



Uio • Universitetet i Oslo

Tidlig innsats for elever med skolevegringsproblematikk

En kvalitativ studie av et utvalg læreres opplevelser med kartlegging og tidlig innsats ved skolevegring

Helene Reinhardsen

Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning
PED4191, 45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk
Utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2022

Sammendrag

Master i pedagogikk- masteroppgave

Tittel	Tidlig innsats for elever med skolevegringsproblematikk
Av	Helene Reinhardsen
Emnekode	PED4191
Semester	Vår 2022

Stikkord: Skolevegring, kartlegging, tidlig innsats, grunnskolelærere, kvalitativ metode, tematisk analyse

Sammendrag

Tidligere forskning indikerer at lærere har begrensede kunnskaper om skolevegring og har behov for utvidet kunnskap for å støtte elever i risiko for utvikling av skolevegring (Amundsen, et al., 2020; Amundsen & Møller, 2021; Havik et al., 2014). På bakgrunn av at tidligere forskning har hovedsakelig rettet seg mot forhold hos individ og/eller foresatte, har denne masteroppgaven fokusert på lærernes perspektiv og forståelse. Med mål om å bidra til økt forståelse for læreres perspektiv og hvilke behov lærere har for mer kunnskap, har det blitt undersøkt hvordan et utvalg lærere jobber med tema. Med bakgrunn i disse betraktningene ble følgende problemstilling og forskningsspørsmål utarbeidet:

Hvordan kartlegges elever med skolevegring og hvilke tidlige tiltak iverksettes –fra læreres perspektiv.

1. Hvordan definerer lærere elever med skolevegring?
2. Hvordan kartlegger skolen skolevegring?
3. Hvilke tidlige tiltak iverksetter lærere for elever med skolevegring?
4. Hvilken opplæring har lærere fått om skolevegring?

For å belyse problemstillingen ble datamateriale samlet inn gjennom intervju for å få frem informantenes egne perspektiver og erfaringer. Utvalget består av fire lærere fra Østlandet som jobber på barneskoler og har erfaring med skolevegring. Det ble utført en tematisk analyse av dataene og en inndeling i temaene: forståelse av skolevegring, kartlegging av skolevegring, tidlig innsats og tiltak ved skolevegring og opplæring om skolevegring.

Resultatene indikerer at lærernes forståelse av begrepet skolevegring baserer seg på egne opplevelser og erfaringer. Felles for alle informantene var at de så på skolevegring som en sammensatt utfordring, som kan være vanskelig å definere. Resultatene viser også at det er store forskjeller knyttet til læreres kjennskaper til rutiner og prosedyrer som deres skoler bruker i skolevegringssaker når det kommer til kartlegging og tidlig innsats. De fleste lærerne fortalte om en mangelfull opplæring om tema og et ønske om mer kunnskap. Dette bidrar til at lærernes kunnskap i stor grad bygger på egne og andre læreres erfaringer. Lærernes forståelse av kompleksitet knyttet til årsaksfaktorer bidrar til at en bred kartlegging bør ligge til grunn for planlegging av tiltak. Til tross for begrenset opplæring blir det likevel gjort tilrettelegginger for disse elevene som støttes av tidligere forskning. Det var blant annet enighet om viktigheten av trygghet, gode relasjoner og trivsel i arbeid med tidlig innsats.

Studien har noen begrensninger som er viktig å ta i betraktning. Blant annet er studien basert på et lite utvalg, som har betydning for generaliserbarheten. Videre baserer resultatene seg på et utvalg læreres subjektive opplevelse av egen praksis, noe som reduserer objektiviteten for studien. Studien kan imidlertid bidra til å øke bevisstheten rundt tematikken, og belyse ulike kunnskapshull og behov i skolen, og gir nyttig informasjon om hvordan et utvalg lærere erfarer og opplever skolevegringsproblematikk.

© Helene Reinhardsen

2022

Tidlig innsats for elever med skolevegringsproblematikk.

Helene Reinhardsen

[Http://www.duo.uio.no/](http://www.duo.uio.no/)

Førord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik, spennende og samtidig altopplukende prosess. Dette har vært en gylden mulighet til å fordype seg i et tema av spesiell interesse- både gjennom bachelor- og masteroppgaven. Nå legges foreløpig studiene på hylla, og jeg ser frem til å kunne bruke kunnskapen og innsikten oppgaven har gitt meg videre i arbeidslivet.

Jeg vil først og fremst takke min veileder, Trude Havik, for grundig og god veiledning, interessante samtaler og engasjement. Jeg vil også gi en stor takk til mine informanter for deres tanker, refleksjoner og åpenhet. Jeg vil også takke mine medstudenter for en hyggelig hverdag med rom for utveksling av tanker, motivasjon, frustrasjon og nødvendige kaffepauser. Uten dere ville ikke studietiden vært den samme!

God lesing!

Helene Reinhardsen

Oslo, juni 2022

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
FORORD	II
1 INNLEDNING	1
1.1 OPPGAVENS HENSIKT OG AKTUALITET	1
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	2
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	2
2 TEORETISK OG EMPIRISK RAMMEVERK	4
2.1 BEGREPSAVKLARING	4
2.1.1 <i>Skolefravær</i>	4
2.1.2 <i>Skulk</i>	5
2.1.3 <i>Skolevegring</i>	6
2.2 TEORETISK FORSTÅELSE AV SKOLEVEGRING	7
2.2.1 <i>Teoretisk forståelse av tidlig innsats ved skolevegring</i>	8
2.3 EKSISTERENDE FORSKNING PÅ SKOLEVEGRING	9
2.3.1 <i>Mulige risikofaktorer for skolevegring</i>	9
2.3.2 <i>Konsekvenser av skolevegring</i>	14
2.3.3 <i>Kartlegging av skolevegring</i>	14
2.3.4 <i>Tidlig innsats og tiltak rettet mot skolevegring</i>	16
2.4 OPPSUMMERING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	19
3 METODE	21
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	21
3.1.1 <i>Intervju som datainnsamlingsmetode</i>	22
3.1.2 <i>Intervjuguide</i>	22
3.1.3 <i>Prøveintervju</i>	23
3.1.4 <i>Utvalg</i>	24
3.1.5 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	25
3.2 TEMATISK ANALYSE	26
3.2.1 <i>Analysen steg for steg</i>	27
3.3 STUDIENS KVALITET	30
3.3.1 <i>Reliabilitet</i>	30
3.3.2 <i>Validitet</i>	31
3.3.3 <i>Generalisering</i>	33
3.4 ETISKE VURDERINGER	33
3.4.1 <i>Informert samtykke</i>	34
3.4.2 <i>Konfidensialitet, anonymisering og taushetsplikt</i>	34
4 PRESENTASJON AV RESULTATER	36

4.1	FORSTÅELSE AV SKOLEVEGRING.....	36
4.1.1	<i>Begrepet skolevegring</i>	36
4.1.2	<i>Sammensatt utfordring</i>	38
4.2	KARTLEGGING AV SKOLEVEGRING	38
4.2.1	<i>Betydningen av kartleggingen</i>	39
4.2.2	<i>Kartleggingsrutiner</i>	39
4.2.3	<i>Systematikk i fraværet</i>	40
4.3	TIDLIG INNSATS OG TILTAK VED SKOLEVEGRING	41
4.3.1	<i>Betydningen av tidlig innsats</i>	41
4.3.2	<i>Rutiner for tidlig innsats</i>	42
4.3.3	<i>Evaluering av tiltak</i>	43
4.4	OPPLÆRING OM SKOLEVEGRING	44
4.4.1	<i>Behovet for mer kunnskap</i>	45
4.5	OPPSUMMERING AV RESULTATER	45
5	DISKUSJON	48
5.1	DEFINISJON AV SKOLEVEGRING	48
5.1.1	<i>Lærernes forståelse av skolevegring</i>	48
5.1.2	<i>Skulk versus skolevegring</i>	49
5.1.3	<i>Lærernes syn på årsaksfaktorer for skolevegring</i>	50
5.2	KARTLEGGING OG TIDLIG INNSATS VED SKOLEVEGRING	51
5.2.1	<i>Skolens kompetanse</i>	51
5.2.2	<i>Kartlegging av skolevegring</i>	52
5.2.3	<i>Tidlig innsats ved skolevegring</i>	54
6	AVSLUTNING	56
6.1	OPPSUMMERING AV OPPGAVEN I LYS AV FORSKNINGSSPØRSMÅLENE	56
6.2	BEGRENSNINGER	57
6.3	PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER OG VIDERE FORSKNING.....	58
	REFERANSER	60
	VEDLEGG	68
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	68
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	70
	VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD	74
	VEDLEGG 4: DATAHÅNTERINGSPLAN	76

1 Innledning

I denne oppgaven ønsket jeg å få en dypere forståelse av skolevegring, ved noen læreres erfaringer, oppfatninger og tanker rundt dette. Som en introduksjon til tema vil oppgavens hensikt og aktualitet bli presentert (1.1), deretter problemstilling og avgrensing (1.2) og til slutt blir oppgavens oppbygning (1.3) lagt frem.

1.1 Oppgavens hensikt og aktualitet

Målet med denne studien er å belyse hvordan et utvalg lærere jobber med skolevegring, og deres opplevelse av dette tema. På denne måten kan studien bidra til økt forståelse for læreres perspektiv og hvilke behov dette utvalget lærere har for mer kompetanse.

I Norge har alle barn fra seks år både rett og plikt til å få grunnskoleopplæring. Denne plikten varer i ti år (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Det rapporteres om økende skolefravær, og da spesielt skolevegring, ifølge skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) (Havik, 2018). For mange elever vil fravær i seg selv generere mer fravær. Jo mer man er borte, jo vanskeligere kan det bli å komme tilbake (Thambirajah et al., 2008). For at disse elevene skal komme seg gjennom ti år med grunnskoleopplæring på best mulig måte, er det viktig at de får den hjelpen de trenger for å mestre dette. Derfor er det viktig at personene rundt eleven har god nok kunnskap til å forebygge og hjelpe fortest mulig for å unngå at vanskene forverrer seg.

Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon (Fafu) utgav i 2010 en rapport som viser sentrale funn om frafall fra videregående skole, blant annet at høyt fravær på barneskolen ofte følges av frafall i videregående. Arbeidet med å motvirke frafall bør dermed begynne i grunnskolen. Det fremkommer også i rapporten at de samfunnsmessige kostnadene av frafall i skolen er estimert til ca. 5 milliarder kroner per årskull (Hernes, 2010). Dette viser viktigheten av det forebyggende arbeidet med skolefravær, inkludert skolevegring, som er en type skolefravær.

Behovet for mer kunnskap på dette feltet kommer også frem i en studie av Amundsen og Møller (2021) blant foresatte til barn med skolevegring og deres møte med skole og hjelpeapparat. De foresatte rapporterte at de ikke har fått god informasjon fra skolen. I samme studie kommer det også frem at mange foresatte ikke er fornøyde med tilbudet barnet deres har fått, som kan ha sammenheng med begrenset kompetanse i skolen (Amundsen & Møller, 2021). Denne informasjonen samsvarer med resultatene fra en studie gjennomført på 24 barne- og ungdomsskoler i Norge. Alle lærerne (N=40) som ble intervjuet opplevde at de ikke har nok kunnskap om skolevegring, og påpeker et stort

behov for mer kunnskap (Amundsen, et al., 2020). En studie av Havik et al. (2014) viser også at foreldre (N=17) opplever at lærere og skoler trenger mer kunnskap om skolevegring og en mer koordinert måte å støtte elever i risiko for utvikling av skolevegring. Thambirajah et al. (2008) viser også til skolens behov for utvidet kunnskap om skolevegring for å kunne sette inn tiltak tilpasset den enkelte elev. Dermed er læreres håndtering av skolevegring et svært dagsaktuelt tema som kan bidra til å sette søkelys på behov og kunnskapshull i skolen.

1.2 Presentasjon av problemstilling og avgrensning

Slik som det ble redegjort for under oppgavens hensikt og aktualitet, er barns grunnskoleopplæring både en rett og en plikt. Skoledeltakelse gir muligheter for at barn kan utvikle sosial kompetanse, gode relasjoner, faglige og språklige ferdigheter (Epstein & Sheldon, 2002). Barn som har høyt skolefravær, mister flere av disse mulighetene. Dette kan påvirke barnet i negativ forstand både på kort og lang sikt. Derfor er det svært viktig at disse barna får hjelp på et tidlig tidspunkt (Thambirajah et al., 2008). Med bakgrunn i betraktningene ovenfor er følgende problemstilling utarbeidet: **Hvordan kartlegges elever med skolevegring og hvilke tidlige tiltak iverksettes –fra læreres perspektiv.**

For å svare på denne problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan definerer lærere elever med skolevegring?
2. Hvordan kartlegger skolen skolevegring?
3. Hvilke tidlige tiltak iverksetter lærere for elever med skolevegring?
4. Hvilken opplæring har lærere fått om skolevegring?

For å avgrense oppgaven er det tatt utgangspunkt i elever på barneskoler. Tidligere forskning har vist at elever som til slutt dropper ut av skolen, oftere har mer fravær fra tidlig barneskolealder, enn andre elever. For mange av dem øker fraværet gjennom hele skolegangen (Ensminger & Slusarcick, 1992; Epstein & Sheldon, 2002). En studie viser at 35-36% av elever med høyt fravær i ungdomsskolen har en historie med skolefravær på barneskolen (Reid, 2012). Fravær i ung alder ser derfor ut til å predikere frafall i senere alder (Epstein & Sheldon, 2002). Barneskolen er derfor en viktig arena for å redusere og forebygge fravær. Av praktiske årsaker er også oppgaven avgrenset ved at alle informantene er bosatt på Østlandet.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i seks kapitler: sammendrag, innledning, teoretisk og empirisk rammeverk, metode, presentasjon og drøfting av funn og avslutning.

I første del av oppgaven ble et sammendrag av oppgaven presentert.

I **kapittel 1** blir problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning lagt frem, i tillegg til oppgavens hensikt og aktualitet.

I **kapittel 2** blir det gjort rede for det teoretiske og empiriske rammeverket for oppgaven. Første del tar for seg begrepsavklaringer. Videre blir eksisterende forskning om skolevegring presentert knyttet til områdene: risikofaktorer og årsaker, konsekvenser, kartlegging og tidlig innsats og tiltak rettet mot skolevegring.

Kapittel 3 omhandler studiens metode. Her blir litteratursøk, forskningsstrategi og design forklart kort. Videre blir kvalitativ forskningsmetode og intervju som datainnsamlingsmetode drøftet. Gjennomføringen av datainnsamlingen og den tematiske analysen blir også presentert. Til slutt blir studiens kvalitet og etiske betraktninger diskutert.

I **kapittel 4** presenteres resultatene fra intervju- og analyseprosessen. Her blir svarene fra informantene bli drøftet opp mot teori og tidligere forskning om kartlegging og tidlig innsats ved skolevegring. Kapittelet er delt inn i forståelse av skolevegring, kartlegging, tidlig innsats og opplæring om skolevegring. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av resultatene.

I **kapittel 5** diskuteres resultatene i lys av forskningsspørsmålene, teori og tidligere forskning. Kapittelet er delt i to, hvor den første delen undersøker hvordan lærerne definerer skolevegring, mens den andre delen diskuterer hvordan lærerne håndterer skolevegring gjennom kartlegging og tidlig innsats.

Kapittel 6 oppsummerer kort studiens resultater i lys av forskningsspørsmålene. Videre blir det gjort rede for studiens begrensinger, og til slutt blir det presentert noen tanker rundt videre forskning og avsluttende refleksjoner.

2 Teoretisk og empirisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for eksisterende litteratur om tema knyttet til problemstillingen. Formålet med denne litteraturgjennomgangen er å orientere leseren om tidligere forskning, forklare begreper og belyse kompleksiteten knyttet til skolefravær. Første del tar for seg begrepsavklaringer (2.1). Her blir begrepene skolefravær (2.1.1), skulk (2.1.2) og skolevegring (2.1.3) presentert. Videre blir en teoretisk forståelse av skolevegring (2.2) lagt frem, etterfulgt av eksisterende forskning på skolevegring (2.3) på fire områder: mulige risikofaktorer og årsaker (2.3.1), konsekvenser (2.3.2), kartlegging (2.3.3) og tidlig innsats og tiltak rettet mot skolevegring (2.3.4).

2.1 Begrepsavklaring

I denne delen av kapittelet blir begrepene skolefravær, skulk og skolevegring gjort rede for. Det er valgt å ta utgangspunkt i disse begrepene da mesteparten av forskning har blitt gjennomført med utgangspunkt i disse konseptene (Havik, 2018). Derfor blir ikke begreper som skolenekting, skolefobi og skoleangst omtalt. Både «eleven» og «barnet» har blitt brukt om hverandre for å beskrive barneskoleeleven.

2.1.1 Skolefravær

Skolefravær er et overordnet begrep som inkluderer alle elever som er borte fra skolen og er uavhengig av grunnen til det. Det er helt normalt at barn har noen fraværsdager i løpet av et år, som kan skyldes sykdom, tannlegetime eller lignende. Denne typen fravær er ofte uproblematisk, er selvkorrigerende og får som regel ikke konsekvenser. Fravær kan være sjeldent, sporadisk, vedvarende og/eller langvarig. Om fraværet blir vedvarende og langvarig blir det ofte en mer kompleks utfordring, som er mer omfattende å kartlegge (Thambirajah et al., 2008). Tradisjonelt skiller man mellom dokumentert og udokumentert fravær i skolen (Kearney, 2008b). Gyldig fravær godkjennes av lærer eller ledelse på skolen, og skyldes sykdom, medisinske tilstander, legebesøk, tannlegebesøk eller lignende. Ugyldig fravær regnes som alt fravær som eleven ikke har dokumentasjon på (Havik, 2018). Uansett årsak er høyt fravær bekymringsfullt, da det kan skade elevens utvikling over tid (Kearney, 2008b).

Kearney (2008b) trekker frem fire funksjoner som skolefravær kan ha. De to første funksjonene er knyttet til unngåelse av negative opplevelser. Den første handler om å unngå stimuli som vekker negative følelser eller emosjonelt ubehag. Det kan for eksempel være å unngå brannalarmen, en

spesiell lærer, eller lignende. Dette gjelder ofte for yngre barn i alderen fem til ti år. Den andre funksjonen er unngåelse av ubehagelige sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner. Det kan være knyttet til gruppearbeid, muntlig presentasjoner, prøver, og så videre, som oftere er knyttet til barn i alderen 11 til 17 år. De to neste funksjonene dreier seg om å oppnå positive opplevelser eller goder. Den tredje funksjonen handler om å oppnå oppmerksomhet fra foreldre eller andre personer som er viktige i barnets liv. For eksempel kan barnet bli hjemme fra skolen, eller gå hjem tidlig fordi han/hun heller vil være med foreldrene. Dette er mest relevant for barn i alderen fem til ti år. Den fjerde og siste funksjonen er knyttet til oppnåelse av goder utenfor skolen (Kearney & Silverman, 1996). Det kan for eksempel være å se på TV, spille dataspill eller venner utenfor skolen. Mange vil også kategorisere dette som skulk (Amundsen et al., 2020; Havik, 2018; Holden & Sällman, 2010). I følge Kearney (2008b) er det i stor grad overlappende funksjoner når det kommer til skolefravær. Derfor har han valgt å ikke skille mellom begrepene i like stor grad som andre forskere. På den andre siden kan bakgrunnen for å skille skolevegring og skulk være å forstå utfordringene bedre og iverksette mer tilpassede tiltak (Havik, 2018).

Egger et al. (2003) gjennomførte en studie i North Carolina (N=1422) for å vurdere grupperingen av barn som ikke går på skolen. De foreslår at man kan dele skolefravær inn i tre underkategorier. 1) Elever med fravær hovedsakelig grunnet angst. 2) Elever med fravær hovedsakelig grunnet skulk. 3) Elever med fravær av blandet angst/skulk. I hver gruppe er det en stor grad av elever med psykiske lidelser, men de har ulike psykiske lidelser. Denne kategoriseringen får frem viktigheten av å individualisere både kartlegging og tiltak til hvert enkelt barn. Tidligere forskning viser til at flere lærere ikke skiller mellom skulk og skolevegring, og dette kan ha betydning for hvordan lærerne møter disse elevene (Amundsen et al., 2020). I denne oppgaven har jeg valgt å skille mellom de to typene av skolefravær for å svare på problemstillingen, fordi det har blitt rapportert om at skolevegring er et økende problem. Uansett hvordan man velger å definere skolefraværet må skolen undersøke hva som er risikofaktorene for den enkelte eleven (Olsen & Holmen, 2018).

2.1.2 Skulk

Skulk er fravær fra skolen uten kjennskap eller samtykke fra foresatte eller lærere (Havik & Ingul, 2021b). Mange prøver å skjule sitt fravær og er sjeldnere hjemme når de ikke er på skolen (Thambirajah et al., 2008). Noen elever kan prøve å lure sine foresatte ved å late som de drar på skolen, men lar være å møte opp, eller drar i løpet av dagen (Heyne et al., 2002). Slik som Kearneys (2008b) funksjonsmodell tilsier, kan elever som skulker skolen kan bli motivert av mer appellerende aktiviteter utenfor skolen, unngå vurderingssituasjoner eller søken etter oppmerksomhet utenfor skolen.

Ut fra Havik (2018) sin forståelse, skiller skulk og skolevegring seg fra hverandre på noen sentrale områder. Skulk assosieres ofte med antisosial atferd og kriminalitet, mens skolevegring ofte knyttes til psykiske vansker. Felles for begge er at de har ugyldige grunner til fravær, og er motivert av barnet selv. Mange forbinder skulk med elever som misliker skolearbeid, kjeder seg, er lite interessert og motivert for skolearbeid og lekser (Havik, 2018). Denne forståelsen støttes blant annet av Thambirajah og hans kollegaer (2008) som beskriver at elever som skulker er mindre engstelige enn barn som vegrer seg for å gå på skolen.

2.1.3 Skolevegring

Jeg har valgt å bruke formuleringen «elever som vegrer seg for å gå på skolen» fremfor begrepet «skolevegrer» om eleven. Dette er for å illustrere at barnet er mer enn sine utfordringer, og at det ikke er en del av elevens identitet eller personlighet. Elever som vegrer seg for å gå på skolen er en heterogen gruppe. I litteraturen defineres begrepet på ulike måter. Dette skyldes blant annet at skolevegring ikke er en diagnose, men ses på som et symptom (Havik, 2018). Dette kan føre til utfordringer for forskningen og muligheten til å sammenligne og anvende teori i praksis, fordi det legges ulikt meningsinnhold i samme begreper på tvers av studier (Ingul, 2005). Noen definerer skolevegring bredt og omfavner mange ulike årsaksforklaringer til elevens skolevegring, mens andre definerer det smalt og fokuserer på et emosjonelt ubehag knyttet til erfaringer på skolen. Berg (2002) beskriver skolevegring gjennom fem kriterier som vil ligge til grunn for denne oppgaven:

- 1) Unge som viser motvilje eller vegring med å gå på skolen, og fraværet leder til langvarig fravær.
- 2) De unge er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette.
- 3) De unge blir følelsesmessig opprørte ved tanken på å gå på skolen. Dette kan blant annet gi somatiske plager, angst og/eller nedstemthet.
- 4) De viser ikke alvorlig antisosial atferd, selv om de kan vise sterk motstand, dersom foreldrene prøver å overtale dem til å gå på skolen.
- 5) Foreldrene har forsøkt å få den unge på skolen (Berg, 2002, i Havik & Ingul, 2021b).

Denne forståelsesrammen inkluderer elever som har ulike risikofaktorer til skolevegringen og viser ulike symptomer. Blant annet innebærer dette elever som vil gå på skolen, men ikke klarer det. Da barna i denne beskrivelsen blir opprørte av tanken på å gå på skolen, kan vi si at fraværet blir assosiert med et emosjonelt ubehag. Kjennetegn kan blant annet være skolefravær, angst, depresjon og somatiske plager (Ingul et al., 2018; Olsen & Holmen, 2018). Symptomer kan være hodepine, magesmerter, utmattelse og kvalme (Kearney, 2008b). Om barnet slipper å gå på skolen kan disse plagene ofte forsvinne fordi de ofte er relatert til noe eller noen i skolen (Havik, 2018). Kearney

(2008b) ser på langvarig problematisk fravær som mer enn 25% fravær i løpet av to uker og/eller alvorlige vansker med å gå på skolen i minst to uker, og/eller mer enn ti dager eller femten prosent fravær over de siste femten ukene.

Avhengig av hvordan begrepet blir definert vil antall elever med skolevegring antagelig ligge på mellom 0.4% til 5.4% (Fremont, 2003; Granell de Aldaz et al., 1984; King et al., 1998; Maynard et al., 2015). Havik, Bru og Ertesvåg (2015b) gjennomførte en studie blant elever i sjette til tiende klasse. Dette ble gjennomført med selvrapporterte spørreskjemaer på 5465 elever for å kartlegge elevens årsaker til skolefravær. I denne undersøkelsen kom det frem at 3,6% rapporterte om skolevegringsrelaterte grunner til fravær. Med disse ulike tallene kan vi anta at det i gjennomsnitt er omtrent en elev i hvert klasserom som vegrer seg for å gå på skolen, eller står i fare for å utvikle skolevegring (Havik et al., 2015b). Kearney (2001) hevder at mellom 5 og 28% av barn viser et eller flere tegn på skolevegringsatferd (SRB) i løpet av sin skolegang. Disse tallene alle funksjoner til skolefravær (2.1.1). Noen studier indikerer at det er omtrent like mange gutter som jenter som vegrer seg for å gå på skolen (Heyne et al., 2002; Kearney, 2001). Andre studier viser at det er flere jenter enn gutter som strever med skolevegring, mens det er flere gutter som skulker på barneskolen (Brand & O'Conner, 2004).

2.2 Teoretisk forståelse av skolevegring

En teoretisk forståelse av skolevegring skal bidra å danne et rammeverk for oppgaven. Mye av teorien på feltet ser individens utvikling og atferd i sammenheng med miljøet rundt. Lazarus (2006) mener det kan være en sammenheng mellom barns evner til å håndtere stress og negative emosjoner, som dermed kan føre til unngåelse av skolen. I likhet med Berg (2002) sin definisjon av skolevegring inkluderer også Havik et al. (2014) et emosjonelt ubehag i sin forståelse av skolevegring. Dette ubehaget kommer i forbindelse med faglige eller sosiale situasjoner på skolen. Om skolehverdagen oppleves som uoverkommelig kan tilbaketrekning være en mestringsstrategi for å håndtere stress. Om slike negative erfaringer gjentas over tid kan dette føre til at barna mister troen på sine egne evner til å håndtere stress. Igjen kan dette bidra til at barna bruker unngåelse som strategi for å håndtere stressfaktorer som press, angst og lignende negative emosjoner (Lazarus, 2006).

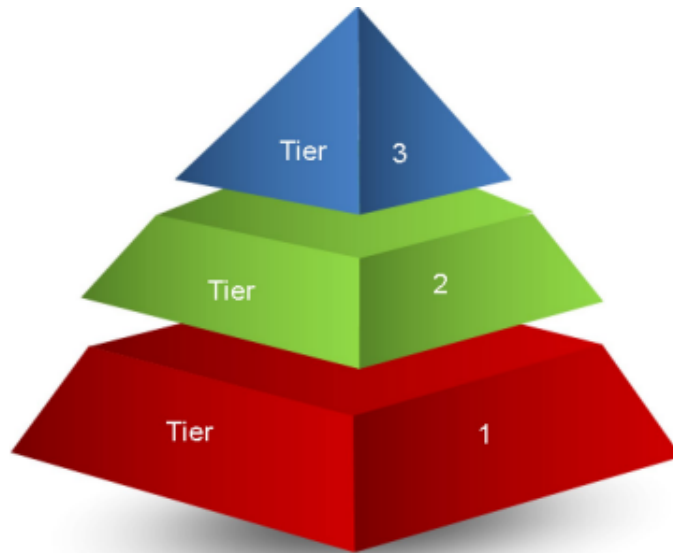
Samspillet mellom miljøet og individens håndtering av situasjonen trekkes også frem av Urie Bronfenbrenners (1979) i hans utviklingsøkologiske perspektiv. Her blir barn og unges utviklingsprosess synliggjort i interaksjonen mellom individ og miljø. Han har kritisert den tradisjonelle utviklingspsykologien da den i stor grad fokuserer på egenskaper og forhold hos individet. Bronfenbrenner (1979) mener det er nødvendig med kunnskap om miljøet mennesket lever i for å forstå barnets utvikling og atferd. Dette skyldes at mennesket utvikler seg i en kontekst, hvor

individ og miljø gjensidig påvirker hverandre. Han opererer med begrepene mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Disse systemene er som ulike lag rundt barnet, som gjensidig påvirker og flyter over i hverandre. Relevant for denne oppgaven er mikro- og mesosystemet, som direkte og indirekte kan påvirke barnet daglig. Mikrosystemet er den innerste sirkelen i systemet, som barnet befinner seg i daglig. Her er også familie, skole og venner, som alle påvirker barnet. Dette er ulike arenaer barnet daglig er en del av, hvor han/hun skaper erfaringer som bidrar til læring og utvikling, med påvirkning fra andre aktører som er til stede. God kontakt og forståelse mellom disse ulike miljøene kan skape trygghet hos barnet. Et godt samarbeid kan også bidra til et mer helhetlig syn på elevens situasjon, som vil være en viktig del av kartleggingen og tiltaksarbeidet knyttet til skolevegringen (Olsen & Holmen, 2018). De ulike mikrosystemene utgjør sammen et mesosystem. Her er relasjoner mellom de ulike mikrosystemene avgjørende for at barnet skal ha best mulig utviklingsmuligheter (Olsen & Holmen, 2018). Eksosystemet er miljøer barnet sjelden har direkte kontakt med, men hendelser og beslutninger som blir tatt her påvirker barnet indirekte. Det kan for eksempel være lærerens jobbsituasjon. Om kontaktlæreren til barnet ikke trives på jobb, er overarbeidet eller lignende, kan dette påvirke lærerens pedagogikk i klasserommet, som igjen kan påvirke elevenes utvikling. Makrosystemet er den ytterste sirkelen. Dette systemet inkluderer politiske beslutninger, tradisjoner, økonomiske forhold, kulturer og lignende (Ertesvåg & Bø, 2006).

2.2.1 Teoretisk forståelse av tidlig innsats ved skolevegring

Et rammeverk for å forstå tidlig innsats i sammenheng med skolevegring er den flerdimensjonale tiltakspyramiden (Multi-tiered System of Supports), hvor aktørene rundt barnet også blir inkludert. Denne modellen er et dynamisk rammeverk som legger vekt på tidlig identifisering av atferds- og lærevansker, og som i denne oppgaven: skolevegring. Modellen legger vekt på flere aspekter, blant annet forebygging, screening, tidlig innsats og tiltak rettet mot alle elever. I dette delkapittelet vil utgangspunktet være tidlig innsats ved skolevegring. Denne modellen er utformet som en trekant med tre nivåer (Figur 1). Nivå 1 er rettet mot alle elever på skolen og er en form for universell forebygging som er den del av den ordinære undervisningen. Elevene kan for eksempel lære sosial kompetanse, kognitiv restrukturering (endring av tankemønstre) (Werner Seidler et al., 2017), proaktiv konfliktløsning og forebygge mobbing (Evans et al., 2014). Nivå 2 er et selektert tiltaksnivå som retter seg mot elever som har behov for noe ekstra støtte, da den ordinære opplæringen ikke er tilstrekkelig. Dette nivået skal komplementere det universelle nivået for å sikre at elevene får den hjelpen de trenger. Det er i hovedsak dette nivået denne oppgaven retter seg mot, da dette er elever viser tegn til skolevegring og dermed har behov for hjelp og støtte. Hovedkomponenter i tiltak rettet mot disse elevene er innlæring av teknikker for å håndtere angst, eksponering og videre opplæring i

sosial kompetanse for å styrke relasjoner og emosjonsregulering (Maynard et al., 2018). Nivå 3 kalles for et indikert tiltaksnivå og retter seg mot elever som ikke oppnår en tilstrekkelig progresjon gjennom nivå to. Dette er mer alvorlige og kroniske tilfeller av skolevegring og tiltakene baserer seg i enda større grad på mer intensiv, individuell kognitiv atferdsterapi (Kearney & Graczyk, 2020).



Figur 1: Illustrasjon av den flerdimensjonale tiltakspyramiden (Kearney & Graczyk, 2020, s. 6).

2.3 Eksisterende forskning på skolevegring

I denne delen av kapittelet blir eksisterende forskning som leder opp mot oppgavens problemstilling presentert. Først blir det gjort rede for mulige risikofaktorer for skolevegring (2.3.1), gjennom en inndeling av individuelle-, familierelaterte- og skolerelaterte faktorer. Videre vil det bli trukket frem forskning på mulige konsekvenser av skolevegring (2.3.2). Til slutt blir forskning knyttet til kartlegging (2.3.3) og tidlig innsats og tiltak rettet mot skolevegring (2.3.4) presentert.

2.3.1 Mulige risikofaktorer for skolevegring

Målet med denne delen av kapittelet er ikke en uttømmende liste over alle potensielle risikofaktorer for utvikling av skolevegring, men å gi en oversikt over noen sentrale faktorer som kan bidra til at elever vegrer seg for å gå på skolen. Det er som regel en sammenheng mellom individuelle egenskaper, familie- og skolefaktorer som bidrar til skolevegring (Havik, 2018). Da denne studien omhandler lærere vil hovedsakelig skolefaktorer bli vektlagt, men noen individuelle- og familierelaterte faktorer vil også bli nevnt.

2.3.1.1 Individuelle faktorer

Individer blir i ulik grad påvirket av risikofaktorer på skolen. For noen elever kan bråk og uro i klasserommet fremkalle angst og ubehag, mens andre i samme klasserom ikke blir påvirket av det (Havik, 2018; Lie, 2021). Dette baserer seg både på individuelle faktorer og tidligere erfaringer. Disse individuelle forskjellene kan være psykiatriske symptomer/diagnoser, negativ tenkning og egen tro på mestring. Forskjeller på disse områdene kan forklare hvorfor elever reagerer ulikt på samme situasjon eller i samme miljø. I forskjellige situasjoner vil elevene vurdere ulike måter å mestre dem på. Det kan dreie seg om ulike stimuli på skolen som vekker et generelt negativt ubehag, for eksempel bestemte situasjoner i skolegården, korridorer eller en bestemt voksen (Havik & Ingul, 2021b). For eksempel er det individuelle forskjeller på hvordan barn håndterer stress, og dermed også hvordan de opplever at konsekvensene av stresset blir. Dårlig håndtering av stress bidrar ofte til at stressende situasjoner oppstår (Lie, 2021). Stress i seg selv kan bidra til at elevene ikke trives på skolen og at noen elever derfor velger å unngå situasjoner som fører til stress, for å unngå ubehag på kort sikt, selv om det kan resultere i negative konsekvenser på lang sikt (Lie, 2021). Barns frykt for å gå på skolen kan oppstå fra ulike negative opplevelser. Et klassemiljø med mobbing, vold, bråk, uro og disiplinproblemer bidrar til en usikker og uforutsigbar skolehverdag. Uforutsigbarhet i skolen nevnes også av flere forskere som en risikofaktor for utvikling av skolevegring (Havik, 2018; Havik et al., 2015b; Kearney, 2001; Thambirajah et al., 2008). Dette kan være naturlige årsaker til skolefravær og skolevegring (Egger et al., 2003). Skolevegringens funksjon kan derfor være å unngå negative opplevelser (Løvereide, 2011). Å holde seg hjemme fra skolen kan være et resultat av det å unngå situasjoner på skolen som eleven oppfatter som vanskelige å mestre (Havik & Ingul, 2021b). Altså kan ulike faktorer i skolemiljøet kan altså påvirke individer forskjellig.

For barn som er engstelige, stille, har angst for å skille seg fra omsorgspersonen, det sosiale eller angst for å eksponere seg, kan overgangen fra barnehage til skole være utfordrende. Det kan også dreie seg om overgangen fra ferie til skole, eller grunnet andre opphold fra skolen (Thambirajah et al., 2008). Dette kan øke risikoen for skolevegring og bidra til å opprettholde skolevegring, da overganger kan oppleves som traumatiske og stressende for noen barn. Dette skyldes at overganger kan redusere forutsigbarheten og gjøre hverdagen med usikker og stressende. Om overganger eller andre faktorer på skolen oppleves som utfordrende eller uoverkommelige, kan det bidra til økt stress, manglende motivasjon og interesse for skolen, somatiske symptomer, subjektive helseplager eller fravær (Torsheim & Wold, 2001). Tanken på negative opplevelser på skolen kan i seg selv være en årsak til at noen elever vegrer seg for å gå på skolen (Kearney, 2008b). For mange barn vil det være mindre krevende å holde seg hjemme, enn å dra på skolen (Havik, 2018). I tillegg viser tidligere studier at elever med autismespekterforstyrrelse har betydelig høyere forekomst av skolevegring enn andre elever (Munkhaugen et al., 2017; Totsika et al., 2020).

2.3.1.2 *Familierelaterte faktorer*

Det er ulike faktorer i familien som kan ha betydning for barnet som vegrer seg for å gå på skolen. Når det kommer til sosioøkonomisk bakgrunn ser det ut til at dette i større grad har sammenheng med skulk enn skolevegring (Reid, 1999). For skolevegring ser det ut til at foreldrene selv kan disponere noen egenskaper som utgjør en risiko for skolevegring. Forskning viser at det er høy forekomst av depresjon og angst hos foreldre til barn som vegrer seg for å gå på skolen (Bahali et al., 2011). Dette kan også utgjøre en utfordring med tanke på deres kapasitet til å håndtere barna som strever med å gå på skolen (Havik, 2018).

Et interessant funn fra tidligere studier er at foreldre ofte kan peke på skolen, mens skolen peker på hjemmet, når det er snakk om årsaksfaktorer for skolevegring (Havik & Ingul, 2021a; Gren-Landell et al., 2015). Det er viktig å nevne at studien til Havik og Ingul (2021a) var rettet mot skolefravær, og ikke kun skolevegring. Formålet med deres studie var å undersøke hvordan hjemmeundervisning fungerer for elever med høyt skolefravær, men det ble også spurt om læreres rangering av årsaksfaktorer til fravær for en valgt elev. Dette gjør at denne studien likevel er interessant med tanke på skole og hjem sin forståelse av skolevegring. Resultatene fra studien viser at foreldrefaktorer og familiefaktorer ble sett på som de viktigste årsaksfaktorene for skolefravær etter emosjonelle problemer og motivasjon, ifølge lærere. Også i en svensk studie fra 2015, som undersøkte læreres syn på risikofaktorer for problematisk skolefravær, ble familierelaterte faktorer sett på som den største risikofaktoren (Gren-Landell et al., 2015).

2.3.1.3 *Skolerelaterte faktorer*

Det kan være ulike risikofaktorer i skolen som bidrar til at noen elever utvikler skolevegring. Tidligere forskning indikerer at skolefaktorer alltid bør tas i betraktning om en elev er borte fra skolen (Havik et al., 2015b). Risikofaktorer i skolemiljøet handler om faktorer hos eleven og/eller i omgivelsene som øker sannsynligheten for uønsket utvikling (Ogden, 2015), som i denne oppgaven er skolevegring. Utfordringene kan oppstå i ulike klassetrinn.

En norsk studie fra 2015 undersøkte ulike faktorer som hadde sammenheng med fravær i skolen. I denne studien kom det frem at alle barn kan vegre seg for å gå på skolen, om skolemiljøet er negativt (Havik et al., 2015a). Noen faktorer kan bidra til at eleven utvikler skolevegring, opprettholder eller gjør utfordringene mer komplekse (Havik, 2018). Forskning viser at skolevegring sjelden har en enkelt årsak, men at det er sammensatte og kompliserte, og kan ligge i miljøet rundt eleven (Ingul & Havik, 2021b). Denne kompleksiteten kan gjøre det utfordrende å vite hva som bør gjøres, når og hvordan (Havik, 2018).

I Havik et al. sin studie (2015a) kom det frem at diffuse plager ofte var årsaken til at elevene ikke kom på skolen. Diffuse plager ble definert som magesmerter, trøtthet, kvalme, hodepine og lignende. Forskerne diskuterte om disse plagene kunne skyldes sykdom, mobbing, mistriivsel, «vondt i viljen» eller tidlige tegn på skolevegring. Dette samsvarer også med flere andre forskere som trekker frem somatiske plager som viktige indikatorer på skolevegring (Havik, 2018; Kearney, 2008b; Li et al., 2021; Thambirajah et al., 2008). I en systematisk oversiktsartikkel ble det funnet at uspesifikke somatiske symptomer ofte er de første plagene ved skolevegring, som vanligvis ikke skyldes en identifiserbar fysisk sykdom (Lie et al., 2021). Ifølge Havik (2018) kan barn som vegrer seg for å gå på skolen ofte klage over somatiske plager på morgenen eller kvelden før de skal på skolen. Derfor er det viktig å se vanskene i sammenheng med omgivelsene rundt barnet, da dette ofte har stor betydning for atferden barna viser (Ingul, 2005).

Tidligere forskning får også frem betydningen av relasjonen mellom lærer og elev (Havik, 2018; Havik et al., 2015a; Murberg & Bru, 2008; Overland & Nordahl, 2013). Murberg og Bru (2008) fant i sin studie at en støttende relasjon mellom lærer og elev kan beskytte eleven mot stress og negative emosjoner. Ifølge Overland og Nordahl (2013) blir elever inspirert og motivert av lærere som støtter og respekterer dem. Dette bidrar til at elevene trives bedre på skolen, som igjen er viktig for å redusere fraværet og øke læringsutbytte.

På den andre siden kan problematiske relasjoner bidra til stress og negative emosjoner. Om en lærer ikke viser interesse for elevene kan det føre til at de blir mer usikre og sårbare, som igjen kan føre til at de lettere gir opp når noe er vanskelig (Havik et al., 2014). Problematiske relasjoner kan føre til stress og negative emosjoner hos elevene (Murberg & Bru, 2008). Dette kan utgjøre en spesifikk risiko for skolevegring med tanke på betydningen emosjonelle plager har for skolevegring, ut fra definisjonen til Berg (2002). I tillegg kan relasjonen mellom lærer og elev, og elevens forhold til skolen bli påvirket av lærerens fravær. Manglende oppmøte av lærere eller andre ansatte er også relatert til skolefravær blant elever (Kearney, 2002). I løpet av et skoleår er det ikke uvanlig at lærere blir syke eller får permisjon. For elever som har behov for forutsigbarhet og trygghet kan det bli utfordrende om timeplaner endres og vikarer tar over (Havik, 2018).

I en studie blant foresatte til barn som vegrer seg for å gå på skolen, rapporterte kun tre av ti (33%) at de har fått god informasjon fra kontaktlærere eller andre på skolen. Nesten syv av ti (67%) sier at de ikke har fått god informasjon, eller bare delvis god informasjon fra skolen. Blant foresatte til elever som nå er tilbake på skolen oppgir nesten halvparten (48%) at de har fått god informasjon fra skolen. Rundt 50% mener at informasjonen ikke har vært god nok. Denne studien har noen begrensninger når det kommer til utvalget sammenlignet med populasjonen som helhet, da informantene ble funnet gjennom en Facebook-gruppe, som kan føre til skjevheter når det gjelder kjønn, alder og utdanning.

Flere av informantene var foreldre til barn med nevroutviklingsforstyrrelser, som også kan begrense generaliserbarheten fra studien (Amundsen & Møller, 2021). Grunnet variasjonsbredden i resultatene er denne undersøkelsen likevel inkludert i denne oppgaven, men det er viktig å poengtere at resultatene må tolkes med forsiktighet. Oppsummert indikerer resultatene at i saker hvor man får eleven tilbake på skolen, er lærerne bedre til å formidle informasjon til foreldrene. Dette får også frem lærerens betydning i saker som omhandler skolevegring. I Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) blir det påpekt at skolen skal følge opp samarbeid med foresatte når barnet er borte fra skolen. Også i opplæringsloven (1998, § 1-1 og § 13-3d) står det at det skal være et samarbeid mellom skole og hjem. Det er skolen som har ansvaret for å ta initiativ og legge til rette for dette samarbeidet.

I Meld- St. 6. (2019-2020) nevnes mobbing, manglende tilrettelegging, faglige vansker, lav motivasjon og utrygghet, som årsaker som bidrar til høyt skolefravær. Det er godt dokumentert i forskning at det er en sammenheng mellom mobbing og skolevegring (Balakrishnan & Andi, 2019; Egger et al., 2003; Havik et al., 2014, 2015a; Lie, 2021; Thambirajah et al., 2008). Egger, Costello og Angold (2003) fant i sin studie at elever som blir mobbet har to og en halv gang høyere sannsynlighet for skolevegring enn andre elever. Dette skyldes blant annet at elevene holder seg hjemme for å unngå å bli mobbet og for å unngå stress (Havik, 2018). Mobbing har også stor påvirkning på elevenes holdninger til skolen, i tillegg til at risikoen for psykiske plager øker betraktelig (Egger et al., 2003). Elever som blir utsatt for mobbing opplever oftere skolen som et utrygt og mer uforutsigbart sted å være, som også er risikofaktorer for skolevegring (Amundsen & Møller, 2020). En annen studie fant at 56 prosent av barn som vegrer seg for å gå på skolen har blitt utsatt for mobbing (Amundsen & Møller, 2020). Havik, Bru og Ertesvåg (2015) fant en sterk sammenheng mellom mobbing og skolevegring, spesielt blant barneskolebarn. En nyere studie av Balakrishnan og Andi (2019) som ble gjennomført på 20 barneskoler, viste at faglige vansker og misnøye med skolemiljøet er de viktigste risikofaktorene for skolevegring. I tillegg til mobbing kan det dreie seg om svak lærerkompetanse, mangel på støtte, dårlige relasjoner eller mangelfull klasseledelse, for å nevne noe (Lie, 2021). Da et dårlig klasseromsklima vil påvirke elevenes trivsel og læring negativt, kan dette bidra til at eleven ikke vil gå på skolen (Kearney, 2008). Endringer og overganger på skolen blir også sett på som risikofaktorer for å utvikle skolevegring. Det kan være knyttet overgangen fra hjem til skole, fra friminutt til time, et nytt skoletrinn eller flytting som er vanskelig (Overland & Nordahl, 2013; Thambirajah et al., 2008).

Som nevnt tidligere (1.2) kan fravær generere mer fravær. I starten kan det dreie seg om at eleven for eksempel har vært borte fra skolen grunnet sykdom. Jo lengre sykdommen varer, jo mer går eleven glipp av på skolen. Tidligere forskning viser at fravær gjør det vanskeligere for elever som allerede vegrer seg for å gå på skolen å komme tilbake. I en studie fortalte informantene at vansker med å opprettholde vennskap og faglige hull som oppstår er årsaken til dette (Archer et al., 2003). Altså er

det fare for at skolefraværet øker i takt med at eleven blir mer sosialt isolert, i tillegg til utfordringer med å holde følge med skolearbeidet. Igjen kan dette bidra til økt angstfølelser som igjen fører til økt fravær (Thambirajah et al., 2008). Denne opprettholdende sirkelen bidra til at tilbakeføringen til skolen blir mer utfordrende, da det utvikles nye årsaker til at fraværet opprettholdes. For mange vil det være enklere å holde seg hjemme fra skolen for å unngå ubehaget som oppstår (Havik, 2018). Derfor er det viktig å hjelpe disse elevene tidligst mulig, for å hindre uheldig utvikling.

2.3.2 Konsekvenser av skolevegring

Deltakelse i skolen er grunnleggende for at barn skal utvikle sosial kompetanse, gode relasjoner og faglige og språklige ferdigheter (Epstein & Sheldon, 2002). Dermed vil barn med høyt fravær miste disse mulighetene. Dette kan igjen ha en negativ påvirkning på barnets emosjonelle, sosiale og faglige utvikling, både på kort og lang sikt. Stress, svake skoleprestasjoner og manglende sosiale interaksjoner grunnet fravær kan i seg selv bidra til at fraværet opprettholdes (Thambirajah et al., 2008).

Tidligere forskning har også vist at høyt fravær over tid kan bidra til frafall i videregående skole. Frafall øker risikoen for økonomiske problemer, manglende utdanning og utfordringer med å komme i arbeid. Flere kan også streve med psykiske vansker som angst og depresjon i senere tid (Kearney, 2008). Jo lengre eleven er borte fra skolen, jo større og mer kompliserte konsekvenser kan fraværet få. Dette får frem viktigheten av å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt for å bedre elevens situasjon.

2.3.3 Kartlegging av skolevegring

Kartlegging skal bidra til å avdekke og systematisk beskrive utfordringer, styrker/beskyttelse og utviklingsmuligheter, og også om det er faktorer som opprettholder fraværet. Dette gjøres gjennom å samle inn informasjon for å få et helhetlig grunnlag for å forstå og vurdere utfordringene (Befring et al., 2019). Formålet med kartleggingen er å få informasjon om hvilke faktorer som bidrar til at eleven vegrer seg for å gå på skolen, hvilke som bidrar til at fraværet opprettholdes og hva som reduserer sannsynligheten for en negativ utvikling (Lie, 2021). Om skolevegringen ikke oppdages og tiltak ikke blir iverksatt er det høyere risiko for at den vedvarer, i tillegg til at risikoen for tilleggs vansker øker (King et al., 1998). Derfor er det viktig å kartlegge for å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt for å hindre en uønsket utvikling.

Tidlig identifisering av skolevegring gir muligheter for tidlig innsats og økt sannsynlighet for at barnet kommer tilbake på skolen (Heyne, 2019). Det kan være utfordrende å identifisere tidlige tegn på skolevegring, da variasjonene i symptomene kan være store (Ingul et al., 2018). For noen kan

vegringen utvikle seg ut fra en enkelt hendelse eller situasjon på skolen, mens for andre kan det være et mer generelt ubehag. Dette kan innebære mer uklare og sammensatte årsaker til fraværet, noe som kan gjøre det vanskeligere for foreldre og lærere å kartlegge (Havik, 2018). Derfor bør kartleggingen involvere flere informasjonskilder for å få et helhetlig bilde av eleven og situasjonen (Ingul et al., 2018). Det kan innebære jevnlig dialog med foreldre, andre lærere og ikke minst barnet selv (Kearney, 2001). Barnet har ofte egne tanker om hva som er vanskelig, og hva som kan påvirke situasjonen. Det å reflektere sammen med barnet kan derfor gi nyttig informasjon (Olsen & Holmen, 2018).

Lærerne på skolen og foreldrene til eleven er blant de først som kan identifisere elever som vegrer seg for å gå på skolen. Dette gir lærerne et godt utgangspunkt for å kunne oppdage og respondere hensiktsmessig når elever viser tidlige tegn på at de ikke har det bra (Havik et al., 2014). Lærere som er sensitive har bedre forutsetninger for å etablere et emosjonelt støttende miljø i klasserommet, noe som er viktig for elever som opplever skolehverdagen som utfordrende (Pianta & Sabol, 2012). Pianta og Sabol (2012) trekker i sin forskning frem betydningen av å ha en voksen man kan snakke med, en som bryr seg og som registrerer at man er borte fra skolen og som tør å spørre hvorfor.

Både skolens ledelse og personale har behov for kunnskap og handlingskompetanse om forskjellige typer fravær og årsaker til fravær. Om lærerne har kunnskaper om både eleven det gjelder og skolefraværets kompleksitet kan de iverksette gode forebyggende tiltak, tidlig identifisere elevene som strever med å gå på skolen og sette inn tiltak tilpasset disse (Havik, 2018; Lie, 2021). Kearney og Graczyk (2014) mener at skoler bør ha felles rutiner for hva en gjør om elever har høyt fravær, eller viser tegn til å utvikle høyt fravær. En slik rutine kan for eksempel være å overvåke fraværets utvikling. For å få til det vil det være relevant med et system for å registrere og følge opp dette. Fraværsregistrering er relevant for å kartlegge omfang og eventuell systematikk i fraværet (Ingul, 2005; Lie, 2021). Kearney (2001) anbefaler at skoler bør registrere alle elevers fravær for å få informasjon om det er spesielle dager eller timer fraværet forekommer, og når det er grunn til bekymring. Dette kan bidra til at lærere tidlig kan oppdage elever som har fravær fra spesielle timer, dager, fag, aktiviteter eller lærere (Havik, 2018; Lie, 2021). Det kan for eksempel være gymtimer, turdager eller lignende, som eleven kan synes er spesielt utfordrende. Det vil også være relevant å undersøke om det er noen spesifikke dager eller timer eleven eventuelt kommer på skolen. Det kan gi informasjon om ulike interesser og styrker som kan bygges på for å øke elevens fremmøte (Løvereide, 2011). Havik (2018) trekker også frem viktigheten av å dokumentere andre indikatorer for fravær og skolevegring. Det kan være somatiske plager, utfordringer med å forlate foreldrene, regelmessige spørsmål om å forlate klasserommet, dra hjem eller gå på toalettet. Det er anbefalt at fraværet gjennomgås jevnlig for å kunne identifisere elever som er i ferd med å utvikle skolevegring på et tidlig tidspunkt. Både eleven selv og foreldrene kan bidra med utfyllende informasjon (Havik, 2018).

Det kan være en tidkrevende prosess å gjennomføre en grundig kartlegging. Derfor er det mulig å sette inn tiltak parallelt med kartleggingen, slik at barnet kan få hjelp på et tidlig tidspunkt, selv om ikke årsakene til vegringen ikke er redegjort (Lie, 2021). Det er heller ikke sikkert at kartleggingen vil peke ut tydelige årsaker til skolevegringen, men den kan likevel gi nyttig informasjon om hva eleven strever med og hva som bidrar til at fraværet opprettholdes (Havik, 2018; Lie, 2021). Dette er viktig informasjon når det kommer til valg av tiltak og planlegging.

Ingul et al., (2018) presenterer en oversikt over ulike kartleggingsinstrumenter og prosedyrer som kan brukes i sammenheng med skolevegring. Her blir det blant annet diskutert forslag til prosedyrer i kartleggingen. Blant disse finner vi observasjon, fraværsregistrering, samtaler med elev og foreldre og diskusjoner mellom ansatte på skolen, som tilpasses etter hva slags utfordringer eleven har. I tillegg trekker de også frem ulike kartleggingsinstrumenter som kan være relevante i noen skolevegringssaker.

2.3.4 Tidlig innsats og tiltak rettet mot skolevegring

Tidlig innsats er ikke et tiltak, men et prinsipp som er viktig for å forebygge og hindre negativ utvikling. Det handler om å gi hjelp på et tidlig tidspunkt, før utfordringene blir mer omfattende og fastlåste. Dette innebærer å iverksette tiltak som kan bidra til at eleven får best mulige vilkår for positive lærings- og utviklingsmuligheter (Befring et al., 2019). Dermed blir ofte begrepene tidlig innsats og tiltak til en viss grad overlappende, da tiltak ofte er en del av den tidlige innsatsen lærerne gjennomfører.

Det er ikke anbefalt å «vente og se» (Kearney & Graczyk, 2014), men å iverksette tiltak og tilpasse opplæringen med en gang eleven har behov for det. Dette er i tråd med det andre nivået i tiltakspyramiden som retter seg mot elever som begynner å vise tegn til skolevegring. Læreren har ansvaret for å systematisk kartlegge hva elevens behov er, og ut fra denne kartleggingen iverksette egnede tiltak ut fra den enkeltes behov. Det kan dreie seg om konkrete eller omfattende tiltak, av kortere eller lengre varighet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tiltak bør utformes i samsvar med elevens utfordringer og anvendes ut fra alvorlighetsgrad og kompleksitet (Lie, 2021).

Det er bred enighet om at prinsippet om tidlig innsats er viktig (Havik, 2018; Olsen & Holmen, 2018; Thambirajah et al., 2008). Jo tidligere man setter inn tiltak, jo bedre er prognosene for en positiv utvikling (Olsen & Holmen, 2018). Tidlig innstas ved skolevegring handler om å ta tak i problemet før utfordringene blir store. Det kan for eksempel være når eleven begynner å ha fravær som ikke

skyldes sykdom eller andre dokumenterte grunner (Ingul & Havik, 2021b). Målet er å øke elevens fremmøte og forhindre eller minimalisere skolefraværet (Lie, 2021). Som regel vil hovedmålet være å hjelpe eleven tilbake på skolen. For å oppnå dette er det viktig å sette i gang gode tiltak raskt med en gang barn er i ferd med å falle ut av skolen (Ingul, 2005). Det er viktig at tiltakene er tilpasset den enkelte eleven. Dette skyldes at utfordringene kan være forskjellige og ofte komplekse. For å kunne tilpasse tiltakene er det viktig å ha god informasjon fra kartleggingen, slik at man kan rette tiltaket mot de risikofaktorene, hvor stort fraværet er og hvilke opprettholdende faktorer som kan påvirke hver elev (Havik, 2018; Overland & Nordahl, 2013).

Ved å ta utgangspunkt i resultatene fra kartleggingen kan tiltakene tilpasses den enkelte elev. Dersom det for eksempel kommer frem i kartleggingen at eleven er redd for en lærer, kan et midlertidig tiltak være at eleven har et alternativt opplegg med en annen lærer i en periode, samtidig som læreren jobber med sin relasjon til den unge ved å bli bedre kjent og bygge tillit. Et annet eksempel kan være et utrygt læringsmiljø. Da kan et tiltak være å veilede læreren til bedre klasseledelse for å oppnå et trygt og godt læringsmiljø (Ingul & Havik, 2021b). Dersom tristhet eller engstelse er en del av elevens utfordringer kan det være behov for andre tiltak som innebærer at eleven opplever kontroll og forutsigbarhet i skolehverdagen. Konkrete planer med informasjon om hvem, hvor og hvordan ting skal forekomme i løpet av en dag eller uke (Olsen & Mikkelsen, 2015).

Lærere kan påvirke forholdet mellom medelever og hendelser som oppstår i klasserommet. Indirekte kan måten lærerne styrer klasserommet påvirke risikoen for skolevegring ved å forhindre ubehagelige eller truende opplevelser mellom medelever. I tillegg kan lærere bidra til utvikling av støttende forhold mellom elever, som kan bidra til å øke motivasjonen for å gå på skolen (Havik et al., 2015a). Om læreren selv er støttende kan dette være med på å øke sjansen for at elevene selv er mer støttende overfor hverandre (Bru et al., 2002). Støttende relasjoner på skolen kan bidra til at elevene opplever mestringstro, som igjen kan øke motivasjonen og utholdenheten. Sannsynligheten for at elevene vil gjøre det bra i timene og trives på skolen er større om de liker læreren (Overland & Nordahl, 2013). Da grad av trives påvirker risikoen for skolevegring, vil læreren også indirekte ha en påvirkning på eleven (Amundsen et al., 2020; Balakrishnan & Andi, 2019).

Eksponering går ut på at elever som er redde, gradvis blir utsatt for situasjonen de er redde for, til de til slutt klarer å håndtere den (Havik, 2021; Kearney, 2016; Thambirajah et al., 2008). For eksempel når en elev vegrer seg for å gå på skolen, vil det være urealistisk å forvente at han/hun skal være 7 timer på skolen neste dag. Det vil være mer hensiktsmessig å begynne gradvis, ut fra hvordan elevens vansker er nå. En dag kan for eksempel målet være å møte opp i skolegården for å se og ufarliggjøre skolen. Når dette er overkommelig, kan neste mål være å tilbringe tid med en lærer eller medelev på et grupperom en time i løpet av dagen. Det handler om å gjøre situasjonene mindre ubehagelige,

truende og håndterbare gjennom kontrollerte og planlagte situasjoner med støtte fra andre rundt (Lie, 2021). Etter hvert som elevene blir mer tolerante for de angstprovoserende situasjonene bør de ifølge Lie (2021) prøve å være lengre på skolen. Eksponering kan dermed bli sett på som viktig i behandling av skolevegring.

Som nevnt tidligere (2.3.1) kan fravær eller unngåelse være en strategi for å slippe unna situasjoner eller hendelser som gir dem et emosjonelt ubehag. Derfor vil det være viktig å hjelpe eleven med å finne alternative mestringsstrategier som bidrar til trivsel og reduserer det emosjonelle ubehaget over tid (Havik & Ingul, 2021b). Ifølge Olsen og Holmen (2018) vil tiltak som retter seg mot mestring og tro på egne ferdigheter være viktig for å motvirke skolefravær. Mestring og motivasjon kan skapes ved at læreren støtter elevene og tilpasser undervisningen, i tillegg til at de føler seg inkludert (Havik, 2018). Ifølge Overland og Nordahl (2013) vil elever som strever med mye fravær og andre utfordringer i skolen få et bedre læringsutbytte og vise en mer hensiktsmessig atferd når kvaliteten på den ordinære undervisningen er god, og fellesskapet i skolen er støttende og inkluderende. Inkludering og tilpasset opplæring er viktig for at elevene skal oppleve mestring i skolen, både faglig og sosialt (Olsen & Holmen, 2018). I Norge er et viktig prinsipp for skolene å være inkluderende. Dette innebærer at alle elever har krav på opplæring som er tilpasset sine evner og forutsetninger (Olsen & Holmen, 2018). Dette er nedfelt i lovverket om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 3-1) og kan bidra til at elevene får oppleve mestring på skolen og får et bedre læringsutbytte.

Havik (2018) anbefaler at skolen setter av tid til daglige eller ukentlige korte samtaler mellom lærer og elev. Denne samtalen kan oppsummere dagen eller uka, evaluere, og gå gjennom neste uke i forhold til hva som skal skje, hvordan, hvorfor og med hvem. Dette kan bidra til at hverdagen blir mer forutsigbar og kontrollerbar. Forutsigbarhet kan bidra til å beskytte elevene mot stress (Lazarus, 2006). Slike samtaler vil derfor kunne være svært nyttig for engstelige barn. I tillegg kan samtaler mellom elev og lærer bidra til å bygge en trygg relasjon og skape rom for at eleven kan dele sine tanker om hva som er vanskelig og hva som kan gjøres (Havik, 2018). Da barn håndterer overganger ulikt kan det være nyttig for noen at overgangene blir mer oversiktlige og tydelige. For eksempel kan ukeplaner sendes hjem i forkant, slik at den kan gjennomgås med foreldrene. Et annet eksempel på håndtering av overganger kan innebære at en lærer eller medelev følger eleven inn på skolen etter helg eller ferie (Havik, 2018).

Som nevnt tidligere (2.2.1.1) kan elever ha ulik oppfattelse av situasjoner på skolen. Derfor vil et klasserom og læringsmiljø med god struktur og god emosjonell støtte være ekstra viktig for sårbare elever som er i risiko for å utvikle skolevegring. Alle som jobber på skolen har ansvar for å sikre at alle elevene får en trygg skolehverdag og et godt læringsmiljø (Havik, 2018). Skolen skal bidra til at elevene får optimale muligheter til å realisere lærings- og utviklingspotensialet. (Amundsen & Møller,

2021). Dette er det lærerne som har ansvaret for, gjennom å undervise og legge til rette for elevenes læring med tilpasset opplæring (Olsen & Holmen, 2018). Lav kompetanse om skolevegring blant lærere kan føre til at elevene opplever at de ikke blir forstått, ikke trives, ikke opplever trygghet og ikke får den hjelpen de trenger. Dette i seg selv er en risiko for skolevegring (Kearney, 2001).

Kearney (2016) anbefaler at skolen legger en plan for når og hvor mye det er ønsket at eleven skal på skolen, hvilke tilpasninger det er behov for, hvem som skal ha ansvar for hva, hvilke hindringer som kan oppstå og hvordan man skal møte dem, og når tiltakene skal evalueres. For mange elever kan overganger skape usikkerhet og vansker. Dermed kan en plan som inneholder en oversikt over hva eleven skal gjøre, hvor de skal være og hva som forventes til enhver tid bidra til å gjøre skolen til et tryggere og mer forutsigbart sted å være (Havik & Ingul, 2021b). En mer konkret plan kan også bidra til at alle involverte drar i samme retning og sørger for en mer lik forståelse av styrker som kan spilles på og utfordringer som kan forebygges (Havik, 2018).

I den overordnede delen av Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, u.å) er et av underpunktene de tverrfaglige temaene «Folkehelse og livsmestring». Her legges det vekt på at folkehelse og livsmestring skal være et tema i skolen for å gi elevene kompetanse for å fremme god psykisk og fysisk helse. Målet er å gi elevene bedre muligheter til å ta ansvarlige livsvalg, utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet, i tillegg til å lære hvordan man kan håndtere nedgang og motgang (Utdanningsdirektoratet, u.å). Dette innebærer at læreren har en plikt til å jobbe for at elevene skal oppleve livsmestring. For å oppnå dette vil mestring av skolehverdagen være en sentral del. For at elevene som vegrer seg for å gå på skolen skal oppleve mestring av skolehverdagen, vil lærerne ha en viktig rolle, og derfor være en viktig del av kampen mot skolevegring (Overland & Nordahl, 2013).

Opplevelse av håpløshet og frustrasjon kan oppstå om lærere opplever at de har prøvd «alt», og at «ingenting» hjelper. Om tiltakene ikke er godt nok tilpasset elevens styrker og svakheter, eller at opprettholdende faktorer er til stede kan dette reduserer tiltakenes effekt. Noen ganger kan også årsaken til dette være at man krever for mye av eleven eller at man ikke har prøvd lenge nok. Derfor er det viktig å kartlegge bredt, slik at man kan få en oversikt over mulige faktorer som kan påvirke elevens utfordringer og dermed også fungeringen av tiltakene (Havik, 2018; Havik et al., 2018).

2.4 Oppsummering og forskningsspørsmål

I dette kapittelet har teori og tidligere forskning knyttet til skolevegring blitt presentert. Som en introduksjon til kapittelet ble begrepene skolefravær, skulk og skolevegring gjort rede for og avgrenset, for å skape en felles forståelse av tema (2.1). For å skape et teoretisk rammeverk for oppgaven (2.2) har skolevegring blitt sett i sammenheng med mestringsstrategier for å håndtere stress

og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv, som fokuserer på samspillet mellom individ og miljø. Videre ble en teoretisk forståelse av tidlig innsats ved skolevegring presentert gjennom en flerdimensjonal tiltakspyramide som skal bidra til at alle elever får den støtten de trenger for å mestre skolen.

Eksisterende forskning (2.3) tyder på at det er en sammenheng mellom individuelle-, familie- og skolefaktorer når det gjelder elever som utvikler skolevegring (2.3.1) (Havik, 2018). Både individuelle faktorer og tidligere erfaringer har betydning for hvordan barn reagerer på ulike situasjoner (Havik & Ingul, 2021). Dette i seg selv kan være en risikofaktor for utvikling av skolevegring. Når elever er borte fra skolen kan dette få negative konsekvenser (2.3.2) for blant annet sosial kompetanse, gode relasjoner og faglige og språklige ferdigheter (Epstein & Sheldon, 2002). På lang sikt øker det risikoen for frafall, økonomiske problemer, manglende utdanning og vansker med å komme i arbeid (Kearney, 2008).

Det er ulike faktorer i miljøet rundt barnet påvirke barnets utvikling både positivt og negativt, som blant annet egenskaper hos foreldre og skolemiljøet. For å hjelpe eleven best mulig er det nødvendig å kartlegge (2.3.3) for å få informasjon om hvilke faktorer som bidrar til at eleven vegrer seg for å gå på skolen, hvilke som bidrar til at fraværet opprettholdes og hva som reduserer sannsynligheten for en negativ utvikling (Lie, 2021). Til slutt ble det redegjort for eksisterende forskning på tidlig innsats og tiltak rettet mot skolevegring (2.3.4). Tidligere forskning trekker blant annet frem eksponering, støttende relasjoner, alternative mestringsstrategier og et trygt skolemiljø bidra til å forebygge og hindre negativ utvikling (Befring et al., 2019).

Dette teoretiske og empiriske rammeverket bidrar til å belyse problemstillingen *hvordan kartlegges elever med skolevegring og hvilke tidlige tiltak iverksettes- fra læreres perspektiv?* Følgende forskningsspørsmål har blitt utarbeidet:

1. Hvordan definerer lærere elever med skolevegring?
2. Hvordan kartlegger skolen skolevegring?
3. Hvilke tidlige tiltak iverksetter lærere for elever med skolevegring?
4. Hvilken opplæring har lærere fått om skolevegring?

Neste kapittel redegjør for metoden som har blitt brukt for å undersøke disse forskningsspørsmålene.

3 Metode

For å kunne svare på problemstillingen: «*Hvordan kartlegges elever med skolevegring og hvilke tidlige tiltak iverksettes- fra læreres perspektiv?*» ble det tatt ulike metodologiske valg knyttet til hensiktsmessige fremgangsmåter. Ifølge Dalen (2011) vil kvaliteten i kvalitative studier blir styrket om forskeren følger etiske og metodiske retningslinjer, i tillegg til å redegjøre for de ulike trinnene i forskningsprosessen. Derfor vil hensikten med dette kapittelet være å gjøre rede for det metodologiske grunnlaget for oppgaven og beskrive forskningsprosessen. Første del redegjør for valg av forskningsmetode og drøfting rundt intervju som datainnsamlingsmetode (3.1). Tematisk analyse som analysemetode blir så gjennomgått (3.2) og studiens kvalitet blir deretter drøftet (3.3). Kapittelet avsluttes med noen etiske betraktninger knyttet til oppgaven (3.4)

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Forskningsdesign kan defineres som læren om metodene innenfor en bestemt fremgangsmåte (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi skiller mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. I motsetning til kvantitativ forskning dreier kvalitativ forskning seg om ord fremfor tall. Felles for all kvalitativ forskning er at kunnskap og forståelse skapes i sosial interaksjon (Bryman, 2016). Litteratur i form av fagbøker og forskningsartikler ble funnet gjennom snøball-metoden og gjennom søk i databasene Oria, Scopus og Google Scholar. Søkeordene var knyttet til temaene skolevegring, kartlegging av skolevegring og tidlig innsats og tiltak ved skolevegring. Det ble tatt i bruk litteratur fra ulike årstall, både nasjonal og internasjonal forskning. For å få undersøke et utvalg læreres opplevelser, erfaringer og meninger, ble kvalitativ forskningsmetode brukt. Denne metoden gir mulighet for å fleksibelt innhente data.

Når det kommer til vitenskapsteoretisk forankring, var utgangspunktet for denne studien en fenomenologisk tilnærming. Denne tilnærmingen går ut fra informantenes opplevelser, intensjoner, meninger og forståelse av verden. Dette innebærer at man som forsker må se bort fra egne forkunnskaper og erfaringer (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Underveis i prosessen ble jeg mer bevisst på at målet med min studie i større grad er å forstå informantenes meninger og perspektiver, heller enn fokusere på deres konkrete erfaringer i seg selv. Det vil si at oppgaven anvender en mer hermeneutisk tilnærming. En slik tilnærming til dataen innebærer at min forforståelse og helhetsforståelse bidrar til å skape forståelse og mening til dataen (Postholm & Jacobsen, 2018). Den hermeneutiske sirkel innebærer at man kontinuerlig går frem og tilbake i datamaterialet, mellom deler og helhet (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at man tolker forskjellige deler, og deretter setter disse i ny relasjon til helheten. For å få et rikt og

beskrivende datamateriale som kan tolkes vil intervju bli brukt som datainnsamlingsmetode.

3.1.1 Intervju som datainnsamlingsmetode

Ifølge Brinkman og Kvale (2018) betyr intervju en «utveksling av synspunkter» mellom noen som snakker sammen om et felles tema. Formålet med et intervju er å skaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved en situasjon eller rundt et tema. Derfor er intervju valgt som forskningsmetode for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011).

For å få muligheten til å innhente sammenlignbar informasjon i tillegg til å benytte oppfølgingsspørsmål vil et semistrukturert intervju bli brukt. Like spørsmål gir et likt grunnlag for alle informantene, i tillegg til at intervjuet kan formes ut fra svarene, til en viss grad. Et semistrukturert intervju gir muligheten til å få informasjon som kan sammenlignes med ulike informanter, i tillegg gir det muligheten til å gå mer i dybden i de fenomenene som undersøkes (Bryman, 2016).

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene hadde jeg noen spesifikke temaer jeg ønsket å intervjuere lærerne om, samtidig som de skulle fortelle mer åpent om sine individuelle erfaringer. Derfor valgte jeg en semistrukturert intervjueteknikk for å ha teoretiske rammer, samtidig som det gir mulighet for at informantene kunne stille spørsmål, tilføye informasjon og/eller fortelle om ting utenfor det jeg hadde forberedt (Kvale & Brinkmann, 2015). 12 spørsmål ble valgt ut for forhånd for å sikre at de mest sentrale temaene ville bli dekket. Videre ble ulike oppfølgingsspørsmål tilpasses underveis for å få en detaljert beskrivelse av informantens tanker, opplevelser og erfaringer (Bryman, 2016). Denne metoden gir også mulighet til å skape en trygg samtale med rom for å dele (Tjora, 2017).

3.1.2 Intervjuguide

En intervjuguide er en oversikt over temaer og spørsmål som vil bli tatt opp under intervjuet for å få svar på problemstillingen. Intervjuguiden ble tidlig utviklet, da den skulle legges ved i søknaden til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Under utarbeidingen av intervjuguiden ble «traktprinsippet» benyttet. Dette innebærer at de første spørsmålene er mer generelle og brede for å bygge en relasjon til informantene og få i gang en god samtale. Dette er spørsmål som blant annet handler om utdanning og arbeidserfaring. Lengre ut i intervjuet vil spørsmålene fokusere mer mot de sentrale temaene knyttet til problemstillingen. Dette krever mer refleksjon fra informanten. Mot slutten av intervjuet vil spørsmålene igjen bli mer åpne og generelle (Dalen, 2011). Intervjuet avsluttes med spørsmål om det er noe mer de ønsker å belyse som ikke har blitt tatt opp, og om det er flere ting som er vesentlig for et godt arbeid skolevegring.

For å skape en god flyt i intervjuet forsøkte jeg å ha en viss rekkefølge i temaområdene. Spørsmålene ble gruppert i kategorier knyttet til forskningsspørsmålene for å skape en naturlig og god struktur. Første temaområde omhandler generelle spørsmål om skolevegring, deretter kartlegging og til slutt spørsmål om tiltak. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og disse temaene ble det gjort en vurdering av hvilke spørsmål som kunne gi utfyllende data for å svare på problemstillingen.

Dalen (2011) har også utarbeidet fem kriterier for å kvalitetssikre spørsmål i en intervjuguide. Disse innebærer at spørsmålene må være klare og tydelige, og ikke ledende. Jeg forsøkte å bruke begreper som var forståelige og relevante for informantene. De andre kriteriene innebærer å undersøke om spørsmålene krever en spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har eller om de tar for seg sensitive områder som noen kan vegre seg for å uttale seg om. Spørsmålene krever ingen spesiell kunnskap, men skal bidra til å belyse hva slags kunnskaper lærerne har og ikke har. Til slutt blir det anbefalt at spørsmålene gir rom for at informanten kan ha egne oppfatninger.

3.1.3 Prøveintervju

Dalen (2011) og Kvale et al. (2015) anbefaler å gjennomføre et prøveintervju for å undersøke om intervjuguiden har en hensiktsmessig utforming og funksjon. Det gav også muligheten til å avdekke eventuelle svakheter og teste teknisk utstyr. Dette var også en måte å kvalitetssikre intervjuguiden på.

Et prøveintervju ble gjennomført i januar 2022, etter at prosjektet ble godkjent av NSD. Læreren ble spurt om å gjennomføre et intervju og gi tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene opplevdes og om det var noen aspekter ved temaet som ikke ble dekket. Prøveintervjuet ble gjennomført på en lærer som har interesse og kunnskaper om temaet gjennom egen erfaring og som passer til utvalgskriteriene. Dette gav nyttig informasjon om hvilke spørsmål som gav relevant informasjon og hvilke som måtte justeres. Prøveintervjuet gav også nyttig informasjon og erfaring knyttet til intervjusituasjonen og egen rolle som intervjuer. Blant annet ble jeg gjort oppmerksom på at jeg må gi informantene bedre tid til å tenke, fremfor å stille nye spørsmål når det oppsto stillhet. Gjennom pauser med stillhet får informantene bedre tid til å tenke og utdype svarene sine. Dette gir også muligheter for mer detaljert og relevant informasjon (Dalen, 2011). Jeg ble også anbefalt å spørre etter konkrete eksempler om en informant hadde vansker med å svare på et spørsmål, da det kan være lettere å relatere til en spesifikk erfaring. Bortsett fra dette gav læreren gode tilbakemeldinger om intervjuet og spørsmålene, og mente de la til rette for utdypende svar rettet mot problemstillingen. Intervjuguiden ble også diskutert med veileder og medstudenter.

3.1.4 Utvalg

Det er noe uklart hvor mange informanter man bør ha i kvalitativ forskning, og det finnes få konkrete svar på hvilket antall som er best egnet (Bryman, 2016; Dalen, 2011). Likevel viser litteraturen at antallet informanter ikke bør være for stort, da gjennomføring av intervjuer og bearbeiding av dem er tidkrevende (Dalen, 2011). Postholm (2010) anbefaler fra 3-25 informanter, og at det i mindre studier er det nok med det minste antallet med tanke på omfang, tidsramme og at det er lettere å finne en felles essens og kjernen i datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) mener at antallet informanter er avhengig av hva formålet med studien er. Likevel er det viktig å være bevisst på hvilken betydning et lite eller stort antall intervjupersoner har. På bakgrunn av dette har det blitt vurdert at det vil være mest hensiktsmessig for denne studien, som er en masteroppgave, med fire informanter. Formålet med studien er ikke å generalisere, men å undersøke og få et innblikk i et utvalg læreres erfaringer og kunnskaper.

I kvalitativ forskning finnes det flere ulike måter å skaffe informanter. Det er viktig med en grundig redegjørelse og begrunnelse for utvalget for å øke studiens validitet (Dalen, 2011). Dette blir også omtalt senere i kapittelet (4.4.2). Utgangspunktet for denne oppgaven var en kriteriebasert tilnærming. Dette innebærer at jeg definerte kriterier i forkant av rekruttering av informanter (Bryman, 2016; Moser & Korstjens, 2018). Formålet med et slikt strategisk utvalg var å finne informanter som er relevante for å svare på problemstillingen. Jeg hadde tre utvalgskriterier for lærerne som skulle bli intervjuet: De måtte jobbe på barneskole og ha erfaring med elever som har vegret seg for å gå på skolen. Som nevnt tidligere ble det også en geografisk avgrensning til Østlandet, på bakgrunn av praktiske årsaker. Som nevnt tidligere (2.2) ble barneskolelærere ble valgt ut som en del av avgrensningen, da tidligere forskning peker på at elever som dropper ut av skolen oftere har mer fravær enn andre elever fra tidlig barneskolealder (Ensminger & Slusacick, 1992; Epstein & Sheldon, 2002).

Rekruttering av lærere ble gjort via e-post til syv ulike skoler på Østlandet. Gjennom denne rekrutteringen fikk jeg kontakt med de to første informantene. Veien videre var noe mer utfordrende da få lærere sa de hadde mulighet til å delta da jeg kontaktet dem på e-post. Totalt ble 17 lærere kontaktet og forespurt om å delta i studien. Jeg valgte dermed å bruke en bekvemmelighetsutvelgelse, som innebærer at man forsker på dem som er tilgjengelige (Høgheim, 2020). Jeg kontaktet lærere jeg har noe kjennskap til, og spurte om dem, eller noen de kjenner utfyller mine kriterier, og var interesserte i å delta på et intervju. På den måten fikk jeg 3. og 4. informant. Informantene kom fra fire ulike skoler og var to kvinner og to menn, og varierte fra to til førtifem år med erfaring som lærere. I kontakt med informantene over e-post sikret jeg meg at de fylte kriteriene for å delta i studien, som blant annet var at de hadde erfaring med skolevegring. Jeg forstod senere at begrepet «erfaring» kan tolkes på ulike måter, da informantene hadde svært variert grad av erfaring, og det

skulle vise seg at tre av informantene hadde begrenset erfaring med skolevegringssaker. Tre av dem hadde hatt to elever som har vegret seg for å gå på skolen, mens den fjerde informanten hadde mistet tellingen fordi det var så mange. Likevel er det nyttig å se hvordan lærere med begrenset erfaring håndterer slike saker, da det er av stor betydning hvordan elevene blir møtt av sine kontaktlærere.

3.1.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i februar og mars 2022. På forhånd fikk informantene tilsendt samtykkeskjema og møteinnkallelse på e-post med informasjon om prosjektet og etiske retningslinjer. I samtykkeskjema ble problemstilling og forskningsspørsmål beskrevet, slik at deltakerne får muligheten til å tenke gjennom temaene på forhånd. Det ble presisert over e-post at det ikke var forventet eller ønskelig at de skulle gjøre forberedelser på forhånd, annet enn å lese gjennom og reflektere over spørsmålene, i tillegg til å signere samtykkeskjema.

Jeg prøvde å tilpasse meg i størst mulig grad til deres preferanser for tidspunkt sted for intervjuet. Hensikten med dette var at lærerne skulle oppleve dette som frivillig og at det ikke skulle bidra til unødvendig mye bry for dem å delta, i tillegg til at mange lærere ofte har en hektisk hverdag. I utgangspunktet var planen at intervjuene skulle bli gjennomført ansikt-til-ansikt, men ettersom det fortsatt var en pandemi i landet (Covid-19) fikk alle informantene valget mellom om å gjennomføre intervjuet fysisk eller over Zoom. To av informantene foretrakk å møtes fysisk, mens de andre to intervjuene ble gjennomført over Zoom. Brinkmann og Kvale (2018) anbefaler å etablere god kontakt og skape trygghet og åpenhet gjennom å fremstå som interessert, forståelsesfull og respektfull overfor informantene. Til de fysiske intervjuene valgte jeg derfor å møte lærerne utenfor lokalet for å kunne ha en mer uformell samtale på vei til møterommet, for å bli litt kjent og skape en mer avslappet stemning og gjøre situasjonen litt mindre seriøs for å kunne skape en god dialog

Lærerne ble først bedt om å bekrefte at de hadde lest og forstått samtykkeskjema som var signert. Videre valgte jeg å minne lærerne på deres egen taushetsplikt for å unngå at de skulle dele personidentifiserende informasjon. Før selve intervjuet startet ble de igjen gjort oppmerksomme på at det ville bli gjort lydopptak av samtalen for å bevare informantenes egne uttalelser og for å få med alt som ble sagt (Dalen, 2011). I tråd med semistrukturert intervju var samtalen åpne, og det ble stilt oppfølgingsspørsmål ved behov. Intervjuguiden ble fulgt for å sikre at alle temaene ble dekket. Det var ikke behov for å stille alle spørsmålene, da flere av dem ble besvart som en del av et tidligere spørsmål. Mot slutten av intervjuet ble det i større grad åpnet for dialog, slik at deltakerne også kunne få høre mine inntrykk og tanker rundt tema. Alle informantene gav uttrykk for at dette er et spennende tema, og flere lurte på om jeg hadde noen forslag til måter de kunne håndtere ulike saker på.

Da to av intervjuene ble gjennomført over Zoom var både informanten og jeg som intervjuer avhengig av et godt internett. Under det første intervjuet var det noe ustabil internett hos informanten de siste 15 minuttene, som resulterte i flere brudd. Dette løste vi ved at informanten gjentok informasjonen fra der hun oppfattet at bruddet skjedde, men likevel hadde det en påvirkning på flyten i samtalen i tillegg til at noe informasjon kan ha gått tapt.

Forskningsdeltakere har rett til innsyn i egne personopplysninger og rett til retting av uriktige personopplysninger (personopplysningsloven, 2016). I etterkant av intervjuene fikk informantene tilbud om å bli tilsendt transkripsjoner fra eget intervju. Dette var for å gi dem mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser som hadde oppstått. Det var imidlertid kun en av deltakerne som ønsket det, og de virket fornøyde med det som var blitt sagt under intervjuet. Til slutt informerte jeg også om at de når som helst kunne ta kontakt på e-post om det var noe mer de lurte på. En av informantene tok kontakt i etterkant av intervjuet for å spørre om denne studien blir publisert og tilgjengelig for alle. De fire intervjuene varte fra 40 minutter til 1,5 time.

3.2 Tematisk analyse

I denne studien er målet å få en forståelse av hvordan lærere kartlegger og setter inn tiltak ved skolevegring. For å svare på denne problemstillingen vil det være nødvendig med en analytisk tilnærming for å hente ut relevant informasjon fra datainnsamlingen. Analyseprosessen skal bidra til at leseren skal oppnå ønsket kunnskap om tema, uten å selv måtte lese det innsamlede materialet. Dette gjøres ved at helheten brytes ned til ulike deler, hvor meninger og delenes forhold undersøkes og man kan få informasjon om helheten (Høgheim, 2020). For å gjennomføre denne analyseringen kan man velge mellom en induktiv eller deduktiv tilnærming. En induktiv tilnærming innebærer at temaene ikke er laget ut fra teoretisk kunnskap som allerede eksisterer, men den er basert på den innsamlede dataen (Braun et al., 2019; Bryman, 2016). Dette innebærer at man søker etter temaer i intervjuene. En deduktiv tilnærming til analyse går ut på å sjekke hvordan teorien stemmer overens med det empiriske (Tjora, 2017). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) og Tjora (2017) er det vanlig å kombinere en induktiv og deduktiv tilnærming, da analyseprosessen som regel ikke er en lineær prosess og man kan gå frem og tilbake mellom data og teori. Opprinnelig var utgangspunktet for denne oppgaven en induktiv tilnærming. Underveis i analyseprosessen ble jeg klar over likheten mellom forskningsspørsmålene og temaene i den innsamlede dataen. Dermed ble temaene i forskningsspørsmålene en naturlig inndeling av resultatene. Underkategoriene til temaene ble dannet ut fra den innsamlede dataen. Dermed ble det brukt en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming i denne studien.

For å analysere den innsamlede kvalitative dataen ble det gjennomført en tematisk analyse. Det innebærer å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller temaer i dataene (Braun & Clarke, 2006). En fordel med tematisk analyse er at den kan bidra til å belyse likheter og ulikheter på tvers av datasett. I tillegg bidrar denne metoden til å legge frem data som er beskrivende og detaljert, men også kompleks. En annen fordel med tematisk analyse er fleksibiliteten metoden innebærer, da det gir mulighet til å gjøre tilpasninger til ulike studier. Likevel er fleksibiliteten noe av det denne metoden har blitt kritisert for da noen mener denne teknikken er for generell og uten klare rammer (Braun & Clarke, 2006). Braun og kollegaer (2019) forsvarer denne kritikken ved å trekke frem utviklingen av tematisk analyse som har skjedd det siste tiåret. I dag er den i større grad sett på som en egen metode og det finnes ulike måter å anvende den på. I denne studien ble det brukt en refleksiv tilnærming til tematisk analyse. Denne tilnærmingen går ut på å finne meningsfulle temaer i dataen gjennom koding (Braun et al., 2019). Videre deles analysen inn i en semantisk og latent tilnærming til koding. En semantisk eller beskrivende tilnærming ble brukt for å bringe frem det informantene har sagt, uten å forsøke å tolke underliggende ideer, konsepter og antagelser (Braun & Clarke, 2006). Dermed blir resultatene (kapittel 4) presentert med utgangspunktet i informantenes stemme, mens drøftingen av resultatene fremkommer i kapittel 5.

3.2.1 Analysen steg for steg

Braun og Clarke (2006) har laget en fremgangsmåte med seks faser for å gjennomføre en tematisk analyse. Denne studien har tatt utgangspunkt i disse fasene under analysing av innsamlet data. Under presenteres analysen steg for steg for å gi et strukturert innblikk i analysen. Likevel er det viktig å trekke frem at analysen er en tilbakevendende prosess som innebærer at man går frem og tilbake i dataene og analysen (Braun & Clarke, 2006).

I kort tid etter gjennomføring av intervjuene startet *fase en* av analysing, som innebærer å bli kjent med dataene. Dette ble først gjort ved å transkribere lydopptakene. Transkribering handler om å gjøre de muntlige intervjuene om til tekst. Dette bidrar til at datamaterialet blir strukturert på en måte som er bedre egnet for en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Transkriberingen ble gjort av meg som forsker, da dette gir muligheten til at jeg kunne bli bedre kjent med datamaterialet og allerede her begynne å gjøre refleksjoner og skrive notater til analysearbeidet (Dalen, 2011). Jeg valgte å ikke inkludere kommunikative ytringer som «hmm», da utgangspunktet for analysen var mening og innhold. Under transkriberingen ble det stadig spolt tilbake for å sikre at samsvar mellom informantens muntlige svar og den skriftlige teksten. Totalt resulterte transkriberingen i 42 sider med tekst. Etter transkriberingen ble alle intervjuene spilt på nytt for å sikre korrekt innhold. Deretter ble transkripsjonene ansett som klart råmateriale for analysen. Analyseprosessen fortsatte med gjentatte gjennomlesinger av transkripsjonene for å bli godt kjent med materialet.

I *fase to* ble de første kodene dannet. Jeg valgte å starte med å markere deler av teksten, og skrive kommentarer og korte beskrivelser av hva den markerte setningen eller avsnittet handler om, som anbefalt av Cresswell (2012). Jeg lagde så et nytt dokument med notater knyttet til hvert intervju, kalt kodebok. Først valgte jeg å skrive hva jeg sitter igjen med og hvilket inntrykk jeg har av hvert av intervjuene. I tillegg har jeg skrevet ned stikkordene og beskrivelsene jeg noterte meg i marginen i transkripsjonsdokumentet. Disse notatene har jeg laget for å få en litt bedre oversikt og et helhetsinntrykk over det samlede datamaterialet med egne førsteinntrykk og refleksjoner jeg har gjort meg underveis (Høgheim, 2020).

For å finne meningsbærende elementer i materialet vil det være relevant å skille ut hvilken data som er relevant for å besvare problemstillingen. Etter gjennomlesing av transkripsjonene og kodeboken kom jeg frem til ulike temaer/kategorier som går igjen hos alle informantene. En slik kategorisering gir mulighet til å bedre kunne sammenligne datamaterialet. Dette er en del av å bryte helheten ned til deler og det er også en deduktiv tilnærming, da kodene ble styrt av forskningsspørsmålene. Likevel var jeg åpen for at jeg oppdage flere temaer underveis, som er en induktiv tilnærming. Disse temaene er en refleksjon av den innsamlede dataen og dette ble oppgavens første koder. Koding av data skal bidra til å gi en mer sammenhengende og overbevisende tolkning av dataene, ved å organisere dataen rundt mønstre og temaer (Braun et al., 2019). For å øke studiens reliabilitet (3.4.1) har kodeboken blitt gjennomgått av medstudenter, for å sikre at det er de fremtredende temaene som har blitt fanget opp (Braun & Clarke, 2016).

Fase tre innebærer å se etter mønstre i kodene som har blitt laget, og deretter komme opp med flere temaer som kodene kan kategoriseres i. Et tema er mønstre dannet av koder, som fanger hovedpoenger som gjentas på tvers av data (Braun & Clarke, 2016). Utgangspunktet for denne oppgaven var at temaene skulle dannes ut fra hvilke kategorier som gikk igjen hos alle informantene. Underveis i kodingen tok jeg en beslutning om å lage temaer ut fra forskningsspørsmålene, da informantenes besvarelser var naturlig inndelt ut fra disse. Ifølge Braun et al. (2019) forteller gode temaer en sammenhengende historie om dataene som er koblet til problemstillingen. Da problemstillingen fokuserer på læreres perspektiver på skolevegring, kartlegging, tidlig innsats og opplæring ble disse naturlige temaer for oppgaven. Dermed er temaene for denne oppgaven: *Forståelse av skolevegring, kartlegging av skolevegring, tidlig innsats ved skolevegring og opplæring om skolevegring*. Under er et utklipp av de ulike kategoriene i NVivo:

Name	Files	Refer...	Created On	Created...	Modified On
> Forståelse av skolevegring	4	25	02/03/2022	HR	6 Apr 2022
> Kartlegging	4	30	02/03/2022	HR	4 Apr 2022
> Opplæring	4	19	02/03/2022	HR	4 Apr 2022
> Tidlig innsats	4	47	02/03/2022	HR	6 Apr 2022

I *fase fire* ble temaene vurdert ut fra hvor nøyaktige og nyttige de er. Dette er viktig for å sikre at temaene er til stede i dataen og at det ikke er åpenbare mangler. Dette ble gjort ved å på nytt gjennomgå transkripsjonene for å få et overblikk over hva de ulike informantene forteller om de ulike temaene. Dette bidro også til å få en oversikt over om det var nok data til hvert tema, og om det var et naturlig skille mellom de ulike temaene, uten for mye overlapp (Braun & Clarke, 2006). Temaene ble til slutt sett opp mot hele datasettet og problemstillingen for å sikre sammenheng.

Den *femte fasen* handler om å definere og avgrense temaer. Dette gjøres ved å nøyaktig formulere hva en mener med hvert tema, og hvordan det bidrar til forståelse av dataene (Braun & Clarke, 2006). Analyseverktøyet NVivo ble brukt for å kategorisere og sammenligne temaer og undertemaer. Dette ble gjort ved at alle transkripsjonene ble lastet opp og kodet i NVivo for å organisere meningsbærende informasjon. Undertemaer ble laget ut fra ulike momenter som informantene omtalte i tilknytning til hovedtemaene. For eksempel i kategorien *forståelse av skolevegring* ble *sammensatt utfordring* et undertema, da samtlige informanter omtalte dette i sine intervjuer. Jeg benyttet meg av en søkefunksjon i NVivo for å finne frem til konkret informasjon i dataen. For eksempel gjennom å søke på ordene «sammensatt» eller «kompleks» fant jeg alle stedene i intervjuene hvor disse ordene var nevnt. Likevel ble transkripsjonene og kodeboken aktivt brukt for å lese gjennom og se om informantene brukte ulike ord på å beskrive lignende tema. Dermed ble både digitalt analyseverktøy og manuell koding brukt i analyseprosessen.

Totalt resulterte dette i fire hovedtemaer og ni undertemaer. Eksempelvis under tema tidlig innsats fortalte alle informantene deres erfaring og perspektiver som kunne deles inn i undertemaene: *betydningen av tidlig innsats, rutiner for tidlig innsats og evaluering av tiltak*. Under er et utklipp fra NVivo som viser undertemaene ovenfor:

The screenshot shows a software interface with a top navigation bar (Home, Create, Data, Analyze, Query, Explore, Layout, View) and a sidebar with categories: DATA (Files, File Classifications, Externals), CODES (Nodes), CASES, and NOTES. The main area displays a tree view of nodes under 'Nodes' and a table of associated files.

Name	Files	Refer...	Created On	Created...	Modified On
> Forståelse av skolevegring	4	25	02/03/2022	HR	6 Apr 2022 i
> Kartlegging	4	30	02/03/2022	HR	4 Apr 2022 i
> Opplæring	4	19	02/03/2022	HR	4 Apr 2022 i
▼ Tidlig innsats	4	47	02/03/2022	HR	6 Apr 2022 i
Betydningen av tidlig i...	2	9	15/03/2022	HR	15 Mar 2022
Evaluering av tiltak	4	12	15/03/2022	HR	6 Apr 2022 i
> Rutiner for tidlig innsats	1	4	17/03/2022	HR	7 Apr 2022 i

Til slutt, i *fase seks*, skal analysen av dataen presenteres. Slik som i de andre fasene er det også en overlapp her som innebærer å skrive videre på analysen av hvert tema. I denne fasen var likevel fokuset mer på helhet og flyt (Braun & Clarke, 2006). For å gjøre prosessen mer transparent ble det brukt sitater for å underbygge resultatene og senere tolkningen. Sitatene som jeg mener belyser tema på en god måte, fra ulike synspunkter, ble valgt ut. Meninger flere av informantene delte ble prioritert. Denne fasen resulterte i kapittel 4.

3.3 Studiens kvalitet

For å styrke studiens kvalitet har det blitt tatt hensyn til forskningsetiske normer utviklet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Noen av prinsippene dreier seg om åpenhet, etterprøvbarehet, respekt, konfidensialitet og informert samtykke (NESH 2021). Under vil jeg ta utgangspunkt i begrepene reliabilitet (3.4.1), validitet (3.4.2) og generalisering (3.4.3) for å vurdere kvaliteten på studiet.

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet. Det er knyttet til måten intervjuet blir gjort på og interaksjonen mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Det er også knyttet opp til hvordan materialet bearbeides. Reliabilitet i kvantitative studier forutsetter at fremgangsmåten skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. Et slikt krav er vanskelig å stille i kvalitative studier da det ikke er mulig å «fryse» sosiale omgivelser og betingelser (Bryman, 2016). For å styrke reliabiliteten i kvalitative studier handler det om konsistensen og troverdigheten til forskningsfunn (Brinkmann & Kvale, 2018). Dette ble blant annet gjort ved en detaljert beskrivelse av valg av informanter, når, hvor og hvordan intervjuene ble gjennomført, og hvordan transkriberingen, analysen og rapporteringen ble

utført. Reliabiliteten kan også styrkes ved å gi like betingelser til alle deltagerne i intervjuene (Brinkmann & Kvale, 2018). Den skriftlige intervjuguiden ble utarbeidet på forhånd for å bidra til like betingelser for de ulike informantene. Likevel var det rom for spørsmål som unnviker fra intervjuguiden for å sikre forståelse og unngå misoppfatninger. I resultatdelen ble sitater presentert anonymt, men med referanse til spesifikke informanter (f.eks. Lærer A, Lærer B, osv.) for å illustrere mangfold i svarene og vise at informasjonen er hentet fra ulike informanter (Tjora, 2017). Dette er også viktig for å styrke validiteten i studien.

Studier i pedagogikk og psykologi innebærer ofte innlevelse og fortolkning i forskningsprosessen (NESH, 2021). Dette begrenser muligheten for objektivitet, å være nøytral. Det kan for eksempel handle om personlige antakelser og verdier, som kan påvirke tolkningene som gjøres i analysen. Både intervju og analyse er kun gjennomført av en person med egne forkunnskaper, teoretiske antakelser og lignende. Som Brinkmann og Kvale (2018) trekker frem kan intervjuere knytte seg til og identifisere seg med informantene, slik at rapporteringen og tolkningene blir påvirket av deres perspektiv. Dette kan øke risikoen for at funn kan bli ignorert, og at andre funn vektlegges. For å øke reliabiliteten i denne studien har det blitt lagt vekt på begrunnelser for slutninger og konklusjoner som har blitt gjort i analysedelen. Både veileder og medstudenter har lest gjennom utkast og resultater for å vurdere fortolkningene som har blitt gjort.

3.3.2 Validitet

Validitet refererer til studiens gyldighet. Det handler om i hvilken grad resultatene representerer virkeligheten av det man har studert (Høgheim, 2020). Ved høy grad av validitet er det samsvar mellom datamaterialet og forskerens intensjoner med datainnsamlingen og studien (Tjora, 2017). I denne studien er det forsøkt å styrke validiteten gjennom å være transparent på informasjon om hvordan forskningen har blitt utført, hvilke spørsmål som har blitt stilt og hvilke svar informantene har gitt. Ifølge Dalen (2011) styrkes validiteten i datamaterialet ved at man stiller «gode» spørsmål. Dette innebærer at de er forståelige, tydelige og er relevante for det som forskes på. For å oppnå dette har jeg tatt utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene under utarbeidelsen av intervjuguiden, for å sikre relevans. For å sikre at spørsmålene er forståelige og tydelige har både veileder og medstudenter lest gjennom intervjuguiden, i tillegg til at jeg har gjennomført et prøveintervju med gode tilbakemeldinger på formuleringer og valg av spørsmål.

Da det er informantenes egne ord og fortellinger som utgjør hovedtyngden i intervjustudier er det viktig at materialet blir så fyldig og relevant som mulig, for å styrke validiteten. Dette kan gjøres ved at intervjueren stiller spørsmål som gir informantene anledning til å gi innholdsrike og detaljerte uttalelser (Dalen, 2011). Misforståelser kan svekke validiteten i studien. For å unngå dette ble det

gjort lydopptak under intervjuene som bidrar til at informantenes ordrette uttalelser blir transkribert nøyaktig. I tillegg etterspurte jeg avklaringer under intervjuet og ba informantene bekrefte min forståelse ved å repetere det de hadde sagt. Jeg stilte også oppsummerende spørsmål underveis for å gi informantene muligheten til å korrigere min forståelse. For eksempel sa informant 3: «For å kartlegge tar vi tester eller prøver for å konkretisere. Kanskje er det lese- og skrivevansker, konsentrasjonsvansker, eller kanskje er det ikke det.» Da svarte jeg: «Forstår jeg deg riktig hvis jeg sier at deres kartlegging blant annet handler om å utelukke?» Informanten bekreftet dette og utdypet utsagnet om hvordan det gjennomføres på deres skole. Direkte sitater fra spesifikke informanter kan også bidra til å øke validiteten ved at funnene blir mer troverdige og analysen blir mer transparent (Tjora, 2017).

En annen faktor som kan påvirke validiteten i studien er en potensiell skjevhet i utvalget. Det er en viss risiko for at informantene som har takket ja til å delta i studien er mer interesserte og har mer kunnskap om tema, og også kanskje erfaringer de ønsker å dele (Tjora, 2017). Dette kan føre til at lærere som har mindre gunstige rutiner for å håndtere skolevegring ikke er med i det faktiske utvalget.

Også under intervjuet spiller forskeren en viktig rolle. Under intervjuet inngår forskeren som en aktør, i tillegg til at analysen og forståelsen av data baserer seg på forskeren. Følge Creswell og Creswell (2018) er det viktig å fokusere på to punkter: Tidligere erfaringer og å være eksplisitt om hvordan disse erfaringene kan påvirke tolkning av data. Som forsker har man med seg forforståelse og erfaringer som påvirker forskningsprosessen. Derfor er det viktig å reflektere over produksjonen av kunnskap med et kritisk blikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Mine referanserammer som 24 år gammel jente påvirker måten jeg ser på og opplever skolevegring. Selv har jeg ingen erfaring knyttet til arbeid med skolevegring i praksis. På den ene siden kan dette være en fordel med tanke på å stille utdypende spørsmål for å få beskrivende forklaringer grunnet min begrensede erfaring beskriver Thagaard (2013). Gjennom litteratursøk og tidligere forelesninger var min forforståelse preget av hvor kompleks skolevegring kan være. I tillegg til opplevde at foresatte og andre fagpersoner som jobber med barn mente det var et stort behov for økt kompetanse blant lærere. Det kan ha bidratt til at jeg gikk inn i intervjuene med en antagelse om at lærerne hadde for lite kunnskaper om skolevegring. For å redusere påvirkningen av egne meninger og forforståelse valgte jeg å skrive refleksjonsnotater like etter intervjuene, slik at oppfatninger og tanker av hva som faktisk ble sagt var ferskt i minnet (Moser & Korstjens, 2018). Både intervjuguide og refleksjonsnotater er gjennomgått av veileder og medstudenter som et bidrag til å unngå å blande inn egne meninger. Sitater ble også presentert i resultatene for å underbygge tolkninger.

Som nevnt tidligere (punkt 3.1.5) fikk informantene tilbudet om å få transkripsjonene tilsendt i etterkant av intervjuet, for å sikre at uttalelsene og forklaringene deres var riktig oppfattet. Dette kan bidra til å styrke validiteten, da forsker og informant kan oppfatte situasjoner forskjellig (Shenton,

2004). Informantene fikk også mulighet til å supplere informasjon i ettertid om det var noe mer de synes burde komme frem.

3.3.3 Generalisering

Generalisering eller overførbarhet (også kalt ytre validitet) dreier seg om hvorvidt forskningsfunnene kan være gjeldende i andre sammenhenger, med et annet utvalg eller en annen kontekst (Malterud, 2012). Ved kvalitativ metode vil generaliserbarheten være begrenset, da man ofte har et relativt lite utvalg. Likevel vil det være umulig å forske på alt og alle. Siden utvalget i denne studien er smalt og skolevegring som fenomen er komplekst vil funnene ha begrensede muligheter for generalisering. Det er derfor utfordrende å demonstrere at funnene og konklusjonene vil være gjeldende for et annet utvalg og i en annen kontekst (Shenton, 2004). Dette skyldes blant annet de fire informantene verken kan representere samfunnet eller skolen i sin helhet. Da to av informantene ble funnet gjennom et bekvemmelighetsutvalg kan dette redusere generaliserbarheten da utvalget i mindre grad er tilfeldig (Høgheim, 2020). Det er viktig å trekke frem at formålet med studien ikke er å generalisere, men å bidra til å få et innblikk i hvordan disse lærerne ser på skolevegring, og hvordan de kartlegger og setter inn tiltak. Likevel fremkommer tendenser i datamaterialet som kan være valid utover det som har blitt forsket på, da dette også fremkommer i tidligere forskning. Dette gjelder spesielt med tanke på læreres kunnskaper og behov. På den måten kan forståelsen som utvikles i denne studien også være relevant i andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015).

Både når det kommer til reliabilitet og generalisering er det viktig med rike og gjennomgående beskrivelser av utvalg, metode og kontekst for å styrke både reliabiliteten og muligheten for generalisering (Dalen, 2011). Dette kan bidra til å gi leseren rikelig informasjon for å bedømme studiens overførbarhet.

3.4 Etiske vurderinger

Forskningsetikk bidrar til å fremme fri, god og forsvarlig forskning. (NESH, 2021). General Data Protection Regulation (GDPR) inneholder regler for håndtering av personopplysninger og ulike rettigheter man har når andre behandler dine personopplysninger. Intervjuer innebærer behandling av personopplysninger som kan identifisere deltakerne. For å kunne gjennomføre denne studien må en søknad sendes til NSD for å få godkjenning i henhold til gjeldende forskningsetiske regler. Prosjektet ble vurdert og godkjent januar 2020 (Vedlegg 3). Denne godkjenningen innebærer implisitt at studien er innenfor det norske regelverket og etisk rammeverk for kvalitativ forskning. Videre er det min oppgave som forsker å gjennomføre studien slik som beskrevet i søknaden og utføre en god etisk

forskningspraksis.

3.4.1 Informert samtykke

Alle forskningsprosjekter må innebære informert samtykke av informantene (Thagaard, 2013). Dette innebærer at deltakerne i studien får informasjon om studiens overordnede mål, hovedtrekk ved forskningsdesignet, i tillegg til potensielle risikoer og fordeler deltakelse kan føre til. I tillegg er det viktig å informere om at deltakelse er frivillig og at det er mulig å trekke sitt samtykke når som helst uten å oppgi noen grunn (Dalen, 2011). Det ble brukt en mal fra NSD for samtykkeskjema og informasjonsskriv (vedlegg 2). Loven stiller krav om at samtykkene må kunne dokumenteres. Derfor ble de signerte arkene lagret i låste skap så lenge prosjektet varte, og deretter makulert. Lærerne fikk informasjons- og samtykkeskjema både på e-post i forkant av intervjuet og mulig før intervjuet startet for å skape en dialog og rom for å stille spørsmål. Slik ble de informert om hva datamaterialet skulle brukes til og at de når som helst kunne trekke sitt samtykke uten at dette ville føre til noen konsekvenser for dem. Ingen av informantene valgte å trekke seg.

Som forsker er det viktig å tenke gjennom hvilke konsekvenser deltakerne kan oppleve ved å delta i prosjektet (Høgheim, 2020; Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Denne studien kan ha positive konsekvenser ved å bidra til å belyse læreres opplevelser og kunnskaper om skolevegring og dermed få frem deres behov. Videre kan studien ha positive implikasjoner for deltakerne ved at de får reflektert over egen praksis og kan videreutvikle seg som lærere. Dette ble lærerne informert om før intervjuet startet med hensikt om å motivere dem til å fortelle. Det er også viktig å trekke frem potensielle negative konsekvenser studien kan ha. For eksempel kan noen informanter oppleve et ubehag rundt spørsmål knyttet til egen håndtering av skolevegring, om de opplever at jeg er ute etter å finne feil de gjør. Relativt åpne spørsmål ble også stilt i intervjuet slik at informantene selv kunne velge hvilke erfaringer og rutiner de ville trekke frem, noe som også kan bidra til å minske det eventuelle ubehaget som kan oppstå (Tjora, 2017).

3.4.2 Konfidensialitet, anonymisering og taushetsplikt

Konfidensialitet vil si at informasjon som kan identifisere deltakernes identitet ikke blir avslørt (Thagaard, 2013). Personer som deltar i forskning, har krav på at all personlig informasjon de gir blir behandlet konfidensielt (Dalen, 2011). For å skape et godt intervju er det viktig at informanten føler seg trygg på at informasjonen som blir delt blir behandlet fortrolig. En slik trygghet kan bidra til et mer åpent og ærlig intervju, med rom for å dele (Tjora, 2017).

Som nevnt tidligere (3.2.5) regler fra GDPR blitt brukt for å håndtere personopplysninger. I samsvar med disse og Universitetet i Oslo (UiO) sine rutiner har regler og retningslinjer for behandling av personopplysninger blitt fulgt. Prosjektet ble meldt inn og godkjent av NSD. Dataene som ble samlet inn klassifiseres som gul data. Det vil si at informasjonen som innhentes er begrenset og ikke åpen for alle. Dette innebærer «vanlige» personopplysninger, som for eksempel navn, telefonnummer og e-postadresse. For gul data er det behov for beskyttelse av hensyn til personvern. Under intervjuene ble Nettskjema-diktafon brukt for å gjøre lydopptak. Dataene ble lagret i Nettskjema (UiO, 2020). Under transkribering av lydfiler ble personopplysninger, som for eksempel navn, erstattet med fiktive navn eller fjernet. Informantenes navn ble byttet ut med: Lærer A, Lærer B, Lærer C og Lærer D. Alle lydfiler og transkripsjoner ble slettet ved prosjektslutt.

4 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil resultatene fra intervju- og analyseprosessen fremstilles. Resultater og informasjon fra informantene presenteres gjennom beskrivelser og sitater fra intervjuene. Sitater skal bidra til å få frem deres subjektive opplevelse og erfaringer korrekt, i tillegg til å illustrere og underbygge temaene. Analysen i kapittel tre resulterte i fire hovedtemaer som gikk igjen i informantenes ytringer: forståelse av skolevegring (4.1), kartlegging (4.2), tidlig innsats og tiltak (4.3), og opplæring om skolevegring (4.4). Kapittelet avsluttes med en oppsummering av resultatene sett i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene (4.5).

(...) har blitt brukt for å vise at sitatet er en del av et lengre sitat, hvor bare deler er nødvendig for å fremstille tema. Informantene blir omtalt som Lærer A, Lærer B, Lærer C og Lærer D for å bevare deres anonymitet.

4.1 Forståelse av skolevegring

For å få innsikt i lærernes perspektiver og håndtering av skolevegring er det relevant å få et innblikk i hvordan de definerer og forstår begrepet skolevegring. Dette er ikke et direkte svar på masteroppgavens problemstilling, men bidrar indirekte ved å gi informasjon til forskningsspørsmålet: *Hvordan definerer lærere elever med skolevegring?* Denne kategorien legger også grunnlag for analysen i de påfølgende kategoriene da lærernes forståelse av begrepet kan påvirke hvordan de selv håndterer skolevegring og om de faktisk svarer for elever med skolevegring, siden det eksisterer mange begreper og typer fravær. Forståelse av skolevegring blir presentert gjennom underkategoriene: Begrepet skolevegring (4.1.1) og skolevegring som en sammensatt utfordring (4.1.2).

4.1.1 Begrepet skolevegring

Alle lærerne adresserte sin forståelse av skolevegring i intervjuene. Ikke alle formuleringene viste en tydelig forståelse av begrepet. På spørsmål om hvordan lærerne definerer skolevegring ble samtlige stille i flere sekunder. Det var ingen av informantene som hadde en konkret definisjon av skolevegring. Lærer C fortalte at det er vanskelig å definere skolevegring, og at hans forståelse av begrepet er basert på egne erfaringer. En av informantene sa at det er vanskelig å definere fordi det er så «ullent» og sammensatt. To av dem beskrev tilfeller av skolevegring som de hadde opplevd selv, med følgende sitater: «Det er en elev som kanskje da ikke ønsker å gå på skolen, det er veldig uvisst hvorfor, det kan være vanskelig for eleven å sette ord på det, det kan være vanskelig for foreldrene»

(Lærer C). «Det er mange faktorer som kan gjøre at det barn ikke vil komme på skolen. Det kan være venner, lærere, hele klassen, miljøet, altså bare tenk så mye de har å forholde seg til når de er så små» (Lærer D).

Lærerne opplever at de fleste barna som vegrer seg for å gå på skolen strever med å komme seg dit. To av lærerne fortalte at morgener er særlig vanskelige. Dette kan illustreres på følgende måter fra to av lærerne: «Det å komme seg til skolen, det å ville forlate hjemmet for å gå på skolen. Det er jo der den første store vanskeligheten er, når skolevegningen slår inn» (Lærer A). «Det begynner gjerne med at man kommer litt for sent. Foreldrene har brukt ekstra tid på morgenen til å tvinge de, og da har det sikkert vart i noen uker eller måneder. Da begynner man som regel å merke det» (Lærer D).

Flere av informantene trakk inn lignende elementer i sine beskrivelser når det kommer til forståelse av skolevegring. For eksempel omtalte to av lærerne bekymringsfullt fravær i sine besvarelser. Lærer A fortalte at deres skole har en relativt lav terskel for når de skal bekymre seg, og sa videre at: «(...) alt fravær i utgangspunktet er bekymringsfullt, fordi de går glipp av det som foregår på skolen om de ikke er der». Likevel trakk hun frem at det er forskjell på om en elev er borte fra skolen grunnet sykdom eller uten dokumentasjon. Lærer B fortalte også om ubegrunnet fravær som bekymringsfullt og et tegn på skolevegring. Dette beskrev han som fravær som ikke har en helsemessig årsak, og som ikke er en god nok grunn til å være hjemme fra skolen.

Noen av lærerne gjorde rede for risikofaktorer som kan bidra til utvikling av skolevegring. Tre av dem trakk frem mobbing som en faktor som kan bidra til at elever ikke vil komme på skolen. En av lærerne fortalte: «Mobbing og mistriksel kan føre til skolevegring, også opplever en igjen at situasjoner der elever kanskje ikke har lyst til å gå på skolen, der det er typiske sånn mobbeproblematikk da» (Lærer C).

Lærer B nevnte skolevegring ikke er viljestyrt. Dermed inkluderte han i sin definisjon at dette kan være elever som vil gå på skolen, men ikke får det til. Motsatt forteller to av lærerne om en elev som ikke ønsker å gå på skolen: «Det er en elev som kanskje da ikke ønsker å gå på skolen, det er veldig uvisst hvorfor» (Lærer C). Lærer D trekker frem ulike eksempler på elever som ikke *vil* gå på skolen: «Hver morgen så har hun ikke villet komme».

I forståelsen av skolevegring ser flere av informantene utfordringene i et tidsperspektiv: En av lærerne fortalte at de tidligere hadde en tidagersregel, men at det i utgangspunktet ikke behøver å handle om hele dager, men også at eleven kommer for sent daglig eller veldig ofte. Lærer B fortalte at han tenker på skolevegring om eleven er borte to dager i uken gjentakende over tid, men at det i utgangspunktet handler om et fravær som er annerledes fra de andre elevene i klassen. Etter et par minutter betenkningstid fortalte Lærer D at han var usikker på om ser på fraværet som bekymringsfullt etter to,

tre eller fire, men han forsøker alltid å ta kontakt med hjemmet på dag to.

4.1.2 Sammensatt utfordring

To av lærerne beskrev skolevegring som en sammensatt utfordring, spesielt når det kom til årsaks- og risikofaktorer. De fortalte at det er komplekst på mange måter fordi det som regel ikke er en enkelt årsak som fører til at elever ikke vil gå på skolen. Det bidrar til at mange skolevegringssaker kan ligne på hverandre, men at det ikke finnes to saker som er like. En annen forklaring på kompleksiteten rundt utfordringene var at det påvirker medelevene i klassen. Dette skyldes at det ofte blir satt av en ekstra lærer til denne eleven, i tillegg til at han/hun ofte får ekstra oppmerksomhet i klasserommet.

To av informantene trakk også frem viktigheten av forståelsen av skolevegring blant lærere. De fortalte at man har et menneskesyn som påvirker hvordan man møter disse barna. Ved å prøve og forstå hva som ligger bak kan det være lettere å være tålmodig. Lærer B fortalte også at det ikke nytter å bli irritert og tenke at eleven må skjerpe seg, fordi det ikke er viljestyrt. Lærer A forklarte det på denne måten: «For hvis du tenker at det bare er å ta seg sammen og komme, så blir det veldig vanskelig å komme».

Et sitat fra Lærer A beskriver hvordan man kan forstå skolevegring i sammenheng med samfunnet vi lever i:

Elevene lever i en tid hvor vi skal være enda mer perfekte enn naboene og alle andre vi vet om, det er en krevende tid for alle, og spesielt for unge mennesker tenker jeg. Den derre vellykketheten, en skal være så innmari vellykket, og er du ikke det så skal du søren meg være vellykket, nei mislykket på en vellykket måte, pleier jeg å si. Og det tror jeg er kanskje den største utfordringen vi står ovenfor, at skolevegring kan være et resultat fra det. (Lærer A)

4.2 Kartlegging av skolevegring

Med utgangspunkt i problemstillingen: «Hvordan kartlegges elever med skolevegring og hvilke tidlige tiltak iverksettes –fra læreres perspektiv» var flere av spørsmålene i intervjuet tilknyttet skolens kunnskaper og erfaringer med kartlegging av skolevegring. Informantenes besvarelser resulterte i underkategoriene: Betydningen av kartlegging (4.2.1), kartleggingsrutiner (4.2.2) og systematikk i fraværet (4.2.3).

4.2.1 Betydningen av kartleggingen

Det var stor enighet blant informantene om at kartlegging er viktig i skolevegringssaker. Lærer B sammenlignet kartlegging i skolen med å gå til legen når man er syk:

Kartlegging er som å gå til legen med symptomer, for man vil jo finne årsaker og hvordan man kan bli frisk. Og hvis du ikke drar til legen og sjekker ut, slik som kartlegging, så blir det ikke så effektivt da, å finne en løsning på det. (Lærer B)

Videre nevnte han at kartlegging er viktig fordi det er så mye som kan ligge bak. Dette trakk også Lærer C frem, og la til at kartlegging også er nyttig for å utelukke mulige årsaker til skolevegring. Tre av lærerne nevnte at god kartlegging er viktig for å kunne sette inn riktig tiltaksplan. Videre fortalte de at det er viktig å starte kartlegging med en gang det er mistanke om skolevegring. En slik kartlegging skal bidra til å finne tiltak som er tilpasset til eleven på et tidlig tidspunkt. En tiltaksplan skal bidra til å få eleven tilbake på skolen igjen. Lærer C forklarte det på denne måten: «Også er det jo det med tidlig innsats. Man skal finne ut av ting tidlig for å hjelpe de best mulig, og da må man kartlegge først».

Lærer A kommenterte også viktigheten av gode rutiner da hun fortalte om betydningen av kartlegging:

Jeg tenker at den er helt avgjørende. Hvis man ikke har rutiner på dette her, så kan man jo ikke komme inn tidlig. Så jeg tenker at gode tydelige rutiner på skolen for hvordan man gjør det ved skolestart, hver dag, og at man har rutiner som gjør at man får overblikket og reflekterer over uken, måneden og kvartalet er helt avgjørende for å kunne komme, sette inn tiltak tidlig. (Lærer A)

4.2.2 Kartleggingsrutiner

Med kartleggingsrutiner menes hvordan de ulike lærerne avdekker mistanke om skolevegring og omfanget av vanskene. Samtlige informanter brukte begrepet «rutine» i sine redegjørelser for kartlegging, dermed ble dette en naturlig underkategori til temaet. Lærerne hadde i ulik grad faste rutiner på sine skoler og variert kjennskap til dem.

To av informantene fortalte at skolen hadde rutiner for hva som skal gjøres, men var usikre på hvordan: «Noen på skolen som er spesspedder, lurer jeg på, kanskje det er de som prøver å få samtaler med han og sånn. Jeg kjenner ikke til noen oppskrift for det der da, hvilke rutiner skolen har» (Lærer B). Videre trakk han frem at han dermed baserer sin handlingsplan på «intuisjon og liksom litt

fornuft». Lærer D mente også at skolen har rutiner for hvordan man skal håndtere skolevegring, men kjenner ikke til dem. Derfor prøver hun ut egne måter å kartlegge på:

Jeg tror man bare må prøve. Vi har sikkert en sånn plan, sånn «dette bør vi gjøre», som ledelsen følger, men den kjenner ikke jeg til, jeg har ikke fått se den planen på en måte, det er bare sånn at de snakker litt med oss om det. (Lærer D)

Lærer A fortalte at skolen hun jobber på har egne rutiner for saksgang og for hvem som skal gjøre hva. Likevel beskrev hun at det aktuelle barnet alltid må være i sentrum, slik at både kartleggingen og tiltakene må lages ut fra det enkelte barnet og den enkelte situasjonen.

Samtlige presiserte at foreldreinvolvering er viktig tidlig i prosessen. En av informantene sa at det er viktig å involvere foreldrene hvis man er bekymret for noe, fordi de ofte kan bidra til at utfordringene blir løst på et tidligere stadium. To av lærerne sa at de tar kontakt med foreldrene med en gang det er mistanke om skolevegring for å drøfte problemet og sammen finne ut hva som kan gjøres. En av lærerne fortalte om en femdagersregel på sin skole hvor de innkaller foreldre og andre ansatte på skolen til et møte med foreldrene ved fem dagers fravær. Et tidsperspektiv på fraværet hadde også Lærer D, som fortalte at de kontakter foreldrene ved to dagers fravær. Om de ikke da får kontakt med hjemmet tar ledelsen ansvaret for å få kontakt med foreldrene.

Tre av informantene fortalte at de også gjennomfører samtaler med eleven det gjelder når det er bekymring rundt fravær, for å finne ut av hva eleven selv tenker. Dette begrunnes med at barnet ofte har egne tanker om hvorfor han/hun ikke har møtt opp på skolen. Likevel kan det være utfordrende om eleven selv strever med å sette ord på egne følelser og opplevelser knyttet til hva som gjør det vanskelig å gå på skolen.

Det ble også gitt uttrykk for viktigheten av samarbeid med andre kollegaer eller instanser ved behov blant samtlige av lærerne. Følgende utsagn illustrerer dette:

Det er ofte godt å få hjelp fra noen utenfra. For som kontaktlærer så har enn et hovedansvar for eleven på skolen, men en har likevel gjerne ganske mange andre elever en også må følge opp. Så det å få løftet det litt opp i systemet, og få litt hjelp, det er veldig nyttig da, ikke minst for eleven eller barnet selv (...). (Lærer C)

4.2.3 Systematikk i fraværet

Tre av informantene snakket om en form for systematikk i fraværet når de ble spurt om kartlegging. Lærer A trakk frem at fravær blir mer bekymringsfullt når det er en form for systematikk i fraværet. Dette omtalte to andre lærere som «gjentakende fravær» på bestemte dager. Mandager ble nevnt som

ekstra utfordrende for mange elever. Dette eksemplifiserte en lærer med en elev som hadde et tydelig mønster i fraværet ved at han var borte fra skolen hver mandag når han bodde hos faren. I tillegg til mandager ble ferier og andre bestemte dager trukket frem som særlig utfordrende for noen elever: En av informantene fortalte at mange elever har utfordringer knyttet til overganger, og da spesielt overgangen fra ferie til skolehverdag. Jo lengre ferien har var, jo vanskeligere er det ofte å komme tilbake. Lærer C fortalte at det ofte er vondt å se elevene som sliter, fordi det kan være vanskelig å oppdage utfordringene med en gang. Det skyldes at det som regel er en gradvis utvikling av problemer, som ofte ikke oppdages før de ser at eleven har fravær på bestemte dager. Dette kan bidra til utfordringer knyttet til kartleggingen, da det kan være vanskelig å oppdage problemene på et tidlig tidspunkt.

4.3 Tidlig innsats og tiltak ved skolevegring

Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmål tre: «*Hvilke tidlige tiltak iverksetter lærere for elever med skolevegring?*» ble det undersøkt hva slags tanker lærerne hadde rundt tidlig innsats. Dette innebærer både lærernes syn på tidlig innsats og hvordan det gjennomføres i praksis. Underkategoriene kom frem i datamaterialet er: Betydningen av tidlig innsats (4.3.1), rutiner for tidlig innsats (4.3.2) og evaluering av tiltak (4.3.3).

4.3.1 Betydningen av tidlig innsats

Lærerne var enige om at det er viktig å sette inn tiltak så tidlig som mulig for å lykkes med å få elevene tilbake på skolen. En av dem sa det slik: «Tidlig innsats er viktig for å få dem til å ha lyst til å komme, og tørre å være her» (Lærer A). Lærerne var også enige om at tidlig innsats er viktig for å unngå at problemene skal utvikle seg i en negativ retning. Lærer A fortalte at hun har erfaring med at elever som er borte fra skolen over lengre tid, ofte har større utfordringer med å komme tilbake på skolen.

Tre av lærerne beskrev hva de ønsker å oppnå med tidlig innsats og tiltak for elever som vegrer seg for å gå på skolen. Følgende sitat illustrerer dette: «Det noe av det viktigste med tiltakene, å få alle til å ha lyst til å være der, eller kanskje ikke lyst, men at det er greit» (Lærer D). To av lærerne fortalte at det ikke bare handler om å hjelpe barna til å komme seg gjennom skolehverdagen, men at det også handler om å ruste dem til livet. De trakk også frem at det sosiale og trivselen må være til stede for at læring kan skje.

4.3.2 Rutiner for tidlig innsats

Det finnes ulike måter å hjelpe barn som vegrer seg for å gå på skolen. Slik som under kartlegging har lærerne ulike rutiner og prosedyrer når det kommer til tiltak som kan iverksettes som en del av en tidlig innsats mot skolevegring. Da skolevegringssaker kan være svært komplekse, er det noen av lærerne som spesifiserer viktigheten av å tilpasse tiltakene til hver enkelt elev. En av lærerne sa det slik: «Jeg tror ikke det finnes noen sånn fasitsvar på hvordan man skal håndtere det. Jeg tror at man må finne de individuelle svarene hos alle og tilpasse» (Lærer A).

Det var kun en av informantene som fortalte at skolen har en fast tiltaksplan for elever som vegrer seg for å gå på skolen. Denne planen husker hun ikke utenat, men hun finner den frem hver gang hun har behov for det. «Planen bruker vi for å passe på at vi gjør ting riktig, se etter at vi ikke glemmer noe, det kan være noen hjelpere eller noen rutiner som er viktig at vi får med oss» (Lærer A). De tre andre informantene sa at det er spesialpedagoger og ledelsen på skolen som legger en plan hva som skal gjøres i skolevegringssaker. En utfordring beskrevet av disse er å vite hva som bør gjøres, uten noen form for opplæring. Dette illustrerer følgende sitat:

Men det er jo fryktelig vanskelig da når man står der og har lite erfaring som lærer. Man ønsker ikke å gjøre vondt verre, men man ønsker å hjelpe, også er det jo ikke noen fasit, en følger ingen plan fra A, B, C, D også blir det bra. (Lærer C)

Det er noen sentrale faktorer som går igjen hos de ulike informantene. «Trivsel» er et begrep som blir brukt i flere av beskrivelsene. To av lærerne forklarte at trivsel øker sannsynlighet for at elever vil komme på skolen, og motsatt kan mistrivsel føre til at fraværet øker. For å gjøre skolen til et trivelig sted å være er det flere av lærerne som forteller om elever de har tatt med på grupperom for å spille spill, tegne eller se på film. Dette skal bidra til at eleven får fred og ro og over tid får lyst til å være på skolen. En av informantene fortalte også om at de har arrangert en «trivselstime» hver dag for hele klassen. Målet med dette tiltaket var at eleven som vegret seg for å gå på skolen ikke skulle kjenne på «skolepress», men gjøre hyggelige ting, danne relasjoner med medelever og bli mer integrert i klassemiljøet.

For å skape trivsel er også relasjonen mellom lærer og elev svært sentralt i skolevegringssaker, ifølge lærerne. Dette ble gjentatt av samtlige flere ganger gjennom hvert intervju. En god relasjon bidrar til å gjøre skolen til et mer trygt sted å være. Lærer B understreket dette som særlig viktig med trygge relasjoner for elever som er mye engstelige.

Under spørsmål om kartlegging beskrev informantene at mange elever med skolevegring strever med å komme seg til skolen om morgenen. Samtlige lærere har erfaring med å møte eleven utenfor

klasserommet eller skolen og følge han/hun inn. Dette kan bidra til eleven får hjelp av en trygg lærer til å mestre denne utfordringen, samtidig som eleven slipper å eksponere redselen sin overfor andre elever på skolen. Dette handler om å skape trygghet for eleven. Dette er det tiltaket som blir hyppigst brukt blant disse lærerne. To av lærerne hadde også opplevd situasjoner hvor de var blitt bedt om å dra hjem til eleven for å overtale han/hun om å bli med på skolen.

For å skape mer forutsigbarhet og motivasjon for elevene var det noen av lærerne som gjorde rede for ulike individuelle avtaler de gjør med elevene som vegrer seg for å gå på skolen. Noen av dem handlet om hvordan en skoledag skal starte og aktiviteter som skal gjøres. «Et tiltak kan være at man avtaler med eleven at man skal jobbe med spesielle emner, temaer, sånn at man tar utgangspunkt i elevens interesser, slik at det blir mer interessant å komme på skolen» (Lærer A). En av informantene fortalte også om en elev som mislikte gymtimer sterkt, men som valgte å delta i timen på grunn av en avtale om at hun skulle få delta som gymlærer sammen med læreren (Lærer D). Flere av informantene fortalte hvordan slike individuelle avtaler kan bidra til motivasjon til å være på skolen, samtidig som det kan gjøre skolehverdagen mer forutsigbar og mindre stressende.

4.3.3 Evaluering av tiltak

Underveis i intervjuet vurderte samtlige lærere noen av de tiltakene og strategiene de bruker i skolen. To av lærerne sa at man kan vurdere effekten av tiltaket ved å se om fraværet til eleven endrer seg. De forklarte at om eleven er på skolen, så fungerer tiltaket. Lærer B fortalte også at han vurderer tiltakene i løpet av skoledagen. Hvis eleven klarer å være på skolen i flere timer, må han ha et opplegg og en timeplan som gjør at han kan følge eleven videre denne dagen.

Flere av lærerne fortalte at de har brukt grupperom for at eleven skal kunne slappe av og gjøre andre ting. To av lærerne fortalte at det er et godt tiltak, da det er lettere å tilpasse aktiviteter og undervisning til eleven. De to andre lærerne hadde også flere negative erfaringer med bruk av grupperom. Det dreier seg blant annet om at vanskene kan vise seg uavhengig om de er på grupperommet eller ikke, i tillegg til at det kan føre til en uheldig utvikling på sikt med tanke på inkludering i klassemiljøet.

En av lærerne beskrev en følelse av frustrasjon de gangene tiltakene ikke fører til ønsket effekt, samtidig som det kan ha en negativ påvirkning på de andre elevene:

Også erfarer enn ofte at det hjalp ikke noe. Også prøver enn et nytt tiltak også føler man at det egentlig ikke hjelper noe. Eleven sliter fortsatt med forskjellige ting. Det er kanskje det jeg har synes har vært vanskelig. For enn må tilpasse veldig mye til den ene eleven, som kanskje de andre elevene taper litt på, hvis enn kan si det sånn. (Lærer C)

Videre fortalte han at det er vondt å se at de som strever i første klasse ofte har samme utfordringer i syvende klasse. Til tross for at de bruker mye ressurser på å hjelpe kan det oppleves som at tiltakene ikke har noen effekt om eleven fortsatt strever. Lærer A beskrev også opplevelsen av å ikke lykkes, men fortalte videre at det er viktig å fortsette og prøve: «Vi prøver i hvert fall. Og opplever jo at vi, altså vi prøver iherdig og vi strever og strever og strever, vi behøver ikke alltid oppleve at vi lykkes, men vi må jo bare fortsette å jobbe på».

4.4 Opplæring om skolevegring

Informasjon om læreres opplæring og kunnskaper om skolevegring bidrar til å svare indirekte på problemstillingen gjennom forskningsspørsmålet: *Hvilken opplæring har lærere fått om skolevegring og hvilken betydning har dette for læreres arbeid?* Gjennom intervjuene kom det frem hvor mye, og hva slags opplæring de ulike lærerne har fått knyttet til skolevegring.

Det er store forskjeller blant informantene. To av lærerne har hverken hatt noen form for opplæring i løpet av lærerstudiet eller gjennom jobben. Lærer D fortalte at hun har hatt en time forelesning om tema på skolen, men at hun ikke har lært så mye fra ledelsen på skolen hun jobber på. Videre fortalte hun:

Jeg tror man bare må prøve. Vi har sikkert en sånn plan, «dette bør vi gjøre», som ledelsen følger, men den kjenner ikke jeg til, jeg har ikke fått se den planen på en måte, det er bare sånn at de snakker med oss om det. (Lærer D)

Til tross for mangel på opplæring trakk Lærer C frem at egen erfaring, og erfaring blant kollegaer, er en styrke. Flere av lærerne på hans skole har hatt elever som har vegret seg for å gå på skolen, og blir dermed en ressurs for andre lærere som har behov for mer kunnskap om håndtering av skolevegring.

Lærer B fortalte at det er spesialpedagoger og sosiallærere som har hovedansvaret for hvordan man skal håndtere skolevegringssaker på sin skole, og fortalte at det er spesialpedagogene som har den offisielle kompetanse på skolevegring. Han fortalte videre at: «Jeg er egentlig på det leddet som får beskjed om hva jeg skal gjøre (...). Jeg gjør bare det jeg har fått beskjed om. Jeg slipper å tenke så veldig mye selv». Da han ikke har hatt noen form for opplæring forklarer han at sine kunnskaper er basert på personlige egenskaper og verdier: «Stort sett baserer jeg meg på intuisjon og liksom litt fornuft og litt sånn prøve å forstå litt sammenhenger og litt sosial intelligens, og da er det klart at det blir jo litt sånn på feelingen» (Lærer B).

Lærer A som har lengst erfaring har fått opplæring sammen med resten av personalet av en såkalt skolelos fra PPT som er rådgiver innenfor bekymringsfullt fravær. Hun fortalte at kommunen har

laget en felles saksgang på hva som skal gjøres og hvem som skal gjøre hva, om man blir bekymret for fraværet til en elev. Dette er en plan alle lærerne tar frem når de tenker at de er i starten av et lengre løp.

4.4.1 Behovet for mer kunnskap

På spørsmål om lærerne selv opplever at de har nok kunnskap om skolevegring svarte tre av dem tydelig nei. Disse tre informantene fortalte videre at de ikke har hatt noen opplæring i tema, og at de derfor har et ønske om mer kunnskaper. «I den ideelle verden hadde alle vært lært opp til å håndtere elevs utfordringer, inkludert skolevegring» (Lærer B). Behovet for mer kunnskap ble også bekreftet av Lærer D, som også opplevde at ledelsen ikke har fulgt godt nok opp. Videre fortalte hun at hun har blitt lovet veiledning for nyutdannede, men at det faller bort hver gang. Manglende oppfølging ble beskrevet som en stor frustrasjon. Lærer C mente at erfaring til en viss grad kan kompensere for opplæring, og fortalte at et godt samhold blant kollegaer kan bidra til at man enklere kan hjelpe hverandre og dele erfaringer:

Jeg tror flere hadde hatt godt av å lære mer om det. Det er klart at når man får erfaring så hjelper det litt, men mange som er nye er kanskje enda mer usikre på hva de skal gjøre og hva er normalt, hvem skal jeg spørre. (Lærer C)

Lærer A fortalte at hennes skole har nok opplæring om skolevegring. Likevel mente hun at det vil være behov for en jevnlig oppfriskning for alle lærerne. Det vil alltid være noen som er nye i yrket og andre som har vært der lenge, dermed vil det være behov for å bevisstgjøre og påminne alle lærerne på skolen jevnlig. Hun trakk også frem behovet for opplæring innenfor psykisk helse, som er en sentral risikofaktor for noen elever med skolevegring:

Jeg tror jo at formelt sett så har vi hatt nok opplæring, men dette handler veldig mye om psykisk helse hos barn og unge, og voksne for den saks skyld. Og det tror jeg aldri man får nok opplæring i. Jeg tror vel at vi nå i enda større grad enn før trenger opplæring og innspill i forhold til det å ivareta den psykiske helsen til barn og unge. (Lærer A)

4.5 Oppsummering av resultater

Resultatene presentert i dette kapittelet gir oss en innsikt i læreres perspektiver og forståelse av skolevegring når det gjelder kartlegging og tidlig innsats på barneskoler. Det første tema var *forståelse av skolevegring* (4.1). Underkategorien *begrepet skolevegring* (4.1.1) kom det frem at lærerne hadde ulike forklaringer på begrepet. Ingen av lærerne benyttet en konkret definisjon av

skolevegring, men flere beskrev elever som er borte fra skolen uten at det skyldes sykdom. Flere presiserte også at de fleste elevene strever med å komme seg til skolen. Den andre underkategorien handlet om at skolevegring er en *sammensatt utfordring* (4.1.2). Flere av lærerne beskrev skolevegring som en kompleks utfordring, spesielt grunnet ulike årsaksfaktorer. Igjen fører dette til ulike måter å håndtere saker på, som også bidrar til å gjøre utfordringen sammensatt.

Det andre temaet var *kartlegging av skolevegring* (4.2). Den første underkategorien som ble tydelig i analysen av resultatene var *betydningen av kartlegging* (4.2.1). Samtlige informanter fortalte om hvordan kartlegging er viktig for å kunne sette inn tiltak. Neste underkategori var *kartleggingsrutiner* (4.2.2). Lærerne hadde i ulik grad faste rutiner på sine skoler og variert kjennskap til dem. To av lærerne fortalte at det er andre ansatte på skolen som har ansvaret for kartlegging av skolevegring, mens en av lærerne presiserte av det viktigste for deres skole var å hele tiden ha det aktuelle barnet i sentrum og handle ut fra det. Samtlige trakk frem viktigheten av foreldreinvolvering for å sammen kunne finne ut av utfordringene. Tre av lærerne inkluderte også samtaler med eleven i sine beskrivelser av kartlegging. Det ble også gitt uttrykk for viktigheten av samarbeid med andre kollegaer eller instanser ved behov. Tre av informantene omtalte også en for *systematikk i fraværet* (4.2.3), som ble den tredje underkategorien. En form for mønster i fraværet ble beskrevet som ofte blir lagt merke til under kartleggingen. Spesielt ble mandager og første dag etter ferier trukket frem som utfordrende for mange elever som vegrer seg for å gå på skolen.

Tredje tema omhandlet *tidlig innsats og tiltak ved skolevegring* (4.3). I underkategorien *betydningen av tidlig innsats* (4.3.1) beskrev lærerne ulike mål med den tidlige innsatsen. Det som gikk igjen hos flere var målet om å få barna til å trives på skolen. *Rutiner for tidlig innsats* (4.3.2) er ulike prosedyrer lærere bruker på å hjelpe barn som vegrer seg for å gå på skolen. Kun en av informantene fortalte om en tiltaksplan skolen har. Hos de tre andre informantene er det spesialpedagogene og ledelsen på skolen som legger en plan for hva som skal skje i skolevegringssaker. Flere av lærerne trakk også her frem trivsel og trygghet som viktige faktorer for at elevene skal komme på skolen. Som et tiltak rettet mot dette er det flere lærere som møter elevene utenfor skolen og går sammen med dem inn i skolegården for å gjøre dagen mer forutsigbar og trygg. Siste underkategori var *evaluering av tiltak* (4.3.3). Flere av de ulike tiltakene lærerne eksemplifiserte ble vurdert ut fra deres opplevelser. Det som var sentralt for å vurdere alle tiltakene- var om fraværet til eleven ble redusert.

Siste tema var læreres *opplæring om skolevegring* (4.4). Det var store forskjeller blant informantene. To av lærerne har aldri hatt noen form for opplæring, mens en av dem har hatt en time forelesning på studiet. Disse lærerne fortalte at de baserer sine kunnskaper på egne og andre læreres erfaringer. Den siste læreren har fått opplæring fra PPT med resten av personalet på sin skole. Underkategorien her var *behovet for mer kunnskap* (4.4.1). Tre av lærerne sa at de ikke har nok kunnskaper om

skolevegring, og at de ønsker seg mer opplæring. Læreren med lengst erfaring fortalte at hennes skole har nok opplæring, men at det vil være behov for jevnlig oppfriskning.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil resultatene bli drøftet i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene, teori og tidligere forskning. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i noen tema fra resultatdelen som er relevante for forskningsspørsmålene og problemstillingen *Hvordan kartlegges elever med skolevegring og hvilke tidlige tiltak iverksettes- fra læreres perspektiv*. Kapitlene er delt i to: definisjon av skolevegring (5.1) og kartlegging og tidlig innsats ved skolevegring (5.2). Det første forskningsspørsmålet: *hvordan definerer lærere elever med skolevegring?* blir belyst og drøftet i det første delkapittelet, og er sentralt for resten av oppgaven. De tre neste forskningsspørsmålene er knyttet til hvordan lærerne håndterer skolevegring, og er samlet under delkapittel to. Dette gjelder forskningsspørsmålene: *Hvordan kartlegger skolen skolevegring? Hvilke tidlige tiltak iverksetter lærere for elever med skolevegring? og Hvilken opplæring har lærere fått om skolevegring?*

5.1 Definisjon av skolevegring

Resultatene viser at lærerne i dette utvalget hadde ulik forståelse og kunnskap om skolevegring. Med bakgrunn i resultatene vil noen undertemaer bli diskutert, da disse temaene kom frem i intervjuet og er interessante å drøfte opp mot tidligere forskning og teori. For å belyse forskningsspørsmålet om hvordan lærere definerer begrepet, vil jeg drøfte hvordan informantene definerer skolevegring opp mot teori og tidligere forskning på feltet. Dette blir gjort gjennom følgende delkapitler: lærernes forståelse av skolevegring (5.1.1), skulk versus skolevegring (5.1.2) og lærernes syn på årsaksfaktorer for skolevegring (5.1.3).

5.1.1 Lærernes forståelse av skolevegring

Resultatene fra analysedelen viser at lærernes beskrivelser av skolevegring samsvarer med noe av teorien på feltet. I likhet med tidligere forskning fortalte lærerne om at barn som vegrer seg for å gå på skolen er en sammensatt gruppe med ulik bakgrunn og ulike årsaker til fraværet (Havik, 2018; Heyne et al., 2018; Ingul et al., 2019; Overland & Nordahl, 2013). Denne kompleksiteten kan føre til at ulike erfaringer gir ulike forståelser av begrepet, da kun en av lærerne har hatt opplæring om tema. Dette kan bidra til å forklare at ingen av informantene benyttet en konkret definisjon av skolevegring.

Ut fra definisjonen til Berg (2002) kan skolevegring forstås ut fra fem kriterier. Punkt tre og fem ble kommentert av noen av informantene. Spesielt er det tredje kriteriet interessant å se nærmere på, ut fra det analysen av resultatene viser. Dette kriteriet handler om elever som opplever å være følelsesmessig opprørt ved tanken på å gå på skolen. Et interessant funn er at kun en av informantene

trakk frem emosjonelt ubehag som en del av forståelsen av skolevegring. Sett ut fra definisjonen til Berg (2002) blir den unge følelsesmessig opprørt av tanken på å gå på skolen og kan oppleve somatiske plager, angst og/eller nedstemthet. Dette er interessant med tanke på hvordan lærerne forstår skolevegring generelt, og hvilke faktorer som kan ligge bak. En mulig forklaring er at deres definisjon av skolevegring fokuserer mer på utfallet vegringen gir, og mindre på individuelle faktorer som kan ligge bak. Med begrenset opplæring om skolevegring kan det være vanskeligere å utvikle en felles forståelse som innebærer mer enn det man kan se utenfra. Om en lærer ikke er involvert i elevens utfordringer før eleven «plutselig» er borte fra skolen, kan det være vanskeligere å ha en dypere forståelse for hva som faktisk er problemet. Dette kan ses i lys av hvordan skolevegringsproblematikken oftest utvikler seg, gradvis, fra at eleven kommer for sent til timen, til mer hyppig og langvarig fravær fra skolen (Kearney, 2008b). Derfor er det interessant å se på lærernes definisjon av skolevegring, og når fraværet blir et problem. Likevel vil erfaringer med elever som vegrer seg for å gå på skolen kunne gi et innblikk i hvordan det er for ulike elever, om man undersøker deres perspektiv på hva som er vanskelig.

5.1.2 Skulk versus skolevegring

To av lærerne mente at skolevegring *ikke* er viljestyrt, og forsto det som at elevene vil gå på skolen, men ikke klarer. Disse lærerne hadde også erfaring med at det ikke fungerer å forvente at de skal «ta seg sammen» og møte opp på skolen. Dette samsvarer med tidligere forskning som skiller mellom skulk og skolevegring (Havik, 2018; Thambirajah et al., 2008). De to andre informantene at elever med skolevegring *ikke vil* gå på skolen. Dette er en beskrivelse som er mer nærliggende definisjonen på skulk enn på skolevegring. Det kan ha en betydning for hvordan lærerne møter elevene og hvilke tiltak de setter inn. Hvis fraværet blir sett på som viljestyrt kan det være mer naturlig å få foreldrene til å presse barnet til å gå på skolen, fremfor å jobbe med å skape et trygt og forutsigbart miljø på skolen (Amundsen et al., 2020). Det emosjonelle ubehaget som ofte blir sett i sammenheng med skolevegring kan gjøre det ekstra utfordrende for barn om det opplever press i sammenheng med å skulle gå på skolen.

På den andre siden mener blant annet Kearney (2008b) at det er så stor grad av overlappende funksjoner mellom skulk og skolevegring, at det ikke vil være nødvendig med et tydelig skille mellom begrepene. Skolevegring og skulk er overlappende typer fravær, og det er noen elever som viser kjennetegn til både skolevegring og skulk, en såkalt «mixed group» (Egger et al., 2003; Havik et al., 2015a). Dette gjelder 5-17 prosent av elevene (Berg et al., 1993; Bools et al., 1990). Uansett forståelse av begrepet er det viktig at tiltakene tilpasses til det enkelte barnet (Havik, 2018). Både elever som strever med skulk og dem som strever med skolevegring har behov for tilrettelegging og tiltak for å komme seg tilbake på skolen (Havik, 2021). Selv om lærerne i dette utvalget beskriver ulike måter å

tilrettelegge for disse elevene, er det likevel interessant at halvparten av lærerne beskriver elever som *ikke vil på skolen* i sine definisjoner på skolevegring.

5.1.3 Lærernes syn på årsaksfaktorer for skolevegring

Resultatene viser at de fleste lærerne i utvalget ikke fokuserer på risiko- og årsaksfaktorer som kan ligge til grunn for skolevegringen. De beskrev ulike måter vanskene kan komme til uttrykk på, som for eksempel at elevene strever med å gå inn på skolen eller at de har fravær som ikke skyldes sykdom. Dette kan indikere at lærerne baserer sine kunnskaper på erfaring i større grad enn teori og forskning. Bakgrunnen for denne antagelsen er at lærerne beskriver synlige symptomer og ikke bakenforliggende risikofaktorer, som ofte krever en dypere forståelse og kartlegging enn det man kan se ut fra elevens atferd. Videre indikerer resultatene at noen av lærerne knytter skolevegring opp mot mistrivsel og mobbing på skolen, men nevner få konkrete faktorer som kan ha sammenheng med at noen elever utvikler skolevegring. Det er positivt at tre av lærerne er klar over at det kan være en sammenheng mellom skolevegring og mobbing, da dette er godt dokumentert i tidligere forskning (Balakrishnan & Andi, 2019; Egger et al., 2003; Havik et al., 2014, 2015a; Lie, 2021; Thambirajah et al., 2008). Kunnskap knyttet til sammenhengen mellom mobbing og skolevegring kan bidra til at dette blir en naturlig og viktig del av kartlegg og tiltaksplanlegging.

Til tross for at de fleste av informantene har hatt begrenset opplæring om skolevegring, beskrev de fleste skolevegring som noe som er komplekst og sammensatt. Det kan ha sammenheng med deres erfaringer med ulike skolevegringssaker og hvor varierte disse sakene kan være. De fleste lærerne har også en forståelse for at det sjeldent er en enkelt årsak til skolevegring, og at hver sak er ulik. Dette kan også føre til at skolevegringssaker oppleves som uhåndterlige med tanke på denne kompleksiteten. For eksempel hvis en nyutdannet lærer har en elev som har begynt å vise symptomer på skolevegring, kan det være utfordrende å vite hvordan man skal gripe tak i problemet. For hvor skal man begynne? At lærerne likevel ser en kompleksitet og et sammensatt bilde i skolevegringssaker, kan bidra til at de får en bredere forståelse av hva som er viktig for kartlegging og tiltak.

Tidligere forskning viser at skoler ofte tillegger hjem, og hjem tillegger skoler primære årsaksfaktorer for skolevegring (Amundsen & Møller, 2021; Gren-Landell, 2015; Havik & Ingul, 2021a). Lærere mener dette kan skyldes at foreldre ikke følger opp barnet godt nok, har for dårlig struktur og andre utfordringer i hjemmet som påvirker barnet (Havik & Ingul, 2021a). På den andre siden har det blitt rapportert fra foreldre at lærere har for lite kunnskaper om skolevegring generelt, og hvordan de kan støtte elever i risiko for utvikling av skolevegring (Amundsen et al., 2020; Havik et al., 2014). Et interessant funn i denne studien er at ingen av lærerne trakk inn foresatte som årsaksfaktorer for

skolevegning. Dermed samsvarer ikke mine funn med tidligere forskning på dette området. En mulig forklaring kan være at disse lærerne ikke har hatt innsyn i familier som strever, og dermed ikke har erfaring med hvordan familien kan ha påvirket situasjonen. Bildet man får utenfra stemmer ikke alltid overens med hvordan hjemmesituasjonen faktisk er. Det kan også forstås ut fra at lærerne ikke har kunnskaper om at foresatte kan være en risikofaktor, og ikke har undersøkt om det kan ha en betydning på skolebegning. På den andre siden kan det også hende at disse lærerne ikke mener at foreldrene har noen betydning for barnets utfordringer, og dermed ikke ser dette i sammenheng med skolevegning. Det kan likevel tolkes som positivt at lærerne ikke legger skyldspørsmålet direkte på foreldrene med tanke på hvor viktig et godt foreldresamarbeid er for barnets beste (Havik, 2018).

5.2 Kartlegging og tidlig innsats ved skolevegning

Resultatene viser at lærerne i dette utvalget har forståelse for viktigheten av kartlegging og tidlig innsats. Denne forståelsen av hvordan skolevegning kan håndteres og hvordan dette blir gjennomført i praksis, vil bli drøftet i dette kapittelet. Forskningsspørsmålet knyttet til lærernes opplæring om skolevegning blir diskutert i delkapittelet om skolens kompetanse (5.2.1). Kartlegging av skolevegning (5.2.2) drøftes delkapittel to, som er direkte rettet mot forskningsspørsmålet om hvordan skolen kartlegger. Kapittelet avsluttes med temaet tidlig innsats ved skolevegning (5.2.3) for å belyse og drøfte forskningsspørsmål tre, som er knyttet til hvilke tidlige tiltak lærerne iverksetter i skolevegringssaker.

5.2.1 Skolens kompetanse

Alle informantene er ansatt i skolen og har derfor en formell kompetanse gjennom utdanning og eventuell opplæring, kursing og erfaring. Da lærerne har studert på forskjellige skoler og på forskjellige tidspunkt, og har tilegnet seg variert kunnskap gjennom praksis, er deres kompetanse naturligvis ulik. Tidligere forskning har pekt på at skolen har behov for mer kompetanse om skolevegning (Amundsen & Møller, 2021; Kearney, 2008a). De fleste lærerne i dette utvalget fortalte også selv at de har behov for mer kunnskap om skolevegning. Det er positivt at de fleste informantene har et ønske om mer kunnskap, og det kan tolkes som at de tar problematikken på alvor og ser behovene disse barna har. Til tross for bevissthet rundt eget kunnskapsbehov er det interessant at de fleste ikke oppsøker informasjon på egenhånd. Det kan begrunnes med begrenset kapasitet i en travel hverdag, men det kan likevel tenkes at kunnskaper om skolevegning er nødvendig med tanke på hvor mange barn som opplever dette i løpet av grunnskolen. Spørsmålet er hvem som har ansvaret for

lærernes kunnskaper- er det skoleleder, skoleledelse eller lærerne selv som må sørge for at de har tilstrekkelig kunnskap? Dette er et spørsmål denne studien ikke gir svar på.

En annen faktor som kan ha påvirket lærernes kunnskaper om kartlegging og tiltak er ansvarsfordelingen på de ulike skolene. Flere av informantene fortalte at det er spesialpedagogen og ledelsens ansvar å kartlegge og lage en tiltaksplan når en elev vegrer seg for å gå på skolen. Dette kan bidra forklare hvorfor noen av kontaktlærerne på disse skolene ikke har fått opplæring i rutiner, da det i flere tilfeller ses på som spesialpedagogen og ledelsens ansvar. På den ene siden kan en slik ordning bidra til at et utvalg av skolens personale kan spesialisere seg på denne typen problematikk, og dermed ha den nødvendige kunnskapen som trengs. Ved et godt samarbeid mellom spesialpedagogen/ledelse og lærere kan de sammen komme frem til hvordan de kan hjelpe disse elevene best mulig. På den andre siden er det kontaktlærerne som ser eleven hver dag, og som regel kjenner dem best. Dette gir dem en egen mulighet til å oppdage utfordringene på et tidlig tidspunkt, for å forhindre negativ utvikling. Skolevegringsproblematikk kan oppstå lenge før eleven har fravær fra skolen (Kearney, 2008b), og det kan være at lærere heller ikke vet at eleven strever dersom foreldrene ikke gir skolen beskjed når de ser tidlige tegn til vegring hjemme. Derfor er skole-hjem samarbeidet sentralt, der foreldrene oppfordres til å gi skolen beskjed om de strever (Havik, 2018). For mange barn som vegrer seg for å gå på skolen er trygghet spesielt viktig (Havik, 2018; Olsen & Holmen, 2018). Trygghet på skolen kan blant annet komme gjennom en god relasjon mellom lærer og elev (Havik, 2018; Overland & Nordahl, 2013). Dermed kan det oppleves som tryggere for elevene om kontaktlæreren tar stor del i skolevegringssaker.

I følge Kearney (2001) kan lav kompetanse om skolevegring blant lærere blant annet føre til at elevene føler at de ikke blir forstått, noe som kan oppleves som svært frustrerende. Å oppleve at man ikke blir forstått kan begrense trivselen på skolen i seg selv, i tillegg til at det kan redusere muligheten for at de skal få den hjelpen de trenger (Kearney, 2001). I dette utvalget ser vi et tydelig skille mellom den ene læreren som har fått opplæring og har bred erfaring med skolevegring, sammenlignet med de tre andre lærerne som har hatt mer begrenset opplæring og erfaring. Når det kommer til forståelse av skolevegring generelt, kartlegging og tidlig innsats indikerer resultatene at læreren med lengst erfaring har en noe bredere forståelse enn de andre lærerne. Dette gjelder spesielt evnen til å se det enkelte barnet og miljøet rundt, og handle ut fra det, fremfor å handle mer akutt basert på egen intuisjon. Dette er interessant med tanke på hvilken betydning opplæring kan ha for læreres håndtering av skolevegring.

5.2.2 Kartlegging av skolevegring

Alle lærerne i dette utvalget trakk frem viktigheten av kartlegging i skolevegringssaker. Dette samsvarer med tidligere forskning som peker på kartlegging som nødvendig for å skape en helhetlig

forståelse og vurdering av utfordringene (Ingul et al., 2018; Havik; 2018; Heyne, 2019). Det er positivt at lærerne så betydningen av kartlegging, da informasjon om hva som bidrar til at eleven vegrer seg for å gå på skolen, vil bidra til å redusere sannsynligheten for en negativ utvikling (Lie, 2021). Dette er også en sentral del av nivå 2 tiltakspyramiden, der den skal undersøke hva slags behov for hjelp og støtte eleven har (Kearney & Graczyk, 2020). Likevel var det få av lærerne som fortalte konkret om hvordan de kartlegger, hva og når. Dette kan bety at lærerne ser betydningen av kartleggingen, men likevel indikerer deres begrensede rutiner og planer for kartlegging at de ikke har tilstrekkelige kunnskaper eller systematikk om hvordan dette bør gjennomføres i praksis. Igjen er det mulig å se kunnskapsbehovet i sammenheng med begrenset opplæring. Likevel fortalte tre av lærerne at de ofte spør kollegaer om hjelp ved behov, noe som er positivt da det indikerer at de ser egne begrensninger og jobber for at barnet skal få den hjelpen de trenger.

Lærernes forståelse av skolevegring kan ha betydning for hvordan de kartlegger risiko-, beskyttende- og opprettholdende faktorer. Under kapittelet om hvordan lærerne definerer skolevegring (5.1) kom det frem at lærerne i dette utvalget viste en forståelse av kompleksitet rundt årsaksfaktorer. Denne forståelsen kan være et godt utgangspunkt for at lærerne kartlegger bredt, for å undersøke ulike risikofaktorene som kan ligge til grunn for denne kompleksiteten. Gjennom lærernes fortellinger om erfaringer med kartlegging kom det frem at flere av dem baserer sin kartlegging på informasjon fra andre kollegaer, samt egen intuisjon. Dette kan ha sammenheng med kompleksiteten knyttet til skolevegring, som betyr at slike saker bør håndteres ulikt. Dermed er det nødvendig med kunnskaper om ulike måter å identifisere og undersøke skolevegring. Tidligere forskning viser at det kan være vanskelig å identifisere tidlige tegn på skolevegring, da variasjonen i symptomene kan være stor (Ingul et al., 2018). I tillegg kan årsakene være uklare og sammensatte, slik som i lærernes beskrivelser. Dette er også faktorer som kan bidra til å gjøre kartleggingen utfordrende (Havik, 2018).

Alle informantene nevnte at man bør undersøke om det er et mønster i fraværet. Dette er i samsvar med Kearneys (2001) anbefaling om at skoler skal registrere alle elevenes fravær for å få informasjon om det er spesielle dager eller timer fraværet forekommer, og når det er grunn til bekymring. Lærerne i denne studien har ulike tanker om hvor lenge en elev skal være borte fra skolen før det er bekymringsfullt, der to til ti dager med fravær ble nevnt. Forskningen på skolefravær og skolevegring gir ingen konkret grense for et bestemt antall fraværsdager. Kearney (2008b) ser også på hvordan fraværet har utviklet seg over tid. Enten om eleven har hatt noe fravær eller lengre tid, eller om det har vært spesielt høyt i løpet av de siste to ukene. Dermed kan det være nyttig at lærerne har et visst tidsperspektiv på fraværet, slik at de har en oversikt over hvordan det utvikler seg. To av lærerne skilte også mellom fravær grunnet sykdom og fravær uten dokumentasjon. Dette beskriver tidligere forskning som dokumenterte og udokumenterte grunner til fravær (Havik, 2018; Kearney, 2008a). Det kan være relevant å skille mellom disse typene fravær, da det kan ha betydning for hvordan fraværet

bør håndteres. Dette er også en del av fraværsregistreringen, som kan bidra til en oversikt over elevenes fravær og dens utvikling, og hvordan den videre kartleggingen bør foregå.

Tre av lærerne i dette utvalget så betydningen av kartlegging i sammenheng med planlegging av tiltak. Kartleggingens betydning for tidlig innsats er godt dokumentert i forskningen. Blant annet begrunner Heyne (2019) dette med at symptomene på skolevegring er forskjellige fra elev til elev. Dette innebærer at tiltakene må tilpasses den enkelte elev, slik som en av lærerne trakk frem i denne studien. Det er derfor viktig at lærere har tilstrekkelig kunnskap om kartlegging, slik at de kan få nok informasjon til å sette inn riktig tiltak som er tilpasset eleven.

5.2.3 Tidlig innsats ved skolevegring

Det var stor enighet blant lærerne i dette utvalget om at det er svært viktig å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt når elever viser tegn til skolevegring. Dette er også godt dokumentert i tidligere forskning (Havik, 2018; Overland & Nordahl, 2013; Thambirajah et al., 2008) og en sentral del av nivå to i tiltakspyramiden. Lærerne fortalte om tidlig innsats som en viktig del for å hindre negativ utvikling og for å hjelpe barnet tilbake på skolen. Slike målsettingene beskriver også tidligere forskning (Havik, 2018; Lie, 2021; Olsen & Holmen, 2018).

Til tross for at de tre av de fire lærerne fortalte om et behov for mer kunnskap, fortalte de også at de tilrettelegger på måter som understrekes av tidligere forskning. Blant annet var de opptatt av at eleven gradvis bør venne seg til å være på skolen igjen. Dette kan for eksempel indikere at lærerne har mer kunnskaper enn deres opplæring tilsvarende, og at de tilpasser tiltak til individets behov. Lærerne fortalte at de fleste barna som vegrer seg for å gå på skolen strever med å komme seg dit. I likhet med Bergs (2002) forståelse av skolevegring, punkt fire og fem, beskrev informantene at foreldrene har forsøkt å få den unge på skolen. Som et tiltak rettet mot dette, fortalte lærerne om erfaringer de har med å følge elever til skolen og/eller møte dem i skolegården. Dette er positivt med tanke på at disse lærerne har kunnskaper om at elever kan streve med å gå inn på skolen, og at de dermed har behov for tiltak knyttet til dette.

Tidligere forskning viser også viktigheten av å knytte eleven tettere til skolen og klassen (Overland & Nordahl, 2013). Flere av lærerne beskrev bruk av grupperom som et tiltak for elever som vegrer seg for å gå på skolen. Selv om noen av lærerne ikke beskrev hvorfor de gjorde dette, kan det likevel ha en positiv effekt på noen elever. For eksempel hvis målet er at eleven skal mestre overgangen til ordinær undervisning, og/eller gi eleven litt pusterom i skolehverdagen. Et annet mål med bruk av grupperom kan være at eleven skal danne vennskap med noen i klassen ved å ha med noen medelever å jobbe sammen med først i små grupper (Havik, 2018). Dermed kan grupperom være et godt tiltak

for noen elever, hvis det brukes med riktige intensjoner. Tidligere forskning trekker frem eksponering som et mulig tiltak for elever som vegrer seg for å gå på skolen (Havik, 2018; Havik, 2021; Kearney, 2016; Thambirajah et al., 2008). For at elevene skal klare å håndtere situasjoner de engster seg for, kan det å være på et grupperom på skolen være en del av en gradvis eksponering til skolen og klasserommet. Dette kan bidra til at elevene opplever skolen som et tryggere sted å være, som både noen av lærerne og tidligere forskning har indikert (Havik, 2018). På den andre siden, slik som den ene læreren beskrev, kan bruken av grupperom ha en negativ effekt på noen elever om det brukes for mye, og over lengre tid. Om en elev er mye på et grupperom alene, kan det gjøre det mer utfordrende å føle tilhørighet til klassen og dermed også bli mer isolert. Dette får også frem viktigheten av å tilpasse tiltaket til individet og dets behov (Havik 2018; Ingul et al., 2018; Thambirajah et al., 2008).

6 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke læreres perspektiv på kartlegging og tidlig innsats for elever som vegrer seg for å gå på skolen. Tidligere studier har ofte rettet fokus mot elevenes- og foreldres opplevelser, og at lærerne har for lite kunnskaper (Havik & Ingul, 2021b). Målet for denne studien var derfor å rette søkelyset på lærernes erfaringer, oppfattelser og tanker rundt tema. Det kan bidra til å gi en bredere forståelse av utfordringsbildet, i tillegg til å sette søkelys på behov og kunnskapshull i skolen. Dette kapitlet oppsummerer kort resultatene fra denne studien i lys av forskningsspørsmålene (6.1), begrensninger for studien (6.2), pedagogiske implikasjoner og behovet for videre forskning (6.3).

6.1 Oppsummering av oppgaven i lys av forskningsspørsmålene

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært å belyse problemstillingen: *Hvordan kartlegges elever med skolevegring og hvilke tidlige tiltak iverksettes- fra læreres perspektiv.* Fire forskningsspørsmål ble utarbeidet for å kunne svare på denne problemstillingen.

Det første forskningsspørsmålet er: *Hvordan definerer lærere elever med skolevegring?* Gjennom resultatene kom det frem at ingen av lærerne i denne studien har en konkret definisjon av skolevegring. Dette kan ha sammenheng med lærernes og tidligere forsknings beskrivelser av elever som vegrer seg for å gå på skolen som en sammensatt gruppe elever med ulike bakgrunn og ulike årsaker til fraværet, noe som gjør skolevegring komplekst. I sin definisjon av skolevegring beskriver lærerne elever som strever med å gå inn på skolen og har udokumentert fravær. At lærerne forteller om synlige symptomer og ikke bakenforliggende faktorer indikerer at lærerne baserer sine kunnskaper på erfaring i større grad enn teori og forskning. Det kom også frem at halvparten av lærerne beskrev elever som ikke *vil* gå på skolen, en beskrivelse som er mer nærliggende å kategorisere som skulk enn skolevegring.

Det andre forskningsspørsmålet: *Hvordan kartlegger skolen skolevegring?* gir informasjon om hva lærerne i dette utvalget gjør når de er bekymret for en elev som vegrer seg for å gå på skolen. Lærernes forståelse av kompleksitet knyttet til skolevegring bidrar til at lærerne kartlegger bredt. Samtlige informanter trekker frem viktigheten av kartlegging for å kunne sette inn tiltak som bekreftes av tidligere forskning. Likevel er det få av dem som forteller konkret om *hvordan* kartleggingen gjennomføres. Kartleggingsrutinen alle lærerne i dette utvalget trekker frem, er fraværsregistrering for å få informasjon om fraværets utvikling og eventuelle mønstre. Dette kan indikere at det er et behov for mer kompetanse om hvordan, hva, når og hvem som skal kartlegge når en elev viser tegn til eller har etablert skolevegring.

Forskningsspørsmålet *Hvilke tidlige tiltak iverksetter lærere for elever med skolevegring?* belyser hvordan dette utvalget lærere håndterer elever som viser tegn til skolevegring. Det er stor enighet blant lærerne om at det er svært viktig å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt, noe som også er godt dokumentert i tidligere forskning. Beskrivelsene innebærer tiltak som retter seg mot å få elevene til å trives på skolen. En av lærerne forteller om en tiltaksplan skolen bruker ved bekymringsfullt fravær, mens de tre andre forteller at det er spesialpedagoger og skolens ledelse som har ansvaret for tiltak og tidlig innsats. Det er stor enighet om at å følge elevene til skolen og/eller møte dem i skolegården, er et godt tiltak, da elever som vegrer seg for å gå på skolen ofte har utfordringer med å komme seg dit. Videre beskrev alle lærerne bruk av grupperom på skolen som et tiltak for å gi eleven et pusterom i skolehverdagen og/eller for å hjelpe eleven til å gradvis mestre overgangen til ordinær undervisning.

Det fjerde og siste forskningsspørsmålet er: *Hvilken opplæring har lærere fått om skolevegring?* Det er store forskjeller blant lærerne i denne studien når det kommer til opplæring om tema. To har aldri hatt noen form for opplæring, mens en har hatt en time forelesning på studiet. Dermed baserer disse lærerne sine kunnskaper på egne og andre læreres erfaringer. Den siste læreren har fått opplæring fra PPT, men formidler et behov om jevnlig oppfrisking. Lærerne med begrenset opplæring om skolevegring var bevisste rundt eget kunnskapsbehov og har et ønske om mer opplæring. Til tross for dette er det ingen som fortalte at de oppsøker informasjon på egenhånd.

6.2 Begrensninger

Studien har noen begrensninger som er viktige å belyse for å se resultatene i en større sammenheng. En del av begrensningene har blitt gjort på grunn av oppgavens tidsramme. Resultatene belyser ikke nødvendigvis lærernes praksis, men deres opplevelse av praksis, da lærerne selv fortalte i retroperspektiv hvordan de gjør ting, og studien ikke undersøkte hvordan ting faktisk gjennomføres. Som nevnt tidligere (3.1.4) har studien også et begrenset utvalg informanter. Flere relevante opplysninger kunne kommet frem om studien hadde flere informanter. Lærerne i denne studien har ulik grad av erfaring, som kan ha betydning for hva slags og hvor bred kunnskap de har. Tre av informantene hadde ikke fått opplæring, og hadde også begrenset erfaring. Dette førte til at disse informantene baserte erfaringene sine til to til tre elever, mens den fjerde informanten fortalte mer generelt om hvordan deres skole pleier å arbeide med skolevegring. Dette er nyttig informasjon med tanke på hva lærere baserer sin kunnskap på. I likhet med lærernes erfaringer, er også min erfaring som forsker av betydning for studien. Begrenset erfaring som forsker kan blant annet ha betydning for hvordan og hva slags oppfølgingsspørsmål som stilles, som igjen kan påvirke hva slags data som blir samlet inn. Da studien ble utført av meg alene, er tolkningene kun basert på en person, noe som også reduserer validiteten i noen grad.

En annen begrensning er at denne studien tar for seg flere temaer. Både kartlegging og tidlig innsats er utgangspunktet for denne oppgaven, noe som begrenser hvor mye man kan gå i dybden på hvert tema. Likevel er det en sammenheng mellom kartlegging og tidlig innsats som er relevant å se på i forhold til problemstillingen.

Faktorene nevnt ovenfor, har betydning for generalisering av studien. Dette er viktig å poengtere, da resultatene dermed må tolkes med forsiktighet. Da det er opplevelsene og erfaringene til fire barneskolelærere som undersøkes, vil forskningsfunnene dermed kun være spesifikke for et visst antall mennesker i et bestemt miljø. Til tross for dette kan studien bidra til å øke bevisstheten rundt tematikken, belyse kunnskapshull og behov i skolen og gi nyttig informasjon om hvordan et utvalg lærere erfarer og opplever skolevegringsproblematikk.

6.3 Pedagogiske implikasjoner og videre forskning

Skolens og lærerens forståelse og håndtering av skolevegring er et svært dagsaktuelt tema. Funn fra denne studien kan bidra til å sette søkelys på kunnskapshull og behov i skolen, slik som hvordan forstå og definere skolevegring. Resultatene fra denne studien kan tyde på at disse lærernes forståelse av skolevegring baserer seg på egne opplevelser og erfaringer, og at de ser det som en sammensatt utfordring som kan være vanskelig å definere. Dersom lærere kjenner kriteriene for skolevegring (Berg, 2002), kan det bidra til å gi en mer sammenfallende forståelse av elever med skolevegringsproblematikk. Dette kan ha sammenheng med at de selv opplever å ha manglende opplæring og et ønske om mer kompetanse. Ved en felles forståelse og definisjon av skolevegring blant lærere kan deres kunnskap både basere seg på erfaring og forskning, og ikke erfaringene alene som tre av lærerne i denne studien. Derfor kan det være sentralt at læreres kompetanse om skolevegring økes, noe som er etterlyst i en tidligere studie blant norske lærere (Amundsen et al., 2020). Det at lærerne ser på skolevegring som en sammensatt utfordring, vil trolig føre til at de kartlegger bredt når en elev viser tegn til å streve med å gå på skolen, som igjen kan føre til tiltak som er skreddersydd den enkelte eleven. Dette er sentralt i det praktiske arbeidet i skolene. Likevel var kartlegging noe manglende blant disse lærerne, da kun en av lærerne fortalte konkret om hvordan det gjøres.

Denne studien viser at det er store forskjeller når det kommer til læreres kjennskap til rutiner og prosedyrer på deres skoler, både når det gjelder kartlegging og tidlig innsats i skolevegringssaker. Det kan indikere et behov for at noen skoler utvikler bedre rutiner og prosedyrer som er kjent for alle og som implementeres i skolene. Det kan bidra til at alle lærere har tilstrekkelig med kunnskap til å identifisere, kartlegge og hjelpe disse elevene fra et tidlig tidspunkt.

Det er behov for mer forskning i større utvalg av lærere for å kunne si noe om funnene er relevante for andre, men resultatene fra denne studien samsvarer i stor grad med funn fra tidligere studier. I tillegg vil det være nyttig å bygge videre på tidligere forskning, og undersøke hvilken kunnskap som er nødvendig, og hvordan kompetanseutvikling bør foregå. Likevel bidrar denne studien til å gi et innblikk i noen læreres erfaringer og kunnskaper om skolevegring. En økt forståelse for hvordan skolevegringsproblematikk oppleves for lærerne som står i det, kan igjen bidra til at lærerne kan få den hjelpen og kompetansehevingen de trenger for å bli bedre rustet til å hjelpe sine elever.

Referanser

- Amundsen, M-L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A., G. & Rosenberg, C. (2020, 1. april). *Skolens møte med elever som strever med skolevegring*. Psykologi i kommunen. <https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>
- Amundsen, M-L & Møller, G. (2020, 10. desember). *Betydningen av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/>
- Amundsen, M-L. & Møller, G. (2021, 14.september). *Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat?* Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/>
- Archer, T., Filmer-Sankey, C. & Fletcher-Campbell, F. (2003). *School phobia and school refusal: Research into causes and remedies*. National Foundation for Educational Research Slough, UK.
- Bahali, K., Tahiroglu, A. Y., Avci, A. & Seydaoglu, G. (2011). Parental psychological symptoms and familial risk factors of children and adolescents who exhibit school refusal. *East Asian Archives of Psychiatry*, 21(4), 164–169.
- Balakrishnan, R. D. & Andi, H. K. (2019). Factors associated with school refusal behaviour in primary school students. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 1-13.
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Berg, I., Butler, A., Franklin, J., Hayes, H., Lucas, C. & Sims, R. (1993). DSM-III-R Disorders, Social Factors and Management of School Attendance Problems in the Normal Population. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(7), 1187–1203. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01782.x>
- Berg, I. (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook*, 2, 1104-10.

- Berg, I (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. I Havik, T. & Ingul, J. M. (Red.). Tidlig intervensjon ved skolevegring. *Utdanningsnytt*.
- Bools, C., Brown, I., Foster, J. & Berg, I. (1990). The identification of psychiatric disorders in children who fail to attend school: a cluster analysis of a non-clinical population. *Psychological Medicine*, 20, 171–181.
- Brand, C. & O'Conner, L. (2004). School Refusal: It Takes a Team. *Children & Schools*, 26(1), 54-64. <https://doi.org/10.1093/cs/26.1.54>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International journal of social research methodology*, 19(6), 739-743. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 843-860). https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2. Utg.). SAGE Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of school psychology*, 40(4), 287-307. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00104-8)
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. Utg.). Oxford University Press.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, (4. Utg) Pearson Education.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. Utg.). Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- De Aldaz, E., Vivas, E., Gelfand, D. M. & Feldman, L. (1984). Estimating the Prevalence of School Refusal and School-Related Fears: A Venezuelan Sample. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 172(12), 722–729. <https://doi.org/10.1097/00005053-198412000-00005>
- Egger, H. L., Costello, J. E. & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Ensminger, M. E. & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort. *Sociology of education*, 65(2), 95-113. <https://doi.org/10.2307/2112677>
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of educational research*. 95(5), 308-318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Ertesvåg, S. K. & Bø, I. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordic studies in education*, 26(03), 258-274. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2006-03-05>
- Evans, C. B. R., Fraser, M. W. & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532–544. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>
- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American family physician*, 68(8), 1555-1560.
- Gren-Landell, M., Ekerfelt Allvin, C., Bradley, M., Andersson, M. & Andersson, G. (2015). Teachers' views on risk factors for problematic school absenteeism in Swedish primary school students. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 412–423. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1086726>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2021, 28. mai). Når skolefravær blir et problem. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fravaer-psykisk-helse/nar-skolefravaer-blir-et-problem/286549>

- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and behavioural difficulties*, 19(2), 131-153.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015a). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian journal of educational research*, 59(3), 316-336.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015b). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social psychology of education*, 18(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Havik, T., Ingul, J. M. & Heyne, D. (2018). 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>
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2021a, 3. juni). Does Homeschooling Fit Students With School Attendance Problems? Exploring Teachers' Experiences During COVID-19. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720014>
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2021b, 27. juni). Tidlig intervensjon ved skolevegring. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skole-skolevegring/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/289648>
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. 2010 (3). FAFO-rapport.
- Heyne, D. (2019). Developments in Classification, Identification, and Intervention for School Refusal and Other Attendance Problems: Introduction to the Special Series. *Cognitive and behavioral practice*, 26(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.003>
- Heyne, D., Rollings, S., King, N. & Tonge, B. (2002). *School refusal*. BPS Blackwell.
- Holden, B. & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting : årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og unge. Voksne for barn. *Årsrapport om barn og unges psykiske helse*, 27-39.

- 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. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10426-000>
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the Function of School Refusal Behavior: A Revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 24(4), 235-245. <https://doi.org/10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C. A. (2008a). *Helping school refusing children and their parents: a guide for school-based professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & youth care forum*, 43(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. A. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(3), 316-337.
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339.
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N. & Ollendick, T. H. (1998). Cognitive-Behavioral Treatment of School-Refusing Children: A Controlled Evaluation. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 37(4), 395-403. <https://doi.org/10.1097/00004583-199804000-00017>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser : en ny syntese*. (Visby, M., overs.). Akademisk Forlag.
- Li, A., Guessoum, S. B., Ibrahim, N., Lefevre, H., Moro, M. R., & Benoit, L. (2021). A Systematic Review of Somatic Symptoms in School Refusal. *Psychosomatic Medicine*, 83(7), 715–723. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000956>

- Lie, B. (2021). *Redde for skolen : om skolefobi og skolevegning*. Universitetsforlaget.
- Løvereide, S. (2011). Forskning om skolevegning. *Spesialpedagogikk*, 11(4), 16-23.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Maynard, B. R., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Heyne, D., Thompson, A. M. & Pigott, T. D. (2015). Psychosocial interventions for school refusal with primary and secondary school students: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 11(1), 1-76.
<https://doi.org/10.4073/csr.2015.12>
- Maynard B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M. & Pigott, T. D. (2018). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56–67. <https://doi.org/10.1177/1049731515598619>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Moser, A. & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9-18.
<https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091>
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E., & Diseth, T. H. (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk?. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41-42, 31–38.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2008). The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: a prospective study. *Social psychology of education*, 12(3), 361-370.
<https://doi.org/10.1007/s11218-008-9083-x>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.

- Olsen, M. H., & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på : frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV 1998 – 07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring : om fravær og deltakelse i skolen*. Fagbokforlaget
- Reid, K. (1999). *Truancy and schools*. Routledge.
- Reid, K. (2012). The strategic management of truancy and school absenteeism: finding solutions from a national perspective. *Educational review (Birmingham)*, 64(2), 211-222. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.598918>
- Sabol, & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal : a handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Torsheim, T. & Wold, B. (2001). School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints: A General Population Study. *Journal of adolescent research*, 16(3), 293-303. <https://doi.org/10.1177/0743558401163003>
- Totsika, V., Hastings, R. P., Dutton, Y., Worsley, A., Melvin, G., Gray, K., Tonge, B., & Heyne, D. (2020). Types and correlates of school non-attendance in students with autism spectrum disorders. *Autism : the International Journal of Research and Practice*, 24(7), 1639–1649. <https://doi.org/10.1177/1362361320916967>

- UiO. (2022, 15. februar). Nettskjema-diktafon. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet (31. mars, 2022). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å). *Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Personopplysningsloven. (2016). *Lov om behandling av personopplysninger* (2016/679). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL_gdpr
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M., B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Callear, A. L., Newby, J. M. & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51(2017), 30–47. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Innledning: Gjennomgang av informasjonsskriv og taushetsplikt. Avklare hvor mye tid som er til rådighet. Andre spørsmål?

Generelt:

- Hvilke erfaringer har du med elever med skolevegring?
- Hvordan definerer du en elev med skolevegring?

Kartlegging:

- Hvordan og når kartlegges en elev som viser tegn til skolevegring?
 - Har skolen en plan for kartlegging?
 - Beskriv kartleggingsprosessen.
 - Hvem kartlegger ulike forhold? (f.eks. skole- helsesykepleier – PPT - BUP – andre)
 - Hvilken betydning mener du kartlegging har for tidlig innsats for elever med skolevegring?

Tidlig innsats:

- Hvilke tiltak iverksettes og når?
 - Hvilken opplæring har lærere fått om tidlig innsats og tiltak ved skolevegring – av hvem?

- Hvilken betydning har denne opplæringen for deres arbeid med skolevegring?
- Har skolen en plan for tiltak for elever som viser tegn til skolevegring?
- Hvilke tidlige tiltak iverksettes for elever med skolevegringsproblematikk?
- Hvordan opplever dere at tiltakene fungerer? (hvilke tidlige tiltak fungerer bra/ikke bra?)

Avrundning:

Er det andre ting du mener er vesentlig for et godt arbeid med tidlig innsats ved skolevegring?

Ønske om å motta transkribert intervju?

Ta kontakt i ettertid om dere har spørsmål!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Tidlig innsats for elever med skolevegringsproblematikk”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere kartlegger og setter inn tiltak ved tegn til skolevegring på barneskolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave innenfor feltet pedagogisk-psykologisk rådgivning. Formålet med prosjektet er å kartlegge hva slags kunnskaper og strategier ulike lærere har knyttet til skolevegring.

Problemstillingen er utformet med utgangspunkt i temaet og formålet med studien, og lyder som følger:

Hvordan kartlegges elever med skolevegring og hvilke tidlige tiltak iverksettes –fra læreres perspektiv

Følgende forskningsspørsmål skal hjelpe meg å besvare selve problemstillingen:

- Hvordan definerer lærere elever med skolevegring?
- Hvordan kartlegger skolen skolevegring?
- Hvilke tidlige tiltak iverksetter lærere for elever med skolevegring?
- Hvilken opplæring har lærere fått om skolevegring?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk ved universitetet i Oslo, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi utvalget for forskningsprosjektet mitt er lærere i barneskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet avtaler vi et tidspunkt for å gjennomføre et semistrukturert intervju. Det vil ta omtrent 45 minutter. Det er opp til deg som deltager om intervjuet skal foregå fysisk eller over Zoom. Intervjuene vil bli tatt opp på lydfil.

Intervjuet vil ta utgangspunkt i ni ulike spørsmål, med muligheter for oppfølgingsspørsmål. Dette innebærer spørsmål om hvordan du definerer en elev med «skolevegring», hvordan og når elever viser tegn til skolevegring kartlegges og hvilke tiltak som settes inn. Det innsamlede datamaterialet vil bli analysert gjennom tematisk analyse, og deretter knyttet og til teori og forskning. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre og tema i data.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dataen som blir samlet inn vil følge retningslinjene til GDPR, og lagres på et forsvarlig sted. Kun jeg som student og min veileder vil ha tilgang til opplysninger fra deg. Anonymiserte sitater vil brukes for å underbygge funn i studien. Hvilken skole intervjuene er hentet fra, vil ikke bli nevnt i studien. I en eventuell publikasjon vil ikke deltagerne kunne gjenkjennes da all identifiserbar informasjon er anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er august 2022. Ved prosjektslutt vil alle opptak og personopplysninger slettes umiddelbart.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Universitetet i Oslo, ved prosjektansvarlig, **Helene Reinhardsen**, telefon: **90120147**, epost: helene.reinhardsen@gmail.com,

Eller vårt personvernombud: **Anne Line Wittek**, telefon: **22858515**, epost: a.l.wittek@iped.uio.no

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

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

Med vennlig hilsen

Student

Helene Reinhardsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tidlig innsats på barneskoler i kampen mot skolevegring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. august 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

26.04.2022, 13:58

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

704976

Prosjekttittel

Tidlig innsats på barneskoler i kampen mot skolevegring

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Line Wittek, a.l.wittek@iped.uio.no, tlf: 22858515

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Helene Reinhardsen, helene.reinhardsen@gmail.com, tlf: 90120147

Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.08.2022

Vurdering (1)

19.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.01.2022. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Vi vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61dbfae4-d365-42c6-a735-3a6e3781b409>

1/2

personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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.

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

Vi 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).

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Datahåndteringsplan

Formål

Denne studien har blitt gjennomført i forbindelse med en masteroppgave for Universitetet i Oslo. Formålet med prosjektet er å undersøke barneskolelæreres perspektiver og erfaringer med elever som vegrer seg for å gå på skolen når det kommer til kartlegging og tidlig innsats.

Det er UiO/UV-fakultetet som har det overordnede ansvaret for at dataen blir håndtert riktig. Derfor har prosjektet blitt sendt inn til UiO sitt personvernombud (Anne Line Wittek) for godkjenning, før innsending til NSD. Som student og forsker har jeg også ansvar for å sette meg inn og følge gjeldende retningslinjer for datahåndtering.

Innsamling

Alle informantene har underskrevet samtykkeskjema før intervjuet startet. Under intervjuene vil UiO sin diktafon-app (Nettskjema-diktafon) bli brukt. Hvert intervju vil dermed bli lastet opp i nettskjema.

Behandling

Lydfilene fra intervjuene vil bli transkribert manuelt. Intervjuene vil bli anonymisert og potensielle identifiserende informasjon vil bli slettet. Informantene vil få et informasjonsskriv om hvem og hvordan dataen vil bli behandlet, hvor lenge det vil være tilgjengelig og hva som skjer ved prosjektslutt. Dataen som blir samlet inn vil følge retningslinjene til GDPR og lagres på et forsvarlig sted.

Lagring

Dataene i denne studien klassifiseres som Gul: Begrenset. Dette innebærer at informasjonen som innhentes ikke er åpen for alle, men ikke sensitivt. Informasjonen må dermed ha en viss beskyttelse. Lydfilene vil lagres i Nettskjema, som er godkjent av UiO for lagring av data. Ved prosjektslutt (august 2022) vil alle opptak og personopplysninger slettes.