

Ellen Bjertnes og Renate Kvarsnes

Grevlingdager

En kvalitativ studie av lærere og deres erfaring med identifisering, forebygging og tiltak mot skolevegring

Masteroppgave i erfaringsbasert master i spesialpedagogikk
Veileder: Vegard Johansen

Februar 2023

Alt var så enkelt før.
Dagene var lyse og lette.
Men plutselig en dag vil ikke Pim gå på skolen.
Det blir vanskeligere for hver dag som går,
Pim blir så fryktelig sliten
og får vondt i magen og i hodet,
vil gjerne gjemme seg bort, grave seg ned,

Bli en grevling.

Men skolen forstår seg ikke på grevlinger.
Da er det ikke lett å være Pim,
for alle barn må jo på skolen.
Må de ikke det?
(Dahle & Nyhus, 2020)



Ellen Bjertnes og Renate Kvarsnes

Grevlingdager

En kvalitativ studie av lærere og deres erfaring med identifisering, forebygging og tiltak mot skolevegning

Alt var så enkelt før.
Dagene var lyse og lette.
Men plutselig en dag vil ikke Pim gå på skolen.
Det blir vanskeligere for hver dag som går,
Pim blir så fryktelig sliten
og får vondt i magen og i hodet,
vil gjerne gjemme seg bort, grave seg ned,

Bli en grevling.

Men skolen forstår seg ikke på grevlinger.
Da er det ikke lett å være Pim,
for alle barn må jo på skolen.
Må de ikke det?
(Dahle & Nyhus, 2020)

Masteroppgave i erfaringsbasert master i spesialpedagogikk
Veileder: Vegard Johansen
Februar 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å se på læreres erfaring i arbeid med elever som opplever skolevegring. Vi har avgrenset oppgaven ved å fokusere på identifisering av skolevegring, i tillegg til forebyggende tiltak og tidlige tiltak. Problemstillingen som belyser denne oppgaven er: *Hvordan erfarer lærere på barneskolen at de kan identifisere, forebygge og sette inn tiltak for elever som opplever skolevegring?*

Teorikapittelet redegjør for tidligere forskning knyttet til identifisering av risikofaktorer og tiltak på system og individnivå i forbindelse med skolevegring. I denne studien definerer vi skolevegring som fravær relatert til et emosjonelt ubehag i forbindelse med skolen. I teorikapittelet brukes i hovedsak forskerne Christopher Kearney og Trude Havik. Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie, hvor metoden for innhenting av datamaterialet er semistrukturert intervju. Studien er en fenomenologisk studie, der erfaringene til seks informanter står i fokus. Datamaterialet ble analysert ved en tematisk analyse, hvor vi satt igjen med tre kategorier; identifisering, forebygging gjennom relasjoner og tiltak med eleven i sentrum.

I vår studie kom det frem at informantene i liten grad hadde formell kunnskap om fenomenet skolevegring, gjennom utdanning og kurs. Likevel hadde de tilegnet seg nyttig kunnskap gjennom egne erfaringer. Informantene fremmer viktigheten av å vite hvilke risikofaktorer man skal se etter. Her har de særlig fokus på endringer i familieforhold og elever med engstelige trekk. Videre trekker de frem viktigheten av å fange opp vegringen tidlig nok, gjennom fraværsregistrering, i tillegg til at man har tidlig og åpen dialog med foresatte ved økende skolefravær. Gode relasjoner for et godt samarbeid og fremdrift i arbeidet kommer frem som viktig, både når det gjelder relasjon med lærer-elev, foresatte og medelever. Studien viser også viktigheten av tilpasning og tilrettelegging, både når det gjelder organisering av overganger, individuelle planer og tiltak, slik at elevene skal oppleve mestring i sin skolehverdag.

Funnene i studien viser at skolevegring som fenomen er komplekst, både når det kommer til identifisering, forebygging og tiltak. Det finnes altså ikke en enkel oppskrift, men hver situasjon er unik.

Abstract

The purpose of the master's thesis is to look at teachers' experience in working with pupils with school refusal. We have defined the task by focusing on the identification of school refusal, in addition to preventive measures and early intervention. The research question that illuminates this thesis is: *How do primary school teachers experience how to identify, prevent and implement measures for pupils with school refusal problems?*

As a theoretical basis in this research process, we have chosen to use previous research related to identifying risk factors and measures at system and individual level regarding school refusal. In this study, we define school refusal as absence related to an emotional discomfort with school attendance. Christopher Kearney and Trude Havik are the researchers mainly used in this chapter. This master's thesis is a qualitative study, where the method for collecting data is a semi-structured interview. Our study is a phenomenological study which focuses on the experiences of the study's six informants. The data material was analyzed by a thematic analysis which gave us three categories; identification, prevention through relationships and measures with the student in focus.

In our study, it emerged that the informants had little knowledge of the phenomenon of school refusal, through education and courses. Nevertheless, they had acquired useful knowledge through their own experiences. The informants promote the importance of knowing which risk factors to look for, they particularly focus on family relationships and anxious personality. Furthermore, they emphasize the importance of catching the refusal early enough, through absence registration, in addition to have an early and open dialogue with guardian in case of increased school absence. Good relationships for good collaboration and progress in the work emerge as important, both when it comes to relationships with teacher-pupils guardian, and fellow pupils. The study also shows the importance of adjustment and facilitation, both when it comes to organizing transitions, individual plans and intervention, so that students experience mastery in their everyday school life.

The study shows that school refusal as a phenomenon is complex, both when it comes to identification, prevention and interventions. It's therefore no simple recipe, but each situation is unique.

Forord

Da vi skulle velge tema for denne oppgaven, var det viktig for oss å velge et tema som vi så ville være nyttig å lære mer om for oss som lærere og spesialpedagoger. Å skrive master og samtidig være i full jobb hadde nok ikke vært like "enkelt" og motiverende om vi ikke hadde sett nytteverdien i arbeidet vi holdt på med. Ikke bare har denne prosessen gitt oss bedre innsikt i skolevegringsproblematikken, den har også gitt oss et nytt område vi kan si vi brenner for, innenfor psykisk helse og trivsel i skolen. Vi kom tidlig i prosessen over boken "Grevlingdager" (Dahle & Nyhus, 2020). Boken sine gode skildringer av fenomenet skolevegring, gjennom barns opplevelse, inspirerte oss til å navngi masteren etter denne boken.

På lik linje med at det krever en landsby for å oppdra et barn, har ikke denne masteroppgaven vært noe vi har gjort på egenhånd. Vi vil først og fremst takke veilederen vår, Vegard Johansen, for gode veiledninger og konstruktiv kritikk. Du har motivert og støttet oss gjennom denne prosessen og gjort masterskrivingen til en positiv opplevelse. Videre vil vi takke de seks informantene som var villig til å bruke sin tid på å delta i forskningsprosjektet vårt. Dere har bidratt til enda større innsikt i temaet vi har forsket på. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre slik vi ønsket.

Vi vil også rette en takk til våre nærmeste for mental støtte, oppmuntring og forståelse gjennom prosessen. Arbeidet med master har krevd mye tid og energi av oss, og vi gleder oss til å nå kunne bruke mer av tiden og energien vår på dere igjen.

Avslutningsvis vil vi rette en takk til hverandre. Vi klarte det! Denne prosessen hadde ikke vært den samme uten hverandre. Vi har gjennom hvert delkapittel diskutert og jobbet strukturert sammen. Vi er takknemlig for at vi har gått gjennom denne prosessen sammen og har underveis både støttet og utfordret hverandre gjennom faglige diskusjoner.

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), februar 2023

Ellen Bjertnes & Renate Kvarsnes

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
2 Tidligere studier om skolevegring	3
2.1 Hva er skolevegring?.....	3
2.2 Identifisere risikofaktorer for å oppleve skolevegring.....	6
2.2.1 faktorer knyttet til eleven	7
2.2.2 Familiefaktorer	8
2.2.3 Skolefaktorer.....	8
2.3 Tiltak i forbindelse med skolevegring	10
2.3.1 Systemrettet tiltak i forbindelse med skolevegring	11
2.3.2 individrettet tiltak i forbindelse med skolevegring	17
3 Metode	20
3.1 Kvalitativ metode	20
3.3 Dybdeintervju.....	21
3.4 Utvalg	21
3.5 Utforming av intervjuguide.....	23
3.6 Gjennomføring av intervju	24
3.7 Analyse	26
3.8 Kvalitet ved studien	27
3.8.1 Relevans	27
3.8.2 Kompleks og tilstrekkelig forskning	28
3.8.3 Oppriktighet.....	28
3.8.4 Troverdighet.....	29
3.8.5 Resonans	29
3.8.6 Viktig kunnskapsbidrag.....	30
3.8.7 Etske vurderinger	31
3.8.8 Koherens.....	32
4 Presentasjon av resultater og drøfting	33
4.1 Identifisering av skolevegring.....	33
4.1.1 Fraværsregistrering	34
4.1.2. Læreren identifiserer	36
4.2 Forebygging gjennom relasjonsbygging.....	41
4.2.1 Lærer-elev relasjon.....	41
4.2.2 Samarbeid med foresatte.....	45
4.2.3 Medelever som ressurs	48
4.3 Tiltak med eleven i sentrum.....	50
4.3.1 Struktur og forutsigbarhet	50
4.3.2 Individuell plan og individuelle tilpasninger	52

4.3.3 Mestring og mestringsforventning	57
5 Oppsummering og veien videre.....	60
5.1 Besvarelse av oppgavens problemstilling.....	60
5.2 Kvaliteter ved studien	61
5.3 Studiens relevans	62
5.4 Veien videre.....	63
Referanser	64
Vedlegg	68
Vedlegg 1- Godkjenningsskriv fra NSD.....	69
Vedlegg 2- informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter	71
Vedlegg 3 – Intervjuguide	74

Figurer

Figur 2.1.1.....	4
Figur 2.3.1.....	11

Tabeller

Tabell 2.2.1.....	6
Tabell 3.7.1.....	27

1 Innledning

"Reggie missed the last week of school and cannot seem to get out of bed in the morning. He often cries about having to go to school and seems quite unhappy when there. Reggie mopes around on school nights, especially Sunday nights, and always seem to have stomachaches or headaches before school" (Kearney, 2018, s. 1).

Brett clings to his mother in the morning before school and refuses to enter the school building. He has run away from school twice in an attempt to get home. On days he is at school, he constantly ask to call his parents. Brett ask the same questions over and over and has pleaded for home schooling" (Kearney, 2018, s. 1)

For de fleste barn er det uproblematisk å møte opp på skolen. Det er imidlertid ikke en selvfølge for alle barn, og avsnittene over er bare to av mange eksempler på barn som viser med hele seg at det er vanskelig å gå på skolen. I Norge kan en finne at 1-4 prosent, litt avhengig av hvordan en definerer det, sliter med å komme seg på skolen fordi de vegrer seg (Ingul, 2020). Det finnes med andre ord barn som vil, men som ikke klarer å gå på skolen. Felles for disse elevene er at situasjonen i skolen føles uforutsigbar og utrygg, som fører til at elevene som opplever dette føler mindre kontroll og mer stress (Havik, 2018, s. 48).

Skolefravær har negative konsekvenser både på kort og lang sikt, på system og på individnivå. På kort sikt kan skolefravær føre til at eleven opplever dårligere skoleprestasjoner, stress, sosial isolasjon og familiekonflikter. Disse faktorene kan alene eller sammen, føre til at eleven ikke opplever mestring på de ulike områdene eller i livet generelt, som igjen vil påvirke barnets psykiske helse (Kearney, 2008b, referert i Havik, 2018, s. 44). Langtidsstudier viser at barn som opplever kronisk skolevegring har høyere sannsynlighet for å ha dårlig økonomi og sosiale-, mentale- og psykiske problemer som voksne (Kearney, 2018, s. 11). Det er viktig at en som ansatt i skolen klarer å oppdage elever som viser tegn til mistriivsel og synes at skolen er et vanskelig sted å være, så tidlig som mulig. Dette støttes av Havik (2018, s. 13) som sier at økt kunnskap og innsikt om barna som opplever det som vanskelig å gå på skolen, kan redusere sykefravær og øke sjansen for at flere lykkes i skolen. Fravær som skyldes at en elev vegrer seg for å gå på skolen, vil øke i kompleksitet når problemet varer over lang tid (Havik, 2018, s. 13).

Havik (2018, s. 5) påpeker at skoler og PPT rapporterer om økende fravær i form av skolevegring. Holden og Sällman (2010, s. 12) poengterer også at skolevegring trolig er et økende problem. Vi har derimot ikke funnet sikre tall som kan si om dette gjenspeiler realiteten, eller om tallene skyldes økt bevissthet omkring skolevegringsproblematikken. Nyere funn viser at 3,6% av norske elever fra 6.-7.trinn rapporterer skolevegringsrelaterte grunner til sitt fravær (Strand, 2021). Uavhengig av om dette er

en reell økning eller ikke, betyr dette at det er mange barn i den norske skolen som kjenner på utfordringer rundt å møte på skolen. Man kan si at samfunnet er i utvikling og på barn i samfunnet ser vi resultatet av endringene. Om samfunnets endringer har ført til økt skolevegring betyr dette kanskje at samfunnet har endret seg i en negativ retning på dette området. Det store spørsmålet er hvilke endringer som må inn og hvilke tiltak man bør sette inn på et tidlig stadium for at skolen skal virke overkommelig for flere barn.

De siste årene har det kommet mer forskning på dette området, men gjerne ut ifra et elev- eller foreldreperspektiv (Birioukov, 2020; Gabrielsen & Havik, 2022; Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). Det er fortsatt lagt lite vekt på skolens rolle (Havik, 2018), og det er nettopp dette "hullet" vi vil være med på å utforske mer, og forhåpentligvis kunne bidra til å finne ny kunnskap om. Etter å ha lest artikler og forskning på området, satt vi igjen med følelsen av at vi savnet mer kunnskap om hvordan lærere til elever med skolevegring jobber, hvilke tegn de ser og hvilke tiltak de ser på som hensiktsmessige. I tillegg er mye av dagens forskning rettet mot eldre elever, gjerne ungdomsskole eller videregående (Birioukov, 2020; Gabrielsen & Havik, 2022; Havik et al., 2014). Når skolevegring også er et problem blant de yngste elevene, ser vi på det som nødvendig med et økende fokus også mot de minste. Vi ønsker derfor å forske mer på lærerens opplevelse i arbeid med barneskoleelever som opplever skolevegring. Med dette som utgangspunkt ønsker vi å finne ut hvordan lærere for barn på barneskolen kan jobbe best mulig for å indentifisere på et tidlig stadium, forebygge og sette inn tiltak mot dette samfunnsproblemet. Dermed kom vi frem til problemstillingen:

Hvordan erfarer lærere på barneskolen at de kan indentifisere, forebygge og sette inn tiltak for elever som opplever skolevegring?

2 Tidligere studier om skolevegring

I denne delen av oppgaven skal vi gi en sammenfatning av litteraturen som allerede finnes på området. Vår oppgave omhandler lærerens rolle og hvordan en som lærer kan jobbe med elever for å forebygge- og legge til rette for at elever som opplever skolevegring skal klare å gå på skolen. Vårt utgangspunkt som pedagoger gjør at valget av teoretisk ståsted retter seg mer mot et handlings-, relasjons- og mestringsperspektiv. Ettersom vårt fokus er på lærerens rolle, ser vi dette mer hensiktsmessig enn atferdsteori som retter seg mer mot en-til-en terapi, og muligens faller utenfor lærerens oppgaver. Noe av forskningen vi vil trekke frem, vil være gjort på eldre elever, opp mot videregående. Nettopp på grunn av den manglende forskningen på barneskoleelever, velger vi likevel å benytte oss av disse undersøkelsene og finner det også interessant å se om våre funn fra barneskoler tilsier det samme.

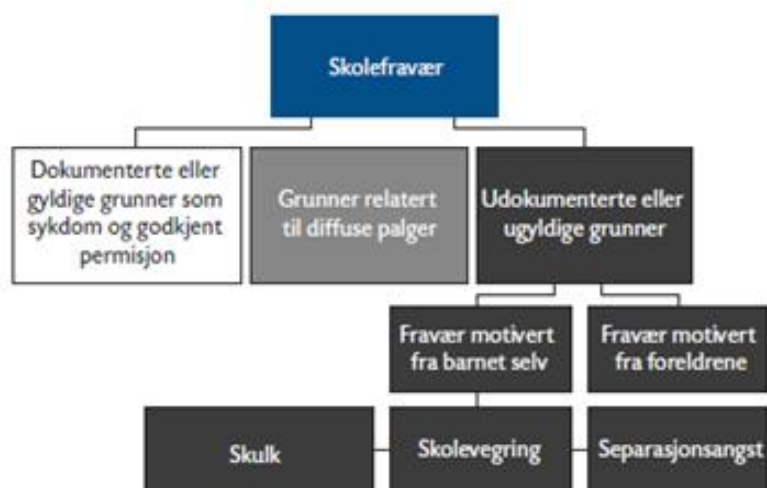
Dette kapittelet har tre deler. Den første delen fokuserer på hva skolevegring er og risikofaktorer for dette. De to siste delene omhandler perspektiver rundt systemrettede- og individrettede tiltak. I vår oppgave definerer vi *tiltak* for å fremme skolenærvær som både forebygging av skolevegring, hvilke grep man kan ta i en tidlig fase, samt hvilke grep man kan ta når skolevegringen er så omfattende at barnet ikke klarer å gå på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Havik (2018, s. 86) beskriver nærværsfaktorer som de umiddelbare grunnene til at elever velger å bli værende på skolen. I arbeid med elever som har skolevegring vil man måtte jobbe parallelt med flere tiltak på samme tid, og noen tiltak vil gjelde både når skolevegringen er i en begynnende fase og av mer alvorlig grad. Grunnen til at skolevegringen oppstår er også ulik fra elev til elev. Det vil dermed kunne være ulike tiltak elever har behov for, i ulike faser av skolevegringen. Derfor velger vi å dele kapitlene inn etter individ- og systemrettede tiltak fremfor grad av vegring eller ulike faser i prosessen.

2.1 Hva er skolevegring?

Det rapporteres om at flere elever sliter med skolevegring nå enn tidligere, både fra flere skoler og PP-tjenesten (Havik, 2021, s. 12). Som nevnt i innledningen finnes det ingen sikre tall som kan si noe om dette gjenspeiler realiteten, eller om rapportene skyldes en økt bevissthet om skolevegring som har ført til at disse barna blir registrert.

Skolevegring er ikke et nytt fenomen. Ved inngangen til 1900-tallet kom skolereformen som ga flere barn enn tidligere, rett og plikt til mer skole enn før (Storaas, 2011, s. 19). De første tiårene etter loven om syv års obligatorisk skolegang kom, er det få registrerte saker om skolefravær og det som ble registrert var stort sett skulkere som man anså som problembarn (Brochmann & Madsen, 2022, s. 63). I løpet av 1930-årene ser man en tendens til en ny type skulkere. Barn som ikke ville på skolen, fikk sykdomssymptomer og viste tegn til bekymring når de måtte på skolen, men som ellers var friske, lykkelige og bekymringsløse straks de var hjemme. Det var usikkerhet rundt hvilke merkelapper man skulle sette på disse elevene, men i 1939 begynte det å komme

artikler om disse barna og hva som gjorde at de ikke klarte å gå på skolen. Dette har dannet grunnlaget for hvordan vi forstår skolevegring i dag (Brochmann & Madsen, 2022, s. 64).



Figur 2.1.1- grunner til skolefravær (Havik, 2018, s. 25)

Det finnes mange grunner til at barn er borte fra skolen og samfunnet har en rekke "merkelapper" som settes på elevene som er borte fra skolen, ut fra begrunnelsen for fraværet. Tar vi utgangspunkt i figur 2.1.1 kan vi se at Havik grovt sett har delt skolefravær i to kategorier. På den ene siden har man dokumenterte eller gyldige grunner som sykdom og godkjent permisjon, og på den andre udokumentert eller ugyldige grunner. Under sistnevnte finner vi skolevegring. Havik definerer begrepet skolevegring som et fravær relatert til et emosjonelt ubehag mens en er på skolen (King & Bernstein, 2001, referert i Havik, 2018, s. 28). Thambirajah, Grandison og De-Hayes, L. (2008, s. 15) har en liknende definisjon av begrepet skolevegring hvor de refererer til barn med skolevegring som barn som er motvillige eller unnlater å gå på skolen av emosjonelle grunner. Kearney og Bates (2005, s. 207) forklarer i sin artikkel at skolevegring refererer til barn som nekter å dra på skolen eller som har vanskelig for å bli værende på skolen en hel dag. Skolevegring handler altså ikke om antall timer man er borte, eller over hvor lang tid fraværet har pågått, men om noe ved skolesituasjonen som gjør det ubehagelig for eleven å være på skolen.

I motsetning til elever som skulker, er elever som opplever skolevegring ofte introverte, stille, flinke og pliktoppfyllende. Elever som opplever skolevegring er ofte emosjonelt sensitive og kan vise kroppslige reaksjoner og symptomer på angst (Havik, 2018, s. 28-29). Skolevegring kan komme til syne på mange ulike måter. Det kan være barn som ofte kommer for sent til skolen, krangler med foreldrene for å slippe skolen og viser utagerende atferd eller gråter i et forsøk på å slippe skolen. Noen barn dropper skolen en dag innimellom, noen dropper enkelte fag, noen sliter med å komme på skolen etter ferier eller helger, mens andre er helt borte fra skolen over en periode, kanskje en uke, måneder eller lengre (Kearney, 2018, s. 9). Skolevegring ser ut til å forekomme oftere i

barnehagen og i 1.klasse, deretter sjeldnere på resten av barneskolen før det igjen øker på ungdomsskolen (Kearney, 2018, s. 26). I denne studien velger vi å forholde oss til begrepet skolevegring som barn som ønsker å gå på skolen, men av ulike emosjonelle grunner ikke får det til.

Kearney har i sin kliniske studie identifisert fire hovedgrunner til hvorfor skolevegring oppstår og forklarer hvilke faktorer som opprettholder barnets skolevegring (Kearney, 2008, s. 457). De fire kategoriene er nyttige for å forstå hvor bredt og omfattende skolevegring er. Den første kategorien innebærer et behov for å unngå negative følelser og unngåelse av situasjoner som kan fremprovosere negative følelser (Kearney, 2008, s. 457). Her inngår elevene som ikke klarer å møte på skolen fordi enkeltsituasjoner eller hele skolesituasjonen fremprovoserer ubehagelige følelser. Det kan for eksempel være overgangssituasjoner både på skoleveien, i undervisningssituasjon, inn og ut fra friminutt eller frykt for brannalarm, som elevene i denne kategorien opplever som utfordrende (Kearney, Lemos & Silverman, 2004, s. 276). De ønsker altså ikke å være hjemme, men de ønsker å unngå ubehaget de opplever på skolen. Elevene i denne kategorien har ofte parallelle utfordringer som angst, somatiske plager og tretthet (Kearney, 2008, s. 457). Det er oftest barn mellom 5 og 10 år som havner i denne kategorien (Kearney et al. 2004, s. 276).

Den andre kategorien refererer oftest til barn mellom 11 og 17 år, og innebærer et ønske om å unngå ubehagelig sosiale situasjoner og evalueringssituasjoner (Kearney et al., 2004, s. 276). Barn i denne kategorien ønsker gjerne å unngå store forsamlinger og store grupper med folk. De sliter gjerne med å leke, og ta initiativ til å kommunisere med andre barn og voksne (Kearney, 2018, s. 18). Her inngår også behovet for å unngå evaluering og fag hvor man er ekstra synlig, som for eksempel gym og gruppearbeid (Kearney, 2008, s. 457). Som i den første kategorien er dette oftest barn som ikke ønsker å være hjemme, men heller ønsker å unngå ubehaget de opplever når de er på skolen. I denne kategorien finner man gjerne elever med generell eller sosial angst, tilbakeholdenhet og sjenenhet (Kearney, 2008, s. 457).

Den tredje kategorien refererer oftest til barn i alderen 5 til 10 år, og innebærer elever som opplever separasjonsangst og behov for oppmerksomhet fra signifikante andre (Kearney et al., 2004, s. 276). Barn som faller under denne kategorien synes som regel det går greit å være på skolen så lenge foresatte er i klasserommet eller i skolebygget, men ønsker å forlate skolen så fort de foresatte gjør det (Kearney et al., 2004, s. 276). Disse barna klager ofte over psykosomatiske smerter uten at det foreligger en medisinsk årsak og viser tegn til separasjonsangst selv om de ofte er mer drevet av opposisjonell- og manipulativ atferd enn angst og frykt (Kearney et al., 2004, s. 276). Dette er ofte barn som nødvendigvis ikke har utfordringer med skolen, men som har et så sterkt ønske om å være hjemme eller andre steder foreldrene befinner seg, at det likevel blir vanskelig å møte opp på skolen (Kearney, 2008, s. 457). Det er altså noe utenfor skolen og ikke noe med skolesituasjonen i seg selv, som gjør at barnet vegrer seg for å dra på skolen.

Den fjerde kategorien innebærer oftest til barn mellom 11 og 17 år (Kearney et al., 2004, s. 276), og omhandler elever som søker andre mer lystbetonte aktiviteter utenfor skolen. Eksempler på slike aktiviteter kan være TV-titting og gaming. Eleven uteblir da fra skolen fordi andre aktiviteter frister mer (Kearney, 2008, s. 456). Det er dermed ikke skolesituasjonen i seg selv som gjør at barnet vegrer seg for å dra på skolen. Elever som faller under denne kategorien har som regel ingen emosjonelle eller angstrelaterte utfordringer i forbindelse med skolen, men opplever skolen som kjedelig (Kearney et al., 2004, s. 276).

2.2 Identifisere risikofaktorer for å oppleve skolevegring

Det er mange grunner til at elever ikke vil på skolen. Nettopp derfor er det å finne grunnen avgjørende for om eleven blir forstått og får rett hjelp til rett tid. Tidligere har skolevegring blitt møtt av skoler og hjelpeapparat med en tanke om at det er noe med barnet eller familien som er problemet. Etter hvert har det blitt mer og mer tydelig at faktorer i skolen også kan spille en rolle ved skolevegring (Ingul, 2020). Det finnes altså ulike grunner som øker sjansen for at skolevegring oppstår, og det er dette vi kaller risikofaktorer for å oppleve skolevegring (Havik, 2018, s. 49). Ved et tilfelle kan én faktor alene være nok til å utløse skolevegring. Et eksempel kan være at eleven opplever at klassemiljøet er negativt, da trenger ikke barnet ha andre risikofaktorer for å utvikle skolevegring. På samme måte kan alvorlige risikofaktorer ved barnet eller familien alene, være nok til å utvikle skolevegring, tross et trygt klassemiljø. I andre tilfeller kan det være flere mindre faktorer som samlet utløser skolevegring (Landell, 2021a, s. 29). Hvilke av faktorene som veier tyngst vil variere fra elev til elev, noe som resulterer i at hvert enkelt tilfelle er unikt (Ingul, 2020). Det er blant annet derfor det ofte kan være vanskeligere å hjelpe elever som har flere faktorer som utløser skolevegringen, enn de som har få og konkrete faktorer (Kearney, 2018, s. 23).

Tabell 2.2.1 Oppsummering av typiske risikofaktorer knyttet til skolevegring (Ingul, 2020).

Skolefaktorer	Familiefaktorer	Faktorer knyttet til eleven
Problematisk lærer-elev relasjon	Foreldre med psykiske vansker	Engstelighet, særlig sosial angst og separasjonsangst
Overganger mellom skoler og i løpet av en skoledag	Foreldre som overbeskytter barnet	Tristhet, nedstemthet
Dårlig klima på skolen	Endringer i familiestrukturen	Vansker med å regulere følelser
Mobbing, ensomhet og sosial isolering på skolen	Uheldige samspillsmønstre i familie	Negativ tankestil og lav selvtillit
Uidentifiserte lærevansker		Dårlig problemløsningsevne
Dårlig samarbeid hjem-skole		Somatiske plager/ klager

Tabell 2.2.1 gir det store bildet av risikofaktorer for skolevegring, de fleste av disse risikofaktorene vil vi utdype videre i teorikapittelet. Resten av kapittelet vil bli delt inn i de samme kategoriene som i tabellen over. Grunnet oppgavens omfang vil vi fokusere på klassemiljø og ikke skolemiljø i denne oppgaven, selv om det er viktig å jobbe på begge nivå.

2.2.1 faktorer knyttet til eleven

Et barns personlige egenskaper kan være en årsak til at barnet utvikler skolevegring (Lie, 2021, s. 65). Dette fordi barn og unges reaksjon på situasjoner som oppleves stressbelastende, kan være årsaken til at skolevegringen utløses. Deres personlige egenskaper styrer også hvilken reaksjon de får på stressbelastende forhold (Lie, 2021, s. 66). Elever som opplever skolevegring, kan ofte ha ulike typer angst, som separasjonsangst, sosial angst, prestasjonsangst, eksponeringsangst eller depresjon (Kearney, 2018, s. 10; Havik, 2018, s. 30). Dette støttes av en studie gjort på 55 barn i alderen 5-9 år, fra en poliklinikk for barn med skolevegring (Kearney, Chapman & Cook, 2005, s. 217). Studien viste at 76% av elevene med skolevegring hadde angstrelaterte lidelser, 53,7% av barna hadde separasjonsangst, 3,7% hadde en form for sosial angst, mens 9,3% av barna viste at de var mye engstelig og/eller bekymret seg for vonde ting som kan hende (Kearney et al., 2005, s. 217). Disse tallene støtter teorien om at det er viktig at de som jobber i skolen har kompetanse om hva angst er og hvordan det kan vise seg i skolen (Havik, 2018, s. 63). Samtidig er det viktig å bemerke seg at 22,2% av barna i studien ikke fylte de diagnostiske kriteriene for angst eller depresjon (Kearney et al., 2005, s. 217). Selv om det er en sterk sammenheng mellom ulike typer angst og skolevegring er det altså viktig å ikke overse de elevene som har andre risikofaktorer enn angstlidelser. For eksempel har mennesket et grunnleggende behov for å føle tilhørighet. Fravær av denne følelsen og opplevelse av ensomhet kan være en risikofaktor for skolevegring (Havik, 2021, s. 71). En opplevelse av ensomhet kan føre til stress og utrygghet, som igjen kan føre til at eleven velger å unngå sosiale settinger som skolen (Havik, 2018, s. 78). Dette bekreftes i en studie gjort av Havik et al. (2014, s. 144) der funnene viser en tydelig sammenheng mellom sosial isolasjon og skolevegring.

Videre ser man at fravær som skyldes sykdom, for eksempel astma eller influensa ofte er assosiert med skolevegring. Fravær kan generere mer fravær, som igjen kan utløse en mer kronisk skolevegringsproblematikk (Kearney, 2018, s. 26). Subjektive plager som hodepine, magesmerte, muskelsmerte, ubehag og å føle seg utslitt har også sterk sammenheng med skolevegringsrelaterte grunner til fravær på grunnskolen (Kearney, 2018, s. 10). En følge av denne "skjulte" skolevegringen kan være at skolen ikke oppdager det før det har gått lang tid. Videre ser vi at elever som står i fare for å oppleve skolevegring ofte har atferdstrekk som introvert, lav selvtillit, atferdshemming, emosjonell sårbarhet og overdreven frykt (Egger et al., 2003, referert i Havik, 2018, s. 53). Målet er ikke å lage en uttømmende liste, men å gi en oversikt over noen sentrale individuelle faktorer som kan trigges i noen miljøer, som dermed kan ha betydning for

om eleven opplever skolevegring eller ikke (Havik, 2018, s. 53). Med andre ord kan disse utfordringene i møte med andre risikofaktorer i miljøet, gjøre det vanskelig for eleven å gå på skolen, og er dermed noe man som lærer bør være bevisst på.

2.2.2 Familiefaktorer

Gjennom det siste året av barnehage og i 1.klasse legger foreldrene mye av grunnlaget for gode rutiner og holdninger for å møte opp på skolen (Havik, 2018, s. 34). Har foreldre eller andre nære voksenpersoner en negativ holdning til skolen, er det større sannsynlighet for at elevene plukker opp disse holdningene. Dette kan i verste fall være en forsterkende eller utløsende faktor for skolevegring (Kearney, 2018, s. 31; Brochmann & Madsen, 2022, s. 107). Barn som opplever mindre støttende familieforhold er mer utsatt for å oppleve skolevegring, og her er barnevernsbarn statistisk sett mer utsatt. I tillegg til å være mer utsatt for skolefravær, er de også mer utsatt for å føle på flere av de individuelle risikofaktorene, som igjen gjør dem mer utsatt for skolevegring (Havik, 2018, s. 54; Kearney, 2008, s. 460). Aleneforeldre er også overrepresentert innenfor skolevegring (Brochman & Madsen, 2022, s. 105). Det kan blant annet skyldes at barnet får andre roller og et mer likeverdig forhold mellom voksen og barn da foreldrene i noen situasjoner opptrer som barnas venner, heller enn foreldre (Brochmann & Madsen, 2022, s. 104-105). Foreldres egen psykiske helse spiller også inn. Det er større forekomst av skolevegring blant barn som har foreldre med psykiske lidelser (Brochmann & Madsen, 2022, s. 106). I andre situasjoner kan man ha barn som vegrer seg for å gå på skolen fordi de er bekymret for foreldrene, og føler de må være hjemme for å passe på dem. Det kan for eksempel være barn av rusmisbrukere eller psykisk syke foreldre (Landell, 2021c, s. 164-165). Videre har barn som vokser opp i hjem med lavere sosioøkonomisk status også en større risiko for å oppleve skolevegring (Kearney, 2018, s. 11). Årsaken til skolevegring er alltid kompleks, men i mange situasjoner ser man at hjemmeforhold som skilsmisser, flytting og andre store hendelser kan være utløsende risikofaktorer (Brochmann og Madsen, 2022, s. 105).

2.2.3 Skolefaktorer

Den norske skolen har lover som skal sikre at barn har det trygt og godt på skolen. Opplæringsloven (2021, § 9A-2) skal sikre at elevene opplever trivsel, trygghet og mestring. Skolen er en sosial arena i barnets liv, og skolemiljøet vil dermed være en avgjørende faktor for barns skolevegringsatferd (Havik, 2018, s. 76). Utløsende årsaker for et begynnende eller vedvarende skolefravær kan være et læringsmiljø med disiplinproblemer, mobbing, vold, bråk og uro, som kan føre til usikkerhet og uforutsigbarhet (Kearney, 2018, s. 32-34). Videre fant Kearney i sin studie at uforutsigbar undervisning, forstyrrende atferd, sosial usikkerhet og lærerfravær kan føre til svakere lærer-elev relasjon og usikkerhet, som igjen kan føre til høyere skolefravær (Kearney, 2018, s. 31-32). En annen studie fant at foreldre til elever som opplever

skolevegring, opplevde vikarlærere som en stressende faktor for sine barn, fordi det kan føre til uforutsigbarhet, stress og angst (Havik et al., 2014, referert i Havik 2018, s. 78).

I en canadisk studie gjennomført på 40 unge voksne på 17-20 år, kom det frem hvordan elevene opplevde store klasser og elevmengder som en utfordring (Brown & Birioukov-Brant, 2021, s. 94-95). Elever som har opplevd skolevegring trekker frem angst for overfylte klasserom, lite fleksibilitet og lite støtte som utfordringer de gruer seg til i tilbakeføringen til klasserommet (Landell, 2021b, s. 144). Kearney trekker likeledes frem at størrelsen, både på skoleklasser og skoler, i tillegg til skolemiljøet har påvirkning på sannsynligheten for skolefravær og etter hvert det å droppe ut av skolen (Kearney, 2008, s. 459).

En norsk studie om elevers relasjoner til medelever og lærere, viser at elever som opplever mobbing i skolen ofte har større sannsynlighet for å oppleve skolevegring (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Dette støttes av den australske studien, gjort på barn mellom 5 og 9 år, som leter etter trekk som ofte går igjen hos elever som vegrer seg for skolen. 14% av barna som deltok i studien ble utsatt for mobbing (McShane, Walter & Rey, 2001, s. 824). Når det kommer til usikkerhet, mobbing og vold, kan man si at elever som har skolefravær grunnet disse faktorene, har en sunn reaksjon på et usunt eller utrygt skole- og fritidsmiljø. Det er forståelig at elever som opplever mobbing vil unngå skolen for å unngå å oppleve mobbing (Havik, 2018, s. 81).

Overganger kan virke krevende og overveldende, særlig for sårbare barn (Lie, 2021, s. 83). Skolefravær kan både starte og forverre seg i overganger, grunnet manglende eller redusert følelse av forutsigbarhet og tilhørighet. I tillegg kan elevene kjenne på usikkerhet og stress i overganger til noe nytt (Havik, 2018, s. 83). Overgangen fra barnehagen til skolen kan oppleves ekstra krevende for barn som er engstelige, stille, redd for å skilles fra omsorgspersonen, har sosial angst eller angst for å eksponere seg. I tillegg kan overgangen fra småtrinn til mellomtrinn oppleves vanskelig for barn som opplever skolevegring. I større grad enn overgangen fra barnehage til skole, handler det nå om engstelse fordi det faglige kravet økes og barna får gjerne flere voksne å forholde seg til, noe som føles utrygt og uforutsigbart (Havik, 2018, s. 83). Redselen for å bli forlatt og andres vurderinger gjør også at barn som bytter skole er ekstra utsatt for å oppleve skolevegring (Kearney & Albano, 2004, referert i Havik 2018, s. 83). Videre er det viktig å nevne at sårbarheten ikke bare gjelder i de store overgangene, men også i de mindre overgangene som skjer gjennom en skolehverdag. Det kan være overganger fra timer, mat og friminutt, eller timelærere som går inn og ut av klasserommet (Havik, 2018, s. 84).

Kearney og Beasley (1994, referert i Havik, 2018, s. 82) sin studie viser at halvparten av alle elever som opplever skolevegring, trekker frem i samtaler med psykolog at vanskene de opplever ofte er en kombinasjon av faglige og sosiale utfordringer. Årsaken til skolefraværet er altså at de ønsker å unngå disse utfordringene. Dette kan være situasjoner som fremføring, gruppearbeid eller praktisk- estetiske fag, hvor det er lett å sammenligne seg med andre (Havik, 2018, s. 83). Dette støttes av Lie (2021, s. 75) som skriver om barn og unges selvverd, gjennom forventninger til seg selv og andres

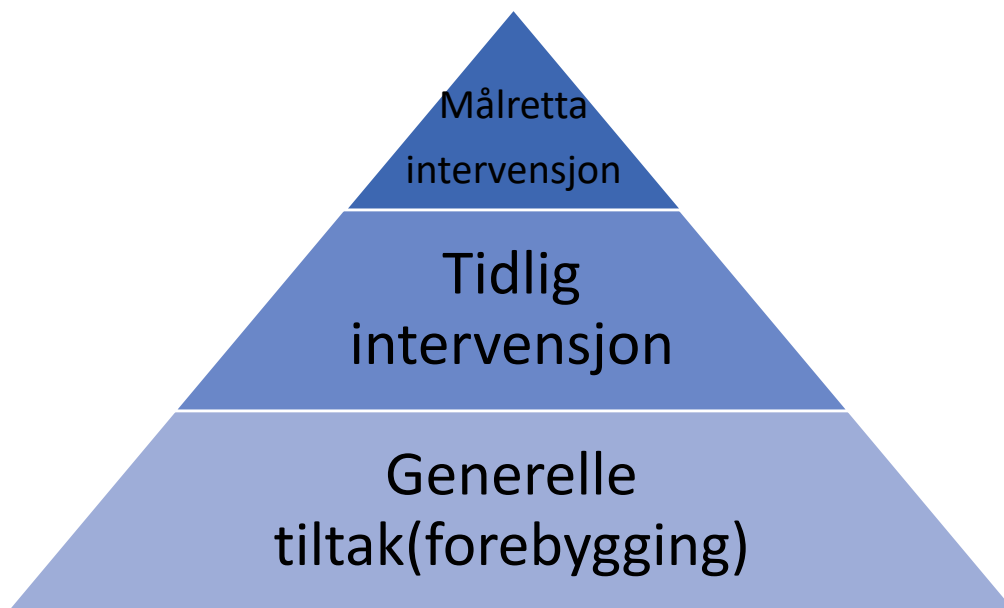
meninger og vurderinger. Hun påpeker at barn med lavt selvverd kan ha vanskelig for å mobilisere styrkene sine. En konsekvens av dette er at de blir mer opptatt av hva de må mestre, fremfor det de allerede mestrer (Lie, 2021, s. 76). Dette kan sees i lys av Bandura (1997, s. 141) sin definisjon av begrepet forventninger om mestring. Forventning om mestring går ut på at vi mennesker på forhånd planlegger og vurderer i hvilken grad vi er i stand til å utføre en bestemt oppgave, og at dette igjen påvirker motivasjonen for å gjennomføre denne oppgaven.

Gjennom dette delkapittelet har vi belyst hvor sammensatt årsaksforklaringen til skolevegring kan være. Skolevegringen kan skyldes faktorer i barnet selv, i familien og/eller i skolen. Samtidig er det ikke gitt at den eller de faktorene som utløser skolevegringen, er den/de faktorene som opprettholder den. Skolevegringen kan utløses av en faktor og senere vedlikeholdes og forsterkes av andre faktorer (Landell, 2021c, s. 163). Det kan som nevnt være både faktorer i eller utenfor eleven som både utløser og vedlikeholder et fravær, og det vil være viktig å finne grunnen til fraværet for deretter å kunne sette inn de riktige tiltakene, tidligst mulig.

2.3 Tiltak i forbindelse med skolevegring

Vi har valgt å dele tiltaksdelen av dette kapittelet inn i to deler. Den første delen, som vi har valgt å kalle «systemrettet tiltak i forbindelse med skolevegring», inneholder både skolemiljø og familieforhold. Den andre delen, som vi har valgt å kalle «individrettede tiltak i forbindelse med skolevegring», retter seg mot tiltak på individnivå i forbindelse med skolevegring. Her vil det komme teori som retter seg mer direkte mot barn som opplever skolevegring.

Havik (2018, s. 97) deler tiltak inn i tre trinn gjennom tiltakspyramiden (figur 2.3.1). Det nederste trinnet er generelle eller forebyggende tiltak, som gjelder generelt for alle elever. På trinn to har det blitt behov for tidlig identifisering og tidlig intervensjon. Dette gjelder ifølge Havik 5-10% av elevene. Det øverste trinnet i pyramiden gjelder for 1-5% av elevene. I disse tilfellene har utfordringen blitt så stor at det er behov for intensive og målrettede intervensjoner, og det er gjerne andre instanser enn skolen innblandet (Havik, 2018, s. 96-97).



Figur 2.3.1 Tiltakspyramiden. (Havik, 2018, s. 97).

Generelle tiltak eller forebygging kan gjelde alle elever, og vil også fungere forebyggende for mer enn skolevegring. Å ha et godt og trygt læringsmiljø og gode relasjoner er viktig for elevers generelle skolemestring og trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 186; Linder, 2012, s. 3). De generelle tiltakene vil derfor være noe man til enhver tid bør jobbe med, uansett om en elev har skolevegring eller ikke. Tiltak ved tidlig intervensjon inneholder gjerne mange av de samme tiltakene som ved det generelle arbeidet. I tillegg inneholder tidlig intervensjon tiltak som å utvikle en individuell handlingsplan med mer tilpasset og spesifikke tiltak for den enkelte elevens behov (Havik, 2021, s. 136). Fortsetter likevel skolevegringen å utvikle seg til å bli langvarig og mer alvorlig, må en sette inn målrettet og intensive intervensjoner. I disse tilfellene blir gjerne andre instanser koblet på etter behov (Havik, 2021, s. 97). Vi velger i denne oppgaven å ha størst fokus på forebyggende tiltak og tidlig intervensjon, ettersom det er disse tiltakene lærere og skolen i størst grad kan arbeide med alene. Uten at det vil bli utdypet mer, er det verdt å nevne at hjelp og samtaler med andre instanser vil være viktig for både læreren og eleven for å få best mulig hjelp og tips i prosessen.

2.3.1 Systemrettet tiltak i forbindelse med skolevegring

Foreldre til barn som opplever skolevegring føler at både skolen og støtteapparatet rundt, mangler kunnskap om skolevegring (Havik, et al., 2014, referert i Havik 2018, s, 46). En annen studie finner at lærere selv uttrykker frustrasjon over at hjelpeapparatet fraskriver seg ansvar for elever som opplever skolevegring, og at hjelpen de får fra PPT er varierende og personavhengig (Sandbakk, 2020). Kommunale etater og samarbeidspartnere må delta i arbeidet med å øke skolens kompetanse og bidra i arbeidet med å avhjelpe skolevegring (Havik, 2018, s. 46).

Om et fravær allerede har startet og har vært langvarig, er det mer omfattende å kartlegge hvilke faktorer som startet og opprettholder fraværet. Det fører igjen til at det blir vanskeligere å vite hvilke tiltak som skal gjennomføres, når de skal gjennomføres og hvordan. Læreren og resten av støttesystemet rundt barnet kan gjerne sitte med følelsen av å ha prøvd "alt", men at ingenting fungerer. Da skyldes det ofte at tiltakene ikke er tilpasset grunnen til fraværet, eller at opprettholdende faktorer gjør at tiltakene ikke fungerer som man hadde tenkt (Havik, 2018, s. 49). Det er derfor viktig at skolen og lærere får god nok kompetanse til å oppdage skolevegring, og kunne avdekke de utløsende og opprettholdende faktorene, slik at man kan sette inn de riktige tiltakene.

Som lærer kan det å intervjuer både elevene og foreldrene med konkrete spørsmål, være hensiktsmessig for å finne grunnen til følelsen av skolevegring (Kearney, 2018, s. 81). Det kan også være at en lærer får nødvendig informasjon ved å gjennomføre systematisk observasjon i ulike situasjoner, som for eksempel i skolegården. Det kan være hensiktsmessig å observere samhandling med andre barn, unnavikelsesstrategier når foreldrene leverer barnet på skolen og be andre voksne på skolen om å holde øynene ekstra på eleven i overganger og i friminutt (Kearney, 2018, s. 87). Dette er noen av mange metoder en kan bruke for å kartlegge hva en skolevegring skyldes. Det kan være vanskelig å sette all denne informasjonen sammen for å finne konkrete svar, men ved å se etter mønster ved bruk av flere metoder, kan en kartlegge området som skiller seg ut (Kearney, 2018, s. 91). Om en elev er lenge borte fra skolen og/eller har hjemmeundervisning uten å jobbe med problemet, kan det faktisk forverre frykten for problemet eleven opplever, og dermed avle mer fravær (Ingul & Havik, 2021a, s. 65). Det er derfor viktig å følge opp vegringen underveis, og ikke la det gå lang tid før man setter i gang tiltak.

Godt læringsmiljø

Et sentralt tiltak for å forebygge at elever skal oppleve skolevegring, er at lærerne klarer å skape et velstrukturert læringsmiljø gjennom å utøve god klasseledelse (Kearney, 2018, s. 38). Læreren må skape et forutsigbart og trygt skolemiljø, legge til rette for gode overganger, skape god relasjon med elevene og mellom elevene, jobbe med forebyggende tiltak mot mobbing og fremme en inkluderingskultur. Sist, men ikke minst, bør man arbeide for å skape et mestringsorientert læringsmiljø (Havik, 2018, s. 105). Disse faktorene vil gjøre hverdagen mer forutsigbar og forebygge stress og andre negative følelser, hos elever som opplever skoledagen som krevende (Havik, 2018, s. 98). Forskning viser at autoritativ klasseledelse henger sammen med gode skoleprestasjoner, god mental helse, god atferd og bedre relasjoner mellom elevene (Havik, 2018, s. 99). Klare grenser, regler og forventninger om oppførsel, vil være med på å skape et trygt klassemiljø (Kearney, 2018, s. 38).

Relasjonsbygging mellom lærer og elev, og mellom elevene

På skolen er elevene en del av et skolemiljø. «I et godt og trygt skolemiljø ligger blant annet utvikling av gode relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elever som et viktig element» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Lærerens relasjoner til elevene sine er sentral for å gi elevene en trygg og forutsigbar skolehverdag. Dette er særlig viktig ovenfor sårbare og risikoutsatte elever, i dette tilfellet elever med skolevegring (Havik, 2018, s. 85). Det er lærerens ansvar å skape en god relasjon til alle elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016). "Studier viser at gode relasjoner mellom elev og lærer har betydning for frafall, skolefravær og skolevegring" (Havik et al., 2014, referert i Havik, 2018, s. 116). En støttende lærer som setter realistiske mål, samtidig som en har klare forventninger, har vist seg å ha sammenheng med bedre helse, mindre depresjon og andre følelsesmessige problemer hos elevene (Tanaka et al., 2021, referert i Havik, 2018, s. 115). Det vil derfor være viktig for læreren å arbeide for å utvikle gode relasjoner til elevene som en forebyggende faktor.

God lærer-elev relasjon vil også være viktig om skolevegring likevel skulle oppstå. Ved at eleven føler seg trygg på læreren kan de best mulig jobbe sammen for å få eleven tilbake på skolen. Skolen bør sette av tid til samtaler mellom lærer og elev, ukentlig eller daglig. I samtalen bør dagen/uka oppsummeres og evalueres. Det er også viktig å se fremover, og at lærer og elev sammen ser gjennom og forbereder hva som skal skje, tidspunkt og hvem det skal gjennomføres sammen med. Dette kan bidra til at eleven som opplever skolevegring føler større grad av kontroll og forutsigbarhet (Havik, 2018, s. 103). Når uken evalueres og ny uke planlegges, er det viktig at elevens stemme er i sentrum. Hvordan eleven opplevde uken og motivasjonen for den nye uken, vil være sentralt i det videre arbeidet for å avklare misforståelser, legge bedre til rette og gi mest mulig trygghet (Havik, 2018, s. 103).

God relasjon mellom læreren og elevene vil også kunne være med å styrke relasjonene mellom elevene. Ifølge tilknytningsteori vil en positiv, vennlig og støttende relasjon mellom læreren og elevene, styrke muligheten for at elevene bruker læreren som et forbilde for hvordan man danner gode relasjoner med andre (Farmer, Lines & Hamm, 2011, referert i Havik, 2018, s. 121). Følelsen av å bli akseptert og oppleve sosial tilhørighet med jevnaldrende, er et grunnleggende sosialt behov. Det å oppleve tilhørighet på skolen gjør at skolen oppleves som et trygt sted å være (Havik, 2018, s. 88). Motsatt viser som nevnt samtaler med barn som opplever skolevegring, at mobbing har en sammenheng med skolevegring (McShane et al., 2001, s. 824). Måltrettet og systematisk arbeid for å forebygge mobbing er dermed også et viktig forebyggende tiltak, i tillegg til at dette er lovfestet i opplæringsloven (2021, § 9A- 3).

Skole-hjem samarbeid

I overordnet del av opplæringsplanen står det beskrevet at: «Opplæringen skal skje i samarbeid og forforståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevens læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Det står også poengtert at skolen har et overordnet ansvar å legge til rette for samarbeidet mellom skole og hjem (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Epstein og Shelton (2002, s. 309) forsket på hva skolen kan gjøre for å minske fravær blant sine elever. I forskningen kom det frem at kommunikasjon mellom skole og hjem hadde positiv effekt. Når foresatte ble kontaktet ved barnets fravær, økte foresattes interesse og fraværet minsket. Ved et godt samarbeid kan også lærerne få bedre innsikt i elevenes behov. På denne måten vil de også få bedre forutsetninger for å gi eleven støtte på en mer tilpasset måte i skolehverdagen (Utdanningsforbundet, 2022).

Det er gjerne lettere å bygge gode relasjoner i fredstid. Det er derfor hensiktsmessig at en som lærer arbeider med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid, som et forebyggende tiltak mot blant annet skolevegring (Havik, 2018, s. 132). Dette vil gi skolen et bedre grunnlag for et godt samarbeid før eventuelle problemer dukker opp. Dette kan handle om at det vil være enklere å kommunisere med læreren når problemene begynner å oppstå og eleven begynner å vise tegn til skolevegring hjemme (Ingul og Havik, 2021b, s. 7). I tilfeller der foreldre sliter med å få elever på skolen uten å informere lærer om dette, risikeres det at skolevegring blir oppdaget for sent. Dette gjelder særlig de "motvillige" skolevegterne som går på skolen til tross for ubehag og somatiske plager (Havik, 2018, s. 32). Det kan både være lettere å si fra, samarbeide og ta imot veiledning om relasjonen til skolen føles bra. Det kan for eksempel være at læreren ser at tiden barna er hjemme i stedet for å være på skolen, fylles med så mange morsomme aktiviteter, at hverdagen borte fra skolen rett og slett blir mer fristende. For et barn som for eksempel er glad i å spille og bruker store deler av dagen sin på dette, er det klart at det er mer fristende enn skolen (Kearney, 2018, s. 22). Utfordringer her kan være at det blir for behagelig å være hjemme, dermed blir terskelen for å dra tilbake til skolen enda høyere. Det er derfor en fordel om dagen hjemme legges opp mest mulig likt en skoledag, for å gjøre tilbakeføringen til skolen skal gå så greit som mulig (Havik, 2018, s. 92-93). Som tidligere nevnt, kan også faktorer som oppmerksomhet eller separasjonsangst ovenfor foreldrene være en risikofaktor for at eleven ønsker å holde seg hjemme (Kearney, 2018, s. 123). Her kan kommunikasjon rundt morgenrutiner med god tid være til stor hjelp for barnet (Kearney, 2018, s. 125). Det vil være viktig med en god dialog med foresatte, slik at de forstår viktigheten av å unngå en stressende morgen, i tillegg til hvilke rutiner man bør forsøke å overholde om barnet først er hjemme.

I tillegg til at foreldrene skal føle at de har et godt samarbeid med skolen, er det viktig at de vet om skolens handlingsplan og når det forventes at de skal gi beskjed om at de strever hjemme og hva de skal gjøre (Havik, 2018, s. 132). For mange foreldre kan det være vanskelig å vurdere hvor grensen går for å være "syk nok" til å være hjemme. Eleven skal holdes hjemme om han eller hun har feber eller omgangssyke, altså syk på en måte som gjør at eleven kan smitte andre eller bli mer syk av å dra på skolen. Ved litt magevondt, hodepine eller en mild forkjølelse kan barnet komme på skolen. Dette er

særlig viktig om barnet viser tegn til å vegre seg for skolen (Kearney, 2018, s. 115-116). Det å gi foresatte god nok kunnskap om ulike typer fravær og legge til rette for gode holdninger, vil kunne hjelpe foresatte til å ta gode valg når det kommer til fravær, enten det er lett sykdom, feriepermisjoner eller annet (Havik, 2018, s. 132). Barn av foreldre som mener at det er viktig å møte opp på skolen, også tidlig i skoleløpet, har større sjans for å ha positiv holdning til å møte opp på skolen også senere i skoleløpet. Motsatt vil man kunne utvikle en negativ holdning til oppmøte, om foresatte tenker det ikke er så viktig å møte opp på skolen. Studier viser at det å informere foreldre om hvor viktig oppmøte på skolen er, har positiv effekt (Landell, 2021b, s. 141). Skolens videreformidling av kunnskap om fravær og holdninger blir derfor et viktig forebyggende tiltak, ikke bare for elevene her og nå, men også senere i livet.

Fraværsregistrering

Skolevegring har ofte både flere og sammensatte årsaker. Det er derfor viktig at skolen har gode systemer for fraværsregistrering (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ofte kan man se at fraværet ikke er dokumentert riktig, eller dokumentert i det hele tatt. Dette kan føre til en forsinkelse i prosessen, når en som lærer oppdager fraværet som et problem. Det at en melder bekymring for fravær som ikke er registrert kan også skape konflikter mellom skole og hjem (Kearney, 2018, s. 57). I tillegg kan det å ikke føre fravær gjøre at det blir vanskeligere å oppdage og kartlegge eventuelle mønster i elevenes fravær (Lie, 2021, s. 103), ved at det blir vanskeligere å se om det er enkelte dager eller timer som går igjen. Gode rutiner rundt registrering og oppfølging av fravær kan dermed virke som et forebyggende tiltak da det kan fremskynde iverksetting av tiltak (Lie, 2021, s. 81). Etersom fravær i seg selv også er en risikofaktor for mer fravær (Ingul & Havik, 2021a, s. 63; Kearney, 2018, s. 10), er det viktig å oppdage fraværet og igangsette tiltak så raskt som mulig.

Utdanningsforbundet (2022) poengterer også viktigheten av å ha en konkret og lav grense for når man skal sette inn tiltak for elever med skolefravær. Et eksempel på en god rutine rundt fraværsføring kan være å følge Kearney sin definisjon av hva som er et bekymringsfullt fravær, og sette i gang tiltak ved overskridelse av en eller flere av punktene under. Kearney definerer det som bekymringsfullt fravær om:

1. Eleven har mer enn 25% fravær i løpet av to uker.
 2. Eleven har store problemer med å delta i timene i minst to uker, og det gir betydelige problemer for eleven eller familiens rutiner.
 3. Eleven har minst 10 fraværsdager i løpet av 15 uker av et skoleår.
- (Kearney, 2008b, referert i Landell, 2021a, s. 21).

Det er dessverre slik at skolene og foreldre registrerer fravær litt ulikt. Det en skole registrerer som godkjent fravær, kan en annen skole registrere som ugyldig fravær. Det gjør det også vanskelig å skape en felles nasjonal forståelse for når et fravær er bekymringsverdig (Landell, 2021c, s. 160).

Handlingsplan og håndtering av høyt eller økende skolefravær

Skolefravær er et fagfelt med stor kompleksitet, spesielt når det har pågått over tid. Skolen og dens ansatte er avhengig av god nok kunnskap og handlingskompetanse. Dette gjelder både ulike typer fravær og ulike grunner til fravær. På denne måten kan man tidlig identifisere fraværets art og grunn, som igjen gjør at man kan iverksette gode og forebyggende tiltak. Alle ansatte må vite hva skolen kan gjøre for å sette inn gode tiltak tidlig, når det er riktig å melde videre og til hvem man skal melde saken videre (Havik, 2018, s. 45). Desto lengre tid det går, desto vanskeligere vil det være å komme til bunns i hva fraværet skyldes. Dette vil igjen føre til at det blir vanskeligere å sette inn tiltak som raskt gir ønsket resultat. Det er derfor viktig at fraværet og signalene fanges opp tidlig nok, slik at tiltak tidlig kan igangsettes (Havik 2018, s. 19). Ikke bare fravær, men også ulike faresignaler på skolevegring bør reageres på tidlig. Gråting på skolen, dårlig oppførsel, forsøk på å forlate klasserommet, hodepine og magesmerte, isolerer seg fra jevnaldrende, endring i innsats på skolearbeid og lekser og separasjonsangst, er eksempler på noen faresignaler en som lærer burde være bevisst (Kearney, 2018, s. 38-39).

Det er viktig å stabilisere tilstedeværelsen om man ser elever som har, eller viser tegn til skolevegring, fordi fravær gjerne fører til mer fravær (Ingul & Havik, 2021a, s. 65). Både foreldre og lærere må altså tidligst mulig kartlegge hvorfor et barn ikke vil, makter eller har motivasjon til å gå på skolen. Hvordan man skal håndtere tidlige tegn til skolevegring eller økende fravær vil variere fra situasjon til situasjon ettersom hvilke risikofaktorer som spiller inn på eleven, mengde fravær og opprettholdende faktorer er ulike hos hver enkelt elev. Felles er likevel at det bør lages en plan på hvilke timer eleven skal på skolen og hvilke tilpasninger som kreves for at eleven skal klare å komme på skolen (Havik, 2018, s. 100). Her bør man skriftlig tydeliggjøre hva som er elevens ansvar, foreldrenes ansvar og lærerens ansvar. Det bør også settes opp jevnlig møter hvor man planlegger og legger til rette for en opptrappingsplan i passende tempo (Havik, 2018, s. 100). Det er dessverre ikke slik at alle elever klarer å komme fullt tilbake på skolen etter et langvarig fravær. Noen ganger bør man være fornøyd om man går fra 0 dager i uka på skolen, til 2 dager (Havik, 2018, s. 167). Det er viktig at man ikke setter for høye mål, eller forhaster tilbakeføringsprosessen. Det burde også ligge en tydelig plan for tilbakeføringen som er individuelt tilpasset den enkelte elev (Thambirajah et al., 2008, s. 79). Videre er det viktig at eleven selv, i tillegg til andre relevante parter, har eierskap til tiltakene. Dette gjelder hele prosessen fra kartlegging og planlegging, til gjennomføring og evaluering av tiltakene (Utdanningsfordundet, 2022).

2.3.2 individrettet tiltak i forbindelse med skolevegning

Tidlig tilpasning og tilrettelegging etter elevens behov er viktig både som et forebyggende og tidlig tiltak. Dette gjelder tilpasning både sosialt, organisatorisk og faglig. Mangel på tilrettelegging og tilpasning kan være en utløsende faktor for at fraværet starter eller for at det øker og opprettholdes (Havik, 2018, s. 137-138). Vi vil nå se videre på tiltak rettet mot den enkelte elev. Vi vil hovedsakelig fokusere på tilrettelegging og forebygging av engstelse og angst, viktigheten av elevmedvirkning og sosiale aspekter det er viktig å jobbe med i forbindelse med skolevegning.

Tilrettelegging og forebygging av engstelse og angst

For mange elever med skolevegning er det viktig å ikke skille seg ut fra andre. Det er da viktig at tilpasninger skjer i samtykke og etter ønske fra eleven, i tillegg til at det er fokus på å gjøre tiltakene lite synlig for medelever om dette er et ønske eleven har (Havik, 2018, s. 138). Som lærer bør en oppmuntre eleven til å møte det som er vanskelig ved å ta små steg i tilbakeføringsprosessen, eller små steg i prosesser hvor man jobber med å bli kvitt en angstfølelse (Kearney, 2018, s. 119). For mange barn er det overganger for eksempel fra hjem til skole, fra friminutt til time, eller fra et fag til et annet, som skaper en usikkerhet og vansker. Derfor er det viktig at det lages planer som sikrer trygghet og mestring i overgangene. Dette kan for eksempel være en plan om at eleven alltid blir møtt av en trygghetsperson utenfor skolen, jevnlig samtaler med en trygghetsperson gjennom dagen, eller at dagen starter med å gjennomgå en detaljert dagsplan (Ingul & Havik, 2021b). Opplevelsen av utrygge overganger eller for dårlig faglig tilpasning kan gjøre at eleven opplever frustrasjon, angst og stress, som igjen er risikofaktorer for skolevegning (Havik, 2018, s. 58-59).

Thambirajah et al. (2008, s. 101) fremmer også at en strategi for å dempe elevens emosjonelle ubehag, kan være å gi eleven en redusert timeplan, enten fordi det er spesielle timer, lærere eller noen faglige krav som fører til økt angst hos eleven. Læringsmiljøet kan for eksempel oppleves mer utrygt i noen fag eller timer. Kroppsøving er et fag som flere elever med skolevegning, ofte opplever som negativt. Dette kan være fordi det er et fag der prestasjonene kan bli veldig synlige. Elevene skal ikke slippe slike fag, men kan ha behov for ekstra tilrettelegging, eller alternativt opplegg et annet sted enn resten av elevene. Ingul og Havik (2021b) forklarer at individuelle tilpasninger som å gjøre noe annet i gymtimene eller slippe å ha muntlige fremføringer, kan bidra til å redusere stress i en periode hvor et stabilt oppmøte er det aller viktigste. Man kan også se at i fag som gym har elevene ofte en annen lærer enn kontaktlæreren, noe som i seg selv er en risikofaktor da lærer-elev-relasjon er sentralt for å forebygge skolevegning (Havik, 2018, s. 76). Er det en spesiell lærer som eleven er redd for eller som gjør eleven utrygg, kan et midlertidig alternativ være å la eleven slippe disse timene, men selvfølgelig parallelt med at læreren jobber med sin relasjon og bygger tillitt til eleven (Ingul & Havik, 2021b).

Videre vil både faglig og sosial støtte fra en trygg voksen gjennom dagen, samt alternativer til undervisning i full gruppe, ofte være god støtte for mange barn som vegrer seg for å gå på skolen (Kearney, 2018, s. 41). Et annet tiltak for elever som viser tegn til angst, er avtale om et "trygt sted". Når eleven vet at den har et sted å gå om noe føles for ubehagelig, er det større sjanse for at det føles overkommelig å være på skolen, fordi man har et trygt alternativ (Havik, 2018, s. 103). I stedet for å gå hjem, eller unngå dager hvor enkelttimer oppleves for ubehagelig, kan eleven altså trekke seg unna til sitt trygge sted og slappe av, for så å komme tilbake til klasserommet. En felle man kan gå i, er at man prøver å overtale eleven til å for eksempel være litt lengre på skolen enn avtalt, om man ser at det går bra. Dette kan i verste fall føre til at eleven ikke føler seg trygg når neste avtale skal inngås, og dermed ta noen steg tilbake istedenfor i riktig retning i en tilbakeføringsfase (Kearney, 2018, s. 120).

Elevmedvirkning

Elever har et behov for å føle kompetanse og at egne tanker blir verdsatt (Rothery, 2007, referert i Brown & Birioukov-Brant, 2021, s. 95). Nettopp derfor bør elevenes stemme og mening bli hørt i utvikling av en individuell handlingsplan (Brown & Birioukov-Brant, 2021, s. 95). Dette er noe som også støttes av Ryan og Deci sin selvbestemmelsesteori. Teorien deres fremhever viktigheten av at mennesket skal utvikle indre ressurser for personlighetsutvikling og atferdsmessig selvregulering, og bygger grovt sett på tre grunnleggende psykologiske behov mennesker har. Behovet for autonomi eller selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Behovet for selvbestemmelse går ut på å være kilde til sine egne handlinger og føle at man gjør noe av egen fri vilje. Dette vil kunne øke motivasjonen for en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 145). I skolen krever behovet for selvbestemmelse en viss grad av medbestemmelse og valgmulighet (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 149). Følelsen av kompetanse vil øke utholdenheten og motivasjonen til å møte en krevende oppgave. Føler man seg ikke kompetent på et gitt område vil det kunne føre til at man ikke utfordrer seg selv fordi man tror at man ikke vil mestre det uansett (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 148-149). Behovet for tilhørighet vektlegger viktigheten av å føle nærhet til andre mennesker og å være medregnet og integrert i den gruppen man ser seg selv som en del av (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.146). For å tilfredsstille disse behovene bør man som lærer opptre autonomistøttende. Det vil si å gi elevene utfordringer, valgmuligheter, positive tilbakemeldinger og hjelp til å finne mening med oppgavene (Gagne og Deci, 2005, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 149). I tillegg vil det være en fordel å få barna til å selv føle en tilknytning og se nytteverdig i å være på skolen. Dette vil igjen motivere dem til å dra på skolen (Kearney 2018, s. 34). En studie gjort på barn mellom 10 og 16 år finner at de tiltakene elevene selv etterspurte, så ut til å være de som virket best (Gabrielsen & Havik, 2021, s.35). Dette indikerer at det er viktig at skolene tar barna med i vurderingen av hvilke tiltak som skal settes inn.

Sosial kompetanse, sosiale relasjoner og medelever som ressurs

Elever med lav sosial kompetanse og som har vansker med å få venner, er sosiale risikofaktorer knyttet til skolefravær (Brown & Birioukov-Brant, 2021, s. 93). Sosiale krav er relatert til skolevegring, altså å ha få eller ingen venner, problemer med å få venner, bli utelatt og ekskludert, frykte medelever eller oppleve mobbing (Egger et al., 2003, referert i Havik, 2018, s. 78). Arbeid med å bedre elevens sosiale kompetanse er dermed et tiltak som kan hjelpe elevene med å håndtere sosiale situasjoner bedre og dermed mestre skolehverdagen bedre. Tiltakene som settes i gang i handlingsplanen bør derfor ikke bare vektlegge det faglige, men også hjelpe eleven med det sosiale aspektet ved skolen. Det vil være viktig for eleven å holde på gode vennskap, selv om man har mye fravær. Noen vil også trenge hjelp til å knytte nye vennskap (Havik, 2018, s. 140). Det å ha noen nære venner på skolen kan motivere eleven til å møte opp på skolen, lette angsten og minske oppmerksomhetssøkende atferd mot foreldre som skal levere barnet på skolen. Dette vil være en særlig viktig faktor i situasjoner hvor elever eksponerer seg selv mer, som for eksempel kroppsøving eller presentasjoner (Kearney, 2018, s. 47-48).

Å bruke medelever som ressurs kan være en nøkkel for å hjelpe elever med skolefravær (Havik, 2018, s. 141). Ved å bruke medelever til å hjelpe eleven og opprettholde sosial kontakt, kan man både unngå disse negative konsekvensene, i tillegg til å øke sjansen for at de kommer tilbake til skolen. Det sosiale aspektet ved skolen betyr ofte mye for barna (Havik, 2018, s. 139). Som lærer kan man for eksempel bruke medelever som budbringere i form av å levere beskjeder eller lekser. Dette i kombinasjon med god dialog med foresatte om å invitere medelever inn og oppmuntre til at de gjør noe hyggelig sammen (Havik, 2018, s. 139). Om eleven opplever noe positivt med en eller flere medelever, kan lysten til å komme tilbake til skolen øke, nettopp for å være med medelevene. Dersom det er utfordrende å komme tilbake i full klasse, kan et tiltak også være å gjennomføre undervisning på et grupperom med en eller flere medelever (Havik, 2018, s. 142).

3 Metode

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for de metodologiske valgene vi har gjort i vår forskningsprosess. Vi vil reflektere rundt valg av metodisk tilnærming, valg og gjennomføring av datainnsamling, samt valg i prosessen med transkribering og analyse, og hvordan studien har svart på problemstillingen. Til sist vurderes oppgavens kvalitet og vi trekker frem etiske refleksjoner rundt forskningsprosessen.

3.1 Kvalitativ metode

Vi har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie for å besvare problemstillingen: *Hvordan erfarer lærere på barneskolen at de kan identifisere, forebygge og sette inn tiltak for elever som opplever skolevegring?* Kvalitativ metode er gjerne preget av nær kontakt mellom forsker og deltakeren, gjerne i form av intervju eller observasjon. Den nære kontakten gir oss mulighet til å få en forståelse for hvordan studieobjektene opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2019, s. 11). Ettersom forskningen krever en nær og grundig kontakt med deltakerne, er det gjerne få informanter i kvalitativ forskning (Ringdal, 2020, s. 110). Ved kvalitativ forskning setter man seg nøye inn i informantenes situasjon, hvor målet er å oppnå en forståelse for sosiale fenomen gjennom en dyp og grundig forståelse av deltakernes erfaringer (Thagaard, 2019, s. 11). Med andre ord ønsker man gjennom kvalitativ metode å søke innsikt i menneskets opplevelse kontra en objektiv virkelighet.

I planleggingen og gjennomførelsen av forskningen vår har vi valgt å forholde oss til fenomenologisk tilnærming som forskningsvitenskapelig ståsted. En fenomenologisk tilnærming går ut på å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen gjennom enkeltpersoners subjektive opplevelse (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 99; Thagaard, 2019, s. 36). En fenomenologisk studie beskriver de trekkene som er felles hos deltakerne. På bakgrunn av de felles trekkene kan man danne en generell forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2019, s. 36). I vår studie har vi valgt å ta utgangspunkt i lærere og deres egne erfaringer, ved nettopp at de får beskrive deres erfaringer med fenomenet skolevegring. Vi ønsker å få en grundig innsikt og forståelse for de enkelte lærernes erfaringer og forståelse, og bruker deres erfaringer for å besvare hvordan lærere erfarer arbeidet med skolevegring. Videre vil vi se etter felles trekk i datainnsamlingen, som vi tar med oss videre som funn i vår drøfting. Forskningen vår har en induktiv tilnærming. Når man jobber ut fra en induktiv tilnærming tar man utgangspunkt i dataene for å utvikle analytiske perspektiver, fremfor at man tar utgangspunkt i teori (Thagaard, 2019, s. 172). Det innebærer at datamaterialet er utgangspunktet for å danne funnene i vår forskning og tidligere forskning kan brukes til å styrke troverdigheten i studiens funn.

3.3 Dybdeintervju

For å innhente informasjon om lærernes erfaring i arbeidet med elever som opplever skolevegring valgte vi å gjennomføre dybdeintervju. Formålet med dybdeintervju er å innhente informasjon for å belyse forskerens problemstilling. Den eller de som intervjues betegnes som informanter (Ringdal, 2020, s. 243). Ved dybdeintervju er man ute etter å forstå verden sett fra informantens ståsted. Med andre ord er man ute etter informantens livsverden (Kvale, 1997, referert i Tjora, 2021, s. 128). I denne forskningsprosessen er dermed lærerne informanter, og vi ønsker å innhente den kunnskapen og livserfaring de sitter inne med på området. Et dybdeintervju består i størst grad av åpne spørsmål og stor åpenhet for det nye (Tjora, 2021, s. 128). I dybdeintervju er man gjerne ute etter å studere holdninger, meninger og erfaringer, med andre ord, verden sett fra informantens ståsted (Tjora, 2021, s. 128). Gjennom dybdeintervju med åpne spørsmål vil vi få mulighet til å få et dypt innblikk i informantenes opplevelser og erfaringer. Dette samsvarer også med den fenomenologiske tilnærmingen vi har valgt å forholde oss til, hvor enkeltpersoners egne erfaringer og opplevelser er sentrale (Thagaard, 2019, s. 36).

For å sikre at informantene skal få mulighet til å dele sine erfaringer, har vi også valgt å gjennomføre semistrukturert intervju, altså et delvis strukturert intervju. Ved et delvis strukturert intervju får man større fleksibilitet i samtalesituasjonen som gjør det mulig for informanten å utdype egne erfaringer i større grad, i tillegg til at det åpner for at intervjueren kan stille oppfølgingsspørsmål når det dukker opp noe interessant. På denne måten får man mulighet til å dykke enda dypere inn i problematikken enn ved et strukturert intervju (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Vi utviklet altså en intervjuguide, for å sikre at samtalen beveget seg innom hovedområdene vi ønsket informasjon om. Hvilken rekkefølge og hvor hovedvekten lå var derimot ulikt ut fra informanten sin erfaring og kunnskap. Enda en fordel med et semistrukturert intervju er at informanten får mulighet til å nevne ting vi som forskere ikke hadde tenkt på selv. Dermed åpner vi opp for muligheten til å finne flere funn om temaet skolevegring. På den andre siden krever et semistrukturert intervju at vi som intervjuer er godt forberedt på temaet vi skal snakke om, slik at det blir lettere å stille gode oppfølgingsspørsmålene uten at de blir ledende.

3.4 Utvalg

Kvalitative studier kjennetegnes ved at det er et begrenset antall enheter eller personer (Thagaard, 2019, s. 54). Etersom vi gjennomfører forskningen med et lavt antall informanter, er det viktig at de informantene som stiller i forskningen innehar relevant kunnskap og erfaring. Vi har derfor valgt å benytte en strategisk utvelgelse i vårt utvalg. Strategisk utvelgelse går ut på at man gjør et systematisk utvalg av personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessig for den gitte problemstillingen (Thagaard, 2019, s. 54). I utvalget av våre informanter forsikret vi oss

på forhånd om at lærerne hadde erfaring med elever som har opplevd skolevegring, slik at de hadde praktisk erfaring om studiens tematikk.

Ettersom man gjennom en kvalitativ tilnærming innhenter grundig og mye informasjon per informant, vil et for høyt antall informanter kunne føre til for mye data og en for omfattende analyseprosess, med tanke på masteroppgavens omfang. På den andre siden kan for få informanter gi lite grunnlag. Vi valgte å gjennomføre dybdeintervju med seks lærere, på fire ulike skoler. Utvalgsstørrelsen er i tråd med anbefalinger fra Kvale & Brinkmann (2015, s. 149) som foreslår et sted mellom 5-15 intervjuer. Dette gir mulighet for nøyaktighet under analyseprosessen. Vi hadde også et ønske om en viss grad av variasjon med tanke på informantenes bakgrunn, for å gi oppgaven større bredde. Derfor valgte vi ut en byskole, to skoler med landlig beliggenhet og en delvis landlig skole. Ved å velge fire ulike skoler, som i tillegg ligger i ulike deler av landet, håpet vi å få innblikk i flere skolers rutiner og erfaringer. Dessuten valgte vi informanter med både ulik bakgrunn og utdanningsløp inn i læreryrket, samt arbeidserfaring spredt mellom 1 år og 27 år. På denne måten håpet vi å få informasjon både om nyere situasjoner og erfaringer, i tillegg til situasjoner som har foregått noe tilbake i tid. Vi tenkte også det var interessant å se om det var noen forskjeller i lærernes utdanning og refleksjoner rundt skolevegring, ut fra når de gjennomførte utdanningen. Videre vil vi gi en kort presentasjon av informantene våre og deres bakgrunn innenfor yrket og erfaringer med skolevegring. Dette for å gi en bedre forståelse av funnene og tolkningen som blir gjort senere i studien, og for å unngå for mange gjentakelser.

Informant 1 jobber på en skole litt utenfor byen. Hun er adjunkt med opprykk og har jobbet som kontaktlærer på barneskolen i 9 år. Hennes erfaring med skolevegring baseres først og fremst på en nylig hendelse med en elev, som hadde vansker med å komme tilbake på skolen etter korona. Eleven var i en lang periode på skolen, men kun sammen med kontaktlærer. Noen ganger i en liten gruppe med elever, og etter hvert også noen andre lærere. Etter sommeren har eleven vært tilbake i klasserommet med unntak av deltakelse i gym og delvis uteskole.

Informant 2 jobber også på en liten skole utenfor byen. Hun er utdannet innenfor TIPP og senere bygget på med enkeltfagene engelsk og matte innenfor barneskoledidaktikk. Hun har jobbet innenfor skolen siden 2013 og de siste årene på barneskole. Hun har erfaring med to elever som har opplevd skolevegring. I begge situasjonene var hun ansvarlig for å være med eleven, da de ikke klarte å være i klasserommet.

Informant 3 er barnehagelærer i bunn og har de senere årene bygd på med norsk og matte. Hun jobber på en byskole, hvor hun har vært kontaktlærer de siste fire årene. Hun deler erfaring med to elever som har opplevd skolevegring. Den ene eleven hadde hatt vansker med avskjed i barnehagen og læreren var blitt forberedt på dette. Vegringen kom likevel ikke til syne på skolen før 2.trinn. Med den andre eleven kom vegringen til syne fra første skoledag, og varte det første halve året i først trinn. Begge eleven var på skolen og i full gruppe hele veien, men med tilpasninger og oppfølging underveis.

Informant 4 er lektor og har to års undervisningserfaring. Hun jobber også på byskole. I fjor tok hun over rollen som kontaktlærer for 6.trinn, hvor det var en elev med skolevegring. Denne vegringen hadde pågått siden starten av barneskolen. Hun får støtte av sosialarbeidere på skolen, som også bruker noe tid med eleven. Planen for eleven sier at han skal komme litt senere på skolen hver dag og være ut dagen. Informanten forteller at han sjeldent kommer til den avtalte tiden, oppmøtetidspunkt varierer veldig og det er mange fraværsdager. Når han er på skolen, er han noen ganger alene og noen ganger i klasserommet.

Informant 5 jobber på en skole på bygda og har jobbet som lærer i nesten 30 år. Hun er førskolelærer i bunnen og har senere tatt videreutdanning innenfor småskolepedagogikken og norsk 2, og er i dag adjunkt. Hun har stort sett jobbet på småskolen. Hun har ikke erfart enkeltelever som ikke har klart å komme på skolen, men har flere opplevelser med elever som viser tegn til skolevegring før skolen og på skolen.

Informant 6 jobber også på en skole på bygda. Hun har jobbet i skolen siden 2004 og stort sett vært kontaktlærer. Hun har opplevd to tilfeller med skolevegring. Den ene foregikk for en del år siden, mens den andre er pågående nå. Ingen av tilfellene har så langt blitt helt bra, så lenge eleven har gått på barneskolen.

3.5 Utforming av intervjuguide

Et dybdeintervju kan utformes på en rekke ulike måter, men man kan i grove trekk si at det beveger seg gjennom tre ulike faser; oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2021, s. 159). Oppvarmingsspørsmål er enkle og konkrete spørsmål som ikke krever mye refleksjon. Dette gir forskeren mulighet til å plassere informanten, i tillegg kan det å starte med noen uformelle og ufarlige spørsmål være med å trygge informanten (Tjora, 2021, s. 159). Videre har man refleksjonsspørsmål som er kjernen, og den største delen av intervjuet. Her gis informanten mulighet til å gå i dybden på ulike deler av forskningstemaet, ved å dele erfaringer og refleksjoner (Tjora, 2021, s. 160). Avrundingspørsmål leder gjerne oppmerksomheten bort fra refleksjonen og normaliserer situasjonen (Tjora, 2021, s. 160).

Ved utformingen av intervjuguiden hadde vi disse delene i bakhodet. Vi var bevisst på at vi ønsket å trygge informantene, og vi valgte derfor å starte intervjuene med enkle oppvarmingsspørsmål som angikk informantens utdanning og erfaring i læreryrket. Videre delte vi intervjuet inn i temaer, for å gjøre det enklere for både intervjuer og informant å holde orden på spørsmålene (Tjora, 2021, s. 171). I vår studie var temaene; bakgrunn, rutiner, forebyggende tiltak og tidlig intervensjon, tilbakeføring, og avrundning. På forhånd informerte vi informantene om de ulike temaene, slik at de også skulle ha en forståelse for strukturen og temaene som ville komme underveis. På denne måten kunne vi informere informanten hver gang vi gikk over på et nytt tema. Dette gjorde det lettere

for informanten å forstå hvor vi ønsket de skulle ha hovedfokus underveis i de ulike temaene. Samtidig var spørsmålene relativt åpne, noe som ga informanten mulighet til å utdype der de følte de hadde mest erfaring å dele. Det var til enhver tid mulig for informanten å snakke fritt og bevege seg inn og ut av temaer, ettersom informantens erfaring i stor grad styrer samtalen.

Vi valgte et oppsett på intervjuguiden hvor vi hadde 1-4 hovedspørsmål innenfor hvert tema. Disse spørsmålene hadde vi som mål å stille uansett. Videre hadde vi listet opp noen spørsmål vi så for oss kunne være passende som oppfølging. Denne strukturen på intervjuguiden fungerte som en støtte i intervjuet, den ga oss som forskere en mulighet til å tenke ut gode oppfølgingsspørsmål, og bidro også til en felles forståelse mellom forskerne. Det var viktig for oss å gi rom for at informanten skulle få mulighet til å dele de erfaringer og tankene de satt inne med. Ettersom en fenomenologisk studie sentreres rundt hvordan enkeltpersonen opplever og erfarer et fenomen (Thagaard, 2019, s. 36), var det viktig for oss å formulere spørsmål som ga informantene mulighet til å dele nettopp sin erfaring. Formålet med intervjuene var at informantene delte egne opplevelser, fremfor et forsøk på å lete etter fasitsvar på hva som er rett og galt.

3.6 Gjennomføring av intervju

For å forberede oss best mulig til intervjuet satte vi oss godt inn i intervjuguiden på forhånd. Formålet med dette var at intervjuet skulle oppleves mer som en samtale, ved at vi unngikk å bruke mye tid på å lese i papirer, men derimot stilte spørsmål flytende. Ettersom vi er to forskere tok vi også en vurdering på om vi skulle gjennomføre noen intervju hver, eller om begge skulle stille på alle intervjuene. Etter en vurdering valgte vi å stille begge to, fordi vi så fordelene større enn ulempene. Analysen startet allerede ved innsamling av data. Dette fordi man underveis i et intervju vil begynne å reflektere over hva informanten formidler. Resultatet man sitter igjen med i etterkant vil derfor være preget av forståelsen man gjør seg underveis (Thagaard, 2019, s. 151). Med dette som utgangspunkt, så vi det som fordelaktig at begge stilte på alle intervjuene, slik at begge hadde mottatt samme informasjon og inntrykk gjennom intervjuene. I tillegg så vi det som en styrke at vi kunne utfylle hverandre i intervjuprosessen. Som to ulike forskere med ulike forkunnskaper og egne erfaringer, så vi det som naturlig at det kunne være ulike oppfølgingsspørsmål vi kom til å tenke på underveis. Vi valgte likevel å gjennomføre intervjuene med en hovedintervjuer, og det bidro til struktur i intervjuene for oss og informantene. Den som hadde hovedansvaret, stilte de planlagte spørsmålene og hadde hovedansvar for fremdrift og å være innom de planlagte temaene. Medintervjueren fulgte opp med oppfølgingsspørsmål der man følte for det. Vi opplevde at vi var med påkoblet for oppfølgingsspørsmål de gangene vi var medintervjuer, ettersom vi ikke var like konsentrert om intervjuguiden da.

En ulempe ved at vi begge stilte på intervjuene kan være at maktbalansen blir ujevn, og at to intervjuere kan føles overveldende for informanten. For å gjøre ulempen så liten som mulig informerte vi på forhånd om at vi var to intervjuere, og informantene

samtykket i at dette var greit. På denne måten hadde informantene mulighet til å si fra om det føltes ubehagelig. Etter at vi hadde gjennomført det første intervjuet undersøkte vi med informanten hvordan hun hadde opplevd at vi var to intervjuere, og om det var ubehagelig på noen måte. Her fikk vi gode tilbakemeldinger på at det føltes avslappet, trygt og at vi fremsto vennlige. Vi valgte dermed å stille begge to i de neste intervjuene også. Ettersom vi var to som stilte som intervjuere var vi ekstra bevisste på hvordan vi skulle møte informanten og starte intervjuet, for å gi informanten en følelse av trygghet allerede fra start. Vi var begge veldig fokuserte på å være hyggelige og startet med en hyggelig liten prat. Under bakgrunnsdelen av intervjuet hadde vi en plan om å ta oss ekstra god tid, slik at de som trengte lengre tid på å bli trygg gjennom en mer uformell samtale fikk mulighet til det.

En viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervju er evnen til å skape en god atmosfære, hvor informanten opplever det trygt å dele personlige erfaringer, og å tenke og undre seg høyt underveis (Tjora, 2021, s. 132). Vi forsøkte å lede intervjuene på en lett og ledig måte, fremfor en stiv og formell fremtoning. Vi var også tydelige på forhånd om at vi var interessert i deres erfaringer, fremfor en fasit på hva som er rett og galt. Vi opplevde i stor grad at informantene delte mange erfaringer om skolevegringsproblematikken, både positive og negative. Det virket som informantene følte det var rom for å stille spørsmål, undre seg og legge frem både egne meninger og oppfatninger, i tillegg til usikkerhet. Dette med unntak av ett intervju hvor vi opplevde at informanten ønsket å stille egen kunnskap i et godt lys, fremfor å stille spørsmålstegn og dele vanskelige erfaringer. Her satt vi litt igjen med følelsen av at vi kunne trygget mer på at vi ønsket erfaring, og ikke forhøre oss om hvorvidt det man hadde gjort og kunnskapen man satt inne med var bra nok.

Vi valgte å gjennomføre intervjuene ved å ta i bruk aktiv intervjuing. Dette vil si at man fremfor å kun motta informasjon som en nøytral mottaker, samarbeider med informanten i samtale for å utvikle en felles forståelse av de hendelsene og erfaringen informanten deler (Thagaard, 2019, s. 93). På denne måten opplevde vi at vi sammen med informantene undret oss, og i enkelte tilfeller fikk frem mer informasjon. Vi var hele veien bevisste på å ikke påvirke meningene eller måten informantene forsto sin livsverden på, samtidig som vi undret oss sammen med informantene for å trygge dem underveis i intervjuet. Noe vi i ettertid bemerket oss som utfordrende var at vi i enkelte tilfeller opplevde at vi, ut fra egen bakgrunn og erfaring, følte vi forsto godt hva informanten mente og stilte dermed ikke alltid det vi selv så på som innlysende oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde at vi i analyseprosessen opplevde at vi manglet noe konkret data på enkelte situasjoner eller beskrivelser, selv om vi i situasjonen og samtalen opplevde at vi mottok den informasjonen. Videre valgte vi å ta lydopptak under alle intervjuene. Ved å ta lydopptak fremfor å notere, fikk vi som forskere mulighet til å rette all vår oppmerksomhet mot intervjuobjektene og informasjonen vi fikk.

3.7 Analyse

Som nevnt starter analyseprosessen allerede ved innsamling av data, ettersom inntrykk man gjør seg underveis i intervjuene vil være med å påvirke hvordan man tolker resultatene i ettertid (Thagaard, 2019, s. 151). Etter intervjuene satt vi igjen med tanker og refleksjoner rundt vår problemstilling, som vi naturligvis har tatt med oss inn i analyseprosessen. I vår analyse har vi valgt å støtte oss til Braun og Clark (2012, s. 57) og deres tematiske analyse. Tematisk analyse er et verktøy for å systematisk organisere og se sammenhenger ved temaer på tvers av innsamlingsdata. Dette gir forskeren mulighet til å se og få en forståelse for delte meninger og erfaring på tvers av datainnsamlingene (Braun & Clark, 2012, s. 57). I dette forskningsprosjektet ønsket vi å undersøke hvilke erfaringer som går igjen hos våre informanter. Ved å organisere våre data ved bruk av tematisk analyse vil vi altså sammenligne intervjuene og finne temaer som går igjen på tvers av alle intervjuene. Tematisk analyse er også i tråd med vår fenomenologiske tilnærming, hvor man danner en generell forståelse av fenomenet ut fra felles trekk hos deltakerne (Thagaard, 2019, s. 36).

Den første fasen i en tematisk analyse går ut på å sette seg grundig inn i datamaterialet, gjerne gjennom å lese materialet flere ganger og ta notater samtidig. Ved å lese flere ganger kan du legge merke til faktorer du kanskje ikke gjorde første gangen og bli virkelig godt kjent med materialet (Braun & Clark, 2012, s. 61). Som en start på etterarbeidet i analyseprosessen brukte vi god tid på å sette oss inn i, og lese over de transkriberte intervjuene. På denne måten dannet vi ett godt grunnlag for å diskutere hvilke funn vi hadde gjort. Det var viktig for oss at vi begge satte oss godt inn i alle intervjuer. På samme måte som ved gjennomføringen av intervjuene gjorde dette at vi kunne komme med innspill, tolke og reflektere i fellesskap over hva datamaterialet fortalte oss.

I fase to begynner en systematisk analyse hvor man velger ut koder (Braun & Clark, 2012, s. 61). Etter å ha brukt tid på å sette oss grundig inn i alle intervjuene, diskuterte vi hvilke faktorer vi fant interessante, eller som gikk igjen hos flere av informantene. Videre gikk vi over til fase tre hvor man sorterer kodene i felles tema. Braun og Clark (2012, s. 61) beskriver temaene som et tak i huset som rommer flere koder. Vi diskuterte ulike måter å sortere kodene i tema og prøvde oss frem med ulike varianter. Vi endte omsider opp med temaene identifisering, forebygging gjennom relasjoner, og tiltak med eleven i sentrum.

Tabell 3.7.1 Oppsummering av de tre hovedtemaene og underkategorier for hvert tema.

Tema	Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3
Identifisering	Fraværsregistrering	Lærerens identifisering av skolevegring	
Forebygging gjennom relasjoner	Lærer-elev relasjon	Samarbeid med foresatte	Medelever som ressurs
Tiltak med eleven i sentrum	Struktur og forutsigbarhet	Individuell plan og individuelle tilpasninger	Mestring og mestringsforventning

Braun og Clarke (2012, s. 69) trekker også frem hvordan analysen og den avsluttende skrivingen er en kontinuerlig prosess. Det er ikke slik at den ene starter når den andre avslutter. Underveis i vår analyse valgte vi å skrive såkalte analytiske «memos». Det vil si at man underveis i analyseprosessen reflekterer og kommenterer rundt innholdet. På denne måten får man innspill i hvordan man kan forstå meningsinnholdet i teksten underveis (Thagaard, 2019, s. 154). Etter hvert som vi gjennomgikk intervju for intervju, lagde vi oss notater og diskuterte innholdet i intervjuene underveis. Dette gjorde også at vi endret litt meninger rundt hva som var viktigst å vektlegge underveis i analyseprosessen. På bakgrunn av dette endte vi opp med litt andre overskrifter på drøftingsdelen enn det vi tenkte da vi startet analysedelen. Det at vi hadde så mye dialog om intervjuene og kodingen, gjorde at vi i ettertid hadde et godt utgangspunkt for å starte drøftingen. Ved å diskutere funnene grundig underveis var vi sikre på at vi begge hadde kommet frem til en felles forståelse og var enige om retningen for drøftingen.

3.8 Kvalitet ved studien

For å belyse studiens kvaliteter har vi sett på Tracy (2010, s. 839) sine åtte kriterier for kvalitet innenfor kvalitativ forskning.

3.8.1 Relevans

Det første av åtte punkter innenfor Tracy's kvalitetssikring går ut på om forskningen er relevant og aktuell (Tracy, 2010, s. 841). Skolevegring er som nevnt et tema som har fått økende fokus i samfunnet, og rapporter fra skoler og PPT viser økt omfang av skolevegring (Havik, 2018, s. 5). Dermed er også forskning på temaet samfunnsrelevant. Som tidligere nevnt opplever vi at mye av forskningen som har blitt gjort er gjort på eldre barn/elever, og med fokus på samtaler med foreldre og elever.

Dermed mener vi det finnes et hull i forskningen, som vi ønsker å være med å tilføye relevant og aktuell forskning rundt. Det å høre lærere sine erfaringer, kan bidra med kunnskap og erfaringer det ikke allerede finnes mye data om. Med den økende problematikken rundt skolevegring, ser vi det relevant med innblikk i hvordan lærere har jobbet og hvilke erfaringer de har gjort seg.

3.8.2 Kompleks og tilstrekkelig forskning

Videre må forskningen være tilstrekkelig og passende med tanke på teori, data, utvalg, kontekst, datainnsamling og analytisk prosess (Tracy, 2010, s. 841). For å være i best mulig stand til å se nyanser og kompleksitet i forskningen bør en være godt satt inn i tilstrekkelig og passende teori, i tillegg til at man har rikelig og relevant data (Tracy, 2010, s. 841). I forkant av studien brukte vi tid på å sette oss godt inn i tidligere forskning og teori om skolevegring. Dette hjalp oss å forstå fenomenet skolevegring og bidro til at vi kunne stille relevante spørsmål. Det mangler en felles terminologi og begrep for elever som vil, men ikke klarer å gå på skolen grunnet et emosjonelt ubehag (Landell, 2021a, s. 19). Dette måtte vi være ekstra bevisste på når vi skulle lese og finne litteratur fra tidligere studier som vi ønsket å bruke i vår oppgave. Vi undersøkte hvem som var anerkjente og troverdige forskere på området, både nasjonalt og internasjonalt. Ettersom flere studier og medieomtale tyder på at andelen elever som opplever skolevegring i Norge har økt de siste årene (Havik, 2018, s. 5; Holden & Sällman, 2010, s.12), var det viktig for oss å inkludere den nyeste forskningen og ha så oppdatert kunnskap som mulig. For å sikre god kvalitet på en oppgave bør en som sagt også ha tilstrekkelig med data. En svakhet ved kvalitativ metode og vår forskning, er nettopp at man har et lavt antall informanter. Likevel sitter vi igjen med mye informasjon og erfaring fra våre informanter, men kan ikke på bakgrunn av erfaringer seks generalisere dette til å gjelde alle lærere.

3.8.3 Oppriktighet

Det tredje punktet handler om oppriktighet og hvordan man som forsker bør ha et bevisst forhold til selvrefleksivitet og transparens. Selvrefleksivitet handler om forskerens evne til å være subjektiv (Tracy, 2010, s. 841). På den ene siden har vi forsøkt å være subjektive og åpne for den informasjonen som måtte komme gjennom datainnsamlingen, og la informantens livsverden styre oppgaven. På den andre siden er vi klar over at vår bakgrunn som lærere, hvor vi automatisk vil ha en del tanker og også erfaringer rundt temaet, vil påvirke vår forståelse av både fenomenet og informasjonen informantene deler. Det at vi i forkant satt oss grundig inn i teori angående skolevegring, vil vi naturligvis også ta med oss som et utgangspunkt for vår forståelse og valg som har blitt tatt gjennom hele prosessen. Dette vil også påvirke hvordan vi analyserer dataene, samt hvilke funn og sitater vi velger å trekke frem som viktige. Andre forskere med andre forkunnskaper ville muligens valgt å trekke frem andre funn enn det vi har gjort. At en forskningsprosess er transparent avhenger av i hvilken grad

forskerne er åpne om metodebruk og utfordringer i prosessen, samt at man er klar over hvordan egen rolle påvirker resultatet (Tracy, 2010, s. 841). Som nevnt er vi klar over at vår forkunnskap vil påvirke vår tolkning av funn, og at dette kan påvirke resultatet av vår forskning. Når det gjelder åpenhet rundt forskningsprosessen og eventuelle utfordringer har vi forsøkt å dele alle sider av forskningen på en ærlig og åpen måte. Vi ser at vi har noen styrker ved vår forskning, men også noen utfordringer. Ved å dele våre erfaringer både ved planlegging, gjennomføring av intervju og etterarbeid gir vi leser innblikk i hele forskningsprosessen, ikke bare resultatet.

3.8.4 Troverdighet

Et annet kriterium for Tracy (2010, s. 843) er kredibilitet og hvor gyldige og troverdige forskningsfunnene er. I kvalitativ forskning oppnår man troverdighet gjennom grundige beskrivelser, hvor man kombinerer egne funn med tidligere teori og aktuelle sammenhenger (Tracy, 2010, s. 843). Som nevnt mener vi at det finnes begrenset tilgang på forskning om skolevegring på barneskole ut fra læreres perspektiv. Likevel har vi satt oss godt inn i allerede eksisterende forskning, i tillegg til at vi har samlet informasjon fra våre informanter. Funnene våre informanter deler, bekreftes i stor grad i tidligere forskning på samme felt, men gjerne fra eldre barn eller i studier der foreldre er informanter. Når den gjeldende forskningen i stor grad samsvarer med det informantene selv trekker frem, mener vi dette styrker troverdigheten i våre funn. I tillegg til at vi satt oss grundig inn i tidligere forskning har vi jobbet for å ha grundige beskrivelser gjennom hele oppgaven. Dette både når det gjelder teori, forklaringer rundt metodevalg og drøfting. Vi har også valgt å ha med relativt fylldige sitater fra våre informanter. Dette fordi vi vil vise at det ikke er enkeltsetninger tatt ut av sammenheng, men at man som leser får et godt innblikk i hva informanten har formidlet. Dette mener vi også styrker forskningens troverdighet. Videre har vi forsøkt å gi grundige og forklarende beskrivelser av våre funn, gjennom å vise til rikelig med data fra intervjuene i samsvar med teori. Avslutningsvis har vi valgt å dele oppgaven med andre fra eget nettverk, som ikke hadde innsikt i temaet fra før av. Dette var nyttig for oss, fordi vi fikk klarhet i om oppgaven vår var forståelig med grundige beskrivelser, også for lesere uten forkunnskap.

3.8.5 Resonans

Det femte punktet i Tracy's kvalitetsvurdering er resonans. Resonans handler om forskerens evne til å påvirke leseren og gi innsikt og empati for et emne som nødvendigvis ikke påvirker leseren direkte (Tracy, 2010, s. 844). Resonans handler også om forskningens overførbarhet og i hvilken grad den er verdifull i andre kontekster og situasjoner. Kvantitativ forskning søker gjerne generalisering, mens overførbarhet i kvalitativ forskning går ut på at leseren kan relatere forskningen til hendelser i eget liv (Tracy, 2010, s. 845). Vi har gjennom hele oppgaven forsøkt å få frem hvor viktig og nødvendig det er med kunnskap rundt temaet skolevegring. Fordi det er et økende

problem og kanskje nettopp derfor et tema med økt fokus i samfunnet. Dessuten er det viktig med tanke på opplæringsloven (Opplæringsloven, 2021, § 9A-2) som sier at alle barn har rett til et trygt skolemiljø. For å kunne hjelpe elever med skolevegring til et trygt skolemiljø, trenger lærere kunnskap om hvordan de kan hjelpe. Ved å sette leseren inn i konsekvenser skolevegring kan gi, hvordan dette kan oppleves for barn og unge og viktigheten av arbeid med dette, håper vi å gi leseren innsikt og empati for emnet. Med god innsikt i teori rundt emnet og erfaringer til flere lærere mener vi man sitter igjen med kunnskap og forståelse som kan hjelpe både lærere, elever og foresatte i fremtidige skolevegringssituasjoner.

3.8.6 Viktig kunnskapsbidrag

Videre bør forskningen gi et signifikant bidrag til samfunnet både teoretisk, praktisk, metodisk og heuristisk (Tracy, 2010, s. 845). At noe er signifikant, vil si at noe er betydningsfullt. Teoretisk signifikans kan ta utgangspunkt i allerede eksisterende teori og videreutvikle dette gjennom nye problemstillinger (Tracy, 2010, s. 846). Som nevnt tidligere i oppgaven opplever vi at det er et hull i forskningsfelt når det gjelder teori rundt skolevegringer og yngre elever sett fra lærerens perspektiv. På bakgrunn av dette har vi tatt utgangspunkt i eksisterende teori, hvor en del av teorien er basert på forskning av eldre barn og samtaler med barn og foresatte. I denne oppgaven har vi forsket på læreres erfaringer med yngre elever for å se om den allerede eksisterende teorien samsvarer også med yngre barn. På denne måten har vi brukt eksisterende teori og videreutviklet funnene, ved å rette det mot yngre elever sett ut ifra et lærerperspektiv. Praktisk signifikans vil si at noe er nyttig for praksis, altså nyttig for de som jobber i feltet (Tracy, 2010, s. 846). Vi mener at denne forskningen vil være nyttig for lærere, for å gi en forståelse av temaet skolevegring. I tillegg vil man tilegne seg kunnskap og en rekke tips, om hvilke tiltak andre har opplevd har fungert bra og hva andre har opplevd som utfordrende. Samtlige av våre informanter forteller at de ikke har vært gjennom temaet skolevegring i sitt studieløp, noe som kan bety at dette er et tema mange lærere i Norge trenger å lære mer om. Mer kunnskap rundt temaet vil derfor være til nytte for lærere som jobber i feltet. Ved å benytte en metode på en ny, kreativ eller innsiktsfull måte gir forskningen metodologisk signifikans (Tracy, 2010, s. 846). Vi kan muligens ikke si at vi har benyttet metode på en ny og kreativ måte. Derimot har vi forsøkt å vurdere våre valg på en innsiktsfull måte for å styrke oppgavens kvalitet. Heuristisk signifikans vil si at man vekker nysgjerrighet hos leseren slik at man får lyst til å forske mer på temaet (Tracy, 2010, s. 846). Gjennom å gi innsikt i lærerens opplevelse, har vi forsøkt å gjøre innholdet spennende og interessant. Ved å gi leseren en forståelse for hvordan man kan arbeide og hvilke tiltak som er fornuftige, mener vi forskningen er praksisrelevant for de som jobber med elever. Gjennom å dele erfaringer andre lærere har, håper vi flere kan finne denne oppgaven interessant og nyttig, på en annen måte enn en ren teoretisk oppgave ville gjort.

3.8.7 Ethiske vurderinger

Gjennom en forskningsprosess er det flere etiske hensyn som må tas. Tracy (2010, s. 847) skiller mellom fire former for etiske krav man bør ta hensyn til. Disse er prosessuell etikk, situasjonell etikk, relasjonell etikk og begeistrende etikk. Prosessuell etikk handler om etikk som er avgjort som nødvendig og omhandler personvern gjennom konfidensialitet, informert samtykke og anonymitet (Tracy, 2010, s. 847). Vi har fulgt oppgitte retningslinjer for gjennomføring av forskning på dette nivået, ved at vi har meldt forskningen til NSD og fulgt de retningslinjer som er gitt. Lyddopptak ble anonymisert, oppholdt utilgjengelig for andre og slettet etter transkribering. Informantene fikk i forkant av intervjuet informasjonsskriv og samtykkeskjema med informasjon om forskningen, og at de når som helst kunne trekke seg fra forskningen. Alle informanter er anonymisert. Navn og opplysninger som kan avsløre hvor i landet de jobber er fjernet under transkriberingen.

Situasjonell etikk går ut på at forskeren må ta hensyn til at en enhver situasjon er forskjellig, og utøve etiske vurdering utover de prosessuelle reglene (Tracy, 2010, s. 847). Under intervjuene ønsket vi å skape et trygt samtalerom for informantene. Vi ønsket at de skulle føle at vi var interessert i deres erfaringer, fremfor å føle at vi testet deres kunnskap. Informantene hadde både ulik erfaring og personlighet, og vi forsøkte å møte informantene ut fra dere behov. Noen trengte oppmuntrende nikk og smil for å bekreftelse underveis, mens andre virket mer trygg i rollen som informant. Relasjonell etikk handler om hvordan man som forsker må være bevisst sin rolle og påvirkning på andre (Tracy, 2010, s. 847). Ved å gi korte bekreftelser underveis, ønsket vi at informanten skulle føle forståelse og støtte. Samtidig har vi vært bevisst vår rolle som forskere, og var vi nøye med å ikke dele personlige meninger eller forståelser vi hadde fått gjennom vår teorigjennomgang.

Begeistrende etikk handler om forskerens ansvar for å unngå skadelige konsekvenser for informantene (Tracy, 2010, s. 847). Som lærere selv er vi klar over taushetsplikten man har i yrket. Vi har derfor vært veldig påpasselig med oppbevaring av transkriberte dokumenter og lydfiler, i tillegg til å være nøye med anonymiseringen. Vi forstår at det kan være uheldig om læreres tanker og refleksjoner rundt situasjoner deles med andre enn de som bør ha innsikt. Skolevegring er en utfordring som potensielt forårsakes av årsaker i barnet, skolen eller familien. Uavhengig av hvilken arena de største utfordringene befinner seg, kan årsakene være personlige og såre. Samtidig er det viktig å ta hensyn til informantene som deler sine erfaringer og trygge på at vi ønsker både gode og dårlige erfaringer, uten å sette noen i et dårlig lys.

3.8.8 Koherens

Avslutningsvis er det viktig at oppgaven har sammenheng og besvarer forskningsspørsmålet, bruker hensiktsmessige metoder og kobler litteratur, forskningsspørsmål, funn og tolkninger sammen (Tracy, 2010, s. 848). Vår problemstilling tar utgangspunkt i lærerens erfaring. Dette har vært gjennomgående i alle metodologiske valg vi har gjennomført. Vårt vitenskapelige grunnlag gjennom en fenomenologisk tilnærming tar nettopp utgangspunkt i å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 99; Thagaard, 2019, s. 36). Ved å velge intervju og lærere som informanter har vi også sikret at det er lærerens stemme og erfaring som kommer frem. Vi mener derfor at oppgaven svarer på problemstillingen ettersom funnene tar utgangspunkt i erfaringene til informantene. Vi har også valgt å forholde oss til både det datamaterialet og valg av teori, som er knyttet opp mot hva lærere kan jobbe med. Ved at vi blant annet har valgt å holde andre instanser utenfor i dette forskningsprosjektet, har vi sikret at fokuset holdes på lærere og hvordan de kan jobbe for å hjelpe elever med skolevegring.

4 Presentasjon av resultater og drøfting

I denne delen av oppgaven drøftes funn sammen med oppgavens teoretiske rammeverk for å besvare studiens problemstilling: *Hvordan erfarer lærere på barneskolen at de kan identifisere, forebygge og sette inn tiltak for elever som opplever skolevegring?* Studiens empiriske datamateriale baseres på de seks semistrukturerte intervjuene av lærere som jobber på barneskolen, og deres erfaring med skolevegringsproblematikken. Den første delen av kapitlet omhandler identifisering av skolevegring, i hovedsak gjennom fraværsregistrering. I tillegg blir det sett på hvordan lærerne identifiserer ulike risikofaktorer hos elever med skolevegring. Den andre delen handler om forebygging gjennom relasjoner. Her vil fokuset ligge på lærer-elev relasjon, relasjon med foresatte og medelever som ressurs. I den siste delen er fokuset på at eleven må stå i sentrum for alle valg og avgjørelser som tas i forbindelse med skolevegringen. Her går vi mer i dybden på viktigheten av struktur og forutsigbarhet, individuell plan og individuelle tilpasninger og mestring og mestringsforventning.

Som det kommer frem i problemstillingen vil vårt fokus i drøftingen være på identifisering av skolevegring, i tillegg til de to første trinnene i Havik (2021, s. 97) sin tiltakspyramide vist i figur 2.3.1: generelle tiltak og tidlig intervensjon. Det er disse to tiltakstrinnene informantene har mest erfaring fra, ettersom man på det tredje trinnet gjerne blander inn andre instanser og tiltakene gjennomføres av andre enn læreren. De generelle tiltakene vil gjelde hele tiden som et forebyggende arbeid med tanke på blant annet skolevegring. (Havik, 2018, s. 96-97). Tiltak ved tidlig intervensjon inneholder gjerne mange av de samme tiltakene som ved det generelle arbeidet. I tillegg vil man utvikle individuell plan med mer tilpasset og spesifikke tiltak for den enkelte eleven (Havik, 2021, s. 136).

4.1 Identifisering av skolevegring

I dette delkapitlet vil vi først se på hvordan skolen identifiserer fravær, altså fraværsregistrering. I den første underkategorien vil fokuset være på skolens retningslinjer og lærerens erfaringer med fraværsregistrering. Den andre underkategorien vil i større grad handle om lærerens tillærte kompetanse, gjennom egne erfaringer med identifisering av skolevegring. Her vil hovedfokuser ligge på endring i familieforhold og barn med engstelige trekk, da det er disse faktorene våre informanter har fokusert mest på under intervjuene.

4.1.1 Fraværsregistrering

Informantene er alle opptatt av å ta kontakt med foresatte tidlig, ved et økende eller langvarig fravær. Dette støttes av utdanningsforbundet (2022) som poengterer viktigheten med å ha en konkret og lav grense for når man skal sette inn tiltak for elever med skolefravær. Informantene trekker også frem hvor viktig det er med god dialog med foresatte og at de er orientert om skolens retningslinjer for fravær. De trekker også frem viktigheten av at foresatte selv tar kontakt tidlig, dersom det blir vanskelig å få eleven på skolen.

Selv om informantene er opptatt av å etablere dialog med foresatte tidlig, ser vi at det er noe usikkerhet når det gjelder retningslinjene for hvor mange dager det skal gå før en kontakter foresatte. Fire av våre informanter var kjent med at skolen hadde en handlingsplan for fravær, og at det fantes retningslinjer for når man skulle kontakte hjemmet. To av informantene var ikke kjent med om skolen hadde andre retningslinjer enn at man skulle ringe hjem om barnet var borte, og det ikke var gitt beskjed. På spørsmål om skolen har bestemt hvor mange dager det skal gå før hjemmet kontaktes var det noe usikkerhet blant informantene:

Informant 1: Var det 3 eller 5 dager, nå husker jeg ikke, men det står i hvert fall i rutinen at når det har gått så så mange dager.

Informant 2: Ja, det er nytt fra i år at vi har ganske tydelige retningslinjer. Nå husker jeg ikke helt, men det er vel tre for sent, nei tre dager hvor de ikke kommer så tar vi telefonen hjem med en gang. Også er det for sent komninger også, så skal de også ringe da. Men jeg husker ikke helt.

Informant 3: Jeg tar kontakt etter en uke. Hvis et barn er hjemme en uke, så ringer jeg hjem og hører om det er det andre grunner til at barnet er hjemme. (...) Jeg vet ikke om jeg skal gjøre det, men altså det har jeg gjort. (...) Jeg tror ikke skolen har noen retningslinjer på det. Jeg tror de sier det at hvis du har lenge fravær, så ta en telefon. Det kan godt hende vi har det, men at jeg ikke har fått det med meg. Men det er ikke veldig klart i alle fall.

Informant 4: Ikke som jeg vet i alle fall. Ingen som har sagt det til meg at det er noe sånt.

Som man kan se er noen av informantene usikre på retningslinjene for når en skal kontakte hjemmet ved fravær. Det kan virke som et par av skolene vi besøkte er i gang med en detaljert og godt utarbeidet handlingsplan, men at den ikke er helt implementert hos lærerne enda. Ulike kommunale etater og samarbeidspartnere må også delta i arbeidet med å øke skolens kompetanse og bidra i arbeidet med å avhjelpe skolevegring

(Havik, 2018, s. 46). Når vi vet at skolevegring er et økende problem, vil det være viktig at skoler i Norge setter tid til dette på dagsplan. Lærerne må få kunnskap om temaet og tid til å sette seg inn i hvilke retningslinjer som gjelder. Heldigvis finnes det mange dyktige lærere i Norge. Som vi ser fra for eksempel informant tre, tar hun grep når hun er bekymret. Likevel kan det at lærere selv må vurdere når fraværet er så høyt at man tar kontakt med foresatte, føre til at elever i den norske skolen blir behandlet ulikt.

Til tross for at noen av lærerne var usikre på rutinene rundt antall dager fravær, og andre brukte skjønn og egen vurdering, ser man ut ifra intervjuene at de fleste legger seg rundt samme antall dager som det Kearney definerer som bekymringsfullt fravær (Kearney, 2008b, referert i Landell, 2021c, s. 160). Det kan tyde på at lærerne har forståelse for at det er viktig å ta kontakt tidlig. Dette støttes av Havik (2018, s. 19) som poengterer at det er lettere å komme til bunns i hva fraværet skyldes og dermed sette inn tiltak som raskere kan gi resultater, om en fanger opp skolevegringen på et begynnende eller tidlig stadium. Uavhengig av om lærerne husker nøyaktig om det er etter 3 eller 5 dager, er de altså opptatt av å ta kontakt tidlig. På bakgrunn av dette vil de også være bedre rustet til å fange opp skolevegring tidlig og sette inn riktig tiltak. Motsatt ser man at fravær som ikke er dokumentert riktig eller i det hele tatt, kan føre til forsinkelser i prosessen. Ved dårlig dokument fravær kan det altså ta lengre tid før læreren legger merke til fraværet som bekymringsfullt. I tillegg kan det skape gnisninger og misforståelser mellom skole og hjem om læreren melder bekymring for fravær som ikke er registrert (Kearney, 2018, s. 57). Det vil kunne fremstå uheldig om læreren kontakter foresatte og er bekymret for økende fravær, uten at fraværet er registrert.

Skolevegring har ofte både flere og sammensatte årsaker (Utdanningsdirektoratet, 2022). Er fraværet ført riktig kan det brukes til å finne årsaken og kartlegge eventuelle mønster i elevens fravær (Lie, 2021, s. 103). Dette vil igjen kunne føre til at en klarer å avgjøre hvilke tiltak man skal sette inn, og når de skal settes inn. Dette er noe informantene våre har bevissthet rundt, og bruker aktivt for å følge opp elevens skolefravær.

Informant 4: Men hvis jeg har sett sånn, okei, er mye borte første time onsdag, for da er det matte, da har jeg sendt melding hjem og spurt er det sykdom eller er det noe man gruer seg til. Så jeg snakker jo med foreldre da, dersom jeg tenker jeg er liksom urolig for antall timer fravær og mye borte og sånt.

Informant 5: Vi skjerpet inn blant annet, vi registrerer jo i XXXXX og at alle lærere skal føre fravær og for sent komminger. Fordi for sent komminger det er jo et symptom på at det er noe. Og så er det å kartlegge og finne ut, er det bare de timene ungen er til meg eller er det andre fag? Altså, se om det er et mønster. Er det spesielle fag, spesielle dager.

I tillegg til at lærerne bruker fraværsregistrering hensiktsmessig, er det viktig å informere foresatte om viktigheten av at også de deler informasjon med skolen. I tilfeller

der foresatte sliter med å få elever på skolen uten å informere lærer om dette, risikeres det at skolevegringen blir oppdaget for sent. Dette gjelder særlig de "motvillige" skolevegrerne som går på skolen til tross for ubehag og somatiske plager (Havik, 2018, s. 32). Det er derfor viktig at foresatte er informert om skolens handlingsplan, og at de vet når det er forventet at de gir beskjed til skolen om at det er vanskelig å få eleven på skolen. Dette vil også kunne gjøre det lettere for foresatte å gi beskjed dersom utfordringer skulle oppstå (Havik, 2018, s. 132). I eksempelet til informant 1 kom det frem at det tok litt tid før foresatte faktisk informerte om at barnet egentlig ikke var sykt lenger, men at det rett og slett var blitt vanskelig å komme på skolen.

Informant 1: For foreldrene sa gjerne ikke fra. Det gikk veldig bare på at man var syk i starten. Og så når jeg nøstet litt oppi det, så skjønnte jeg jo at barnet var jo ikke sykt med feber og slapp. Det var bare det at man fikk seg ikke til å komme på skolen. Og da hadde barnet allerede vært hjemme med ordentlig sykdom en periode frøst.

I dette tilfellet har det altså startet med sykdom, korona, men gradvis eller plutselig har det blitt vanskelig å komme tilbake på skolen. Hadde foresatte informert og drøftet dette med kontaktlærer med en gang de begynte å mistenke at barnet egentlig ikke var sykt lenger, kunne prosessen med å avdekke utløsende og opprettholdende faktorer startet tidligere. Vi vet også at fravær i noen tilfeller gir mer fravær, som igjen kan utvikle seg til skolevegring (Kearney, 2018, s. 26). På bakgrunn av dette er det svært viktig å avdekke fraværet og årsakene så tidlig som mulig. Hadde man avdekket utfordringen enda tidligere kunne man muligens også klart å hjelpe eleven raskere. Informanten fortalte også om at ettersom dette var under korona, og det var strenge retningslinjer for at barna skulle være hjemme ved lette luftveissymptomer, hadde skolen unntak fra handlingsplanen angående når de tok kontakt med hjemmet. Resultatet av dette kan ha vært at det tok lengre tid før læreren selv stilte spørsmåltegn ved fraværet, enn hun ville gjort under normale omstendigheter. I dette tilfellet førte det muligens til at skolevegringen ikke ble oppdaget så tidlig som den kanskje kunne blitt, uten retningslinjer knyttet til koronapandemien.

4.1.2. Læreren identifiserer

I tillegg til å føre fravær og følge opp fravær systematisk, må man vite hva man skal se etter for å kunne oppdage skolevegringen tidlig nok. Som lærer bør man derfor være bevisst hvilke kjennetegn man skal se etter i elevens oppførsel, og hvilke risikofaktorer i miljøet rundt eleven som kan være utløsende faktorer. I denne underkategorien vil vi trekke frem at samtlige av våre informanter følte at de stilte med manglende formell kompetanse ved deres første møte med skolevegring, og drøfte konsekvensen av dette. Likevel har informantene gjennom erfaring gjort seg noen tanker om hva som kjennetegner disse elevene og hvilke faktorer som går igjen. Endring i familieforhold og barn med engstelige trekk er av de risikofaktorene som går mest igjen og vi har derfor valgt å utdype disse.

Formell kompetanse fra utdanning og kurs

Samtlige informanter forteller at de følte på en manglende formell kompetanse om skolevegring gjennom utdanning og kurs, ved deres frøste møte med en elev som opplevde skolevegring. Foreldre til barn som opplever skolevegring føler også at både skolen og støtteapparatet rundt mangler kunnskap om skolevegring (Havik, et al., 2014, referert i Havik, s. 46). Dette indikerer at skolen trenger mer kunnskap om temaet skolevegring for å kunne støtte og hjelpe både barn og foreldrene i en slik situasjon. Flere av informantene følte også manglende støtte eller kunnskap fra ledelse, andre instanser og/eller kollegaer. På spørsmål om informantene følte de hadde nok kunnskap om skolevegring før de møtte en elev med skolevegring kom svar som:

Informant 1: Nei, jeg hadde ikke det. for det var den første eleven med sånn ordentlig skolevegring. Og det var egentlig litt snedig fordi at vi hadde så vidt begynt å snakke om det på jobb og at kommunen tok det litt opp sånn på et litt større plan. Så kom det bare snikende rett etter det. (...)Men nei, jeg hadde ingen kompetanse. Jeg kan ikke huske at jeg lærte noe om det på lærerskolen heller.

Informant 3: Mer på en sånn vanlig, liksom hvordan gjøre det beste for den helt normative. Ikke noe for de som på en måte sliter, de har vi ikke hatt noe om nei.

Informant 4: Nei, altså, det vil jeg ikke si. Jeg kan i alle fall ikke huske at vi har lært noe om det på studiet. Og jeg har jo som sagt ikke jobba, i alle fall ikke fast før nå i fjor. Så jeg har aldri møtt på det selv nei. Har jo hørt om det selvfølgelig og har vist at det er folk som gruer seg til å gå på skolen, men aldri jobbet med det.

Opplæringsloven (2021, § 9A-2) skal sikre at elevene opplever trivsel, trygghet og mestring. Med tanke på at informantene sitter med følelse av manglende kompetanse på hvordan de skal forholde seg til skolevegring, kan det tyde på at det er rom for å styrke kompetansen om skolevegring i skolen. Skolefravær er et fagfelt med stor kompleksitet, spesielt når det har pågått over tid (Havik, 2018, s. 45). Skolen og dens ansatte er derfor avhengig av god kunnskap og handlingskompetanse, for å kunne identifisere fraværet og iverksette gode tiltak. Ikke bare fravær, men også ulike faresignaler på skolevegring bør en ha kunnskap om for å kunne reagere tidlig nok. Denne manglende kompetansen ser vi på som en svakhet i systemet, og denne bakgrunnsinformasjonen vil prege drøftingen vår noe. På en annen side ser vi at på tross av at informantene våre føler på en manglende kunnskap, har de likevel tilegnet seg erfaring om hvilke tegn de skal se etter. Informant 5 trekker frem en del faresignalene, basert på egen erfaring:

Informant 5: Det starter gjerne med, ikke sant, vondt i magen, vondt i hodet, kvalm, de her typiske signalene. Trekker til oss voksne, finner ikke roen i lek med

andre unger, går for seg selv, kommer ofte for sent. Det er et sånt veldig klart tegn. (...). Men det er jo fraværet, altså at de gjerne henger igjen litt på skoleveien før de tørr å komme inn i skolegården.

Dette tyder på at informanten har tillært kompetanse som gjør at hun klarer å fange opp og møte disse elevene, til tross for at hun ikke har formell kompetanse om temaet. Flere av de samme symptomene informanten trekker frem samsvarer også med faresignaler Kearny (2018, s.38-39) trekker frem.

Endringer i familieforhold

Til tross for at våre informanter følte på manglende kunnskap, har de som tidligere nevnt likevel gjort seg tanker om hva som kjennetegner elevene som har utfordring med å være på skolen. Noe som går igjen hos flere av informantene er ulike former for endringer i familieforhold, alt fra å få et nytt tilskudd til familien, til skilsmisse og fosterhjem.

Informant 1: Hun ble jo storesøster også plutselig midt oppi alt dette. Så var det jo korona, så hun var jo hjemme på grunn av korona veldig lenge. Familien ble jo og veldig syk av korona og var mye hjemme.

Informant 5: Men alle de sakene som jeg har vært bort i, der har det vært skilsmisse. Så oppbrudd på hjemmebane. Men jeg sier ikke at det er sånn, men nå er dere ute etter min erfaring, ikke sant.

Informant 6: Han var i fosterhjem i 2 år når han gikk i tredje og nesten til slutten av fjerde klasse, så er han tilbakeført hjem til mor og etter det så begynte han å vegre seg for å være på skolen.

Som man kan se ut fra sitatene, har alle disse elevene opplevd endringer i familieforhold. Det er ulike endringer elevene har vært, eller er gjennom. Felles for de alle er likevel at de påvirker elevens hverdag, på en annerledes måte enn de er vant til. Ifølge Ingul (2020a), vist i tabell 2.2.1, er nettopp endringer i familieforhold en risikofaktor for skolevegring. Brochmann og Madsen (2022, s. 105) trekker også frem at endringer i familieforhold kan være en risikofaktor. Mangel på struktur og forutsigbarhet kan oppleves stressende og fremprovosere ubehagelige følelser (Havik, 2018, s. 83). Dermed kan man forstå at endringer i familieforhold også kan oppleves stressende. Uavhengig om det er endringer som oppleves positive eller negative, påvirker det barnets hverdag. Eleven er muligens ikke like trygg på rutiner og hvordan hverdagen vil se ut, sammenlignet ved hva den er vant til. Ved å få en baby i hus, endrer mest

sannsynlig noen rutiner seg ut fra babyens behov. Dette fører gjerne til at de andre familiemedlemmene må tilpasse seg. Ved skilsmisse er det gjerne store endringer for et barn å ta innover seg. Mamma og pappa er ikke lenger til stedet begge to. Kanskje begynner barnet å bytte på hvor det bor, får et nytt hjem og nye rutiner. Her er det ikke vanskelig å forstå at om en er avhengig av forutsigbarhet, kan slike perioder i livet oppleves ekstra belastende. Informantenes erfaringer, i tillegg til tidligere forskning på feltet, understreker at endringer i familieforhold er en risikofaktor for skolevegring. Dermed er slike endringer noe en som lærer bør få vite om fra foresatte, slik at man kan være ekstra oppmerksom på tegn til skolevegring i disse periodene i livet til barnet.

Barn med engstelige trekk

Ved skolevegring er det sjeldent en isolert hendelse eller en isolert faktor som er avgjørende, det er gjerne sammensatt (Utdanningsdirektoratet, 2022). Barn som utvikler skolevegring er ofte emosjonelt sensitive og viser symptomer på angst (Havik, 2018, s. 28-29). Ulike angstrelaterte lidelser og barn med engstelige trekk går også igjen i Kearney (2008, s. 457) sine fire hovedgrunner til skolevegring. Barn med engstelige trekk er også noe studiens informanter trekker frem som en sentral risikofaktor for å utvikle skolevegring, gjerne også i sammenheng med endringene i familieforhold som nevnt over. Særlig trekk som minner om sosial angst og separasjonsangst er trekk informantene nevner.

Informant 1: Men det er klart at når hun ikke ville på skolen, så ville hun jo heller ikke være noen andre steder. Ville ikke i familieselskap, hun gikk inn på rommet hvis familien fikk besøk. Ville ikke gå på butikken. Ville ikke reise på ferie, engstelig for å ta buss, fly, bil, engstelig for alt sånn. (...). Ja, hun ville unngå folk. Så var hun veldig knyttet til mor, litt sinna på far og så knyttet til meg. Så hun valgte seg sånne enkeltpersoner som hun var med. Når du hadde det som verst, så ja.

Informanten fortalte her om samme jente som nylig hadde blitt storesøster (i avsnittet om endring av familieforhold). Det er ei jente med tydelig engstelige trekk som blir beskrevet. Det var vanskelig å gå på butikken, kino og generelt være blant mye folk. I tillegg var det vanskelig å si "hade" til mor på morgenen. Hun ville helst være sammen med henne hele tiden, og viste tegn til engstelse hver gang mor skulle dra. Den tredje kategorien til Kearney (2004, s. 276) omhandler nettopp barn som opplever separasjonsangst og behov for oppmerksomhet fra signifikante andre. Det er vanskelig å vite sikkert hva som ligger bak denne endringen i atferd. Et tilskudd i familien kan ha ført til at hun fikk mindre tid med mor alene og følte et behov for mer tid med mor. Den lange sykdomsperioden og alle strenge koronarestriksjoner hvor man var mindre utsatt for folkemengder, kan ha gjort at dette plutselig ble noe som følte ubehagelig og vanskelig. Uansett årsak er det tydelig at det var vanskelig for denne eleven å være i større folkemengder, og dermed også være i klasserommet.

For eleven som hadde opplevd å bli satt i fosterhjem, for så å flytte hjem til mor igjen (i avsnittet om endring av familieforhold), var det også tegn til separasjonsangst fra mor:

Informant 6: Da måtte mor sitte sammen med han inne på grupperommet for at han i det hele tatt skulle være her. Så klarte vi gradvis, og det tok egentlig lang tid, men fikk til slutt til å fjerne hu, at hun satt utenfor rommet, og så satt hun inne på personalrommet, men hun måtte på en måte ikke forlate bygget her. (...). Det var kanskje en periode at hun kunne gå hvis vi sa at hun må gå et ærend på butikken eller hun må gå og hente noe for rektor på posten. Sånn hvis vi hadde et sånn oppdrag til hu, så kunne han godta det. Men han måtte på en måte vite hvor hun var og det kunne ikke være sånn at hun var hjemme og han var her.

I dette tilfelle var mor hjemmeværende og hadde mulighet til å være på skolen hele dagen for at eleven skulle klare det. Slik vil det ikke være i alle tilfeller. Som medmenneske kan man forstå at det har vært tøft for et barn som har blitt tatt bort fra moren. Her har barnet gjennomgått to store endringer i familiesituasjon de siste årene. Først blitt flyttet på fosterhjem, for så å få flytte hjem til mor igjen. Uten at vi kan vite noe om dette, kan man tenke seg til at denne eleven er redd for å miste moren en gang til. Dermed har eleven utviklet en form for separasjonsangst og har et sterkt behov for oppmerksomhet fra sin signifikante andre i henhold til Kearney (2004, s. 276).

Både informant 2 og 3 trekker også frem problematikk rundt sosial angst og separasjonsangst:

Informant 3: Jeg tror, det er jo kanskje akkurat noe med den alderen der de begynner å skjønne at foreldrene kan, altså hvor er mamma og pappa når jeg er her? Det var mer der kanskje den vegringen kom fra da, ikke nødvendigvis noe på skolen, men mer sånn sammensatt.

Intervjuer 1: Litt sånn tegn til separasjonsangst?

Informant 3: Ja, det kan det ha vært i begge tilfellene egentlig.

Informant 2: Han ville ikke på skolen og ville ikke se klassekameratene sine. (...). Men vi var på et møterom på en annen skole, hvor det også var en gymsal ved siden av, og der kom det barnehagebarn, og han turte ikke å gå ut i gangen en gang når de barnehagebarna kom. Så det hadde egentlig ikke noe med skolen og elevene å gjøre. Det her var faktisk en sosial angst som gjorde at han hadde skolevegring.

I en studie gjort på 55 barn med skolevegring i alderen 5-9 år, hadde hele 76% angstrelaterte lidelser (Kearney et. al., 2005, s. 217). Våre informanter bekrefter i stor grad at elever med skolevegring gjerne har utfordringer med angstrelaterte lidelser og viser engstelige trekk. Det er derfor viktig at man som lærer er bevisst dette og er ekstra observant rundt disse barna.

4.2 Forebygging gjennom relasjonsbygging

I dette delkapittelet vil vi trekke frem funn fra informantene som fremmer hvor viktig det er med gode relasjoner når man skal jobbe med elever som opplever skolevegring. Det gjelder gode relasjoner både mellom lærer og elev, lærer og foresatte og med medelever. Informant 1 beskriver følgende viktigheten av gode relasjoner:

Informant 1: Men det kunne jo fort blitt mye verre hvis man ikke hadde en god relasjon til hverken barn eller foreldrene for eksempel. For det har jeg tenkt på i ettertid hvor viktig det er. For hadde man ikke hatt det, så ville det kanskje tatt lenger tid eller blitt verre, jeg vet ikke.

Dette synspunktet på samarbeid med barnet og partene i barnets liv støttes også av de andre informantene våre.

4.2.1 Lærer-elev relasjon.

Hovedfunnene innenfor denne underkategorien er viktigheten av en god lærer-elev relasjon, som en grunnmur i arbeidet med elever som opplever skolevegring. Det kommer videre frem at det er viktig å bygge relasjoner til mer enn bare én lærer, da det kan være særlig sårbart dersom den ene trygghetspersonen skulle bli borte fra skolen i en kortere eller lengre periode. Disse barna har et stort behov for å føle tillit og trygghet for å klare belastningen det er å komme på skolen. Dermed er disse barna avhengige av å føle en trygg relasjon til den eller de voksenpersonene de skal forholdet seg til.

Informant 1: Så tror jeg min fordel var at jeg hadde en god relasjon til eleven fra starten, som gjorde at det at det ble fint sånn sett.

Informant 3: altså det var ikke noen andre som kunne gjøre de i tiltakene enn meg, for jeg hadde relasjonen til barnet.

Viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev bekreftes i en studie gjort av Havik et al. (2014, s. 144), der det fremkommer at relasjonen mellom elev og lærer påvirker skolefravall og skolefravær generelt, men skolevegring spesielt. Gode relasjoner mellom elev og lærer kan altså virke forebyggende (Havik, 2018, s. 117). Er man som lærer god til å bygge gode relasjoner med sine elever, kan det altså virke forebyggende for de elevene som er i risikogruppen for å utvikle skolevegring. Når utfordringen likevel oppstår, vil det også være positivt med en god relasjon. Ved skolevegring er det gjerne en eller annen utrygghet eleven føler på. Dersom eleven i tillegg må utvikle en god relasjon til en ny voksen, kan det være enda en faktor som oppleves utfordrende. Har man allerede en god relasjon i bunn, slik informantene trekker frem, vil det være lettere å jobbe videre sammen. Flere av informantene nevner hvordan eleven kun ønsket kontakt med kontaktlærer, eller den nærmeste voksenpersonen.

Informant 1: Dette barnet ville ikke på skolen hvis ikke hun kunne være sammen med meg. Så de siste 3-4 månedene før sommeren, så har jeg og hun vært sammen nesten hver dag på skolen, men bare et par timer. Men det var kun meg hun ville være sammen med i starten.

Her kommer det tydelig frem at en god relasjon til læreren er avgjørende for og i det hele tatt få eleven på skolen. I dette tilfellet gikk kontaktlæreren ut av sin ordinære undervisning de timene denne jenta var på skolen. Dersom skolen av praktiske årsaker hadde valgt å sette inn en annen voksenperson til å være sammen med eleven disse timene, kunne det resultert i at eleven ikke kom på skolen. Denne antagelsen styrkes av at informanten fortalte om en hendelse i starten, hvor hun selv skulle være borte en dag og hadde informert eleven om at en annen voksen ville møte henne på parkeringen neste dag. Neste dag møtte ikke eleven opp på skolen. I startfasen var det viktigste å få eleven på skolen, og her var det altså avgjørende at eleven var med en voksenperson hun hadde god relasjon til. Ingul & Havik (2021) trekker frem hvordan det i en slik fase kan være et tiltak å la eleven slippe timer med lærere eleven føler seg utrygg på. Samtidig bør man parallelt jobbe med å bygge relasjon og tillitt til disse andre voksne. Det er særlig sårbart dersom en elev med skolevegring kun har en voksen på skolen som trygghetsperson. Det er ingen garanti for at akkurat den voksenpersonen kommer på jobb, og det vil være særlig sårbart dersom den voksne av en eller annen grunn har et lengre fravær.

Informant 1: Greia var bare at vi hadde jo en god driv, fra å gå fra at hun ikke ville på skolen i det hele tatt, til at hun faktisk kom og var noen timer hver dag de siste månedene. Så lenge hun fikk være sammen med meg. (...) Og fra det, så har vi jo hatt en utvikling både faglig og at hun kunne være sammen med de andre voksne. De kunne møte henne nede på parkeringsplassen, hente henne, være litt sammen med venner og litt sånn som det.

Som informanten her trekker frem klarte de å få en progresjon ved at de først ga vleven den trygge voksenpersonen hun trengte for å komme på skolen. Etter hvert som dette gikk fint, brukte hun tid sammen med de andre lærerne for å styrke relasjonen til dem,

slik at det etter hvert føltes trygt å være sammen med flere voksne. Det trenger ikke nødvendigvis være slik at eleven har en dårlig relasjon til andre voksne. Av og til kan en konkret hendelse som oppleves ubehagelig være nok til at en elev ikke føler seg trygg på voksenpersonen. Da må man jobbe for å oppnå denne tillitten igjen:

Informant 1: Men hun hadde en lei opplevelse helt i starten med at hun var dårlig, eller hun sa hun følte seg dårlig, og så er det jo sånn at når vi har veldig mange barn som sier de er veldig dårlig over tid, så er det jo litt instinkt som sier "ja men du har ikke lyst til å prøve litt til, så ringer vi hjem etterpå". Det var nok feil for henne da, og det har sittet så dypt at da har hun tenkt at hun ikke hun tør å gå på skolen etterpå hvis hun blir dårlig. Redd for at hun ikke skal få gå hjem.

Her var det altså nødvendigvis ikke en lærer hun hadde dårlig relasjon til i utgangspunktet, men en lei hendelse, som i en sårbar tid gjorde at det ble vanskeligere for denne eleven å føle seg trygg rundt vedkommende. Informant 2 og 6 trekker frem hvor viktig det er å holde seg til avtalt plan og ikke utfordre eleven til å strekke seg lengre enn avtalt på forhånd.

Informant 2: Sånn at jeg tenker at det er det viktigste for tilbakeføring, en voksenperson de er trygge på og som de vet de kan stole på i tillegg. (...) Og at hvis vi sier at hvis du bare gjør det, så blir man ikke dyttet videre. Hvis du skjønner hva jeg mener. Ja, at når de har gjort det da, så er vi fornøyd. Da synes vi at de har gjort mye og at de får mye ros for det, og så kan vi snakke om det, og så si at nå gikk det bra, så kanskje en annen gang kan du gå et hakk lenger, men ikke nå. Nå har du gjort det vi var enige om på en måte. For da bryter man jo den tilliten man har oppbygd.

Informant 6: Det som er, er at han må ha full tillit til den voksne som er sammen med han på det at hvis det skal skje et eller annet, så ringer hun hjem. Det må han stole på, for at han skal ville være her. Og vi må være veldig nøye med at vi på en måte holder det vi sier til han. For med en gang vi bryter den tilliten, så er det gjort.

For en elev som allerede anstrenger seg mye for å komme på skolen, vil det kunne føles som et overtramp om de blir utfordret mer enn det som på forhånd var avtalt. Her kommer vi inn på viktigheten av struktur og forutsigbarhet for å unngå opplevelsen av stress, og fremprovosere ubehagelige følelser hos elever som opplever skolevegring (Havik, 2018, s. 83). Dersom eleven opplever at en avtale blir brutt, kan den miste følelsen av forutsigbarhet, ettersom den ikke lenger kan føle seg trygg på at avtaler overholdes. Dette kan igjen påvirke relasjonen mellom lærer og elev negativt.

For å kunne gi elevene en forutsigbar og trygg skolehverdag, er en god relasjon til de ansatte på skolen viktig (Havik et al., 2015, s. 156). Som vi ser trekker i tillegg informant 2 og 4 frem gode relasjoner som avgjørende for å kunne gjennomføre planlagte tiltak og tilrettelegging. Informant 4 deler imidlertid kunnskap som strider litt mot disse påstandene. Eleven informanten har vært kontaktlærer for i litt over 1 år går nå i 6.klasse, og har hatt utfordring med skolevegring siden 2.klasse. Som regel møtes eleven ute i skolegården på morgenen av assistent eller en sosialarbeider, som har jobbet tett med han i alle disse årene. Han kjenner disse godt og er ifølge informanten veldig trygg på dem. Ut fra tanken om at en god relasjon er viktig, er det naturlig å tenke at det er disse to som har størst sjanse for å få eleven med seg inn på skolen, men slik er det ikke:

Informant 4: Jeg tror på en måte ikke han tørr helt og bli sånn, gråte og helt stressa rundt meg. Jeg merker det når jeg møter han på morgenen også, når jeg kommer så er han blid og så er det rett inn i klasserommet. Men med de to andre så undrer han seg liksom litt mer sånn, nei jeg vil ikke. Det er jo ikke det, jeg er ikke sint eller noe. Men jeg tror bare han ikke kjenner meg like godt som han kjenner de andre. At han ikke er så trygg på meg at han gråter og blir helt fra seg. Jeg vet ikke om det er positivt eller negativt. Men jeg vet at foreldrene er veldig fornøyde med at jeg pusher litt på.

Her er det altså slik at den voksenpersonen eleven kjenner minst, er den som gjerne får han med seg. Informanten nevner selv at eleven muligens ikke tørr å agere på samme måte foran henne. Hun løfter frem at eleven bruker lengre tid og undrer seg litt mer om at han vil inn, når voksenpersonene han kjenner godt møter han. Vår informant er opptatt av å «pushe litt på» og ikke gi rom for andre alternativer enn å bli med inn. I denne sammenheng ser det ut til å ha positiv effekt. Informant 6 har en litt annen inngang, men trekker også frem viktigheten av å stille krav, samtidig som man er en trygg voksenperson:

Informant 6: Jeg tenker også at man ikke skal være redd for å på en måte stille litt krav, og kanskje være litt sånn streng også å si at for eksempel nå har du 2 valg, enten gjør vi sånn, eller så gjør vi sånn. Hva velger du? Istedenfor at det hele tiden skal være på elevene sine premisser alt. For da er det veldig lett for elevene og liksom bare si nei, det orker jeg ikke, vil ikke, jeg vil dra hjem. Så det er en balansegang, det der. (...) Hun som er assistent nå, hun er veldig flink til det der. For hun er ganske streng og hun på en måte stiller krav og han godtar det. Men hu må ha tilliten. Ja. Han må vite at hun holder det hun sier. Og at han må på en måte vite at hvis det blir for vanskelig for han, så er det greit.

Om man ser dette i sammenheng med det informant 4 trekker frem, kan man undre seg over om eleven hun forteller om utnytter situasjonen. Ettersom alt er på elevens premisser kan han raskt si at han ikke vil. Samtidig poengterer informant 6 at det er viktig med en god relasjon og tillit i bunn, for at man skal kunne stille disse kravene.

4.2.2 Samarbeid med foresatte

I denne sammenhengen fokuserer vi kun på samarbeid med foresatte som går på fravær og oppfølging av elever som utvikler skolevegring, da det er dette som er relevant for vår problemstilling. I overordnet del av opplæringsloven står det beskrevet følgende: «Opplæringen skal skje i samarbeid og for forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevens læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Det står også poengtert at det er skolens ansvar å ta initiativ og legge til rette for samarbeidet mellom skole og hjem. Selv om det er skolens hovedansvar er det likevel et gjensidig ansvar mellom skole og hjem at samarbeidet fungerer til det beste for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Samtlige av informantene snakker om viktigheten av et godt samarbeid med foresatte for å hjelpe elever som opplever skolevegring. I denne studien finner vi viktigheten av å fange opp fravær tidlig, og refleksjoner rundt når man skal ta kontakt med hjemmet. Det kommer frem fra informantene i studien at selv om skolen har retningslinjene på plass, kan det likevel oppleves utfordrende å ta kontakt med foresatte angående fravær.

Informant 1: Det er superviktig å ha kjempegod dialog med foresatte, ofte så tidlig som mulig. (...) Ringe tidlig nok i stedet for sent, det tror jeg er veldig viktig. Jeg også kvier meg av og til for å ringe hjem for tidlig, for man vil ikke anklage noen eller man vil ikke stille vanskelige spørsmål og sånn. Men at man må bare legge alle de tankene vekk, og tenke at det er bedre og ringe for tidlig enn å drøye det. Da tror jeg det er mye lettere å ordne det også.

Flere av våre informanter trekker frem ubehaget informant 1 her forklarer. Ved å bevisst informere alle foresatte om skolens handlingsplan, for eksempel ved foreldremøter, kan dette føre til at ubehaget bli noe redusert. Da er det i utgangspunktet en gjensidig forståelse for at læreren følger retningslinjer for å sikre at barnet har det bra på skolen, og ikke er ute etter å "ta" foreldrene. For at foreldrene skal kunne få denne forståelsen er det viktig at skolen formidler slike retningslinjer til foreldre i forkant av en eventuell skolevegring. I og med at flere av informantene selv er usikre på retningslinjene for når man skal kontakte hjemmet ved fravær, er det sannsynlig at foreldrene heller ikke er klar over en slik grense med et gitt antall dager. Det virker samtidig som enkelte av skolene er i gang med et arbeid om å fremme kunnskapen både for ansatte og foresatte. Informant 6 nevner blant annet at de allerede har en rutine ved å informere om dette på foreldremøter.

Informant 6: Vi bruker jo å opplyse om det på foreldremøter. Og det her gjelder jo alle ikke sant. Så det er ikke noen som skal føle at de blir ringt til og naboen blir ikke ringt til. Så vi tenker jo at vi må være konsekvent på det der.

Klarer man å opparbeide en god rutine på informasjon, slik informant 6 her trekker frem, vil foresatte være forberedt på den tidlige dialogen angående fravær. Det kan altså virke som det er noe ulik praksis på informasjonen både lærere og foresatte får på de ulike

skolene. Likevel ser vi at samtlige av informantene er opptatt av en god kommunikasjon og det å kontakte hjemmet tidlig, selv om det noen ganger kan føles ubehagelig.

Tidligere studier viser at det å informere foreldre om viktigheten av oppmøte på skolen, har positiv effekt (Landell, 2021b, s. 141). Skolens videreformidling av kunnskap om fravær og holdninger blir derfor et viktig forebyggende tiltak, ikke bare for elevene her og nå, men også senere i livet. Mye av grunnlaget for barns holdninger til å møte opp på skolen, dannes allerede i barnehage og de tidlige skoleårene. Har foreldre eller andre nære voksenpersoner negativ holdning til skolen, er det større sannsynlighet for at elevene plukker opp disse holdningene. Dette kan i verste fall være en forsterkende eller utløsende faktor for skolevegring (Kearney, 2018, s. 31; Brochmann & Madsen, 2022, s. 107). Informant 5 har jobbet i skolen i over 20 år og trekker frem en holdningsendring hun har sett gjennom disse årene. Ifølge henne er synet på prioritering og viktigheten av skole hos mange lavere i dag enn tidligere.

Informant 5: Og det er kjempeviktig nå, ser vi etter pandemien og på en måte ha klare regler, for at det har sklidd ut. Den her terskelen som foreldrene har for å ha ungene hjemme, den har bare blitt mye lavere. Ja, og det er mange unnskyldninger og det er også noe som går på samfunnet generelt, at den holdningen til skolen. Altså det er ikke så nøye, ikke sant. Vi tar oss en dag til byen, og ja, vi skal kjøpe nye klær og altså det, ja, det er kjempestor forskjell når du har jobbet i over 20 år i skolen. (...). Så det er jo hvordan man skal få tilbake den, altså respekt og at de skjønner at det er viktig at ungene er på skolen.

Som skole og lærer er det derfor viktig å ikke bare informere foresatte om når de skal gi beskjed ved bekymring og fravær, men også bevisstgjøre dem om at deres holdninger vil påvirke barna deres. Dersom man som barn vokser opp med en holdning om at en kan være hjemme i dag fordi vi skal en tur til byen, eller ta fri en time for å dra til frisøren, vil eleven få et inntrykk av at skolefravær ikke er så viktig. Klarer man å gi barna gode holdninger fra tidlig skoleløp, er det større sannsynlighet for at de tar med seg gode holdninger til fravær også senere i livet (Kearney, 2018, s. 31; Brochmann & Madsen, 2022, s. 107). Gode holdninger til skolen og oppmøte, kan dermed i seg selv være et forebyggende tiltak for skolefravær.

Når skolevegring likevel oppstår, ser vi ut fra våre data at det er god blanding av hvem som oppdager de første tegnene.

Informant 5: I de tilfellene jeg har sett, så er det skolen som har merket det først. At de kommer for sent til skolen, og foreldrene kan også tro at ting er i orden. De sender ungene ut døra og tenker at alt er normalt.

Informant 3: For min del så var det veldig viktig å på en måte tro på foreldrene når de kommer i forkant og sier, fordi jeg møtte jo et barn som var

kjempepositivt i begynnelsen og kunne ikke se for meg at det ville bli noe problem senere, og tenkte OK, kanskje det var barnehage, kanskje det var noe der, og så har det modnet. Men jeg hadde hele tida i bakhodet, de foreldrene var veldig sånn på at det kan komme, de kjenner barnet sitt beste da. Det tenker jeg er litt viktig i denne situasjonen at man vet at foreldrene er faktisk de som kjenner barnet sitt best, og også kan se sånne antydninger til at ting kan skje tidligere enn meg. De er jo med barnet hjemme.

Ut fra erfaringen til informantene kan det se ut til at det er en kombinasjon av at skolen og foresatte oppdager de første tegnene til skolevegring. Dette understreker viktigheten av en tett dialog mellom skole og hjem, også som en forebyggende faktor. Er det en god og tett dialog mellom skole og hjem, kan det være at man sammen identifiserer et problem tidligere. Det kan være at skolen har plukket opp noen signaler og hjemmet har plukket opp andre. Alene er det kanskje ikke nok til at man blir bekymret, men når informasjon deles kan det til sammen være nok til at man agerer. I tillegg til at man kan identifisere fraværet tidligere, vil det også kunne være lettere å sette inn de riktige tiltakene på et tidligere tidspunkt. Vi vet at desto lengre tid det går, desto vanskeligere vil det være å komme til bunns i hva fraværet skyldes, og dermed vanskeligere å sette inn riktig tiltak (Havik, 2018, s. 19). Det vil derfor være en fordel å fange opp signalene så tidlig som mulig gjennom et godt samarbeid. Ved et godt samarbeid og deling av informasjon mellom foresatte og lærer, kan også læreren få bedre innsikt i elevenes behov. På denne måten vil de også få bedre forutsetninger for å gi eleven støtte på en mer tilpasset måte i skolehverdagen (Drugli & Nordahl, 2016).

Et par av informantene trekker også frem erfaring rundt det å ha med foreldre inn i klasserommet. Både informant 3 og 6 deler erfaringer hvor de har latt foresatte komme inn i klasserommet, som et tiltak for at eleven skal komme seg på skolen. Begge opplevde at dette førte til at eleven kom seg på skolen, men de sitter igjen med litt ulike refleksjoner i etterkant.

Informant 3: Og at foreldrene fikk lov å komme inn, fordi de hadde opplevd at de tidligere kanskje hadde møtt litt motstand i barnehagen, med at det ordner seg når dere går. Så det satt de veldig pris på og det tror jeg var viktig, det ville jeg gjort igjen.

Informant 6: Altså i fra påske og ut skoleåret i tredje så var han i klasserommet, men da måtte han ha mor med seg, ellers så gikk det ikke. (...). Til å begynne med, med han første, så var jeg veldig skeptisk til at mora skulle være med på skolen. For jeg tenkte at hvis vi hadde unngått det, helt fra starten, så hadde det kanskje gått fortere og få han til å være her. Men jeg vet ikke, veldig usikker. Og nå med han andre, så var det jo også det at mora skulle være med. Og jeg vet heller ikke om det har vært lurt. Nei, det er vanskelig å si. Men jeg vet ikke hvordan vi skulle ha på en måte klart å få det til uten

Informant 6 er noe usikker rundt det å la foresatte komme inn i klassen, og tenker at veien tilbake muligens ville gått raskere dersom man hadde unngått dette tiltaket. En mulig ulempe ved at en foresatt er med inn i undervisning er hensynet til andre elever. Det kan være andre elever som har egne behov og tilpasninger, og den foresatte vil kanskje få innblikk i og vite mer om andre barn. Samtidig sier informanten at hun ikke vet hvordan de skulle fått disse elevene på skolen om mor ikke fikk være med i denne perioden. I denne settingen kan det altså virke som dette tiltaket gjorde at eleven klarte å komme på skolen. Informant 3 føler seg mer sikker i at dette var et godt tiltak, og trekker kun frem positiv erfaring. Hun snakker også om viktigheten av dette med tanke på et godt samarbeid og at foresatte føler seg hørt.

Informant 5: Fordi det vi ofte ser det jo at det er sårbare foreldre bak, ikke sant, til de her sårbare ungene.

Som informant 5 trekker frem vil det muligens ofte også være en sårbarhet i foreldrene til elever med skolevegring eller tegn til skolevegring. Det kan være i form av at de selv går gjennom en vanskelig tid som skilsmisse eller andre endringer i familieforhold. Eller at de som forelder bruker energi på å bekymre seg for barnet sitt som vegrer seg for skolen. Ved å gjøre slik som informant 3 trekker frem, å la foreldrene komme inn i klasserommet, kan det føre til at foreldrene føler seg hørt og får en trygghet. Sammenlignet med hvordan disse foreldrene følte seg behandlet i barnehagen, har de trolig en mer positiv innstilling til skolen og kontaktlærer når de blir møtt på måten informant 3 beskriver. Det kan igjen føre til et bedre samarbeid fremover med gjensidig respekt.

4.2.3 Medelever som ressurs

Det å ha noen nære venner på skolen kan være viktig for å motivere eleven til å møte opp på skolen (Kearney, 2018, s. 47-48). Flere av informantene trekker frem hvordan enkelte elever har hjulpet og støttet elever med skolevegring. Vi vet at det er viktig å ha et trygt læringsmiljø og gode relasjoner for at elever skal oppleve generell trivsel i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 186; Linder, 2012, s. 3). Det å hjelpe disse elevene som kanskje har mye fravær, med å bygge eller opprettholde disse gode relasjonene, vil derfor være viktig. Å bruke medelever som ressurs kan derfor være en nøkkel for å hjelpe elever med skolefravær (Havik, 2018, s. 141). Det vil være hensiktsmessig både fordi det hjelper de å holde på de gode relasjonene, i tillegg til at det kan virke motiverende for eleven å få bruke tid med sine nære venner. Dessuten ser vi at det vil være gunstig å hjelpe disse elevene med å utvide vennekretsen, slik at de ikke er avhengig av den ene eleven. Våre informanter hadde flere eksempler på gode erfaringer med medelever som ressurs:

Informant 1: De to gode venninnene som hun har hatt, som hun har byttet på i denne prosessen her, de går jo i samme klasse. Så da fikk vi tillatelse av i alle fall

det ene paret til å trekke den eleven ut av undervisning av og til for å være sammen med oss. Så var det jo den prosessen når vi skulle prøve å øke gruppen med å være fra 2 til 3, til 4, til kanskje 5. Så måtte vi alltid sørge for at en av de to næreste alltid var med i den gruppen. Så de har vært til stor hjelp, for hun har uttrykt det selv at det føltes tryggere når de var med.

I dette tilfellet kan man anta at det hjalp eleven bare å vite at hun fikk være med sine nære venner om hun kom på skolen, noe som kan føre til motivasjon for å møte opp (Kearney, 2018, s. 47-48). I tillegg til dette har læreren brukt de trygge relasjonene for å utvide elevens grense for hvor mange den mestrer å være med. Dette tiltaket støttes av Havik (2018, s. 142) som trekker frem at om det er for vanskelig å komme tilbake i full klasse, kan et tiltak være å gjennomføre undervisning på grupperom med enkelte medelever.

Informant 6: Men så skjedde det jo at han begynte å ikke ville være med. Han sto der og skreik og skulle ikke være med. Og da er det en gutt som går i klassen over som, ja var bare sånn litt tilfeldig at han var der den dagen. Så spurte vi ham, kan ikke du gå bort og prøve å snakke med han og høre om han blir med deg? Så gjorde han det, så ble han med med en gang. Så han har vi på en måte brukt flere dager til å gå bortover og snakke med han, og da har han syns det har vært mye lettere å gå. Det har i hvert fall fungert noen dager. Men så kan jo den her eleven være syk og borte. Så det er jo litt vanskelig å basere seg på det hver dag.

Informant 4: Hvis han er borte, har jeg spurt kan du gå innom med den boka til han, det har jeg gjort litt også. Men hvis han får sånn at han ikke vil være med i klasserommet, så har jeg også prøvd sånn å gå til hans beste kompis. Kan ikke du sette deg ned med han littegrann, snakke litt og så prøve å få ham til å bli med inn i klasserommet. Går som regel ikke, men han blir i litt bedre humør i alle fall.

Her trekker informant 6 og 4 frem to andre eksempler på hvordan medelever fungerer som en god ressurs. De har god relasjon til eleven og klarer kanskje å nå inn til eleven på en annen måte enn en voksen. Informant 6 nevner også en svakhet i at man ikke kan belage seg på disse elevene, ved for eksempel fravær. En annen faktor vi tenker vil være viktig å være bevisst, er belastningen man legger på disse barna. Det kan oppleves belastende for en elev og over tid ha ansvar for at noe skal gå bra. På bakgrunn av dette ser vi at det vil være gunstig å jobbe med å øke den nærmeste kretsen til eleven, på samme måte som med voksenpersoner. Målet er ikke nødvendigvis det å ha mange ulike å forholde seg til, men noen elever de føler seg trygg på og som kan være en støtte i hverdagen. Medelever kan altså være en god ressurs på flere områder, men man bør samtidig bruke de varsomt ettersom de også er barn med egne behov.

4.3 Tiltak med eleven i sentrum

I denne delen ser vi på tiltak i sammenheng med skolevegring, som har eleven i sentrum. Her vil vi hovedsakelig sette søkelys på struktur og forutsigbarhet, individuell plan og individuelle tilpasninger, og avslutningsvis mestring og mestringsforventninger. Følelsen av selvbestemmelse vil kunne øke motivasjonen for en oppgave. Selvbestemmelse går ut på å være kilde til sine egne handlinger og føle at man gjør noe av egen fri vilje (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.145). I skolen krever behovet for selvbestemmelse en viss grad av medbestemmelse og valgmulighet (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.149). Dette er i tråd med funnene i vår studie. Viktigheten av elevmedvirkning vil derfor være en rød tråd gjennom hele dette delkapittelet. Eleven selv skal føle seg sett og hørt i arbeidet med å bli kvitt eller minske skolevegringen.

4.3.1 Struktur og forutsigbarhet

Informantene trekker frem at struktur og forutsigbarhet er ekstra viktig for elever som er utsatt for skolevegring. De nevner ulike måter å jobbe for å gi disse elevene forutsigbarhet, slik at deres skolehverdag skal oppleves best mulig. Dette er i tråd med Havik (2028, s. 83) som sier at mangel på struktur og forutsigbarhet kan oppleves stressende og fremprovosere ubehagelige følelser, som igjen kan fremprovosere skolevegring. I underkategori 4.3.2 vil vi drøfte tiltak og tilpasning innenfor elevenes individuelle handlingsplan. Tiltak for å sikre forutsigbarhet med tanke på planer og oppfølging av dette vil derfor diskuteres der. I denne underkategorien vil vi rette oppmerksomheten mot tiltak for å fremme struktur og forutsigbarhet på klasse- og skolenivå.

Informant 5: Ja. Det vi har jobbet med, hvis vi bare tenker sånn grunnleggende på skolen, det er jo på en måte å ha litt sånn felles standarder. Altså for hvordan vi organiserer skoledagen og i forhold til å sikre alle små og store overganger på skolen. (...), for det er jo i de her settingene, ikke sant, at det skjer ting. (...) Altså, det er egentlig veldig kontrollert. Alle overganger, og det er kontrollerte overganger. Så det er jo litt sånn ståregimet kanskje på ting, men vi ser at de her ungene som tidlig begynner å utvikle sånne typer symptomer for skolefravær og skolevegring, de trenger dette. Og det er klart, da må vi tidlig på banen og trygge rutiner og voksen tilstedeværelse, det har veldig mye å si for at, ja, for at ungene skal føle seg trygge.

Opplevelsen av utrygge overganger kan gjøre at elever som er sårbare opplever frustrasjon, angst og stress. Store mengder av disse følelsene kan igjen være en risikofaktor for skolevegring (Havik, 2018, s. 58-59). En skole som arbeider slik som informant 5 forklarer jobber forebyggende for at alle elever skal oppleve trygge og forutsigbare overganger. Kearney et al. (2004, s. 276) løfter spesifikt frem overgangssituasjoner som årsaksforklaringer til at skolevegring oppstår eller vedvarer.

Mange elever som opplever skolevegning har sosial angst og eksponeringsangst (Kearney, 2018, s. 10; Havik, 2018, s. 30). Situasjoner hvor elevene får bevege seg mer fritt fremfor å fokusere på struktur i overgangene, kan føre til at det blir mer krevende sosialt. Det kan for eksempel kreve mer av et barn med sosial angst og eksponeringsangst om elevene løper fra klasserommet til garderoben på vei til friminutt, fremfor at læreren har en strukturert oppstilling. Ved en kontrollert og voksenstyrt overgang vil det mest sannsynlig være færre uforutsigbare hendelser. På denne måten kan de usikre elevene i større grad slappe av med at de vet hva de kan forvente seg.

Ifølge Egger (et al., 2003, referert i Havik, 2018, s. 53) har elever som står i fare for å oppleve skolevegning ofte atferdstrekk som introvert, lav selvtillit, atferdshemming, emosjonell sårbarhet og overdreven frykt. Personlige egenskaper styrer hvilken reaksjon de får på stressbelastende forhold, og kan dermed være en årsak til at elever utvikler skolevegning (Lie, 2021, s. 65-66). Med andre ord kan barn og unge med disse atferdstrekkene reagere negativt på stressbelastende forhold som for eksempel ustrukturerte overganger. Elevens reaksjon på situasjoner som oppleves stressbelastende kan være en årsak som utløser eller forsterker elevens skolevegning. Dette er derfor noe man som lærer bør ha et bevisst forhold til. Ved å gjennomføre tiltak slik som informant 5 trekker frem, kan man begrense slike stressbelastende situasjoner for de elevene som opplever dette utfordrende. Dette kan igjen være med å forebygge skolevegning eller mistriivsel på skolen. Det vil være utfordrende å gjøre alle overgangssituasjoner like strukturert og forutsigbare som en undervisningstime. Likevel vil det kunne bedre situasjonen om skolen har fokus på voksentetthet i overgangssituasjoner, slik informant 5 poengterte at de hadde som et spesifikt tiltak på skolen.

Strukturerte overganger er ikke bare viktig gjennom skoledagen, men også i overgangen mellom skolestart og skoleslutt. Informant 3 trekker frem en erfaring hun har med et konkret tiltak for å lette byrden i overgangssituasjonen ved skolestart:

Informant 3: Og samme med det å gi sånne små individuelle avtaler, litt tidligere inn i klasserommet, sitte klar når de andre kommer inn, hvis det er behovet da (...).

Ettersom overganger kan virke krevende og overveldende, særlig for de sårbare barna (Lie, 2021, s. 83), kan et slikt tiltak kunne gi elever som strever med overgangssituasjoner en lettere og mindre stressbelastende start på dagen. Det er grunn til å tro at dersom eleven føler seg trygg og slipper å starte dagen med noe som oppleves uforutsigbart og stressbelastende, vil det være lettere å motivere seg for å komme på skolen. Det er også grunn til å tro at elever som opplever starten på dagen som vanskelig i større grad vil føle seg sett, hørt og forstått, dersom de får en individuell avtale hvor de får gå inn i klasserommet tidligere. En viktig faktor ved slike tilrettelegginger vil være å lytte til eleven for å finne ut hvilke overganger eller situasjoner som oppleves ubehagelig for den enkelte, slik at man kan sette inn riktige tiltak på riktig tid og sted.

4.3.2 Individuell plan og individuelle tilpasninger

For å stabilisere fraværssituasjonen så tidlig som mulig er det viktig å sette i gang en individuell tilpasset plan for eleven (Havik, 2018, s. 100). Det å lage en individuell handlingsplan er altså et tiltak som bør komme på et tidlig stadium for å stabilisere situasjonen, sørge for at den ikke eskalerer, og forhåpentligvis hjelpe eleven tilbake til en så normal skolehverdag som mulig. Flere av informantene benytter seg av ulike former for individuelle planer. Ved å sammenligne resultatet ved bruk av disse planene kommer det frem hvor viktig det er å sette realistiske mål og lytte til eleven når man utarbeider en slik plan. Noen av informantene trekker også frem positiv erfaring med et rom elevene kan trekke seg til når situasjonen i klasserommet oppleves overveldende. Fritak fra noen fag og situasjoner for å få eleven tilbake på skolen blir også nevnt som et tiltak med positive resultater.

Samtlige av informantene har igangsatt ulike individuelle tilpasninger for de elevene som har hatt behov for dette. Informant 1 og 4 er de eneste som har benyttet seg av en skriftlig plan over lengre tid. Derfor velger vi å følge opp deres erfaring gjennom en periode hvor de kontinuerlig jobbet med den individuelle handlingsplanen. Informantenes erfaring med bruk av planene hadde varierende resultater ut fra omfang. Informant 1 forteller:

Informant 1: Vi lagde egen timeplan og den timeplanen var jo nesten bare lek og moro i starten, men det var sånn hun ville ha det. (...). Jeg fikk ikke eleven til å gjøre noe, hun var ikke motivert. Så vi gjorde mye gøy, vi lekte mye. Vi lagde slim, tegnet, hadde kunst og håndverk og lagde mye. Vi snakket, vi spilte litt minecraft og litt sånne ting, alt for å liksom bare få eleven på skolen. Men da var hun der kun et par timer i begynnelser og hun ville bare være sammen med meg.

Her er et eksempel hvor informanten forteller at de laget en egen timeplan for eleven med skolevegring. Denne planen inneholdt både tider, hvilken lærer og hvilke aktiviteter eleven skulle ha gjennom skoledagen. Læreren forteller her at planen i starten hadde lite faglig innhold, men at det var det som skulle til for å i det hele tatt få eleven på skolen. Dette resulterte i at dagene til eleven følte overkommelig og hun merket at hun mestret de, klarte hun å møte på skolen dag etter dag. Ifølge Bandura (1977, s. 141) planlegger vi mennesker i hvilken grad vi er i stand til å gjennomføre en oppgave, som igjen påvirker vår motivasjon for å gjennomføre oppgaven. Etter hvert som forventningene om å mestre ble sterkere, kunne de øke lengden på dagene, i tillegg til å fylle dagene med mer faglig innhold. De kunne også etter hvert involvere flere voksenpersoner og andre elever. Dette er i tråd med Thambirajah et al. (2008, s. 79) som poengterer viktigheten av at man ikke setter for høye mål i starten, eller forhaste tilbakeføringen til skolen. Informant 1 forteller også at de gangene det gikk veldig bra og hun ble litt ivrig og økte målene for raskt, fikk det gjerne negative konsekvenser.

Informant 1: De gangene jeg har følt at jeg har pushet litt på, for da har jeg liksom sett at nå går det bra, så føler jeg kanskje at jeg har gapt litt over for mye og så har det fått tilbakefall. At hun kanskje bare orker å være en time dagen etterpå, eller ikke kommer i det hele tatt.

Her ser vi at oppgavene har blitt for vanskelige, noe som resulterte i at eleven ikke forventer mestring. Når forventning om mestring blir lav, blir også motivasjonen lavere (Bandura, 1977, s. 141). I dette tilfelle kan den lave motivasjonen ha gjort at det ble vanskeligere å komme på skolen. På sikt klarte denne eleven gradvis å øke både tiden på skolen, mengde med fag og antallet voksne og medelever å være med. Til slutt kom hun seg også tilbake i klasserommet. Det kan være uheldig å pushe lengre enn avtalen som ble inngått, ved at man for eksempel prøver å overtale eleven til å være litt lengre enn avtalt, dersom man ser at det går bra. Kearney (2018, s. 120) poengterer at en felle man kan gå i som lærer, nettopp er å tøye avtaler. Dette kan i verste fall gjøre eleven mer utrygg neste gang en avtale skal inngås. En negativ konsekvens av dette kan være at man tar noen steg tilbake i prosessen, fremfor at man sakte, men sikkert holder en progresjon i tilbakeføringen.

Informant 4 forteller også om en form for individuell plan som ble brukt, men ikke nødvendigvis med samme resultat.

Informant 4: Hver dag så sender jeg hjem planen for neste dag. For det er konkret, okei, i morgen er det matte, norsk, samfunnsfag, det her er læreren du har i de fagene. Dette skal vi gjøre, dette trenger du, og det er viktig fordi sånn og sånn. Så han får en sånn plan hver dag, for at det kanskje skal hjelpe litt da. (...) Nå har han timeplaner som går fra kvart over 9 til slutten av dagen hver dag. Et par dager har det gått siden vi startet på skolen, svært få. Men resten av dagene så går det ikke. Da kommer han 10, halv 11, 11, ja et sted mellom 10 og 13. Og da jobber han enten ute på gangen med assistenten, eller så er han i klasserommet.

Denne eleven får tilsendt en melding i forkant av hver skoledag, med konkret informasjon for at dagene skal bli forutsigbare. Uforutsigbarhet kan ifølge Kearney (2018, s. 32-34) være en utløsende eller opprettholdende faktor for skolevegring. At denne eleven til enhver tid er forberedt på hva som skal skje hver dag, er derfor et godt tiltak for å gjøre skoledagen forutsigbar og trygg. Samtidig er det bemerkelsesverdig at eleven har en plan den nesten aldri mestrer å gjennomføre. Som allerede nevnt er det svært viktig å ikke gape over for store mål (Thambirajah et al., 2008, s. 79), i tillegg til at det er viktig at eleven bygger opp en forventning om å mestre de målene som er satt (Bandura, 1977, s. 141). I dette tilfellet kan det virke som målet om å være på skolen fra kvart over 9 og resten av skoledagen er et for stort mål. Dette gjør at eleven sjeldent mestrer dette målet, som igjen fører til at forventningen om å mestre en normal skoledag blir lav, og motivasjonen blir dermed redusert. Føler man seg ikke kompetent til å mestre en gitt oppgave vil det kunne føre til at man ikke utfordrer seg selv, fordi man tror at man ikke vil mestre den uansett (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 148-149). La oss

si at eleven hadde startet med et mål som den selv anså som realistisk, for eksempel å være på skolen i to timer. Da kunne han gjennomført dette over tid, før man gradvis økte tilstedeværelsen. Dette kunne resultere i flere timer på skolen sammenlignet med det eleven har i dag. Disse to situasjonene sett opp mot hverandre bekrefter viktigheten av selvbestemmelse og en god plan tilpasset eleven. En plan som ikke gaper over for mye, men samtidig lar eleven føle mestring.

Havik (2018, s. 103) fremmer viktigheten av å evaluere planen for dagen eller uka sammen med eleven, samtidig som man går gjennom planen for neste dag. Dette kan føre til at eleven som opplever skolevegring opplever større grad av kontroll og forutsigbarhet. Det kan virke som informant 4 sender hjem planen, slik at eleven kan se på den, men at hun ikke forhører seg om hvordan eleven opplever planen i etterkant. Et mulig problem ved å gjøre det på denne måten er at læreren ikke får viktig informasjon fra eleven om hvordan planen for neste dag eller uke kan utvikles eller tilpasses bedre. Hvordan eleven opplevde uken og motivasjon for den nye uken vil være sentralt i det videre arbeidet for å avklare misforståelser, legge bedre til rette og gi mest mulig trygghet (Havik, 2018, s. 103). Sammenlignet med sitatet fra informant 1, som forteller om en plan hun utarbeidet sammen med eleven, kan det virke som elevens stemme ikke blir hørt i samme grad i dette tilfellet. En studie gjort på barn mellom 10 og 16 år finner at de tiltakene elevene selv etterspurte, så ut til å være de som virket best (Gabrielsen & Havik, 2021). Dette indikerer at det er viktig at skolene tar barna med i vurderingen av hvilke tiltak som skal settes inn. På den andre siden vil et tett samarbeid med assistenter og foreldre som snakker med barnet om dagen, kunne gi læreren den informasjonen som trengs for utvikling av en tilpasset plan de neste dagene.

Noe som går igjen i situasjonene informantene deler, er at disse elevene synes det er utfordrende å oppholde seg i klasserommet. Dette bekreftes av Landell (2021b, s. 144) og Kearney (2008, s. 459) som begge poengterer at elever som har opplevd skolevegring trekker frem overfylte klasserom som noe de gruer seg for å komme tilbake til. Et sentralt tiltak for disse elevene kan være å arbeide i mindre grupper for å gjøre overgangen til å være på skolen igjen lettere, slik som informant 1 her beskriver;

Informant 1: Jeg mener bestemt at alle elever har det bedre av å være i mindre grupper. (...). Hun sier det selv. Det blir for mange i rommet. Det så vi jo også når vi øvde litt for å få henne tilbake inn i klasserommet. Vi hadde jo et eget rom som vi var i, og når vi drev og prøvde å skulle få henne inn i klasserommet, så måtte vi gjøre det i små, små grupper. Og da snakker vi om kanskje 2 elever, og så måtte vi prøve å øke det til litt flere etter hvert. For bare i en gruppe med 10 elever, når hun hadde det ille, så var det for mye. Men ikke bare hun, jeg har andre elever også, som sier at de synes det for mange i et rom.

Den andre kategorien i Kearney sine hovedgrunner til at skolevegring oppstår, innebærer å unngå ubehagelige sosiale situasjoner og evalueringssituasjoner, slik som større samlinger av barn (Kearney et al., 2004, s. 276). I denne sammenhengen vil en liten undervisningsgruppe kunne trykke eleven på flere plan. Eleven unngår store

forsamlinger og får i tillegg tettere oppfølging og veiledning fra en voksen. Dette gjelder både faglig og i kommunikasjon og lek med medelever. I tillegg vil gjerne barn i denne kategorien prøve å unngå evaluering og fag hvor man er ekstra synlig (Kearney, 2008, s. 457). En liten gruppe som eleven føler seg trygg i, vil trolig føre til at eleven føler mindre på å være eksponert og veldig synlig i en læringsprosess. Det kan være at eleven mestrer å oppholde seg i en mindre gruppe over en periode, selv om den ikke mestrer å være i klasserommet. Dette kan dermed være et godt tiltak for å få eleven på skolen i en vanskelig periode.

For elever som klarer å være delvis i klasserommet, vil det å ha et rom de kan gå til, også kunne være et tiltak for å hjelpe eleven til å føle seg trygg. Informant 4 trekker frem hvordan hennes elev noen dager er i klasserommet hele dager, mens andre dager har behov for å trekke seg unna deler av, eller hele dagen.

Informant 4: Noen ganger er han i klasserommet, andre ganger ute med en assistent (...). Noen dager bare går det ikke, så da sitter han jo på baserommet.

Det at eleven vet at han har et rom hvor han kan trekke seg unna, kan muligens gjøre det lettere for han å møte opp på skolen og prøve å være i klasserommet. Dersom det skulle bli vanskelig i klasserommet, har han alltid en mulighet til å trekke seg ut. Sammenlignet med om han visste at han måtte være i klasserom uansett, kan det dermed føles mer trygt og overkommelig. Dette støttes av Havik (2018, s. 103) som sier at det kan føles mer overkommelig for eleven å være på skolen om man har et sted å gå, som et trygt alternativ. Det vil være tryggere å prøve noe som i utgangspunktet føles litt skummelt, om man vet at man kan avslutte eller trekke seg unna om det ikke føles overkommelig.

I tillegg til å få tilpasninger i form av egen timeplan og eget rom, kan det i perioder også være at enkelte elever klarer å møte på skolen med unntak av enkelte fag. Eleven informant 1 har delt historien til, klarte å gå fra å være i et rom med en voksen eller få andre barn, til å være i klasserommet etter sommerferien. Dette med unntak av faget gym, og noen ganger uteskole. I eksempelet informant 1 forteller om nedenfor, ser vi at det blir beskrevet en elev som opplever et emosjonelt ubehag i faget gym.

Informant 1: Hun er jo ikke en jente som egentlig vil ha fokus på seg selv, så hvis hun blir dårlig eller sliten, så har du ikke lyst til at de andre skal se det, så synes hun det er flaut å si ifra, så er hun kanskje redd for at hun ikke skal bli trodd. (...) Nei, det er en annen lærer som har gym.

Slik vi ser denne situasjonen er det to faktorer som kan være med å påvirke denne elevens motivasjon for å møte opp i faget gym. Gym er et fag hvor prestasjoner gjerne blir synlige, og det er vanskeligere å gjemme seg i mengden. Denne eksponeringen kan

føles ubehagelig for eleven, noe som også forsterkes da hun er redd for at andre skal se at hun er sliten. I tillegg er hun redd for å ikke bli trodd om hun sier fra. Eleven har også en annen lærer enn kontaktlæreren i dette faget, noe som i seg selv er en risikofaktor, da lærer-elev-relasjon er sentralt for å forebygge skolevegring (Havik, 2018, s. 76). Kombinasjonen av synlighet og at det ikke er den læreren hun er mest trygg på som har dette faget, kan gi en for stor totalbelastning, og læringsmiljøet oppleves på den måten mer utrygt. Ingul og Havik (2021a) forklarer at individuelle tilpasninger som å gjøre noe annet i gymtimene kan bidra til å redusere stress i en periode hvor et stabilt oppmøte er det aller viktigste.

Informant 1: Men det har vi ordnet med at du får lov å gjøre noe annet, gym blant annet og uteskole.

Thambirajah et al. (2008, s. 101) fremmer også at en strategi for å dempe elevens emosjonelle ubehag kan være å gi eleven en redusert timeplan. Enten fordi det er spesielle timer, lærere eller noen faglige krav som fører til økt angst hos eleven. Dette bør selvfølgelig skje parallelt med at læreren som har gym fokuserer ekstra på å bygge en enda bedre relasjon til eleven, slik at det kanskje føles trygt nok for eleven å møte opp i faget på sikt. Det har allerede skjedd en stor fremgang ved at eleven klarer å være på skolen hele dagen og i alle andre timer. Eleven er fortsatt i en sårbar situasjon og tilbakefall kan forekomme. I denne fasen er det derfor viktigere at eleven fortsetter å møte opp på skolen, og heller fjerner faget gym, som fortsatt føles ubehagelig.

Tilpasning og tilrettelegging er altså viktig for elever med skolevegring. Samtidig kan det i disse situasjonene være en utfordring å ta hensyn til elevens ønske om å ikke skille seg ut. Flere av våre informanter trekker frem at elevene som vegrer seg for å dra på skolen gjerne er ekstra sårbare for at andre skal se at de er annerledes, eller får andre tilpasninger enn resten av gruppen.

Informant 5: Altså, de vil gjerne ha masse trygge rammer rundt seg, men samtidig så er de så livredde for at andre unger skal se at de trenger det lille ekstra. De vil ikke at vi skal si det så høyt, ikke sant, at jeg har noen som skal passe på meg i friminuttet. For da begynner de andre å lure hvorfor det, ikke sant, hvorfor skal du ha sånn og sånn. For ungene de følger med, ikke sant og er veldig opptatt av at ting skal være rettferdig. Så det jobber vi masse med.

Havik (2018, s. 138) sier at mange elever med skolevegring, er opptatt av å ikke skille seg ut fra andre. Dermed er det viktig at læreren er bevisst at tiltakene er så lite synlig som mulig for medelever, der eleven selv poengterer at det er viktig. Det kan være med på å gjøre at eleven unngår å føle på ekstra stress og ubehag i en situasjon som allerede er stressbelastende. På den måten vil læreren minske en faktor som for eleven kan oppleves som en opprettholdende faktor for skolevegringen. Her vil det altså være viktig å lytte til elevens ønsker og behov.

4.3.3 Mestring og mestringsforventning

Vi har allerede sett på viktigheten av ulike tilpassinger for å gjøre dagen lettere for elever som opplever skolevegring. Videre vil vi gå mer i dybden på viktigheten av å oppleve mestring og mestringsforventning ved flere situasjoner. Flere av informantene trekker frem at deres erfaring rundt elever med skolevegring er at de er ekstra sårbare for å ikke mestre. De håndterer det dårlig og mister fort motivasjon. Det er derfor ekstra viktig å gi disse elevene oppgaver de mestrer, slik at de kan bygge videre på gode opplevelser.

Informant 6: Og så tenker jeg at de her barna de trenger veldig å mestre. Og heller gi dem så lette arbeidsoppgaver at det er nesten for lett, bare for at de skal føle at de får til. Jeg tror de er sårbare for og mislykkes og for å føle seg dårligere enn de andre. Og at det kan være en slags trigger for å ikke komme på skolen.

Informant 1: Men hun har jo alltid vært en jente som kanskje har kjent litt lite på motgang da, for hun er veldig sånn at hun vil gjerne få det til med en gang. Når hun ikke får det til med en gang, så kan hun bli litt sånn irritert, litt sånn stressa, for hun vil gjerne kunne det.

Ut fra erfaringene til informantene er det derfor viktig både som et forebyggende tiltak, men også i en tidlig intervensjon, å gi elever tilpassede arbeidsoppgaver. Dette støttes også av overordnet del i opplæringsloven som sier at skolen skal legge til rette for elevenes tro på egen mestring, samt at opplæringen skal være tilpasset elevene (Opplæringslova, 2021, §1-3). Ettersom vi vet at mange barn med skolevegring opplever faglige vansker (Kearney og Beasley, 1994, referert i Havik, 2018, s. 82), blir det skolens oppgave å tilpasse slik at elevene møter oppgaver de har troen på å mestre, som igjen motiverer de til å gjennomføre arbeidet (Bandura, 2002, s. 141). Ved at eleven selv er med på å avgjøre vanskelighetsgraden i oppgaver, øker man sjansen for at eleven har tro på at hen mestrer oppgaven, og dermed får motivasjon til å gjennomføre oppgaven. For å tilfredsstille disse behovene bør man som lærer opptre autonomistøttende. Altså bør man gi elevene utfordringer, valgmuligheter, positive tilbakemeldinger og hjelp til å finne mening med oppgavene (Gagne og Deci, 2005, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 149).

De elevene som opplever motgang eller frykten for å mislykkes som en årsaksfaktor til skolevegring, kan ses i lys av Kearney sin kategori om å unngå negative følelser. Dette handler om elever som vil på skolen, men ikke klarer å møte på skolen fordi enkeltsituasjoner eller hele skolesituasjonen skaper ubehagelige følelser (2008, s. 457). Det å ikke mestre oppgaver som blir gitt på skolen kan være en slik trigger for enkelte elever, og være en utløsende eller opprettholdende faktor for skolevegring.

Selv om det er viktig for elevene å få tilpasset oppgaver for å oppleve mestring er det ikke alltid nok for elever som gjerne måler seg med andre:

Intervju 6: Han har funnet ut at han henger veldig etter i fagene, også er han en gutt som ikke tåler å mislykkes. Han er veldig ærekjær. Han vil gjøre det samme som de andre og være like flinke som de andre. Han godtar ikke å ha en lettere mattebok for eksempel, om han skal være i klasserommet, skal han gjøre det samme, og så blir det jo veldig negativt. Og det er klart at til slutt så kommer han jo ikke til mattetimene, så drar han hjem.

Som vist i tabell 2.2.1 har elever med skolevegring oftere enn andre elever negativ tankestil og lav selvtillit (Ingul, 2020). Ut fra situasjonen informant 6 beskriver, måler eleven sitt kunnskapsnivå opp mot medelevene, fremfor å se på egen fremgang. Kearney og Beasley (1994, referert i Havik, 2018, s. 82) sin studie av psykologsamtaler med elever med skolevegring, viser at halvparten av elevene trekker frem at vanskene de opplever ofte er en kombinasjon av faglige og sosiale utfordringer. En av årsakene til at skolefraværet opprettholdes i denne situasjonen, kan altså være at eleven ønsker å unngå denne faglige utfordringen hvor han sammenligner seg med andre, og dermed opplever et nederlag. Barn med lavt selvverd kan ha vanskelig for å mobilisere styrkene sine. En konsekvens av dette er at de blir mer opptatt av hva de føler de må mestre, fremfor det de allerede mestrer (Lie, 2021, s. 76). Det vil i slike situasjoner være en fordel om læreren klarer å se hvordan dette kan være en opprettholdende faktor for skolevegring, og tilpasse undervisningen slik at eleven ikke skal trenge å føle så mye på dette nederlaget i en tilbakeføringsfase. Dette kan læreren for eksempel gjøre ved å lage åpne oppgaver hvor elevene selv tilpasser svar og måten å løse oppgaven på, ut fra eget kunnskapsnivå.

Informant 1: Og så spurte jeg henne. Hun var med i prosessen og styrte egentlig ganske mye. Hun var med å styrte med tanke på antall timer, når hun skulle komme, innholdet i timene.

Informant 5: De skal ha mulighet til å være med å si sin mening. (...). Vi lytter jo og vi hører jo på ungene. Det er jo de som vet hvor skoen trykker.

Elever har et behov for å føle kompetanse og at egne tanker blir verdsatt (Rothery, 2007, referert i Brown & Birioukov-Brant, 2021, s. 95). Nettopp derfor bør elevenes stemme og mening bli hørt i arbeidet med å lage tilpasninger som gjør det lettere å være på skolen og oppleve mestring (Brown & Birioukov-Brant, 2021, s. 95). Om eleven får være med å sette mål selv, øker man sannsynligheten for at det blir satt mål eleven faktisk forventer å mestre. Dette kan igjen være med å øke motivasjonen for å gjennomføre oppgaven (Bandura, 1977, s. 141). Informant 5 tenker at det er eleven selv som er i best stand til å vurdere seg selv. Det vil derfor være viktig å lytte til eleven for å finne ut hva som er vanskelig og hvilke tiltak som kan hjelpe. Gabrielsen og Havik (2022, s.35) konkluderte i sin studie med at de tiltakene som hadde best effekt, var de

tiltakene elevene selv foreslo. I forlengelsen av det kan man forstå det slik at eleven også er den som best kan avgjøre hvilke mål som føles realistiske å gjennomføre, selvfølgelig med støtte og veiledning fra en voksenperson. Dette er noe som også støttes av Ryan og Deci sin selvbestemmelsesteori (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.145), hvor følelsen av selvbestemmelse øker barnets motivasjon.

5 Oppsummering og veien videre

5.1 Besvarelse av oppgavens problemstilling

I dette kapitlet vil vi oppsummere studiens resultat, samtidig som vi besvarer problemstillingen: *Hvordan erfarer lærere på barneskolen at de kan identifisere, forebygge og sette inn tiltak for elever som opplever skolevegring?*

Innledningsvis finner vi det interessant at samtlige av våre informanter forteller at de verken har vært gjennom temaet skolevegring under sin utdanning, eller senere gjennom kurs. Vi har informanter som er relativt nyutdannet og informanter med over 20 års erfaring. Med tanke på det økende fokuset skolevegring har i dagens samfunn, og den utfordringen elever og skoler står ovenfor, vil dette forhåpentligvis være på dagsplan for dagens eller fremtidens studenter. Det er likevel verdt å tenke over at det mest sannsynlig finnes mange lærere i den norske skolen, som ikke vil sitte inne med kunnskap om temaet før en selv møter det hos en elev. Med tanke på viktigheten av å oppdage og sette i gang tiltak tidlig (Lie, 2021, s.81), vil det være hensiktsmessig om lærere kan møte disse elevene med formell kompetanse allerede fra første dag. På denne måten vil de forhåpentligvis kunne hjelpe elevene tidligere, og møte de med en trygghet på egen praksis. Heldigvis er det rikelig med dyktige lærere i Norge, og mange har på lik linje med studiens informanter, tilegnet seg god kunnskap gjennom erfaring.

Den første delen av vår problemstilling omhandler hvordan lærere på barneskolen erfarer at de kan identifisere elever som opplever skolevegring. Ut fra våre funn kommer det frem at informantene er opptatt av å registrere fravær og kontakte hjemmet tidlig nok. Informantene trekker også frem hvordan de ser etter mønster i fraværregistreringen for å avdekke om det er enkelte dager, fag eller lærere som går igjen i fraværet. Dette samsvarer med blant annet Havik (2018, s. 19), som poengterer viktigheten av å fange opp fraværet tidlig nok, slik at tiltak kan settes i gang så raskt som mulig. Skolevegring er et komplekst fenomen, og det finnes mange ulike grunner til at skolevegring kan oppstå og vedvare (Landell, 2021a, s. 29). Elever med engstelige trekk og elever som går gjennom store endringer i familieforhold, utmerker seg likevel blant våre informanter som risikofaktorer man bør være ekstra observant på.

Videre viser studien at de forebyggende- og tidlige tiltakene går noe hånd i hånd. Det er gjerne flere av de samme tiltakene som trekkes frem både som forebyggende og som viktige tiltak underveis i prosessen. I denne studien kommer viktigheten av relasjoner frem. Informantene trekker frem god relasjon til barnet som avgjørende i arbeidet med elever med skolevegring. Dette samsvarer med Havik (2018, s. 76) som fremmer viktigheten av god lærer-elev relasjon i arbeidet med elever med skolevegring. Dette blir derfor et forebyggende tiltak, i tillegg til at det er viktig å jobbe med relasjonen når utfordringen oppstår. Dette gjelder også gode relasjoner til foresatte og mellom medelever. Selv om en sterk lærer-elev relasjon fremtrer som viktig, viser studien

likevel en svakhet ved at eleven gjerne knytter seg til en voksen, eller en medelev. Situasjoner blir da sårbare om for eksempel denne ene trygghetspersonen er borte i en kortere eller lengre periode. Det er derfor et viktig tiltak å jobbe for å bygge et lag rundt eleven som opplever skolevegring. Dette betyr ikke nødvendigvis at eleven skal forholde seg til mange forskjellige voksenpersoner, da dette kan bli for mye igjen. Det kan være hensiktsmessig å gi eleven noen få trygge voksenpersoner, i tillegg til å gi eleven flere medelever den føler seg trygg på.

Studien viser også viktigheten av å ha eleven i sentrum, gjennom alle tiltak som gjøres. Ettersom skolevegring ofte er sammensatt av ulike årsaker (Utdanningsdirektoratet, 2022) og det er ulike faktorer som er avgjørende for skolevegringen (Landell, 2021a, s. 29), vil det derfor være ulike tilpasninger som vil være hensiktsmessig i de ulike situasjonene. Informantene trekker frem viktigheten av å lytte til eleven, både når det gjelder hva som er vanskelig, og det å sette realistiske mål sammen. Dette er i tråd med Ryan og Deci (2000, s. 68) sin selvbestemmelsesteori, som fremmer egen medvirkning som en stor motivasjonsfaktor. I tillegg trekker informantene frem hvor viktig det er med realistiske mål, og at disse elevene får lov til å føle på mestring. Informantene så at når de lyttet til elevene og ga de mål og oppgaver de faktisk mestret, fikk de fremgang. Gaper en over for mye, har flere av informantene opplevd at det blir vanskeligere, og at utviklingen gjerne tar noen steg i negativ retning for eleven. Dette støttes av Bandura (1977, s. 141) sin teori om at forventningen om å mestre noe avgjør motivasjonen. Når elevene møter oppgaver og mål de tror de kan klare å gjennomføre øker også motivasjonene for å gjøre det. Det er derfor viktig å ikke sette for store mål, men bygge sten for sten i en tilbakeføringsprosess.

5.2 Kvaliteter ved studien

Bakgrunnen for denne forskningen har vært et personlig ønske om å lære mer om temaet, i tillegg til at vi opplever dette som et felt det finnes begrenset forskning på. Vi mener derfor dette temaet er aktuelt og nødvendig å rette mer oppmerksomhet mot. Vår studie har likevel noen begrensninger. For det første har vi kun sett på læreres perspektiver. Funnene kunne vært annerledes om man valgte å ta med andre informanter som elever, foresatte eller PPT. Undersøkelsen er i tillegg basert på et lite utvalg informanter og har dermed begrensninger når det gjelder generaliserbarhet. Skolevegring er et komplekst fenomen, noe som resulterer i at alle situasjoner er unike. Det er ulike risikofaktorer som er avgjørende og ulike tiltak som vil gjelde hos ulike elever. I vår studie ønsket vi å undersøke ulike kommuner i ulike deler av landet, for å se om det fantes noen forskjeller og likheter. Samtidig har vi kun samlet data fra tre kommuner i Norge, hvor alle skolene hadde erfaring med skolevegring. Et par av skolene hadde også allerede rettet fokuset mot problematikken og var godt i gang med utarbeidelse av handlingsplaner. Andre kommuner kunne gitt helt andre resultater, for eksempel om vi hadde gjort datainnsamlinger på en skole uten noe form for erfaring og retningslinjer fra ledelse og hjelpeapparat. Det er også verdt å nevne at vi er uerfarne forskere, som naturligvis påvirker denne studien.

Et annet viktig forhold er at studiens funn i stor grad samsvarer med tidligere forskning på feltet, noe som igjen styrker troverdigheten i funnene. Det bevisste valget med tanke på utvalget av informanter har også gitt oss en bedre bredde, til tross for få informanter. Ved å velge informanter med ulik utdanningsbakgrunn, lengde arbeidserfaring og som jobber i ulike deler av landet, har vi fått innsikt i hvordan det arbeides med skolevegring på tvers av skoler og distrikter. På tross av et lavt antall informanter, ser vi at informantene i denne studien i stor grad samsvarer om enkelte faktorer. Det gir grunn til å tro at dette vil gjelde for flere skoler og lærere. Vi har i tillegg valgt i denne digitale tiden og møte informantene, for å styrke sjansen for en åpen og fri samtale og redusere muligheten for mistolkning.

5.3 Studiens relevans

Det har vært relativt begrenset med forskning på skolevegring, men de siste årene har det kommet flere studier nasjonalt og internasjonalt. Likevel opplever vi at det finnes mest forskning på eldre elever, gjerne ungdomsskole og videregående. I tillegg opplever vi at det til nå har vært størst fokus på elever og foresatte sine opplevelser. Elevers og foresatte sine perspektiver er viktig og interessant kunnskap, men vi har likevel savnet mer forskning rettet mot barneskolen, og ut fra et lærerperspektiv. Vi ønsker med denne studien å være med å bidra til å øke kunnskapen om skolevegring ut fra et lærerperspektiv.

Ettersom vår studie omhandler læreres erfaringer, ser vi at funnene i stor grad kan brukes praksisrelatert for lærere og spesialpedagoger. For skolen på systemnivå har denne studien avdekket at informantene opplever manglende formell kompetanse, og et ønske om mer kunnskap om skolevegring. Studien viser dermed at det vil være nyttig for skoler å ta tak i denne utfordringen, og gi lærere den kompetansen de ønsker seg. Erfaringene informantene har delt gjennom denne studien gir lærere verktøy å ta med seg i møte med skolevegringsproblematikken. Enkelte risikofaktorer som barn med engstelige trekk og endringer i hjemmeforhold, forteller lærere at de bør være ekstra oppmerksomme på disse elevene når det gjelder fravær. Studien gir også innsikt i situasjoner sett fra læreres ståsted og erfaringer om hva som fungerte og hva som ikke fungerte. Dette vil være nyttige å ta med seg i arbeidet med elever som opplever skolevegring.

5.4 Veien videre

Denne studien gir ikke et endelig svar, men den gir et innblikk i hvordan en som lærer kan jobbe for å indentifisere, forebygge og sette inn tidlige tiltak mot skolevegring. Videre forskning for å undersøke om denne studiens funn kan generaliseres i, kunne være å gjennomføre en kvantitativ studie basert på denne studiens resultater. Ved å undersøke om våre informanternes opplevelser og erfaringer samsvarer med et større utvalg av læreres erfaringer, kunne man i større grad generalisert studiens funn. Ytterligere kvalitativ forskning på temaet, hvor man undersøker andre kommuner og et større antall informanter ville vært interessant, for å se om de samme faktorene går igjen. I tillegg vil det kunne være spennende med kvalitativ forskning på skolevegring, hvor man har fokus på andre informasjonskilder, som elever, foresatte og PPT. Særlig interessant ville det vært å rette fokuset mot de minste barna, ettersom det er dette område vi savner forskning på. Om en som forsker hadde fått mulighet til å følge lærere og elever over tid kunne det vært spennende å få innsikt i hvordan enkelte skolevegringssaker utvikler seg.

Referanser

- Brochmann, G. & Madsen, O., J. (2022) *Skolevegringsmysteriet. Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman CO Ltd.
- Birioukov, A. (2020). *Attending to absentees: An investigation of how four urban alternative schools respond to absenteeism*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Ottawa.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57–71). American Psychological Association. Hentet 0.11.2022 fra <https://psycnet.apa.org/record/2011-23864-004>
- Brown, L., M. & Birioukov-Brant, A. (2021). Exploring the voices of young people in School Absenteeism: What schools need to know. I Landell, M., G. *School attendance problems. A resarch update and where to go* (s. 91-98) Jerringfonden.
- Christoffersen, L. og Johannesen A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dahle, G. og Nyhus, K., D. (2020). *Grevlingdager*. Cappelen Damm.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2002). *Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement*. The Journal of educational research (Washington, D.C.), 95(5), 308-318. Hentet 13.10.2022 fra <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Gabrielsen, C., T. & Havik, T. (2021) *Elever med skolevegring og deres opplevelse av iverksatte tiltak*. Spesialpedagogikk 21(3), s. 22- 35. Hentet 11.01.2023 fra https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/12/01/2021%20spnr.%203.pdf?fbclid=IwAR3zGxgfCAnf2XV_k2Vv-7qzeDSsaL8tEeFXKWBhR7vv5RxSjEUELPGo9R0
- Havik, T. (2018): *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2021). School- related risk factors. I Landell, M., G. *School attendance problems. A resarch update and where to go* (s.69- 88). Jerringfonden.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). *Emotional and behavioural difficulties*. Routedge.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). *Assessing Reasons for School Non-attendance*. Scandinavian journal of educational research, 19(2), 131-153. Hentet 15.09.2022 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2014.904424>
- Holden, B., Sällman, J-I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget AS.

- Ingul, J.M. (2020). *Hva er skolevegring?* Hentet 14.08.2022 fra https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring?fbclid=IwAR3zGxgfCAnf2XV_k2Vv-7qzeDSsaL8tEeFXKWBhR7vv5RxSjEUELPGo9R0
- Ingul, J., M. & Havik, T. (2021a). Early identification of attendance problem. I Landell, M., G. *School attendance problems. A research update and where to go* (s.63-68). Jerringfonden.
- Ingul, J.M., & Havik, T. (2021b). *Tidlig intervensjon ved skolevegring*. Utdanningsnytt.no. Hentet 27.06.2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skole-skolevegring/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/289648?fbclid=IwAR0wEp2C5I6C2Scdp8YZowl0TxK014LYvAuYeBQD4L2b18NeN-mxo8H2tdE>
- Kearney, C.A., & Bates, M. (2005). *Addressing School Refusal Behavior: Suggestions for Frontline Professionals*. 27(4), s. 207-216. Hentet 8.10.2022 fra <https://doi.org/10.1093/cs/27.4.207>
- Kearney, C. A., Lemos, A. & Silverman, J. (2004). *The Functional Assessment of School Refusal Behavior*. *The behavior analyst today*, 5(3), 275-283. Hentet 11.10.2022 fra <https://doi.org/10.1037/h0100040>
- Kearney, C. A. (2008). *School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review*. *Clinical psychology review* (s.452-465).
- Kearney, C. A. (2018). *Helping School Refusing Children and Their Parents- A Guide for School-Based Professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A., Chapman, G. & Cook, L. C. (2005). *School refusal behavior in young children*. *The International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*. Hentet 25.08.2022 fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/2014-45640-004.html>
- Kleven, T., A. & Hjordemaal, F., R. (2018). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Overordnet del av lærerplanverket*. Hentet 10.11.2022 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Landell, M., G. (2021a). Introduction. I Landell, M., G. *School attendance problems. A research update and where to go* (s. 19-38). Jerringfonden.
- Landell, M., G. (2021b). Where to go from here? I Landell, M., G. *School attendance problems. A research update and where to go* (s. 139-158). Jerringfonden.
- Landell, M., G. (2021c). Sammenfatning på svenska. I Landell, M., G. *School attendance problems. A research update and where to go* (s. 159 - 173). Jerringfonden.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen - om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.

- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Gyldendal akademisk.
- McShane, G., Walter, G. & Rey, J. M. (2001). *Characteristics of adolescents with school refusal*. *Aust N Z J Psychiatry*, 35(6), 822-826. Hentet 15.09.2022 fra [Characteristics of Adolescents with School Refusal - Gerard Mcshane, Garry Walter, Joseph M. Rey, 2001 \(sagepub.com\)](https://doi.org/10.1177/1077800410383121)
- Opplæringsloven. (2021). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 11.09.2022 fra <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Ryan, M., R. & Deci, L., E. (2000). *Self determination the theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. University of Rochester.
- Sandbakk, M., S. (2020). *Hva gjør vi med barn som er redde for skolen?* Utdanningsforskning.no. Hentet 10.02.2023 fra https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/hva-gjor-vi-med-barn-som-er-redde-for-skolen/?fbclid=IwAR2eiJ6-W0huaAWrd8Eier9M6OzcfiD6Lw-FmepyMSiVUIctw7yS38uw_AI
- Skaalvik, E., M & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Strand, M., G. (2021). *Slik kan du hjelpe elever tilbake til skolen*. Utdanningsforskning.no. Hentet 05.01.2023 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/slik-kan-du-hjelpe-elever-tilbake-til-skolen/?fbclid=IwAR3o5dkPIAxWRi2ySGVK0EB3g6C4b2xQ2er43MCYY8eghSyVSBgVsf4Ipo>
- Storaas, T. (2011). *Oslo-skolens historie på 1900-tallet. Nasjonale føringer og kommunale initiativ*. Cappelen Damm akademisk.
- Thambirajah, Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal*. Kingsley. Jessica Kingsley Publishers.
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. I *Qualitative inquiry* (s. 837-85). Hentet 08.01.2022 fra <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Utdanningsdirektoratet (2016) *Relasjoner mellom elever*. Hentet 3.10.2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/?fbclid=IwAR36vZ-9vhZNSk1bQzRd5owahwuOgzMZugz2trZquu0CJ2jeXJoBGfVK8GE>
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Klasseledelse*. Hentet 21.09.2022 fra <https://www.udir.no/laring-og->

[trivsel/klasseledelse/?fbclid=IwAR0lgPEqJdf5Xq2OZFWqZGFX_PpWcwe2Ha7MtPIPoWXQQKDX6KfMdvX7II](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/#a185549)

Utdanningsdirektoratet (2022) *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen*. Hentet 05.10.2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/#a185549>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenningsskriv fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1- Godkjenningsskriv fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Master spesialpedagogikk](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

799581

Vurderingstype

Standard

Dato

07.09.2022

Prosjektittel

Master spesialpedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Vegard Johansen

Student

Ellen Bjertnes

Prosjektperiode

01.08.2022 - 05.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 05.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke

behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger 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 (spørreskjema/leverandør, 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/fyll-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!

Vedlegg 2- informasjonskriv og samtykkeerklæring til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvordan erfarer lærere at de sammen med skolen kan forebygge og sette inn tiltak for elever som opplever skolevegring?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan man som lærer kan jobbe med elever som har opplevd eller opplever skolevegring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å se på hvilke tiltak du som lærer sammen med systemet rundt kan jobbe på system- og individnivå for å forebygge opplevelsen av skolevegring. Spørsmålene i intervjuet vil hovedsakelig dreie seg om dine erfaringer innenfor temaet og hvordan du har jobbet forebyggende og lagt til rette for skolenærvær.

Ansvarlig for forskningsprosjektet

NTNU med Vegard Johansen som vår nærmeste kontakt er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor vil vi intervju deg?

Vi ønsker å intervju 6 personer fra 3 ulike skoler. Ideelt sett har vi en byskole, en skole på landet og en skole like utenfor en by. Dette fordi vi ønsker å få innsyn i om støtteapparatet rundt lærere som opplever skolevegringsproblematikk blant elever likt i ulike deler av landet.

Hva innebærer det å delta?

Som informant kan du være med og bestemme hvor og når intervjuet skal skje. Vi kommer til å ta lydopptak og notater fra intervjuet. Intervjuet vil vare mellom 30-60 minutter. Spørsmålene kommer til å handle om opplevelser du som informant har og erfaringer du har gjort deg, knyttet til temaet skolevegring og din rolle som lærer for elever som opplever- eller står i fare for å oppleve det.

Det er viktig å poengtere at det er **frivillig** å delta i prosjektet og du kan trekke samtykket til å delta når som helst i løpet av prosessen, uten å oppgi noen grunn. Velger du å trekke deg vil alle dine personopplysninger bli slettet. Det er viktig for oss at du kan trekke deg når som helst om du skulle ønske det, uten at dette skal få noen som helst form for negative konsekvenser for deg.

Personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger.

Vi vil bruke informasjon fra notatene og lydopptaket vi benyttet oss av under intervjuet for å svare på oppgaven som er beskrevet tidligere i dette skrevet. Vi kommer til å behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil blant annet si at det kun er vi og vår studieveileder fra NTNU, Vegard Johansen, som vil ha tilgang til den informasjonen som blir samlet inn. Ditt navn og dine personopplysninger vil bli anonymisert og vil ikke bli lagret på samme sted som selve intervjuet. Alt innsamlet materiale og personopplysninger vil bli kryptert og blir slettet så snart vi er ferdig med transkriberingen, noe som etter planen er i januar 2023. Alt vil være så anonymisert at du ikke vil bli gjenkjent i publikasjonen.

Dine rettigheter

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

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

Hva vi trenger for å kunne behandle dine personopplysninger

For å kunne behandle opplysninger om deg har vi behov for skriftlig samtykke fra deg (se vedlagt skjema).

Hvor du kan finne mer informasjon

Er det noe om selve studiet du ønsker oppklaring i kan du kontakte Renate Kvarsnes på mobil: 90820073 eller mail: renate.kvarsnes@hotmail.com eller Ellen Bjertnes på mobil: 97000417 eller mail: ellenbjertnes8@gmail.com

Er det andre ting du ønsker oppklaring i eller om du ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du ta kontakt med vår veileder, Professor- og Nestleder forskning ved NTNU Vegard Johansen, mobil: [90743388](tel:90743388) eller mail: vegard.johansen@ntnu.no.

Har du spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: – NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Renate Kvarsnes og Ellen Bjertnes (Prosjektansvarlig)

Vegard Johansen (Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet skolevegring-lærerens rolle og oppgaver, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål

1. Kan du kort beskrive din pedagogiske bakgrunn og angi hvor lenge du har jobbet i skolen?
2. Hva legger du i begrepet skolevegring?
3. Kan du fortelle kort om eleven/elevene du har jobbet med som har opplevd skolevegring (alder, omfang, årsak, veiledning og støtte fra ledelsen osv.)?
4. Føler du at du hadde tilstrekkelig kunnskap om skolevegring (gjennom kurs, studie, opplæring i kollegiet) før ditt første møte med problematikken?

Rutiner

1. Hvilke rutiner har din skole for registrering av fravær og har dere en handlingsplan for når og hvordan man griper inn ved økt fravær?
 - a. Hvordan registrerer fravær? Hvordan identifiserer dere ulike grunner til fravær (gyldig/ugyldig)?
 - b. Har skolen en plan for når og hvordan man skal starte oppfølging av fravær?
 - c. Har skolen en rutine rundt informasjon til foresatte om fraværsføring, når oppfølging settes i gang og viktigheten av at foresatte har lav terskel på å ta kontakt tidlig om barnet viser tegn til å ikke ville på skolen/tungt å komme seg på skolen?

Forebyggende tiltak og tidlig intervensjon

1. Hvilke faktorer mener du er viktig for å forebygge skolevegring?
2. I den eller de situasjonene du har opplevd, når forstod du at dette var skolevegring, så du noen tidlige tegn?
 - a. Hvem var det som oppdaget eller meldte første bekymring?
 - b. Var det en gradvis/brå overgang til skolevegring?
 - c. Var det enkelte fag eller situasjoner som utmerket seg i startfasen?
3. Når en elev viser tegn til skolevegring hvilke tiltak har du erfart som viktige?
 - a) Lærer-elev relasjon
 - b) Struktur, tilrettelegge overganger
 - c) Klassemiljø
 - d. Skole-hjem samarbeid
 - e. Elevmedvirkning
 - f. Sosial kompetanse
 - g. Forebygge angst

Tilbakeføring

1. Hvordan opplevde du tempoet i tilbakeføringsprosessen? Har du opplevd at prosessen har gått enten for raskt eller for sakte og hvordan merket du dette?
2. Hvilke tiltak har du positiv og negative erfaringer med når det gjelder tilbakeføring av elever som opplever skolevegning?
3. Har du brukt medelever som en ressurs i tilbakeføring av elever som opplever skolevegning og hvilken erfaring har du med dette?

4. Er det noe annet innenfor temaet du har opplevd som relevant, som du ønsker å tilføye?

