

Læreres erfaringer med identifisering og forebyggende tiltak mot elevers skolevegring

Masteroppgave i pedagogikk

HØST 2021



Sandra Sæthre Vahedian

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultetet

Institutt for pedagogikk

PED395

FORORD

Et spennende og lærerikt masterstudie er over, og jeg er takknemlig for all kunnskap studieløpet har medført. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg rettet søkelyset mot elevers skolevegring sett fra et pedagogisk ståsted, noe jeg oppfatter som et underprioritert tema i norsk forskning. Etter å ha fullført denne masteroppgaven, sitter jeg igjen med opplevelsen av økt kunnskap og forståelse for grunnskolelæreres perspektiver i henhold til elevers skolevegringsproblematikk, hvilket jeg håper å ta med meg videre i arbeidslivet.

Jeg vil rette en stor takk til min dyktige veileder, Gunn Elisabeth Søreide. Du har vært både tålmodig, tilgjengelig, støttende og oppmuntrende gjennom hele arbeidsprosessen. Du har bidratt til gode og konstruktive tilbakemeldinger, noe jeg setter enormt stor pris på.

En stor takk rettes til alle lærerinformantene som deltok i denne studien, til tross for en utfordrende periode preget av pandemi og nedstenging av skoler. Dere har bidratt til å belyse et viktig og underprioritert tema i norsk forskning.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære familie som jeg aldri kunne klart meg foruten. Dere har støttet meg gjennom hele studieløpet, noe som har vært preget av både opp og nedturer. Deres støtte og interesse for mitt arbeid har betydd alt, og jeg vil alltid være evig takknemlig for dere.

Sandra Sæthre Vahedian

Bergen, 19. November 2021

SAMMENDRAG

De siste ti årene er det rapportert en økning av grunnskoleelevers fravær, hvorav en stor andel av fraværet skyldes elever som vegrer seg for å gå på skolen (Løvgren & Svagård 2019; Bakken, 2020). Slike elever betegnes ofte som *skolevegrere*, og kjennetegnes hovedsakelig med et sterkt emosjonelt ubehag i skolesammenheng (Havik, 2018, s. 16). Skolevegring som ikke erkjennes, risikerer å påvirke elevens framtidssikter preget av skolefravær, frafall fra videregående skole og vansker tilknyttet arbeidslivet (Havik, 2018, s. 44). Lærere tilbringer mest tid med elever i skolen og bærer derfor et ansvar for å gi skolevegrere nødvendig hjelp og støtte. Skolevegring er et tema som oppfattes å mangle både tilstrekkelig og nasjonal forskning. I denne studien rettes derfor søkelyst mot lærers perspektiver i henhold til elevers skolevegring, og følgende problemstilling ble dermed formulert:

Hvordan identifiserer lærere elevers skolevegring i grunnskolen, og hvilke forebyggende tiltak iverksettes for skolevegrere?

Studiens empiriske datamateriale er innhentet fra kvalitative intervjuer av 5 grunnskolelærere som deler sine erfaringer med elevers skolevegring. Lærernes beskrivelser analyseres gjennom en tredelt analyseprosess, bestående av meningskondensering, kategorisering og hermeneutisk meningsfortolkning. Studiens teoretiske rammeverk baseres i hovedsak på Trude Havik (2018) sin forskning og faglitteratur som omhandler kjennetegn og risikofaktorer ved elevers skolevegring, noe som anses å ha relevans i lys av studiens problemstilling. Studiens sentrale funn tyder på at lærerne i størst grad identifiserer elevers skolevegring basert på et økende fravær. Samtidig ser lærerne nytteverdien ved gode lærer-elev relasjoner for å avdekke elevers trivsel i skolen. Videre indikerer studiens sentrale funn at lærerne benytter samarbeid med foreldre og hjelpeinstanser som et forebyggende tiltak for skolevegrere. Gjennom diskusjon blir dette sett mot teori og forskningslitteratur som argumenterer for hvordan tidlig innsats er viktig for betydningen av forebyggende tiltak, og videre unngå tilbakefall av skolevegring (Pellegrini, 2007). Funnene som nevnes her gjør seg mest synlig og blir dermed en del av studiens konkluderende refleksjoner. Avslutningsvis blir det anbefalt at videre forskning i større grad inkluderer læreres beskrivelser og perspektiver for å identifisere og forebygge elevers skolevegring, da følgende studie tyder på en rekke interessante mønstre mellom identifisering og tiltak mot elevers skolevegring.

ABSTRACT

In the past ten years, an increase in primary school pupils' absence has been reported, of which a large proportion of the absence is due to pupils' refusal in showing up to school (Løvgren & Svagård 2019; Bakken, 2020). The term *school-refusers* is often used to describe these students, which mainly is characterized by a strong emotional discomfort related to school context (Havik, 2018, p. 16). School refusal that is not recognized risks affecting the student's future prospects characterized by absenteeism, dropping out of high school and difficulties associated later on with working life (Havik, 2018, p. 44). Teachers spend the most time with students in school and therefore bear a responsibility to provide school refusers with the necessary help and support. School refusal is a topic that is perceived to lack both sufficient and national research. The following study is therefore aiming at the teacher's perspectives in order to earn depth knowledge about students' school refusal problems. The following question will guide the direction of this study:

How do teachers identify primary school pupils' school refusal, and what preventive measures are implemented for school refusers?

Empirical data was obtained from qualitative interviews of 5 primary school teachers, which is analysed through an analysis process consisting of three parts: condensation, categorization and hermeneutic opinion interpretation. The study's theoretical framework is mainly based on Trude Havik's (2018) research and academic literature which stresses characteristics, risk factors and protective factors in students' school refusal. Key findings indicate that teachers identify students' school refusal with an increasing school absenteeism. The teachers seem to find usefulness of a good teacher-student relationship in order to uncover students' well-being in school. Furthermore, collaboration with parents and support agencies as a preventive measure for school refusers is also pointed out from the teachers. Through discussion, this particular result is seen in the light of theory and research literature that argue how early intervention is important for the effect of preventive measures, and further avoid relapse of school refusal (Pelligrini, 2007). The findings mentioned here make themselves most visible and thus becoming the part of the study's concluding reflections. In conclusion, it's recommended that further research to a greater extent include teachers' descriptions and perspectives to identify and prevent students' school refusal, as the following study suggests a number of interesting patterns between identification and measures against students' school refusal.

INNHOILDSFORTEGNELSE

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema	10
1.1.1 En bekymringsverdig økning av elever som vegrer seg for å gå på skolen	10
1.1.2 Læreres rolle for elevers skolevegring.....	11
1.2 Fokus og problemstilling	12
1.3 Begrepsavklaringer	13
1.3.1 Skolevegring	13
1.3.2 Tilbakeføring til skolen.....	13
1.3.3 Identifisering av elevers skolevegring.....	14
1.3.4 Forebyggende tiltak mot elevers skolevegring.....	14
1.3 Oppgavens struktur	14
2. Teori	15
2.1 Skolevegring definisjon	15
2.1.1 Forekomst og risikofaktorer.....	16
2.2 Forskning på skolevegring	17
2.2.1 Tidlige tegn og risikofaktorer ved skolevegring.....	17
2.2.2 Foreldres perspektiver på skolefaktorerens rolle på skolevegring.....	18
2.3 Identifisering av skolevegring	19
2.3.1 Skolefravær.....	19
2.3.2 Somatiske plager	20
2.3.3 Foreldresamarbeid.....	21
2.4 Forebyggende tiltak mot skolevegring	22
2.4.1 Fravær	22
2.4.2 Hjemmeskole	25
2.4.3 Foreldresamarbeid.....	25
2.4.4 Hjelpinstanser.....	26

2.4.5 Lærer-elev relasjonen	26
2.4.6 Kontroll, forutsigbarhet og trygghet	28
3 Metode	31
3.1 Kvalitativ metode.....	31
3.1.1 Vitenskapelig ståsted	32
3.1.2 Hermeneutisk tilnærming	32
3.2 Utvalg	33
3.2.1 Utvalgsriterier	34
3.2.2 Rekrutteringsprosessen	35
3.3 Datainnsamling	36
3.3.1 Semistrukturert intervju.....	37
3.3.2 Utforming av intervjuguide	37
3.3.3 Gjennomføring av datainnsamling.....	39
3.3.4 Transkribering.....	42
3.4 Analysestrategi.....	43
3.4.1 Analyseprosessen	44
3.5 Validitet og reliabilitet	48
3.6 Etiske overveielser	51
4 Resultat og analyse	52
4.1 Lærernes bakgrunn og erfaringer	53
4.1.1 Anja, barne- og ungdomstrinnet.....	53
4.1.2 Beate og Cathrine, barnetrinnet.....	53
4.1.3 Daniel, 8. Trinn	53
4.1.4 Erika, 8-10. Trinn.....	54
4.2 Hvordan identifiserer lærerne elevers skolevegring?	54
4.2.1 Fravær	54
4.2.2 Sosial karakter.....	56
4.2.3 Lærer-elev relasjonen	58
4.2.4 Andre faktorer	59
4.3 Hvilke forebyggende tiltak iverksetter lærerne for elever med skolevegring?	61
4.3.1 Hjelpinstanser.....	61
4.3.2 Foreldresamarbeid.....	65
4.3.3 Fravær	67
4.3.4 Lærer-elev relasjonen	70
4.3.6 Evalueringssituasjoner.....	75

4.3.6 Overganger.....	77
5 Diskusjon.....	79
5.1 Hvordan identifiserer lærere elevers skolevegring?.....	79
5.1.1 Fravær som største indikasjon på skolevegring.....	80
5.1.2 Sosial karakter.....	81
5.1.3 Lærer-elev relasjonen for raskere identifisering.....	82
5.1.4 Foreldresamarbeid.....	83
5.1.5 Betydningen av tidlig identifisering.....	83
5.2 Forebyggende tiltak mot skolevegring.....	84
5.2.1 Hjelpinstanser – med rom for forbedringer?.....	84
5.2.2 Foreldre må inkluderes i tiltakene.....	86
5.2.3 Tiltak mot skolevegreres fraværspromatikk.....	87
5.2.4 Lærer-elev relasjonen som en beskyttende faktor.....	89
5.2.5 Sårbare elever med behov for kontroll og forutsigbarhet.....	90
5.2.6 Evalueringssituasjoner.....	90
5.2.7 Overganger og klassemiljø.....	91
6 Konklusjon.....	93
6.1 Veien videre.....	95
Litteraturliste.....	96
Vedlegg 1: intervjuguide.....	101
Vedlegg 2: informasjonsskriv til skole/rektor.....	103
Vedlegg 2: informasjonsskriv til lærer.....	104
Vedlegg 4: registrering i rette.....	106
Vedlegg 5: Koder.....	107

FIGURLISTE

Figur 1: Kearney og Graczyk (2014) Intervensjon mot fraværspromblematikk.....	s. 24
Figur 2: Utdrag fra transkripsjon	s. 41
Figur 3: Tema: Identifisering	s. 47
Figur 4: Tema: Forebyggende tiltak	s. 47

1 INNLEDNING

De siste årene har norsk utdanningspolitikk stadig løftet frem hvordan elevers psykiske helse utgjør en viktig betydning for at elever skal kunne nå målet med opplæringen. Skolen skal være en trygg samfunnsinstitusjon hvor elever får muligheter til å utvikle seg både faglig og sosialt. Ifølge regjeringens *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019), er skolen blant de mest sentrale arenaer for barns helse og utvikling. Dette kan ses i lys av den overordnede delen av fornyet versjon av læreplanverket fra 2020, der vi finner temaet *Folkehelse og livsmestring* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her blir psykisk helse synliggjort med hvordan det understrekes at skolen skal fremme elevers helse, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg til elevers trivsel, angår psykisk helse i skolesammenheng også gode klasse- og læringsmiljø der eleven føler seg trygg, sett og anerkjent. Når disse faktorene er fraværende i elevers skolehverdag, kan det føre til mistrivsel på skolen, dårlig psykisk helse og vegring for å gå på skolen. I regjeringens rapport, *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner* (2009) vektlegges skolens ansvar for elevers psykiske helse, samtidig som det trekkes frem ulike risikofaktorer og konsekvenser for elever som ikke får hjelpen de behøver i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2009). En konsekvens av elevers mistrivsel og dårlige psykiske helse som ikke tas om i skolen, rettes som oftest mot risikoen for at problemet følger barnet videre inn i voksenlivet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Når mistrivsel fører til at elever gruer, eller *vegrer* seg, for å gå på skolen, kan det på sikt føre til fravær og totalt frafall fra skolen. Frafall fra skolen kan ses i sammenheng med samfunnsutfordringer når det fører til arbeidsledighet, fattigdom og sosial eksklusjon (Helsedirektoratet, 2015, s. 6).

Som det har fremkommet så langt, er bevissthet rundt elevers trivsel og psykiske helse i skolen svært viktig da manglende hjelp og støtte kan gi store konsekvenser for elevene, både i og utenfor skolen. Her blir det relevant å innhente statistikk som undersøker i hvilken grad dette problemet er utbredt i norske skole. Ifølge regjeringens strategi for god psykisk helse, *Mestre hele livet* (Departementene, 2017) er Ungdata den mest sentrale kilden til informasjon og statistikk om barns helse- og levekår. Ungdata gjennomfører nettbaserte spørreundersøkelser som omhandler elevers psykiske helse i norsk ungdomsskole og videregående skole, og gjennomføres hvert tredje år. I en rapport fra 2020 avdekkes det at 15% av ungdomsskoleelever har flere psykiske helseplager. Rapporten påpeker samtidig at det de siste 5 årene er sett en

øking av besvarelser som angår elevers psykiske plager, ensomhet, mistriivsel og skulking i skolen. En bemerkelsesverdig økning angår antall elever som selv-rapporterer at de mistrives og *vegrer* seg for å gå på skolen. Mer enn 20% av elevene vegrer seg for å gå på skolen, samtidig som en av tre elever ikke er tilfreds med skolen de går på. Økningen av elever som vegrer seg for å gå på skolen, har særlig vist seg de siste 10 årene. Samtidig rapporterer færre elever at de føler lærer ser og bryr seg om dem. Rapporten nevner avslutningsvis at problemer tilknyttet elevers mistriivsel og vegring for å gå på skolen må undersøkes videre (Bakken, 2020).

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Tematikk rundt elevers psykiske helse og særlig elever som vegrer seg for å gå på skolen, har fanget både min faglige og personlige interesse. Etter å ha blitt kjent med litteratur om temaet, så vel som statistikk som viser en stadig økende andel elever som mistrives i skolen, ble denne interessen ytterligere forsterket. Dette har også dannet utgangspunktet for oppgavens fokus, hvor jeg har valgt å dykke dypere i den delen av temaet som omhandler elever som *vegrer* seg for å gå på skolen. Elever som inngår i denne gruppen blir ofte betegnet som *skolevegrere*, samtidig som elevers opplevelse av et emosjonelt ubehag som fører til mistriivsel på skolen, går under begrepet *skolevegring* (Havik, 2018, s. 28). Se delkapittel 1.3 *Begrepsavklaring* og kapittel 2 *Teori* for ytterligere beskrivelse av begrepet. Før jeg presenterer oppgavens avgrensninger og problemstilling, vil jeg begrunne valg av tema videre ved å redegjøre nærmere for skolevegringsproblematikk (1.1.1) og lærers rolle i henhold til elever som vegrer seg for å gå på skolen (1.1.2).

1.1.1 EN BEKYMRINGSVERDIG ØKNING AV ELEVER SOM VEGRER SEG FOR Å GÅ PÅ SKOLEN

Frem til nå har det blitt nevnt hvordan undersøkelser peker på en statistikk som indikerer en økning av antall elever som mistrives i skolen (Bakken, 2020). Denne økningen gjelder ikke bare ungdomstrinnet og videregående skole, men også barnetrinnet. Mellom 2017-2018 gjennomførte Ungdata junior en spørreundersøkelse hvor elever fra femte til syvende trinn besvarte spørsmål som omhandler psykisk helse og trivsel i skolen. I likhet med spørreundersøkelsen gjennomført for ungdomsskoler og videregående skole, rapporterer også en andel barneskoleelever at de ikke trives i skolen. Et funn som gjør seg interessant her er hvordan flere av elevene opplever en følelse av at lærere ikke "bryr seg" om dem. Videre

rapporterer 2 av 10 elever at de vegrer seg for å gå på skolen og 6% mistrives på skolen. Flere elever opplever også skolerelatert stress som vises med fysiske plager som hodepine, kvalme og magesmerter (Løvgren & Svagård, 2019).

I en studie utført av Havik, Bru og Ertesvåg (2015) anslås det at omtrent 5-28% av skoleelever i alle aldre opplever skolevegring i løpet av skoleløpet sitt. Når elever vegrer seg for å gå på skolen, resulterer dette ofte i fravær (Havik, 2018, s. 27). I en artikkel publisert av Utdanningsnytt.no vises det at 3,7% av grunnskoleelever i 32 norske kommuner har mer enn en måneds fravær i løpet av et skoleår. På landsbasis betyr dette at omtrent 22 200 elever har bekymringsfullt fravær. I kommuner som Oslo, Bergen og Stavanger hadde eksempelvis 4,5% av elevene minst en måneds fravær i skoleåret 2016-2017, noe som tilsier at omtrent én elev i hver klasse har fravær som er bekymringsverdig (Holterman, 2019). Samtidig rapporteres det fra både skoler og PPT om et økt fravær i grunnskolen, der fraværet ofte skyldes at elever vegrer seg for å gå på skolen (Havik, 2018, s. 16).

1.1.2 LÆRERES ROLLE FOR ELEVERS SKOLEVEGRING

Hvordan imøtekommes skolevegrere av lærere og ansatte i skolen? For at elever ikke skal vegre seg for å gå på skolen, kreves en opplevelse av skolen som en trygg og trivelig arena. Sett opp mot opplæringsloven §9 A-2 og §9 A-3 har elever rett til et trygt skolemiljø som skal fremme trivsel og læring, der skolen er ansvarlig for å forebygge brudd på disse rettighetene (Opplæringslova, 1998, §9 A-2; Opplæringslova, 1998, §9 A-3). Regjeringen hevder i den sammenheng at det er lærers ansvar å fastsette disse rettighetene (NOU 1996: 22).

I stortingsmelding 11 understrekes læreres ansvar for å ivareta elevers psykiske helse (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). I likhet fremkommer det spesifikt i opplæringsloven §9 A-4 at skoleansatte skal sørge for at alle elever har et trygt og godt skolemiljø. Dersom skoleansatte oppdager at elever ikke trives i skolen, skal dette undersøkes fortløpende slik at tiltak iverksettes (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). I stortingsmelding 6 hevdes det at skoler av høy kvalitet har dyktige lærere som sørger for at elever opplever gode relasjoner, anerkjennelse, tilhørighet og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig har det blitt nevnt hvordan elever selv-rapporterer opplevelser av å ikke bli sett av lærerne (Bakken, 2020), noe som i stor grad kan tilknyttes anerkjennelse. Slik kan lærers rolle ses i sammenheng med elevers skolevegring, ved at lærer er ansvarlig for elevens opplevelse av trivsel og tilhørighet i skolen.

Lærere omgås elever store deler av dagen, og er derfor ofte den første til å oppdage hvorvidt elever vegrer seg for å gå på skolen (Kearney & Bates, 2005). Viktigheten av at lærere identifiserer elevers skolevegring tidlig er dermed avgjørende for at tiltak skal kunne iverksettes, særlig fordi økt alder for skolevegring relateres til mer alvorlige problemer som senere kan føre til dårligere tiltak og utfall (Ingul, Havik & Heyne, 2019).

1.2 FOKUS OG PROBLEMSTILLING

Det oppleves at studier som omhandler skolevegring er mangelfull i nasjonal forskning, særlig med utgangspunkt i statistikk som peker mot et økende fravær i grunnskolen der årsak ofte er at elever vegrer seg for å gå på skolen (Løvgren & Svagård 2019; Bakken, 2020). Selv om det er gjort flere internasjonale studier på elevers skolevegring, er dette i hovedsak kliniske studier utført innen medisinsk, psykiatrisk og psykologiske fagfelt som omhandler behandling, individuelle faktorer og familiefaktorer. I slike studier er både skolen og lærers rolle i forhold til elevers skolevegring ofte underprioritert (Havik, 2018, s. 74-75). Det anses derfor som nødvendig at elevers skolevegring forskes på i lys av det pedagogiske fagfeltet, og særlig fra læreres perspektiver. Med dette omhandler denne oppgavens tema skolevegring, med et formål om å tilegne kunnskap og forståelse om hvordan grunnskolelærere arbeider med elevers skolevegringsproblematikk. For å undersøke dette ble følgende problemstilling utformet.

Hvordan identifiserer lærere elevers skolevegring i grunnskolen, og hvilke forebyggende tiltak iverksettes for skolevegrere?

Problemstillingen er formulert som et todelt fokus, med en hensikt om å undersøke og belyse grunnskolelærers erfaringer med identifisering og forebygging av elevers skolevegring. Studiens første delfokus omhandler hvordan lærere identifiserer elevers skolevegring, og tar for seg hvordan kjennetegn ved elevers skolevegring kan bidra til raskere identifisering. Samtidig påpekes faktorer som kan gjøre læreres arbeid med identifisering utfordrende. Studiens hovedfokus rettes mot læreres forebyggende tiltak mot elevers skolevegring, og viser til ulike skolebaserte fremgangsmåter og tiltak basert på risikofaktorer ved elevers skolevegringsproblematikk. Problemstillingen kan oppfattes som noe bred, men her argumenteres det for at det oppleves manglende forskning på læreres perspektiver i forhold til elevers skolevegring. I tillegg til formålet om å tilegne kunnskap og forståelse om hvordan grunnskolelærere arbeider med skolevegringsproblematikk, retter denne studien nettopp

søkelyset mot et underprioritert tema i norsk forskning. For å belyse studiens problemstilling, ble det gjennomført kvalitative intervju av 5 grunnskolelærere der alle har erfart elevers skolevegring, noe som danner studiens empiriske datamateriale.

1.3 BEGREPSAVKLARINGER

I dette delkapittelet gis en kort beskrivelse av oppgavens overordnede begrep. Begrepene skolevegring, identifisering av skolevegring og forebyggende tiltak mot elevers skolevegring redegjøres for ytterligere i kapittel 2 – teori.

1.3.1 SKOLEVEGRING

Med utgangspunkt i at skolevegring ifølge Kearney (2007) er en tilstand og ikke en diagnose, finnes det ikke én bestemt definisjon av begrepet i tilgjengelig litteratur og forskning. Norsk litteratur benytter skolevegring, skolenekting og skolefobi om hverandre for elever som vegrer seg for å gå på skolen, mens internasjonal litteratur og forskning ofte definerer elever som vegrer seg for å gå på skolen som *school refusal*, *school refusal behavior* og *school fobia*. Til tross for disse ulike begrepene, har alle en felles definisjon som er i tråd med det Havik (2018) omtaler som skolevegring, der elever vegrer seg for å gå på skolen på grunn av et emosjonelt ubehag i skolesammenheng. I tråd med Havik (2018) sin definisjon, vil denne oppgaven benytte begrepene *skolevegring*, *skolevegrere* og *skolevegringsproblematikk* om elever som vegrer seg for å gå på skolen. Når det refereres til skolevegring i denne oppgaven, vil dette alltid gjelde elevers skolevegring. Definisjon av skolevegringsbegrepet redegjøres for ytterligere i kapittel 2.

1.3.2 TILBAKEFØRING TIL SKOLEN

I de kommende kapitlene i denne oppgaven vil *tilbakeføring* benyttes når forebyggende tiltak mot skolevegreres fraværproblematikk omtales. Dette begrunnes med at tiltak mot skolevegreres fraværproblematikk ofte innebærer planer for å få elevene tilbake til ordinære skoledager (Pellegrini, 2007). I denne oppgaven vil slike tiltak mot elevers fravær, i tråd med Havik (2018) sin definisjon, omtales som *tilbakeføring* til skolen.

1.3.3 IDENTIFISERING AV ELEVERS SKOLEVEGRING

Begrepet *identifisering* vil i denne oppgaven omhandle hvordan lærere oppdager at elever mistrives på skolen eller vegrer seg for å gå på skolen, og angår derfor kjennetegn ved elevers skolevegring. Oppgavens kommende kapitler vil benytte både *oppdage* og *identifisere* med samme betydning, etter konteksten det betegnes i. Beskrivelse av hvordan lærere kan identifisere elevers skolevegring, redegjøres for ytterligere i kapittel 2.

1.3.4 FOREBYGGENDE TILTAK MOT ELEVERS SKOLEVEGRING

Forebyggende tiltak mot elevers skolevegring omhandler i denne oppgaven tiltak som både forhindrer skolevegring i å oppstå, i tillegg til stansing av utvikling og forverring av elevers skolevegring. Ulike forebyggende tiltak mot elevers skolevegring redegjøres for i kapittel 2.

1.4 OPPGAVENS STRUKTUR

I dette kapittelet har det blitt redegjort for oppgavens tema og aktualitet, problemstilling, fokus og hensikt. Det vil her redegjøres for oppgavens struktur og innhold. I oppgavens neste del, kapittel 2 – *Teori*, presenteres studiens teoretiske rammeverk som danner utgangspunkt for senere diskusjon. Kapittel 2 innledes med en kort definisjon av skolevegringsproblematikk og forekomst, før det videre foreslås hvordan lærere kan identifisere elevers skolevegring. Deretter rettes hovedfokuset mot forebyggende tiltak mot elevers skolevegring. I kapittel 3 – *Metode*, presenteres de metodiske valgene som er foretatt for å samle inn og analysere studiens datamateriale. Kapittel 4 – *Resultat og analyse*, angår studiens resultater og analyse der studiens empiriske datamateriale presenteres sammen med en hermeneutisk meningsfortolkning. I kapittel 5 – *Diskusjon*, vil studiens teoretiske rammeverk og empiriske datamaterialet benyttes for å diskutere studiens problemstilling, der sentrale funn trekkes frem. Til slutt konkluderes studiens mest sentrale funn i kapittel 6 - *Konklusjon*.

2. TEORI

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske rammeverk som skal bidra til å belyse studiens problemstilling, som omhandler hvordan lærere identifiserer og iverksetter forebyggende tiltak mot elevers skolevegring. Det teoretiske rammeverket som presenteres i dette kapittelet vil anvendes i Kapittel 5 – *Diskusjon*, sammen med funn fra analysen for å diskutere studiens problemstilling. Studiens teoretiske rammeverk er i hovedsak basert på Havik (2018) sin litteratur, forskning og definisjoner tilknyttet elevers skolevegring. Dette er et nasjonalt og relativt nytt bidrag til forskning på skolevegring, og har dermed relevans for denne studien.

Kapittelet er bygget opp ved å innledningsvis gi en kort definisjon av skolevegring og hvilken innvirkning dette har på elevers utvikling og fremtid. Siden definisjon av skolevegring har relevans for identifisering av skolevegring, redegjøres dette for ytterligere for i delkapittel 2.3 – *identifisering av skolevegring*, for å unngå for mange gjentakelser. Videre vises det til to studier som omhandler elevers skolevegring, med fokus på kjennetegn ved skolevegring, hvilke faktorer i skolen som har sammenheng med skolevegring og hvordan skolepersonale kan forebygge elevers skolevegring. Denne forskningen er utført av Havik og kollegaer, og benyttes i denne studien for å få oversikt over dette forskningsfeltet. Deretter presenteres teori som rettes mot studiens hovedfokus, som angår konkrete fremgangsmåter for identifisering og forebyggende tiltak mot elevers skolevegring. Sammen med presentasjon av identifisering og tiltak mot elevers skolevegring, påpekes også risikofaktorer som kan bidra til å utvikle, opprettholde eller forverre elevers skolevegring.

2.1 SKOLEVEGRING DEFINISJON

Elevers skolevegring handler om et emosjonelt ubehag i skolesammenheng. I flere tilfeller knyttes det emosjonelle ubehaget til faglige eller sosiale situasjoner på skolen, og ofte føler eleven at de emosjonelle plagene unngås dersom de blir hjemme fra skolen (Havik, 2018, s. 28). Det bemerkes at skolevegring ikke er en diagnose, men en tilstand. Skolevegrere vil gjerne på skolen, men har vansker med å både komme seg til skolen, og fullføre en hel skoledag (Kearney, 2007, s. 2). Skolevegrernes opplevelse av stress og manglende kontroll i uforutsigbare situasjoner på skolen, fører i mange tilfeller til et økende fravær (Havik, 2018, s. 48). Fraværet kan fortsette over lengre tid dersom skolevegringen ikke identifiseres og det ikke

iverksettes tiltak tidsnok. Hver dag eleven ikke er på skolen kan ha konsekvenser for elevens faglige, emosjonelle og sosiale utvikling. Dette kan på sikt føre til dårlige prestasjoner på skolen og dårlig håndtering av stress og mestring (Havik, 2018, s. 31). Over tid kan dette i verste fall føre til at skolevegrere dropper ut av videregående skole, og får problemer med å komme inn i arbeidslivet. Ubehandlet skolevegring kan føre til alvorlige problemer som angst og depresjon, som kan kreve behandling og innleggelse. For å unngå dette må lærere og skoler identifisere skolevegring og iverksette forebyggende tiltak slik at elever fullfører skolegangen (Havik, 2018, s. 44).

2.1.1 FOREKOMST OG RISIKOFAKTORER

Selv om det finnes tilgjengelig litteratur og forskning om skolevegring, er det mye som tyder på at skolevegring fortsatt er et utbredt problem. En studie hevder at skolevegring opptrer hos 0,4 - 5,4% av elever, samtidig som det finnes barn som aldri utredes for skolevegring (Ingul, Havik & Heyne, 2019). Olsen og Holmen (2018) hevder at vansker tilknyttet skolefravær er blant de hyppigste henvisningene til BUP. Selv barn nede i 5-6 års alderen opplever skolevegring (Olsen & Holmen, 2018, s. 49). I en studie utført av Havik, Bru og Ertesvåg (2015) ble det blant annet undersøkt hvor utbredt skolevegring er og hvorvidt faktorer i skolen har en sammenheng med elevers skolevegring. Elever fra 45 skoler i 7 ulike fylker brukte spørreskjema for å selv-rapportere svar, der 5465 elever i alderen 11-15 år fra 6-10. klasse deltok. Studiens funn viste at blant 3629 av elevene som hadde fravær de siste 3 månedene, hadde 5,3% av elevene skolevegring som årsak. Studien konkluderer også med at faktorer som relasjon mellom medelever, lærer-elev relasjonen, klasseledelse og mobbing har direkte sammenheng med skolevegring. I dag er det samtidig åpenbart at skolevegring kan ha mange ulike årsaker (King, 1995, s. 2). I noen tilfeller iverksetter skoler tiltak for elevers skolevegring uten at dette fungerer. I andre tilfeller kan lærere ubevisst ha krevd for mye av eleven ved å for eksempel presse eleven til å ha en fremføring på skolen mens dette faktisk utløser eller forverrer skolevegringen. I andre situasjoner har ikke lærer prøvd hardt nok, gitt opp for fort, eller ikke samarbeidet med riktige personer som foreldre eller fagfolk. Alt dette går under risikofaktorer, som er faktorer som øker sannsynligheten for utvikling, opprettholdelse eller forverring av skolevegring. Risikofaktorer er både knyttet til elevens individuelle utfordringer og faktorer i familien og skolen. Et negativt skolemiljø eller dårlig familiedynamikk kan for eksempel være nok til å utløse skolevegring. For noen skolevegrere er sosiale situasjoner ubehagelige, mens

andre er utsatt for mobbing. Én enkelt hendelse i skolen kan være nok til å utløse skolevegring (Havik, 2018, s. 49).

2.2 FORSKNING PÅ SKOLEVEGRING

Her presenteres to sentrale studier med relevans for denne oppgavens problemfokus, da disse studiene tar for seg hvordan lærere kan identifisere og forebygge elevers skolevegring.

2.2.1 TIDLIGE TEGN OG RISIKOFAKTORER VED SKOLEVEGRING

En studie utført av John Magne Ingul, Trude Havik & David Heyne (2019) undersøkte hvordan skolepersonale kan identifisere tidlige tegn og risikofaktorer ved elevers skolevegring. Det bemerkes at denne studien baseres på litteraturgjennomgang av eksisterende forskning, og at forskerne basert på dette utarbeidet et rammeverk med typiske kjennetegn og risikofaktorer ved elevers skolevegring, som skolepersonale kan benytte. Funnene som presenteres i dette delkapittelet er hovedpunktene fra studien. Det fremkommer at rask identifisering av skolevegring og tilhørende risikofaktorer er en forutsetning for at tiltak kan iverksettes, da tiltak ofte får dårlig effekt når skolevegring identifiseres sent. Det påpekes at forebygging av skolevegring er avgjørende for elevens fremtid, da ubehandlet skolevegring sjeldent går over av seg selv.

2.2.1.1 Tidlige kjennetegn ved skolevegring

Studiens nevner at kjennetegn som fravær og somatiske plager kan identifiseres tidlig av skoleansatte. Lærer er ansvarlig for fraværregistrering og bør gjennomgå fravær regelmessig, og minst 2 ganger ukentlig – særlig ved mistanke om elevers skolevegring. Dette bør kunne tydeliggjøre fraværets mønster og årsak, og om eventuelt spesifikke fag eller situasjoner trigger fraværet. Når lærer i samarbeid med foreldre undersøker fraværets gyldighet, kan det klargjøres hvorvidt fraværet skyldes skulk eller skolevegring. I mange tilfeller er det kun foreldre som vitner elevenes somatiske plager i form av kvalme, hodepine eller magesmerter før skole, noe som indikerer viktigheten av foreldresamarbeid for raskere identifisering av skolevegring. Ved andre tilfeller skjuler elevene dette, men går eksempelvis ofte på do i timene. Når de somatiske plagene identifiseres, bør foreldre oppfordres til å sjekke dette opp hos lege for å utelukke sykdom (Ingul, Havik & Heyne, 2019).

2.2.1.2 Kjennetegn og risikofaktorer ved elevers skolevegring

For elever som viser tegn til begynnende eller omfattende skolevegring, kan en målrettet intervensjon hindre alvorlige utfall som er typisk for ubehandlet skolevegring. Studien påpeker at det da er særlig viktig å kartlegge risikofaktorer som kan bidra til å utvikle, forverre eller opprettholde skolevegringen. Fravær påpekes som en stor risikofaktor for skolevegring, da dette kan føre til emosjonelle og sosiale problemer. Studien hever derfor at fravær skal tas på alvor, og at skole og foreldre må ta grep raskt og ikke vente til fraværet blir for høyt. Videre påpeker studien følgende risikofaktorer som kan være hjelpelig for tidlig identifisering slik at tiltak raskere kan iverksettes; alder og overganger, dårlig selvtillit og manglende mestringsfølelse under evalueringssituasjoner, dårlig lærer-elev relasjon og manglende forutsigbarhet på skolen, faglige vansker og foreldre. For å unngå for mange gjentakelser i dette kapitlet, vil disse risikofaktorene og beskyttende faktorer i form av forebyggende tiltak presenteres i delkapittel [\(2.4\)](#). Studien konkluderer med at tidlig identifisering av begynnende skolevegring og risikofaktorer krever tid og ressurser fra skole og lærere. Eksempelvis kreves ofte et samarbeid mellom skole, hjelpeinstanser og foreldre. Fravær må overvåkes nøye, og skolen må selv dedikere tid til å sette seg inn i forskning og litteratur om skolevegring (Ingul, Havik & Heyne, 2019).

2.2.2 FORELDRES PERSPEKTIVER PÅ SKOLEFAKTORERS ROLLE PÅ SKOLEVEGRING

En studie utført av Trude Havik, Edvin Bru og Sigrun Ertesvåg (2013) undersøkte hvordan foreldre til skolevegrere opplever at faktorer i skolen spiller en rolle for elevenes skolevegring. Foreldre til 17 elever i alderen 10-18 år ble intervjuet om barnas skolevegring. Studiens funn viser at foreldrene anser skolefaktorer som dårlig lærer-elev relasjoner, dårlig klasseledelse, mobbing, press i evalueringssituasjoner og uforutsigbare skoledager som risikofaktorer for elevenes skolevegring. Lærer-elev relasjonen og klassemiljø skiller seg særlig ut og har ifølge foreldrene størst betydning for hvorvidt skolevegrerne føler seg anerkjent, trygg og inkludert i skolehverdagen. Det fremkommer også at dårlig klasseledelse og mangel på tid førte til at skolevegrerne følte seg oversett av lærerne. Ifølge foreldrene var flere av skolevegrerne mobbet på skolen. Videre hevdet foreldrene at skolevegrerne trenger trygge og forutsigbare skoledager. Dermed bør lærerne ha godt organiserte timer og ikke improvisere for mye da dette kan stresse skolevegrerne. Noen foreldre hevdet at skolen ikke tok mistanke om skolevegring på alvor, og tilpassede og forebyggende tiltak mot elevenes skolevegring ble derfor iverksatt for sent, når

skolevegringen var mer utbredt. Flere foreldre mente dermed at skolene identifiserer skolevegring for sent, noe som fører til for sen iverksetting av forebyggende tiltak. Sist, men ikke minst, hevdet flere foreldre at skoler må øke kompetanse rundt skolevegring.

2.3 IDENTIFISERING AV SKOLEVEGRING

Elever med skolevegring er ofte introverter, flinke, stille og pliktoppfyllende, har ytterst sjeldent atferdsvansker, og kan derfor være vanskelig å oppdage. På grunnlag av dette blir disse elevene ofte oversett, i motsetning til ”reine skulkere”, der fraværets årsak ofte er kjedsomhet, og eleven ikke har dårlig samvittighet for fraværet (Havik, 2017, s. 155). Skolevegrere har ofte angstrelaterte symptomer, men er likevel mer skolemotivert enn elever som skulker (Havik, 2018, s. 29). Havik (2018) peker på følgende kjennetegn som kan hjelpe å identifisere elevens skolevegring:

1. Elevens motvilje til skoleoppmøte fører til langvarig skolefravær
2. Eleven er ofte hjemme i skoletiden, noe foreldre ofte er klar over
3. Eleven blir emosjonelt opprørt ved tanken på skoleoppmøte, noe som kan gi plager som angst, gråting og nedstemthet
4. Eleven har ikke antisosial atferd, til tross for at de ikke vil på skolen
5. Foreldre til skolevegrere prøver å motivere barnet til å gå på skolen uten å lykkes

Det blir videre i dette delkapittelet presentert teori som belyser typiske kjennetegn ved skolevegring, og hvordan lærere kan identifisere elevens skolevegring basert på dette.

2.3.1 SKOLEFRAVÆR

Generelle kjennetegn ved skolevegring er at eleven ikke møter opp på skolen og i tillegg ikke kan dokumentere gyldig fravær (Havik, 2018, s. 27). Skolevegrere har ofte ugyldig fravær på grunnlag av uklare årsaker til fraværet. Skolevegrere har i utgangspunktet ofte ugyldig fravær, men en risikofaktor oppstår når fraværet legitimeres av foreldre eller lege. Dette kan hindre identifisering av skolevegring når skoler får elevens fravær meldt som gyldig. Det finnes også foreldremotivert fravær, der det er foreldre som av ulike grunner holder eleven hjemme. Foreldremotivert fravær blir også ofte meldt som gyldig i form av meldinger fra foreldre (Havik, 2017, s. 154).

Skolevegreres fravær starter gjerne med noen timer, som etter hvert utvikles til dager og uker. I andre tilfeller oppstår skolevegring og fravær akutt etter spesifikke skolesituasjoner som har skapt ubehag. Når fraværet går over dager og uker, kan det kalles kronisk, og det kan bli nødvendig med tilrettelegging og behandling (Havik, 2018, s. 30). Ifølge Kearney (2008) defineres skolefravær som alvorlig dersom eleven i løpet av minst to uker har 25% fravær, eller har minimum 10 dagers fravær i løpet av en 15-ukers periode. Dette betyr riktignok ikke at tidlig identifisering av skolevegring er en enkel jobb – tvert i mot kan det være svært utfordrende da skolevegring kan komme til uttrykk på ulike og varierte måter. Symptomer på skolevegring som for eksempel kvalme, magesmerter og høy puls kan nok skyldes noe annet enn skolevegring (Havik, 2018, s. 49).

Ifølge Kearney & Graczyk (2014) er det viktig at lærere tar grep før skolefraværet blir alvorlig, og kritiserer derfor holdninger som mener man kan avvente intervensjoner ved skolefravær. Fravær må også identifiseres tidlig og helst i grunnskolen for å hindre frafall i videregående skole (Tjersland, 2018, s. 136). For å lettere identifisere elevers fravær som et resultat av skolevegring, er det derfor viktig at lærere registrerer og følger opp fraværet. Dette er fordi registrert fravær kan gjøre det lettere å identifisere fraværets mønster og årsak. Jo raskere fraværets årsak identifiseres, jo raskere kan tiltak iverksettes (Bru, 2016, s. 96). Registrering av elevers fravær er også særlig viktig jo flere lærere eleven har, da hyppig lærerskifte, vikarer og faglærer ofte glemmer å registrere fravær (Bru, 2016, s. 96). I noen tilfeller skjuler elever fraværet for foreldre, og lærer blir potensielt den eneste som kan identifisere elevens skolevegring ved å registrere og kartlegge fraværet (Havik, 2018, s. 134).

2.3.2 SOMATISKE PLAGER

En studie konkluderte med at 79,4% av elever med skolevegring hadde somatiske plager tilknyttet skolesituasjoner (Honjo et al., 2008). Tidlige kjennetegn på somatiske plager tilknyttet skolevegring er kvalme, oppkast, magesmerter og hodepine. Somatiske plager oppstår særlig på kvelden eller morgen før skoleoppmøte og går over så fort eleven vet at de slipper å gå på skolen. Somatiske plager kan også oppstå på skolen, der eleven ofte ber om å gå hjem. De somatiske plagene er derimot nesten alltid fraværende i helg og ferier. Årsak til de somatiske plagene kan knyttes til lærer, medelever eller enkelte fag og aktiviteter som for eksempel gymtimer eller muntlige presentasjoner. Noen skolevegrere går på skolen til tross for de somatiske plagene, selv om de ikke vil og lider i stillhet (Havik, 2018, s. 29). I mange tilfeller

skyldes de somatiske plagene angst, noe som ofte er årsak til elevers skolevegring. Dette betyr riktignok ikke at all skolevegring skyldes angst (Havik, 2018, s. 62).

Siden somatiske symptomer på skolevegring oppleves som fysiske plager, er det ikke uvanlig at både at foreldre og lærer aksepterer elevens fravær. Dette gjelder særlig jo mer eleven klager over plagene, og når foreldre informerer lærer slik at fravær blir gyldig. Økt fravær vil ofte forsterke de somatiske plagene når eleven først prøver å gå på skolen igjen. Utfordringen er derfor at disse elevenes skolevegring er vanskelig å identifisere, særlig for lærere. Slik blir forebyggende tiltak ofte utsatt eller i verste fall aldri iverksatt (Havik, 2018, s. 67-68). Ifølge Havik (2018) bør lærere være oppmerksomhet på elevers somatiske plager, og se dette i sammenheng med et økende fravær for å identifisere elevers skolevegring.

2.3.3 FORELDRESAMARBEID

Skolen har hovedansvaret for å tilrettelegge for samarbeid med elevers foreldre, noe som innebærer at skolen tar initiativ til samarbeidet. Gode relasjoner mellom skole og foreldre bør bygges i fredstid, slik at det blir lettere å samarbeide dersom problemer oppstår. Når gode relasjoner mellom skole og foreldre allerede er etablert, kan elevers skolevegring lettere identifiseres da blir det lettere for både skole og foreldre å kontakte hverandre ved mistanker. En fremgangsmåte er at lærere informere foreldre om ulike typer fravær og konsekvenser av fraværet, både for eleven, foreldre og klasse miljøet. Sammen med foreldre kan det diskuteres hvordan skolevegrere har somatiske plager som kan forveksles med sykdom. På denne måten kan skolevegring identifiseres av foreldre, som videre kan informere skolen slik at tiltak kan iverksettes (Havik, 2018, s. 132). I noen tilfeller har elever opplevd skolevegring over lengre tid uten å vise tegn til det. I andre tilfeller har lærer ingen anelse om at elever sliter med skolevegring, til tross for at foreldre kanskje sliter daglig med å få barnet på skolen. Dette gjelder særlig ”de motvillige” skolevegrerne som går på skolen og gjør som de skal, til tross for ubehag på skolen. For disse elevene ligger den største muligheten for hjelp derfor hos foreldre, da det er foreldre som omgås barnet største deler av døgnet. De motvillige elevene klager som regel over somatiske plager før skoledagen starter, og skolevegring kan derfor lettere identifiseres om foreldre tar dette opp med skolen (Havik, 2018, s. 32).

Foreldre som risikofaktor

I noen tilfeller er foreldre blant risikofaktorer som hindrer eller utsetter identifisering av elevers skolevegring. Dette kan eksempelvis handle om familiedynamikk og skilte foreldre, og hvorvidt foreldre er engasjert i elevens skolegang. Eksempelvis har foreldres engasjement og oppfølging av elevens skolearbeid en innvirkning på elevens faglige prestasjoner. Når foreldres engasjement og oppfølging er fraværende, kan det på sikt føre til dårlige faglige prestasjoner, noe som igjen kan utvikle eller opprettholde skolevegring. Foreldre som ikke stiller spørsmål til elevers somatiske plager, gir etter og lar barnet bli hjemme, kan også hindre eller utsette identifisering av elevers skolevegring (Havik, 2018, s. 73).

2.4 FOREBYGGENDE TILTAK MOT SKOLEVEGRING

I dette delkapittelet presenteres teori som foreslår hvilke forebyggende tiltak lærere kan iverksette for elevers skolevegring. Tiltakene som presenteres, tar utgangspunkt i at elevenes skolevegring er identifisert. Forebyggende tiltak mot elevers skolevegring handler i stor grad om beskyttende faktorer i skolemiljøet og innebærer elevens nærvær, følelse av tilhørighet og tilstedeværelse på skolen (Havik, 2018, s. 87). For at lærere skal kunne iverksette forebyggende tiltak mot skolevegring, kreves det kunnskap om skolevegring og at tiltakene er virkningsfulle og iverksettes så tidlig som mulig. Dette innebærer blant annet at lærer og skole forstår skolevegringens alvor. Lærere må også vite hvem man skal samarbeide med og henvise bekymringer til (Havik, 2018, s. 45).

2.4.1 FRAVÆR

All skolevegring kan føre til frafall i skolen dersom tiltak ikke iverksettes (Olsen & Holmen, 2018, s. 51). Tiltak mot skolevegringens fravær handler om å få eleven i størst mulig grad tilbake til skolen og å gjøre skoleoppmøte mer attraktivt enn å være hjemme. Tilbakeføring til skole må samtidig skje gradvis for å unngå tilbakefall, fordi for rask eller for mye eksponering på skolen oppleves ekstremt stressende for skolevegrere (Pellegrini, 2007). For å iverksette forebyggende tiltak er det viktig å kartlegge fraværets årsak og opprettholdende risikofaktorer (Havik, 2018, s. 88). Siden det er ulike årsaker til at skolevegring kan føre til fravær, er det viktig at forebyggende tiltak tilpasses den enkelte elevens situasjon (Havik, 2018, s. 96). Et godt tiltak er å lage en plan som inkluderer overganger, fremmøte, tilpasset undervisning og justeringer i skolen og hjemmet (Havik, 2018, s. 100).

Dataspill

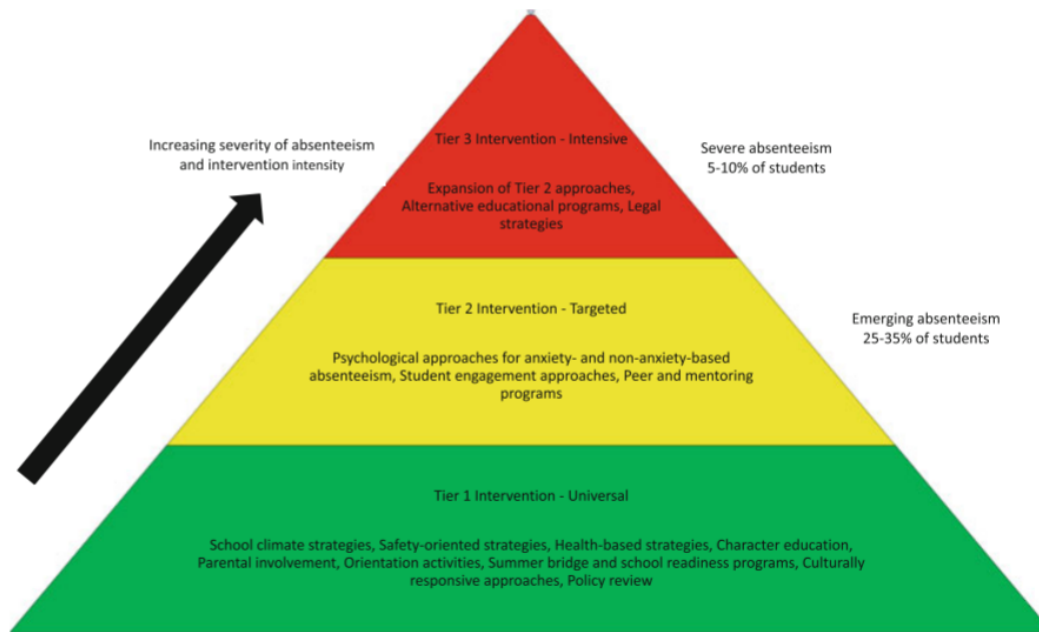
Flere skolevegrere med høyt fravær bruker mye av skoletiden hjemme på dataspill, noe som ofte går utover døgnrytme og leggetid. I den sammenheng er nok søvn avgjørende for at elever skal kunne fungere og trives i skolen (Løvgren & Svagård, 2019). Dataspill blir derfor ofte en opprettholdende faktor for skolevegringen. Når elevers dataspill går utover skole og fravær, kan redusering av tid til spill være et godt tiltak. Ved slike tilfeller bør lærer informere foreldre om at eleven ikke bør spille når de er hjemme i skoletiden. Det kan også være hensiktsmessig å kartlegge årsak til elevens interesse for dataspill, og hvorvidt dette kan tilknyttes skolerelaterte faktorer som eksempelvis dårlig klassemiljø (Havik, 2018, s. 89-90).

Lave krav hjemme

Lave krav i hjemmet er blant risikofaktorer for elevers skolevegring. Dette gjelder manglende leggerutiner og dårlig døgnrytme der eleven får være lenge oppe om kvelden, sove lenge om morgenen, gjøre hyggelige ting hjemme i skoletiden eller slipper å gjøre lekser. Lave krav hjemme skyldes ofte foreldres respons på elevens somatiske plager. Utfordringen med dette er at hjemmesituasjonen blir for behagelig for eleven, noe som kan øke fraværet. Et forebyggende tiltak mot skolevegrernes fraværspromatikk er derfor at lærer lager et opplegg der dagene hjemme blir lik en ordinær skoledag. Dette kan også være et godt alternativ med hensyn til overgangen eller tilbakeføringen til skolen. Det understrekes at slike tiltak gjelder når eleven er hjemme i *skoletiden*, og at eleven i likhet med andre elever kan drive med hobbyer på fritiden sin (Havik, 2018, s. 92).

2.4.1.1 INTERVENSJON MOT ELEVERS FRAVÆRSPROBLEMATIKK

Kearney og Graczyk (2014) har videreutviklet en modell med fokus på intervensjon mot elevers problematiske og alvorlige fravær. Modellen har relevans for både elevers fraværspromatikk generelt, og elevers fravær som et resultat av skolevegring. Modellen presenterer tre nivå basert på skolefraværets alvorlighetsgrad, sammen med forslag til tiltak mot fraværet. Det første nivået er universelt og forebyggende, andre nivå angår målrettet og tidlig intervensjon, mens tredje nivå omhandler senere og mer intensiv intervensjon mot elevers fravær. Modellen illustreres nedenfor.



Figur 2.4.1.1-1

Nivå 1) gjelder alle elever og angår hovedsakelig forebygging i fredstid, slik at alvorlig fraværproblematikk ikke oppstår. Forebyggende tiltak på dette nivået fokuserer på gode lærer-elev relasjoner, tydelig klasseledelse, strukturerte skoletimer, sosial støtte, fysisk og psykisk helse, mestringsorienterte evalueringssituasjoner og foreldresamarbeid. Foreldresamarbeid på dette nivået innebærer eksempelvis at skolen tydelig informerer om fraværproblematikk og tiltak mot dette, slik at foreldre kan kontakte skole dersom barnet viser begynnende tegn til fraværproblematikk.

Nivå 2) omhandler tidlig og målrettet intervensjon for elever med begynnende fraværproblematikk, eller risiko for å utvikle alvorlig fraværproblematikk. Tiltak på dette nivået krever rask handling, og har som hensikt å organisere en gradvis tilbakegang til skolen. Dette krever identifisering av risikofaktorer som utløser elevens fravær og tilpasses elevens tilbakeføring basert på dette. Foreldresamarbeid og eventuell støtte fra hjelpeinstanser er relevant innen dette nivået.

Nivå 3) omfatter senere og mer intensiv behandling, der elever har alvorlig, utbredt eller kronisk fravær som har vart i alt fra uker til måneder, og i verste tilfeller, år. Disse elevene opplever seriøse vansker ved skoleoppmøte og risikerer totalt frafall fra skolen. Tiltak på nivå 3 handler om å utvide tiltakene fra nivå 2, men i nivå 3 er også behandling og terapi innen familien hensiktsmessig. Elevers fravær innen dette nivået kan være så alvorlig at alternativ

opplæring blir nødvendig. Dette kan eksempelvis gjelde hjemmeskole eller spesialskoler i regi av hjelpeinstanser.

Nivåene i modellen kan benyttes som et hjelpemiddel for lærere for å kartlegge elevers skolefravær, slik at passende tiltak kan iverksettes.

2.4.2 HJEMMESKOLE

Når elevers skolevegring har ført til alvorlig og langvarig fravær, er ikke tidlig intervensjon tilstrekkelig. Dette kan eksempelvis gjelde elever som har skolevegring på grunn av angst, og som trenger støtte fra spesialhelsetjenesten (Havik, 2018, s. 144). Hjemmeundervisning blir for noen skolevegrere en siste løsning når fraværet blir omfattende og man ikke klarer å få eleven på skolen. Samtidig er mange skoler, lærere og hjelpeinstanser motstandere av hjemmeskole da de mener dette går mot arbeidet med å få eleven tilbake til skolen. Hjemmeskole kan stemple eleven som syk, samtidig som eleven skjønner at en ikke lengre trenger å gå på skolen. På den andre siden er hjemmeskole en løsning når det er umulig å få eleven på skolen, i den forstand at eleven faktisk får undervisning og forhåpentligvis kan få vitnemål (Holden & Sällman, 2010, s. 137). For de mest ekstreme tilfeller av skolevegring og fravær, kan opphold på institusjoner være et alternativ (Holden & Sällman, 2010, s. 166).

2.4.3 FORELDRESAMARBEID

I arbeid med å forebygge skolevegring, er det avgjørende at både lærer og foreldre samarbeider om å kartlegge årsak til skolevegring så tidlig som mulig, slik at tilpassede tiltak kan iverksettes (Havik, 2018, s. 131). I noen tilfeller har eleven opplevd skolevegring over lengre tid uten å vise tegn til dette, noe som kan gjøre forebygging utfordrende. Fordi det finnes mange og komplekse årsaker til skolevegring, er det særlig viktig at kartlegging av skolevegring skjer fortløpende, slik at forebyggende tiltak kan iverksettes (Havik, 2018, s. 96). For de såkalte "motvillige" skolevegrerne som har opplevd skolevegring over lengre tid uten å vise tegn til dette i skolen, ligger som nevnt den største muligheten for hjelp hos elevens foreldre som omgis barnet store deler av døgnet. Særlig når skolevegrere klager over somatiske plager til foreldre hjemme før skolestart, vil det være forebyggende at foreldre tar dette opp med skolen. Når dette samarbeidet iverksettes, kan lærer begynne å observere eleven og videre tilrettelegge skolehverdagen (Havik, 2018, s. 32).

Ved alvorlig skolevegring og høyt fravær er lærer og foreldre avhengig av hverandre, og et mer utbredt foreldresamarbeid blir derfor nødvendig. Da er det viktig at lærer støtter foreldre i disse situasjonene (Havik, 2018, s. 135). I noen tilfeller opplever lærere at elevens familie er årsak til elevens skolefravær, og som et tiltak mot dette må lærer og skole være et støtteapparat som oppmuntrer og støtter foreldre i å søke hjelp (Havik, 2018, s. 45). På den andre siden finnes det foreldre til skolevegrere som mener skoler mangler nødvendig kunnskap om skolevegring, og derfor unngår å søke hjelp. Dette betyr at noen skoler trenger å øke kunnskap om skolevegring for at tiltak skal kunne iverksettes. Dette indikerer også betydningen av samarbeid mellom skole og hjem for å forebygge skolevegring (Havik, 2008, s. 46).

2.4.4 HJELPEINSTANSER

Når lærere skal iverksette forebyggende tiltak mot elevens skolevegring, trenger de i noen tilfeller veiledning om hvordan de skal forholde seg til og støtte disse elevene. Da kan støtte fra hjelpeinstanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatri (BUP), barnevern eller helsesøster være nyttig da dette kan øke kvaliteten på det forebyggende arbeidet, og tiltak kan tilpasses den enkelte elevens vansker og utfordringer (Havik, 2018, s. 46). Mens PPT skal hjelpe elever i vanskelige utviklingssituasjoner, er BUP hovedsakelig ansvarlig for utredning og behandling. Oftest er det fastlege som i samarbeid med foreldre henviser eleven til BUP (Havik, 2018, s. 154). Samarbeid mellom skole og hjelpeinstanser er særlig viktig for skolevegrere med utbredt fraværspromblematikk, eller for elever der flere tiltak ikke har hatt positiv effekt. Fagfolk fra hjelpeinstanser kan blant annet utrede og kartlegge elevens skolevegring, og kan gi råd og støtte til lærere. I tilfeller der foreldresamarbeid fungerer dårlig, er det ofte hjelpeinstanser som hjelper foreldre med å se læreres perspektiver, og innse alvoret ved elevens skolevegring. Det anbefales at skoler kontakter hjelpeinstanser så tidlig som mulig, og helst så fort lærer opplever bekymring for eleven. Dette begrunnes med at omfattende skolevegring og fravær krever mer omfattende tiltak og det kan ta lengre tid før positive endringer skjer. For best mulige resultater er det også viktig at lærer og hjelpeinstanser har et felles mål om samarbeidet (Havik, 2018, s. 153).

2.4.5 LÆRER-ELEV RELASJONEN

Et godt læringsmiljø bør innebære gode relasjoner mellom lærer og elever, og at skolehverdagen er trygg og forutsigbar (Bru, 2019, s. 135). En viktig faktor ved forebyggende tiltak mot elevens skolevegring, gjelder derfor læreres klasseledelse, støttende relasjoner til

elevene og kunnskap om elevers faglige og sosiale utvikling (Havik, 2018, s 46). For elever som har etablert skolevegring, kan en positiv lærer-elev relasjon være et viktig forebyggende tiltak som bidrar til å støtte eleven i de kontekstene de finner utfordrende på skolen (Thambirajah, et al., 2008).

Olsen og Holmen (2018) trekker frem viktigheten av lærer-elev relasjonen som et tiltak mot elevers skolevegring, samtidig som det påpekes at den største utfordringen er å få kontakt med disse elevene. En lærer som ikke kjenner eleven, vil trolig ikke få gode utfall av forebyggende tiltak. Et forslag er at lærer skaper naturlig kontakt med eleven de dagene eleven er borte fra skolen, ved å eksempelvis kontakte eleven og uttrykke omsorg og savn. Dette kan gi eleven en opplevelse av at lærer bryr seg (Olsen & Holmen, 2018, s. 52). En støttende lærer-elev relasjon går hånd i hånd med elevers mentale helse, da en lærer som viser omsorg for elevene sine stimulerer både bedre trivsel og faglige prestasjoner (Havik, 2018, s. 115). Gode lærer-elev relasjoner har en også særlig viktig betydning for elevers skolevegring, der en god kontaktlærer som ser og støtter eleven kan bety trivsel og tilbakeføring til skolen. Eksempelvis kan trivsel styrke elevens følelse av tilhørighet på skolen, noe som kan redusere fravær. Dårlige lærer-elev relasjoner kan føre til økt fravær og skolevegring som opprettholdes (Havik, 2018, s. 116-117). Det er viktig at lærer har selvinnsikt i denne relasjonen, og vurderer hvorvidt noe kan gjøres for å øke skolevegrernes trivsel på skolen (Havik, 2018, s. 118).

Ifølge Havik (2018) henger lærer-elev relasjonen også sammen med elev-elev relasjonen, fordi lærere har ansvar for å gi sosial støtte og skape gode relasjoner mellom medlever. Lærere har ansvar for et godt klassemiljø og skal derfor tilrettelegge for gode relasjoner mellom elevene sine. Lærere som har gode relasjoner til elevene, fungerer også som en rollemodell for relasjonsbygging mellom elevene sine ved å vise hvordan man oppfører seg respektfullt mot andre. Dette betyr at lærer må være observant på egen holdning til elevene sine, og da særlig foran andre elever. Eksempelvis skal ikke feil svar i timene påpekes med en negativ tone. Dette gjelder særlig for skolevegrere som ofte er sårbare elever, da dette kan føre til at de ikke vil tilbake på skolen (Havik, 2018, s. 121).

Ifølge Pianta (1999) fungerer en god lærer-elev relasjon som en beskyttende faktor mot både utvikling og forverring av elevers skolevegring. En god lærer-elev relasjon kan støtte eleven både emosjonelt, sosialt og faglig og fungerer som et forebyggende tiltak mot elevers skolevegring dersom det er en åpen kommunikasjon om elevens vansker. I tillegg kan lærer-

elev relasjonen bidra til å støtte elevens selvregulerende evner slik at eleven takler vanskelige situasjonene bedre (Pianta, 1999, s. 14-15). Pianta hevder videre at lærerrollen på mange måter fungerer som en foreldrerolle ovenfor skolevegrere, noe som underbygger den emosjonelle støtten i lærer-elev relasjonen som et viktig tiltak mot skolevegring. Pianta påpeker også at en god lærer-elev relasjonen fungerer som et forebyggende tiltak mot risikofaktorer tilknyttet skolevegring, som eksempelvis svake faglige ferdigheter, som kan føre til at eleven ikke vil gå på skolen (Pianta, 1999, s. 8).

2.4.6 KONTROLL, FORUTSIGBARHET OG TRYGGHET

Mange skolevegrere er sårbare elever som trenger å oppleve kontroll og forutsigbarhet for å mestre skolehverdagen. Friminutt, dårlig planlagte timer og ustrukturerte fag som eksempelvis kroppsøving oppleves ofte som uforutsigbare situasjoner for skolevegrere. Lærer kan tilrettelegge for dette ved god organisering av disse situasjonene. Eksempelvis kan lek eller hyggelige aktiviteter organiseres i friminutt. Et godt tiltak er også å alltid informere skolevegrerne om kommende aktiviteter. Dette kan kreve detaljert planlegging som omhandler alt fra klokkeslett, varighet og tilgjengelige lærere under de ulike situasjonene slik at eleven opplever å ha kontroll. Elevens behov for kontroll og forutsigbarhet handler også om et trygt læringsmiljø, noe lærer er ansvarlig for (Havik, 2018, s. 108-109). Lærer kan også avtale trygge rom eleven kan gå til når skoledagen blir for overveldende, fremfor at eleven blir sendt hjem. For elever med mer utbredt, alvorlig eller angstbasert skolevegring, bør lærer sette av tid til ukentlige, korte samtaler der forrige uke evalueres og kommende uke planlegges. Dette kan skape en opplevelse av kontroll og forutsigbarhet for eleven, samtidig som eleven kan sette ord på utfordringene sine, og eventuelle misforståelser kan oppklares. Jevnlige samtaler mellom kontaktlærer og elev er også et godt tiltak, der elevens ubehag kan diskuteres og støttes. Dette krever riktignok en god lærer-elev relasjon, noe som hovedsakelig angår lærerne som omgås eleven oftest (Havik, 2018, s. 103).

2.4.6.1 OVERGANGER

I løpet av elevens skolegang oppleves flere overganger. Dette gjelder alt fra første dag på ny skole, overgang fra barne- til ungdomsskole, og overgang fra ulike fag med ulike faglærere (Bru, 2019, s. 132). Overganger er noe som kan trigge, opprettholde eller forverre elevens skolevegring, og elever med skolevegring unngår derfor ofte disse situasjonene (Kearney & Lemos, 2004). Elevens behov for kontroll og forutsigbarhet vil være relevant når det gjelder

overganger, som for eksempel når kjente lærere blir erstattet av ukjente vikarer eller timelærere. Dersom elevene anser lærerskifte som brudd på rutiner blir slike overganger en risikofaktor (Havik, 2018, s. 84).

Skolevegring oppstår hyppigst ved overgang fra barnehage til barneskole, fra småtrinn til mellomtrinn og fra ungdomsskole til videregående skole. Overgangen fra fjerde til femte trinn og videre til ungdomsskolen oppleves oftest verst, da flere uforutsigbare forandringer oppstår i disse overgangssituasjonene (Havik, 2018, s. 83). En mulig årsak kan være at elevene i denne alderen samtidig gjennomgår overgang fra å være barn til ungdom (Ingul, Havik & Heyne, 2019). Ved overganger til ungdomsskole opplever ofte elevene at lærere ikke lengre bryr seg om dem. På samme tid blir skolehverdagen mer uforutsigbar med flere ulike faglærere og et faglig press som endres med introduksjon av karakterer. Derfor blir støtte fra lærer særlig viktig på ungdomsskolen som et tiltak mot elevers skolevegring (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Overgang mellom hvert nye skoleår og særlig etter lengre ferier, oppleves også ofte som ekstra stressende og traumatisk på grunn av manglende forutsigbarhet (Havik, 2018, s. 85).

Overganger kan tilrettelegges for ved at lærer gjør situasjonene oversiktlig og tydelig for skolevegrerne. For noen elever er en skriftlig oversikt bra, mens andre trenger muntlig beskjed. Ved større overganger, som til ny skole, kan lærer organisere et møte med elev og foreldre før sommerferien. Da kan eleven bli kjent med læreren, samtidig som nye møter utover høsten kan planlegges. Det er også til hjelp at eleven får tilsendt ukeplan og årsplan før overgangen (Havik, 2018, s. 112). For de ekstra sårbare skolevegrerne, er det hensiktsmessig at eleven besøker skolen i god tid før skolestart for å bli vandt til synet av skolen. Når elever som ikke har vært på skole på grunn av skolevegring skal tilbake til skolen etter langvarig fravær, er det viktig at overganger skjer gradvis og i nøye planlagte timer. Eksempelvis kan eleven møte opp i en time med faget de liker mest. Slike gradvise og detaljerte overganger er særlig relevant for eldre skolevegrere og skolevegrere med angst (Havik, 2018, s. 113).

2.4.6.2 EVALUERINGSSITUASJONER

Ifølge NOVA-rapporten utført av Ungdata junior (2019) selv-rapporterte 19% av elever på barnetrinnet at de gruer seg veldig til prøver, samtidig som 15% er redd for å snakke høyt foran klassen (Løvgren & Svagård, 2019). Skolens prestasjonspress kan dermed ses i sammenheng med psykisk helse og mistrivsel i skolen, da et økende prestasjonspress i skolen øker elevers

psykiske helseplager (Uthus, 2017). Ifølge Havik (2018) kan skolevegring forverres dersom skoler har et for stort fokus på konkurranser og prestasjoner, når disse situasjonene gir skolevegrere en for sterk følelse av utrygghet i skolen.

I likhet med elever generelt, kan skolevegrere ha både sterke, gjennomsnittlige eller svake faglige ferdigheter. Samtidig kan språk- og lærevansker føre til skolevegring dersom elever opplever frustrasjon i evalueringssituasjoner (Havik, 2018, s. 58). Ifølge Kearney & Beasley (1994) relateres halvparten av skolevegreres fraværspromatikk til faglige utfordringer. Skolevegrere føler ofte en sterk frykt for å få kritikk og å mislykkes, noe som ofte øker i takt med alderen og derfor er særlig relevant hos eldre elever. For å forebygge at skolevegringen opprettholdes eller forverres på grunn av frykt for å mislykkes, er det viktig at lærere tilrettelegger for et mestrings- og læringsorientert læringsmiljø. Dette kan gjøres ved å redusere prestasjonsorienteringen i læringsmiljøet, og at eleven ikke deltar i for mange konkurranse- og testsituasjoner (Havik, 2018, s. 130). Skolevegrere trenger mål som kan oppnås slik at de opplever mestring, noe som samtidig krever at læreren kjenner alle elevene sine. Lærer må støtte den enkelte elev i læringsprosessene, og særlig i de situasjonene som omhandler evalueringssituasjoner (Havik, 2018, s. 131). Tilrettelegging av et mestringsorientert læringsmiljø innebærer at elevene opplever kontroll og forutsigbarhet. Mestringsorienterte evalueringssituasjoner må skje gradvis, der nye arbeidsformer og situasjoner introduseres forsiktig, med et mål om at eleven til slutt håndterer evalueringssituasjoner bedre. Det er også viktig at lærer kommuniserer med eleven om den gradvise økningen. Ved eksempelvis gruppearbeid, er det viktig at lærer plasserer skolevegrere i mindre grupper der de kjenner minst én medelev (Bru & Paulsen, 2016, s. 40). Lærer kan også tilpasse de faglige kravene eller tilpasse alternative undervisningsopplegg. Videre må lærer følge med på disse skolevegrere i evalueringssituasjoner og oppmuntre dem der det trengs. Ved å gi positive tilbakemeldinger under evalueringssituasjonene, kan elevene føle både mestringsfølelse og større tilhørighet på skolen (Holden & Sällman, 2010, s. 146).

3 METODE

Studiens problemfokus rettes mot hvordan lærere i grunnskolen identifiserer skolevegring, og hvilke forebyggende tiltak som iverksettes for elever som vegrer seg for å gå på skolen. For å undersøke dette har det blitt gjennomført kvalitative intervjuer med fem lærere som delte sine erfaringer og refleksjoner rund temaet. I følgende kapittel blir det redegjort for valg av studiens forskningsmetode for å kunne belyse og drøfte oppgavens problemstilling. Etter begrunnelse av *metodevalget* (3.1), gis det en beskrivelse av studiens *utvalg* (3.2). Forberedelser og gjennomføring av de kvalitative intervjuene blir presentert i delkapittelet *datainnsamling* (3.3). Studiens *analysestrategi* (3.4) har som hensikt å frembringe en detaljert beskrivelse av hvordan datamaterialet ble strukturert og klargjort for videre analyse og tolkning. Avslutningsvis i dette kapitlet blir det delt noen tanker og refleksjoner rundt *kvalitet på studien* (3.5) i lys av begrepene validitet og reliabilitet, sammen med en kortfattet beskrivelse som løfter frem *etiske overveielser* (3.6).

3.1 KVALITATIV METODE

I all forskning er det sentralt å ha problemstilling og eventuelle forskningsspørsmål avklart før man velger metode (Krumsvik, 2014, s. 113). Et klart og tydelig problemfokus inngår også blant Kvale & Brinkmann (2015) sine faktorer som bør være med på å bestemme valg av forskningsmetode. Samtidig som Kvale & Brinkmann (2015) også nevner at det nærmest vil være umulig å finne en feilfri metode, blir det også poengtert hvordan målet er å finne den metoden som gir minst mulig feilmargin. Mer konkret bør metodevalget være begrunnet i at den bestemte metoden i størst mulig grad bidrar til å belyse studiens problemstilling.

I denne masteroppgaven baserer den kvalitative forskningsstrategien seg på hvordan problemstillingen sirkulerer rundt et mål om å tilegne en dypere forståelse av hvordan lærere identifiserer og forebygger elevers skolevegring. Målet med denne studien er ikke å undersøke hyppighet eller hvor ofte lærerne identifiserer eller benytter bestemte tiltak mot elevers skolevegring, men hvordan lærerne arbeider med elevers skolevegringsproblematikk. Med utgangspunkt i denne studiens hensikt om å tilegne en dypere forståelse for, og belyse læreres erfaringer med identifisering og forebyggende tiltak mot elevers skolevegring, anses det som hensiktsmessig å benytte en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskningsmetode gir meg

som forsker mulighet til å gå i dybden og få frem lærernes beskrivelser av hvordan de arbeider med elevers skolevegringsproblematikk.

Den kvalitative forskningsstrategien utgjør en av de to hovedkategoriene av metoder innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, med kvantitativ retning som motpart. Ettersom kvantitativ forskning forsøker å avdekke målbare enheter og data, falt valget raskt på kvalitativ metode i denne studien. Studiens vitenskapelige ståsted har også betydning for valg av en kvalitativ forskningsstrategi. Denne sammenhengen utdypes videre nedenfor (3.1.1), etterfulgt av en beskrivelse av hvordan hermeneutikk setter sitt preg på studiens forskningsdesign (3.1.2).

3.1.1 VITENSKAPELIG STÅSTED

Denne studien springer ut fra et konstruktivistisk paradigme, der man forstår mennesket som handlende, og kunnskap skapes av forståelse og mening i samhandling mellom mennesker. Det finnes ikke bare én sannhet, da man innen et konstruktivistisk paradigme forstår kunnskap som noe som stadig fornyes (Postholm, 2010, s. 21). I denne studien, der jeg ønsker å tilegne meg forståelse for hvordan lærere identifiserer og forebygger skolevegring, vil det å plassere prosjektet innenfor et konstruktivistisk paradigme bety at jeg vil forstå kunnskapen som kommer frem, som noe som konstrueres mellom meg som forsker og lærerne som intervjues. Dette betyr at jeg som forsker *ikke* søker etter en bestemt sannhet blant lærernes beskrivelser, men heller forsøker å videreformidle og tolke lærernes beskrivelser, for å tilegne forståelse og kunnskap om hvordan lærerne arbeider med elevers skolevegringsproblematikk.

Ifølge Postholm (2010, s. 23) er det en tett sammenheng mellom det konstruktivistiske paradigmet og kvalitativ forskning. Dette begrunnes med at kvalitativ forskning innebærer et nært samarbeid mellom forsker og informanter i informantens naturlige kontekst, da målet med forskningen er å belyse informantenes perspektiver (Postholm, 2010, s. 22). Kunnskap, mening og forståelse oppstår nettopp i den sosiale interaksjon mellom forsker og informant som kjennetegner kvalitative metoder (Postholm, 2010, s. 21).

3.1.2 HERMENEUTISK TILNÆRMING

Ifølge Postholm (2010) forsøker man innen kvalitativ forskning å forstå informanters perspektiver, noe som krever at forsker har en fortolkende rolle i forskningsprosessen. I lys studiens konstruktivistiske paradigme ses en naturlig sammenheng med hermeneutikken, da man

innen hermeneutikken ikke søker etter én bestemt sannhet (Hatch, 2002, s. 15). Denne studiens hermeneutiske tilnærming til forskningen rettet fokuset på fortolkning av fenomenene som skulle undersøkes. Ved en hermeneutisk tilnærming til forskning fortolkes tekst og beskrivelser ved å søke etter en dypere mening enn det som umiddelbart oppstår (Postholm, 2010, s. 19). Sett i lys av denne studien, innebærer dette prinsippet at jeg som forsker går aktivt inn for å tolke hva som ligger bak lærernes beskrivelser av hvordan de arbeider med elevers skolevegringsproblematikk, fremfor å videreformidle den umiddelbare tolkningen som fremkommer i forskningsarbeidet. På denne måten dannes det rom for at nye meninger kan oppstå. Hermeneutikken har ikke bestemte regler for hvordan tolkning foregår, og fenomener kan tolkes forskjellig da det innen hermeneutikken ikke finnes én sannhet. Hermeneutikken vektlegger forskers forforståelse, med argumentasjoner om at all forståelse bygger på forforståelse. Forforståelse kan eksempelvis ha sitt utgangspunkt i kunnskap, teorier eller erfaringer (Thagaard, 2013, s. 41). Allerede før intervjuene ble gjennomført, hadde jeg eksempelvis en viss forforståelse av skolevegringsproblematikk basert på studiens teoretiske rammeverk. Gode fortolkninger vil derfor kunne argumenteres for. Ved å forklare hvordan en fortolkning oppstod, oppnås man en gyldig forståelse av tekstens mening (Thagaard, 2013, s. 41).

Den hermeneutiske sirkelen

Når jeg intervjuet lærerne, benyttet jeg meg av lydopptak som videre ble transkribert og analysert. På denne måten tolket jeg lærernes meninger ut fra en transkribert tekst som bestod av lærernes beskrivelser, påstander og ytringer. Når hver av disse ytringene ble tolket, gav dette meg som forsker en dypere forståelse av tekstens helhet, samtidig som tekstens helhet gav meg forståelse for de enkelte ytringene. Dette betyr at det er en sammenheng mellom tekstens deler og tekstens helhet, og at denne sammenhengen skaper en dypere forståelse av temaet man forsker på (Postholm, 2010, s. 20). Denne prosessen kalles den hermeneutiske sirkelen, hvor en tolker tekstens deler opp mot tekstens helhet, og omvendt. Slik kan dypere forståelser av tekstens deler påvirke forståelsen av tekstens helhet og nye meninger kan oppstå (Postholm, 2010, s. 19 og 20).

3.2 UTVALG

Det finnes ingen fasitsvar på hvor mange informanter man bør rekruttere innen kvalitative intervjuundersøkelser, da både for få og for mange informanter kan by på utfordringer tilknyttet

analyse og resultater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Et for lite utvalg kan gi lite relevant data, mens et for stort utvalg kan gi for mye data og føre til en overveldende analyseprosess, noe som særlig gjelder når man arbeider selvstendig som i denne studien. Et lavere antall informanter anses ofte å være hensiktsmessig for studenter, da dette kan gi rom for større nøyaktighet under analyseringsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). Utvalgets størrelse bør likevel alltid baseres på studiens hensikt, og man må velge antall informanter etter hvorvidt antallet gir tilstrekkelig informasjon til å belyse temaet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I denne studien der hensikten er å belyse læreres erfaringer med identifisering og forebyggende tiltak mot elevers skolevegring, ønskes det så detaljerte og utdypende beskrivelser som mulig. Her kunne et mindre utvalg gi tilstrekkelig data, med forbehold om at lærerne ga rike nok beskrivelser. Med utgangspunkt i dette ble det ansett som hensiktsmessig at denne studien skulle ha et utvalg bestående av 5 lærere. For å prøve å sikre så relevant datainnsamling som mulig, ble valg av datainnsamlingsmetode og utarbeiding av intervjuguide nøye gjennomgått. Dette redegjøres for i kapittel [3.3](#).

3.2.1 UTVALGSKRITERIER

Innen kvalitative intervjuer er en hovedregel å rekruttere informanter som kan gi relevante beskrivelser i forhold til studiens tema og hensikt (Tjora, 2012, s. 145). Lærere ble derfor valgt ut ifra hvordan de kunne bidra med et relevant datamateriale for studien. Siden denne studien skulle undersøke og belyse læreres erfaringer med identifisering og forebyggende tiltak mot elevers skolevegring, ble det viktigste utvalgsriteriet at lærerne hadde erfaringer med skolevegring hos elever. Det var også ønskelig at lærerne enten på nåværende eller tidligere tidspunkt har vært kontaktlærer, og helst har vært i kontakt med samme elev(ene) med skolevegring over en lengre periode, da dette potensielt økte sannsynligheten for at lærerne kunne gi rike og mer utdypende beskrivelser av arbeidet med disse elevene. Dette utvalgsriteriet var også inspirert av studiens teoretiske rammeverk hvor det understrekes at lærer-elev relasjonen er en viktig forebyggende faktor mot elevers skolevegring. Videre var det ønskelig at lærerne hadde minst 1 års undervisningserfaring da dette potensielt ga rom for dypere refleksjoner tilknyttet muligheter og begrensninger i arbeidet med elever med skolevegring. Dette ble samtidig ikke stilt som et krav. Det ble heller ikke stilt krav til at deltakerne skulle ha videreutdanning, kurs eller særlig kompetanse innen skolevegring. Dette ble likevel vektlagt i gjennomføringen av datainnsamlingen, da også dette potensielt kunne gi

rom for dypere refleksjoner knyttet til muligheter og begrensninger i arbeidet med elever med skolevegring.

3.2.2 REKRUTTERINGSPROSESSEN

Etter avklarte utvalgskriterier gjenstod rekruttering av lærere, noe som viste seg å bli en utfordrende prosess på grunn av den pågående situasjonen med Covid-19. Denne studien skulle opprinnelig undersøke læreres erfaringer med elevers skolevegring på *barnetrinnet*, men siden jeg opplevde dårlig respons måtte studiens fokus endres til å også omhandle ungdomstrinnet. Ved rekruttering av informanter kan en geografisk avgrensning være et godt utgangspunkt (Dalen, 2011, s. 48). Derfor ble det først sendt en informerende e-post med forespørsel om tillatelse til å komme i kontakt med og intervju lærere ved ordinære barneskoler i en av landets større by-kommuner. E-posten hadde vedlagt to informasjonsskriv om studien: et dokument med informasjon til skolen og et dokument med informasjon og samtykkeskjema til lærer. Skolene som ikke responderte på mail, ble kontaktet via telefon for å få bekreftet eller avkreftet interesse. Etter samtlige avslag, ble de resterende, ordinære barneskolene i kommunen kontaktet og én skole takket ja. De resterende barneskolenes avslag var begrunnet med Covid-19 situasjonen og mangel på tid, mens noen responderte med at de ikke har erfart skolevegring enda. Videre ble alle ordinære ungdomskoler i samme by-kommune kontaktet, men også dette ble en utfordrende og tidkrevende prosess med utallige avslag på bakgrunn av Covid-19 situasjonen. Dette var til tross for at ungdomskolene sa de hadde erfart skolevegring. Blant ungdomsskolene som ble kontaktet, var det lærere ved to skoler som takket ja til deltakelse. Etter dette ble det valgt å benytte det (Thagaard, 2013, s. 62) omtaler som ”snøball-metoden” ved å søke relevante informanter via venner, bekjente og skolene som takket ja. Etter hvert kom jeg gjennom bekjente i kontakt med en lærer fra en mindre nabokommune som ville delta i studien. Rekrutteringsprosessen opplevdes som en stor forsinkelse i forskningsprosessen, og det ble derfor på dette tidspunktet valgt å gå videre i studien etter å ha rekruttert 5 lærere fra 4 ulike grunnskoler, der 2 lærere ønsket et gruppeintervju.

Studiens utvalg endte opp med å bestå av 5 lærere med varierende undervisningserfaring fra barne- og ungdomstrinnet, der 2 av lærerne er kollegaer og ønsket gruppeintervju. Lærerne som deltok i studien har lærerutdanning og 1-37 års undervisningserfaring i ulike fag og trinn i grunnskolen. Lærerne har i samsvar med utvalgskriteriene, vært kontaktlærer på enten nåværende eller tidligere tidspunkt, og har erfaring med elevers skolevegring.

Fiktivt navn	Undervisningserfaring	Skole	Videreutdanning/kurs
Anja	38 år	Barne- og ungdomstrinnet	Nei
Beate og Cathrine	31 år 25 år	Barnetrinnet	Ja
Daniel	1 år (mer fra VGS)	Ungdomstrinnet	Nei
Erika	20 år	Ungdomstrinnet	Nei

Tabell 3.2.2-1: Oversikt over rekrutterte lærere

I tabellen ovenfor gis en oversikt over lærernes fiktive navn, antall år med undervisningserfaring og hvilke trinn de underviser på. Videreutdanning eller kurs innen skolevegring er også inkludert. Beate og Cathrine vises i samme kolonne fordi det ble gjennomført et gruppeintervju for disse lærerne.

3.3 DATAINNSAMLING

I kvalitativ forskning er intervju den vanligste formen for datainnsamling (Tjora, 2012, s. 104). Ved bruk av intervju som datainnsamlingsmetode er målet å tilegne seg detaljerte beskrivelser om hvordan informanter opplever ulike situasjoner ved egen livsverden, noe som er særlig relevant når man skal undersøke informantens tanker og erfaringer (Dalen, 2011, s. 13). Livsverdens-begrepet retter seg ikke bare mot informantens beskrivelser, men også mot opplevelser av ulike situasjoner (Dalen, 2011, s. 15). Med denne studiens hensikt om å undersøke læreres erfaringer med identifisering og forebygging av skolevegring i grunnskolen, ble det derfor aktuelt å benytte intervju som datainnsamlingsmetode. Intervju som datainnsamlingsmetode er i tråd med kvalitative forskningsstrategier der man som forsker prøver å skape forståelse for informantens perspektiver (Postholm, 2010, s. 17). Hvilken intervjuform som skal benyttes for å oppnå tilstrekkelig data må riktignok begrunnes ut fra studiens tema og målgruppen som treffes (Dalen, 2011, s. 14). Dette redegjøres for i neste delkapittel.

3.3.1 SEMISTRUKTURERT INTERVJU

Det vil her argumenteres for hvorfor semistrukturert intervju ble aktuelt for denne studien. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan det kvalitative forskningsintervjuet deles inn i ustrukturert-, strukturert og semistrukturert intervju. Ved gjennomføring av ustrukturerte intervju får informantene snakke så fritt som mulig om sine erfaringer uten at forsker formulerer tema eller spørsmål på forhånd (Dalen, 2011, s. 26). Denne intervjuformen ble i første omgang opplevd som appellerende for denne studien basert på at lærerne gis fullstendig frihet, men ble likevel utelukket på grunnlag av behov for delvis struktur med tema avklart på forhånd. Man kan også risikere å glemme viktige tema eller spørsmål, i tillegg til at datamaterialet som samles inn kan havne for langt utenfor studiens fokusområde. Strukturert intervju ble utelukket på grunnlag av for lite fleksibilitet i henhold til studiens problemstilling og fordi man i liten grad kan avvike fra de planlagte spørsmålene i intervjuguiden ved denne intervjuformen (Postholm, 2010, s. 69). Siden denne studien skal undersøke læreres erfaringer med identifisering og forebyggende tiltak mot skolevegring, ble semistrukturert intervju valgt som datainnsamlingsmetode. Dette er fordi det var ønskelig at intervjuene skulle bygge på hver enkelt lærers erfaringer med skolevegring, noe som vil kreve ulike tilnærminger og oppfølgingsspørsmål. Samtidig var det behov for delvis struktur og at noen tema var planlagt før gjennomføring av intervjuene. Semistrukturerte intervju benyttes når man skal undersøke et tema basert på informanters beskrivelser fra sine livsverdener, og da særlig fra dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ved bruk av semistrukturert intervju kan den som intervjuer beholde fokus på studiens tematikk, samtidig som informantene gis rom for frie og detaljerte beskrivelser. Som intervjuer kan man stille både åpne og lukkede spørsmål, uten at man må følge en intervjuguide slavisk. Dersom informantenes beskrivelser går i en annen retning enn intervjuguiden, kan spørsmålene stilles etter denne rekkefølgen uten at dette nødvendigvis påvirker datainnsamlingen i negativ forstand (Postholm, 2010, s. 72).

3.3.2 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE

Ved gjennomføring av semistrukturert intervju, benyttes en intervjuguide med bestemte tema og forslag til spørsmål som skal være til hjelp for intervjuer med å dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det avgjørende å ha kjennskap til temaet man skal undersøke for å kunne stille relevante spørsmål under intervjuet. Jeg gjennomgikk derfor litteratur om skolevegring før tema og spørsmål til intervjuguiden skulle formuleres. I arbeidet med å utforme en intervjuguide er det viktig å være

bevisst over at spørsmålene som besvares under intervjuet blir studiens datamateriale. Derfor bør spørsmålene formuleres på en måte som lar informantene åpne seg opp nok til å gi så rikt materiale som mulig (Dalen, 2011, s. 27). Samtidig må temaene og spørsmålene som formuleres i intervjuguiden ha relevans for studiens problemstilling og hensikt. Det ble dermed brukt mye tid på valg av tema og formulering av spørsmål i intervjuguiden. Formulering av åpne spørsmål ble vektlagt i stor grad, samtidig som det ble ansett som nødvendig at intervjuguiden inneholdt noen få strukturerte spørsmål. Mens de åpne spørsmålene gir lærerne frihet til å fortelle om erfaringene sine med skolevegring, vil de strukturerte spørsmålene sørge for at intervjuet holder fokus og gir relevant data til analysen.

Under gjennomføring av semistrukturerte intervju vil spørsmålene i intervjuguiden ofte ha en varierende rekkefølge i hver enkelt intervjusituasjon, basert på informantenes besvarelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Ved formulering av de åpne spørsmålene ble det derfor tatt forbehold om at intervjuets struktur potensielt ville varieres etter lærernes beskrivelser. Det ble derfor på forhånd tatt i betraktning at det kunne bli nødvendig å bla frem og tilbake i intervjuguiden under gjennomføring av datainnsamlingen. Dette innebærer å kunne stille spørsmålene etter hver enkelt lærers beskrivelser. Intervjuguiden ble derfor formulert med fokus på tema og forslag til spørsmål under de gjeldene temaene, da det på denne måten ble ansett som mer overkommelig å følge lærernes besvarelser dersom intervjuets struktur skulle endres på grunn av dette. I tabellen nedenfor vises en oppsummering av innholdet i intervjuguiden.

TEMA	INNHold OG HENSIKT
<i>1. Identifisering</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduksjonsspørsmål knyttet til lærers erfaring med skolevegring • Få innblikk i hvordan lærerne oppdager skolevegring • Planlagte og spontane oppfølgingsspørsmål
<i>2. Forebyggende tiltak</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Overgang fra tema 1 • Spørsmål som angår hvilke forebyggende tiltak lærerne iverksetter for elever med skolevegring • Oppfølgingsspørsmål som omhandler hvordan lærer organiserer skolehverdagen og undervisning for skolevegrere • Forhåndsbestemte og spontane spørsmål knyttet til klassemiljø og lærer-elev relasjonen som forebyggende tiltak

3. Samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> • Planlagte og spontane spørsmål knyttet til hvordan samarbeid benyttes i det forebyggende arbeidet, med fokus på foreldresamarbeid og hjelpeinstanser som BUP, PPT og lignende
4. Avsluttende refleksjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Spørsmål som omhandler hvorvidt lærerne ville gjort noe annerledes ved fremtidig forebygging av skolevegring • Råd og veiledning til lærere i lignende situasjoner

Tabell 3.3.2-1: Oversikt over tema i intervjuguiden

Intervjuets innledende spørsmål bør i følge Kvale & Brinkmann (2015, s. 165) omhandle en konkret situasjon. Det ble derfor i mitt tilfelle bestemt at det første spørsmålet handlet om å bli kjent med lærernes erfaringer med skolevegring, noe som i stor grad innebærer hvordan de identifiserte elevenes skolevegring. Resten av spørsmålene ville bygge på besvarelsene/erfaringene lærerne delte fra *Tema 1* slik at lærerne ikke skulle miste fokus på grunn av spørsmål som ikke passet beskrivelsene deres. Resten av spørsmålene ble derfor stilt i rekkefølgen som anses som naturlig i hver intervjusituasjon.

3.3.3 GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING

Gjennomføring av 2 intervju foregikk over Zoom, med unntak av et gruppeintervju som ble gjennomført på lærerens arbeidsplass, og et annet intervju som ble gjennomført over telefon. Stedet for gjennomføring av intervjuene ble valgt etter lærernes egne ønsker og med hensyn til Covid-19 og smittevern. På grunn av situasjonen med Covid-19 stod lærerne allerede i utfordrende arbeidssituasjoner, og det var derfor ønskelig å gjøre intervjusituasjonen så behagelig og komfortabel som mulig for dem.

Før gjennomføringen av datainnsamlingen fant sted, signerte lærerne et samtykkeskjema med informasjon om studiens hensikt og hvordan innhentet data skal benyttes og oppbevares. Informert samtykke innebærer at informanter samtykker til å delta i et forskningsprosjekt, basert på informasjon om deres rettigheter, anonymitet og oppbevaring av data, samt at de har rett til å trekke seg når som helst om ønskelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Denne informasjonen ble også gjennomgått i en noe kortfattet versjon rett før intervjuene startet. Dette sikret at lærerne forstod informasjonen som ble gitt. Slik kan man unngå eventuelle misforståelse senere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Etter samtykke fra lærerne ble det tatt lydopptak av intervjuene for å unngå tap av verdifull data til analysen. Lydopptak er særlig

anbefalt ved kvalitative intervju av nettopp denne årsaken, i tillegg til at lydopptak gjør det lettere for forskeren å gi sitt fulle fokus til informantene under gjennomføring av datainnsamling (Dalen, 2011, s. 28).

Hvert intervju hadde en gjennomsnittlig varighet på 35-45 minutter, der lydopptakene med lærerne over Teams varte lengst på grunn av noen tekniske problemer som oppstod underveis. Ved bruk av lydopptak er det viktig at informantene gir samtykke på forhånd av gjennomføring av intervjuet, i tillegg til at det informeres om hvordan lydopptaket skal benyttes og oppbevares (Tjora, 2012, s. 138). Jeg redegjorde for alle lærerne at bruk av lydopptak verken var et krav eller nødvendig dersom det skulle oppleves som ubehagelig for dem, men ingen av lærerne gav uttrykk for problemer eller ubehag ved dette. Sammen med lydopptak av intervjuene tok jeg også notater med penn og papir, der eksempelvis lærernes beskrivelser førte til nye spørsmål underveis. Notatene ble også brukt til å registrere faktaopplysninger i forhold til lærernes bakgrunn i form av utdanning og undervisningserfaring, da denne type informasjon ofte viser seg å gi viktig kontekst når datamaterialet skal analyseres (Dalen, 2011, s. 56). Det ble satt av 2 timer til intervjusituasjonen, med forbehold om eventuelle forsinkelser og uformelle samtaler før og etter intervjuene. Det var likevel ikke forventet at intervjuene ville vare lengre enn omlag 1 time. Ifølge Dalen (2011) bør man alltid sette av god tid til intervju, og da særlig tid til en avsluttende samtale etter gjennomført intervju. Fra min erfaring ble dette ansett som hensiktsmessig da alle lærerne var interessert i å snakke ytterligere etter avsluttet intervju. God tid til gjennomføring av intervju kan også skape en mer avslappet intervjusituasjon med plass til flere detaljerte beskrivelser, noe som igjen kan påvirke kvaliteten på det innsamlede datamaterialet (Hatch, 2002, s. 8).

For at gjennomføring av intervjuet skal bli så suksessfullt som mulig, er det viktig at informantene er komfortable før intervjuet starter (Tjora, 2012, s. 110). Hver intervjusituasjon ble innledet ved at jeg takket for deltakelse, presenterte meg selv og ga en kortfattet beskrivelse av studiens tematikk og problemstilling. Det ble forsøkt å skape tillit til lærerne ved å understreke at intervjuet ikke var noen form for test og at det derfor ikke finnes fasitsvar til spørsmålene. Jeg informerte også lærerne om at de kunne snakke så fritt som mulig om sine erfaringer med skolevegring, men at jeg samtidig hadde tema jeg ønsket å avdekke. Dette uttrykket lærerne seg positive til og jeg tolket det slik at de ble mer avslappet av å få denne informasjonen.

I gjennomføringen av intervjuet valgte jeg å benytte traktprinsippet, som innebærer at man starter intervjuet med "enkle" spørsmål før man går videre til de mer omfattende spørsmålene (Dalen, 2011, s. 27). Jeg opplevde dette som hensiktsmessig både for å gjøre intervjusituasjonen behagelig for lærerne og på grunnlag av at studien har skolevegring som tema, noe som kan oppfattes som sensitivt. Eksempelvis ble intervjuet innledet med spørsmål knyttet til lærernes bakgrunn i form av arbeidserfaring og stilling i skole. Spørsmålene som angikk mer omfattende tema, som eksempelvis konsekvens av manglende tiltak mot skolevegring, ble stilt mot slutten av intervjuet da lærerne så ut til å være mer komfortable. Alle lærerne uttrykket et stort engasjement for temaet skolevegring, noe som ga svært rike og utdypende besvarelser av spørsmålene. Alle lærerne ga så utdypende besvarelser at de selv dekket de fleste temaene fra intervjuguiden, og jeg valgte derfor i flere tilfeller å ikke stille spørsmål fra intervjuguiden angående tema som lærerne selv hadde avdekket i sine fortellinger. Derimot ble det ved noen tilfeller benyttet bekreftende spørsmål for å forsikre at jeg hadde oppfattet det lærerne fortalte på en rimelig måte. I henhold til studiens hermeneutiske tilnærming, var jeg på forhånd av datainnsamlingen bevisst over egen forforståelse av skolevegringsproblematikk basert på studiens teoretiske rammeverk, og sørget derfor for å fremstå objektivt i møtet med lærernes beskrivelser i intervjusituasjonen.

Gruppeintervju

Ved gjennomføring av gruppeintervju stiller man spørsmål til flere mennesker, noe som er særlig relevant der informantene har felles erfaringer (Postholm, 2010, s. 72). Gruppeintervjuet bestod av 2 lærere som delte en felles erfaring angående en elevs skolevegring. Begge lærerne svarte på spørsmålene som ble stilt, og ved noen spørsmål der en av lærerne eksempelvis var i tvil, ble dette støttet opp av den andre læreren som husket flere detaljer. Derfor opplevdes gruppeintervjuet som svært effektivt med rike og utdypende besvarelser. Lærerne så ut til å være svært komfortable, noe jeg antok at skyldes tryggheten ved hverandres selskap. Det ble satt av lengre tid til dette intervjuet, men det varte likevel ikke lengre enn ca. 45 minutter.

Telefonintervju

En lærer hadde ikke tilgang til verken Teams eller Zoom og ønsket derfor bli intervjuet via telefon. Ved gjennomføring av telefonintervju kan utfordringer knyttes til at man går glipp av ansiktsuttrykk som eksempelvis er motstridende av informantens verbale uttrykk, og det blir derfor særlig viktig å benytte bekreftende spørsmål underveis. Samtidig kan telefonintervju skape en større trygghetsfølelse knyttet til anonymitet og dermed være en foretrukket

intervjuform for noen informanter (Tjora, 2012, s. 140-141). Selv om det var ønskelig å se lærerens ansiktsuttrykk og kroppsspråk, fungerte telefonintervjuet utmerket. Læreren snakket tydelig og uttrykket seg svært godt verbalt, og det opplevdes ikke som at viktige detaljer ble utelatt. Det ble likevel valgt å benytte bekreftende spørsmål i større grad ved dette intervjuet i forhold til de andre intervjuene, for å sikre at jeg oppfattet riktig informasjon da jeg ikke kunne se læreren. Telefonintervjuet ble gjennomført ved bruk av mobiltelefon der samtalen ble satt på høyttaler og det ble lagt en båndopptaker ved siden av telefonen.

Intervju over Teams

De to resterende lærerne ønsket å bli intervjuet over en digital plattform, der Teams var foretrukket av begge. Fordelen med disse intervjuene var at jeg fikk sett lærerne og kunne se ansiktsuttrykkene og kroppsspråk, samtidig som dette opplevdes som en trygghet i forhold til smittevern. Intervjuene ble gjennomført ved bruk av egen pc, der jeg la en båndopptaker ved siden av pc for å ta lydopptak.

3.3.4 TRANSKRIBERING

Etter gjennomført datainnsamling, starter prosessen med bearbeiding av det innsamlede materialet (Dalen, 2011, s. 54). Dette gir intervjuene struktur, skaper bedre oversikt over materialet, og er en god forberedelse til analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Fire lydfiler på 35-45 minutter ble transkribert. Hvert intervju ble transkribert i eget dokument samme dag som intervjuene fant sted for å ha intervjuene tydelig i minnet. Slik ble det også unngått tvil rundt språk. Ifølge Dalen (2011) er det hensiktsmessig å transkribere lydopptakene så raskt som mulig etter gjennomføring av intervjuene da dette øker sannsynligheten for at riktig gjengivelser av intervjuet fremkommer. Alle lydfilene var av god kvalitet og det var derfor ingen utfordringer knyttet til gjengivelsen av intervjuene til tekst under transkriberingsprosessene. For å ivareta personvern og sikre anonymitet fikk lærerne umiddelbart fiktive navn i transkriberingsprosessen.

Når man transkriberer kan det være en fordel å bestemme seg for noen regler for det kommende arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Forhåndsbestemte regler omhandlet blant annet hvordan tenkepauser, sitater, latter og ekstra trykk på ord skulle uttrykkes i tekst. En god regel for transkripsjoner er å ta med så mange detaljer som mulig, selv om dette kan oppfattes som unødvendig. Eksempelvis kan informantenes tenkepauser tilsi at det er usikkerhet rundt et

spørsmål, noe som kan vise seg å være verdifull informasjon til analysen (Tjora, 2012, s. 144). Derfor bestemte jeg meg for å ta med så mange detaljer i transkriberingen som mulig. Uttrykk som ”mhm”, ”eh”, ”åh” og ”ehm” ble dermed også inkludert i transkripsjonene. Det må også vurderes hvorvidt latter og/eller sukk – såkalte intonasjonsmessige følelsesuttrykk og understrekninger skal inkluderes i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Latter ble til en viss grad inkludert i transkripsjonen, og ble transkribert som ”hehe”. En annen regel var å utelate når jeg ga bekreftelse i form av at jeg nikket, så ”mhm”, ”skjønner” eller ”ja” mens lærerne snakket. Lengre tenkepauser og/eller stillhet som forekom mens en hadde ordet ble omgjort til tekst i form av «...», mens avbrudd midt i en setning uttrykkes som «..». Ord som ble lagt trykk på ble markert med tykk skrift. En annen regel angikk bruk av anførelstegn da lærerne ofte siterte, ga eksempler eller refererte til ulike situasjoner.

Et eksempel på dette vises nedenfor:

Erika: (...) men det sa jo hun fra Kompetansesenteret og, at ”hjemmeundervisning, det kan dere bare slutte med med en gang. Det er bare tull og man får aldri elever tilbake på skolen ved å holde på å undervise de hjemme”, så hun var veldig tydelig på at dette ikke er veien å gå (...)

Figur 3.3.4-1 Utdrag fra transkripsjon

I eksempelet ovenfor forteller læreren om ulike hjelpeinstanser i arbeidet med forebygging av skolevegring hos en elev, og anførelstegn benyttes når hun gjenforteller en setning hun ble fortalt fra hjelpeinstanser. Eksempelet er et utdrag fra en lengre beskrivelse, og siden kun deler av avsnittet benyttes i eksempelet, vises resten av sitatet som (...). En annen regel for transkriberingen angikk språkstil. Lærerne hadde forskjellige dialekter, men det ble bestemt at transkriberingen foregikk på bokmål da dette også sikrer lærernes anonymitet. Hvorvidt dialekt skal uttrykkes eller ikke, angår normalisering av transkripsjoner, men en hovedregel bør alltid være å transkribere på bokmål eller nynorsk (Tjora, 2012, s. 144).

3.4 ANALYSESTRATEGI

Analysestrategien jeg har anvendt tok utgangspunkt i studiens hermeneutiske tilnærming, med fokus på fortolkning av lærernes beskrivelser. Hensikten med analysen var å undersøke og tolke lærernes beskrivelser av hvordan de identifiserer og forebygger elevers skolevegring. Sammen

med funnene fra datainnsamlingen, ble hermeneutiske fortolkningsprinsipper benyttet kontinuerlig. Fortolkning av datamaterialet foregår da som en dialog mellom forsker og tekst (Thagaard, 2013, s. 41). Valg av hermeneutisk tilnærming i analysen begrunnes også med hvordan analyse ifølge Thagaard (2013, s. 161) egentlig ikke kan skilles fra tolkning, da forskers analysestrategi reflekterer forskers forforståelse av studiens tema.

Studiens analysestrategi er inspirert av prinsipper ved meningskondensering, kategorisering og meningsfortolkning, der lærernes beskrivelser kategoriseres og fortolkes. I lys av studiens hermeneutiske tilnærming der fokus på tekstens meningsinnhold står sentralt, vil slike prinsipper å være særlig relevant.

3.4.1 ANALYSEPROSESSEN

Analyseprosessen handler om å dele opp datamaterialet i mindre deler, før det senere bygges opp igjen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Dette er særlig relevant ved hermeneutiske tilnærminger, der man prøver å integrere datamaterialets enkeltdeler til større helheter (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 38). Analyseprosessen startet ved å lese gjennom de ferdig transkriberte intervjuene for å få overblikk av innholdet. Bemerkninger og sitater som virket relevant for studiens fokusområde ble notert. Dette anbefales av Brinkmann og Tanggaard (2012) som hevder at notering av interessante funn ved gjennomlesning av datamaterialet er en god start på analyseprosessen. Videre var det behov for reduksjon av et omfattende datamateriale.

3.4.1.1 Meningskondensering

Datamaterialet ble redusert etter inspirasjon fra analysetilnærmingen meningkondensering. Meningskondensering er sentralt ved hermeneutiske tilnærminger som vektlegger fortolkning av meningsinnhold (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 39). Ved meningkondensering reduseres transkriberte meningsenheter til kondenserte meningsenheter (Brinkmann & Thagaard, 2012, s. 43). Meningskondensering gjorde seg relevant i denne oppgaven ved at lærernes beskrivelser ble kortet ned og umiddelbart meningsinnhold fremkom, samtidig som jeg forholdt meg objektiv til denne prosessen. Meningskondenseringen ble gjort i egne dokument for hvert intervju, og var svært hensiktsmessig da lærerne ofte ga lengre beskrivelser med flere tenkepauser og omformuleringer av setninger. Pauser, gjentakelser og omformuleringer som ikke tolkes å ha relevans for meningsinnholdet ble derfor fjernet. Fullført meningkondensering

ble gjennomlest mot det opprinnelige, transkriberte datamaterialet for å unngå tap av viktig informasjon.

3.4.1.2 Kategorisering

Det kondenserte datamaterialet var fortsatt ustrukturert og trengte bedre oversikt før analysen i form av meningsfortolkning kunne starte. Analyseprosessens neste steg var derfor å videreføre de kondenserte meningsenhetene til kategorier for å skape bedre oversikt over datamaterialet. Ved kategorisering sorteres informantenes beskrivelser i kategorier. Disse kategoriene kan utvikles både før og underveis i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). Allerede etter ferdig utførte intervju fikk jeg ideer til aktuelle tema til analysen, da det var enkelte ord og uttrykk som ble gjentatt hos lærerne. Samtidig prøvde jeg å legge vekk min forforståelse og heller møte datamaterialet med blanke ark. Den første runden i kategoriseringen tok utgangspunkt i den semistrukturerte intervjuguiden. Intervjuguiden består av 2 hovedtema, som er identifisering av skolevegring og forebyggende tiltak mot skolevegring. Intervjuguidens undertema er *erfaringer, lærer-elev relasjonen, klassemiljø og samarbeid med foreldre og hjelpeinstanser*. Disse temaene ble brukt som innledende kategorier. Etter gjennomlesing av det meningskondenserte materialet fra hvert intervju, oppstod nye kategorier. De nye kategoriene som oppstod var *elevsamtaler, sosial karakter, andre faktorer (alder, klassemiljø, mobbing), kontroll og forutsigbarhet, overganger og evalueringssituasjoner*.

For å sikre at de valgte kategoriene ble tildelt gyldig og relevant innhold, og samtidig få et større innblikk i datamaterialet, ble det kondenserte meningsinnholdet kodet. Koding er særlig hensiktsmessig da det tvinger forskeren til å bli kjent med datamaterialets detaljer, samtidig som store mengder datamateriale blir mer oversiktlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Kvale og Brinkmann (2015) foreslår at koding starter ved å identifisere innledende kategorier basert på lesing av datamaterialet, før det videre noteres koder. Deretter bør kodene gjennomgås og vurderes, før tema bestemmes. Det ble dermed opprettet bestemte koder med tilhørende farger som det kondenserte innholdet ble markert med. Dette ble gjort i egne dokument for hver lærer. Jeg markerte de ulike kodene med tilhørende farger, basert på mine tolkninger av hvilken kategori de passet inn under. I tabellen nedenfor vises et eksempel på analyseprosessen, fra transkribert (naturlig) meningsinnhold til kondensert meningsinnhold, og videre til koding, kategorisering og tema.

<i>Naturlig</i>	<i>Kondensert</i>	<i>Kode</i>	<i>Kategori</i>	<i>Tema</i>
De små, altså de små som er i første og andre klasse og sånn, så, de aller fleste er veldig sånn åpne og ja, at du får snakke med de	De små i første og andre klasse er veldig åpne og lett å snakke med	AF SK E1	Andre faktorer Sosial karakter Elevsamtale	Identifisere

Tabell 3.4.1.2-1 Utdrag fra analyseprosessen

Koden **AF** går under kategorien *andre faktorer* som i denne analysen innebærer alder, klassemiljø og mobbing. Koden **SK** gjelder sosial karakter og markerer personlighetstrekk og hvordan eleven opptrer sosialt. Koden **E1** markerer hvordan lærerne identifiserer elevs skolevegring via elevsamtaler. En oversikt over alle kodene sammen med en forklaring vises i Vedlegg 5.

Siden denne studien undersøker hvordan lærerne identifiserer og forebygger skolevegring, kunne arbeid med koding by på utfordringer da koder tilknyttet identifisering og forebyggende tiltak i flere tilfeller går om hverandre. Koder tilknyttet fravær, lærer-elev relasjonen og elevsamtaler fremkommer både under identifisering og forebyggende tiltak. Det ble derfor opprettet spesifikke koder for å skille funn som angår identifisering og forebyggende tiltak. Koden **(F1)** markerer identifisering av skolevegring via fravær, mens koden **(F2)** angår forebyggende tiltak mot skolevegreres fravær. Koden **(L1)** markerer hvordan lærerne brukte lærer-elev relasjonen for å identifisere skolevegring, mens koden **(L2)** angår lærer-elev relasjonen som et forebyggende tiltak mot elevs skolevegring. Koden **(E1)** markerer hvordan lærerne identifiserer skolevegring via elevsamtaler, og koden **(E2)** gjelder elevsamtaler som et forebyggende tiltak mot skolevegring.

For å undersøke i hvilken grad kategoriene skulle vektlegges i analysen, ble kodene telt. Det ble opprettet et nytt dokument med oversikt over kategoriene, der lærernes fiktive navn ble oppført under hver kategori. Etter å ha telt kodene for hver lærer, ble tallene plassert foran hvert navn. Eksempelvis ble koden **(F2)** telt 16 ganger i det meningskondenserte innholdet til Erika, og tallet 16 ble dermed plassert foran Erikas navn, under kategorien *Fravær (F2)*. Koder som

ikke oppstod hyppig nok ble enten utelatt eller samlet under kategorien ”andre faktorer”. Denne prosessen endte med følgende kategorier som ble tatt videre til meningsfortolkning.

TEMA 1: IDENTIFISERING	
Kategori 1	Fravær
Kategori 2	Elevsamtaler
Kategori 3	Sosial karakter
Kategori 4	Lærer-elev relasjonen
Kategori 5	Andre faktorer (erfaringer, klassemiljø, alder)

Figur 3.4.1.2-2 – Tema: Identifisering

TEMA 2: FOREBYGGENDE TILTAK	
Kategori 1	Hjelpeinstanser
Kategori 2	Foreldresamarbeid
Kategori 3	Fravær
Kategori 4	Lærer-elev relasjonen
Kategori 5	Forutsigbarhet og kontroll
Kategori 6	Klassemiljø
Kategori 7	Evaluerings situasjoner
Kategori 8	Overganger

Figur 3.4.1.2-3 Tema: forebyggende tiltak

3.4.1.3 Hermeneutisk meningsfortolkning

Med utgangspunkt i studiens hermeneutiske tilnærming, ble fortolkninger av lærernes beskrivelser foretatt for å få frem et dypere meningsinnhold. Fordeler ved meningsfortolkning er at det foretas dypere og kritiske fortolkninger av datamaterialet, og forskeren tolker forbi det som umiddelbart fremkommer. Eksempelvis kan informantenes motsigelser fremkomme og nye meninger kan oppstå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Hermeneutisk meningsfortolkning preges i stor grad av prinsipper ved den hermeneutiske sirkelen og innebærer at man veksler mellom å tolke del og helhet av tekst. Dersom tekstens helhet eksempelvis er uklar, kan tekstens deler fortolkes og ses mot helheten slik at ny mening oppstår.

Den hermeneutiske sirkel fungerer ved at man fortolker helt til man ikke når nye motsigelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Kritikk til meningsfortolkning kan knyttes til hvordan forforståelser kan påvirke videre tolkning i den grad at et materiale blir fortolket på en ensidig, unyansert eller urimelig måte. Med utgangspunkt i hermeneutiske fortolkningsprinsipper og hvordan man alltid vil preges av egen forforståelse, forsøkte jeg likevel å være bevisst over mine forforståelser når fortolkning av datamaterialet foregikk. Et eksempel på forforståelses preg på analysen, fremkom ved bruk av hermeneutikkens spiralprinsipp mellom helhet og deler for å tolke hvordan Beate og Cathrine identifiserte elevens skolevegring. Innledningsvis i intervjuet fremkom det at disse lærerne har erfaringer med skolevegrere. I intervjuet fortalte Beate at hun identifiserte skolevegring hos en elev etter 2 ukers meldt fravær, og jeg tolket det slik at Beates tidligere erfaringer med skolevegrere kunne ha en sammenheng med denne identifiseringen. Fremfor å konkludere med denne forståelsen av Beates fortelling, ble flere deler av teksten tolket. Senere i intervjuet fremkom det at Beate vektlegger klasseledelse og lærer-elev relasjonen i stor grad, og har ukentlige samtaler med elevene sine. Dermed oppstod en ny forståelse om at også Beates lærer-elev relasjon og klasseledelse kan ha en sammenheng med hvordan hun identifiserte skolevegring så raskt hos eleven. Slik ga deler av teksten stadig nye forståelser som gjorde det mulig å forstå tekstens helhet. En slik fortolkningsprosess foregikk helt til det ikke oppstod nye motsigelser.

3.5 VALIDITET OG RELIABILITET

Det vil her redegjøres for studiens kvalitet ved å begrunne for hvordan studiens validitet og reliabilitet synliggjøres.

Validitet

Validitet i kvalitativ forskning angår studiens hensikt og formål, og hvorvidt dette faktisk forskes på (Krumsvik, 2014, s. 153). I denne studien er det forsøkt å tydeliggjøre studiens problemfokus via formulering av problemstilling. Studiens problemstilling kan kritiseres for å være noe bred, noe som derfor må argumenteres for. Tidligere i dette prosjektet ble det vurdert å ha en todelt problemstilling, men ettersom det er manglende nasjonal forskning på skolevegringsproblematikk, og særlig i lys av læreres perspektiver, oppleves formuleringen av én samlet problemstilling som hensiktsmessig. Bakgrunn for valg av problemstilling begrunnes

for ytterligere i studiens innledning, hvor også problemstillingens begrensninger skisseres. Eksempelvis understrekes det at studiens hovedfokus angår hvilke forebyggende tiltak lærerne iverksetter for elever med skolevegring i grunnskolen, mens studiens delfokus angår hvordan lærerne identifiserer skolevegring hos elever. Studiens problemfokus støttes av teoretisk rammeverk i form av litteratur og tidligere forskning for å sikre studiens relevans.

Relevans og gyldighet angår forskers tolkninger av studiens datamateriale. Spørsmål til studiens validitet kan derfor peke på hvorvidt forsker presenterer resultater på en rimelig måte, basert på tolkning. I analysen er det forsøkt å presentere lærernes beskrivelser på en rimelig måte. Dette gjøres ved å vise til hvordan fortolkninger av lærernes bekrivelser er gjennomført, ved å flere ganger henviser til sitater fra transkripsjonene. Videre finnes ekstern validitet i form av overførbarhet, som angår hvordan forsker argumenterer for tolkningene som er foretatt (Thagaard, 2013, s. 204). En viktig bemerkning å vurdere hvorvidt forskers forforståelse har en påvirkning på teksten som presenteres (Thagaard, 2013, s. 22). Basert på studiens hermeneutiske tilnærming, bemerkes det at min forforståelse av studiens tema og problemstilling har en betydning for hvordan tekstens helhet tolkes. Ved å reflektere over egen posisjon i studien, kan forskningens validitet samtidig styrkes (Thagaard, 2013, s. 206).

Reliabilitet

I kvalitative prosjekter angår reliabilitet studiens pålitelighet og troverdighet, og hvorvidt studiens resultater er troverdige basert på den informasjonen som trekkes frem. Slik informasjon gjelder både informanter, gjennomføring av datainnsamling og analyse, teoretisk rammeverk og metodisk tilnærming (Thagaard, 2013, s. 201). I denne masteravhandlingen blir undersøkelsens troverdighet underbygget ved at arbeidsprosessen stadig redegjøres for, og leser kan derfor danne seg et bilde over hvordan funn og tolkninger har fremkommet. I lys av studiens hermeneutiske tilnærming og fokus på forforståelser og tolkninger, er jeg bevisst på min rolle som forsker og hvordan dette påvirker forskningsprosessen og resultater. Det er derfor uvisst hvorvidt andre forskere ville kommet frem til samme resultater som jeg gjør i denne studien. Analysen er preget av hvordan jeg tolker datamaterialet, og resultatene er derfor påvirket av dette. Eksempelvis er koding påvirket av min fortolkning av studiens teoretiske rammeverk og empiriske datamateriale. Dette kan bety at andre forskere hadde valgt andre koder og dermed fått andre resultater. Dette betyr at jeg som forsker er et viktig instrument i denne studien. Studiens reliabilitet kan videre sikres ved å redegjøre for forskningsprosessen, og særlig det som angår datainnsamling og analysestrategi. Dette henger sammen med transparens i studien,

og innebærer at forsker gir detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analyse, slik at dette stegvis kan vurderes av leser (Thagaard, 2013, s. 202). For å sikre transparens i denne studien, redegjøres det detaljert for forskningsprosessen ved å beskrive og begrunne valg som blir tatt. Eksempelvis redegjøres analysestrategien nøye for slik at det er tydelig hvilke fremgangsmåter som har blitt brukt for å analysere studiens datamateriale. Det vises et utdrag fra denne analyseprosessen, samtidig som det henvises til et vedlegg bestående av oversikt over kodene som ble brukt.

Reliabilitet kan tilknyttes intervju og transkripsjoner, som eksempelvis hvorvidt spørsmålene er godt nok formulert til at alle informantene oppfatter spørsmålene likt (Krumsvik, 2014, s. 132). Før gjennomføring av intervjuet ble lærerne informert om at utydelige spørsmål kunne påpekes, selv om dette ikke ble opplevd under datainnsamlingen. Svakheter ved denne studien kan tilknyttes intervjuguiden som har flere åpne spørsmål, og hvorvidt formulering av spørsmålene ga rike nok besvarelser som dekker studiens problemfokus tilstrekkelig nok. Lærerne fikk snakke så fritt som mulig for å gjøre intervjusituasjonen komfortabel, noe som kunne vært en risiko dersom lærerne hadde gitt for lite relevante beskrivelser. For å unngå denne risikoen ble en semistrukturert intervjuguide benyttet for å holde studiens fokus. Til tross for flere åpne spørsmål, er min tolkning at spørsmålene ga et rikt datamateriale da det ikke ble oppdaget merkbare problemer tilknyttet besvarelser av spørsmålene. Derimot er min oppfatning at lærerne ga svært rike beskrivelser, noe som kan være en indikasjon på at spørsmålene fungerte godt. Det bemerkes samtidig at det ble rekruttert lærere som hadde erfart skolevegring hos elever i håp om nettopp engasjement for temaet og rike besvarelser. Det ble ikke formulert ledende spørsmål i intervjuguiden, da jeg ikke ville påvirke lærernes besvarelser. Samtidig ble det i noen tilfeller brukt bekreftende spørsmål, noe som kan oppfattes som ledende spørsmål.

Videre kan reliabilitet angå transkribering av intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). I denne studien ble gjeldende regler for alle transkripsjonene tidlig avklart og redegjort for. Transkripsjonene er foretatt alene, uten hjelp fra dataprogrammer, for å få en så dyp innsikt i datamaterialet som mulig. Dette var også viktig i henhold til analyse og den hermeneutiske sirkelen, der man søker dypere mening ved å se på tekstens helhet mot tekstens deler, og omvendt. Derfor er det viktig at jeg som forsker har kjennskap til hele datamaterialet. Likevel er det begrenset hvor objektivt en kan fortolke tekst, og det er derfor bevissthet over at andre forskere kunne tolket studiens data annerledes og dermed fått ulike funn.

3.6 ETISKE OVERVEIELSER

”Noen intervjuforskere har beskrevet kvalitativ forsknings som etisk av natur, eller i hvert fall som mer etisk enn kvantitativ forskning” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). I kvalitativ forskning må forsker alltid ta hensyn til etiske dilemma, og særlig i studier med direkte kontakt mellom forsker og informanter, finnes det bestemte retningslinjer som må følges (Thagaard, 2013, s. 23). Ved bruk av intervju tilegnes forsker gjerne data som direkte kan tilknyttes informantens personopplysninger (Thagaard, 2013, s. 25). Siden denne studien benytter kvalitative intervju av 5 lærere som i tillegg forteller om elevers skolevegring, var det viktig at involvertes personvern beskyttes. Lærerne fikk derfor fiktive navn, og det nevnes ikke navn på kommunen eller arbeidsplassene lærerne jobber i. Før gjennomføring av intervju ble lærerne bedt om å ikke nevne elevenes navn.

Lærerne som deltok i studien fikk på forhånd tilsendt samtykkeskjema på e-post med informasjon om deres rolle i studien. Samtykkeskjemaet beskrev blant annet studiens hensikt, beskyttelse av lærernes anonymitet, og rett til å trekke seg om ønskelig. Dette ble gjentatt før gjennomføring av intervju for å sikre konfidensialitet og at lærerne var kjent med rettighetene sine. Lærerne bekreftet på forhånd at lydopptak kunne benyttes under intervjuet, men også dette ble spurt om før gjennomføring for å forsikre at lærerne fortsatt var enige med dette. Både lydopptak, signert samtykkeskjema og det transkriberte datamaterialet ble oppbevart hver for seg for å beskytte lærernes personvern. Lydopptakene og transkripsjonene ble oppbevart hver for seg, på passords-beskyttede minnepinner, låste skap som kun jeg har tilgang til.

Registrering og vurdering av prosjektets forskningsetiske aspekter og ivaretagelse av personvern gjøres i tråd med UIB sine forskningslinjer og rutiner på området. Dette prosjektet ble i oppstartsfasen registrert i RETTE ved hjelp av veileder.

4 RESULTAT OG ANALYSE

I dette kapitlet presenteres og tolkes funn fra studiens datamateriale som baseres på kvalitative intervjuer av 5 lærere der alle har erfart grunnskoleelevers skolevegring. Som det ble redegjort for i kapittel 3, ble studiens datamateriale meningskondensert, kodet og kategorisert for å hente ut relevante funn i henhold til studiens fokusområde. Studiens delfokus omhandler hvordan lærerne identifiserer elevers skolevegring, mens studiens hovedfokus omhandler hvilke forebyggende tiltak lærere iverksetter mot elevers skolevegring, og vektlegges derfor i størst grad i denne analysen. For å undersøke dette ble følgende problemstilling formulert.

Hvordan identifiserer lærere elevers skolevegring i grunnskolen, og hvilke forebyggende tiltak iverksettes for skolevegrere?

Sammen med presentasjon av studiens funn, foretas det en hermeneutisk meningsfortolkning i tråd med studiens hermeneutiske tilnærming. Hensikten med denne analysestrategien er å tolke lærernes beskrivelser forbi det som umiddelbart fremkommer i datamaterialet. For å vise til tolkning av funnene, blir resultatene i flere tilfeller illustrert av lærernes sitater for å vise sammenheng mellom opprinnelig og fortolket meningsinnhold. Fortolkningsprosessen har foregått med en så objektiv tilnærmings som mulig, uten påvirkning av teoretisk rammeverk. Det understrekes at tolkningene som fremkommer i dette kapitlet er basert på lærernes beskrivelser av sine egne erfaringer med elevers skolevegring, og resultatene kan derfor ikke generaliseres.

Kapitlet deles i 3 deler for å skape struktur og oversikt i presentasjonen. Del 1 gir en kort oppsummering av lærernes bakgrunn og erfaringer, mens Del 2 og 3 er direkte tilknyttet studiens problemfokus. Del 2 handler om hvordan lærerne identifiserer skolevegring, mens del 3, som har størst fokus, handler om lærernes forebyggende tiltak mot skolevegring. Funnene presenteres som tema og undertema, valgt etter relevans for studiens problemfokus.

4.1 LÆRERNES BAKGRUNN OG ERFARINGER

I dette delkapittelet gis en kort oppsummering av lærernes bakgrunn, sammen med en overordnet beskrivelse av erfaringene de deler i intervjuet. Dette gjøres for å gi bedre forståelse av resultatene og fortolkningene som fremkommer i neste delkapittel, og for unngå for mange gjentakelser i analysen.

4.1.1 ANJA, BARNE- OG UNGDOMSTRINNET

Anja har 38 års undervisningserfaring fra barne- og ungdomstrinnet og har hovedsakelig jobbet som kontaktlærer på barnetrinnet. De siste årene har hun jobbet i ulike fag på ungdoms- og barnetrinnet. Anja forteller om elevers skolevegring på et mer generelt plan og gir beskrivelser som omhandler ulike elever. Likevel refererer Anja mest til én spesifikk erfaring der en elevs skolevegring resulterte i dårlig trivsel på skolen, selv om han møtte opp og gjorde alt han skulle. Anjas beskrivelser tyder samtidig på at erfaringene hennes ikke har vært like alvorlige som resten av lærernes erfaringer. Anja forteller også om kollegaers erfaringer med elevers skolevegring, noe som kan tyde på at det er god kommunikasjon mellom lærerne hun jobber med.

4.1.2 BEATE OG CATHRINE, BARNETRINNET

Beate og Cathrine er kollegaer som jobber på barnetrinnet og har flere erfaringer med skolevegrere. Beate er kontaktlærer på 7. Trinn og har fulgt klassen sin siden 3. Trinn. Hun har allmennlærerutdanning og 31 års undervisningserfaring. Cathrine har de siste årene hovedsakelig jobbet som avdelingsleder, men har noe undervisning. Hun har jobbet i skolen i 25 år, har allmennlærerutdanning, og har undervisningserfaring fra 1-10. Trinn. De siste årene lærerne har hatt et tett samarbeid angående forebygging av alvorlig skolevegring hos en elev i Beate sin klasse. Ifølge lærerne er eleven i dag tilbake til ordinære skoledager.

4.1.3 DANIEL, 8. TRINN

Daniel er kontaktlærer på 8.trinn og underviser i fagene norsk, gym og spansk. Han er nylig ansatt på ungdomsskolen og har tidligere jobbet i videregående skole. Daniel sitt møte med forebygging av skolevegring skjedde umiddelbart etter at han begynte å jobbe som kontaktlærer på ungdomsskolen, da klassen hans fikk overført en elev som hadde skolevegringsproblematikk siden barneskolen. Eleven gikk først et par måneder i Daniels parallellklasse, med et stadig

stigende fravær. Ifølge Daniel prøvde parallellklassen alle mulige tiltak uten tegn til forbedringer av elevens skolevegring. Etter elevens ønske, og som foreldre og læreres siste håp, ble eleven overført til Daniel sin klasse. Daniels forebyggende tiltak mot elevens skolevegring tyder på å ha god effekt, da eleven ifølge Daniel i dag er tilbake til fulle, ordinære skoledager.

4.1.4 ERIKA, 8-10. TRINN

Erika har 20 års undervisningserfaring som kontaktlærer på ungdomsskole, og følger 8. til 10. Trinn. Erika har flere erfaringer med forebygging av elevers skolevegring, men deler en spesiell, alvorspreget erfaring hun fikk for noen år tilbake som skilte seg særlig ut. Erfaringen omhandler en elev der skolevegringen siden barnetrinnet ble forvekslet med ulike sykdommer og diagnoser. Dette endte med at forebyggende tiltak mot skolevegringen ble igangsatt veldig sent, og resultatene av forebyggingen ble dermed ikke så optimale som de potensielt kunne blitt om skolevegringen ble tatt hånd om tidligere.

4.2 HVORDAN IDENTIFISERER LÆRERNE ELEVERS SKOLEVEGRING?

Følgende delkapittel presenterer funn og fortolkninger av hvordan lærerne identifiserer skolevegring hos elevene sine.

4.2.1 FRAVÆR

Under analyseprosessen fremkom koden (F1) – *identifisering av skolevegring via fravær*, hos alle lærerne, noe som tyder på at fravær er blant de første faktorene som får lærerne til å mistenke elevers skolevegring. Lærerne understreker viktigheten av å alltid plukke opp fravær, enten det er meldt eller umeldt. Daniel identifiserte ikke elevens skolevegring selv da han ble informert om skolevegringen når eleven ble overført til klassen hans, men påpeker likevel at en vurdering av fraværets årsak kan hjelpe å identifisere skolevegring hos andre elever. Daniel understreker derfor viktigheten av å ikke vente til fraværet øker for mye, men tvert imot vurdere det tidlig. Det tolkes som at Daniel har lært dette etter å ha hørt hvordan barneskolen og parallellklassen hans identifiserte elevens skolevegring.

Daniel: så han hadde jo (...) det problemet på barneskolen og, så det virket som de var klar over at det kunne komme med det her (...) Den eleven var jo på skolen i starten, men så ble det bare mindre og mindre (...)

Daniel og Erikas erfaringer viser fellestrekk når det fremkommer at begge elevene deres utviklet skolevegring på barnetrinnet, og at elevenes skolevegring viste seg med et økende fravær. Det bemerkes likevel at Erikas elev ikke fikk skolevegring offisielt identifisert før slutten av 9. Trinn når skolevegringen var av alvorlig grad. Dette kan indikere viktigheten av at skolevegring identifiseres på barnetrinnet for å unngå at det utvikles til mer alvorlig skolevegring.

Erika: (...) for hun hadde mye fravær allerede på barneskolen, ja. Det eskalerte mer og mer på 7. Trinn, og så når hun begynte hos oss så var hun nesten ikke på skolen i det hele tatt. På 9. Trinn tror jeg ikke hun var innom skolen i det hele tatt (...)

Fra Erikas beskrivelser tolkes det som at elevens skolevegring ble forvekslet med ulike sykdommer, noe som resulterte i et høyt fravær. Erikas elev ble utredet for sykdommer og hadde meldt fravær. Samtidig tolkes det som at Erika mistenkte andre årsaker til fraværet og at fraværet potensielt gjaldt skolevegring, med begrunnelse om at eleven blant annet gikk ukentlig til psykolog hos BUP uten fremskritt. Erika forteller også at hun på et tidspunkt lurte på om fraværet skyldtes angst. Elevens skolevegring ble ikke erkjent før slutten av 9. trinn, og forebyggende tiltak ble igangsatt ved starten av 10. trinn. Jeg tolker dette som at meldt fravær kan være blant risikofaktorer som utsetter eller hindrer identifisering av skolevegring. Denne fortolkningen forsterkes av Cathrines beskrivelser om at meldt fravær kan gjøre det utfordrende å identifisere skolevegring, noe som kan utsette forebyggende tiltak.

Cathrine: og det er kanskje noe av utfordringen med skolevegring på barnetrinnet (...) det er på en måte ikke den skulken. Det er et meldt fravær som gjør at man kan komme sent på banen av og til, fordi man ringer til foreldre, ”ja men han kaster opp” eller ”huff, han har så høy feber”, altså at du på en måte har foreldre som kanskje dekker over litt for de, og har litt lav terskel for å holde han hjemme

Denne beskrivelsen kan også tyde på at elevenes foreldre fungerte som en risikofaktor som ubevisst opprettholdt elevenes skolevegring. Dette har Både Erika, Beate og Cathrine erfart, og

de forteller at elevene gikk gjennom utredninger for ulike sykdommer som dekket over skolevegringen. Erikas elev var eksempelvis tidvis innlagt på sykehus. Beate og Cathrine opplevde også at elevens skolevegring fra foreldres side i starten ble forvekslet med sykdom, da elevens skolevegring viste seg plager som mageverk og oppkast, som oppstod før skole. Eleven ble derfor utredet for sykdommer hos leger. Det som derimot ga Beate mistanke om at dette potensielt var skolevegring, var at hun selv erfarte hvordan det var å stå med eleven utenfor klasserommet. Ifølge Beate fremstod eleven som syk, viste tegn til angst og klarte ikke å gå inn i klasserommet. Etter 2 ukers meldt fravær, mistenkte Beate at dette var skolevegring, og sammen med Cathrine tok de dette opp med foreldrene.

Cathrine: (...) at vi var litt tøffe til å på en måte si at "okey, kanskje ikke det er det, men det arter seg hvert fall som skolevegring". Så han tok jo all verdens tester sant, sjekket magen og hodet (...)

Kan dette tyde på at lærere finner det ubehagelig å ta opp mistanker om skolevegring med foreldre? Erikas beskrivelser tyder på dette, særlig da elevens mor stod fast på at eleven var fysisk syk.

Erika: (...) Men det kan være litt vanskelig da, for når det er sånne psykiske ting så er det enda dessverre litt stigma rundt det, at "nei det er ikke mitt, det er ikke mitt barn" (...) så min opplevelse er at det kan være litt vanskelig å komme i gang da. (...) så vi ser jo det at ungene er hjemme, altså de vil ikke gå ut, sant, og da skjønner vi etter hvert (...)

Utdraget ovenfor styrker tolkningen om at Erika mistenkte at elevens fravær skyldtes skolevegring, samtidig som det fremkommer at hun fant det utfordrende å ta dette opp med elevens foreldre som stod fast på at eleven var fysisk syk.

4.2.2 SOSIAL KARAKTER

Gjennom analysen ble det oppdaget funn tilknyttet elevers sosiale karakter, noe som tolkes å ha en sammenheng med hvordan lærerne identifiserer elevers skolevegring. Sosial karakter handler i denne analysen om skolevegrernes personlighetstrekk, hvordan de opptrer og fungerer sosialt på skolen, og hvorvidt lærerne basert på dette identifiserte skolevegringen. Fra lærernes

beskrivelser opptrer skolevegrere ofte som helt alminnelige elever og det er derfor ofte vanskelig å oppdage at akkurat disse elevene sliter med skolevegring.

Daniel: "(...) Når han er på skolen så er han veldig glad i vitser og (...) man kunne ikke se på han at det var en elev som hadde disse utfordringene, men det er jo og en stor del av utfordringen, at man ikke kan se hva som er på innsiden"

Dette fremkommer også hos Erika, der eleven ifølge Erikas beskrivelser, tolkes å ha en alvorlig grad av skolevegring. Selv hos denne eleven var det basert på sosial karakter, langt fra åpenbart at hun slet med skolevegring. Dette kan tyde på det er utfordrende for lærere å identifisere elevens skolevegring, særlig når skolevegrerne opptrer som alminnelige elever uten sosiale utfordringer.

Erika: nei for det var det som var så fascinerende sant, når hun stod på gangen der så var det akkurat som hun var en del av klassen og de pratet sammen og tullet og alt (...)

Videre tyder lærernes fortellinger og beskrivelser på at de observant på de stille og sjenerte elevene, da disse elevene kan slite med skolevegring uten at det er åpenbart. Eksempelvis hevder Daniel at det er viktig å snakke med de stille elevene også, da man aldri kan vite hva de tenker på innsiden. Anjas beskrivelser kan i første omgang tyde på at skolevegrere er lettere å identifisere i dag kontra før, noe hun begrunner med at dagens elever, og særlig de yngre elevene, er mer fritt-talende og ofte deler følelsene sine selv. Senere i intervjuet fremkommer det samtidig at Anja har erfart utfordringer med å komme inn på de stille elevene, noe som kan tyde på at hun er bevisst over at stille elever kan slite med skolevegring selv om det ikke er åpenbart. Videre tyder Anjas beskrivelser på at hun identifiserer skolevegring hos elever ved å kartlegge hvorvidt elever er stille på grunn av personligheten eller om det ligger noe mer alvorlig bak.

Fra Beate og Cathrines beskrivelser, kan det tolkes som at umodenhet hos elever kan hjelpe å identifisere skolevegring. I tillegg til 2 ukers meldt fravær, var det umodenhet hos eleven som fikk Beate til å mistenke skolevegring. Ifølge Beate og Cathrine, hadde eleven interesser som anses som umodne for alderen, noe eleven selv var klar over men ikke anså som et problem. Eleven var også over gjennomsnittet interessert i tv-spill, og det tolkes som at lærerne mener

dette kan ha bidratt til å utvikle og opprettholde skolevegningen når spillingen gikk utover leggetid.

4.2.3 LÆRER-ELEV RELASJONEN

Flere funn i analysen tilknyttet koden (L1) – *identifisering av skolevegning via lærer-elev relasjonen*, og tyder på at lærernes relasjoner til elevene har bidratt til å lettere og raskere identifisere skolevegning. Blant lærerne fremkommer det at Beate raskest identifiserte skolevegning hos en elev. Bekymringen ble delt med kollegaen Cathrine, og innen to uker var kontakt med foreldre og helsesøster opprettet. Cathrine hevder den raske reaksjonen til Beate er årsaken til at det forebyggende arbeidet med elevens skolevegning kunne iverksettes så tidlig. Samtidig fremkommer det senere i intervjuet at Beate vektlegger relasjonsbygging til elevene, noe som også tolkes å ha hatt en innvirkning på den raske identifiseringen av elevens skolevegning. Beate og Cathrine hevder denne relasjonen må etableres i fredstid, før skolevegning oppstår, og at det ikke nytter å danne relasjonen etter at skolevegningen er et faktum. For Beate er hennes største mål derfor å alltid ha et nært forhold til elevene sine.

Cathrine: og det er jo en ting som du er veldig god på, Beate, og det ser du jo når det oppstår sånne ting, for det er jo ikke da du kan begynne å bygge relasjoner (...) men det tror jeg med all skolevegning (...) altså hvis ikke den relasjonen på en måte er på plass i fredstid så har man nesten ikke...

Dette kan tyde på at en lærer som ser og kjenner alle elevene sine godt, har større sannsynlighet for å legge merke til når elever viker fra sin vanlige atferd. Det må også bemerkes Beate og Cathrine har tidligere erfaringer med elevers skolevegning. Dette kan også hatt en innvirkning på den raske identifiseringen av elevens skolevegning.

4.2.3.1 ELEVSAMTALER

Videre fremkommer det at lærerne identifiserer skolevegning hos elever via elevsamtaler, og at disse samtalene ifølge lærerne er nyttig for å bli bedre kjent med elevene. Beate skiller seg ut når hun forteller at hun har ukentlige elevsamtaler, noe hun hevder lar seg gjøre på grunn av en mindre klasse på 17 elever.

Beate: (...) på vår skole så har vi en time satt av for uken til elevsamtaler, og det er ikke mange skoler som har, men de er gull verdt (...) du blir aldri ferdig å bygge et klassemiljø, det må du alltid jobbe med. Alltid med elever, alltid se, også se at du gjør feil, at du kan innrømme at du gjør feil, og ikke tro at du er verdensmester (...)

Denne beskrivelsen styrker samtidig tolkningen av at Beate vektlegger relasjonsbygging til elevene sine, og at elevsamtaler er en del av denne relasjonen. Både lærer-elev relasjonen og elevsamtaler tolkes dermed å ha en innvirkning på hvordan Beate identifiserer skolevegring. Videre tyder Anjas fortellinger på at hun har brukt elevsamtaler for å identifisere skolevegring hos en elev. Via elevsamtaler prøver Anja å skape rom for at elever tør å åpne seg opp og fortelle om plagene sine.

Anja: (...) han så jo ut som han hadde noen å være med i friminutt og sånn da, så det var ikke alltid det viste seg så godt, men det kom frem når vi hadde elevsamtaler (...)

Det tolkes det som at Anja anser elevsamtaler som hensiktsmessige for raskere identifisering av skolevegring, da hun senere i intervjuet påpeker at skolevegring som ikke identifiseres er noe man kan risikere at vokser. Anja påpeker derfor viktigheten av rask identifisering og helst når elevene er yngre, med begrunnelse om at ting blir vanskeligere når elevene blir eldre og går mot ungdomsskolen. Samtidig reflekterer Anja over hvordan store klassestørrelser, tid og mangel på ansatte i skolen kan gjøre dette utfordrende, og hvordan dette kan løses ved å se etter smutthull i skolehverdagen.

4.2.4 ANDRE FAKTORER

Funn tilknyttet koder som ikke oppstod hyppig nok når det ble undersøkt hvordan lærerne identifiserer skolevegring hos elever, presenteres i denne analysen som ”andre faktorer”. Dette omfatter læreres erfaringer, elevens alder og klassemiljø og mobbing.

4.2.4.1 ERFARINGER

Fra lærernes beskrivelser kan det se ut til at erfaringer med skolevegrere er en fordel for å identifisere elevs skolevegring. Eksempelvis tolkes det som at Daniel, som forteller at han ikke hadde erfaring med skolevegrere når han fikk overført eleven til klassen sin, vil bruke denne erfaringen for å lettere identifisere og forebygge fremtidig skolevegring hos andre elever.

Dette tydes ut fra hvordan Daniel ofte referer til ”lignende situasjoner” og gir eksempler på fremgangsmåter. Det tolkes videre som at Beate og Cathrine som har flere erfaringer med skolevegring, relativt tidlig har identifisert skolevegring hos eleven de forteller om. Jeg tolker det som at erfaringer med skolevegring er en av flere faktorer som bidro til den raske identifiseringen. Fra Erikas beskrivelser, tolkes det som at hun bruker erfaringen hun deler i intervjuet for å identifisere skolevegring hos andre elever, da hun stadig påpeker viktigheten av tidlig identifisering av elevers skolevegring. I den sammenheng uttrykker Erika et engasjement for at barneskoler må bli flinkere å ta tak i skolevegring fremfor å overføre problemet til ungdomsskolene, da dette kan unngå at skolevegring vokser.

4.2.4.2 KLASSEMILJØ OG MOBBING

Blant lærerne er det kun Daniel og Anja som nevner klassemiljø og mobbing som risikofaktorer for elevers skolevegring. Daniel forteller eksempelvis at han har et godt klassemiljø, samtidig som han jobber aktivt mot mobbing. Dette kan tyde på at Daniel fokuserer på forebygging i fredstid, noe som kan hindre skolevegring i å oppstå. Anja hevder også at dårlig klassemiljø og mobbing kan føre til skolevegring.

Anja: (...) for skolevegring kan vel og komme av at de ikke føler seg vel sammen med klassen eller sånn, og hvis det er noen som blir holdt utenfor på en måte, så må en gjerne få de som holder folk utenfor til å forstå hvordan. Da er vi jo inne på det med mobbing og sånn, og det kan jo være en del av skolevegrings-årsakene går jeg ut fra, hvis en føler seg mobbet på skolen

Dette tyder på at Anja er kjent med risikofaktorer ved skolevegring, noe som kan være behjelpelig i arbeid med å identifisere elevers skolevegring.

4.2.4.3 ALDER

Noen av lærerens beskrivelser kan indikere på at elevers skolevegring har en sammenheng med alder, og det ble derfor tolket hvorvidt elevenes alder hadde en innvirkning på hvordan lærerne identifiserte elevenes skolevegring. Beates beskrivelser tyder på at jo eldre elevene blir, jo større risiko er det for at skolevegring utvikles eller forverres, samtidig som skolevegring da kan bli vanskeligere å identifiseres. Dette fremkommer eksempelvis når Beate forteller om viktigheten av faste leggetider, og hvordan helger ofte ødelegger elevens døgnrytme.

Beate: (...) for det ser vi jo også kan føre til at barn blir vekke mandag morgen, for er du oppe til, og spesielt den alderen nå, 6.-7. Trinn og lengre, så snur de gjerne (...) og det også kan være roten til skolevegring etter hvert faktisk, ja

Anja påpeker også at når elever når femte til sjette trinn, går elevene gjennom større individuelle og sosiale forandringer, og at elever i denne alderen derfor opplever nye utfordringer i livet. Anja har derimot erfart at de yngste elevene er åpne og lettere å snakke med. Dette kan ses i sammenheng med at Anja identifiserte skolevegring hos en elev på lavere klassetrinn, til tross for at eleven ikke viste åpenbare tegn til skolevegring.

4.3 HVILKE FOREBYGGENDE TILTAK IVERKSETTER LÆRERNE FOR ELEVER MED SKOLEVEGRING?

Følgende delkapittel vektlegges i størst grad i analysen på grunnlag av studiens fokusområde. Her beskrives lærernes erfaringer med forebyggende tiltak mot elevers skolevegring, sammen med en hermeneutisk fortolkning underveis.

4.3.1 HJELPEINSTANSER

Felles for alle lærerne, er at de har vært i varierende kontakt med hjelpeinstanser som PPT, BUP, miljøarbeider og et Kompetansesenter for læring som et forebyggende tiltak mot elevers skolevegring. Lærernes fortellinger tyder på at støtte fra eksterne instanser har fungert som en stor trygghet for lærerne i det forebyggende arbeidet, blant annet ved at de har fått veiledning i forhold til skolevegrernes utfordringer. Hjelpeinstansene tolkes derfor som en viktig forebyggende faktor mot skolevegring i form av økt kompetanse for lærerne. Eksempelvis var Daniel særlig avhengig av hjelp fra en miljøarbeider i starten av forebyggingsfasen for elevens skolevegring, da han på daværende tidspunkt verken hadde erfaringer eller kunnskap om skolevegring.

Daniel: (...) det at jeg hadde han miljøarbeideren var veldig bra for meg. Han visste hvordan han skulle ta eleven inn. Jeg hadde ikke nok kunnskap om det (...) Du blir jo formet når du går gjennom lærerutdanningen, men (...) jeg kunne ikke liksom gå etter ”ja, stemmer, det der har jeg lært”.

Utsagnet ovenfor tyder på at Daniel på grunnlag av manglende kompetanse ikke følte seg trygg nok til å iverksette forebyggende tiltak mot skolevegring alene. Han påpeker selv at han ikke hadde noe å gå etter fra lærerutdanningen, noe som også kan tyde på at skolevegring lettere kan forebygges dersom kunnskap om dette hadde vært en integrert del av lærerutdanningen. Daniel fremstår derfor som svært takknemlig for støtten fra miljøarbeideren.

Daniel: (...) veldig fint å ha en miljøarbeider til å gi sånne råd, for en som kan det sikkert enda bedre enn meg, har vært borti de situasjonene før (...), spesielt for meg som er ny så er det litt sånn, ja, av og til vanskelig å vite hva som er lurt å gjøre (...)

Beate og Cathrine som har flere erfaringer med skolevegrere, benyttet også et aktivt samarbeid med BUP og kommunens Kompetansesenter for læring fordi de selv hadde behov for veiledning i skolesammenheng. Dette er et samarbeid de skryter av flere ganger i løpet av intervjuet.

Beate: (...) jeg føler meg veldig trygg nå, jeg føler at vi er team som står rundt dette her. Jeg er ikke alene om dette her i det hele tatt, og det gjør det enklere oppi det hele, for du har tross alt hele klassen, sant, altså du har mange å ta vare på, ja, så det er godt å være flere

Utsagnet ovenfor tyder på at hjelpeinstansene skapte trygghet for Beate og Cathrine i det forebyggende arbeidet mot elevens skolevegring. Dette kan også tyde på at selv lærere med flere erfaringer, har behov for støtte fra hjelpeinstanser når de jobber med elevens skolevegring. Videre fremkommer det nettopp at Beate og Cathrine er opptatt av at de ikke er eksperter på skolevegring, og at det derfor er viktig å benytte seg av støtte fra fagfolk.

Cathrine: (...) det er ingenting en kontaktlærer kan stå med alene, det er ingenting jeg som står utenfor kunne stått med alene (...) man må være flere, og vi hadde nok kjørt han for hardt hvis det var vi to som skulle ha regien

Mens BUP utredet eleven for skolevegring og støttet elevens foreldre, var Kompetansesenteret en viktig ressurs som veiledet lærerne i skolesammenheng. Dette tyder på å ha vært et tett samarbeid, da lærerne hadde møter med Kompetansesenteret hver 14. dag for å diskutere ulike løsninger for elevens skolevegring. Kompetansesenteret var særlig behjelpelig med hvilke krav

de kunne stille til eleven med skolevegring, der det eksempelvis ble bestemt at eleven ikke fikk lekser i starten.

I intervjuet med Erika forteller hun om misnøye med samarbeidet med PPT og BUP, som allerede var involvert når eleven med skolevegring begynte i klassen hennes. Eleven hadde gått til psykolog hos disse instansene ukentlig i flere år uten at skolevegring var mistenkt. Det kan tolkes som at Erikas misnøye med BUP og PPT skyldes at de hadde manglende innsikt og forståelse for skolens og lærernes perspektiver, og ikke tok læreres bekymringer på alvor. Ifølge Erika var særlig BUP motvillig når det gjaldt å endre tiltakene Erika mente ikke fungerte for eleven i skolen, noe som førte til at forebyggende tiltak mot elevens skolevegring ble ytterligere utsatt.

Erika: (...) Det jeg følte var vanskelig var samarbeidet med alle disse instansene sant, som ikke er inni skolen og kjenner vår skolehverdag, så er det så lett for de å si at "ja, men dere må jo bare sånn og sånn", og nei, det er ikke det, altså, kom til oss og vær med oss en uke, og se (...). Og det er jo og det med vår utdanning og som sagt, sant, vi er ikke psykologer (...) og da trenger vi hjelp og da trenger vi at det samarbeidet fungerer godt, og min opplevelse er at ikke alt gjør det da

Erika hevder også at BUP og PPT gir ansvarsfraskrivelse til hverandre. Dette tolkes som å være en tidkrevende faktor som utsatte forebyggende tiltak mot elevens skolevegring ytterligere. Erika uttrykker også at det er for lang ventetid hos de fleste instansene, og hevder dette kan forverre elevens skolevegring. Det som tyder på å være redningen for Erika, var at hun etterhvert kom i kontakt med kommunens Kompetansesenter, som hun i likhet med Beate og Cathrine skryter uhemmet av.

Erika: (...). Det samarbeidet fungerte veldig bra synes jeg altså. De var flinke, og det og tror jeg har med at de er mye mer ute i skolen og ser, sant. De er sånn oppsøkende virksomhet altså, de deltar i timer og de er i samme klasse over flere uker og på en måte har mye mer innblikk i hvordan skolehverdagen er da, enn en psykolog som sitter på kontor og bare (...) så Kompetansesenteret har jeg veldig gode erfaringer med ja. De er flinke.

Flere fellestrekk fremkommer mellom erfaringene til Beate, Cathrine og Erika når de forteller at støtte fra kommunens Kompetansesenter også var det som fikk elevenes foreldre til å innse at barna ikke var fysisk syke, men at det derimot var skolevegring som var problemet. I motsetning til Beate og Cathrine som fikk raskt kontakt med kompetansesenteret, trolig fordi det er en åpen ressurs for skolen, fikk ikke Erika kontakt med Kompetansesenteret før eleven var i starten av 10. Trinn.

Erika (...) men det var da Kompetansesenteret som kom inn da når hun skulle begynne i 10. Klasse, for det var de som på en måte kalte en spade for en spade og at "nå må vi jobbe ut fra at dette er skolevegring og det har ingenting å gjøre med det fysiske i det hele tatt". Og det var en litt sånn tøff nøtt å svelge da, for hvert fall mor da. For oss som skole var det litt godt å kjenne at "okey, vi har ikke vært helt...", for vi og sa jo det at dette her er ikke noe fysisk, ja, og vi har jo hatt noen elever etter hvert og, en kjenner jo igjen, ja (...).

Fra denne beskrivelsen kan tolkes som at eleven til Erika kunne fått et annerledes utfall dersom denne forståelsen hadde fremkommet hos foreldrene tidligere. Denne fortolkningen tar også utgangspunkt i Erikas beskrivelser av elevens ekstremt høye fravær i løpet av hele ungdomsskoleperioden. Ifølge Erika var eleven kun på skolen noen måneder i 8. Trinn, og kun noen par uker til sammen i løpet av 9.-10. Trinn.

Oppsummert tolkes det som at lærerne i ulik grad har mottatt god støtte fra hjelpeinstanser når forebyggende tiltak skulle iverksettes for elevenes skolevegring, til tross for ulik oppfatning av nytteverdien ved de ulike instansene. Mens Erika hadde dårlige opplevelser med PPT og BUP, er hun i likhet med Beate og Cathrine svært fornøyd med kommunens Kompetansesenter. Fra lærernes beskrivelser tolkes det som at Kompetansesenteret er en oppsøkende virksomhet som har et større innblikk i skolehverdagen. Anja på sin side tolkes å være svært fornøyd med PPT som hun hevder er behjelpelig med råd og veiledning i forhold til elevens skolevegring. I motsetning til noen år tilbake, har kommunen Anja jobber i god kontakt med en fast fagperson fra PPT. Dette kan tyde på at hjelpeinstanser også må være tilgjengelig for skolene for at lærerne skal kunne iverksette forebyggende tiltak mot skolevegring hos elever. Samtidig må det påpekes at Anjas erfaringer med elevens skolevegring tolkes å være mindre alvorlig enn de andre lærerne, noe som kan ha en innvirkning på hennes oppfatning av støtten fra PPT.

4.3.2 FORELDRESAMARBEID

Foreldresamarbeid peker seg ut som en verdifull del av lærernes forebyggende tiltak mot elevers skolevegring, da foreldre ifølge lærerne kjenner barna best. Foreldresamarbeid tolkes å ha vært særlig hensiktsmessig for å finne de beste løsningene for elevenes skolevegringsproblematikk. Når lærerne blir spurt hvordan foreldresamarbeidet fungerte, forteller de hovedsakelig om individuelle tiltak mot elevenes skolevegring og metoder for å løse elevenes fraværproblematikk og tilbakeføring til skolen.

Flere funn tyder på at lærerne er opptatt av å være tilgjengelige for foreldre. Eksempelvis forteller Daniel hvordan han har tilbudt elevens foreldre å kontakte han når som helst ved behov. Daniel har brukt egen fritid på å ta imot samtaler med foreldre via melding og telefon både tidlig og sent på døgnet for å diskutere elevens skolevegringsproblematikk og løsninger på dette. Daniel begrunner dette med at klassen hans ikke har satt av ekstra ressurser for elever som trenger ekstra hjelp, men at det likevel er viktig å følge ekstra godt med. Dette kan tyde på at Daniel mener eleven burde hatt ekstra ressurser i klassen, og at Daniel som en kompensasjon til denne mangelen var ekstra tilgjengelig for foreldrene.

Daniel: (...) Men ideelt sett så skulle han her hatt ekstrahjelp. Rett og slett økonomiske grunner til at han ikke kan få det, ja

Ifølge Daniel var elevens foreldre klar over at eleven ikke ville få ekstra ressurser i form av eksempelvis en hjelpelærer når han ble overført til Daniels klasse. Elevens foreldre gikk likevel med på dette som et siste håp, da de ifølge Daniel hadde prøvd alle mulige tiltak på barneskolen og i Daniels parallellklasse før overføringen skjedde. I dag er eleven ifølge Daniel godt inni systemet, og det tette foreldresamarbeidet er ikke like nødvendig. Anjas fortellinger har likheter med Daniels beskrivelser, da hun forteller at hun sender meldinger til skolevegreres foreldre med informasjon om skoledagen. Videre tolkes det som at Anja benytter foreldresamarbeid for å få bedre innsikt i elevers skolevegringsproblematikk slik at hun kan iverksette tiltak tilpasset elevens utfordringer. Tiltakene Anja referer til tyder på at hun vektlegger elevens trivsel og positive assosiasjoner med skolen.

Anja: (...) det er viktig det med å snakke med foreldrene om (...) ”hvordan er situasjonen når de skal på skolen?”, om de gruer seg eller hvordan er det, (...) er det noe eleven liker å gjøre hjemme som vi kan gjøre mer på skolen? Og det også, finne

noe som eleven liker å fortelle om, og liksom prate litt med vedkommende og liksom samle litt sånn gode ting i banken på en måte. (...) hvis en har noe kjekt å snakke om, eller noe som en vet eleven synes er kjekt å snakke om, så kan man bruke litt tid på det, sånn at om det er mange ting han ikke liker på skolen så er det hvert fall noe man kan få snakke om, som gir han gode følelser på en måte (...)

Videre tyder lærernes beskrivelser og fortellinger på at foreldresamarbeid som etableres i fredstid, gjør det lettere å iverksette forebyggende tiltak mot elevens skolevegring. Eksempelvis skryter Cathrine over hvordan Beate er veldig god på å skape relasjoner til foreldrene i klassen. Cathrine påstår også at et tidlig og godt etablert foreldresamarbeid gjør det lettere å gi beskjeder uten konflikter. Et annet interessant aspekt i forhold til foreldresamarbeid, er at flere av lærerne forteller om erfaringer der foreldre tolkes å være en risikofaktor som opprettholdt elevens skolevegring. Eksempelvis kan Daniels beskrivelser tyde på at elevens foreldre i starten ikke stilte krav til eleven når han var hjemme.

Daniel: (...) og det underbygger jo kanskje litt det at, de har nok ikke vært for krass med han da i hvert fall, de har ikke pushet på. Om noe så har de kanskje vært på andre enden. Men det var da før da.

Basert på denne beskrivelsen kan det tolkes som at Daniel mener elevens foreldre ikke har vært flinke nok til å sette grenser. Daniel påpeker også at foreldrene var hjemmeværende og undres over hvorvidt terskelen for å la eleven bli hjemme blir lavere på grunn av dette. Beate og Cathrine har en lignende erfaring, der foreldre har gjort hjemmesituasjonen behagelig for eleven med skolevegring. Lærerne forteller at dette trolig skyldtes at foreldrene hadde et stakkarslig syn på barnet sitt, med begrunnelser om at elevens foreldre nærmest ga barnet en grunn til å være hjemme. Ifølge Cathrine fikk barnet sitte i pysj, spise god mat og spille videospill, noe hun ikke klandrer eleven for å foretrekke fremfor skole. Videre tolkes det som at Cathrine og Beate i et tilfelle anså foreldreoppdragelse som nødvendig for å løse elevens skolevegringsproblematikk. Cathrine hevder at eleven er over gjennomsnittet interessert i dataspill og har vært vekke fra skolen på grunn av spill-avtaler. Beate var bekymret for at spillingen forsterket skolevegringen, og diskuterte det med foreldrene som i starten var uenige i dette. Til tross for noen uenigheter, understreker Beate at foreldresamarbeidet var et viktig tiltak mot elevens skolevegring og at foreldre må respekteres.

Beate: (...) vi skal ha respekt for foreldre, altså, om de er helt annerledes og tenker helt annerledes (...) det er ikke én fasit på å være god mor og far, det er tusen millioner, og det er viktig som lærere å vite, sant (...)

Det tolkes som at Daniel mener utfordringer tilknyttet foreldresamarbeid kan løses ved å gi tilbud og diskutere løsninger. Daniel hevder derfor det er viktig å være på tilbudssiden og være mottakelig for å snakke om bekymringer tilknyttet elevens skolevegring. Samtidig påpeker han at han er blant få lærere som hadde tid og mulighet til å være så tilgjengelig for foreldre, noe han tviler på alle lærere har. Oppsummert understreker lærerne at det til tross for enkelte uenigheter tilknyttet løsninger på elevenes skolevegring, har vært gode foreldresamarbeid som fungerte som et tiltak mot elevenes skolevegring.

4.3.3 FRAVÆR

Basert på at flere av lærerne har erfart at skolevegrere sliter med høyt skolefravær, forteller lærerne om forebyggende tiltak som nettopp rettes mot skolevegrernes fraværspromatikk. I intervjuene kommer det frem at skolevegrere med fraværspromatikk blir tilbudt alternative og fleksible løsninger med eksempelvis egne timeplaner, der skolevegrerne kan komme på skolen alt fra noen timer til få dager i uken. Målet har vært det samme for alle lærerne; å få elevene tilbake på skolen. Eksempelvis forteller Daniel hvordan eleven med skolevegring i starten av forebyggingsfasen ble tilbudt få og kortere skoledager som en gradvis tilbakegang til skolen.

Daniel: (...) Vi hadde 1 time som mål, han kunne komme 1 time så er vi veldig glad. Også var det 1 time neste uke også, men så ble det litt mer og mer, og han spurte selv om å komme oftere (...)

Beate og Cathrine fikk hjelp fra hjelpeinstanser for å bearbeide en plan for elevens tilbakeføring til skolen. Eleven fikk en annerledes timeplan enn resten av klassen og lengden på skoledagene ble forsiktig og gravis økt. Det tolkes som at Beate og Cathrine opplevde tilpasning av elevens timeplan utfordrende i starten, da de påpeker at de ikke visste hvor mange timer de kunne kreve av eleven. Videre forteller Cathrine at samtidig som tiltak mot elevens fravær ble prøvd, måtte skolen stenge på grunn av Covid-19. Da organiserte Cathrine et eget omsorgstilbud for eleven på skolen som et tiltak mot elevens skolevegringspromatikk, og for å forebygge tilbakefall.

Dette ser ut til å ha fungert som et godt tiltak, da lærerne senere i intervjuet forteller at eleven har vært på skolen så og si hver dag de siste ukene. Dermed kan det tolkes som at Cathrines omsorgstilbud var et viktig tiltak for elevens fraværspromatikk. Samtidig kan dette tyde på at skoler må ha ressurser for å få dette til, noe som ikke er realiteten for alle.

Videre fremkommer det at Daniel har erfart at foreldre har stått i veien for tiltak mot elevens tilbakeføring til skolen. Etter en periode med tiltak mot elevens fraværspromatikk, følte eleven seg klar for å komme oftere på skolen, men da opplevde Daniel at foreldrene mente eleven ikke var klar og holdt han hjemme.

Daniel (...) også var det den ene uken han hadde spurt om å få komme tirsdagen og, og da hadde foreldrene vært sånn "ja, vi ser du er litt sliten, kanskje det er best at du ikke går".

Daniel hevder dette kan skyldes at foreldrene ikke var strenge nok med eleven, men tvert imot hadde lave krav hjemme. Dette utsagnet måtte ses opp mot flere deler av intervjuet for å skape forståelse. Tidligere i intervjuet fremkommer det at Daniel hevder elevens foreldre var åpne for å ha barnet hjemme, og det tolkes derfor som at det er dette Daniel refererer til når han forteller at foreldrene ikke var strenge med eleven. Samtidig påpeker Daniel at dette var i starten av de forebyggende tiltakene, og at eleven nå er på skolen hver dag. Daniel hevder elevens fraværspromatikk ble løst basert på viktige valg i forhold til en detaljert timeplan. Eksempelvis hadde Daniel alarm på mobilen for å ta pause til riktig tid, og planlagte nøyte hvilke timer eleven skulle delta i.

Eleven Erika forteller om hadde alvorlig fraværspromatikk som et resultat av skolevegringen. Ifølge Erika var eleven på skolen til sammen 1 uke i løpet av 9-10. Trinn. Det tolkes som at fraværet gikk så langt at forebyggende tiltak ikke fikk optimale resultater, noe som kan skyldes den sene identifiseringen. Erika påpeker flere ganger i intervjuet at skolevegringen ikke ble erkjent før Kompetansesenteret kom inn i bildet i starten av 10. Trinn. Fra Erikas beskrivelser tolkes det som at eleven dermed gikk med ubehandlet skolevegring fra barnetrinnet og helt frem til starten av 10. Trinn, uten at forebyggende tiltak ble iverksatt. Dette kan tyde på at elevens skolevegring kunne fått annerledes utfall dersom skolevegringen ble erkjent og tiltak kunne iverksettes tidligere. Ifølge Erika ble likevel flere tiltak prøvd for å løse elevens fraværspromatikk før skolevegringen var erkjent. Dette tolkes å ha skjedd før

Kompetansesenteret kom inn i bildet, da Erika forteller om anbefalinger fra PPT og BUP. Alt fra færre timer til mindre grupper og private rom med Erika ble prøvd, uten at dette hjalp i lengden. Ifølge Erika var det nærmest umulig å få eleven på skolen.

Hjemmeskole

Når lærerne blir spurt om hvilke tiltak som iverksettes for skolevegrere som overhodet ikke klarer å komme tilbake på skolen, peker alle på hjemmeskole som en siste utvei. Hvorvidt hjemmeskole derimot er et godt forebyggende tiltak mot skolevegring, har lærerne blandende formeninger om. Mens Anja anser hjemmeskole som et godt alternativ til skolevegrere med alvorlig fraværspromatikk, argumenterer både Daniel, Beate, Cathrine og Erika for at hjemmeskole bør unngås så langt det lar seg gjøre. Dette begrunnes med at hjemmeskole ikke hjelper mot selve skolevegringen, men heller gjør vondt verre. Erika forteller at PPT og BUP anbefalte hjemmeskole som en løsning på elevens fraværspromatikk, og Erika reiste hjem til eleven 2 ganger i uken og hadde undervisning. Etter Kompetansesenteret kom inn i bildet, ble det påpekt at hjemmeskole måtte avsluttes da det ikke løser skolevegringspromatikk.

Erika: (...) men det sa jo hun på Kompetansesenteret og at "hjemmeundervisning, det kan dere bare slutte med en gang. Det er bare tull og man får aldri elever tilbake på skolen ved å holde på å undervise de hjemme"

Erika hevder hjemmeskole er en forsterkning for skolevegring, da elever etter hvert skjønner at de ikke trenger å gå på skolen når de har hjemmeskole. I tillegg tolkes det som at hjemmeskole ikke er å foretrekke fra hverken Erika eller skolens side, med tanke på tid, ressurser og økonomi. Eleven måtte til slutt overføres til skole hos Kompetansesenteret. Erika forteller samtidig at elevens fraværspromatikk ikke løste seg med det første der heller, da eleven fortsatt slet med fravær og oppmøte. Eleven ble videre tilbudt å hente vitnemål hos Erika på ungdomsskolen, noe aldri gjorde. Erika vet derfor ikke hvordan elevens skolevegring endte. Fra tidligere erfaringer har også Cathrine erfart at hjemmeskole har negativ effekt på elevens skolevegring. Dette argumenteres med at målet med forebygging av skolevegring ikke er undervisning, men å få barnet på skolen – noe man unngår ved hjemmeskole. Både Cathrine og Beate mener hjemmeskole har en negativ effekt på forebygging av skolevegring, og har derfor bestemt at det er uaktuelt for dem å dra hjem til elever for å undervise.

Cathrine: For det er jo ikke undervisning som er poenget, det er å få barnet på skolen

Det tolkes som at Daniel i starten anså det som sannsynlig at hjemmeskole ville bli realiteten for eleven med skolevegring, fordi han på grunn av elevens alvorlige fravær oppfattet det som usannsynlig at eleven skulle klare å komme på skolen mer enn noen få timer i uken.

Daniel: Så ikke på det som så sannsynlig at han skulle komme tilbake igjen mer enn kanskje noen få timer i uken og kanskje prøve seg, også kanskje være en periode vekke igjen, men det er jo det som ville vært et faktisk ganske sannsynlig scenario på et tidspunkt (...)

Daniel mener hjemmeskole går utover skolearbeidet, noe som påvirker videre skolegang i negativ forstand. Slik kan det tolkes som at Daniel ser sammenheng med skolevegring og elevens framtidsutsikter. I motsetning til de andre lærerne ytrer Anja at hjemmeskole er et godt alternativ til skolevegreres fraværproblematikk, selv om hun ikke har direkte erfaringer med dette – men forteller dette med utgangspunkt i andre læreres erfaringer. Anja hevder målet med hjemmeundervisning er at elevene får tatt prøver og eksamener slik at videre skolegang ikke skal påvirkes negativt. Nok en gang vil jeg påpeke at Anjas erfaringer med skolevegrene ikke anses å være like alvorspregede som resten av lærernes erfaringer og at dette kan ha en innvirkning på hennes oppfatning av hjemmeskole som et godt tiltak mot elevers skolevegring.

4.3.4 LÆRER-ELEV RELASJONEN

Koden (L2) – *lærer-elev relasjonen som et tiltak mot elevers skolevegring*, fremkom hos alle lærerne i analysen, og tyder på at lærerne vektlegger lærer-elev relasjonen som et forebyggende tiltak mot skolevegring. Koden (L2) handler i denne analysen om trygge lærere som ser og anerkjenner elevene sine, emosjonell støtte, vektlegging av elevens behov for kontroll og forutsigbarhet, klasse miljø, lærerskifte og samarbeid mellom lærere.

Lærerne uttrykker viktigheten av å være årvåkne og sørge for at elevene trives i skolen. Anja vektlegger særlig elevsamtaler og påpeker viktigheten av at dette skjer på enerom for at elevene skal føle trygghet. Anja nevner stadig viktigheten av at skolevegrene får snakke om tema de interesserer seg for, slik at de assosierer skolen med positive følelser.

Anja: (...) men i alle fall tenker jeg at sånn generelt så er det viktig at de får sette ord på det de liker og at de prøver å fremheve det, og vise at "hvordan det har vært i dag, eller denne uken", at en snakker litt ekstra med eleven og liksom tar seg tid, sette av litt ekstra tid da (...)

Anja hevder videre at lærer-elev relasjonen er viktig for at elevene skal stole på lærerne sine, slik at de tør å ta opp det som plager dem. Dette fremkommer også i Daniels beskrivelser, hvor han vektlegger trygge rammer som en del av relasjonen med eleven.

Daniel: jeg merker at, altså når han spør sånn "kan jeg gå ned med deg da?", altså når vi skal ned til idrettshallen (...) først gikk han ned med vennene sine, men så stod han i døren da, når de gikk inn i garderoben. Han ville ikke gå inn i garderoben, det var sikkert litt for skummelt. Så stod han i døren og ventet til jeg kom ned (...) også gikk vi sammen inn gjennom gangen og inn (...)

Daniels lærer-elev relasjon som et forebyggende tiltak mot elevens skolevegning kan også skyldes at dette var Daniels første møte med alvorlig skolevegning, og at han følte et stort ansvar for elevens liv.

Daniel: jeg skal jo innrømme at det å være kontaktlærer (...), jeg tror du kan bli stresset hvis du gjør for mye ut av det, men akkurat her følte jeg at jeg hadde nesten et liv i hånden, sant (...) fordi at det er klart at hvis jeg hadde gjort en grov tabbe her og, et eller annet jeg hadde glemt (...) og det hadde gått helt rullegardin ned for han, så kunne det hatt veldig store konsekvenser for hans liv, sant

Slik tolkes det som at Daniels lærer-elev relasjon som et tiltak mot elevens skolevegning også inkluderer emosjonell støtte. Dette er også noe som tolkes å prege Beates relasjoner til elevene sine.

Beate: (...) altså det ligger jo genuint det at det er et ønske at det barnet skal tilbake på skolen og lykkes, det er jo det som også som driver oss, sant, det er jo, vi blir jo veldig glad i disse ungene, sant

Denne beskrivelsen kan tyde på at Beates omsorg for elevene sine bidrar til å motivere henne i det forebyggende arbeidet mot elevers skolevegring. Samtidig kan denne beskrivelsen tyde på at lærerne mener at kvaliteten på lærer-elev relasjonen spiller en viktig rolle for de forebyggende tiltakene som iverksettes for skolevegrere.

Selv om lærernes beskrivelser tyder på at alle har brukt lærer-elev relasjonen som et forebyggende tiltak mot elevenes skolevegring, fremkommer interessante funn tilknyttet hvorvidt det spiller en rolle *når* denne relasjonen etableres. Beate, Cathrine og Daniels elever fikk eksempelvis veldig gode utfall av de forebyggende tiltakene, selv om Daniel i motsetning til Beate måtte danne relasjonen etter at eleven først ble overført fra barne- til ungdomsskolen, og videre fra Daniels parallellklasse. Det ser likevel ut til at relasjonen Daniel dannet med eleven hadde en positiv effekt på elevens skolevegringsproblematikk basert på at eleven ifølge Daniel er tilbake til fulle, ordinære skoledager i dag. På den andre siden kan Erikas beskrivelser tyde på at lærer-elev relasjonen som et forebyggende tiltak mot elevers skolevegring ikke bør dannes for sent dersom tiltakene skal få positiv effekt. Erika hevder hun fikk et godt forhold til eleven under hjemmeskolen, der hun forsøkte å få en dypere forståelse av elevens skolevegring. Eleven åpnet opp om at hun var redd for å si og gjøre feil, og sammen prøvde de å fokusere på verste tenkelige utfall, og hvordan dette egentlig ikke er så farlig. Dette var likevel ikke nok til å få eleven tilbake på skolen. Fra Erikas beskrivelser fremkommer det riktignok ikke tydelig om hun vektla relasjonsbygging til denne eleven fra starten av, eller om relasjonen oppstod under hjemmeskolen. Det fremkommer heller ikke tydelig hvorvidt Erika generelt vektlegger relasjonsbygging til elevene sine. Prinsipper ved den hermeneutiske sirkel ble benyttet for å undersøke dette nærmere, og det fremkom senere i intervjuet at Erika mener elevens skolevegring var så utbredt at lærer-elev relasjonen ikke ville hatt en forebyggende effekt.

Erika: (...) når hun kom til oss så var det allerede så godt i gang, at selv om jeg hadde en god relasjon til hun så klarte ikke jeg kun med det å få hun til å komme på skolen. Så jeg tenker at skal man forebygge dette så må man være på den ballen veldig tidlig

Erika og Daniels erfaringer kan på mange måter sammenlignes da begge elevene hadde skolevegring siden barnetrinnet. Forskjellen er at Daniel ble informert om elevens skolevegring, noe som tolkes å ha hatt en viktig innvirkning på tiltakene som ble iverksatt.

4.3.4.1 FORUTSIGBARHET OG KONTROLL

Flere av lærernes fortellinger tyder på at skolevegrere er sårbare og engstelige elever som har behov for forutsigbarhet og kontroll, og trenger derfor faste og trygge lærere rundt seg for å trives i skolen. Det fremkommer at Daniel, Beate og Cathrine særlig har nære erfaringer med denne faktoren og derfor måtte vektlegger dette behovet som et forebyggende tiltak mot elevenes skolevegring. Beate organiserte faste, ukentlige møter med eleven og moren hans for å planlegge kommende uke med hensyn til elevens behov for forutsigbarhet. Disse møtene tar kun et kvarter å gjennomføre og organiseres ved at Cathrine tar over Beates klasse i mellomtiden. Dette kan tyde på viktigheten av samarbeid mellom lærere som et forebyggende tiltak mot elevers skolevegring, samtidig som det bemerkes at ikke alle lærere har lignende ressurser som Beate og Cathrine. Videre kan det ifølge lærernes fortellinger tolkes som at skolevegrerne søker trygghet hos ”kjente fjes” i skolen, også når lærer-elev relasjonen ikke allerede er etablert.

Daniel: (...) for vi er jo to kontaktlærere i den klassen (...) så hadde jeg først foreslått at ”ja du kan jo kanskje være med i en time til den andre kontaktlæreren”, men da hadde han ønsket å være i en av mine timer for han hadde i det minste sett meg (...) og han hadde visst blitt på barneskolen og, ganske opprørt de gangene han ikke hadde de kjente, trygge fjesene, sant, rundt seg av lærere. Og hvis det var mange utskiftninger så var ikke det så godt mottatt. Så jeg tror nok det har mye å si, denne relasjonen

Utsagnet ovenfor tyder også på at Daniel ser på lærerskifte som en risikofaktor for skolevegrere, og tar hensyn til dette i forhold til skolevegrernes behov for kontroll og forutsigbarhet. Videre forteller Beate at hun har fri en dag i uken, noe som trengte en løsning med hensyn til elevens behov for forutsigbarhet og trygge lærere. Cathrine organiserte derfor private økter med eleven når Beate var vekke. I starten kjente ikke eleven Cathrine godt, men han hadde i det minste sett henne på skolen. Under disse øktene dannet Cathrine en tettere relasjon til eleven og han foretrakk ofte disse øktene fremfor å være med resten av klassen. Dette ble løst ved at Cathrine tok ekstra timer med eleven mot at han økte 1 time på skolen med klassen. Dette styrker fortolkningen om at skolevegrere søker trygghet i kjente lærere i skolen og at lærer-elev relasjonen er et viktig forebyggende tiltak mot skolevegring.

4.3.4.2 KLASSEMILJØ

Fra lærernes beskrivelser tolkes det som at de mener at klassemiljø har en varierende innvirkning på elevens skolevegringsproblematikk. Når lærerne blir spurt hvorvidt elevene med skolevegring har utfordringer tilknyttet relasjoner til medelever, svarer lærerne at skolevegrerne stort sett hadde gode venner i klassen, noe som antyder at klassemiljø ikke har vært en spesiell risikofaktor for akkurat disse elevenes skolevegring. Samtidig forteller Anja at elever som ikke trives på skolen fordi de ikke kjenner medelever i klassen, får bytte klasse. Det tolkes derfor som at Anja er opptatt av elevens trivsel i klassemiljøet som en del av forebyggende tiltak mot skolevegring.

Anja: (...) vi prøvde å koble han mer til de han likte å være med, sånn at han i alle fall hadde noen han likte å være med da, hvis de skulle jobbe i grupper (...)

Det tolkes som at Daniel forebygget elevens skolevegring ved å strategisk plassere han i grupper der han kjenner minst én elev. Daniel har likevel observert at eleven snakker med flere forskjellige elever i dag enn i starten, men at han likevel holder seg ekstra til de han kjenner fra før. Videre påpeker Daniel at han har et godt klassemiljø, der alle til en viss grad kan være med alle – noe han også tror kan ha vært behjelpelig mot elevens skolevegring. Ifølge Daniel var det samtidig klassebytte og kjente medelever som var nøkkelen til at eleven kom tilbake til skolen. Daniel hevder det skjedde en feil med klasselistene når eleven skulle begynne på ungdomsskolen og han havnet derfor i Daniels parallellklasse, noe eleven ble opprørt over.

Daniel: (...) det viser jo kanskje da, viktigheten av å ha noen kjente fjes i klassen, og ha noen som du er trygg på, og bare viktigheten av klassemiljøet”

Samtidig fremkommer det gjennom analysen at Daniel har iverksatt flere ulike tiltak som tolkes å ha hatt en forebyggende effekt mot elevens skolevegring. Dette gjelder eksempelvis samarbeid med foreldre og hjelpeinstanser, og fokus på relasjonsbygging til eleven. Det er derfor uvisst om klassebyttet ene og alene var årsak til forbedring av elevens skolevegring. Videre tyder Beates fortellinger på at klassen hun er lærer for har et godt klassemiljø når hun forteller at klassen hennes uttrykket savn ovenfor eleven med skolevegring når han var vekke fra skolen. Hun påpeker samtidig at eleven noen ganger vil være alene i friminuttene. Det tolkes som at Beate tror dette skyldes elevens umodenhet i forhold til resten av klassen.

Beate: (...) klassen fungerer egentlig veldig bra, men vi ser litt nå i friminuttene at han ofte velger å være alene (...) han sier i hvert fall at han har mye i hodet sitt som han spiller ut fra disse tv-spillene og sånn, og der er de andre på et annet nivå, men de er utrolig hyggelig med han altså, ja

Til dette påpeker Cathrine at elevens behov for å være alene kan skyldes at han har en språkvanske som i stor grad omhandler forståelse. Hun klandrer seg selv for å ikke ha plukket dette opp tidligere, og hevder hun forvekslet språkvansken med elevens umodenhet på grunn av fravær. I tillegg ble Cathrine informert av BUP om at skolevegrere blir fortere sliten enn andre barn, og tenkte dette var årsaken til at eleven til tider ville være alene. På grunn av dette følger Cathrine og Beate ekstra godt med på eleven, særlig i friminutt, for å se om han har det bra.

4.3.6 EVALUERINGSSITUASJONER

Gjennom intervjuene kommer det frem at lærerne har tilrettelagt evalueringssituasjoner som et tiltak mot elevenes skolevegring. Evalueringssituasjoner omhandler her teoretiske fag, prøver og tentamener. Som et tiltak mot elevens skolevegring, valgte Beate i tråd med anbefaling fra hjelpeinstanser å ikke gi lekser til eleven mens de forebyggende tiltakene var i gang. Dette kan tyde på at lekser kunne vært en risikofaktor som potensielt kunne hindret elevens tilbakeføring til skolen. Lærernes beskrivelser tyder videre på at skolevegrene ofte trives bedre i praktiske fag, og det tolkes derfor som at selve klasserommet og ordinær undervisning kan være en risikofaktor for elevenes skolevegring. Eksempelvis forteller Erika at eleven ikke hadde problem med å stå i gangene på skolen, men samtidig ikke klarte å gå inn i klasserommene til tross for at hun gjorde det bra faglig. Eleven var derimot med på klasseturer, noe som kan tyde på at det var selve klasserommet som var problemet for eleven.

Erika: (...) det er noen sånne turer med klassen, altså sånne dagsturer da, og da var hun med. Da var vi vekke fra skolen, sant (...)

Evalueringssituasjoner er et tema som tolkes å engasjere Anja, som påpeker at mennesker er forskjellig anlagt, og at teoretiske fag ikke passer for alle. Hun nevner også at for mye teoretiske fag kan forverre elevens skolevegring. Skolen har derfor rettet et større fokus på praktiske fag for å løse dette.

Anja: (...) så heldigvis er det blitt mer av de praktiske tingene, for det er jo nok av teori på ungdomskolen, i alle fall for de som sliter med de teoretiske tingene da (...)

Daniel forteller også at eleven trives best i gymtimene. Eleven hadde faglige vansker, noe som ble forverret under hjemmeskole i forbindelse med Covid-19 og nedstengning. Eleven falt da lengre bak, og er ifølge Daniel på et faglig nivå tilsvarende 2 år bak nåværende klassetrinn.

Daniel: (...) og det er jo det teoretiske, det er der det henger litt ekstra bak (...) og en elev som gir veldig opp og har ikke så god selvtillit. Det er jo det vi må prøve å bygge opp (...) når han får tentamensoppgaven så tenker han bare "det her kommer jeg ikke til å klare" og det sier han nesten med en gang, selv om det er avkrysningsoppgaver, så er det liksom bare, han har ingen tro på seg selv der

Daniel fastslår derfor at det er viktig å jobbe med elevens selvtillit, noe han samtidig påpeker er lettere sagt enn gjort. Som et forebyggende tiltak, følger Daniel likevel ekstra godt med på eleven under prøver og tentamener, og informerer eksempelvis tentamensvakter om å følge ekstra godt med på eleven. Det tolkes som at Daniel tar denne faktoren på alvor, da han forteller om en hendelse som kunne endt negativt, og som han klandrer seg selv for. Ifølge Daniel måtte en vikar brukes under en evalueringssituasjon fordi Daniel ikke kunne være med selv. Klassen hadde en skriveuke som en forlengelse av tentamen, og Daniel rakk ikke å følge eleven opp like mye som vanlig på grunn av mye jobb.

Daniel: han hadde jo fått på en måte alt han hadde krav på, men jeg (...) hadde ikke gått så i detalj som jeg hadde i starten. (...) så da var det en liten svikt der, for da sa og moren at tidligere, hvis en sånn ting hadde skjedd, at det hadde vært en vikar uten at han har vært klar over det for eksempel, så ville bare rullegardinen gått ned (...) Du må være veldig på, rett og slett, sant, i en sånn situasjon (...) det kunne jo gått gale der. Ikke så mye som skal til før det går fra rosenrødt til... tilbake på det gamle

Uttalelsen ovenfor tyder på at denne evalueringssituasjonen kunne vært en risikofaktor for elevens skolevegring, og bærer preg over hvor lite som skal til før skolevegrere får tilbakefall. Samtidig nevner Daniel at han ikke vil klandre seg selv for mye, fordi han tross alt ikke er elevens assistent og ikke er ansatt for å følge eleven så tett opp, noe elevens foreldre er klar

over. Dermed mener Daniel at eleven hadde hatt godt av en hjelpelærer som kan gi eleven fullt fokus, særlig i slike situasjoner.

4.3.6 OVERGANGER

Fra lærernes beskrivelser tolkes det som at overganger er blant risikofaktorer for elevens skolevegring. Som tidligere nevnt, fikk Daniel og Erika overført elever med skolevegring fra barne- til ungdomsskolen. Det tolkes som at Daniel iverksatte gode forebyggende tiltak for overføring fordi han ble informert om elevens skolevegring. Derimot var ikke eleven til Erika utredet for skolevegring enda, og forebyggende tiltak for overføring ble ikke iverksatt. I den sammenheng påpeker Erika stadig viktigheten av tidlig identifisering, og hevder barneskoler har tendenser å overføre problemer til ungdomsskolen.

Erika: (...) så det og er jo på en måte at man ser ting helt nede i barneskolen at man må ta tak i det der, og ikke bare tenker ”ja det får de ta på ungdomsskolen” for ofte føler jeg at det er litt sånn, de utsetter problemet (...)

Det tolkes som at Erika klandrer barneskolen for å ikke ha utredet eleven for skolevegring. Samtidig tolkes det basert på at elevens fravær økte ytterligere på ungdomsskolen, som at elevens skolevegring ble forverret under overgangen. Dette kan tyde på at forverring av elevens skolevegring kunne vært unngått dersom skolevegringen var kjent ved overgangen. Fra Daniels beskrivelser kommer det frem at det ble det iverksatt tiltak i forhold til overgang fra barne- til ungdomsskolen ved hjelp av miljøarbeideren som allerede var involvert. Eksempelvis ble sommerferien brukt på at foreldre og eleven øvde på å kjøre forbi skolen for at eleven skulle gjøre seg kjent med synet av skolen.

Daniel: (...) De hadde visst øvd på å gå liksom fra bilen og inn til skoleplassen (...) bare for å gjøre han vant med det, og det tenker jeg kunne vært en god ide for andre i lignende situasjoner (...)

Tiltak mot elevens skolevegring i henhold til overganger krevde planlegging på et detaljnivå så omfattende at det omhandlet alt fra nøyaktig klokkeslett for henting og følging av eleven, til hvilke og hvor mange timer eleven skulle delta i på skolen. Eksempelvis anbefalte miljøarbeideren at eleven ble presentert for klassen i pausen til en dobbeltime, i et fag eleven

foretrakk for å sikre en god overgang. Anja skiller seg derimot ut fra de andre lærernes fortellinger når hun forteller at overganger kan være positivt for skolevegrere fordi de kan få en ny start.

Videre i analysen fremkommer det at Beate bekymrer seg for elevens overgang til ungdomsskolen, mye på grunn av faglærere og uforutsigbarheten dette kan medføre for skolevegrere. Dette tyder på at Beate er kjent med overganger som en risikofaktor for skolevegring. Samtidig påpeker Cathrine at skolen har gode rutiner for overføring. Eksempelvis skal lærerne ha møter med flere lærere på ungdomsskolen eleven skal begynne på, som kommer til å ha kontakt med eleven. Ikke minst vil Kompetansesenteret følge eleven videre til ungdomsskolen.

5 DISKUSJON

I dette kapitlet drøftes analysens funn og tolkninger sammen med studiens teoretiske rammeverk for å diskutere studiens problemfokus. Studiens empiriske datamateriale baseres på kvalitative intervjuer av 5 grunnskolelærere. Studiens fokus rettes mot grunnskolelæreres erfaringer med elevers skolevegring, med et formål om å tilegne forståelse og kunnskap om hvordan grunnskolelærere arbeider med elevers skolevegring. For å undersøke dette ble følgende problemstilling utformet:

Hvordan identifiserer lærere elevers skolevegring i grunnskolen, og hvilke forebyggende tiltak iverksettes for skolevegrere?

Det understrekes at hensikten med diskusjonen er å belyse lærernes beskrivelser av sine erfaringer med identifisering og forebyggende tiltak mot elevers skolevegring. Hensikten med denne diskusjonen dermed ikke er å måle hvorvidt lærerne identifiserer og forebygger elevers skolevegring som rett, galt eller etter nytteverdi, eller å avdekke hvorvidt identifisering og forebyggende tiltak samsvarer.

Kapitlets struktur baseres på studiens fokusområde. Innledningsvis diskuteres det hvordan lærerne identifiserer skolevegring i kapittel (5.1) for å deretter rette søkelyset mot studiens hovedfokus, som angår hvilke forebyggende tiltak som iverksettes mot elevers skolevegring i kapittel (5.3). Det teoretiske rammeverket som benyttes i denne diskusjonen er i hovedsak basert på Trude Havik sin forskning, litteratur og begreper rundt skolevegring, og benyttes i denne diskusjonen sett i lys av fremgangsmåter ved identifisering og tiltak mot elevers skolevegring.

5.1 HVORDAN IDENTIFISERER LÆRERE ELEVERS SKOLEVEGRING?

Lærere som kjenner til tidlige tegn og risikofaktorer ved skolevegring, har større sannsynlighet for å raskere identifisere elevers skolevegring (Ingul, Havik & Heyne, 2019). I den sammenheng bemerkes risikoen ved sen identifisering av elevers skolevegring, da dette kan utforme seg som en dominoeffekt som videre påvirker sen iverksetting av forebyggende tiltak.

I dette delkapittelet vil det dermed diskuteres hvordan lærerne identifiserer elevens skolevegring.

5.1.1 FRAVÆR SOM STØRSTE INDIKASJON PÅ SKOLEVEGRING

Tidlige tegn på elevens skolevegring vises ofte med et stigende fravær og klaging over somatiske plager (Ingul, Havik & Heyne, 2019). Skolevegrernes somatiske plager fremtrer ofte som magesmerter, kvalme, oppkast og hodepine, der årsak kan tilknyttes dårlige relasjoner til lærer, negative klassemiljø, overganger eller evalueringssituasjoner (Havik, 2018, s. 29). Slike somatiske plager opptrer stort sett kveld og morgen før skole, og fører ofte til kronisk eller alvorspreget fravær (Havik, 2018, s. 49). Kearney (2008) definerer skolefravær som alvorlig når eleven i løpet av 2 uker har minst 25% fravær, eller i løpet av en 15-ukers periode minst har 10 dager fravær. Utover dette argumenterer Kearney & Graczyk (2014) for at lærere må ta grep før skolefraværet blir alvorlig, og er sterkt imot avventende intervensjoner ved elevens skolefravær. Som det fremkommer i analysen, har lærerne erfart at elevenes skolevegring viste seg med et stigende fravær som etter hvert utviklet seg til å bli det Kearney (2008) omtaler som alvorlig fravær. Beate mistenkte elevens skolevegring etter 2 ukers meldt fravær, mens Erikas elev kun var på skolen noen måneder i 8. trinn og til sammen et par uker i 9-10. trinn. Selv om skolevegring ikke ble et faktum for Erikas elev før slutten av 9. trinn, tyder Erikas beskrivelser på at hun mistenkte skolevegring på grunn av elevens høye fravær. Det bemerkes at eleven hadde meldt fravær, noe som trolig hindret raskere identifisering av skolevegringen. Samtidig hadde også Beates elev meldt fravær og var i likhet med Erikas elev, under omfattende utredning for ulike sykdommer etterfulgt av somatiske plager. Lærerne påpeker derfor risikoen ved meldt fravær og hvordan det kan hindre identifisering av skolevegring. Slik ses det sammenhenger med litteratur som hevder at meldt fravær er en risikofaktor når elevens fravær legitimeres av foreldre eller lege, og mulig hindrer identifisering av skolevegring (Honjo et al., 2008; Havik, 2017, s. 154). Samtidig bemerkes det at somatiske plager alltid bør undersøkes av lege for å utelukke sykdom, og at lærer derfor ikke bør konkludere med at somatiske plager skyldes skolevegring (Ingul, Havik & Heyne, 2019).

I motsetning til Erika, gikk Beate til tross for meldt fravær raskt fra mistanke til handling da hun mente elevens fravær utartet seg som skolevegring. Beate hadde selv vitnet hvordan eleven ble dårlig før han skulle inn i klasserommet, noe som styrket Beates mistanke om elevens

skolevegring. Sammen med Cathrine ble bekymringen delt med skolens helsesykepleier, foreldre og videre hjelpeinstanser slik at forebyggende tiltak ble iverksatt.

Daniel identifiserte ikke elevens skolevegring selv da han ble informert om dette når eleven ble overført til klassen hans. Sett opp mot modellen til Kearney & Graczyk (2014) kan det likevel se ut som at Daniel identifiserte elevens skolevegring på et målrettet nivå basert på elevens fraværspromatikk. På dette nivået er fraværet kjent, med en risiko for å utvikles ytterligere. I likhet med modellens forslag til tiltak, tolkes det som Daniel forsøkte å stabilisere elevens fravær ved å kartlegge risikofaktorer og utvikle en plan for gradvis tilbakeføring til skole. Samtidig tyder Daniels beskrivelser på at han har lært mye av denne erfaringen, da han stadig påpeker viktigheten av fraværshøring for å kartlegge årsak til elevens fravær. I likhet hevder flere av lærerne at det er bedre å diskutere elevens fravær med foreldre en gang for mye enn for lite.

5.1.2 SOSIAL KARAKTER

I analysen trekkes det frem at lærerne finner det utfordrende å identifisere elevens skolevegring basert på sosial karakter, som angår elevens personlighetstrekk og hvordan de opptrer sosialt på skolen. Lærernes beskrivelser indikerer at skolevegrerne utenom fravær fremstod som alminnelige elever, og at det basert på sosial karakter nærmest var umulig å identifisere skolevegringen. Dermed kan det tolkes som at lærere ikke nødvendigvis kan identifisere elevens skolevegring bare ved å observere dem i sosiale settinger i skolen. Dette støttes opp av litteratur som beskriver skolevegrere som flinke og plikttoppfillende elever, og at skolevegrere derfor ofte blir oversett og vanskelig å identifisere (Havik, 2017, s. 155). Selv Erikas elev som tolkes å ha svært omfattende skolevegringspromatikk, viste ikke tegn til skolevegring basert på sosial karakter. Ifølge Erika hadde ikke eleven problemer med sosiale relasjoner til medelever, og ved å observere eleven i gangene på skolen var det umulig å se at eleven slet med skolevegring. Daniel forteller i likhet at elevens utfordringer sjeldent synliggjorde seg basert på sosial karakter, da det ifølge Daniel så ut som eleven trivdes i skolen og var kjent for å fortelle vitser til medelever. Samtidig påpeker flere av lærerne viktigheten av å observere de stille elevene også, da stille elever i likhet med andre, kan oppleve skolevegring uten at det er åpenbart. Eksempelvis bruker Anja elevsamtaler for å kartlegge hvorvidt elever er stille på grunn av personlighet eller om det skyldes spesifikke utfordringer. Ifølge Havik (2017) er det ikke uvanlig at skolevegrere nettopp er stille og sjenerte elever, noe som gjør at de ofte blir

oversett av lærere. En annen innfallsvinkel fremkommer når Beate og Cathrine forteller at de oppfattet eleven som umoden for alderen, blant annet basert på hans over-gjennomsnittet interesse for tv-spill, noe som også førte til bekymring for eleven. Beate hevder at elevens interesse for dataspill mulig bidro til utvikling av skolevegring, da spillingen gikk utover leggetid, som igjen har gjort det vanskelig å stå opp om morgenen. Som Havik (2018) nevner, er det vanlig at skolevegrere bruker mye tid på dataspill hjemme, noe som ofte går utover leggetid og fravær. Dette kan ses i sammenheng med at leggetider og nok søvn avgjørende for elevers trivsel og funksjon i skolen (Løvgren & Svagård, 2019).

5.1.3 LÆRER-ELEV RELASJONEN FOR RASKERE IDENTIFISERING

Sjansen for å identifisere elevers skolevegring basert på sosial karakter tyder på å preges av gode lærer-elev relasjoner, der lærerne kjenner elevene sine godt, ser forbi det ytre og snakker med elevene sine. Cathrine hevder i den forstand at lærer-elev relasjonen må etableres før skolevegring oppstår, da dette gjør det lettere for lærere å identifisere elevers individuelle utfordringer. Flere av lærerne identifiserte elevers skolevegring nettopp via lærer-elev relasjonen, og det fremkommer at lærerne som kjenner elevene sine godt, raskere merker når elever viker fra sin vanlige atferd. Beate har ukentlige elevsamtaler, noe som tolkes å prege hvor godt hun kjenner elevene sine. Beates lærer-elev relasjon tyder samtidig på å ha en innvirkning på identifiseringen av elevens umodenhet for alderen, i tillegg til at hun reagerte på elevens meldte fravær. Samlet sett ga dette Beate en bekymring om at dette kunne være skolevegring. Til dette bemerkes det at Beate har en mindre klasse på omlag 17 elever, noe som tolkes å være en betydningsfull faktor sammenlignet med utfordringer som tid og ressurser til å gjennomføre ukentlige elevsamtaler. Tid, ressurser og ekstra lærere er noe resten av lærerne påpeker som utfordringer ved identifisering av elevers skolevegring. Samtidig fremkommer det at slike utfordringer kan løses. Beate og Cathrine har et godt samarbeid seg imellom, der Cathrine ofte stiller opp for Beates klasse ved behov. Anja uttrykker i likhet at tid til elevsamtaler kan løses ved å benytte vikarer og ekstralærere når muligheten oppstår. Anja identifiserte en elevs skolevegring via elevsamtaler, noe som tolkes å ha vært avgjørende, da en basert på Anjas beskrivelser ikke kunne identifisert elevens skolevegring basert på sosial karakter. Eleven var pliktoppfyllende og hadde ikke sosiale utfordringer, men gjennom elevsamtale fremkom det at eleven verken trivdes på skolen eller opplevde glede i skolerelaterte sammenhenger. Dette utpekes som en av flere utfordringer tilknyttet identifisering av elevers

skolevegring, da skolevegrere ofte er pliktoppfyllende og sjeldent viser antisosial atferd (Havik, 2018, s. 29).

5.1.4 FORELDRESAMARBEID

I tilfeller der foreldre sliter med å få elever på skolen uten å dele dette med lærer, risikeres det at skolevegring blir identifisert for sent. Dette gjelder særlig de såkalte "motvillige" skolevegrerne som går på skolen til tross for ubehag og somatiske plager (Havik, 2018, s. 32). Dette tyder på viktigheten av åpenhet mellom lærer og foreldre for å raskere identifisering av elevens skolevegring. Foruten Daniel som ble informert av barneskole og foreldre om elevens kjente skolevegring, fremkommer det ikke i analysen at lærerne identifiserte elevens skolevegring via foreldresamarbeid. Til dette kan det samtidig argumenteres for at det er skolens hovedansvar å initiere foreldresamarbeid, noe som helst bør etableres i fredstid. Dette gjør det lettere for både lærer og foreldre å dele bekymring og mistanke om skolevegring (Havik, 2018, s. 132). Viktigheten av å etablere gode foreldresamarbeid påpekes av Beate og Cathrine, som mener alle relasjoner må bygges før problemer oppstår. Siden Beate allerede hadde et godt foreldresamarbeid med elevens foreldre, tyder det på å ha gjort det lettere for Beate å ta opp mistanke om elevens skolevegring, til tross for at eleven hadde meldt fravær. Dette står i motsetning til Erikas beskrivelser, som tolkes å ha opplevd det som ubehagelig å dele mistanke om elevens skolevegring på grunn av meldt fravær og foreldre som stod fast på at barnet var fysisk syk. Dette bør likevel ses opp mot det faktum at Erikas elev ble overført fra barne- til ungdomsskolen og at Erika ikke kjente elevens foreldre fra før. Samtidig indikerer dette igjen viktigheten av at lærere initierer et godt foreldresamarbeid. Som en løsning foreslår (Havik, 2018) at lærere informerer foreldre om kjennetegn ved skolevegring og fraværspromatikk, og hvordan dette håndteres av skolen. Det argumenteres derfor for at et åpent foreldresamarbeid der foreldre føler seg hørt av lærer, øker sannsynligheten for raskere identifisering av elevens skolevegring, ved at foreldre tør å dele bekymringer om barna sine med lærer. Slik det oppfattes, er det trolig ubehagelig for foreldre å dele bekymringer om barns utfordringer og fraværspromatikk, med frykt for hvordan disse bekymringene blir møtt.

5.1.5 BETYDNINGEN AV TIDLIG IDENTIFISERING

Selv om hensikten med denne studien ikke er å avdekke hvor raskt lærerne identifiserer elevens skolevegring, trekkes betydningen av rask identifisering likevel frem i diskusjonen basert på lærernes beskrivelser om at dette er en forutsetning for at forebyggende tiltak mot elevens

skolevegring skal få positive utfall. Med lærernes argumentasjoner om at skolevegring er et problem som raskt risikerer å vokse, bemerkes viktigheten av rask identifisering for å forebygge elevens skolevegring i å både oppstå og utvikles. Samtidig fremkommer det fra erfaringene som deles, at ikke alle elevenes skolevegring ble tidlig identifisert. Det tolkes likevel som at lærerne har lært mye av erfaringene sine, og derfor har realisert viktigheten av rask identifisering for at tiltak som iverksettes skal få god effekt. Dette påpekes spesielt av Erika, som på grunn av at eleven hennes ikke fikk skolevegring offisielt identifisert før slutten av 9. trinn, ikke fikk tilstrekkelig effekt av tiltakene som ble iverksatt. Siden eleven hadde et økende fravær siden barneskolen, indikerer dette at eleven gikk med ubehandlet skolevegring fra slutten av barneskolen til slutten av ungdomsskolen. Det tolkes derfor som at denne elevens skolevegring utviklet seg til å bli alvorlig. Som det fremkommer i studien utført av Ingul, Havik og Heyne (2019), kan en målrettet intervensjon iverksettes for elever med alvorlig skolevegring, men dette krever at risikofaktorer ved elevens skolevegring identifiseres. Mens Erika under hjemmeskole fikk vite at eleven var redd for å si og gjøre feil i skolesammenheng, tolkes det ikke i analysen som at dette ble identifisert som risikofaktorer ved elevens skolevegring. Samtidig er frykt for å si og gjøre feil i evalueringssituasjoner en risikofaktor for skolevegring (Havik, 2018, s. 130).

5.2 FOREBYGGENDE TILTAK MOT SKOLEVEGRING

Etter å ha diskutert hvordan lærerne identifiserer elevens skolevegring, rettes nå søkelyset mot studiens hovedfokus, som angår hvilke forebyggende tiltak lærerne iverksetter for elevens skolevegring. Lærernes forebyggende tiltak mot elevens skolevegring omhandler i hovedsak fraværproblematikk og tilbakeføring til skolen, og hvordan lærerne kan bidra til å motvirke tilbakefall, opprettholdelse og forverring av elevens skolevegring. Samtidig fremkommer det først når lærerne forteller om forebyggende tiltak, at skolevegringene hadde individuelle utfordringer som ifølge fag- og forskningslitteratur kan klassifiseres som risikofaktorer (Havik, 2018; Ingul, Havik & Heyne, 2019). Foruten fravær, angår risikofaktorene ved lærernes elever overgang, evalueringssituasjoner og elevens behov for kontroll og forutsigbarhet i skolehverdagen.

5.2.1 HJELPEINSTANSER – MED ROM FOR FORBEDRINGER?

Det anbefales at lærere samarbeider med hjelpeinstanser for å sikre god effekt av forebyggende tiltak mot elevens skolevegring (Havik, 2018, s. 46). Lærerne uttrykker samlet sett et godt

samarbeid med ulike hjelpeinstanser som PPT, BUP, et Kompetansesenter og miljøarbeider, som i hovedsak har vært preget av skolevegrernes fraværproblematikk. Sett opp mot modellen til Kearney & Graczyk (2014) er samarbeid med hjelpeinstanser særlig viktig for elever med fraværproblematikk på nivå 2 og 3, der eleven har begynnende eller alvorlig fraværproblematikk, og målrettede tiltak må iverksettes. På disse nivåene omhandler tiltak rask handling med hensikt om å stanse utvikling av fraværet. Beate og Cathrine kontaktet hjelpeinstanser så fort bekymring for elevens skolevegring oppstod, etter 2 ukers meldt fravær. Da ble samarbeid med BUP, PPT og kommunens Kompetansesenter raskt ble iverksatt. Lærernes raske reaksjon og iverksetting av samarbeid med hjelpeinstansene tolkes å ha hatt en viktig betydning for tiltakene som videre ble iverksatt, da tiltak som iverksettes for sent ikke alltid får positiv effekt (Ingul, Havik & Heyne, 2019). Hjelpeinstanser utpeker seg som særlig viktig for lærerne som ikke visste hvor mye de kunne kreve av skolevegrerne i skolehverdagen, sett i lys av et ønske om å unngå tilbakefall av elevenes skolevegring. Beate, Cathrine og Daniel hadde eksempelvis behov for hjelp til å utforme detaljerte timeplaner for elevenes tilbakeføring til skolen basert på fraværproblematikk. Basert på dette, tolkes det som at hjelpeinstanser som støtter lærere, er avgjørende for å sikre tilstrekkelig effekt av forebyggende tiltak mot elevers skolevegring.

Videre kan det argumenteres for at tiltak som iverksettes for skolevegrere uten kjennskap til skolevegringens kompleksitet, risikerer å gå mot sin hensikt om å nettopp forebygge skolevegring. Dette kan ses ved Erikas erfaring, som uttrykker misnøye over samarbeidet med PPT og BUP. Selv om hjelpeinstanser gir et helhetlig inntrykk av å være et viktig tiltak mot elevers skolevegring i analysen, fremkommer Erikas misnøye over samarbeidet med PPT og BUP når hun forteller at disse instansene ikke tok bekymringene hennes om eleven på alvor, samtidig som de manglet innblikk i skolehverdagen. PPT og BUP var innblandet fra eleven utviklet fraværproblematikk på barnetrinnet, men det tolkes som at instansene kun veiledet Erika i henhold til skolebaserte tiltak mot elevens fraværproblematikk, og ikke utredet eleven utover dette. Dette tilsier at disse instansene aldri mistenkte skolevegring som årsak til fraværet. PPT og BUP foreslo eksempelvis hjemmeskole som et tiltak mot elevens fravær, noe som tolkes å ha forverret skolevegringen. Hjemmeskole er riktignok noe som kan gi skolevegrere en oppfatning av at de ikke lengre trenger å gå på skolen (Holden & Sällman, 2010, s. 137). Her argumenteres det derfor for at effektive tiltak mot elevens skolevegring kunne blitt iverksatt dersom PPT og BUP undersøkte fraværets årsak ytterligere. Det understrekes samtidig at PPT og BUP ikke tolkes å være dårlige hjelpeinstanser, da Beate, Cathrine og Anja har gode

erfaringer og skryter over støtten de har mottatt fra dem. Flere potensielle faktorer kan være årsak til at samarbeidet ikke fungerte for Erika. En mulighet er at hjelpeinstansene konkluderte med at eleven var syk på grunn av utredninger og legeerklæringer, mens en annen mulighet kan være at de spesifikke fagfolkene Erika var i kontakt med, ikke hadde nok kompetanse om skolevegring. Det bemerkes også at erfaringen Erika deler, oppstod for noe år tilbake, mens Beate og Cathrine eksempelvis deler en nylig erfaring. Dette kan tyde på at hjelpeinstansene har økt kompetanse om skolevegring i dag. Eleven til Erika ble offisielt erkjent som skoleveger når kommunens Kompetansesenter ble innblandet ved slutten av 9. Trinn, som ifølge Erika ”kalte en spade for en spade” og tiltak ble da iverksatt. Ifølge Erika ble hjemmeskole avsluttet da Kompetansesenteret hevdet hjemmeskole forverrer elevens skolevegring. Beate og Cathrine samarbeidet med det samme Kompetansesenteret, men i motsetning startet samarbeidet mye tidligere, noe som tolkes å være av viktig betydning. I forhold til andre hjelpeinstanser, skiller Kompetansesenteret seg ut når Beate, Cathrine og Erika skryter enormt av dem med begrunnelser om at denne hjelpeinstansen er en oppsøkende virksomhet som følger opp elevene i skolen, og derfor får større innblikk av skolevegringsproblematikken. Oppsummert tolkes hjelpeinstanser å være en viktig faktor når lærerne skal iverksette forebyggende tiltak mot elevens skolevegring, særlig sett i lys av Havik (2018) som påpeker viktigheten av at hjelpeinstansene trekkes inn tidlig.

5.2.2 FORELDRE MÅ INKLUDERES I TILTAKENE

Foreldresamarbeid utpekes som et viktig tiltak mot elevens skolevegring når lærerne forteller at tiltak mot elevens skolevegring ikke ville fungert uten dette samarbeidet. Ifølge lærerne er det foreldre som kjenner barnet best, samtidig som tiltak som ikke følges opp i hjemmet trolig ikke gir positiv effekt på elevens skolevegring. Flere av lærerne opplevde i starten at skolevegrernes foreldre ikke fulgte opp tiltakene like godt hjemme, og elevens skolevegringsproblematikk dermed ikke ble forbedret. Foreldrene til Beates elev gjorde hjemmesituasjonen for behagelig, mens foreldrene til Daniels elev holdt eleven hjemme når eleven selv var klar for flere skoledager. Fraværet til Erikas elev tyder på å ha blitt opprettholdt fordi foreldre stod fast på at eleven var fysisk syk. Slik ses en sammenheng mellom skolevegring, fravær og foreldre, og hvordan lærernes tiltak ikke får tilstrekkelig effekt dersom foreldre ikke er med på banen. Samtidig påpekes det i forskningslitteratur og faglitteraturen (Havik, 2018; Ingul, Havik & Heyne, 2019) at lærer og foreldre avhenger av hverandre for å forebygge skolevegrers fraværproblematikk. Som en løsning har lærerne prøvd å ha en støttende tilnærming til

skolevegreres foreldre. Daniel var eksempelvis veldig opptatt av å være på tilbudssiden for elevens foreldre, og tok imot telefon og meldinger både tidlig og sent på døgnet for å diskutere foreldres bekymringer. Både Daniel og Anja sender meldinger til skolevegrernes foreldre der de informerer om skoledagen til elevene. Lærerne benytter også foreldresamarbeid for å få bedre innsikt i elevenes skolevegring og spesifikke utfordringer, slik at tilpassede tiltak kan iverksettes i skolen. Anja gir eksempler på at hun spør foreldre hvordan situasjonen er hjemme før eleven skal på skolen, og hvilke interesser eleven har, slik at dette kan brukes som et tiltak mot elevens skolevegring. I tråd med (Havik, 2018) påpekes foreldresamarbeid som avgjørende for kartlegging av skolevegrernes spesifikke utfordringer.

5.2.3 TILTAK MOT SKOLEVEGRERES FRAVÆRSPROBLEMATIKK

I analysen fremkommer det at lærernes forebyggende tiltak mot elevens skolevegring i stor grad omhandler fraværspromatikk og planer for tilbakeføring til fulle skoledager. Tiltakene lærerne iverksatte mot elevens fraværspromatikk, kan eksempelvis ses i lys av modellen til Kearney og Graczyk (2014). Sett mot denne modellen tolkes det som at Anja har forebygget skolevegreres fravær på nivå 1, mens Daniel, Beate og Cathrine har iverksatt tiltak mot skolevegreres fraværspromatikk som tilsvarer nivå 2. Erikas elev hadde derimot fraværspromatikk som viser likhetstrekk med nivå 3.

Det anbefales at alt fra overganger, tilpasset undervisning og justeringer i skolen og hjemmet inkluderes i tiltak mot skolevegreres fraværspromatikk (Havik, 2018, s. 100). Tiltakene som ble iverksatt av lærerne omhandlet individuelt tilpassede timeplaner med en hensikt om gradvis tilbakeføring til skolen. Lærerne hevder at målet med slike tiltak alltid er å få elevene tilbake på skolen. På grunn av dette ble ikke Beates elev gitt lekser, fordi dette kunne opprettholdt fraværet. Lærerne har utarbeidet detaljerte planer for elevens tilbakeføring, noe som innebar få og korte skoledager som gradvis økte. Sett mot Havik (2018) sine beskrivelser, er gradvis tilbakeføring i nøye planlagte timer særlig viktig etter langvarig fravær.

For Daniels elev, ble første time etter langvarig fravær planlagt på detaljnivå ved at eleven ble introdusert til klassen i pausen til en gymtime, siden gym er faget eleven likte best. Slik tolkes det som at risikofaktorer ved elevens skolevegring og fraværspromatikk ble vektlagt, og samtidig var et godt forebyggende tiltak. Identifisering av risikofaktorer som bidrar til å opprettholde fraværet, er særlig hensiktsmessig for å unngå tilbakefall (Kearney & Graczyk,

2014). Elevene til Daniel og Beate var sårbare elever med behov for forutsigbarhet og kontroll i skolehverdagen, noe som i henhold til Ingul, Havik og Heyne (2019) sin forskning, forstås som risikofaktorer for elevenes fraværproblematikk. Fra Daniel, Beate og Cathrines beskrivelser, var også lave krav i hjemmet en risikofaktor for elevens fravær. Cathrine hevder elevens foreldre gjorde skolevegrernes hjemmesituasjonen for komfortabel, mens eleven til Daniel hadde en hjemmeværende mor som var åpen for å ha eleven hjemme. Interessen Beates elev hadde for dataspill trekkes også frem som en risikofaktor for fraværet hans, da Beate erfarte at han ble hjemme på grunn av spill-avtaler. Ved slike tilfeller er det hensiktsmessig at lærer anbefaler foreldre å redusere elevens tilgang dataspill, særlig i skoletiden når eleven er hjemme (Havik, 2018, s. 89-90). Dette tolkes å gjøre hjemmesituasjonen mindre attraktiv i skoletiden. Beate tok dette opp med foreldre som til slutt ble enige om å redusere spilling som gikk utover skole og fravær. I motsetning fremkommer det ikke at risikofaktorer ved fraværet til Erikas elev ble identifisert, noe som kan være en indikasjon på hvorfor tiltakene mot fraværproblematikken ikke fikk tilstrekkelig effekt. Samtidig kan det argumenteres for at eleven til Erika sett i lys av modellen til Kearney og Graczyk (2014) befinner seg på nivå 3 i henhold til fraværproblematikk. På dette nivået utgjør fraværet en risiko for totalt frafall fra skolen, og det kreves at intensive tiltak iverksettes. Som tidligere påpekt, ble ikke elevens skolevegring offisielt identifisert før slutten av 9. Trinn, og tiltak ble iverksatt i starten av 10. trinn. Da var elevens skolevegring og fraværproblematikk ifølge Erika så omfattende at tiltakene som ble iverksatt ikke viste positiv effekt det resterende året eleven hadde igjen av ungdomsskolen. Dette peker på en sammenheng mellom identifisering og tiltak, og hvordan tiltak som iverksettes for sent ofte tar for lang tid på å gi positiv effekt (Ingul, Havik og Heyne, 2019). Ifølge modellen til Kearney og Graczyk (2014) er fravær på nivå 3 ofte så omfattende at alternativ opplæring på spesialskoler blir nødvendig. Som det fremkommer i analysen, ble dette realiteten for Erikas elev, som til slutt måtte begynne på skole hos Kompetansesenteret.

For skolevegrere med alvorlig og langvarig fravær der tiltak ikke får eleven tilbake på skolen, kan hjemmeskole være en siste løsning (Havik, 2018, s. 144). Hjemmeskole er likevel ikke alltid et foretrukket tiltak for skolevegrere, da det på sikt kan bidra til å opprettholde fravær (Holden & Sällman, 2010, s. 137). Mens Anja anser hjemmeskole som et godt tiltak da elever i det minste kan ta eksamener og sikre videre skolegang, fremstår resten av lærerne som motstandere av hjemmeskole. Lærerne mener hjemmeskole opprettholder både skolevegring og fraværproblematikk, og går mot hensikten om tilbakeføring til skolen. Beate og Cathrine har derfor bestemt å aldri reise hjem til elever og undervise.

5.2.4 LÆRER-ELEV RELASJONEN SOM EN BESKYTTENDE FAKTOR

I studien utført av Havik, Bru og Ertesvåg (2013) forteller foreldrene til skolevegrere at lærer-elev relasjonen og klassemiljø har størst betydning for hvorvidt skolevegrerne føler seg anerkjent, trygg og inkludert i skolehverdagen. I analysen fremkommer det i likhet at alle lærernes tiltak mot elevenes skolevegring i ulik grad har vært preget av en relasjon til elevene, der relasjonen innebar anerkjennelse av elevene, støtte av elevenes behov for kontroll og forutsigbarhet, organisering av gode lærings- og klassemiljø og generelt tilpasning av skolehverdagen. Ifølge Pianta (1999) fungerer en god lærer-elev relasjon som en beskyttende faktor for elevers skolevegring ved at det kommuniseres om elevens vansker og utfordringer slik at eleven opplever sosial støtte. Anja nevner i likhet viktigheten av elevers trivsel i skolen, og hvordan hun benytter elevsamtaler for å få innblikk i elevers interesser og hobbyer. For skolevegrere spesielt, prøver Anja å bruke elevens interesser som samtaleemner i skoletiden, slik at skolen assosieres med positive følelser. Lærere som støtter skolevegrere kan nettopp bety trivsel og tilbakeføring til skolen (Havik, 2018, s. 116-117).

I analysen trekkes det frem hvorvidt det spiller en rolle når lærer-elev relasjonen dannes med skolevegrere, og om dette har en innvirkning på tiltakene som iverksettes. Beate og Daniels elever fikk gode utfall av de forebyggende tiltakene, men i motsetning hadde Beate på forhånd av elevens skolevegring etablert en god lærer-elev relasjon, noe hun og Cathrine hevder er nøkkelen ved forebyggende tiltak. Daniel måtte bygge relasjonen fra start når eleven ble overført til klassen hans, men det fremkommer likevel at lærer-elev relasjonen fungerte som et godt tiltak basert på at eleven ofte søkte trygghet hos Daniel. Dette kan skyldes at Daniel hadde en alvorspreget tilnærming til elevens skolevegring der han planlagte elevens skolehverdag i detaljer, samtidig som dette kan ha gjort at eleven følte seg sett og anerkjent. Det påpekes i likhet med Havik (2018) som hevder skolevegrere søker trygghet hos kjente lærere, at eleven hadde sett Daniel i skolegangene før klassebyttet. Dette kan også ha vært en betydningsfull faktor for at lærer-elev relasjonen fungerte som et forebyggende tiltak mot elevens skolevegring. Erika hevder derimot at en god lærer-elev relasjon ikke ville gitt tilstrekkelig effekt for hennes elev, da skolevegringen var for omfattende. Det tolkes likevel som at Erika fikk en tettere relasjon med eleven under hjemmeskole der eleven åpnet opp om utfordringene sine. Samtidig kan det diskuteres hvorfor denne relasjonen først oppstod under hjemmeskole og ikke før, og hvorvidt elevens skolevegring kunne endt annerledes om Erika vektla relasjonsbygging til denne eleven tidligere. Det bemerkes likevel at Erika ikke utdypet lærer-elev relasjonen ytterligere, noe som kan skyldes dårlig spørsmålsformulering under intervjuet.

Samtidig hevder Olsen og Holmen (2018) at lærere som ikke kjenner skolevegrere godt nok, trolig ikke får positiv effekt av forebyggende tiltak, men at det også ofte er vanskelig å bli kjent med skolevegrere. For lærere i lignende situasjoner som Erika der elever har høyt fravær og det er vanskelig å bli kjent med eleven, anbefales det at lærer skaper naturlig kontakt med eleven når de er vekke fra skolen. Lærer kan eksempelvis kontakte eleven og uttrykke omsorg og savn slik at eleven føler at lærer bryr seg (Olsen & Holmen, 2018, s. 52). Det påpekes også at lærer må ha selvinnsikt i relasjonen til skolevegrere, og vurdere effekten av tiltakene som iverksettes (Havik, 2018, s. 118).

5.2.5 SÅRBARE ELEVER MED BEHOV FOR KONTROLL OG FORUTSIGBARHET

Flere av lærerne har erfart at skolevegrere er sårbare elever som finner det utfordrende å håndtere forandringer og uforutsigbare skoledager, og at lærerskifte og vikarer derfor er blant risikofaktorer for elevers skolevegring. Lærerne forteller derfor om betydningen av at forebyggende tiltak må ta stilling til dette behovet for å få positiv effekt. Ved utbredt eller alvorlig skolevegring, bør lærere organiserer ukentlige samtaler der kommende uke planlegges, samtidig som forrige uke evalueres. Da kan eleven dele opplevelsen av tiltakene og justeringer kan eventuelt ordnes (Havik, 2018, s. 103). Elevene til Daniel og Beate hadde særlig behov for forutsigbare skoledager, noe som ble nøye organisert av lærerne. Daniel planlagte elevens skolehverdag på detaljnivå der alt fra levering og henting av eleven, hvilke fag og timer eleven skulle delta i, og hvem eleven skulle være på gruppe med i timene ble inkludert i planleggingen. Beate hadde ukentlige møter med eleven og moren hans, der de planlagte kommende uke sammen. Slik fremkommer det Beates elev følte seg sett og hørt, samtidig som han opplevde kontroll. Samtidig hevder Havik (2018) at selv om jevnlig samtaler mellom lærer og skolevegrere er et godt tiltak når elevens spesifikke utfordringer diskuteres og støttes, krever dette en god lærer-elev relasjon for at eleven skal oppleve støtten som troverdig.

5.2.6 EVALUERINGSSITUASJONER

Når lærerne forteller om tiltak mot elevers skolevegring, trekkes evalueringssituasjoner frem som en risikofaktor for flere av skolevegrerne. Evalueringssituasjoner som angår teoretiske fag, prøver og tentamen peker seg ut som risikofaktorer spesielt for sårbare elever med faglige utfordringer, og henger tett sammen med elevens frykt for kritikk og å mislykkes. Dermed kan et prestasjonsorientert læringsmiljø øke risikoen for forverring av elevers skolevegring, når

frykt for disse situasjonene medfører fravær (Havik, 2018, s. 130). Daniels elev var på et faglig tilsvarende 2 klassetrinn yngre enn nåværende klassetrinn, noe som ble verre etter elevens fravær. Flere av lærernes beskrivelser tyder likevel på at selve skolen og ordinær undervisning er problemet for flere skolevegrere. Erikas elev deltok eksempelvis på klasseseturer, noe Erika mener kan skyldes at eleven var vekke fra skolen. Her må det riktignok nevnes at det under intervjuet ikke ble spurt om lærernes undervisningsopplegg, og konklusjoner rundt dette kan derfor ikke trekkes frem.

Anja hevder skoler vektlegger teoretiske fag i for stor grad, og at basert på hvordan mennesker er forskjellig anlagt, burde elever burde tilbys muligheten til å velge flere praktiske fag i skolen. Ungdomsskolen hun jobber på har derfor begynt å tilby flere praktiske valgfag, særlig for elever som sliter med de teoretiske fagene. Dette ses i sammenheng med Daniels elev som trivdes betraktelig bedre i gymtimer der han viste høy selvtillit, i motsetning til teoretiske fag der eleven ga opp så fort han fikk tildelt prøver. Daniel jobbet derfor med elevens selvtillit i evalueringssituasjoner for å forebygge tilbakefall av skolevegringen. I likhet nevner Holden og Sällman (2010) at skolevegrere bør følges opp i evalueringssituasjoner ved å tilbys alternative undervisningsopplegg, samtidig som det er viktig at lærer oppmuntrer elevene for å gi dem selvtillit.

5.2.7 OVERGANGER OG KLASSEMILJØ

Typiske overganger mellom klassetrinn, ny skole og fra sommerferie til skolestart bemerker seg som risikofaktorer som både utvikler, opprettholder og forverrer elevens skolevegring (Kearney & Lemos, 2004). Uforutsigbare overganger med mange forandringer skiller seg særlig ut, da skolevegring oppstår hyppigst ved overgang fra barnehage til skole, fra småtrinn til mellomtrinn og fra ungdomsskole til videregående skole, samtidig som større forandringer oppstår. Overgang fra fjerde til femte trinn og fra barneskole til ungdomsskole utpeker seg som verst for skolevegrere (Havik, 2018, s. 83). Dette viser likhetstrekk med lærernes beskrivelser, der Beates elev utviklet skolevegring ved overgang fra femte til sjette trinn, og Daniel og Erikas elever tolkes å ha utviklet skolevegring mellom slutten av barnetrinnet og ved overgang til ungdomsskolen. Anja hevder i den forstand at elever møter flere utfordringer jo eldre de blir, som for eksempel møtet med prestasjonspress og karakterer i skolen, i tillegg til personlige utfordringer som oppstår når elevene blir eldre.

Daniel og Erikas elever ble som tidligere nevnt, overført fra barneskole til ungdomsskole der det tolkes som at lærernes tiltak tilknyttet overgangene hadde en innvirkning på elevenes skolevegring. Siden Erikas elev ikke hadde kjent skolevegring ved overgangen, ble ikke denne risikofaktoren tilrettelagt for. Mye kan derfor tyde på at overgangen forverret elevens skolevegring, og at elevens skolevegring kunne fått annerledes utfall dersom overgangen ble tilrettelagt for. I motsetning ble det iverksatt tiltak for overgangen til Daniels elev, som da hadde kjent skolevegring. Før Daniels elev begynte på ungdomsskolen, brukte eksempelvis elevens foreldre tid på å sammen kjøre forbi skolen for å gjøre eleven vant med synet av den nye skolen før skolestart. Sett mot elevens behov for kontroll og forutsigbarhet tyder dette på å være et godt tiltak. Daniels elev gikk også noen måneder i Daniels parallellklasse før han etter eget ønske ble overført til Daniels klasse fordi han kjente flere elever der. I spesielle tilfeller er overganger positivt når eleven selv ytrer ønske om det på bakgrunn av dårlig klassemiljø (Havik, 2018, s. 138). Daniel hevder klassebyttet var suksessfaktoren for forbedringen av elevens skolevegring, noe som kan indikere viktigheten av et godt klassemiljø som et forebyggende tiltak mot elevens skolevegring. I tillegg til lærer-elev relasjonen, har klassemiljø ifølge skolevegreres foreldre størst innvirkning på hvorvidt skolevegrere trives i skolen (Havik, bru & Ertesvåg, 2014). Det kan samtidig argumenteres for at lærere er ansvarlig for å organisere gode klassemiljø, noe også Havik (2018) påpeker. Samtidig nevner Havik (2018) at overganger ikke kurerer skolevegring, og at lærere fortsatt må følge opp skolevegreres allsidige utfordringer. I analysen fremkommer det riktignok at Daniel iverksatte flere forebyggende tiltak mot elevens skolevegring, og det er derfor uvisst om overgangen alene var suksessfaktoren ved forbedringen av elevens skolevegring.

6 KONKLUSJON

I denne studien har elevers skolevegring blitt undersøkt ved å rette fokuset mot grunnskolelæreres perspektiver. Faktorer som ligger til grunn for dette fokuset er både et inntrykk av manglende nasjonal og pedagogisk forsinking på skolevegring, og forskningslitteratur som indikerer en økning av grunnskoleelever som mistrives eller vegrer seg for å gå på skolen (Havik, 2018; Løvgren & Svalgård, 2019; Bakken, 2020). Dette var med på å danne utgangspunkt for studiens problemstilling, som angår hvordan grunnskolelærere identifiserer og forebygger elevers skolevegring.

I denne studien tyder lærernes beskrivelser på at elevers skolevegring ofte synliggjøres med et økende skolefravær, og elever som klager over somatiske plager som kvalme og hodeverk. I likhet med lærernes beskrivelser, kan slike kjennetegn identifiseres ved å nøye føre og vurdere elevens fravær, og samtidig være oppmerksom på om eleven uttrykker somatiske plager (Ingul, Havik & Heyne, 2019). Elevers skolevegring kan samtidig relateres til svake relasjoner til lærer og medelever, faglige vansker, stress i evalueringssituasjoner, overganger og uforutsigbare skoledager, også omtalt som risikofaktorer ved elevers skolevegring (Havik, 2018, s. 49). Slike risikofaktorer kan ses i sammenheng med lærer-elev relasjonen ved at lærere som ser og kjenner elevene sine, lettere kan identifisere og forebygge slike risikofaktorer (King, 1995; Thambirajah, et al., 2008; Havik, Bru & Ertestvåg, 2013; Havik, 2018). Videre indikerer lærernes beskrivelser på at elevers skolevegring ikke alltid er åpenbart, noe som særlig gjelder innagerende og pliktoppfyllende elever, til tross for at disse elevene i all stillhet føler sterkt ubehag i skolerelaterte sammenhenger. I likhet påpeker Havik (2018) at elevers sosiale karakter og innagerende personlighetsstrekk kan gjøre det utfordrende å identifisere elevers skolevegring. Slik det tolkes i denne studien, peker dette på aktualiteten av lærerrollen i henhold til elevers skolevegring, der det oppfattes som at lærere som har gode relasjoner til elevene sine har større sannsynlighet for å se forbi elevens sosiale karakter, og dermed potensielt kan identifisere elevers skolevegring slik at tiltak kan iverksettes.

I likhet med at lærerne oftest identifiserer elevers skolevegring etter et økende fravær, preges lærernes forebyggende tiltak i stor grad av skolevegreres fraværproblematikk. Lærerne uttrykker at forebyggende tiltak mot skolevegreres fraværproblematikk krever en gradvis tilbakeføring til skolen med få og korte skoledager som forsiktig økes. Samtidig understreker

lærerne selve målet med forebyggende tiltak mot elevers skolevegring, som er å få elevene tilbake til fulle skoledager. Det fremkommer at lærerne har iverksatt flere ulike tiltak for at elevenes skolevegring skulle få positive utfall og samtidig unngå tilbakefall. Videre bemerkes betydningen av samarbeid med skolevegreres foreldre og hjelpeinstanser, noe som henger sammen med felles løsninger for elevers skolevegring. Lærerne hevder at de forebyggende tiltakene mot elevenes skolevegring ikke ville fått tilstrekkelig effekt uten dette samarbeidet. I likhet påpeker fag- og forskningslitteraturen at tiltak som ikke følges opp i hjemmet, sjeldent forebygger elevers skolevegring (Kearney & Graczy, 2014; Havik, 2018). Viktigheten av hjelpeinstanser relateres til støtte for lærerne i form av økt kompetanse (Havik, 2018).

Betydningen av tidlig identifisering

Gjennom analyse og diskusjon fremkommer det et interessant mønster som peker på en mulig sammenheng mellom identifisering og forebyggende tiltak mot elevers skolevegring. Det bemerkes at dette ikke angår studiens hensikt, men anses å være en interessant innfallsvinkel. Mer konkret antydes det at måten lærerne identifiserer elevers skolevegring på, kan ha betydning for både hvordan og hvilke forebyggende tiltak som iverksettes for disse elevene. Fra lærernes beskrivelser ses det eksempelvis en sammenheng mellom tidlig identifisering og innvirkningen dette har på forebyggende tiltak. Lærerne som tidlig identifiserte elevers skolevegring, fikk raskt iverksatt forebyggende tiltak og skolevegrerne fikk positive utfall av de tiltakene. Dette er vurdert etter lærernes beskrivelser av at elevene i dag er tilbake til fulle skoledager. Dette kan tyde på at lærere som identifiserer elevers skolevegring tidlig, i likhet kan iverksette forebyggende tiltak tidlig. Dette argumenteres for som et relevant funn i den forstand at opplæringsloven §9 A-4 understreker at lærere som merker at elever mistrives i skolen, fortløpende skal iverksette tiltak (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Sammenhengen mellom sen identifisering og tiltak som iverksettes sent mot elevers skolevegring, bemerkes i en av lærernes beskrivelser som angår en elevs skolevegring som ikke ble identifisert før slutten av 9. trinn, etter å trolig ha gått med ubehandlet skolevegring siden slutten av barneskolen. Tiltakene som ble iverksatt når elevens skolevegring ble identifisert, fikk ikke tilstrekkelige utfall og eleven måtte derfor begynne på skole i regi av hjelpeinstanser. Dette antyder i stor grad betydningen av at skolevegring identifiseres tidlig, da studiens funn i likhet med forskningslitteratur understreker at forebyggende tiltak mot elevers skolevegring som iverksettes for sent, ofte får negative utfall (Ingul, Havik & Heyne, 2019). Det repeteres igjen hvordan sammenhengen mellom tidlig identifisering og forebyggende tiltak ikke utgjør studiens hensikt, men at det heller anses som å være en interessant bemerkelse som anbefales å

ta med i videre forskning. Studien konkluderer med at lærer-elev relasjonen spiller en viktig rolle for både identifisering og forebyggende tiltak som iverksettes for elevers skolevegring.

6.1 VEIEN VIDERE

Siden denne studien ble gjennomført under Covid-19 og mange nedstengte skoler, ble det utfordrende å rekruttere barneskolelærere som har erfart elevers skolevegring. Sett mot lærernes beskrivelser av viktigheten ved rask identifisering for at forebyggende tiltak skal få tilstrekkelig effekt, vil det være interessant å undersøke læreres erfaringer med identifisering og forebygging av skolevegring i barneskolen. Det vil også være av interesse å undersøke sammenhengen mellom hvordan lærere identifiserer skolevegring, og hvilke tiltak som iverksettes som elevers skolevegring.

LITTERATURLISTE

- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater. NOVA Rapport 16/20*. Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet fra <https://www.forebygging.no/globalassets/ungdata-2020-nasjonale-resultater-nova-rapport-16-20-1.pdf>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bru, E. (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 95-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., & Paulsen, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (s. 28-41). Oslo: universitetsforlaget.
- Bru, E. (2019). *Stress og mestring i skolen* (1. utg.). (P. Roland, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Departementene. (2017). *Mestre hele livet Regjeringens strategi for god psykisk helse* (2017– 2022) Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Hatch, A. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. Albany: State University.
- Havik, T (2018). *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Havik, T. (2017). Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. I P. Roland, & E. Westergård (Red.), *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (2. utg.) s. 134-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. (2013). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153.
doi:10.1080/13632752.2013.816199
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. (2015). Assessing Reasons for School Non-Attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336.
doi:10.1080/00313831.2014.904424
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School Factors Associated with School Refusal and Truancy-Related Reasons for School Non-Attendance. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Helsedirektoratet. (2015, 06). Trivsel i skolen. *Helsedirektoratet*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/> /attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse. Prop. 121 S* (2019 - 2024). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/?ch=3>
- Honjo, S., Nishide T., Niwa, S., Sasaki, Y., Kaneko, H., Inoko, K. & Nishide, Y. (2008). School refusal and depression with school inattendance in children and adolescents: Comparative assessment between the Children's Depression Inventory and somatic complaints. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 55(6), 629-634.
<https://doi-org.pva.uib.no/10.1046/j.1440-1819.2001.00916.x>
- Holden, B. & Sällman, J. (2010). *Skolenekting: Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo:

Kommuneforlag.

- Holterman, S. (2019, 06.08). 22 000 skolebarn har bekymringsfullt fravær. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-fravaer-grunnskole/22000-skolebarn-har-bekymringsfullt-mye-fravaer/156000>
- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Kearney, C. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(03), 257-282. doi:10.1007/s10648-008-9078-3
- Kearney, C. A., & Beasley, J. F. (1994). The clinical treatment of school refusal behavior. A survey of referral and practice. *Psychology in the Schools*, 31(2), 128-132. [https://doi.org/pva.uib.no/10.1002/1520-6807\(199404\)31:2<128::AID-PITS2310310207>3.0.CO;2-5](https://doi.org/pva.uib.no/10.1002/1520-6807(199404)31:2<128::AID-PITS2310310207>3.0.CO;2-5)
- Kearney, C. A., & Lemos, A. &. (2004). *The functional assessment of school refusal behavior*. USA: The Behavior Analyst Today.
- Kearney, C., A. & Bates, M. (2005). Addressing School Refusal Behavior: Suggestions for Frontline Professionals. *Children & Schools*, 27(4), 27-216. <https://doi.org/10.1093/cs/27.4.207>
- Kearney, C., & Albano, A. (2007). *When Children Refuse School: A Cognitive-Behavioral Therapy Approach Parent Workbook (Treatments That Work)* (2 ed.). New York: Oxford University Press.
- Kearney, C., & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child Youth Care Forum*, (43), 1-25. doi:10.1007/s10566-013-9222-1

- King, N., Ollendick, T. H., Tonge, B. J., (1995) *School refusal: Assesment and treatment. Massachusetts: Allyn & Bacon.* [https://link-springer-com.pva.uib.no/article/10.1007/s10567-013-0160-0](https://link.springer-com.pva.uib.no/article/10.1007/s10567-013-0160-0)
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: en innføring.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/sammenhengen-mellom-psykisk-helse-skolem/id582927/>
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *Læreren, Rollen og Utdanningen* (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* (St.meld. nr. 6 (2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvgren, M. & Svagård, V. (2019). *Ungdata junior 2017–2018. Resultater fra en spørreundersøkelse blant elever i alderen 10 til 12 år.* NOVA Rapport 7/19. Oslo: NOVA. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/1327/Ungdata-junior-2018-NOVA-Rapport-7-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOU 2016: 14 (2016). *Mer å hente— Bedre læring for elever med stort læringspotensial.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/?ch=8>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-

07-17-61(. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

- Pellegrini, D. (2007). School Non-Attendance: Definitions, Meanings, Responses, Interventions. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 63-77.
doi:10.1080/02667360601154691
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M., S., Grandison, K., J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Tjersland, S. H. (2018). *Alvorlig skolefravær i grunnskolen - hvor lenge skal vi la det skure?* I O. Briseid, J. E. Bakke, T. Koritzinky, U. Helland, J. Moen, S. H. Tjersland, E. Flydal, *Kritiske blikk på skolen*. Oslo: Z-forlag
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del. *Prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Uthus, M. (2017, april 4). *Bekymret over presset i skolen*. Utdanningsforskning. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/bekymret-over-preset-i-skolen/>

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

TEMA	SPØRSMÅL OG OPPFØLGINGSSPØRSMÅL
<i>Identifisering</i>	<p>Kan du fortelle meg litt om dine erfaringer med elevers skolevegning?</p> <p>Hva gjorde at du skjønnte at dette dreide seg om skolevegning?</p> <ul style="list-style-type: none">- Når i prosessen skjønnte dere dette var skolevegning og ikke noe annet?- Har dere spesielle rutiner ved slike mistanker?- Har skolen noen form for kartlegging når det gjelder mistanke om skolevegning?
<i>Forebyggende tiltak</i>	<p>Hvordan organiserte du skolehverdagen og undervisningen for denne/disse eleven(e)?</p> <p>Var det noe du gjorde som fungerte spesielt bra?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvorfor tror du dette fungerte så bra?- Var det eventuelt tiltak som ikke fungerte så bra? Hva tror du dette skyldes? <p>Med utgangspunkt i erfaringen din, hvilken betydning tror du klassemiljø kan ha for å forhindre og forebygge skolevegning?</p> <ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle om noen konkrete tiltak eller ting dere gjør for å få til dette?- Hvordan jobbes det på din skole for å skape et godt klassemiljø? <p>Hvilken betydning tenker du relasjonen mellom lærer og elever har for å forebygge og forhindre skolevegning?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvordan skaper du gode relasjoner med elevene deres?- Opplever dere noen utfordringer med å skape gode relasjoner til elevene dine?

<p><i>Samarbeid</i></p>	<p>Måtte du samarbeide med andre fagfolk for å hjelpe denne eleven?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvem hadde hovedansvaret i samarbeidet? - Hvordan fungerte samarbeidet? <p>Kan du fortelle litt om samarbeidet med elevens foreldre?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva handlet samarbeidet om? - Hvem hadde hovedansvaret her? / hvem tok initiativ? - Hvordan fungerte samarbeidet? - Opplevde du noen utfordringer knyttet til dette samarbeidet?
<p><i>Avsluttende refleksjoner</i></p>	<p>Er det noe du tenker kunne vært gjort annerledes i forbindelse med arbeidet med eleven(es) skolevegring?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du har lært av tidligere erfaringer? - Er det noe du synes burde ha større fokus i arbeid arbeidet? <p>Hvordan gikk det med denne elevens skolevegring?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du noen gode erfaringer der elever ble kvitt skolevegring, som et resultat av forebyggende tiltak? - Eventuelt hva gjorde at dette fungerte så bra? <p>Hva tenker du kunne skjedd dersom det ikke ble iverksatt forebyggende tiltak for denne elevens skolevegring?</p> <ul style="list-style-type: none"> - hvilke konsekvenser tror du elever med skolevegring kan få dersom de ikke får hjelp? <p>Har du noen tips til nyutdannede lærere om hvordan man kan forebygge skolevegring?</p>

VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLE/REKTOR

Informasjonsskriv til rektor/avdelingsleder

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt knyttet til masteroppgave i pedagogikk

Hvordan arbeider lærere for å forebygge skolevegring på barne- og ungdomstrinnet?

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og skal skrive en masteroppgave med fokus på læreres erfaringer med forebyggende tiltak mot grunnskoleelevers skolevegring. I den forbindelse ønsker jeg å intervjuere lærere som har erfart ulik grad av elevers skolevegring i grunnskolen, forholdsvis kontaktlærere eller lærere som har eller har hatt jevn kontakt med skolevegrere over lengre tid. Utenom dette stilles ingen krav til særlig kompetanse om skolevegring.

Det er ønskelig at skoleledelsen videreformidler forespørsel om deltakelse på forskningsprosjektet (eget vedlegg) til lærere ved din skole, men om dette ikke er mulig, kan jeg selv komme til skolen og informere om prosjektet mitt, eller ha et kort infomøte over telefon, mail eller zoom.

Etter at det er informert om prosjektet kan lærere som er interessert i å delta ta direkte kontakt med meg per mail eller telefon. Alle som ønsker å delta vil få et eget informasjonsskriv. Tid og sted for gjennomføring av intervju avtales direkte med lærer.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og deltakerne kan trekke seg når som helst uten å grunngi årsaken om ønskelig. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert slik at ingen deltakere eller skoler skal kunne bli identifisert. Opplysningene oppbevares sikkert og slettes etter at masteroppgaven er ferdigstilt. Undersøkelsen er registrert i RETTE, som er en del av UiB sitt eget system for ivaretagelse av personvern og forskningsetikk.

Ved spørsmål, kan jeg nås på telefon eller via e-post: mub009@uib.no. Det er også mulig å kontakte min veileder Gunn Elisabeth Søreide via e-post Gunn.Soreide@uib.no.

VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL

LÆRER

Informasjonsskriv til lærer

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt knyttet til masteroppgave i pedagogikk

Hvordan arbeider lærere for å forebygge skolevegring på barne- og ungdomstrinnet?

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og skal skrive en masteroppgave med fokus på læreres erfaringer med forebyggende tiltak mot skolevegring på barne- og ungdomstrinnet. I den forbindelse ønsker jeg å intervju lærere som har erfaring med elever som har ulik grad av skolevegring, forholdsvis kontaktlærere/lærere som har/har hatt jevn kontakt med samme elev(ene) over lengre tid. Utenom dette stilles ingen krav til særlig kompetanse om skolevegring, da jeg er interessert i læreres *erfaringer*, både på godt og vondt. Det innebærer at det vil være interessant å høre hvilke tiltak som har fungert godt og eventuelle tiltak som ikke har vært like velfungerende.

Har du erfaringer som er relevante og vil delta i prosjektet så håper jeg du tar kontakt på:

E-post: Mub009@uib.no og/eller Telefon

Ønsker du mer informasjon om prosjektet kan du ta kontakt med meg eller min veileder Gunn Elisabeth Søreide (gunn.soreide@uib.no).

Gjennomføring av intervju

Intervjuet vil ha en estimert varighet på 45 minutter og kan gjennomføres på et sted vi avtaler. Dette kan eksempelvis være på din arbeidsplass, over telefon eller via zoom eller teams. Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet i tillegg til at jeg noterer underveis. Dette er for å sikre at jeg ikke går glipp av viktige opplysninger og erfaringer som kommer frem i intervjuet.

Personvern og bruk av data

Jeg har taushetsplikt og vil sørge for at ditt personvern sikres og at det som kommer frem i intervjuet anonymiseres. Dette innebærer at jeg ikke deler informasjon som kan spores til deg, arbeidsplassen din eller andre personer som involveres/nevnes i intervjuet. I selve masteroppgaven vil jeg bruke fiktive navn på lærere som intervjues. Lydopptaket oppbevares sikkert og i tråd med retningslinjer fra personvernombudet ved Universitetet i Bergen. Det er kun jeg og veilederen min som har tilgang til lydopptak og transkripsjoner fra intervjuene.

Lydopptak oppbevares frem til desember 2021 og slettes deretter. Undersøkelsen er registrert i RETTE, som er en del av UiB sitt eget system for ivaretagelse av personvern og forskningsetikk.

Frivillig deltakelse

Deltakelse i denne studien er frivillig, og du kan trekke deg når som helst om du ønsker det, uten å begrunne hvorfor. Dersom du ønsker å trekke deg etter gjennomført intervju, vil jeg slette lydopptaket og alle persondata som er samlet inn om deg.

SAMTYKKE

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen og ønsker å delta.

Lærers underskrift:

Dato:

VEDLEGG 4: REGISTRERING I RETTE

Bergen 17.11.2021

Bekreftelse på registrering av masterprosjekt i «Rette»

UiB er selv personvernombud for alle forskningsprosjekter (inkludert masterprosjekter). Dette betyr at:

- Alle prosjekter hvor personvern er relevant skal registreres i UiB sin prosjekt-base «Rette».
- Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter og det er derfor veileder som formelt registrerer prosjektet i «Rette».

Jeg bekrefter med dette at jeg har registrert Sandra Sæthre Vaheidan sitt masterprosjekt i «Rette» (ID-nummer S587). Registrering er gjort i samarbeid med Sandra Sæthre Vaheidan.

Mvh

Gunn Elisabeth Søreide

Førstemanuensis, Dr.philos.

Institutt for pedagogikk

Universitetet i Bergen

VEDLEGG 5: KODER

IDENTIFISERING AV ELEVERS SKOLEVEGRING

KATEGORI	KODE	FORKLARING
Fravær	F1	Identifisere skolevegring via fravær
Elevsamtaler	E1	Identifisere skolevegring via elevsamtaler
Lærer-elev relasjon	L1	Identifisere skolevegring via lærer-elev relasjon
Sosial karakter	SK	Personlighetstrekk og hvordan eleven opptrer sosialt
Andre faktorer	AF	Alder, erfaring, klassemiljø, mobbing

FOREBYGGENDE TILTAK MOT ELEVERS SKOLEVEGRING

KATEGORI	KODE	FORKLARING
Fravær	F2	Forebyggende tiltak rettet mot skolevegreres fravær
Elevsamtaler	E2	Elevsamtaler som et forebyggende tiltak mot elevers skolevegring
Lærer-elev relasjon	L2	Lærer-elev relasjon som et forebyggende tiltak mot elevers skolevegring
Hjelpeinstanser	HJ	Faglig støtte og oppfølging av lærer. PPT, BUP, helsesøster, helsesykepleier og lignende
Foreldresamarbeid	FS	Samarbeid med elevens foreldre
Forutsigbarhet og kontroll	FK	Lærerskifte, ustrukturerte skoledager og sårbare elever,
Klassemiljø	KM	Sosialt miljø, vennskap, og relasjon til medelever
Evaluerings situasjoner	ES	Teoretiske fag, prøver og tentamen
Overganger	O	Overgang mellom skoler og klassetrinn, nye klasser og nye situasjoner

