bidra med. Hvert intervju vil vare rundt 60 minutter, hvor hovedpoenget er å få frem lærernes og spesialpedagogenes personlige opplevelser av og erfaringer med skolevegring i skolen.

Problemstillingen for prosjektet er derfor; Hvilke erfaringer og kunnskaper har lærere/spesialpedagoger i møte med elever som har utviklet skolevegring?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget for oppgaven er lærere/spesialpedagoger som har noe erfaring med skolevegring. Du får derfor spørsmål om å delta i oppgaven, siden jeg ønsker å finne ut mer om læreres erfaringer og kunnskaper om temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal gjennomføre kvalitativt dybdeintervju, som vil vare rundt 60 minutter. Her vil jeg stille spørsmål om dine erfaringer i møte med elever med skolevegring. Intervjuet vil handle om hvilke rutiner og tiltak du er kjent med, og dine opplevelser av disse. Spørsmålene vil altså handle om din rolle i møte med elever som har utviklet skolevegring, men også hvordan skolen forebygger og arbeider med denne problematikken. Jeg ønsker kun å få dine egne oppfatninger og meninger om temaet. Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det altså at du stiller til et intervju hvor du anonymiseres. Samtalen vil bli registrert med en lyd-opptaker, som jeg senere

transkriberer. Lydopptaket er kun tilgjengelig for meg, og vil ikke kunne brukes av andre. De eneste opplysningene om deg som vil komme frem er din alder, utdanning, stilling og ditt kjønn. Dette er for å skape troverdighet i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Prosjektet vil ikke kunne påvirke ditt forhold til skolen, kollegaer, arbeidsplass eller arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon er det kun jeg og veiledere som har tilgang på opplysningene. Veiledere: Daniel Lyng og Kåre Hauge ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ingen andre vil kunne ha tilgang til personopplysningene da jeg bruker en personlig lydopptaker hvor ingen kan få tak i intervjuet. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Informasjonen krypteres.
- Du som deltaker vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Det er kun dine erfaringer og kunnskaper om temaet jeg er ute etter

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25. mai 2022. Personopplysninger og opptak vil slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg, og
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet ved Daniel Lyng;
daniel.lyng@ntnu.no, Kåre Hauge; *kare.hauge@ntnu.no*, eller Oda Flatås;
odaflataas98@gmail.com.
- Vårt personvernombud: Personvernombud ved NTNU; Thomas Helgesen,
thomas.helgesen@ntnu.no.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost
(*personverntjenester@nsd.no*) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Oda Flatås

(Forsker/veileder)

Daniel Lyng og Kåre Hauge

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «skolevegring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Oda Flatås kan bruke mine opplysninger i sitt prosjekt hvor jeg anonymiseres

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Problemstilling: Hvilke erfaringer og kunnskaper har lærere og spesialpedagoger i møte med elever som har utviklet skolevegring?

Tidsramme: 40-60 minutter

Personer som intervjues: 3 lærere/spesialpedagoger

Intervjuguide

1. Bakgrunn

Alder:

- Kjønn:
- Utdanning:
- Stilling:
- Hvor lenge har du jobbet i skolen:

2. Om skolevegringsbegrepet

- Hva legger du i begrepet skolevegring?
 - o Føler du at skolen som helhet har en felles forståelse av begrepet skolevegring?
- Fra egne erfaringer, føler du at skolevegring er en voksende problematikk i dagens skole?
 - o Kan du si noe om hvor mange tilfeller av skolevegring det er? Hvor mange per klasse/år/trinn?
- Føler du at du har god kunnskap innenfor temaet skolevegring?
 - o Har du erfaringer med elever med skolevegring?
 - o Hvor mange tilfeller med skolevegring har du erfaringer med?
- Føler du at lærere i skolen har nok kunnskap om skolevegring for å kunne gi elevene best mulig hjelp? Men også i forebyggingsarbeidet?
 - o Hva kan man gjøre hvis ikke/hva kunne blitt bedre?

3. Erfaringer og håndtering av skolevegring

- Kan du gi eksempel på en situasjon hvor en elev hadde skolevegring?
 - o Hvordan ble dette håndtert/hva gjøres?
- Hva er lærerens og spesialpedagogens/skolens rolle og ansvar om skolevegring oppstår?
- Har dere «faste» rutinene på skolen dersom skolevegring mistenkes hos en elev?
 - o Hvilke rutiner?
 - o Hva gjøres?
 - o Når gjøres det?
 - o Hvem er innblandet i prosessen?
 - o Hva er effekten av disse rutinene?
- Hvilke tiltak blir ofte brukt i sammenheng med skolevegring?
 - o Hvordan opplever du at disse tiltakene fungerer?
 - o Har du opplevd at tiltakene som er satt inn ikke fungerer? I så fall hvilke og hvorfor?
 - o Hvilke justeringer ble gjort?

- Hvilke tiltak settes inn når?
- Hvordan finner man de riktige og beste tiltakene for den enkelte eleven?
- Hva føler du har bidratt mest til å redusere skolefravær?
- Hvordan kan en opptrappingsplan se ut?
 - Vil disse planene variere stort fra elev til elev?
- Har dere noen forebyggende tiltak/rutiner for skolefravær generelt, og skolevegring spesielt?
 - Hva er effekten av disse?
- Kan du si noe om hvilke utfordringer man kan møte på i arbeidet med skolevegring?
- Når tilkalles andre instanser/hjelpetjenester utenfor skolen?
- Har dere hatt noe samarbeid med andre instanser og/eller hjelpetjenester i noen av situasjonene hvor elever har skolevegring?
 - Hvilke?
- Hvordan har dette samarbeidet vært? Føler du at det var hjelpelig/avgjørende for å få elever tilbake på skolen?

4. Kompetanse

- Hvordan arbeider skolen med skolevegring i fellesskap?
 - Er skolevegring en sentral problematikk som jobbes med jevnlig i fellesskap?
- Hvordan kan læreres/spesialpedagogers kunnskaper bidra til å hjelpe og forhindre fravær i skolen?
 - Hvilken kompetanse føler du trengs i arbeidet med elever med skolevegring?
 - Føler du at lærere/spesialpedagoger i skolen har gode nok kunnskap og ferdigheter til å kunne gi elevene best mulig hjelp?
- Hvordan kan skolen som fellesskap bidra til å forebygge og forhindre videre utvikling av skolevegring?

5. Hvilke plager og årsaker?

- Hvilke «unnskyldninger» for å slippe skolen opplever du at elever med skolevegring bruker?
 - Hvilke plager er det eleven viser til for å unngå skolen?
- Hva tror du kan være årsaker til at elever utvikler skolevegring?
 - Fra erfaringer – hva opplever du som de egentlige årsakene?
 - varierer årsakene stort fra elev til elev?

6. Skole-hjem-samarbeid

- Hva mener du er foreldrenes/hjemmets rolle dersom en elev har utviklet skolevegring?
- Føler du at foreldresamarbeidet er vesentlig for å lykkes med å få eleven tilbake på skolen? Hvorfor?
 - Hvor avgjørende er dette samarbeidet?
- Hvordan har du opplevd samarbeidet med hjemme i situasjoner hvor eleven har skolevegring?
 - Er de ofte engasjert og hjelpelig?
 - Hvor involverte bli/er hjemmet i opptrappingsplan og i tiltakene?
- Hvilke rutiner/tiltak kan hjemmet gjøre for å hjelpe barnet med skolevegring?

7. skole- og klassemiljø

- Et trygt og godt skolemiljø kan være avgjørende for å forhindre skolefravær, hvordan jobber dere som lærere/spesialpedagoger/skole for å styrke relasjoner og klassemiljø?
 - o Har du opplevd at gode relasjoner og et trygt skolemiljø hjelper med å forhindre utvikling av skolevegring?
 - o Hvordan/hvorfor?
- Hvilken betydning har tilpasset opplæring for skolevegring?
- Hva kan oppleves som ulike risikofaktorer for skolefravær i skolen?
- Hva har du opplevd som beskyttelsesfaktorer?
- Hva tenker du om overganger i forhold til skolevegring?
 - o Hvordan kan disse overgangene gjøres tryggere?

8. Konsekvenser

- Hva kan være konsekvensene av stort fravær i skolen?
- Hva kan skje om skolen, foreldre og lærere ikke klarer å stanse fraværet og hjelpe eleven tilbake på skolen?
- Hvordan kan skoler/lærere/spesialpedagoger tilegne seg bredere kunnskap om temaet for å kunne gi elever med skolevegring best mulig hjelp?

Er det noe du ønsker å legge til/utdype?

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

09.05.2022, 12:59

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

444644

Prosjekttittel

Skolevegring

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Daniel Lyng, daniel.lyng@ntnu.no, tlf: 94891261

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Oda Flatås, odaflatas98@gmail.com, tlf: 97417031

Prosjektperiode

01.02.2022 - 25.05.2022

Vurdering (1)

27.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester.

Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere barn. Det betyr at deltakerne ikke kan nevne barn ved navn eller beskrive hendelser/situasjoner på en slik måte at barna kan gjenkjennes.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61deadbc-bdae-4f50-8c7a-7107d90032b0>

1/2

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

Personverntjenester 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 behandles 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

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).

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

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

Personverntjenester 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

