

Zarya Faraj

«De vil jo så gjerne på skolen, men de får det ikke til»

En kvalitativ intervjustudie av tre lærere og tre spesialpedagoger sine forståelser og erfaringer med skolevegringsproblematikk i grunnskolen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Sultana Ali Norozi

Juni 2022

Zarya Faraj

«De vil jo så gjerne på skolen, men de får det ikke til»

En kvalitativ intervjustudie av tre lærere og tre spesialpedagoger sine forståelser og erfaringer med skolevegringsproblematikk i grunnskolen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Sultana Ali Norozi
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet har hatt som hensikt å undersøke hvordan lærere og spesialpedagoger forstår fenomenet skolevegring, samt hvordan de erfarer arbeidet med å forebygge at elever i grunnskolen utvikler skolevegring. Problemstillingen for studien er som følger: «*Hvordan forstås skolevegring av lærere og spesialpedagoger, og hvilke erfaringer har de med forebyggende arbeid knyttet til elever som viser skolevegring i grunnskolen?*». Studien har et kvalitativt forskningsdesign, hvor det har blitt benyttet semistrukturerte intervju som datainnsamlingsmetode. Intervjudeltakerne består av tre lærere og tre spesialpedagoger i grunnskolen, som alle har erfaring med å jobbe med denne elevgruppen. Gjennom analyse og tolkning av datamaterialet har jeg kommet fram til fire hovedkategorier som dekker en felles essens av lærerne og spesialpedagogene sine refleksjoner og erfaringer med å forebygge skolevegring: «*forståelse*», «*å være tidlig ute*», «*å tilrettelegge skolehverdagen*» og «*å fremme de gode relasjonene*».

Kategorien «*forståelse*» viser at deltakerne hadde en tilnærmet lik oppfatning av begrepet skolevegring. De beskrev en elevgruppe som har lyst å være på skolen, men at de av ulike grunner ikke får det til. De forsto skolevegring som et komplekst fenomen, hvor årsaker ofte er et samspill mellom skole, hjem og sårbarhet hos eleven selv. Den neste kategorien, «*å være tidlig ute*», handler om deltakernes erfaringer med å være tidlig ute dersom det er mistanke om skolevegring, for å forebygge at eleven skal få et høyt skolefravær. For å kunne være i forkant av en eventuell problemutvikling fremhevet deltakerne å være bevisst på tidlige tegn, slik som fraværsmønster, somatiske plager og innadvendthet i sosiale situasjoner. Den tredje kategorien dreier seg om «*å tilrettelegge skolehverdagen*». Deltakernes erfaringer pekte på viktigheten av å tilrettelegge skolehverdagen etter elevens behov og forutsetninger. De opplevde at denne elevgruppen ofte trenger trygge rammer og forutsigbarhet rundt seg. Deltakerne erfarte at forutsigbarhet bidrar til å redusere usikkerhet i skolen, samt øke opplevelsen av trygghet. I tillegg ga deltakerne uttrykk for at det var nødvendig å redusere stressnivået til elevene og bidra til gode mestringsopplevelser. De fremhevet det å senke kravene i ulike situasjoner, fag og aktiviteter som eleven opplever er vanskelige, slik at eleven får gode muligheter til å mestre sine omgivelser. Den siste kategorien handler om «*å fremme de gode relasjonene*». En viktig faktor for å lykkes med det forebyggende arbeidet opplevde deltakerne var å etablere gode relasjoner. Dette innebærer både lærer-elev relasjoner, elev-elev relasjoner og skole-hjem relasjoner. Deltakernes erfaringer viste til både utfordringer og muligheter knyttet til relasjonsarbeidet.

Abstract

This research project has aimed to investigate how teachers and special educators understand the phenomenon of school refusal, as well as how they experience the work of preventing pupils in primary schools from developing school refusal. The thesis question for this study is as follows: «*How does teachers and special educators understand school refusal, and what experiences do they have with preventive work related to students who show school refusal in primary school?* ». The study has a qualitative research design, where a semi-structured interview has been used as a data collection method. The interview participants consist of three teachers and three special educators in primary school, who all have experience of working with this group of pupils. Through analysis and interpretation of the data material, there have been established four main categories that cover a common essence of teachers and special educators' reflections and experiences in preventing school refusal: «*understanding*», «*early intervention*», «*to facilitate school life*» and «*to promote good relations*».

The category «*understanding*» shows that the participants had a similar perception of the concept of school refusal. They described a group of pupils who want to go to school, but that for various reasons they cannot. They understood school refusal as a complex phenomenon, where the causes are often an interplay between factors in school, home, and vulnerability in the pupil itself. The next category, «*early intervention*», is about the participants' experiences of being out early if there is a suspicion of school refusal, to prevent the pupil from having a high school absenteeism. In order to be at the forefront of any problem development, the participants emphasized being aware of early signs, such as patterns of absence, somatic ailments and introversion in social situations. The third category is «*to facilitate school life*». The participants' experiences pointed to the importance of adapting everyday school life according to the pupil's needs and prerequisites. They experienced that this group of pupils often need a safe framework and predictability around them. The participants experienced that predictability helps to reduce uncertainty in school, as well as increase the experience of security. In addition, the participants expressed that it is necessary to reduce the stress level of the pupils and contribute to good mastery experiences. They emphasized lowering the requirements in various subjects and activities that the pupil experiences as difficult, so that the pupil has good opportunities to master its surroundings. The last category is «*to promote good relations*». An important factor to succeed with the preventive work, the participants experienced was to establish good relationships. This involves teacher-pupil relationships, student-pupil relationships, and school-home relationships. Their experiences referred to both challenges and opportunities related to the relationship work.

Forord

Fem år med høyere utdanning er gjennomført, og denne masteroppgaven markerer slutten på studietiden. Arbeidet har vært en utfordrende og krevende, men også utrolig spennende og lærerik prosess. Prosessen kan beskrives som en berg- og dalbane, hvor jeg har opplevd et bredt spekter av følelser. Til tross for mange øyeblikk med frustrasjon og mismot, sitter jeg igjen med en enorm mestringsfølelse og stolthet. Nå er jeg ferdig, og gleder meg til å ta med meg den kunnskapen studiet og masteroppgaven har gitt meg videre i livet som spesialpedagog.

Det er flere jeg ønsker å takke i forbindelse med denne masteroppgaven. Jeg vil først og fremst si tusen ganger takk til veilederen min, Sultana Ali Norozi. Takk for gode tilbakemeldinger og råd gjennom hele prosessen. Ditt store engasjement og din tro på meg har betydd svært mye. Jeg vil også takke de som stilte opp som intervjuedtakere til denne studien. Uten deres deltakelse ville ikke denne masteroppgaven blitt til. En stor takk til mine medstudenter som har gjort studietiden minneverdig. Avslutningsvis vil jeg takke min flotte familie, og mine fantastiske venner. Takk for korrekturlesing, motiverende ord og støtte. Dere har stått på sidelinjen og hørt på meg snakke om denne oppgaven i over et halvt år, og endelig slipper dere det noe mer.

Trondheim, juni 2022
Zarya Faraj

Innholdsfortegnelse

Figurer og tabeller	xiii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Aktualisering.....	2
1.2 Studiens hensikt og problemstilling.....	2
1.3 Avgrensninger.....	3
1.4 Studiens oppbygging.....	3
2.0 Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Hva er skolefravær?	5
2.1.1 Skolevegning	6
2.1.2 Et helhetlig perspektiv	8
2.2 Rett og plikt til grunnskoleopplæring.....	9
2.3 Skolens rolle og ansvar.....	9
2.3.1 Forebyggende tidlig innsats.....	10
2.3.2 Trygt og godt læringsmiljø.....	11
2.3.3 Mestring.....	12
2.3.4 Relasjoner.....	13
3.0 Metode	17
3.1 Vitenskapsteoretisk rammeverk	17
3.2 Valg av metode	18
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	18
3.3 Praktisk gjennomføring	19
3.3.1 Intervjuguide.....	19
3.3.2 Prøveintervju	20
3.3.3 Utvalg og rekruttering.....	20
3.3.4 Gjennomføring av intervjuene	21
3.3.5 Transkripsjon.....	22
3.3.6 Analyse	23
3.4 Refleksjoner og overveielser	24
3.4.1 Etske betraktninger.....	24
3.4.2 Min forskerrolle og forforståelse	24
3.4.3 Studiens kvalitet	26
3.4.4 Metodens begrensninger.....	27
4.0 Presentasjon og drøfting av funn	29
4.1 Forståelse	29
4.2 «Å være tidlig ute»	31
Tidlige tegn	33
4.3 «Å tilrettelegge skolehverdagen».....	35
Trygghet og forutsigbarhet.....	35
Mestring.....	38

4.4 «Å fremme de gode relasjonene»	40
Lærer-elev relasjoner	40
Elev-elev relasjoner	42
Skole-hjem relasjoner	44
5.0 Avslutning	47
5.1 Oppsummering av studiens resultater	47
5.2 Avsluttende refleksjoner og veien videre	48
Referanseliste	52
Vedlegg	57
Vedlegg 1: NSD sin vurdering av prosjektet	57
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	60
Vedlegg 3: Intervjuguide	63
Vedlegg 4: Intervju og transkripsjon - detaljer	65

Figurer og tabeller

Figur 1: Klassifisering av skolefravær (basert på Thambirajah et al., 2008)..... 5

Tabell 1: Oversikt over ulike risikofaktorer (Havik, 2018; Thambirajah et al., 2008)..... 7

1.0 Innledning

Pim får vondt i hodet av alt bråket. «Hvor skal du Pim?», sier læreren. «Må bare ut litt», sier Pim. «Du må sette deg ned», sier læreren. Da går Pim inn i virvelen, rett inn i kaoset, mot pulten midt i mylderet, og Pim får ikke puste, for pusten har satt seg fast i halsen, og det blir trangt å svelge, og magen knytter knute på knute. Og Pim kan ikke sitte på plassen sin heller, for det er gruppearbeid, og Pims gruppe skal være et annet sted. Pim vet ikke hvor. Da gjemmer Pim seg under pulten. Det er en hule.

(Dahle, 2019)

Barn og unge kommer på skolen for å lære grunnleggende ferdigheter, etablere relasjoner, utvikle seg og oppleve mestring. De fleste trives og har det bra i skolehverdagen. Dessverre er det ikke slik for alle, og noen kan føle det slik som Pim. Føle på kortpusthet og knuter i magen. Føle at siste utvei er å gjemme seg fordi skolesituasjonen blir for overveldende. Frykten tar over og barnet føler at læreren ikke forstår det og dets behov. Man kan undre på hva som ligger til grunn for Pims sterke følelser, da det kan være utallige grunner og årsaker. Man kan samtidig tenke seg hva læreren kunne gjort annerledes i denne situasjonen. I barneboken *Grevlingdager* av Gro Dahle beskrives det at Pim viser tegn til å utvikle skolevegring, og tar for seg hva som kan skje når Pim begynner å grave seg ned. Denne studien retter fokuset mot barn og unge som av ulike årsaker opplever ubehag av å være på skolen. Denne elevgruppen vil jeg betegne som elever som viser skolevegring. Elever som viser skolevegring, utvikler ofte et høyt skolefravær. Det kan enten være at de møter opp, men ikke får til å følge med i timen, eller at de ikke møter opp i det hele tatt. Andre kommer til skolen i noen få timer, men drar hjem i løpet av dagen fordi de ikke klarer å være der. Et stort fravær fra skolen kan påvirke barn og unges emosjonelle-, sosiale- og faglige utvikling negativt på mange plan. Kortsiktig kan det føre til dårlige skoleprestasjoner, mindre opplevelse av mestring, stress, sosial isolasjon og familiekonflikter (Havik, 2018; Kearney, 2008a). På lang sikt kan det føre til frafall fra videregående skole, manglende utdanning, økonomiske problemer og psykiske helseplager (Havik, 2018; Kearney, 2001; Kearney, 2008a).

Skolevegring kan således bli et hinder for tilstrekkelig utbytte av ordinær opplæring. Det kan i tillegg sette begrensninger for både læring, sosialt samspill og livsutfoldelse. Denne tematikken har derfor en rettmessig plass innenfor spesialpedagogikken. Dette fordi spesialpedagogikkens overordnede formål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for mennesker som av ulike grunner møter, eller er i risiko for å møte utfordringer i sin læring, utvikling og livsutfoldelse (Befring, 2019). Å arbeide forebyggende slik at elever ikke utvikler skolevegring, samt redusere vanskene dersom det allerede har utviklet seg, er dermed to sentrale arbeidsoppgaver. I Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, fremheves betydningen av ansatte i skolen for elevenes trivsel og lærelyst, da de er sentrale aktører for at elevene skal få en optimal skolehverdag. En stor andel lærere opplever imidlertid at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å tilrettelegge for barn og unge som strever, samt at de mangler tid og ressurser (Hofgaard, 2015). I lys av dette er det nødvendig at lærere, spesialpedagoger og andre ansatte i skolesektoren innehar kunnskap om skolevegring, for å kunne tilrettelegge for en god og trygg skolehverdag. Bakgrunn for valg av tema er derfor et spennende fagfelt jeg ønsker mer kunnskap om. Som kommende spesialpedagog anser jeg denne kunnskapen som nyttig, både når det gjelder forebyggende arbeid, samt tilrettelegging for denne elevgruppen.

1.1 Aktualisering

Tidligere forskning om skolevegring er i stor grad preget av psykologiske og terapeutiske synspunkter, med kliniske og terapeutiske intervensjoner (Holden & Sällman, 2010). Det finnes derfor begrenset mengde litteratur som omfatter skolevegring i pedagogisk sammenheng. Det er først i de senere årene det har blitt mer fokus på skolefaktorer som mulig årsak til skolevegring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Havik, Bru & Ertesvåg (2015) beskriver utfordringer knyttet til dette. De legger frem at skolens ansatte har behov for mer kunnskap om ulike typer fraværsproblematikk. Det innebærer kunnskap om forebygging, tidlig identifisering og målrettet intervensjon i skolen (Havik et al., 2015).

Lærer, professor og forskningsleder Terje Ogden beskriver skolevegring som «*et økende problem, men et problem som går under radaren*» (Jacobsen, 2016). Det kan derimot være en utfordring å si noe spesifikt om forekomst av skolevegring, da det anvendes ulike begreper og definisjoner i forskningslitteraturen (Havik, 2018; Ingul, 2005). I en norsk studie gjennomført av Havik, Bru og Ertesvåg (2015) av elever fra 6.-10. trinn i syv norske kommuner, viser at 3,6 % av elevene relaterte fraværet deres til skolevegring. Det vil si at minst én elev i hver klasse har tegn til skolevegring, eller at de er i faresonen til å utvikle skolevegring. Løvereide (2011) henviser til en rapport av sosial- og helsedirektoratet fra 2008, som viser at skolefravær og atferdsvansker var den nest hyppigste henvisningsgrunnen til BUP for gutter, og blant de hyppigste henvisningsgruppene for jenter over 13 år. Videre viser Ungdata-undersøkelsen fra 2021 at selv om en høy andel elever trives på skolen, er det 53 prosent som opplever skolehverdagen som stressende. Hele 25 prosent elever gruer seg til å dra på skolen (Bakken, 2021). Frykten for en bølge av mer skolevegring som konsekvens av koronapandemien blir også hyppig utlyst i media. For noen barn og unge har pandemien gjort det vanskeligere å komme tilbake i klasserommet. Dette belyses i en rekke statusrapporter som har blitt skrevet av en koordineringsgruppe opprettet av regjeringen som følge av pandemien. Rapportene beskriver blant annet at «... barn og ungdom med skolevegringsproblematikk strever med å komme tilbake på skolen» (Bufdir, 2020). Samtidig meldes det flere omfattende saker i psykisk helsevern, med «... mulig økning i antall henvisninger med sosial angst og fastlåste skolevegrere. Disse fungerte bedre når skolene var stengt, men desto vanskeligere med skolestart ved høst» (Bufdir, 2020). Skolevegring ser dermed ut til å være et økende problem og det er nødvendig med mer kunnskap om forebyggende tiltak og tidlig intervensjon (Brochmann & Madsen, 2022).

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Hensikten med denne studien er å få innsikt i hvordan lærere og spesialpedagoger forstår fenomenet skolevegring, samt å undersøke hvilke erfaringer de har med forebyggende arbeid knyttet til elever som viser tegn til å utvikle skolevegring. Gjennom å skrive denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra til at flere kan få kunnskap om hvordan man kan hindre at skolevegring oppstår eller utvikler seg. Samtidig håper jeg at studien kan bidra til økt fokus og søkelys på tematikken. Studiens problemstilling er som følger:

«Hvordan forstås skolevegring av lærere og spesialpedagoger, og hvilke erfaringer har de med forebyggende arbeid knyttet til elever som viser skolevegring i grunnskolen?»

Gjennom prosjektet ønsker jeg å få en dypere forståelse av læreres og spesialpedagogers refleksjoner, opplevelser og erfaringer knyttet til temaet. På bakgrunn av dette vil jeg gjennomføre en kvalitativ intervjustudie for å belyse studiens problemstilling.

1.3 Avgrensninger

Betegnelsen «elever som viser skolevegring» vil i denne studien brukes som en fellesbetegnelse på elever som er i faresonen for å utvikle skolevegring. En grundig begrepsavklaring av skolevegring redegjøres for i kapittel 2.1.1. Med bakgrunn i dette vil studien i hovedsak avgrenses til selektiv forebygging, som dreier seg om enkeltindivider som forventes å være særlig utsatt for problemutvikling (Befring, 2019). Ulike typer forebygging vil likevel kunne overlappe hverandre og foregå på flere nivå samtidig. Det vil si at de tiltakene som presenteres kan være fordelaktig for klassen som helhet, men også for de som er i risiko for en uheldig utvikling. Videre avgrenses studien til skolens møte med elevene, og jeg vil dermed ikke gå nærmere inn på elever som er helt fraværende fra skolen. I tilfeller av skolevegring hvor eleven har omfattende vansker og høyt fravær, vil det være behov for mer spesialisert kompetanse. For eksempel kan det være nødvendig med en utredning av elevens særlige behov, behandling for eleven, eller støttetiltak i familien. Utredning, tiltak og behandling som faller inn under mandatet til pedagogisk-psykologisk tjeneste, psykisk helsevern for barn og unge, eller barneverntjenesten vil derfor utelates. Til tross for at tematikken er en problematikk som ansatte i skolen skal være sammen om, avgrenses denne studien til å inkludere allmenn- og spesialpedagoger som intervjudeltakere. Studien knytter skolevegring til opplæringsplikten i Norge (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Det gir aldersmessig avgrensning på barn og unge mellom 6 til 16 år.

1.4 Studiens oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I første kapittel presenteres tema, aktualisering av tema, problemstilling og studiens avgrensninger. Kapittel to tar for seg studiens teoretiske rammeverk. Først vil det redegjøres for skolefravær og skolevegring. Deretter vil det teoretiske utgangspunkt presenteres, som er Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell. Videre vil skolens rolle i det forebyggende arbeidet legges frem, deriblant tidlig innsats, trygt og godt læringsmiljø, mestring og relasjoner. Underveis vil lovverk og nasjonale føringer som er relevante for oppgavens tema fremheves. Kapittel tre tar for seg studiens metodiske tilnærming. Det innebærer blant annet hvilket vitenskapsteoretisk rammeverk studien inngår i, samt datainnsamlingsprosess, analysearbeid, kvalitetssikring og etiske hensyn. Kapittel fire vil presentere funn fra datamaterialet, samt drøfting av disse funnene opp mot den aktuelle teorien presentert i kapittel to. Femte, og siste kapittel vil oppsummere studien, hvor de viktigste funnene sammenfattes. Til slutt vil det bli gjort avsluttende refleksjoner, samt forslag til videre forskning.

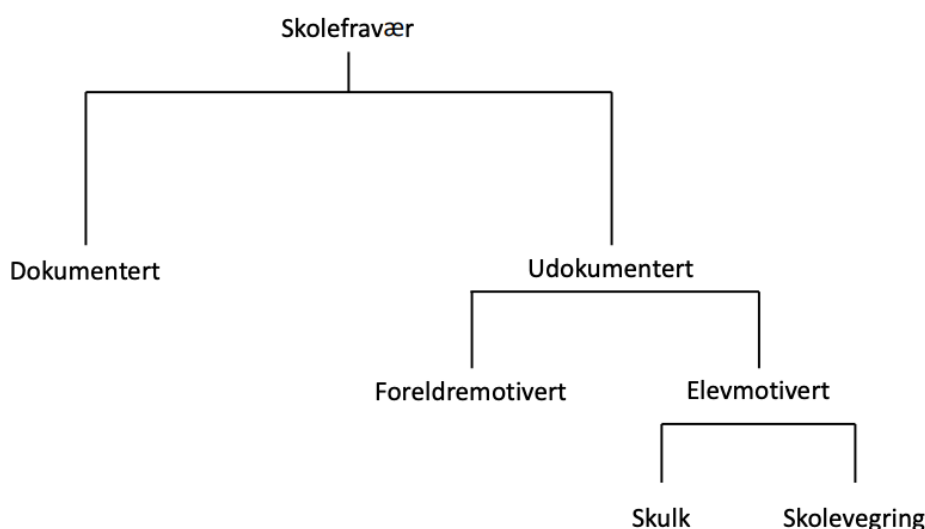
2.0 Teoretisk rammeverk

I følgende kapittel vil studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning presenteres. Først vil det redegjøres for skolefravær og skolevegring, samt Bronfenbrenners bioekologiske utviklingsmodell. Videre vil det presenteres pedagogisk og spesialpedagogisk teori som er aktuell for denne studien. Det innebærer blant annet tidlig innsats, trygt og godt læringsmiljø, mestring og relasjoner. Underveis vil lovgrunnlag og nasjonale føringer som er relevante for forebygging av skolevegring legges frem.

2.1 Hva er skolefravær?

Alle elever har på et eller annet tidspunkt fravær fra skolen. Fraværet fra skolen blir sett på som problematisk dersom elever 1) har mer enn 25 % fravær i minst to uker, 2) har problemer med å delta i timene minst to uker med betydelige problemer for ungdommens eller familiens daglige rutiner, eller 3) har minst ti fraværsdager i løpet av femten uker av et skoleår (Kearney, 2008b). Det finnes en rekke ulike begreper som benyttes for å beskrive og forklare slik fravær fra skolen. Mangelen på en felles definisjon byr på problemer med å få en felles forståelse av fenomenet, samt å utfordringer med å sammenligne forskningsresultater og få konkrete tall på forekomst (Ingul, 2005). Definisjonsproblemet kan blant annet skyldes at skolefravær ikke er en diagnose, men heller et symptom (Løvereide, 2011). Kearney (2003) fremhever behovet for et felles begrepsapparat i faglitteraturen. Dette for å sikre at man har en felles forståelse i arbeidet med forebygging og tilrettelegging for denne elevgruppen

Skolefravær deles i hovedsak inn i *dokumentert* og *udokumentert* fravær (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dokumentert fravær er som regel basert på medisinsk sykdom og skade, eller godkjent permisjon. Udokumentert fravær er ugyldig fravær som igjen deles inn i to kategorier: foreldremotivert fravær og elevmotivert fravær (Havik, 2018; Kearney, 2008b; Thambirajah, Grandison, & DeHayes, 2008). Foreldremotivert fravær refererer til fravær hvor foreldre bevisst holder barnet hjemme, for eksempel for å hjelpe til med husarbeid eller passe søsken. Når man snakker om elevmotivert fravær, blir ulike begreper brukt, som for eksempel skulk, skolenekting, skolefobi og skolevegring (Branca, 2021; Havik, 2018; Holden & Sällman, 2010). Figuren under viser en oversikt over denne inndelingen.



Figur 1: Klassifisering av skolefravær (basert på Thambirajah et al., 2008)

Med hensyn til studiens omfang, vil det gjøres en avgrensning ved å ta utgangspunkt i fravær motivert av barnet selv. En utfordring i denne kategorien er det store mangfoldet av begreper, som også til dels overlapper hverandre. (Havik, 2018; Thambirajah et al., 2008). Begrepet som brukes videre i denne studien er skolevegring. Jeg har valgt å bruke dette begrepet da det har fått større oppslutning de siste tiårene, og jeg vil slik forsøke å bidra til et felles begrepsapparat i faglitteraturen.

2.1.1 Skolevegring

Skolevegring er ingen diagnose, men det er elever som har typiske kjennetegn. Felles er at eleven strever med å komme på skolen, og at den mangler dokumentasjon på fraværet (Olsen & Holmen, 2018). Ofte kan det forveksles med skulk, da de har noen fellestrekk. De skiller seg derimot fra hverandre på sentrale punkter. Skulk kjennetegnes oftere av elever som misliker skolearbeidet, og er mer knyttet til atferdsproblemer (Havik, 2018; Thambirajah et al., 2008). De er som regel ikke engstelige for å dra på skolen, og forsøker heller å skjule fraværet fra lærer og foreldre (Kearney 2008b; Lyon og Cotler, 2007). De liker ikke å tilpasse seg skolens forventninger, og vil heller gjøre aktiviteter utenfor skolen (Kearney 2008b; Thambirajah et al., 2008). Skolevegring handler om elever som *vil* på skolen, men som ikke klarer det. Det dreier seg ikke om manglende motivasjon for å delta på skolen, men det kan være ulike belastninger som gjør at de ikke klarer å gå dit (Havik, 2018). Det er to definisjoner på skolevegring som er særlig gjentakende i faglitteraturen. King og Bernstein (2001) definerer skolevegring som «*vansker med møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag*». En annen vanlig definisjon er utarbeidet av Kearney og Silverman (1996), og definerer det slik: «*skolevegringsatferd defineres som elevmotivert vegring mot å gå på skolen eller vansker med å bli på skolen hele dagen*». Disse to definisjonene utelukker ikke hverandre, men vektlegger ulike aspekter ved vegringen. Førstnevnte vektlegger barnets følelser, mens sistnevnte beskriver elevens atferd. Skolevegrere er ofte selvbevisste, innadventde, emosjonell sensitive og har angstrelaterte symptomer (Havik, 2018; Kearney, 2008b). Angsten knyttet til det å dra til skolen fører med seg en funksjonsnedsettelse for den det gjelder, og stjeler all oppmerksomhet og kraft. Det kan vise seg ved at de får panikk, blir bekymret, blir deprimeret eller får andre former for negative følelser (Thambirajah et al., 2008). I tillegg kan det medføre somatiske plager som for eksempel kvalme, hodepine, vondt i magen og lignende (Havik, 2018; Havik, Bru & Ertesvåg, 2014; Kearney, 2008a). De beskrives ofte som skoleflinke og forårsaker sjeldent problemer når de er på skolen (Thambirajah et al., 2008). Berg, Nichols og Pritchard (1969) har utviklet fire kriterier som kjennetegner skolevegring. Disse fire kriteriene bidrar til å differensiere skolevegring fra skulk, mens et femte kriterium er senere lagt til for å differensiere skolevegring fra foreldremotivert fravær:

- a. Elevene har en motvilje mot å gå på skolen som fører til langvarig fravær.
- b. Elevene er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette.
- c. Elevene blir følelsesmessig opprørt bare ved tanken på å gå på skolen og får somatiske plager, angst, begynner å gråte og blir nedstemte.
- d. Elevene har ikke alvorlig antisosial atferd, selv om de kan ha sterk motstand om foreldre prøver å overtale dem til å gå på skolen.
- e. Foreldrene har forsøkt å få sine barn på skolen, men ikke lyktes.

Skolevegring kan oppstå uavhengig av kjønn, alder, evner og ferdigheter (Havik, 2018; Havik et al., 2014). Utbrudd kan komme plutselig eller gradvis, men oppstår eller øker

oftere ved overganger (Thambirajah et al., 2008). I noen tilfeller oppstår vegringen etter lengre tid med gyldig fravær, slik som sykdom eller skoleferie (Branca, 2021; Havik, 2018; Thambirajah et al., 2008). I andre tilfeller oppstår det gradvis over en lengre tidsperiode hvor eleven er borte fra skolen et par dager «her og der» (Ingul, 2005). Etter hvert vil et mønster av fravær kunne dukke opp ved at elevene unngår å møte på skolen to eller tre dager i uken. Mange elever kan fortsette å møte opp på denne måten, men på et punkt blir skolevegringen kontinuerlig og resulterer i et skolefravær på uker eller måneder (Thambirajah et. al., 2008). Elever med skolevegring kan også klare å komme seg på skolen, men fortsatt oppleve dette som utfordrende og ubehagelig. Disse elevene kan derfor være vanskelig å fange opp (Havik, 2018; Heyne, Gren-Landell, Melvin & Gentle-Genitty, 2019).

Studier viser at det som regel er et samspill mellom individuelle egenskaper, familie- og skolefaktorer som bidrar til at skolevegring oppstår (Havik, 2018; Kearney, 2008b; Thambirajah et. al., 2008). Det gjør at hvert enkelt tilfelle er unikt (Ingul, 2005). Faktorer ved både barnet og omgivelsene bidra til, eller beskytte mot utvikling av skolevegring. Slike faktorer i utviklingsforløpet kalles henholdsvis risiko- og beskyttende faktorer (Berg, 2005). Jo flere risikofaktorer som er til stede, jo større er sannsynligheten for en negativ utvikling. Grunnet studiens omfang, vil jeg ikke gå i dybden på disse. Jeg vil likevel vise en kort oversikt over ulike risikofaktorer. Hensikten er å vise hvordan fenomenet kan påvirkes fra flere hold.

Individuelle faktorer	Skolefaktorer	Familiefaktorer
Vansker med å regulere følelser	Problematisk lærer-elev relasjoner	Foreldre med psykiske vansker
Emosjonell sårbarhet	Dårlig tilpasset opplæring	Foreldre som overbeskytter barnet
Ulike typer angst	Utrygt klasse- og læringsmiljø	Endringer i familiestrukturen
Lav selvtillit og tiltro til seg selv	Mobbing, ensomhet	Vansker med grensesetting
Traumer	Dårlig hjem-skole samarbeid	Foreldre som har negative erfaringer/holdninger til skolen
Nevroutviklingsforstyrrelser som ADHD, tourettes syndrom eller autismspekterforstyrrelser	Manglende rutiner og lite konsekvent registrering	
Innadvendte elever	Manglende kompetanse på psykiske vansker/angst hos barn	
	Overganger	

Tabell 1: Oversikt over ulike risikofaktorer (Havik, 2018; Thambirajah et al., 2008).

Til tross for mange risikofaktorer som kan påvirke barnets utvikling negativt, finnes det beskyttelsesfaktorer som kan både dempe risikoen for skolevegring, og stimulere til en positiv utvikling ved å motvirke de negative effektene av risikofaktorene (Befring & Uthus, 2019). Det handler om å styrke barn og unge sine evner til å være motstandsdyktige til risikofaktorene, og skape gode oppvekst- og utviklingsmuligheter der barnet tilbringer tid. Skolen har en viktig rolle for å bidra til dette, noe som også er ett av spesialpedagogikkens sentrale formål (Befring, 2019).

2.1.2 Et helhetlig perspektiv

Det er sjelden en enkel forklaring på hvorfor barn og unge utvikler skolevegring, eller en enkel løsning på hva barnet trenger (Lyon & Cotler, 2009). Det er derfor nødvendig å ta ulike forhold i betraktning samtidig, og ikke utelate viktige faktorer som kan være av betydning for barnet. Når skolen skal skape gode oppvekstbetingelser for barnet, krever det å ta hensyn til det komplekse samspillet i barnets liv, ved å ha et helhetlig perspektiv (Drugli & Onsøien, 2021). For å forstå barn og unges utvikling, har Uri Bronfenbrenner (1979) utarbeidet en biøkologisk utviklingsmodell som tar utgangspunkt i at utvikling skjer i gjensidig og dynamisk samspill mellom individ og miljø. Barnets utvikling påvirkes av sosiale relasjoner og transaksjoner i og mellom de ulike miljøene, men også av den sosiale sammenhengen som omgir disse (Arnesen, Ogdén & Sørli, 2006). Modellen tar utgangspunkt i et helhetlig syn, hvor både oppvekstmiljø, biologiske faktorer og psykologisk utvikling tas i betraktning (Imsen, 2014). Med sin modell introduserer Bronfenbrenner begrepene mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Barnet befinner seg i midten, med sine individuelle egenskaper, følelser og behov (Imsen, 2014).

Mikrosystemet er den innerste sirkelen, og består av arenaer og nærmiljøer barnet direkte er involvert i, slik som familie, skole og fritid. Dette systemet er preget av følelser, modellering, rolletaking og sosialisering (Bø, 2018). Elevens utvikling gagnes som regel av positive og gode relasjoner i dette systemet, mens manglende relasjoner kan være en årsak til en negativ utvikling (Bø, 2018; Imsen, 2014). *Mesosystemet* består av forholdet mellom to eller flere mikromiljøer barnet deltar i. Systemet er preget av kommunikasjon, gjensidig påvirkning og kunnskapsutveksling mellom deltakere på de arenaene som bindes sammen (Bø og Shiefloe, 2007). Bø (2018) beskriver barnet som selve bindeleddet mellom de ulike settingene i mesosystemet. For elever kan dette inkludere kontakten mellom skole og hjem (Olsen & Holmen, 2018). Mesonivået innebærer både risiko og potensial for god utvikling hos barnet. Et velfungerende mesosystem er kjennetegnet av lavt nivå på konflikter mellom personene i systemet, fordi de er enige om grunnleggende verdier (Imsen, 2014). *Eksosystemet* refererer til settinger hvor barnet sjelden eller aldri er til stede, men hvor det skjer noe som virker inn på det som skjer i miljøet barnet er aktivt (Bø, 2002; Bø og Shiefloe, 2007). Det kan dreie seg om foreldres trivsel eller mistrivsel på jobb. Foreldres nettverk som barnet aldri møter, kan slik ha betydning for barnet. Det ytterste systemet betegnes som *makronivået*, og omhandler en felles forståelse av samfunnets verdier, tradisjoner, økonomiske forhold og kultur (Imsen, 2014; Olsen & Holmen, 2018). Her er barnet aldri til stede, men det som skjer på dette nivået har likevel påvirkning på barnet, da det formidles gjennom de andre nivåene. Det kan for eksempel være politiske føringer og lovverk som påvirker barnets skolehverdag. Bronfenbrenner har i etterkant lagt til femte system, *kronosystemet* (Bø, 2018). Her illustreres det at enkeltbarnet og de ulike systemene endrer seg over tid, og påvirker de fire overordnede systemene.

2.2 Rett og plikt til grunnskoleopplæring

Formålet med opplæringen er at elever skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Barn og unge i Norge har både rett og plikt til 10-årig grunnskoleopplæring. Lovverket er derfor sentralt når det gjelder skolefravær:

§ 2-1. Rett og plikt til grunnskoleopplæring

Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til en offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhørende forskrifter. Plikten kan ivareta gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom annen, tilsvarende opplæring.

Paragraf 2-1 i Opplæringslova gir grunnskolene et ansvar å registrere dokumentert og udokumentert fravær fra skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). I ytterste konsekvens kan foreldre eller omsorgspersoner straffes med bøter dersom barnet ikke har rett eller lov til å være borte fra skolen (Opplæringslova, § 2-1). Rett og plikt til utdanning fremkommer også i FN sin barnekonvensjon. Der legges det frem at grunnsopplæringen skal være obligatorisk og gratis, og at det må settes inn nødvendige tiltak for å både oppmuntre til regelmessig skolegang, og for å redusere antallet elever som ikke fullfører skolegangen (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 28).

2.3 Skolens rolle og ansvar

Det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet er stort og omfattende. Det omhandler forvaltning og lovverk, samt nasjonale prinsipper og føringer som gir retningslinjer for hvordan man skal arbeide. Disse skal sikre at barn og unge i størst mulig grad blir ivarettatt. I Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* legger regjeringen frem en rekke tiltak som skal sikre kvaliteten på det pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet. Stortingsmeldingen vektlegger blant annet at skolen skal arbeide forebyggende og bidra til tidlig innsats, slik at utfordringer ikke oppstår eller utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tidlig innsats ved fravær vil i hovedsak handle om å forebygge at elever får et stort fravær, samt å ta tak i fraværspørsmålet før det har blitt for stort. Det påpekes at for mange elever har et for høyt fravær fra grunnskolen, og at det fortsetter for mange når de starter på videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2019). Regjeringen forventer at skolene fanger opp, og følger opp elever som har høyt fravær i grunnskolen, og at de har gode registreringsystemer for fravær. Trygt og godt læringsmiljø, samt mestringsopplevelser, tilhørighetsfølelse og vennskap er ytterligere faktorer regjeringen legger frem som kan virke forebyggende mot høyt fravær i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med disse aspektene i fokus kan det legges grunnlag for å realisere prinsippet om inkludering. Det omhandler at alle barn og unge skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet, føle seg trygge, erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019). Prinsippet om inkludering kan sees helt tilbake til Salamancaerklæringen, som la til grunn for at skolen skal gi inkluderende miljøer uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn (UNESCO, 1994).

Skolen er en møteplass for alle barn, og er en viktig arena for forebygging av en uheldig utvikling. Forebygging som beskyttelse mot utvikling av skolevegring vil bygge på innsikt og bevissthet om forhold og faktorer som kan være en trussel mot elevens utvikling

(Befring, 2012; Havik, 2018). Det dreier seg om å redusere omfanget av risikofaktorer, samt å styrke forhold som kan være beskyttende. I følgende del vil det gjøres rede for faktorer i skolen som kan fungere som beskyttelsesfaktorer og bidra til en positiv utvikling. Faktorer som presenteres kan både ha en forebyggende funksjon for alle elever, samt bidra til tidlig intervensjon av elever som er i risiko. Det vil ha som formål å forebygge at vanskene utvikler, eller forverrer seg. I arbeidet med sårbare elever er det likevel nødvendig å være bevisst på at enhver sak vil være individuell, situasjons- og kontekstavhengig (Berg, 2005). Det finnes derfor ingen lettvinte oppskrifter, da alle elever er forskjellige. I tillegg er det nødvendig å påpeke at det i noen tilfeller vil forekomme komplekse situasjoner man som lærer ikke klarer, eller skal håndtere alene. For noen elever er det heller ikke tilstrekkelig med det skolen kan tilrettelegge for, og noen kan trenge terapeutiske intensive tiltak, som for eksempel kognitiv atferdsterapi eller traumebehandling (Berg, 2005; Havik, 2018). Tverrfaglig samarbeid med hjelpeinstanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste, barne- og ungdomspsykiatri, helsesykepleier og fastlege vil i slike saker være aktuelt. Hjelpeinstansene kan bistå med veiledning, råd, behandling, praktisk hjelp, utredning, videre henvisning. Dette kan i tillegg være aktuelt dersom samarbeidet mellom skole og hjem ikke fungerer optimalt (Havik, 2018). Laget rundt eleven kan gi bedre forutsetninger til å tilrettelegge for at eleven og bidra til positiv utvikling. I noen tilfeller kan det også være behov for multisystemiske tiltak, som betyr at tiltak igangsettes på flere arenaer samtidig (Havik, 2018).

2.3.1 Forebyggende tidlig innsats

I spesialpedagogisk sammenheng tar forebygging siktet på å beskytte sårbare barn og unge mot risikofaktorer, fremme og videreutvikle beskyttelsesfaktorer, samt livsmestrende kompetanse (Befring, 2019). Formålet er å begrense sannsynligheten for at problemer skal oppstå, samt skape motstandskraft hos barnet (Befring, 2019). Innenfor forebygging finner man tre ulike former: universell-, selektiv- og problembegrensende forebygging. *Universell forebygging* er rettet mot hele populasjoner, for eksempel en hel klasse. Her ligger fokuset på tiltak for å forhindre at problemer eller skader oppstår (Befring, 2012; Berg, 2005). *Selektiv forebygging* rettes mot enkeltindivider som forventes å være særlig utsatt for problemutvikling, hvor målet er å tidlig sette inn tiltak for å hindre at problemer utvikler seg (Befring, 2012; Befring, 2019). *Problembegrensende forebygging* er aktuelt når barn er rammet av ulike lærevansker eller psykososiale utfordringer. Her er formålet å bidra til en reversering av problemene, samt motvirke utvikling av tilleggsvansker (Befring, 2019). Forebygging er nært knyttet til tidlig innsats, og er et sentralt prinsipp i norske skoler (Kunnskapsdepartementet, 2019). I henhold til nasjonale styringsdokumenter og faglitteratur, forstås tidlig innsats som både innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, for å komme en uheldig utvikling i forkjøpet, samt tidlig inngripen når problemet oppstår, uansett hvilket tidspunkt i skoleløpet det er (Bjørnsrud & Nilsen, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2019; Moen, 2021).

Forebyggende tidlig innsats når det gjelder skolefravær er sentralt, og forskere påpeker at det er nødvendig at skolen tar tak med en gang en elev viser tegn til skolevegring (Havik et al., 2015; Havik, 2018; Kearney, 2008a). Studier viser blant annet at prognosen er bedre jo raskere vanskene håndteres og jo mindre fravær eleven har fra skolen (Havik et al., 2014). I tillegg er det bedre prognose jo yngre eleven er når skolevegringen oppstår (Kearney, 2001). Det er derfor ingen anbefalt strategi «å vente og se» om eleven kommer tilbake på skolen, da skolevegring kan utvikle seg og bli alvorlig i løpet av kort tid (Havik et al., 2014; Holden & Sällman, 2010). Det handler dermed om å «skyndte seg sakte», da

det blir litt vanskeligere å komme i gang med skole igjen for hver dag som går (Ingul, 2005). Ingul (2005) presiser at det er vanlig at det som utløser skolevegringen etter hvert ikke er det som opprettholder den. Han beskriver videre at det raskt settes i gang prosesser som kan forlenge fraværet når eleven er borte fra skolen. Eleven kan bli usikker på hva klassen har gjort mens eleven har vært borte eller stresset for å være hengende bak faglig. Barnet kan bekymre seg for manglende kontakt med venner, og frykte spørsmålene som kan møte dem når de kommer tilbake (Ingul, 2005). På denne måten kan eleven komme i en vond sirkel (Havik, 2018). Løvreide (2011) fremhever at det det er vesentlig at lærere, spesialpedagoger og andre ansatte i skolen er tidlig ute ved å forebygge at eleven havner i den vonde sirkelen, eller prøve å bryte den.

2.3.2 Trygt og godt læringsmiljø

Læringsmiljø kan defineres som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, trivsel og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2014). Et trygt og godt læringsmiljø er en individuell rettighet og forutsetning for god læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Det dreier blant annet seg om nulltoleranse mot mobbing, vold, diskriminering, trakassering og annen krenkelse (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* presiserer at et trygt og godt læringsmiljø er vesentlig for å fremme barn og unges trivsel, læring, utvikling og helse, og at det forebygger fravær i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Formålet er at alle aktørene føler seg trygge og inkludert i fellesskapet, hvor hver enkelt får mulighet til å utvikle seg, både sosialt og faglig (Bergkastet, Duesund og Westwig, 2015; Øverland & Bru, 2016). Å føle seg trygg er et grunnleggende behov hos alle mennesker, og innebærer faktorer som sikkerhet, stabilitet, forutsigbarhet, fravær av frykt, struktur og beskyttelse (Berg, 2005; Olsen & Traavik, 2010). Dersom en elev ikke opplever et trygt og godt skolemiljø, ivaretas denne loven ved at alle som arbeider på skolen har en plikt å gripe inn for å hjelpe eleven (Opplæringslova, 1998, § 9A-4).

Det er mange kilder som kan bidra til usikkerhet gjennom en skoledag. I et læringsmiljø hvor mobbing forekommer kan elever som viser skolevegring bli enda mer engstelige, uavhengig av om det er eleven selv som blir direkte utsatt for mobbingen (Havik, 2018). I tillegg kan ustrukturerte aktiviteter, uforutsigbarhet og overgangssituasjoner føre til usikkerhet hos elever som viser skolevegring (Havik et al., 2014). Det er ofte da ulike tilfeller av problematferd oppstår, hvor regelbrudd som forstyrrer orden, trygghet og sikkerhet oppstår. Slike situasjoner kan være vanskelig for elever som viser skolevegring, og eleven vil da bruke energi og anstrenge seg mye for å redusere eller bli kvitt frykten. Lærerens evne til å være en god klasseleder kan redusere dette betraktelig (Utdanningsdirektoratet, 2020). Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* fremhever blant annet at det mest sentrale i det forebyggende arbeidet og etablering av et trygt og godt læringsmiljø, er lærerens evne til å være en god klasseleder. Proaktiv, støttende, relasjonsorientert, tydelig og konsekvent er gode kvaliteter ved det som kalles en *autoritativ klasseleder* (Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2005). Det innebærer å ha blick for den enkelte elev, samt ha overblikk over klassen som faglig og sosialt fellesskap. Slike faktorer består av faste rutiner, for eksempel inn og ut av friminutt, oppstart av timen og overgangssituasjoner (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). Ogden (2015) påpeker at disse aspektene kan dempe frykten og usikkerhet, og redusere det emosjonelle ubehaget i skolen. Dette vil dessuten være fordelaktig for hele klassen, og ikke bare for enkelte elever (Havik, 2018; Ogden, 2015).

2.3.3 Mestring

Mestring i et forebyggende perspektiv tar sikte på å fremme barn og unges motstandsdyktighet for å motstå ulike risikofaktorer (Befring, 2019). Motstandsdyktighet dreier seg om ha en positiv selvoppfatning, med tiltro til seg selv og egne muligheter, dømmekraft og optimisme (Olsen & Traavik, 2010). Befring (2019) knytter disse faktorene med å være en god aktør og entreprenør i eget liv. Opplevelsen av mestring har betydning for en positiv tankegang, og ansees som en forutsetning for elevenes velvære og interesse til å være på skolen (Befring, 2019; Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Skolen må lete etter muligheter og ressurser hos eleven, slik at eleven skal få oppleve å mestre sine omgivelser, både faglig og sosialt. Tiltro til egne evner for å håndtere vanskelige situasjoner på skolen, kan samtidig bidra til regelmessig oppmøte i møte med disse situasjonene (Ingul, Havik & Heyne, 2019). Styringsdokumenter og prinsipper for opplæring presiserer derfor at vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle elever opplever mestring, samt verdien av kunnskap og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019). Prinsippet er forankret i Opplæringslovas § 3-1, som gir alle elever krav på tilpasset opplæring basert på deres forutsetninger. Dersom elever ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har de rett til spesialundervisning etter sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998, § 5-1 & § 5-3). Det å mestre skolehverdagen kan danne forutsetninger for å mestre livet generelt. Dette kan sees i lys av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» som tredde i kraft skoleåret 2020/2021. Det har som formål å «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Mange barn og unge opplever likevel stress i skolen og følelsen av å ikke strekke til (Olsen & Holmen, 2018). De siste årene har det blitt mer fokus på prestasjonspress, både når det gjelder utseende, skolefaglige prestasjoner og livet generelt. Bakken (2021) understreker at skolen er det området som flest unge opplever press på, hvor nærmere halvparten av alle jenter og en av fire gutter opplever mye press på å gjøre det bra på skolen. Han nevner også at dette kan påvirke elevenes helse, og at hodepine er en av de vanligste fysiske plagene hos unge, hvor en mulig årsak kan være stressende livsstil med store krav og press (Bakken, 2021). Elever som viser skolevegring har oftere frykt for å mislykkes og frykt for å få kritikk (Havik, 2018; Olsen & Holmen, 2018). De kan i tillegg bli engstelige for å bli sammenlignet med andre. Dette øker jo eldre elevene blir (Havik, 2018). Det kan skyldes at faglige og sosiale krav øker, samtidig som at det blir økte forventninger om å prestere bra. Andre undersøkelser viser blant annet at økende stress blant barn og unge påvirker deres evne til å gjennomføre skole og opplæring negativt (Bakken, 2021; Uthus, 2017). Kearney og Beasley (1994) viser til en studie hvor halvparten av elever som viste skolevegringsatferd var hjemme fra skolen for å unngå situasjoner som omhandler en kombinasjon av faglige og sosiale utfordringer. Skaalvik og Skaalvik (2018) legger frem et *mestringsorientert læringsmiljø* for å dempe elevenes frykt og fokus på konkurranse. Det innebærer at læreren legger vekt på individuell forbedring og innsats, noe som kan bidra til å fremme en positiv utvikling og skolefaglig selvoppfatning (Nordahl & Overland, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Med et slikt fokus, setter læreren og eleven sammen opp individuelle faglige mål, og resultatene vurderes i forhold til den enkeltes tidligere resultater. Et mestringsorientert fokus kan motvirke at eleven sammenligner seg med andre, og heller fokusere på egen fremgang (Havik, 2018). Tilrettelegging for å sette realistiske krav og positive tilbakemeldinger for ting eleven gjør, er dermed viktige forebyggende faktorer for elever som er urolige for evaluering- og prestasjonssituasjoner på skolen.

2.3.4 Relasjoner

Bronfenbrenner (1979) beskriver at relasjoner er noe som påvirkes og utvikles i et gjensidig samspill. Barn og unges utvikling profiterer på at personer i de ulike systemene kjenner og støtter hverandre. Kvaliteten på relasjonene er i lys av dette av stor betydning i det forebyggende arbeidet. I følgende delkapitler vil det gjøres rede for lærer-elev relasjoner, elev-elev relasjoner og skole-hjem relasjoner.

Lærer-elev relasjoner

Eide (2022) påpeker at den viktigste ressursen en skole har, er de menneskene som jobber der. En voksenperson som eleven opplever seg sett og ivaretatt av, som den kan prate med og finne trygghet hos. Barn og unge er avhengige av omsorgsfulle voksne som responderer på signalene deres, og som hjelper dem med å håndtere utfordringer. For noen elever kan læreren være den eneste personen som utgjør en positiv forskjell i livet deres (Moen, 2016). Det fremheves i NOU 2015:8 *Elevenes læring i fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* at gode relasjoner og tillit mellom elever og lærere er grunnleggende for å skape et læringsmiljø som bidrar til trivsel, samt faglig, sosial og emosjonell utvikling. Dette gjelder særlig de elevene som har vansker på skolen og ellers i livet (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013; Drugli, 2012). Relasjonen støtter til faglig og sosial læring, følelsen av trygghet, tilhørighet og trivsel (Sabol & Pianta, 2012). I tillegg kan en positiv relasjon påvirke elevenes psykiske helse, og dermed fungere forebyggende (Moen, 2021). Ingul, Havik og Heyne (2019) påpeker at relasjonen har en betydning for skolevegring og skolefravær, da den kan beskytte mot stress og negative følelser. Relasjonsetableringen i skolen er den voksnes ansvar i kraft av rollen som oppdrager (Drugli, 2012; Sabol & Pianta, 2012). At læreren og spesialpedagogen er kapabel til å utvikle gode relasjoner til elevene er avhengig av deres *relasjonskompetanse*. Det handler blant annet om yrkesutøverens evne til å kunne se den enkelte eleven på dens premisser, og lese barnets sosiale og emosjonelle signaler (Drugli, 2012; Sabol & Pianta, 2012). Det innebærer at man skal være sensitiv og genuin i kontakten med eleven, hvor man som voksenperson er bevisst over at man er ansvarlig for relasjonens kvalitet (Drugli, 2012).

En elev som viser skolevegring kan ofte oppleve seg selv som problemet og føle seg «håpløs» (Olsen & Holmen, 2018). Hvordan læreren opptrer med eleven, vil kunne ha betydning for elevens opplevelse av seg selv. Når læreren gir trygghet og bygger opp en relasjon som gir næring til elevens personlighetsutvikling, slik at eleven utvikler et godt selvbilde og selvfølelse, kan det gi eleven en motstandskraft til å tåle påkjenninger bedre (Berg, 2005). Dersom elevens selvforståelse skal bli positiv og eleven skal føle seg verdsatt, er det avgjørende at viktige personer i deres liv *anerkjenner* de (Drugli, 2012). En anerkjennende voksenperson har respekt for eleven og elevens opplevelser. Voksenpersonen er villig til å være åpen, la seg berøre og involvere (Tveit, 2016). Det innebærer blant annet lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. I følge Schibbyes (2009) utgjør disse aspektene *anerkjennelsens ingredienser*. De fem ingrediensene er like betydningsfulle, og det er når de opptrer som en sammenvevd helhet de fungerer best (Schibbyes (2009). I samspillet mellom lærer og elev vil anerkjennelsen være av gjensidig verdi for læreren og eleven. Eleven kan oppleve å bli sett og hørt, og fra lærerens perspektiv gir det økte muligheter for å forstå eleven og støtte den videre i skolehverdagen (Moen, 2011; Tveit, 2016). Lærere som har omsorg for sine elever utover det faglige, som skaper et trygt og inkluderende klima vil slik kunne stimulere til god faglig fungering og følelsesmessig velvære blant elevene (Sabol & Pianta, 2012).

Elev-elev relasjoner

Elever må ha noen å være sammen med på skolen. Barn og unge er bedre rustet til å komme gjennom barne- og ungdomstiden om de har en venn å være sammen med (Spurkeland, 2011). Det å bli akseptert av jevnaldrende og oppleve sosial tilhørighet er grunnleggende sosiale behov (Federici & Skaalvik, 2015). Opplevelse av tilhørighet med jevnaldrende fremmer ikke bare elevenes faglige utvikling, men også deres sosiale utvikling (Drugli, 2012). Det er derfor hensiktsmessig at ansatte i skolen ikke bare vektlegger de faglige forhold ved skolen, men også de sosiale forholdene. Lærere som tilrettelegger for gode relasjoner mellom elevene, synes å være spesielt viktig for skolevegrere (Egger, Costello & Angold, 2003; Havik, 2018). En undersøkelse viser for eksempel at sosial støtte fra gode venner kan hindre skolevegring (Shilvock, 2010). Motsatt tyder forskning på at dårlige forhold til medelever kan være en høy risikofaktor for utvikling av skolevegring (Havik et al., 2015). Elever som mangler relasjoner med jevnaldrende er ensomme, har gjerne lavere selvfølelse og viser mer depressive tendenser, enn elever som har relasjoner til jevnaldrende (Spurkeland, 2011). Manglende tilhørighet har derfor sammenheng med frafall, ensomhet og psykiske helseproblemer (Mjaavatn & Frostad, 2014). Elever som viser skolevegring, kan imidlertid være i en vanskelig situasjon sosialt. De kan streve med å få og holde på vennskap, og de kan være tilbaketrukne (Havik, 2015; Havik, 2018). Noen trenger å lære hvordan de etablerer og opprettholder vennskap, gjennom sosiale ferdigheter og ferdighetstrening (Ogden, 2015). Et godt utgangspunkt er likevel læreren selv, da forskning illustrerer at relasjonen mellom lærer og elev påvirker relasjonen mellom elevene (Drugli, 2012). NOU 2015:2 *Å høre til. Virkemidler for et psykososialt miljø* presiserer at elever som læreren ser, oppmuntrer og viser interesse for, har tendens til å bli verdsatt av medelever. Læreren er å betrakte som en sentral rollemodell, og en varm og støttende relasjon mellom læreren og eleven vil gjøre det mulig for elevene å bruke læreren som en ressurs for å danne gode relasjoner med klassekameratene (Ladd, Birch & Buhs, 1999).

Skole-hjem relasjoner

Barns utvikling vil kunne påvirkes av relasjonen mellom de personene som er rundt barnet (Bronfenbrenner, 1979; Bæck, 2015). Samarbeidet mellom skole og hjem er forankret i Opplæringslova, hvor det presiseres at opplæringen skal være «i samarbeid og forståing med heimen» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det er bred enighet om at et godt samarbeid mellom skole og hjem har positiv effekt på barn og unges utvikling (Bæck, 2015; Øverland & Bru, 2016). Dette ved at det kan gi skole og hjem en gjensidig forståelse for hvordan eleven opplever skolehverdagen (Faugstad & Jenssen, 2019; Øverland & Bru, 2016). Det er i tillegg enighet i forskningen om at et godt samarbeid fremmer foreldrenes engasjement og interesse for barnets skolegang (Faugstad & Jenssen, 2019). I forlengelse av dette kan det føre til bedre læringsutbytte, bedre trivsel, gode relasjoner til lærer og medelever, færre atferdsproblemer og mindre fravær (Bø, 2011). Når relasjonen mellom foreldre og lærer er god kan det samtidig bidra til å skape trygghet for eleven, og eleven kan i større grad oppleve skolesituasjonen som stabil og forutsigbar (Bæck, 2017).

I skolevegringssaker er det helt nødvendig med et nært og godt samarbeid mellom skole og hjem. Et godt skole-hjem-samarbeid er sentralt både som forebyggende tiltak, men også ved identifisering, iverksetting og gjennomføring av tiltak (Havik, 2018). Det å utarbeide de riktige tiltakene for eleven gjøres best ved at foreldre og lærer samsnakker om tilretteleggingen ut ifra barnets forutsetninger og behov (Øverland & Bru, 2016). Foreldrene er en viktig kilde for å få opplysninger om eleven, da det vanligvis er de som

kjenner barnet best (Platz, 2010). Det kan gi verdifull informasjon og innsikt om barnet, som læreren kan ta med seg i skoledagen (Bæck, 2015). Det er skolen som har ansvaret for å tilrettelegge for gode samarbeidsrelasjoner mellom hjem og skole (Havik, 2018). Likevel viser forskning at dette er et område de føler de mangler kunnskaper og ferdigheter på (Westergård, 2013). I situasjoner med sårbare barn og unge kan vanskelige følelser ofte komme i spill og utfordre relasjonen. Foreldre står i en tøff posisjon hvor de kan føle seg mislykket fordi de ikke får barnet sitt på skolen. Foreldre kan ta sin fortvilelse over på skolen, i stedet for å finne løsninger sammen (Berg, 2005). Samtidig kan noen foreldre forvente mer enn det skolen kan gi av individuell tilpasning og oppfølging, i form av urealistiske forventninger om skolens betingelser, ressurser og kompetanse (Faugstad & Jenssen, 2019; Samnøy, 2015). Det kan på denne måten skape utfordringer i relasjonen når det foreligger forskjellige forventninger. Glavin & Erdal (2000) trekker frem at det kan være en fordel om aktørene på forhånd snakker om forventninger, hva hver enkelt kan bidra med og legger et mål for samarbeidet sammen. Dersom elevens utfordringer er omfattende og lærere kommer til kort, bør andre hjelpeinstanser med kompetanse bringes inn i bildet for ytterligere veiledning (Berg, 2005).

3.0 Metode

Under gjennomføring av en studie må man som forsker ta mange valg. I en tidlig fase må det først og fremst tas stilling til *hva* og *hvem* som skal undersøkes. Dette vil legge grunnlag for studiens *metode*, som vil si «*veien til målet*» (Kvale & Brinkmann, 2018). Det må derfor foreligge et klart og definert formål som skal styre de valgene som tas. I følgende kapittel vil studiens metodiske tilnærming presenteres. Det innebærer blant annet hvilket vitenskapsteoretisk rammeverk studien inngår i, i tillegg til intervju og intervjuguide. Videre vil det redegjøres for datainnsamling og bearbeiding av data- herunder rekruttering av utvalg, intervjusituasjon, transkribering og analyse. Kapittelet avsluttes med kvalitetssikring av studien, samt etiske hensyn. Underveis vil det forsøkes å synliggjøre og begrunne de valgene som har blitt tatt i forskningsprosessen.

3.1 Vitenskapsteoretisk rammeverk

Den vitenskapsteoretiske virksomheten dreier seg blant annet om det å «få frem mest mulig sann kunnskap» (Dalland, 2017). Forskerens vitenskapsteoretiske ståsted vil ha en betydning for hva man søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen man utvikler (Thagaard, 2018). Disse aspektene er viktig å være bevisst på, da de vil prege forskningsprosessen. Studiens formål er å utforske og beskrive læreres og spesialpedagogers erfaringer med skolevegring, noe som peker mot fortolkende teoretiske retninger som vektlegger mening og betydning, deriblant *fenomenologi* og *hermeneutikk*. Det fenomenologiske ståstedet tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen av et fenomen, hvor man søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer, meninger og opplevelser (Thagaard, 2018). Sentralt i fenomenologien er å beskrive deres livsverden slik den selv erfarer av deltakerne, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2012). Med bakgrunn i dette vil jeg forsøke å forstå samt beskrive hvordan deltakerne håndterer temaet, ut fra deres egne erfaringer. Det hermeneutiske perspektivet fremhever betydningen av fortolkning gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018). Det handler ikke om å forholde seg til en objektiv sannhet, men heller at fenomener kan tolkes på flere nivå (Thagaard, 2018). Ved bearbeidelse og analyse av innsamlet data, vil det derfor være nødvendig å forsøke å forstå hva deltakerne mente med sine utsagn, ved å sette meg inn i deres livsverden. I møtet med ny informasjon vil gjentagende bearbeiding av datamaterialet utføres og danne nye forståelser. Her er det viktig å være klar over egen forforståelse og de forutsetningene man som forsker har med seg, og hvordan dette vil påvirke fortolkningene i teksten (Thagaard, 2018). Dette for å kunne oppnå en gyldig forståelse av studiens datamateriale. Hvorvidt fortolkningene er pålitelige og gyldige, er knyttet til bevissthet og hvordan man argumenterer for tolkningene. Dette vil drøftes ytterligere i kapittel 3.4.

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted går dermed bort fra positivistisk vitenskapssyn om at det finnes en absolutt og objektiv sannhet (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2018; Ringdal, 2018). Jeg er heller ute etter de felles opplevelsene og fortolkningene, som danner grunnlaget for en generell forståelse av tematikken. Jeg vil derfor forsøke å gjengi en presis og autentisk beskrivelse av deltakernes perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont.

3.2 Valg av metode

Studiens problemstilling og formål retter seg mot lærere og spesialpedagoger sine forståelser, erfaringer og opplevelser, hvor jeg søker kunnskap om hvilke erfaringer de har med å forebygge skolevegring. For å finne den metodiske tilnærmingen som passer seg denne studien, er det nødt å sikres seg en mest mulig gyldig fremstilling av deres erfaringer. I lys av dette vil jeg utføre en kvalitativ undersøkelse, ettersom det er deltakernes perspektiv og refleksjoner jeg ønsker å få frem. Kvalitative metoder har som formål å utforske, forstå og beskrive sosiale fenomen, noe som synes seg å passe for denne studien. På denne måten kan jeg gå i dybden på temaet, samt få en innsideforståelse ved å sette meg inn i deres praksis og hvordan de arbeider. I tillegg får jeg mulighet til å få en nær kontakt med feltet og deltakerne, som videre danner et grunnlag for å kunne få en dypere forståelse av tematikken (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2018). Kvalitativ forskning gir rom for fleksibilitet gjennom forskningsprosessen, og innebærer et stort spekter av datainnsamlingsmetoder. I denne studien vil jeg benytte meg av intervju som innsamlingsmetode, som er en godt egnet tilnærming for å få innsikt i deltakernes livsverden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann (2018) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som utveksling av synspunkt mellom to personer i en profesjonell samtale, hvor forsker og intervjudeltaker konstruerer kunnskap i samspill. Intervjuresultatene sees på som produkt av det sosiale samspillet mellom samtalepartene, og er derfor kontekstuell, relasjonell og intersubjektiv. Samtidig fremheves betydningen av forskeren selv, ved at det er forskerens personlige egenskaper og kunnskaper som vil avgjøre kvaliteten på kunnskapen som produseres under samtalen (Kvale & Brinkmann, 2018). Formålet med intervju som metode er å innhente informasjon om hvordan deltakerne opplever sin egen livssituasjon, og åpner for å få innblikk i deres meninger, opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2018). I lys av studiens fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming, anses denne innsamlingsmetoden som nyttig, for å kunne innhente fylldige beskrivelser om tematikken og tolke det opp mot relevant teori.

Kvalitative forskningsintervju kan utføres på ulike måter når det gjelder struktur, alt fra strukturerte intervju hvor alle spørsmålene er utformet på forhånd, til åpne intervju hvor deltakerne snakker fritt om et tema (Kvale & Brinkmann, 2018). Denne studien er basert på semistrukturerte intervju, som ligger et sted mellom de to ytterpunktene (Johannessen, et al., 2010). Det ble antatt som hensiktsmessig å en viss struktur på intervjuene, og for å oppnå dette ble det utarbeidet en intervjuguide på forhånd. Dette for å sikre informasjon som kan belyse studiens problemstilling. Intervjuguiden inneholder en oversikt over emner som skal dekkes, samt forslag til oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2021). Ettersom det legges til rette for en viss grad av åpen og fri samtale, må det tas i betraktning at rekkefølgen på spørsmålene kan variere med utgangspunkt i deltakernes svar. I tillegg kan det forekomme oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt på forhånd, eksempelvis om å be dem utdype eller forklare visse utsagn. På denne måten kan man komme mer i dybden, fange opp nyanser og innhente verdifull innsikt som ikke var vurdert på forhånd. Dette legger grunnlag for å få dypere innsikt i deltakernes livsverden ved å komme nærmere inn på deres opplevelser og refleksjoner.

3.3 Praktisk gjennomføring

Kvalitative forskningsintervju er krevende ettersom de er ustrukturerte og ustandardiserte. Intervjuet er et praktisk håndverk hvor forskeren må mestre mellommenneskelige relasjoner, samt ha tilstrekkelig kunnskap om intervju som metode og tematikken som forskes på (Kvale & Brinkmann, 2018; Thagaard, 2018). Dette for å skape en trygg atmosfære, men også for å kunne stille relevante spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Forberedelser, planlegging og øvelse er derfor nødvendig for å være forberedt på det som kommer i gjennomføringsprosessen. I oppstartsfasen av denne studien ble det utarbeidet og sendt søknad til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) for godkjenning av det planlagte prosjektet (Vedlegg nr. 1). Etter godkjenning av prosjektet ble det utformet en intervjuguide, gjennomført et prøveintervju, og studiens utvalg ble rekruttert. Videre ble intervjuene gjennomført, i tillegg til transkripsjon og analyse av datamaterialet.

3.3.1 Intervjuguide

I forbindelse med valget av å bruke semistrukturerte intervju som metode, ble det aktuelt å lage en intervjuguide. Å utarbeide intervjuguide er en prosess som handler om å omsette studiens problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Nilsen, 2014). Den danner grunnlaget for intervjuet, og er ment for å styre samtalen i en viss retning (Thagaard, 2018). Jeg startet først og fremst med å lese på tidligere forskning og teori. Å ha et godt grunnlag av teoretisk kunnskap anså jeg som hensiktsmessig for å kunne stille gode spørsmål som hadde betydning for studiens tema og problemstilling. Sett i lys av fenomenologien hvor deltakernes subjektive erfaringer står sentralt, var det grunnleggende å stille åpne spørsmål som oppmuntret deltakerne til å dele sine opplevelser og tanker (Krumsvik, 2014). Et annet viktig moment i utarbeidelsen av intervjuguiden var å formulere spørsmålene enkle og korte slik at de skulle være forståelig for deltakerne, i tillegg til å inkludere forslag til oppfølgingsspørsmål. De fleste spørsmålene startet med «*hvordan*» og «*hva*», som ifølge Kvale og Brinkmann (2018) gir større sannsynlighet for at deltakerne forteller spontane historier om sine opplevelser.

Jeg delte intervjuguiden inn i tre faser, slik Tjora (2021) deler opp det han kaller for *dybdeintervju*, som tilsvarer det samme som semistrukturerte intervju. Første fase innebærer oppvarmingsspørsmål, hvor man starter med enkle og konkrete spørsmål som skal legge til rette for at deltakerne kan føle seg trygge og avslappet. Derfor ble det valgt å starte intervjuene med å stille bakgrunnsspørsmål, som alder, utdanning, stilling og arbeidserfaring. Disse spørsmålene krever lite refleksjon, og skal heller være en måte å bli bedre kjent. I hoveddelen ble mer reflekterte spørsmål vektlagt, for å belyse studiens problemstilling. Disse spørsmålene har som hensikt å oppfordre deltakerne til å reflektere over, samt beskrive deres situasjon. Dalen (2011) fremhever at hovedspørsmålene som stilles ikke må være ledende, men så åpne at deltakerne får mulighet til å fortelle, beskrive og legge vekt på det de synes er viktig. Dette var jeg bevisst på under utarbeidelsen av intervjuguiden, og passet blant annet på å ikke inkludere ja/nei spørsmål. Intervjuguiden avsluttet med en avrundningsdel, hvor de ulike temaene blir oppsummert, spørsmål om de ville tilføye noe eller om de har noen spørsmål til meg. Inn under disse tre fasene delte jeg guiden opp i ulike kategorier, for å systematisere og holde orden på spørsmålene (Tjora, 2021). Disse kategoriene ble kalt: «*forståelse og erfaringer med skolevegring*», «*forebygging og tilrettelegging*» og «*samarbeid i tilretteleggingen*» Se vedlegg nr. 3 for studiens intervjuguide.

Gjennomførelse av en studie av dette omfang krever forberedelser og det er ønskelig med god flyt i intervjuene. Intervjuguiden vil dermed kunne fungere som et nyttig hjelpemiddel, og gi forskeren en form for trygghet. Det er likevel viktig å være bevisst på at intervjuguiden kun er et forslag, og justeringer vil kunne forekomme under intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). For å sikre kvaliteten på intervjuguiden, og for å få erfaring som intervjuer, ble det utført et prøveintervju i forkant av de faktiske intervjuene.

3.3.2 Prøveintervju

Dalen (2011) trekker frem prøveintervju som nødvendig i forkant av kvalitative forskningsintervju. Ettersom intervjuet er et praktisk håndverk, må man også ha praktisk erfaring og ferdigheter for å kunne gjennomføre intervjuer av god kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2018; Thagaard, 2018). Jeg gjennomførte derfor ett prøveintervju på en bekjent som er utdannet lektor. Hun har dermed mye erfaring både i grunnskole og i videregående skole. Jeg opplevde at det var en fordel å intervjuer noen med faglig kompetanse om temaet, da jeg fikk konkrete forslag til forbedringer og spørsmålsformuleringer. Dette gjorde det mulig å teste ut hvordan spørsmålene fungerte, om de var lette å forstå, om de var ledende, og om rekkefølgen var logisk. Med utgangspunkt i de erfaringene jeg fikk, ble noen spørsmål som var like fjernet, og noen spørsmål omformulert slik at de var lettere å forstå. I tillegg fikk jeg tilbakemeldinger om intervjuet i sin helhet og hvordan hun opplevde meg som intervjuer. Jeg ble blant annet mer bevisst på å gi intervjudeltakeren mer tid til å tenke, og ikke være for opptatt av spørsmålene. Dette er noe Dalen (2011) belyser, og påpeker at det er naturlig at uerfarne intervjuere kan bli redde for stillheten. Jeg lærte også mer om viktigheten av å være en åpen lytter for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Videre ble jeg bedre kjent med diktafonen og intervjuets tidsramme, som ga meg en viss trygghet til de virkelige intervjuene.

3.3.3 Utvalg og rekruttering

I denne studien er det læreres og spesialpedagogers erfaringer med forebygging av skolevegring som står i fokus. Deltakerne representerer dermed to faggrupper med ulikt mandat. Tanken bak dette var et ønske om å belyse det aktuelle temaet fra flere perspektiv, og få et mer nyansert bilde av hvordan ansatte i grunnskolen opplever arbeidet med disse elevene. Spesialpedagogene inkluderes da denne studien blir skrevet fra spesialpedagogisk ståsted, og jeg ønsket å få mer kunnskap om det spesialpedagogiske arbeidet knyttet til temaet. Kontaktlærerne er tett på denne elevgruppen, og har følgelig mye kjennskap til dem. Kriteriene for utvalget var at deltakerne måtte være utdannet lærer eller spesialpedagog, og at de måtte jobbe i barneskolen eller ungdomsskolen. I tillegg måtte deltakerne ha erfaring med elever som har/har hatt skolevegring. Denne måten å gå fram på betegnes som *strategisk utvalg*, som dreier seg om å velge deltakere som vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2021). Jeg ville gjerne intervjuer flere enn to eller tre, for å sikre at jeg fikk nok datamateriale for å belyse problemstillingen. Ettersom jeg tok utgangspunkt i både læreres og spesialpedagogers perspektiv, ville jeg ha en balanse mellom disse. Valget falt derfor på tre lærere og tre spesialpedagoger. Jeg fikk ytterligere to deltakere som meldte interesse etter jeg hadde gjennomført alle intervjuene, men jeg måtte ta et bevisst valg om å takke nei. Tid og ressurser spilte en rolle her, og jeg tok i betraktning at antall deltakere ikke skulle være større enn det var mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2018). Valget om å si nei ble også vurdert i forhold til størrelsens *metningspunkt*. Etter seks intervjuer, følte jeg at flere deltakere ikke ville gitt ytterligere forståelse av temaet,

og utvalget mitt ble betraktet som tilstrekkelig for å besvare studiens problemstilling (Thagaard, 2018). Det at formålet med studien ikke er å statistisk generalisere funn ble også vurdert i forhold til antall deltakere, da jeg heller ville gå i dybden enn bredden.

Når man ønsker tilgang til forskning i skolesammenheng, kan rektorer fungere som «portvakter» (Dalen, 2011). I lys av dette tok jeg kontakt med rektorer ved ulike barneskoler og ungdomsskoler. I e-posten presenterte jeg undersøkelsen og sendte med en beskrivelse av prosjektet. I tillegg la jeg ved informasjonsskriv (vedlegg 1). Jeg formulerte et ønske om å få kontakt med lærere eller spesialpedagoger som har eller har hatt erfaring med denne elevgruppen. Jeg opplevde at det tok lang tid før jeg fikk svar, og i første omgang var det mange som svarte nei grunnet tid og ressurser. Dette resulterte i at jeg kontaktet rektorer i nabokommunene etter tips fra medstudent. To rektorer var positive og tok kontakt med én lærer og én spesialpedagog som passet de kriteriene jeg hadde satt. Begge var villige til å delta, og jeg fikk kontaktinformasjonen deres. Jeg fikk deretter kontakt med to spesialpedagoger og én lærer gjennom en bekjent som har mange kontakter i skolesammenheng. De var alle villig til å delta i studien, og jeg fikk kontaktinformasjon. Etter rekruttering av tre spesialpedagoger og to lærere, fikk jeg e-post av en lærer som hadde erfaring med skolevegring og som ville delta. Som nevnt ovenfor, fikk jeg kontakt med to lærere til, men takket pent nei da jeg anså utvalget som tilstrekkelig. Alle deltakerne som sa ja til å delta fikk tilsendt e-post med studiens formål og informasjonsskriv. Sammen ble vi enige om tidspunkt og sted for intervjuene.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Det var jeg som intervjuer som hadde ansvar for å etablere rammen for hvordan intervjuene skulle foregå, og det var en rekke forhold jeg måtte ta stilling til. I forkant av intervjuene fikk deltagerne informasjonsskriv og samtykkeerklæring, slik at de fikk all informasjon om prosjektet. Ettersom sted har en betydning for kvaliteten på intervjuene (Tjora, 2021), ville jeg ta utgangspunkt i deltakernes egne ønsker, og spurte alle om de hadde preferanser for hvor og når intervjuet skulle foregå. Slik kunne de få mulighet til å velge et sted hvor de følte seg komfortable. Fire intervjuer ble gjennomført på deltakerens arbeidsplass på et eget rom, ett intervju ble gjennomført digitalt over Teams, og det siste ble gjennomført hjemme hos intervjudeltakeren. Intervjuene varte alt fra 45 minutt til én time, noe jeg forventet på bakgrunn av prøveintervjuet jeg hadde utført tidligere.

En viktig forutsetning for å lykkes med intervjuer er ifølge Tjora (2021) at man greier å skape en avslappet stemning som åpner for at deltakerne føler det er greit å snakke åpent om personlige erfaringer, tenke høyt og hvor digresjon tillates. Før intervjuene startet, ville jeg forsikre meg om at den informasjonen jeg hadde gitt på forhånd var forstått riktig, noe Dalland (2017) påpeker er viktig for å skape en god start på intervjuet. Jeg startet med å gå gjennom informasjonsskrivet på nytt, og sikre at samtykkeerklæringen var skrevet under på. Jeg presiserte at de til enhver tid kunne trekke seg fra studien, at det var frivillig å delta, og at alt av opplysninger ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Jeg spurte også om det var greit at jeg tok lydopptak med diktafon, noe alle godkjente. En slik åpning på intervju kalles gjerne en «bifring», og synes å være nyttig for å skape en trygg atmosfære og ufarliggjøre intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2018). Vi bevegde oss videre til innledningsspørsmålene og refleksjonsspørsmålene. Et viktig aspekt her var å etablere en god relasjon til deltakerne ved å lytte oppmerksomt, vise engasjement, forståelse og respekt for deres utsagn. Jeg opplevde at bruken av diktafonen gjorde det lettere for meg å rette all oppmerksomhet mot deltakerne og lytte aktivt, noe som bidro

til bedre flyt i samtalen. Dette hadde også en betydning for å stille gode oppfølgings spørsmål, samt be om utdypning og konkretisering der det trengtes. Jeg tok til meg det jeg lærte i prøveintervjuet, å la deltakerne få god tid til å tenke og reflektere. Dette anså jeg som svært nyttig, da de kom med mange gode innspill og refleksjoner jo lenger tid de fikk til å tenke over sine erfaringer. Jeg lot derfor ikke «frykten for stillheten» ta over, og benyttet det heller som en fordel. For å vise at jeg lyttet oppmerksomt til det deltakerne sa, benyttet jeg *probing*, som nikk og korte responser som «mhm». Jeg var derimot bevisst på at kroppslige og verbale responser kunne fungere som positive eller negative forsterkere på svaret som ble gitt, og dermed påvirke svarene på andre spørsmål. Jeg prøvde derfor å finne en balanse i probingen, slik at jeg ikke ledet intervjuet i en bestemt retning basert på mine respons.

Hvorvidt jeg fulgte rekkefølgen på tema fra intervjuguiden, varierte fra intervju til intervju. Noen av deltakerne svarte så utfyllende på mine spørsmål at de dekket flere av mine tema under samme besvarelse. Dette opplevde jeg som en bekreftelse på at spørsmålene var åpne nok til at de ga rom for deltakernes egne beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser (Ringdal, 2018). For å sikre en god avslutning på intervjuene, inkluderte jeg også en «debrifing». Dette for å høre om de ville legge til noe eller om de hadde noen spørsmål til meg. Etter hvert enkelt intervju tok jeg meg tid til å skrive ned refleksjonsnotater om hva som gikk bra, og hva som kunne blitt gjort bedre. Jeg tok utgangspunkt i både spørsmålene som ble stilt, og hvordan jeg opplevde meg selv i intervjusituasjonen. I tillegg vurderte jeg hvordan kroppsspråk og ansiktsuttrykk kunne supplere det som hadde blitt sagt. Jeg opplevde ikke det digitale intervjuet som et problem, da videobildet tillatte at jeg fikk med meg nonverbal kommunikasjon som nikk og kroppsspråk, samt at det var like god flyt i samtalen som de andre intervjuene. Refleksjonsnotatene ga meg verdifullt innspill til neste intervju, i tillegg til relevant informasjon til bearbeiding av datamaterialet- da både transkripsjon og analyse.

3.3.5 Transkripsjon

Transkripsjon innebærer å oversette muntlig samtale til skriftlig tekst, og er avgjørende for både analysens og prosjektets kvalitet (Krumsvik, 2014; Nilssen, 2012). Det er anbefalt at forskeren selv gjennomfører transkripsjonene, da det er her forskeren blir godt kjent med datamaterialet (Nilssen, 2012). Dette erfarte jeg selv, ved at jeg allerede da utviklet visse tanker knyttet til studiens problemstilling. All transkribering gikk for seg fortløpende etter hvert enkelt intervju, slik at de lå ferskt i minnet. Ifølge Nilssen (2012), er dette anbefalt for å sikre at man får transkriberingen så nøyaktig som mulig, ved at man fortsatt husker ansiktsuttrykk og gestikuleringer. I transkriberingen ble deltakerne anonymisert ved at de fikk pseudonymer, og alle opplysninger som kunne føre til gjenkjenning ble fjernet. Intervjuene ble i tillegg oversatt til bokmål, både på grunn av anonymitet og for å bedre tekstens lesbarhet. Transkripsjonsarbeidet foregikk ved at det ble skrevet ned det som ble sagt ord for ord, inkludert prober, korte pauser som «eeeh» og latter. Dette for å være så nøyaktig som mulig og ikke gå glipp av viktige detaljer. Jeg opplevde god kvalitet på lydopptakene, noe som gjorde transkripsjonene enkle å gjennomføre. Lydopptakene ble lyttet til flere ganger for å sikre fullstendig transkribering av alt som ble sagt. Etter transkripsjon av alle seks intervjuer, satt jeg igjen med 58 A4 sider med datamateriale. Se vedlegg nr. 4 for intervjuenes varighet, samt sideantall for hvert enkelt intervju.

Transkribering forstås av Kvale og Brinkmann (2018) som en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrift kan skape noen utfordringer. Teksten er produsert

av forskeren og vil aldri være fullstendig nøyaktig, da mye av kroppsspråk og tonefall vil gå tapt (Krumsvik, 2014). Transkripsjon kan med andre ord forstås som svekkede, dekonstruerte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale og Brinkmann, 2018). Jeg opplevde at refleksjonsnotatene mine fungerte som et nyttig virkemiddel for å rekonstruere intervjusituasjonen og det sosiale samspillet så detaljert som mulig (Thagaard, 2018). Transkripsjon kort tid etter hvert intervju gjorde det lettere å være bevisst på dramaturgiske detaljer som kunne være av betydning for analysen.

3.3.6 Analyse

Kjernen i kvalitativ analyse er at vi reflekterer over hvordan vi kan forstå dataene, og hvilke begreper vi synes er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet (Thagaard, 2018). Analyseprosessen er ikke en avgrenset del av forskningsprosessen. Den er en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsarbeidet (Postholm, 2010). Allerede i intervjuguiden begynte forberedelsene til analysen ved å lage kategorier for å systematisere spørsmålene, og som kunne ha betydning for studiens problemstilling. Dette vil ifølge Kvale og Brinkmann (2018) forenkle det videre arbeidet. Under transkriberingsprosessen ble det opplevd tendenser til likheter og ulikheter hos deltakernes utsagn. Postholm (2010) påpeker at et viktig prinsipp er å møte materialet med så lite forutinntatte holdninger som mulig. Transkripsjonene ble lest gjennom flere ganger for å bli godt kjent med datamaterialet, samt for å skaffe en oversikt og forsøke å se en helhet i det. Dette beskrives som et godt utgangspunkt for å forsikre at man har forstått det deltagerne ønsker å formidle (Thagaard, 2018). Etter hvert i analysen ble ord, setninger og begreper som gikk igjen i de ulike intervjuene notert. Sentrale begreper som gikk igjen i alle intervjuene var for eksempel «*relasjoner*», «*trygghet*», «*forutsigbarhet*», «*skole-hjem-samarbeid*», «*tidlig innsats*», «*kompleksitet*» og «*mestring*».

Setninger som deltakerne uttrykte ble delt opp, for å finne mønster og sammenligne deres utsagn, samt finne fellestrekk og ulikheter ved deres opplevelser. Dette ble gjort ved å lage et eget dokument, og sette svarene fra hver av deltagerne inn i en tabell. Dette gav meg en god oversikt over materialet. På denne måten ble datamaterialet redusert, samt mer oversiktlig og forståelig (Postholm, 2010). Videre ble det forsøkt å finne kjernekategoriene, altså de kategoriene som favnet alle begrepene sammen og som til sammen kunne danne en helhet i materialet (Thagaard, 2018). Gjennom denne måten å kategorisere på, ble det kommet frem til fire hovedkategorier: «*forståelse*», «*å være tidlig ute*», «*å tilrettelegge skolehverdagen*» og «*å fremme de gode relasjonene*».

I kvalitative analyser vil man aldri kunne ignorere forskerens forforståelse, slik det også fremgår i det hermeneutiske perspektivet (Thagaard, 2018). Mine tolkninger, forutsetninger og kunnskap har vært med på å prege analyseprosessen. Ettersom analyseprosessen startet allerede i utarbeidelsen av intervjuguiden, har en *deduktiv tilnærming* vært til stede i prosessen, som vil si at man går fra teori til empiri. En slik tilnærming tar utgangspunkt i teorier eller tidligere forskning (Braun & Clarke, 2006). At intervjuguiden var basert på tidligere forskning ble ansett som nødvendig for å kunne stille gode og relevante spørsmål om tematikken. Videre i analyseprosessen ble det tatt utgangspunkt i datamaterialet for å danne teorier (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Funnene i datamaterialet dannet dermed grunnlaget for forståelsen jeg utviklet. Man kan derfor si at jeg har hatt én fot i empirien og én i teorien. En slik tilnærming betegnes gjerne som *abduktiv tilnærming* (Tjora, 2021). Det innebærer at arbeidet med analysen har kommet frem til kunnskapen i prosjektet i samspill mellom teori og empiri.

3.4 Refleksjoner og overveielser

I kvalitativ forskning følger det med både etiske og metodiske betraktninger for å kvalitetssikre arbeidet som blir gjort. De etiske refleksjonene omhandler hvordan deltakerne har blitt ivarettatt, mens metodiske refleksjoner dreier seg om studiens kvalitet. I dette delkapittelet vil det tas utgangspunkt i disse prinsippene, samt refleksjoner omkring hvordan min forskerrolle har vært med å prege forskningen. Avslutningsvis metodens begrensninger presenteres.

3.4.1 Etiske betraktninger

Etikk er viktig gjennom hele forskningsprosessen, og det må tas hensyn til mulige etiske problemer fra start til slutt (Postholm 2010). Når det gjelder etiske hensyn i denne studien, er det tatt utgangspunkt i retningslinjene fra *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2016). Dette for å fremme god og ansvarlig forskning, samt reflektere over, og ta velbegrunnede valg i møte med etiske utfordringer i prosessen. Prosjektets søknad til NSD mottok godkjenning for behandling av personopplysninger (Vedlegg nr. 1), og det utforskes heller ikke på sensitiv tematikk eller noe som kan skade deltakerne på noe vis. Studien opprettholder dermed deltakernes privatliv og menneskeverd i tråd med de forskningsetiske retningslinjene.

Når man skal forske stilles det først og fremst *krav om informert og fritt samtykke*, som dreier seg om at deltakerne vet hva deltakelse innebærer, samt at de gir fritt samtykke. I tillegg stilles det *krav om konfidensialitet*, som innebærer at all informasjon som gjelder personlige forhold blir anonymisert og behandlet konfidensielt (Thagaard, 2018). I forkant av intervjuene ble det sendt ut informasjonsskriv med informert samtykke til studiens deltakere på epost (Vedlegg nr. 2). I dette informasjonsskrivet ble prosjektet presentert, og det ble beskrevet hvorfor deres deltakelse var verdifull for min forskning. I tillegg ble det informert om at all data ville bli behandlet konfidensielt, og at alle opplysninger om den enkelte deltaker ville bli anonymisert. Jeg gjorde det tydelig at det ikke ville være mulig å kunne gjenkjenne dem, samt forsikret om min taushetsplikt. For å sikre at deltakerne forsto innholdet i informasjonsskrivet, ble det også foretatt en gjennomgang i forkant av intervjuene. Det ble på nytt presisert om frivillig deltakelse, og at de kunne trekke seg når som helst uten konsekvenser. Med bakgrunn i denne informasjonen måtte deltakerne skrive under på samtykkeskjema før intervjuene. For å sikre deres anonymitet, har alle deltakerne fått tildelt pseudonymer, både i notater og transkripsjoner, samt i den ferdigstilte masteroppgaven. I tillegg har alle opplysninger som kan føre til gjenkjenning blitt fjernet, slik som navn på skoler, steder, dialekt og andre personlige opplysninger. For å sikre personvernet ytterligere, ble det brukt godkjent lydopptak fra Institutt for pedagogikk og livslang læring. Lydopptakene ble lagret på passord-beskyttet data, som kun jeg har hatt tilgang til. De blir slettet fortløpende etter endt prosjekt, noe deltakerne også ble informert om.

3.4.2 Min forskerrolle og forforståelse

Kvalitative forskningsintervju er en kunnskapsproduserende prosess som skjer i samproduksjon mellom intervjuer og intervjuerperson, hvor forskeren betraktes som hovedinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2018). En fullstendig nøytralitet er derfor ikke mulig, da forskerens tilstedeværelse er avgjørende gjennom hele prosessen (Berger, 2015; Nilssen, 2012). Det er derfor viktig at man som forsker er bevisst, og reflekterer over egen rolle og forforståelse, og hvordan dette kan prege studien. Først og fremst vil det være av betydning å være bevisst på hvordan man som forsker ønsker å bli oppfattet i møtet med

deltakerne, da det vil påvirke kommunikasjonen og datainnsamlingen. Det er grunnleggende å skape en trygg atmosfære, være anerkjennende og vise interesse (Postholm, 2010). Dersom man ikke lykkes med dette kan det svekke intervjuets resultater, og følgelig kvalitet. Intervju er en samtale mellom to parter, noe som bærer med seg et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2018). Det betyr derimot ikke at makten ligger hos kun én av oss, og både intervjuer og deltaker vil kunne påvirke innholdet i intervjuet. Dette opplevde jeg selv gjennom alle intervjuene. På den ene siden hadde jeg en type maktposisjon ved å kunne styre intervjuet i samsvar med formålet med studien (Vähäsantanen & Saarinen, 2012). Det var jeg som hadde laget spørsmålene og bestemte hva som skulle tas opp. Intervjuene var i tillegg enveis, ved at jeg ikke delte like mye som det deltakerne gjorde. På den andre siden følte jeg at maktposisjonen også gikk den andre veien. Dette på grunn av at intervjudeltakerne var mer kompetente og hadde mer erfaring om tematikken. Det var i tillegg stor aldersforskjell mellom meg og deltakerne. Disse faktorene gjorde at jeg var redd for å ikke bli tatt alvorlig eller at spørsmålene skulle fremstå som dårlig. For å oppnå god kvalitet i intervjuet, er det viktig at maktforholdet oppleves som balansert og komfortabelt for begge parter (Vähäsantanen & Saarinen, 2012). Jeg var derfor bevisst denne maktfordelingen før intervjuene, for å forberede meg på hvordan intervjusituasjonen kunne foregå.

Forskerens forforståelse vil alltid ligge til grunn før man starter en studie. Det innebærer at man ikke starter med blanke ark, og man vil fra før ha oppfatninger og meninger som på forhånd er knyttet til fenomenet som studeres. Bevisst eller ubevisst, vil denne forforståelsen påvirke alle fasene studien (Berger, 2015). Min forforståelse har lagt grunnlag for valg av datainnsamlingsmetode, utarbeidelse av spørsmål til intervjuguiden, og hva som observeres under intervjuene. Videre har det lagt føringer for analyse- og fortolkningsprosessen, hvor jeg har vært med på å produsere kunnskap ved at det skjer en utvelgelse av hvilke data som skal brukes og hvordan jeg har tolket datamaterialet. Dette kan ses i lys av studiens hermeneutiske perspektiv, som vektlegger at man aldri møter verden uten forutsetninger, og at man selv er en del av forståelsesprosessen (Thagaard, 2018). Det vil si at all forståelse bygger på forforståelse, og mening kan bare forstås den sammenhengen det som studeres er en del av (Dalen, 2011; Johannessen, et al., 2010; Thagaard; 2018). I møte med datamaterialet vil man underveis oppnå en ny forforståelse som tar over, og som videre blir utgangspunkt for neste tolking. På denne måten utvides kunnskapen om deltakernes opplevelse, og man får en dypere forståelse av konteksten. Min forståelse av datamaterialet vil på denne måten være preget av mitt teoretiske perspektiv og tidligere forskning. Underveis i tolkningsprosessen har jeg utviklet en dypere forståelse som er basert på en interaksjon mellom tendenser i datamaterialet og min faglige forankring og forståelse (Thagaard, 2018). Denne vekselvirkningen mellom ulike perspektiv for forståelse betegnes som *den hermeneutiske sirkel*.

Forskeren kan ikke legge vekk hele forforståelsen, men dersom man er bevisst på den, og gjør rede for den, vil det kunne hindre at den påvirker studien i altfor stor grad (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). En forutsetning for å oppnå god kvalitet i forskningen derfor *transparens* rundt egen forskningspraksis. Det vil si åpenhet, og begrunne alle valg og beslutninger som har blitt tatt (Tjora, 2021). På denne måten kan man skape tillit og troverdighet gjennom å være selvkritisk og se på muligheter og begrensninger ved sin studie (Nilssen, 2012). Samtidig er det grunnleggende å være bevisst på at man er en aktør som har bidratt til å produsere kunnskap i samspill med deltakerne, og at studien ikke er uavhengig av egne forhåndsoppfatninger og erfaringer. Å være åpen og selvkritisk om utfordringer dette medbringer, er noe man må ta i betraktning gjennom hele

prosessen. Dette betegnes som *refleksivitet* (Tjora, 2021). Det er disse aspektene jeg har forsøkt å synliggjøre gjennom oppgavens metoderedegjørelse, for å styrke studiens troverdighet, og følgelig helhetlige kvalitet.

3.4.3 Studiens kvalitet

I tillegg til etiske betraktninger, er det nødvendig med retningslinjer for å kvalitetssikre forskningen. Det er av stor betydning at man som forsker er kritisk, og reflekterer over de metodiske valgene man har tatt i prosessen. Ulike begreper brukes for å kvalitetssikre kvalitative studier, og i denne studien er begrepene *gyldighet*, *pålitelighet* og *generaliserbarhet* benyttet (Tjora, 2021).

Gyldighet i kvalitative studier omhandler hvordan forskeren har tolket data, og om funnene som er gjort representerer virkeligheten (Thagaard, 2018). Gyldigheten innebærer i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke (Tjora 2021; Kvale & Brinkmann, 2018). For å undersøke hvordan lærere og spesialpedagoger opplever arbeidet med å forebygge skolevegring, ble en semistrukturert intervju som metode ansett som fordelaktig, for å innhente detaljerte beskrivelser av deres livsverden. Man kan imidlertid aldri være fullstendig sikker på den faktiske nøyaktigheten i intervjustudier. Dette både fordi man ikke kan være sikker på om deltakerne er ærlige eller ikke, men også fordi man som forsker kan mistolke eller høre deltakernes utsagn feil. Kvale og Brinkmann (2018) beskriver at kvaliteten på intervjuene og deltakernes troverdighet har en betydning for studiens gyldighet. I startfasen ble det brukt mye tid på å utarbeide en intervjuguide, for å sikre gode spørsmål som kunne bidra til refleksjoner til å belyse studiens problemstilling. For å styrke studiens gyldighet ytterligere ble det brukt lydopptak for å sikre videre transkripsjon av alt som ble sagt. Jeg hørte på lydopptakene flere ganger for å sikre en mest mulig gyldig fremstilling av deres utsagn. Under intervjusituasjonen ble deltakerne bedt om å utdype utsagnene sine dersom noe virket uklart, og i noen tilfeller gjentok jeg deres utsagn for å sikre meg riktig forståelse. Det semistrukturerte intervjuet ble på denne måten en styrke i forhold til studiens gyldighet, da det la til rette for å stille oppfølgingsspørsmål og konkretisering. Avslutningsvis har det blitt forsøkt å være transparent hele veien (Thagaard, 2018). Dette har blitt gjort ved å redegjøre for alle valg og fremgangsmåter i studiens faser, samt være åpen om hvordan mitt vitenskapsteoretiske ståsted, forforståelse og fortolkning kan ha preget studien (Johannessen, et al., 2010).

Pålitelighet handler om studiers troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2018). Nøyaktigheten i datamaterialet har blitt forsøkt ivaretatt gjennom flere grep. Som nevnt, har lydopptak, grundig gjennomgang av lydopptakene, detaljert transkribering og analyse vært med på å fremstille resultatene så nøyaktig som mulig. Dette har gitt meg mulighet til å vise til direkte sitat i fremstillingen av datamaterialet, noe som har bidratt til å synliggjøre deltakernes stemme og styrke studiens pålitelighet. I fenomenologiske intervju er pålitelighetsspørsmålet ofte stilt i sammenheng med hvorvidt resultatene kan reproduseres av andre forskere på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2018). I kvalitativ forskning er man som forsker med på å konstruere studiens resultater, ettersom man selv er med i prosessen, og er påvirket av egen fortolkning. Det er derfor sannsynlig at en annen forsker ville fått andre resultater. Det kan være flere grunner til dette, blant annet om deltakerne har oppfattet spørsmål riktig, eller om jeg har forstått svaret riktig. Kvalitative intervjuundersøkelser er i tillegg en samproduksjon av kunnskap, og vil påvirkes av relasjonen mellom forsker og deltaker. Dette gjør at det vil være utfordrende

å reprodusere en studie nøyaktig med en annen forsker og andre deltakere. Jeg forsøkte likevel å ikke stille ledende spørsmål, da det vil kunne svekke studiens pålitelighet ved at forskeren har påvirket deltakernes svar (Kvale & Brinkmann, 2018). I tillegg var jeg bevisst på å holde en balanse i «probingen», ved å ikke vise større interesse for deler av det deltakerne fortalte. Disse faktorene for å være så nøytral som mulig og ikke prege intervjuresultatene i like stor grad. Transparens vil også være av betydning her, ved å være bevisst på sin forskningspraksis og rollen som intervjuer.

Til slutt kan *generaliserbarhet* forstås som overførbarhet, og er knyttet til om resultatene og tolkningene som er oppnådd i en studie også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Som nevnt avslutningsvis i kapittel 3.1, leter ikke denne studien etter en absolutt, objektiv sannhet som skal statistisk generaliseres til en større populasjon. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted tar utgangspunkt i at virkeligheten er sosialt konstruert, og den kunnskapen som produseres vil være kontekstuell (Kleven & Hjordemaal, 2018). I lys av dette ble det heller forsøkt å innhente *tykke beskrivelser* av deltakernes perspektiv som på denne måten kan medføre en viss overføringsverdi (Geertz, 1973). Thagaard (2018) fremhever at overførbarhet kan omhandle gjenkjennelse, og at personer med egne erfaringer om samme tema kan kjenne seg igjen i de tolkningene som fremstilles. Ved å heller gå i dybden på tematikken og ikke bredden, kan leseren selv gjøre en vurdering om resultatene kan overføres (Kvale & Brinkmann, 2018).

3.4.4 Metodens begrensninger

I all forskning forekommer det både styrker og svakheter. Underveis i metodekapittelet er det forsøkt å redegjøre for- og begrunne hvorfor intervju har blitt valgt som metode, og hvilke styrker som kommer med denne metodiske tilnærmingen. Det er likevel viktig å stoppe opp, være kritisk og reflektere over studiens begrensninger (Bergsland & Jæger, 2014). Som masterstudent har jeg ikke særlig erfaring med forskningsarbeid fra før. Dette kan være en mulig begrensning med studien i seg selv, da jeg kan ha gått glipp av viktige detaljer eller tolket datamaterialet på en annen måte enn det som egentlig ble ment. Jeg innser i etterkant at jeg kunne benyttet *member checking*, som innebærer at jeg kunne tilbakeført datamaterialet til deltakerne for å få tilbakemeldinger på om jeg har tolket deres utsagn riktig (Kvale & Brinkmann, 2018). På denne måten kunne forskningsdeltakerne kommentert dersom det var visse tolkninger de ikke var enige i. Jeg vil likevel presisere at arbeidet med transkripsjon, analyse og tolkning har vært en prosess jeg har tatt meg svært god tid til – nettopp for å sikre kvaliteten og hindre eventuelle feiltolkninger.

Avslutningsvis vil jeg nevne min forforståelse igjen, og hvordan den kan ha påvirket studien. Som tidligere nevnt, kan man aldri bli kvitt sin egen forforståelse i intervjuundersøkelser. Gjennom gode råd fra veileder og kontinuerlig tolkning av min egen forforståelse, har jeg likevel fått mulighet til å bli mer bevisst på hvilken rolle den har hatt i arbeidet med studien. Bevissthet omkring dette har vært til hjelp for å unngå at forskningen blir styrt i en retning i for stor grad. Avslutningsvis vil spørsmålet om generalisering i studien nevnes. Studien har et lite utvalg, og det kan være vanskelig å si at de resultatene jeg har samlet inn vil gjelde for flere i ulike kontekst. Bruk av flere metoder vil kunne styrket studiens kvalitet ytterligere. Dette ved å få en enda dypere forståelse av tematikken, og for å inkludere et større utvalg for å se om resultatene kan gjelde for større populasjoner. Tid og ressurser spiller imidlertid en stor rolle her. Samtidig krever bruken av flere metoder en viss ekspertise fra forskerens side (Kvale & Brinkmann, 2018).

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

Formålet med denne studien er å undersøke problemstillingen: «*Hvordan forstås skolevegring av lærere og spesialpedagoger, og hvilke erfaringer har de med forebyggende arbeid knyttet til elever som viser skolevegring i grunnskolen?*». I det følgende kapittelet vil det presenteres funn fra det empiriske materialet. Underveis vil det redegjøres for intervjudeltakernes refleksjoner og erfaringer, og en sammenligning av disse mot den aktuelle teorien presentert i kapittel to. Det er deltagerens tanker, erfaringer og opplevelser som står i fokus, og underveis i kapittelet vil materialet synliggjøres ved å sitere deres utsagn. Sitatene vil stå i kursiv, hvor hver enkelt deltaker har fått pseudonymer for å ivareta deres anonymitet. På visse steder er deler av sitatene utelatt, og vil inkludere (...) for å synliggjøre dette. Studiens deltagere består av fem kvinner og én mann i aldersgruppen 40 til 50 år. De har mellom 10 til 25 årsarbeidserfaring i skolen. Første deltager er *Anna*, som jobber som spesialpedagog i ungdomsskolen. Andre deltager er *Helene*, som er kontaktlærer i ungdomsskolen. *Vibeke* er tredje intervjudeltager. Hun jobber som spesialpedagog i barneskolen. Fjerde deltager er *Emilie*, som er spesialpedagog på en ungdomsskole. *Jens* er den femte intervjudeltageren, og jobber som kontaktlærer i barneskolen. Sjette og siste intervjudeltager er *Mia*, som også er kontaktlærer i en barneskole.

Gjennom analyse og tolkning av datamaterialet har jeg kommet fram til fire hovedkategorier som dekker en felles essens av lærerne og spesialpedagogene sine refleksjoner og erfaringer med å forebygge skolevegring: «*forståelse*», «*å være tidlig ute*», «*å tilrettelegge skolehverdagen*» og «*å fremme de gode relasjonene*». Deltakernes forståelse av skolevegring sees her på som en overordnet kategori som danner grunnlaget for hva de vektlegger i det forebyggende arbeidet. Jeg anså det hensiktsmessig å inkludere deres forståelsesramme før vi gikk nærmere inn på deres erfaringer knyttet til å forebygge skolevegring.

4.1 Forståelse

I faglitteraturen blir skolevegring beskrevet som et sammensatt og komplekst fenomen, og det benyttes en rekke begreper og definisjoner (Havik, 2018; Kearney, 2001; Thambirajah et al., 2008). Det beskrives blant annet at mangelen på en felles forståelse byr på ulike utfordringer når man skal forebygge høyt skolefravær (Løvereide, 2011). Da læreres og spesialpedagogers forståelse av skolevegring kan være av betydning i det forebyggende arbeidet og håndtering av skolevegring (Havik, 2018), startet jeg intervjuene med å spørre hva de legger i begrepet. Intervjudeltakerne forteller:

Anna: *Skolevegring er en kompleks pakke av ting som i samspill med ulike årsaker som gjør at eleven ikke får til å komme seg hit.*

Vibeke: *Et barn som opplever følelsesmessig ubehag med å være på skolen av forskjellige grunner. Det kan være noe som ligger i skolemiljøet, noe som ligger i eleven, eller noe hjemmeforhold for at ungen vegrer seg for å gå på skolen. Ofte er det et samspill mellom disse (...) De vil jo så gjerne på skolen, men de får det ikke til.*

Jens: *Med skolevegring, så tenker jeg noen som ikke klarer å komme seg på skolen. Også er det ulike årsaker til det. Fram til jeg fikk min egen elev, så har jeg tenkt at det ligger på skolen sitt ansvar. Og det er det jo gjerne også, men jeg ser jo at det er mer komplekst enn*

som så (...) Det ser vi i alle saker, at det ikke er én spesiell årsak, men kan være mange årsaker til at det skjærer seg.

Helene: Det finnes ingen fasit på det begrepet, fordi det er så personlig og sammensatte årsaker og derfor angripes det på helt ulike måter.

Emilie: Det jeg tenker skolevegring handler om er at det er noe ved skolen som gjør at det er vanskelig å være her. Det kan handle om relasjonen til voksne, det kan handle om fag som er vanskelig, det kan handle om sårbarhet i eleven selv eller miljøet i klassen.

Mia: Det er unger som ikke klarer å komme seg på skolen (...) Det har blitt mye mer snakka om de siste åra. Før var det vanligere å tenke at det bare var unger som skulket eller ikke orket, de var sett på som mer «problemunger», enn å gå inn i dybden på hva som lå til grunn for fraværet.

Tidligere har skolevegring blitt ansett som problemer fra et individperspektiv, som kun tar hensyn til barnet (Minde & Mæhle, 2011). I intervjuene snakker deltakerne aldri om skolevegring som et isolert fenomen knyttet til barnet alene, men ser heller på ulike forhold hos både individ- og miljø, i samspill med hverandre. Min tolkning av deltakernes utsagn er at de har en helhetlig forståelse av skolevegring. Med det menes at det nødvendigvis ikke er én spesifikk årsak til at en elev utvikler skolevegring, men at det gjerne er et samspill mellom ulike faktorer. Forskning fremhever i likhet med deltakerne at det er mer vanlig å vegre seg til å dra på skolen av flere årsaker enn av én hovedårsak, og at det ofte er et samspill mellom individuelle egenskaper, familie- og skolefaktorer (Havik, 2018; Holden & Sállman, 2010; Thambirajah et al., 2008; Kearney, 2008b). Havik (2018) påpeker at det er summen av risikofaktorer som er avgjørende for om en elev utvikler skolevegring. Deltakernes utsagn viser til skolevegringens kompleksitet. Slik jeg ser det passer deres forståelse av skolevegring inn i et bioøkologisk perspektiv hvor interaksjonen i systemet blir viktig. Bronfenbrenner (1979) vektlegger at menneskers utvikling foregår i samspill med individ og omgivelsene rundt. I tilknytning til dette får man en helhetlig tanke rundt barnets utvikling, hvor man ser at flere faktorer på ulike nivå påvirker barnet. Noe som skjer i ett ledd, kan få konsekvenser for resten av systemet. Faktorer kan blant annet omhandle relasjoner, dårlig kommunikasjon mellom skole-hjem, dårlig klassemiljø, eller prestasjonspress fra samfunnet. Når man har et slikt perspektiv ser man ikke på skolevegring som et isolert problem som eleven strever med alene, men heller noe som betraktes som et relasjonelt problem (Olsen & Holmen, 2018). Lyon og Cotler (2009) hevder i sin artikkel at Bronfenbrenners bioøkologiske modell egner seg godt til å forstå skolevegring, da den tar hensyn til både barnet og alle systemene rundt, og hvordan disse påvirker hverandre i samspill.

Med skolevegringens kompleksitet påpeker Anna at: «ingen av sakene er like, så det å finne en oppskrift er egentlig det mest kompliserte». Dette er noe Helene også tar opp: «vi har aldri gjort det likt med noen, fordi det er helt forskjellig hva de trenger». Skolevegringssaker er individuelle, og hver enkelt sak er unikt (Ingul, 2005). Med bakgrunn i dette vil forebygging og tilrettelegging være forskjellig fra elev til elev. Det finnes ingen spesifikk fasit på forebyggende- og problemreducerende tiltak. En helhetlig forståelse er likevel et godt utgangspunkt, for å avdekke alle forhold og ikke utelukke viktige aspekter som kan være av betydning for elevens utvikling. På denne måten kan man arbeide med å finne faktorer og mønstre i systemet som skaper og opprettholder utfordringene, og endre de strukturene som bidrar til en negativ utvikling (Nordahl et al., 2005). Et fokus basert på kun individet kan ofte være utilstrekkelig (Moen, 2021; Minde &

Mæhle, 2011). Når man ikke tar konteksten i betraktning, ser man på en liten del av situasjonen, og ikke forholdene rundt. En ensidig forståelse av fenomenet kan i tillegg bidra til å stigmatisere elevene som psykisk syke og isolere problemet til noe eleven sliter med alene (Olsen og Tørstad, 2011). Bronfenbrenner er derfor kritisk den generelle utviklingspsykologien som kun ser på barnet som individ, uten å ta hensyn til miljøet og det sosiale samspillet som barnet deltar i (Imsen, 2014).

Deltakernes oppfatninger av skolevegring omhandler elever som egentlig har et ønske om å være på skolen, men «*de får det ikke til*». Vibeke beskriver et følelsesmessig ubehag knyttet til det å være på skolen, noe som samsvarer med King og Bernstein (2001) sin definisjon av skolevegring – at det omfatter vansker med å møte på skolen grunnet et emosjonelt ubehag. Med deltakernes beskrivelser, tolker jeg det som at de skiller skolevegring fra skulk, da skulkere ofte ikke er engstelige for å dra på skolen, og unngår skolen for å heller gjøre mer attraktive ting (Havik, 2018; Kearney 2008b; Lyon og Cotler, 2007). Det er likevel viktig å være obs på å skille mellom disse, da forskning viser at det er flere eksempler på overlapping mellom skulk og skolevegring (Kearney, 2008b). En interessant bemerkning i studiens funn er Mias beskrivelse av en endring i tiden hennes som lærer. Hun forteller blant annet at det tidligere var vanligere å relatere skolefravær til skulk og «*problembarn*», og at skolevegringsbegrepet ikke har blitt brukt før de siste årene. Dette kan tyde på en endring i forståelsen av skolefravær i samfunnet, med både økende kompleksitet og forekomst. Dette er noe Emilie også kommer inn på. Hun forteller at slike saker forekommer hyppigere og har blitt mye mer komplekse. Hun forklarer kompleksiteten slik: «*med kompleks mener jeg årsakene til skolevegringen, og at fraværet er så stort*». Anna og Vibeke forteller også om «*en eksplosjon av utfordrende saker de siste årene*». Mia forteller at skolevegring ikke var en tematikk på lærerutdanningen for 30 år siden. Alle deltakerne mine har mellom 10 til 25 års arbeidserfaring, så dette gjelder trolig for flere. En konsekvens av dette er følgelig lite kompetanse knyttet til problematikken. Hofgaard (2015) viser blant annet til en at stor andel lærere opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å tilrettelegge for barn som strever. Deres erfaringer med økt kompleksitet og rapportering gjør det forebyggende arbeidet i skolen desto viktigere. Det viser også nødvendigheten av mer kunnskap og kompetanse hos ansatte i skolen for å hjelpe denne elevgruppen (Brochmann & Madsen, 2022).

4.2 «Å være tidlig ute»

Ett av de emnene som kom tydeligst frem gjennom intervjuene, og som flere hadde erfart var viktig i arbeidet med å forebygge skolevegring, var å være tidlig ute dersom det var mistanke om en slik utvikling. Uttalelser som illustrerer dette er:

Vibeke: *Vi prøver å sette inn tidlig hjelp, om det er assistent eller lærere i noen timer. Så langt vi får det til så gjør vi det. Det handler om tidlig innsats. Jeg tror jo tidligere vi kommer inn, jo bedre vil det gå. Det har vi også erfart. Man må begynne med en gang med bevisstgjøring av situasjonen, tiltak og samarbeid.*

Helene: *Jo flere fraværsdager, jo vanskeligere er det å få de tilbake igjen. Det er derfor vi allerede dag 3 ringer og snakker med dem og sier «nå savner vi deg på skolen, det er fint om du kommer tilbake». Går det mer enn tre dager ringer vi igjen, også går det 14 dager da blir det krise for da blir det vanskelig å komme tilbake. Så vi er ganske på ja.*

Sitatene viser at deltagerne er opptatt av å ta tak så fort som mulig dersom det foreligger mistanke om skolevegring. De beskriver blant annet at jo tidligere i forløpet det iverksettes

tiltak, jo bedre vil det gå. Dette fordi flere fraværsdager vil gjøre det vanskeligere å få eleven tilbake til skolen. Deltagernes sitater samsvarer med forskning, som viser at prognosen er bedre jo raskere vanskene håndteres, og jo mindre fravær eleven har fra skolen (Havik, 2018; Kearney & Beasley, 1994). Som nevnt er skolevegring ofte kompleks og sammensatt. Når problemet varer over tid, vil denne kompleksiteten øke, og det blir vanskeligere å gripe inn. Ingul (2005) forklarer at det ofte oppstår opprettholdende faktorer som bidrar til at fraværet øker. Slike faktorer kan for eksempel omhandle at eleven er redd for å komme tilbake til mange spørsmål, ligge bak faglig eller bekymre seg for manglende kontakt med jevnaldrende. Dersom skolen er tidlig ute og hindrer at slike opprettholdende faktorer oppstår, kan det være større sannsynlighet for å lykkes med å hjelpe eleven. Deltakernes erfaringer kan sees i lys av forebyggende tidlig innsats, for å komme i forkant av en tidlig fase av en problemutvikling. Tidlig innsats har lenge blitt vurdert som en effektiv form for forebygging for å hindre at problemer i oppveksten utvikler seg (Befring, 2019). Det er derfor et sentralt prinsipp i norske skoler (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med bakgrunn i tidligere forskning og studiets funn, vil tidlig innsats være av betydning for å forebygge at elever får et stort fravær, samt for å ta tak i fraværproblemet før det blir for stort.

Mia kommer med et eksempel hvor hun sammenligner to elever hun har hatt:

Mia: (...) Så gikk det «gale» i 6. trinn. Han dro plutselig hjem fra skolen en dag etter en situasjon i et friminutt. Også kom han ikke tilbake neste dag eller dagen derpå igjen. Jeg skjønnte ganske fort at her måtte vi gjør noe med en gang. Å være tidlig ute hjalp veldig. Med en annen elev kom vi i gang mye senere. Det ble ikke tatt tak i som en skolevegringssak før etter noen måneder, for man tenkte det var på grunn av sykdom først. Han klarte ikke å begynne på ungdomsskolen, og har nå avtale om to halve dager i uken dessverre. Han ble jeg ikke ferdig med på en måte.

Mia beskriver at hun var tidlig ute med den første eleven, og tok tak med en gang. Videre beskriver hun at det gikk bra med den eleven, og at de klarte å bryte en uheldig utvikling. Mia beskriver likevel at hendelsen med den første eleven var et resultat av noe som skjedde i et friminutt. Tidlig innsats dreier seg både om å både være proaktiv og forhindre at slike situasjoner oppstår i det hele tatt, samt tidlig inngrep når problemet oppstår (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Studier viser blant annet at sosiale settinger som friminutt ofte kan være utfordrende for denne elevgruppen (Kearney & Beasley, 1994; Ingul, 2005). Friminuttene er uforutsigbare og ustrukturerte, hvor det kan oppstå uheldige situasjoner. Tilstedeværelse av flere lærere i friminuttene, og i klasserommet generelt kan bidra til å forhindre at slike situasjoner oppstår til en viss grad. Det kan derimot være utfordrende å forhindre uønskede hendelser fullstendig, men det kan gi økte muligheter for å støtte eleven gjennom skoledagen. Mia forteller videre at med elev nummer to kom hun i gang mye senere, da hun trodde det var andre årsaker for fraværet. Hun forteller at hun ikke ble ferdig med den eleven, og nå som han har begynt på ungdomsskolen har han avtale om kun to halve dager i uken. Mias beskrivelse av elev nummer to er en vanlig utfordring i skolevegringssaker, siden symptomer på skolevegring kan ligne på andre sykdommer. Ofte kan det oppstå somatiske plager som hodepine, kvalme, magesvimmel og lignende knyttet til det å dra på skolen (Havik, 2015; Thambirajah et al., 2008; Kearney, 2008a). Dette kan gjøre det utfordrende å gripe inn tidlig, da man tror at eleven er borte fra skolen for andre grunner. Å komme med konkrete forebyggende tiltak på selektivt nivå kan derfor være vanskelig, ettersom det er relativt hvilke vansker og behov eleven har. Et godt utgangspunkt er å ha kjennskap til ulike risikofaktorer i livet til eleven, og hvordan disse

kan utartes. Berg (2005) mener at mange av de som faller utenfor skolen kunne vært berget dersom kunnskapen om risikofaktorer og forebyggende tiltak hadde vært mer utbredt. Ettersom hvert enkelt tilfelle er unikt, vil prinsippet om tidlig innsats kreve at pedagoger bruker sitt faglige skjønn. I Mias eksempel ser man for eksempel at hun brukte sin kjennskap til den første eleven å vite at det måtte skje noe raskt.

Tid er et sentralt element i det bioøkologiske perspektivet (Overland, 2017). Her legges det vekt på at utvikling, både i positiv og negativ retning, kan skje under forutsetning av at aktiviteten er regelmessig og varer over tid (Overland, 2017). Med andre ord kan elevens utvikling påvirkes negativt når fraværet varer over lengre tid. Bronfenbrenner hevder at når en uønsket utvikling har oppstått, opprettholdes atferden av uheldige transaksjoner i økologien (Overland, 2017). Bronfenbrenners teori samsvarer slik med det forskere peker på når det gjelder opprettholdende faktorer knyttet til skolefravær (Havik, 2018; Ingul, 2005). For å gjenopprette den økologiske balansen bør vanskelige forhold fjernes. Gjennom tidlig innsats kan man sørge for at barnet ikke havner i en vond sirkel med et negativt atferdsmønster, og ta tak før skolevegringen blir et stort problem. Skolen er en sentral arena i barnets mikrosystem, hvor de tilbringer store deler av hverdagen – og livet generelt i. Lærere og spesialpedagoger har derfor en unik mulighet til å bidra til tidlig innsats og være i forkant av en eventuell problemutvikling.

Tidlige tegn

Barn og unge som viser skolevegring kan ofte ha et mønster med ulike kjennetegn. Derfor var to av spørsmålene hvordan de vil beskrive denne elevgruppen, samt hvilke kjennetegn/symptomer gjør dem mistenksom for skolevegring. Havik, Ingul og Heyne (2019) påpeker at det er nødvendig med kompetanse og oppmerksomhet på kjennetegn, da det vil ha en betydning for tidlig intervensjon. Det presiseres likevel at det kan være utfordrende å identifisere tidlige tegn til skolevegring, da det er stor variasjon i hvordan de først opptrer (Havik, 2018). Samme symptomer kan for eksempel skyldes andre utfordringer. Anna og Helene beskriver det slik:

Anna: *Det synes jeg ikke jeg er lett. Du kan ikke finne en oppskrift på «dette er skolevegrings eleven» og plukke dem ut. Det er likevel noen tidlige tegn som kan gå igjen. Noen ganger er plagene diffuse som «vondt i magen» eller «vondt i hodet», men det kan jo være symptomer på mye andre ting og.*

Helene: *Det kan være veldig forskjellig. I en tidlig fase kan de bare være akkurat som enhver enkelt elev. Også når det brytter så merker jo du litt på resultater, hvordan de gjør ting, hvor lite interessert de er. De mister interessen for å gjøre det bra, interessen for å jobbe. De mister «taket». Og da merker vi litt at de plutselig ikke gir det samme feedbacket i klasserommet lenger.*

Anna og Helene forteller at det kan være vanskelig å si noe spesifikt om tidlige tegn, da det er forskjellig fra elev til elev. Dette kan gjøre det utfordrende å oppdage elever som er i risiko for å utvikle skolevegring. En konsekvens er at man begynner med tiltak og tilrettelegging for sent. Anna illustrerer likevel at diffuse plager som «vondt i magen» eller «vondt i hodet» er tidlige kjennetegn som gjør henne mistenksom for skolevegring, noe som samsvarer med litteratur (Havik, 2018; Thambirajah et al., 2008). Hun trekker likevel at disse tegnene også kan være symptomer på andre vansker. Helene forteller at hun kan merke tidlige tegn på elevens resultater og interesse for å gjøre skolearbeid. En slik beskrivelse kan gjøre det utfordrende å skille mellom ulike typer fravær som skulk og

skolevegning. Slike kjennetegn kan ofte forveksles med latskap og at eleven ikke vil gjøre skolearbeidet for å gjøre andre aktiviteter som ikke har noe med skole å gjøre (Thambirajah et al., 2008). Det kan likevel være tegn på andre ting, som for eksempel at skoleoppgavene ikke er godt nok tilpasset for eleven. Kanskje foreligger det uidentifiserte lærevansker læreren ikke vet om, eller utfordringer hjemme som gjør det vanskelig for eleven å konsentrere seg. Elevens tro på å mestre kan også spille en faktor. Ingul (2005) skriver at elever som viser skolevegning har ofte lavere tro på å mestre skoleoppgaver og sosiale situasjoner, og det kan derfor resultere i at de mister motivasjonen for å utføre oppgaver. På bakgrunn av dette er det nødvendig å gå i kjernen på elevens atferd, og ha kjennskap til ulike risikofaktorer i elevens liv. Dette kan bidra til at læreren får mulighet til å tilrettelegge for, og støtte eleven på best mulig vis (Olsen & Traavik, 2010).

Videre fremhever deltakerne engstelighet og innadvendthet i sosiale situasjoner, samt fraværsmønster man må være obs på:

Anna: *Vi er i en bølge hvor elevene har blitt sintere på seg selv enn på systemet. Før tok elevene det utover oss ved å for eksempel vise utagerende atferd, men disse elevene går det bra med for de var jo faktisk her. Nå er det mer indre aggresjon.*

Vibeke: *Jeg opplever en engstelighet. Det med innadvendte og engstelige unger, da skal rødlampen lyse. Det er det første man må gjøre. Det går ikke over av seg selv, vi må bruke tid på det fra dag én. Tidligere har vi vært for sent ute, så nå er det bare å kjøre på med en gang man opplever at unger sliter.*

Jens: *Han var ofte borte i forbindelse med helg, altså mandager og fredager, eller med turer. Når det var litt sånn tunge og ubehagelige ting, var han «syk» eller hadde «sovet dårlig». Så det var et mønster allerede i 1. trinn, men det var langt ifra hver uke. Det ble mer og mer av det etter hvert som han ble eldre.*

Mia: *Han hadde jo litt tendensen til det å ikke like skidager, sånne felles ting. Gym likte han heller ikke. Er det unger som går mye på do, som har fraværet sitt på mandager eller fredager og så videre (...) Alle de tegnene der er vi obs på.*

Ingul (2005) beskriver at i mange tilfeller oppstår skolevegning gradvis over en lengre tidsperiode hvor eleven er borte fra skolen et par dager «her og der». Jens og Mia fremhever i sitatene at disse dagene ofte er i forbindelse med helg, for eksempel mandager eller fredager. I arbeidet med å forebygge skolevegning og tidlig oppdage elever i risiko, vil gode rutiner med fraværsregistrering være hensiktsmessig (Havik, 2018). Når fraværet registreres nøyaktig, kan man få bedre forutsetninger til å hjelpe eleven, da man kan oppdage ulike mønster i fraværet. Dette presiseres også i Meld. St. 6, som presiserer at skolene må ha gode systemer for å registrere fravær, da dette vil ha en betydning for å forebygge høyt skolefravær (Kunnskapsdepartementet, 2019). Borckmann og Madsen (2022) påpeker likevel at det mest åpenbare problemet med skolevegning både i Norge og internasjonalt er mangelen på oversikt over hvor stort problemet faktisk er. De savner et register for å statistisk registrere fravær i grunnskolen, for at skolevegning skal anerkjennes hos regjeringen og myndigheter.

Videre beskriver deltakerne at disse elevene ofte misliker sosiale situasjoner, da spesielt annerledesdager og gym. Vibeke opplever engstelighet og lite sosial kontakt med jevnaldrende. Anna beskriver at hun opplever innagerende atferd, hvor elevene tar problemene sine utover seg selv. Hun opplever at elevenes atferd har endret seg med

tiden, og at det nå er mer innagerende atferd som oppstår, og ikke utagerende atferd. Dette kan sees i sammenheng med samfunnets utvikling av økte psykisk helseplager, hvor flere elever rapporterer depresjon, angst og nedstemthet (Bakken, 2021). De stille barna gjør lite av seg selv i klasserommet, og søker ikke lærerens oppmerksomhet i like stor grad som resten. Disse elevene kan ofte bli oversett eller glemt, da lærerens tid ofte går til de som skaper utfordringer i klasserommet. En konsekvens av dette kan være at elevens ubehag i skolen utvikles og forverres over tid, da de er vanskeligere å oppdage. Olsen og Traavik (2010) påpeker at stillhet kan være et tegn på at barnet sliter, og må tas på som alvor, i lik linje med utagerende atferd. Dette samsvarer med Vibekes utsagn om at varsellampen skal lyse med innadvendte og engstelige unger.

Til tross for vektlegging av tidlig innsats fra regjeringens hold, tidligere forskning og studiets funn, ser man at det ikke fungerer tilfredsstillende bestandig. En vanlig kritikk i den norske skolen i dag er at skoler, lærere og andre ansatte må bli flinkere til «å gå og se» hvordan elever har det, i stedet for «å vente og se» (Olsen & Traavik, 2010). Man må likevel ta i betraktning at tid og ressurser spiller en rolle, og det er nødvendigvis ikke alltid man strekker til – selv om man forsøker så langt det lar seg gjøre. Lærere rapporterer blant annet om manglende kompetanse, tid og ressurser når det gjelder å hjelpe elever som strever (Hofgaard, 2015). Mangel på disse aspektene kan være et hinder for å oppdage barn som er i risiko. Dette viser hvordan makronivået kan indirekte påvirke elevens utvikling på godt og vondt, da det påvirker elevens mikrosystem (Bø, 2002). På den ene siden legger regjeringen frem at skoler skal bidra til tidlig innsats, mens på den andre siden kan det argumenteres for at skolesystemet blir underfinansiert (Pedersen, 2020). Lærerens muligheter til å gripe inn tidlig kan slik begrenses. Dersom det for eksempel hadde vært flere pedagoger i friminutter og klasserom, kan læreren og andre ansatte få større grunnlag til å være i forkant av uheldige situasjoner, slik som friminuttsituasjonen Mia beskrev. I tillegg kan læreren få et større handlingsrom i klasserommet til å bruke like mye tid på alle elever – og ikke bare de som gjør mye ut av seg.

4.3 «Å tilrettelegge skolehverdagen»

Elever med sine ulike behov og forutsetninger befinner seg midterst i Bronfenbrenners utviklingsmodell. Jo mer tid de bruker i de forskjellige miljøene i mikronivået, jo mer påvirkningskraft vil disse miljøene ha på eleven (Bronfenbrenner, 1979). Sett fra modellens mikronivå, kan elevens helse, trivsel og læring både styrkes og svekkes basert på kvaliteten i læringsmiljøet. Med spørsmålet om hva deltakerne vektlegger i det forebyggende arbeidet, ble faktorer som trygghet, forutsigbarhet, mestringsopplevelser og relasjoner fremhevet. Jeg ser det slik at disse faktorene støtter opp deres helhetlige forståelse av skolevegring, hvor man heller ser på løsninger og muligheter i systemet hvor eleven oppholder seg. «Å tilrettelegge skolehverdagen etter elevens behov» var et svar Anna gav da på spørsmålet om hva hun mente var viktig for elevens fungering i skolen. Dette delkapittelet vil videre ta for seg hva intervjudeltakerne vektlegger i arbeidet med å tilrettelegge skolehverdagen.

Trygghet og forutsigbarhet

Barn og unge som er i risiko for å utvikle skolevegring kan ofte bli engstelige når skoledagen er lite oversiktlig og uforutsigbar (Eide, 2022). De har derfor større behov for forutsigbarhet og trygghet gjennom skolehverdagen (Havik et al., 2014). Deltakerne forteller:

Emilie: *Å ha et møtepunkt med kontaktlærer i uken skaper en forutsigbarhet for eleven, noe jeg opplever som positivt. Slik kan eleven få god oversikt over fagarbeid, innlevering, og vi får beholdt relasjonen til elevene.*

Jens: *For å skape mer forutsigbarhet fikk han egen tilpasset ukeplan, samtaler hver fredag om uken etter, forberede uken med han. Vi så over ukeplanen sammen, hva som skulle gjøres. Ikke nøyaktig hva som skulle gjøres i hver enkelt time, men hvis det var noe spesielt som skjedde så pratet vi om det. Han synes det er fint å prate, og trenger forutsigbarhet på grunn av ADHD.*

Helene: *Jeg pleier å sette opp en samtale en gang i uken. Det er viktig for å prate med dem, høre hvordan det går, og om det er noe vi kan endre på, hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Dette er viktig for relasjonens betydning, og for at de skal bli trygge på meg. (...) Jeg kan aldri rette opp i et dødsfall, sykdom eller sårne ting, da er det bare sånn at du må være en stødig voksen i livet deres og at du ikke gir opp på dem.*

Flere av deltakerne forteller at det er viktig å forklare til eleven hva som skal skje på forhånd, blant annet ved å gå gjennom ukeplan og hva som skal foregå i skolen. Øverland og Bru (2016) påpeker at egne detaljerte dagsplaner, avtaler med lærer og egne mål og forventninger for undervisningen kan skape forutsigbarhet for elever som har behov for det. Det kan videre bidra til å redusere usikkerhet og skape trygghet (Havik, 2018). God kommunikasjon om hva som skal skje til enhver tid kan dermed virke forebyggende mot skolevegring, da de kan oppleve mer kontroll og stille bedre forberedt til skolehverdagen (Drugli & Onsjøen, 2021). Det kan bidra til at det blir lettere å konsentrere seg om en utfordring om gangen, noe som er sentralt for å unngå overbelastning for eleven. Kontroll over skolesituasjonen kan dessuten legge føringer for at eleven heller bruker energi på å utvikle seg faglig og sosialt (Platz, 2010). I forlengelse av dette kan eleven få økte muligheter for mestringsopplevelser, noe som er av betydning for at eleven skal ville komme på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Emilie og Helene forteller at god kommunikasjon med eleven også er nødvendig for relasjonens del. Slik jeg ser det kan dette legge til rette for at eleven kan føle seg hørt og forstått av læreren, noe som er viktige faktorer for at eleven skal føle seg trygg og få tillit til læreren (Drugli, 2012). Tillit er en sentral del i å fremme gode relasjoner, og dersom det stadig oppstår uforutsigbare hendelser og manglende rutiner, kan det oppfattes at voksenpersonen ikke er til å stole på (Nordahl, 2002). Pianta (1999) beskriver at i trygge omgivelser vil eleven søke hjelp når den trenger det, og samtidig bruke hjelpen på en adekvat måte. Deltakernes erfaringer med å holde ukentlige samtaler med eleven, kan gi eleven mulighet til å fortelle hva som fungerer bra og hva som ikke gjør det. Eleven kan slik bruke læreren som en base hvor den kan søke støtte dersom den har en vanskelig dag. Dette kan legge føringer for ulike tilpasninger som kan bidra til en tryggere og mer forutsigbar skolehverdag, ved at læreren har kjennskap til elevens behov og forutsetninger.

I møtet med elever som viser skolevegring handler det om å legge til rette for at utrygge situasjoner og uheldige overraskelser ikke oppstår. Vibeke trekker frem lærerens klasseledelse for å kunne oppnå dette:

Vibeke: *Tryggheten og rammene er sentralt. Det å ta imot ungene om morgenen, samt se hvem barnet vil være sammen med. Man må være på hele tiden, både i timene og i friminuttene. Det kan være ganske heftig å være ute i en skolegård for en som er engstelig og som ikke trives på skolen. Også det med god klasseledelse er vesentlig. Det å legge trygge rammer rundt klassen og eleven. Engstelige unger trenger en forutsigbarhet og trygghet.*

Forskning viser at forutsigbarhet og fast struktur i klasserommet er nært knyttet til lærerens klasseledelse (Nordahl, 2012; Ogden, 2015). En autoritativ klasseledelse har sammenheng med gode skoleprestasjoner, god mental helse, god atferd og gode relasjoner til medelever (Nordahl, 2012). Dette er forhold som kan virke forebyggende når det gjelder skolevegring. Når læreren tar styringen, med gode rutiner og regler, tydelige beskjeder og gode overganger, kan eleven oppleve skolehverdagen som mer forutsigbart (Bergkastet et al., 2009). Ogden (2015) påpeker at disse aspektene kan dempe frykten og usikkerhet, og redusere det emosjonelle ubehaget i skolen. Disse aspektene er viktig for alle elever, men spesielt viktig for sårbare elever som lett kan miste oversikt (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019).

Læringsmiljøet i skolen er en del av elevens mikrosystem, og det er derfor helt vesentlig at eleven opplever trygghet der. Trygghet sees på som et grunnleggende behov i et barns liv, og dersom det føler seg trygt vil barnet kunne lære mer og utforske miljøet rundt i større grad (Berg, 2005). Ifølge Bronfenbrenner (1979) er mikronivået den mest tydelige påvirkningen av individets utvikling foregår. At skolen forstår at læringsmiljøet kan påvirke elevens helse, trivsel og læring vil derfor være betydningsfullt for å kunne forebygge skolevegring. Til tross for at trygt og godt miljø legges vekt på i lovverket, viser forskning likevel at mobbing og sosial isolering ofte er hovedårsak til at elever utvikler skolevegring (Havik et al., 2014). Å bli utsatt for mobbing, vold, trusler og andre krenkelser gir naturligvis en følelse av utrygghet i skolen. Mia forteller blant annet et eksempel med en elev hun hadde som ikke ville være ute i friminuttene:

Mia: *På det sosiale hadde han en lang periode der han ikke var ute i friminutt. Jeg spurte han hva jeg kunne gjøre for at han skulle ha skoledager som var bra, og da ville han slippe friminuttene. Dette gjorde vi i 3-4 måneder.*

Ved å inngå slike avtaler gir det eleven mulighet til å oppleve en form for forutsigbarhet i hverdagen, ved at han vet hva som møter han i løpet av en skoledag. Det kan derimot settes spørsmålstegn ved om det er et godt tiltak å sitte i klasserommet mens alle medelevene er ute. En konsekvens av dette kan være at eleven faller ut av det sosiale fellesskapet, og mister tilhørighet til klassen. For å unngå følelsen av ensomhet i skolen kan det føre til at eleven ikke kommer til skolen. Det at eleven ikke har lyst å være ute i friminuttet kan være et tegn på at læringsmiljøet ikke oppleves som trygt. Å finne ut hvorfor eleven ikke ønsker å delta i friminuttene kan derfor være nyttig, for å gjøre endringer dersom det er faktorer som gjør at eleven ikke føler seg trygg. Eleven har en lovfestet rett til å få dette behovet tilfredsstillt på skolen, og dersom eleven ikke opplever trygghet har alle ansatte i skolen en aktivitetsplikt for å sørge for at eleven har det bra (Opplæringslova, 1998, § 9A). Til tross for at læringsmiljøet oppleves som trygt og godt for flertallet i klassen, vil det nødvendigvis ikke bety at dette gjelder for alle. Elevenes egne subjektive opplevelse av hvordan hen har det på skolen er derfor viktig å være bevisst på (Berg, 2005). Elever har ulike bakgrunn og opplevelser som er med på å bestemme hva som skal til for at de skal kjenne seg trygge. For barn som er disponert for skolevegring, kan for eksempel koronapandemien vært en utløsende faktor. Som det fremkommer i forskning, vet man at sjansen for skolevegring øker etter langvarig fravær. Manglende fysisk kontakt med skolen har gjort at mange unge har opplevd å falle ut både faglig og sosialt (Brockmann & Madsen, 2022). For elever som fra før opplever engstelighet, uro og utrygghet i skolen, kan pandemien blant annet gjort skolen til en skumlere plass. I en rapport vises det at i hjemmeskoleperioden fungerte disse elevene bra, men når nedstengingen var over og skolene åpnet igjen, beskrives møtet som brutalt

(Budfir, 2020). For disse elevene kan skolehverdagen bli svært overveldende. I et forebyggende perspektiv er det nødvendig å utforme en skolehverdag som gir den enkelte eleven faglig hjelp og trygghet, uten å marginalisere eller stigmatisere (Berg, 2005). Et viktig mål bør være å få eleven gjennom skoledagen uten at eleven skal oppleve nederlag og negative følelser knyttet til skoledagen (Ogden, 2015).

Mestring

Å mestre skolehverdagen kan danne forutsetninger for å mestre livet generelt. Mestringsopplevelser er en grunnleggende forutsetning for å utvikle et positivt selvbilde, motivasjon og trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Manglende opplevelse av mestring kan gi tilleggsproblemer, for eksempel psykiske helseplager (Berg, 2005). Mia og Emilie forteller at mestring er en viktig faktor for at elever skal ville komme på skolen:

Emilie: *For at de skal ville komme på skolen så er det med mestring så viktig. Det er kanskje det jeg ser som er det aller viktigste vi må gjøre med en gang.*

Mia: *Det at de får mestring hver eneste dag er kjernen. Det er ikke alle som mestrer alt hele tiden, men at de skal føle at de har fått til det de skulle gjøre den dagen.*

Retten til en tilpasset og likeverdig opplæring er et overordnet prinsipp i opplæringsloven, og gjelder for alle elever (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette for at alle skal få mulighet til å mestre ut fra egne forutsetninger og behov. Å gi eleven utfordringer og undervisning som ligger innenfor mestringsområdet til den enkelte elev kan bygge opp et positivt selvbilde hos eleven, og gir god motivasjon for å være på skolen (Berg, 2005). Det er gjennom slike erfaringer elevens personlige kompetanse utvikler seg, som optimisme, selvtillit og pågangsmot (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Disse aspektene utgjør viktige beskyttelsesfaktorer i barnets utvikling, og kan dermed virke forebyggende mot skolevegring. For å kunne lykkes med å tilrettelegge for gode mestringsopplevelser, er det nødvendig å ha kjennskap til elevens kunnskapsnivå (Moen, 2017). Dette gjelder for alle, fra evnerike elever til faglig svake elever. Det er når elevene mestrer oppgaver som ligger litt over det nivået de har løst oppgaver på tidligere, at de kan føle på reell mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dersom lærestoffet oppleves å være for lett eller lite relevant, kan eleven føle at det ikke er noe vits i å komme til skolen, da den ikke får nytte av det. Stoffet kan oppleves som kjedelig og innsatsen for å lære noe nytt vil være svak (Bru, 2019). Motsatt kan for vanskelige oppgaver føre til at eleven ikke får mulighet til å mestre det som skal bli gjort, og opplever nederlag knyttet til skoledagen (Eide, 2022)

Til tross for prinsippet om tilpasset opplæring, opplever mange barn og unge å ikke strekke til. Manglende mestring kan føre til nedstemthet, utmattelse og lavere selvfølelse (Olsen & Holmen, 2018). Når en elev opplever å ikke mestre «det alle andre mestrer», kan det by på skamfølelse og sårbarhet over å ikke lykkes. Skolen er blant annet det stedet hvor flest unge opplever stress og press, noe som virker inn på elevenes psykiske helse (Bakken, 2021). Opplevelsen av stress kan påvirke elevens evne til å utføre oppgaver, som videre kan redusere elevens mestringsopplevelser, da stresset og ubehaget tilknyttet skolen tar for stor plass (Bru, 2019; Nordahl et al., 2005). Elever som viser skolevegring unngår ofte situasjoner som omhandler faglige og sosiale utfordringer, i frykt for å mislykkes og bli sammenlignet med andre (Kearney & Beasley, 1994; Olsen & Holmen, 2018). Havik (2018) påpeker at denne frykten øker jo eldre elevene blir, noe som kan skyldes at faglige og sosiale krav øker, samtidig som at det blir økte forventninger om å prestere. Kultur og verdier i samfunnet (makrosystemet), har innflytelse på hva skolen (mikrosystemet)

legger vekt på (Bru, 2019). Disse verdiene påvirker blant annet hvilke mål som er viktige, og som kan utløse opplevelse av stress hos barnet. Antakeligvis har prestasjonspresset i skolen økt som følge av mer testing og oppmerksomhet rundt elevenes prestasjonsnivå. Anna beskriver det slik:

Anna: *Min opplevelse er jo at skolesystemet presser barn inn i en form de ikke passer inn fra når de er 6 år. Vi tester elever i hue og ræva, unnskyld uttrykket, fra de er bittesmå. Så det blir veldig sånn (...) Fokus på fag, fag, fag. Skolesystemet er rigget på en sånn måte at vi stresser elevene, fordi det er for mange kompetansemål og for mange ting vi skal gjennom.*

Signaler om hva som er viktig sendes til elevene fra ulike nivå i systemet, og elevens utvikling kan dermed bli påvirket (Bronfenbrenner, 1979). For barn og unge vil utdanningsmyndighetenes vektlegging av nasjonale prøver og konkrete innhold i læreplaner legge rammer for deres erfaring i rollen som elev. Disse rammene påvirkes av både politiske valg og økonomisk utvikling (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017). Det er ikke mye læreren kan gjøre med samfunnets forventninger og verdier, men læreren har derimot mulighet til å påvirke klasserommets verdier. Læreren sender ut signaler om hva som er viktig, bevisst eller ubevisst (Skaalvik & Skaalvik, 2018). På den ene siden må læreren forholde seg til læreplaner, lovverk og nasjonale tester, noe som kan være med på å øke presset på elevene. Likevel kan læreren forsøke å legge til rette for et mestringsorientert læringsmiljø, ved å signalisere at det viktige er å sette seg egne mål, prøve sitt beste og vise progresjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Gode tilbakemeldinger, både når eleven mestrer og når eleven ikke mestrer, kan bidra til å fremme det mestringsorienterte læringsmiljøet. Når eleven møter utfordringer og opplever det å ikke mestre, kan man som støtteperson oppmuntre eleven og gi positive tilbakemeldinger, slik at eleven opplever at sitt arbeid blir verdsatt. Slike opplevelser kan gjerne føre til at eleven utvikler positive holdninger og ikke gir opp (Befring, 2019). Et slikt mestringsorientert læringsmiljø vil tjene godt både som universelt forebyggende tiltak, men også som selektivt forebyggende tiltak mot utvikling av skolevegring.

For elever som viser skolevegring, kan en mulig løsning i første omgang være å senke kravene i situasjoner/fag/aktiviteter som eleven opplever er vanskelige (Thambirajah et al., 2008). Dette var noe flere av deltakerne la vekt på:

Vibeke: *Det må ikke stilles for store krav til disse elevene, kravene må justeres. Vi må være forsiktig å ikke presse de for mye. Det kan fort bli for mye fokus på prestasjoner. Det gjelder det samme for det yngste for de eldre også.*

Emilie: *Vi må ta ned stresset deres. For det ser jeg at de mister helt oversikt når de havner i slike situasjoner. Vi kan snakke med eleven om at den ikke trenger å bli stilt spørsmål i klassen, trenger ikke å rekke opp hånda, trenger ikke å holde presentasjoner, sånn at vi tar ned trykket veldig. Også tar vi heller å gir litt mer trykk etter hvert som eleven blir mer og mer trygg på å være her.*

Jens: *Vi har tonet ned den skolebiten, til rett og slett bare å få han hit. Vi har gjort og prøvd mye, og tatt ned det faglige kraftig med både tilværelse her og hva han skal gjøre her.*

Mia: *Man kan ikke stille de samme forventningene, men man må jo stille forventninger slik at de skjønner at det er noe vits å komme til skolen.*

Samtlige deltakere påpeker viktigheten av å senke kravene, for å redusere stress og negative følelser. Selv om kravene må justeres, forteller Mia at man fortsatt må stille noen

forventninger til eleven. Ifølge Bergin og Bergin (2009) vil det å ha forventninger til elevene kunne styrke relasjonen mellom lærer og elev, da læreren gjennom forventninger viser at hun bryr seg om at de skal lykkes på skolen. Det kan i tillegg styrke elevens tro og selvtillit på at de kan mestre de forventningene de stilles ovenfor, ved at læreren viser tro på at eleven kan klare det (Platz, 2010). Hvilke forventninger som stilles må legges ut fra hva eleven faktisk er i stand til å klare (Bru, 2019). Ved å ha en god relasjon til eleven og kjennskap til elevens utfordringer, kan læreren få et bedre grunnlag til å tilpasse undervisningen og skoledagen generelt. Deltakerne beskriver at det kan være mer enn nok å fokusere på å mestre skolehverdagen fremfor å mestre det faglige i første omgang. Vibeke beskriver blant annet: *«fungerer ikke det emosjonelle, så fungerer ikke det faglige heller»*. Dette samsvarer med Bru, Idsøe og Øverlands (2016) uttalelser, som uttrykker at elevenes emosjonelle helse har vesentlig betydning for om de klarer å konsentrere seg om skolefaglig læring. Når en elev har utfordringer med å komme seg på skolen, kan det være fordelaktig å fokusere på mestring i form av delmål. Ved å prate med eleven og finne ut hva det endelige målet skal være, kan lærer og elev sammen finne mulige tiltak som gjør det lettere å mestre skoledagen. Når eleven er med på å bestemme, trenger ikke målet å oppleves som enda et krav. Mia forteller:

Mia: *Jeg synes at oppmøteplanene var veldig nyttig, og at han var så fornøyd med dem og at han følte at han eide sin historie. Han fikk styre sitt liv på en måte og oppleve mestring på den måten.*

Eleven kan slik oppleve å ha mer kontroll, og derfor håndtere utfordringene bedre med hjelp og støtte fra voksne rundt seg. Ved mer kontroll øker mestringsopplevelsen, som igjen kan føre til både faglig og sosial utvikling (Bru et al., 2016). Mia forteller om hennes erfaring omkring en elev som *«eide sin historie»*, ved å være med på å bestemme hvilke dager og timer eleven følte seg komfortabel på å være i skolen. Eleven kunne på denne måten oppleve mestring. Dette kan sees i lys av livsmestrende kompetanse – nettopp det å mestre hverdagslivet og utfordringer eleven møter på (Befring, 2019). Å gi eleven økte forutsetninger til å mestre personlige påkjenninger, kan øke deres livskvalitet og forventning om å mestre tilsvarende utfordringer de gjennomgår senere. Dette ligger tett med det å være en god aktør i eget liv (Befring, 2019). Det dreier seg om at man som agent i eget liv har påvirkningskraft på egen utvikling, ved å sette seg mål, og vurdere hva som kreves for å nå det.

4.4 «Å fremme de gode relasjonene»

Et spørsmål i intervjuguiden omhandlet hva deltakerne mente var en viktig faktor for å lykkes med det forebyggende arbeidet i skolen. *«Å fremme og opprettholde gode relasjonene kan være nøkkelen i disse sakene»* beskrev Helene. Alle deltakerne fremhevet viktigheten av relasjoner, og hvordan de kunne ha en innvirkning på eleven. Dette innebærer alle relasjonene i elevens mikro- og mesosystem, deriblant lærer-elev relasjoner, elev-elev relasjoner og skole-hjem relasjoner. Kvaliteten av relasjonene kan ha betydning for barnets utvikling – både på godt og vondt (Bø, 2002).

Lærer-elev relasjoner

Relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for læring, utvikling og trivsel i skolen (Drugli, 2012). Deltakerne beskriver det slik:

Emilie: *Til noen elever så er læreren avgjørende. Til ei som hadde en del fravær så var det en lærer som gikk ut i permisjon, også var det ei som ble sykmeldt, så det hadde kom inn vikarer og det var veldig sårbart for henne. Mattetimen ble veldig vanskelig for den eleven, og når hun fikk høre at mattelæreren hadde kom tilbake, ville hun komme tilbake i mattetimene igjen. Så mange er knyttet tidlig til læreren når de kommer hit.*

Mia: *Det er relasjonen som er aller viktigst. Jeg tenker hvis han ikke hadde likt meg og vært sur på meg, så hadde det vært håpløst å fått han til skolen.*

Vibeke: *Det viktigste er å ha stabile voksne rundt eleven. Det gjelder å skape gode opplevelser med eleven slik at eleven får lyst til å komme på skolen. Den voksentilliten er kjempeviktig.*

Sitatene viser at deltakerne er opptatt av å etablere gode lærer-elev-relasjoner, slik at elever skal få lyst til å komme på skolen. Begreper som «avgjørende» og «viktigst» tydeliggjør dette. Emilie forteller om en elev som sluttet å komme til mattetimene på grunn av læreren. Når mattelæreren kom tilbake, var ikke mattetimene et problem lenger. Det kan naturligvis være flere grunner til at eleven sluttet å komme til mattetimene, for eksempel dårlig faglig tilpasning. Eksempelet illustrerer likevel hvor betydningsfull en lærer kan være for elevens motivasjon, trivsel og læring i skolen. Når relasjonen mellom lærer og elev er dårlig, kan eleven havne i en ond sirkel hvor skolemiljøet kan bidra til å forsterke deres opplevelser av utenforskap, utilstrekkelighet og håpløshet, noe som videre kan medføre økt risiko for at vanskene forverres (Befring & Uthus, 2019)

Læreren er en viktig aktør i elevens mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979), og en positiv relasjon vil kunne ha en positiv betydning for eleven. Relasjonen utgjør sitt eget lille enestående utviklingsmiljø i skolen og når den er positiv vil den kunne fungere som en beskyttelsesfaktor i barnets utviklingsprosess (Manger et al., 2013). Relasjonen kan sees på som nødvendig både fra elevens perspektiv, og fra lærerens. For eleven kan relasjonen fungere som en trygg plass hvor eleven kan vende til ved behov, for eksempel når eleven trenger støtte. Slik støtte fra læreren kan gi bidra til at eleven opplever å bli sett og hørt, samt få motstandskraft til å tåle ulike påkjenninger, og dermed virke forebyggende (Moen, 2011). Fra lærerens perspektiv er relasjonen viktig for å bli kjent med eleven, både faglig og sosialt. Når læreren involverer seg i livet og miljøet til eleven, kan læreren få øye på ting man ellers ikke ville sett. Det kan innebære ulike risikofaktorer i livet til ungen, som for eksempel mobbing, personlige påkjenninger eller utfordrende hjemmesituasjon. Det vil kunne legge grunnlag for å gi den støtten eleven trenger for å håndtere skolehverdagen. Helene beskriver det slik: «ved å ha en god relasjon og snakke med dem, så kan det det hende at du får sånne små nøkler som kan være av betydning for å støtte eleven». Tvedt & Bru (2019) fremhever at der elever har en positiv relasjon til læreren, kan læreren bli en ressurs for å håndtere eventuelle sammensatte utfordringer eleven møter, enten det er skolefaglige eller ikke-faglige problemstillinger. For at dette kan realiseres forutsettes det at eleven er trygge nok i kontakten med læreren slik at eleven tør å fortelle hvordan den egentlig har det. Når barnet føler seg trygt, kan det åpnes for at de kan reflektere, uttrykke tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til skoledagen (Moen, 2011). På denne måten kan læreren enklere forstå og møte elevens utfordringer, samtidig som eleven kan føle seg tryggere på å bli støttet i håndtering av skoledagen. I en trygg relasjon mellom lærer og elev vil læreren slik kunne ha et større handlingsrom, ved at læreren har kjennskap til elevens utfordringer. God kjennskap til barnets utfordringer kan dessuten virke positivt for å lykkes med prinsippet om tidlig innsats, ved at læreren kan iverksette tiltak tidlig i forløpet.

Det er læreren og spesialpedagogen som i kraft av sin profesjon og posisjon har et overordnet ansvar for at relasjonen skal være lærings- og utviklingsstøttene, noe som er avhengig av den voksnes relasjonskompetanse (Sabot & Pianta, 2012). Ettersom deltakerne uttrykte viktigheten av å utvikle gode relasjoner til sine elever, ville jeg gå nærmere inn på hva de vektla i dette arbeidet:

Vibeke: *Å vise oppriktig interesse som ikke handler om skole, men om eleven som menneske. Snakke om ting som betyr noe for eleven, familien og opplevelser. Vise at man bryr seg og at de kan stole på deg som voksenperson. Hvis det er noe så kan de komme til meg å snakke dersom de lurer på noe.*

Helene: *Jeg pleier å sette opp en samtale en gang i uken. Det er viktig for å prate med dem, høre hvordan det går, og om det er noe vi kan endre på. I tillegg til å høre hva som fungerer og hva som ikke fungerer faglig. Dette er viktig for relasjonens betydning, og for at de skal bli trygge på meg. (...) Jeg kan aldri rette opp i et dødsfall, sykdom eller sånne ting, da er det bare sånn at du må være en stødig voksen i livet deres og at du ikke gir opp på dem.*

Mia: *At de blir sett og hørt, at de får fortalt ting som er viktig for dem. At de skal føle at de er ønsket på skolen. Skjer det noe gale en dag, så stiller vi alltid med blanke ark neste dag. Jeg prøver å aldri bære med meg det som skjedde verken forrige time eller forrige dag. Vi starter alltid på nytt, det fortjener ungene. For det kan gå dager hvor ting er vanskelig, så det er viktig å møte de med åpne armer igjen. Vis at du bryr deg om ungene.*

Slik jeg tolker deltakernes relasjonsarbeid, får jeg et bilde av en anerkjennende væremåte i møtet med eleven, ved at de er villige til å være åpen, la seg berøre og involvere. Schibbye (2009) forklarer at positive relasjoner mellom lærer og elev kan bygges nettopp på denne måten, hvor læreren lytter og forstår, samt gir eleven bekreftelse og aksept. Disse aspektene utgjør anerkjennelsens ingredienser (Schibbyes, 2009). En slik væremåte kan skape en atmosfære av trygghet, hvor elevene kan få hjelp til å utvikle selvtillit og trygghet, evne til å tåle motgang, samt tiltro til at andre kan være til hjelp. En anerkjennende væremåte legger grunnlag for et samspill med gjensidighet og likeverdighet, hvor relasjonen kan baseres på tillit og trygghet (Pianta, 1999). Deltakerne forteller om viktigheten av å vise at man bryr seg om ungen, slik at eleven føler seg ønsket på skolen. Mia beskriver hun alltid starter med blanke ark dersom det oppstår uheldige situasjoner. En slik aksept og toleranse bærer preg av en ikke-dømmende innstilling, hvor hun viser at hun bryr seg selv når eleven viser uønsket atferd. Flere av deltakerne fremhever det emosjonelle aspektet, ved å møte elevene med omsorg og interesse for deres liv. Helene nevner også det faglige aspektet tilknyttet relasjonens del. Federici og Skaalvik (2013) nevner at gode forklaringer, forslag til fremgangsmåter, faglig hjelp og veiledning vil være med på å fremme en god relasjon, samt elevens mestringserfaringer. Å etablere gode relasjoner handler således om å gi eleven både faglig og emosjonell støtte. Det er likevel nødvendig å bemerke at relasjonsbygging er en svært tidskrevende oppgave. Relasjoner en prosess som forandres over tid, mellom situasjoner og personer (Skau, 2017). Det vil derfor være nødvendig å tilpasse relasjonsbyggingen til den enkeltes behov. I tillegg er det tidskrevende å bygge opp tillit, da det er noe man må gjøre seg fortjent til (Olsen & Traavik, 2010).

Elev-elev relasjoner

Skolen er en sosial arena der elever må forholde seg til, og ha relasjoner med sine medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det å ha venner og føle tilhørighet i skolen kan være en beskyttende faktor som kan dempe risikoen for å utvikle skolevegring (Havik,

2018; Thambirajah et al., 2008) . I tillegg kan det ha en positiv virkning ved å nøytralisere eller motvirke negative sider ved risikofaktorene (Befring & Uthus, 2019; Ogden, 2015). Deltakerne forteller:

Anna: *Tiltak nummer én er å være knyttet til jevnaldrende i en sosial kontekst. Det sosiale setter vi som første prioritering. Man kan alltid ta igjen fagene på ett eller annet vis. Vi sier at det ikke er så viktig å gjøre oppgaver så lenge du bare er der med vennene dine.*

Helene: *Jeg passer alltid på at de sitter sammen med noen de er trygge på. Det at de har en base rundt seg som er trygg. Det er første prioritet, alltid.*

Emilie: *Det viktigste er passe på at de har venner i klassen sin. Når de kommer på skolen, må vi sikre oss at de har en god og trygg læringspartner, og hvor de sitter i klasserommet.*

I følge Spurkeland (2011) hører faglig og sosial læring sammen. Elever drar ikke bare på skolen får å lære fag, og det å ha relasjoner til jevnaldrende er en viktig del av elevenes skolehverdag. Flere av deltakerne setter derfor det sosiale aspektet som første prioritet. Anna forteller at det faglige kan alltid tas igjen. I tråd med det bioøkologiske perspektivet, vil menneskers utvikling skje i aktivt samspill med andre mennesker, og da spesielt signifikante andre som lærere, foreldre, og venner (Olsen & Traavik, 2010). Medelever utgjør en viktig ressurs for en skole, som aktører for trygghet, trivsel og inkludering (Befring, 2019). Deres innflytelse kan derfor ha et stort potensial for å styrke det forebyggende arbeidet i skolen. Dette ved å fremme vennsksapsrelasjoner, og begrense sosial isolering og utenforskap i skolen. Når elever har positive relasjoner til sine medelever, vil de kunne oppleve tilhørighet i skolen, og «være en del av flokken». Motsatt kan manglende tilhørighet føre til sosial isolasjon, ensomhet og psykiske helseplager (Bakken, 2021). Samtidig kan manglende tilhørighet ødelegge muligheten til å utvikle en positiv oppfatning av seg selv, og troen på egne muligheter til å mestre (Berg, 2005).

Elever som viser skolevegring, kan derimot være i en vanskelig situasjon sosialt. De kan streve med å få vennskap, og de kan være tilbaketrukkne (Havik, 2015; Havik, 2018). Mia og Vibeke forteller:

Vibeke: *Og litt sånn, og de begrenser jo seg sånn sosialt og da. Lite kontakt, vil ikke ta kontakt med andre unger, bruker lang tid på å knytte seg til andre.*

Mia: *Han kunne vær en sånn en som, som hvis de spilte basketball så kunne han kanskje finne ut at han bare skulle gå, og da ble han veldig lei seg hvis ingen spurte han hvorfor han gikk. Men det heller er ikke så vanlig at unger gjør, for de tenker ikke over sånt. Jeg prøvde å forklare han det, men da brukte han å si «det er ingen som bryr seg om meg». Han var veldig følsom. Han hadde venner, men ikke mange. Han hadde noen som var veldig tålmodig, for han var jo en «spesiell» gutt som ikke gav så mye av seg selv, men som krevde mye av andre.*

Læreren er viktig ressurs for å kunne fremme gode relasjoner mellom elevene. Lærere med stor relasjonskompetanse kan lettere fange opp de ensomme elevene og stimulere til vennskap i klasserommet og friminutter (Jensen & Juul, 2003). Ved å bruke sin kjennskap til klassen som helhet, kan læreren se hvem enkelte elever kan være sammen med. Samtidig er læreren en viktig rollemodell som elevene ser opp til, og bruker som en referanseramme når de former sine meninger om sine medelever (Drugli, 2012). Drugli, Klöckner og Larsson (2012) påpeker likevel at de mer stille elevene synes å ha en tendens å bli «usynlige» for lærerne sine, da det er andre elever i klasserommet som krever mer

tid. En konsekvens av dette kan være at de andre elevene avviser den samme eleven. Når elevene ser at læreren overser en bestemt elev, kan dette øke sjansen for at eleven også får problemer med relasjonene til jevnaldrende (Luckner & Pianta, 2011). Hvilken type oppmerksomhet læreren gir eleven kan også være av betydning (Drugli, 2012). I NOU 2015:2 *Å høre til. Virkemidler for et psykososialt miljø* påpekes det at elever som læreren gir negativ oppmerksomhet til, kan lett bli lite sosialt attraktiv for medelever. Dersom læreren for eksempel læreren fremhever elevens forsentkomming høyt i fellesskap, kan det bidra til å skape negative følelser hos eleven. Ytterligere kan resten av klassen oppleve en negativ atmosfære mellom deres relasjon, noe som kan gjenspeiles i deres relasjon med den eleven. Bevissthet omkring disse faktorene kan slik være av betydning for elevens følelse av trygghet i klasserommet, samt muligheter til å få venner i klassen. Læreren har god mulighet til å kunne legge til rette for positiv sosial omgang elevene imellom, blant annet gjennom god klasseledelse og ved å jobbe bevisst med å fremme elevens sosiale ferdigheter (Ogden, 2015). Det skal likevel sies at til tross for at læreren forsøker å legge til rette for nettopp dette, er det ikke nødvendigvis slik at eleven selv føler det. Å føle seg som en del av et fellesskap handler om mye mer enn å være fysisk til stede sammen med andre. Det handler om å føle at man er knyttet til de menneskene man er sammen med, og at man føler seg verdsatt og akseptert av disse menneskene.

Skole-hjem relasjoner

Forskning viser at et godt samarbeid mellom hjem og skole har en positiv betydning på flere områder, slik som bedre læringsutbytte, bedre arbeidsinnsats, bedre trivsel, gode relasjoner til medelever og lærere og mindre fravær (Bæck, 2015). Godt samarbeid mellom hjem og skole kommer også frem i denne studiens funn. Å ha et nært og godt samarbeid med hjemmet erfarte deltakerne som helt avgjørende i det forebyggende arbeidet. Sett i lys av det bioøkologiske perspektivet, vil barns utvikling kunne påvirkes av samarbeidet mellom de personene som er rundt barnet (Bronfenbrenner, 1979). Relasjonen mellom skole og hjem utgjør mesonivået i barnets liv, og relasjonens kvalitet er av betydning for støtte, trivsel og sosial utvikling (Bø og Shiefloe, 2007). Samarbeidet mellom skole og hjem er hjemlet i Opplæringslovens § 1-1, og det er skolen som skal legge til rette for god dialog med foreldrene. Deltakerne forteller:

Anna: *De gangene vi og foreldrene sammen i fellesskap klarer å løse det ved at vi samarbeider godt, så er det lettere å få til løsninger. Det jo om å gjøre å være på lag.*

Helene: *Vi må være på lag. Både foreldre og skolen skal måtte ønske å samarbeide om å få vedkommende på skolen. Vi må være på samme spor og være enige om hva som er måten å jobbe rundt på.*

Mia: *Man må sette av mye tid til samarbeid. I perioder snakket vi sammen daglig. Jeg fikk meldinger og telefoner om hvordan dagen hadde vært. De kunne ofte føle stemningen på kveldene og at ungen gruet seg til morgendagen, og det kommuniserte de til meg slik at jeg var forberedt om kvelden. Det ble jo litt oppslukende, men du kan ikke si at du ikke kan. Foreldrene må føle at det er omsorg i det vi gjør. Foreldrene er jo i en sårbar situasjon, de føler seg ofte mislykket. Det er de som kjenner ungen sin best, så hvis vi får dem på lag er det større sannsynlighet for å lykkes.*

Vibeke: *Man må sørge for å ha et godt forhold til foreldrene og ha et godt samarbeid basert på at de har tillit til deg og at de liker deg. Man må gi ganske mye av seg selv som lærer og få bygd opp den tilliten mellom deg og foreldre. Du må vise at du bryr deg om ungen deres og at ungen skal ha det bra.*

Flere av deltakerne nevner det å «være på lag». Jeg tolker det utsagnet som at samarbeidet fungerer best når partene etablerer en relasjon preget av likeverdig partnerskap, og at man har en felles forståelse over situasjonen. Når dette er på plass vil det være større sannsynlighet for at man kommer frem til gode løsninger (Drugli & Onsøien, 2021). Havik (2018) understreker at relasjonen bygges lettest i «fredstid» før eventuelle problemer dukker opp. Dersom det foreligger en god relasjon fra før, kan det være lettere for foreldre å kontakte skolen dersom de sliter med å få barnet sitt på skolen. På den andre siden kan det være enklere for lærere å kontakte foreldrene dersom de opplever tidlige tegn på at eleven strever i en skoledag. På denne måten kan samarbeidet fungere som forebyggende tidlig innsats, ved at man kan komme i forkant av en uheldig utvikling. Mia forteller blant annet at en tett dialog med foreldrene kunne forberede henne dersom barnet strevde. Spurkeland (2011) fremhever at det er foreldrene som har best kompetanse på sitt eget barn og som sitter på den viktigste informasjonen læreren trenger for å kunne tilrettelegge og møte den enkelte elev på en måte som støtter elevens utvikling. En slik tett dialog kan være en indikasjon på at foreldrene opplevde tillit til Mia. En slik tillit krever at læreren tar seg tid til å lytte til foreldrenes tanker og meninger (Dalen & Tangen, 2012). Mia forteller at det kan bli overveldende i perioder med mye kontakt. Hun prøver likevel å sette seg inn i forelderens liv, og forteller at foreldrene er i en sårbar posisjon. Dalen & Tangen (2012) understreker at i møte med elever som viser vansker i skolen er det spesielt viktig at lærere forsøker å sette seg inn i og forstå den situasjonen som foreldrenes er i. Ifølge Olsen og Holmen (2018) vil et godt samarbeid forutsette at læreren har kunnskaper om kommunikasjon. Slik Vibeke beskriver det, tolker jeg hennes væremåte i møtet med foreldrene som ydmyk, hvor man er klar over hvilken rolle man har i barnets liv. Det å vise at man forstår hvilken posisjon foreldrene står i kan bygge opp tillit i relasjonen, viser en ikke-dømmende holdning, empati og respekt ovenfor foreldrene, noe som kan virke positivt inn på relasjonen.

Foreldre har kjennskap til eleven i et mikromiljø, mens læreren kjenner eleven i et annet mikromiljø. Et godt samarbeid bidrar til et mer helhetlig syn på barnets situasjon, hvor fokus blir satt på samspill, mestring og løsning heller enn på skyldfordeling, hindringer og begrensinger (Olsen og Traavik, 2010). Dette ved at de kan bidra med hver sin kompetanse (Bø, 2002). God forståelse mellom mikrosystemene (mesosystemet) skaper trygghet hos barnet, og gir gode utviklingsmuligheter. Da skolevegring er et komplekst fenomen, vil et slikt helhetlig perspektiv tjene godt for å kunne forebygge skolevegringen. Deltakerne erfarer likevel at samarbeid med foreldre kan være noe av det mest utfordrende i arbeidet med elever som viser skolevegring:

Anna: *Noen foreldre er så sinte på skolesystemet at det er vanskelig å få til et godt skole-hjem-samarbeid. Da er det viktig for meg på vegne av skolesystemet å si hva vi har gjort som ikke fungerer.*

Helene: *Ofta kan det være slik at de sier hopp og vi hopper, men vi hopper aldri høyt nok. Det vil alltid være et nytt trappetrinn eller noe annet de ønsker. Da blir det veldig vanskelig å oppnå noen ting.*

Vibeke: *En del foreldresamarbeid synes jeg har vært veldig vanskelig. For det første er det, det er vanskelig å se på seg selv i en sånn situasjon. Man må trø ganske forsiktig. Så det har vært utfordrende, men noen ganger har vi brukt PPT, så de har kunne gått inn.*

Emilie: *I noen samarbeidssituasjoner så er det utfordrende. Fordi da deler vi ikke det samme bilde på hvordan ting er. Hvis for eksempel foreldre sier at det ikke handler om skolevegring fraværet her, så blir det en slags «fornektelse».*

Foreldremøte og utviklingssamtaler er politiske virkemidler for å sikre foreldresamarbeid og danne grunnlag for gode oppvekstmiljø (Faugstad & Jenssen, 2019). Til tross for at det er skolen som skal legge til rette for god dialog med foreldrene, viser forskning at dette er et område mange lærere føler de mangler kunnskaper og ferdigheter på (Westegård, 2013). Dessverre er det slik at foreldresamarbeid ofte fungerer dårligere hvis barnet har ulike sårbarheter (Drugli & Onsøien, 2021). Foreldre står i en tøff posisjon, og ofte er det slik at de kan ta sin fortvilelse over på skolen (Lund, 2012). I skolevegringssaker kan vanskelige følelser komme inn og utfordre relasjonen. Utfordringer i samarbeidet med hjem kommer ofte til uttrykk når lærerne opplever at skole og hjem har ulike verdier eller vurderinger av samme fenomen (Faugstad & Jenssen, 2019). Enkelte foreldre kan for eksempel ha et urealistisk bilde av egne barns ferdigheter eller atferd. Når det ikke foreligger en gjensidig forståelse, kan kommunikasjonen bli påvirket, og det vil være vanskelig å komme frem til gode løsninger. Glavin og Erdal (2000) nevner at det bør snakkes om forventninger til samarbeidet tidlig, og at det bør utarbeides en plan med målsetting for arbeidet, slik at alle parter i samarbeidet vet hva de har å forholde seg til. Dersom man likevel ikke opplever at samarbeidet går noen vei, forteller Vibeke at en mulig løsning kan være å koble inn andre hjelpeinstanser som kan være med på å støtte og veilede partene. På denne måten kan man sammen reflektere og komme frem til en felles forståelse av situasjonen. Et overordnet mål bør være å ivareta barnets behov.

5.0 Avslutning

Denne studien har rettet oppmerksomheten mot tre lærere og tre spesialpedagoger sine forståelser av skolevegring, og hvilke erfaringer de har med å forebygge utvikling av skolevegring. Studiens problemstilling har vært:

«Hvordan forstås skolevegring av lærere og spesialpedagoger, og hvilke erfaringer har de med forebyggende arbeid knyttet til elever som viser skolevegring i grunnskolen?».

For å belyse denne problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie hvor jeg har intervjuet tre lærere og tre spesialpedagoger i grunnskolen. Gjennom analyse og tolkning av studiens empiri, var det sentrale funn som utpekte seg; studiens deltakere synes alle å ha et helhetlig perspektiv på skolevegring. I det forebyggende arbeidet var deltakerne opptatt av å være tidlig ute, tilrettelegge skoledagen etter elevens forutsetninger og behov, og etablere gode relasjoner. Disse faktorene erfarte deltakerne kunne være av betydning for å forhindre at elever med begynnende ubehag i skolen skulle utvikle skolevegring.

5.1 Oppsummering av studiens resultater

Deltakerne viste en tilnærmet lik oppfatning av begrepet skolevegring. De beskrev en elevgruppe som har lyst å være på skolen, men at de av ulike grunner ikke får det til. De snakket aldri om skolevegring som et isolert fenomen knyttet til barnet alene, men viste heller til et helhetlig perspektiv, hvor de forsto skolevegring som et komplekst og sammensatt fenomen. Deltakerne erfarte at det gjerne ikke er én spesifikk årsak til skolevegringen, men heller et samspill mellom flere faktorer. Det kan omhandle faktorer i skolen, hjemmesituasjon eller sårbarheter hos eleven selv. Det fremkom at en utfordring med skolevegringens kompleksitet er at ingen saker er like, og at det ikke finnes en oppskrift på hvordan man kan hjelpe denne elevgruppen. Deltakernes beskrivelser samsvarer med tidligere forskning oppgaven har lagt frem, som viser at elever med skolevegring er en heterogen gruppe hvor årsakene ofte er sammensatt.

Studios funn pekte på en bred enighet i at tidlig innsats er av stor betydning for elever som viser tegn til å utvikle skolevegring. Deltakernes erfaringer omhandlet å være tidlig ute dersom det var mistanke om skolevegring, for å forebygge at eleven skulle få et høyt skolefravær. Funnene peker på at jo flere fraværsdager eleven har, jo vanskeligere blir det å få eleven tilbake. Ingul (2005) begrunner dette med at det ofte vil oppstå opprettholdende faktorer som bidrar til at fraværet øker, og dermed vil skolevegringens kompleksitet øke. Betydningen av tidlig intervensjon i skolevegringssaker har også god støtte i forskningslitteraturen (Havik, 2018; Thambirajah et al., 2008). For å kunne være i forkant av en eventuell problemutvikling fremhevet deltakerne å være bevisst på tidlige tegn. Det innebærer blant annet somatiske plager som vondt i magen eller vondt i hodet, samt engstelighet og innadvendthet i sosiale situasjoner. De trakk også frem ulike fraværsmønstre man må være obs på, og at gode fraværsrutiner er hensiktsmessig for å tidlig oppdage problematikken. Deltakerne refererte likevel at det kan være utfordrende å identifisere tidlige tegn, da det er stor variasjon i hvordan de opptrer, og at samme symptomer kan skyldes andre utfordringer.

Deltakerne hadde erfart viktigheten av å tilrettelegge skolehverdagen etter elevens behov og forutsetninger. De opplevde blant annet at forutsigbarhet og trygghet på skolen var av

betydning for elever som viser skolevegning, og at de trygge rammene rundt eleven og klassen måtte være på plass for at eleven skulle klare å møte opp på skolen. For at eleven skulle oppleve trygghet, beskrev deltakerne faktorer som klasseledelse, forutsigbarhet, struktur og klare forventninger. Ved å holde tett dialog og egne avtaler med eleven, kan eleven få mulighet til å vite hva som skulle skje på forhånd og komme forberedt til skoledagen. Deltakerne erfarte at en slik forutsigbarhet bidrar til å redusere usikkerhet i skolen, samt øke opplevelsen av trygghet. Videre i tilretteleggingen ga deltakerne uttrykk for at det var nødvendig å redusere stressnivået til elevene og bidra til gode mestringsopplevelser. Elever som viser skolevegning har oftere frykt for å mislykkes, og forsøker å unngå situasjoner som omhandler faglige og sosiale utfordringer (Kearney & Beasley, 1994). Deltakerne mente derfor at det er viktig å senke kravene til elevene i ulike situasjoner, fag og aktiviteter som eleven opplever er vanskelige, slik at eleven fikk gode muligheter til å mestre sine omgivelser. Faglig og sosial mestring kan bygge opp elevens selvtillit og evne til å motstå ulike påkjenninger i skolehverdagen – og livet generelt.

Gode relasjoner ble påpekt som «avgjørende» for at deltakerne kunne komme i en posisjon hvor de kan støtte barna i skolehverdagen. En viktig faktor for å lykkes med det forebyggende arbeidet opplevde deltakerne å etablere gode relasjoner. Dette innebærer både lærer-elev relasjoner, elev-elev relasjoner og skole-hjem relasjoner. I møtet med elevene beskrev deltakerne en anerkjennende væremåte, ved å være en støtteperson i livet til eleven. De forklarte at det var viktig å lytte til eleven og forsøke å forstå elevens situasjon. Videre var de opptatt av å vise at de bryr seg om eleven, vise interesse og engasjement for eleven som menneske. Disse faktorene for at eleven skulle føle seg ønsket på skolen. Deltakerne la samtidig vekt på å passe på at eleven har venner i klassen sin, og at de sitter sammen med noen de er trygge på. De beskrev likevel at en utfordring med elever som viser skolevegning er at de kan begrense seg sosialt, og at de kan streve med å få vennskap. Skole-hjem relasjoner var en tematikk som deltakerne opplevde var helt avgjørende, men også noe av det mest utfordrende i deres arbeid. Deltakerne fremhevet at det er når skole og hjem «er på lag» de kommer frem til gode løsninger. Likevel opplevde flere at det kan være vanskelig å få til et godt samarbeid, spesielt når de ikke deler samme forståelse av situasjonen. Studiens resultater understøttes av tidligere forskning og teorier, blant annet Bronfenbrenners bioøkologiske modell som understreker at miljøet rundt eleven, og relasjonene mellom dem vil kunne påvirke elevens utvikling – på godt og vondt.

5.2 Avsluttende refleksjoner og veien videre

Forebygging av skolevegning handler i bunn og grunn om å motvirke at en elev skal oppleve ubehag i skolen. Dette for å unngå at eleven faller ut sosialt, emosjonelt og faglig. Studiens funn peker på at det ikke er én spesifikk løsning på denne problematikken, men heller en sammensatt løsning med kombinasjon av flere faktorer. For å lykkes med prinsippet om tidlig innsats er det nødvendig at flere faktorer er på plass. Et godt utgangspunkt kan være å ha god relasjon til elev og foreldre, for å kunne tilrettelegge skolehverdagen ut fra elevens behov og forutsetninger. Når læren kjenner til elevens utfordringer, kan læreren gjøre ulike tilpasninger som kan gjøre skolehverdagen lettere. Det kan være å senke kravene til eleven i ulike situasjoner, og legge til rette for gode muligheter for mestringsopplevelser. Gjennom å etablere et trygt og godt læringsmiljø hvor mobbing og sosial isolering ikke oppstår, og hvor elevens innsats fremfor resultater vektlegges, kan disse faktorene i skolen fungere som beskyttelsesfaktorer i barnets liv – og dermed virke forebyggende mot utvikling av skolevegning. Alle disse faktorene griper inn i hverandre og vil påvirke hverandre gjensidig og vil dermed kunne påvirke elevenes utvikling både faglig,

sosialt og emosjonelt. Det er samtidig nødvendig å nevne faktorer som ikke kan kontrolleres, for eksempel faktorer utenfor skolen som kan påvirke elevens utvikling negativt. Å forebygge at barn og unge utvikler skolevegring kan derfor være utfordrende for skolen alene. Barnet påvirkes på ulike måter gjennom forskjellige systemer. Det er ikke alltid det er tilstrekkelig med kun det skolen kan gjøre, og det bør arbeides på flere plan for å hjelpe eleven på best mulig vis. For å ivareta et helhetlig perspektiv, vil forebygging av skolevegring forutsette å ta utgangspunkt i beskyttelsesfaktorer som finnes både ved barnet, familien og skolen.

Skolevegring beskrives som et økende problem, men et problem som går under radaren (Jacobsen, 2016). Tematikken har fått noe økt oppmerksomhet etter koronapandemien, hvor det rapporteres om mulige økninger i antall henvisninger med fastlåste skolevegrere (Bufdir, 2020). Nord Universitet skal derfor lede et stort forskningsprosjekt for å undersøke hvordan skolefravær varierer, forstås og håndteres på mellomtrinnet i grunnskolen (Holterman, 2022). Økt oppmerksomhet på tematikken understreker viktigheten av å inneha kunnskap om denne elevgruppen, og hvordan man kan bidra til forebygging og tidlig intervensjon. Hensikten med denne studien har således vært å få innsikt i hvordan lærere og spesialpedagoger forstår skolevegring, samt deres erfaringer knyttet til det å hjelpe elever som er i risiko for å utvikle skolevegring. Gjennom å ta for meg denne tematikken, mener jeg at jeg fremhever et viktig og aktuelt tema. Jeg håper studien gir et bidrag til forskningsfeltet, og at mine funn og teoretiske rammeverk kan være av betydning for videre forskning og for voksenpersoner som arbeider med barn og unge. Når det gjelder veien videre ville det vært spennende å gå enda mer i dybden på temaet. Studien har inkludert et fåtall deltakere, og et større utvalg kan gi studien nye perspektiv som kan være av betydning i det forebyggende arbeidet. En bredere kvantitativ undersøkelse med mer representativt utvalg kan i tillegg bidra til å bekrefte eller avkrefte funn fra denne undersøkelsen. En annen begrensning ved studien er at det kan være krevende å reflektere rundt egen praksis, og gjenfortelle fullstendig hvordan man arbeider i praksis. Å inkludere observasjon som tilleggsmetode for å se hvordan det forebyggende arbeidet skjer i praksis over en lengre tidsperiode er et område jeg synes ville vært interessant å forske videre på. På denne måten kan studiens kvalitet også styrkes ved å sammenligne det som blir sagt og det som skjer i praksis.

Det skal ikke behøve å være vanskelig for barn og unge å oppholde seg på skolen. Økt kunnskap og fokus på tematikken kan danne gode forutsetninger for det forebyggende arbeidet, både på et universelt nivå, men også for de som er i risiko for å utvikle skolevegring. På denne måten slipper kanskje Pim å føle på kortpusthet og knuter i magen når hun er på skolen. Kanskje det ikke trenger å være vanskelig å være Pim lenger.

Referanseliste

- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2021). Ungdata 2021. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 8/21. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989 nr. 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/traktat/1989-11-20-1>
- Befring, E. (2012). Forebygging - tidlig innsats til barnets beste. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (1. utg., s. 21-34). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-194). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 50-73). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-520). Oslo: Cappelen Damm.
- Berg, N. (2005). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berg, I., Nichols, K. & Pritchard, C. (1969). School Fobia – Its Classification and Relationship to Dependency. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 123-141. [10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x)
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2).
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. [10.1007/s10648-009-9104-0](https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0)
- Bergkastet, I., Dahl, S. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westwig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø: faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats og framtidig utfordring for norsk skole. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 153-161). Oslo: Cappelen Damm.
- Branca, L. (2021). *Redde for skolen – om skolefobi og skolevegring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. [10.1191/1478088706qp0630a](https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a)
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19-41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bru, E., Idsøe, C. E. & Øverland, K. (2016). Introduksjon: Psykisk helse i skolen. I E. Bru, C. E. Idsøe, E. & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget.

- Bufdir. (2020). Koordineringsgruppen for tjenester til sårbare barn og unge. Hentet 3.03.2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/utsatte-barn-og-unges-tjenestetilbud-under-covid-19-pandemien/id2831843/>
- Byrkjedal-Sørby, L. J. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 97-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bæck, U. K. (2015). Beyond the fancy cakes. Teachers' relationship to home-school cooperation in a study from Norway. *International Journal about Parents in Education*, 9, 37-46. <https://site.uit.no/baeck/wp-content/uploads/sites/343/2018/04/Beyond-the-Fancy-Cakes.pdf>
- Bæck, U. K. (2017). It is the air that we breathe. Academic socialisation as a key component for understanding how parents influence children's schooling. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 1-10. [10.1080/20020317.2017.1372008](https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1372008)
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Shiefloe, P. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahle, G. (2019). *Grevlingdager*. Cappelen Damm.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 220-239). Oslo: Cappelen Damm.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B., Klöckner, C. A. & Larsson, B. (2012). Do demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education*, 24(4), 243-254. [10.1080/09500790.2011.626033](https://doi.org/10.1080/09500790.2011.626033)
- Drugli, M. B. & Onsøien, R. (2021). *Sårbare små barn: de yngste i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Egger, H., Costello, J., & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 797-807. [10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79](https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79)
- Eide, S. E. (2021). *Skolefravær – en felles utfordring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Faugstad, R. & Jenssen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, 13(1), 98-110. [10.23865/up.v13.1898](https://doi.org/10.23865/up.v13.1898)
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole* (1), 58-63. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202013.pdf>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole* (3), 11-15. Hentet fra

- <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202015.pdf>
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. *Geertz. The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 3-30.
- Havik, T. (2015). Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering – Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 151-170) Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. (2014). Parental perspectives of the roles of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. [10.1080/13632752.2013.816199](https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199)
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. (2015). Assessing Reasons for School Non-Attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioural Practice*, 26, 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hofgaard, T. L. (2015). *Kan for lite om psykisk helse*. President i psykologforeningen i Tidsskrift for utdanningsforbundet. Hentet (5.april 2022) fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2015/kan-for-lite-om-psykisk-helse/>
- Holden, B. & Sällman, J. I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Holterman, S. (3.05.2022). Skal finne ut hvor mange barn som er borte fra skolen. Hentet 5.06.2022 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fravaer-skolevegring/skal-finne-ut-hvor-mange-barn-som-er-borte-fra-skolen/321229>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom: I: Barn i Norge 2005. Se meg! Årsrapport om barn og unges psykiske helse, Voksne for Barn.
- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risks Factors. *Cognitive and Behavioural Practice*. 26, 46-62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Jacobsen, S. E. (24.11.2016). Hva skal vi gjøre med de som ikke vil gå på skolen? Hentet 1.6.2022 fra <https://forskning.no/psykiske-lidelser-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/hva-skal-vi-gjore-med-de-som-ikke-vil-ga-pa-skolen/382202>
- Jensen, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A Functional Approach to Assessment and Treatment*. Washington D.C: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism. Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 57-65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A. (2008a). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257-282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>

- Kearney, C.A. (2008b). School absenteeism and school refusal behaviour in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. & Beasley, J. F. (1994). The clinical treatment of school refusal behavior: A survey of referral and practice characteristics. *Psychology in the Schools*, 31(2), 128-132. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199404\)31:2<128::AID-PITS2310310207>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199404)31:2<128::AID-PITS2310310207>3.0.CO;2-5)
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1996). The Evolution and Reconciliation of Taxonomic Strategies for School Refusal Behavior. *Clinical psychology: Science and Practice*, 3(4), 339-354. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Child Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205.
[10.1097/00004583-200102000-00014](https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014)
- Kleven, T. H. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 06 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400. [10.1111/1467-8624.00101](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101)
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyon, A. R. & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44 (6), 551-565.
<https://doi.org/10.1002/pits.20247>
- Løvereide, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*, 4, 16-23. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/forskning-om-skolevegring/>

- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1*. (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Minde, G. T. & Mæle, S. (2011). Skolevegring eller skoleustøtning – eller begge deler. *Spesialpedagogikk*, 9, 13-20.
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole. Faktorer som predikerer elevs intensjon om å slutte på skolen. *Psykologi i kommunen*. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2596284/Frostad-Mjaavatn.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Moen, T. (2011). Tre perspektiver på sosial kompetanse i skolen: muligheter og begrensninger. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 129-143). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, T. (2016). Lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner* (s. 11-18). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring i en skole for alle. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1-7. trinn* (s. 23-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I B. Groven, I. Åmot & M. Bjerklund (Red.), *Systemrettet arbeid i barnehage* (s. 34-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats* (s. 23-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Elevenes læring i fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på: Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. I. & Tørstad, M. (2011). Tilbake til skolehverdagen. *Spesialpedagogikk*, 9, 24.

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV 1998-07-17-61)
- Overland, T. (2017). *Diagnoser og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pedersen, M. H. (24.11.2020). Me kan ikkje laga gull av gråstein! Hentet 1.1.2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/marit-himle-pedersen-skolepolitikk-utdanningsforbundet/me-kan-ikkje-laga-gull-av-grastein/253363>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Platz, F. (2010). *Relationer og anerkendelse: specialpædagogisk værktøjskasse for lærere og pædagoger*. Århus: ViaSysteme
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. (IS-2655).
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schibbye, A. L. (2009). *Relasjoner* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Shilvock, G. G. (2010). *Investigating the factors associated with emotionally-based non-attendance at school from young people's perspective*. University of Birmingham. Hentet fra <https://etheses.bham.ac.uk//id/eprint/1142/1/Shilvock10ApEdPsyD1.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, M. S. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk – samhandling og resultater i skolen*. (1. utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding of school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tvedt, M. S. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring* (s. 47-70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A. (2016). Anerkjennelse i samtalen om tallet 18. I T. Moen (Red.), *Positive lærer elev-relasjoner* (s. 63-70). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on Special needs education*. Adopted by the World conference on special needs education: Access and quality. Paris: UNESCO
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet 7.05.2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/#>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva sier forskning om fravær og nærvær i skolen?*
Hentet 7.04.2022 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-fravar-i-grunnskolen/forskning-om-fravar-og-narvar/>
- Uthus, M. (2017). Elevens psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg., s. 17-28). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2012). The power of dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research*, 13 (5).
[10.1177/1468794112451036](https://doi.org/10.1177/1468794112451036)
- Westegård, E. (2013). Teacher competencies and parental cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91-99.
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru., E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (45-69). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD sin vurdering av prosjektet

Vurdering (2)

20.01.2022

Referansenummer

449448

Prosjekttittel

Skolevegring på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Sultana Ali Norozi

Student

Zarya Faraj

Prosjektperiode

10.01.2022 - 15.05.2022

Dato

20.01.2022

Type

Med vilkår

Kommentar

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

Vurdering (1)

19.01.2022

Referansenummer

449448

Prosjekttittel

Skolevegring på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Sultana Ali Norozi

Student

Zarya Faraj

Prosjektperiode

10.01.2022 - 01.09.2022

Dato

19.01.2022

Type

Med vilkår

Kommentar

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?: Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?: NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR: Vår vurdering forutsetter: 1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet 2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under) 3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt. 4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser 5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon) 6. Dersom du er student skal du dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig/din veileder. Det gjør du ved å trykke på «Del prosjekt» når du er logget inn i meldeskjemaet. 7. Om deler av utvalget vil kunne gjenkjennes direkte eller indirekte i publikasjon må du innhente eksplisitte samtykker. Vi anbefaler at utvalget gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE: De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde: Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder) Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/> Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet. TYPE

OPPLYSNINGER OG VARIGHET: Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2022

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD: legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING: NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG: Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering 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: Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER: Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD: vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Skolevegring i grunnskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere i grunnskolen tilrettelegger for elever som sliter med skolevegring. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Formål

Som en del av studiet *spesialpedagogikk*, ønsker jeg i min masteroppgave å utforske hvordan lærere i grunnskolen arbeider i møtet med elever som har skolevegring. Formålet er å undersøke skolevegring fra et tiltaksperspektiv, for å best mulig ivareta denne elevgruppen. Med dette i fokus er studiens problemstilling: «*Hvordan opplever lærere å tilrettelegge skolehverdagen for elever som sliter med skolevegring?*». Jeg er nysgjerrig på læreres opplevelser og refleksjoner knyttet til temaet, og ønsker derfor å gjennomføre intervjuer for å fange opp disse perspektivene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt ved pedagogikk og livslang læring (IPL) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet, med førsteamanuensis Sultana Ali Norozi som min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å belyse studiens problemstilling, ønsker jeg å intervju informanter som oppfyller følgende kriterier:

- Er ansatt som lærer/spesialpedagog i grunnskolen
- Har/har hatt erfaring med skolevegring blant elever

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet ønsker å komme i kontakt med lærere og spesialpedagoger i grunnskolen som i en periode har/har hatt elever med skolevegring. Jeg ønsker derfor å intervju fire/fem lærere/spesialpedagoger som har erfaring på dette området, og at intervjuene skal foregå i løpet av februar 2022. Intervjuene er individuelle og vil ta i underkant av ca. én time hvor det blir gjort lydopptak. Jeg bruker lydopptak fordi jeg ønsker å være fokusert på informantens utsagn. Lydopptakene vil deretter bli transkribert, analysert og deretter slettet. Det vil være et åpent intervju hvor jeg vil bruke en semistrukturert intervjuguide som hjelpemiddel. Intervjuet vil i hovedsak dreie seg om erfaringer av tilrettelegging i skolen hos denne elevgruppen, og ikke spørsmål som går på spesifikk informasjon om elever.

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 konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta senere eller velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. All personinformasjon vil behandles konfidensielt og lagres i samsvar med personvernregelverket, i tillegg til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og IPL sine retningslinjer. Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte masteroppgaven, og alt av opplysninger vil bli anonymisert. Lyddopptak og transkriberte data vil lagres på passordbeskyttet data, samt slettes ved prosjektslutt, noe som etter planen er 15. mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med student (zaryah@stud.ntnu.no) eller veileder Sultana Ali Norozi (sultana.a.norozi@ntnu.no). Du kan også kontakte personvernombud ved NTNU, Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no), eller kontakte NSD (personverntjenester@nsd.no).

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Håper du har lyst til å delta i forskningsprosjektet!

Med vennlig hilsen,

Prosjektansvarlig: *Sultana Ali Norozi*

Tlf: *****

E-post: sultana.a.norozi@ntnu.no

Student: *Zarya Faraj*

Tlf: *****

E-post: zaryah@stud.ntnu.no

Samtykkeerklæring

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

- å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan lærere og spesialpedagoger opplever arbeidet med å tilrettelegge en skolehverdag for elever som viser skolevegring. Det finnes ingen riktig eller feil svar her, det jeg er ute etter er dine refleksjoner knyttet til tematikken. Temaene går i hovedsak inn på forståelse av skolevegring, tilrettelegging og rollefordelinger i tilretteleggingen.

Jeg vil minne deg på at deltagelse er frivillig gjennom hele prosessen, og du kan trekke deg når som helst dersom du ønsker det. Alt av informasjon blir anonymisert og datamaterialet vil behandles konfidensielt slik at ingen andre enn meg og veileder får tilgang til det. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak dersom det er greit, og vil vare i underkant av én time.

Før lydopptak

- Litt om meg selv og hensikten med studien
- Introdusere temaer som skal gjennomgås
- Gjennomgå informasjonsskriv:
 - a. Frivillig deltagelse
 - b. Anonymisering
 - c. Konfidensialitet
- Spørre om de har noen spørsmål

INNLEDENDE SPØRSMÅL

A. Åpningsspørsmål

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
 - a. Utdanning, stilling, arbeidserfaring
2. Hvor lenge har du jobbet som ____?

REFLEKSJONSSPØRSMÅL

B. Forståelse av og erfaring med skolevegring

3. Hva legger du i begrepet skolevegring?
 - a. Omfang?
 - b. Stabilt eller endret seg de siste årene?
4. Hva tror du kan være årsaker til at noen elever får problemer med å komme seg på skolen?
5. Hvordan vil du beskrive denne elevgruppen?
 - a. Faglig
 - b. Sosialt
6. Hvilke kjennetegn/symptomer gjør deg mistenksom for skolevegring?
 - a. I hvilke sammenhenger kommer symptomene til syne?
 - b. Hvordan opplever du at disse kjennetegnene påvirker skolehverdagen?
7. Hva gjøres når ubehaget kommer til syne?

C. Forebygging og tilrettelegging

8. Hvilke faktorer tenker du kan bidra til å forebygge utvikling av skolevegring?
9. Hva mener du er viktig for å lykkes med det forebyggende arbeidet?
10. Hvordan tilrettelegger du skolehverdagen når eleven møter opp?
 - a. Faglig
 - b. Sosialt
11. Hvordan erfarer du at slik tilrettelegging kan bidra til å forebygge skolevegring?
12. Hva tenker du er viktig for at elever som viser tegn til skolevegring skal trives på skolen?
 - a. Hvordan kan denne trivselen fremmes?
13. Kan du fortelle litt om hva du legger mest vekt på i tilrettelegging av skolehverdagen?
 - a. Har du konkrete eksempler på hvordan det har fungert?
 - a. Hva gjøres dersom tilretteleggingen ikke fungerer?

D. Samarbeid

14. Hvordan opplever du din rolle i skolehverdagen til denne elevgruppen?
15. Hva skal til før du involverer andre støtteinstanser?
 - a. Hvilke instanser?
 - b. Hvordan opplever du samarbeidet? (utfordringer/muligheter)
16. Hvordan er skole-hjem-samarbeid i slike saker?
 - a. Hvor sentrale er rollen deres i utarbeidelse av tiltak?
 - b. Hvordan opplever du samarbeidet? (utfordringer/muligheter)
17. Hvilken betydning har elevens stemme noe å si i prosessen?

AVRUNDINGSSPØRSMÅL

E. Oppsummering

18. Hva opplever du som de største utfordringene i rollen som lærer/spesialpedagog i arbeidet med skolevegrere?
19. Har du noen spørsmål til meg før vi avslutter?

Tusen takk for deltagelsen, og bare ta kontakt med meg dersom du lurere på noe senere!

Vedlegg 4: Intervju og transkripsjon - detaljer

Intervjudeltakere	Tid på intervju	Antall sider transkripsjon
Intervju 1 (Anna)	1 time	12 sider
Intervju 2 (Helene)	51 minutter	10 sider
Intervju 3 (Vibeke)	55 minutter	10 sider
Intervju 4 (Emilie)	52 minutter	10 sider
Intervju 5 (Jens)	35 minutter	7 sider
Intervju 6 (Mia)	53 minutter	9 sider

