

Brit Elin Solheim

"Vi må jo aldri glemme elevstemmen"

En kvalitativ studie om spesialpedagoger og
elevers forståelse av det trygge læringsmiljøet

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Sidsel Holiman

Mai 2022

Brit Elin Solheim

"Vi må jo aldri glemme elevstemmen"

En kvalitativ studie om spesialpedagoger og elevers forståelse av det trygge læringsmiljøet

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Sidsel Holiman
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I norsk skole har elever rett på et trygt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998). Likevel øker skolevegringsproblematikken mer og mer. Det er et komplekst fenomen, som kan være utfordrende å håndtere og det etterlyses derfor mer forskning på feltet. Tidligere studier viser en tydelig sammenheng mellom skolevegring og engstelse, og det trygge læringsmiljøet blir beskrevet som en viktig nøkkel i håndteringen av denne utfordringen. Denne masteroppgaven går videre fra forskning som allerede finnes og undersøker sammenhengen mellom et trygt læringsmiljø og angstrelatert fravær. På bakgrunn av dette har studiens problemstilling blitt formulert slik: «*Hva vektlegger spesialpedagoger og elever i sin forståelse av sammenhengen mellom et trygt læringsmiljø og angstrelatert fravær?*» I studien er det to fokusgrupper som har fått muligheten til å diskutere denne sammenhengen; spesialpedagoger og elever. Spørsmål som har dukket opp gjennom intervju med disse gruppene er; Hvilke fellesforståelser finner vi? Hvor utfordrer de hverandres forståelse? Forstår de begrepene likt? Sentrale teorier i møte med problemstillingen har blant annet vært Christopher Kearney (2005,2008) og Peder Kjøs (2019) perspektiver på angst, samt Trude Haviks (2018) perspektiver på skolevegring som begrep og fenomen. I møte med funnene mine, har John Bowlbys (1969) teori om tilknytning og Decy & Ryans (2002) teori om selvbestemmelse, spilt en viktig rolle.

Gjennom fokusgruppeintervju og en analyse av kjernen i informantenes forståelse, har studien stilt forståelsene opp mot hverandre. Aksel Tjoras (2021) Stegvis-deduktive-induktive modell for analyse er brukt for å sikre forskningens kvalitet, og gjennom det kvalitative arbeidet blir konsepter presentert og diskutert i møte med de sentrale teoriene. Studiens funn viser at en god relasjon og en god dialog er vesentlig for å oppnå trygghet i læringsmiljøet. En trygg voksen spiller en støttende rolle for eleven dersom noe er utfordrende, men elevene etterlyser samtidig en relasjon som er til stede uavhengig av elevens situasjon. Den gode dialogen verdsettes hos begge gruppene. Likevel viser funnene at forståelsene spriker noe. Spesialpedagogene vektlegger dialogen med hjemmet. Elevene verdsetter et godt skole-hjem-samarbeid, men vektlegger barnas rett på å delta i alt som angår dem. Ifølge elevene er skolevegringsproblematikken umulig å løse, dersom alt foregår «over hodet på eleven»

Funnene som presenteres i studien legges ikke frem som en fasit. Målet med studien var å formidle spørsmål og diskusjoner enhver voksen i skolen vil møte på og er nødt til å reflektere over. Studien har derfor en veiledende og informativ funksjon.

Abstract

In Norwegian schools, pupils have the right to a safe learning environment that promotes health, well-being and learning (Opplæringsloven, 1998). Nevertheless, the problem of school refusal is increasing more and more. It is a complex phenomenon, which can be challenging to deal with and there is therefore a call for more research in the field.

Previous studies show a clear connection between school refusal and anxiety, and the safe learning environment is described as an important key in dealing with this challenge. This master's thesis goes on from research that already exists and examines the connection between a safe learning environment and anxiety-related absence. Based on this, the study's issue has been formulated as follows: *"What do special educators and students emphasize in their understanding of the connection between a safe learning environment and anxiety-related absence?"* In the study, there are two focus groups that have had the opportunity to discuss this connection; special education teachers and students. Questions that have arisen through interviews with these groups are; What common understandings do we find? Where do they challenge each other's understanding? Do they understand the concepts equally? Central theories in meeting the study's issue have included Christopher Kearney (2005,2008) and Peder Kjøs (2019) perspectives on anxiety, as well as Trude Haviks (2018) perspectives on school refusal as a concept and phenomenon. In the face of my findings, John Bowlby's (1969) theory of attachment and Decy & Ryan's (2002) theory of self-determination have played an important role.

Through focus group interviews and an analysis of the core of the informants' understanding, the study has compared the understandings. Aksel Tjoras (2021) Gradual-deductive-inductive model for analysis is used to ensure the quality of research, and through the qualitative work, concepts are presented and discussed in meeting the central theories. The study's findings show that a good relationship and a good dialogue are essential for achieving security in the learning environment. A safe adult plays a supportive role for the student if something is challenging, but the students also call for a relationship that is present regardless of the student's situation. The good dialogue is valued in both groups. Nevertheless, the findings show that the understandings differ somewhat. The special education teachers emphasize the importance of dialogue with the student's home. The students value a good school-home collaboration but emphasize the children's right to participate in everything that concerns them. According to the students, the school refusal problem is impossible to solve, if the student is not involved. The findings presented in the study are not presented as a conclusion. The aim of the study was to convey questions and discussions every adult in the school will encounter and will have to reflect on. The study therefore has a guiding and informative function.

Forord

Bak denne studien ligger det mange timers arbeid. Dette arbeidet har til tider vært krevende, men først og fremst har jeg opplevd prosessen som svært lærerik og engasjerende. Jeg er forholdsvis ny i forskerrollen og har hatt behov for all hjelp og støtte jeg har kunnet få. Dette arbeidet kunne ikke blitt gjennomført uten den støtten og det engasjementet som har vært til stedet rundt meg.

Jeg vil først og fremst takke den dyktige og kunnskapsrike veilederen min, Sidsel Holiman. Hun har stilt med god erfaring på feltet og har alltid tatt seg tid til å svare på det jeg har lurt på. Tusen takk for fruktbare og nyttige veiledningstimer, og for at du har hatt troen på mitt prosjekt!

Jeg vil også rette en stor takk til de dyktige og hjertevarme spesialpedagogene som tok seg tid til å delta i studien. Tusen takk for den innsikten dere gav meg gjennom gode, reflekterte diskusjoner. Deres perspektiv spilte en viktig rolle i studien!

Sist, men ikke minst vil jeg takke Forandringsfabrikkens reflekterte ungdommer som deltok i studien. Tusen takk for perspektivet dere bidro med gjennom det brennende engasjementet dere har for alle elever i skolen. Deres arbeid er en viktig stemme for mange barn!

Ellers vil jeg takke NTNU for engasjerende forelesninger som har resultert i en genuin interesse for feltet jeg har forsket på. Jeg vil også takke de for lån av utstyr, som bidro til god og sikker håndtering av innsamlet data.

NTNU, 20/05-2022

Brit Elin Solheim

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	I
Abstract.....	III
Forord.....	V
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
2.0 Teorigrunnlag og begrepsavklaring.....	4
2.1 Skolens samfunnsmandat.....	5
2.1.1 <i>Forventninger til skolen</i>	5
2.1.2 <i>Forventninger til læreren</i>	6
2.1.3 <i>Forventninger til elever og foreldre</i>	6
2.2 Barns rettigheter.....	7
2.2.1 <i>Barnets rett til å bli hørt (Artikkel 12)</i>	7
2.2.2 <i>Barnets rett til privatliv (Artikkel 16)</i>	7
2.2.3 <i>Barnets rett fritt å gi uttrykk for sin mening (Artikkel 12)</i>	8
2.2.4 <i>Barnets beste (Artikkel 3)</i>	8
2.3 Angst.....	9
2.3.1 <i>Hva er angst?</i>	9
2.4 Skolevegring.....	12
2.4.1 <i>Skolevegring som begrep</i>	12
2.4.2 <i>Skolevegring som fenomen</i>	13
2.5 Spesialpedagogen.....	15
2.6 Læringsmiljøet.....	15
2.6.1 <i>Tilpasset opplæring</i>	16
2.7 Selvbestemmelsesteori.....	17
2.7.1 <i>Behov for tilhørighet og varme</i>	17
2.7.2 <i>Behov for autonomi og autonomistøtte</i>	18
2.7.3 <i>Læreren og eleven i en likeverdig relasjon</i>	18
2.8 Trygge relasjoner som læringsmiljøets grunnpilar.....	19
2.8.1 <i>Tilknytningsteori</i>	20
2.8.2 <i>Forstå eleven innenfra</i>	20
2.8.3 <i>Forstå seg selv utenfra</i>	20

3.0 Metode.....	21
3.1 Kvalitativ metode.....	22
3.2 Kvalitative forskningsintervju.....	24
3.2.1 Fokusgrupper.....	24
3.2.2 Utforming av intervjuguide.....	26
3.3 Utvalg, rekruttering og presentasjon av informanter.....	27
3.3.1 Utvalg – Fokusgruppe 1.....	27
3.3.2 Utvalg – Fokusgruppe 2.....	27
3.3.3 Rekruttering.....	29
3.3.4 Presentasjon – Spesialpedagogene.....	29
3.3.5 Presentasjon – Elevene.....	29
3.4 Etiske overveielser.....	30
3.4.1 Samtykke til å delta i forskning.....	30
3.4.2 Konfidensialitet og taushetsplikt.....	31
3.4.3 Anonymitet i møte med lagring og deling av forskningsarbeidet....	31
3.4.4 Beskyttelse av barn og unge.....	31
3.5 Vitenskapsteoretisk landskap.....	32
3.5.1 Sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon.....	32
3.5.2 Fenomenologi.....	33
3.6 Min forskerrolle og forforståelse.....	34
3.7 Å sikre kvalitet og refleksivitet.....	35
3.7.1 Pålitelighet.....	35
3.7.2 Gyldighet.....	35
3.7.3 Generaliserbarhet.....	36
3.8 Analysestrategi.....	37
3.8.1 Generering av empirisk data og bearbeiding av rådata.....	38
3.8.2 Koding.....	38
3.8.3 Gruppering av koder.....	39
3.8.4 Utvikling av konsepter.....	39
3.8.5 Diskutere konsepter.....	40

4.0 Analyse og drøfting.....	41
4.1 Skolevegring.....	42
4.1.1 <i>Hva sier elevene?</i>	42
4.1.2 <i>Hva sier spesialpedagogene?</i>	43
4.1.3 <i>Drøfting</i>	45
4.2 Angst.....	46
4.2.1 <i>Hva sier elevene?</i>	46
4.2.2 <i>Hva sier spesialpedagogene?</i>	48
4.2.3 <i>Drøfting</i>	51
4.3 Relasjonsarbeid.....	53
4.3.1 <i>Hva sier elevene?</i>	53
4.3.1.1 <i>Et forsøk på å definere</i>	54
4.3.1.2 <i>Den trygge voksne</i>	55
4.3.2 <i>Hva sier spesialpedagogene?</i>	58
4.3.2.1 <i>Et forsøk på å definere</i>	58
4.3.2.2 <i>Den trygge voksne</i>	59
4.3.3 <i>Drøfting</i>	60
4.3.3.1 <i>Sammenhenger</i>	60
4.3.3.2 <i>Hvor utfordrer de hverandre?</i>	61
4.3.3.3 <i>Perspektiver</i>	62
4.4 Dialog.....	64
4.4.1 <i>Hva sier elevene?</i>	64
4.4.1.1 <i>Samarbeid</i>	65
4.4.2 <i>Hva sier spesialpedagogene?</i>	69
4.4.2.1 <i>Samarbeid</i>	70
4.4.3 <i>Drøfting</i>	72
4.4.3.1 <i>Sammenhenger</i>	72
4.4.3.2 <i>Hvor utfordrer de hverandre?</i>	72
4.4.3.3 <i>Perspektiver</i>	75

5.0 Begrensninger og oppsummering.....	77
5.1 Begrensninger.....	77
5.1.1 <i>Covid-19</i>	77
5.1.2 <i>Avgrensninger og videre forskning</i>	78
5.2 Sammenfattende oppsummering og refleksjon av mine funn.....	79
5.2.1 <i>Oppsummering av funn</i>	79
5.2.2 <i>Hva sitter jeg igjen med?</i>	81
5.2.3 <i>Til deg som er voksen i skolen</i>	82
6.0 Referanseliste.....	83
7.0 Vedlegg 1.....	88
8.0 Vedlegg 2.....	92
9.0 Vedlegg 3.....	98
Figur 1.1: Kjennetegn på personlighetstrekk.....	10

1.0 Innledning

Jeg er lærerstudent på siste året. Bak meg ligger mange oppgaver, forelesninger, diskusjoner, kollokviesamarbeid, eksamener og praksisuker. På denne reisen har jeg møtt lærere med ulike praksiser, forståelser, verdisyn, erfaringer og egenskaper. Jeg har også møtt barn med ulike erfaringer, forutsetninger, behov, egenskaper og drømmer. Hvordan lærerens rolle skal imøtekomme kompleksiteten og mangfoldet som finnes i elevmassen, har vært et sentralt utgangspunkt for samtaler, oppgaver og diskusjoner på lærerstudiet. Vi har hele tiden blitt utfordret på refleksjoner rundt vår læreridentitet og hvordan vår lærerrolle kan møte barns behov på en best mulig måte.

1.1 Bakgrunn for studien

Jeg har alltid engasjert meg i menneskene rundt meg, og gjennom studieårene mine har jeg fått mer og mer engasjement for mennesker med forutsetninger som kan skape utfordringer for dem. Erfaringer jeg har fått gjennom mange ukers praksis, har vekket en interesse for barnets psykososiale læringsmiljø. Jeg har møtt barn som sliter med følelseshåndtering og atferd, barn som har opplevd å få en diagnose som kan gjøre skolehverdagen utfordrende, og barn som sliter med mangel på mestring. Jeg har også møtt barn som sliter med å komme seg på skolen fordi det psykososiale miljøet på skolen er for utfordrende. Årsaken til at miljøet oppleves som utfordrende er ofte svært komplekse. Jeg som lærer i møte med disse elevene har kjent på et ansvar på å bidra til en enklere skolehverdag for eleven.

De siste årene har vi sett en økning i barn som ikke klarer å møte på skolen. Tar man en kikk på den siste UngData-undersøkelsen, kan man lese at antall gutter som trives på skolen har sunket med 3% det siste året, og at jenter som trives på skolen har sunket med hele 5% (UngData, 2021, s. 23). Vi kan også lese at opptil 25% av elevene som deltok i denne spørreundersøkelsen gruer seg til å gå på skolen (UngData, 2021, s. 5). Christopher Kearney, professor innenfor psykologi, forteller oss at utrygghet og engstelse ofte er årsaker til skolefravær (Kearney, 2008).

Min studie er derfor motivert av mitt personlige engasjement for å skape trygge rammer i læringsmiljøet til eleven. Samtidig er studien inspirert av relevansen den har i vår tid. Det er et økende problem at elever føler seg utrygge på skolen. Det må vi ta på alvor.

1.2 Problemstilling

Når jeg startet med studien hadde jeg et ønske om å ha skolevegring som mitt forskningsfelt. Derfor begynte jeg å lese teori, og oppdaget raskt at det var noe tidligere forskning på dette feltet. Trude Havik viser likevel til et behov for mer norsk forskning (Havik, 2018, s. 6). På bakgrunn av dette, mitt personlige engasjement og relevansen temaet har i dag, valgte jeg å gå for skolevegring.

Skolevegring er et komplekst tema. En av de viktigste perspektivene man kan ha i møte med fenomenet, er å derfor å se helheten. Se at alle faktorene rundt elevene påvirker hverandre (Havik, 2018, s. 47). Jeg har ikke mulighet til å ta for meg alle faktorene rundt eleven i denne studien. Jeg skal ta for meg noen av faktorene som ligger innenfor elevens læringsmiljø. Noen av oppdagelsene jeg gjorde, gjennom å lese teori, var et gjennomgående fokus på det trygge læringsmiljøet som en forebyggende faktor. "Et trygt og godt skolemiljø er en forutsetning for at elevene skal kunne lære, og for at skolene skal kunne oppfylle sitt mandat" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg registrerte at jeg selv automatisk bare godtok dette utsagnet. Det høres logisk ut for meg at et trygt læringsmiljø er grunnleggende for elevens læring, men etter hvert som jeg så hvor mange det var som skrev om det trygge læringsmiljøet, stilte jeg meg spørsmålet; hva er et trygt læringsmiljø? Hva legger vi i det? Hvem bør få definere det? Politikere? Lærere? Foreldre? Elever?

William I. Thomas og Dorothy Swaine Thomas (1928) sier at "Det mennesket oppfatter som virkelig, er virkelig i sine konsekvenser" (Tjora, 2021, s. 31). Det lærerne oppfatter som trygt, er virkelig i sine konsekvenser. Det er med på å forme deres praksis. Spørsmålet mitt er da; møter denne praksisen elevenes behov?

Elevene i min studie er avgrenset til elever med høyt angstrelatert fravær. Barn som er borte fra skolen, fordi de opplever mangel på trygghet i læringsmiljøet. Jeg ønsket å finne ut om spesialpedagogers praksis imøtekommer elevers behov for trygghet, og jeg så det derfor som naturlig å la de to rollene bidra til å svare på dette.

En organisasjon som sitter på mye oppsummert og kunnskap fra barn og unge om temaet, er Forandringsfabrikken. En proff i Forandringsfabrikken er en ungdom som har vært i kontakt med skolen, barnevernet, BUP, helsesykepleier, utekontakten, politiet eller rettssystemet (Forandringsfabrikken.no) Noen av deres proffer hadde lyst til å delta i min studie, og ble derfor "elevene" i oppgaven min. På bakgrunn av dette formulerte jeg problemstillingen min;

"Hva vektlegger spesialpedagoger og elever i deres forståelse av sammenhengen mellom et trygt læringsmiljø og angstrelatert fravær?"

I sammenheng med denne problemstillingen dukket det også opp noen spørsmål; Hvilke fellesforståelser finner vi? Hvor utfordrer de hverandres forståelse? Forstår de begrepene likt? Disse spørsmålene ønsker jeg å ha som en rød tråd i studien.

2.0 Teorigrunnlag og begrepsavklaring

Jeg ønsker å gå gjennom teorigrunnlaget for denne studien og avklare begreper som er hensiktsmessig for meg å bruke i møte med problemstillingen. Dette kapitlet er relevant i den forstand at det teoretiske grunnlaget som blir presentert her, vil fungere som en bakgrunnskunnskap i møte med studiens funn, og den vil være nyttig i diskusjon og analyse. En del av de begrepene jeg ønsker å bruke, må avgrenses eller avklares for at leser hele tiden skal kunne forholde seg til hva forsker legger i begrepene og hvorfor forsker har valgt å bruke akkurat disse.

Mye av min påvirkningskraft, som forsker, ligger i teorikapitlet. Dette kapitlet er med på å forme oppgavens retning i form av at jeg bestemmer hvilke perspektiver og begreper som skal tas i bruk. Perspektiver handler om hvilke innfallsvinkler og syn jeg har i møte med empirien, og begreper er verktøy jeg bruker for å innhente en forståelse og svare på problemstillingen. Inkludering av tidligere forskning blir her en naturlig del av teorikapitlet. Grunnet rammene rundt en masteroppgave, er jeg avhengig av å kunne bruke tidligere forskning som presenterer perspektiver og begreper for å ha noen utgangspunkt. Jeg vil i dette kapitlet derfor presentere tidligere forskning som er relevant for problemstillingen min og som bidrar i diskusjoner som oppstår.

2.1 Skolens samfunnsmandat

Skolen har fått et mandat fra samfunnet, som står skrevet i ulike skolepolitiske dokumenter. Formålsparagrafen presenterer formålet med opplæringen i norsk skole. Opplæringen skal hjelpe elevene til å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og delta i fellesskap i samfunnet. Medansvar og medbestemmelse er også et mål for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020). På bakgrunn av dette kan vi se at formålet ved opplæringen er komplekst og dekker flere aspekt ved barnet som menneske. Barnet skal ikke bare utdannes, men også dannes. I dette ligger det at de ikke skal bare mestre faglige utfordringer, men de skal være parat til å mestre livet i fellesskap med andre mennesker. Hvordan disse målene oppnås baserer seg blant annet på forventninger til ulike roller i opplæringen.

2.5.1 Forventninger til skolen

I overordnet del av læreplanen forventes det at skolen skal bygge sin praksis på de verdiene som blir presentert i formålsparagrafen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er verdier som skal hjelpe partene i opplæringen til å samarbeide godt sammen i en kompleks samtid mot en ukjent framtid. Det blir beskrevet som grunnmuren i skolens virksomhet, hvor elevens beste alltid skal være i fokus (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Overordnet del av læreplanen er tydelig på at menneskeverdet legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten. Menneskerettigheter, likeverd og likestilling er verdier som støtter opp om menneskeverdet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er derfor viktig at skolen hele tiden reflekterer over sitt elevsyn, hva som er det beste for eleven og åpner for medbestemmelse.

2.5.2 Forventninger til læreren

Konfliktløsning er en stor del av den sosiale læringen som foregår i skolen. Skolen skal gi elevene erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling (Utdanningsdirektoratet, 2020).. Derfor er det å kunne sette seg inn i hva andre tenker og føler grunnlaget for vennskap mellom elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her spiller læreren en vesentlig rolle. For at elevene skal lære seg å kommunisere med hverandre er det viktig at lærerne, i møte med elevene, formidler disse verdiene.

2.5.4 Forventninger til elever og foreldre

Selv om overordnet del av læreplanen først og fremst stiller krav til skolen og lærere, beskriver overordnet del av læreplanen noen krav til hvordan foreldre skal samarbeide med skolen og hvordan elevene skal møte læringsmiljøet og samfunnet.

Elevene og foreldrene har et ansvar for å bidra til et godt fellesskap og miljø (Utdanningsdirektoratet, 2020). "Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det overordnede ansvaret ligger hos skolen, men god og tillitsfull dialog er et gjensidig ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2020). Møter mellom skole og foreldre gir de muligheten til å bidra til å skape gode dialoger og godt samarbeid.

Samarbeid er en egenskap elevene skal tilegne seg. Likevel er elevenes egenrefleksjon sterkt verdsatt. Gjennom refleksjon over egen læring og innsats kan elevene utvikle bevissthet rundt hvordan de lærer best (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan hjelpe elevene til å tilegne seg de redskapene de må ha for å kunne ytre sin mening og være med på å bestemme.

Folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema i læreplanverket. Målet er å gi elevene en forståelse av hvordan man kan finne løsninger gjennom kunnskap og samarbeid. Denne kompetansen skal fremme elevenes psykiske og fysiske helse gjennom at eleven får mulighet til å "påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv" (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2 Barns rettigheter

Skolen er ikke bare pliktig til å følge opplæringsloven og læreplanen. Den er også pliktig å følge barns rettigheter. Formålet bak FNs barnekonvensjon, er å gi barn og unge under 18 år et særskilt menneskerettighetsvern og opplæringsloven blant annet, er pliktig å oppfylle de rettighetene som presenteres her (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 4). Innenfor FNs barnekonvensjon finner vi de fire prosessrettighetene.

2.3.1 Barnets rett til å bli hørt (Artikkel 12)

“Partene skal sørge for at barnet får all den informasjon og den veiledning det trenger, for å ta en avgjørelse som er til hans eller hennes beste” (FNs barnekonvensjon i Forandringsfabrikken, 2021, s. 10)

I denne prosessrettigheten, formidles barnets til å få “nok, ærlig og nyttig informasjon” (Forandringsfabrikken, 2021, s. 11). De voksne skal gi nok informasjon om hva som skjer, hva som kommer til å skje og hvorfor det skjer. Samtidig stilles det krav om at informasjonen som gis skal være forståelig for eleven. Forandringsfabrikken viser til at mangel på forståelig informasjon kan skape utrygghet. De peker også på at denne informasjonen må ligge til grunn for at barnet skal kunne uttrykke sine meninger om det som foretas (Forandringsfabrikken, 2021).

2.2.2 Barnets rett til privatliv (Artikkel 16)

“Ingen barn skal utsettes for vilkårlig eller ulovlig innblanding i sitt privatliv, sin familie, sitt hjem eller sin korrespondanse eller for ulovlige angrep mot sin ære eller sitt omdømme” (FNs barnekonvensjon i Forandringsfabrikken, 2021, s. 12)

I denne prosessrettigheten formidles barnets rett til privatliv. Forandringsfabrikken forteller om barn som har opplevd brudd på dette i skolen, ved at lærere eller andre voksne de har betrodd seg til, forteller om deres utfordringer til andre voksne. Barn opplever det som et brudd på tilliten til de voksne (Forandringsfabrikken, 2021). Forandringsfabrikken formidler en bekymring rundt at den voksne aldri kan vite hvordan det vil påvirke barnet om de forteller det videre (Forandringsfabrikken, 2021).

2.2.3 Barnets rett til fritt å gi uttrykk for sin mening (Artikkel 12)

“Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunktene i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet” (FNs barnekonvensjon; i Forandringsfabrikken, 2021, s. 14)

I denne prosessrettigheten formidles barnets rett til å snakke fritt. En forutsetning for dette er et trygt miljø rundt barnet. Tilstrekkelig med god informasjon er også en nødvendighet. Rammene for å kunne snakke fritt er også svært mangfoldige fordi barn har ulike behov. Skolen skal legge til rette for at barnets behov blir ivaretatt (Forandringsfabrikken, 2021).

2.2.4 Barnets beste (Artikkel 3)

“Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende syn” (FNs barnekonvensjon i Forandringsfabrikken, 2021, s. 16)

Barnet må ha trygge rammer for å kunne fortelle hva de har behov for. Dette er en forutsetning for at de voksne skal kunne finne ut hva som faktisk er best for barnet. Forandringsfabrikken formidler erfaringer av at det i skolen tas mange beslutninger uten at noen sikrer at barna blir hørt fritt (Forandringsfabrikken, 2021).

2.3 Angst

Angst er et av mine overordnede temaer og jeg ser meg derfor nødt til å ta en kikk på hvilke teorier og tidligere forskning rundt dette som finnes. Det vil gi meg et større grunnlag i møte med analyseringsarbeidet mitt.

2.3.1 Hva er angst?

Christopher Kearney er professor innenfor psykologien og har undersøkt praksis rundt barns utvikling og livskvalitet. Ut fra studiene har han skrevet en bok som tar for seg historiske aspekter, karakteristiske trekk, psykologiske behandlings- og evalueringmetoder i møte med sosial angst (Kearney, 2005). Målgruppen for boken hans er blant annet lærere, og jeg vil derfor blant annet inkludere hans forståelse av angst, i min oppgave.

Peder Kjøs arbeider også innenfor psykologien, men som psykolog. Han kom i 2019 ut med boken "Angst" hvor han reflekterer rundt hva angst er, og hvordan man kan håndtere den. Der Kearneys fokus ligger på sosial angst satt i et forskningsperspektiv, trekker Kjøs inn ulike filosofer og evolusjonsteorien for å finne svar på hva angst i bunn og grunn er. Selv om Kearneys bok beveger seg innenfor blant annet pedagogikken, i form av at drøftingen ofte retter seg mot arbeid med barn, ser jeg også på Kjøs sitt dypdykk, som viktige perspektiver å inkludere. Han ser på angst som en del av menneskets eksistens. Derfor vil både Kearney og Kjøs få spillerom i dette delkapittelet.

Christopher Kearney presenterer forventninger som en viktig dimensjon av angsten. Det er ikke alle forventninger barna skaper seg i hodet som gjenspeiler de ekte forventningene menneskene rundt dem stiller. Voksne har ofte forventninger knyttet til barnas sosiale liv og en av de vanligste forventningene, ifølge Kearney, er forventningene om at barna skal like å være med andre mennesker (Kearney, 2005, s. 1). Mange barn opplever at det å være i interaksjon og utføre enkle aktiviteter sammen med andre, kan være svært utfordrende. Noen synes til og med at det er vondt og vanskelig. Kearney velger i denne sammenheng å bruke sosial angst som begrep. For å definere sosial angst viser han til American Psychiatric Association sin definisjon (2000). De formidler sosial angst som "alvorlig, irrasjonell frykt og unngåelse av sosiale interaksjoner og/eller situasjoner som involverer prestasjoner foran andre, vurdering av hverandre, og mulige negative konsekvenser som for eksempel det å flau seg ut" (Kearney, 2005, s. 2). Man kan ikke definere angst gjennom de sosiale aspektene alene, men denne definisjonen av sosial angst vil likevel være nyttig å ta med i min studie. Dette på grunn av den store rollen de sosiale aspektene spiller i læringsmiljøet.

Kearney mener man ofte kan finne ulike personlighetstrekk innenfor sosial angst og han presenterer ulike kjennetegn som henger sammen med de ulike personlighetstrekkene gjennom en modell (Figur 1.1; Kearney, 2005, s. 3) I denne modellen kan man se at de barna som er introverte, men ustabile blir satt i kategorien "melankolsk", og beskrives som følsom, engstelige, reserverte, stille og pessimistiske. (Kearney, 2005, s. 3).

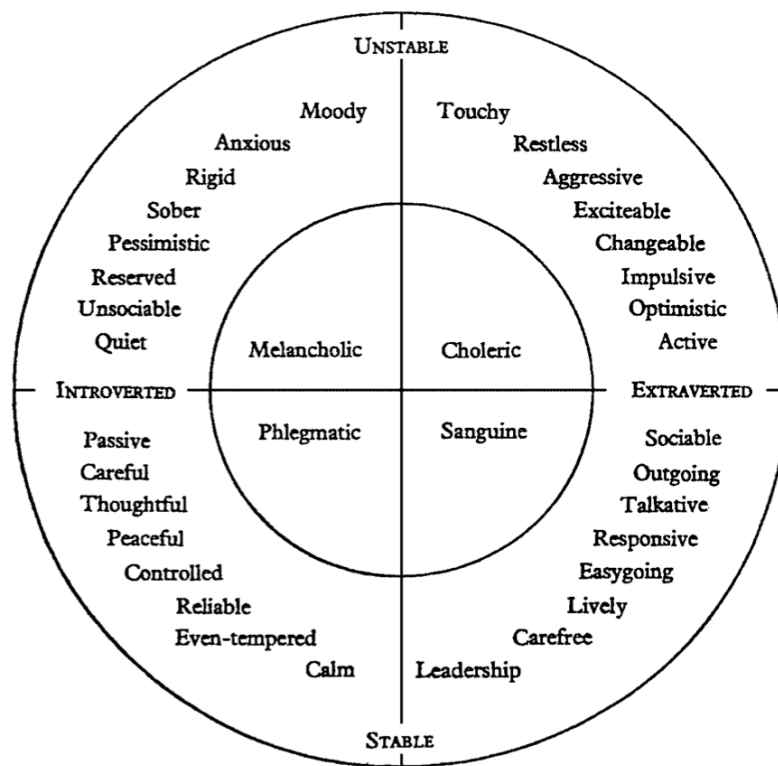


FIGURE 1.1. Diagram showing approximate position of various traits in two-dimensional factor space. Also shown are the four classical 'temperaments' or 'humours', corresponding to the four quadrants. (Used with permission).

Figur 1.1. Kjennetegn på personlighetstrekk. Etter Kearney, 2005, s. 3

Der Kearney setter angst i et kategorisk system basert på personlighetstrekk, ser Peder Kjøs på angst som noe grunnleggende i et hvert menneske. Han poengterer hvordan vi mennesker lever vertikalt til forskjell fra de fleste andre dyr. Der andre dyr har magen skjult under seg, går vi oppreist med magen, hjertet og de fleste organer ut mot verden (Kjøs, 2019, s. 15). Dette gjør oss ekstra sårbare i møte med fare, og Kjøs mener her at vi dypt inne i oss ser verden ut fra vår egen vertikale posisjon. Vi skiller mellom det som er høyt og det som er lavt. Vi rangerer ofte de beste på topp og de dårligste nederst, over oss er himmelen og under oss er helvete (Kjøs, 2019, s. 15-16). "Angsten vår er knyttet til den særegne evnen vi mennesker har til å erkjenne oss selv og vår plassering i verden" (Kjøs, 2019, s. 14). Vårt vertikale utgangspunkt er med på å få oss til å hele tiden plassere oss i forhold til andre og kan bidra til en konstant redsel for å ikke være god nok i møte med samfunnet.

Peder Kjøs drar inn Sigmund Freuds filosofi om hvordan angsten ligger naturlig i alle organismer og tar oss med helt tilbake til livets opprinnelse, hvor han ser for seg en tidlig, primitiv organisme (Kjøs, 2019, s. 57). Den beskrives som en slags blære, med en overflate som registrerer inntrykk utenfra. For å beskytte seg må organismen utvikle et skjold som kan verne og dempe inntrykkene. Den må også opprettholde en balanse mellom det indre og ytre. I denne balansen reagerer organismen også på indre inntrykk, men sliter med å registrere hvor de kommer fra. Her oppstår *projeksjon*; en tendens som får oss til å tro at impulser innenfra i stedet kommer utenfra (Kjøs, 2019, s. 57-58). Projeksjon kan man ofte oppdage hos elever i skolen ved at de opplever et press på hvor godt de skal prestere faglig og sosialt. I noen situasjoner kan dette presset komme fra læreren, foreldre eller fra andre deler av læringsmiljøet, men ofte kan presset elevene kjenner på, være et konstruert press innenfra.

Peder Kjøs gir oss et innblikk i angstens grunnlag, mens Kearney møter oss på vegen og drar angsten inn i en sosial kontekst. Dette bidrar i å dra studien innenfor den sosialkonstruktivistiske tradisjonen, så la oss fortsette her og se litt på angsten i møte med læringsmiljøet og de sosiale aspektene vi finner der.

2.4 Skolevegring

Skolevegring er et av mine overordnede tema og for å holde meg innenfor den sosialkonstruktivistiske tradisjonen, vil jeg ser nærmere på skolevegring som fenomen, men først ønsker jeg å ta dere med gjennom skolevegring som begrep.

2.4.1 Skolevegring som begrep

I samtale med venner og bekjente, har jeg innsett at begrep som blant annet skolefravær, skolevegring og skulk blir forstått og brukt uryddig og usystematisk. Når begrep som "skolevegring" dukker opp, virker det som mange forstår dette som skulk. Jeg vil ta utgangspunkt i Trude Haviks (2018) forståelse av paraplybegrepet "skolefravær" for å rydde opp i disse misforståelsene. Det vil gi deg som leser en ryddigere forståelse av hva jeg legger i de ulike begrepene, og det blir lettere for meg å avgrense fokuset.

Havik presenterer skolefravær som et paraplybegrep. Underbegrepene skiller seg fra hverandre og deles inn i ulike kategorier (Havik, 2018, s. 25). Dokumenterte/gyldige grunner, grunner relatert til diffuse plager og udokumenterte eller ugyldige grunner. Den sistnevnte deles inn i to underkategorier; Fravær som er motivert fra barnet selv, og fravær som er motivert fra foreldrene. Det er under fravær som motiveres av barnet selv, vi kan finne skolevegring, skulk og separasjonsangst (Havik, 2018). Her viser Havik at skolevegring skiller seg fra skulk. De har noen fellestrekk; Fraværet er motivert av barnet selv og mangler dokumentasjon. Forskjellen ligger i at skulk ofte kjennetegnes ved at eleven misliker skolearbeidet, kjeder seg og har mangel på motivasjon for å gjøre arbeidsoppgaver på skolen eller lekser hjemme. Skolevegring handler om elevene som faktisk ønsker å gå på skolen, men som av ulike grunner ikke får det til (Havik, 2018).

2.4.2 Skolevegring som fenomen

For å kunne forstå skolevegring som fenomen, må man unngå for snevre definisjoner. Dette kommer av fenomenets kompleksitet. Trude Haviks definisjon som formidler skolevegring som barn som ønsker å være på skolen, men ikke får det til (Havik, 2018, s. 28). Denne definisjonen er vid i den forstand at den rommer mange barn og avgrensner ikke årsakene til fraværet deres. Den hjelper oss til å skille skolevegring fra skulk, men imøtekommer samtidig kompleksiteten som ligger i skolevegring. Denne kompleksiteten handler om at årsakene til at de ikke klarer å gå på skolen, ikke bare er mange, men at de også påvirker hverandre.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å ha en systemisk tilnærming til skolevegring som fenomen. Det handler om å være bevisst på at alle faktorene i elevens liv har en gjensidig påvirkningskraft på hverandre. Det er derfor svært viktig å kartlegge alle forhold og faktorer i elevens liv for å kunne si noe om grunnen til elevens utfordringer (Havik, 2018).

På grunn av at barn som ikke møter opp på skolen, mister muligheten skolen gir til å tilegne seg sosiale ferdigheter, er det viktig at skolevegring blir oppdaget og håndtert så tidlig som mulig. Da er det viktig at lærere og andre voksne i skolen har kunnskap og innsikt i hvordan man identifiserer skolevegring eller oppdager faren for å utvikle det, samt hvilke tiltak man skal iverksette. Utfordringen kan ligge i en praksis som tar for raske konklusjoner og iverksetter tiltak som baseres på feil grunnlag. Kartlegger man ikke alle faktorene eller fokuserer på feil faktorer vil ikke tiltakene ha noen effekt. Oppdager man ikke dette kan man tro at man hjelper barnet, mens utfordringen egentlig får fri bane til å utvikle seg.

I arbeid med skolevegring opererer man med ulike kategorier for faktorer. Risikofaktorer er bakgrunnen for fraværet hos eleven eller faktorene som setter eleven i fare for å utvikle skolevegring (Havik, 2018, s. 70). Nærværsfaktorer handler om "de umiddelbare grunnene til at elever velger å forbli på skolen" (Havik, 2018, s. 86). Disse faktorene vil gjøre det utfordrende for risikofaktorene å slå grobunn, og blir derfor også kalt beskyttende faktorer. Etter kartlegging av risikofaktorene rundt eleven, er det disse faktorene vi må fokusere på for å kunne utforme tiltak og tilrettelegging. De fleste faktorer kan fungere både som risikofaktorer og nærværsfaktorer, alt etter hvordan de møter eleven. En lærerrolle varierer ut fra lærerens forståelse for hva en god lærerpraksis er. Denne variasjonen møter elevene ulikt da behovene hos elever har en uendelig variasjon. Derfor vil lærerens praksis kunne fungere både som en risiko eller beskyttelse. Faktorene ligger ikke i elevens skolehverdag alene. De finnes i samfunnet, nærmiljøet, hjemmet, på skolevegen og på skolen. (Havik, 2018).

Man kan på bakgrunn av dette ikke forstå skolevegring som en konkret beskrivelse av elevens utfordring, men bør sees på som et symptom på noe som gjør det vanskelig for eleven å være på skolen. Christopher Kearney er tydelig på at han ser en sammenheng mellom skolevegring og angst. De påvirker hverandre i begge retninger. Fravær fra skolen kan forårsake alvorlige helseproblemer som angst, men fraværet kan også oppstå på grunn av barns psykiske eller fysiske utfordringer (Kearney, 2008). Han forteller oss også at det, i de fleste tilfeller med skolevegring, er angstrelaterte årsaker som motiverer eller opprettholder fraværet (Kearney, 2008). Et læringsmiljø hvor elevene føler seg trygge, akseptert, verdsatt og respektert, beskriver Kearney som en vesentlig faktor i møte med fraværsproblematikken (Kearney, 2008, s. 459)

2.5 Spesialpedagogen

For at jeg skal kunne diskutere elever og spesialpedagoger opp mot hverandre som grupper er det viktig å klargjøre hvordan jeg forstår den spesialpedagogiske praksisen. Edvard Befring (2019) beskriver fagets verdigrunnlag med selvrealisering, rettferdighet, likeverd, integreringsvern og inkludering (Befring, 2019, s. 129). Spesialpedagoger skal derfor være kvalifisert til å møte et mangfold av behov og utfordringer, for å kunne yte hjelp og veiledning. Marit Uthus nevner tilpasset opplæring og sosioemosjonelle plager som en av spesialpedagogenes kompetansefelt (Uthus, 2020, s. 44). En med spesialpedagogisk kompetanse og erfaring vil derfor ofte stille sterkt i møte barn som sliter med angstrelatert fravær.

2.6 Læringsmiljøet

I min studie skal jeg blant annet undersøke hva spesialpedagoger og elever vektlegger i sin forståelse av hva et trygt læringsmiljø er. For at jeg skal kunne diskutere deres forståelse kan det være nyttig for meg å gjøre rede for noen teoretiske perspektiver jeg ønsker å dra inn i diskusjonen.

Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2013) mener læringsmiljø er et komplekst begrep som kan være utfordrende å definere. Likevel forsøker de å definere det ved å dele definisjonen i to. De ser først på læringsmiljøet som "totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organiseringen av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring" (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 186). Den andre delen av definisjonen er mer avgrenset. Der defineres læringsmiljøet som "det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen" (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 186). Det er den sistnevnte definisjonen jeg vil fokusere på. Ikke fordi den førstnevnte ikke er relevant, men fordi det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som påvirker deres læring, selvoppfatning, motivasjon og atferd direkte (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Man kan bruke den førstnevnte definisjonen og snakke om hvor velfungerende undervisningen, planene, læremidlene eller vurderingsformene er, men det er elevenes opplevelse som definerer om de faktisk er velfungerende.

Et annet perspektiv på læringsmiljø jeg ønsker å ta med er Edvard Befrings. Han ser på læringsmiljø som psykososialt sårbart fordi det skal lite til for å skape uro. Det beskriver han som "dårlige vilkår for struktur, konsentrasjon og læring av gode arbeidsvaner" (Befring, 2019, s. 69). Han presenterer her et elevutsagn: "Jeg forstår at lærerne får vondt i hodet av kaoset og alt bråket. Det er bare så synd at lærerne ikke forstår at mange av oss som er elever, også får vondt i magen" (i Befring, 2019, s. 69). En dårlig psykisk helse kan arte seg som somatiske plager, som for eksempel magesmerter (Havik, 2018). I et læringsmiljø påvirker ikke risikofaktoren læringen og konsentrasjonen alene, men også elevenes psykiske helse.

2.6.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et av de viktigste verktøyene for en spesialpedagog i møte med barn som sliter med angstrelatert fravær. Det er ikke bare et viktig verktøy, men et avgjørende verktøy. Tilpasset opplæring ligger som et prinsipp for all opplæring og handler om at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). I saker hvor elever står i fare for å utvikle skolevegring er det viktig å sette inn tiltak og tilpasse opplæringen så tidlig som mulig. Dersom dette ikke settes i gang tidlig nok, kan fraværet øke og veien blir lengre å gå for eleven. Denne tilretteleggingen er Havik tydelig på at bør skje i dialog mellom skolen, foreldrene og eleven (Havik, 2018).

2.7 Selvbestemmelsesteori

Faktorer som mestring og forutsigbarhet bidrar til trivsel i læringsmiljøet, men fører ikke automatisk til at eleven opplever trygghet og tilhørighet. Den indre motivasjonen er ifølge Deci & Ryan (2002) målet med selvbestemmelsesteorien (Danielsen, 2020). Teorien bygger på selvaktualisering og personlig utvikling som et naturlig driv i mennesket. I læringsmiljøet kan selvbestemmelsesteorien være med på å forme et elevsyn hvor elevens genuine engasjement for læringsaktiviteter blir verdsatt og prioritert.

Anne Grete Danielsen definerer motivasjon som "aktivering av atferd og utholdenhet" (Danielsen, 2020, s. 299). Indremotivasjon handler om at atferden aktiveres- og utholdenheten drives av indre kilder. På grunn av elevens selvbestemmelse over egen motivasjon blir indre motivasjon ofte forbundet med god psykisk helse, og er viktig for elevens trivsel i læringsmiljøet. I studien min ønsker jeg å ha en organisatorisk tilnærming til den indre motivasjonen. Da ligger ikke fokuset mitt alene på elevens indre driv til personlig utvikling, men jeg ser også et ønske hos eleven om å samarbeide med læringsmiljøet (Danielsen, 2020). Ifølge selvbestemmelsesteorien oppnås indremotivasjon som et resultat av at eleven får tilfredsstilt tre grunnleggende psykologiske behov; tilhørighet, kompetanse og autonomi.

2.7.1 Behov for tilhørighet og varme

Baumeister og Leary (1995) forteller at tilhørighet handler om behovet for interaksjon og utvikling av emosjonelle bånd med andre mennesker (Danielsen, 2020). For at elevene skal kjenne på tilhørighet er det derfor viktig at gode relasjoner til lærere og medelever ligger til grunn. Danielsen trekker frem Deci & Ryans (2000) beskrivelse av hvordan elevenes behov for tilhørighet kan tilfredsstilles gjennom varme og inkludering. Denne forståelsen kombinerer hun med Utdanningsdirektoratets femårige prosjekt "Bedre læringsmiljø" (2009-2014), hvor det kom frem at gode lærer-elev-relasjoner er avgjørende for et godt psykososialt miljø (Danielsen, 2020, s. 227).

2.7.3 Behov for autonomi og autonomistøtte

“Autonomi handler om å føle seg som “opprinnelsen” til sine egne handlinger” (Deci & Ryan, 2000; i Danielsen, 2020, s. 230). Her formidler Anne Grete Danielsen videre Deci & Ryans forståelse av at elever har behov for å styre sin egen atferd basert på egne valg og initiativ.

I denne sammenheng blir det lagt frem tre ulike dimensjoner av autonomi. Den første dimensjonen er kilden til atferden drevet av en indre motivasjon. I den andre opplever eleven mulighet til å utføre egen atferd basert på egen vilje og frihet, og i den tredje opplever eleven å få ulike muligheter å velge mellom. Dette beskrives som motsatt av å oppleve et ytre press. (Reeve, 2009; i Danielsen, 2020, s. 230).

2.7.4 Læreren og eleven i en likeverdig relasjon

En pedagog jeg ønsker å løfte frem i min oppgave, er Paulo Freire (1921-1997). Han tar utgangspunkt i alle menneskers rett til å utvikle sine evner, delta i samfunnet og være med på å styre den sosiale utviklingen. En forutsetning for dette mener han er deres bevissthet om seg selv og deres situasjon. Undervisningen i skolen bør derfor være bygget på kjente elementer fra elevens dagligliv (Imsen, 2020). Denne ideologien utspringer fra Freires erfaringer av “bankundervisning”, som er et begrep bygget på den tradisjonelle formidlingspedagogikken. I bankundervisning lærer læreren bort og elevene blir opplært, læreren snakker og elevene lytter, læreren velger og eleven bøyer seg. “Læreren forveksler kunnskapens autoritet med sitt eget yrkes autoritet, som han setter i motsetning til elevenes frihet” (Freire, 1974; i Imsen, 2020, s. 164).

På bakgrunn av disse tankene og erfaringene utformet Freire en undervisning som baserer seg på at lærer og elev oppfattes som likeverdige. Arbeidet kretser rundt spørsmål som angår elevene og det de er opptatt av (Imsen, 2020, s. 164). For å sikre denne likeverdigheten presenterer han dialogen som det viktigste verktøyet. Dialogen er “selve kjernen i et ikke-autoritært og ikke-undertrykkende forhold mellom mennesker” (Imsen, 2020, s. 165).

Freire viser til hvordan likeverdig dialogen er bygget opp av to komponenter; kjærlighet og ydmykhet. I en likeverdig dialog er det ingen parter som projiserer uvitenhet over på den andre, men fordrer troen på mennesket og dets “evne til å lage, gjenskape og strebe etter å nå et rikere menneskeverd” (Imsen, 2020, s. 165). Dersom læreren i dialog med eleven projiserer uvitenhet over på eleven, undertrykkes elevens egne mulighet til å lære og utvikle seg selv (Imsen, 2020). Dialogen kan da ikke defineres som likeverdig.

2.8 Trygge relasjoner som læringsmiljøets grunnpilar

Opplæringslovens paragraf 9-A krever et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998). Trygghet ligger her som et krav for barns læringsmiljø og spiller en vesentlig rolle for deres læring. Brandtzæg et al. Beskriver elevens følelser som drivkrefter i læringen. I læringsprosessene møtes psykologien og pedagogikken da man som lærer ikke kan lære bort noe, uten å ta hensyn til elevens følelser (Brandtzæg et al., 2016).

Denne tryggheten spiller ikke bare en rolle for faglig måloppnåelse, men også for elevens helse og trivsel. Folkehelseinstituttet (FHI), har i oppgave å "produsere, oppsummere og formidle kunnskap for å bidra til god folkehelse og rettsikkerhet og være kompetanseinstitusjon på områdene fysisk helse, psykisk helse (...)" (Regjeringen.no). Gjennom en av deres artikler om trivsel, læring og gjennomføring i skolen (FHI, 2021), formidler de tydelig at mangel på trygghet i skolen kan føre til dårligere psykisk helse. Selv om foreldrene er barnets viktigste og primære tilknytningsperson, tilbringer eleven nesten vel så mye tid på skolen som hjemme, og er derfor avhengig av å ha en trygg relasjon til læreren.

Forandringsfabrikken legger frem hovedsvar fra barna de har snakket med, gjennom rapporten *Trygt i klassen - verktøy til lærere* (2020). Her formidles det at trygghet er avgjørende for læring og trivsel. De påpeker på at det er alt for mange barn i skolen som føler mangel på trygghet og at det er derfor de har laget rapporten (Forandringsfabrikken, 2020, s. 4).

2.8.1 Tilknytningsteori

I min redegjørelse av formålsparagrafen viste jeg til et ønske om å skape selvstendige elever. For å oppnå dette er det lærerens ansvar å gjøre det mulig. Dersom man tillater eleven å være avhengig av læreren, gir vi eleven mulighet til å bli selvstendig. Dette begrunnes i at eleven i tilknytning til andre mennesker blir klargjort til mestring og læring (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2016, s. 21). Tilknytning er med andre ord viktig en viktig faktor som må være på plass for at eleven skal få dekket deres behov for utforsking og læring.

John Bowlby blir beskrevet som tilknytningsteoriens far. Han beskriver tilknytning som et verktøy for overlevelse og derav et iboende behov i mennesket. Et engstelig barn, vil derfor som regel søke kontakt med omsorgspersoner og ønske en tilknytningsrelasjon. Denne relasjonen vil ikke bare fungere som en konkret beskyttelse, men også som et verktøy for å bli kjent med, regulere og håndtere følelsene sine (Bowlby, 1969; Brandtzæg et al., 2016). Hvem som er deres omsorgsperson varierer, men for mange kan dette være læreren, eller foreldrene. Sett i lys av dette, er tilknytning og relasjonsarbeid en viktig del av lærerens oppgave i klasserommet.

2.9.2 Forstå eleven innenfra

En viktig faktor for å skape trygghet i skolen er forståelse. Vi kan alle kjenne oss igjen i tryggheten som ligger i det å bli lyttet til og forstått. Blir man møtt med forståelse er det lettere å ta imot råd. Drugli (2012) mener denne tryggheten gir det beste utgangspunktet for læring (Brandtzæg et al., 2016). For å kunne forstå eleven er det viktig å se bort fra elevens utside å se for deg hvordan det ser ut inn i eleven. Flytt fokuset fra barnets atferd over til barnets indre følelser og vær åpen for at barnet kan ha en annen oppfatning av situasjonen enn det du har. Hva er det som ligger bak handlingene til eleven og hvordan kan jeg som lærer forstå elevens situasjon? Verktøyet man tar i bruk ved å stille seg disse spørsmålene, kalles mentalisering (Brandtzæg et al., 2016, s. 13)

2.9.3 Forstå seg selv utenfra

En viktig egenskap hos en lærer som forstår eleven innenfra, er å kunne se seg selv utenfra. Hvordan opplever eleven min atferd? I forsøk på å forstå eleven er det derfor viktig å kunne justere sin atferd i møte med eleven for å kunne trygge eleven (Brandtzæg, et al., 2016).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere min vei mot å svare på problemstillingen min: *Hva vektlegger spesialpedagoger og elever i deres forståelse av sammenhengen mellom det trygge klasserommet og angstrelatert fravær?* Jeg vil redegjøre for min studies metodiske momenter, hvor formålet er å skape en forståelse for de ulike prosessene. En tydelig bevissthet rundt min forskerrolle i møte med ulike metodiske verktøy, er også noe jeg ønsker å formidle.

Jeg vil starte med å redegjøre for mitt valg av metode, med hensyn til min problemstilling og hvilke data jeg ønsker å samle inn. Jeg vil dykke dypere inn i metoden, for å kunne reflektere rundt fordeler og ulemper ved den. Jeg vil presentere utvalget av informanter og hvordan denne prosessen har møtt på ulike forskningsetiske dilemma. Intervjuguiden jeg har formulert, vil også bli presentert og jeg vil redegjør for hvilke valg jeg har tatt for å sikre studiens kvalitet og refleksivitet. Jeg avslutter kapitlet med å formidle hvilken vitenskapsteoretisk tradisjon studien min befinner seg i samt valg av analysestrategi.

3.1 Kvalitativ metode

For å kunne svare på min problemstilling er jeg nødt til å ta noen metodiske valg. Ifølge Aksel Tjora (2021) er det viktig at valget av metode reflekterer det man faktisk ønsker å finne ut. Her er det viktig at jeg kontinuerlig vurderer hvilke verktøy som er mest hensiktsmessig å bruke, som for eksempel hvilke metodiske valg som mest effektivt vil produsere relevant empiri (Tjora, 2021).

Hovedfokuset i min studie var å undersøke spesialpedagoger og elevers forståelse av sammenhengen mellom det trygge læringsmiljøet og angstrelatert fravær. Spørsmål som dukket opp her er; Hvilke fellesforståelser finner vi? Hvor utfordrer de hverandres forståelse? Forstår de begrepene likt?

Jeg har i denne studien lagt fokuset mitt på barn med angstrelatert skolefravær. Det er grunnet i at man finner en sammenheng mellom skolevegring og angst. Christopher Kearneys viser til at fravær fra skolen kan forårsake alvorlige helseproblemer som angst, samtidig som fraværet ofte kan oppstå på bakgrunn av barns utfordringer med engstelse (Kearney, 2008). Vi får også vite at det er angstrelaterte årsaker som motiverer eller opprettholder fraværet i de fleste tilfeller med skolevegring (Kearney, 2008).

Dette perspektivet er med på å forme de overordnede temaene; skolevegring og angst. Dette er komplekse tema og jeg ønsker derfor ikke å gå den kvantitative forskningsretningen. En kvantitativ studie kan ofte være hensiktsmessig i studier hvor man for eksempel trenger statistiske generaliseringer (Krogtoft og Sjøvoll, 2018) eller ønsker å objektivisere prosessene (Kleven og Hjordemaal, 2018). I en slik metodisk retning kan det oppstå en distanse mellom forsker og informant, noe jeg ønsker å unngå. Jeg ønsker heller å komme tett på informantene, da det er deres forståelse av et fenomen jeg er ute etter. Jeg er ikke interessert i deres erfaringer og oppfatninger som kan registreres med tall eller korte svar.

Thor Arnfinn Kleven og Finn R. Hjordemaal til, beskriver kvalitative studiers kvaliteter ved at slike studier gir forskeren tilgang på kunnskap det ellers ville vært utfordrende å få tak i (Kleven og Hjordemaal, 2018). May Britt Postholm (2010) mener denne nærheten vil gi både forsker og informant muligheter til å påvirke forskningsprosessen direkte (Postholm, 2010). På den andre siden påpeker Aksel Tjora at nærheten vi snakker om, også kan bringe med seg noen ulemper. På grunn av kvalitative studiers nærhet til fenomenet en undersøger, må man underveis være forberedt på å måtte endre på teorier og perspektiver man har valgt å bruke i starten (Tjora, 2021, s. 17). Denne ulempen ser ikke jeg på som en hindring når jeg setter den opp mot fordelene som ligger i kvalitative studiers nærhet.

Jeg er bevisst på at både kvalitative og kvantitative studier har styrker og svakheter, og at de på noen måter kan utfylle hverandre, men jeg valgte den retningen som sterkest vil reflektere det jeg ønsker å undersøke. En kvalitativ studie vil i større grad også kunne imøtekomme kompleksiteten i de overordnede temaene. Jeg søker innsikt i spesialpedagoger og elevers forståelse av et fenomen, og ser derfor på kvalitativ metode som det mest hensiktsmessige verktøyet å bruke.

3.2 Kvalitative forskningsintervju

For å undersøke spesialpedagoger og elevers forståelse av det trygge læringsmiljøet har jeg valgt å gjennomføre intervjuer med to fokusgrupper. I et intervju møtes to eller flere mennesker (inter) hvor synspunkter og tanker blir delt (view) (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22). Aksel Tjora (2021) viser til at i kvalitative studier, er intervju den mest utbredte datagenereringsmetoden. Monica Dalen (2011) beskriver intervju som en metode som gir innblikk i menneskers opplevelser, erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). Det er nettopp dette jeg er ute etter.

3.2.1 Fokusgrupper

I fokusgruppeintervjuer samles mennesker i fellesskap for å diskutere temaer eller fenomener, hvor forskeren er med som ordstyrer (Tjora, 2021, s. 127). Noen av kvalitetene som ligger i fokusgruppeintervjuer er at man samler inn intervjudata fra flere informanter samtidig, som vil bidra til en mer effektiv datagenerering (Tjora, 2021). Selv vil jeg tenke meg at denne intervjuformen også vil formidle et budskap til informantene om at det ikke finnes et fasitsvar på det de skal diskutere og at det er de ulike innfallsvinklene, diskusjonene og forståelsene som er interessante. Ved bruk av denne intervjuformen ønsker jeg at diskusjonen mellom informantene skal kunne imøtekomme kompleksiteten som ligger temaet. For å oppnå dette ser jeg fordeler i å samle intervjudataen fra flere informanter samtidig. Et individuelt dybdeintervju ville også kunne gitt meg tilgang til informantens forståelse, men Tjora påpeker at et fokusgruppeintervju, hvor informantene stimulerer hverandre og bygger på hverandres svar, muligens vil få frem enda flere aspekter av informantenes forståelse og flere spontane svar (Tjora, 2021).

Denne måten å gjennomføre intervjuene på legger opp til en semistrukturert form. Semistrukturerte intervjuer blir ofte brukt som betegnelse for dybdeintervjuer og baseres på et fenomenologisk perspektiv (Tjora, 2021, s. 128). Forskeren ønsker å forstå hvordan informanten reflekterer over fenomenet, samtidig som hun forsøker å forstå informantens opplevelse (Tjora, 2021, s. 128). Derfor er et lukket intervju med faste svaralternativer ikke hensiktsmessig, da deres refleksjon uteblir.

Jeg ønsker ikke å lede diskusjonen ved å planlegge en streng struktur i samtalen. Samtidig har jeg en problemstilling jeg ønsker å besvare og vil derfor stille med konkrete spørsmål jeg ønsker at samtalen skal springe ut fra. Med denne motivasjonen som utgangspunkt, vil jeg åpne for å diskutere det informantene har på hjertet, men samtidig ha klart en del veiledende spørsmål som vil lede dem inn på elementer jeg ønsker skal bli diskutert.

Konkrete personopplysninger er ikke av interesse for studien min bortsett fra de kravene jeg har stilt i mitt utvalg. De eneste som kjenner til informantenes identitet er jeg som forsker. For å sikre denne anonymiteten vil jeg gjennomgå navn og kontaktopplysninger før jeg starter lydopptaket. Informasjonen noterer jeg i en kodebok som holdes separat fra det digitale og oppbevares i sikkerhet hvor kun jeg har tilgang. Når forskningsprosessen er endt makuleres kodeboken.

Mitt valg av metode gjør det utfordrende å holde kontroll på alle informantene under transkribering, da et semistrukturert fokusgruppeintervju involverer en flytende diskusjon mellom flere individer. Jeg vil derfor kode personene med fiktive navn og bruke lydopptak. Bruk av lydopptak gjør jeg for å sikre en nøyaktig transkripsjon, da dette er vesentlige elementer for analysen min (Tjora, 2021). Lydopptaket blir gjennomført ved bruk av en analog diktafon. Opptaket forblir på lydopptakeren og blir kun brukt til transkribering. De blir slettet med en gang transkriberingen er lagret og transkriberingen slettes ved studiens innlevering og godkjenning.

3.2.2 Utforming av intervjuguide

Når jeg skulle utforme intervjuguiden måtte jeg ta hensyn til mitt valg av semi-strukturert intervju. Jeg måtte derfor formulere et par forskningsspørsmål, og fordele disse på ulike overordnede temaer som informantene kunne snakke fritt rundt. Samtidig formulerte jeg oppfølgingsspørsmål jeg kunne ta i bruk dersom jeg opplevde at samtalen bevegde seg bort fra problemstillingen. Her tok jeg utgangspunkt i teori jeg hadde lest rundt temaet og lot meg inspirere av interessen, nysgjerrigheten og spørsmålene jeg satt igjen med.

Noe av teorien jeg bygger intervjuguiden min på er blant annet Christopher Kearneys (2008) teorier om det trygge klasserommet i møte med barn med angstrelatert fravær, samt Trude Haviks (2018) teorier om tidlig innsats og kompleksiteten som ligger i skolevegring. Peder Kjøs (2019) sine teorier om angstens grunnleggende rolle i mennesket spilte også en vesentlig rolle.

I intervjuets oppbygging lagde jeg en innledning hvor jeg informerte om problemstillingen og oppgavens essens. Informasjon om meg selv, hvorfor jeg har valgt å undersøke akkurat dette og hvorfor deres deltakelse er viktig for studien, var også inkludert. Dette ble fulgt opp av et introduksjonsspørsmål som skulle sette informantens tankeprosess i gang. Her spurte jeg om de hadde hørt om skolevegringsbegrepet og la opp til at de selv skulle få definere begrepet. Spørsmålet som fulgte introduksjonsspørsmålet, la opp til drøfting rundt hensikten med å gå på skolen. Dette stilte jeg for å kartlegge hvilken rolle skolen spiller for dem og for å lage en naturlig overgangsdiskusjon til nøkkelspørsmålene.

Med den teoretiske innsikten og nysgjerrigheten jeg hadde, endte jeg opp med tre overordnede tema; Skolen, angst og skolevegring. Under disse temaene fikk de mer konkrete spørsmål knyttet opp mot det trygge læringsmiljøet. «Hva er et trygt læringsmiljø?» la jeg opp til at de fikk svare på helt til slutt som en oppsummering. Deretter kom avslutningen av intervjuet. Her spurte jeg om det var noe de ikke hadde fått sagt og om det var noe de lurte på når det kom til studien eller deres deltakelse. Denne intervjuguiden er lagt ved (Vedlegg 1).

En slik oppbygning av intervjuet er det Thagaard (2013) kaller en dramaturgisk oppbygning. Dette er intervjuer som har en tydelig innledning, hoveddel og avslutning og er med på å gjøre intervjusituasjonen tryggere. Tryggere i den forstand at man her har mulighet til å bruke innledningen til å gi informantene godt med informasjon og introduksjonsspørsmål, som gir en myk overgang til hovedspørsmålene.

3.3 Utvalg, rekruttering og presentasjon av informanter

Når man velger informanter til en kvalitativ studie er det viktig at informantene har kjennskap til- eller erfaring med temaet og kan uttale seg på en reflektert måte. I kvantitative studier kan man ofte nå ut til mange mennesker og få et stort kvantum av intervjudata, men da ofte fra en tilfeldig populasjon, som gjør det utfordrende å ha kontroll på hvem som er med på å representere materialet. I kvalitative studier er informantene derimot sjeldent tilfeldige (Tjora, 2021). Når jeg skulle velge ut informanter til min studie var det derfor viktig for meg at utvalget var av strategisk karakter og ikke en tilfeldighet (Tjora, 2021, s. 145). På bakgrunn av dette startet jeg prosessen med å sette noen krav til utvalget. I dette delkapittelet vil jeg presentere utvalg, rekrutteringsprosessen og informantene.

3.3.1 Utvalg – Fokusgruppe 1

Informantene i studien min må kunne reflektere over hva et trygt læringsmiljø er, og hvordan dette kan ha en sammenheng med angstrelatert fravær. De må kunne bidra med egne tanker og erfaringer rundt temaet. Ifølge Marit Uthus (2020) sine studier innebærer spesialpedagogisk kompetanse blant annet innsikt i overordnede spesialpedagogiske perspektiver som elevmangfold, tilpasset opplæring, relasjonsarbeid og inkludering. En dypere innsikt i sosioemosjonelle plager kom også frem som en del av spesialpedagogisk kompetanse (Uthus, 2020, s. 44). Dette er elementer som er en naturlig del av et læringsmiljø og kan styrke innsikten i noen barns utfordringer, som for eksempel angst. Kunnskap og innsikt innenfor disse elementene er en fellesnevner i den ene fokusgruppen; alle er utdannet spesialpedagoger og utøver yrket som spesialpedagog.

3.3.2 Utvalg - Fokusgruppe 2

Målet med studien er å undersøke spesialpedagoger og elevers forståelse av sammenhengen mellom et trygt læringsmiljø og angstrelatert fravær. Å gjennomføre en studie om læringsmiljøet som er en så stor del av barns hverdag, uten å inkludere elevens forståelse, vil ikke gi meg et godt svar på min problemstilling. Jeg vil gi spesialpedagoger og andre voksne i skolen en studie som kan fungere informativ og veiledende. Uansett utfall og resultater på studien vil den stille spørsmål og presentere poeng enhver spesialpedagog bør reflektere over i møte med alle elever, men kanskje mer konkret elever med angstrelatert fravær.

Dersom spesialpedagoger utfører en praksis basert på egen forståelse av hva et trygt læringsmiljø er, og den ikke samsvarer med elevens forståelse om hva som er trygt, er det kanskje ikke så viktig hva spesialpedagogene mener er trygt. Det når ikke ut til eleven og man vil møte på utfordringer med å oppnå kravet om et trygt læringsmiljø som fremmer trivsel, helse og læring (Opplæringsloven,1998). Elevenes forståelse spiller en vesentlig rolle i studien og jeg har derfor valgt elever som har erfaring med, eller kunnskap om angstrelatert fravær i skolen, som informanter i den andre fokusgruppen.

Jeg var på et foredrag med ungdommer fra Forandringsfabrikken, hvor de snakket om hva et trygt læringsmiljø er for dem. Jeg kom i kontakt med dem etter foredraget og utvekslet kontaktinformasjon. Deretter drøftet jeg med min foreleser, om disse ungdommene kunne vært aktuelle som informanter til min studie. I denne vurderingen dukket det opp en del overveielser jeg måtte gjennom. På den ene siden svekker det studien å bruke de som informanter da de gjennom Forandringsfabrikken ikke skal dele konkrete og personlige erfaringer. På den andre siden trenger ikke dette å begrense studien i så stor grad, da det er deres drøfting rundt et fenomen jeg er interessert i fremfor deres erfaringer isolert.

En proff i Forandringsfabrikken er en ungdom som har vært i kontakt med skolen, barnevernet, BUP, helsesykepleier, utekontakten, politiet eller rettssystemet (Forandringsfabrikken.no). De sitter derfor på verdifulle erfaringer og kompetanse som de derfor formidler videre til voksne og barn i disse sektorene. Det de formidler er rapporter fra undersøkelser med utgangspunkt i det de selv kaller forandringsmetodikk som verktøy. Denne metodikken er med på å gi barn en trygg arena, hvor det legges til rette for at de er med på en undersøkelse og samtidig har det gøy(Forandringsfabrikken.no).

Deres bakgrunn oppfyller kravet mitt om at de skal kjenne til temaet og kunne uttale seg på en reflektert måte, da de gjennom arbeid og forskning innenfor Forandringsfabrikken, har vært i kontakt med mange barn som sliter eller har slitt med angstrelatert fravær. Denne informasjonen kan de formidle videre og bruke for å bygge opp under deres diskusjon i fokusgruppeintervjuet.

3.3.3 Rekruttering

Grunnet utfordringen som ligger i de kvalitative studiers nærhet kan det, for å gi rom og tid for endring av teori- og perspektivbruk, være viktig å samle inn data tidlig i forskningsprosessen (Tjora, 2021). Derfor var jeg tidlig ute med å rekruttere informanter og planlegge intervju. Det gjorde jeg ved å først kartlegge kravene for de to fokusgruppene. Deretter formulerte jeg en informativ mail hvor jeg inkluderte problemstilling, kort beskrivelse av studiens essens og valg av intervjumetode. Jeg la også ved et par spørsmål jeg ville inkludere i intervjuet. Denne mailen sendte jeg til 20 rektorer i to store bykommuner i Norge, hvor jeg etterspurte spesialpedagoger som ville delta i studien min. På bakgrunn av dette endte jeg opp med 6 spesialpedagoger. Jeg sendte samme informasjon på mail til en voksen i Forandringsfabrikken som er ansvarlig for ungdommenes oppdrag. Hun responderte med at de kunne stille med 3-5 ungdommer.

Rekrutteringsprosessen startet bra. Jeg satt som sagt igjen med seks spesialpedagoger og tre til fem ungdommer. Dette ble redusert til tre spesialpedagoger og tre ungdommer grunnet blant annet sykdom (covid-19). Informasjonen rundt informantene jeg har valgt å dele, er kun det som vil bidra til å kunne svare på problemstillingen uten å bryte avtalene vi har gjort. Jeg har derfor tildelt alle informantene mine fiktive navn.

3.4.3 Presentasjon - Spesialpedagogene

Aslak arbeider nå som spesialpedagog og har vært 6 år i skolen, men har ingen erfaring som kontaktlærer. Susanne arbeider også som spesialpedagog og har vært 4 år i skolen. Hun fungerer som kontaktlærer nå. Edmund arbeider som spesialpedagog, men er for tiden avdelingsleder for spesialpedagogene på skolen. Han har vært 20 år i skolen og har mye erfaring med kontaktlærerjobben.

3.4.3 Presentasjon - Elevene

Jeg har fått mulighet til å intervju tre ungdommer fra forandringsfabrikken; Emil, Tommy og Annika. Alle er over 18 år. Ytterligere informasjon tas ikke med grunnet at jeg informerer om at de er med i Forandringsfabrikken, muligens vil svekke deres anonymitet i noen grad.

3.4 Etiske overveielser

Etiske implikasjoner oppstår i all forskning som inkluderer mennesker (Everett og Furseth, 2019). I møte med disse finnes det retningslinjer en som forsker har ansvar for å kjenne til og følge. I denne studien ønsker jeg å ta utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene, formulert av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Jeg vil bruke de som et verktøy for å imøtekomme ansvaret som ligger i min forskerrolle; å gjennomføre fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021, s. 6-7). Jeg vil i dette delkapittelet derfor presentere ulike forskningsetiske normer som er avgjørende for min studie.

3.4.1 Samtykke til å delta i forskning

Når man involverer mennesker i forskning, ligger det alltid et ansvar på forskeren å innhente et informert, utvetydig, frivillig, dokumenterbart og forskningsetisk samtykke til deltakelsen. (NESH, 2021, s. 17). For at jeg skal kunne si at samtykket til deltakelse i min studie er informert, er jeg nødt til å gi informantene tilstrekkelig med forståelig informasjon om hvorfor akkurat de er spurt om å delta, hva jeg ønsker å samle inn og hvordan denne dataen skal lagres og behandles (NESH, 2021, s. 17). I denne forskningsetiske normen ligger det også at samtykket skal være utvetydig som betyr at informasjonen informantene får av meg, eller deres interesse for å delta i forskningen skal være tydelig og vanskelig å misforstå (NESH, 2021, s. 18). For å oppnå dette i min studie har jeg formulert et informasjonsskriv, med vedlagt samtykkeskjema informantene skal signere. Informasjonsskriv og samtykkeskjema er lagt ved (Vedlegg 2).

Er samtykket frivillig, har informantene samtykket uten ytre press eller begrensning av valgfrihet (NESH, 2021, s. 17). Derfor er det viktig at jeg som forsker hele tiden minner informantene på at de når som helst har rett til å trekke seg fra studien. Dette må jeg formidle tydelig til alle informantene, men kanskje enda tydeligere til elevene jeg involverer, da de er en sårbar gruppe. Ungdommene fra forandringsfabrikken skal være i kontakt og dialog med en voksen gjennom deres oppdrag, noe som mulig kan bidra til å redusere eventuelt ytre press. Dersom de synes det er utfordrende å kontakte meg, har de en annen voksen de kan snakke med. Derfor er det viktig at jeg også informerer den voksne om deres rettigheter.

Samtykket skal være dokumenterbart. Dette handler om at jeg tydeliggjør mitt ansvar for å sikre informantenes rettigheter (NESH, 2021, s. 18). Verktøy jeg bruker for å oppnå dette, er samtykkeskjema. Både informasjonsskriv og samtykkeskjema er godkjent av norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjennelse fra NSD er vedlagt (Vedlegg 3).

3.4.2 Konfidensialitet og taushetsplikt

I mitt informasjonsskriv lover jeg informantene at informasjonen jeg innhenter skal behandles fortrolig og ikke formidle den på måter som bryter avtalen (NESH, 2021, s. 21). Det er derfor viktig at jeg i møte med informantene, bygger en tillit og troverdighet. Tiltak jeg tar i bruk er å formidle tilgjengelighet, ærlighet, tydelig informasjon og mulighet til å stille spørsmål og trekke seg når som helst.

3.4.3 Anonymitet i møte med lagring og deling av forskningsmaterialet

Anonymitet er en del av avtalen som ligger i mitt samtykkeskjema og det er mitt ansvar som forsker å ivareta dette. I avtalen ligger det at informantene ikke skal kunne identifiseres (NESH, 2021, s. 21). Forskningsdataen jeg samler inn skal også lagres og deles forsvarlig (NESH, 2021, s. 23).

Likevel må jeg være bevisst på at informasjonen man får ved å oppgi at informantene er fra Forandringsfabrikken bærer med seg noen forskningsetiske dilemma. Mange kjenner til Forandringsfabrikken fra før. De sender ut proffer til de ulike systemene de ønsker å utvikle, hvor de holder foredrag. Selv om de ikke skal formidle egne erfaringer i intervjuet, vil det å presentere at de kommer fra Forandringsfabrikken sende ut et budskap. Det er mange av ungdommene i Forandringsfabrikken som har opplevd en mistillit til voksne og kan sees på som ekstra sårbare. Jeg opplevde i intervju situasjonen at de delte noe av egne erfaringer likevel. Dette drøftet jeg med dem og deres voksenkontakt i etterkant. Dersom jeg anonymiserte godt nok, skulle det gå greit å dele disse erfaringene i studien min. Dette begrunnet de blant annet i at de er over 18 år. At de er med i Forandringsfabrikken, gjør det utfordrende å anonymisere de fullstendig og er grunnen til at jeg kun har valgt å dele informasjon om at de er over 18.

3.4.4 Beskyttelse av barn og unge

“Barnets beste er et grunnleggende hensyn i all forskning” (NESH, 2021, s. 19). Derfor veier elevenes særlige krav på beskyttelse tungt i min studie. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora viser til viktigheten som ligger i at forskeren sikrer at «forskningen skjer i tråd med anerkjente forskningsetiske normer om respekt, beskyttelse og rettferdighet» (NESH, 2021, s. 26).

3.5 Vitenskapsteoretisk landskap

Jeg har valgt å ta i bruk en epistemologisk tilnærming. Dette fordi jeg ønsker å utvikle kunnskap om forståelser av et komplekst fenomen, fremfor å fokusere på det vi allerede vet noe om (Tjora, 2021, s. 29). I en epistemologisk studie har man et fokus på enkeltindividers forståelse og oppfatning av et fenomen, og anerkjenner at mennesker kan danne seg ulike forståelser (Tjora, 2021, s. 30). Hva legger spesialpedagoger og elever vekt på i sin forståelse av sammenhengen mellom det trygge læringsmiljøet og angstrelatert fravær? Problemstillingens formulering legger opp til at man ikke er ute etter et konkret fasitsvar om noe som er. Heller kunnskapen om hvordan mennesker kan ha ulike forståelser rundt ett og samme fenomen. Min epistemologiske studie inneholder elementer man kan kjenne igjen i en sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon og fenomenologien.

3.5.1 Sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon

Sosialkonstruktivismen handler i stor grad om å "betrakte virkeligheten som samfunnsskapt" (Tjora, 2021, s. 31). I en sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon forstår man virkeligheten på grunnlag av ulike sosiale faktorer. Mennesket spiller en sentral rolle fordi den legger til grunn at mennesker kan ha ulik oppfatning av "samme" fenomen (Tjora, 2021, s. 31). Det betyr ikke at denne forskningstradisjonen er ute etter en total relativisme. Heller motsatt; man ser at enkelte tolkninger har en dominans over andre, og at dette påvirkes av de sosiale prosessene mennesket befinner seg i (Tjora, 2021, s. 31).

Den sosialkonstruktivistiske forskningstradisjonen kommer til syne da målet i studien min ikke ene og alene er enkeltindividets forståelse av det trygge læringsmiljøet, men at spesialpedagogene og elevene som sosiale grupper blir satt opp mot hverandre. Hvilke forståelser dominerer hos spesialpedagogene og hvilke forståelser dominerer hos elevene?

3.5.2 Fenomenologi

Et fenomen kan "fremstå på ulike måter avhengig av personens erfaringer og forventninger". Ikke bare fordi ulike personer oppfatter virkeligheten ulikt (Wifstad, 2018, s. 101). Åge Wifstad formidler fenomenologi som at vi mennesker ser en mening bak handlinger og ser bort fra individuelle forskjeller. Vi sanser ikke handlingene alene, men vi ser en mening bak dem (Wifstad, 2018, s. 101). I mine intervjusituasjoner sanser jeg ikke det informantene sier alene, men ser en mening bak det samtidig. Denne tankegangen viser seg gjennom det Wifstad kaller vesensinnsikter; Hvor ligger fokuset vårt i møte med sansingen? (Wifstad, 2018, s. 102). Det er utfordrende å håndtere det som viser seg og samtidig undersøke hva det egentlig handler om. Dette kan gjøre fenomenologiske studier utfordrende, men både Aksel Tjora og Åge Wifstad påpeker at bevisstheten, som et internasjonalt verktøy, spiller en vesentlig rolle i møte med disse utfordringene. Det gjør den fordi det er den som hjelper forskeren å se bort fra det som er, og bevege seg mot meningen som egentlig ligger bak (Tjora, 2021, og Wifstad, 2018). Aksel Tjora viser til Alfred Schütz (1970), som dro fenomenologien inn i sosiologien. Han hevdet at "faget bør være opptatt av hvordan samfunnsmedlemmene forstår ("make sense of") verden rundt seg i interaksjon med andre" (Tjora, 2021, s. 30).

3.6 Min forskerrolle og forforståelse

Min forståelse av fenomenologien, gir meg grunnlag til å reflektere over hvordan min analyseprosess er av fenomenologisk karakter, samt hvordan min forskerrolle er med på å påvirke den. Bruk av fenomenologien i møte med sosialkonstruktivistisk tradisjon, hjelper meg å se meningen bak det spesialpedagogene og elevene sier. Skal jeg kunne sette spesialpedagogene opp mot elevene som sosiale prosesser er jeg nødt til å finne kjernen i det de formidler. Den får jeg tak i om jeg bruker min egen bevissthet til å styre fokuset på hva de egentlig sier. På bakgrunn av at jeg bruker dette tolkningsvektøyet, kan jeg kalle studien min en kvalitativ studie av en fenomenologisk karakter. Jeg finner kjernen i samfunnsmedlemmers forståelse av verden rundt seg.

Hvordan jeg som forsker opptrer i møte med teori, informanter og empiri, spiller en stor og avgjørende rolle i studien. Ifølge May Britt Postholm (2010) er forskeren det viktigste forskningsverktøyet. Jeg er derfor nødt til å være bevisst over min rolle og klar over at grunnlaget for studien blant annet ligger i metodevalg, hvordan jeg leder intervjuet og hvordan jeg analyserer dataen. Min forståelse vil alltid være med på å påvirke forskningen, men en bevissthet og refleksjon rundt denne subjektiviteten vil kunne bidra til å dempe graden av påvirkning (Postholm, 2010). Jeg vil derfor i denne studien hele tiden reflektere over, og gjøre det tydelig hvordan jeg har påvirket studien. Dette gir leseren en mulighet til å selv ta vurderinger rundt troverdigheten.

Mine erfaringer, og hvor jeg er i livet akkurat nå er med på å forme min forståelse. Jeg har personlig opplevd noe angstrelatert fravær på videregående. Jeg opplevde det vanskelig å være på skolen på grunn av miljøet rundt meg. Jeg hadde hele tiden dårlig samvittighet for å gå glipp av så mange skoledager, og det ble selvsagt vanskeligere og vanskeligere å møte opp da jeg følte at min plass i læringsmiljøet forsvant mer og mer.

Jeg er nå lærerstudent på siste året. Jeg har mange uker i praksis bak meg og jobber for tiden som spesialpedagog på en barneskole. Likevel har jeg ikke erfaring som spesialpedagog eller kontaktlærer i møte med skolevegringsproblematikken. På bakgrunn av dette er det mine erfaringer fra videregående, samt all kunnskap jeg har innhentet de siste årene, som former forståelsen min. Grunnen til at jeg forteller litt av min historie, er at du som leser skal kunne forstå litt hvor min forforståelse ligger. Når jeg i min analyse skal sammenligne elever og spesialpedagogers forståelse av hva et trygt læringsmiljø er, vil jeg mulig være mer tilbøyelig for å forstå elevenes oppfatning fremfor spesialpedagogenes. Min mangel på erfaring fra voksenperspektivet i møte med skolevegring, vil derfor være med på å påvirke min tolkning.

3.7 Å sikre kvalitet og refleksivitet

Forskningsformidling er en viktig del av mitt samfunnsansvar som forsker (NESH, 2021, s. 35). Samfunnsforskning er med på å etablere innsikter og viktig for å "gi befolkningen tilgang på relevant forskning om komplekse saker i det offentlige ordskiftet" (NESH, 2021, s. 35). Jeg har ikke bare et ansvar i å ivareta informantene som involveres, men også være bevisst på det samfunnsansvaret som ligger i min forskningsprosess. Vårt demokratiske og kunnskapsbaserte samfunn er avhengig av at min forskning formidler pålitelig kunnskap (NESH, 2021, s. 35). Hvordan jeg sikrer kvalitet i min studie er derfor en viktig del av mitt samfunnsansvar.

3.7.1 Pålitelighet

En studies pålitelighet baserer seg på om forskeren viser grunnlag for datamaterialet. Her ser jeg på de interne sammenhengene i studien og stiller spørsmålet; Hvor sikkert det er at datamaterialet, i den grad jeg ønsker det, belyses av teorien jeg har valgt ut? Aksel Tjora snakker i denne sammenheng om å sikre stringens i studien. Dette handler om studiens relevans. Man må sørge for at det er en nær sammenheng mellom forskningsspørsmålene som stilles, teoretisk ståsted, metodevalg og hvordan data innhentes, analyseres og presenteres (Tjora, 2021, s. 263).

I min kvalitative studie vil jeg sikre stringens ved å velge forskningsspørsmål som utfyller problemstillingen og velge teori som er relevant. Mitt metodevalg møter problemstillingen og teorien, samtidig som den møter min fenomenologiske tolkning- og analysemetode. Fokuset mitt kretses rundt forståelsen av et fenomen. Hva vektlegger spesialpedagoger og elever i deres forståelse av sammenhengen mellom et trygt læringsmiljø og angstrelatert fravær? De ulike menneskenes forståelse blir den røde tråden i min studie og bidrar til å sikre stringens.

3.7.2 Gyldighet

Gyldighet bygger også på stringensen, men beveger seg bort fra de interne sammenhengene og over på resultatet av studien. Gyldigheten vises gjennom hvorvidt resultatene man sitter igjen med, faktisk er med på å besvare problemstillingen (Tjora, 2021). Fokuset ligger på sammenhengen mellom resultat og forskningsfokus. Seleksjonsprosessen er et sentralt verktøy, da forskeren her må velge ut meningsbærende elementer basert på hva som faktisk vil svare på problemstillingen (Tjora, 2021).

Min studie skal representere en virkelighet, og det er mitt ansvar som forsker å velge ut elementer som vil bidra til dette. I en masteroppgave hvor studien begrenses av ulike rammer, må man hele tiden selektene bort elementer som ikke retter seg mot problemstillingen.

Jeg bruker denne seleksjonsprosessen aktivt i møte med empirien min, for å sile ut de meningsbærende elementene. Det er mye informantene kommer til å formidle som jeg personlig synes er veldig interessant, men for å gi studien gyldighet er jeg nødt til å stille meg spørsmålet; vil dette gi meg et resultat som har nær sammenheng med problemstillingen?

3.7.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet, handler om å gi studien en nytteverdi for flere enn de involverte (Postholm, 2010). I kvalitative studier kan man i stor grad møte på utfordringer i å generalisere resultatene, i forhold til hva man vil gjøre ved å gå den kvantitative retningen. Dette fordi man i en kvantitativ studie vil ha mulighet til å innhente data fra et større antall informanter. Likevel viser Aksel Tjora til generalisering som et tydelig mål i samfunnsforskningen, også innenfor kvalitative studier (Tjora, 2021).

May Britt Postholm (2010) snakker om en naturalistisk generaliserbarhet. I dette legger hun hvordan nytteverdien av forskningsfunn treffer leseren. Leseren kan kjenne seg igjen og få noe ut av det en leser, selv om selve forskningen er knyttet til et spesifikt tidspunkt eller hendelse (Postholm, 2010, s. 131). På bakgrunn av dette er det en naturalistisk generaliserbarhet jeg sikter meg inn på. Postholm skriver at selv om kunnskapen man henter fra intervju oppstår mellom forsker og informant finnes det en substans, en kjerne som jeg må få tak på. Bruk av fenomenologien bidrar til å oppnå dette. Selv om informantenes forståelse ikke kan sies å være lik alle andres forståelse, vil det være nyttig for alle voksne i skolen å reflektere over hvordan deres egen forståelse av et trygt læringsmiljø møter elevens. Jeg håper derfor at min studie kan formidle en kontekstuell kunnskap, alle voksne i skolen kan få noe ut av.

3.8 Analysestrategi

Dersom denne studien skal kunne fungere veiledende og informativ, må leseren få innblikk i hele prosessen som ligger bak resultatet. Kunnskapen om forskningsområdet, øker i møte med den kvalitative analysen min og leseren slipper å gå gjennom rådataen selv. Dette er et mål ved bruk av analyse i kvalitativ forskning (Tjora, 2021).

For å analysere dataen jeg samler inn, har jeg valgt å følge Aksel Tjoras stegvis-deduktiv induktive metode (SDI) og går ut på at jeg etappevis arbeider meg fra rådata til konsepter (Tjora, 2021, s. 20). Koding og diskusjon er vesentlige verktøy i denne strategien og man arbeider nok så lineært. Dette gir et godt utgangspunkt for systematikk og framdrift i forskningsprosjektet mitt (Tjora, 2021). Mitt forskningsprosjekt startet med nysgjerrigheten min, og skal resultere i en generaliserbar innsikt (Tjora, 2021, s. 23).

Denne trinnvise planen er en god hjelp for meg som er relativ ny i forskerrollen. Jeg har ikke arbeidet med et så omfattende forskningsprosjekt tidligere og det er mange elementer å holde styr på. Jeg må, som tidligere nevnt, konsentrere meg om å plukke ut de meningsbærende elementene fra rådataen. En veiledning på hvordan jeg skal gå fram vil derfor være til god hjelp.

I en induktiv analysemetode jobber man fra empiri mot teori. I en deduktiv analysemetode jobber man fra det teoretiske til det empiriske (Tjora, 2021, s. 20). SDI-modellen kombinerer disse to i form av at man arbeider induktivt, fra rådata til teori, men bruker deduktiv metode underveis ved å konstant stille tilbakevendende spørsmål som skal kvalitetssikre valgene man har tatt (Tjora, 2021, s. 20). Denne arbeidsmetoden imøtekommer kravet mitt om generalisering og gyldighet. Dette fordi noe av det viktigste i SDI-tilnærmingen er at "kunnskap (konsepter eller teorier) må ha en gyldighet utover studerte caser eller utvalg for å kvalifiseres som god forskning" (Tjora, 2021, s. 25). De tilbakevendende spørsmålene sees på som små ulike tester og vil bidra til å sikre generalisering og gyldighet. De vil også være til god hjelp i å tenke nøye gjennom valg og unngå premature konklusjoner (Tjora, 2021).

3.8.1 Generering av empirisk data og bearbeiding av rådata

I første og andre steg av stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), samler jeg inn den empiriske dataen og bearbeider råmaterialet. I mitt tilfelle handler dette om at jeg formulerer, gjennomfører intervjuene mine og tar det opp. Deretter transkriberer jeg lydopptaket. Underveis i denne prosessen lager jeg en deduktiv tilbakekobling i form av utvalgstester. Her jeg stiller meg spørsmål om hvorvidt intervjuet jeg har formulert, legger opp til en besvarelse av min problemstilling. Også om det er i tråd med blant annet metodevalg og teoretisk ståsted (Tjora, 2021, s. 263).

3.8.2 Koding

I tredje steg lager man induktivt empirinære koder ut av datamaterialet. På bakgrunn av dette, kan jeg redusere påvirkningen av forventningene og teorier som jeg stiller med etter å ha lest meg opp på teori (Tjora, 2021, s. 218). Jeg ser jeg bort fra de teoretiske aspektene jeg la til grunn for intervjuet, definerer empirien som mitt startpunkt, og beveger meg mot teorien. Jeg vil aldri klare å løsrive meg helt fra det jeg har lest, men dette kodingsarbeidet vil bidra til den tydeligste induktive førstefasen jeg kan få til (Tjora, 2021).

Også her må jeg gjøre en deduktiv tilbakekobling i form av en datatest. For at jeg i min studie skal oppnå koding som ligger tett på deltakerutsagnene, ønsker jeg å sikte meg inn på en koderstrukturert empiri. Da kombinerer jeg kodesettene (de kodene jeg finner i materialet) og analysedataen (selv transkriberingen av intervjuet) (Tjora, 2021, s. 225). Det er viktig at kodesettet jeg sitter igjen med er god og empirinær. Aksel Tjora har presentert en test man kan gjennomføre på kodene (Tjora, 2021, s. 224). Her stiller jeg meg først spørsmålet om jeg kunne ha laget koden før kodingen. Dersom jeg ser at det hadde vært mulig, må jeg lage en ny kode. Om jeg der imot ikke kunne gjort det, tyder det på at koden er god og empirinær og jeg kan gå videre til spørsmål 2. Her stiller jeg meg spørsmålet om hva koden forteller. Tematiserer den bare datasegmentet? Dersom den bare forteller noe om hva det ble snakket om, må jeg lage ny kode. Gjenspeiler den konkret innhold? Forteller den noe om hva som ble sagt, tyder det igjen på at koden er god og empirinær. Dette vil også gjøre det lettere for meg senere i analyseprosessen å finne kjernen i det de formidler, og unngå variabeltenking, som vil si å fokusere på størst kvantum av koder (Tjora, 2021, s. 224).

3.8.3 Gruppering av koder

Når jeg har sørget for at kodene mine er empirinære, ønsker jeg å redusere volumet på materialet mitt ved å foreta meg en kodegruppering. Jeg ønsker å induktivt samle koder hvor jeg kan skimte en tematisk sammenheng, og legge bort de kodene jeg mener er irrelevante for studien min (Tjora, 2021, s. 229-230). Kodegruppene jeg sitter igjen med vil hjelpe meg å oppdage hovedtemaer jeg kan fokusere på og gå dypere inn i (Tjora, 2021, s. 230).

Jeg ønsker å ta i bruk samme deduktive tilbakekobling som jeg gjorde i steg tre. Jeg vil stille meg spørsmålene; Kunne jeg laget koden før kodingen? Og hva forteller koden? (Tjora, 2021, s. 224). I Tjoras modell er ikke disse spørsmålene introdusert før på dette steget, men jeg ønsker å bruke den i begge stegene, da jeg ønsker at kodene jeg tar med meg fra steg tre allerede skal være gode og empirinære.

3.8.4 Utvikling av konsepter

I det femte steget etablerer jeg noen hovedtema basert på de grupperingene jeg lagde meg i steg fire. Her skal jeg utvikle konsepter. Fra dette stadiet lar vi det teoretiske ta mer styring og ser bort fra det empiriske utgangspunktet vi hadde i de andre stegene (Tjora, 2021, s. 234). Å forme en gruppe utsagn til konsepter vil hjelpe meg å lettere kunne generalisere den informasjonen som ligger i utsagnene (Tjora, 2021, s. 246). Den deduktive tilbakekoblingen her vil være å stille meg spørsmål om kodene innenfor de grupperingene jeg har laget, passer inn under konseptene jeg utvikler. Samsvarer det med hovedtemaet det er satt under?

3.8.5 Diskutere konsepter

I det sjette steget skal jeg diskutere konseptene opp mot teoretiske perspektiver jeg anser som relevante. Her kommer Tjora med forslag til spørsmål jeg kan stille meg; "Hva er det dette handler om? Finnes det en mer generell merkelapp på det (fenomenet eller problemet) vi har strukturert empiri på, og dermed empirisk-analytisk blick i? Finnes det noen teoretiske bidrag som allerede omtaler fenomenet eller som på annen måte er relevante?" (Tjora, 2021, s. 234). Disse spørsmålene velger jeg å ta utgangspunkt i for å igjen lage en deduktiv tilbakekobling til forrige steg. Jeg vil da nærme seg resultatet av studien, og en god drøfting av funn og teori må derfor kunne svare på problemstillingen.

Disse stegene viser hvordan jeg ved bruk av denne modellen arbeider induktivt fra empirisk rådata til å sitte igjen med teoretiske aspekter og samtidig lager deduktive tilbakekoblinger for å kvalitetssikre alle valgene i analysen (Tjora, 2021). Nå ønsker jeg å ta dere med videre til selve analysen.

4.0 Analyse og drøfting

Som en innledning på dette kapittelet ønsker jeg å hente frem problemstillingen min: "Hva vektlegger spesialpedagoger og elever i deres forståelse av sammenhengen mellom det trygge læringsmiljøet og angstrelatert fravær?" Jeg ønsker å undersøke disse forståelsene basert på de spørsmålene jeg stilte meg innledningsvis; Hvilke fellesforståelser finner vi? Hvor utfordrer de hverandres forståelse? Forstår de begrepene likt?

Bak meg ligger arbeid med transkribering, utvikling og gruppering av koder som har resultert i to konsepter jeg mener er kjernen av deres forståelse. Konseptene er med på å forvandle innsamlet data til funn og bidrar til å forme budskapet studien vil formidle (Tjora, 2021, s. 246). Jeg befinner meg derfor nå på siste steg i Tjoras SDI-modell, hvor jeg skal diskutere disse konseptene (Tjora, 2021, s. 20). Informantenes diskusjon rundt det trygge læringsmiljøet lander alltid på hvor viktig en god relasjon og en god dialog er. Studiens to konsepter ble derfor relasjonsarbeid og dialog.

I min studie diskuterer vi ikke hva som er et trygt læringsmiljø for alle elever. Barn med angstrelatert fravær er utgangspunktet for diskusjonen. Dersom vi ser problemstillingen min i lys av det sosialkonstruktivistiske og fenomenologiske perspektivet, ser man at jeg er ute etter sammenhenger mellom to ulike forståelser, basert på de sosiale kontekstene de befinner seg i. Spesialpedagogene er innenfor en sosial kontekst og elevene i en annen.

Jeg oppdaget i analyseprosessen min at en ulik begrepsbruk ligger som en rød tråd i intervjuene. To begreper informantene diskuterte var *skolevegring* og *angst*. Jeg ser ingen mulighet for at jeg kan sette meg inn i deres forståelse basert på konseptene alene. Begrepene *skolevegring* og *angst* er grunnlaget for hva jeg ønsker å finne ut av, og det er derfor vesentlig for leseren å inkluderes i informantene forståelsene av disse. Først da kan jeg ta leseren med i min diskusjon av konseptene jeg kom frem til.

Jeg vil i dette kapittelet derfor først presentere en analyse og drøfting av informantenes begrepsforståelse. Deretter ønsker jeg å ta dere med inn i min analyse, tolkning og diskusjon rundt informantenes forståelse, konsept for konsept. Når jeg tar for meg konseptene vil jeg først analysere informantenes forståelse av konseptene og deretter drøfte dette i møte med teori og egne refleksjoner. Til slutt vil jeg forsøke å svare på problemstillingen ved å oppsummere mine funn.

4.1 Skolevegring

I diskusjonen rundt begrepet skolevegring, kom det frem hvordan begge gruppene møtte begrepet med en skepsis. En fellesnevner for begge gruppene var opplevelsen av at begrepet ikke møter kompleksiteten som ligger i fenomenet.

4.1.1 Hva sier elevene?

Diskusjonen fant sted i starten av intervjuet og det kunne virke som at elevene trengte litt tid til å bli komfortable med å delta i samtalen. På grunn av dette var det Annika av elevene som deltok mest i denne diskusjonen. De andre viste seg likevel enig i det Annika formidlet, gjennom respons på utsagnene. Jeg spurte elevene om de hadde hørt om skolevegring og hvordan de forsto begrepet:

Annika: "Ehm ... et voksent ord, som gjør ting veldig komplisert føler jeg. Men sånn som jeg har forstått det så er det at det er når barn ikke kommer på skolen. Ja, og det er barn som ikke greier å komme seg på skolen."

Annika har litt vanskeligheter med å akseptere begrepet fordi det for henne følger med noen komplikasjoner. Hun definerer begrepet som et "voksenord". Likevel la hun frem en forståelse hvor det handler om at elevene ikke kommer på skolen fordi de ikke greier det. På bakgrunn av Annikas beskrivelse av skolevegring som "voksenord", fikk de mulighet til å foreslå begreper de ønsker å bruke i stedet for.

Annika: "Uønsket fravær, neida ... Jeg skjønner ikke egentlig at man må ha et fagbegrep for det. Fordi det er jo bare å ha en kort setning om at det er fravær av uønsket grunn."

Her viser Annika til kompleksiteten og forteller at det er utfordrende å lage et felles begrep til et fenomen som har så individuelle uttrykk og årsaker. Hun legger først frem "uønsket fravær" som forslag, men trekker det tilbake og formidler i stedet at hun ikke ser poenget i å ha et eget begrep. Hun foreslår å bare si det som det er ved å bruke en kort setning. De andre elevene stiller seg bak Annikas utsagn, og ønsker ikke å legge til noe mer.

4.1.2 Hva sier spesialpedagogene?

I spesialpedagogenes diskusjon rundt begrepet skolevegring var alle tre informantene deltagende med en gang. Det som kom frem i denne diskusjonen var en refleksjon rundt kompleksiteten som ligger i fenomenet. De peker både på systemet (skolen) og individet (angsten) som en årsak til skolevegring.

Alsak: "Nei det er jo rett og slett å vegre seg for å gå på skolen. At man ikke, kanskje at man ikke, altså man vil jo ikke på skolen. Men kanskje det handler om at man ikke klarer."

Susanne: "Ja, altså jeg er ikke så glad i det skolevegringsbegrepet. Jeg liker heller å bruke skolefravær jeg da. Det er jo på en måte mange årsaker og det blir sånn vegring synes jeg er så negativ lada. Jeg vet ikke, ja. Eeeh, men det handler jo om å ikke klare å komme på skolen på en måte."

Aslak: "Ja"

Susanne: "Av mange ulike årsaker. Jeg ville ønsket at vi ikke brukte skolevegringsbegrepet."

Edmund: "Fordi det handler vel om at for mange om en angstlidelse. Sånn at jeg henger meg litt på den siste kommentaren din Aslak, at de ikke klarer. For de vil jo på skolen, men de klarer det ikke."

Susanne: "Nei altså det er på en måte ikke bare skolen som på en måte er årsak da. Eller det trenger ikke nødvendigvis være ... det kan være hjemmesituasjonen og noen ting hjemme også som gjør at det er vanskelig. Og det er derfor på en måte er det med skolevegring, for det legger på en måte at skolen på en måte blir skylda."

E: "Ja, at årsaken på en måte ligger på skolen"

S: "Ja, men det trenger det nødvendigvis ikke å gjøre"

Aslak starter med å beskrive skolevegring i den forstand at eleven ikke vil på skolen, men at dette kombineres med at eleven ikke klarer det. Susanne er tydelig på at hun opplever problemer med å bruke begrepet og formidler et ønske om at det skal avvikles. Der elevene fikk oppfordring til å komme med et nytt begrep, kom Susanne med et forslag uoppfordret. Hun ønsker i stedet å bruke begrepet *skolefravær*. Dette begrunner hun i at man i møte med begrepet kan få inntrykk av at det alltid er skolen sin skyld. Hun viser til at det er mer komplekst enn det og at det også kan være utfordringer på hjemmebanen som er årsaken til en fraværspromatikk. Edmund hiver seg på Susannes utsagn, men trekker også en tråd mellom angst og skolevegring. Hun forklarer at skolevegring ofte handler om skoleangst og at vi derfor må være åpne for at det for noen elever kan være snakk om "en angstlidelse".

Spesialpedagogene viser til at når systemets (skolen) rammer møter individet (angsten), kan det oppstå skolevegring. Elever med angst kan da trekke seg unna og spesialpedagogene viser en bevissthet rundt dette i deres diskusjon.

4.1.3 Drøfting

Elevene og spesialpedagogene viser en felles kritisk tankegang i møte med skolevegringsbegrepet, men argumenterer på ulikt grunnlag. Ut ifra hva elevene formidler opplever jeg at de føler seg misforstått fordi begrepet ikke imøtekommer deres individuelle utfordring. Jeg får inntrykk av at de føler voksnes bruk av begrepet fører til en generalisering av barns utfordringer og legger lokk på kompleksiteten som finnes i hver enkelt sak. Denne kompleksiteten er også et fokus hos spesialpedagogene, men de fokuserer mer på hvordan skolen blir pålagt hele skylden. Jeg opplever at de ønsker å formidle hvordan man bør ha en systemisk tilnærming til de ulike faktorene som er med på å påvirke elevens fravær.

Som Trude Havik (2018) presiserer, handler skolevegring ikke om at eleven ikke vil, men at de ikke klarer. Jeg ser at ordet vegring kan være med på å forme en forståelse av at eleven ikke ønsker å møte opp, og at mange av den grunn ikke ønsker å bruke det. Det kan se ut som at spesialpedagogene viser tegn til en forståelse av at vegring er et bevisst valg barnet tar. Jeg ønsker å reflektere over hva det vil si at et barn vegrer seg og hva jeg ønsker å legge i begrepet skolevegring.

Havik presenterer begrepet *skolefravær* som et paraplybegrep som rommer mange ulike former for fravær. Skolevegring er et av dem og skiller seg fra blant annet gyldig fravær på grunn av sykdom, foreldremotivert fravær og skulk (Havik, 2018).

Jeg blir selv fristet til å bruke *ufrivillig fravær* som et alternativt begrep, da det ligger et eksplisitt fokus på at fraværet er ufrivillig fra elevens side. Utfordringen med dette begrepet ligger i at det da ikke nødvendigvis lager et tydelig skille på foreldremotivert fravær og fravær av andre årsaker. Jeg forstår at det å bruke skolefravær som begrep virker som en grei løsning som imøtekommer kompleksiteten. Likevel påpeker Havik at en stor del av fraværet i skolevegringssaker skyldes angstrelaterte årsaker (Havik, 2018). Barnet ønsker, men klarer ikke, eller tørr ikke. Dersom det er redsel som stopper dem, fungerer nok fraværet som en beskyttelse mot det skumle. Denne beskyttelsen trenger ikke å være bevisst, men barnet vegrer seg likevel ufrivillig fra noe de synes er utfordrende eller skummelt. Denne tankegangen møter Peder Kjøs teori om hvordan angsten fungerer som en beskyttende egenskap (Kjøs, 2019). Jeg er enig med spesialpedagogene om at skolevegringsbegrepet bør avvikles dersom ordet vegring forstås som en bevisst handling fra barnet, men jeg er åpen for å forstå det som en beskyttende handling som ikke nødvendigvis er elevens valg.

4.2 Angst

I intervjuet fikk informantene mulighet til å diskutere begrepet angst, og da jeg innledet til dette var jeg tydelig på hvor fokuset mitt lå. Jeg ønsket ikke et fokus på angst som diagnose, men som en naturlig del av et hvert menneske. Jeg opplevde at der elevene fikk til å løsrive seg fra diagnosen angst, møtte spesialpedagogene på utfordringer. De klarte ikke helt å gå bort fra assosiasjonen, som for mange ligger naturlig knyttet til diagnosen.

4.2.1 Hva sier elevene?

Gjennom diskusjon med elevene rundt begrepet "angst" kom det frem at elevene syntes det var positivt at fokuset ikke lå på diagnoser.

Tommy: «Ja! Det er jo sånn vi vil at alle lærere skal tenke og. Vi vil at de skal se bort ifra diagnosen en har og heller se meg på en måte.»

Tommy viser et engasjement for hvordan lærere forstår angst-begrepet, selv når elever har fått diagnosen. De ønsker å bli sett for den de er og ikke hvilken diagnose de eventuelt sitter på. Etter hvert beveger de seg over på å diskutere hva de legger i begrepet.

Emil: «Jeg tenker jo det at det er på en måte det å være redd liksom. Å ikke klare å gjøre ting, for det er jo mange som tenker «Nei, slutt å være redd. Du klarer det», men på en måte når man kjenner en skikkelig redsel eller frykt for å gjøre noe, så klarer man liksom ikke å bare legge det bort og gjøre det likevel. Selv om andre tenker at «Ja, men det der er jo ikke noe skummelt. Det er jo ikke skummelt å gå på skolen, eller ta bussen eller gå over veien», men for noen så kan det være så skummelt at du bare fryser til og du klarer ikke å gjøre det.»

Emils utsagn har et fokus på frykten som skapes i det "å ikke klare å gjøre ting". Emil beskriver det ytre presset rundt elever som sliter med angst. Et eksempel som blir dratt frem her er mennesker rundt som viser manglende forståelse for at det som for noen er en enkel situasjon, for andre kan oppleves som skummel og uoverkommelig. Det å legge bort angsten og bare gjøre det, kan ifølge Emil oppleves som en umulighet. Tommy legger til at man kan oppleve angst gjennom de somatiske og fysiske plagene som kan dukke opp i frykten for å ikke mestre. Han beskriver det som en klump i magen eller halsen som bare vokser og vokser. Det å ikke mestre blir formidlet som en kilde til en frustrasjon som igjen kan bidra til at "klumpen" vokser enda mer.

Annika bygger på Emil og Tommys utsagn da hun også beskriver kroppslige reaksjoner som er med på å skape en vond sirkel. Hun bruker begrepet "fight or flight" som en modus kroppen settes i hvor hjertebank og kaldsvetting oppstår.

Elevene beskriver angst som en følelse som kan trigges og oppleves ulikt. Hvordan angsten kan oppleves som begrensende går de mer inn på i det jeg spør dem om hvorfor de tror barn med angstrelatert fravær kan stå i fare for å utvikle skolevegring:

Annika: «Fordi angsten på en måte blir en sånn stopp da. Fordi den fysisk slutter deg ned liksom, så stopper jo den deg fra å få til sånn normale og enkle ting da. Som hverdagsliv, som bare det å gå ut av huset på en måte, eller går ut av rommet for den slags skyld. (...) Du begynner å henge bak på ting og du begynner å ikke få tak i ting og du begynner å miste troen på deg selv og alle de der tingene.»

Annika forklarer hvordan angsten kan fungere begrensende for å få gjennomført konkrete hverdagslige aktiviteter som det å gå ut av huset, eller rommet. Hun viser også hvordan det å henge bak på skolen, kan føre til at en mister troen på seg selv. Dette beskrives som årsaker til at noen blir hjemme.

Emil bygger på det Annika sier og trekker en tråd mellom elevenes psykiske helse og læring. Han påpeker at det er utfordrende å lære dersom kroppen er full av kaos. Hvordan dette påvirker elevers skolefravær vises gjennom Emils beskrivelse av hvordan noen kan oppleve mangel på mening med å være på skolen om de ikke klarer å lære noe uansett. Elevene formidler her hvordan angsten er med på å forårsake psykiske og fysiske plager, som igjen hindrer læring og skaper årsaker til at elever velger å være hjemme fra skolen.

4.2.2 Hva sier spesialpedagogene?

Spesialpedagogene blir, som elevene, bedt om å forklare hva de legger i begrepet angst.

Susanne: «Det er noe som gjør at det på en måte blir blokkeringer for deg. For å få gjennomført ting da. En redsel og frykt for at ting skal skje. Jeg vet ikke.»

Aslak: «Jo, altså man ... en sånn frykt for at noe ille skal skje på et eller annet vis. Som bare gjør at man fryser litt.»

Susanne: «Redd for at man ikke mestrer. Redd for at ting skal på en måte ... man begynner å tenke ut på en måte 1000 ting som kan skje «hvis jeg blir med ut i det friminuttet, da kan det skjer, og det kan skje, og det kan skje, og det kan skje.»»

Susanne og Aslak diskuterer her hvordan angsten er noe som "skaper blokkeringer" på bakgrunn av en frykt. Susanne forteller hvordan man kan tenke ut mange ulike scenarier som kan skje. Denne frykten mener Aslak kan føre til at eleven "fryser litt". Edmund hiver seg på diskusjonen og trekker inn de kroppslige reaksjonene angst kan skape.

Edmund: «Angst, det er jo og veldig sånn kroppslig reaksjon. Da tenker jeg igjen mestring altså. Fordi man er i en situasjon man ikke er komfortabel og kanskje etterhvert så til de grader at du begynner å ... for angst er jo en veldig sånn uhensiktsmessig reaksjon å få, fordi den er så overdimensjonert egentlig, sant?»

Edmund påpeker i sitt utsagn at fokuset ligger på mestring. Det formidles at elever som er i ukomfortable situasjoner over tid, hvor de for eksempel ikke mestrer, bygger opp en angst som skaper kroppslige reaksjoner. Disse reaksjonene beskriver Edmund som uhensiktsmessig og overdimensjonert.

Jeg spurte også spesialpedagogene om de kunne tenke seg til hvorfor barn som sliter med angst står i fare for å utvikle skolevegring.

Susanne: «Jeg tror ofte at det er ... man har type diagnoser eller lese- og skrivevansker, noe i skolehverdagen som man på en måte ikke mestrer. Og så bygger det seg på, og bygger seg på og kanskje blir man borte litt, og så blir det vanskelig.»

Susanne forteller hvordan hun ser angsten som et resultat av konkrete mestringserfaringer. Dersom mestringserfaringene får grobunn til å bygge seg på hverandre, blir det vanskeligere og vanskeligere for eleven å være på skolen. Edmund kommer med det han mener er en stor del av løsningen på det Susanne beskriver. Det mener han er tidlig identifisering og iverksetting av tiltak. Hvordan man skal få det til handler, ifølge Edmund, om å være "obs og tett på" eleven.

Før vi gikk videre i intervjuet, la Susanne til at hun ikke følte seg så komfortabel med å bruke begrepet angst.

Susanne: «Og så er det litt skummelt med angst, for da tenker jeg sånn; når de er så små så er det mer frykt og utrygghet, men det er kanskje en slags angst det og. Det høres så diagnostisert ut når man bruker angst på en måte»

Susanne ser på de følelsene som dukker opp hos barn som frykt eller utrygghet. Hun reflekterer likevel over at de følelsene kanskje kan være en type angst, men viser til hvordan hun sliter med å legge bort assosiasjonene hun har med begrepet tilknyttet diagnosen.

Diskusjonen rundt hvorvidt man skal bruke begrepet angst fortsetter. Dette resulterer i at de blir enige om at elevenes opplevelse av engstelse og utrygghet kan utvikles til angst.

Susanne: «Ja! For vi må kanskje tenke litt sånn varighet på problematikken kanskje. (...) For da kan man jo kanskje gå bort fra den engstelsesbiten da og bli mer sånn over i angst da, hvis man ser på de tingene sammen»

De ønsker her å møte barnets følelser med et nyansert blikk, hvor de først konsentrerer seg om følelsene til eleven og tar de på alvor. Deretter følger de med på varigheten av elevens følelser og dersom det bygger seg på slik at eleven får "uhensiktsmessige reaksjoner", vil de gripe inn og "behandle angsten".

4.2.3 Drøfting

Både elevene og spesialpedagogene viser en forståelse av at angst begrenser mennesker. Begrenser dem til å få ting til. Formuleringen er dog ulik hos spesialpedagogene og elevene. Annika snakker om at eleven "shutter ned" og Aslak snakker om at eleven "fryser litt". Jeg opplever her at begge formidler de kroppslige reaksjonene som en konsekvens av et tankekjør som til slutt paralyserer og handlingslammer eleven. Begge gruppene snakker om hvordan tanker om å ikke mestre, kan være kilde til angst. På bakgrunn av dette virker det som at begge gruppene formidler en vond sirkel av følelser som kan skapes i frykten for mangel på mestring.

Denne vonde sirkelen kan knyttes opp mot konseptet projeksjon (Kjøs, 2019, s. 57). Elevene lager seg tanker om hva som kan skje og ulike forventninger som stilles. Her er forventninger om mestring sentrale. Ikke alle lærere er veldig opptatt av at elevene skal få alt til, men at de skal være i en givende læringsprosess. Likevel kan noen elever skape seg et fiktivt ytre press, som kan gjøre at de opplever det å være på skolen som utfordrende.

Spesialpedagogene slet med å legge bort assosiasjonene angstbegrepet gir dem. Jeg sitter også med et inntrykk av at diagnosen angst har fått definere begrepet, i den forstand at diagnosen kanskje har fått større plass i mediebildet og samfunnet generelt de siste årene. Derfor ønsker jeg å vise til at angst også kan refereres til en naturlig iboende følelse i oss mennesker. I Peder Kjøs sin bok om angst er det denne forståelsen som regjerer. Han forstår mennesket som sårbare for frykt på grunn av vår vertikale posisjon i verden, og drar inn Sigmund Freuds forklaring på hvordan angsten er grunnlaget for utvikling av liv og overlevelse (Kjøs, 2019).

I Christopher Kearneys modell, som presenteres i teorikapittelet, blir angst presentert som et kjennetegn ved melankolske barn (Figur 1.1; Kearney, 2005, s. 3). Jeg kan ikke si at Peder Kjøs motstrider denne modellen, men han formidler angst som noe grunnleggende i absolutt alle mennesker. Dette avviser heller ikke Christopher Kearney. Han beskriver angst i møte med prestasjon og sosiale situasjoner, som en normal og menneskelig reaksjon (Kearney, 2005). Likevel fokuserer Kearney mer på variasjonene som ligger i oss mennesker og hvordan noen mennesker viser mer tendenser til angst. Dette bruker han blant annet modellen til å formidle.

Mitt inntrykk er at Kearneys fokus på angst kan knyttes sterkere opp mot de assosiasjonene vi har til angst som diagnose. Det er muligens dette spesialpedagogene snakker om når de ber oss om å være forsiktige med å bruke begrepet. Det tilhører på en måte noen mennesker og bør derfor ikke være et begrep man kaster rundt omkring. Elevene er mer opptatt av hvordan angsten ligger i alle mennesker, som Kjøs presiserer, og ønsker at det blir tatt på alvor.

4.3 Relasjonsarbeid

Når vi gikk bort fra begrepsavklaringer, og over på en mer drøftingspreget diskusjon, var relasjonsarbeid et stikkord hos begge gruppene. Her var det lærer-elev-relasjonen som sto i fokus, og gruppenes forståelser viste seg å ha en del fellestrekk.

4.3.1 Hva sier elevene?

Et av spørsmålene jeg stilte elevene i intervjuet er; hva er et trygt læringsmiljø er for deg? En fellesnevner i svarene deres var at et trygt læringsmiljø er avhengig av den gode relasjonen. I diskusjonen kom det frem at gode relasjoner er vesentlig for et trygt læringsmiljø og at de blant annet bygger på trygge rammer og lærerens engasjement for elevene.

Tommy: «Altså et trygt læringsmiljø, jeg ville jo sagt at det er når læreren er trygg og det er trygt i klasserommet.»

Emil: «Og så er det jo det at man har en lærer som bryr seg om hvordan elevene har det utenom klasserommet. De på en måte ser hele eleven.»

For Tommy er det trygge læringsmiljøet avhengig av den trygge læreren. Emil bygger videre på dette hvor han drar inn hvor viktig det er at læreren bryr seg om mer enn det som bare skjer i klasserommet. Han ønsker at læreren skal vise interesse for det som skjer rundt elevene på alle plan og "se hele eleven".

4.3.1.1 Et forsøk på å definere

Elevenes diskusjon rundt det trygge læringsmiljøet skaper en god overgang til å diskutere videre hva en god relasjon er. Elevene fikk her mulighet til å fortelle meg hva en god relasjon er for dem.

Annika: «For meg? Så er det vel ikke nødvendigvis det at jeg trenger å dele alt mitt vondeste med noen, men at det er noen jeg kan snakke med uten at ting går videre (...) Også det at de viser det at de har tid til meg uten om bare i klassen»

Emil: «Man må jo på en måte forvente at lærere for eksempel kan dele tilbake og fortelle litt om seg selv og sitt liv»

Tommy: «Ja, egentlig det dere sier bare at man på en måte ser hele meg da og på en måte ser meg som person»

Annika beskriver en god relasjon som et trygt rom hvor hun føler seg komfortabel til å fortelle, men også at det en forteller ikke går videre. Hun viser også til at den gode relasjonen ikke skal isoleres, men at den skal være til stede hele tiden, selv utenfor klasserommet. Tommy beskriver en lærer som ser elevene som personer, og ikke bare som elever. En lærer som ser eleven som person, beskrives som en lærer som skaper et trygt rom, hvor eleven kan fortelle det den ønsker og som engasjerer seg i eleven i og utenfor klasserommet.

Annika: «Altså, nå kom jeg på det for du sa det da, men en som også viser det at de ser alle. For det gjør det mye tryggere for nå er jeg ikke den eneste. Så da er jeg ikke spesiell på en måte på en negativ måte eller positiv måte da»

Etter hvert kommer Annika på viktigheten ved at en lærer er tydelig på at han ser alle. Hun uttrykker at hun ikke ønsker å oppleves som spesiell, verken i positiv eller negativ forstand. Når hun ikke er den eneste som får den type oppmerksomhet fra læreren, føles det mye tryggere.

4.3.1.2 Den trygge voksne

Da elevene skulle fortelle hva en god relasjon var for dem fokuserte de på hvilken rolle læreren spiller i relasjonen. På bakgrunn av dette fikk de diskutere hva en trygg voksen er for dem. Vi har jo delvis fått innblikk i hvilke egenskaper elevene setter pris på i en lærer. De har blant annet fortalt oss at de ønsker lærere som ser elevene for de kloke menneskene de er og at de ikke ser på seg selv som noe bedre enn de. De mener det er lettere å skape gode relasjoner med elevene dersom læreren ikke ser på seg selv som noe bedre og utstråler en holdning om at eleven er dum.

Annika: «Jeg blir veldig glad når dere lærer at dere ikke er bedre enn oss, selv om dere har en autoritær figur da. Også det der liksom når lærere på en måte glemmer det at vi er bare barn. Vi kan ikke alt. For eksempel å bli møtt med den «Er du dum?» (...) Altså, det skal jo ikke skje og det lærer dere jo sikkert at dere ikke skal si, selvfølgelig, men det kan fortsatt skje. Ikke nødvendigvis at lærer sier det, men hvis de ser på deg sånn. At de har den tanken. Vi merker det liksom. For det lager liksom den store distansen mellom elev og lærer.»

Annika formidler her hvordan holdningen og elevsynet læreren sitter med kan skinne gjennom, selv om praksisen er en annen. Hun viser forståelse for at læreren ikke har intensjoner om å formidle disse tankene til barnet, men påpeker at dette kan handle om at lærerne glemmer at de er barn. Likevel mener hun det er viktig at vi er klar over at elevene, uavhengig av intensjonen, fanger opp holdningene lærerne sitter med, og at dette kan skape problemer i relasjonsarbeidet. Tommy forteller hvor viktig det er i lærer-elev-relasjonen, at læreren viser forståelse for at det kan ligge noe annet bak atferden enn det man ser utad.

Tommy: «Altså, med en gang lærere bare forstår at det er ingen barn som bare våkner opp og vil være slem. Så på en måte hjelper det veldig mye da.»

Lærere må se barn for de menneskene de er, og ikke atferden deres alene. Dette er Annika enig i og hun formidler at lærere må ha et elevsyn som løfter frem de gode sidene ved eleven.

Annika: «Du må se barnet for at de er kloke, de kan mye ting. Og du må se på de at de prøver sitt beste liksom. Uansett.»

Annika ber lærere om å anerkjenne barnet som de kompetente individene de er. Barn må bli tatt på alvor og behandles deretter. Elevene fortsetter å formidle egenskaper de mener er med på å kjennetegne en trygg voksen.

Annika: «Hvis læreren da er åpen og ydmyk og faktisk tør å gå utenfor den komfortsonen sin og spør sånn; «Hvordan kan jeg lære bedre til dere, for jeg ser at det her ikke fungerer. Det er et eller annet jeg gjør feil. Hvordan kan jeg hjelpe dere?»».

Annika viser til et ønske om en ydmyk lærer. Hun mener en trygg voksen går ut av komfortsonen om nødvendig, for å kunne innrømme at en har gjort noe feil. Dette gjenspeiler den læreren Annika beskrev tidligere, og som ikke ser på seg selv som noe bedre enn elevene. Emil er enig og tilføyer at han setter pris på engasjement og lærelyst hos læreren. Han påpeker også at han forventer gjensidig engasjement for hverandre og at ingen kan forvente å få noe tilbake før en deler selv. Tommy er også enig og forteller at han ønsker å se lærerens ydmyke side hvor han kommer ned på elevene sitt nivå. Slik kan læreren innhente verdifull kunnskap om elevene. Elevene fortsetter å fortelle meg hvilke egenskaper de mener en lærer må ha for å kunne skape gode relasjoner.

Tommy: «Mens når du på en måte er varm og sier «Jeg forstår at nå har du det egentlig bare vondt, og du har egentlig ikke lyst til å være slem»».

Tommy mener læreren bør møte barn som sliter, med varme og omsorg. Han ønsker at de tydelig viser en forståelse for at ting kan være vanskelig. Denne varmen etterlyser Annika også at lærere skal være bevisst på.

Annika: «Se deg selv i speilet, «Har jeg varme i øynene mine nå? Viser de at jeg er glad eller må jeg liksom dra den kjærligheten min fra tærne mine og opp da?»». Altså det å kunne sjekke litt opp på seg selv.»

Annika ønsker at læreren skal se seg selv utenfra og vurdere hvordan eleven kan oppfatte sin utstråling. Elevene har tidligere påpekt hvordan holdningen til lærerne skinner igjennom, og Annika foreslår her at læreren tar en kikk på sin egen holdning med jevne mellomrom for å være bevisst på sin rolle i møte med elevene. Hun beskriver i denne sammenheng hva som ligger i begrepene "omsorg" og "kjærlighet" og viser til at barna forandringsfabrikken har intervjuet, ser et tydelig skille mellom disse.

Annika: «Og i tillegg så er et av hovedsvarene fra barn at omsorg kan gjøres kaldt. Fordi omsorg er kun den meldingen om at jeg bryr meg om deg, mens kjærlighet; lykke til med å gjøre det kaldt liksom.»

Omsorg blir beskrevet som en egenskap lærere kan utøve uten at varmen er til stede. Det er her elevene mener omsorg skiller seg fra kjærlighet, fordi kjærlighet ikke finnes uten varme. De mener kjærlighet er en avgjørende faktor for en god relasjon og at lærere bør være genuint interessert i eleven for å kunne formidle kjærlighet. For eleven holder det ikke at du utøver en omsorg du har lært på lærerstudiet. Den må komme fra hjertet.

4.3.2 Hva sier spesialpedagogene?

Et gjennomgående fokus i spesialpedagogenes diskusjon var relasjonsarbeid. De fikk, som elevene, muligheten til å definere hva en god relasjon for dem er.

4.3.2.1 Et forsøk på å definere

Spesialpedagogene startet med å forklare hvorfor relasjonsarbeid er viktig:

Susanne: «Ungene må sitte med en følelse av at «Ja, du er veldig streng og jeg synes det er veldig slitsomt, men jeg vet at alt du gjør er jo på en måte for at jeg skal få det bedre. Du vil meg bare godt på en måte».»

Spesialpedagogene legger vekt på relasjonsarbeidet som en viktig brikke i møte med elevers utfordringer. Susanne påpeker at en god relasjon kan åpne for at læreren kan være tydelig og streng, fordi eleven, i relasjonen, vet at læreren gjør det for ens beste. Edmund mener det er avgjørende når en elev har det vanskelig, at eleven og læreren har en god relasjon å lene seg på. Aslak formidler den gode relasjonen som en trygghet for eleven. Dersom eleven opplever at noe er vanskelig, kan eleven i det minste være trygg på at det er en relasjon hun kan søke og bruke.

Edmund: «For relasjon bygger du jo i fredstid. For det er jo når det røyner imot, når en elev har det vanskelig. Det er da du trenger den gode relasjonen.»

Spesialpedagogene er også innom mange forskjellige tema. Susanne formidler at kjennetegn ved en god lærer-elev relasjon er at de har en gjensidig kjennskap til hverandre. Hun uttrykker også at det i en relasjon er viktig at eleven kan komme til læreren og fortelle dersom det er noe han tenker på. Edmund trekker frem rom for lek og moro, som kjennetegn ved en god relasjon. Han peker på "fredstiden" som en mulighet for forebygging gjennom at lærer og elev bygger en relasjon, som de kan lene seg på dersom noe blir vanskelig. Spesialpedagogene beskriver også relasjonsarbeid som et lagarbeid og forteller at en viktig del av lagarbeidet er et felles pedagogisk grunnsyn er viktig.

Edmund: «Unger har jo ikke lyst til å bryte regler og ikke klare å følge normer. Unger vil være som alle andre. Og så setter vi han da i en situasjon han ikke klarer og så blir han en normbryter.»

Dette utsagnet presenterer et elevsyn som imøtekommer elevens bakgrunn til utfordrende atferd. Her formidles mestring som en avgjørende faktor for mange barns atferd. Edmund snakker om "barn som utfordrer" og forteller at disse barna egentlig har et ønske om å være som alle barn. Dersom læreren ikke sørger for å gi elevene mestringserfaring, står de i fare for å bryte normer.

4.3.2.2 Den trygge voksne

Hva en trygg voksen i lærer-elev-relasjonen er, var en naturlig del av samtalen rundt relasjonsarbeid. Spesialpedagogene fikk derfor mulighet til å beskrive hva de mener er en trygg voksen for dem.

Susanne: «At ungene vet hvor de har oss da. At selv om vi kan være streng av og til så er vi ... vi liker de liksom. Man vil gjerne bli omtalt som streng, men snill.»

Spesialpedagogene mener tillit og gode relasjoner kan være med på å skape et rom hvor eleven opplever at han kan komme å få hjelp. Susanne viser til forutsigbarhet som en trygg egenskap. I en forutsigbar relasjon vet eleven hvor en har læreren og læreren har mulighet til å være tydelig og streng uten at eleven tenker at læreren ikke liker henne.

4.3.3 Drøfting

Basert på analysen av informantenes utsagn, finner jeg både like og ulike forståelser av den gode relasjonen. De er grunnleggende enige, men noen ulikheter finnes også.

4.3.3.1 Sammenhenger

Ut ifra analysen kan vi se at både spesialpedagogene og elevene verdsetter gode relasjoner og viser til dets viktige rolle i læringsmiljøet. Begge gruppene beskriver hvilken avgjørende rolle den trygge voksne har her.

Den trygge voksne blir av begge grupper beskrevet som en man kan snakke med og som møter barna med det samme elevsynet. Elementer både spesialpedagogene og elevene trekker frem som viktige i elevsynet de etterlyser, er synet på elever som har en uønsket atferd. Dette kan være elever som utagerer, eller som i dette tilfellet ikke ønsker å møte på skolen. Her etterlyser begge grupper en forståelse om at barn ikke ønsker å handle slik de gjør. De ønsker i bunn og grunn å være sammen med de andre. Denne forståelsen kan sees i sammenheng med den omsorgen og kjærligheten begge gruppene formidler som et viktig verktøy i møte med angstrelatert fravær.

Spesialpedagogene beskriver en voksen som er streng, men snill og hvordan denne egenskapen kan gi læreren mulighet til å stille krav og være "streng". Dette er mulig fordi eleven vet at læreren egentlig er snill og vil ens beste. Elevene er inne på det samme, men de ønsker ikke å kalle det omsorg. De ber lærere ta en kikk i speilet og undersøke om de har varme i øynene. Varmen de beskriver her, opplever jeg er den kjærligheten de snakker om. De legger begrepet "omsorg" til side fordi de opplever at det kan være tillært og kan formidles kaldt. Kjærlighet er derimot genuint og umulig å formidle kaldt.

4.3.3.2 Hvor utfordrer de hverandre?

Selv om spesialpedagogene og elevene er samstemte i at gode relasjoner er avgjørende i et trygt læringsmiljø, og at trygge voksne spiller en stor rolle, spriker deres forståelser på noen områder.

Selv om hovedtrekkene til en god relasjon blir beskrevet likt av begge gruppene, blir formålet med relasjonene beskrevet noe ulikt. Spesialpedagogene ser på relasjonsarbeid som et forebyggende tiltak som kan skape en slags grunnmur man kan lene seg på i utfordringer. Den gode relasjonen vil gjøre det vanskeligere for utfordringer å dukke opp, og elevene kan komme til læreren dersom de skulle trenge det. Læreren kan også ta den i bruk dersom de opplever en utfordrende situasjon med eleven. Elevene er enig i at relasjoner har en forebyggende effekt, men formidler et ønske om at læreren skal skape relasjoner basert på en interesse for hele eleven og ikke bare når eleven har utfordringer. De ønsker et gjensidig bidrag i relasjonsarbeidet, hvor eleven og læreren gir av seg selv for å bli godt kjent som medmennesker.

En av de faktorene elevene formidler som avgjørende for at en voksen skal oppleves trygg, er at elevene kan fortelle hva som helst uten at det fortelles videre. Voksenpersonen skal ikke sitte inne med utfordringer alene, men elevenes budskap handler om at de voksne skaper utrygghet og bryter tillit hos eleven dersom han ikke gir beskjed om hva som blir delt og med hvem informasjonen blir delt med.

Spesialpedagogene ønsker å skape trygghet rundt eleven, men beskriver noen andre verktøy som utfordrer elevenes utsagn. De ønsker å fortelle om elevenes utfordringer til voksne i skolen som er sentrale for elevens hverdag slik at de kan "være obs" på den eleven. Tanken bak handler om å skape trygghet for eleven, men elevene formidler noe annet. Ideen om at alle skal være obs på eleven som har utfordringer kan også gjøre skade på relasjonen, på bakgrunn av at elevene uttrykker et ønske om å bli møtt som alle andre, selv om de utfordrer. Noen ønsker ikke mer oppmerksomhet enn de andre, verken med en positiv eller negativ baktanke.

Elevene formidler et ønske om at de voksne i skolen skal se på elever som kloke mennesker og rett og slett på noen vis komme "ned på deres nivå". De ønsker ikke at læreren skal se på seg selv som så mye bedre enn de og invitere de til en relasjon hvor elevenes evne til å komme med forslag, ikke blir undergravd. De forstår at læreren er lederen, men at deres mulighet til medvirkning står sterkt. Elevene forteller at holdningene til voksne skinner gjennom og at det derfor er viktig at deres elevsyn er genuint.

4.3.3.3 Perspektiver

Både spesialpedagogene og elevene beskriver situasjoner, perspektiver og holdninger som kan gjenspeiles i kjente teorier. Å knytte disse sammen vil gi oss en dypere innsikt i informantenes budskap, men det vil også kunne styrke en generalisering av mine funn.

Et av mine funn i diskusjonen av relasjonsarbeid i møte med angstrelatert fravær, er at begge gruppene anerkjenner gode relasjoner som et av de viktigste verktøyene i et trygt læringsmiljø. Fellestrekk for beskrivelse av den gode relasjonen er den trygge voksne som barnet kan komme til dersom noe er vanskelig. Dette gjenspeiles i teori om tilknytning. Den trygge voksenpersonen de snakker om, er det verktøyet John Bowlby (1969) beskriver. Verktøyet som skaper beskyttelse, men som også hjelper eleven til å bli kjent med og håndtere følelsene sine. Tilknytningen som skjer når eleven føler seg trygg på å søke hjelp hos læreren baserer seg på en naturlig iboende overlevelsesmekanisme hos eleven (Brandtzæg, 2016, s. 21). Det er derfor skummelt om eleven ikke har noen voksne de føler seg trygge på og føler at de kan komme til dersom noe er vanskelig. Hvordan kan endring og tilrettelegging finne sted i elevens skolehverdag dersom elevene ikke føler de kan åpne seg og fortelle om sine utfordringer? For at elevene skal oppleve en trygghet i relasjonen til læreren, ligger det et ansvar hos læreren på å invitere eleven til relasjonen. Begge gruppene jeg intervjuet er tydelige på at en forutsetning for god relasjonsbygging er opplevelsen eleven har av at læreren ønsker dens beste.

Å se hele eleven er en tematikk som gjentar seg og de etterlyser lærere som genuint interesserer seg for deres liv på skolen, fritid og hjemmebane. Dette selv om elevene ikke har det vanskelig. Kompleksiteten som ligger bak en angstrelatert fraværspromematikk, møter vi også i relasjonsarbeidet. Årsakene til at et barn sliter med tilknytning kan være mange. Barn kan blant annet være forsiktige av natur og blir derfor lett engstelig, eller så kan det være fordi de har dårlige erfaringer med skolen (Brandtzæg et al., 2016). Det er derfor ikke bare fint, men vesentlig at lærere har kjennskap til elevenes hjemmebane, interesser og utfordringer. Dette minner meg på Paulo Freires tanker om relasjoner i didaktikk. I hans undervisning oppfattes lærer og elev som likeverdige, hvor arbeidet kretser rundt spørsmål som angår elevene og det de er opptatt av (Imsen, 2020). Dette går også hånd i hånd med elevenes etterlysning av relasjoner hvor læreren kommer "ned på elevens nivå" og ikke tror at en er bedre enn eleven.

Elevene ønsker at lærere skal møte utfordrende atferd med varme. Viser læreren forståelse for at unger ikke har lyst til å bryte regler, men at de ønsker å være som alle andre, vil det bidra til å skape denne varmen. Elevene ønsker at lærerne skal ta i bruk verktøyet mentalisering (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Eleven blir sett innenfra og læreren viser en forståelse av at selv eleven ikke ønsker denne atferden. Den er bare et uttrykk for det som skjer på innsiden.

Elevene mener lærere bør se seg selv i speilet av og til og stille seg spørsmålet "Har jeg varme øyne nå?". Elevene ser holdningen til læreren i øynene og de presiserer at læreren må "tenke snilt om barn. Ikke tenke at barn lyver og barn prøver å lure til seg ting". Her bruker de skolevegring som eksempel hvor elever kan oppleve somatiske smerter uten å bli tatt på alvor. Elevene har en opplevelse av at noen lærere kan tenke "Ok, de bare faker det og de later som og de vil ikke, de gidder ikke". Dette opplever de som en urettferdig praksis, da læreren her tenker seg til hva eleven legger i handlingen, uten en nysgjerrighet på hva det egentlig dreier seg om.

Spesialpedagogene beskriver også en mentalisering i atferd hos læreren. De peker på at det alltid ligger noe bak elevens atferd, som lærerne må få tak på. Edmund ser også seg selv utenfra da han utpeker dette som en egenskap lærere bør ha i møte med barn som utfordrer.

Tilhørighet slik Baumeister og Leary (1995) beskriver, handler om behovet for å skape nære emosjonelle relasjoner og tilknytning til andre (Danielsen, 2020). Danielsen forteller oss at elevens psykososiale miljø er avhengig av tilhørighet og varme. Jeg opplever at det er den varmen og tilhørigheten spesialpedagogene og elevene ønsker å formidle. Deci & Ryan (2000), sammen med utdanningsdirektoratets femårige prosjekt "Bedre læringsmiljø" (2009-2014), bekrefter jo akkurat dette. Elevens psykososiale miljø er avhengig av en god lærer-elev-relasjon, bygget på varme og inkludering.

4.4 Dialog

Gjennom intervjuene har vi diskutert ulike tiltak som kan være med på å skape et trygt læringsmiljø for elevene. En av de tiltakene som fikk mest plass og engasjement var dialogen. Det som er spennende med informantenes forståelser her, er at alle er opptatt av dialog som et vesentlig tiltak, men de har en ulik forståelse for hvordan dialogen skal føres og hvem som skal være inkludert.

4.4.1 Hva sier elevene?

En rød tråd gjennom hele intervjuet med elevene har vært ønske om deltakelse og eierskap til løsning av egne utfordringer. Det som kommer frem i elevenes forståelse er en tydelig beskjed og forventning til lærere om å alltid snakke med barnet i saker som angår dem.

Tommy: «Snakk med barnet. Fordi da finner du ut av det og da gjør du det best for barnet.»

Elevene etterlyser her at lærere alltid inviterer eleven til et samarbeid i utfordrende situasjoner i stedet for å utelate elevens stemme i viktige avgjørelser.

4.4.1.1 Samarbeid

Elevene forteller om barn som har mange voksne rundt seg som prøver mange forskjellige tiltak for å hjelpe de, men at det er ingen som spør dem hva de trenger. De mener løsningen ligger i samarbeidet voksne har med barnet.

Annika: «Og med en gang læreren hører på eleven og liksom «Hva trenger du?», så greier de jo å finne en løsning sammen.»

Annika viser hvilken retning hun mener lærerens tilretteleggingsarbeid bør gå i. Hun mener den bør gå gjennom eleven hvor elevens behov er utgangspunktet. Samarbeidet kommer til uttrykk hvor hun beskriver at lærer og elev skal "finne en løsning sammen". Dette utsagnet stiller Tommy og Emil seg bak. Elevene begrunner ikke dette alene i egne følelser og erfaringer. De trekker inn barns rettigheter som grunnlag for deres utsagn.

Annika: «Det er en del av FNs barnekonvensjon, på de fire prosessrettighetene. Lærere har jo egentlig ikke lov til å si ting videre uten at de har informert barnet om det først. Ikke alle vet det fordi ikke alle kan sitte å være juss liksom (...).»

FNs barnekonvensjon (artikkel 12) blir her brukt som et argument for et utsagn om at lærere bryter loven ved å ikke inkludere barna i det som angår dem. Annika viser forståelse for at ikke alle lærere er klar over dette, men viser til hvor viktig det er at de blir klar over det. Dette fordi barnet selv ikke kan sitte og forsvare sine rettigheter hele tiden. Elevene formidler at informasjon er en viktig bærebjelke i samarbeid mellom lærer og elev, og at det faktisk kan gjøre skoledagen for de fleste elever bedre på et generelt plan, dersom elevene får tilstrekkelig informasjon.

Elevene kommer med eksempel på hvor viktig informasjon kan være i enkelte situasjoner. Eksempelet som blir dratt frem her handler om når en lærer kjenner på maktesløshet og et behov for å drøfte situasjonen med eksterne tjenester:

Tommy: «Forklar det at «Nå føler jeg at jeg trenger hjelp. Jeg vil hjelpe deg» og bare forklare det og gi all informasjon om for eksempel PPT, forklar; «Hva er PPT? Kan de hjelpe? Hva kan det gjøre for deg i fremtiden?»».

Elevene mener ikke læreren skal stå med utfordringen alene, men forteller hvor viktig det er for dem at de likevel blir informert om hva læreren har behov for, hvorfor og hvordan denne hjelpen kan påvirke eleven. Tommy viser til et ønske om at eleven blir informert om hvordan akkurat den hjelpeinstansen kan hjelpe eleven, og Annika tilføyer et ønske om at eleven blir informert om hvilke konsekvenser dette vil ha for eleven i senere tid.

Elevene forteller videre hvordan samarbeidet ikke på noen måte skal baseres på lærernes premiss, men at læreren i møte med eleven er nødt til å være oppmerksom på hvilke rammer eleven trenger for å delta.

Annika: «Så må det helst være et rom som eleven har valgt selv. (...) Så blir det mye lettere for eleven å liksom si det de faktisk mener, og det de faktisk har på hjertet.»

Emil: «Og på en måte se litt hva som trengs da på en måte. Og hvis den eleven trenger å snakke i fem minutter ekstra så tar du de fem minuttene og snakker med han ekstra»

Her blir tid og rom beskrevet som en avgjørende faktor for elevens deltakelse i samarbeidet. Det holder ikke at eleven har fått informasjon og invitasjon til et samarbeid. Læreren er nødt til å legge til rette for at de riktige rammene er på plass for at eleven skal kunne "si det de faktisk mener".

Senere i diskusjonen forteller Annika om hvordan læreres overbevisning om hva som er riktig praksis, uten samarbeid med eleven, kan føre til at tiltaket får motsatt effekt.

Annika: «Men også det jeg tenkte på med å sende sånn å sende it's learning-melding. Det kan være dritmotiverende, bare sånn jeg savner deg-melding. Men at en ikke kommer hver dag da. Det blir ikke så spesielt, men det blir også veldig vondt for sånn «Shit! Jeg greide det ikke i dag heller».»

Hun bruker kontakt gjennom it's learning, som eksempel på hvor lærere kan ønske å formidle et budskap til eleven om at eleven er savnet i læringsmiljøet. Her viser Annika hvordan denne intensjonen av og til kan forsvinne på veien og nå frem til eleven som en påminnelse om at en ikke klarte det i dag heller. Elevene forteller at de setter pris på å få beskjed om at de er savnet, men at løsningen ligger i å avtale rammene gjennom samarbeid med eleven.

Tommy: «Der også går det jo an å bare snakke med barnet om for eksempel «Hei! Hvis jeg føler for å sende deg en melding, går det fint? Kan jeg sende deg en melding? Hvor ofte?» at man hele tiden, alle tiltak som du tenker at er bra, skal snakkes om med barna på en måte.»

Ved å samtale med eleven mener elevene man kan unngå slike misforståelser og budskapet læreren ønsker å formidle kan nå inn til eleven slik det er ment. I dette samarbeidet påpeker elevene viktigheten av at lærerne er åpne for den enkelte elevens individualitet. Det vil si at læreren på forhånd ikke lager seg tanker eller planer om hva som er det beste for eleven.

Annika: «Det store hovedsvaret fra barn er liksom at du må snakke med barnet først. Og vi merker det hvis du har laget deg tanker, vi merker det hvis du har en plan allerede.»

Annika gjør det tydelig at elevene som oftest merker det dersom læreren har gjort seg opp noen tanker på forhånd om hvilke tiltak som er best for eleven.

Samarbeidet elevene formidler er ikke avgrenset til lærer-elev-relasjonen alene. De anerkjenner at foreldenes deltakelse er viktig, men ønsker likevel å være tydelige på at skole-hjem-samarbeidet aldri skal foregå "over hodet på eleven". De krever at alt samarbeid med hjemmet skal gå gjennom eleven. De foreslår at man kan gå bort fra "skole-hjem-samarbeid" og heller kalle det "skole-elev-hjem-samarbeid". Hvordan dette kan fungere, har de klare tanker om.

Tommy: «Det er jo det at hvis du skal for eksempel ringe hjem, så må du snakke med barnet og fortelle liksom «Nå vil jeg ringe hjem. Dette er hvorfor.» og hvis barnet sier nei, så spør.»

Tommy og Annika forteller at de ikke ønsker å ekskludere foreldrene, men at kontakten mellom lærer og hjem kan utføres på ulike måter, og at elever har ulike behov for hvordan dette skal gjøres. Tommy forteller at noen barn for eksempel ønsker at du som lærer skal ringe til mor, mens andre barn ønsker at du ringer far. Elevene mener lærere bør ta elever på alvor dersom de ikke ønsker at du skal ringe hjem og lytte til hva som ligger til grunn for dette. Dette mener Annika handler om å ta stilling til hvor viktig det er at du bryter barnets tillit. Hun ber lærer stille seg spørsmålet "Er det viktigere at jeg ringer hjem og mister tilliten? Eller er det viktigere at jeg holder tilliten liksom?". Dersom læreren ikke lytter til eleven og overkjører dens behov, kan det ha skadelige konsekvenser for lærerens relasjon med eleven.

4.4.2 Hva sier spesialpedagogene?

Den røde tråden i intervjuet med spesialpedagogene ledes av deres fokus på hvordan møtet med barn som sliter med angstrelatert fravær kan være slitsomt å stå i alene. De betegner relasjonsarbeid som et lagarbeid og presiserer hvor viktig det er med samarbeid for å kunne utføre godt relasjons- og tiltaksarbeid.

Edmund: «Og det er ganske energikrevende på en måte å stå alene i relasjon til en unge som strever så veldig. Så læringsmiljøet er jo også avhengig av at de som jobber sammen har det bra. Trives og er trygge på hverandre.»

Dette utsagnet sier de andre spesialpedagogene seg enig i. Spesialpedagogene viser til en konkret sammenheng mellom voksnes samarbeid og elevenes læringsmiljø.

4.4.2.1 Samarbeid

Spesialpedagogene verdsetter et godt samarbeid mellom de voksne som finnes rundt barnet og påpeker hvor viktig dette er i en tid hvor mangfoldet er så stort i elevmassen. De beskriver situasjonen skolen er i, som et paradoks. De mener at elevmassen er mer mangfoldig enn den noen gang har vært, samtidig som de mener skolen blir mer og mer teoretisk. Møtet med den teoretiske skolen har de tidligere vist til at kan være vanskelig for enkelte å håndtere, og at mangel på mestring kan føre til at elever velger å være borte fra skolen. Videre formidler spesialpedagogene vanskeligheter med å tilrettelegge til mangfoldet i klasserommet.

Susanne: «Føler ikke det finnes noen bank på en måte med liksom «gå inn her å, her er det åpent fra der og da.»

Edmund: «Og så finner en litt sånn opp kruttet hver gang på en måte. I stedet for at i kommunen er arenaer som man bare kan forsyne seg av.»

Spesialpedagogene etterlyser her et større samarbeid med kommunen utover det som foregår på skolen. Susanne påpeker mangel på en bank med aktiviteter man kan ta i bruk i tilrettelegging av elevers skoledag, og Edmund peker på årsaken til at denne mangelen skaper utfordringer for lærere. De må "finne opp kruttet hver gang" i stedet for å kunne forsyne seg av en liste med aktiviteter. Senere i diskusjonen viser Susanne til hvordan ulike forståelser av hva som er best for barnet skaper utfordringer.

«Susanne: For hvis man jobber med to forskjellige ting. At hjemmet jobber med det og skolen jobber med det. Vi må jo jobbe sammen mot et felles mål og være enig.»

Susanne mener et samarbeid mellom skole og hjem er avgjørende for elevens læringsmiljø. Edmund sier seg enig og tilføyer egne erfaringer av at et godt skole-hjem-samarbeid har hatt god effekt på elevers fravær. Han forteller at han har opplevd å få melding fra foreldre om kvelden hvor de forteller at barnet deres ikke ønsker å komme på skolen dagen etterpå. Da foreslår Edmund å sammen med foreldrene legge en "lynrask plan" hvor man avtaler om noen skal møte eleven og hva som kommer til å skje.

Edmund: «For da vet han. Han vet at vi snakker sammen og at skole og hjem snakker sammen og planlegger det beste.»

Edmund påpeker her at foreldre må formidle dette videre til eleven slik at eleven er klar over at de samarbeider. De andre informantene sier seg enig i dette, og Susanne tilføyer at det å avklare ting i forkant kan være avgjørende for at eleven klarer å komme eller ikke.

Selv om spesialpedagogene har stort fokus på samarbeid med andre voksne, tilføyer de på slutten av intervjuet viktigheten av å samarbeide med barnet.

Edmund: «En snakker om foreldresamarbeid og sånn, men eleven sitter jo veldig mye på nøkkelen. På hva er det han trenger? Og vi må jo aldri glemme elevstemmen.»

Dette sier Susanne og Aslak seg enig i og Susanne tilføyer at det er eleven som sitter på informasjon om hva som "trigger motivasjon" og hva som frister. Edmund sier seg delvis enig i dette.

Edmund: «Til en viss grad, eleven kan jo også være veldig farget av panikk, at en ikke vet hvilke muligheter en har. Men uansett så må jo ... og det sa du, noe med at eleven må ha eierskap til planer og til hva en tenker er det beste.»

Edmund viser til hvordan eleven kan være blind av sine egne utfordringer og ikke alltid være klar over hvilke muligheter en har. Likevel lar hun tanken om elevens eierskap, veie tungt og formidler at det er viktig å høre på hva eleven har å si.

4.4.3 Drøfting

Gjennom gruppenes diskusjon rundt læringsmiljøet i møte med angstrelatert fravær, viser de noen felles grunntanker, men de splittes noe i deres fokus. Dette ønsker jeg å drøfte videre.

4.4.3.1 Sammenhenger

Begge gruppene trekker frem samarbeid som et verdifullt verktøy. Her blir tilrettelegging beskrevet som målet med samarbeidet. Begge viser forståelse for at elever som ikke klarer å være på skolen, må få en mer tilrettelagt skolehverdag. For å kunne tilrettelegge utpekes dialog som veien å gå. Skal skolehverdagen tilrettelegges mener de eleven må ha tilstrekkelig med informasjon om hva som kommer til å skje, og samtidig ha en finger med i planleggingen.

4.4.3.2 Hvor utfordrer de hverandre?

Selv om vi kan hente ut tanker som spesialpedagogene og elevene deler, viser de ulike forståelser i denne diskusjonen. De overordnede elementene i samarbeid er gruppene enige om, men hvordan samarbeidet skal foregå og gjennom hvem det skal gå, viser de ulike forståelse av. Skal jeg korte det helt ned, opplever jeg at elevene fokuserer på elev-lærer-samarbeidet, og spesialpedagogene på skole-hjem-samarbeidet.

Spesialpedagogene drøfter hvordan de kan bruke sin rolle til å tilrettelegge for barnet, gjennom samarbeid med andre voksne. De er tydelige på at relasjonsarbeid med barn som har høyt angstrelatert fravær, er tungt å stå i alene. De formidler at noe av problematikken med angstrelatert fravær ligger i at skolen ikke tilpasses mangfoldet godt nok. Derfor faller noen ut. På bakgrunn av dette etterlyser spesialpedagogene et bedre samarbeid med kommunen. I dette samarbeidet ønsker de å kunne utvikle en bank med alternative aktiviteter som kan imøtekomme barns interesser, som man ikke nødvendigvis finner blant skolens ressurser. Denne banken skal bidra til at lærerne slipper å "finne opp kruttet" hver gang, men at de kan hente noe derfra når de trenger det. Intensjonen er god, og jeg har troen på at det kan være en svært god ide i noen tilfeller.

Likevel opplever jeg at det ikke er dette elevene etterlyser. De ønsker i hovedsak å ikke bli behandlet ulikt de andre og få annerledes oppmerksomhet. Det eneste kravet de stiller til voksne i skolen, er at de skal inkludere barnet i alt som angår dem. De begrunner dette i barnekonvensjonens fire prosessrettigheter (Forandringsfabrikken, 2020) og mener disse bør ligge til grunn i lærerens praksis. Før lærerne går i "banken" for å finne en alternativ aktivitet, eller før læreren gjør andre voksne oppmerksomme på elevens utfordringer; snakk med barnet og inviter den til et samarbeid.

Jeg opplever at spesialpedagogene vektlegger foreldre-samarbeidet i sin diskusjon. De formidler viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid. Her er de opptatt av at elevene skal bli informert om at de voksne snakker sammen, men det er ikke før på slutten av deres diskusjon at de drar inn viktigheten av å lytte til elevstemmen. Da diskuterer de hvor relevant det er, da eleven ofte kan være blind på sine utfordringer og ikke være klar over hva de trenger.

Elevene viser forståelse for at de kan være blinde på sine egne utfordringer, men mener det er de voksnes oppgave å legge til rette for at eleven har mulighet til å delta dersom de ønsker det. Dette skal tilrettelegges gjennom at eleven får nok med adekvat informasjon og gjennom gode relasjoner hvor elevene føler seg trygge på å si det de mener.

Elevene mener også at samarbeidet skal foregå på elevens premiss. Eleven skal få lov til å velge et rom de føler seg trygge i og at lærerne tar på alvor den informasjonen eleven sitter med om hvordan skole-hjem-samarbeidet skal foregå. Elevene mener ikke at læreren ikke skal ha kontakt med hjemmet. Heller tvert imot; de verdsetter samarbeid med hjemmet. Det jeg opplever at de vil formidle er at elever ønsker å få mulighet til å delta. De har av og til en tanke om hvem læreren bør ringe til eller når det bør skje. I stedet for opplever elever av og til at samarbeidet går over hodet på dem. Elevene uttrykker derfor et ønske om å heller kalle det skole-hjem-elev-samarbeid.

Elevene viser forståelse for at lærerne har gode intensjoner, men opplever at lærere av og til spiller helt og bestemmer seg for hva som er best for barnet før de har snakket med det. Tidligere snakket de om hvordan holdninger skinner gjennom, og at de ofte kan få inntrykk av at læreren allerede har bestemt seg for hvilke tiltak hun mener er best for eleven. Selv om eleven får mulighet til å "velge".

En praksis som utelukker elevstemmen kan skape misforståelser. Vi kan se hvordan Annika forteller om en lærer som har et ønske om å fortelle hvor mye eleven er savnet på skolen. Likevel kan denne praksisen bli misforstått, og effekten bli snudd på hodet. Eleven kan oppleve dette som en påminnelse om at hun atter en gang ikke klarte å komme på skolen. Elevene viser hvordan et godt samarbeid mellom lærer og elev kan skape rom for å avtale hvordan eleven skal bli møtt.

4.4.3.3 Perspektiver

I diskusjonen rundt dialogens rolle i møte med angstrelatert fravær, presenteres det også en del situasjoner, perspektiver og holdninger som kan gjenspeiles i kjente teorier.

Samarbeid gjennom dialog er et av de største fokuspunktene i begge gruppenes diskusjon, men hvilke parter samarbeidet består av er det ulike oppfatninger om. Begge gruppene er enige om at målet skal være en tilrettelegging av elevens skolehverdag med elevens behov i fokus. En vesentlig brikke i møte med angstrelatert fravær er, på bakgrunn av intervjuene og tidligere forskning, en tidlig innsats. Spesialpedagogene beskriver viktigheten av lærere som er oppmerksomme på tegn til mulig utvikling av fravær, og mener tiltak som settes inn tidlig er avgjørende. Dette imøtekommer Trude Haviks beskrivelse av tidlig innsats. Hun er tydelig på at fare for å utvikle skolevegring må identifiseres tidlig og at tiltak bør iverksettes med en gang (Havik, 2018).

Kompleksiteten som ligger i angstrelaterte fravær brukes som argument, hvor det fortelles at læreren er nødt til å kartlegge alle risikofaktorer som befinner seg i elevens liv. Lærerne må ha en systemisk tilnærming til fraværet hvor de er klar over at alle faktorer henger sammen og påvirker hverandre (Havik, 2018, s. 47). Først når de ser helheten kan de sette inn tiltak.

Elevene fortalte om barn som har mange voksne rundt seg som prøver mange forskjellige tiltak for å hjelpe de, men at det er ingen som spør hva elevene trenger. Her dukker det opp perspektiver som løfter frem teori om selvbestemmelse. Som nevnt tidligere formidler Deci & Ryan, indre motivasjon som målet med selvbestemmelse (Danielsen, 2020).

Selvbestemmelsesteorien er med på å forsvare spesialpedagogene og elevenes utsagn om at det ikke er noen elever som ønsker å være borte fra skolen og bryte regler. Dette fordi teorien forteller oss hvordan selvaktualisering og personlig utvikling er et naturlig driv i mennesket (Danielsen, 2020).

Jeg ser det også som svært naturlig å trekke inn hvordan elevenes forståelse går overens med Reeves (2009) formulering av autonomi som tre ulike dimensjoner (Danielsen, 2020, s. 230). Den første dimensjonen kan sees i sammenheng med elevenes behov for å bestemme over egen atferd, basert på en indre motivasjon. Elevenes indremotivasjon blir i denne sammenheng beskrevet som deres egen kunnskap om seg selv og hva de trenger i gitte situasjoner. Den andre dimensjonen kan sees i sammenheng med elevenes behov for at lærere og andre voksne legger til rette for at de har frihet til å være med på å bestemme over sin egen deltakelse i aktiviteter, uten et ytre press. I denne sammenheng kan det å tvinge elevene til å delta i aktiviteter eller ta fra de friheten, skape utrygghet og øke sjansene for et eventuelt gryende fravær. Den tredje dimensjonen kan sees i sammenheng med elevenes behov for å kunne velge blant flere alternativer, uten et ytre press om hva en skal velge. I dette tilfellet snakker vi om elevenes formidling av hvordan lærere av og til har bestemt seg for hva som er det beste tiltaket, selv om de lar elevene "velge".

Dette kan også knyttes opp mot Paulo Freires utsagn om en likeverdig dialog. Hans budskap beskriver hvilke elementer barnet har rett på, at dialogen bygges på. Dialog er "selve kjernen i et ikke-autoritært og ikke-undertrykkende forhold mellom mennesker" (Imsen, 2020, s. 165). Når lærere lager seg tanker om hvilken plan de mener er best for eleven, selv om de kommuniserer med eleven, undertrykker hun elevens evne til å gjenskape, strebe etter og lage et rikere menneskeverd (Imsen, 2020). Dialogen bygger derfor ikke på ydmykhet. Kjærligheten er også noe elevene etterlyser i lærer-elevsamarbeidet. Finner man kjærlighet i dialogen, vil eleven merke at dialogen er til elevens beste og åpner for at eleven kan oppleve den som likeverdig.

Elevenes argumentasjon for å åpne for selvbestemmelse i møte med angstrelatert fravær, bygges på FNs barnekonvensjons presentasjon av de fire prosessrettighetene (Forandringsfabrikken, 2021). Læreren skal ikke snakke med- eller gi nok informasjon til barnet, fordi det er hyggelig for barnet å bli inkludert. Det er en rettighet som ligger hos barnet. De har rett til å få mulighet til å delta, innhente nok informasjon og si det de mener.

5.0 Begrensninger og oppsummering

I dette kapitlet ønsker jeg å dele mine refleksjoner rundt min opplevelse av å arbeide med denne oppgaven. Her vil jeg beskrive begrensninger jeg har støtt på og eventuelle veier videre jeg synes hadde vært interessant å sett videre forskning på. Deretter ønsker jeg å samle trådene i studien min og gi et forsøk på å svare på problemstillingen. I denne delen vil jeg ta et steg utenfor den distanserte forskerrollen jeg har hatt gjennom studien. Jeg vil bruke et litt mer personlig språk for å formidle hva jeg sitter igjen med etter å ha gjennomført denne studien og hva jeg tenker er viktig at voksne i skolen tar med seg når de leser den.

5.1 Begrensninger

Bak meg ligger mye teoretisk, metodisk, praktisk og analytisk arbeid. Jeg har opplevd denne studien som overkommelig og svært interessant å jobbe med. Likevel har jeg møtt på noen utfordringer som har krevd at jeg har måttet gjort noen veivalg, samt at jeg har reflektert og drøftet begrensningene med veileder. Disse vil jeg presentere i dette delkapitlet.

5.1.1 Covid-19

Studien min har foregått i det siste semesteret med strenge forskrifter i henhold til koronaviruset. Stort sett har det passet fint å skrive en oppgave i slike omstendigheter, da mulighetene for hjemmekontor er store. Det eneste jeg opplevde som utfordrende var å få samlet inn nok informanter til intervjuet. Jeg valgte å gjennomføre to fokusgruppeintervjuer som krevde at alle informantene i fokusgruppene kunne møtes samme dag. Etter mye planlegging frem og tilbake fant vi en dato for hver gruppe hvor vi skulle møtes. På grunn av at studien skulle gjennomføres på et semester, var det ikke mye rom for å lage nye avtaler og flytte på intervjuet. Samtidig gjennomførte jeg intervjuet i en periode hvor smittetoppen var høyere enn noen gang. Dette resulterte i en del frafall fra noen informanter og på bakgrunn av dette endte jeg opp med et par mindre informanter en jeg hadde ønsket.

Jeg kunne forsøkt å få til et møte digitalt for å kunne få flest mulig informanter med, men jeg ville prioritere verdien av å sitte i samme rom. Dette er mennesker som ikke nødvendigvis kjenner hverandre så godt, og som skal diskutere et komplekst tema. Jeg ønsker at de skal gå i dybden og ikke ligge på overflaten hele tiden, og jeg ønsker ikke minst at de skal spille på hverandres innspill. Det ser jeg for meg at er lettere når alle sitter i samme rom og jeg valgte derfor å gå for de seks informantene.

5.1.2 Avgrensninger og videre forskning

Rammer som tid og størrelse for studie, opplevde jeg som noe begrensende.

Problemstillingen min legger opp til spørsmål som krever komplekse drøftinger og refleksjoner. Informantenes diskusjon rommet derfor mange tema, som resulterte i en del ulike konsepter. For å unngå at diskusjonen ble for overfladisk, måtte jeg luke ut de to konseptene som jeg mente var mest meningsbærende for mitt forsøk på å besvare problemstillingen. Når jeg valgte ut disse, kunne jeg gå i dybden, noe som utelot noen andre konsepter jeg kunne tenke meg en videre forskning på.

Spesialpedagogene og elevens diskusjon rundt den trygge læreren rammet langt flere tema enn de jeg fokuserte på. Et av de var hvordan lærere presenterer ulike hjelpeinstanser i klasserommet. Elevene delte erfaringer om besøk av PPT, hvor læreren enten ikke sier noe om den nye voksne som sitter i klasserommet, eller sier at han er der "for å se at alle har det bra". I tilfellet hvor læreren sier at han er der for å se at alle har det bra, har de erfart at elever får et håp om at det endelig er noen som skal se at de ikke har det bra. Sannheten i dette tilfellet ligger i at personen fra PPT kun er der for én elev, og ikke nødvendigvis for den eleven som sitter med det spirende håpet om at noen vil oppdage deres utfordringer.

Hovedbudskapet i min studie handler om at elever skal få muligheten til å delta i alt som angår dem. På bakgrunn av det, hadde det vært interessant med en studie som går bort fra det avgrensede fokuset på elever med angstrelatert fravær og sett på mulighetene for elev-deltakelse i ulike sammenhenger. Et eksempel er kartlegging gjennom PPT. Utover dette hadde det også vært interessant å analysert- eller sett på mulighetene for å utforme konkrete verktøy for å inkludere barns stemme i skole-hjem-samarbeidet eller andre prosesser som angår dem.

En annen vinkling hadde vært å analysere intervjuet på nytt etter at jeg har fått en del års erfaring som spesialpedagog. Jeg nevnte i metodekapittelet at jeg enda ikke har så mye erfaring som spesialpedagog, men mye erfaring rundt det å være elev. Dette har muligens vært med å påvirke min forståelse av informantenes utsagn. På bakgrunn av dette ville det vært interessant å sammenligne disse to analysene og sett de opp mot hverandre.

5.2 Sammenfattende oppsummering og refleksjon av mine funn

Gjennom studien min har denne problemstillingen vært holdepunktet: *“Hva vektlegger spesialpedagoger og elever i deres forståelse av sammenhengen mellom det trygge læringsmiljøet og angstrelatert fravær?”*

Mitt møte med spesialpedagoger og elever, har ført til empiriske funn som har gitt meg nye innsikter og perspektiver. Jeg vil nå reflektere over hva jeg sitter igjen med etter at jeg har gjennomført denne studien. Det ønsker jeg å gjøre ved å først oppsummere funnene mine fra analysen.

5.2.1 Oppsummering av funn

Gjennom analyse av mine fokusgruppeintervjuer, med min problemstilling som utgangspunkt, ender jeg opp med et par funn. I spesialpedagogene og elevenes møte med begrepene angst og skolevegring opplever jeg like og nok så ulike forståelser. Spesialpedagogenes forståelse kan virke noe teoretisk tilnærmet i den forstand av at det ikke virker som at de har så mye erfaringsbasert grunnlag å bygge utsagnene sine på. Likevel opplever jeg at deres forståelse er mer generaliserbar da de snakker om angst og skolevegring på et generelt plan. Elevene snakker om angst og skolevegring gjennom en mer erfaringsbasert tilnærming, i den forstand at de snakker ut fra konkrete erfaringer barn har fortalt dem, eller som de har opplevd selv.

I diskusjon rundt relasjonsarbeid opplever jeg flere fellestrekk i gruppenes forståelse. De er i bunn og grunn enige om at relasjonsarbeid er en av de viktigste verktøyene i et trygt læringsmiljø og at en trygg voksenrolle her er vesentlig. Dette er en voksen de kan oppsøke dersom noe utfordrende oppstår. Likevel etterlyser elevene en konstant relasjon som ikke formes rundt elevenes utfordringer. De ønsker en lærer som genuint er interessert i hele eleven uansett hvordan det har det, og gir dem oppmerksomhet på samme grunnlag som alle andre.

I diskusjon rundt dialog opplever jeg at gruppene har ulike fokus. Der spesialpedagogene beskriver viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid, snakker elevene om viktigheten av et godt lærer-elev-samarbeid. Elevene verdsetter at skolen og hjemmet samarbeider, men at det samarbeidet ikke kan oppnå målet om en best mulig skoledag for eleven, dersom eleven ikke får mulighet til å delta.

Dersom vi ser dette i lys av skolens samfunnsmandat, skal skolen hjelpe elevene til å mestre livene sine gjennom medansvar og bestemmelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det stilles forventninger til skolen og foreldre om å bidra til et godt samarbeid med hjemmet. Det stilles også forventninger til skolen om å reflektere over hvilket elevsyn de har og hva som er elevens beste (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal læres opp til å kunne samarbeide og jeg mener det da er avgjørende å la elevene delta i samarbeid om mer komplekse saker enn de samarbeidsoppgavene de blir tildelt i klasserommet. Særlig de sakene som omhandler dem. Dette begrunner jeg ved å vise til at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, skal bidra til at elevene, gjennom samarbeid skal kunne finne løsninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Så må vi for all del ikke glemme barnets rett til å delta i det som angår dem (Forandringsfabrikken, 2020).

Både elevene og spesialpedagogene snakker om mestringserfaring som kilde til angst. Viktig informasjon om barnets mestringsforutsetninger finner man hos foreldre og lærere, men *de* finner det hos eleven. Eleven er selve kilden til informasjon om seg selv og sin egen læring. Gjennom dialog og gode relasjoner kan læreren skape et trygt læringsmiljø hvor det legges til rette for positive mestringserfaringer.

5.2.2 Hva sitter jeg igjen med?

Spesialpedagogene har lært meg hvor viktig det er med et samarbeid med kompetente voksne, som ønsker det beste for barnets skolehverdag. De har lært meg hvor viktig det er at man som lærer spiller på andre kollegaers kompetanse og inviterer til gode dialoger i møte med komplekse utfordringer. De har også lært meg hvor viktig det er med trygge voksne som møter elevene der de er, og gir de utfordringer som er mulige å mestre, men som også hjelper de videre. Jeg opplevde et møte med voksne mennesker som genuint bryr seg om elevene og som har valgt den spesialpedagogiske retningen ene og alene for elevene.

Elevene har bidratt til å sette teoretiske teorier i et elevperspektiv. De har lært meg hvordan min spesialpedagogiske vinkling på elevens utfordring ikke skal stå alene, men at jeg som fremtidig spesialpedagog, skal fortsette å være et lyttende medmenneske i møte med eleven. Barn som sliter med angstrelatert fravær, kan være farget av sine utfordringer og kan ha problemer med å sette ord på sine behov. Likevel har elevene lært meg at jeg som voksen i skolen, må invitere eleven til et samarbeid bygget på en god relasjon, hvor vi gjennom dialog, finner ut av hva som er det beste for eleven. I denne dialogen er det viktig at jeg tar med meg min spesialpedagogiske kompetanse, samtidig som jeg møter eleven med et åpent sinn, uten å gjøre meg opp tanker på forhånd om hva som er best.

5.2.3 Til deg som er voksen i skolen

Jeg ønsker å formidle dette til deg som er voksen i en mangfoldig og kompleks skole. Jeg ønsker å dele dette med deg som møter barn i deres hverdag fylt med krav, forventninger, læringsglede, vennskap, muligheter og utfordringer. Du vil møte barn som opplever at det å være på skolen er utfordrende. Årsakene er komplekse, og du vil nok oppleve at du noen ganger aldri får helt svar på hvorfor ting er vanskelig, men en ting er sikkert; Eleven ønsker en relasjon. Eleven ønsker kontakt med en trygg voksen som ser eleven for det mennesket den er, på og utenfor skolen. Den ønsker kontakt med en voksen som legger til rette for et godt samarbeid gjennom en dialog bygget på ydmykhet og kjærlighet. Ta ansvar for det lagarbeidet relasjonsarbeid er, og søk hjelp og dialog med andre voksne. Del perspektiver, og hjelp hverandre gjennom det som kan være utfordrende, men gjør det aldri på bekostning av barns rettigheter. Snakk med barnet, så skal dere få vite. Bare da kan dere voksne, finne svaret på hva som er best for eleven. Setter dere inn tiltak ene og alene basert på deres egne oppfatninger av hva som er best for barnet, kan det resultere i ødelagte relasjoner, utrygge læringsmiljø og enda høyere fravær.

6.0 Referanseliste

- Barne- og familiedepartementet. (2005) *FNs barnekonvensjon – fra visjon til kommunal virkelighet*. Norsk senter for menneskerettigheter.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/red/2005/0041/ddd/pdf/245008-fnsbarnekonvensjon.pdf>
- Befring, E. (2019) Kapittelnavn. I Befring, E., Næss, K. B., Tangen, R. (red.)
Spesialpedagogikk. Cappelen Damm Akademisk
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2016) *Se eleven innenfra – relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Danielsen, A. G. (2020). *Til elevens beste – pedagogiske perspektiver*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2021)
Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Everett, E. L., Furseth, I. (2019) *Masteroppgaven – Hvordan begynne – og fullføre*. Universitetsforlaget
- Folkehelseinstituttet (2021). Trivsel, læring og gjennomføring i skolen.
Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/fp/oppvekst/trivsel-laering-og-gjennomforing/>
- Forandringsfabrikken (u.å) *Om forandringsfabrikken*. Hentet 18. Januar 2022:
<https://forandringsfabrikken.no/om-forandringsfabrikken-2/>
- Forandringsfabrikken (2021) *Spør oss, så får dere vite*. Forandringsfabrikken.
- Forandringsfabrikken (2020) *Trygt i klassen - verktøy til lærere*. Forandringsfabrikken
- Hagen, A. L., Lyng, S. T. (2019) Barn og unges deltakelse i forskning: muligheter og utfordringer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1) 6-12.
<https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/issn.2535-2512-2019-01-01>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær - Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk
- Helse- og omsorgsdepartementet. (u.å) *Folkehelseinstituttet*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dep/hod/org/etater-og-virksomheter-under-helse-og-omsorgsdepartementet/underliggende-etater/folkehelseinstituttet/id213298/>

- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget
- Kearney, C. A. (2005). *Social anxiety and social phobia in youth: Characteristics, assessment, and psychological treatment*. Springer science + Business Media, Inc.
- Kearney, C. A. (2008) School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3) 451-471.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S027273580700133X>
- Kjøs, P. (2019) *Angst*. Kagge forlag AS
- Kleven, T. H. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Krogtoft, M., Sjøvoll, J. (2018) *Masteroppgaven i lærerutdanninga - temavalg, forskningsplan, metoder*. Cappelen Damm Akademisk
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk
- Nova. (2021). *Ungdata 2021 – nasjonale resultater* (Novarapport - 8). Nova og OsloMet.
- Opplæringsloven (1998) *Elevene sitt skolemiljø* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11
- Opplæringsloven (1998) *Formål, verkeområde og tilpassa opplæring* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. , Skaalvik, S. (2013) *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget AS
- Tangen, R. (2010) Beretninger om beskyttelse – Etske dilemmaer i forskning med sårbare gupper. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4) 318-329.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag
- Utdanningsdirektoratet. (2020) *Overordnet del – Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020) *Overordnet del - Formålet med opplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2020) *Overordnet del - Menneskeverdet*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020) *Overordnet del - Opplæringens verdigrunnlag*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020) *Overordnet del – Samarbeid med hjem og skole*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020) *Overordnet del - Sosial læring og utvikling*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020) *Overordnet del - Å lære å lære*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Utdanningsspeilet 2020*. Skolemiljø og trivsel. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2020/del-1/skolemiljo-og-trivsel/>
- Uthus, M. (2020) *Spesialpedagogen i en inkluderende skole – Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Wifstad, Å. (2018) *Vitenskapsteori for helsefagene*. Universitetsforlaget

Intervjuguide

Intervjuform: Kvalitativ forskningsintervju i form av fokusgruppeintervju

Informanter: 1. gruppe: 6 spesialpedagoger, 2. gruppe: 4-5 ungdommer

Problemstilling: «Kan spesialpedagoger og elevers forståelse av hva et trygt læringsmiljø er, påvirke elevers skolefravær?»

Innledning:

- Hvem er jeg? (navn, alder, utdanning og interessefelt)
- Hva ønsker jeg å undersøke i mitt prosjekt? Hvorfor?
- Hvorfor trenger jeg informantene? Betydningen av at de er med
- Gå gjennom hvordan intervjuet vil foregå og hvordan materialet vil bli behandlet, samt hva som gjøres med datamaterialet når prosjektet avsluttes
- Antyde hvor lenge intervjuet vil vare
- Informere om informantens rett til å avbryte intervjuet når som helst

Faktaspørsmål:

Til spesialpedagogene:

- Hva heter dere?
- Hvor gamle er dere?
- Hvilken stilling har dere ved denne skolen?
- Hvor lenge har du vært lærer?
- Er du kontaktlærer? / Har du erfaring med kontaktlærerjobben?

Til ungdommene:

- Hva heter dere?
- Hvor gamle er dere?
- Hva gjør dere nå?

Introduksjonsspørsmål:

- Har dere hørt om begrepet skolevegring?
- Hvordan vil dere definere begrepet?

Overgangsspørsmål:

- Hva er hensikten med å gå på skolen?

Nøkkelspørsmål:

Tema 1 - Skolen

- Barn er pliktet til opplæring, er skolen for alle barn?
 - o Evt.: hvem er det den ikke passer for?
 - o Hvorfor passer den ikke?

Tema 2 - Læringsmiljø

- Opplæringsloven - paragraf 9A, hvordan forstår dere denne paragrafen?
- Hva er et læringsmiljø?
 - o Hva er et trygt læringsmiljø for deg?
 - o Hva er en trygg voksen for deg?
 - o Hva er en god relasjon for deg?
- Hvilken rolle spiller læreren i læringsmiljøet?
 - o Hva er en lærers viktigste egenskaper?
 - o Hvilke egenskaper hos en lærer kan bidra til å skape et utrygt læringsmiljø?
- Hvilken rolle spiller eleven i læringsmiljøet?
 - o Kan samspill elevene seg imellom påvirke læringsmiljøet?
- Hvilken rolle spiller rammer for læringsmiljøet?
 - o Antall elever
 - o Antall voksne i rommet
 - o Tid
 - o Rom
 - o Variasjon
 - o Forutsigbarhet

Tema 3 – Skolevegring /Barn med angst-relatert fravær

- Hva er angst?
 - o Hvorfor tror dere barn som sliter med angst står i fare for å utvikle skolevegring?
- Hvorfor tror dere barn som sliter med angst av og til ikke klarer å møte på skolen?
 - o Hvilke risikofaktorer kan de bli utsatt for i læringsmiljøet?
 - o Hvilke risikofaktorer kan de bli utsatt for utenfor læringsmiljøet?
 - o Hvilke opprettholdende faktorer kan de bli utsatt for i læringsmiljøet?
 - o Hvilke opprettholdende faktorer kan de bli utsatt for utenfor læringsmiljøet?
- Barnets behov et trygt læringsmiljø (Kearney):
 - o Hvilken rolle spiller læringsmiljøet for barn som sliter med angst?
 - o Hvilken rolle spiller læreren i læringsmiljøet for barn med angst-relatert fravær?
 - o Hvilken rolle spiller skole-hjem-samarbeidet for barn med angst-relatert-fravær?
- Hvilke konkrete tiltak anbefaler du for å skape et trygt læringsmiljø for barn med angst-relatert fravær? (til spesialpedagog)
 - o Hvilke forebyggende faktorer kan man skape i læringsmiljøet?
 - o Hvilke forebyggende faktorer kan man skape utenfor læringsmiljøet?
- Hvilke konkrete tiltak tror du barn med angst-relatert fravær har behov for, for at læringsmiljøet skal være trygt? (til ungdommene)
 - o Hvilke forebyggende faktorer kan man skape i læringsmiljøet?
 - o Hvilke forebyggende faktorer kan man skape utenfor læringsmiljøet?

Oppsummeringsspørsmål:

- Hva er et trygt læringsmiljø? En oppsummering

Avslutning:

- Informere om at det nå bare er to spørsmål igjen
- Er det noe dere lurer på eller ønsker å oppklare?
- Er det noe dere føler dere ikke har fått sagt?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En kvalitativ studie om spesialpedagoger og elevers forståelse av det trygge klasserommet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan spesialpedagoger og elevers forståelse av et trygt læringsmiljø, kan påvirke elevers skolefravær. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal i min masteroppgave, ved bruk av kvalitative forskningsintervju, forske på spesialpedagoger og elevers forståelse av hva et trygt læringsmiljø er. Dette skal vinkles opp mot skolevegring i form av angst-relatert fravær.

Problemstillingen min er slik: *«Hvilke sammenhenger kan man finne i spesialpedagoger og elevers forståelse av hva et trygt læringsmiljø er?»*. For å undersøke dette, har jeg et utvalg på fire spesialpedagoger, og tre ungdommer. Disse utgjør to fokusgrupper som jeg ønsker å intervju; en gruppe med spesialpedagoger og en gruppe med ungdommer. Disse gruppene skal samtale om det trygge læringsmiljøet hvor de har samme grunnlag gjennom samme nøkkelspørsmål. Jeg som forsker skal spille en defensiv rolle i form av at jeg stiller nøkkelspørsmålene og lar informantene føre samtalens retning. Likevel har jeg en del elementer jeg ønsker at samtalen skal komme innom og har derfor en del oppfølgingsspørsmål klart.

Jeg ønsker at samtalen beveger seg innenfor tre temaer:

1. Skolens rolle i samfunnet
2. Læringsmiljø
3. Skolevegring / angst-relatert fravær

Spørsmål jeg ønsker å komme inn på er blant annet:

- Hva er hensikten med skolen?
- Er skolen for alle?

- Hva er et læringsmiljø?
- Hvilken rolle spiller læreren i læringsmiljøet?
- Hvilken rolle spiller eleven i læringsmiljøet?
- Hvilken rolle spiller rammer i læringsmiljøet? (Tid, antall elever, antall voksne, rom, variasjon og forutsigbarhet)
- Hva er angst?
- Hvorfor tror der barn som sliter med angst av og til ikke klarer å møte på skolen?
- Vi kommer til å diskutere risikofaktorer i og utenfor læringsmiljøet
- Vi kommer også til å diskutere opprettholdende faktorer i og utenfor læringsmiljøet
- Vi vil drøfte barn med angst-relatert fraværs behov for et trygt læringsmiljø
- Vi kommer til å diskutere forebyggende faktorer i og utenfor læringsmiljøet
- Hvilke konkrete tiltak anbefaler du for å skape et trygt læringsmiljø for barn med angst-relatert fravær?

Dette er et knippe av de spørsmålene jeg har forberedt til intervjuet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institusjon for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å intervju spesialpedagoger, fordi de spiller en sentral rolle i prosjektet i form av at spesialpedagogisk kompetanse innebærer kunnskap om læringsmiljø og skolefravær. De er også ofte i dialog og samarbeid med kontaktlærere i møte med skolevegringsproblematikker.

Jeg har valgt å ha med elever som har erfaring med- eller kunnskap om* angst-relatert fravær, da deres perspektiv spiller en stor rolle i å forstå fenomenet. Essensen av mitt prosjekt handler om å undersøke om spesialpedagogers forståelse av et trygt læringsmiljø, og derav deres praksis, faktisk samsvarer og imøtekommer elevenes behov. Derfor vil dette prosjektet være umulig uten elevenes perspektiv.

*forandringsfabrikken er gyldig som informant i mitt prosjekt da de stiller med mye kunnskap om elevenes perspektiv, selv om de ikke nødvendigvis snakker om egne erfaringer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Beskriv metode (spørreskjema, intervju, observasjon etc.), omfanget, hvilke opplysninger som samles inn og hvordan opplysningene registreres (elektronisk, notater, lyd-/videopptak), f.eks.:

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en samtale sammen med andre informanter i samme kategori som deg. Denne samtalen vil vare mellom 60-90 minutter og du vil ha mulighet til å påvirke samtalen retning og innhold. Eksempel på spørsmål som vil bli stilt er skrevet tidligere i dette skrevet, under overskriften «formål».
- Jeg vil ta lydopptak og notater av intervjuet, for transkribering og koding i etterkant. Denne dataen vil brukes til sammenligning av begge gruppernes forståelse og begrepsbruk. Dataen vil bli slettet etter at den er presentert og formidlet i oppgaven min.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun forsker (jeg) og veileder som har tilgang til opplysningene. Dersom dere tillater det, blir data muligens drøftet med studentgruppen (to andre studenter som har samme veileder som meg).

Veileder: Sidsel Holiman, sidsel.holiman@ntnu.no

- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine vil jeg erstatte navn og andre personopplysninger med en kode som lagres på en navneliste som er adskilt fra øvrige data. Dette vil føre til at du er fullstendig anonymisert i selve oppgaven som blir tilgjengelig for flere. Opplysninger som vil publiseres er beskrivelser om dere tilhører gruppen med spesialpedagoger eller ungdommer. Også erfaringer dere deler blir publisert i presentasjonen og analysen av datamaterialet, men også dette blir fullstendig anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i innen juni 2022 er omme.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning 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:

- Institutt for lærerutdanning ved NTNU: kontakt@ilu.ntnu.no
- Forsker, Brit Elin Solheim: briteso@stud.ntnu.no
- Veileder for prosjektet, Sidsel Holiman: sidsel.holiman@ntnu.no
- Personvernombud ved NTNU, Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Norges Teknologisk- Naturvitenskapelig Universitet

Forsker
Brit Elin Solheim

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et kvalitativt forskningsintervju i form av fokusgruppeintervju
- at Brit Elin Solheim kan bruke informasjon fra intervjuene i prosjektet så lenge personopplysningene anonymiseres i publisering av prosjektet
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

[Meldeskjema](#) / [En kvalitativ studie om spesialpedagoger og elevers forståelse av de...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

101448

Prosjekttittel

En kvalitativ studie om spesialpedagoger og elevers forståelse av det trygge læringsmiljøet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

01.01.2022 - 31.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

28.01.2022

Type

Standard

Kommentar

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

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må prosjektansvarlig inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

LOVLIG GRUNNLAG

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

Ungdommer 15-17 år skal selv samtykke til delttagelse. Ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang, vurderer vi det slik at ungdommer 15-17 år har forutsetninger for å forstå hva delttagelse innebærer og kan samtykke til behandlingen av personopplysninger på selvstendig grunnlag.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at spesialpedagoger har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere enkeltelever direkte eller indirekte, med mindre det blir innhentet samtykke til dette. Det er svært viktig at intervjuene gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informanter har sammen ansvar for dette, og bør innledningsvis i intervjuene drøfte hvordan dette skal håndteres. Dere bør være forsiktige ved å bruke eksempler under intervjuene.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Brit Elin Solheim

"Vi må jo aldri glemme elevene"