

Ragnhilde Vestå

Tidlig intervensjon som forebygging av skolevegring

En kvalitativ studie av fire læreres perspektiver på elever som faller utenfor og muligheter for tidlige tiltak

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Elisabeth Rønningen

Medveileder: Armend Tahirsylaj

Mai 2023

Ragnhilde Vestå

Tidlig intervensjon som forebygging av skolevegring

En kvalitativ studie av fire læreres perspektiver på elever som faller utenfor og muligheter for tidlige tiltak

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Elisabeth Rønningen
Medveileder: Armend Tahirsylaj
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som undersøker fire læreres erfaringer med å håndtere og forebygge skolefravær og skolevegring. Studien baserer seg på fire kvalitative intervjuer der formålet er å belyse læreres tilnærming til problemet. Forskning viser at skolevegring er et økende problem, og lærere bør derfor øke sin kunnskap og kompetanse på området. Det er viktig å kunne forebygge skolevegring før det blir et stort problem, da årsakene til skolevegring er komplekse og varierte. For å implementere tidlige tiltak mot skolevegring, må man først identifisere hvor problemet ligger. Skoler bør ha gode rutiner for å håndtere skolefravær, slik at elevene får tilrettelagt undervisning i henhold til deres behov, evner og forutsetninger. Det finnes imidlertid ingen spesifikk mal for å håndtere skolefravær og skolevegring. Lærere må derfor møte hver enkelt elev med åpenhet og bruke sin kunnskap og tidligere erfaring for å løse problemet i samarbeid med eleven, andre instanser, kolleger og hjemmet. Resultatene fra studien bidrar til å belyse betydningen av tidlig intervensjon i forebygging av skolefravær og skolevegring. Problemstillingen er derfor: Hvordan møter kontaktlærere elever som har skolefravær over tid, og hva er deres erfaringer med igangsetting av tidlige tiltak? Noen funn viser at et godt samarbeid mellom hjem og skole er viktig for å løse fraværspromatikk og implementere riktige tiltak for hver elev. Studien viser også at trivsel, trygghet, inkludering og tilhørighet er sentrale faktorer for å løse problemet og er relevant for læring og utvikling hos alle elever. Å etablere gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev er også viktig for å skape en følelse av fellesskap, noe som igjen kan øke motivasjonen for å delta på skolen. For å hjelpe elever med skolefravær er det viktig å tilrettelegge for både faglig og sosial mestring. Lave forventninger og manglende positive opplevelser kan være årsaker til skolevegring. En effektiv tilnærming er å tilpasse undervisningen basert på elevenes interesser og gi dem selvbestemmelse. Det finnes mange risikofaktorer knyttet til utviklingen av skolevegring, enten det er på skolen, i hjemmet eller hos barnet selv. Det er uansett viktig å identifisere årsakene til skolefravær og implementere passende tiltak. Ifølge lærerne i intervjuene er samarbeidet med hjemmet avgjørende for å hjelpe elevene tilbake på skolen. Både for å identifisere, iverksette og gjennomføre de riktige tiltakene, for å forbedre elevenes situasjon. Arbeidet med skolevegring er ingen quick-fix, og er komplekst og tidkrevende. Derfor er det viktig med etablerte rutiner på skolene for å finne riktige tiltak for den enkelte elev. Flere funn i studien bekrefter tidligere forskning på samme område. Denne studien vil derfor bidra til å spre kunnskap og dele erfaringer om hvordan man kan forebygge for skolevegring, og sette inn tidlige tiltak.

Abstract

This master's thesis is a qualitative study that examines four teachers' experiences of handling and preventing school absence and school refusal. The study is based on four qualitative interviews where the purpose is to shed light on teachers' approach to the problem. Research shows that school refusal is a growing problem, and teachers should therefore increase their knowledge and competence in this area. It is important to be able to prevent school refusal before it becomes a major problem, as the causes of school refusal are complex and varied. In order to implement early measures against school refusal, one must first identify where the problem lies. Schools should have good routines for dealing with school absence, so that students receive differentiated instruction according to their needs, abilities and aptitudes. However, there is no specific template for dealing with school absenteeism and school refusal. Teachers must therefore approach each student with openness and use their knowledge and previous experience to solve the problem in collaboration with the student, other agencies, colleagues and the home. The results of the study shed light on the importance of early intervention in the prevention of school absence and school refusal. The question is therefore: How do contact teachers meet students who are absent from school over time, and what are their experiences with the initiation of early interventions? Some findings show that good cooperation between home and school is important for solving absence issues and implementing the right measures for each student. The study also shows that well-being, security, inclusion and belonging are key factors in solving the problem and are relevant for learning and development in all students. Establishing good teacher-student and student-student relationships is also important for creating a sense of community, which in turn can increase motivation to attend school. In order to help students with school absence, it is important to facilitate both academic and social mastery. Low expectations and a lack of positive experiences may be causes of school refusal. An effective approach is to adapt instruction based on students' interests and give them self-determination. There are many risk factors associated with the development of school refusal, whether at school, at home or in the child himself. In any case, it is important to identify the causes of school absence and implement appropriate measures. According to the teachers in the interviews, working with the home is crucial to help students return to school. Both to identify, implement and implement the right measures, to improve the situation of the students. The work on school refusal is not a quick fix, and is complex and time-consuming. Therefore, it is important to have established routines in schools to find the right measures for the individual student. Several findings in the study confirm previous research in the same area. This study will therefore help to spread knowledge and share experiences on how to prevent school refusal, and implement early measures.

Forord

Etter fem år i grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved NTNU i Trondheim sitter jeg igjen med mye kunnskap, erfaringer og venner for livet. Jeg sitter også igjen med en mastergrad i profesjonsrettet pedagogikk. Jeg har gjennom utdanningen min skapt opplevelser og minner som jeg vil ta med meg resten av livet. Studiet har inkludert innholdsrike og sosiale aktiviteter som har bydd på glede og mestringsfølelse. Prosessen med masteroppgaven har vært lang og krevende, men også lærerik. Det har vært både oppturer og nedturer, så jeg vil rette en takk til alle som har hjulpet meg på veien.

Jeg ønsker først og fremst å takke mine veiledere, Elisabeth Rønningen og Armend Tahirsylaj for en formidabel innsats i å veilede meg gjennom hele prosessen. Deres veiledning og kunnskap har vært behjelpelig blant annet for min faglige utvikling. Jeg setter stor pris på de grundige og konstruktive tilbakemeldingene dere har gitt meg på veien.

Takk til familie og kjæreste som har hjulpet med rettskriving og støtte. Jeg er takknemlig for deres tålmodighet og forståelse i møte med mine spørsmål og utfordringer. Takk for at dere har vært positiv og interessert i mitt arbeid - som videre har motivert meg til å alltid gjøre mitt beste. Også takk til venner og medstudenter for motiverende samtaler i matpausene og i sosiale stunder.

Sist, men ikke minst ønsker jeg å takke informantene til studien, som har delt sine erfaringer. Deres bidrag er betydningsfulle, og jeg setter stor pris på at dere tok dere tid til å snakke med meg, og bidra til kunnskapsutvikling for en bedre skole i fremtiden.

Til slutt vil jeg si at jeg er heldig som har hatt så mange fine mennesker rundt meg i denne tiden. Dere alle har vært en kilde til inspirasjon og hjelp for mitt masterprosjekt.

Trondheim, Mai 2023

Ragnhilde Vestå

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	2
1.1 <i>Bakgrunn og aktualitet</i>	3
1.2 <i>Formål og problemstilling</i>	3
1.3 <i>Studiens oppbygging</i>	4
1.4 <i>Faktorer som virker inn på skolevegring</i>	4
1.4.1 <i>Skolevegring</i>	4
1.4.2 <i>Risikofaktorer</i>	5
1.4.3 <i>Beskyttende faktorer</i>	5
1.4.4 <i>Tidlige tiltak og forebygging</i>	5
2 Tidligere forskning	7
2.1 <i>Skolevegring, eller?</i>	7
2.1.1 <i>Risikoutsatte elever</i>	9
3 Teoretisk bakgrunn	10
3.1 <i>Bronfensbrenners økologiske utviklingsmodell</i>	10
3.2 <i>Sosiokulturell teori</i>	11
3.3 <i>Maslows behovspyramide</i>	12
3.4 <i>Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon</i>	13
3.5 <i>Mestringsforventning</i>	15
3.6 <i>Tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø</i>	15
3.7 <i>Tiltakssirkelen</i>	16
3.8 <i>Sosiale relasjoner og samarbeid mellom skole og hjem</i>	17
3.8.1 <i>Samarbeid mellom skole og hjem</i>	17
3.8.2 <i>Sosiale relasjoner</i>	18
4 Metode	20
4.1 <i>Valg av design og metode</i>	20
4.2 <i>Utvalg</i>	21
4.3 <i>Gjennomføring av intervju</i>	23
4.3.1 <i>Lydopptak</i>	24
4.4 <i>Forskningsetiske vurderinger</i>	25
4.5 <i>Vitenskapsteoretisk ståsted</i>	26
4.6 <i>Analyse</i>	27
4.7 <i>Forskningens kvalitet: pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet</i>	29
5 Drøfting av erfaringer i lys av teori	31
5.1 <i>Om skolevegring</i>	31

5.1.1	En voksende problematikk?.....	32
5.1.2	Lærerens kunnskaper	33
5.2	<i>Mulige årsaker til skolefravær/skolevegring</i>	34
5.2.1	Et trygt og inkluderende fellesskap	34
5.2.2	Indikatorer på skolevegring.....	35
5.2.3	Tilpasning og mestringsopplevelser	36
5.2.4	Konkrete erfaringer fra informantene	38
5.3	<i>Igangsetting av tidlige tiltak</i>	39
5.3.1	Kartlegging og tiltak	39
5.3.2	Et trygt læringsmiljø	42
5.3.3	Relasjonsbygging: lærer-elev og elev-elev	43
5.3.4	Tilpasset opplæring og tidlig innsats	44
5.4	<i>Samarbeid i skolen</i>	46
5.4.1	Skole og hjem	46
5.4.2	Samarbeid med andre instanser.....	47
6	Oppsummering og konklusjon	49
7	Litteraturliste	51
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	53
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	55
	Vedlegg 3: Intervjuguide	56
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	58

Tabell og figurer

Tabell 1:	<i>utvalg</i>	23
Figur 1:	Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (Bronfenbrenner, 2005, referert til i Helsedirektoratet (2015, s. 14).	11
Figur 2:	<i>Maslows behovspyramide, av Norheim, B. (https://ndla.no/article/29789). CC BY-SA 4.0.</i>	13
Figur 3:	<i>Tiltakssirkelen Otnes (2016). Referert til i Herikstad og Holst (2018, s. 15).</i>	17
Figur 4:	<i>Tiltakssirkelen Otnes (2016). Referert til i Herikstad og Holst (2018, s. 27).</i>	40
Figur 5:	<i>Tiltakssirkelen Otnes (2016). Referert til i Herikstad og Holst (2018, s. 29).</i>	43

«Det er viktig å bare prøve å bidra med trygghet. Selv om man ikke har lyst til å være der, så skal man føle seg trygg. Det er jo et vedvarende ubehag dem har for å gå på skolen...»

Informant Iben

1 Innledning

Skolen er for alle, og i Norge har vi en gratis og obligatorisk skolegang for barn i alderen 6-16 år. Dette er en pliktig opplæring som barn og unge har rett på og burde ta del av. Skolen er en arena hvor barn tilbringer mye av sin barndom, og mye av oppdragelsen foregår her. Skolen skal være et sted hvor barn føler seg trygge, et sted der man trives, har lekekamerater, har en lærer som ser deg og hvor man utvikler seg i mange år. Barn vokser opp med skolen som en viktig utviklingsarena i et samspill med venner og lærere. Her utvikler de seg til å bli samfunnsborgere, som skal være en god nytte for samfunnet senere. Barn skal kunne utforske, undre, feile, mestre, le og gråte sammen med andre barn. Selv om skolen byr på utfordrende perioder, skal barn likevel ha et ønske om å være til stede på skolen. Skolen skal være et trygt og morsomt sted, som man ønsker å gå til. Likevel er det barn som sliter med å komme seg på skolen, og dette går under termen *skolevegring*. Av egen erfaring og medieoppslag er dette en voksende problematikk, og flere og flere faller utenfor alt for tidlig. Hva som gjør det vanskelig å komme seg på skolen er et omstridt spørsmål. Det er ifølge en informant et vedvarende ubehag, men hvor kommer dette fra og hva er det som bidrar til å utvikle dette ubehaget? For er det skolen som er problemet, eller er det barnet selv?

I denne masteroppgaven vil jeg ta for meg problematikken rundt skolevegring, og se hvilke erfaringer kontaktlærere på barnetrinnet har i møte med elever som er på vei til å utvikle skolevegring. Jeg vil fokusere på hvordan lærere og skolen som helhet jobber for å kartlegge problemet tidlig, og sette inn tiltak. Det er en forutsetning å være tilstede på skolen så mye som mulig for at læring skal skje og at flest mulig skal lykkes. Barn må i tidligst mulig alder lære seg at det stilles krav til dem, og at dette er en positiv mekanisme. Ifølge Trude Havik (2018) er skolevegring en økende problematikk i dagens skole (s. 5). Det er dessuten vanskelig å tallfeste forekomsten av skolevegring, på grunn av at det finnes ulike definisjoner og begreper for skolefravær. Forskjellige studier viser at tallene varierer mellom 0,4 til 5 prosent (Havik, 2018, s. 42). Dette vil si at rundt én elev per klasse på 30 elever viser tegn til skolevegring. Christopher Kearney er forsker innenfor skolevegring, og han påstår at 5-28 prosent av alle elever vil oppleve skolevegring i løpet av livet (Kearney & Albano, 2004, s. 275). Gaute Brochmann og Ole Jacob Madsen (2022) mener at det ikke finnes sikre tall på omfang av skolevegring i Norge, men at det er flere elever som sitter på rommet sitt en vanlig skoledag i dag enn hva tilfellet var for 10, 20 eller 30 år siden (s. 60-61).

Dette sier meg at skolevegringsproblematikken er blitt alvorlig, og må jobbes kontinuerlig med for alle ansatte i skolen. Derfor trenger vi kompetanse om hvordan vi skal håndtere problematikken fra tidlige skoleår, før det blir for sent. Jeg håper derfor dette masterprosjektet kan bidra til å aktualisere tematikken, og sette tidlig intervensjon inn på dagsordenen. Denne studien tar utgangspunkt i fire ulike intervju av kontaktlærere på femte til sjuende trinn. Målet med intervjuene var å kartlegge erfaringene til lærerne knyttet til forebygging og tidlig innsats i arbeidet med skolefravær og skolevegring.

1.1 Bakgrunn og aktualitet

Gjennom min skolegang og oppvekst har jeg aldri hørt begrepet skolevegring. Jeg har hatt elever i min klasse som har vært lite tilstede i undervisning, men har aldri skjønt meg på termen. I løpet av min oppvekst har jeg sett lite om problematikken på sosiale medier, og det har vært lite snakk om det i mitt miljø - før jeg startet på lærerstudiet. Fra og med min første praksisperiode ble jeg oppmerksom på at dette er en reell og utbredt problematikk i dagens skole. På alle praksisskoler har jeg hørt om flere elever som ikke møter opp, og det viser seg også at alle informantene har det som et hverdagsproblem. Min interesse for tematikken har økt etter å ha lært mer om det gjennom emnet profesjonsrettet pedagogikk, og det har blitt tydelig for meg at skolevegring er et voksende fenomen. Det var derfor naturlig for meg å velge skolevegring som tema for min masteroppgave. Som kommende lærer og sosialpedagog vil fraværproblematikk og skolevegring mest sannsynlig være en del av mitt daglige arbeid i skolen. Det er derfor svært viktig for meg å ha gode kunnskaper om hvordan jeg best kan hjelpe elevene mine, og hvordan jeg kan sette inn tidlige tiltak for å forebygge og håndtere skolevegring. Jeg har valgt å fokusere på kontaktlæreres erfaringer med tidlig intervensjon og forebygging av skolevegring på barnetrinnet. Mitt ønske er å finne ut mer om hva kontaktlærere gjør når de oppdager at en elev er på vei til å utvikle skolevegring, og hvordan de kan tilrettelegge og tilpasse skolehverdagen for å få eleven tilbake på skolen. Ved å belyse kontaktlæreres erfaringer håper jeg å bidra til økt kunnskap om skolevegring og hvordan man kan håndtere det. I henhold til læreplanverket har skolen en plikt til å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever får et likeverdig opplæringstilbud tilpasset deres evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette innebærer at det er skolens og lærerens ansvar å sette inn tiltak for å hjelpe elever som sliter med skolefravær og skolevegring. Som fremtidig sosialpedagog ønsker jeg å kunne være en ressurs for elever som sliter med skolevegring. Jeg ser på min masteroppgave som en mulighet til å tilegne meg kunnskaper og ferdigheter, som vil gjøre meg bedre rustet til å håndtere denne problematikken i mitt fremtidige arbeid som lærer og sosialpedagog.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med masteroppgaven vil være å undersøke hvilke erfaringer kontaktlærere har med skolevegringsproblematikken. Problemstillingen vil fokusere på tidlig intervensjon som forebygging av skolevegring. Altså hvordan møter kontaktlærere elever som har skolefravær over tid, og hva er deres erfaringer med igangsetting av tidlige tiltak? Målet vil være å få et innblikk i hvordan man kan håndtere problematikken, og hvilke tiltak og rutiner som kan være gunstig i møte med skolefravær. Jeg ønsker å spre kunnskap og dele erfaringer om hvordan dette arbeidet oppleves, og kan gjennomføres ved å belyse informantenes oppfatning av temaet. Jeg skal blant annet se nærmere på kontaktlæreres forståelse av begrepet skolevegring, deres erfaringer med årsaker til skolevegring og hvilke tidlige tiltak de har opplevd som nyttige i arbeidet med problematikken. Jeg håper denne studien kan være et bidrag til å hjelpe andre lærere og fagpersoner i arbeidet med skolevegring, og å spre kunnskap om tematikken. For å avgrense studien vil fokuset være på de kategoriene som pekte seg ut i analysen av intervjuene. Disse kategoriene er basert på de erfaringene informantene la særlig vekt på som sentralt i arbeidet med skolevegring.

1.3 Studiens oppbygging

I innledningen av masteroppgaven har jeg gitt en kort beskrivelse av prosjektet, der jeg har redegjort for bakgrunnen, aktualiteten, formålet og problemstillingen til studien. Videre vil jeg gi en begrepsavklaring for de mest sentrale begrepene. Masteroppgaven er delt inn i ulike kapitler, der jeg først vil jeg presentere tidligere forskning på temaet. Deretter vil jeg i teorigapittelet redegjøre for relevant teori knyttet til skolevegring, for å kunne gi en teoretisk forankring av studien. I metodedelen vil jeg vise til hvilken forskningsmetode jeg har benyttet meg av for å gjennomføre den kvalitative undersøkelsen som studien tar utgangspunkt i. Her vil jeg også beskrive utvalg, datainnsamlingsmetoder og analysemetoder. I analysen og drøftingen vil jeg drøfte mine funn og resultater i lys av teori og tidligere forskning som er presentert tidligere i oppgaven. Dette vil gi en helhetlig forståelse av problemstillingen og bidra til å besvare den på en grundig måte. I avslutningen summerer jeg opp de mest sentrale funnene i studien og gir en konklusjon på problemstillingen. Her vil jeg også diskutere relevansen av funnene for praksisfeltet og eventuelle implikasjoner for videre forskning på området.

1.4 Faktorer som virker inn på skolevegring

I denne delen vil sentrale begreper som er relevante for arbeidet med skolevegringsproblematikken bli presentert. Først vil en kort redegjørelse av begrepet skolevegring bli gitt. Deretter vil begrepene risiko- og beskyttelsesfaktorer bli beskrevet. Videre vil jeg redegjøre for hva jeg legger i begrepene tidlige tiltak og forebygging, og begrunne hvorfor disse er viktige. Mitt mål er å gi en grundig og klar presentasjon av disse viktige begrepene, slik at de kan danne et solid grunnlag for den videre analysen og drøftingen av skolevegringsproblematikken.

1.4.1 Skolevegring

Havik (2018) poengterer at skolevegring ikke er en formell diagnose, men at det finnes typiske kjennetegn som kan hjelpe til å identifisere denne tilstanden. Skolevegring handler om fravær fra skolen i skoletiden uten dokumentasjon (s. 27). Elever med skolevegring ønsker vanligvis å gå på skolen, men opplever en betydelig vanskelighet med å gjennomføre dette (Havik, 2018, s. 28). Skolevegrere skylder ofte på somatiske eller psykosomatiske plager som grunn for fraværet, som magesmerter, kvalme og hodepine (Havik, 2018, s. 29). Det finnes mange forskjellige årsaker til skolevegring, og det er derfor et komplekst tema å håndtere. Årsakene kan være relatert til faktorer som skolestress, sosial angst, depresjon, mobbing og relasjonsproblemer både hjemme og i skolen (Havik, 2018, s. 29). Det er også verdt å merke seg at skolevegrere ofte er involverte og pliktoppfyllende elever, som kan føre til at lærere ikke oppdager problemet før det har blitt en større utfordring (Havik, 2018, s. 29).

1.4.2 Risikofaktorer

Skolevegring og fravær hos elever kan ha sammenheng med flere faktorer både i skolen, familien og hjemmet. Havik (2018) beskriver risikofaktorer som faktorer som kan øke sjansen for utvikling av skolevegring og fravær (s. 70). Slike faktorer kan være relatert til hjemmet, eleven selv eller skolemiljøet. For eksempel kan risikofaktorer i familien inkludere foreldrenes bakgrunn, utdanning, oppdragelse, psykiske helse og holdninger til skolen. Havik (2018) påpeker at foreldrenes oppfølging i skolen er forebyggende for alle typer skolefravær (s. 74). Risikofaktorer i skolemiljøet kan være faktorer som bidrar til utvikling av høyt skolefravær. Dette kan inkludere et utrygt læringsmiljø som er lite inkluderende og som stimulerer lite til trivsel og læring (Havik, 2018, s. 75). En skolehverdag preget av uro, bråk og mobbing kan også være sentrale risikofaktorer for utvikling av skolevegring. Det er viktig å merke seg at det finnes også faktorer som gjør at elevenes skolevegring opprettholdes. Dette kan inkludere faktorer som prestasjonsangst, frykt for å miste venner eller for å bli mobbet. Å identifisere både risiko- og opprettholdende faktorer kan hjelpe lærere og andre fagpersoner å tilpasse tiltak og støtte til hver enkelt elev.

1.4.3 Beskyttende faktorer

Beskyttende faktorer er essensielle for å opprettholde elevenes tilstedeværelse og trivsel på skolen (Havik, 2018, s. 86). Dette innebærer faktorer som bidrar til å holde elevene engasjert og til stede i skolemiljøet. Beskyttende faktorer spiller en viktig rolle i å gi elevene en følelse av tilhørighet, og dette kan inkludere tidlige intervensjoner som settes inn for å hjelpe hver enkelt elev (Havik, 2018, s. 87). Forebygging er også en beskrivelse av beskyttende faktorer. Eksempler på slike faktorer inkluderer gode relasjoner til lærere og medelever, et godt skolemiljø, tilhørighet, vennskap og mestringsopplevelser. Ifølge Havik (2018) er aksept av jevnaldrende og følelsen av tilhørighet på skolen grunnleggende sosiale behov (s. 87). Det er derfor viktig at alle elever føler seg sett, hørt og akseptert, og at de føler tilhørighet i en gruppe eller klasse. Skolen skal være en trygg arena hvor elevene føler seg som en del av fellesskapet.

1.4.4 Tidlige tiltak og forebygging

Skolen skal gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). I overordnet del av læreplanen står det at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Sara Eline Eide (2022) er tydelig på at elever som sliter viser tidlige signaler om dette. Dette kan være tegn som å ikke ha med seg skolebøker, uteblir fra en prøve eller ikke spør om hjelp. Her er tidlige tiltak at de voksne følger med på og følger opp slik generell unngåelseatferd knyttet til skolen (s. 40). Ifølge Ingvild Kari Gran og Geir Mosand (2022) må en være sikker på at skolemiljøet er trygt og godt for eleven for å lykkes i skolefraværarbeid. Det er også viktig å kjenne til hva eleven selv oppfatter som styrker og svakheter i skolemiljøet (s. 36). De fleste kommuner har handlingsløyper som beskriver hvordan arbeidet kan gjøres, og det er en god del faktorer enhver lærer skal ha oversikt over (Gran & Mosand, 2022, s. 37).

Kartlegging av elevene er virkemidler for å følge opp den enkelte elev og utvikling av skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Forebygging er tiltak som settes inn for å redusere faren for noe uønsket skal skje, og dette kan begrense antallet elever som utvikler fraværsproblematikk (Gran & Mosand, 2022, s. 46). Ifølge Gran og Mosand (2022) legger forskere til grunn at disse forebyggende tiltakene vil treffe 80-90 prosent av elevene, og virke godt for elevene som har under 5 prosent fravær. Eksempel på forebyggende tiltak er et engasjerende skolemiljø som innebærer trygghet, respekt for forskjeller, mestring, deltakelse og medbestemmelse. I tillegg positive relasjoner til elever og foreldre, kunnskap om skolefravær og tiltak, godt fraværssystem og tilstedeværelse. Organiseringen av skoledagen bør legge til rette for vennskap, tilhørighet, mestring, sosial kompetanse og god selvfølelse blant elevene (s. 46-47). Marit Uthus (2022) hevder at å ha tro på seg selv og egne evner til å mestre er grunnleggende for menneskets motivasjon, og definerer mestring som positiv forventning til resultat av måten en vil respondere på en situasjon (s. 76-77).

2 Tidligere forskning

For å kunne bistå elever som strever med skolevegring og samarbeide med skolens team, er det viktig å være i stand til å klargjøre begrepet og forstå utfordringene det innebærer. Havik (2018) påstår at det finnes flere definisjoner av skolefravær (s. 24). I denne delen vil jeg derfor undersøke tidligere forskning for å belyse hva som menes med begrepet skolevegring, og hvordan det defineres. En slik tilnærming vil være relevant for diskusjonen, da det vil bidra til å etablere sammenhenger mellom tidligere forskning og egne funn fra intervjuene.

2.1 Skolevegring, eller?

Skolefravær og skolevegring er en økende bekymring i dagens samfunn, og det er viktig å forstå årsakene bak dette. Trude Havik har skrevet en bok som er basert på egne og andres forskning og gjennomførte studier. Havik (2018) påpeker at skoler rapporterer om økt skolefravær blant barn og unge, og at dette skyldes skolevegring (s. 16). Det er vanlig at elever har fravær, men som regel blir ikke dette sett på som et problem. Havik (2018) påpeker at skolefravær ofte blir definert ut fra hvor mye undervisning eller antall skoletimer eleven har mistet, eller i hvilken grad det er vanskelig å komme seg på skolen (s. 18). Dersom fraværet er høyere enn normaliteten, eller eleven har store problemer med å komme seg på skolen, vil fraværet regnes som et problem og tidlige tiltak må settes inn for å få eleven på rett spor. Når et barn har høyt skolefravær, er det først viktig å kartlegge problemet og finne årsaken til fraværet. Deretter må man i samarbeid med andre lærere, eleven selv og foreldre bli enige om tiltak som skal settes inn. Grunnen til fraværet vil være avgjørende for å forstå eleven og få riktig hjelp til rett tid (Havik, 2018, s. 19). Årsakene til skolefravær kan være mange og sammensatt. Det kan derfor være en krevende prosess å hjelpe eleven og finne de beste tiltakene. Her vil gode rutiner på skolen være avgjørende.

Ifølge Havik (2018) er skolefravær fravær som både kan være dokumentert og gyldig, men det kan også være udokumentert og ugyldig. Det kan også være bekymringsfullt, langvarig, alvorlig, stort og kortvarig (s. 24). Skolefravær er altså fravær i skolen, uavhengig av årsak, alvorlighetsgrad eller varighet. Havik (2018) hevder at skolevegring er det udokumenterte og ugyldige fraværet, som er motivert av barnet selv. Elever med skolevegring har et ønske om å gå på skolen, men av ulike grunner ikke klarer å komme seg dit (s. 28). Skolevegrere opplever ofte et emosjonelt ubehag av å være på skolen, som gjør at de velger å vegre seg til å dra og heller blir hjemme. Eleven kan klare å komme seg på skolen, men dette kan være en kamp å få til både for barnet, hjemmet og skolen. På grunn av det emosjonelle ubehaget elevene opplever av å være på skolen, ønsker de å unngå disse vonde følelsene som oppstår og blir derfor hjemme (Havik, 2018, s. 28). Foreldrene kan føle seg hjelpeløse når de ikke får barnet sitt på skolen, som kan føre til konflikt i hjemmet. Tidlige tiltak og god kommunikasjon mellom skolen og foreldre kan derfor bidra til å forebygge og håndtere skolefravær og skolevegring. Som nevnt tidligere mener Havik (2018) at skolevegrerne ofte skylder på somatiske eller

psykosomatiske plager for å unngå skolen (s. 29). Dette ubehaget kan altså oppstå når eleven vil unngå noe på skolen. Det kan være et fag, en lærer, medelev, en prøve eller ulike typer læringsaktiviteter som forårsaker et sterkt ubehag. Skolevegring kan forekomme hos alle, uavhengig av årsak, kjønn, alder, bakgrunn og ferdigheter (Havik, 2018, s. 30). Dessuten påpekte Havik (2018) at skolevegring ofte er nært knyttet til ulike typer angst, som separasjonsangst, prestasjonsangst eller depresjon. (s. 30).

I henhold til Branca Lie (2021) finnes det flere begreper knyttet til barns bevisste valg om å unngå skolen, inkludert skolefobi, fobisk skoleangst, skolevegring og skulk. Disse begrepene har blitt brukt i ulike sammenhenger og med ulik betydning i tidligere studier (s. 21). Selv om skolefobi og skolevegring er tett knyttet til hverandre, er de likevel forskjellige. Skolevegring handler mer spesifikt om elevenes reaksjon på nederlag, urettferdighet eller utfordrende skolekrav, mens skolefobi er direkte relatert til angstlidelsen som fører til skoleavvisning (Lie, 2021, s. 22). Det er viktig å påpeke at skolevegring kan være relatert til angst, men det kan også skyldes andre faktorer. Lie (2021) mener at skolevegring og skulk er mer knyttet til sosiale problemer som kan føre til en mer antisosial atferd, og dermed skolenekt (s. 22). En fellesnevner for elever med skolefobi og skolevegring er at de er sårbare og engstelige barn som ofte sliter med å håndtere negative følelser. Skolevegrere uttrykker dette med en sterk motvilje mot å gå på skolen, mens elever med skolefobi er direkte redd for skolen (Lie, 2021, s. 23). Når det gjelder skolevegring er foreldrene vanligvis kjent med at eleven har vanskeligheter med å gå på skolen, mens skulkere ofte skjuler fraværet fra foreldrene (Lie, 2021, s. 23). Lie (2021) påpeker at disse elevene vegrer seg for å gå på skolen fordi de er sårbare for familieproblemer og skolens krav og utfordringer. Dette kan ofte observeres i overgangssituasjoner i skolen, for eksempel når eleven starter på skolen, går fra barneskolen til ungdomsskolen eller fra ungdomsskolen til videregående skole (s. 23).

Børge Holden og Jan-Ivar Sællman (2010) bruker begrepet skolenekting for det jeg i denne studien kaller skolevegring. Ifølge Holden og Sællman (2010) viser tidligere studier at rundt 10 000 norske barn nekter å gå på skolen, og dette kan føre til betydelige konsekvenser for både sosial og faglig utvikling. De peker på ressursmangel i skolen som en utfordring, da få barn får den hjelpen de trenger. Skolevegring kan også forplante seg til videregående skole og føre til at ungdommer ikke får fullført utdanningen (s. 5). De påpeker også at skolenekting, eller skolevegring, er et betydelig og trolig voksende problem (Holden & Sællman, 2010, s. 5). Holden og Sællman (2010) sier at skolevegring er elevmotivert fravær hvor det er eleven selv som ikke ønsker å være på skolen, og ikke foreldrene som holder barnet hjemme (s. 12). Holden og Sællman (2010) påpeker videre at atferden til elever med skolevegring vil variere fra elev til elev og fra situasjon til situasjon. Likevel finnes det noen vanlige kjennetegn, som angst, sosial angst, frykt, depresjon, tretthet og somatiske plager som vondt i magen, kvalme, hodepine og skjelvinger (s. 17). Det er viktig å merke seg at skolevegring kan ha alvorlige konsekvenser for elevens utvikling og fremtidige muligheter. Derfor er det avgjørende å være oppmerksom på tegn på skolevegring, og å tilby tidlige tiltak og hjelp til barn og ungdom som sliter med problematikken.

Gran og Mosand (2022) oppgir flere uttrykk for skolefravær, som Branca Lie også nevner. Blant annet skolevegring, skolenekt, skolefobi, skoleangst, skulk og ufrivillig skolefravær. Disse begrepene har forskjellige definisjoner, men alle innebærer at elever unngår skoleoppmøte og skoleaktiviteter (s. 7). For å forstå hva som kan utløse skolevegring, viser Gran og Mosand (2022) til en tabell utarbeidet av Thambirajah et al.

(2007). Denne tabellen presenterer ulike faktorer i eleven som kan føre til skolevegring, for eksempel separasjonsangst, engstelse i relasjoner med jevnaldrende, frykt for å feile, lav selvfølelse, utviklingsproblemer og bekymring for foreldre (s. 9). Gran og Mosand (2022) viser også til Christopher Kearney (2008), som har identifisert fire opprettholdende faktorer for et skolevegringsforløp. Den første kategorien er å unngå stimuli som fremprovoserer negative følelser, som for eksempel angst og depresjon. Den andre gruppen er å unngå ubehagelige situasjoner og vurderinger som gjøres i skolen. Den tredje kategorien handler om oppmerksomhet fra andre, spesielt foreldre, og kan også kalles separasjonsangst (s. 11). Den siste gruppen omhandler dem som har tilgang til lystbetonte, stimulerende aktiviteter utenfor skolen, og kan føre til at pc-skjermen og andre hjemmeaktiviteter blir hverdagsrutinen (Gran & Mosand, 2022, s. 11).

I de to første kategoriene unngår elevene skolen fordi de opplever negative følelser av å være på skolen, mens i de to siste kategoriene unngår man skolen for å oppleve reaksjoner fra noe som skjer utenfor skolen. De tre første kategoriene stemmer godt overens med hvordan skolevegring oftest blir forstått. Kearneys opprettholdende faktorer er sammenfallende med en del av risikofaktorene hos Thambirajah et al. For eksempel kan unngåelse av ubehagelige situasjoner og vurderinger som gjøres i skolen, dreie seg om mobbing, vansker i skolefag og relasjon med jevnaldrende (Gran & Mosand, 2022, s. 11). Gran og Mosand (2022) påpeker at når skolefraværet har vart over tid, kommer det ofte flere opprettholdende faktorer i spill. Fraværet kan begynne fordi eleven ikke mestrer skoleaktiviteter og føler seg utenfor, og da kan tanken på skolen bli vanskelig (s. 11). I henhold til Lie (2021) har skolen en forpliktelse til å tilrettelegge skolemiljøet for alle elever, med sikte på å fremme deres læring, sosiale og mentale utvikling (s. 15). Dette inkluderer elever med ulike diagnoser, angst, fobier og skolevegring, som også skal kunne fungere i skolemiljøet. Det er derfor viktig å identifisere årsakene til skolevegring og sette inn tiltak for å hjelpe elevene tilbake til skolen.

2.1.1 Risikoutsatte elever

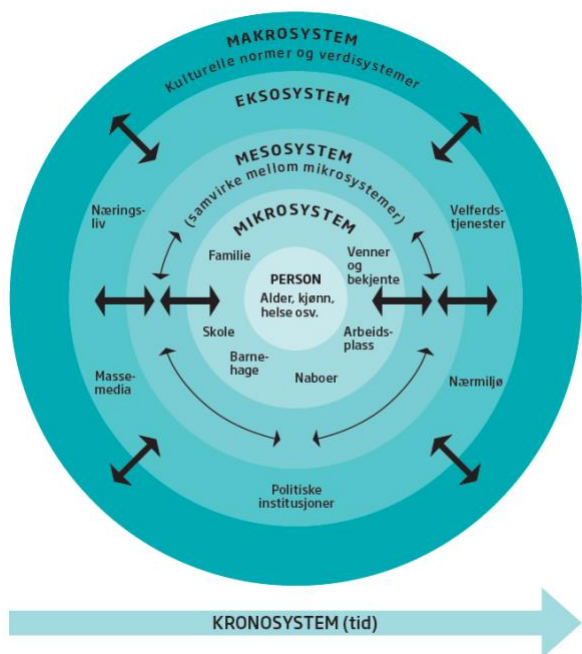
Ifølge Havik (2018), kan sårbare barn og barn med mindre støttende familieforhold utvikle problemer i skolen som kan føre til svakere presentasjoner, dårligere helse, mer fravær og dårligere trivsel (s. 54). Derfor er det viktig at disse elevene får tett oppfølging og at det settes inn tidlige tiltak og rutiner. I USA utførte Christopher Kearney og Anne Marie Albano (2004) en undersøkelse der de analyserte forekomsten av skolevegring blant barn og deres foreldre for å identifisere de vanligste diagnosene knyttet til problematikken. Resultatene av undersøkelsen viste at separasjonsangst var den mest utbredte diagnosen blant skolevegrere, mens andre former for angst også var vanlige (Kearney & Albano, 2004, s. 153). Imidlertid indikerte en tredjedel av deltakerne at de ikke hadde noen underliggende diagnose som forklarte deres skolevegring, og det var også noen som rapporterte flere forskjellige diagnoser (Kearney & Albano, 2004, s. 153). Disse funnene antyder at en diagnose kan være en mulig årsak til skolevegring, men det er ikke nødvendigvis tilfelle for alle skolevegrere. Havik (2018) påpeker også at elever med individuelle utfordringer som ikke blir oppdaget, kartlagt eller tilrettelagt for, kan oppleve skolen mer krevende enn andre barn og kan dermed utvikle skolevegring (s. 56). Videre er det sentralt å nevne at individuelle utfordringer hos eleven kan føre til økt fravær og skolevegring, selv om denne studien ikke skal gå inn på de ulike diagnosene.

3 Teoretisk bakgrunn

I denne delen av studien vil jeg presentere teoretisk bakgrunn og perspektiver, som bygger videre på tidligere forskning fra kapittel to. Tidligere forskning viser at konsekvensene av skolevegring kan være alvorlige, og derfor er det viktig at alle skoler har rutiner for å kartlegge, oppdage og forebygge fravær. Derfor vil jeg begynne med å presentere Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. Deretter er det relevant å utdype den sosiokulturelle teorien, Maslows behovspyramide, Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon, samt Banduras teori om mestringsforventning. For å kunne gi elevene hjelp tidlig og forhindre videre utvikling av skolevegring, er det avgjørende at lærerne har god kunnskap om fenomenet. Derfor vil jeg gjennomgå skolens krav til tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø. Deretter vil jeg komme inn på tiltakssirkelen, og til slutt diskutere betydningen av et godt samarbeid mellom skole og hjem, samt betydningen av sosiale relasjoner i skolen. På bakgrunn av tidligere forskning er det åpenbart at skolen spiller en viktig rolle i å sikre at elever med skolevegring får den nødvendige hjelpen de trenger. I lys av dette vil jeg presentere de nevnte teoretiske perspektivene, som videre vil støtte drøftingen av funn og resultater.

3.1 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell

Urie Bronfenbrenner utarbeidet en økologisk utviklingsmodell for å forstå barns utvikling i ulike miljøer (Imsen, 2021, s. 258). Han mente at barnet måtte studeres i sammenheng med oppvekstmiljø, biologiske faktorer og psykologisk utvikling (Imsen, 2021, s. 258). Altså barnet som individ, miljøet rundt og det sosiale samspillet barnet deltar i. Ifølge Gunn Imsen (2021) var Bronfenbrenners teori opptatt av samspillet mellom person og miljø, og hvordan dette stadig endrer seg gjennom utviklingen. Et barn hører aldri til i bare ett miljø, men i mange ulike miljøer: hjemmet og familien, skolen og klassekameratene, venner utenom skolen og fritidsaktiviteter (s. 258). Barn tilpasser seg miljøene, og lærer forskjellige ting i ulike miljøer. Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell består av fire systemer som henger sammen og påvirker hverandre. Det innerste laget er mikrosystemet, som ifølge Per-Åge Gjertsen (2015) består av de miljøene som personen er direkte involvert i. Som for eksempel familie, skole og vennegruppe. Mesonivået er flere nærmiljøer eller miljøer i mikronivået samtidig, for å få frem samspillet mellom dem. Eksosystemet omfatter samfunnskonstellasjoner som virker inn på barnet, selv om det ikke er direkte involvert i miljøet (s. 202-204). Dette kan altså være foreldrenes egne miljø i form av arbeidsplass og kontakt til skolen eller venner. Med dette kan vi si at eksosystemet handler om en indirekte påvirkning av barnet, og kan dreie seg om samarbeidet mellom hjem og skole. Den ytterste sirkelen består av makrosystemet, som Gjertsen (2015) påpeker handler om samfunnsnivået rundt barnet, blant annet helsevesen, utdanningssystem, rettsvesen, politisk system og fellesskolen. Gjennom å studere disse ulike systemene i sammenheng, kan man forstå hvordan de påvirker barnets utvikling (s. 204-205). Bronfenbrenners teori understreker viktigheten av å ta mange forhold i betraktning samtidig og ikke basere forklaringer på enkeltopplysninger. Det krever kunnskap om både eleven som person og om familieforhold, nærmiljø, fritidskultur og samspillet mellom dem.



Figur 1: Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (Bronfenbrenner, 2005, referert til i Helsedirektoratet (2015, s. 14).

3.2 Sosiokulturell teori

Innenfor sosiokulturell teori er det en sentral antakelse om at kulturen som barn lever i, har en avgjørende innflytelse på hva og hvordan barnet lærer om verden (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 67). Dette kan illustreres ved å se på to ulike kulturer som vektlegger henholdsvis samarbeid og konkurranse. Ifølge Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2021) vil barn som vokser opp i en samarbeidsorientert kultur, lære at samarbeid er viktig og verdifullt, og de vil også lære om strategier for samarbeid. I en konkurranseorientert kultur vil derimot holdninger og ferdigheter som knytter seg til konkurranse læres (s. 67). Dermed blir det tydelig at barn ikke bare lærer gjennom egne aktiviteter og utforskning, men også i samspill med omgivelsene. Læring skjer gjennom kommunikasjon i fellesskapet man befinner seg i, både sosiale og kulturelle sammenhenger. Lev Vygotskij var en sentral psykolog innenfor sosiokulturell teori, og han mente at mennesker er i stadig utvikling og forandrer seg gjennom erfaring (Säljö, 2016, s. 118). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) lærer barnet ikke bare gjennom egne aktiviteter og utforskning, men også ved at omverdenen blir tolket for oss i samspill med andre i vår kultur. Når kunnskap er tilegnet, vil dette fungere som en plattform for videre læring. Kunnskapen man allerede har, kan føre til tilegnelse av ny kunnskap og nye ferdigheter (s. 67). Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen er sentral i den sosiokulturelle teorien. Dette handler om det eleven kan gjøre med riktig støtte og veiledning fra læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 68). Den nærmeste utviklingssonen representerer altså det nivået eleven ikke er i stand til å nå på egen hånd, men som eleven kan nå ved hjelp av samarbeid med en voksen. Når det gjelder valg av oppgaver, innhold og vanskelighetsgrad i undervisningen, kan den nærmeste utviklingssonen sees som en alternativ måte å beskrive tilpasset undervisning på (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 68). Differensiering innebærer at skolen møter hver enkelt elev med de

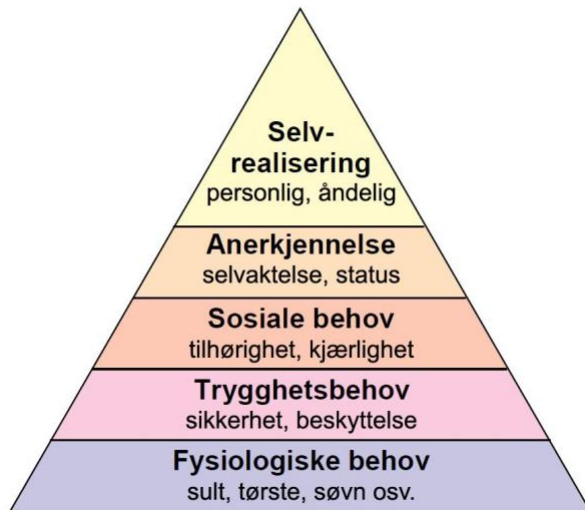
forutsetningene de har med seg, og videreutvikler kunnskapene og ferdighetene gjennom læring av grunnleggende ferdigheter (Thorsen & Christensen, 2018, s. 95).

Ifølge den sosiokulturelle teorien er lærerens kompetanse og evne til å hjelpe elevene viktig for læring og utvikling. Skaalvik og Skaalvik (2021) påpeker at støtte og veiledning fra en voksen er sentralt, hvor man bygger stillas som elevene kan støtte seg på. Den sosiokulturelle teorien ser videre på læring som et sosialt fenomen, hvor kunnskap konstrueres gjennom praktiske aktiviteter og i samhandling med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 72). Læring vil dermed være et resultat av interaksjoner med andre i samme læringsmiljø. Dette betyr at dialogen, samholdet og relasjonene i klassen er viktig for at elevene skal kunne lære. Lærerne må derfor jobbe for å danne gode relasjoner og et trygt klassemiljø. Skaalvik og Skaalvik (2021) mener også at elevenes dialog med læreren er et verktøy for læring og utvikling. Gjennom dialog kan elevene utvikle forståelse, tilegne seg nye begreper og ideer, i tillegg til å se sammenhenger og løsninger (s. 72-73). Gode relasjoner mellom lærer og elev vil være viktig for å kunne tilrettelegge og tilpasse undervisningen for den enkelte. I fellesskap vil man også kunne utveksle tanker, ideer og forståelser, og det blir derfor sentralt å legge til rette for gode relasjoner mellom elevene. Selv om læringen skjer i fellesskap, er det viktig å påpeke at læring også er en kognitiv, individuell prosess i det enkelte individ (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 73). Derfor må eleven også ha en egen motivasjon og et ønske om å lære og utvikle seg, noe som man kan oppnå i det sosiale fellesskapet med god veiledning og støtte fra læreren.

3.3 Maslows behovspyramide

Abraham Maslow prøvde å finne de grunnleggende behov som er felles for alle mennesker, og som kan forklare hva som motiverer menneskelig atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) kan et behov defineres som et gode en person trenger for å føle seg tilfredsstilt eller føle velvære. Mennesker er ofte motiverte til å oppnå sine behov for å redusere ubehaget som kan oppstå dersom man ikke har et behov tilfredsstilt (s. 138). Maslow identifiserte to hovedtyper behov, mangel- og vekstbehov. Mangelbehovene er grunnleggende behov som mennesker trenger for å bli tilfredsstilt. Disse inkluderer fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, behov for tilhørighet og kjærlighet og behov for å bli verdsatt og for å verdsette seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 38). Når alle disse mangelbehovene er tilfredsstilt, vil vekstbehovene komme mer til syne i menneskers liv. Vekstbehovene består, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) av behov for kunnskap og forståelse, estetiske behov og behov for selvrealisering. Disse behovene vil aldri bli fullstendig tilfredsstilt, men jo mer kunnskap en person får – desto sterkere vil behovet for å lære og forstå bli (s. 138). Dette viser at mennesker har et kontinuerlig behov for å utvikle seg som individ.

Maslow utviklet et behovshierarki som viser forskjellige behov som mennesker har, presentert som en pyramide. I bunnen av pyramiden finner vi mangelbehovene, som er de mest grunnleggende behovene som mat, drikke, oksygen, søvn og hvile. Dette er behov som mennesker trenger for å overleve. Videre finner vi behovet for trygghet og sikkerhet, etterfulgt av behovet for tilhørighet og kjærlighet. Dette omfatter behovet for å føle seg trygg, inkludert, sett og hørt. Deretter kommer selvoppfatning og anerkjennelse som behov, og til slutt selvrealisering.



Figur 2: Maslows behovspyramide, av Norheim, B. (<https://ndla.no/article/29789>). CC BY-SA 4.0.

Dersom eleven ikke føler seg trygg på skolen eller hjemmet, vil eleven heller ikke kunne føle tilhørighet eller mestring. Det er derfor viktig å forstå at alle disse behovene spiller en stor rolle for hverandre, og at tilfredsstillelse av mangelbehovene er nødvendig for at elevene skal kunne lære og utvikle seg på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 140). Foreldrene har ansvar for å sørge for at elevene får tilstrekkelig mat, drikke, søvn og hvile hjemme, slik at de kan møte opp på skolen. Skolen har derimot et ansvar for å skape et trygt læringsmiljø der elevene føler tilhørighet, selvverd, anerkjennelse, mestring, vennskap og gode relasjoner. Som vi ser øverst i Maslows behovspyramide hvor behovet for å utvikle seg og bruke sine ressurser, er det skolen sitt ansvar å gi elevene utfordringer som passer deres nivå og interesser, og tilby varierte utfordringer for å stimulere deres utvikling. Dette inkluderer å tilpasse nivået til elevenes forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 140-141). Maslows teori understreker viktigheten av å forstå forholdet mellom de ulike behovene og at tilfredsstillelse av mangelbehovene er nødvendig for at elevene skal kunne lære og utvikle seg på skolen. Derfor har både foreldre og skolen et ansvar for å sikre at elevene får sine behov dekket, slik at de kan utvikle seg optimalt.

3.4 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon

I pedagogisk litteratur skilles det ofte mellom to former for motivasjon, nemlig indre og ytre motivasjon (Stipek, 2002, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 141). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) er det ønskelige målet med læring i skolen å oppnå indre motivasjon og en indre lyst til å lære. Dette vil si at elevene har en atferd som de selv er interesserte i eller finner lystbetont, og at de vil utføre aktiviteten selv om det ikke gir noen ytre belønning eller konsekvenser (s. 141). Erfaringen av å mestre en oppgave er også viktig for at elevene skal finne indre motivasjon for læring og utvikling. Atferden er ikke avhengig av ytre belønning eller konsekvenser for å bli utført, men er påvirket av interessen og har sin egen belønning i form av glede over aktiviteten i seg selv (Skaalvik

& Skaalvik, 2021, s. 142). Deci og Ryan forklarer også indre motivasjon som en funksjon av tre grunnleggende psykologiske behov: behovet for autonomi eller selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142). Dette betyr at indre motivasjon vil være drevet av elevenes grunnleggende behov, og kan kun oppstå dersom aktiviteten tilfredsstillende disse behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Ved å gi elevene selvbestemmelse og tilrettelegge for at de føler tilhørighet og mestrer oppgavene, kan indre motivasjon oppstå.

I lys av Deci og Ryans teori om de tre grunnleggende psykologiske behovene, er selvbestemmelse et av de mest sentrale aspektene, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021). Selvbestemmelse handler om at en person ønsker å føle seg som en kilde til sine egne handlinger, og at disse handlingene kommer fra egne interesser eller verdier (s. 143). Skaalvik og Skaalvik (2021) hevder at selvbestemmelse har en rekke likhetstrekk med det som i sosial kognitiv teori betegnes som «agent i eget liv». Det er viktig å skille mellom aktiviteter som er selvbestemte og de som utføres på grunn av ytre påvirkninger, som belønning, straff, trusler eller tvang (s. 143). Jo sterkere den ytre påvirkningen er, desto mer kan det undergrave den indre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). For å fremme den indre motivasjonen hos elevene, er det viktig å gi dem selvbestemmelse når det gjelder skolerelaterte aktiviteter. Følelsen av mestring er også viktig for å opprettholde og fullføre oppgaver, siden elevene må oppleve mestring for å kunne være motiverte til å lære og utvikle seg. Følelsen av kompetanse fungerer derfor som en drivkraft for å engasjere seg i aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). Når elevene opplever mestring, vil det være lettere for dem å gjenta aktivitetene og opprettholde motivasjonen over lengre perioder, selv i utfordrende oppgaver.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) kan man si at aktiviteter som ikke gir indre tilfredsstillelse eller glede er ytre motivert. Deci og Ryan skiller her mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon (s. 146). Skaalvik og Skaalvik (2021) mener at kontrollert ytre motivasjon oppstår når elevene opplever en form for press eller følelse av tvang til å utføre en aktivitet, gjennom beskjed, belønning eller befaling. Autonom ytre motivasjon er når elevene gjennomfører aktiviteten på eget initiativ fordi den er viktig og har verdi for dem (s. 146). Selv om elevene ikke har interesse eller glede av aktiviteten, ser de nytteverdien av å gjennomføre den. Skaalvik og Skaalvik (2021) påpeker at autonom ytre motivasjon kan ha sitt opphav fra normer og verdier som elevene lærer allerede som små barn (s. 146-147). Elever kan dermed jobbe med skoleoppgaver selv om de ikke synes de er interessante eller får glede av det, på grunn av at de har internalisert normer og verdier for gode arbeidsvaner og moral i møte med skolearbeid. Utvikling og tilegnelse av god arbeidsmoral og vaner for skolearbeid, hvor elever ser nytteverdien i skolerelaterte aktiviteter, vil derfor være viktig for læring og utvikling. Dette understreker viktigheten av å legge til rette for en undervisningspraksis som fremmer autonom ytre motivasjon, slik at elevene kan utvikle god arbeidsmoral og ha et positivt forhold til skolearbeidet.

3.5 Mestringsforventning

Teorien om indre og ytre motivasjon av Deci og Ryan kan relateres til Banduras sosiale kognitive teori og forventning om mestring. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021), understreker Bandura at forventninger om mestring spiller en viktig rolle i atferd, tenkning og motivasjon i skolen (s. 153). Mestringsforventninger har vist seg å være avgjørende for både valg av aktiviteter og innsats og utholdenhet når oppgavene blir utfordrende. Bandura skiller mellom "efficacy expectations" og "outcome expectations". Det første begrepet handler om forventninger om å lykkes med oppgaven, mens det andre handler om forventninger til hva som skjer hvis man lykkes med oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 153). Skaalvik og Skaalvik (2021) hevder at elever har en tendens til å unngå situasjoner og aktiviteter som krever kompetanse som de ikke tror de besitter. Hvis elever tviler på sin egen kompetanse, vil de redusere innsatsen eller gi opp når de møter utfordringer. Derfor må elever oppleve mestring i skolearbeidet for å utvikle positive forventninger til mestring. Elever med positive forventninger om mestring har større mot til å ta på seg utfordringer, samt større utholdenhet når de møter problemer. Videre har elever med lave forventninger om mestring en tendens til å tolke situasjonen som truende, noe som kan føre til at de velger ineffektive strategier og begrense læringsaktiviteten (s. 153-154). For å oppnå best mulig læring og utvikling er det viktig å møte oppgaver med tiltro til egen kompetanse. Elever med lave forventninger om egen kompetanse har ofte liten utholdenhet, dårlig motivasjon og lavere innsats i møte med skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 154). Det er derfor avgjørende å utvikle positive mestringsforventninger for å fremme en adekvat læringsatferd. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) er følelsen av tilhørighet og inkludering et grunnleggende behov som handler om å føle nærhet og omsorg. Dette er viktig å nevne, fordi det er en faktor som kan bidra til å styrke elevenes indre motivasjon for læring og utvikling. Et godt skole- og klassemiljø kan dermed ha stor betydning for å fremme dette (s. 146).

3.6 Tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø

For å sikre relevans i studien er det nødvendig å undersøke hva opplæringsloven og relevant litteratur sier om tilpasset opplæring og et inkluderende og trygt skolemiljø. Dette er avgjørende for alle elevers skolegang, og vil derfor også være vesentlig i arbeidet med elever som har eller er på vei til å utvikle skolevegring. I henhold til opplæringsloven paragraf 1-3 er det fastslått at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, s. § 1-3). Dette betyr at tilpasset opplæring er en viktig del av hver læreres arbeidshverdag. Ifølge Kitt Lyngsnes og Marit Rismark (2020) innebærer tilpasset opplæring at alle elever skal få utbytte av opplæringen. Dette er ikke en individuell rettighet, men det skal skje gjennom variasjon og tilpasning til mangfoldet i elevgruppen (s. 159). Videre handler tidlig innsats om at nødvendige tiltak settes inn på et tidlig tidspunkt i barns liv (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 159). Skolen skal gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, og tilpasse undervisningen deretter. God klasseledelse er avgjørende, ettersom læreren må bruke sin egen kompetanse til å utvikle gode relasjoner og møte hver enkelt elevs behov (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 161). Ifølge Lyngsnes og Rismark (2020) kan elever få best mulig utbytte av opplæringen ved å benytte en bred variasjon av

undervisningsopplegg og læringsaktiviteter (s. 161). I henhold til opplæringsloven paragraf 5-1, har en elev rett på spesialundervisning dersom vedkommende ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Spesialundervisningen skal gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til realistiske opplæringsmål (Thorsen & Christensen, 2018, s. 22).

Ifølge Opplæringsloven §9-A har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer deres læring, helse og trivsel. Skolen har derfor en plikt til å undersøke og komme med tiltak dersom det er mistanke eller kjennskap om at en elev ikke opplever trygghet og tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Det er også alle ansatte på skolen sin plikt å varsle dersom de mistenker at noen ikke trives, og gripe inn hvis de er vitne til krenkelser, mobbing, vold, diskriminering eller trakassering (Thorsen & Christensen, 2018, s. 140). Kirsten Thorsen og Hanne Christensen (2018) hevder at skolen har en aktivitetsplikt for å sikre et trygt og godt psykososialt skolemiljø for alle elever. Ifølge Imsen (2021) er det også lovfestet at elevene skal ta del i planleggingen og gjennomføringen av arbeidet med et trygt og godt skolemiljø. Dette inkluderer elevmedvirkning, som er et sentralt begrep i den overordnede delen av læreplanen (s. 121). Elevenes stemme skal bli hørt, respektert og akseptert i skolen, og dette skal prege skolens praksis. Elevene skal også delta aktivt i læringsfellesskapet. Det inkluderende læringsmiljøet er også sentralt i den overordnede delen av læreplanen, hvor det presiseres at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Et støttende læringsmiljø vil bidra til at elevene stimuleres til faglig og sosial utvikling, mens utrygghet og dårlig skolemiljø kan hemme læringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det er derfor svært viktig at skolemiljøet forebygger mobbing og krenkelser, samt legger til rette for utvikling av gode relasjoner og et trygt miljø hvor alle elever og ansatte inkluderes.

3.7 Tiltakssirkelen

Tiltakssirkelen er en modell utviklet av Anneli Otnes (2016) for å adressere skolefravær. Modellen tar hensyn til ulike faktorer som påvirker elevens fravær, uavhengig av årsaken til fraværet. Skolens rolle er sentral i håndteringen av skolefravær, og det er viktig at både skolen og foreldrene tar tak i problemet raskt når fraværet er høyt (Herikstad & Holst, 2018, s. 15). Tiltakssirkelen kan benyttes uavhengig av fraværets alvorlighetsgrad og bidrar til en helhetlig tilnærming. En vesentlig del av modellen er å identifisere tiltak som øker eller opprettholde ressursene og redusere risikofaktorene (Herikstad & Holst, 2018, s. 26).

Alle involverte parter skal implementere tiltakene frem til neste planlagte møte, eller inntil en positiv endring observeres. For at tiltakene skal lykkes, er det avgjørende at foreldrene har tillit til skolen. Skolen og andre relevante aktører har derfor ansvaret for å etablere og opprettholde et godt forhold til foreldrene (Herikstad & Holst, 2018, s. 26). Relasjoner til medelever og fritidsaktiviteter kan også være relevante temaer som bør tas opp tidlig i saker der eleven har vært borte fra skolen over lengre tid. For noen kan det første steget etter et langvarig fravær være knyttet til aktiviteter utenom skolen, spesielt på fritiden.



Figur 3: *Tiltakssirkelen* Otnes (2016). Referert til i Herikstad og Holst (2018, s. 15).

3.8 Sosiale relasjoner og samarbeid mellom skole og hjem

I denne delen av oppgaven vil jeg vektlegge betydningen av samarbeid mellom skole og hjem, samt sosiale relasjoner, med tanke på å illustrere hvilke forventninger som stilles til lærere og skole i henhold til læreplanverket. Selv om læreplanverket ikke er uttalt som teori, vil det likevel trekke frem sentrale og betydningsfulle faktorer som vil ha en innvirkning på elevenes skolehverdag, særlig når det gjelder arbeidet med skolevegring.

3.8.1 Samarbeid mellom skole og hjem

Gran og Mosand (2022) understreker betydningen av et godt skole-hjem samarbeid når det gjelder å håndtere fraværspromatikk blant elever (s. 35). Dette samarbeidet er viktig for å identifisere, implementere og gjennomføre tiltak. Unn-Doris Bæck (2018) påpeker at det kan være utfordrende å oppnå et godt samarbeid hvis foreldrene legger ulik vekt på betydningen av skole og utdanning, eller har negative erfaringer med skolen (s. 52). Lærerne må også ha respekt og forståelse for at barnets skolevegring kan være en utfordring for foreldrene, som kan føle at de ikke strekker til (Bæck, 2018, s. 53). Til slutt er det ifølge Hanne Christensen og Nina Misvær (2017) viktig å skape et klima for åpenhet, slik at foreldre føler seg trygge på å ta kontakt med skolen hvis det oppstår problemer. Åpenhet er gunstig, i stedet for at det oppleves som om at privatlivet blir invadert av andres tanker om hva som burde ha vært annerledes (s. 238).

Det er imidlertid viktig å unngå å peke på løsninger som ligger utenfor ens eget handlingsrom, for eksempel at skolen venter på at noe skal skje hjemme eller at foreldrene venter på tiltak fra skolen. For å oppnå dette er det nødvendig å få en oversikt over situasjonen fra alle involverte parters perspektiv (Gran & Mosand, 2022, s. 35). Videre er det viktig å etablere et godt samarbeid mellom skole og hjem, med god kommunikasjon, forståelse og tillit (Bæck, 2019, s. 72-76). En positiv start på dette

samarbeidet kan skapes ved å være bevisst på å gi et godt førsteinntrykk. Det er viktig å lytte til foreldrene og gi dem validering for deres opplevelser. Å bygge relasjoner til hjemmet er også et forebyggende tiltak mot skolevegring (Gran & Mosand, 2022, s.35).

Etablering av et godt samarbeid med hjemmet er også noe som presiseres i læreplanverket, med tydelige føringer fra kunnskapsdepartementet. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) er et godt samarbeid mellom skole og hjem med god kommunikasjon avgjørende for å bidra positivt til både læringsmiljøet og elevenes oppvekstmiljø. Skolen har et overordnet ansvar for å ta initiativet til samarbeidet og legge til rette for det (s. 19). Dette inkluderer å gi foreldrene nødvendig informasjon og muligheten til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Derfor er det viktig at skolen gir tydelige uttrykk for hva de kan tilby, og hva som forventes av hjemmet. Det er et gjensidig ansvar å opprettholde en god dialog mellom partene, og opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan også bidra til å trygge hverdagen for den enkelte eleven, spesielt de som sliter med skolevegring. Dette er viktig både for å finne riktige tiltak og for å kunne gjennomføre dem.

3.8.2 Sosiale relasjoner

Gjennom forskning har det blitt stadfestet at relasjoner mellom lærere og elever er en viktig faktor for elevenes læring og utvikling både i barnehage og skole (Eriksen & Lyng, 2018, s. 42). Gran og Mosand (2022) viser til at det finnes to grupper med elever som lærere ofte opplever som vanskelig å få en god relasjon til, nemlig de utagerende elevene og de med internaliserte vansker (s. 28). Relasjonen skal skapes i et likeverdig samspill, men det er den voksne som har ansvaret for kvaliteten på den. Eide (2022) påpeker at det å skape god relasjon til en elev handler om å våge å være sårbar sammen med eleven, og på denne måten oppnå åpenhet og tillit. Å gjøre oss sårbare, betyr ikke å brette ut eget privatliv, men å være menneskelig sammen med eleven (s. 38-39). Ved å anerkjenne de vanskelige følelsene hos eleven, kan man unngå usunne følelser og uønsket atferd (Gran & Mosand, 2022, s. 28). Det er viktig å legge merke til eleven og vise respekt og tillit for å kunne gi den emosjonelle støtten eleven trenger for å lykkes med skolen. Dette er spesielt viktig for elever som sliter med stort skolefravær, og som ønsker å gå på skolen, men samtidig har strategier for å unngå å komme dit (Gran & Mosand, 2022, s. 29). Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2015) understreker at den emosjonelle støtten kan bidra til å skape et trygt klasserom, noe som er avgjørende for elevenes læring og utvikling. Det å støtte eleven vil kunne bidra til at eleven opplever varme, respekt og tillit (s. 95). Dette fører til bedre trivsel og økt motivasjon for skolearbeidet. Å ta hensyn til elevenes emosjonelle behov er derfor viktig for å kunne skape gode relasjoner, og gi dem den støtten de trenger for å lykkes.

Ifølge Gran og Mosand (2022) er relasjonsbygging med elever som viser skolevegringsatferd en utfordrende oppgave for lærere. Dette skyldes at elevene i begrenset grad eller ikke i det hele tatt befinner seg på skolens arena. Hvis eleven fortsatt er til stede i klasserommet, kan generelle relasjonsfremmende tiltak være nyttige (s. 29). Dette kan ifølge Ingunn Marie Eriksen og Selma Therese Lyng (2018) inkludere å fokusere på rutiner som skaper forutsigbarhet, gi tydelig informasjon og beskjeder, samt øke kommunikasjon og tilbakemelding mellom lærer og elever. Dette bidrar til at læreren blir mer empatisk overfor eleven og lettere kan forstå den enkelte (s. 43). Det er sentralt

for elever som viser skolevegringsatferd å føle tilhørighet og trygghet på skolen. Dette vil føre til at de søker relasjoner til læreren og klassekamerater. Direkte tiltak for å fremme relasjoner med eleven kan være å vise interesse, øke hyppigheten av positiv kontakt, bli bedre kjent, gi positiv oppmerksomhet og tilbakemeldinger og dele positive opplevelser (Drugli & Hågensen, 2020, sitert i Gran & Mosand, 2022, s. 29). Gode relasjoner mellom lærer og elev kan bidra til å fremme motivasjon, engasjement og interesse for faglig arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95). Trivsel på skolen er avgjørende for læring. Vennskap eller følelsen av tilhørighet kan bidra til å øke trivselen og dermed bidra til faglig og sosial utvikling. Derfor er det viktig å legge til rette for å utvikle og bearbeide relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev.

4 Metode

Denne masteroppgaven tar sikte på å gjennomføre en grundig kvalitativ studie basert på fire dybdeintervju med kontaktlærere på mellomtrinnet (5.-7. klasse). I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og redegjøre for mitt valg av metode, samt gi en grundig beskrivelse av hvordan jeg har gjennomført innhenting og analysen av datamaterialet. Jeg vil også begrunne mine valg og bortvalg av metoder, i tråd med studiens relevans og formål.

4.1 Valg av design og metode

I dette prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign og gjennomført dybdeintervjuer. Jeg gjennomførte datainnsamlingen relativt tidlig i prosessen, noe som har gitt meg muligheten til å justere bruk av teori og perspektiver til det som fremstår som interessant i den empiriske analysen. Å ha en tidlig datainnsamling har også gitt meg muligheten til å justere forskningsdesignet og fokuset på undersøkelsen. Dette har blant annet bidratt til å skape en mer åpen og fleksibel tilnærming til forskningsprosessen. Kvalitativ forskning, ifølge Aksel Tjora (2021), er preget av en betydelig følsomhet overfor konteksten det utføres i. Forskeren er ofte tett på de som undersøkes, enten de har meldt seg som informanter i en intervjuundersøkelse eller deltar i situasjonene som observeres. Denne nærheten gir spennende og intense opplevelser, men gir også spesielle utfordringer. Forskeren må være forberedt på å justere sitt eget prosjekt, handlinger og idéer når de møter feltet for første gang (s. 17). Ifølge Tove Thagaard (2018) gir intervjuer verdifull innsikt i en persons opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Ved å delta i slike intervjuer, kan personer dele sine personlige opplevelser og kunnskaper rundt temaet skolefravær og skolevegring (s. 11). Dette gir en unik mulighet til å forstå de komplekse faktorene som kan føre til skolevegring, og kan bidra til utvikling av mer effektive tiltak for å adressere problemet.

Ved valg av forskningsmetode er tilgang til ressurser et sentralt pragmatisk hensyn, og tilgang til informanter, tid og gjennomføringskostnader spiller en vesentlig rolle (Tjora, 2021, s. 44). Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ studie i mitt masterprosjekt på grunn av at jeg hadde god tid til å gjennomføre intervju og etterarbeid. Problemstillingen min og innfallsvinkelen til tematikken tilsa også at kvalitativ forskning var mest gunstig for å oppnå forståelse og reflekterte svar fra mine informanter. Valget om å bruke intervju i stedet for observasjon i min studie var basert på min problemstilling. Jeg ønsket å undersøke kontaktlæreres erfaringer med elever som har skolefravær over tid, og intervju var den mest hensiktsmessige tilnærmingen for å få et innsiktsfullt og detaljert bilde av deres erfaringer (Thagaard, 2018, s. 12-13). Selv om gjennomføringen av kvalitative intervju kan være tidkrevende med transkribering, analysing og tolkning, var dette den mest passende metoden for å besvare min problemstilling. En annen vanlig utfordring som kan oppstå i kvalitative studier som bruker intervjuer som datainnsamlingsmetode, er at funnene kanskje ikke er representative for hele

populasjonen. Dette kan begrense studiens gyldighet og pålitelighet. I denne sammenhengen har det blitt identifisert en svakhet ved bruk av kvalitativ metode og intervju for å undersøke skolevegringsproblematikk blant lærere. Studiens funn vil kun gjelde for de fire kontaktlærernes personlige erfaringer med problematikken og kan ikke generaliseres til hele populasjonen av lærere. Uansett gir kvalitative metoder muligheten til å forstå hvordan lærere opplever skolevegringsproblemet blant elever.

Ifølge Tjora (2021) kan kvalitative undersøkelser gi verdifull informasjon om temaer og forhold som ikke var inkludert som spørsmål eller svaralternativer i undersøkelsesdesignet. Dette skyldes at informantene kan dele personlige erfaringer og perspektiver som forskeren ikke kunne ha forutsett på forhånd (s. 36-38). Slike personavhengige aspekter kan være avgjørende for å forstå informantenes holdninger og synspunkter. Tjora (2021) understreker også betydningen av en god dialog mellom forsker og informant i dybdeintervjuer for å få frem viktige refleksjoner. Han beskriver dybdeintervjuet som en intersubjektiv situasjon der refleksjonene som kommer frem, er avhengig av møtet mellom forsker og informant (s. 38). Dybdeintervjuet som forskningsmetode tar videre utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå informantenes opplevelser og refleksjoner (Tjora, 2021, s. 127). Fenomenologien antar at det vi studerer ikke er verden som den er, men slik den oppfattes av enkeltpersoner, og det interessante er å forstå den enkeltes oppfatning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Ved å undersøke felles erfaringer kan man oppdage essensen i den relasjonelle kompetansen som lærere bruker i arbeidet med elever som strever med skolevegring. For å sikre en adekvat besvarelse av problemstillingen er det avgjørende å velge informanter som besitter både erfaringer og kunnskap om det aktuelle fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36-38). Forskeren må også være villig til å lytte til informantenes subjektive oppfatninger og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Det er viktig å ha en grundig forståelse av forskningsmetoder og teorier i praksis, på grunn av at det fenomenologiske perspektivet gir en verdifull tilnærming til å forstå informantenes oppfatninger av et fenomen (Thagaard, 2018, s. 36). I henhold til Tjora (2021) er det verdt å bemerke at kvalitativ forskning er en mangfoldig forskningsmetode. Den kjennetegnes av empati og kreativitet, men også av struktur og systematikk. Kvalitativ forskning kan bli drevet frem av både empiri og teori, men som regel oppstår samspillet mellom disse to (s. 27). I dette studiet er kvalitativ forskning avgrenset ved hjelp av ulike informanter, og begrenset av et antall teorier og perspektiver.

4.2 Utvalg

For min studie ønsket jeg å undersøke erfaringene til kontaktlærere på femte til sjuende trinn når det gjelder arbeid med skolevegring. Jeg valgte å gjennomføre intervjuer med disse informantene, fordi jeg antar at de kan gi innsikt i sin egen erfaring og opplevelse. I strategisk utvalg velger man informanter som har relevant erfaring med temaet som studeres, og dette er viktig for å sikre validitet i funn og resultater (Tjora, 2021, s. 145). Det ville for eksempel vært vanskelig å få innsikt i hvordan kontaktlærere arbeider med skolevegring fra noen som ikke har jobbet med problematikken. I studien vil informantene først og fremst representere seg selv, men senere vil de kunne representere et syn eller posisjon som kommer frem i analysen (Tjora, 2021, s. 145). Sammenfattende kan det sies at utvalget av informanter er avgjørende for å oppnå validitet i studiens funn og resultater. I min studie valgte jeg å intervjuer kontaktlærere

som har erfaring med skolevegring, og jeg forventer at deres erfaringer vil gi viktig innsikt i problemstillingen.

Ved rekruttering av informanter til mitt masterprosjekt om skolevegring, tok jeg kontakt med rektoren på en skole jeg hadde kjennskap til via e-post. Jeg presenterte studiens formål og hensikt på en tydelig måte, og spurte om rektoren hadde noen ansatte på barnetrinnet som kunne tenke seg å delta i et intervju om temaet. Jeg understreket viktigheten av at informantene hadde relevant erfaring på området. Rektoren henviste meg videre til flere kontaktlærere på femte til sjuende trinn, men disse hadde ikke tilstrekkelig erfaring med skolevegring og kunne derfor ikke delta i studien. De henviste meg imidlertid videre til fire lærere som var velkvalifiserte, og hadde god kompetanse og erfaring på temaet. For å rekruttere informanter har jeg altså benyttet snøballmetoden som utvalgsmetode. Som Tjora (2021) beskriver det, er snøballmetoden en metode hvor man starter med et lite utvalg og gradvis utvider det ved å få tips om nye informanter fra førstekontaktene. Dette resulterer i et utvalg som gradvis vokser, som en snøball som ruller (s. 150). Som nevnt tidligere kontaktet jeg først rektoren ved en skole, som deretter satte meg i kontakt med lærere som hadde erfaring med skolevegring. Disse lærerne ga meg igjen tips om andre potensielle informanter med mer erfaring. På denne måten utvidet jeg gradvis utvalget, og endte til slutt opp med fire aktuelle informanter. De fire informantene jeg intervjuet var alle engasjerte og reflekterte, og hadde personlige eller faglige grunner for å ville delta i studien. De var villige til å dele sine erfaringer for å bidra til økt forståelse av skolevegring. I sum var rekrutteringen av informanter en nøye planlagt og gjennomført prosess, hvor pragmatiske hensyn ble tatt i betraktning, og belastningen for informantene ble vurdert. Snøballmetoden viste seg å være en effektiv utvalgsmetode, og de fire informantene jeg intervjuet bidro med verdifull innsikt i studiens problemstilling.

Jeg sendte de fire potensielle intervjuobjektene et detaljert informasjonsskriv om studien (vedlegg 1) før intervjuene ble gjennomført. Jeg viste stor takknemlighet for informantenes deltakelse, fordi dette ifølge Tjora (2021) er viktig for å sikre kvalitet og pålitelighet i forskningsresultatene (s. 154). For å respektere informantenes innsats og tid, skal jeg dele mine funn og det ferdige produktet med dem. Informantene var svært engasjerte i temaet og ønsket å dele sin kunnskap og erfaring. For å sikre anonymitet og samtidig gjøre det lettere å skille mellom informantene under sitering i drøftingen, har jeg gitt dem fiktive navn. I tabellen nedenfor viser jeg informantenes bakgrunn, utdanning og stilling, samt hvilken skole de jobber på (markert som "skole 1" og "skole 2").

Informant	Bakgrunn	Utdanning	Stilling
Jenny (skole 1)	30 års erfaring som lærer.	Adjunkt med opprykk og tilleggsutdanning.	Kontaktlærer på sjuende trinn.
Sofia (skole 1)	10 års erfaring som lærer.	Den gamle praktisk-pedagogiske utdanningen, med en master i geografi. I tillegg til emnene nordisk og sosialantropologi.	Kontaktlærer på sjette trinn. Erfaring fra ungdomstrinn.

Iben (skole 1)	4 års erfaring som lærer.	Grunnskolelærer-utdanning, 4 årig bachelor. Med fagene norsk, kunst og håndverk, kroppsøving og spesped.	Kontaktlærer på sjuende trinn. Og noen fag på niende trinn.
Frida (skole 2)	10 års erfaring som lærer.	Lektor med opprykk. Ett år på psykologi, tre år på allmennlærer og master i norskdidaktikk.	Kontaktlærer på femte trinn.

Tabell 1: *utvalg*

4.3 Gjennomføring av intervju

I lys av min forskningsproblemstilling om skolevegring, vil intervju som metode være særlig relevant for å innhente kunnskap om samfunnsaktuelle problemer. Som Thagaard (2018) påpeker, gir intervjuer en dypere forståelse av informantenes opplevelser, synspunkter og selvforståelse (s. 12). Dette er av betydning for min studie, hvor jeg ønsker å oppnå en inngående innsikt i informantenes opplevelser av skolevegring. Kvalitative intervjuer vil være egnet for å besvare min problemstilling og gi en omfattende forståelse av informantenes perspektiver på fenomenet. Ved å kunne presentere fortellinger i intervju, kan dette betraktes som en form for sosial handling, der forskeren og intervjuobjektet samhandler i forståelsen av erfaringer. Det er derfor viktig å tolke intervjudataene i lys av kulturelle og sosiale rammer som informantene forholder seg til (Thagaard, 2018, s. 53).

Da jeg gjennomførte intervjuene var jeg godt forberedt med et klart tema, hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål på forhånd. Jeg brukte også en intervjuguide for å sikre en strukturert tilnærming. Til tross for dette, valgte jeg å bruke en semistrukturert tilnærming, slik at jeg kunne bygge videre på det informanten sa og stille spørsmål som dukket opp underveis. Dette skapte en åpen og fleksibel samtale, samtidig som den hadde god struktur grunnet de planlagte spørsmålene og temaene. Intervjuguiden var svært nyttig under intervjuet, fordi den hjalp meg med å holde oversikt over de temaene jeg ønsket å dekke. Dette gjorde at jeg kunne unngå at samtalen sporet av, og samtidig sørget for at jeg stilte alle de nødvendige spørsmålene. Selv om jeg hadde et klart fokus, hadde informantene likevel mulighet til å uttrykke seg fritt om temaene de anså som viktige. Alt i alt, ved å kombinere en strukturert tilnærming med en åpen tilnærming, kunne jeg få tilgang til varierte data gjennom mine intervjuer. Denne metodikken var en effektiv måte å utforske komplekse temaer og skape en meningsfull dialog med informantene. Thor Arnfinn Kleven og Finn Hjordemaal (2018) påpeker at intervju som metode innebærer en rekke varianter, fra strukturerte intervjuer til uformelle samtaler. Semistrukturerte intervjuer utgjør en blanding av de to. Strukturerte intervjuer innebærer forhåndsbestemte spørsmål med bestemt formulering og rekkefølge, mens ustrukturerte intervjuer innebærer at intervjueren har en idé om hva intervjuet skal handle om og hvordan det skal starte (s. 42-44). Semistrukturerte intervjuer gir rom for mer fleksible samtaler, noe som kan føre til at man kommer dypere inn på temaet som studeres sammenlignet med et strukturert intervju. Ifølge Steinar

Kvale og Svend Brinkmann (2015) har semistrukturerte intervjuer som formål å forstå deltakerens perspektiv. Kunnskap skapes i møte mellom forskeren og intervjupersonens synspunkter, ifølge May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018). Mens forskeren har temaet og noen spørsmål klare på forhånd, er det ikke viktig å stille spørsmålene i en bestemt rekkefølge. Spørsmålene stilles der det er naturlig å bringe dem inn i samtalen, og forskeren er åpen for at intervjupersonen kan introdusere tema som forskeren ikke har tenkt gjennom på forhånd (s. 121).

Jeg valgte å gjennomføre kvalitative intervjuer i mitt forskningsprosjekt om skolevegring, fordi det ga meg muligheten til å komme nær informantene og kartlegge deres erfaringer, kunnskap og kompetanse om temaet. Innenfor kvalitativ forskning finnes det flere ulike typer intervju man kan velge mellom, og valget av metode bør begrunnes ut fra formålet med studien. I tillegg til å skape tillit er det også viktig å være lyttende og nysgjerrig under intervjuet. Dette gjorde jeg ved å stille åpne spørsmål, og la informantene snakke ut om tema. Ved å utføre dette svarte informantene videre på hovedspørsmålene, slik at jeg slapp å spørre oppfølgende. Tjora (2021) påpeker også at forskeren bør være bevisst på sin egen rolle i intervjuet, og unngå å påvirke informantens svar gjennom ledende spørsmål eller egenmeninger (s. 127).

Det er viktig å merke seg at dybdeintervju har sine begrensninger, og at man bør være kritisk til resultatene som kommer frem. Tjora (2021) påpeker at det kan være vanskelig å generalisere funnene fra dybdeintervju til en større populasjon, og at det derfor kan være nødvendig å gjennomføre flere intervjuer for å få et mer helhetlig bilde. Det er også hensiktsmessig å kombinere dybdeintervju med andre metoder som observasjon eller dokumentanalyse, for å få en mer balansert forståelse av fenomenet man undersøker. I min egen masteroppgave har jeg valgt å benytte meg av dybdeintervju som en viktig datainnsamlingsmetode. Ved å skape en avslappet atmosfære og være lyttende under intervjuene, håper jeg å få en dypere forståelse av informantens erfaringer og meninger om temaet jeg undersøker. Jeg er også bevisst på metodens begrensninger og vil være kritisk til funnene som kommer frem. Ved å gjennomføre dybdeintervju med relevant teori håper jeg å få et mer helhetlig bilde av fenomenet jeg undersøker.

4.3.1 Lydopptak

Når man utfører kvalitative intervjuer, kan det være hensiktsmessig å benytte seg av en lydopptaker for å sikre at man fanger opp alt som blir sagt i løpet av intervjuet. Dette vil også gi forskeren muligheten til å fokusere på å opprettholde god kommunikasjon og flyt i intervjuet, samt å be om utdypninger og konkretiseringer underveis (Tjora, 2021, s. 180). Ved å bruke en lydopptaker vil det også være enklere å gå tilbake i intervjuet og høre på det flere ganger for å transkribere, analysere og tolke materialet på en grundig måte, uten risiko for å overse viktige poenger.

Før jeg startet intervjuet informerte jeg informantene om at jeg ville benytte meg av en lydopptaker, som alle ga samtykke til. Jeg ga også grundig informasjon om hvordan jeg ville oppbevare lydopptaket, hvordan det blir brukt og når det vil bli slettet. Det kan være tilfeller der noen informanter kan være skeptiske til å bli tatt opp, selv om de har gitt tillatelse. Dette kan påvirke deres ytelse og begrense informasjonen som blir delt (Tjora, 2021, s. 182). Jeg sendte på forhånd ut et informasjonsskriv (vedlegg 1) og

Samtykkeskjema (vedlegg 2) til informantene, om bruken av lydopptakeren og lagring av materialet. Jeg ga også beskjed om lydopptakeren før intervjuene startet. Jeg benyttet en båndopptaker for å ta opp intervjuene. Dette var en enkel og praktisk måte å ta opp intervjuene på, og materialet ble lagret i en privat mappe på internett gjennom NTNUs database. Jeg var den eneste som hadde tilgang til materialet, og lydfilene ble slettet etter at transkriberingen var fullført.

4.4 Forskningsetiske vurderinger

I denne studien har jeg tatt hensyn til De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) sine retningslinjer for forskning innenfor samfunnsvitenskap og humaniora. NESH sine retningslinjer fungerer som veiledning for forskere, og har som formål å sikre forskningsetisk skjønn og refleksjon, forebygge uredelighet og avklare dilemmaer (NESH, 2021). Som forsker er det mitt ansvar å ta hensyn til disse retningslinjene, og jeg har derfor vært oppmerksom på hensyn som tillit, respekt og gjensidighet i møte med mine informanter (Tjora, 2021, s. 54). Anonymisering av informasjon er også en viktig faktor for å ivareta deltakerens personvern, spesielt dersom sensitiv informasjon deles (Tjora, 2021, s. 190). Som forsker har jeg derfor sørget for at all informasjon som kan identifisere mine informanter er fjernet fra mine data og eventuelle publikasjoner. Det er også viktig å understreke at forskningsetikk ikke bare handler om å unngå å skade informanten, men også om å forstå og anerkjenne deres opplevelser og perspektiver. Jeg har derfor vært bevisst på å vise ydmykhet overfor mine informanter for deres deltagelse i studien, og å sørge for at de føler seg respektert.

Jeg har valgt å anonymisere informantenes navn for å sikre integritet i datainnsamlingen. Ved å bruke fiktive navn i stedet for tall eller bokstaver, kan studien lettere leses og oppleves mer troverdig for leserne. For å informere deltakerne om deres rettigheter og sikre samtykke, sendte jeg ut et detaljert informasjonsskriv (vedlegg 1) og samtykkeskjema (vedlegg 2). Dette viser også til at personvern er ivaretatt i studien. I samtykkeskjemaet ga informantene sitt samtykke til å delta i prosjektet og tillate at informasjonen de delte i intervjuene kunne brukes i studien, under forutsetning av anonymisering. Det er viktig at prosjektet ivaretar deltakernes personvern og rettigheter. Før man starter forskningen, er det en forutsetning å melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning (se vedlegg 4). Dette gjelder i samsvar med kravene som følger forskningsetiske retningslinjer. Disse kravene inkluderer hvordan informasjonen samles inn, lagres og hvordan studien skal utføres, slik at personvern er ivaretatt og studien følger de etiske retningslinjene. Informantene som deltar i prosjektet skal alltid ha tilgang til datamaterialet om de ønsker det, for å sjekke siteringer og andre utdrag (Tjora, 2021, s. 188). Jeg informerte deltakerne om dette, og sikret at de var klar over at deres personvern ble ivaretatt og at prosjektet var godkjent av NSD.

Videre er det avgjørende at forskere reflekterer over hva som deles av data før det publiseres. Dette inkluderer å vurdere etiske hensyn til informanten, deres anonymitet og rettigheter. Som Tjora (2021) påpeker, blir dette oppfattet som en viktig del av forskeres profesjonalitet, og en indikator på at informanten blir behandlet med respekt og verdighet (s. 187). For å opprettholde integriteten og etisk praksis i forskning, må alle involverte være klar over de etiske kravene som følger med å arbeide med mennesker. Dette krever at man er åpen for refleksjon og villig til å ta ansvar for ens handlinger. Ved

å vise respekt og ta hensyn til informanten, kan man skape et trygt og tillitsfullt forskningsmiljø som kan gi verdifulle innsikter innenfor ulike fagområder. Forskningsetikk er altså en viktig faktor å ta hensyn til under gjennomføringen av intervjuer, slik Tjora (2021) påpeker. Ifølge Tjora (2021) er det primære hensynet å sørge for at informantene ikke blir skadet, for eksempel ved å unngå å berøre vanskelige eller personlige temaer. Mye av etikken i dybdeintervju ligger både i presentasjon av data og i selve gjennomføringen av intervjuene (s. 54; s. 187). Som forsker og intervjuer er det viktig å vise respekt og forståelse for at informanten kan finne intervjusituasjonen som utfordrende og følsom. Informantens privatliv skal respekteres, og tilliten må opprettholdes i alle intervjusituasjoner. Det er også nødvendig å minne informantene på at de kan avbryte intervjuet når som helst, og også trekke seg etter at intervjuet er gjennomført, dersom de opplever ubehag (Tjora, 2021, s. 187-188). Etiske hensyn bør tas for å begrense utforskningen av følelsesladde spørsmål og tema i intervjusituasjonen, slik at informanten føler seg komfortabel. Dybdeintervjuet kan være en utfordrende situasjon for både deltaker og intervjuer, og det er viktig å begrense eventuelle negative følelser. Det er ikke en selvfølge at lærere har tid eller kapasitet til å delta i studier, og derfor bør forskerne vise sin takknemlighet for deltakelsen.

Som forsker innenfor pedagogisk forskning, er jeg bevisst på de etiske retningslinjene som gjelder for å utføre forskning med mennesker som informanter. Forskning med mennesker krever en grunnleggende respekt for menneskeverd, og hensynet til deltakernes rettigheter og verdighet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). Jeg er derfor forpliktet til å ivareta likeverd, frihet, medbestemmelse og menneskeverd i hele forskningsprosessen (NESH, 2021). Ifølge NESH (2021) skal forskningsetisk samtykke være frivillig, utvetydig og informert. Dette betyr at jeg som forsker har sørget for at deltakernes samtykke er dokumentert gjennom signerte samtykkeskjema (vedlegg 2) og at de har fått all nødvendig informasjon om prosjektet gjennom et informasjonsskriv (vedlegg 1). Jeg har også tatt hensyn til deltakernes rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten konsekvenser. De etiske hensynene påvirker alle deler av forskningsprosessen, fra planlegging og gjennomføring til tolkning, drøfting og presentasjon av funnene. Jeg har derfor vært nøye med å ivareta deltakernes anonymitet og fortrolighet, og har sørget for at all informasjon som er innhentet, er behandlet på en forsvarlig måte.

4.5 Vitenskapsteoretisk ståsted

I tråd med Postholm og Jacobsen (2018) vil denne masteroppgaven benytte en konstruktivistisk tilnærming til å forstå den sosiale virkeligheten. Det konstruktivistiske synet anerkjenner at kunnskapen om den sosiale virkeligheten alltid er begrenset og i stadig endring på grunn av menneskers handlinger og samspill. Vi kan aldri med full sikkerhet si hvordan et objekt virkelig er, men vi kan konstruere en oppfatning av objektet basert på vår persepsjon av det. Våre oppfatninger av virkeligheten vil derfor være en subjektiv forståelse av virkeligheten, og vil kunne endres når ny kunnskap kommer til (s. 49). Det er viktig å understreke at resultatene og konklusjonene fra denne studien vil være gyldige innenfor dagens kontekst og for noen populasjoner. Den kan dermed ikke nødvendigvis overføres til alle situasjoner og for alltid. Paradigmeskifter og endringer i samfunnet kan utløse at svarene som kommer frem ikke lenger er gyldige (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). For eksempel kan en endring i nasjonal plan for

skolevegring gjøre denne studien ugyldig for fremtiden. Med dette i bakhodet vil oppgaven begrunne de metodiske valgene som er gjort, for å få en mest mulig helhetlig forståelse av fenomenet som studeres, samtidig som begrensningene ved studien vil være klart presentert.

Postholm og Jacobsen (2018) argumenterer for at det er umulig å skille forskeren fra det sosiale fenomenet som studeres. Dette skyldes at forskeren alltid vil måtte gå i interaksjon med de personene som studeres, og forskeren vil derfor alltid påvirke studien og resultatet på en eller annen måte. I denne sammenhengen refererer interaksjon til handlingen hvor to eller flere personer påvirker hverandre gjensidig. For å kunne forstå og tolke sosiale fenomener, mener Postholm og Jacobsen (2018) at det er viktig å forstå at mennesker er aktive og ansvarlige aktører som blir påvirket av omgivelsene og omvendt. Kunnskap oppfattes derfor som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (s. 49-50). Dette innebærer at forskerens kunnskap om temaet er viktig når man gjennomfører kvalitative studier, og denne kunnskapen kan tilegnes gjennom intervjuer, informanter og relevant teori. I denne studien vil kunnskapen om skolevegring og tidlige tiltak knyttet til problematikken bli konstruert gjennom intervjuer med kontaktlærere og relevant teori. Resultatene av intervjuene kan derfor ikke betraktes som selve virkeligheten, men som en oppfatning av den basert på kunnskap og tidligere erfaringer. Denne oppfatningen er konstruert i sosiale sammenhenger, hvor kunnskapen vil og kan endres og fornyes så lenge ny kunnskap blir innført. Som forsker vil mine funn fra denne studien kunne være relevant for lærere og andre ansatte i skolen som møter elever som er på vei til å utvikle skolevegring. Ved å generere ny kunnskap om tidlige tiltak knyttet til problematikken, kan mine funn bidra til å forbedre forståelsen og håndteringen av skolevegring blant elever.

4.6 Analyse

I denne masteroppgaven har jeg benyttet meg av kvalitative analysemetoder for å undersøke lærernes erfaringer med skolevegringsproblematikken. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) har hensikten med kvalitative analysemetoder vært å sortere datamateriale som er samlet inn, for å kunne gjøre materialet forståelig (s. 139). Jeg har benyttet meg av en induktiv tilnærming, som ifølge Tjora (2021) innebærer at kodene skal ligge tett på deltakerutsagn og ivareta det helt spesifikke materialet. En induktiv empirinær koding gjør det mulig å redusere påvirkningen av forventninger og teorier som forskere eksplisitt vil trekke med seg inn i analysen (s. 218). Selv om jeg har tatt utgangspunkt i empiri og knyttet dette opp mot relevante perspektiver, har jeg i denne oppgaven forsøkt å gjøre det mulig for en leser å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på. Dette er i tråd med Tjoras (2021) påstand om at målet til den kvalitative analysen er å gjøre det mulig for leseren å øke sin kunnskap om temaet (s. 216). Potensialet til kvalitativ forskning ligger i analysen. Det er her forskeren får vist sin kapasitet og kreativitet. Analysearbeidet kan være en svært kompleks og tidskrevende prosess, hvor alt kan føles håpløst. I begynnelsen av analyseprosessen lagde jeg meg derfor en konkret plan med gode strategier for å kunne håndtere analysearbeidet.

I denne studien har jeg utført en analyse av mitt datamateriale. Før jeg startet å analysere måtte jeg blant annet vurdere hva som var viktig i min empiri, hvordan

dataene kunne analyseres for å besvare problemstillingen min, og om jeg hadde tilstrekkelig empiri. For å bearbeide datamaterialet, transkriberte jeg først intervjuene. Som Tjora (2021) påpeker, er det ofte flere spørsmål som må besvares før analysen kan gjennomføres. Dette er nødvendig for å ha empiriske data i form av tekst som kunne kodes i detalj (s. 217).

Etter transkriberingen satt jeg igjen med behandlende data, eller analysedata. Som Asbjørn Johannessen, Line Christoffersen og Per Arne Tufte (2021) beskriver, består analysen av fire faser. Den første fasen innebærer å skape et helhetsinntrykk og en sammenfatning av meningsinnholdet i intervjuet (s. 170). Jeg startet analysen med å lese gjennom datamaterialet for å identifisere de sentrale og viktige punktene og få en oversikt over hva intervjuene omhandlet. Dette gjorde det lettere å gjennomføre de neste stegene i analysen, siden jeg hadde god oversikt over mitt eget datamateriale og essensen i intervjuene. For å sikre en grundig analyse av datamaterialet, har jeg benyttet meg av flere analyseteknikker. Jeg har blant annet utført en tematisk analyse, hvor jeg har identifisert og kategorisert ulike temaer og underkategorier i datamaterialet. Jeg har også benyttet meg av en kvalitativ innholdsanalyse, hvor jeg har analysert og tolket betydningen av språklige uttrykk og setninger i datamaterialet (Tjora, 2021, s. 218). Ved å benytte meg av flere analyseteknikker har jeg sikret en grundig og omfattende analyse av mitt datamateriale. Ved å gå detaljert inn i hver del av analyseprosessen, vil man få en bedre forståelse av materialet og kunne se dette opp mot teori på en akademisk måte. Analyseprosessen har dessuten vært krevende, men samtidig lærerik og givende. Ved å analysere mitt datamateriale har jeg oppnådd økt forståelse for temaet jeg undersøkte, og kunne besvare mine forskningsspørsmål på en god og pålitelig måte.

Jeg har gjennomført en grundig analyse av empirisk materiale gjennom flere trinn. I henhold til Johannessen et al. (2021, s. 171) besto det neste trinnet av koding. Tjora (2021) definerer tre hovedmål med koding: å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, og redusere materialets volum og å legge til rette for idégenerering av detaljene i empirien. Ved å benytte en induktiv empirinær koding, kan en redusere påvirkningen av forventninger og teorier som forskeren kan ha med seg inn i analysearbeidet (s. 218). Dette kan bidra til at analysen og drøftingen blir mer gyldig, ved å hindre forskeren i å følge magefølelsen og trekke feilaktige konklusjoner. Jeg valgte å gå inn i analyseprosessen med et åpent blikk, og la mine forforståelser til side for å la dataene vise meg veien. Kodingen som ble utført i analysen var derfor tett knyttet til empirien, og benyttet begreper som allerede var til stede i datamaterialet, kjent som "innfødte begreper" (Tjora, 2021, s. 218). Jeg brukte ulike koder for å vise hvilken type informasjon tekstelementene ga, og jeg benyttet fargetusjer og digital markering i et tekstdokument for å få oversikt over kodene. Deretter gjennomførte jeg en empirisk koding for å beskrive ulike tema som pekte seg ut, og jeg noterte essensen i hvert sitat. Formålet med kodingen var å finne meningen bak kodesettene, og jeg kodet digitalt i en tabell for å gjøre det lettere å finne tilbake til hver enkelt kode under analysearbeidet. Deretter kodet jeg gruppene tematisk for å sitte igjen med de mest sentrale kategoriene som skal brukes i drøftingen. Kategoriene jeg satt igjen med, og som jeg vil drøfte i oppgaven, er skolevegringsbegrepet, årsaker til skolevegring, igangsetting av tidlige tiltak og samarbeid i skolen.

I forskningsprosessen med koding av empirisk data, er det viktig å kunne skille det som er relevant for problemstillingen og det som er irrelevant. Tjora (2021) fremhever

betydningen av å bruke empirinær koding som en induktiv tilnærming i kodingsprosessen, hvor man genererer koder basert på analysedataene. Dette innebærer å opprette koder, som kan være ord, fraser, setninger, utsagn eller dialog, etter å ha gått gjennom hele det første dokumentet. Deretter går man videre til neste dokument og fortsetter med de samme kodene, og oppretter nye der det er nødvendig (s. 219). En viktig grunn til å velge empirinær koding fremfor sorteringsbasert koding er at sistnevnte kun beskriver generelle variabler som intervjuet handler om, uten å si noe om hva informanten faktisk sier. Dette fører til at man må tilbake til intervjueteksten for å kunne komme videre til neste trinn i kodingen, som ikke vil bidra tilstrekkelig i analysen (Tjora, 2021, s. 222). Etter kodingsarbeidet sitter man igjen med et kodesett i tillegg til analysedata. Det er viktig å merke seg at dette er to ulike representasjoner av empirien, som må bearbeides. Tjora (2021) understreker viktigheten av å reflektere og kritisere kodingsarbeidet for å sikre at resultatene er gyldige og pålitelige (s. 225).

Neste fase i analysearbeidet var utviklingen av konsepter. Her koblet jeg kodegrupper og temaer sammen med relevant teori og perspektiver. Jeg kom videre frem til de ferdigstilte kategoriene ved å sette sammen ulike koder. Ved å ha fargekoder på svarene til informantene, klarte jeg å skille de overordnende tematikkene til spørsmålene. Jeg fant deretter ut fire forskjellige kategorier som egnet seg til min studie. Her reflekterte jeg positive og negative sider med ulike punkter, og landet til slutt på de fire aktuelle kategorier, som nevnt tidligere. Jeg reflekterte deretter over hva kodegruppene og temaene egentlig handlet om, og sorterte teori opp mot analysen. Forskeren må se etter teori og perspektiver som omhandler det samme fenomenet, og finne relevant teori som belyser temaet i studiens empiri (Tjora, 2021). I denne delen av analysen vil jeg dra ut essensen i forskningsarbeidet og belyse de viktigste og mest sentrale temaene i studien. Jeg vil utvikle perspektiver ut fra datamaterialet, og teorien jeg velger ut for å belyse funnene vil være sentral for å sikre både kvalitet og gyldighet i oppgaven. Dette vil komme til syne i drøftingen, hvor jeg vil diskutere mine funn opp mot relevant teori og tidligere forskning.

4.7 Forskningens kvalitet: pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Innenfor kvalitetssikringen av kvalitativ forskning blir ofte kriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet brukt som indikatorer for kvalitet (Tjora, 2021, s. 259). I denne delen vil jeg kort redegjøre for disse begrepene og beskrive hvordan jeg sikrer kvaliteten i min studie ved å bruke disse indikatorene. Pålitelighet handler ifølge Tjora (2021) om intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet. Relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori bidrar til å styrke påliteligheten. Som forsker har jeg interesse for tematikken skolevegring, og dette kan påvirke resultatene i forskningen (s. 263-264). Det er derfor viktig å være åpen og forberedt på å endre forståelsen underveis i prosjektet. Som forsker er det også viktig å redegjøre for min egen posisjon og engasjement, samt å forklare at mine personlige erfaringer kan påvirke studien (Tjora, 2021, s. 265). Under intervjusituasjonen la jeg derfor mine forventninger og hypoteser til side og lot informanten fortelle ut fra sine egne erfaringer og kunnskaper. For å styrke påliteligheten i studien har jeg tilegnet meg god kunnskap om både metoden og temaet som studeres. Dette er fordi min egen kompetanse kan påvirke

hvordan studien formes. Gjennom strategisk utvalg har jeg også funnet reflekterte og kompetente informanter med kunnskap og erfaring med elever som har opplevd eller opplever skolevegring. Ved å bruke lydopptaker under intervjuene har jeg fått muligheten til å trekke frem direkte sitater fra informantene. Dette kan bidra til å styrke påliteligheten i forskningsprosjektet, siden informantenes stemme blir synliggjort (Tjora, 2021, s. 265). Generelt sett går det ikke å være fullstendig nøytral som forsker, og det er derfor viktig å være bevisst på sin egen posisjon og engasjement når man gjennomfører kvalitativ forskning. Ved å være åpen for endring og ved å bruke strategisk utvalg av informanter med relevant kunnskap og erfaring, samt ved å trekke frem direkte sitater fra informantene, kan man styrke kvaliteten på forskningen.

Ifølge Johannessen et al. (2021), er reliabilitet en viktig faktor til å vurdere påliteligheten av dataene som er samlet inn i en studie. Dette innebærer å se på hvilke data som er brukt, hvordan de er samlet inn og bearbeidet (s. 27). Det finnes flere metoder for å teste reliabiliteten i en studie, og det vil være nyttig å sammenligne funn fra tidligere forskning innenfor samme tema for å styrke oppgavens reliabilitet og pålitelighet (Johannessen et al., 2021, s. 27). Å sammenligne mine funn med tidligere studier vil være viktig i drøftingsdelen av oppgaven. Gyldighet handler om å finne svar på spørsmålene vi stiller i forskningen (Tjora, 2021, s. 260). For å styrke gyldigheten i min studie, har jeg tilegnet meg mye kunnskap om temaet skolevegring og tilhørende problematikk på forhånd. Dette har vært viktig for å stille presise og relevante spørsmål i intervjuene som kan svare på studiens formål og problemstilling. Ifølge Tjora (2021), vil god kunnskap om temaet som studeres bidra til mer presise spørsmål i intervjuene (s. 262). Å ta hensyn til reliabilitet og gyldighet er avgjørende for å sikre kvaliteten på forskningsarbeidet. Gjennom å sammenligne funn med tidligere forskning og tilegne seg god kunnskap om temaet som studeres, vil oppgaven være mer pålitelig og gyldig.

Generalisering handler kort og konsist om studien kan eller vil være relevant i andre tilfeller utover det som er studert, og i hvilke kontekster resultatene vil være gyldige (Tjora, 2021, s. 267). Generalisering refererer til om forskningen kan anvendes i andre sammenhenger av andre forskere. På grunn av begrensningene i utvalget vil ikke denne studien kunne generaliseres til andre populasjoner. Likevel kan den kombineres med andre studier, og anvendes av lærere som jobber innenfor samme emneområde. Studien kan ikke fastslå en absolutt sannhet eller faktum, ettersom den er basert på informantenes personlige erfaringer og opplevelser. Dermed kan ikke studien representere noe mer enn de skolene informantene jobber ved, men den kan fortsatt gi et viktig bidrag til forskningsfeltet. Studien kan reproduseres, slik at andre kan utføre samme studie på et nytt utvalg av informanter. Resultatene fra denne studien kan derfor bli brukt i senere forskning og videreutvikles.

5 Drøfting av erfaringer i lys av teori

I denne delen av studien vil jeg presentere de mest sentrale funnene fra analysen, og drøfte dem opp mot relevant teori, perspektiver og tidligere forskning som er presentert i oppgaven. For å vise sammenhengen mellom resultat og teori på en oversiktlig måte, har jeg valgt å kombinere presentasjonen av funnene med drøftingen. Studiens omfang og relevans har ledet meg til å fokusere på fire kategorier som jeg har vist til tidligere, for å belyse lærerens erfaringer med skolevegring. Ved å fokusere på de utvalgte kategoriene vil jeg tydeliggjøre lærerens stemme og gjøre drøftingen mer oversiktlig. Sitatene som blir brukt i analysen er oversatt til bokmål, men inneholder en del muntlig språk og uttrykk. Jeg vil også benytte meg av tidligere forskning og teori for å utdype funnene og gi en mer helhetlig forståelse av skolevegring.

5.1 Om skolevegring

Den første kategorien jeg vil utforske er informantenes forståelse av begrepet skolevegring. Skolefravær er et komplekst fenomen med flere ulike begreper og forståelser. Derfor er det avgjørende å få en klar forståelse av hva skolevegring faktisk innebærer. Jeg er interessert i å undersøke hvordan de ulike informantene definerer eller forstår begrepet, fordi dette vil være relevant for videre drøfting av lærernes erfaringer og tanker om arbeidet rundt skolevegring. Det var visse likheter i informantenes definisjoner av skolevegring, og jeg har inntrykk av at lærerne har en felles forståelse av hva fenomenet innebærer. I utdragene nedenfor kan vi se hvordan lærerne beskriver begrepet i intervjuene:

Ehh, ja, da tenker jeg elever som opplever veldig motstand for å gå på skolen av ulike grunner, dem vil bare ikke på skolen. (Jenny)

En annen informant definerte begrepet slik:

At det er vanskelig å komme seg på skolen og få hverdagen til å gå rundt. At du har fravær som er ut over det som er naturlig. (Sofia)

Den tredje informanten definerte det slik:

Åj åj åj, at man på en eller annen måte kjenner på noe ubehag rett og slett til å komme. Det har forandret seg litt i hodet mitt på det året her: fra at jeg tenkte at det er noen som ikke kommer på skolen på grunn av noe skolerelatert, til at jeg tenker at det kan være noen strukturer hjemme som gjør at det er vanskelig å komme seg på skolen. (Iben)

Den siste informanten definerte skolevegring på denne måten:

Jeg tenker jo at det er motstand til å gå på skolen. Alle barn tror jeg kan tenke seg andre ting å gjøre enn å gå på skolen, men at det er en sånn type vegring som er mer alvorlig, men det trenger likevel ikke å være sånn at de nekter å gå på skolen. Men mange eller noen kan i hvert fall ha et veldig strev med å komme seg dit. Og det tenker jeg er skolevegring. (Frida)

Mine funn indikerer at selv om informantene bruker ulike ord for å beskrive skolevegring, så er essensen av begrepet omtrent den samme. Ifølge informantene, så forstår lærere skolevegring som et alvorlig problem hvor det er noe på skolen, i hjemmet eller hos eleven selv som gjør at barnet ikke klarer å gå på skolen. Dette perspektivet samsvarer med hva Havik påpeker som kjennetegn for skolevegrere (s. 28). Holden og Sällman (2010) og Lie (2021) definerer begrepet likt som Havik (2018), og sier at skolevegring er elevmotivert fravær hvor det er barnet selv som ikke ønsker å være på skolen. Av min tolkning kunne jeg se at flere av informantenes utsagn kan relateres til denne teorien. Jenny påpeker at elevene opplever motstand for å gå på skolen av ulike personlige grunner. På en annen side, påpeker Iben påpeker at hennes definisjon på begrepet skolevegring har endret seg fra et skolerelatert perspektiv, til at hun nå tenker at det kan være strukturer hjemme som gjør det vanskelig å komme seg på skolen. Frida påpeker også at mange av elevene strever med å komme seg på skolen, og at skolevegring er en alvorlig type vegring. Sofia er enig i dette og mener også at skolevegring kan føre til betydelig fravær fra skolen, utover hva som er naturlig for en elev. Mine funn viser at skolevegring er et komplekst fenomen som kan skyldes ulike årsaker. Selv om informantene beskriver det på forskjellige måter, så indikerer perspektivene deres at skolevegring er en alvorlig utfordring som krever spesielle tiltak for å hjelpe elevene tilbake til skolen.

5.1.1 En voksende problematikk?

Når det kommer til skolevegring som en voksende problematikk finnes det ulike meninger. Jeg ønsket å finne informantenes synspunkter, for å kunne diskutere skolevegringsproblematikken opp mot dagens situasjon. Alle lærerne som jeg intervjuet var enige om at skolevegring er et voksende samfunnsproblem. Jenny og Frida uttrykte at dette ikke var en del av deres hverdag før, men at de har opplevd flere tilfeller av skolevegring de siste årene. Dette illustrerer den økende trenden med skolevegring som har blitt observert. Havik (2018) påpeker at skoler rapporterer om økt skolefravær blant barn og unge (s. 16). Dette mener også Holden og Sällman som sier at skolevegring trolig er et voksende problem (s. 5). Sofia og Iben mente også at det var en økende tendens på skolevegringsproblemet. Iben antok at en av årsakene kunne vært at man skal skåne barna sine for ubehag, og at man gjør dem en tjeneste med å la dem slippe – men at dette blir en stor bjørnetjeneste. Plutselig har barna det gående, uten at man har lagt merke til det, og det kan gå under termen skolevegring. Det er viktig å ta tak i problemet tidlig, og ikke la elevene være mye borte fra skolen uten å ta grep om det. Jeg tror at disse funnene er viktige, og understreker behovet for å jobbe aktivt med å adressere skolevegring. Dette kan inkludere et samarbeid mellom lærere, foreldre, og helsepersonell for å finne individuelle løsninger som passer til hver elevs behov.

Det er av stor betydning å påpeke den voksende problematikken med skolevegring som blir stadig mer utbredt blant elever i dagens samfunn. Dette er et tema som er høyst relevant i dagens skolehverdag, fordi stadig flere lærere rapporterer om erfaringer knyttet til elever med skolevegring (Havik, 2018, s. 16). En slik erfaring er særlig påtagelig blant informantene i denne undersøkelsen. For eksempel rapporterer Jenny at hun har observert skolevegring hos 4-5 elever på hennes trinn, mens hos Iben er tallet 5-6 elever. Frida påpeker at antall elever som sliter med skolevegring varierer fra klasse til klasse, men hun har i løpet av de siste to årene opplevd to tilfeller på hennes trinn. Videre understreker hun at dette kan variere fra sted til sted, ettersom hun tidligere har jobbet på en skole uten slike tilfeller. Iben fremhever også en økning i skolevegring, spesielt blant elever på sjuende trinn. Hun har observert tendenser til dette over flere år, og mener det har vært et vedvarende ubehag knyttet til dette. Havik (2018) fant i sin studie fra et normalutvalg av norske elever fra 6. til 10. trinn ut at omtrent 1 av 30 elever viste tegn til skolevegring (s. 42). Dette er en motsetning fra informantene som sier tallet på deres trinn er litt høyere. Dette kan på den ene siden komme av at ikke alle tilfellene er like alvorlige og langvarige, som avhenger hva årsaken til vegringen er. Det kan derfor være utfordrende å tallfeste antall skolevegrere. På den andre siden kan det være studiets omfang og oppbygning. Fire informanter, opp mot et større utvalg vil gi ulikt resultat. Det er av stor relevans å undersøke de underliggende årsakene til denne problematikken, slik at vi kan bidra til å skape en mer inkluderende og trygg skolehverdag for alle elever. Som en videreføring av dette, vil jeg i neste avsnitt se nærmere på disse faktorene, med mål om å identifisere mulige årsaker til skolevegring og senere diskutere potensielle løsninger.

5.1.2 Lærerenes kunnskaper

Videre vil jeg se på hvilke kunnskaper kontaktlærerne sitter med rundt skolevegring og forebygging av problematikken, som vil være vesentlig for å kunne hjelpe elevene best mulig. Jenny legger vekt på tett kontakt med hjemmet og arbeid med klassemiljøet for å sørge for at elevene har det bra og trives. Hun mener at det er viktig å se den enkelte elev og at ressurser kan hjelpe med å oppdage signaler. Iben bruker ledelsen og andres erfaringer og tror på prøving og feiling, men hun skulle ønske det fantes noen standard tiltak. Sofia mener at det avhenger av elevenes utfordringer og hvor tungtveiende problemet er. Noen elever trenger bare litt ekstra elevsamtaler og skole-hjem samarbeid, mens andre trenger mer omfattende tiltak, ifølge henne. Frida følger kommunenes fravær rutiner og er flink til å følge opp elever med høyt fravær, men hun føler at det kan være behov for mer kunnskap på psykologiområdet for å kunne håndtere skolevegring. Alle informantene opplyser også at de ønsker mer kunnskap og ressurser for å kunne håndtere fravær og skolevegring blant elevene. Jeg tolker det slik at informantene ønsker kursing innenfor temaet, og at lærerne mangler kompetanse. Samfunnet er i stadig endring hvor nye problemer kan oppstå, derfor burde det bli aktuelt å sette inn kursing og frivillig etterutdanning av dagens lærere. Videre påpeker Iben at å bruke andres erfaring, og ha et godt lærerkollegium på skolen vil være avgjørende for å tilegne seg god kunnskap innenfor alle problematikker. For at lærerne skal tilegne seg den kunnskapen som trengs, må man dele erfaringer og kunnskap med hverandre, og sende lærere på kurs som bidrar til å øke kunnskapen om skolevegring. Dette kan også knyttes til Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. Modellen består av fire systemer som barn utvikles i, og påvirkningen mellom person og miljø (Gjertsen, 2015, s. 202-204). Miljøene rundt barnet kan både ha en indirekte og direkte påvirkning

på deres læring og utvikling. Dersom lærerne i skolen har god kompetanse til å håndtere skolevegringsproblematikken, kan dette ha positivt virkning for barnet og de kan få den hjelpen de trenger. Etterutdanning og kursing av lærere vil være aktuelt knyttet til å tilegne seg ny kunnskap om problemer som kan oppstå i skolehverdagen.

Til slutt vil min tolkning av informantenes utsagn være at de føler på et ansvar for å sette inn tiltak for å få eleven på skolen, og de trenger derfor kunnskap om hvordan man skal håndtere skolevegring. Dette presiseres både i opplæringsloven og læreplanen, at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer læring, helse og trivsel (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Jeg fikk inntrykk av at informantene var klar over dette, på grunn av at de legger vekt på betydningen av arbeid med klassemiljøet og tett kontakt med hjemmet. Samt det å se behovet for å oppdage signaler og tilpasse tiltakene til hver enkelt elevs utfordringer.

5.2 Mulige årsaker til skolefravær/skolevegring

Skolevegring er en kompleks problemstilling som påvirker mange elever. Årsakene til skolevegring kan variere fra elev til elev og situasjon til situasjon. Det er derfor viktig å forstå de underliggende årsakene, risikofaktorene og de opprettholdende faktorene som påvirker skolevegring for å kunne utvikle tiltak og strategier. I denne delen vil jeg undersøke ulike årsaker til skolevegring, og drøfte lærernes erfaringer og perspektiver opp mot relevant teori og tidligere forskning.

5.2.1 Et trygt og inkluderende fellesskap

I de utvalgte sitatene snakker kontaktlærerne om viktigheten av å skape et trygt og inkluderende klassemiljø, der elevene trives og føler seg godt ivaretatt. Jenny nevner betydningen av å ha gode relasjoner til elevene, og å være tett på dem for å kunne skape trygghet og trivsel. Havik (2018) mener at forebygging er en beskrivelse av beskyttende faktorer, som innebærer faktorer som holder elevene til stede i skolemiljøet. Eksempler på slike faktorer inkluderer gode relasjoner til lærere og medelever, samt følelsen av tilhørighet på skolen (s. 87). Dette viser også Gran og Mosand (2022) til, der risikofaktorer kommer frem som relasjon til jevnaldrende (s. 11). Det vil si at både beskyttende faktorer tar frem gode relasjoner, og risikofaktorer viser til at en faktor er relasjoner mellom elever. Sett under ett er et trygt og inkluderende fellesskap en viktig faktor for at elevene skal ville gå på skolen. Dette bygger opp fremstillingen min av viktigheten av et trygt og godt klassemiljø.

Men ja, dem trenger sikkert litt trygghet, anerkjennelse og vite at vi er her som voksne og tar i mot de ungene som har det litt vondt. (Sofia)

Sofia understreker også viktigheten av trygghet og anerkjennelse i klassemiljøet, og nevner hvordan det å føle seg inkludert kan påvirke opplevelsen av å være på skolen. Her trekker hun frem inkludering, og understreker at ikke alle behøver å være bestevenner, men klassekamerater. På skolen Sofia jobber på har de tilgang på et

«Internt ressurs team», som bidrar til å trygge elevene som trenger det og gi dem en forutsigbar skolehverdag.

Som referert til i teoridelen viser Maslows behovspyramide at behovene for trygghet, sikkerhet, tilhørighet og kjærlighet er grunnleggende behov, som alle mennesker trenger for å bli tilfredsstilt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138). Dersom disse mangelbehovene ikke er tilfredsstilt, vil ikke vekstbehovene være like fremtredende i elevenes liv, og det vil påvirke elevenes ønske om å lære og tilegne seg kunnskap. Skolen må derfor skape et trygt, inkluderende og godt skole- og klassemiljø som ser, hører og anerkjenner alle elever. Årsaken til skolevegring kan være et utrygt og lite inkluderende klassemiljø, og det er derfor avgjørende å tilfredsstille behovene for tilhørighet og trygghet. Et trygt skolemiljø med gode relasjoner vil være beskyttelsesfaktorer som gjør at elever ønsker å forbli i skolen (Havik, 2018, s. 86). Følelsen av tilhørighet og aksept fra jevnaldrende er grunnleggende sosiale behov og noe alle elever bør oppleve (Havik, 2018, s. 87). Skolen må dermed kartlegge hvilke faktorer som får den enkelte elev til å komme på skolen, og bruke disse for å tilrettelegge og tilpasse skolehverdagen for den enkelte. Dette viser også alle informantene til, der blant annet Iben påpeker at hvis man har tilhørighet, er verdien av å komme på skolen større. Mistrivsel, utrygt klassemiljø og betydningen av tilpassede planer kan påvirke elever med spesielle behov i negativ retning. Frida legger også vekt på viktigheten av trygghet, mestring og sosial støtte, og nevner også at foreldrene spiller en viktig rolle i å bidra til elevenes trivsel.

For å skape et godt klassemiljø må læreren kjenne sine elever og utvikle gode relasjoner. Lærerens relasjonelle ferdigheter er avgjørende for at elevene lykkes på skolen. En god relasjon til læreren vil fremme motivasjon, engasjement og interesse for faglig arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138). Betydningen av sosiale relasjoner kan også knyttes til følelsen av tilhørighet, som er en av de grunnleggende psykososiale behovene. I den sosiokulturelle teorien understrekes det at læring skjer i samarbeid med andre i sosiale og kulturelle sammenhenger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 67). Dersom klassemiljøet og relasjonene ikke oppleves som trygge og inkluderende, vil det påvirke samspillet mellom medelever og lærere, og dermed hindre læring. Dette understreker betydningen av å bygge gode relasjoner i skolen, både mellom lærere og medelever.

Alle informantene viser at de er opptatt av å skape et trygt og inkluderende klassemiljø, der elevene føler seg ivaretatt og verdsatt. De nevner ulike faktorer som kan påvirke opplevelsen av trygghet og tilhørighet, og understreker betydningen av å tilpasse undervisningen og tilrettelegge for ulike behov. Samtidig er de også klar over at det kan være utfordrende å håndtere situasjoner der forhold utenfor skolen påvirker elevenes trivsel og velvære. Et dårlig klassemiljø kan være årsak til utvikling av skolevegring, derfor legger informantene vekt på viktigheten av trygghet og et godt klassemiljø, som også tidligere forskning viser til.

5.2.2 Indikatorer på skolevegring

Informantene nevner flere indikatorer på skolevegring. En av de mest fremtredende er fysiske plager som hodepine, magesmerter og tretthet:

Ja, det er vondt i magen, vondt i hodet, og sånn. Ehh, også ... ja, det er gjerne sånne fysiske plager ja som dem sier. Også er det også slik som de sier at det er kjedelig. Hvorfor skal de gå på skolen? Ser ikke noe poeng i å komme hit. Eller på en måte at dem ikke har det bra, at dem blir mobbet. Det ligger langt inne for elever å si noe om det da. (Jenny)

Nei, det er vondt i magen og vondt i hodet. (Sofia)

Ja, vondt i magen, vondt i hodet. (Iben)

Dette mener også Havik (2018) er faktorer som skolevegrerne ofte skylder på for å unngå skolen. Altså de skylder på somatiske plager, som kvalme, magevondt og hodepine (s. 29). Dette kan på den ene siden være relatert til underliggende medisinske tilstander, som epilepsi. Men på den andre siden kan det også være et resultat av psykologiske faktorer, som angst og stress (Havik, 2018, s. 29). Disse fysiske plagene kan også være knyttet til negative opplevelser på skolen, for eksempel mobbing eller følelsen av å være utestengt. Det kan være vanskelig for elever å uttrykke disse følelsene åpent, og det krever ofte ekstra innsats fra lærere og foreldre å avdekke og takle dem.

Jenny nevnte at en av indikatorene på skolevegring er når elevene føler seg utestengt og mobbet. Hun påpekte at det ofte tar lang tid før elevene våger å fortelle om mobbingen de opplever. Dette kan knyttes til Havik (2018), som skriver at en skolehverdag preget av uro, bråk og mobbing kan være sentrale risikofaktorer for utvikling av skolevegring (s. 80). For noen elever kan det være en kombinasjon av flere faktorer som gjør skolen vanskelig, som for eksempel angst eller andre fysiske og psykiske plager. Sofia peker på at elever kan ha ulike grunner til å ikke ville gå på skolen, og at det kan være vanskelig å finne ut av hva som er årsaken til skolevegring. Iben nevner at noen elever kan oppleve fysiske symptomer som vondt i magen og hodet, mens andre kan unnlate å følge opp samtaler med foreldre. I tillegg kan foreldrenes holdning og oppførsel overfor skolegangen til deres barn påvirke skolevegring. Frida understreker at skolevegring kan ha mange årsaker, og det kan være viktig å utføre en kartlegging for å identifisere dem. Noen elever kan synes skolen er kjedelig eller vanskelig å mestre, mens andre kan ha sosiale eller psykologiske utfordringer. Skolen kan bidra til å løse noen av årsakene til skolevegring som er knyttet til blant annet trivsel. Andre årsaker kan være mer komplekse og krever annen type hjelp og støtte, for eksempel fra en psykolog. Alle informantene understreker viktigheten av å prøve å bidra med trygghet og å kartlegge hva som kan være årsaken til skolevegring hos enkelte elever. De påpeker at det er viktig at foreldre og lærere jobber sammen for å finne løsninger på skolevegring, og at det kan være nyttig å tilpasse skoledagen etter elevenes behov.

5.2.3 Tilpasning og mestringsopplevelser

Tilpasning og mestringsopplevelser er sentrale faktorer i skoleprestasjonene til elevene. Informantene i denne studien har gitt uttrykk for at et dårlig miljø og mangel på vennskap kan føre til utenforskap. Dermed kan skolen være en utfordrende arena for mange elever. For å motvirke dette, legger lærerne vekt på å skape en god dialog med hjemmene og elevene fra starten av skoleåret. Sofia forteller at hun ringer hjem til

elevene før skolen starter, representerer seg selv og spør om det er noe hun trenger å vite før skolen begynner. Videre oppretter hun en dialog med hjemmet og elevene tidlig, for å lære å kjenne elevene bedre og dermed kunne tilpasse undervisningen etter deres behov. Det å skape en dialog mellom lærere og elever er en viktig faktor for å sikre tilpasning og mestring i skolen. Når vi snakker om elevenes mestringsopplevelser, kan dette knyttes til tilpasset opplæring og tilrettelegging. Opplæringsloven presiserer at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Videre står det i læreplanens overordnede del at det er skolens ansvar å legge til rette for at alle elever lærer, og at deres motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring stimuleres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det vil dermed være en del av lærerens arbeid å kartlegge elevene for å kunne oppdage utfordringene til elevene.

Frida understreker viktigheten av at elevene opplever mestring og føler seg inkludert i skolemiljøet. Hun poengterer at det er viktig at elevene føler at skolen gir dem en plass, og at de har noe å bidra med. Hvis elevene sitter der og ikke skjønner noe av det som foregår, kan dette føre til følelsen av utenforskap og lav selvtillit. Dermed blir det viktig for lærerne å tilrettelegge undervisningen på en måte som inkluderer alle elevene og sikrer deres læring. Dette kan knyttes til teorien om selvbestemmelse, indre motivasjon og mestringsforventning. Bandura påpeker at forventninger om mestring spiller en sentral rolle fordi mennesker har en tendens til å unngå aktiviteter der man ikke har troen på egen kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 153). Hvis elever ikke har tilstrekkelig tillit til egne ferdigheter, kan dette føre til at de unnlater å delta i skoleaktiviteter. Det er derfor avgjørende at lærerne gir elevene en følelse av mestring for å opprettholde motivasjonen. Skaalvik og Skaalvik (2021) hevder at elever med lave forventninger til egne ferdigheter har ofte dårligere motivasjon og lavere innsats i skolearbeidet (s. 154). For å øke elevenes forventning om mestring må de oppleve at deres ferdigheter strekker til, noe som krever tilpasning av skolearbeidet etter elevenes evner. Deci og Ryans teori om indre motivasjon og selvbestemmelse kan bidra til at elever opplever mestring i skolen. Selvbestemmelse betyr at eleven har et ønske om å se seg selv som en kilde til egne handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). Når eleven selv får velge oppgaver basert på egne interesser og verdier, kan indre motivasjon for skolearbeidet øke. Det er derfor hensiktsmessig å finne elevenes interesser og bruke dem i undervisningen, samtidig som elevene gis selvbestemmelse for å fremme indre motivasjon for læring og utvikling. Tilpasset undervisning kan også bidra til å øke elevenes opplevelse av mestring. Elevens indre motivasjon vil øke basert på interesser, ønsker og behov. Med en god relasjon mellom lærer og elev kan man kartlegge elevenes interesser og tilpasse undervisningen deretter.

Dette kan bidra til at elevene opplever både mestring og glede i skolehverdagen, og dermed får et ønske om å delta på skolen. Elevens atferd kan også være drevet av autonom ytre motivasjon, som innebærer at eleven gjennomfører aktiviteter på eget initiativ fordi aktiviteten blir sett på som viktig eller verdifull (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146). Det vil derfor være vesentlig å fremme nytteverdien av skolearbeidet, og å legge føringer for positive holdninger til skolen for å øke motivasjonen. Dette kan også knyttes til Maslows behovspyramide og vekstbehovene. Øverst i denne pyramiden finner vi det intellektuelle behovet som handler om at mennesket ønsker å utvikle kunnskap og ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 140). Når elevene ser nytteverdien av skolearbeidet, kan både motivasjon og et ønske om å lære øke. Likevel er det viktig å påpeke at selvbestemmelse og valgmuligheter ikke alltid kan implementeres i undervisningen, men det må innføres gradvis slik at elevene ikke ender opp med å ta de

lettete veiene. Gjennom dialog med eleven kan læreren gi medbestemmelse og tilrettelegge undervisningen, samtidig som elevens egne stemme blir hørt.

Iben understreker betydningen av å ha ressurser på seg for å kunne takle utfordringer. Samtidig er det viktig å huske at hjemmet også spiller en stor rolle i elevenes tilpasning og mestringsopplevelser i skolen. Det å ha et støttende hjem kan gi elevene den tryggheten og støtten de trenger for å mestre skolehverdagen. Det sosiale aspektet ved skolen er også viktig for tilpasning og mestringsopplevelser. Å ha venner og føle seg trygg i klassen kan bidra til en positiv opplevelse av skolen. Derfor må lærere være bevisst på å legge til rette for et godt sosialt miljø i klassen. I sum viser denne studien at tilpasning og mestringsopplevelser er komplekse og sammensatte faktorer som kan påvirkes av både skolesituasjonen og hjemmesituasjonen til elevene. Det er derfor viktig at lærere har en helhetlig tilnærming, og jobber for å skape en positiv og inkluderende skoleopplevelse for alle elever.

5.2.4 Konkrete erfaringer fra informantene

Informantene hadde konkrete erfaringer rundt elever med skolevegring. Jeg ønsker å benytte denne muligheten til å trekke frem noen av disse erfaringene for å belyse hvordan lærerne har satt inn tidlige tiltak, og forsøkt å hjelpe elevene ut av problemet. Mitt mål er å presentere disse eksemplene på en grundig og informativ måte, slik at andre forskere kan dra nytte av innsikten som lærerne har opparbeidet seg gjennom sin praksis.

Den første erfaringen jeg vil trekke frem, er Iben sin opplevelse av en nåværende elev. Dette handler om en gutt som har vært mye borte fra skolen siden starten av skoleåret, og har diagnosen autisme. Ledelsen satt i gang tidlige tiltak, som å tilby alternative arenaer som kantinen og uteområder, men det fungerte ikke. Gutten syntes det var vanskelig å komme seg til skolen, men ikke nødvendigvis utfordrende å bli værende. Derfor ble han hentet hjemme i noen uker, og møtepunktet ble gradvis flyttet nærmere skolen. Men til tross for planene og tiltakene fungerte ikke guttens tilstedeværelse på skolen, og det ble vanskelig for han å komme seg dit. Foreldrene snakket om guttens angst, men det stemte ikke overens med at han var med på en leirskoleuke. Dette er sentralt i den tidligere forskningen hvor Havik (2018, s. 63) viser til sammenheng mellom skolevegring og ulike typer angst. Etter høstferien fikk han mer tilpassede planer, men det fungerte heller ikke. Læreren baket kake og gjorde andre aktiviteter med gutten, men han var ikke i klasserommet. Foreldrene hadde ikke tatt ham til legen for angsten hans. Ledelsen var i tett dialog med læreren, men det var vanskelig å finne en løsning på situasjonen. Situasjonen pågår fortsatt og eleven er svært lite tilstede på skolen. Det ble besluttet å ikke endre planen igjen, og gutten fortsatte å være borte fra skolen. Denne saken vil bli vurdert til videre hjelpeorganisasjoner, om foresatte ikke gjør en innsats. Skolen er fortsatt inne i en vurderingsprosess om hva som skal gjøres, på grunn av at foreldrene gjør lite for at samarbeidet mellom skole og hjem skal fungere. Eleven er for det meste hjemmeværende, noe som påvirker dens motivasjon og vilje. Her blir foreldrenes ansvar viktig for at gutten skal kunne mestre å gå på skolen.

Jenny har jobbet med en jente som ofte er borte fra skolen. Hun har lagt merke til at jenta ofte kommer med unnskyldninger som en vond kvise, eller en klemt fot for å ikke gå på skolen. Jenny har også observert at jenta blir fysisk dårlig og får vondt i magen

når hun prøver å gå på skolen. Jenny ser dette som tegn på skolevegring og prøver å finne ut hva som kan ligge bak problemet, ved å snakke med jenta. Informanten nevner også en annen elev som ikke liker å gå på skolen, men som likevel kommer på grunn av foreldrene. Det virker som om Jenny har en god forståelse av skolevegring og prøver å finne ut av årsakene bak problemet for å hjelpe elevene. Hun har også kommunisert med foreldrene til elevene for å prøve å finne en løsning på problemet.

Sofia rapporterer at hun i fjor hadde en vellykket samtale med foreldrene til en elev om deres fravær, og at det førte til en reduksjon i fraværet. I denne spesifikke situasjonen var det tilstrekkelig for eleven å føle trygg på at Sofia vil ta imot og ivareta eleven gjennom skoledagen. Videre påpeker Sofia at hun har diskusjoner om fravær på trinnet med hennes kollegaer.

Frida beskriver en situasjon der en elev hadde problemer med å tilpasse seg sosialt på skolen, noe som førte til at eleven ble usikker og følte seg utenfor. For å løse dette problemet ble det holdt møter, og det ble utarbeidet en plan der eleven fikk medbestemmelse, slik at han følte seg mer involvert i prosessen. I tillegg ble det oppnevnt en tryggekontakt som kunne hjelpe eleven, og det ble kommunisert nøye med eleven om hva han ønsket å gjøre for å forbedre situasjonen. På denne måten ble elevenes behov tatt på alvor, og det ble gjort en innsats for å inkludere eleven i prosessen.

Det vises at kontaktlærerne har erfaring med elever som har skolevegring, og har prøvd å sette inn tidlige tiltak for å hjelpe elevene. Forskjellige strategier ble brukt, som å tilby alternative arenaer, gjør individuelle aktiviteter med eleven, og kommunisere med foreldrene, ledelsen og eleven. Noen av tiltakene var suksessfulle, mens andre ikke. Jeg ser igjen at det er viktig å involvere elevene og ta hensyn til deres behov i prosessen. Foreldrenes ansvar er også viktig for at elevene skal mestre å gå på skolen. Kommunikasjon og tett dialog mellom lærerne, foreldrene og elevene er avgjørende for å finne en løsning på problemet med skolevegring. Videre skal jeg se på hvilke tiltak og rutiner som settes inn ved bekymring rundt skolefravær.

5.3 Igangsetting av tidlige tiltak

I den følgende delen vil jeg beskrive de mest sentrale tiltakene og rutinene som kontaktlærerne rapporterte om i arbeidet med skolevegring. Det er velkjent at skolens rutiner kan spille en avgjørende rolle i arbeidet med skolevegring. For å sikre best mulig hjelp for elevene er det essensielt at skolene utvikler gode rutiner for kartlegging, forebygging, tidlig innsats, håndtering og implementering av tiltak.

5.3.1 Kartlegging og tiltak

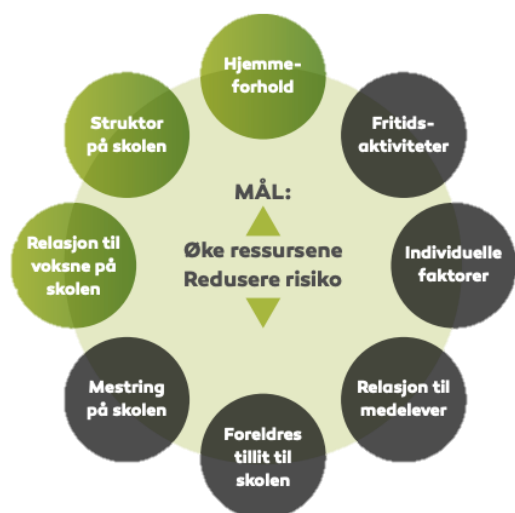
Kontaktlærerne som jeg intervjuet, fremmer arbeid med gode rutiner og tiltak som avgjørende for å hjelpe skolevegrere. Frida trakk frem kartlegging av årsak som vesentlig før man kunne sette inn tiltak:

Man må jo ofte grave mer da, gjøre denne kartleggingen. Se på alle faktorene i skolehverdagen som kan påvirke. (Frida)

Frida påpeker at det er viktig å gjennomføre en grundig kartlegging før man setter inn tiltak. Dette skyldes at det kan være mange faktorer som påvirker elevenes læring og trivsel, og man må undersøke disse grundig for å kunne velge riktige tiltak som vil ha positiv effekt. Ved å kartlegge grundig kan man også identifisere eventuelle utfordringer som må løses, og sørge for at tiltakene blir skreddersydd til å passe akkurat den enkelte elevs behov. Dermed kan kartlegging bidra til å øke sjansene for suksess og bedre resultater i skolen.

Jenny snakker om hvordan hun jobber med å få tak i signalene så tidlig som mulig for å hjelpe eleven, og nevner at kartlegging er viktig. Forøvrig påpekte alle informantene at det første tiltaket de setter inn er å snakke med eleven og foreldrene, for å planlegge tiltak. Her er det viktig med en god samtaledynamikk for å høre elevens tanker, og foreldrenes synspunkter. Knyttet til dette, nevnte Iben at åpenhet i samtalen er sentralt for å få foreldrene og elevene til å føle seg komfortable. Dette skal jeg komme tilbake til i neste kategori. Eriksen og Lyng (2018) hevder at en god relasjon til læreren vil kunne være med på å hjelpe elevene med å lykkes med skolen. Den emosjonelle støtten kan bidra til å skape et trygt klasserom, der varme, respekt og tillit står sentralt (s. 95).

Tiltakssirkelen viser også at relasjon til voksne på skolen er et sentralt mål for å unngå skolefravær. Dette kan også knyttes til strukturer på skolen og hjemmeforhold, som tidligere nevnt i dette avsnittet. Dette viser at det er viktig å sette av tid til å utvikle og bygge relasjoner i skolen, både mellom elev-elev og lærer-elev. Det vil si at relasjonsbygging i skolen vil være et viktig forebyggende tiltak mot utvikling av skolevegring.



Figur 4: Tiltakssirkelen Otnes (2016). Referert til i Herikstad og Holst (2018, s. 27).

Sofia legger videre vekt på betydningen av å sette inn tidlige tiltak og rutiner for å følge opp elevene på en bedre måte. Hun understreker at det er viktig å diskutere jevnlig med eleven, foreldre og ledelsen om ulike tiltak som kan hjelpe. For å finne tilpassende tiltak for elever som er på vei å utvikle skolevegring, er det som vi har sett tidligere, avgjørende at læreren allerede har en god relasjon til elevene. Dette kan gjøre at det blir enklere å sette inn de riktige tiltakene for hver enkelt elev. Videre er det viktig med emosjonell støtte, som å vise varme, respekt og tillit for å lykkes med skolen. Den emosjonelle støtten er ifølge Gran og Mosand (2022) sentral i forebygging av skolevegring, fordi den viser at læreren bryr seg og viser omsorg for elevene (s. 29). For det første kan dette være et forebyggende tiltak som kan bidra til at alle elever får en følelse av trygghet og ivaretagelse i skolen. For det andre kan dette føre til bedre motivasjon for skolearbeidet, og bidra til å skape gode relasjoner og gi elevene den støtten de trenger for å lykkes. Med andre ord vil dette hjelpe å forebygge utvikling av skolevegring og frafall fra skolen.

Iben opplever at ledelsen tar skolevegringsproblematikken alvorlig, fordi de er klar over at hvis man ikke tar tak i det, kan det bli svært vanskelig å rette opp i senere. Iben er også åpen for alternative opplæringsarenaer, og finne på andre aktiviteter hvis det skulle være nødvendig. Iben relaterer til en situasjon hun har nå, der hun har feilet gang på gang.

Det blir liksom så, ja, plutselig får jeg melding: «han er klar». Så er det sånn: «jöss». Det var liksom, det er uventet da, at han skal komme. Og det er trist at vi har kommet dit. At jeg og begynner å glemme litt. Jeg har laget en plan, men i hodet mitt skulle jeg egentlig på en gjennomgang til en forestilling. Så det tror jeg for min egen del at uansett hvor mange ganger han ikke kommer - fortsett å være like på. Men det er vanskelig over fem måneder. (Iben)

Iben trekker frem et eksempel der hun ikke hadde på seg uteklær da hun kom på skolen. Hun hadde glemt at hun skulle ake med en elev som slet med skolefravær. Årsaken til dette var fordi det hadde vært så mange avtaler, så det var så lett å glemme av. Det er så mange ting som skal koordineres, og hun forventer ikke at gutten skal komme. Når gutten plutselig står klar, er dette ganske uventet. Det er trist at det er kommet dit, at det begynner å gå i glemmeboken. I slike situasjoner er det viktig å være like forberedt, uansett hvor mange ganger eleven ikke møter opp, og at det kan være nyttig å snakke med både hjem og ledelse for å finne løsninger.

Det er en tålmodighetsprøve, fordi at det er ikke noe quick fix. Det er ikke noe som løser seg på en – to – tre. (Jenny)

Å jobbe med skolevegring er ifølge Jenny og flere av informantene en tålmodighetsprøve. Hun understreker at det er viktig å ha tålmodighet, og ikke forvente at det vil være en rask løsning på skolevegring. Det kan ta tid og det er viktig å jobbe kontinuerlig med det. Jeg ser det slik at det er viktig å ha klare fravær rutiner som alle følger, og at kontaktlærere tar kontakt med hjemmet hvis de blir bekymret for fraværet til elevene sine. Det er også viktig å ha gode kartleggingsverktøy og tiltak på plass for å hjelpe elever med fravær, og å samarbeide med ledelsen og foreldrene for å finne løsninger. Her er også lærer-elev relasjon svært viktig, for å klare å komme inn på eleven. Jeg tror

at små tiltak som å la elevene få gå ut på gangen hvis de trenger det, eller være inne i friminuttene kan ha en stor effekt på trivsel og fravær. Mer komplekse tiltak kan være nødvendig hvis problemet har gått for langt. Det er viktig å ha en åpen dialog om skolefravær og årsakene til det, slik at man kan finne gode løsninger sammen.

5.3.2 Et trygt læringsmiljø

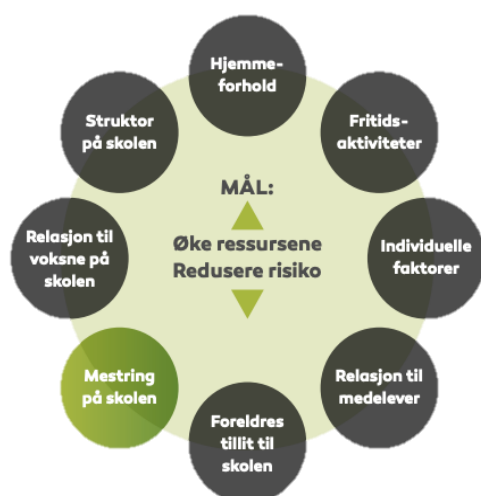
Informantene er enige om at et trygt læringsmiljø, med fokus på relasjoner, er viktig for å hjelpe skolevegrere tilbake på skolen. Dette var noe som sto i fokus i det forebyggende arbeidet for å skape trivsel og trygghet på skolene, samt forhindre fravær. Havik (2018) trekker også frem at et dårlig skole- og klassemiljø kan være risikofaktorer for skolevegring (s. 75). Derfor er det åpenbart at skolen skal jobbe for å styrke dette miljøet slik at elevene føler seg trygge. Lærerne påpekte hva som er utfordrende med klassemiljøet, og hva som kan jobbes med for å få til et godt miljø.

På trinnet til Jenny er det mange elever som krever en del ting. Det har vært mange konflikter elevene i mellom, dårlig språkbruk og en negativ sjargong, og dette kan bidra til at skolevegringssituasjonen blir verre. Jenny understreker at uro, konflikter og dårlig språkbruk kan føre til skolevegring og at gode relasjoner og et trygt miljø kan forebygge dette. Hun nevner også at ved trivsel, så lærer dem – og får en god utvikling. Sofia nevner at hun jobber for å gi elevene en forutsigbar skolehverdag, og at det er viktig å ta imot elevene og passe på å se alle i løpet av dagen. Iben understreker betydningen av tilhørighet, og at det å føle seg sett og trygg kan hjelpe elevene å trives på skolen. Frida poengterer at det kan være vanskelig å bidra til trygghet hvis problemene ligger utenfor skolen, men at mestring og det sosiale aspektet, som å ha venner og føle seg trygg i klassen, er viktig. Her er den sosiokulturelle teorien sentral, fordi den legger stor vekt på at læring skjer i fellesskap med de personene man er rundt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 67). Dersom det oppstår konflikter mellom elever og relasjonene i klasserommet er utrygge, vil det også bli utfordrende å lære og utvikle seg i fellesskapet. Dette viser til skolens ansvar for å skape et trygt og godt læringsmiljø, som legger til rette for vennskap og tilhørighet – som også den overordnede delen av læreplanen viser til (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). For elever som er på vei til å utvikle skolevegring er det spesielt viktig med positive erfaringer i klasserommet og med medelever. Dette bidrar til at elevene øker lysten til å komme på skolen, og klare seg gjennom skoledagen.

Dette kan også knyttes opp mot elevenes grunnleggende behov for trygghet og tilhørighet, som er fremhevet i Maslows behovspyramide. Elever som unngår å gå på skolen, kan gå glipp av mye av det sosiale, så det kan være viktig at de får muligheten til å sosialisere seg når de er til stede. Arbeid i små grupper og alternative aktiviteter kan være en god måte å sikre at eleven føler seg inkludert og anerkjent av medelever. Det er likevel viktig at undervisningen tilpasses den enkelte elevs behov, spesielt hvis eleven har gått glipp av faglig innhold. Læreren må sørge for at eleven får tatt igjen det faglige innholdet, slik at eleven kan få en likeverdig opplæring. Dette kan skje i klasserommet eller ved at eleven tas ut av klasserommet, selv om det både kan ha positive og negative sider. Samtidig er det viktig at læreren legger til rette for at eleven kan få positive erfaringer av å være til stede på skolen, både faglig og sosialt. Elevenes behov for mestring og mestringsforventning er også viktig å ta hensyn til. Ifølge Bandura vil

forventing om mestring ha betydning for elevenes motivasjon for skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 153). Elever med skolevegring bør derfor få oppleve både faglig og sosial mestring for å motiveres til å komme på skolen.

Tiltakssirkelen viser også at mestring i skolen er et sentralt mål for å redusere risiko for skolefravær (Herikstad & Holst, 2018, s. 29). Hvis eleven har positive erfaringer med å gjennomføre en hel skoledag, og tror på seg selv, kan det også bli lettere å være til stede hele dagen neste gang. Ved hjelp av denne kunnskapen kan jeg forstå det slik at et trygt læringsmiljø skapes gjennom gode relasjoner, forutsigbarhet, tilhørighet, mestring og det sosiale aspektet. Sett under ett er det viktig å jobbe for å skape et slikt miljø for å forebygge skolevegring, og bidra til at elevene trives og lærer godt.



Figur 5: Tiltakssirkelen Otnes (2016). Referert til i Herikstad og Holst (2018, s. 29).

5.3.3 Relasjonsbygging: lærer-elev og elev-elev

Som tidligere beskrevet, vektla informantene betydningen av å etablere gode relasjoner for å kunne hjelpe skolevegrere tilbake til skolen. Dette innebærer både et godt forhold mellom elev og lærer, samt mellom elevene. Ved skolene hvor informantene var ansatt, ble det lagt stor vekt på å bygge gode relasjoner, og det ble prioritert sosiale aktiviteter fremfor faglige aktiviteter. Hovedmålet med dette var å skape en trygg og trivelig atmosfære for elevene.

Mhm, ja ... Vi ... Vi har veldig fokus på å skal skape gode relasjoner til elevene, for det er en forutsetning for at dem skal ha det bra. (Jenny)

Jenny trekker frem betydningen av å etablere gode relasjoner til elevene sine. Hun mener at dette er en forutsetning for at elevene skal ha det bra, og at det er viktig for læringen deres. Som en ansvarlig lærer har hun bedt om å få en ekstra kontaktlærer for å kunne være tettere på elevene, og gi dem den oppmerksomheten de trenger. Hun investerer også mye tid i å ha individuelle samtaler med elevene, selv om det er knapp

tid tilgjengelig. I tillegg prøver hun å skape en hyggelig og inkluderende atmosfære ved å gjøre trivelige aktiviteter sammen med elevene. Alt i alt er Jennys tilnærming til relasjonsbygging en flott måte å skape et støttende og positivt læringsmiljø for elevene sine.

Sofia jobber også stadig med relasjonsbygging mellom elev-elev og lærer-elev. For det første har lærerne inspeksjon i friminuttene for å sikre at elevene har det bra. Videre har trinnet en ukentlig plassbytting for å sørge for at alle elevene samarbeider og samhandler med hverandre. Skolen har også kulturuke, der elevene samarbeider om å sette opp en sceneforestilling. For å skape et godt klassemiljø har hun kakefredag en gang i måneden, der elevene kan spille spill sammen. Sofia legger også vekt på å rose elevene, for å oppmuntre til en positiv og støttende atmosfære i klasserommet. I klasesamtaler prioriterer hun alltid det sosiale først, og sikrer dermed at grunnmuren for et godt klassemiljø er på plass. Min tolkning er at informantene har forståelse om at et godt klassemiljø er en kontinuerlig prosess som krever vedlikehold og oppmerksomhet. Iben understreker at det å være en god lærer ikke bare handler om å formidle kunnskap, men også om å skape et trygt og inkluderende klassemiljø. Dette kan gjøres gjennom ulike aktiviteter som fremmer samarbeid, fellesskap og humor. Iben mener at det å dra på turer, gjøre samarbeidsoppgaver og lage mat sammen kan være effektive måter å styrke relasjonene mellom elevene på. Dette kan på den ene siden være spesielt viktig for elever som har det vanskelig, fordi det kan bidra til å øke deres trivsel og engasjement på skolen. Selv om noen på den andre siden kan se på dette som en enkel løsning eller som en måte å unngå å undervise på, så mener Iben at det er en viktig del av lærerrollen å skape et godt klassemiljø. Frida understreker også betydningen av å skape en positiv atmosfære gjennom lek og humor. Hun mener også at relasjonsbygging er en kontinuerlig prosess, og at lærere kan ta initiativ til å organisere aktiviteter som kan hjelpe elevene med å bli bedre kjent og trives bedre i klassen.

Jeg ser at alle informantene mener at relasjonsbygging er en viktig del av å skape et godt klassemiljø og en vellykket læringsopplevelse for elevene. Totalt sett vil trivsel, mestring, vennskap og troen på seg selv, være viktige faktorer og tiltak som får elevene tilbake på skolen.

5.3.4 Tilpasset opplæring og tidlig innsats

Ifølge mine informanter er det svært viktig at elevene ikke skal falle utenfor i fagene. Som Frida mener er tilpasset opplæring og tidlig innsats avgjørende for å sikre mestring og unngå at elever faller av på veien.

Jeg tror det er viktig med tanke på mestring. Det å mestre det faglige da. Det er viktig å henge med i svingene de første skoleårene. At man ikke faller av på veien. Så jeg tror tidlig innsats er viktig med tanke på, ja, det faglige, at, da unngår man hvert fall at noen utvikler skolevegring fordi at de ikke har lært alt det de skal, og føler at skolen ikke er for dem. (Frida)

Hun understreker betydningen av å holde følge de første skoleårene, og unngå at noen utvikler skolevegring fordi de føler at skolen ikke er for dem faglig sett. Ved å gi tilpasset

opplæring og tidlig innsats kan man bidra til at alle elever får den støtten og veiledningen de trenger, for å lykkes i skolen og oppleve mestring på det faglige plan. Jenny, Sofia og Iben er alle enige om viktigheten av tilpasset opplæring og tidlig innsats. Begge termene kan bidra til å forebygge at elever faller ut og mister motivasjonen for læring. Sofia påpeker at det er spesielt viktig på mellomtrinnet der faglig nivå begynner å øke. Organiseringen av spesialundervisning kan være utfordrende, og det kan være vanskelig å gi en-til-en-undervisning når man har flere elever med behov for tilrettelegging. Likevel er det viktig å tilrettelegge for individuelle behov, og skolene bør ha realistiske forventninger til hvor mye spesialpedagogisk hjelp som kan tilbys. Samlet sett ser alle informantene på tilpasset opplæring og tidlig innsats som en viktig satsing for å hjelpe elever med å nå sitt potensial.

Dette kan kobles opp mot Banduras teori om mestringsforventning. Elever som er motivert og har positive mestringsforventninger til seg selv, har større mot til å ta på seg utfordringer og større utholdenhet når de møter problemer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 153). Lærere har derfor et ansvar for at elevene opplever mestring i skolehverdagen, og må bidra til å bygge den enkeltes styrker og interesser. Som lærer kan man til tid og annen lage morsomme oppgaver som eleven møter med motivasjon og engasjement. Dette kan bidra til at eleven får troen på egen kompetanse. Bandura skiller her mellom «efficacy expectations» og «outcome expectations», der det første handler om forventninger om å lykkes med oppgaven, mens det andre handler om forventninger til hva som skjer hvis man lykkes med oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 153). Med dette kan vi også se sammenhenger til Deci og Ryans teori om indre og ytre motivasjon. Når en elev har positive forventninger om hva som skjer etter at man har fullført en oppgave, for eksempel å motta en belønning, kan dette indikere at aktiviteten er drevet av ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.142). Imidlertid er målet å oppnå indre motivasjon, hvor elevene utfører oppgaver fordi de selv opplever glede og interesse i aktiviteten. Ved å tilpasse undervisningsopplegg og oppgaver til elevens interesser, øker sjansen for at eleven opplever indre motivasjon for å fullføre dem. Videre påpeker Deci og Ryan at behovet for selvbestemmelse er viktig for indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.142). Dette er også et viktig tiltak som lærerne bruker for å motivere elevene og gi dem positive erfaringer med skolearbeidet. Når elevene har mulighet til å bidra til å velge hvilke aktiviteter de skal utføre i skolehverdagen, kan dette føre til økt indre motivasjon og forventning om å mestre oppgaven. Likevel må man være oppmerksom på at elevene ikke utnytter selvbestemmelsen og velger kun morsomme aktiviteter, som ikke gir faglig utvikling. Derfor kan det være vanskelig å implementere selvbestemmelse i alle aktiviteter på skolen, da elevene også skal oppleve faglig utvikling.

For at elever skal ha en positiv opplevelse av skolehverdagen er det avgjørende å sørge for både indre og ytre motivasjon. Mens indre motivasjon kommer fra eleven selv og kan være basert på interessen for faget, vil ytre motivasjon oppstå fra eksterne faktorer som belønninger eller anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.142). Å tilby belønninger som en form for ytre motivasjon kan derfor være en effektiv måte å motivere elevene faglig og sosialt. Selvbestemte aktiviteter kan for eksempel være en belønning som elevene kan jobbe mot. Tilpasset opplæring er en annen viktig faktor for å sørge for at skolevegrere møter opp på skolen og trives. Å tilrettelegge for en skolehverdag der elevene får selvbestemmelse og kan ta del i sin egen læring, vil være sentralt for å skape en positiv opplevelse av skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). Lærere og foreldre må samarbeide med eleven for å skape en skolehverdag som er tilpasset deres

styrker og interesser. Gjennom å utvikle gode relasjoner og å gi elevene muligheten til å utvikle seg på områder de er interessert i, kan man legge til rette for positive opplevelser på skolen.

5.4 Samarbeid i skolen

5.4.1 Skole og hjem

Ifølge kontaktlærerne jeg intervjuet, er samarbeidet med hjemmet noe av det mest sentrale i arbeidet med skolevegring. Alle informantene var enige i flere påstander, som jeg nå skal gå inn på.

Ja vi må vel bare snakke med hjem og, ja, også er det jo, det er litt forskjellig i hjemmet også vettu. Fordi at noen, noen hjem har veldig lav terskel for å holde barna hjemme. Litt vondt i magen, jaja da må du være hjemme. Mens andre pusher mer, du må på skolen. Ehh ... og jeg tror at ... det blir jo sånn synsing da, men de hjemmene som har lavterskel, der er det mer fravær. Og det er sånn som jeg syns kan være vanskelig å driv å ... ehh ... oppdra foreldre, eller på en måte fortelle foreldre hva som er best for barnet ditt, det vet dem jo best selv, men av og til så er det ett dilemma. (Jenny)

Informantene understreker betydningen av å ha et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet for å lykkes med elevenes utvikling og trivsel. Dette understreker også Gran og Mosand (2022), at betydningen av et godt skole-hjem samarbeid er viktig når det gjelder å håndtere fraværproblematikk blant elever. De mener også at samarbeidet er viktig for å identifisere og gjennomføre tiltak (s. 35). Jenny påpeker derimot at det kan være utfordrende å oppdra foreldre, og å fortelle dem hva som er best for barnet deres. Hennes erfaring sier at noen hjem har lav terskel for å holde barna hjemme, mens andre pusher mer for at barna skal være på skolen. Dette kan ifølge mine tolkninger påvirke fraværet og elevenes motivasjon for å gå på skolen. Lærerne mener at det er viktig at skolen og hjemmet har en felles forståelse av tiltakene som settes i verk for å hjelpe elevene. Informantene poengterer at det er viktig at skolen og hjemmet drar i samme retning og unngår konflikter.

I dette utdraget fra intervjuet, oppsummerer Jenny hva alle informantene mente om skole-hjem samarbeid. Jenny mener også å ha samtale med foreldre, er forebygging. Hvis man blir uenig, så tror Jenny at sjansen for å lykkes blir mindre. Dette understreker Gran og Mosand (2022) at et samarbeid med god kommunikasjon, forståelse og tillit er avgjørende (s. 35). I tillegg trekker tiltakssirkelen inn foreldrenes tillit til skolen, som igjen understreker at dette er viktig. Her oppfordres det til at foreldre følger opp avtaler, har en god dialog med skolen og formidler positiv erfaringer til skolen. Sofia påpeker at det kan være foreldrene, som ikke ser at det er et bekymringsfullt fravær og at det er viktig å ha en åpen kommunikasjon om dette. Åpenhet er ifølge Gran og Mosand (2022) viktig for at foreldre skal føle seg trygge på å ta kontakt med skolen dersom det oppstår problemer (s. 35). Sofia mener også at foreldre og barnet trenger trygghet, anerkjennelse og vite at lærerne er der som støtte, og tar i mot barnet deres som har

det vondt. Her presiseres igjen at åpenhet er viktig i samarbeidet. Sofia sier videre at samarbeidet mellom skole og hjem har vært positivt, og at de blir glad for at hun tør å spørre. Deretter har de tett og godt samarbeid for å få eleven på skolen.

Iben påpeker viktigheten av å ha en samtale med eleven og foresatte hvis de allerede har mye fravær og jobbe sammen med skolen for å finne løsninger. Det er viktig at foreldrene motiverer barnet. Iben deler at samarbeidet med foreldre har vært bra, men også utfordrende. Hun har opplevd at foreldre ikke melder fra om ting, eller sier i fra for sent. Her er det ifølge Gran og Mosand (2022) viktig å unngå å peke på løsninger som ligger utenfor ens eget handlingsrom. Dette vil si at for eksempel skolen venter på at noe skal skje hjemme, og foreldrene venter på tiltak fra skolen (s. 35). Dette vil på den ene siden skape problemer for en av partene, eller begge. På den andre siden vil dette kunne føre til konflikter, som kunne vært unngått om man kom til enighet. Alt i alt vil den beste løsningen være å ha god kommunikasjon og bli enige sammen. Iben mener derimot at man skal legge til rette på skolen, men til syvende og sist så er det hjemmet som kjenner ungen best – som rett og slett må få barnet til å komme på skolen. Kunnskapsdepartementet (2017) mener at det er skolen som har det overordnede ansvaret for samarbeidet og legge til rette for det (s. 19). Dermed må skolen ta initiativ for samarbeidet mellom skole-hjem, mens hjemmet også må vise interesse for et godt samarbeid. Sett under ett er skole-hjem samarbeid et likeverdig samarbeid, der begge parter må gjøre en innsats for en god dynamikk og forståelse av hverandre. Frida mener som de andre informantene at en åpen dialog med hjemmet er viktig. Der man samtaler om hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Deretter kan man lage planer sammen, og stå i de planene. Hun påpeker at foreldrene må bidra til trygghet og støtte eleven. I tillegg må foreldrene være komfortable til å dele med skolen, slik at det føles trygt for dem også. Frida har opplevd skole-hjem samarbeidet som fint, der alle hun har samarbeidet med har vært interessert i å finne en løsning.

Alle lærerne er enige om at skole-hjem samarbeidet er helt avgjørende for elevenes utvikling og trivsel. Dette understreker også Kunnskapsdepartementet (2017) at et godt samarbeid mellom skole og hjem med god kommunikasjon er avgjørende for å bidra positivt til både læringsmiljøet og elevenes oppvekstmiljø (s. 19). Informantene legger også til at de alltid prøver å ha god kommunikasjon med foreldre, både for å forebygge problemer og for å takle dem hvis de oppstår. Min overordnede tolkning er at det å ha god kommunikasjon, samarbeid og forståelse mellom skolen og hjemmet vil bidra til å skape et positivt og støttende læringsmiljø for elevene.

5.4.2 Samarbeid med andre instanser

I denne delen skal jeg se på hvordan skolen samarbeider med andre instanser når det oppstår problemer med elevenes helse, trivsel eller læring. Flere av informantene gir uttrykk for at samarbeidet med andre instanser blir aktuelt når skolens egne tiltak ikke har ført til ønsket resultat.

Jenny nevner at skoleteamet og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) har vært involvert i noen saker, og at det også kan være aktuelt å involvere skolehelsetjenesten og fastlegen til elevene. Hun påpeker også at det kan være nyttig å ha andre arenaer for samtaler og diskusjoner når skolens tiltak ikke har fungert. Sofia forteller at de først jobber internt på skolen når problemer oppstår, men at hun også samarbeider med

helsesykepleier, foreldre, barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og PPT når det er nødvendig. Hun etterlyser bedre tilgjengelighet og ressurser for helsesykepleier-systemet, og kortere behandlingstid på BUP for å kunne hjelpe elevene mer effektivt. Iben nevner at de har samarbeidet med barne- og familietjenesten (BFT) og barnevernet i en sak der en elev hadde problematikk som hadde pågått over lengre tid. Hun påpeker at samarbeidet har vært positivt, men at det har vært utfordringer med at tiltakene som ble avtalt ikke ble gjort på grunn av høy arbeidsbelastning, og lang tid mellom møtene. Frida snakker om at samarbeid med andre instanser blir aktuelt når skolens egne tiltak ikke fungerer, eller når det er vanskelig å kartlegge årsaken til skolefraværet. Hun nevner at det kan være nyttig å involvere BUP, PPT og ressurspersoner i kommunen. Hun synes det er viktig med flere involverte parter i samarbeidet.

Generelt kan man si at informantene er positive til samarbeid med andre instanser, når det er nødvendig for å hjelpe elevene. De ser på den ene siden samarbeidet som en viktig ressurs når skolens egne tiltak ikke gir ønsket resultat, og mener at flere involverte parter kan gi bedre løsninger for elever med skolevegring. Instansene rundt skolen er der for å hjelpe og bør derfor benyttes i situasjoner der det er behov. Dette kan knyttes til den økologiske utviklingsmodellen og barnets eksosystem og mesosystem (Gjertsen, 2015, s. 202-204). De ulike instansene utenfor skolen kan ses på som en ressurs som vil være regulert av politiske vurderinger. De beslutningene som tas i storsamfunnet, som dreier seg om ressursbruk i skolen, vil altså kunne påvirke hvilken hjelp elevene blir tilbudt. De politiske vurderingene kan altså være avgjørende for om den enkelte elev får den hjelpen han eller hun har behov for.

På den andre siden peker informantene på utfordringer som lange ventetider, høy arbeidsbelastning og utfordringer med å få alle parter til å forstå alvorlighetsgraden i de forskjellige situasjonene. Dette understreker også Holden og Sällman (2010) at ressursmangel er en utfordring for elevene som trenger ekstra hjelp. Dessuten er det lite skolen og lærerne kan gjøre med dette, fordi det øverste hold i samfunnet regulerer lovene og reglene for økonomisk bruk i skoler og andre kommunale instanser.

6 Oppsummering og konklusjon

Denne studien har undersøkt lærernes erfaringer med elever som er på vei til å utvikle skolevegring, og drøftet dette opp mot relevant teori og tidligere forskning. Problemstillingen har fokusert på tidlig intervensjon som forebygging av skolevegring. Altså hvordan møter kontaktlærere elever som har skolefravær over tid, og hva er deres erfaringer med igangsetting av tidlige tiltak?

Studien konkluderer først og fremst med at tidlig intervensjon er en viktig strategi for å forebygge skolevegring. Ved å identifisere elevens skolefravær tidlig kan man redusere risikoen for at det utvikler seg til alvorlig skolevegring, som også kan skape vedvarende problemer senere i livet.

Gjennom analyse av intervjuer med fire lærere kommer det frem at skolevegring kan være et komplekst og sammensatt problem som kan påvirkes av flere faktorer. Dette kan handle om elevmotivert fravær, som kommer av årsaker som angst, depresjon eller somatiske plager. Likevel varierer skolevegring fra elev til elev og fra situasjon til situasjon. Derfor må lærere være oppmerksomme på tegn, og tilby tidlige tiltak så fort problemet oppstår. Skoler må først og fremst ha klare rutiner på hvordan fravær skal registreres, og etablere et tett samarbeid mellom ledelsen, andre instanser, lærere og foreldre for å følge opp elever med økt skolefravær.

En annen sentral konklusjon som kan trekkes fra denne studien er at det er et vedvarende ubehag som sitter hos elevene som har problemer med skolevegring, og at gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev er sentralt for at elever skal trives på skolen. Dette innebærer å ta hensyn til elevenes behov, og jobbe aktivt for å skape et inkluderende og trygt skolemiljø for alle elever. Å legge til rette for et inkluderende skolemiljø kan bidra til å redusere risikoen for at elever utvikler skolevegring og andre psykiske helseproblemer. Ubehaget elevene har utviklet, vil da komprimeres til trivsel og mestring, i stedet for skolefravær. Videre ble det understreket at foreldres ansvar og involvering også spiller en viktig rolle i forebygging og håndtering av skolevegring.

Resultatene fra studien indikerer også at foreldresamarbeid spiller en sentral rolle i forebygging av skolevegring. Foreldre bør være engasjerte i barnas skolegang, og det bør etableres en god kommunikasjon mellom skolen og foreldrene. Samarbeidet mellom skole-hjem kan nemlig bidra til å identifisere tidlige tegn på skolefravær og implementere aktuelle tiltak. Avslutningsvis finnes det ikke noen quick fix-løsning på skolevegring. Det krever tålmodighet og kontinuerlig innsats fra alle involverte parter for å oppnå positive resultater. Det er derfor viktig å ha realistiske forventninger og være villig til å investere tid og ressurser i arbeidet med skolevegring.

En av begrensningene med denne studien er at den kun tar utgangspunkt i erfaringer fra fire lærere. Det kan være nyttig å gjennomføre en mer omfattende undersøkelse med flere informanter, for å få et mer helhetlig bilde av problemstillingen. For i tillegg å være selvkritisk i enden av studien, kunne jeg tatt for meg noen kritiske perspektiver på

lærerens eller skolens handlingsrom. Jeg kunne stilt spørsmål om hvordan lærerne jobber i praksis med samarbeid for å få et nærmere syn på lærerens arbeid. I tillegg kunne jeg tatt for meg skolefraværsproblematikken etter koronasituasjonen, fordi mine erfaringer sier at denne perioden har lagt føringer for det økende fraværet til enkelte elever. I stedet har jeg undersøkt hvordan lærere setter inn tidlige tiltak for å redusere skolefravær, fordi forebygging har betydning for at elever ikke skal falle utenfor for tidlig.

I løpet av arbeidet med masteroppgaven har jeg observert en økende medieoppmerksomhet rundt problemet skolevegring. Som fremtidig pedagog er jeg glad for at jeg har skrevet om et så aktuelt og viktig tema. Jeg vil ta med meg kunnskapen og erfaringene som er blitt presentert i denne studien, og jobbe for å skape et inkluderende og trygt skolemiljø for alle elever. Jeg ønsker også å være oppmerksom på betydningen av god kommunikasjon og samarbeid mellom lærere, andre instanser, foreldre og elever for å forebygge og håndtere skolevegring. Samtidig vil jeg også være klar over at arbeidet med skolevegring kan være komplekst, og at det krever kontinuerlig innsats for å oppnå positive resultater. Ved å jobbe med denne problematikken i min kommende jobb, opprettholder jeg alltid en interesse for å utvide min kunnskap og erfaring. Jeg håper denne studien kan bidra til at det jobbes kontinuerlig med tiltak og forebygging for elever på barneskolenivå. Det er en forutsetning at elever møter opp på skolen, for at læring og utvikling skal skje. Det er også viktig at barn i tidligst mulig alder lærer at det er en positiv mekanisme at det stilles krav til dem.

7 Litteraturliste

- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet : historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen* (1. utg.). Cappelen Damm.
- Bæck, U. D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Christensen, H. & Misvær, N. (2017). Samarbeid med skole, skolehelsetjenesten og foreldre. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn : trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Fagbokforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Drugli, M., B. & Hågensen, M. (2020). «Gode relasjoner i skolen. Manual for lærere og ansatte». Skriftserien til Regionalt kunnskapssenter for barn og unge - psykisk helse og barnevern (RKBU Midt-Norge), Rapport 14/2020.
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø : gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Gjertsen, P.-Å. (2015). *Sosialpedagogikk : forståelse, handling og refleksjon* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Gran, I. K. & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær*. Fagbokforlaget.
- Grandison, K. J., De-Hayes, L. & Thambirajah, M. S. (2007). *Understanding School Refusal: A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. (IS 2345). https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Herikstad, S. & Holst, M. (2018). *Fravær rutiner - tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid*. Bærum Kommune. <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/trygt-skole/fravarsrutiner-barumsskolen.pdf>
- Holden, B. & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting : årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget.
- Imsen, G. (2021). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kearney, C. (2008). School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment. *American Psychological Association*.
- Kearney, C. & Albano, A. M. (2004). *The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects*.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen : om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Otnes, A. (2016). Å kurere gruff. En framgangsmåte for samarbeid rundt barn og ungdom med skolefravær. *Spesialistoppgave i klinisk barne- og ungdomspsykologi*.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Stipek, D., I. (2002). *Motivation to learn. Integrating theory and practice* (4. utg.) Boston: Allyn & Bacon.
- Säljö, R. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorsen, K. E. & Christensen, H. (2018). *Jeg er lærer! : reflektert, analytisk, kompetent*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Uthus, M. (2022). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Barneskolelæreres erfaringer med elevers skolefravær”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere erfarer og opplever elevers skolefravær. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Ifølge Jo Mange Ingul og Trude Havik (2022) settes de fleste tiltak mot skolevegring i gang først når fraværet er blitt et alvorlig problem. Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan lærere opplever og erfarer elevers høye eller økende skolefravær. Videre ønsker jeg å finne ut hvordan høyt skolefravær håndteres på skolen og hvilke tiltak skolen setter inn når elever stadig er borte fra skolen.

Prosjektet har følgende forskningsspørsmål; Hvordan opplever og erfarer elevers skolefravær? Hvilke tegn hos elever ser lærere etter med tanke på skolevegring? Hvilke tiltak setter lærere/skoler inn for at elever skal klare å møte opp på skolen? For å undersøke disse spørsmålene ønsker jeg å bruke intervjuer med barneskolelærere som empiri i min masteroppgave i lærerutdanningen ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Elisabeth Rønningen er prosjektansvarlig og jeg, Ragnhilde Vestå er masterstudent.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi du har erfaring med å jobbe med barneskolebarn, fra 5.-7. klasse. I tillegg har du kunnskap om tematikken, og forskjellige opplevelser rundt skolefravær og skolevegring. Jeg skal intervjuer 1-4 lærere, og dette vil hjelpe meg å besvare mine forskningsspørsmål.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg velger å bruke i mitt prosjekt er en kvalitativ metode, med dybdeintervju som forskningsmetode. Intervjuet skal vare i 40-60 minutter, og ingen personlige opplysninger skal samles inn. Opplysningene registreres med lydopptak, som lagres lokalt på maskinen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i midten av juni 2023 (omtrent 16. juni 2023). Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Jeg kommer til å transkribere opptakene så fort som mulig og slette alle personopplysningene.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU ved Elisabeth Rønningen (elisabeth.ronningen@ntnu.no). Ragnhilde Vestå (ragnhves@stud.ntnu.no).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no ved NTNU

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Rønningen
Elisabeth Rønningen
(Forsker/veileder)

Ragnhilde Vestå
Ragnhilde Vestå
(Masterstudent)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tidlig intervensjon av skolevegring*, 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

Tema	Hovedspørsmål	Eventuelle fordypningsspørsmål
Bakgrunn	<ul style="list-style-type: none"> - Alder - Kjønn - Utdanning - Stilling - Hvor lenge har du jobbet i skolen? 	
Om skolevegringsbegrepet	<p>Hva legger du i begrepet skolevegring?</p> <p>Hvordan opplever du at skolevegring er en voksende problematikk i dagens skole? Ut i fra egne erfaringer.</p> <p>Føler du at du har god kunnskap innenfor temaet skolevegring, altså hvordan man skal håndtere elever med skolefravær og forebygge skolevegring?</p> <p>Føler du at dere på skolen har nok kunnskap om skolevegring for å kunne gi elevene best mulig hjelp? Også nok kunnskap til å sette i gang forebygging for skolevegring?</p>	<p>Hvordan har skolen som helhet en felles forståelse av begrepet skolevegring?</p> <p>Kan du dele omtrent for mange tilfeller av skolevegring det er i gjennomsnitt på et skoleår? Hvor mange per klasse/trinn?</p> <p>Har du personlig erfaring med elever med skolevegring?</p> <p>Hvor mange tilfeller med skolevegring har du erfaring med?</p> <p>Hva kan man gjøre hvis ikke/hva kunne blitt bedre?</p>
Håndtering og erfaringer av skolevegring	<p>Kan du gi eksempel på en situasjon hvor du hadde bekymring for en elev og skolefravær.</p> <p>Har dere noen konkrete rutiner på skolen dersom skolevegring mistenkes hos en elev?</p> <p>Hvilke tidlige tiltak har du satt i gang i sammenheng med bekymring av skolefravær?</p>	<p>Hvordan ble dette håndtert, med tanke på tidlige tiltak?</p> <p>Hvilke rutiner? Hva og når gjøres det? Hvem er innblandet i prosessen? Hva er effekten av disse rutinene? Hvordan opplever du at disse tiltakene fungerer? Har du opplevd at tiltakene som er satt inn ikke fungerer? Hvilke og hvorfor? Hvilke justeringer ble gjort til neste gang?</p>

	<p>Har du noen forebyggende tiltak/rutiner du har brukt for skolefravær generelt, og skolevegring spesielt?</p> <p>Kan du si noe om hvilke utfordringer man kan møte i arbeidet med skolevegring?</p> <p>Når tilkalles andre instanser utenfor skolen?</p> <p>Hvordan har dette samarbeidet vært? Føler du at det var hjelpelig for å forebygge skolevegring?</p>	<p>Hvilke tiltak settes inn når? Hvordan finner man de riktige tiltakene for den enkelte eleven? Hvilke egne erfaringer føler du har bidratt mest til å redusere skolefravær?</p> <p>Hva er effekten av disse?</p> <p>Hvilke instanser samarbeides det med i situasjoner du har opplevd med elever med skolefravær/skolevegring?</p>
Kompetanse	<p>Hvordan arbeider skolen med skolevegring i fellesskap?</p> <p>Hvilken kompetanse opplever du at du trenger for å møte elever som vegrer seg for å gå på skolen?</p>	<p>Er skolevegring en sentral problematikk som jobbes med jevnlig i fellesskap?</p>
Plager og årsaker	<p>Hvilke årsaker bruker elevene for å slippe skolen?</p>	<p>Fra erfaringene dine, hva opplever du som de egentlige årsakene? Varierer årsakene fra elev?</p>
Skole-hjem-samarbeid	<p>Hva mener du er foreldrenes/hjemmets rolle dersom en elev har økt og bekymrende skolefravær? Hvordan har du opplevd samarbeidet med hjemmet i situasjoner hvor eleven er på vei til å utvikle skolevegring?</p>	<p>Hvor involverte er hjemmet i igangsetting av tidlige tiltak?</p> <p>Hvor avgjørende er dette samarbeidet? Hvorfor er foreldresamarbeidet vesentlig for å lykkes med å få eleven på skolen?</p>
Skole- og klassemiljø	<p>Hvordan jobber dere som lærere/skole for å styrke relasjoner og klassemiljø?</p> <p>Hvilken betydning har tilpasset opplæring og tidlig innsats for skolevegring?</p> <p>Hva kan oppleves som ulike risikofaktorer for skolefravær i skolen?</p>	<p>Hvordan opplever du at gode relasjoner og et trygt klassemiljø hjelper med å forhindre utvikling av skolevegring?</p>

Er det noe du ønsker å legge til, eventuelt utdype?

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

02.05.2023, 16:43

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Tidlig innsats og skolevegring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
439709

Vurderingstype
Automatisk ⓘ

Dato
11.01.2023

Prosjekttittel

Tidlig innsats og skolevegring

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Elisabeth Rønningen

Student

Ragnhilde Vestå

Prosjektperiode

09.01.2023 - 31.05.2023

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 31.05.2023.

[Meldeskjema](#) ↗

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.sikt.no/636c7b39-39a0-4380-b48f-31e8c0dd4484/vurdering>

1/2

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

