

Skolevegring sett fra elevene sitt perspektiv

*En kvalitativ intervjuundersøkelse om fire tidligere elevers
fortellinger om skolevegring*



Mariell Stokkebø Søfteland

Masteroppgave i pedagogikk

PED 395

Vår 2023

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

De siste årene har det blitt rapportert om et økende fravær i skolen og da særlig knyttet til elever som vegrer seg for å gå på skolen. Dette fenomenet blir i litteraturen omtalt som *skolevegring* og er elever som i utgangspunktet ønsker å gå på skolen, men av ulike grunner relatert til skolen, hjemmet eller individet selv, ikke klarer det. Selv om skolevegring ser ut til å være et økende fenomen mangler det tilstrekkelig med forskning innenfor temaet både nasjonalt og internasjonalt. Det er videre særlig et perspektiv som ser ut til å være fraværende i forskningen, nemlig elevenes perspektiv. Med tanke på skolevegringens kompleksitet kan det være nyttig å undersøke elevenes perspektiver for å få mer kunnskap og forståelse for deres situasjon. I denne masteroppgaven rettes derfor søkelyset mot elevenes perspektiver og følgende problemstilling ble formulert:

Hva kjennetegner tidligere elevers fortellinger om skolevegring?

Formålet med denne masteroppgaven er følgelig å få frem elevene sin «stemme» og perspektiver innenfor skolevegringsproblematikk ved å si noe om hva som kjennetegner deres fortellinger om opplevelsen av skolevegring. Det er en kvalitativ studie med en narrativ tilnærming hvor jeg benytter semi-strukturert intervju som metode. Utvalget består av fire tidligere elever som har slitt med skolevegring. Datamaterialet har blitt analysert med utgangspunkt i tematisk analyse, hvor videre analysens sentrale funn er diskutert opp mot tidligere forskning om skolevegring, Lazarus sin teori om stress og mestring og Bronfenbrenners miljømodell.

Studiens funn samsvarer med tidligere forskning på området som omtaler skolevegring som en kompleks og sammensatt problematikk med mangesidige årsaker. Deltakerne forteller om flere faktorer som har vært med å påvirke deres skolevegringsproblematikk. Det er særlig to faktorer som går igjen i deltakerne sine fortellinger og dette er at de har hatt en mer eller mindre negativ relasjon til lærere, samt utfordrende faglige vansker som har gått utover opplevelsen av mestring i skolen.

Abstract

In recent years there have been reported an increasing amount of school absence, particularly linked to pupils who refuse to go to school. In the literature this phenomenon is referred to as *school refusal* and are pupils who initially want to go to school, but for various reasons related to the school, home or the individual itself, are unable to do so. Although school refusal appears to be an increasing phenomenon, there is a lack of sufficient research into the topic both nationally and internationally. Furthermore, especially the pupil's perspective seems to be absent in the research. Considering the complexity of school refusal, it can be useful to listen to the pupil's perspectives to gain more knowledge and understanding of their situation. In this master's thesis, the spotlight is therefore directed at the pupils' perspectives, and I formulated the following research question to guide the direction of the study :

What characterizes former pupils' narratives about school refusal?

The purpose of this master's thesis is therefore to give a voice to pupils' perspectives within the issue of school refusal by saying something about what characterizes their narratives about the experience of school refusal. It is a qualitative study with a narrative approach where I use semi-structured interviews as a method. The methodological sampling consists of four former pupils who have struggled with school refusal. The data material has been analyzed based on thematic analysis, where further the central findings of the analysis are discussed against previous research about school refusal, Lazarus's theory of stress and coping and Bronfenbrenner's ecological systems theory.

This study's findings correspond with previous research on the topic, which refers to school refusal as a complex problem with many causes. The participants talk about several factors that have affected their school refusal. There are particularly two factors that are repeated in the participants' narratives, and this is that they have had negative relationships with their teachers, as well as learning difficulties that have affected their coping experiences in school.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en fin studietid ved Universitetet i Bergen. Nesten seks år har gått siden jeg gikk rett fra videregående til å studere bachelor i pedagogikk og etter hvert også master i pedagogikk ved det psykologiske fakultet. I løpet av disse årene som student har jeg opplevd mange opp- og nedturer. Det har vært en utfordrende, men også veldig lærerik prosess. Samtidig føler jeg at tiden har gått fort og det er litt rart, men veldig spennende å snart skulle ta mine første steg ut i det virkelige arbeidslivet.

Men dette masterprosjektet hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten en hel del mennesker som jeg ønsker å takke:

Først og fremst ønsker jeg å takke de modige deltakerne som valgte å dele sin historie om skolevegring med meg. Uten dere hadde det ikke blitt en masteroppgave. Jeg ønsker også å rette en stor takk til skolen som hjalp til med rekrutteringen. Dere gjør virkelig en viktig forskjell i ungdommene sine liv- deltakerne i denne studien er gode eksempler på akkurat dette!

Takk til mine medstudenter for det sosiale samt utallige timer sammen på lesesal.

Takk til mine foreldre som alltid har støttet og heiet på meg!

Takk til min kjære samboer og hunden vår Milo som har holdt ut med meg i stressende tider og hjulpet meg til å få tankene over på noe annet enn bare masteroppgaven.

Til sist, men ikke minst, ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Gunn Elisabeth Søreide. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig og bidratt med gode og konstruktive tilbakemeldinger. Du har støttet meg og gitt meg troen på meg selv og egne evner. Din hjelp har vært uvurderlig!

Bergen, mai 2023

Mariell Stokkebø Søfteland

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Abstract.....	3
Forord.....	4
1 Innledning.....	8
1.1 Tema og aktualitet.....	8
1.2 Studiens problemstilling	9
1.3 Oppgavens oppbygging	10
2 Teori.....	12
2.1 Begrepsavklaring	12
2.1.1 Skolefravær	13
2.1.2 Skolevegning.....	13
2.1.3 Skulk.....	15
2.1.4 Angst.....	15
2.2 Tidligere forskning på skolevegning.....	16
2.2.1 Risikofaktorer for skolevegning hos individet.....	17
2.2.2 Risikofaktorer for skolevegning i familien/hjemmet	17
2.2.3 Risikofaktorer for skolevegning i skolen.....	18
2.2.4 Konsekvenser av skolevegning	20
2.3 Teoretisk rammeverk	22
2.3.1 Lazarus sin teori om stress og mestring	22
2.3.2 Bronfenbrenners miljømodell	24
3 Metode	27
3.1 Vitenskapelig forankring og begrunnelse av metodevalg	27
3.2 Datainnsamling	28
3.2.1 Rekrutteringsprosessen og utvalg.....	29
3.2.2 Intervjuguide	30
3.2.3 Gjennomføring av intervju.....	31
3.3 Analyse	32
3.4 Forskningsetikk	34
3.5 Studiens validitet og reliabilitet.....	36
3.5.1 Validitet	36
3.5.2 Reliabilitet	38
4 Presentasjon av funn.....	41
4.1 Presentasjon av utvalget.....	41

Lise	41
Maren.....	42
Petter	42
Kamilla	43
4.2 Presentasjon av resultater av analysen	44
4.2.1 Hovedtema 1: De sosiale aspektene i skolen	44
4.2.1.1 Relasjonen til medelever	44
4.2.1.2 Relasjonen til lærere.....	46
4.2.2 Hovedtema 2: Faglige fungering og mestring	49
4.2.2.1 Faglige vansker	49
4.2.2.2 Liten opplevelse av mestring i skolen	51
4.2.2.3 Vurderingssituasjoner og karakterpress	52
4.2.2.4 Mestring i praktiske fag.....	53
4.2.3 Hovedtema 3: Opplevelsen av skolevegring.....	54
4.2.3.1 Angst	54
4.2.3.2 Fysiske symptomer.....	56
4.2.3.3 Opplevelsen av å ikke være på skolen	56
4.2.3.4 Opplevelsen av å bli «pushet» til å gå på skolen	58
4.2.4 Hovedtema 4: Tilrettelegging og tiltak.....	60
4.2.4.1 Viktige støttespillere.....	60
4.2.4.2 Mangel på tilpasset opplæring.....	61
4.2.4.3 Et ønske om å bli møtt med støtte og forståelse	62
5 Diskusjon.....	64
5.1 Relasjoner	64
5.1.1 Relasjon til lærere	64
5.1.2 Relasjon til medelever.....	67
5.1.3 Relasjon til familie og faktorer i hjemmet	68
5.2 Mestring	69
5.2.1 En opplevelse av skolenederlag og å ikke passe inn i dagens utdanningssystem.....	69
5.2.2 Press for å lykkes i skolen	71
5.2.3 En opplevelse av lite mestring som følge av manglende tilpasset opplæring.....	73
5.2.4 Mestring i favorittfaget gym.....	74
6 Avslutning.....	76
6.1 Oppsummering og svar på problemstillingen og underproblemstillinger .	76

6.1.1 Hvilke faktorer trekker de tidligere elevene frem som mulig årsak til skolevegring i sine fortellinger?	77
6.1.2 Hvordan opplevde de tidligere elevene å bli møtt av personene rundt seg?	77
6.2 Videre forskning	78
6.3 Mulige praktiske implikasjoner	78
Litteraturliste:	81
Vedlegg	87

1 Innledning

1.1 Tema og aktualitet

I dag har alle barn og unge i Norge både rett og plikt til grunnskoleopplæring ifølge opplæringslova (§2-1, 1998). Skolen er en viktig sosialiseringsarena for faglig, sosial og emosjonell utvikling (Havik, 2018). For barn flest er det uproblematisk å gå på skolen, de trives og har et ønske om å være der. Det finnes likevel noen få barn som kvier og engster seg for å gå på skolen og i faglitteraturen blir dette fenomenet omtalt som skolevegring eller ufrivillig skolefravær. Dette er elever som i de fleste tilfeller ønsker å gå på skolen, men som ikke klarer det, grunnet sammensatte faktorer i individet, familien og/eller skolen (Havik, 2018; Ingul, 2005).

De siste årene har skoler og PPT rapportert om økt skolefravær og da særlig knyttet til fenomenet skolevegring (Havik, 2018). Til tross for dette føres det ingen nasjonal statistikk om skolevegring i Norge. Ved hjelp av andre statistikker, for eksempel fra Ungdata, kan man likevel få en pekepinn på hvordan norske elever trives på skolen. Ungdata er en årlig nasjonal undersøkelse hvor elever på ungdomstrinnet og i videregående utdanning over hele landet svarer på spørsmål knyttet til hvordan de har det. I rapporten fra Ungdata-undersøkelsen 2022 ser man en tendens til at stadig flere unge har negative opplevelser i forbindelse med skolen (Bakken, 2022). De fleste ungdommene rapporterer om en generell trivsel på skolen, men 15 prosent gir direkte uttrykk for at de er misfornøyde med skolen de går på. Videre indikerer svarene fra undersøkelsen at det er en stor økning i antall elever som kjeder seg på skolen, samt økning i antall elever som gruer seg til å gå på skolen (Bakken, 2022). I Ungdata-undersøkelsen blir ikke skolevegring registrert spesifikt, men det nærliggende fenomenet skulking registreres. Her vises det særlig urovekkende resultater blant jenter på ungdomskolen, hvor andelen som oppgir at de har skulket har økt fra 20 til 30 prosent de siste årene (Bakken, 2022). Tallene fra Ungdata-undersøkelsen tyder på et økende skolefravær i det norske utdanningssystemet, noe som støtter skoler og PPT sine erfaringer på området.

Skolefravær er videre et fagfelt med stor kompleksitet og det finnes ikke nødvendigvis et enkelt svar på hvorfor noen elever ikke alltid går på skolen (Havik, 2018). Skolefraværet kan være relatert til noen eller noe i skolen, i familien eller i barnet selv (Ingul, 2005). Havik (2018) gir en rekke eksempler på faktorer som kan påvirke elevens skolefravær som for eksempel manglende motivasjon eller mestring, en lærer de er utrygge på, at de er dårlig forberedt til en prøve, eller en pågående konflikt med en venn. Elever kan også ha fravær fra skolen om de er syke, slitne eller stresset. Faktorer på hjemmebane kan også være avgjørende, for eksempel foreldre som krangler mye eller skilsmisseoppgjør. Morsomme aktiviteter hjemme som for eksempel å se på tv eller dataspill kan i tillegg fungere som opprettholdende faktorer som gjør hjemmet til et mer attraktivt sted å være enn skolen (Havik, 2018).

Et økende skolefravær er bekymringsfullt fordi skolefravær kan ha en rekke konsekvenser, både på lang og kort sikt. Forskning tyder på at selv lite fravær, kan avle mer fravær, og at det ofte ender i en ond sirkel (Thambirajah et al., 2008). Dette ser man eksempel på gjennom at mye fravær tidlig i skoleløpet utgjør en betydelig risikofaktor for frafall senere i videregående opplæring (Overland & Nordahl, 2013). I dagens kunnskapssamfunn vil dette igjen kunne få konsekvenser for hvordan den enkelte klarer seg i arbeidslivet, samt i livet generelt (Havik, 2018). Ved alle former for skolefravær er det derfor viktig at årsaken oppdages og at fraværet stoppes ved at det settes i gang tiltak så tidlig som mulig.

1.2 Studiens problemstilling

Temaet for denne studien er skolefravær, med vekt på skolevegring. Skolevegring er et forholdsvis nytt problemområde i det norske forskningsfeltet. Da jeg leste meg opp på dette temaet var det noe som tilsynelatende så ut til å mangle i det norske forskningsfeltet, nemlig elevens «stemme». Det meste av tidligere norsk forskning på skolevegring henter inn empiri fra foreldre av skolevegrere, lærere eller andre voksne i nær relasjon til elever som har utfordringer med å gå på skolen. Jeg bestemte meg derfor ganske tidlig for at jeg ønsket at denne masteroppgaven skulle bringe frem elevene sitt perspektiv

på skolevegring. Med dette som utgangspunkt formulerte jeg følgende problemstilling:

Hva kjennetegner tidligere elevers fortellinger om skolevegring?

For å besvare problemstillingen, samt spisse og avgrense oppgaven, formulerte jeg også etter hvert følgende underproblemstillinger:

- Hvilke faktorer trekker de tidligere elevene frem som mulig årsak til skolevegring i sine fortellinger?
- Hvordan opplevde de tidligere elevene å bli møtt av personene rundt seg?

1.3 Oppgavens oppbygging

Jeg vil i dette delkapittelet gi en kort presentasjon av oppgavens oppbygging. Denne oppgaven består av seks kapitler: innledning, teori, metode, funn, diskusjon og avslutning.

Kapittel 1: I innledningen gir jeg som lest en kort presentasjon av temaet, samt en presentasjon av oppgavens problemstilling og underproblemstillinger.

Kapittel 2: I teorikapittelet starter jeg med en begrepsavklaring hvor jeg gjør rede for sentrale begreper i oppgaven. Videre presenterer jeg tidligere forskning om skolevegring med vekt på risikofaktorer i individet, skolen og familien. I siste del av kapittelet presenterer jeg det teoretiske rammeverket som består av Lazarus sin teori om stress og mestring og Bronfenbrenners miljømodell.

Kapittel 3: I metodekapittelet redegjør jeg for valg av metode, beskriver prosessen med innsamling og analyse av data, samt etiske utfordringer og refleksjoner, før jeg til slutt diskuterer studiens validitet og reliabilitet.

Kapittel 4: I funnkapittelet presenterer jeg resultatene av analysen av deltakernes fortellinger. Jeg starter med en kort presentasjon av hver enkelt deltaker før jeg presenterer hovedelementene som kjennetegner deltakernes fortellinger som kom frem i analysen.

Kapittel 5: I diskusjonskapittelet drøfter jeg hovedfunnene opp mot relevant teori og tidligere forskning på fagområdet.

Kapittel 6: I avslutningen sammenfatter og avslutter jeg oppgaven. Dette gjør jeg ved å svare på studiens hoved- og underproblemstillinger, gir forslag til videre forskning innenfor fagfeltet, før jeg til slutt indikerer noen praktiske implikasjoner basert på undersøkelsens hovedfunn.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket og tidligere forskning som er relevant for masterprosjektet.¹ Jeg vil starte med en begrepsavklaring hvor jeg gjør rede for sentrale begreper i prosjektet. Videre vil jeg presentere tidligere forskning med vekt på risikofaktorer for skolevegring. Jeg vil i hovedsak ta utgangspunkt i norsk forskning, men supplerer med noe internasjonal forskning på områder hvor det er lite norsk forskning å finne. Jeg har valgt å gjøre det på denne måten for å for å gjøre oppgaven mest mulig relevant med hensyn til det norske utdanningssystemet.

I siste halvdel av teorikapitlet vil jeg presentere prosjektets teoretiske rammeverk. Dette er satt sammen av teorier som ikke omtaler skolevegring direkte, men som likevel kan anses som relevant for forståelsen av fenomenet. Siden skolevegring er et sammensatt problem som kan ha ulike årsaker og forløp, har jeg valgt å benytte meg av teorier som illustrerer at atferd og emosjoner inngår og skapes i komplekse psykologiske, biologiske og sosiale systemer. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt å bruke Lazarus sin teori om stress og mestring og Bronfenbrenners miljømodell som teoretisk rammeverk i dette masterprosjektet.

2.1 Begrepsavklaring

I dette delkapitlet gis det en kort forklaring på begreper som jeg anser som sentrale i oppgaven. Jeg vil først og fremst definere skolevegring og redegjøre for min forståelse og bruk av begrepet i denne oppgaven. Jeg vil i tillegg gi en kort redegjørelse av begrepene skolefravær, skulk og angst, da disse begrepene kan anses som relevant i forståelsen av skolevegringsproblematikk.

¹ Deler av dette kapitlet tar utgangspunkt i prosjektplan som er innlevert til eksamen i PED 314 våren 2022.

2.1.1 Skolefravær

Skolefravær er et overordnet begrep som omfatter forskjellige typer fravær fra skolen. Ifølge Havik (2018) blir skolefravær ofte definert ut ifra hvor mye undervisning eller antall skoletimer en elev har mistet. Skolefravær blir videre ansett som problematisk når eleven 1) har mer enn 25 prosent fravær fra skolen i minimum to uker, 2) har store problemer med å delta i skoletiden, noe som igjen påvirker eleven og familiens daglige rutine og/eller 3) har mer enn 10 dager fravær fra skolen i løpet av 15 uker av et skoleår (Kearny, 2008, s. 265).

Det er videre vanlig å skille mellom dokumentert og udokumentert fravær i skolen (Havik, 2018). Dokumentert fravær anses som gyldig fravær og dette kan for eksempel være fravær grunnet sykdom eller godkjent permisjon. Udokumentert fravær anses i motsetning til dokumentert fravær som ugyldig. Eksempel på dette er fravær som er motivert av eleven selv som skulk eller skolevegring.

2.1.2 Skolevegring

I denne masteroppgaven fokuserer jeg på skolefravær for elever med skolevegringsproblematikk. Det finnes ikke én bestemt definisjon på skolevegring tilgjengelig i litteratur og forskning på feltet. En grunn til dette er at skolevegring er et vanskelig begrep å definere fordi det er en sammensatt tilstand med mange ulike faktorer som kan bidra til at problemet oppstår (Ingul, 2005). En annen grunn er at det finnes en del forskjellige begreper for å omtale fenomenet, og begrepene brukes ofte om hverandre. I norsk litteratur er det vanlig å bruke begrepene skolevegring, ufrivillig skolefravær, skolefobi, skoleangst og skolenekt for elever som vegrer seg for å gå på skolen. Mens i internasjonal litteratur brukes blant annet begrepene school refusal, school refusal behaviour, school withdrawal og school phobia. Jeg har valgt å utelukkende bruke begrepet *skolevegring* i denne oppgaven fordi jeg mener dette begrepet er best egnet til å vise kompleksiteten av fenomenet. Jeg vil videre vise til hva jeg legger i begrepet skolevegring og hvordan det forstås i denne oppgaven.

Skolevegning betegner en mer eller mindre sterk motvilje mot å gå på skolen (Lie, 2021). Dette er en problematikk hvor eleven i utgangspunktet vil gå på skolen, men av ulike grunner ikke klarer det (Havik, 2018). Det er videre ingen medisinsk diagnose, men en tilstand som kan gjenkjennes av typiske symptom og kjennetegn (Havik, 2016). Berg et al. (1969, s. 123) peker på følgende kjennetegn hos elever med skolevegning:

1. Eleven har en sterk motvilje for å gå på skolen, noe som ofte fører til langvarig fravær.
2. Eleven kjenner på et emosjonelt ubehag knyttet til skolen, som videre kan føre til somatiske plager som angst og nedstemthet.
3. Eleven er hjemme i skoletiden og foreldrene er klar over det.
4. Eleven har ikke alvorlig antisosial atferd, men gjør motstand om foreldrene prøver å få dem på skolen.

En mye brukt definisjon på skolevegning er «*vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag*» (King & Bernstein, 2001, s. 197). Denne definisjonen peker på hovedproblemet nemlig skolefraværet og en antatt årsak til skolefraværet, nemlig emosjonelt ubehag. Skolevegning kan ofte være et tegn på andre underliggende lidelser (Grøholt et al., 2015). Dette ser man ved at det emosjonelle ubehaget som trekkes frem i definisjonen ovenfor ofte relateres til angst og/eller depresjon (King & Bernstein, 2001). Men skolevegning kan også komme til uttrykk gjennom tegn eller symptomer, såkalte «vondter» som kvalme, hodepine og magesmerter (Havik, 2018). Dette er symptomer som er relatert til noen eller noe i skolen, i familien eller barnet selv, og forekommer spesielt på kvelden eller morgenen før eleven skal på skolen og forsvinner ofte hvis eleven slipper å gå på skolen.

Kearny og Silverman (1996, s. 345) definerer skolevegringsatferd som «*barns vegring mot å møte opp på skolen eller skulle oppholde seg på skolen en hel dag*». Denne definisjonen inkluderer en større gruppe elever med skolevegning enn den førstnevnte definisjonen ved at den inkluderer barn som ikke går på skolen i det hele tatt, barn som er der enkelte dager og barn som møter opp på skolen, men forlater skolen i løpet av dagen. Den fastslår heller ingen antatt

årsak til fraværet og på den måten kan skolevegring ha andre årsaker enn et emosjonelt ubehag.

I denne masteroppgaven blir skolevegring forstått i tråd med begge definisjonene ovenfor. Forståelsen av skolevegring som er lagt til grunn i denne oppgaven er at dette beskriver elever som i utgangspunktet har et ønske om å gå på skolen, men som på grunn av ulike forhold i skolen, familien eller barnet selv, kan føle på et emosjonelt ubehag, vegrer seg og synes det er vanskelig å gå på skolen eller oppholde seg der en hel dag.

2.1.3 Skulk

Skulk er en form for skolefravær hvor eleven selv tar et aktivt valg om å ikke gå på skolen (Havik, 2018). Forskning tyder på at lærere ofte forveksler skolevegring med skulk. En norsk studie viser for eksempel at mange lærere synes det er vanskelig å skille mellom skolevegring og skulk, og at det ofte oppfattes som to sider av samme sak (Amundsen et al., 2020). Skolevegring og skulk har flere fellestrekk, men de har også en del trekk som skiller dem fra hverandre. Både skolevegring og skulk innebærer at eleven ikke er på skolen i skoletiden, og at de mangler dokumentasjon på fraværet (Havik, 2018). Det som i hovedsak skiller skulk fra skolevegring er at skulk er assosiert med atferdsforstyrrelser, mens skolevegring er assosiert med emosjonelle forstyrrelser (Havik, 2016). Elever som skulker er ofte uinteressert i skolen, har lav motivasjon, viser tendens til antisosiale egenskaper og er trassige ovenfor voksne. I mange tilfeller skjuler de også fraværet fra foreldre og lærere, og foreldrene har dårlig kontroll på hvor barnet faktisk befinner seg (Havik, 2018).

2.1.4 Angst

Angstlidelser er blant de vanligste psykiske helseproblemene hos barn og unge (Grøholt et al., 2015). Personer med angst preges ofte av negative følelser, ubehag og bekymringer for fremtidige eller kommende farer og vil typisk prøve å unngå situasjonene de frykter (Lie, 2021). Forskning viser at blant elever med skolevegring som blir henvist til andrelinjetjenesten BUP har rundt 50 prosent enten en eller flere former for angst (Heyne et al., 2015). Det finnes med andre

ord en tydelig sammenheng mellom skolevegring og angst, men det kan likevel ikke betraktes som en og samme ting. Det er viktig å påpeke at elever med skolevegring kan ha angst, men det betyr ikke at alle elever med angst vegrer seg for skolen. Videre er sosial angstlidelse den vanligste angstlidelsen hos elever med skolevegring (Havik, 2018). Andre relaterte angsttyper er prestasjonsangst, generalisert angst og separasjonsangst. Noen elever med skolevegring kan over tid utvikle en form for fobisk skoleangst. Dette er en tilstand som er preget av alvorlig angstlidelse hvor eleven er redd for å gå på skolen (Lie, 2021).

2.2 Tidligere forskning på skolevegring

Med utgangspunkt i tidligere forskning kan man anslå at rundt én elev i hver klasse kan ha tegn på eller være i faresonen for å utvikle skolevegring (Havik, 2016). Dette er likevel usikre tall fordi elever med skolevegringsproblematikk er en sammensatt gruppe elever som det er vanskelig å definere. Som jeg nevnte innledningsvis føres det heller ikke per dags dato en nasjonal statistikk over elever med skolevegring, noe som er med på å skape usikkerhet rundt omfanget av fenomenet og som kan gi grunn til å tro at antallet i realiteten kan være enda høyere. Ifølge Ingul (2005) er skolevegring noe som kan utvikles i hele elevens skolepliktige alder, men det virker å være en økt risiko for å utvikle skolevegring i forbindelse med skolestart og/eller overganger som for eksempel fra barneskole til ungdomsskole. Havik (2018) hevder at alle elever kan utvikle skolevegring uavhengig av kjønn, alder, evner og ferdigheter.

Skolevegringsproblematikk starter ofte i det små ved at eleven er vekke fra en time eller en aktivitet, for så å gradvis øke til et mer alvorlig fravær hvor eleven er vekke i lengre perioder. Skolevegring kan imidlertid også oppstå akutt etter en konkret ubehagelig episode i skolemiljøet som for eksempel mobbing (Havik, 2018).

Med utgangspunkt i tidligere forskning vil jeg videre i dette delkapittelet gå nærmere inn på hvordan skolevegring kan oppstå og utvikle seg, samt ulike konsekvenser av skolevegring.

2.2.1 Risikofaktorer for skolevegring hos individet

Individuelle risikofaktorer for skolevegring handler om enkeltelevers sårbarhet i ulike situasjoner, som å gå på skolen eller forlate hjemmet (Havik, 2018). Egger et al. (2003) nevner blant annet følgende individuelle risikofaktorer for skolevegring: å være introvert, ha lav selvtillit, ulike typer angst, depresjon, sosial fobi, emosjonell sårbarhet og overdreven frykt. Elever med utfordrende diagnoser som Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Tourettes og Autisme (ASD) opplever også ofte skolen som en mer krevende plass å være enn andre elever (Havik, 2018). Nyere norsk forskning tyder på at særlig elever med ADHD kan ha økt sannsynlighet for høyt skolefravær og skolevegring (Orm et al., 2020).

Ingul et al. (2019) trekker også frem lav mestringsforventning som en mulig risikofaktor for skolevegring. Mestringsforventning kan defineres som en persons tro på eller tillit til egen evne til å utføre oppgaver eller gjennomføre en konkret atferd (Danielsen, 2017). Mestringsforventning kan med andre ord knyttes til menneskers vurdering av egne evner (Langeland & Horverak, 2021). I skolen kan for eksempel dette handle om forventningen om å lykkes i et fag. En elev som har høy mestringsforventning, vil ha tro på at hen klarer en bestemt oppgave på tross av eventuelle hindringer. En elev med lav mestringsforventning vil derimot ha svakere tro på egne ferdigheter og gjerne forvente å mislykkes. Mange elever med skolevegring har en tendens til å ha lav tiltro til egne evner og anser gjerne problemer som uløselige (Ingul et al., 2019). Lav mestringsforventning kan dermed utgjøre en risikofaktor for skolevegring.

2.2.2 Risikofaktorer for skolevegring i familien/hjemmet

Ifølge Ingul (2005) har det lenge eksistert en antagelse om at oppdragelsen som blir gitt og måten familien samhandler på spiller en betydelig rolle for utviklingen av skolevegring. Havik (2018) trekker frem en rekke risikofaktorer i familien som kan ha betydning for elevers skolevegring og noen av disse er: konflikter i foreldres ekteskap, enslige forsørgere, overbeskyttende foreldre, hvilken rekkefølge barnet har i søskenflokk og familiestørrelse.

Videre tyder forskning på at foreldrene sin mentale helse, og da særlig mors psykiske helse, kan utgjøre en risikofaktor for at barnet kan utvikle skolevegring (Ingul et al., 2019). En studie viser at mødre av skolevegrere oftere er psykisk syke enn andre barns mødre (Last & Strauss, 1990). En annen studie fant at blant ungdom med skolevegring hadde 18 prosent av mødrene og 14 prosent av fedrene en psykisk sykdom (Mcshane, et al., 2001). Det finnes flere tenkelige forklaringer på denne sammenhengen. Havik (2018) hevder at det kan være vanskelig for foreldre å støtte barnet samt være gode rollemodeller samtidig som de selv sliter psykisk. En annen forklaring er at barnet kan ønske å være hjemme for å beskytte og ta vare på mor eller far som sliter psykisk (Grøholt et al., 2015). På denne måten kan foreldrenes psykopatologi indirekte påvirke barnets utvikling av skolevegring og hindre foreldrene i å klare å hjelpe og ta vare på barnet sitt på en god måte.

Når man ser på risikofaktorer i familien kan det også være nærliggende å tenke at sosioøkonomisk bakgrunn kan spille en viktig rolle, siden forskning innenfor dette området tyder på at foreldre sin sosioøkonomiske bakgrunn påvirker hvor godt barnet gjør det på skolen og hvor lang utdannelse barnet tar (Bøyum, 2016). Det finnes imidlertid ingen klar sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og skolevegring (Havik, 2018), men det er identifisert en sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og skulk (Reid, 1999).

2.2.3 Risikofaktorer for skolevegring i skolen

Forskningen på skolevegring har primært lagt vekt på individuelle faktorer og faktorer i familien. Nyere forskning tyder dog på at skolevegring også kan være en normal reaksjon på faktorer i skolemiljøet (Amundsen & Møller, 2020; Egger et al., 2003; Havik et al., 2014).

I opplæringslova står det at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (§9A-2, 1998). De voksne som jobber på skolen har videre ansvar og plikt for å sikre at elevene har et trygt og godt skolemiljø (§9A-4, 1998). Et utrygt læringsmiljø preget av disiplinproblemer, mobbing, vold, bråk og uro utgjør en risikofaktor for skolefravær (Egger et al., 2003). Mange elever med skolevegring sliter med relasjonen til medelever. De

har ofte skjøre nettverk, er mer utsatt for mobbing og opplever oftere isolasjon og ensomhet (Havik, 2018). Forskning tyder på at særlig elever som blir utsatt for mobbing har større sjanse for å utvikle skolevegring. Eksempel på dette finnes i norsk forskning på området som viser at nesten seks av ti elever som strever med skolevegring er utsatt for mobbing (Amundsen & Møller, 2020). Ifølge Egger et al. (2003) påvirker mobbing elevens holdning til skolen og utgjør en risiko for å utvikle psykiske plager. Havik (2018) hevder at skolevegring kan være en sunn reaksjon på et utrygt læringsmiljø og at det er forståelig at elever som blir utsatt for mobbing uteblir fra skolen for å unngå den ubehagelige påkjenningen av å bli mobbet.

Det motsatte av mobbing, en opplevelse av tilhørighet og vennskap i skolen, kan derimot virke beskyttende for skolevegring (Havik, 2018). Det å bli akseptert av jevnaldrende og oppleve sosial tilhørighet kan anses som grunnleggende sosiale behov vi mennesker har (Bergkastet et al., 2019). Gode relasjoner og vennskap med medelever kan dermed utgjøre en viktig grunn til at elevene ønsker og velger å forbli i skolen (Havik, 2018).

En annen faktor i skolemiljøet er relasjonen eleven har til læreren. Lærer-elev-relasjon har stor betydning for elevens læringsresultater og trivsel i skolen (Overland & Nordahl, 2013). Forskning tyder på at en god lærer-elev-relasjon har betydning for skolefravær generelt og skolevegring spesielt (Egger et al., 2003; Ingul et al., 2019). En god lærer-elev-relasjon kan være en beskyttelsesfaktor for skolefravær, da forskning tyder på at det er mindre sjanse for at elever uteblir eller dropper ut av skolen dersom de har en god relasjon til lærerne (Havik, 2018). Danielsen (2017) omtaler en positiv lærer-elev-relasjon som en «trygg havn» for elever med psykiske plager. En mulig forklaring på dette er at emosjonell støtte er særlig viktig for sårbare elever, som for eksempel ved mobbing eller utestenging. På den andre siden kan en dårlig lærer-elev-relasjon føre til stress og negative følelser og dermed utgjøre en risikofaktor for skolefravær (Overland & Nordahl, 2013). En opplevelse av å bli oversett, ikke trodd på og behandlet med manglende respekt av læreren kan gå negativt utover lærer-elev-relasjonen og elevens opplevelse av tilhørighet i skolen (Havik, 2018). En studie av Havik et al. (2014) viser at foreldre av barn

med skolevegring rapporterte om at barna opplevde manglende støtte fra læreren og en generell redsel for læreren.

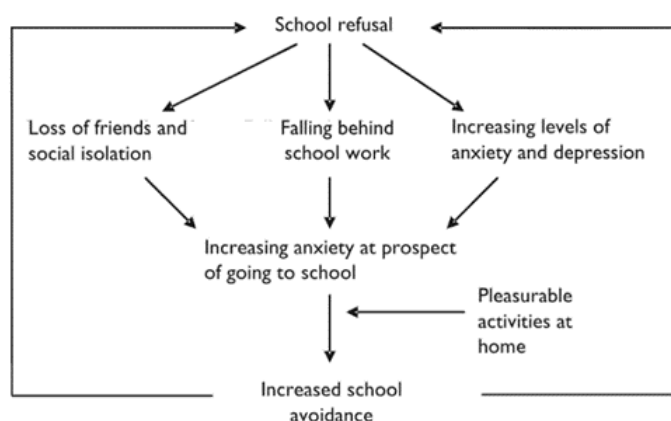
Elevenes opplevelse av sosial støtte og tilhørighet i skolen er ikke kun et resultat av deres relasjon til lærere og elever, men påvirkes også av det generelle læringsmiljøet i skolen (Federici & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2015) skiller mellom en læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur i skolen. En læringsorientert målstruktur legger vekt på elevenes innsats, forståelse og individuelle forbedring. En prestasjonsorientert målstruktur legger vekt på resultatene til elevene og en slik målstruktur kan gi signaler til elevene om at det er deres prestasjoner som er viktigst. Et prestasjonsorientert læringsmiljø vil trolig kunne utgjøre en risikofaktor for skolevegring, da et læringsmiljø preget av overdreven konkurranse og testing kan føre til et økt skolefravær (Havik, 2018).

Havik (2018) peker på elevens faglige fungering som en faktor som har betydning for skolefravær. For høye faglige krav i kombinasjon med lav faglig mestring kan føre til elever som ikke ønsker å gå på skolen (Lie, 2021). En nyere norsk studie av Amundsen og Møller (2022) tyder på at faglige utfordringer og en opplevelse av liten grad av mestring i skolen utgjør en betydelig risikofaktor for skolevegring. I denne undersøkelsen svarer hele 61 prosent av foreldrene med barn med skolevegring at barnet strever med det faglige i skolen og 28 prosent av foreldrene oppgir at de faglige vanskene startet allerede ved bokstavinnlæringen. Videre oppgir 76 prosent av foreldrene at barnet vegrer seg for spesielle fag, 71 prosent forteller at barnet har prestasjonsangst og 83 prosent opplever at barnet har lav mestringstillitt (Amundsen & Møller, 2022). Studien viser også til en sammenheng som tyder på at elever med diagnosene ASD og ADHD i større grad opplever faglige utfordringer enn elever uten disse diagnosene.

2.2.4 Konsekvenser av skolevegring

Som jeg nevnte i innledningen, kan skolevegring ha en rekke alvorlige konsekvenser for den det gjelder. Barn og unge som er vekke fra skolen i korte eller lengre perioder går glipp av faglig, sosial og emosjonell utvikling. På kort

sikt kan skolefravær føre til dårligere skoleprestasjoner, svekket opplevelse av mestring, stress, sosial isolasjon og familieproblemer. På lang sikt kan skolevegring føre til frafall i videregående skole og manglende utdanning, som igjen kan føre til problemer med å få jobb, økonomiske problemer og psykisk sykdom som angst og depresjon (Havik, 2018). Skolevegring kan også få konsekvenser for foreldrene til eleven det gjelder. Det kan blant annet føre til at foreldrene må være hjemme istedenfor å dra på jobb, uenigheter og krangling i hjemmet, samt konflikter i skole-hjem-samarbeidet (Kearny & Bensaheb, 2006). Thambirajah et al. (2008) har utviklet en teori for konsekvenser av skolevegring som kalles «The vicious cycle in school refusal» på norsk oversatt til «den onde sirkel» eller «vegringssirkelen» (Havik, 2018; Gran & Mosand, 2022). Figur 1 nedenfor illustrerer teorien.



Figur 1: The vicious cycle in school refusal (I Thambirajah et al., 2008, s. 32)

Enkelt forklart går teorien til Thambirajah et al. (2008) ut på at litt fravær kan avle mer fravær. Dette vil si at selv et lite fravær kan føre til et stort fravær, siden fravær kan ha konsekvenser på flere plan. Som illustrert i modellen kan en konsekvens av skolevegring være at eleven mister kontakt med venner og medelever, som videre kan føre til sosial isolasjon. Som nevnt tidligere i dette kapittelet er vennskap og tilhørighet en beskyttende faktor mot skolevegring, og det å miste dette kan føre til økt frykt og angst for å gå på skolen. Videre peker teorien på at morsomme aktiviteter hjemme kan føre til at hjemmet blir et mer attraktivt sted å være enn skolen, og dette kan fungere som en opprettholdende faktor for skolevegring. På kort sikt kan det å være hjemme virke som et

effektivt tiltak mot frykten for å gå på skolen, men på lang sikt er ikke dette en strategi som løser problemet, men heller en strategi som fører til et større og mer alvorlig skolefravær. Vegringen kan etter hvert også spre seg til andre områder av livet, som for eksempel å dra på butikken, besøke venner eller møte bestemor (Gran & Mosand, 2022). Modellen viser videre også hvordan det å ligge etter de andre elevene med skolearbeid eller ha et økt nivå av angst og depresjon, kan føre til de samme konsekvensene og et økt skolefravær (Thambirajah et al., 2008).

2.3 Teoretisk rammeverk

I dette delkapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Jeg har valgt å bruke Lazarus sin teori om stress og mestring og Bronfenbrenners miljømodell som teoretisk rammeverk. Lazarus sin teori om stress og mestring kan brukes som en forklaring på skolevegring som en unngåelsatferd og Bronfenbrenners miljømodell er inkludert i rammeverket for å få en bredere og mer helhetlig forståelse av skolevegring.

2.3.1 Lazarus sin teori om stress og mestring

Lazarus har utviklet en teori som ser på stress som en dynamisk respons på samspillet mellom de krav en person møter i omgivelsene, og de ressursene personen har til å møte disse kravene (Lazarus, 2006). Stress vil kunne oppstå hvis det er en uoverensstemmelse mellom det miljøet krever av personen og de ressursene personen innehar. Det finnes videre individuelle forskjeller i hvordan personer vurderer og responderer på stress. Det vil si at noe som oppfattes som en overkommelig utfordring for ett individ, kan oppfattes som farlig og truende for ett annet.

Et sentralt begrep i Lazarus sin stressteori er «coping». Dette begrepet kan på norsk oversettes til mestring. Lazarus og Folkman (1984) definerer mestring som “... *constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person*” (s.141). Mestring er med andre ord endringer en

person gjør i sin adferd eller indre kognitive prosesser for å håndtere en stressituasjon.

Lazarus og Folkman (1984) deler videre personers mestring inn i to typer strategier: problemfokuset mestring og emosjonsfokuset mestring.

Problemfokuset mestring involverer handlinger som fokuserer på å løse problemet direkte. Det vil si handlinger som er rettet mot å gjøre noe med selve stresskilden. Emosjonsfokuset mestring involverer strategier som fokuserer på å regulere ens emosjonelle reaksjoner på stresset. Et eksempel på dette kan være å revurdere eller unngå trusselen (Lazarus, 2006). Uansett hvilken mestringsstrategi en person velger vil målet være å redusere eller aller helst fjerne stressfaktoren.

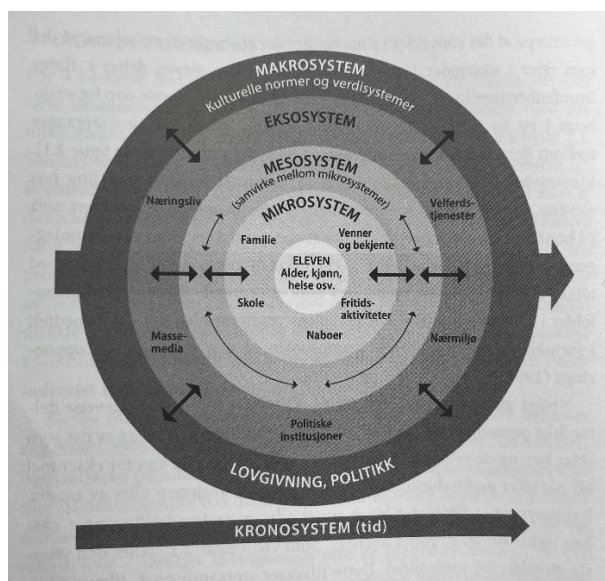
Lazarus (2006) mener at stress og mestring er to følelsesprosesser som alltid burde sees i sammenheng med hverandre. Når en persons mestringsstrategi er ineffektiv, vil personens stressnivå også være høyt, mens når en persons mestringsstrategi er effektiv, vil personens stressnivå typisk være lavt. Det påpekes likevel at det ikke er mulig å betrakte prosessene i en entydig sammenheng. Dette er fordi høy grad av mestring også som regel betyr at man må presse seg selv, noe som innebærer et stort potensial for stress selv om man har effektive mestringsstrategier (Lazarus, 2006).

Elever med skolevegring viser ofte angst som grenser til panikk, dersom de blir presset til å gå på skolen (Grøholt et al., 2015) og slike følelser er noe som kan oppleves som truende og føre til stress (Lazarus, 2006). Med utgangspunkt i Lazarus sin teori om stress og mestring kan man anse skolevegringsatferd som en emosjonsfokuset mestringsstrategi med vekt på unngåelse. Hvis en elev vurderer de sosiale eller faglige kravene i skolen som å overskride hans eller hennes ressurser, og vedkommende videre ikke klarer å utjevne denne uoverensstemmelsen, vil situasjonen kunne tolkes som en trussel. En mulig mestringsstrategi vil da kunne være å gjøre alt for å unngå å havne i situasjoner som oppleves som truende. Da disse stressende og truende situasjonene oppstår i skolen, kan det å unngå skolen og heller være hjemme, anses som en mestringsstrategi for skolevegrere.

2.3.2 Bronfenbrenners miljømodell

Teorier som har et systemperspektiv beskriver hvordan problemer oppstår og vedlikeholdes i sosiale systemer (Overland & Nordahl, 2013). En mye brukt teori innenfor systemperspektivet er Bronfenbrenners (1979) miljømodell som viser hvordan menneskets utvikling er direkte knyttet til det sosiale og økologiske miljøet mennesket er en del av. Essensen i Bronfenbrenners teori er at mennesker og systemer er i kontinuerlig utvikling og står i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Systemene strekker seg fra de minste systemer som mor-barn-relasjon, til de største systemer som storsamfunnet (Kvello, 2020). På denne måten vil det miljøet man vokser opp i kunne påvirke alle fasene i livet. Bronfenbrenners miljømodell er derfor relevant for å se på ulike forklaringer på skolevegring i et helhetsperspektiv.

Bronfenbrenners miljømodell (1979) består av fire ulike systemer: mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Disse systemene utgjør ulike lag som omgir individet og Bronfenbrenner sammenligner disse lagene med «*a russian doll*» (Bronfenbrenner, 1979, s. 3) en såkalt Matrjosjka. I figur 2 nedenfor blir de ulike systemene i Bronfenbrenners teori illustrert i en nyere og modifisert utgave av modellen (Danielsen, 2017) hvor eleven er gjort til utgangspunkt. Jeg vil videre kort forklare systemene med utgangspunkt i eleven og gi eksempel på hvilke faktorer i hvert system som kan påvirke utvikling av skolevegring.



Figur 2: Bronfenbrenners miljømodell (I Danielsen, 2017, s. 28)

Mikrosystemet befinner seg i den innerste sirkelen nærmest eleven, og består av de miljøene som eleven deltar og bruker tid i gjennom direkte involvering med andre mennesker. I dette systemet finner vi skolen med lærere og medelever, men også familie og andre bekjente. Eksempel på faktorer som her kan påvirke elevens skolefravær er vanskelige relasjoner hjemme, mobbing og svake relasjoner til medelever og/eller negativ lærer-elev-relasjon. Det neste systemet er mesosystemet, dette systemet utgjør forholdet, samhandlingen og relasjonene mellom de ulike aktørene i mikrosystemet. Disse forholdene kan påvirke eleven både i positiv og negativ retning. For eksempel vil relasjonen foreldre og lærer har til hverandre spille en viktig rolle i utviklingen av eleven sin skoleinteresse, men det kan også på den andre siden være med å skape konflikter og uro. Videre kommer eksosystemet. Dette systemet deltar ikke eleven aktivt i selv, men blir indirekte påvirket av. Dette kan for eksempel være foreldrene sin jobb, media eller skoleadministrasjonen. Det ytterste nivået er makronivået, som tilsvarer storsamfunnet og utgjør felles forståelser av kultur, normer og regler. Eleven blir for eksempel påvirket av det som skjer i dette systemet gjennom lovgivning og bestemmelser i opplæringslova og barnekonvensjonen. Bronfenbrenner (2005) har i senere tid også lagt til et femte nivå som han kaller kronosystemet. Dette er en tidsdimensjon som peker på at de ulike systemene kan endre seg over tid. Eksempel på livshendelser knyttet til kronosystemet som kan tenkes å påvirke elevens skolefravær er skilsmisse, skolebytte, dødsfall og sykdom.

Bronfenbrenners miljømodell viser hvordan eleven er i kontinuerlig samspill med de ulike systemene og hvordan både eleven og systemene dynamisk påvirker hverandre. Denne typen tankegang legger vekt på en økologisk problemoppfatning som ser på sirkulære sammenhenger istedenfor lineære. Det sentrale i en slik problemoppfatning er at man forstår problemer som noe som skapes og vedlikeholdes av samspillet mellom flere faktorer og som gjør det umulig å peke ut en enkeltfaktor som årsak til et problem (Overland & Nordahl, 2013). Dette representerer et brudd på den tradisjonelle årsak-virkning-tenkning hvor man typisk ville prøvd å finne årsaken, for så å sette i gang et tiltak. Selv om det med alle former for skolefravær alltid vil være viktig å sette i gang tiltak så tidlig som mulig (Havik, 2018), vil det i et systemperspektiv

alltid bli ansett som nødvendig å ta seg tid til å undersøke ulike risikofaktorer (Overland & Nordahl, 2013). Hos en elev med høyt skolefravær og diagnosen Autisme kan for eksempel diagnosen fort bli brukt som årsaksforklaring på fraværet, men det vil også trolig finnes andre faktorer innen eller mellom systemene som opprettholder skolefraværet. For eksempel en negativ lærer-elev-relasjon eller et dårlig skole-hjem-samarbeid.

Med utgangspunkt i Bronfenbrenners miljømodell kan man anta at skolevegring forårsakes av problematisk samhandling innen eller mellom sosiale systemer og at skolevegring videre opprettholdes av flere faktorer. Bronfenbrenner forsto utviklingen av flere former for vansker, herunder skolefravær og skolevegring, som et resultat av dynamikken mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer (Kvello, 2020). I praksis vil dette si at for å finne ut hva som kjennetegner elevenes fortellinger om skolevegring er det relevant å undersøke faktorer i individet, men også faktorer i ulike miljø som omgir og påvirker individet. Jeg har derfor valgt å legge vekt på risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i familien og skolen samt individuelle faktorer i denne masteroppgaven.

3 Metode

I denne masteroppgaven har jeg arbeidet med utgangspunkt i problemstillingen «Hva kjennetegner tidligere elevers fortellinger om skolevegring?». For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført individuelle forskningsintervju med tidligere elever om deres erfaringer og opplevelser med skolevegring. I dette metodekapittelet vil jeg redegjøre for prosesser og valg som jeg har tatt i tilknytning til forskningsprosjektet, slik at leseren kan få et tydelig og transparent bilde av forskningsprosessen fra start til slutt. Jeg vil starte med å kort gjøre rede for masteroppgaven sin vitenskapelige forankring, samt begrunne valg av metode. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem i arbeidet med datainnsamlingen og analysen. Før jeg helt til slutt i kapittelet vil presentere hvilke forskningsetiske hensyn jeg har tatt og reflektere rundt kvalitet i metodearbeidet.

3.1 Vitenskapelig forankring og begrunnelse av metodevalg

Dette masterprosjektet tar utgangspunkt i et konstruktivistisk vitenskaps- og kunnskapssyn. Innenfor det konstruktivistiske paradigme forstås kunnskap som noe som konstrueres og skapes i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm & Jacobsen, 2018). Kunnskapen blir med andre ord til i møte mellom forskeren sine spørsmål, undring og kunnskap samt deltakerne sine fortellinger i selve intervjusituasjonen. Forskeren må derfor være i en form for interaksjon med det han eller hun studerer for å få frem kunnskap om det som undersøkes. For å kunne oppnå kunnskap om skolevegring i dette prosjektet måtte jeg derav snakke med personer som har opplevd eller har kjennskap til denne problematikken.

Denne masteroppgaven er følgelig en empirisk studie som baserer seg på kunnskap konstruert i samtale med tidligere elever som har opplevd skolevegring. Ettersom intensjonen er å bringe frem og undersøke deltakerne sine erfaringer og meninger med et fenomen, vil undersøkelsen bruke kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ metode egner seg godt til å innhente detaljerte beskrivelser og få en dypere forståelse av et fenomen.

Videre valgte jeg å ha en narrativ tilnærming med fokus på å undersøke hva som kjennetegner deltakerne sine fortellinger. Begrepene «narrativ» og «fortelling» brukes ofte som synonymmer (Postholm & Jacobsen, 2018), noe jeg også gjør i denne oppgaven. Innenfor narrativ forskning legges det stor vekt på fortellinger og/eller livserfaringer fra enkeltpersoner (Postholm & Jacobsen, 2018). Ifølge Bruner (1997) gjør mennesker erfaringer og opplevelser meningsfulle gjennom fortellinger og fortellinger er dermed også en sentral måte for mennesker å skape mening og sammenheng i livet. Et konstruktivistisk vitenskapssyn innenfor den narrative tilnærmingen til forskning vektlegger spørsmål som kan knyttes til *hvordan* noe oppleves (Elliot, 2005). Målet med dette masterprosjektet er å få frem elevene sin «stemme» i skolevegringsproblematikken og på den måten gir oppgaven også et innblikk i hvordan skolevegring oppleves for personen som besitter problematikken.

Narrative studier kan ta flere former og man kan bruke ulike typer narrativt materiale i forskningen. Jeg har valgt å bruke intervju for å skape narrativ empiri i dette masterprosjektet og kunnskapen som konstrueres tar utgangspunkt i deltakerne sine fortellinger. En av fordelene med intervju som undersøkelsesmetode er at det lar forskeren få svar på spørsmålene hen har, samtidig som det gir forskeren muligheten til å tolke situasjonen, kroppsspråket og annet som ikke kan fanges opp ved andre undersøkelsesmetoder som for eksempel spørreskjema (Eriksson, 2020). Ved å velge narrativt intervju som metode fikk jeg som forsker et bedre utgangspunkt for å forstå svarene til deltakerne, samtidig som at det ga deltakerne muligheten til å gi mer utfyllende svar på spørsmålene, samt at de gjennom å fortelle selv kunne skape mening ut av egne opplevelser og erfaringer.

3.2 Datainnsamling

Arbeidet med datainnsamlingen ble satt i gang etter at masterprosjektet hadde blitt registret, vurdert og godkjent av SIKT sin personvernrådgivningstjeneste. Siden prosjektet skulle behandle personopplysninger og sensitiv informasjon om deltakerne kunne komme frem i intervjuene, ble prosjektet vurdert av SIKT

fremfor å bare registreres i RETTE (Vedlegg 1 og 2). I forbindelse med vurderingen av prosjektet hos SIKT utarbeidet jeg en intervjuguide og et informasjonsskriv til potensielle deltakere. Bekreftelse fra veileder på vurdering og godkjenning i SIKT og RETTE, vurderingen fra SIKT, informasjonsskrivet, samtykkeerklæring og intervjuguiden ligger som vedlegg til oppgaven (Vedlegg 1– 5).

Videre i dette delkapittelet skal jeg gjøre rede for rekrutteringsprosessen og utvalget, utformingen av intervjuguide, samt gi en kort beskrivelse av hvordan gjennomføringen av intervjuene foregikk.

3.2.1 Rekrutteringsprosessen og utvalg

I planleggingsfasen av masterprosjektet hadde jeg en formening om at rekruttering av deltakere til prosjektet kunne bli vanskelig da skolevegring er et sårbart tema som kan være vanskelig å snakke om for den det gjelder. For å lette rekrutteringsprosessen ble det for det første tidlig bestemt at utvalget skulle bestå av ungdom over 16 år som tidligere har hatt utfordringer med skolevegring. Denne avgrensingen ble gjort fordi deltakere som skulle fortelle om tidligere opplevelser trolig ville ha en bedre evne til å kunne reflektere over problemområdet, samtidig som at de mest sannsynlig hadde lagt opplevelsene knyttet til skolevegringen litt bak seg. For det andre tok jeg kontakt med en skole som hadde et alternativt utdanningsopplegg for ungdom som blant annet har opplevd skolevegring og frafall, for å høre om de kunne formidle informasjon om prosjektet og være behjelpelig med rekruttering av deltakere. Jeg fikk raskt positivt svar fra skolen og avtalte et møte med rektor. På dette møtet fortalte jeg mer om prosjektet og delte informasjonsskrivet. Rektor formidlet så informasjonsskrivet til aktuelle kandidater blant nåværende og tidligere elever ved skolen. De som ønsket å delta i intervju tok så kontakt med meg og avtalte tidspunkt for intervju. Det ønskelige antallet deltakere ble satt til 3 – 5 personer. Jeg var totalt i kontakt med fem personer, hvor av fire valgte å delta i prosjektet og en valgte å trekke seg. To av dem var elev ved det alternative opplegget for utdanning, mens de to andre har gått der tidligere. Alle

personene som ønsket å delta var over 16 år, og de var dermed selv i stand til å samtykke.

3.2.2 Intervjuguide

Et kvalitativt intervju kan struktureres og utformes på flere ulike måter. I dette prosjektet har jeg valgt å utforme intervjuguiden i en semi-strukturert form (se vedlegg nr. 5). Et semi-strukturert intervju kjennetegnes av et standardisert oppsett med en rekke forhåndsdefinerte spørsmål i en mer eller mindre fast rekkefølge. Selv om oppsettet har en fast form, har forskeren underveis i intervjuet mulighet til å endre på spørsmålenes rekkefølge og å stille oppfølgingsspørsmål der det er relevant for å få frem flere nyanser eller mer informasjon (Langdridge, 2006; Postholm & Jacobsen, 2018). Fordeler med et semi-strukturert oppsett er at intervjuet blir mer fleksibelt for forskeren og den som blir intervjuet blir heller ikke hemmet av at det er tydelige fastlagte svar på spørsmålene (Langdridge, 2006).

Tema og spørsmål i intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i oppgavens teoretiske rammeverk, der blant annet risikofaktorer for skolevegring, Bronfenbrenners miljømodell og narrativ teori står sentralt.

Intervjuguiden ble delt inn i følgende tema:

1. Bakgrunn
2. Sosiale aspekt i skolen
3. Overganger
4. Årsaken til skolevegring
5. Opplevelsen av skolevegring
6. Egen forståelse av skolefraværet
7. Avslutning

Den tematiske rekkefølgen var nøye planlagt. Siden det kan oppleves som utfordrende å snakke om skolevegring, ønsket jeg at intervjuet skulle starte med et nøytralt tema som det var enkelt å snakke om, før samtalen gradvis skulle gå

inn på mer emosjonelt ladede temaer knyttet til opplevelsen av skolevegring. Jeg anså det derfor som viktig at jeg tok meg god tid i starten av intervjuene for å bli litt kjent med og skape en fortrolighet med deltakerne, slik at det igjen skulle bli lettere for dem å åpne seg opp og fortelle om egne erfaringer.

Under hvert tema formulerte jeg spørsmål og i tråd med en narrativ tilnærming ble det besluttet å starte de fleste spørsmålene med formuleringen: «*kan du fortelle meg om ...*» (Elliot, 2005, s. 30). Dette gjorde jeg for å holde spørsmålene mest mulig åpne og gi deltakerne muligheten til å komme med utdypende informasjon og refleksjoner innenfor hvert tema. Jeg noterte meg også mulige oppfølgingsspørsmål som jeg kunne bruke til å få frem flere nyanser i deltakerne sine fortellinger.

Det var også viktig å formulere spørsmålene med et språk som deltakerne lett kunne forstå. Jeg ønsket derfor å unngå akademiske ord og uttrykk og brukte heller et mer hverdagslig språk. Underveis i intervjuene ble jeg oppmerksom på at blant annet ordet «tiltak» var vanskelig å forstå for enkelte av deltakerne og «tiltak» ble da erstattet av «å få hjelp».

Alt i alt opplevde jeg at intervjuguiden fungerte som et godt verktøy for å sikre struktur i intervjuet og at alle temaene jeg ønsket å ta opp ble berørt, samtidig som det var stor åpenhet for deltakerne til å fortelle sine historier.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene var såkalt en-til-en intervju og ble gjennomført i et klasserom på skolen som hjalp til med rekrutteringen. Deltakerne hadde kjennskap til dette stedet, noe som bidro til å skape trygghet. For å dokumentere det som kom frem i intervjuene hadde jeg med en diktafon og noe å notere med. Jeg noterte ikke underveis i intervjuene, men skrev ned tankene mine rundt gjennomføringen av intervjuet i etterkant av hvert intervju.

Jeg startet alle intervjuene med en innledende samtale hvor jeg presenterte meg selv og formålet med prosjektet. For å forsikre meg om at deltakeren hadde forstått hva det ville innebære å delta i studien gikk vi så igjennom informasjonsskrivet sammen. Deretter innhentet jeg skriftlig informert samtykke.

Helt til slutt satt jeg av litt tid til å gi noen eksempler på hvilke typer spørsmål som ville bli stilt og forsikret deltakeren om at om noe skulle være ubehagelig var det lov å si pass eller ta seg en pause. Etter denne lille introduksjonen skrudde jeg på diktafonen og startet selve intervjuet.

Samtalen fløt fint under alle intervjuene. De fleste av deltakerne var veldig engasjerte og hadde mye å fortelle om. Det var likevel i enkelte intervju behov for å ta i bruk oppfølgingsspørsmål for å få mer utdypende svar på spørsmålene. Dette opplevdes imidlertid ikke som noe problem og gikk ikke utover flyten i samtalen. Videre ble intervjugudens rekkefølge for det meste fulgt, men enkelte ganger ble temaene snakket om litt «hulter i bulter» alt ettersom hva deltakerne fortalte. Et av intervjuene skilte seg ut fra de andre. Denne eleven hadde en dårlig dag og var ganske emosjonell før intervjuet startet. Det var en stund usikkert om eleven ville klare å stille til intervju, men etter samtale med meg og en lærer ønsket vedkommende å prøve. I dette intervjuet var det særlig viktig for meg å vise omsorg ved å bruke ekstra lang tid og ta pauser underveis ved behov. Da intervjuet først var i gang fløt samtalen veldig fint, eleven var fortsatt noe emosjonelt preget, men vedkommende svarte i etterkant at hen var svært glad for at hen hadde gjennomført. Videre avsluttet jeg hvert intervju med å spørre deltakeren om hvordan han eller hun synes intervjuet hadde gått. Samtlige svarte at de synes det hadde vært fint, at de var glade for at jeg hadde valgt å belyse akkurat dette temaet i masterprosjektet mitt og at de ved å delta i studien håpet de kunne bidra til utvikling av mer og bedre kunnskap om skolevegringsproblematikk.

3.3 Analyse

Innenfor en narrativ tilnærming anses tematisk analyse som den vanligste analysemetoden (Sørly, 2017). Metoden blir også ofte anbefalt som et sted å begynne for studenter som skal gjennomføre et forskningsprosjekt. Med bakgrunn i dette valgte jeg å gjøre en tematisk analyse av intervjumaterialet. I en tematisk analyse identifiseres meningsinnholdet i datamaterialet og dette kategoriseres i tema som beskriver viktige trekk ved fenomenet man studerer (Sørly, 2017). Det finnes imidlertid flere måter å gjennomføre en tematisk

analyse på, men en mye brukt fremgangsmetode er Braun og Clarke (2006) sine seks faser. Det var denne fremgangsmetoden jeg valgte å følge i min analyse. Nedenfor vil jeg kort presentere Braun og Clarke (2006) sine seks faser og beskrive hva jeg gjorde i hver fase av analysen.

1. Gjøre seg kjent med datamaterialet. I denne fasen ble datamaterialet transkribert. For å få frem deltakerne sine fortellinger på best mulig måte transkriberte jeg intervjuene så ordrett som mulig. Dette innebar at jeg også markerte tenkepauser og følelser (f.eks., latter og gråt) som kom frem underveis i intervjuene. Jeg transkriberte hvert intervju for seg og lagret hvert intervju i et eget dokument.

2. Lage de første kodene. I denne fasen leste jeg gjennom de transkriberte filene, markerte viktige sitater, samt skrev ned stikkord for hånd i margen av hvert dokument. Dette dannet videre grunnlaget for kodene. Enkelt forklart handler koding om å sette merkelapper på datamaterialet (Langdridge, 2006). Eksempel på noen av kodene jeg kom frem til var: konsentrasjonsvansker, lite støtte fra lærere, nedlatende lærere, ingen mestring, angst, depresjon, mobbing og karakterpress.

3. Lete etter tema. I denne fasen tok jeg først utgangspunkt i temaene i intervjuguiden. Basert på kodingen av materialet identifiserte jeg så sentrale tema i fortellingene til deltakerne. Til slutt sammenlignet jeg temaene fra intervjuguiden med de mer induktivt genererte temaene og laget en samlet oversikt over mulige og relevante tema.

4. Se gjennom tema. I denne fasen gikk jeg kritisk gjennom temaene ved å se om de fungerte i relasjon til kodene, samt om det var mulig å slå sammen noen av temaene. For at det ikke skulle bli for mange tema bestemte jeg blant annet at «mobbing» kunne plasseres under undertemaet «relasjon til medelever». Det var i denne prosessen hele tiden fokus på at temaene skulle være der for en grunn hvor grunnen var at temaet skulle være relevant for å besvare problemstillingen.

5. Definer og navngi temaene. I denne fasen lagde jeg en beskrivelse av hvert tema og undertema som fikk frem hovedmeningssinnholdet i det enkelte tema/undertema. Målet var å definere klare navn som tydelig fanget essensen i

hvert tema og undertema. En tabell med oversikt over tema og undertema er lagt ved som vedlegg til oppgaven (Vedlegg nr. 6).

6. Skrive teksten/oppgaven. Denne fasen går ut på å produsere oppgaven med utgangspunkt i analysen. I denne fasen gikk jeg igjen gjennom notatene mine og de nedskrevne sitatene. Målet var å finne de sitatene som illustrerte temaene på best mulig vis. Det ble også her tatt et valg om hvordan analysen skulle presenteres. Jeg valgte å presentere analysen først før deretter å diskutere analysen opp mot relevant teori i et eget diskusjonskapittel.

Braun og Clarke (2006) påpeker at en tematisk analyse er en gjennomgående og rekursiv prosess. Det vil si at det er en prosess hvor man beveger seg frem og tilbake i datamaterialet og ikke kan anse analysen som helt ferdig før det endelige sluttresultatet foreligger. Ifølge Braun og Clarke (2006) starter også analyseprosessen lenge før datamaterialet innhentes og skapes. Dette samsvarer med hvordan jeg opplevde arbeidet med analysen. Analysen var en pågående prosess hvor jeg bevegde meg mye frem og tilbake i datamaterialet og gjorde endringer underveis, også etter jeg hadde startet skriveprosessen. Jeg hadde i tillegg gjort meg kjent med problemområdet før selve datainnsamlingen og hadde derfor en viss forventning om enkelte tema og koder som kunne dukke opp i datamaterialet. I selve analyseprosessen tok jeg derfor først utgangspunkt i de forhåndsdefinerte temaene i intervjuguiden før jeg sammenlignet dem med kodene i datamaterialet. Etter hvert kom jeg frem til noen hovedtema og undertema. Likevel var det i løpet av hele skriveprosessen åpent for at ting kunne endres på, alt ettersom hva som ble ansett som relevant for å besvare problemstillingen. Det ble gjort noen små endringer underveis, jeg endret blant annet navn på noen av temaene, samt strukturen og rekkefølgen på temaene i presentasjonen.

3.4 Forskningsetikk

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse. Det vil si at man må ta etiske hensyn helt fra begynnelsen av undersøkelsen til det ferdige resultatet foreligger. Jeg vil i dette

delkapittelet ta for meg noen viktige forskningsetiske hensyn jeg måtte ta i arbeidet med denne masteroppgaven.

Ifølge forskningsetiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har barn og unge som deltar i forskning særlig krav på beskyttelse (NESH, 2021). Selv om det endte opp med at alle deltakerne i dette forskningsprosjektet var over 18 år, kan de fortsatt anses som relativt unge. Det ble derfor ekstra viktig å beskytte deres identitet, samt å forsikre meg om at de forsto prosjektet sitt formål og hva det ville innebære for dem å delta.

Forskere skal som hovedregel alltid innhente et informert samtykke fra de som skal delta i forskningen (NESH, 2021). Dette går blant annet ut på at deltakeren informeres om forskningens overordnede formål og design, samt mulige risikoer og fordeler med å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det informerte samtykke er også med å sikre at deltakelsen er frivillig og ikke påvirket av noen form for press eller tvang. Informanten skal i tillegg ha muligheten til å trekke seg fra prosjektet så lenge det lar seg praktisk gjøre (NESH, 2021). I dette forskningsprosjektet som omhandler et sårbart tema anså jeg muligheten for å trekke seg som et særlig viktig forskningsetisk prinsipp, og dette var noe jeg informerte deltakerne om både før og etter intervjuet. Deltakerne fikk også muligheten til å angre seg dersom de i løpet av intervjuet hadde snakket om noe de ikke ønsket skulle bli tatt med i transkripsjonen av intervjuet. Dette fikk de spørsmål om i etterkant av intervjuet.

I tråd med NESH (2021) sine retningslinjer var det hele tiden en selvfølge at deltakerne skulle anonymiseres så godt det lot seg gjøre. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) vil et prinsipp om full anonymitet likevel være vanskelig å få til i praksis og man skal derfor være forsiktig med å love dette til informantene. Det vil alltid være en rekke faktorer som kommer frem i presentasjonen av et prosjekt som gjør at enkelte mennesker utenfor kan gjenkjenne deltakerne i prosjektet. Dette gjelder særlig i en studie som denne hvor deltakerne forteller om egne livserfaringer og opplevelser. For å ivareta deltakerne sin anonymitet har dermed navn og andre personopplysninger blitt endret eller utelatt i transkripsjonene samt i presentasjonen av deltakere og resultater av analysen.

Skolen som hjalp til med rekruttering og hvor samtlige av deltakerne enten går eller har gått er også anonymisert for å beskytte deltakernes identitet ytterligere. Utgangspunktet var hele tiden at det deltakerne formidlet skulle behandles på en etisk forsvarlig måte og ikke gjøre dem gjenkjennbar.

For å ivareta konfidensialiteten, har lydopptak og transkripsjoner vært lagret i SAFE (Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur) som er Universitetet i Bergen sin løsning for sikker behandling av sensitive personopplysninger i forskning. Med denne oppbevaringsløsningen har materialet vært passord-beskyttet og det er kun jeg og min veileder som har hatt tilgang til materialet. Lydfilene og transkripsjonene vil bli slettet når masteroppgaven er ferdigstilt og sensurert.

3.5 Studiens validitet og reliabilitet

I dette delkapittelet vil jeg bruke begrepene validitet og reliabilitet til å vise hvordan jeg har arbeidet med å sikre forskningskvalitet i denne masteroppgaven. Dette er begreper som anses som viktig i refleksjonen over studiens samlede troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.5.1 Validitet

Studios validitet er knyttet til datamaterialet sin gyldighet (Leseth & Tellmann, 2018; Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm og Jacobsen (2018) mener at gyldighet i forskning handler om hvilke begrensninger som er knyttet til forskerens egen forskning, det vil si hva slags konklusjoner en forsker egentlig har mulighet til å trekke ut fra de dataene han eller hun har samlet inn. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) dreier dette seg om i hvilken grad en metode er egnet til å undersøke det den faktisk skal undersøke. I denne oppgaven har jeg forsøkt å tydeliggjøre oppgavens problemfokus gjennom å formulere en relevant problemstilling for studiens formål. Aktualitet, bakgrunn og valg av problemstilling begrunnes i innledningen av oppgaven. Jeg tok blant annet en beslutning om at studiens narrative tilnærming skulle inkluderes i problemstillingen ved å bruke formuleringen «fortellinger». Studios

problemstilling kan likevel kritiseres for å være noe bred og som følge av dette formulerte jeg i tillegg to underproblemstillinger for å utdype og konkretisere problemstillingen.

Et sentralt prinsipp i vurderingen av validitet er forskningens overførbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at når det kommer til forskningens overførbarhet i kvalitativ metode så handler det ikke om at intervjuresultatene skal kunne generaliseres globalt, men at den kunnskapen som produseres skal kunne overføres til andre relevante situasjoner. I litteraturen omtales dette ofte også som en analytisk generalisering (Krumsvik, 2014). Hensikten med denne studien blir derfor ikke at resultatene skal kunne generaliseres til alle situasjoner og populasjoner, men heller at resultatene kan bidra med kunnskap for å øke forståelsen for skolevegringsproblematikk i lignende situasjoner.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker videre at refleksjoner rundt validitet er noe som burde prege alle fasene i en intervjuundersøkelse helt fra tematisering til rapportering. Jeg vil videre gjøre rede for hvordan jeg har sikret denne oppgavens validitet gjennom alle fasene i intervjuundersøkelsen. Først og fremst har jeg sikret denne masteroppgavens validitet ved å hele tiden kvalitetssjekke eget arbeid gjennom å være kritisk og stille spørsmål underveis i prosessen. Ved å ta i bruk en semi-strukturert intervjuguide forsikret jeg meg om at temaene som ble tatt opp i intervjuet var relevant for å besvare problemstillingen, samtidig som at jeg åpent opp for at deltakerne sine fortellinger kunne bringe frem nye tema. Videre ble transkriberingen gjort så ordrett som overhodet mulig for å holde seg tro til deltakerne sine fortellinger. I analyseprosessen gjennomførte jeg et grundig arbeid hvor jeg først jobbet meg systematisk gjennom hver enkelt deltaker sin fortelling før jeg jobbet med å identifisere tema og mønster på tvers av intervjuene/fortellingene. Sitatene som til slutt ble valgt ut skulle ha en tydelig sammenheng med temaene de illustrerte og jeg har gått flere runder for å plassere sitatene i rimelige og meningsfulle sammenhenger. På denne måten har jeg gjennom flere steg lagt til rette for å sikre validiteten i alle fasene av intervjuundersøkelsen.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet innenfor forskning er knyttet til studiens pålitelighet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å bruke refleksivitet og transparens som mål for studiens reliabilitet (Leseth & Tellmann, 2018). Dette innebærer at forskningens reliabilitet blir styrket gjennom at forskeren reflekterer over egen forforståelse og betydning for resultatene, samt gjør forskningsprosessen synlig slik at andre også kan reflektere over forskningsprosessen og resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018).

Høy transparens går dermed ut på at forskeren gir gode beskrivelser av teorigrunnet og innsamlingen samt analysen av datamaterialet (Leseth & Tellmann, 2018). Denne studiens reliabilitet blir derfor styrket av at jeg gjennom dette metodekapitlet har synliggjort og begrunnet valg og prosesser steg for steg slik at leser kan danne seg et bilde over hvordan jeg har kommet frem til funn og tolkninger. Jeg har blant annet skildret hvordan jeg har gått frem i datainnsamlingen og analysen, samt forklart hvordan jeg gikk frem i valg av informanter, utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervju.

God refleksivitet går ut på at forskeren eksplisitt viser at hen er bevisst på sin forforståelse når det gjelder forskningsfeltet og deltakerne (Leseth & Tellmann, 2018). Det er med andre ord viktig at forskeren er oppmerksom på egen subjektivitet. En måte å gjøre dette på er å føre en jevnlig loggbok over egen rolle i forskningen som gir forskeren en mulighet til å gå tilbake og få et metablikk på hvordan observasjoner og innhold i intervjuene forstås med utgangspunkt i eget ståsted og forforståelse (Postholm & Jacobsen, 2018). For å bli mer bevisst på egen rolle som forsker valgte jeg å loggføre tankene mine rundt gjennomføringen av intervjuet i etterkant av hvert intervju, samt føre en egen «metode-dagbok» hvor jeg skrev ned hva jeg gjorde og hvorfor. For å også være transparent når det gjelder egen forståelse og refleksjon rundt forskerrollen vil jeg i neste avsnitt dele noen av tankene jeg hadde etter det første intervjuet og vise hvordan disse refleksjonene videre påvirket de andre intervjuene.

Etter det første intervjuet følte jeg på en form for usikkerhet. Jeg har ikke intervjuet noen i en forskningssammenheng før og det var derfor vanskelig å

forutse hvordan intervjuet kom til å bli. Selv om samtalen fløt fint og deltakeren ikke ga uttrykk for misnøye på noe som helst vis, satt jeg igjen med en overveldende følelse av at deltakeren hadde delt åpent og ærlig om en sårbar situasjon mens jeg ikke hadde gitt noe tilbake. I utgangspunktet er det rimelig at et forskningsintervju har denne rollefordelingen: deltakerne skal fortelle og forskeren skal lytte aktivt. Når jeg har reflektert over dette i ettertid tror jeg det handlet om at historien deltakeren fortalte gjorde et sterkt inntrykk på meg. Jeg hadde et ønske om å vise mest mulig forståelse og omtanke, noe som kan være vanskelig i en intervjusituasjon. I de resterende tre intervjuene valgte jeg derfor i innledningen til intervjuene å si at intervjusituasjonen kan oppleves som en enveisrettet samtale for noen deltakere. Jeg forsikret imidlertid deltakerne om at dette var helt normalt og at jeg var veldig interessert og takknemlig for at de hadde valgt å dele sin historie om skolevegring med meg.

Kunnskapen som konstrueres og kommer frem ved kvalitativ forskning vil alltid være avhengig av den sosiale relasjonen mellom deltaker og forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Relasjonen avhenger videre av forskerens evne til å skape et rom hvor deltakerne føler de fritt og trygt kan snakke åpent. Et kjent fenomen ved intervjusituasjoner er at deltakerne ofte tilpasser det de sier til det de tror intervjueren ønsker å høre. Det finnes en lang rekke med forhold som kan være med å påvirke svarene til deltakerne, blant annet intervjuers kjønn, alder, bekledding og stemme (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette var forhold jeg prøvde å tenke over før intervjuet, men å kontrollere for alle disse forholdene er så å si umulig fordi hver deltaker vil kunne tolke og oppleve disse forholdene forskjellig. Istedenfor har jeg valgt å dele noen av mine tanker rundt hvordan jeg opplevde den sosiale relasjonen i avsnittet over, samt tidligere i metodekapittelet i underkapittelet «3.2.3 gjennomføring av intervju», slik at leseren selv kan reflektere over relasjonens troverdighet.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder imidlertid at et for høyt fokus på reliabilitet kan motvirke både kreativ tenkning og variasjon i forskning. Under kravet for refleksivitet i kvalitativ forskning ligger det en erkjennelse av at objektive og nøytrale analyser ikke er mulig og at all forskning vil være preget samt begrenset av forskerens posisjon og perspektiver (Leseth & Tellmann, 2018). Denne masteroppgaven vil følgelig være preget av mine faglige tolkninger og

vurderinger, men med en høy grad av transparens og refleksivitet kan det argumenteres for at leseren likevel kan vurdere og reflektere over om studiens resultater er rimelige i forhold til måten prosjektet er gjennomført på.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene av analysen av deltakernes fortellinger. Jeg intervjuet totalt fire personer om deres erfaringer og opplevelser med skolevegring. Jeg vil starte med å presentere utvalget, før jeg videre vil presentere resultatene som jeg har kommet frem til i analysen.

4.1 Presentasjon av utvalget

I de følgende avsnittene vil jeg presentere deltakerne i studien samt en kortversjon av deltakernes fortelling om deres erfaring med skolesystemet. Jeg har valgt å gjøre det på denne måten fordi oppgaven tar utgangspunkt i narrativ metode og fordi denne presentasjonen gir leseren et bedre utgangspunkt for å forstå hver enkelt deltaker sin historie. Jeg har også valgt å gi deltakerne fiktive navn for å gjøre presentasjonen mer leservennlig.

Lise

Lise er 19 år gammel og går i dag på et alternativt opplegg for utdanning. På fritiden liker hun å være med venner og se på serier og filmer. Lise forteller at det har vært veldig vanskelig for henne å gå på skolen. Hun omtaler seg selv som den stille i klassen som ikke hadde så mange venner. Det teoretiske og faglige synes hun også var vanskelig. Hun slet med å sitte i ro og konsentrere seg over lengre perioder og ble fort distraheret. Lise har også opplevd å bli mobbet gjennom store deler av grunnskolen. I 4. klasse startet ertingen i det små, men utviklet seg til mobbing som i løpet av årene på barneskolen ble mer og mer alvorlig. Det hele endte med drapstrusler og sivilpolitiaksjon på skolen. Som følge av mobbingen fikk Lise sosial angst og depresjon i en alder av 13 år. Dette gjorde skolehverdagen enda vanskeligere for Lise og hun var mye hjemme og utviklet etter hvert skoleangst, men hun kom seg likevel gjennom ungdomskolen. Da Lise starter på videregående hadde hun det fortsatt tungt psykisk og redselen for å bli mobbet igjen gjorde at hun ikke klarte å gå på

skolen store deler av 2. året. Det høye skolefraværet førte til at hun ikke fikk bestått videregående opplæring.

Maren

Maren er 18 år gammel og går i dag på et alternativt opplegg for utdanning. På fritiden liker hun å være med venner og familie. Da jeg spurte Maren hvordan hun synes det var å gå på skolen, svarte hun at hun har prøvd å få det til å fungere i mange år, men at hun endte opp med å få angst av å gå på skolen. Det var flere ting som gjorde at det ble sånn for Maren. Allerede på barneskolen ble hun mobbet for utseende av sine medelever, noe som fortsatte videre på ungdomskolen. I tillegg har hun diagnosene ADHD og sterk grad av dysleksi, noe som gjorde at det faglige ble vanskelig. Hun forteller at hun aldri har hatt motivasjon for skolen før nå når hun går på det alternative opplegget for utdanning. Her opplever hun å bli møtt og sett av lærerne, noe hun i liten grad har opplevd tidligere. På videregående hadde Maren en lærer som hun opplevde som så streng og «stygg» med henne at hun kunne få angstanfall i timen. Det dårlige forholdet hun hadde til denne læreren utviklet seg etter hvert til en så sterk redsel at hun ikke klarte å gå på skolen. Det endte til slutt med at hun ga opp og droppet ut av videregående.

Petter

Petter er 21 år gammel, har fullført videregående opplæring og er i dag i full jobb. På fritiden liker Petter å være med venner og spille fotball. Petter har vokst opp i et hjem preget av rus og alkohol. Da Petter gikk på barneskolen ble barnevernet oppmerksom på dette og han ble flyttet til et beredskapshjem og videre til fosterhjem. Denne overgangen var vanskelig for Petter, han flyttet mye rundt til forskjellige familier og strevde med å finne sin plass. Skolen ble i denne perioden det Petter omtaler som hans «*safe place*». Likevel hang Petter etter hvert etter på skolen, han hadde faglige vansker og ADHD noe som gjorde at han slet med å følge med i timene. Han gjorde ikke lekser, strøk på prøver og synes skolearbeidet var vanskelig. Petter forteller videre at han på

ungdomskolen «...hengte med feile folk og tok en del feile valg», men at han til tross for dette stilte på skolen hver dag. Flere ganger gjennom intervjuet påpeker han at han aldri har vært en skulker. Likevel hadde Petter en periode på videregående hvor han gruet seg sånn til å gå på skolen at han utsatte å legge seg slik at det ikke skulle bli en ny dag. Han utviklet etter hvert skolevegring. På denne tiden følte han på mye skuffelse og angst, noe som førte til at han til slutt ikke klarte mer og droppet ut av videregående. Det alternative opplegget for utdanning som han så fikk tilbud om, hjalp ham til å føle på mestring og ga ham motivasjon til å fullføre videregående opplæring.

Kamilla

Kamilla er 23 år gammel og holder i dag på å utdanne seg til helsefagarbeider. Hun er en sosial person som elsker å være med mennesker. Kamilla forteller at hun aldri har likt skolesystemet sånn som det er i dag. Hun omtaler det som veldig A4: «...du skal komme på skolen, sitte der i 6-7 timer og høre på en lærer snakke». For Kamilla sin del fungerte dette dårlig da hun har lærevansker, dysleksi og konsentrasjonsproblemer. Allerede på barneskolen opplevde hun at hun lå etter de andre elevene faglig. Hun opplevde lite faglig mestring, noe som gikk utover hennes psykiske helse. På ungdomskolen forverret ting seg. Fagene ble vanskeligere og hun skulle begynne å få karakterer. Kamilla forteller at vurderingssituasjoner er det verste hun vet. På ungdomsskolen følte hun på et enormt karakterpress som gjorde at hun etter hvert utviklet skolevegring og ikke klarte å gå på skolen. I 10.klasse ble det bestemt at hun skulle få slippe karakterer og heller få godkjent/ikke godkjent. Dette tiltaket gjorde at hun kom seg gjennom ungdomskolen og kunne starte på videregående. Det ble likevel for tungt for Kamilla på videregående med karakterer, prøver og fremføringer, så hun valgte til slutt å droppe ut.

4.2 Presentasjon av resultater av analysen

Jeg vil videre i dette funnkapittelet presentere hovedtendensene i elevene sine fortellinger om skolevegring. Kapittelet er strukturert i fire overordnede tema med flere undertema. For å få frem elevenes «stemme» og hva som kjennetegner deres fortellinger om skolevegring, inneholder presentasjonen relativt mange sitater fra deltakernes fortellinger.

4.2.1 Hovedtema 1: De sosiale aspektene i skolen

Dette hovedtemaet har fokus på deltakernes fortellinger om sosiale relasjoner til medelever og lærere, og hvilken betydning disse relasjonene har hatt for deltakerne sin skolevegring. Hovedtemaet er delt inn i undertemaene relasjonen til medelever og relasjonen til lærere.

4.2.1.1 Relasjonen til medelever

I samtalen med de tidligere elevene spurte jeg om de ville fortelle om relasjonen de har hatt til sine medelever. De fleste deltakerne svarte med å fortelle om hvor populære de hadde vært og/eller hvor mange venner de hadde hatt. Noen fortalte at de hadde hatt mange venner, som for eksempel Petter som fortalte at han ikke har hatt problemer med det sosiale og «... *alltid [har] funnet meg venner de forskjellige stedene jeg har vært*». Også Kamilla forteller at hun «... *hadde venner, det hadde jeg absolutt. Men jeg vil ikke si jeg var den mest populære. Men det var ikke målet mitt heller*». Andre fortalte imidlertid at det hadde vært vanskelig for dem å få seg venner:

«Relasjonen min til elever har egentlig alltid vært veldig smått og ikke så veldig bra. På barneskolen så hadde jeg ikke mange venner, jeg hadde vel en til to venner som var litt sånn som meg da. Det gjorde at jeg hadde noen å være med.» (Maren)

Noe som går igjen i deltakernes fortellinger er betydningen av å ha venner på skolen. Uansett om de hadde få eller mange venner på skolen trakk samtlige frem venner som en viktig grunn til at de trivdes og ønsket å være der. Kamilla

sin fortelling viser hvor stor betydning venner kan ha for trivsel og muligheten til å klare å gå på skolen:

«Når jeg tenker på det nå så var det jo det som gjorde at jeg kom på skolen- det var på grunn av vennene mine. Jeg er jo en veldig sosial person og elsker å være med mennesker. Så det at jeg hadde venner gjorde at jeg faktisk reiste meg opp og gikk på skolen.»

Også Maren sin fortelling om opplevelsen av å ikke ha venner viser hvor stor betydning venner kan ha for om elever med skolevegning klarer å gå på skolen:

«På ungdomskolen fikk jeg en ny venn som gjorde det lettere for meg å gå på skolen. Men hun var ett år eldre så hun sluttet et år før meg. Som gjorde at det egentlig var 10. klasse som var verst for meg på ungdomskolen, for da hadde jeg ingen å være med. Dette gjorde at jeg ofte løp ut fra skolen før skoledagen var slutt eller lot være å komme i det hele tatt.»

I to av deltakerne sine fortellinger om relasjonene til medelever er mobbing et tema som går igjen. Både Lise og Maren fortalte at de har opplevd å være del av et utrygt klassemiljø hvor de ble mobbet av sine medelever. Mobbingen har i begge tilfeller vært langvarig, det startet tidlig på barneskolen og eskalerte med årene. Lise fortalte at hun hadde det hun oppfattet som «falske venner» som tilsynelatende kun var sammen med henne «... for å kunne ha noen å erte på, på en måte». Videre fortalte Lise at mobbingen begynte «... i det små allerede i 4. klasse med litt sånn erting og sånn...» men eskalerte og ble enda mer alvorlig på ungdomskolen:

«Det var veldig mye mobbing. Det var alt i fra at jeg ble slått og sparket til stygge ord. Det endte med drapstrusler og voldstrusler. Så det synes jeg var ekstremt tungt og dritskummelt. På et punkt måtte jo skolen få inn sivilpoliti fordi jeg hadde fått flere drapstrusler på samme dag.»

Både Lise og Maren mener selv at de opplevde å bli mobbet fordi de var litt annerledes enn de andre i klassen og på grunn av utseende. Maren fortalte om det på følgende måte:

«Jeg var på en måte den i klassen som var litt annerledes da- fordi jeg hadde ADHD og så kanskje ikke like pen ut som alle de andre på den tiden. Det var en del mobbing for utseende og sånn, og den ene vennen jeg hadde var liksom også venn med de andre så jeg var egentlig veldig mye alene.»

Noe som går igjen i fortellingene til Lise og Maren er at mobbingen har ført til en følelse av utenforskap i skolesystemet. De har vært mye alene og hatt få og dårlige relasjoner til sine medelever gjennom store deler av grunnskolen. Begge trekker frem mobbingen som en vond og vanskelig opplevelse som den dag i dag fortsatt påvirker deres sosiale fungering.

4.2.1.2 Relasjonen til lærere

Deltakerne ble også spurt om de kunne fortelle om hvilken relasjon de har hatt til lærere de har møtt i løpet av skolegangen. I deltakernes fortellinger kommer det frem at de stort sett har hatt en negativ eller svak/manglende relasjon til lærere og at det særlig er tre elementer som kjennetegner disse negative relasjonene.

Det første som går igjen i fortellingene om negative relasjoner til lærere, er at deltakerne opplever at de ikke har fått hjelp og støtte fra lærerne. De mest alvorlige eksemplene på dette kommer frem i fortellingene til Lise og Maren om mobbing. Begge opplevde å motta lite hjelp og støtte fra lærere i mobbesituasjoner og Lise fortalte at *«... på mange av de skolene jeg har gått på så har egentlig lærerne bare oversett det. Man får alltid den typiske beskjeden «Ja vi skal ta tak i det» men så skjer det ingenting.»* og Maren har også en lignende opplevelse av at *«... lærerne pleide ikke å gjøre noe med det»*. Både Lise og Maren fortalte om hvordan de gang på gang prøvde å fortelle lærerne om mobbingen uten å bli tatt på alvor eller å få støtte eller hjelp:

«De som var stygg med meg var veldig flink til å snakke for seg selv og overtale, så det ble aldri noe hjelp i det fordi lærerne trodde aldri på meg. Jeg har aldri blitt trodd på sånn helt egentlig.» (Maren)

I fortellingen gir Lise uttrykk for at det tok veldig lang tid og situasjonene utviklet seg til å bli veldig alvorlig før hun opplevde å bli tatt på alvor av lærerne. Dette har ifølge Lise påvirket hennes relasjon til lærerne ved at hun i stor grad har følt seg oversett og sviktet av de som egentlig har som jobb og plikt å hjelpe henne:

«Jeg følte jeg aldri ble tatt seriøst med tanke på dette med venner og mobbing. De mente at det er sånn venner holder på: de koddet, de tuller, de erter deg. No i en eldre alder så ser jo jeg at det er helt feil. Så jeg følte meg egentlig ganske sviktet [...] Så relasjonen min til lærere har egentlig ikke vært så veldig bra.» (Lise)

Det andre elementet som går igjen i fortellingene er opplevelsen av å ikke bli sett og anerkjent av lærerne. Denne opplevelsen har ifølge flere av deltakerne ført til at de føler lærerne ikke har vist dem omsorg eller brydd seg om dem. Flere av deltakerne i denne studien har ikke opplevd å ha relasjon til en lærer som bryr seg om dem. Istedenfor trekker deltakerne frem en opplevelse av å være oversett og til bry. Maren fortalte om det på denne måten:

«Jeg følte meg ikke trygg på lærerne. De brydde seg ikke, for visst jeg følte noe var urettferdig så var det liksom feil. Jeg følte at hvis jeg synes noe var vanskelig så hjalp de meg ikke. De så på meg som en feil på grunn av hvordan jeg var.»

Her beskriver Maren hvordan hun føler at lærerne ikke har brydd seg om henne og vært der for henne da hun trengte hjelp, men heller har dømt henne og sett ned på henne. Flere av de andre deltakerne fortalte også om det de opplever som en skjev maktbalanse mellom lærere og elev. Kamilla fortalte at hun «... synes det var veldig sånn lærerne på topp og elevene nede på bunn, og på grunn av det så følte jeg at de så ned på meg og egentlig ikke ville høre på det jeg sa». Dette førte til at Kamilla, på samme måte som Maren, følte seg oversett av lærerne.

Det tredje kjennetegnet ved en negativ lærer-elev-relasjon som går igjen i flere av deltakerne sine fortellinger er opplevelsen av at lærerne er slemme og nedlatende mot dem. Flere av deltakerne forteller om opplevelser der lærere har kommet med frekke kommentarer, har vært strenge og «stygge» med dem, samt forskjellsbehandlet elever. Dette ser vi blant annet eksempel på i Maren

sin fortelling om en lærer på videregående som hun hadde et veldig dårlig forhold til:

«Jeg synes han var veldig stygg med elevene. Han plukket ut meg og en kompis som gikk i den klassen. På den måten at vi var forskjellig fra de andre. På grunn av det var han streng og stygg med oss. Han ga meg blant annet flere angstanfall, og selv om han så at jeg gren og hadde angst så bare fortsatte han.»

Kamilla har et lignende eksempel i en fortelling fra da hun gikk på barneskolen:

«Jeg husker spesielt når vi skulle lese høyt i klassen. Når det var min tur kunne læreren si «Vi hopper over Kamilla, hun klarer jo ikke lese uansett». Så det var veldig tøft, og gikk veldig inn på meg. Jeg synes lærerne var litt sånn småfrekke.»

Kamilla forteller her om en ubehagelig opplevelse hvor læreren trekker frem en faglig svakhet hun har foran alle de andre elevene i klassen. Kamilla forteller videre at hun opplevde det som at læreren prøvde å gjøre narr av henne.

Selv om deltakerne for det meste la vekt på negative lærer-elev-relasjoner i sine fortellinger, nevner også noen av dem lærere de har hatt positive relasjoner til. Flere av deltakerne bruker ordet «snill» når de forteller om en positiv relasjon til lærere og for eksempel Maren fortalte at hun «... hadde jo snille lærere også». Det er likevel få av deltakerne som utdyper disse positive relasjonene med noe mer enn noen få ord. Petter er den eneste som har en noe lengre fortelling om en positiv relasjon han hadde til en lærer på videregående:

«Det var spesielt en lærer på videregående som var veldig fet. Han var engelsklærer og utrolig kul. Jeg opplevde at han var der for meg og hadde tid til å snakke. Han gjorde det litt annerledes enn de andre lærere. Han hadde timene sine litt annerledes og elevene synes det var mye gøyere å lære- mye kulere. Så alle gledet seg til de timene. Av og til så skiftet han rolle med elevene. Han sa for eksempel «du kan få lov til å være lærer i dag» også satt han seg ned også lot han en elev ta over timen. Jeg synes det var en kul måte å gjøre det på. Han var veldig viktig for meg på videregående.»

Her forteller Petter hvordan det at læreren gjennomførte undervisningen på en litt annerledes og utradisjonell måte gjorde at han og hans medelever opplevde læring som noe kult og gøy. En kombinasjon av dette og opplevelsen av at læreren var der for ham og hadde tid til å snakke med ham, førte til en positiv lærer-elev-relasjon hvor Petter følte seg både sett og ivaretatt.

4.2.2 Hovedtema 2: Faglige fungering og mestring

I denne delen av kapittelet er fokuset på deltakernes fortellinger om faglige fungering og mestring. Hovedtemaet er delt inn i undertema som handler om faglige vansker, opplevelsen av lite til ingen mestring i skolen, vurderingssituasjoner og karakterpress, og til slutt opplevelsen av mestring i praktiske fag.

4.2.2.1 Faglige vansker

I analysen fant jeg at faglige vansker var noe som gikk igjen i fortellingene til alle deltakerne. Deltakerne fortalte om svake faglige prestasjoner og at de opplevde den faglige delen av skolen som svært utfordrende. På spørsmål om det var noen fag eller aktiviteter deltakerne synes var ekstra vanskelige svarte samtlige deltakere at de hadde størst problemer i teoretisk tunge fag og Lise forklarer det slik: *«Jeg har aldri klart teori. Jeg leser det og forstår det, men det forsvinner igjen. Jeg klarer liksom ikke å få det innover meg»*. Flertallet av deltakerne trakk frem matte som særlig vanskelig og Kamilla gikk så langt at hun omtalte faget som et mareritt:

«Alle fag var vanskelig, men spesielt matte var et mareritt. Jeg husker at når jeg sto opp om morgenen og visste at jeg skulle ha matte så hadde jeg en klump i magen, var kvalm og gruet meg skikkelig.»

Videre trakk deltakerne særlig frem lese- og skrivevansker og konsentrasjonsvansker som to faktorer som har ført til at den faglige delen av skolen har vært svært utfordrende for dem.

Lese- og skrivevansker er den første faktoren som har hatt betydning for deltakerne sin faglige utvikling og Maren fortalte at «...*alle fag var vanskelig på grunn av dette med lesing og skrivning*». Både Maren og Kamilla er diagnostisert med dysleksi og fortalte at dysleksien har gått utover den faglige læringen i skolen. Dysleksien førte blant annet til at de har hatt store utfordringer med å lære grunnleggende ferdigheter som å lese, skrive og regne. Utfordringer med disse ferdighetene førte videre til en opplevelse av å alltid være faglig svakere enn de andre elevene i klassen. Kamilla fortalte om det på denne måten:

«I rundt 5-6 klasse merket jeg at jeg lå etter alle de andre. For da var det sånn «de klarer jo å lese hvorfor klarer ikke jeg å lese». Jeg fikk ikke med meg det jeg leste. Jeg kunne lese en setning og ikke huske noe av hva jeg leste, mens de andre elevene i klassen kunne lese flere sider og huske alt [...] Når jeg tenker meg om har jeg egentlig alltid lagt noen skritt bak alle andre. På barneskolen var det lesingen og da jeg begynte på ungdomskolen var det matten.»

Konsentrasjonsvansker er den andre faktoren som har hatt betydning for deltakerne sin faglige utvikling. Tre av de fire deltakerne fortalte at de er diagnostisert med ADHD, mens den fjerde sliter med konsentrasjonsproblemer. Alle deltakerne ga tydelig uttrykk for at de synes det var vanskelig å konsentrere seg på skolen, noe som påvirket deres faglige resultater og innsats på en negativ måte. Deltakerne fortalte om flere situasjoner fra skoletiden hvor oppmerksomheten gled over på andre ting enn det som skulle læres:

«I matte og lignende fag kunne fort konsentrasjonen min gå over til noe helt annet. Da ville jeg heller snu meg og gjøre andre ting som var helt uviktig. Jeg var hele tiden urolig. Jeg fant hele tiden noe som var mer interessant- om det var en lego klosse, et papirfly eller et hviskelær. Jeg gikk også på do sikkert ti ganger i løpet av en dobbelttime, eller gikk ut i gangen for å sitte der og se om noe annet interessant skulle skje.»(Petter)

«Når jeg først begynner å lese så går det 10 minutter også er det sånn «nei hva er det jeg holder på med» så ser jeg opp og blir distraherert av alt mulig andre greier.» (Lise)

I beskrivelsene over kommer det tydelig frem hvordan Petter og Lise fort blir ukonsentrert i en typisk lærings situasjon i klasserommet. De forteller om problemer med å holde konsentrasjonen over lengre tid og at de fort blir distraheret. Dette gjaldt spesielt i teoretiske tunge fag som krevde konsentrasjon for å oppnå forståelse.

4.2.2.2 Liten opplevelse av mestring i skolen

Deltakernes faglige vansker har også ført til få mestringsopplevelser i skolen. En opplevelse av liten til ingen mestring i skolen er et fremtredende trekk i flere av deltakerne sine fortellinger. Kamilla fortalte om det på denne måten:

«Jeg har aldri følt på mestring. Jeg har liksom ikke funnet min plass hvor jeg mestrer noe. Det tærer jo på deg psykisk. Også er man jo gjerne litt skjør når man er barn og ungdom og ønsker gjerne å føle at man mestrer noe, og når man ikke gjør det så blir man litt sånn «Åhr, andre klarer det hvorfor klarer ikke jeg det? Hvor er min plass?»

Et poeng som også går igjen i flere av deltakerne sine fortellinger er at opplevelsen av å ikke mestre og få til ting i skolen har gått negativt utover selvtilliten. Kamilla sin videre fortelling er et eksempel på dette:

«Jeg gikk hjemmefra hver eneste dag og hadde egentlig god selvtillit fordi mamma, pappa og søsknene mine var veldig opptatt av at jeg skulle få en bra dag på skolen. De visste jeg ikke likte skolen, så de «boostet» meg opp for å dra på skolen. Jeg hadde egentlig grei selvtillit før jeg dro på skolen, men når jeg kom hjem igjen var jeg helt ødelagt. Jeg hadde lav selvtillit og tenkte at jeg ikke greide noen ting. Jeg hadde ingen mestringsfølelse og følte meg veldig liten.»

I sitatet over skildrer Kamilla opplevelsen av at skolen tapper henne for energi og fikk henne til å føle seg liten og mislykket, fordi hun ikke opplevde mestring i skolen.

Videre har opplevelsen av svak mestring i skolen også ført til at flere av deltakerne har lav mestringsforventning og liten tiltro til egne evner i å lykkes i fag. Deltakernes lave mestringsforventning har ført til at noen av dem har hatt

en tendens til å gi fort opp på oppgaver de opplevde som vanskelig. Petter fortalte at «...jeg visste at jeg ikke fikk det til uansett, så jeg tenkte ofte at det ikke var vits å prøve en gang».

Til tross for at deltakerne har hatt få mestringsopplevelser i skolen kommer det likevel tydelig frem i deltakerne sine fortellinger at de har hatt et ønske om å mestre skolehverdagen. Deltakerne fortalte om et ønske om å oppleve mestring og klare å gå på skolen i likhet med andre barn og unge på deres alder:

«Det var mange dager hvor jeg tenkte sånn «No må jeg skjerpe meg, jeg er ikke den som har det verst i hele verden, jeg må jo klare å gå på skolen. Alle andre klarer jo å gå på skolen liksom, hvorfor skal ikke jeg klare det». Jeg var veldig sånn at jeg ikke ville være annerledes. Det likte jeg ikke. Jeg skjønnte bare aldri hvordan alle andre klarte å stå opp til den tiden, komme seg på skolen, gjøre lekser, gjøre prøver- som at de er en datamaskin liksom. Jeg skjønnte det aldri, men jeg hadde lyst til å klare det selv. Men jeg klarte det ikke.» (Maren)

Maren sin fortelling over er et godt eksempel på hvordan deltakerne har hatt et ønske om å klare å gå på skolen slik som «alle andre» og hvordan opplevelsen av å ikke mestre faglige og praktiske krav har gjort skolehverdagen vanskelig. Denne opplevelsen av motgang og lite mestring har blant annet ført til dårlig selvtillit og liten tiltro til egne evner, noe som igjen har gått utover motivasjonen, viljen og ønsket om å gå på skolen.

4.2.2.3 Vurderingssituasjoner og karakterpress

Et annet element som går igjen i fortellingene til flere av deltakerne er at de har hatt en negativ opplevelse med vurderingssituasjoner og da særlig det å få karakterer og det presset dette medfører. Maren fortalte følgende:

«Jeg synes vurderingssituasjoner utgjorde det største presset. Du får sånn press for å være perfekt. Jeg hatet det, det var det som gjorde at motivasjonen min ble veldig lav. Det å ha karakterer og sånn. I hele 10. klasse for eksempel gjorde jeg null prøver. Jeg klarte det ikke. Jeg sa til læreren min at jeg ikke kom til å gjøre den prøven i dag. Jeg hadde ikke

øvd, jeg klarte ikke øve fordi vi hadde karakterer. Karakterer var mye av grunnen for at jeg ikke klarte å lære, øve, pugge eller noe av det.»

I beskrivelsen over kommer det tydelig frem at det å bli vurdert å få karakterer er noe Maren misliker. Hun beskriver seg selv som en person som i stor grad sammenligner seg selv med andre og blir påvirket av hvordan andre oppfatter henne. For Maren blir derfor det opplevde karakterpresset som en negativ sirkel som påvirker hennes motivasjon, læring og mestring.

Kamilla har likeens med Maren også en dårlig opplevelse med vurderingssituasjoner. Da jeg spurte henne hva hun mente var hovedgrunnen til at hun har synes at det har vært vanskelig å gå på skolen svarte hun karakterpress. Videre utdypet hun dette med å fortelle at hun mente at både lærerne og elevene bidro til dette karakterpresset:

«Karakterpress er jo egentlig ikke bare læreren sin feil, jeg vil si det også er elevene sin feil. Jeg husker det var så mange ganger hvor medelever sa sånn «åh jeg fikk en firer» også ble de deppa av det liksom, også satt jeg der med en toer og ville i hvert fall ikke vise hva jeg hadde fått. Det virket som at det at de ikke fikk en sekser da var det ikke godt nok.»

I eksempelet over forteller Kamilla om et læringsmiljø preget av høyt fokus på karakterer og prestasjoner. Som tidligere deler av dette kapittelet har presentert har deltakerne hatt store faglige vansker og opplevd lite mestring i skolen. Å få svake karakterer i et prestasjonsorientert læringsmiljø hvor for eksempel karakteren 4 omtales som dårlig, er noe som har påvirket deltakerne sin motivasjon og lærelyst i skolen.

4.2.2.4 Mestring i praktiske fag

Som en kontrast til å bli spurt om hvilke fag de synes var vanskelig spurte jeg også deltakerne om hvilke fag de likte på skolen. På dette spørsmålet svarte alle deltakerne at de likte praktiske fag best. Maren fortalte at hun likte best *«...de fagene hvor jeg får bruke kroppen og slipper å sitte med pulten å ikke få bevege meg»*. Kroppsøving er et eksempel på et slikt praktisk fag som blir trukket frem av deltakerne. Da de ble spurt om hvilke fag de likte best oppga tre

av fire deltakere «gym» som sitt favorittfag. Lise gikk så langt at hun omtalte faget som «...høydepunktet av uken».

Tradisjonelt sett verdsettes det andre egenskaper og kunnskaper i kroppsøving enn i de teoretiske fagene som deltakerne synes er vanskelige. Kroppsøving er et av få fag hvor elevene skal være fysisk aktive og ikke sitte i ro ved en pult. I kroppsøvingsfaget fikk deltakerne muligheten til å bruke kroppen sin som en aktiv del av læringen. Fysisk aktivitet og bevegelse er noe flere av deltakerne forteller at de liker og synes er gøy. Lise beskriver det slik: «Jeg likte veldig godt gym for da fikk jeg bevegde meg. Det var den eneste timen jeg fikk bevegde meg uten å få kjeft».

Videre legger deltakerne også vekt på at det at de liker kroppsøving og synes det er gøy, fører til en opplevelse av mestring og at mestringen igjen gjør at faget oppleves positivt:

«Jeg har alltid vært glad i gym. Jeg har alltid vært flink i gym og målrettet og bevisst på at det var noe som var gøy og noe jeg var flink til. Det sier seg selv at det man er flink til- det er jo gøyere.» (Petter)

4.2.3 Hovedtema 3: Opplevelsen av skolevegring

Dette hovedtemaet går mer i dybden på hvordan deltakerne fortalte at de opplevde skolevegringen, blant annet ved å trekke frem ulike følelser, tanker, plager og erfaringer de knytter til fenomenet. Hovedtemaet er delt inn i undertema som handler om angst, ulike fysiske symptomer og plager, opplevelsen av å ikke være på skolen og opplevelsen av å bli «pushet» til å gå på skolen.

4.2.3.1 Angst

Et kjennetegn ved deltakerne sine fortellinger er beskrivelsen av angst eller følelsen av angst. Flere av deltakerne bruker begrepet «angst» i sammenheng med noe de bekymrer seg for, frykter eller synes er vanskelig. Petter fortalte at han hadde en følelse av angst relatert til det å grue seg til noe han føler han

ikke mestrer: *«Jeg følte på mye angst fordi jeg visste at jeg ikke var flink til det jeg gjorde. Jeg gruet meg fordi jeg synes det var så sykt vanskelig.»*

En form for angst som blir nevnt i noen av deltakerne sine fortellinger er prestasjonsangst. Kamilla fortalte at *«Det har vært så mange fremføringer der jeg har måtte løpe ut og kaste opp. Jeg har også besvimt et par ganger fordi jeg får sånn prestasjonsangst. Det var helt grusomt»*. Det å bli evaluert i form av prøver eller muntlig fremføring er som sitatet over viser en påkjenning for enkelte deltakere i denne studien.

Sosial angst er en annen form for angst som blir trukket frem i en av fortellingene. Som følge av mobbingen har Lise slitt med sosial angst siden hun var 13 år gammel. Hun fortalte at den sosiale angsten har påvirket hennes sosiale evne negativt ved at hun blant annet har vanskeligheter med å holde øyekontakt over lengre tid. Hun gir eksempel på hvordan den sosiale angsten oppleves i dette sitatet:

«Det var litt sånn: dette her er min sone, her blir jeg, jeg kommer ikke til å gå ut der, det skjer ikke, det er for skummelt. Bare det at en person sa hei til meg kunne gjøre at jeg fikk angst og begynte å skjelve.»

Videre fortalte to av deltakerne at de har hatt skoleangst. Som jeg har vist til tidligere i dette kapittelet har både Maren og Lise opplevd et utrygt skolemiljø preget av mobbing og dårlige lærer-elev-relasjoner. Dette har ført til at de til slutt utviklet en frykt for å gå på skolen. Lise fortalte *«Jeg følte på mye angst og var veldig redd for å dra på skolen. De tingene jeg har vært gjennom og fortalt skapte mye skoleangst for meg...»* og Maren fortalte at *«...jeg klarte til slutt ikke å gå på skolen fordi jeg var så redd for å være i nærheten av han læreren.»*

Som en avsluttende bemerkning er det verdt å nevne at angst er blitt et ord mange, særlig ungdom, bruker i dagligtalen om noe man gruer seg til eller opplever som ubehagelig og stressende. Dette er ikke det samme som, og må heller ikke forveksles med, å være diagnostisert med en angstlidelse. To av deltakerne i denne studien forteller at de er diagnostisert med angst, mens de to andre bruker ordet angst til å beskrive en ubehagelig følelse som de har følt på i ulike situasjoner.

4.2.3.2 Fysiske symptomer

Flere av deltakerne fortalte at de opplevde fysiske symptomer i forbindelse med skolevegring. Eksempel på noen av de fysiske symptomene som trekkes frem i fortellingene er: sykdomsfølelse, kvalme, skjelving, vondt i hodet og vondt i magen. Deltakerne opplevde disse symptomene som veldig slitsomme og ubehagelige. Lise hadde sterke plager på grunn av angsten og fortalte at «...jeg kunne få veldig mye smerter i kroppen og begynne å skjelve». En av deltakerne trakk også frem at de fysiske symptomene i mange tilfeller kunne komme allerede kvelden før hun skulle på skolen:

«På kvelden før så kjente jeg at jeg begynte å få klump i magen og ble sånn «åh jeg har ikke lyst». Jeg ble ofte skikkelig dårlig, jeg kunne faktisk få feber og bli syk. Jeg lå også våken hele natten, hadde vondt i magen og ja...» (Kamilla)

I beskrivelsen over forteller Kamilla hvor stor fysisk påkjenning skolevegringen kunne ha på henne. Videre forteller Kamilla at hun alltid ønsket å prøve å gå på skolen, men at kroppen mange ganger strittet imot «...som om kroppen bare slo seg av». Hun fortalte om det på denne måten:

«Jeg husker jeg alltid ville prøve å gå på skolen. Så jeg sto alltid opp om morgenen når alarmen ringte, begynte å stelle meg, men på et tidspunkt bare knakk jeg sammen og klarte det ikke.»

Enkelte av deltakerne fortalte imidlertid at symptomene ikke alltid var reelle. Lise fortalte at hun noen ganger kunne late som at hun var syk:

«Noen ganger fant jeg opp ting fordi jeg var veldig nervøs for å gå på skolen... Jeg kunne si ting som «jeg må være hjemme, jeg er syk» «jeg er kvalm» «jeg har vondt i hodet» «jeg klarer ikke gå på skolen i dag»...»

4.2.3.3 Opplevelsen av å ikke være på skolen

Tre av deltakerne fortalte at skolevegringen har ført til at de periodevis har vært mye hjemme fra skolen. Under intervjuet spurte jeg dem hva de gjorde da de var hjemme og om hvilke følelser og tanker de hadde rundt det å være hjemme.

Noen av deltakerne fortalte om en ganske ensformig hverdag de dagene de var hjemme fra skolen. Maren fortalte at hun «... sov døgnet rundt» og Lise fortalte at: «Jeg var egentlig bare veldig mye for meg selv og gjorde veldig lite... Jeg drakk farris, spiste chips, så på tv og sov».

Lise og Maren fortalte videre at de periodevis har vært borte fra skolen på grunn av deres psykiske helse og at de har vært deprimert. Depresjon er en faktor som har gjort det vanskelig for dem å gå på skolen og noe som har påvirket deres hverdag på en negativ måte. Maren fortalte at depresjonen førte til at hun følte seg slapp og «...hadde en veldig mørk følelse inne i kroppen». I Lise sin fortelling kom det frem at depresjonen gjorde ting særlig vanskelig for henne på videregående, der det er fraværsgrense:

«Etter jeg ble deprimert så ble ting enda verre. Så kom jo vgs og der var jo fraværsgrensen[...] Det andre året på vgs var jeg nesten vekke hele året selv om jeg bodde ganske i nærheten. Det var liksom fem minutter også var jeg der, men jeg klarte ikke få meg opp. Det gikk ikke.»

Den tredje deltakeren som fortalte at skolevegringen har ført til et høyt skolefravær var Kamilla. Men i motsetning til Lise og Maren pleide hun å bruke tiden hun ikke var på skolen på å være aktiv:

«Jeg har alltid vært en sånn dansejente. Når jeg danset fikk jeg på en måte pause fra alt- skole, tanker og følelser. Dansing har alltid vært en slags friplass for meg. Så det var det jeg gjorde når jeg var hjemme fra skolen.»

Kamilla fortalte at dansingen førte til at hun gjorde noe produktivt når hun var hjemme fra skolen. Dette var noe hun selv, men også foreldrene mente var viktig. For i likhet med Lise og Maren fortalte Kamilla også om en opplevelse av at det å være mye hjemme og vekke fra skolen gikk utover hennes psykiske helse, men at dansingen fungerte som en redning:

«...Det har vært et par ganger der jeg begynte å komme inn i en depresjon og da ville man jo egentlig bare ligge i sengen, men da husker jeg at faren min kom hjem og bare «Nei opp! Ut å dans i alle fall».»

Et annet element som går igjen i deltakerne sine beskrivelser om å være hjemme er at de ofte har gruet seg og tenkt mye på skolen mens de var hjemme. Lise fortalte at hun gruet seg til å gå på skolen og at hun følte på «... *mye nervøsitet, fordi jeg visste at jeg til slutt måtte dra på skolen og da ville folk spørre meg om hvorfor jeg ikke hadde vært på skolen [...] Det var egentlig bare veldig mye stress, angst nervøsitet og ubehag.*»

Petter er den ene deltakeren som ikke har hatt mye skolefravær, men også han fortalte om en lignende opplevelse av nervøsitet og å grue seg til å gå på skolen:

«Det har vært perioder der jeg ikke har hatt lyst å gå på skolen og kvidd meg veldig til neste skoledag. Dette gjaldt spesielt på videregående da jeg gikk bygg og anlegg- da kvidd jeg meg hver dag fordi jeg ikke fikk det til. På den tiden brukte jeg hverdagen til å gjøre så mye jeg kunne før jeg gikk å la meg, sånn at det ikke skulle bli neste dag. Jeg var for eksempel ute lenge på kveldene for å finne på ting og tok en del feile valg. På dette tidspunktet gruet jeg meg veldig til skolen, men jeg gikk alltid på skolen likevel.»

4.2.3.4 Opplevelsen av å bli «pushet» til å gå på skolen

Flere av deltakerne trakk frem en opplevelse av press eller å bli «pushet» til å gå på skolen av dem rundt seg, enten fra skolen eller dem hjemme. Deltakerne i denne studien har særlig opplevd skolen og da i hovedsak lærerne som pressende. Kamilla fortalte om opplevelsen av å bli «pushet» til å gå på skolen av lærere på følgende måte:

«Når jeg først kom på skolen så var lærerne sånn «Hvorfor kom ikke du på skolen i går? Du må komme det er viktig!» Jeg opplevde det som veldig pressende, noe jeg synes var ukomfortabelt. Jeg ville jo egentlig komme på skolen, jeg gjorde det ikke med vilje. Jeg følte de ikke hadde en forståelse for det, at de mente det bare var å reise seg opp fra sengen å gå på skolen. Jeg prøvde å forklare at det ikke er bare bare, og at det

ligger mer i det, men de ville liksom ikke høre etter så ja.. Det var egentlig ganske tøft.»

I beskrivelsen over kommer det tydelig frem at Kamilla opplevde at lærerne presset henne. Hun forteller at hun prøvde å møte lærerne med å forklare situasjonen sin, men ble møtt med lite forståelse fra lærerne sin side. Dette gjorde det enda vanskeligere for Kamilla å møte på skolen igjen etter perioder hvor hun hadde vært mye borte.

Deltakerne fortalte også om en opplevelse av at foreldrene har prøvd å «pushe» dem til å gå på skolen. Lise fortalte at «*Mamma ville ofte prøve å pushe meg til å stå opp og gå på skolen...*». Maren har en lignende opplevelse og fortalte at: «*Mamma og pappa har alltid prøvd å vekke meg «No må du på skolen, skjerp deg liksom». De har alltid synes at skolen er viktig og sånn.»*

Kamilla fortalte også om foreldre som «pushet» henne til å gå på skolen, men at foreldrene viste henne forståelse når det ikke gikk:

«Heldigvis hadde jeg foreldre som ikke pushet meg for mye. De pushet meg selvfølgelig, men når de så at det ikke gikk så var de heller sånn «gå ut og dans, finn på noe gøy. Bare slapp av, det går fint, ikke stress»...».

Kamilla fortalte videre at hun er veldig takknemlig for at foreldrene «*...aldri har vært sånn «du skal»...*»

Beskrivelsene fra Maren, Lise og Kamilla kan tyde på at presset for å gå på skolen fra foreldrene ikke har opplevdes like belastende som presset fra lærerne. Lise forklarer dette med at «*...mødre vil jo at du skal komme deg på skolen*». Det virker som deltakerne anser det som normalt og naturlig at foreldrene har et ønske om at de skal gå på skolen og dermed har ikke presset fra foreldrene opplevdes som like belastende som presset fra skolen og lærerne.

4.2.4 Hovedtema 4: Tilrettelegging og tiltak

Dette hovedtemaet har fokus på deltakerne sine fortellinger om viktige støttespillere, manglende tilrettelegging og ønskelige tiltak.

4.2.4.1 Viktige støttespillere

Alle deltakerne trakk underveis i intervjuet frem en eller flere støttespillere som har vært viktig for dem. Støttespillerne som fremheves i fortellingene er i hovedsak familiemedlemmer og venner. Maren fortalte for eksempel at foreldrene har vært viktige støttespillere fordi de *«...alltid har vært der for meg og de stopper aldri å kjempe for meg selv om de har sine ting.»* og Kamilla fortalte at *«Mamma har alltid vært der for meg. Hun pushet skolen veldig: «dåkke må gjøre noe», «dåkke må tilrettelegge mye mer», «dåkke ser at hun har lyst»...»*

Petter har, som fortalt innledningsvis, hatt ganske vanskelige familieforhold, men også han trakk frem familiemedlemmer som viktige støttespillere og da spesielt besteforeldrene. Han fortalte om besteforeldrene og betydningen av deres støtte på denne måten:

«...så har jeg mine besteforeldre som alltid har vært der for meg og som jeg har stor respekt for. Det har alltid stått i dritten, vist meg omsorg og vært stolt av meg uansett hva jeg gjør. De har vært der for meg som grunnleggende støttespillere gjennom alt.»

I flere av deltakerne sine fortellinger blir også venner trukket frem som viktige støttespillere. Deltakerne fortalte om venner som har vært der for dem, støttet dem og tatt vare på dem, som for eksempel Lise:

« ... da jeg først fortalte om hvordan jeg hadde det til de få vennene jeg hadde så ville de ikke la meg gå alene. Uansett hva- hvis jeg ikke ble hentet så fulgte de meg hjem selv om de selv måtte gå en lang vei tilbake. Hvis jeg var alene i friminuttene gikk jeg ofte inn på do, og da fant de meg og tok meg med ut. Så de vennene jeg hadde tok veldig godt vare på meg.»

Maren trakk frem en spesiell venninne som hun fortalte hadde vært veldig viktig for henne, og da jeg spurte henne hvorfor og hvordan venninnen hadde hjulpet henne, svarte hun følgende:

«Hun er den eneste som faktisk har forstått hva jeg mener og snakker om. Istedenfor å tenke at det er helt teit så har hun forstått det. Hun har liksom alltid vært den jeg er med, vi går liksom ikke et sted uten hverandre nesten. Er det noe jeg tenker på som jeg egentlig ikke burde så må jeg allikevel alltid si det til henne.»

Et fellestrekk i deltakerne sine beskrivelser av deres støttespillere er at dette er personer som har forstått dem, sett og hørt dem for den de er, kjempet for dem, støttet dem og vist dem omsorg.

4.2.4.2 Mangel på tilpasset opplæring

Flere av deltakerne trakk frem en opplevelse av manglende tilpasset opplæring i sine fortellinger. Dette ble synliggjort gjennom fortellinger om undervisning som i liten grad har blitt tilrettelagt etter deltakernes evner, ønsker og behov.

For Lise sin del dreide den manglende tilretteleggingen om at hun ikke fikk diagnosen ADHD før hun var 18 år gammel. Dette har ført til at hun gjennom hele grunnskolen ikke har fått tilrettelegging for konsentrasjonsvanskene sine. Under intervjuet fortalte Lise at hun synes det var svært merkelig at konsentrasjonsvanskene hennes ikke ble lagt merke til tidligere, eller at ingen reagerte og tenkte tanken på at hun kunne ha diagnosen ADHD. Hun var frustrert og oppgitt og fortalte at *«...det ødelagte egentlig veldig mye av den teoretiske delen for meg, fordi jeg aldri fikk noe ordentlig tilrettelegging for det»*. Hun fortalte videre om det på denne måten:

«Jeg fikk aldri sånn «ta deg en tur» eller «ta deg en pause» [...] før du kommer tilbake også er du inn igjen i klassen liksom. Det var bare det motsatte: «bare gjør jobben din», «bare gjør leksene dine», gjør ditt, gjør datt. Det var på en måte aldri noen som forsto hvorfor jeg gjorde ting som jeg gjorde eller hvorfor jeg taklet ting sånn som jeg taklet ting.»

Petter fortalte også om manglende tilpasset opplæring:

«Jeg vet mange får litt sånn tilrettelagt arbeid og det er jo flott for dem. Jeg hadde nok trengt det i mange sammenhenger, men jeg fikk det aldri. Det var nok begge parter sin feil fordi jeg fortalte aldri helt hvordan jeg hadde det, men samtidig så tenker jeg at hvis man jobber på en skole så er det kanskje noe man burde sett og skjønt- det er jo tross alt jobben deres. De burde sett at opplegget ikke funkete for meg, jeg lærte ikke på den måten og burde fått et annet tilbud».

I sitatet over forteller Petter at han aldri opplevde å få undervisningen tilpasset til sine evner og behov. Han legger videre mye av skylden for dette på lærerne og ga uttrykk for at for hans del hadde det vært en fordel med mer praktisk arbeid: *«... løsningen ligger kanskje i å føre teori mer over i praktisk arbeid».*

I motsetning til Lise og Petter forteller Kamilla om en opplevelse av at lærerne prøvde å tilrettelegge undervisningen, men på en måte hun mente var feil:

«På grunn av at jeg har dysleksi plukket de ut meg og en annen som hadde det og tok oss ut for å ha undervisning på et grupperom. Jeg mener det er veldig feil, jeg følte de plukket ut de dårlige for å ta de ut på et eget rom. Jeg lærte ikke noe bedre der nødvendigvis.»

I Maren sin fortelling kommer det frem at hun ikke likte å bli plukket ut foran alle de andre elevene og at dette førte til at hun følte seg som en dårlig elev.

4.2.4.3 Et ønske om å bli møtt med støtte og forståelse

Mot slutten av hvert intervju fikk deltakerne spørsmål om hvilken hjelp/tiltak de kunne ønske de hadde fått. Felles for deltakerne sine svar er et ønske om å bli møtt med støtte og forståelse fra både skolen og de voksne hjemme. De fleste deltakerne mener imidlertid at de har mottatt betydelig mer støtte fra dem hjemme enn fra skolen og lærerne. Maren fortalte at *«Foreldrene mine gjør jo bare rett... Det lærerne kunne gjort var å ta tak i sakene mye mer alvorlig - ja, de hører ting, men de ser faktisk ikke alltid hva som har skjedd. Det er ofte mye mer alvorlig enn det de ser og hører».* Lise har et lignende utsagn om fraværende støtte fra lærere i sin fortelling: *«Jeg kunne ønske lærerne tok meg*

seriøst fra starten av, da hadde det kanskje ikke skjedd noe ille i utgangspunktet».

Følgende sitat hentet fra Kamilla sin fortelling fanger mye av essensen av det flere av deltakerne gav uttrykk for at de ønsket :

«Jeg kunne ønske at skolen og lærerne kunne komme litt mer ned på mitt nivå om du skjønner. At de satt seg ned og faktisk hørte etter- hatt en samtale og spurt meg hva de kunne gjøre for at jeg skulle klare å komme på skolen.»

Som jeg presenterte i undertemaet «4.2.1.2 relasjonen til lærere» preges deltakerne sine fortellinger av svake og dårlige relasjoner til lærere. Da deltakerne ble spurt om hvilken hjelp de kunne ønske at de hadde fått, blir et ønske om støtte og forståelse fra skolen og lærerne igjen fremtredende. Dette tydeliggjør hvor sentral lærer-elev-relasjonen har vært for deltakerne sin mangel på trivsel i skolen.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg drøfte et utvalg av studiens resultater opp mot relevant teori og tidligere forskning om skolevegring. Problemstillingen for denne oppgaven er å identifisere hva som kjennetegner tidligere elever sine fortellinger om skolevegring. For å avgrense diskusjonen har jeg valgt å diskutere de kjennetegnene jeg mener er mest interessante og har størst betydning for elevene sin opplevelse med skolevegring. I analysen fant jeg at betydningen av relasjoner og det å oppleve mestring i skolen var to svært sentrale elementer som gikk igjen i alle deltakerne sine fortellinger. Jeg anser derfor disse elementene som særlig relevante og har valgt å bruke dem som utgangspunkt for diskusjonen.

5.1 Relasjoner

Relasjoner handler om å knytte forbindelser og etablere forhold (Bjørkelo et al., 2022). Relasjoner anses som særlig viktig innenfor miljømodellen og Bronfenbrenner (1979) trekker frem relasjonen mellom to mennesker som et eget system som han kaller det dyadiske system, hvor en dyade kan forstås som det samme som en relasjon (Kvello, 2020). Siden barn og unge bruker mye av sin tid på skolen kan denne arenaen og relasjonene de opplever her anses som en av de viktigste mikrosystemene i Bronfenbrenners miljømodell (Danielsen, 2017; Kvello, 2020). Forskning tyder på at elever med skolevegringsproblematikk ofte har problemer med å oppnå og opprettholde gode relasjoner (Egger et al., 2003). Betydningen av å ha gode relasjoner i skolen og de negative følgene av å ha dårlige relasjoner i skolen, var noe som gikk igjen i deltakerne sine fortellinger.

5.1.1 Relasjon til lærere

Et poeng som går igjen i fortellingene til deltakerne var verdien av lærer-elev-relasjonen. Lærer-elev-relasjonen anses å ha stor betydning både for elevens trivsel og læringsresultater i skolen (Overland & Nordahl, 2013). Videre anses

en god lærer-elev-relasjon som særlig viktig for sårbare elever, herunder elever som strever med samspill, internaliserte vansker (angst og depresjon), faglige vansker og/eller belastende hjemmemiljø (Bergkastet et al., 2019). Likevel tyder forskning på at det nettopp er de sårbare elevene som har svakest relasjon til lærerne sine (Uglum, 2019). Dette kommer blant annet frem i en studie av Drugli et al. (2011) som synliggjør at elever med internaliserte vansker ofte har dårlige lærer-elev-relasjoner preget av konflikt og lite støtte. Dette samsvarer med funnene i min undersøkelse. Samtlige deltakere i denne studien forteller at de har faglige vansker, noen forteller at de sliter med angst og/eller depresjon og en deltaker har hatt et belastende hjemmemiljø. Dette gjør at deltakerne sannsynligvis kan plasseres i kategorien «sårbare elever» med ekstra behov for en god lærer-elev-relasjon. Til tross for dette er negativ, svak og/eller manglende relasjon til lærere noe som kjennetegner deltakerne sine fortellinger.

Det kommer videre klart frem av denne undersøkelsens resultater at deltakerne mener at støtte er en viktig komponent i lærer-elev-relasjonen. Støtte kan forstås både som den støtten læreren gir, og som elevens opplevelse av læreren som støttende (Federici & Skaalvik, 2013). I litteraturen skiller det ofte mellom emosjonell støtte og instrumentell støtte, og det er særlig det Federici og Skaalvik (2013) kaller emosjonell støtte som blir trukket frem som viktig av deltakerne i min undersøkelse. Emosjonell støtte handler om at læreren viser omsorg og empati ovenfor elevene. Dette handler for eksempel om at elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt og respektert av læreren (Federici & Skaalvik 2013). Dette kan anses å ha en nær sammenheng med elevens opplevelse av å bli anerkjent av læreren (Bergkastet et al., 2019). Ifølge Overland og Nordahl (2013) uttrykker behovet for anerkjennelse en sårbarhet som er sterkt knyttet til frykten for å bli avvist eller oversett. Flere av deltakerne i denne studien forteller om en opplevelse av å ikke bli sett og anerkjent av lærerne sine. Fortellingene handler istedenfor om en opplevelse av å bli oversett og være til bry. En slik opplevelse av å bli avvist av lærerne kan være ødeleggende både for lærer-elev-relasjonen og elevene sin selvfølelse og identitet (Overland & Nordahl, 2013).

Hvis vi legger relasjonsteori til grunn kan ansvaret for at relasjonen fungerer anses som todelt (Bjørkelo et al., 2022), i dette tilfellet mellom lærer og elev.

Det vil i prinsippet bety at uavhengig om det er en positiv eller negativ relasjon vil relasjonen alltid ha flere parter som er med å påvirke relasjonen. Lærer-elev-relasjonen vil likevel alltid være preget av asymmetri. Det vil si at det er læreren som er den profesjonelle og ansvarlige parten og dermed den som har hovedansvaret for hvordan relasjonen utvikles og oppfattes (Bergkastet et al., 2019). Noe som går igjen i deltakerne sine fortellinger er en opplevelse av en ujevn maktbalanse mellom dem selv og lærere de har møtt, der deltakerne følte at det var «*lærerne på topp og elevene på bunn*». En slik opplevelse kan indikere at disse lærer-elev-relasjonene har vært preget av et asymmetrisk maktforhold hvor lærerne ikke har tatt synlig ansvar for å utvikle relasjonene positivt.

Med utgangspunkt i det jeg til nå har presentert kan elever med skolevegringsproblematikk synes å ha et spesielt behov for å bli møtt med støtte og forståelse fra lærerne sin side. Likevel beskriver deltakerne i denne studien det motsatte, nemlig en opplevelse av manglende støtte og dårlige relasjoner. Flere av deltakerne trekker de negative og svake lærer-elev-relasjonene frem som en faktor som har påvirket utviklingen av skolevegring. En av deltakerne, Maren, forteller om en svært dårlig lærer-elev-relasjon og at hun opplevde at læreren var årsaken til at hun fikk skoleangst. Deltakerne sine opplevelser med negative og svake relasjoner til lærere samsvarer med faglitteraturen på området som trekker nettopp dette frem som en risikofaktor for skolefravær generelt og skolevegring spesielt (Havik et al., 2014; Lie, 2021; Overland & Nordahl, 2013).

Flere av deltakerne har delt fortellinger om det som kan karakteriseres som kritikkverdig oppførsel fra lærere. Noen av sitatene jeg presenterte i funnkapittelet viser at deltakerne har hatt en opplevelse av å bli møtt med negative og nedlatende holdninger fra lærere. I arbeidet med denne oppgaven har jeg kun hatt tilgang til de tidligere elevene sin fremstilling av relasjonene. Oppgaven vil dermed preges av deltakernes fortellinger og synspunkt. Jeg ønsker derfor å påpeke at det alltid er flere sider av en sak og at fremstillingen av lærer-elev-relasjonene kunne vært mer nyansert dersom jeg også hadde hatt tilgang til lærerne sine fortellinger. Poenget med denne oppgaven er imidlertid å få frem elevene sin «stemme» og perspektiver i skolevegringsproblematikken

og i de tidligere elevene sine fortellinger kommer det tydelig frem at opplevelsene knyttet til negative lærer-elev-relasjoner har hatt stor betydning for deres skolevegringsproblematikk.

5.1.2 Relasjon til medelever

Relasjoner mellom elever anses som en avgjørende del av læringsmiljøet i skolen (Nordahl et al., 2016). Å ha venner og oppleve å være inkludert av jevnaldrende er viktig for elevene allerede fra barnetrinnet og blir trolig stadig viktigere etter hvert som elevene blir eldre (Bergkastet et al., 2019). Noe av det som kjennetegner deltakerne sine fortellinger er nettopp betydningen av å ha venner i skolen. Venner og medelever kan utgjøre både en risiko- og en beskyttelsesfaktor for skolevegring. Forskning tyder på at en opplevelse av tilhørighet og vennskap i skolen kan virke beskyttende for skolevegring (Havik, 2018), mens tap av vennskap og tilhørighet kan føre til sosial isolasjon og skolefravær (Thambirajah et al., 2008). Et høyt skolefravær gjør også den naturlige kontakten med jevnaldrende vanskeligere (Gran & Mosand, 2022). Forskningslitteraturen sine indikasjoner på at venner i skolen kan utgjøre en risikofaktor og/eller en beskyttelsesfaktor for skolevegring samsvarer med det som kommer frem i deltakernes fortellinger om vennskap. Deltakerne forteller både om hvordan det oppleves å ha venner i skolen og hvordan det oppleves å ikke ha det. Kamilla forteller at vennene hennes var en viktig grunn til at hun klarte å komme seg på skolen. Vennene fungerte på den måten som en beskyttelsesfaktor. Maren forteller derimot om hvordan det oppleves å ikke ha venner og hvordan dette førte til at hun ikke ønsket å være på skolen. For henne fungerte mangelen på vennskap dermed som en risikofaktor.

To av deltakerne i denne studien fortalte også om vanskelige relasjoner til medelever som hadde sitt utgangspunkt i mobbing. Forskning tyder på at elever som blir mobbet har større sjanse for å utvikle skolevegring (Amundsen & Møller, 2020; Egger et al., 2003). Havik (2018) hevder at skolevegring kan være en sunn reaksjon på et utrygt læringsmiljø. Det er kanskje ikke så rart at elever som blir utsatt for mobbing uteblir fra skolen for å unngå belastningen av å bli mobbet. Mobbing er videre assosiert med en rekke konsekvenser som blant

annet angstlidelser og depresjon (Grøholt et al., 2015). Dette samsvarer med deltakerne sine beskrivelser. Mobbingen førte til at både Lise og Maren synes skolen ble et vanskelig sted å være, noe som igjen førte til høyt skolefravær, sosial isolasjon, mørke tanker, angst og depresjon. Mobbingen og dens påfølgende konsekvenser kan trolig anses som en avgjørende faktor for at Lise og Maren utviklet skolevegring. Videre førte mobbingen også til at skolevegringen etter hvert utviklet seg til skoleangst og en opplevelse av å være redd for å gå på skolen.

5.1.3 Relasjon til familie og faktorer i hjemmet

I faglitteraturen har det lenge eksistert en antagelse om at oppdragelsen som blir gitt og måten familien samhandler på spiller en viktig rolle for utviklingen av skolevegring (Ingul, 2005). Eksempel på risikofaktorer som kan påvirke utviklingen av skolevegring er foreldrene sin psykiske helse eller konflikter og andre former for vanskeligheter i familiefungeringen (Havik, 2018). Slike risikofaktorer knyttet til familien og hjemmet er lite gjenkjennbare i deltakerne sine fortellinger. Derimot trakk deltakerne frem relasjonen til familien som viktig i sine fortellinger og de anså familiemedlemmer som sentrale støttespillere som har kjempet for dem, støttet dem og vist dem omsorg. Det var kun en deltaker, Petter, som fortalte om vanskelige forhold i hjemmet preget av foreldre som har vært påvirket av rus og alkohol. På tross av dette trakk også Petter frem relasjonen til familien som viktig, særlig relasjonen til besteforeldrene, som han anså som viktige støttespillere i hans liv. Dermed kan relasjonen til familien ha fungert både som en risikofaktor og en beskyttelsesfaktor for Petter sin skolevegring.

Havik (2018) hevder at en opprettholdende faktor for skolefravær kan være at eleven har det for behagelig hjemme. Dette kan handle om at eleven får gjøre morsomme aktiviteter hjemme i skoletiden, for eksempel sove lenge, være sent oppe, se på tv, spille dataspill eller andre aktiviteter eleven foretrekker å bruke tiden sin på. Dette samsvarer med flere av deltakerne sine beskrivelser om hva de gjorde når de var hjemme fra skolen. Flere av deltakerne fortalte om en ensformig hverdag hvor de fikk sove lenge, slappe av og se på tv. Kamilla

fortalte at hun drev med dansing når hun var hjemme og at dette var en aktivitet hun elsket å holde på med. I litteraturen argumenteres det for at dersom elevene får drive med aktiviteter som de synes er morsomme hjemme i skoletiden, kan hjemmet bli et mer attraktivt sted å være og terskelen for å komme tilbake på skolen blir høy (Havik, 2018; Thambirajah et al., 2008). Det er med andre ord mulig at aktivitetene deltakerne fylte tiden sin med hjemme kan ha fungert som en opprettholdende faktor for skolefraværet uten at deltakerne selv eller foreldrene har vært klar over det.

5.2 Mestring

I dette delkapittelet vil jeg drøfte noe av det som kjennetegner deltakerne sine fortellinger om opplevelsen av mestring i skolen. Ifølge teori jeg presenterte i teorikapittelet anses mestring som endringer en person gjør i sin adferd eller indre kognitive prosesser for å håndtere en stressituasjon (Lazarus & Folkman, 1984). En vanlig skolehverdag i dag krever at elevene mestrer skolefagene, det sosiale miljøet og relasjoner med lærere og medelever, samt egne følelser som i ungdomstiden ofte kan betegnes som en «berg -og -dalbane» (Uglum, 2019). Dette innebærer en hel del faktorer som kan føre til en stressende hverdag for barn og unge. Jeg vil videre se nærmere på noen av disse faktorene.

5.2.1 En opplevelse av skolenederlag og å ikke passe inn i dagens utdanningssystem

Samtlige deltakere i denne studien beskriver en opplevelse av skolenederlag som et resultat av dårlig eller svak faglig mestring. Et tydelig kjennetegn ved deltakerne sine fortellinger er at de har hatt store faglige vansker, spesielt i de teoretiske fagene, som følge av ADHD, konsentrasjonsproblemer og lese- og skrivevansker. Faglige vansker omtales i litteraturen som en risikofaktor for skolevegring (Amundsen & Møller, 2022; Havik, 2018) og forskning tyder på at særlig elever med ADHD kan ha økt sannsynlighet for høyt skolefravær og skolevegring (Orm et al., 2020). De faglige vanskene har også hatt negative konsekvenser for deltakernes selvbilde og tro på egne evner. Flere av

deltakerne har lav mestringstingsforventning, det vil si liten tillit til egne evner til å utføre oppgaver eller gjennomføre en konkret atferd (Danielsen, 2017). Dette samsvarer med tidligere forskning som påpeker at lav mestringstingsforventning kan utgjøre en risikofaktor for skolevegring (Ingul et al., 2019).

Deltakerne beskriver videre en opplevelse av å ikke finne sin plass og/eller passe inn i dagens utdanningssystem. I boken *Skolevegringsmysteriet* av Brochmann og Madsen (2022) prøver forfatterne å utforske og forstå skolevegring som et samfunnsproblem. Et viktig poeng Brochmann og Madsen (2022) påpeker er at det har skjedd en endring i samfunnets holdning til skole og utdanning, hvor skole og utdanning har fått mye større betydning og anses som mye viktigere enn tidligere. Dette ser man eksempel på ved at samfunnet vi lever i i dag ofte omtales som et kunnskapssamfunn hvor utdanning er en sentral inngangsport til arbeidslivet (Uglum, 2020). Som en konsekvens av dette omtales ofte høyt skolefravær og frafall fra skole og utdanning som et samfunnsproblem som kan få store negative konsekvenser for hvordan den enkelte klarer seg i arbeidslivet, samt i livet generelt (Havik, 2018). Denne endringen i samfunnets holdninger til skole og utdanning kan ses som en samfunnsmessig faktor i makrosystemet i Bronfenbrenners miljømodell (1979). Et økt fokus på betydningen av skole og utdanning kan være en faktor som gjør at enkelte elever som opplever lite faglig mestring også opplever å ikke finne sin plass i utdanningssystemet, noe som igjen kan medføre en risiko for utvikling av skolevegring og skolefravær.

En opplevelse av skolenederlag og lite faglig mestring har resultert i at samtlige deltakere i denne studien på et tidspunkt har droppet ut av videregående opplæring. Som et tiltak mot frafall i videregående opplæring ble det i 2016 vedtatt en fraværsgrense på 10 prosent (Brochmann & Madsen, 2022). Dette tiltaket har vært mye omdiskutert. En evaluering av fraværsgrensen viser at tiltaket har ført til mindre fravær i skolen, men at det også trolig har hatt negative konsekvenser for elever med mer komplekse årsaker til fravær (Drange et al., 2020), som for eksempel skolevegringsproblematikk (Brochmann & Madsen, 2022). Dette er fordi skolevegring i mange tilfeller går under kategorien udokumentert fravær som betyr at det er fravær uten gyldig grunn (Havik, 2018). En av deltakerne, Lise, trekker frem fraværsgrensen som en

avgjørende faktor for at hun ikke har klart å gjennomføre videregående opplæring. På tross av dette er det viktig å påpeke at fraværsgrensen kan fungere som et viktig verktøy for å oppdage problematisk fravær og dermed også fungere som et tiltak mot skolevegring og skolefravær generelt (Havik, 2018). Ved alle former for skolefravær er det essensielt å sette i gang tiltak så tidlig som mulig da forskning tyder på at selv et lavt fravær kan avle mer fravær som igjen kan få konsekvenser på flere plan (Thambirajah et al., 2008). På kort sikt kan skolefravær føre til dårligere skoleprestasjoner, liten opplevelse av mestring, stress, sosial isolasjon og familieproblemer. På lang sikt kan det føre til frafall i videregående skole og manglende utdanning som igjen kan føre til problemer med å få jobb, økonomiske problemer og psykisk sykdom som angst og depresjon (Havik, 2018).

5.2.2 Press for å lykkes i skolen

Vurdering er et annet aspekt i skolen som har endret seg mye de siste årene (Brochmann & Madsen, 2022). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) kan skolen enten ha en prestasjonsorientert målstruktur som legger vekt på prestasjoner og gode resultater eller en læringsorientert målstruktur som legger vekt på læring, utvikling og mestring. En prestasjonsorientert målstruktur utgjør en risikofaktor for skolevegring, da forskning tyder på at et læringsmiljø preget av overdreven konkurranse og testing kan føre til et økt skolefravær (Havik, 2018). Dette samsvarer med to av deltakerne sin opplevelse med vurdering og testing i skolen. Kamilla og Maren trekker frem en opplevelse av press i skolen, og da særlig karakterpress, som en avgjørende faktor for hvorfor de utviklet skolevegring. En av de tingene som har endret seg med vurdering i dagens skole er at man tilsynelatende ikke bare blir vurdert av en lærer, man blir også i stor grad vurdert av ens medelever (Brochmann & Madsen, 2022). Dette var et poeng Kamilla også trakk frem i sin fortelling hvor hun understrekte at presset i skolen kom fra både elevene og lærerne. Flere av deltakerne i denne studien har en tendens til å sammenligne seg selv med andre og ender dermed ofte opp med en følelse av å komme til kort.

Det finnes en allmenn antakelse om at dagens unge er svært opptatt av å prestere og lykkes på flere arenaer i livet, blant annet skolen. Velkjente uttrykk som «generasjon prestasjon» og «perfekt pike» har vært mye brukt i media for å omtale dagens ungdom (Madsen, 2018). I diskusjoner om hvordan det er å være ung i dag blir ofte en opplevelse av press og forventingen av å være best i noe trukket frem som noe som kjennetegner og stresser ungdommer. Til tross for en allmenn antakelse om et høyt press blant dagens unge viser tall fra Ungdata 2022 store variasjoner i hvor mye press unge i dag egentlig opplever (Bakken, 2022). Mange ungdommer oppgir at de opplever mye press, men en god del oppgir også at de ikke opplever noe press i det hele tatt. Presset om å gjøre det bra i skolen oppleves likevel som sterkest sammenlignet med andre typer press, hvor blant annet 21 prosent oppgir at de opplever mye skolepress og 17 prosent oppgir at de opplever svært mye skolepress (Bakken, 2022).

Press og å ha høye forventinger om å lykkes kan videre legge til rette for en opplevelse av stress i skolen. Bakken (2022) mener at stress kan være både positivt og negativt i et skoleperspektiv. Den positive siden av stress er at dette kan hjelpe elever til å fokusere og prestere, mens den negative siden av stress er at det over tid kan være helsefarlig. Stress anses som negativt når det er en ubalanse mellom utfordringen personen står ovenfor og ressursene personen har til å håndtere dette (Lazarus, 2006). Som jeg viste til i teorikapittelet kan Lazarus sin teori om stress og mestring brukes til å forklare skolevegring som en unngåelsesatferd. Teorien kan også brukes til å forklare skolevegring som en følge av for høyt opplevd press og negativt stress i skolen. Press i kombinasjon med at eleven har høye forventinger til seg selv kan trolig føre til høyt nivå av negativt stress. Det negative stresset kan videre føre til at eleven opplever skolen som et vanskelig sted å være, som igjen kan føre til skolevegring og skolefravær med utgangspunkt i unngåelse som mestringsstrategi.

5.2.3 En opplevelse av lite mestring som følge av manglende tilpasset opplæring

Deltakerne i denne studien ga også uttrykk for at mangelfull tilpasset opplæring har ført til en opplevelse av å ikke lykkes faglig i skolen. Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringslova og innebærer at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev sine evner og forutsetninger (1998, §1-3). Tilpasset opplæring er også et overordnet prinsipp i den norske læreplanen for grunn- og videregående skole hvor det i den siste læreplanen, Kunnskapsløftet 2020, står følgende: «*Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Det er med andre ord skolen og lærerne sin jobb og plikt å tilpasse opplæringen slik at elevene opplever faglig mestring. Likevel viser funnene i denne studien at deltakerne har opplevd mangelfull tilpasset opplæring og lite faglig mestring i skolen.

Det finnes antagelig flere grunner til at deltakerne har opplevd manglende tilrettelegging i skolen. Med utgangspunkt i deltakerne sine beskrivelser kan det se ut til at det særlig finnes en sammenheng mellom deltakerne sin opplevelse av manglende emosjonell støtte fra lærere og manglende tilpasset opplæring. Som jeg har påpekt flere ganger tidligere i oppgaven anses en god lærer-elev-relasjon som viktig både for elevenes trivsel og læringsutbytte i skolen (Overland & Nordahl, 2013). Bjørkelo et al. (2022) hevder at lærere som klarer å etablere relasjoner som oppleves som gode både for læreren selv og elevene, samt er i stand til å «lese» klassen og hva som skjer der, vil ha et bedre utgangspunkt for å fange opp elevene sine interesser. Videre vil også en lærer som har en nær relasjon til elevene sine, samt ser dem og evner å se ting fra elevene sitt perspektiv, lettere kunne tilrettelegge undervisningen til dem (Bjørkelo et al., 2022). Flere av deltakerne i denne studien forteller at de har opplevd det motsatte, nemlig negative og svake lærer-elev-relasjoner preget av manglende omsorg og annerkjennelse. De forteller om en opplevelse av å ikke bli trodd på, samt lærere som viser lite forståelse og tilsynelatende ikke bryr seg om hvordan de har det. Den negative lærer-elev-relasjonen preget av manglende emosjonell støtte kan derfor trolig ha påvirket deltakerne sin

opplevelse av manglende tilrettelegging og tilpassing av opplæring i skolen, noe som videre er en faktor som kan ha påvirket utviklingen av skolevegring.

5.2.4 Mestring i favorittfaget gym

Et interessant poeng som kom frem gjennom analysen av datamaterialet var at deltakerne opplever mestring i praktiske fag, og da særlig i faget kroppsøving. Tre av fire deltakere trekker frem kroppsøving som sitt favorittfag, og forteller at de synes faget var både gøy og noe de mestret. Dette er et interessant poeng fordi det står i motsetning til funn fra tidligere forskning gjort på området.

I en annen masteroppgave om skolevegring, (Rudjord, 2009) trakk fire av fem informanter frem kroppsøving som det verste og vanskeligste faget å delta i. Videre bruker Havik (2018) kroppsøving og svømming som eksempel på fag som inneholder aspekter som kan oppleves som utfordrende for enkelte elever. En mulig forklaring på dette er at kroppsøving og svømming er fag hvor man er veldig synlig, både for lærere og medelever, noe som gjør det vanskeligere å «forsvinne» i mengden slik det er mulig i en del andre fag. I disse fagene blir i tillegg hele eleven, også de fysiske ferdighetene, i større grad enn andre fag vurdert, noe som trolig kan oppleves som stressende for enkelte elever. Kroppsøving og svømming kan også anses som fag hvor det er enkelt å sammenligne seg selv med andre, og en opplevelse av å komme til kort eller være dårligere enn andre kan muligens påvirke elevenes selvbilde negativt.

Deltakerne i denne studien har som sagt andre erfaringer med kroppsøvingfaget. Analysen av deltakernes fortellinger indikerer at deres positive opplevelse av kroppsøvingfaget henger sammen med deres faglige vansker og konsentrasjonsproblemer. Samtlige deltakere i denne studien har konsentrasjonsvansker og tre av de fire deltakerne er diagnostisert med ADHD. Deltakerne ga tydelig uttrykk for at de synes det var vanskelig å konsentrere seg på skolen, noe som påvirket deres faglige resultater og innsats. De forteller blant annet at de synes det var vanskelig å sitte i ro ved en pult over lengre tid, og at de fort kunne bli distraheret av andre ting i klasserommet. Kroppsøving ble derfor et av få fag hvor de opplevde å kunne bruke all energien sin til noe

produktivt og gøy, noe som følgelig førte til en mestringsopplevelse i dette faget.

Forskjellene mellom funnene i denne studien og Rudjord (2009) sin studie viser hvor komplekst og sammensatt skolevegring kan være. Det som kan være en risikofaktor for ett individ kan tilsynelatende virke som en beskyttelsesfaktor for ett annet. Dette samsvarer med faglitteraturen som omtaler skolevegringsproblematikk som et komplekst og sammensatt problem med mangesidige årsaker (Havik, 2018; Ingul, 2005).

6 Avslutning

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt fire tidligere elever sine erfaringer med skolevegring ved hjelp av kvalitativ metode med en narrativ tilnærming. Formålet med denne studien har vært å få frem elevene sin «stemme» og perspektiver på skolevegringsproblematikken ved å si noe om hva som kjennetegner deres fortellinger om opplevelsen av skolevegring.

Jeg vil i dette kapittelet gi en kort oppsummering av studiens funn med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og underproblemstillinger. Videre vil jeg se på forslag til videre forskning innenfor fagfeltet, før jeg helt til slutt vil avslutte masteroppgaven med mulige praktiske implikasjoner basert på studiens hovedfunn.

6.1 Oppsummering og svar på problemstillingen og underproblemstillinger

Problemstillingen for denne oppgaven er følgende:

«Hva kjennetegner tidligere elevers fortellinger om skolevegring?»

I tillegg presenterte jeg innledningsvis to underproblemstillinger for å utdype og konkretisere problemstillingen. Dette var: «Hvilke faktorer trekker de tidligere elevene frem som mulig årsak til skolevegring i sine fortellinger?» og «Hvordan opplevde de tidligere elevene å bli møtt av personene rundt seg?».

I forrige kapittel diskuterte jeg det jeg anser som de viktigste kjennetegnene ved deltakerne sine fortellinger om opplevelsen av skolevegring og drøftet dette ved hjelp av relevant teori og forskning. Det viser seg at flere av elementene som kjennetegner deltakernes fortellinger samsvarer med tidligere forskning gjort på området. Jeg vil videre i korte trekk ved hjelp av oppgavens underproblemstillinger svare på problemstillingen ved å oppsummere de viktigste kjennetegnene i deltakerne sine fortellinger om skolevegring.

6.1.1 Hvilke faktorer trekker de tidligere elevene frem som mulig årsak til skolevegring i sine fortellinger?

Deltakerne trekker frem flere faktorer som mulig årsak til skolevegringen i sine fortellinger. De forteller om individuelle faktorer og faktorer knyttet til skole og hjem. Dette samsvarer med Bronfenbrenner (1979) sin teori om at skolefravær og skolevegring burde ses ut ifra et helhetsperspektiv der mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene er dynamiske og påvirker hverandre. Noen av faktorene som trekkes frem av deltakerne er negativ lærer-elev-relasjon, mobbing, angst, depresjon, faglige vansker, manglende tilpasset opplæring, få eller ingen mestringsopplevelser i skolen og karakterpress. Det kommer videre frem en klar sammenheng mellom flere av disse faktorene og som jeg har vist i diskusjonskapittelet ser faktorene ut til å påvirke hverandre i større eller mindre grad. Noen av deltakerne kan synes å ha utviklet en skolevegringsproblematikk knyttet til alle disse faktorene, mens andres skolevegringsproblematikk kun har sitt utspring i noen av faktorene. Det som ser ut til å gå igjen hos alle deltakerne er at de har hatt en mer eller mindre negativ relasjon til lærere, samt utfordrende faglige vansker som har gått utover opplevelsen av mestring i skolen.

6.1.2 Hvordan opplevde de tidligere elevene å bli møtt av personene rundt seg?

Venner trekkes frem som viktige støttespillere i deltakerne sine fortellinger. For flere av deltakerne var venner en avgjørende faktor for at de klarte å gå på skolen da ting var vanskelig. De forteller om venner som har stilt opp og vært der for dem i vanskelige situasjoner. Samtlige deltakere trekker også frem familien herunder mor, far, søsken samt besteforeldre som viktige og avgjørende støttespillere. De forteller at familien har møtt dem med omsorg og omtanke når ting har vært vanskelig på skolen. Flere av deltakerne forteller om foreldre som har strukket seg langt og gjort alt de kan for at de skal ha det bra på skolen. Noen av deltakerne trekker imidlertid også frem en opplevelse av å bli «pushet» til å gå på skolen av foreldrene, men de mener foreldrene har hatt en god hensikt med dette. Å bli presset til å gå på skolen av lærerne har derimot blitt opplevd som negativt. Noe av det som tydeligst kjennetegner

deltakerne sine fortellinger er en opplevelse av å ikke bli møtt og forstått av skolen og lærerne. Først og fremst faglig, men også sosialt i forbindelse med mobbing og utfordringer med medelever, har dette ført til at deltakerne har opplevd å ikke fått, eller har måtte ventet lenge før de har fått den hjelpen de har trengt.

6.2 Videre forskning

Slik jeg ser det kan det kan det virke som at det er en tendens innenfor pedagogisk forskning, og kanskje spesielt når det gjelder elever som har utfordringer, at man unnlater å innhente empiri fra de personene som faktisk besitter problematikken. Siden det er få studier som belyser skolevegringsproblematikken fra elevenes perspektiv ønsket jeg med denne studien å undersøke hvordan elever selv forstår og opplever skolevegring. Jeg mener at elevenes perspektiv er svært viktig både med tanke på å få forståelse for hvordan det oppleves for den enkelte og hvilke faktorer som kan være med å påvirke utviklingen av skolevegring, men også med tanke på tilrettelegging og forebyggende arbeid i skolen. Det er behov for mer forskning og studier knyttet til skolevegring som legger vekt på elevenes perspektiv og jeg håper at dette masterprosjektet kan være til inspirasjon for videre forskning.

Et forslag til videre forskning med fokus på elevenes perspektiv kan være å fokusere på hvilke tiltak elevene selv ønsker og opplever som virkningsfulle i forbindelse med skolevegring. Her kunne det også vært interessant å gjennomføre en case-studie som legger til rette for et enda mer helhetlig bilde som inkluderer flere parter sine synspunkt.

6.3 Mulige praktiske implikasjoner

Med utgangspunkt i det som kjennetegner deltakerne sine fortellinger er det mulig å reflektere over praktiske implikasjoner. Jeg har valgt å ikke komme med forslag til spesifikke praktiske tiltak, men heller trekke noen større linjer til

mulige praktiske implikasjoner med utgangspunkt i deltakerne sine beskrivelser av faktorer i skolen som har påvirket deres utvikling av skolevegring.

Med utgangspunkt i deltakerne sine beskrivelser vil jeg vil argumentere for at man burde jobbe for å få et mindre prestasjonsorientert miljø i skolen. Flere av deltakerne i denne studien trakk frem en opplevelse av press og å ikke passe inn i dagens utdanningssystem som en faktor som har ført til at de opplevde lite læring og mestring i skolen, samt en opplevelse av at skolen var et vanskelig sted å være. I den sammenheng kan det anses som viktig at skolen er oppmerksom på hvilken målorientering de har. Det kan virke som at et inkluderende og mestringsorientert miljø med fokus på mestring og læring fremfor prestasjoner og karakterer, er viktig for elevene sin opplevelse av trivsel i skolen.

Et annet poeng som trekkes frem i deltakerne sine fortellinger er at de ønsker mindre fokus på det teoretiske og heller en mer praktisk tilnærming i skolen. Dette er fordi de i større grad opplever mestring i praktiske fag hvor de kan bruke kroppen som en del av læringen. Dette er en oppfatning de trolig ikke er alene om. I dagens skole legges det mye vekt på det teoretiske både med tanke på undervisningen og hva elevene skal lære. For å tilrettelegge for at skolen skal være et sted hvor alle elever trives og opplever mestring kan det være hensiktsmessig å ta i bruk nye undervisningsformer og ha en mer praktisk tilnærming i fagene. Som jeg viste til i funnkapittelet under temaet «4.2.1.2 relasjonen til lærere» hadde Petter en positiv opplevelse med en lærer som han mente gjennomførte undervisningen på en litt utradisjonell og annerledes måte. Denne læreren snudde om på rollene, slik at elevene fikk lov til å prøve seg som lærere. Denne undervisningsformen er ikke nødvendigvis en metode som vil fungere bra i alle fag og for alle elever, men den går litt vekk fra en typisk formidlingsorientert undervisningsform. Jeg mener dette er en undervisningsform som ikke er tilpasset alle elever i skolen, spesielt ikke dem med ADHD og konsentrasjonsproblemer. Dette er noe deltakerne i denne studien også ga uttrykk for i sine fortellinger.

Det som var mest fremtredende i deltakerne sine fortellinger var hvor stor betydning lærer-elev-relasjonen har for eleven. Deltakerne i denne studien har

dessverre opplevd å ha svake og/eller negative relasjoner til lærerne sine preget av manglende omsorg, støtte og respekt. Da deltakerne ble spurt om hvilken hjelp de kunne ønske de hadde fått var et gjennomgående svar at de ønsker å bli møtt med støtte og forståelse av skolen og lærere. Jeg mener derfor at det kan argumenteres for at et særlig viktig tiltak mot skolefravær, men også elevenes trivsel generelt i skolen, er at lærerne jobber for å opprette og opprettholde gode relasjoner til elevene sine.

En av deltakerne, Petter, kom avslutningsvis i sitt intervju med en kommentar når det gjelder forbyggende arbeid mot skolevegring og skolefravær, som jeg synes vil fungere som en fin avslutning på denne masteroppgaven:

«Jeg mener det handler mye om relasjonsbygging. Lærerne må være ærlige med elevene og ha tid til å se hver enkelt elev for den de er. I skolen er det ikke kun det faglige som har noe å si. Mange elever kommer på skolen og har det helt forferdelig av helt andre grunner enn skolen og da må det være tid til å sette seg ned å snakke med dem. Jeg mener det i dag er alt for mye fokus på det faglige og prestasjoner i skolen, noe jeg synes er utrolig dumt...»

Litteraturliste:

- Amundsen, M-L. & Møller, G. H. (2020). Betydningen av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*. Nr.4. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/19.161>
- Amundsen, M-L. & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og presentasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4),1-14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Amundsen, M-L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G. & Rosenberg, C. (2020). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*. Nr.2. <https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 5/22) Oslo: NOVA, OsloMet.
- Berg, I., Nichols, K. & Pritchard, C. (1969). School phobia. Its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 123-141 <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074>
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2019). *Trygt og godt skolemiljø. Inkludering fagelig og sosialt* (2.utg.). Gyldendal.
- Bjørkelo, B., Almås, A. G., Ronnes, D. & Ulvik, M. (2022). Relasjon som grunnlag for læring og utvikling. I A.G, Almås, B. Bjørkelo. D. Roness. & M. Ulvik.(Red.) *Betydningen av å møtes. Relasjoner som grunnlag for læring og undervisning*. (s.11-33.). Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet–historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. (B. Christensen, Overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1996).
- Bøyum, S. (2016). *Utdanning, ulikskap og urettferd*. Fagbokforlaget.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø. Medvirkning og trivsel*. Gyldendal akademisk.
- Drange, N., Gjefsen, H., Kindt, M.T. & Rogstad, J.(2020). *Suksess og besvær. Evaluering av fraværgrensen i videregående skole 2016-2019.Sluttrapport*. (Fafo-rapport 2020:09). Fafo.
<https://www.fafo.no/images/pub/2020/20744.pdf>
- Drugli, M. B., Kløkner, C. & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation and Research in Education*, 24(4), 243–254 DOI: 10.1080/09500790.2011.626033
- Egger, H. L., Costello, E. J. & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders:A Community Study. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807.
<https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Elliot, J. (2005). *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage Publications.
- Eriksson, L. T. (2020). *Kritisk tenking. Hva, hvorfor og hvordan*. Gyldendal.

- Federici, R. A. & Skaalvik, E. A. (2013). Lærer-elev-relasjonen. Betydning for elevens motivasjon og læring. *Bedre skole, 1*, 58-63.
- Gran, I. K. & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær*. Fagbokforlaget.
- Grøholt, B., Garløv, I., Weidle, B. & Sommerschild, H. (2015). *Lærebok i barnepsykiatri* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru., E. C. Idsøe. & K. Øverland. (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s.93-108). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioral Difficulties, 19*(2) 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Heyne, D. A., Sauter, F. M. & Maynard, B. R. (2015). Moderators and mediators of treatments for youth with school refusal or truancy. I M. Maric, P. J. M. Prins & T. H. Ollendick (red.), *Moderators and mediators of youth treatment outcomes*. (s. 230-266). Oxford University Press.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I E. Befring, R. Talseth & I. Veia (Red.), *Barn i Norge 2005: Se meg!* (Årsrapport om barn og unges psykiske helse) Voksne for barn. Hentet fra: <https://vfb.no/2023/04/02/se-meg-barn-i-norge-2005/>
- 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. A. & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical psychology: Science and practice, 3*(4), 339-354. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- Kearny, C. A. & Bensaheb, A. (2006). School Absenteeism and School Refusal Behavior: A Review and Suggestions for School-Based Health

Professionals. *Journal of School Health*, 76(1).

<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x>

Kearny, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Education Psychology review*, 20(3). 257-282. <https://www.jstor.org/stable/23363891>

King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205.

<https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Ei innføring. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.

Kvello, Ø. (2020). Bronfenbrenners bioøkologiske teori. I A.G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver*. (s. 246-283). Gyldendal Akademisk.

Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger* (P. Røen, Overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 2004).

Langeland, G. M. & Horverak, M. O. (2021). *Hvordan legge til rette for mestring, medvirkning og motivasjon i ungdomskole og videregående skole*. Cappelen Damm akademisk.

Last, C. G. & Strauss, C. C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(1), 31- 35. DOI: 10.1097/00004583-199001000-00006

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. Akademisk forlag.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2.utg.). Cappelen Damm.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen. Om skolefobi og skolevegning*. Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon. Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- McShane, G., Walter, G. & Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australien and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 822-826. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2001.0095>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*(LOV-1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Orm, C., Mebostad, M. I., Orm, S. & Løkke, J. A. (2020). Skolefravær og skolevegning hos elever med ADHD: en scoping review. *Psykologi i kommunen*. Nr. 4 <https://psykisk-kommune.no/skolefravar-og-skolevegning-hos-elever-med-adhd-en-scoping-review/19.160>
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Fagbokforlaget.

- Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reid, K. (1999). *Truancy and Schools*. Routledge.
- Rudjord, K. (2009). *Skolemiljø og skolevegring. Skolerelaterte faktorerens betydning for skolevegring*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185563>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori+praksis*. Universitetsforlaget.
- Sørly, R. (2017). Narrativ analyse og innhold. I R, Sørly. & B, Blix. (Red.), *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk.
- Thambirajah, M. S, Granduson, K. J. & De-Hayes, L. (2008) *Understanding school refusal. A handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Uglum, M. I. (2019). Meistringsopplevelingar i den vidaregåande skulen. *Spesialpedagogikk*, 84(2), 41-49.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/04/08/Spesialpedagogikknr22019.pdf>

Vedlegg

1. Bekreftelse fra veileder på at prosjektet er registret og godkjent i SIKT og RETTE
2. Godkjenning av prosjektet fra SIKT
3. Informasjonsskriv
4. Samtykkeerklæring
5. Intervjuguide
6. Tabell med oversikt over inndelingen av hovedtema og undertema

Vedlegg 1.

Bergen 04.05.2023

Bekreftelse på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner.

All behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter ved UiB skal være registrert i UiBs forskningsprosjektoversikt RETTE, i samsvar med kravet i personvernforordningen artikkel 30 (krav om protokoll). Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter ved UiB og må dermed også godkjenne registreringen i RETTE.

Vitenskapelig forskning som omfatter sensitive personopplysninger, har rådføringsplikt med personvernombud. UiB har avtale med SIKT sin personvernrådgivningstjeneste for å oppfylle rådføringsplikten.

SAFE (Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur) er en løsning utviklet av IT-avdelingen ved UiB for sikker behandling av forskningsmateriale/-data som inneholder sensitive personopplysninger.

Jeg bekrefter med dette at Mariell Stokkebø Søfteland sitt masterprosjekt er registrert i RETTE, har vært vurdert av SIKT sin personvernrådgivningstjeneste og at forskningsmaterialet er oppbevart i SAFE.


Signatur veileder

Vedlegg 2.



[Meldeskjema](#) / [Skolevegring sett fra elevene sitt perspektiv](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

757231

Vurderingstype

Standard

Dato

13.10.2022

Prosjekttittel

Skolevegring sett fra elevene sitt perspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Gunn Elisabeth Søreide

Student

Mariell Stokkebø Søfteland

Prosjektperiode

01.09.2022 - 01.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 01.09.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Line Raknes Hjellevik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skolevegring sett fra elevene sitt perspektiv»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en bredere forståelse for elevers opplevelser i forbindelse med skolevegring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva det vil innebære for deg å delta i prosjektet.

Formål

Dette er et masterprosjekt med formål om å undersøke hva som kjennetegner elevers opplevelse av skolevegring. Jeg ønsker å løfte frem tidligere elever sitt synspunkt på temaet, da dette er en viktig «stemme» som mangler i det norske fagfeltet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres av Mariell Stokkebø Søfteland (masterstudent) og Gunn Elisabeth Søreide (prosjektansvarlig og veileder).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med elever som har opplevd skolevegring i kortere eller lengre perioder i løpet av skolegangen. Det er ønskelig at du er i stand til å fortelle åpent og dele dine opplevelser i forbindelse med skolevegring.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer dette at du deltar i et individuelt intervju med Mariell Stokkebø Søfteland. Du vil få spørsmål relatert til din opplevelse av skolevegring. Vi ser for oss at intervjuet vil vare i ca. 45 - 60 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Det kan bli aktuelt med flere intervjuer eller kortere samtale over telefon for å supplere eller utdype informasjon som har blitt gitt i det første intervjuet. Du kan reservere deg mot å bli kontaktet igjen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg og det du forteller i intervjuet til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ditt navn, hvilken skole du har gått på og det du forteller om deg selv og andre personer vil anonymiseres. Lydopptak vil lagres i SAFE (Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur) som er Universitetet i Bergen sin løsning for sikker behandling av sensitive personopplysninger i forskning.

Det er kun Mariell Stokkebø Søfteland (masterstudent) og Gunn Elisabeth Søreide (prosjektansvarlig og veileder) ved Universitetet i Bergen som vil ha tilgang til dine personopplysninger og lydopptak fra intervjuet. Du vil som informant også selv få tilgang til datamaterialet om dette skulle være ønskelig.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.09.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra har Universitetet i Bergen, det pedagogiske institutt har Sikt– Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Masterstudent og prosjektmedarbeider

- Mariell Stokkebø Søfteland
mariell.softeland@student.uib.no

Prosjektansvarlig og veileder:

- Gunn Elisabeth Søreide
gunn.soreide@uib.no

UiB sitt personvernombud:

- Janecke Helene Veim
janecke.veim@uib.no

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

• Sikt– Kunnskapssektorens tjenesteleverandør

personverntjenester@sikt.no

+47 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

Gunn Elisabeth Søreide

Mariell Stokkebø Søfteland

Vedlegg 4.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «skolevegring sett fra elevene sitt perspektiv», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og at informasjonen som jeg gir kan brukes i forskningsprosjektet
- å bli kontaktet for supplerende/utdypende samtale

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5.

Intervjuguide

Innledning (uten opptak)

Innledningsvis vil jeg presentere meg selv og formålet med masterprosjektet. Jeg vil videre minne informanten om hans/hennes rettigheter.

- Informanten har når som helst rett til å trekke seg fra prosjektet
- Informasjon om min taushetsplikt og at informanten vil bli anonymisert
- Informasjon om hvordan datamaterialet vil bli oppbevart og destruert etter bruk

Bakgrunn (med opptak)

- Kan du fortelle litt om deg selv (i dag/nå)? (alder og interesser)

Sosiale aspekter i skolen

- Kan du fortelle litt om hvordan du synes det er/var å gå på skolen?
- Kan du fortelle litt om relasjonen til dine medelever?
- Kan du fortelle litt om relasjonen til læreren din?
- Er det noen aktiviteter eller fag som du liker/likte ekstra godt på skolen?
- Er det noen aktiviteter, fag eller situasjoner som du opplever/opplevde som vanskelig på skolen?

Overganger

- Kan du fortelle litt om hvordan overgangen fra ungdomskolen til videregående var?
- Andre overganger? (eksempel: friminutt, begynne på skolen igjen etter ferie)

Årsaken til skolevegring

- Kan du fortelle meg litt om hvordan det hele startet -Når begynte du å synes det var vanskelig å gå på skolen? – Vet du hvorfor det ble vanskelig å gå på skolen?
- Om langvarig fravær- har grunnen for fraværet endret seg?
- Var/er det noen ganger lettere å motivere seg for å gå på skolen? Når og hvorfor?

Opplevelsen av skolevegring

- Kan du fortelle om hva du gjør/gjorde hjemme når du ikke klarer/klarte å gå på skolen?
- Kan du fortelle om en gang du ikke har klart å gå på skolen? – en typisk situasjon? – hva tenkte du da? - hvordan følte du da?
- Kan du fortelle om hvordan du ble møtt av de rundt deg? (familie, venner, lærer)
- Er det blitt/ble det satt i gang noen tiltak eller gjort noe for å hjelpe deg? – hvem gjorde noe (skole, foreldre, andre) - Hvordan synes du det fungerer/fungerte?
- Hvordan ønsker/ønsket du selv at skolen og de hjemme skal/skulle hjelpe deg?

Egen forståelse av skolefraværet

- Hva mener du selv er hovedgrunnen til at du ikke klarer/klarte å gå på skolen?
- Tror du at de rundt deg har samme oppfatning om ditt skolefravær som deg?

Avslutning

- Hvordan har det vært å snakke om dette?
- Er det noe mer du har tenkt på underveis i intervjuet som du har lyst til å tilføye?
- Eventuelt: Kan du fortelle litt om hvorfor du ønsket å være informant i dette prosjektet?

- Takk for intervjuet.

Oppfølgingsspørsmål

Skolevegring er et sårbart tema og det kan tenkes at informanten opplever det som vanskelig å snakke om. Oppfølgingsspørsmål kan derfor fungere greit i situasjoner hvor informanten svarer kort. Eksempel på oppfølgingsspørsmål:

- «Kan du utdype det litt mer for meg?»
- «Hva tenker du om det?»
- «Kan du fortelle litt mer om det?»

Vedlegg 6.

Hovedtema	Undertema
De sosiale aspektene i skolen	<ul style="list-style-type: none">• Relasjonen til medelever• Relasjonen til lærere
Faglig fungering og mestring	<ul style="list-style-type: none">• Faglige vansker• Liten opplevelse av mestring i skolen• Vurderingssituasjoner og karakterpress• Mestring i praktiske fag
Opplevelsen av skolevegring	<ul style="list-style-type: none">• Angst• Fysiske symptomer• Opplevelsen av å ikke være på skolen• Opplevelsen av å bli «pushet» til å gå på skolen
Tilrettelegging og tiltak	<ul style="list-style-type: none">• Viktige støttespillere• Mangel på tilpasset opplæring• Et ønske om å bli møtt med støtte og forståelse