



MASTEROPPGÅVE

Lærarars handtering av skulevegring

Teachers handling of school refusal

Kristi Tolo Byrkjeland

Kandidatnummer: 234

MGBSP550 - Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Kirsten Flaten

15.05.2023

Samandrag

Denne studien har undersøkt korleis lærarar handterer elevar med skulevegring på 5.-7. trinn. Formålet var å få breiare innsikt i kva skulevegring er, dei vanlegaste risikofaktorane, teikn på skulevegring og kva for tiltak lærarane gjer i arbeidet med å handtera skulevegring. Oppgåva skal vera med på å førebu meg og andre i skulen til å handtera elevar som vegrar seg for å gå på skulen.

Metoden som vart nytta var eit kvalitativt forskingsdesign og semistrukturert intervju som datainnsamlingsverktøy. Informantane består av fira lærarar med erfaring med elevar med skulevegring. Dei er alle frå skular i Vestland. Datamaterialet består difor av fira transkriberte intervju. Analysen av datamaterialet tok utgangspunkt i ein innhaldsanalyse.

Kunnskapsgrunnlaget er danna av relevant teori og forskning om skulevegring, samt teori og forskning rundt lærarar, elevar og skulen.

Resultata frå forskingsprosjektet tyder på at informantane opplever at skulevegring er eit aukande problem og eit tema skulen ikkje har nok kunnskap om. Informantane kan mykje om teikn på skulevegring, men kan synast det er vanskeleg å skilja mellom skulk og skulevegring. Resultata viser at handtering av skulevegring er vanskeleg og krev ulike tilpassingar frå elev til elev. Både skulemiljø og skule-heim samarbeid er viktige faktorar i handteringa av skulevegring. Dersom skulevegringa ikkje blir handtert kan den få store faglege og sosiale konsekvensar.

Abstract

This study has investigated how teachers handle students with school refusal in 5.-7. grade. The purpose was to get a wider insight into what school refusal is, common risk factors, signs of school refusal, and what measures teachers take in dealing with school refusal. The study will hopefully help to prepare me and others to deal with students who refuse to go to school.

The method was a qualitative research design and a semi-structured interview as a data collection tool. The informants consist of four teachers with experience of students with school refusal. They are all from schools in Vestland in Norway. The data therefore consists of four transcribed interviews. The analysis of the data material was based on content analysis. The knowledge base is formed by relevant theory and research on school refusal, as well as theory and research about teachers, students and the school.

The results from the study indicate that the informants experience school refusal as a growing problem, and a topic the schools do not have enough knowledge about. The informants know a lot about signs for school refusal, but find it difficult to distinguish between skipping school and school refusal. The results show that handling school refusal is difficult and requires different adaptation for every student. Both school environment and school-home cooperation are important factors in handling school refusal. If the school refusal is not handled, it can have major academic and social consequences.

Forord

Ei femåring utdanning er no ferdig, og det har vore fem kjekke, krevjande og lærerike år. Det siste året med masterskriving har vore det største arbeidet eg nokon gong har skrivne. Det har vore ein lang prosess, og til tider krevjande, lærerikt og tungt. I ettertid ser eg at jobben med masterprosjektet har gjeve meg mykje nyttig kunnskap om skulevegring. Eg håpar at denne kunnskapen kan vera med å setja lys på utfordringar elevar og lærarar kan kjenna på i arbeidskvardagen.

Eg vil fyrst og fremst gje ein stor takk til rettleiaren min, Kirsten Flaten. Du har vore til enorm støtte og inspirasjon, og vore tilgjengeleg frå start til slutt med rettleiingsmøter og gjennomlesing av tekst. Tusen takk for alt eg har lært gjennom denne prosessen!

Eg vil retta ein stor takk til informantane mine, utan dykk hadde det ikkje vore mogleg å gjennomføra denne undersøkinga. Takk for gode og spennande refleksjonar og tankar rundt skulevegring. Det har vore lærerikt å få eit innblikk i korleis erfarne lærarar handterer elevar med skulevegring.

Til slutt vil eg takka familie og venner, som har gjennom heile året støtta og hjelpt meg. Eg vil retta ei stor takk til sambuaren min Vegard, som har kome med mykje gode råd, tankar, og hjelpt til å få betre flyt i språket og korrekturlesing.

Kristi Byrkjeland, mai 2023.

Innholdsliste

Samandrag.....	1
Abstract	2
Forord	3
Innholdsliste	4
1.0 Innleiing.....	9
1.1 Bakgrunn for val av tema	9
1.2 Føremål	10
1.3 Problemstilling	11
1.4 Kapitteloversikt	12
2.0 Kunnskapsgrunnlag	13
2.1 Kva er skulevegring?	13
2.1.1 Omfang av skulevegring	14
2.1.2 Skulk.....	14
2.2 Risikofaktorar for skulevegring	15
2.2.1 Angst.....	16
2.3 Teikn på skulevegring.....	17
2.4 Handtering av skulevegring	17
2.4.1 Anerkjenning.....	20
2.4.2 Tilknytning	21

2.4.3 Samarbeid med andre instansar	22
2.4.5 Forventingar og motgang	22
2.5 Skule-heim samarbeid.....	22
2.5.1 Skulen sine oppgåver	23
2.5.2 Føresette sine oppgåver	24
2.6 Skule- og klassemiljø	25
2.7 Konsekvensar	25
3.0 Metode	27
3.1 Forskingsdesign	27
3.1.1 Vitskapsteori	28
Fenomenologi og hermeneutikk	28
Førforståing	30
3.1.2 Forskingskvalitet	30
Validitet	30
Reliabilitet	31
3.1.3 Kvalitativ metode.....	32
3.1.4 Intervju som metode	33
Struktur på intervjuet.....	34
Fordeler og ulemper med intervju	35
3.2 Datainnsamling	36
3.2.1 Rekruttering.....	36

3.2.2 Utval av informantar.....	36
3.2.3 Intervjuguide.....	38
3.2.4 Pilotintervju	39
3.2.5 Gjennomføring av intervju.....	39
3.3 Analyseprosessen.....	40
3.3.1 Transkripsjon	40
3.3.2 Innhaldsanalyse	41
Koding og kategorisering.....	41
Å finna mønster	42
Tolking av data	43
3.4 Forskingsetiske vurderingar	43
4.0 Presentasjon av funn.....	45
4.1 Omgrepet skulevegring.....	45
4.1.1 Analyse.....	46
4.2 Risikofaktorar	47
4.2.1 Analyse.....	48
4.3 Teikn på skulevegring.....	48
4.3.1 Analyse.....	49
4.4 Handtering	50
4.4.1 Analyse.....	52
4.5 Skule-heim samarbeid.....	52

4.5.1 Analyse.....	53
4.6 Skule- og klassemiljø	54
4.6.1 Analyse.....	56
4.7 Konsekvensar	56
4.7.1 Analyse.....	57
5.0 Drøfting.....	58
5.1 Omgrepet skulevegring.....	58
5.2 Risikofaktorar	61
5.3 Teikn på skulevegring.....	65
5.4 Handtering	65
5.5 Skule-heim samarbeid.....	70
5.6 Skule- og klassemiljø	73
5.7 Konsekvensar	75
6.0 Konklusjon	76
6.1 Oppsummering av sentrale funn	76
6.2 Kritisk refleksjon.....	77
6.3 Vidare forskning	78
7.0 Referanseliste	79
Vedlegg 1 – Intervjuguide	86
Vedlegg 2 – Samtykkeskjema	89
Vedlegg 3 – Godkjenning frå NSD	93

Tabell 1 Oversikt over informantar.....34

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Skulen er ein viktig arena for barn og unge sin individuelle og sosiale utvikling. Eit raust og støttande læringsmiljø er grunnlaget for ein positiv kultur der elevane blir oppmuntra og stimulert til fagleg og sosial utvikling. Skulen skal utvikla inkluderande fellesskap som fremjar helse, trivsel og læring for alle (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dei fleste barn er motiverte for å gå på skulen kvar dag. Dessverre er ikkje dette ein sjølvfølgje hos alle barn. Nokre barn kvir seg og vegrar seg for å gå på skulen, sjølv om ynskje til å klara det er stort (Havik, 2018, s. 28). Denne gruppa blir kalla for skulevegrarar, og er prega av ein intens motvilje mot å gå på skulen. I denne masteroppgåva vil eg gå djupare inn i skulevegringsomgrepet. Eg vil undersøkje kva erfaringar lærarar har med å møte elevar som har utvikla skulevegring, og korleis dei kan handtera dette temaet i skulen.

Det er vanskeleg å talfesta førekomsten av skulevegrarar, sidan det finst fleire ulike definisjonar og omgrep for skulevegring. Ulike studiar viser til forskjellige tal på skulevegrarar, og talla varierer mellom 0,4 til 5 prosent (Havik, 2018, s. 42). I ein studie frå eit normalutval av elevar frå 6.-10.klasse i sju forskjellige norske kommunar, rapporterte 3,6 prosent av elevane at fråværet var relatert til skulevegring. Dette kan bety at i ein klasse på 30 elevar, vil det vera i gjennomsnitt ein elev som har teikn til skulevegring (Havik, 2018, s. 42). Ein annan sentral forskar innanfor *school refusal*, oversatt til skulevegring, Christopher A. Kearney, skriv at om lag 28 prosent av alle elevar vil oppleve skulevegring i løpet av livet (Kearney 2001, sitert i Kearney & Albano, 2004, s. 147). Dette viser at eg som framtidig lærar vil med stor sannsyn møte elevar som vegrar seg for å gå på skulen. Eg ynskjer difor å få kunnskap og kompetanse til å kunna handtera elevar med skulevegring på best mogleg måte.

Skulevegring er eit dagsaktuelt tema, og det ikkje er så mykje tidlegare forskning på området.

Det er også eit tema som får mykje oppmerksomheit i media for tida. Ein artikkel i NRK (Bjøranger, 2022) slår alarm om ufrivillig skulefråvær og meiner at sakene blir fleire og fleire. Den fortel om stor fortvilning blant barn og føresette, som seier at dei ikkje føler dei blir høyrte, og meiner at det største problemet er at det er mangel på tilrettelegging i skulen. Ein annan artikkel frå VG (Ertesvåg, 2023) meiner også at det er blitt fleire saker dei siste åra, og eit problem er at fråværet ikkje blir registrert. Koronapandemien blir nemnt som ein grunn til auka skulevegring. Det er eit stort behov for meir fagkompetanse og fleire spesialpedagogar som kan leggja til rette for barna sin faglege- og sosiale meistringsoppleving i skulen. Det blir også nemnt at skulen må tilpassa seg barna, og ikkje barna som må tilpassa seg skule. Media kan ha ein tendens til å hause opp nokre problem til å høyers ut som dei er større enn det dei faktisk er, så ein kan diskutere om alt som blir sagt i media om skulevegring faktisk er sant. Samtidig har eg også gjennom praksis og vikar i skulen, fått eit inntrykk av at det er mange barn og unge som strevar med skulevegring, og at lærarane synest det er utfordrande å handtera. Gjennom mitt masterprosjekt, kan det vera eg får eit større og klarare bilete på korleis skulen ser på skulevegring kontra media, og om det faktisk stemmer at skulevegring er blitt eit så stort problem i skulen.

1.2 Føremål

Føremålet med masterprosjektet er å få ei djupare forståing av kva skulevegring er, og korleis lærarar kan handtera elevar som har utvikla dette. Eg ynskjer å få meir kunnskap om korleis ein kan arbeida med miljøet og tilpassa opplæringa for elevar som vegrar seg for å gå på skulen. Utdanningsdirektoratet (2023) definerer tilpassa opplæring ved at opplæringa skal tilpassast eleven sine evner og forutsetningar. Skulen skal kunna tilpassa opplæringa for alle elevar (Utdanningsdirektoratet, 2023). Vidare ynskjer eg å få kunnskap om kva tiltak og verktøy ein kan nytta, dersom ein får ansvar for elevar som strevar med skulevegring. Ifølgje Befring og Næss (2019, s. 29) er det sentralt å sørge for at barn får tilpassa og tilrettelagt omsorgs- og opplæringskvalitet, og eit trygt integritetsvern.

Gjennom intervju med lærarar, ynskjer eg å få deira refleksjonar, tankar og erfaringar kring skulevegring, og korleis dei handterer temaet. Dette er noko av det som eg synest er det mest spennande med oppgåva. Den viktigaste informasjonskjelda for studien er difor fysisk intervju med lærarar. Målet mitt er å bli ein lærar som kan vera til stades på eit menneskeleg plan for kvar enkelt elev. Det å kunna forstå kvar enkelt elev, med utgangspunkt i deira bakgrunn, språk, situasjonar som oppstår og korleis dette verkar på andre rundt, er interessant og viktig som lærar. Vidare ynskjer eg også å få eit godt grunnlag med kunnskap og kompetanse i å førebyggja, handtera og forstå dei elevane som vegrar seg for å gå på skulen. Prosjektet kan difor vera eit verktøy for andre lærarar, spesialpedagogar, og andre tilsette ved skulen.

1.3 Problemstilling

Problemstillinga følgjer av føremålet med oppgåva. For å få meir kunnskap om korleis lærarar kan tilpassa opplæringa og hjelpa elevar som strevar med skulevegring til å få ein så bra skuledag som mogleg, har eg utforma ei problemstilling som blei utgangspunktet for det vidare arbeidet: *Korleis kan lærarar handtera skulevegring hjå elevar på 5.-7. trinn?* I samtale med ulike lærarar har eg fått inntrykk av at fleire opplever at det er vanlegast at elevane får utfordringar med skulevegring på mellomtrinnet. Eg har difor valt å avgrensa til 5.-7.trinn, sidan ein då gjerne ser meir tydelege teikn til problematikken. Spesialpedagog Sara Eline Eide fortel at ho har hatt fleire samtalar med ungdom som strevar med skulevegring, og dei fleste seier at vanskane starta på barneskulen, og særleg i overgangen frå 4.-5. klasse (Sundquist, 2020). For å kunna svara på problemstillinga, skal eg snakka med lærarar og finna ut kva erfaringar dei har med tiltak og verktøy som har fungert for å få elevar med skulevegring tilbake på skulen.

Sentrale spørsmål i møte med lærarar blir då:

- *Kva tenker du er dei største risikofaktorane for at skulevegring oppstår?*
- *Kva rolle og ansvar har du som lærar i møte med elevar med skulevegring?*
- *Har dykk nokre "faste" rutinar på skulen når det gjeld skulevegring?*

1.4 Kapitteloversikt

I neste kapittel blir det presentert relevant litteratur og forskning om skulevegring, som skal vera med å belysa problemstillinga. Kapittel 3 omhandlar val av metode. I kapittel 4 blir hovudfunna frå dei kvalitative intervjua presentert. Vidare handlar kapittel 5 om å trekkja funna frå kapittel 4 opp mot problemstillinga i lys av teori frå kapittel 2. Til slutt blir det i kapittel 6 runda av med ein konklusjon som oppsummerer hovudfunna. Det blir skriva ein kritisk refleksjon om kvaliteten på studien, føreslått vidare forskning og peikt på kva det trengs meir kunnskap om.

2.0 Kunnskapsgrunnlag

I det følgjande kapittelet blir det presentert tidlegare teori og forskning om skulevegring.

2.1 Kva er skulevegring?

Baker og Bishop (2015, s. 335) skriv at skulefråvær og skulevegring ikkje er eit nytt problem i samfunnet, men vart fyrst omtala i eit klinisk forsøk av Jung i 1913. Baker og Bishop (2015, s. 335) vel å kalla skulevegring for eit samfunnsproblem. Skulevegring er ikkje ein diagnose, men det er elevar som kan ha nokon typiske kjenneteikn (Havik, 2018, s. 28). Definisjonar på kva skulevegring er, varierer mykje og vert grunngjeve ulikt. Havik (2018, s. 28) definerer skulevegring ved å seia at det er elevar som ynskjer å gå på skulen, men som ikkje klarer det. Ingul et al. (2019, s. 46) skriv at skulevegring er ein type skulegangsproblematikk som går ut på at eleven er motvillig eller nektar å gå på skulen. Ifølgje Amundsen et al. (2020) har dei ulike definisjonane noko til felles. Dei fortel at skulevegring ofte blir vist til at det har bakgrunn i ein spesielt vanskeleg eller vond hending, eller som ein konsekvens av at barn og unge over tid strevar med emosjonelt ubehag og dårleg trivsel, sosial isolasjon, mobbeproblematikk, angst, eller mangel på gode faglege- og sosiale meistringsopplevingar.

Kearney (2007, s. 452) nyttar omgrepet inexcusable fråvær, når han snakkar om fråvær ein ikkje har ein unnskyldning til. Det å ikkje ha ein unnskyldning til fråværet, kan her bety at sjølv om barnet ikkje får lov eller er i stand til å vera på skulen, er det ifølgje skulen ikkje gyldige fråværsgrunnar. Fråvær utan unnskyldning kan vera forårsaka av skulevegringsåtfærd, at barnet nektar å gå på skulen eller har problem med å vera på skulen ein heil dag (Kearney, 2007, s. 452). Vegringa handlar ikkje om manglande motivasjon for skule eller lekser, at dei ikkje likar skulen eller ikkje har lyst til å vera der (Havik, 2018, s. 28). Dei er derimot ofte interessert i skulearbeidet. Ein elev som strevar med skulevegring vil ofte forsøka å koma seg opp om morgonen, ta på seg kle, ete frukost og nokon kan også kome seg ut i bilen eller gå til skulen, men når det er tid for å gå inn på skulen, kan dei reagere med å bli sinte, trassige, begynne å grine og bli fortvila (Garfi, 2018, s. 1). Ifølgje Havik (2018, s. 29) kan årsaka til skulevegring vera mange og samansette, noko som gjer det til eit komplekst tema. Ho skriv

også at skulevegrarar ofte er introverte og pliktoppfyllande elevar, noko som kan føra til at dei lettare blir oversett av læraren og bli oppdaga for seint.

2.1.1 Omfang av skulevegring

Ifølgje Marswall et al. (2023) rapporterer skulane og pedagogisk-psykologisk teneste (PPT) om auka mengd med elevar med skulefråvær, spesielt for elevar som vegrar seg for å gå på skulen. Bergen, Oslo og Stavanger kommune opplever at bekymringsfylt skulefråvær har auka betydeleg i løpet av pandemien (Edvardsen, 2022). Heile strategien har vore å få folk til å isolera seg, og det har forsterka problema. Dette støttar Madsen og Brochmann (2022) som skriv at koronapandemien har gjort det vanskelegare for enkelte barn å koma tilbake på skulen. Lærarar meiner at dei har for lite kunnskap om skulevegringsproblematikk, og har eit ynskje om å kunna delta på kurs om skulevegring dersom dei hadde fått tilbodet om det (Amundsen et al., 2020). Dei fortel vidare at lærarane ikkje skil mellom skulk og skulevegring, og at dette kan vera ein forklaring på at fleire av lærarane seier at dei prøver å pressa føresette til å få barnet deira til å gå på skulen. Press kan ifølgje Amundsen et al. (2020) i ein slik situasjon føra til at situasjonen blir meir fastslått. Lærarane opplev at elevar som vegrar seg for å gå på skulen, ofte blir kasteballar i hjelpeapparatet, og dette samsvarar også med korleis føresette opplever situasjonen.

2.1.2 Skulk

Skulevegring og skulk har ein del like fellestrekk, men dei skil seg frå kvarandre på sentrale punkt (Havik, 2018, s. 27). Havik (2021) skriv at skulevegring og skulk er ikkje det same, og ein treng difor å setja inn ulike tiltak for desse. Skulk kjenneteiknast av elevar som mislikar skulearbeidet, som kjedar seg, er lite interessert og motivert for skulearbeidet og lekser (Havik, 2018, s. 27). Elevar som skulkar har sjeldan dårleg samvittigheit, er meir trassige ovanfor dei vaksne, viser oftare antisosiale eigenskapar eller åtferd forstyrningar, er meir utagerande og småtøffe, blir trekt mot andre stimulerande og appellerande aktivitetar utanfor skulen, er mindre engstelege og ikkje bekymra for å gå på skulen, slik skulevegrarar ofte er (Havik, 2018, s. 27-28). Skulkarar skjuler ofte fråværet frå både føresette og lærarar,

og føresette veit kanskje ikkje kvar dei er. Dei kan ofte unngå skulen og heimen for å finna på unnskyldningar for å skjula fråværet (Havik, 2018, s. 28).

2.2 Risikofaktorar for skulevegring

Risikofaktorar er faktorar som aukar risikoen for helseplager, sjukdom eller død (Folkehelseinstituttet, 2019). Ein risikofaktor kan ha samanheng med fleire ulike helseproblem eller sjukdommar. Havik (2018) skriv at faktorar både i heimen, i barnet sjølv og i skulemiljøet kan ha samanhengar med eleven sin skulevegring og fråvær. Dette er risikofaktorar som dreier seg om faktorar som kan auka risikoen for utvikling av skulevegring. Ifølgje Ingul et al. (2019, s. 56) er det vanskeleg å identifisera risikofaktorar, på grunn av variasjon i korleis skulevegring blir presentert, men det er kjenneteikn som skil skulevegring frå skulk. Ulike faktorar kvar for seg, er kjent for skulen og vil åleine gjerne ikkje føra til skulefråvær. Når fleire faktorar opptrer på same tid, kan det blir overveldande for eleven (Gran & Mosand, 2022, s. 8). Nokon av risikofaktorane Ingul et al. (2019, s. 53-54) nemner, er faktorar som barnet sjølv tileignar seg, som til dømes vanskar med å regulera følelsar, låg sjølvtilitt, negative tankar, vanskar med problemløysing og sosial isolasjon. Havik (2018, s. 53) er einig i dette, som skriv at individuelle risikofaktorar for skulevegring kan vera introverte elevar, låg sjølvtilitt, åtferdshemning, emosjonell sårbarheit, overdriven frykt, ulike typar angst, stemningslidingar, sosial fobi, depresjon og andre emosjonelle plager.

Ingul et al. (2019, s. 53-54) nemner også risikofaktorar som handlar om faktorar utanfor barnet, som dei sjølv ikkje kan gjera noko med. Døme på slike faktorar er alder, overgang mellom skule/trinn, dårleg klasseleiing, uforutsigbarheit på skulen, mobbing, einsamheit, faglege utfordringar, dårleg heim-skule samarbeid, overbeskyttande føresette og vanskar på heimebane/omsorgssvikt. Havik (2018) har valt å skilja mellom risikofaktorar i heimen og i skulemiljøet. Risikofaktorar i heimen kan vera i kva rekkjefølgje barnet er i søskenflokket, familiestørrelse, ekteskapsproblem, gutar frå åleineforeldre har oftare fråvær enn gutar frå familiar med to foreldre, å ha omsorg for seg sjølv etter skuletid, foreldra si psykiske helse, fattigdom eller familiekonfliktar, utdanning og føresette sine haldningar til det, høg grad av

overbeskytting, oppdraging, og lite interesse for barnet sin skule og utdanning (Havik, 2018, s. 70). Dette støttar Maynard et al. (2015, s. 57) som skriv at familiefaktorar kan vera skilsmisse, psykiske helseproblem og overbeskyttande foreldre. Risikofaktorar i skulemiljøet kan vera disiplinproblem, mobbing, vald, bråk og uro som kan føra til usikkerheit og uforutsigbarheit, mangel på orden, ro, struktur og organisering i klasserommet (Havik, 2018, s. 76). Maynard et al. (2015, s. 57) skriv at skulefaktorar kan vera mobbing, kroppsøvingstimar, overgang til ungdomskulen og struktur på skuledagen.

Ein annan risikofaktor for skulevegring, er presset for å oppnå faglege prestasjonar, noko som både elevar, lærarar og føresette ser er eit problem (Decenney og O`Toole, 2021). Maynard et al. (2015, s. 57) kategoriserer risikofaktorar inn i samfunnsfaktorar, som aukande press og å oppnå faglege prestasjonar og dårlege støttetjenester. Ein studie gjennomført i England av Katie Finning, viste at det er ein sterkare samanheng mellom depresjon og skulefråvær enn mellom angst og skulefråvær. Det vil seia at elevar med høgt skulefråvær har oftare depresjon enn angst (Finning, 2020, s. 137). Ifølgje Madsen og Brochmann (2022) er det ikkje usannsynleg at sosiale medier kan forsterka grunnane til skulevegring.

2.2.1 Angst

Skulevegring er eit komplekst problem som er stressande for både barnet, familien og skulen (Garfi, 2018, s.1). Ho legg til at barn som utviklar skulevegring, viser gjerne alvorleg emosjonelt og kognitivt stress i møte med skulekvardagen. Det emosjonelle ubehaget knytt til skulen, kan vera kopla opp mot angst (Thambirajah et al., 2007, s. 41). Dette fordi angst er ein følelse av uro og frykt, sjølv om det ikkje finst noko reell trussel. Fråværet er motivert frå barnet sjølv og ikkje ut i frå foreldra sitt behov og ynskje (Havik, 2018, s. 27). Det er veldig få unge menneske som er motivert og i stand til å overvinna angst på eiga hand, og det vil difor vera behov for systematisk behandling (Richardson, 2016, s. 531). Elevar med skulevegring kan ha angst, men det betyr ikkje at elevar med angst vegrar seg for å gå på skulen (Ingul & Nordahl, 2013, s. 2).

2.3 Teikn på skulevegring

Teikn på skulevegring er frávær eller delvis frávær, angst, depresjon og somatiske/kroppsslege plager (Ingul et al., 2019, s. 53-54). Havik (2018, s. 29) skriv at skulevegrarar ofte skyldar på somatiske eller psykosomatiske plager som magesmerter, kvalme og hovudverk for å vera heime frå skulen. Devenney og O`Toole (2021, s. 42) skriv at lærarane sine erfaringar med skulevegring er at det heng saman med følelsar, traume og motgang, og at vegringa gjerne blir forsterka eller forverra av sosiale ulikheitar. Sosiale ulikheitar kan beskrivast som systematiske forskjellar i helsetilstand og som følgjer sosiale og økonomiske kategoriar, særleg yrke, utdanning og inntekt (Helsedirektoratet, 2018). Devenney og O`Toole (2021, s. 42) kjem med døme på sosiale ulikheitar knytt til skulevegring, som bustad, fritid og utdanning. Dei skriv også at det er behov for å anerkjenne den negative effekten økonomisk og sosiale ulikheitar har på unge sitt utdanningsengasjement og moglegheiter.

2.4 Handtering av skulevegring

Skulevegring kan vera vanskeleg å behandla, og kan vera frustrerande og utfordrande for familiar og klinikarar (Richardson, 2016, s. 531). Havik (2021) skriv at uavhengig av kva type frávær det gjeld, så er det viktig å kartlegga breidt, både i forhold i skulen, hjå den unge, i familien og i fritida. Gran og Mosand (2022, s. 21) meiner at læraren må med ein gong leita etter moglegheiter i skulen sitt handlingsrom. Dei legg til at lærarar ofte har mykje kunnskap om skulefrávær, men at skulane ofte kjem for seint i gang med tiltak. Tiltaka ein trer i kraft, må vera målretta mot den enkelte eleven, fordi grunnane er forskjellige og ofte komplekse (Havik, 2018, s. 96). Dette støttar Heyne (2019, s. 2) som skriv at elevane viser forskjellige teikn på skulevegring, som fører til at aktuelle tiltak må planleggast i samarbeid med eleven og foreldra. Gran og Mosand (2022, s. 51) skriv at eit aktuelt tiltak kan vera å skapa forutsigbarheit for eleven ved å fjerna eventuelle stressfaktorar.

Eit arbeidslag består av kontaktlæraren, foreldra og eleven og må koma tideleg i gang (Gran & Mosand, 2022, s. 19). Dei skal jamleg møtast for å vurdere situasjonen, utvikla tiltak og

gjennomføra dei når ein elev viser teikn til å ikkje trivast på skulen eller grua seg for å delta i ulike aktivitetar i skulen sin regi. Dersom arbeidslaget har prøvd ut tiltak som ikkje fungerer, vil ein i fyste omgang trekkja inn fleire, nokon frå leiinga, skulen sitt sosialpedagogiske team eller liknande (Gran & Mosand, 2022, s. 20). Om dette heller ikkje fungerer, vil det vera naturleg å be om hjelp frå hjelpetenesta, som for eksempel helsesjukepleiar, skulelege eller familierapeut. Ein god plan i arbeidet i arbeidslaget, tillit til kvarandre og ein opplevd relasjonell trygghet vil auka sjansen for at ein plan kan virka (Gran & Mosand, 2022, s. 21). Planen bør i størst grad byggja på meistring, positiv aktivitet og fungering hos eleven. Ein god plan tar ofte utgangspunkt i det eleven er interessert i, også det eleven likar å gjera saman med andre. Den bør også vera tilpassa eleven sin form i mengde og varigheit (Gran & Mosand, 2022, s. 22).

Det å begynna med eleven sin medbestemming og relasjonar for å legga ein plan, er noko som må gjerast med ein gong (Gran & Mosand, 2022, s. 17). Det skjer ofte at skulen og foreldra planlegg utan at eleven har vore med. I slike tilfelle kan det gjerne vera usikkerheit kor mykje eleven kan pressast, og dette blir ofte eit tema i møter der eleven ikkje er med (Gran & Mosand, 2022, s. 26). Når det gjeld relasjonar, skal dei bli skapt i eit likeverdige samspel, men det er den vaksne som er ansvarleg for kvaliteten på den. Dersom eleven føler seg likt og akseptert, kan det hjelpa mot usunne følelsar og uynskt åtferd (Gran & Mosand, 2022, s. 28). Det som er mest utfordrande i relasjonsbygginga med elevar med skulevegving, er at dei ofte oppheld seg lite på skulen. Dersom eleven er delvis i klasserommet, kan det vera ein moglegheit å bruka generelle relasjonsfremjande tiltak ovanfor klassen, som legg vekt på rutinar som skapar forutsigbarheit, gje tydelege informasjon og beskjedar og å auka kommunikasjonen og tilbakemeldinga mellom lærar og elev anten munnleg eller gjennom å bruka skriftleg logg (Gran & Mosand, 2022, s. 29).

Ingul et al. (2019, s. 55) viser til viktigheita av å registrera fråværet kvar dag, og at ein bør analysa fråværet nokre gonger i løpet av veka, for å undersøka kvifor eleven har fråvær. Då kan ein finna ut omfanget av fråværet, som til dømes om fråværet handlar om å koma for seint inn til undervisninga, om eleven går frå skulen på dagtid og kor mange dagar eleven har

fråvær. Mønsteret i fråværet kan peika på årsaker til fråværet, noko som indikerer viktigheita av å gjennomgå analyse av frammøte over lengre tid (Ingul et al., 2019, s. 55).

Primærbehandlinga ved skulevegning er at eleven skal koma tilbake på skulen så tideleg som mogleg (Richardson, 2016, s. 531). Dette støttar Garfi (2018, s. 1) som skriv at dess lengre eit barn er vekke frå skulen, dess vanskelegare blir det for barnet å koma tilbake til ein normal skulekvardag. Når barnet innser at foreldra er fast bestemt på at barnet deira skal tilbake på skulen, startar den verkelege behandlingsprosessen (Elliot og Place, 2019, s. 9). Måten ein prøver å få barnet tilbake på skulen igjen, er avhengig av kva risikofaktorar som spelar inn, kor stort fråværet er, og kva oppretthaldande faktorar som er til stades (Havik, 2018, s. 100). Nøkkelen for vellykka behandling er å ha ein sterk allianse med familien, jobba med så mange deler av systemet som mogleg for å utvikla ein felles forståing av problematikken og ha ein felles agenda for endring (Richardson, 2016, s. 545). Det er særleg viktig for elevar som visar teikn til skulevegning eller angst, at dei får tett oppfølging og blir trygga etter feriar, langvarig sjukdom eller andre avbrekk frå skulen (Havik, 2018, s. 112).

For å få til å hjelpa elevar med skulevegning, må ein prøva å forstå kvifor eleven strevar med det. Vaksne rundt eleven treng å finna ut om problemet er driven av eit ynskje om å unngå noko i skulemiljøet eller ved eit ynskje om å vera heime (Richardson, 2016, s. 533). Dersom problemet ligg i ynskje om å vera heime, bør ein fokusera på å ta tak i problema som fører til at eleven ynskjer dette. Eleven kan vera engsteleg for foreldrekonflikt, og ein bør difor som lærar ta dette opp med foreldra, og ein kan vidare føreslå at dei kan få hjelp hos foreldreterapeut/familieterapeut (Richardson, 2016, s. 533). Dersom hovudproblemet er separasjonsangst, kan det vera lurt å støtta føresette til å hjelpa barnet deira til å tåla stadig lengre tid/periodar vekke frå heimen/foreldra (Richardson, 2016, s. 533). Dersom problemet ligg på skulen, som for eksempel læringsproblem eller sosiale vanskar, må ein gå inn i problemet å hjelpa eleven til å gjera situasjonen betre. Der eleven strevar fagleg, kan skulen ta kognitive testar, redusera akademiske krav, eller endra på læreplanen. Strevar eleven med sosial sjølvtilitt, kan foreldra få i oppgåve om å utføra øvingar med barnet gjennom leik, fritidsaktivitetar, sport eller klubbar. På skulen kan ein gje ekstra støtte, for eksempel tilby

sosiale aktivitetar i friminuttane og legge opp til smågruppesamarbeid i undervisninga (Richardson, 2016, s. 533).

Havik et al. (2015, s. 234) indikerer at skulefaktorar som relasjonar med jamaldrande på skulen og læraren sin klasseromleing spelar ei stor rolle for elevar med skulevegving. Effektiv klasseromleing kan redusera risikofaktoren for at elevar blir mobba og kan dermed redusera skulevegving. Gran og Mosand (2022, s. 54) skriv at nokon gonger kan det vera for vanskeleg for eleven å møte heile klassen på ein gong, og då kan det vera fint å nytta små, trygge grupper. Det å ha gode lærar-elev-relasjonar kan forhindra utbreiing av skulevegving og skulk (Havik et al., 2015, s. 234). Filippello et al. (2019, s. 6) fortel at når læraren nyttar kontrollerande åtferd i skule, kan det skapa konsekvensar for elevane. Ein slik åtferd kan til dømes vera å gje elevane skulda for noko, eller å ignorera elevane slik at dei ikkje føler seg sett og ivaretatt. Dette kan føra til at elevane opplever følelsen av ytre eller sjølvpålagt kontroll, tvila på eiga evne, føla seg ekskludert frå skulesamanhengen og kjenna på skam, skuldfølelse og angst. Det kan også føra til at elevane forsøker å unngå å koma på skulen eller at dei rømmer frå sosiale situasjonar i skuletida. Forsking fortel at dersom læraren tar omsyn til elevane sitt synspunkt, slik at elevane blir støtta i deira behov, kan det føra til at elevane føler seg fri, kompetente og knytt til andre. Det kan vidare føra til at engasjementet hos elevane blir større og mengda fråværsdagar går ned (Filippello et al., 2019, s. 6).

2.4.1 Anerkjening

Barn er ofte ikkje så bevisst på følelsane som ligg til grunn for deira åtferd (Brandtzæg, et al., 2016, s. 13). Dei treng difor hjelp til å få grep om, oppleve og forstå seg sjølv. Dei vaksne må difor prøva å forstå barnet innanfrå. Av og til kan det vera nok at læraren skjønner korleis eleven har det, for at hen skal klara å stå i ein ubehageleg situasjon (Gran & Mosand, 2022, s. 10). Eleven vil då kjenna støtte, at læraren forstår at det er vanskeleg og støttar dersom det trengs. Affektinntoning dreiar seg om å tolerera følelsane til eleven, ikkje fjerna dei med å vera streng og disiplinert (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Dersom læraren skal få ein god relasjon og eit godt læringsmiljø, må ein anerkjenna og prøva å forstå følelsane som ligg bak

åtfærda hos elevane. Når læraren er nysgjerrig og innstilt på å forstå eleven, vil barnet lettare føla seg forstått, anerkjent, trygg og verdifull. Den andre viktige omsorgsoppgåva i skulen er å forstå seg sjølv som vaksen utanfrå, slik at ein forstår og justerer seg sjølv etter korleis elevane reagerer på oss. Når ein skal anerkjenna den opplevinga og dei følelsane eleven sitt inne med, kan ein sjå ein samanheng med dette og mentaliseringsevna. Mentaliseringsevna er evna til å forstå følelsane saman med eleven, og forstå at åtferd heng saman med tankar og følelsar (Brandtzæg et al., 2016, s. 13).

2.4.2 Tilknytning

Tilknytning handlar om å utvikla eit emosjonelt band til ein annan person (Brandtzæg et al., 2016, s. 21). Bandet gjer at ein kan sakna den andre og gleda seg til ein blir foreint på nytt. Barn har ein ibuande biologisk tendens til å knyta seg til andre dei er mykje saman med, og eit ibuande behov for å utforska og læra. Begge desse behova utfyller kvarandre, ved at trygg tilknytning skapar grunnlaget for god utforsking, læring og sjølvstende.

Tilknytingsrelasjonar hjelper ikkje berre til med at barnet får den beskyttelsen dei treng, men hjelper også til med å bli kjent med, handtera og regulera følelsar (Brandtzæg et al., 2016, s. 21). Barn treng at dei vaksne er større, sterkare og klokare (Brandtzæg et al., 2016, s. 48). Det vil seia at dei vaksne tar grep, organiserer, planlegg, forbereder og har kontroll over situasjonen. Når barn merkar at den vaksne på skulen er større enn dei sjølve fordi den vaksne tar leiinga, vil det bidra til at barna føler seg trygge. Barn treng hjelp av dei vaksne både i heimen og på skulen til å regulera seg, spesielt i situasjonar som vekker stress, uro eller sinne (Brandtzæg et al., 2016, s. 49). Dersom barn opplever at det er godt å vera saman med dei vaksne, så samarbeider barna med dei vaksne. Når dei vaksne opprettheld godheita ovanfor barnet i situasjonar med høgt konfliktnivå eller i vanskelege situasjonar, så vil dette auka sjansen for at sjølv dei mest urolege eller utagerande barna vil høyra på den vaksne og vera villig til å samarbeida (Brandtzæg et al., 2016, s. 51). Barn lærer nye ting mest effektivt dersom dei føler seg trygge, og at tryggheita kviler på tilgang til vennlege vaksne (Brandtzæg et al., 2016, s. 47). Ein av skulen si primære oppgåve er dermed å gje omsorg.

2.4.3 Samarbeid med andre instansar

Eit samarbeid med andre instansar, er særleg viktig dersom det ikkje skjer framgang av tilrettelagt tiltak, og om elevar har vore lenge vekke frå skulen (Havik, 2018, s. 153). Ho legg til at fagfolk i andre instansar kan hjelpe til med rettleiing, konkrete råd, behandling, praktisk hjelp, utredning, vidare tilvising eller hjelpe om samarbeidet mellom skule og heim ikkje fungerer. Når problemet varar over lengre tid, aukar kompleksiteten, og eit antal fagpersonar blir involvert (Havik, 2018, s. 13). Ifølgje Havik (2018, s. 157) er det viktig å ha kunnskap om skulevegning for å få til å handtere det, men det er også viktig at skulane omsett den kunnskapen dei kan og lærer til å bruka den i praksis. Ein treng difor å implementera planane i skule sin organisasjon og i støttefunksjonane rundt eleven og skulen (Havik, 2018, s. 157).

2.4.5 Forventingar og motgang

I overordna del av læreplanen under folkehelse og livsmeistring, står det blant anna at: “Faget skal gje elevane kompetanse til å takla medgang og motgang, samtidig som dei blir utfordra på å respektera andre sine idear, meiningar og følelsar” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Brandtzæg et al. (2016 s. 14) skriv at barn kan vera i forhold med omsorgssvikt, mishandling, rus og vald som verkar inn på kor klare dei er for skulen sine forventingar. Utdanningsdirektoratet (2021, s. 4) skriv at å vera i ein situasjon ein ikkje meistrar, vil kunna svekka eigne forventingar om meistring, og dermed føra til låg motivasjon.

2.5 Skule-heim samarbeid

Dersom eit barn vegrar seg for å gå på skulen over tid, kan foreldra trenga hjelp til å meistra dette, som å følgja opp barnet og å klara å vera tydeleg i ord og handlingar om at dei ynskjer å få barnet tilbake på skulen (Michaelsen, 2021, s. 163). Når familiar treng hjelp, er det fordi noko i samhandlinga er fastlåst som hindrar utvikling. Fyrst når føresette har bestemt seg og barnet forstår at det er alvor, kan endring skje (Havik, 2018, s. 74). Når barnet ikkje klarer å gå på skulen, kan dei ta over foreldrerolla og handla ut i frå eigne følelsar og angst, og kan gjera foreldra handlingslamme. Dalland og Knutsen (2020, s. 17) skriv at eit godt samarbeid

mellom skule og heim kan løysa problema før dei oppstår, medan eit dårleg samarbeid kan skapa problem som elles ikkje ville oppstått. "God kommunikasjon mellom heim og skule bidrar positivt til skulen sitt arbeid med læringsmiljøet og til elevane sitt oppvekstmiljø" (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 1). Faugstad og Jenssen (2019, s. 100) skriv at betydninga av eit godt samarbeid mellom skule og heim, er grundig dokumentert i forskning. Dei skriv også at for eleven har det vist seg å føra til betre læringsutbytte, auka trivsel, færre åtferdsproblem og positiv haldning til skulen.

2.5.1 Skulen sine oppgåver

Sjølv om skule-heim samarbeidet er eit gjensidig ansvar, er det leiinga og lærarane ved skulen som er dei profesjonelle aktørane og har difor eit ansvar om å leia samarbeidet (Dalland & Knutsen, 2020, s. 17). Dette støttar Havik (2018, s. 132) som skriv at skulen skal ta initiativ og vera den profesjonelle i samarbeidet. Eit godt skule-heim samarbeid krev gjensidig tillit der føresette blir høyrte, tatt på alvor, får medverka og får informasjon (Dalland & Knutsen, 2020, s. 17-18). For foreldra kan informasjon om skulen sitt arbeid og positive relasjonar til læraren påverka deira haldningar til skulen. (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 100). Det viser seg også at foreldra sin involvering i barn sin skulegang verkar positivt inn på barn sitt læringsutbytte (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 100). Det er ofte behov for dagleg samarbeid med føresette til elevar som strevar av ulike grunnar (Dalland & Knutsen, 2020, s. 42). Dalland og Knutsen (2020, s. 41) poengterer at sjølv om ein skal vera tilgjengeleg som lærar, så kan ein ikkje alltid vera tilgjengeleg, så det er viktig å tenka nøye gjennom korleis samarbeidet skal gå føre seg.

Foreldra til barn med skulevegning kan blant anna føla på skam og skyld, føla seg mislykka, stå i ein maktkamp med eleven der det er masing, oppgittheit og fortvilning, kjenna behov for å beskytta barnet, ha svekka tillit til skulen, vera utsliten, føla at dei står aleine og vera engstelege for at situasjonen skal bli endå verre enn den er (Gran & Mosand, 2022, s. 14). For å danna ein god foreldrereasjon, er det viktig for læraren å fokusera på å skapa ein personleg og fagleg støtte. Personleg støtte handlar om at foreldra føler seg verdsett,

respektert og rettferdig behandla. Fagleg støtte går meir ut på å gje foreldra innsikt i og forståing av elevane sin skulesituasjon (Dalland & Knutsen, 2020, s. 22-23). Mange foreldre vil ha utbytte av å få informasjon om kor viktige dei er, og bli styrka i trua på sin betydning for barna sin læring og utvikling i skulen. Skulen bør leggja til rette for at det er ein jamleg og systematisk kommunikasjon som fokuserer på positive hendingar og forhold knytt til eleven (Gusfre, 2017). Det vil danne grunnlaget for ein god og tillitsfull relasjon mellom føresette og skulen som er bra i seg sjølv, og nødvendig dersom utfordringar oppstår.

2.5.2 Føresette sine oppgåver

Havik (2018, s. 134) meiner at dersom eleven ikkje klarer å gå på skulen, må foreldra utøva eit mildt press ovanfor barnet, og ikkje lett gje etter og la barnet vera heima. Ho legg til at i situasjonar der føresette ikkje får til å få barnet på skulen, så bør føresette sørgja for at barnet gjer skulerelaterte oppgåver heima, og samtidig kontakta skulen. Balakrishnan og Andi (2019, s. 27) skriv at foreldra bør unngå å tilby komfort når barnet er heima, som å slå på TV èn og spela spel dei dagane barnet er heima. I staden for bør barnet bli sett til å gjera skuleaktivitetar og læra på lik linje som i skuletida. Dette vil sannsynlegvis redusera skulevegringsåtferda sidan det ikkje er nokon positive forsterkningar heima (Balakrishnan & Andi, 2019, s. 27). Dette støttar Gran og Mosand (2022, s. 21) som skriv at unngåelsesåtferd omhandlar positiv stimulus ved det å unngå eller utsetta noko. Det å oppleve at det er behageleg å ikkje møta, samtidig som at dagen kan fyllast med andre ting, er ofte opphavet til at oppretthaldande faktorar blir ein del av utfordringa. Det vil seia at unngåelsesåtferd er sjølvforsterkande (Gran & Mosand, 2022, s. 21). Dersom ein elev føler seg trygg på skulen og har tilstrekkeleg støtte, kan avtalt henting heime vera til hjelp (Gran & Mosand, 2022, s. 54). Viss eleven ikkje føler seg trygg, kan dette føra til auka stress og manglande meistring. Forsking viser at i familiar der det er travle føresette som ikkje legg vekt på barnet sin skulegang, kan bidra til skulefråvær (Balakrishnan & Andi, 2019, s. 24). Dersom foreldra fortsett å trekkja seg vekk frå ansvaret deira med å ta vare på barnet sin trivsel og utdanning på grunn av arbeidsbelastning og hektisk livsstil, vil barnet utnytta denne situasjonen ved å ikkje gjera lekser eller hoppa over skulen.

2.6 Skule- og klassemiljø

I paragraf 9 A-2 står det: “Alle elevar har rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Havik (2018, s. 87) skriv at det å bli akseptert av jamaldrande og å oppleva sosial tilhøyrse er eit grunnleggande behov for elevane. Når elevane ser at læraren oppfører seg støttande, positiv og med respekt ovanfor alle elevane i klassen og på skulen, kan dette smitta over på elevane og vera ein måte å vera saman på i klassen. Klassen blir ein stad der alle respekterer kvarandre og er støttande (Havik, 2018, s. 121). Ifølgje Havik (2018, s. 88) har manglande tilhøyrse på skulen samanheng med fråfall. Dette er Filippello et al. (2019, s. 7) einig i, som skriv at dersom læraren er støttande og skapar eit trygt skulemiljø for elevane, kan det vera med på å fremja tilfredsstilling av grunnleggande psykologiske behov og ha innflytelse på mengde fråværsdagar. Balakrishnan og Andi (2019, s. 24), som skriv at faglege vanskar og misnøye med omsyn til skulemiljøet, er dei viktigaste risikofaktorane for skulefråvær. Dette støttar Filippello et al. (2019, s. 7) som skriv at eit skulemiljø som ikkje støtter elevane sine grunnleggande psykologiske behov, kan vera ein risikofaktor for å utvikla skulevegning og dårlege akademiske prestasjonar. Ifølgje Havik (2018, s. 121-122) vil ofte elevar med skulevegning vera i ein vanskeleg situasjon når det gjeld det sosiale, og kan dermed streva med å få og helda på vennskap, og dei kan vera sosialt tilbaketrekte. Ho la til at dei difor treng å læra korleis dei skal etablera og oppretthalda vennskap, gjennom trening på sosiale ferdigheiter.

2.7 Konsekvensar

Dersom ein elev ikkje går på skulen over ein lengre periode, kan det skapa konsekvensar for læringsprosessen, og utvikla alvorlege sosiale problem (Stavanger kommune, 2022). Havik (2018, s. 44) fortel at skulefråvær kan påverka barn sine emosjonelle, sosiale og faglege utvikling negativt. På kort sikt kan skulefråvær føra til dårlegare skuleprestasjonar, mindre oppleving av meistring, stress, sosial isolasjon, familiespenningar og – konflikhtar (Kearney, 2008, s. 273). På lang sikt kan det føra til fråfall frå vidaregåande opplæring, manglande utdanning, problem med å få jobb, økonomiske problem, angst og depresjon. Vidare kan desse plagene føra til behov for behandling og innlegging, og uføretrygd. Ifølgje Ingul (2020)

så viser forskning at når elevar med skulevegring er blitt vaksne, har dei oftare problem i arbeidslivet, har lågare utdanning og rapporterer lågare livskvalitet.

3.0 Metode

I dette kapitlet blir det presentert dei metodiske vala for masterprosjektet, og presentert bakgrunnen for vala som er blitt gjort. Når ein skal gjennomføra eit forskingsprosjekt, må ein nytta ein eller annan form for metode (Larsen, 2017, s. 17). Grønmo (2016, s. 41) definerer metodar ved å seia at dei oppgjer korleis ein skal skaffa seg kunnskap og utvikla teoriane, og korleis ein skal sikra at kunnskapen og teorien oppfyller krava til vitenskapleg kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet. Metodar går dermed ut på korleis ein innhentar, organiserer og tolkar informasjon (Larsen, 2017, s. 17). Ein skil gjerne mellom to tilnærmingar til vitenskaplege metodar: kvantitative og kvalitative metodar. Kort fortalt kan ein seia at kvantitativ forskingsdesign kartlegg at noko skjer, i store utval, medan kvalitativ forskingsdesign studerer kvifor det skjer, i mindre utval (Krumsvik & Jones, 2019, s. 30). I denne kvalitative forskinga har eg gjennomført intervju med fira ulike lærarar, og nytta ein semistrukturert intervjuguide.

3.1 Forskingsdesign

For å vita konkret korleis ein skal gå fram for å innhenta informasjon frå verkelegheita, må ein utarbeida eit forskingsdesign (Halvorsen, 2002, s. 63). Eit forskingsdesign er ei beskriving av korleis ein samlar inn data og presenterer desse. Kvar type metode gjer moglegheit for å innhenta ein spesiell type informasjon, og ein må difor nytta fleire teknikkar for å samla inn data (Halvorsen, 2002, s. 63). Utarbeiding av eit forskingsdesign handlar også om ei rekkje andre val som får avgjerande betydingar for heile forskingsarbeidet sitt vidare løp. Vidare vil det bli gjort reie for korleis ein i dette forskingsprosjektet har forholdt seg til dei viktigaste elementa i eit forskingsdesign. I forskinga er det nytta ein kvalitativ tilnærming. Dataa frå forskinga seier difor noko om samhandling og sosiale relasjonar (Halvorsen, 2002, s. 64).

Denne studien er ein statisk undersøking, fordi data som er blitt samla inn, er frå eitt punkt i tida frå tre ulike skular (Halvorsen, 2002, s. 64). Studien er frå eit avgrensa geografisk område, då alle skulane ligg på Vestlandet. Når det gjeld forskaren sin kontroll over systemet

det er forska på er det i denne forskinga usystematisk kontroll, då det ble nytta intervju. Det er samla inn nye data til forskingsprosjektet, også kalla primærdata, i tillegg til at det er nytta teori frå tidlegare forsking, sekundærdata. Forskingsprosjektet baserer seg på eit tverrsnittstudiet. Tverrsnittstudiar handlar om å undersøka relasjonen mellom ulike variablar på eit gitt tidspunkt og er godt eigna til å beskriva eit fenomen (Halvorsen, 2002, s. 66). Skulevegning kan vera eit døme på eit fenomen. I dette tilfelle korleis lærarar i 2022 handterer og jobbar med skulevegning blant elevar.

3.1.1 Vitskapsteori

Innanfor samfunnsvitskapen finst det ulike vitskapsteoretiske tilnærmingar (Larsen, 2017, s. 18). Samfunnsvitskaplege metodar går ut på korleis ein går fram for å få kunnskap om den sosiale verkelegheita, og korleis ein skal analysa denne informasjonen (Johannesen et al., 2016, s. 25). Larsen (2017, s. 17) skriv at samfunnsvitskap er ein samlebetegnelse på fleire samfunnsvitskaplege fag, deriblant sosiologi, organisasjonsvitskap, statsvitskap og sosialøkonomi. Det som er felles for desse faga er at dei er opptatt av menneske og samfunnet. Vitskapsteori handlar om spørsmålet om kva vitskap er (Larsen, 2017, s. 18). Dei ulike svara ein kjem fram til i forskinga, vil vera ulikt ut i frå kva for ein vitskapsteori ein vel å ta utgangspunkt i, saman med tilnærminga ein vel. Døme på vitskapsteoriar er blant anna hermeneutikk, fenomenologi, positivisme og sosialkonstruktivisme (Larsen, 2017, s. 18). Den vitskapsteoretiske forankringa har stor betydning for kva det er ein søker informasjon om. Til dømes om ein skal vektlegga fortolkingar av kva informantane fortel. Det er viktig å tydeleggjera kva for vitskapsteori og tilnærming ein vel å nytta, då det skapar eit utgangspunkt for forståinga til mottakaren (Thagaard, 2018, s. 33). Masteroppgåva tar utgangspunkt i ein kombinasjon av det fenomenologiske og hermeneutiske perspektivet.

Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi har sitt utgangspunkt innanfor kritisk realisme (Høgheim, 2020, s. 169). Innanfor kvalitativ forsking, søker fenomenologi å forstå sosiale fenomen ut frå aktørane sine perspektiv. Vidare handlar det også om å beskriva verda slik den blir opplevd av informantane, ut i frå den forståinga at verkelegheita er den menneske oppfattar (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 45). Dette støttar Høgheim (2020, s. 141) som fortel at målet til fenomenologisk forskning er å beskriva fellestrekk ved eit eller fleire gitte fenomen, den synlege delen av eit omgrep, for ei gitt gruppe menneske basert på deira opplevingar og erfaringar. Ein har difor eit mål om å finna essensen i eit fenomen for ei gitt gruppe menneske (Høgheim, 2020, s. 141).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) fortel at verda blir beskriven slik den blir opplevd av informantane, ut i frå den forståinga at verkelegheita er det menneska oppfattar. Dei skriv vidare at ved å snevra inn intervjuet til den opplevde betydninga av intervjupersonane sin livsverd, er fenomenologien relevant for avklaring av forståingsforma i det kvalitative forskingsintervjuet. Gjennom denne studien blir det innhenta subjektive opplevingar og erfaringar frå lærarar som har erfaring med elevar som strevar med skulevegring. Målet for studien er å få ei auka forståing og kompetanse av erfaringane informantar har med skulevegring. Det fenomenologiske perspektivet vil difor vera relevant å nytta i dette masterprosjektet.

Hermeneutikk betyr "fortolkingslære" og kan blant anna bety å uttrykkja (tale), å utlegga (fortolka og forklara), eller å omsetja frå eit språk til eit anna (Harstad, 2022, s. 75-76). Dei ulike betydningane påpeikar at det dreier seg om at noko blir overlevert til nokon. Hermeneutisk forståing blir ein slags overlevering av meining, frå tekst til lesar, frå Gud til menneske, frå lærar til elev, frå forskningstradisjon til forskar og frå fortid til framtid (Harstad, 2022, s. 76). Krogh et al. (2003, s. 239) beskriv hermeneutikk som ein generell filosofisk teori om kva forståing er, og kva som skjer i oss og med oss når me forstår. Formålet med hermeneutisk fortolking er å oppnå gyldig og allmenn forståing av kva ein tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74).

Førforståing

Det at ein alltid forstår noko på grunnlag av visse forutsetningar, fordi ein aldri møter verda forutsetningslaus, er ein grunntanke i hermeneutikken (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Slike forutsetningar vert kalla forforståing eller for-dommar. Sett i lys av hermeneutikken, vil eg ha ein forforståing av kva skulevegning er, før eg starta på masterprosjektet. Denne forforståinga blir tatt med inn i masterprosjektet. Ved å intervjuja lærarar med erfaring med skulevegning, vil eg få ein utvida forståing av korleis ein kan handtera skulevegning. Dei ulike informantane vil gje ulike svar på intervjuja, fordi dei vil blant anna ha ulike forforståingar, meiningar, tankar og erfaringar rundt skulevegning. Når eg skal transkribera intervjuja og deretter analysera dei, vil dette arbeidet handla om å sjå samanheng mellom intervjuja, forstå, tolka og samanlikna dei ulike svara, slik det hermeneutiske perspektivet byggjer på.

3.1.2 Forskingskvalitet

Evaluering av forskinga sin gyldigheit, inneber å ta ein vurdering av kor godt forskinga er utført, og om funna er pålitelege og nyttige (Smith, 2015, s. 5124-5126).

Validitet

Validitet i kvalitative studiar handlar konkret om stadfesting, truverdighet og overføringsverdi (Larsen, 2017, s. 93). Krumsvik (2019, s. 191) påpeikar at validitet handlar om ein har undersøkt det som ein hadde til hensikt å undersøkje. Når det gjeld stadfesting, går det blant anna ut på om ein har smala inn data som er relevante for problemstillinga, slik at slutningane ein trekkjer, er valide (Larsen, 2017, s. 93). Truverdigheit handlar om dei fortolkingane ein gjer, er truverdige og gyldige for den verkelegheita som blir studert. Overføringsverdi handlar om at ein har som mål om å kunna overføre funna vore til andre grupper enn dei som har vore deltakande i undersøkinga. For å oppnå god validitet i oppgåva, har eg difor gjennom problemstillinga, funnet relevant litteratur og forskning om skulevegning, og undersøkt og analysert om funna eg har fått har stemt overeins med tidlegare funn.

Ein skil mellom indre- og ytre validitet (Høgheim, 2020, s. 82). Indre validitet handlar om kor sikker ein er på tolkinga ein gjer av det ein forskar på. Dette er til dømes kor sikker ein er på at slutninga ein trekkjer om årsaka til skulevegving er riktig basert på analysen ein har gjort, eller om det kan finast alternative tolkingar. Ytre validitet handlar om i kor stor grad ein kan generalisera slutninga ein gjer (Høgheim, 2020, s. 82). Det går ut på kor vidt ein kan trekkja slutningar som går ut over det utvalet ein forskar på. I denne forskinga blir det brukt kvalitative intervju og då vil det vera relevant å stilla spørsmålet om slutningane ein trekkjer basert på svara frå dei utvalde lærarane også vil kunne gjelda generelt for lærarar i Noreg.

Reliabilitet

Reliabilitet viser til nøyaktigheit eller pålitelegheit. Det vil seia om undersøkinga er påliteleg, og kor nøyaktig prosessen har vore (Larsen, 2017, s. 94). Larsen (2017, s. 95) skriv at å sikra høg reliabilitet i ein kvalitativ metode, er utfordrande fordi svara ein får kan vera påverka av intervjuar og situasjon. For å sikra god reliabilitet, lagde eg difor ein grundig intervjuguide med fokus på å unngå leiande spørsmål. Dette var med på å sikra kvaliteten på intervjuguiden. Vidare blei det nytta pilotintervju, transkriberte lydopptaka og studerte intervjuar nøye i etterkant for å sikra reliabilitet. For å sikra god validitet og reliabilitet i prosjektet, lagde eg også ein framdriftsplan for kva tid eg skulle vera ferdig med ulike emne, slik at eg skulle jobba jamt og skulle koma i mål med oppgåva til innleveringsfristen.

Det å nytta ein lydopptakar er med på å styrkja reliabiliteten, fordi den gjev forskaren moglegheit til å høyra intervjuar fleire gonger og gjennomføra kritiske vurderingar. Lydopptakaren kan hjelpa forskaren med å konsentrera seg meir på samtalen med informant (Høgheim, 2020, s. 133). Då pilotintervjuar blei gjennomført, merka eg at det krev mykje å berre vera i samtalen som forskar, og at det hadde vore vanskeleg å kombinera notering og leiing av samtalen samtidig. Det kan tenkast at ein del av innhaldet og meininga i samtalen forsvinn, sidan det er lett for å gå glipp av noko. Opptakaren som vart nytta under intervjuet, blei testa på førehand. Dette for å sikra at det var god lyd kvalitet, og for å undersøka korleis opptakaren fungerte. Opptaka gav meg moglegheit til å senka

hastigheita, slik at det vart lettare å transkribera samtidig som eg lytta. Det var også mogleg å setja på pause, for å sikra at ein transkriberte ordrett det informantane sa.

3.1.3 Kvalitativ metode

Hovudmålet for den kvalitative forskaren er å sjå på ulike fenomen frå eit empirisk innsideperspektiv, der individa prøver å fortolka omverda, og forskaren prøver å forstå korleis dei fortolkar denne omverda (Krumsvik & Jones, 2019, s. 28). Dei legg til eit døme, som seier at dersom ein i eit kvalitativ intervju spør kor ofte informantane er i fysisk aktivitet, vil ein ofte få svært ulike svar, og gjerne ulike spørsmål tilbake til intervjuaren. Kvalitative metodar har ein evne til å oppklara mistydingar og uklarheit der og då, noko som kvantitative metodar vanlegvis ikkje har (Krumsvik & Jones, 2019, s. 28). Ein ulempe med kvalitativ metode er at ein ikkje kan generalisera funna frå undersøkinga, slik ein kunne gjort i ei kvantitativ undersøking (Larsen, 2017, s. 29). Samstundes er ein fordel med kvalitativ metode at ein kan stilla oppfølgingsspørsmål, få utfyllande og utdjupande svar. På bakgrunn av dette har eg valt å gjennomføra ei kvalitativ undersøking med intervju som metode.

Det er fleire forhold som har betydning for kva metodar ein vel å bruka i undersøkingar, og val av metode må ein ta på bakgrunn av kva ein ynskjer å finna ut av (Thagaard, 2018, s. 15). Masterprosjektet tar utgangspunkt i å finna ut korleis lærarar kan handtera elevar på mellomtrinnet som strevar med skulevegring, gjennom å få informasjon om opplevingar og erfaringar lærarar har med å arbeida med miljøet og tilpassa opplæring for elevar som vegrar seg for å gå på skulen. Eg ynskte å undersøkje djupt og få innblikk i detaljerte og ulike beskrivingar frå lærarar. Det blei difor hensiktsmessig å nytta kvalitativ metode, då den gjer utfyllande svar (Larsen, 2017, s. 27). Kvalitativ forskning vil seia å få fram betydninga av folk sine erfaringar og å avdekka deira oppleving av verda (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Ein ynskjer å oppnå fyldig og omfattande informasjon om informantane si forståing, følelsar, oppfatningar, meningar, refleksjonar, grunngjevingar og erfaringar knytt til eit fenomen eller saksforhold (Leseth & Tellmann, 2014, s. 87)

3.1.4 Intervju som metode

I eit kvalitativt intervju ynskjer forskaren å få innsikt i personane sine erfaringar, meiningar og følelsar (Larsen, 2017, s. 98). Intervjua handlar oftast om livet til informantane, som temaa knytt til studiar, jobb og familieliv. Kvalitativ forskingsintervju er den mest vanlege metoden innanfor kvalitativ forskning (Krumsvik, 2019, s. 154). Ein intervjusituasjon er i utgangspunktet ein asymmetrisk relasjon (Larsen, 2017, s. 98). Det vil seia at det handlar om at forskaren tar initiativ til intervju, stiller spørsmål og definerer kva intervjuet handlar om. Om ein skal vera sikker på at intervjuet vert målretta og relevant for problemstillinga, treng ein å ta nokre val (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 62). Desse vala gjeld blant anna kven ein skal intervju, korleis ein skal gjennomføra intervjuet og kva form for dialog ein skal leggja opp til i intervjuet. Intervju er ein form for samtale, men ikkje det same som ein daglegdags prat. Forskaren har som rolle å leda samtalen, registrera kva og korleis informasjonen vert formidla (Høgheim, 2020, s. 130).

Ein fordel med å nytta individuelt intervju er blant anna at informantane tørr gjerne å vera meir ærlege og opne, enn i ei gruppe (Larsen, 2017, s. 101). Det er noko som kan vera negativt i gruppeintervju. Ein kan også i gruppeintervju bli påverka av andre sine meiningar og haldningar, noko som kan føra til at ein får svar ein gjerne ikkje hadde fått dersom informanten hadde vore åleine. På den andre sida er gruppeintervju eit element i meiningsdanning, og kan difor vera interessant å studera. Individuelle intervju står sterkt når det gjeld å presentera korleis den enkelte informant oppfattar ein situasjon, og korleis vedkommande tolkar omverda (Larsen, 2017, s. 101). Det stod mellom å utføra intervju i grupper eller individuelt, og eg valte sistnemnde. Dette blant anna fordi eg ynskte å få ærlege og opne samtalar med informantane. Ein annan grunn er at dersom ein skal gjennomføra gruppeintervju, krev det meir planlegging for lærarane, og lærarkvardagen er travel med mangel på tid. Difor tenkte eg at det blei enklaste å få til å gjennomføra individuelle intervju.

Struktur på intervjuet

Intervjuaren har ei viktig oppgåve både når det gjeld å utforma intervjuguiden, og under intervjuet må vedkommande passa på at ein får den informasjonen ein treng for å kunna svara på problemstillinga (Larsen, 2017, s. 100). Eit kvalitativ intervju kan vera meir eller mindre strukturert, det kan variera svært mykje og bør klargjerast på førehand (Larsen, 2017, s. 99). Dei mest vanlege intervjuvariantane er strukturert, ustrukturert og semistrukturert intervju (Krumsvik, 2019, s. 163). Eit strukturert intervju går ut på at ein har laga ein intervjuguide på førehand. Informantane formulerer svara sjølv. I eit ustrukturert intervju er det ikkje ferdigformulerte spørsmål, men det er vanleg at intervjuaren har ei liste med stikkord som hjelper å halda ein raud tråd i intervjuet (Larsen, 2017, s. 99). Eit semistrukturert intervju baserer seg ofte på ein fleksibel intervjuguide, gjerne i form av ferdigformulerte spørsmål med stikkord til eventuelle oppfølgingsspørsmål. Ein kan vera fleksibel med omsyn til rekkjefølgja, og ein kan stilla oppfølgingsspørsmål dersom ein ynskjer det (Larsen, 2017, s. 99).

Strukturen som vart nytta i intervjuet var semistrukturert. Dette fordi ved å laga spørsmål på førehand, føler ein seg meir førebudd på intervjuet, og ein kan gjennom intervjuet stilla oppfølgingsspørsmål dersom ein ynskjer det. Ein får då moglegheita til å oppdaga og samla inn informasjon ein ikkje hadde planlagt på førehand. Krumsvik (2019, s. 166) skriv at denne strukturen er den mest vanlege intervjuemetoden. Det å ha denne fleksibiliteten, er eit viktig moment med tanke på å få ein god flyt i intervjusamtalen (Krumsvik, 2019, s. 167). Dersom det er noko som er uklart, ein ynskjer at informanten skal utdjupa eller vera meir konkret, er det også positivt at ein kan stilla oppfølgingsspørsmål. Dette kan vera ein ulempe med å velja strukturert intervju, at ein kan gå glipp av nyttig informasjon når informanten sjølv ikkje kan styra kva intervjuobjektet ynskjer å snakka om innanfor det aktuelle temaet, og at ein ikkje kan stilla oppfølgingsspørsmål. Samtidig er ein fordel med strukturert intervju at ein reduserer informasjonsmengda, og at det difor kan vera lettare å handtera i ettertid. Dette kan vera ein ulempe både hos ustrukturerte og semistrukturerte intervju, at det kan bli mykje arbeid i etterkant å omarbeida all informasjon ein har fått.

Fordeler og ulemper med intervju

Det kan føra med seg både fordelar og ulemper med å nytta intervju som metode. Ein får gjennom fysisk intervju møta informantane ansikt til ansikt, som kan vera ein fordel med at ein gjerne slepp bortfall (Larsen, 2017, s. 29). Det er ikkje så mange som trekker seg frå eit intervju, og dei fleste føler gjerne at dei bør stilla når dei har takka ja. Om intervjuaren ikkje klarer å skapa eit tillitsband, kan det vera risiko for at informanten ikkje opnar seg heilt opp i svara, og kan dermed velja å helda tilbake informasjon og vedkommande kan opplevast reservert. Det er difor viktig å prøva å skapa denne tilliten i starten. Det vart lagt opp til ein kort og uformell samtale med kvar informant før intervjuet starta. Då fekk informantane moglegheit til å bli meir trygge på meg og situasjonen. På førehand av intervjuet og i samtalen før intervjuet uttrykte eg til informantane at eg satt stor pris på at dei ynskte å ta seg til tid å delta på intervjuet, slik at informantane sitt bidrag skulle opplevast som verdsett og verdifullt.

Ein klar styrke med å nytta intervju som metode, er at intervjuet opnar opp for at informanten får moglegheit til å koma med nye vinklingar omkring eit tema og oppsiktsvekkande utsegn som kan visa seg å vera ny kunnskap på feltet (Krumsvik, 2019, s. 164). På ein annan side kan det vera fallgruver med å nytta det kvalitative forskingsintervjuet. For eksempel kan ein stå i fare for at informantane ikkje forstår spørsmålet og blir tause, eller at dei svarer på det dei trur det betyr, og dermed står i fare for å svara på noko anna enn ein spør om (Krumsvik, 2019, s. 161). Det er difor viktig at fagomgrepa vert forstått av mottakar.

3.2 Datainnsamling

Datainnsamling handlar om å innhenta informasjon om verkelegheita som er relevant for problemstillinga (Larsen, 2017, s. 97). I denne oppgåva blei det nytta eit kvalitativ intervju som metode for å samla inn informasjon.

3.2.1 Rekruttering

For å rekruttera informantar til oppgåva, blei rektorar ved fira skular kontakta. Eg sende mail til rektorane. I mailane stod det beskrive kort om masterprosjektet, kva kriterier eg hadde for utval av informantar og om vedkommande kunne hjelpe meg å finna informantar. Eg sendte ut mail til fira rektorar, og fekk svar frå tre av dei. Det var opp til rektor å vurdere om skulen hadde nokre aktuelle informantar ut i frå kriteria for å delta i forskingsstudien. Responsen på mailane var positive. Rektorane ynskte å hjelpe meg, og eg fekk raskt tilsendt kontaktinformasjon frå aktuelle informantar som ynskte å stilla til intervju. Vidare tok eg kontakt med informantane.

3.2.2 Utval av informantar

Det finst mange måtar å velja ut informantar på i eit kvalitativ forskingsintervju. Eg ynskte å finna informantar som hadde god erfaring og kompetanse om skulevegring, og nytta difor ein skjønsmessig utvalsmetode. Larsen (2017, s. 90) definerer skjønsmessig utval ved at ein vel ut informantane sjølv utifrå eigen vurdering av vedkommande, som til dømes kjønn, alder og utdanning. Dette for å sikra eit variert utval. Sidan problemstillinga handlar om korleis lærarar tenker om temaet skulevegring, og korleis lærarar kan handtera elevar som vegrar seg for å gå på skulen, blei det naturleg at informantane måtte ha erfaring med å vera lærarar. Lærarane måtte også ha erfaring med skulevegring på mellomtrinnet. Eg hadde ingen kriterium til alder eller kjønn. Utvalet i forskinga bestod av fira informantar, tre kontaktlærarar og ein spesialpedagog. Spesialpedagogen har også hatt lang erfaring som kontaktlærer.

Informantane blei informert om temaet for oppgåva og kva kriterium som var satt for utvalet. Vidare tok dei kontakt med meg, og fekk informasjon om prosjektet og kva det vil seia å vera informant. Informantane fekk tilsendt samtykkeskjema (vedlegg 2) som vart skriva under på før intervjuet starta. Dei fekk også tilsendt intervjuguiden (vedlegg 1). Dette fordi det vart etterspurt frå nokre av informantane, og den blei difor sendt til alle slik at alle skulle ha det same utgangspunktet for intervjuet. Dette førte til at dei kunne førebu seg på kva spørsmål som kom til å koma. Det at informantane fekk sjå intervjuguiden på førehand, trur eg var grunnen til at dei fleste hadde ganske lange og utfyllande svar, noko eg tenker er positivt for oppgåva. Informantane har fått tildelt fiktive namn for å tilfredsstilla kravet angående anonymitet, og for å gjera analysen meir lesarvennleg. Samtidig vert det enklare å ta føre seg samanlikningar og fanga opp eventuelle ulikheitane mellom informantane. Informantane var tre damer og ein mann, og eg har valt å nytta fiktive namn for å sikra anonymitet.

Tabell over informantane

Fiktive namn	Klassetrinn	Utdanning	Årserfaring
Helene	6. klasse	Femårig lærarutdanning med opprykk	7 år
Ole	5. klasse	Treårig lærarutdanning, vidareutdanning i kroppsøving, KRLE og musikk	34 år
Anna	5. klasse	Fireårig lærarutdanning, vidareutdanning i spesialpedagogikk og rettleiing. Har skriva master.	15 år
Siv	7.klasse	Fireårig lærarutdanning med tillegg. Driv på med masterstudie.	6 år

3.2.3 Intervjuguide

Ein intervjuguide er ein plan på korleis intervjuet skal gjennomførast (Høgheim, 2020, s. 132). Den er med på å gje strukturen på eit intervju. I dette masterprosjektet baserer strukturen seg på eit semistrukturert intervju. Gjennom utarbeidinga av intervjuguiden, blei det undersøkt andre masteroppgåver med same tematikk for å få inspirasjon.

Intervjuguiden (vedlegg 1) er delt inn i 7 ulike emne:

- *Omgrepet skulevegning.* Spørsmåla gjekk ut på å finna ut korleis informantar tolkar kva skulevegning dreiar seg om, om dei føler at det er eit aukande problem i samfunnet og om dei føler at dei sjølve og skulen har god nok kunnskap om temaet.
- *Risikofaktorar.* Her gjekk spørsmåla ut på kva informantane tenkte var dei største risikofaktorane for at skulevegning oppstår.
- *Teikn på skulevegning.* Denne delen tok for seg kva erfaringar informantane har hatt med elevar som viser teikn til skulevegning. Vidare om lærarane har sitt noko samanheng mellom meistring og skulevegning, stress og skulevegning, angst og skulevegning og trivsel og skulevegning.
- *Handtering av skulevegning.* Spørsmåla handla om kva erfaringar informantane har hatt med å handtera elevar med skulevegning, og kva rolle og ansvar lærarar har i møte med desse elevane.
- *Skule – heim samarbeid.* Her gjekk spørsmåla ut på korleis informantane meiner samarbeidet mellom skule-heim bør vera, kva skulen kan gjera for å sikra eit godt samarbeid, og kva erfaringar dei har med dette frå tidlegare.
- *Skule- og klassemiljø.* Denne delen handla om korleis lærarar og skulen kan jobba for å styrkja relasjonar mellom medelevar. Vidare om informantane har opplevd at relasjonar og klassemiljø har påverka skulevegning, og korleis kan ein leggja til rette for ein elev som strevar med skulevegning i eit klasserom.
- *Konsekvensar.* Her blei det stilt spørsmålet om kva informantane tenker kan vera konsekvensar av skulevegning.

3.2.4 Pilotintervju

Intervjuguiden bør prøvast ut gjennom pilotintervju før sjølve undersøkinga, då val av type spørsmål i intervjuguiden kan påverka kvaliteten på intervjuet (Krumsvik, 2019, s. 167). Pilotintervju går føre seg på same måte som når ein gjennomfører eit intervju, men ein kan nytta andre enn informantane sine til å få tilbakemeldingar på gjennomføringa. Til dømes om dei forstår spørsmåla, om omgrepa er uklare og om tempoet i intervjuet er bra (Krumsvik, 2019, s. 167). Fyrste pilotintervju gav nyttige tilbakemeldingar på spørsmåla, og informasjon til vidare arbeid med intervjuguiden. Blant anna blei det oppdaga at det var fleire spørsmål som var gjentakande av same tematikk, så det blei tatt vekk nokre spørsmål. Det blei også oppdaga at intervjuet ville ta om lag 45 minuttar.

Då intervjuguiden var omarbeidd, vart det gjennomført eit nytt pilotintervju. Det å bruka ord som er innanfor vokabularet til informantane, og som dei forstår, er viktig for at dei skal forstå og føla seg tilpass med intervjusituasjonen (Krumsvik, 2019, s. 167). Dette aukar også sjansen for at ein får svar på det ein ynskjer. Pilotintervju var med på å gje eit perspektiv på kor viktig det er at ein stiller dei rette spørsmåla, og kva som måtte forbeistrast. Erfaringa frå pilotintervjua var nyttig for å bli meir førebudd og bevisst på kva respons informantane kunne gje, og kva oppfølgingsspørsmål som kunne vera relevant å stilla. Det skapte og ei større trygghet rundt rolla som intervjuar og kvaliteten på spørsmåla blei betre.

3.2.5 Gjennomføring av intervju

Under intervjua blei det tatt lydopptak. Intervjua blei gjennomført i tidsperioden oktober-november, og alle blei gjennomført på arbeidsplassen til informantane. Informantane bestemte sjølve kva tid det passa best for dei, og vart informert om å setja av om lag 60 minuttar. Varigheita på intervjua varierte mellom 32 – 60 minuttar. Alle intervjua starta med ein kort samtale, der ein blei litt kjent og skapte ein roleg og trygg situasjon. Vidare blei det fortalt kort om forskingsprosjektet, og informantane skreiv under på samtykkeskjema frå NSD. Før ein starta intervjua, blei det også informert om anonymitet og teieplikt. Lydopptaka blei lagra på passordbeskytta data og sletta etter at transkripsjonane var gjennomført. Alle

intervjua var vellykka i form av at informantane hadde mange nyttige og utfyllande svar på det dei vart spurde om.

3.3 Analyseprosessen

Analyse av data går ut på å kategorisera innsamla informasjon med fokus på å beskriva kva ein har funnet (Halvorsen, 2002, s. 120). Ein omarbeider data for å skapa ei oversikt i datamassa. Kvar dataanalyse inneheld klassifikasjonar eller samanlikningar. All analyse inneber også forenklingar. Kor langt ein skal gå i dataanalysen, er avhengig av formålet med undersøkinga (Halvorsen, 2002, s. 120). I avsnitta under er det ein systematisk presentasjon av dei ulike trinna i analysearbeidet.

3.3.1 Transkripsjon

Lydopptak frå intervjua, blei i etterkant transkriberte. Transkripsjon går ut på at intervjua blir skrivne ned, frå talespråk til skriftspråk, slik at det blir ein tekst (Larsen, 2017, s. 110). Dette bør bli gjort nøyaktig og helst ordrett, og er eit omfattande og tidkrevjande arbeid. Dersom ein gjer arbeidet grundig, vil det gje eit godt datagrunnlag. Det kan også hjelpa til å strukturera intervjumaterialet og skapa ei betre oversikt. På den andre sida mistar ein faktorar som kroppsspråket til informantane og dramaturgien i intervjuet blir tona ned. Ein kan og stilla spørsmål til om ein har forstått ironien og dialektorda til informantane.

Alle transkripsjonane blei gjennomført kort tid etter at intervjua var blitt gjort, mens det endå var friskt i minne, dersom det skulle vera ord som var vanskelege å fanga opp, og for å sletta opptaka raskt i etterkant. Lydopptaka og transkripsjonane blei lasta inn i OneDrive, ein serverplattform støtta av HVL til lagring av data. Transkripsjonsarbeidet tok tid og blei utført grundig og nøye. Det tok om lag 6-7 timar å transkribera kvart intervju, og intervjua blei på mellom 10 – 21 sider. Det var dermed stor forskjell på lengdene på transkripsjonane. I denne arbeidsprosessen får ein repetert datamaterialet, og moglegheit til å reflektera meir rundt kva informantane seier.

3.3.2 Innhaldsanalyse

Innhaldsanalyse er ein analytisk tilnærming som har som mål å tolka innhaldet i tekstdata gjennom systematisk koding og kategorisering av temaa og mønster (Høgheim, 2020, s. 202. Larsen (2017, s. 113-114) har laga ei liste over ein vanleg måte å arbeida med slike analysar på, og som eg har tatt utgangspunkt i:

- Tekstane blir koda
- Kodane blir klassifisert i tema eller kategoriar
- Datamaterialet blir sortert etter desse kategoriane
- Datamaterialet blir undersøkt for å identifisera meningsfulle mønster eller prosessar
- Identifiserte mønster blir vurdert i forhold til eksisterande forskning, teoriar og kunnskap

Det går ut på å lesa og bli kjent med samanfatta data om skulevegring, ved å organisera data i eit forståeleg system. I organiseringa av data vil delar bli markert og gitt ei nemning, slik at rådata blir til meningsberande bestanddelar (Høgheim, 2020, s. 204). Vidare vil nemningane med fellesnemnarar bli satt inn i same kategori for å få ei heilheit i dataa. Deretter vil kategoriane bli tatt i bruk for å belysa forskingsspørsmåla i oppgåva (Høgheim, 2020, s. 211). På bakgrunn av analysane som er gjort om meiningane og perspektiva som finst i datamateriale, vil det bli trekt slutningar (Høgheim, 2020, s. 214).

Koding og kategorisering

Koding og kategorisering er ein fase som er viktig som eit analytisk hjelpemiddel, fordi ein lettare får auge på mønster og ein får moglegheit til å kunna tolka funna (Larsen, 2017, s. 114). Koding handlar om å identifisera i kva delar av intervjuet informanten seier noko som er relevant for prosjektet, og å sortera desse delane (Neteland, 2020, s. 62). Når ein kodar intervjuet, har ein eit sett med nøkkelord som ein nyttar som merkelappar på utsegnene. Nøkkelorda treng ikkje vera avanserte eller teoretiske. Målet er at ein skal få ei oversikt, før ein set i gang med å tolka utsegnene (Neteland, 2020, s. 62). Kodane ein vel å bruka, nyttar ein på alle transkripsjonane. Vidare er det viktig at ein brukar kodane på same måte i alle tekstane. Når ein gjennomfører kvalitative metodar, er det vanleg at ein finn data som ikkje

er poeng å ta med vidare, fordi det ikkje er relevant for problemstillinga. Det er i denne fasen difor nødvendig å fjerne slik data, gjerne kalla datareduksjon, slik at ein ikkje får unødvendig mykje arbeid som ikkje bidrar til å belysa problemstillinga (Larsen, 2017, s. 114).

Det er mange måtar å kode på, blant anna kan ein gjere det på papir, i Word (med ulike fargar for kvar kode), og det finst ulike dataprogram, som for eksempel NVivo. NVivo hjelper deg med å leggja inn den transkriberte teksten, og deretter koda utsegnene (Neteland, 2020, s. 63). Valet stod mellom å gjennomføra kodinga på papir eller på Word. Eg valte å skrive ut alle transkripsjonane på papir, fordi eg synest det gjer best oversikt. Vidare nytta eg ulike fargar til å streka ut viktige nøkkelord og omgrep som var relevant for problemstillinga. Eg tok utgangspunkt i deskriptiv koding. Deskriptive kodar er beskrivande karakteristikkar av det eksplisitte innhaldet i teksten (Larsen, 2017, s. 115).

Oversikta ein får når ein har koda utsegnene, kan ein bruka som utgangspunkt for meiningstolking, eller ein kan systematisera utsegnene frå intervjua endå meir, ved å plassera dei i kategoriar (Neteland, 2020, s. 63). Når ein skal kategorisera, vil den teorien ein tok utgangspunkt i frå starten av, vera viktig. Ein vil bruka den teorien til å sjå mening i det ein har funnet, ved at ein samanliknar teori og sitat (Nilssen, 2012, s. 99). Etter kodinga, plasserte eg kodane i kategoriar som var viktige for problemstillinga. Kategoriane bidrog til at eg seinare kunne identifisera mønster (Larsen, 2017, s. 116).

Å finna mønster

Når ein har koda og kategorisert intervjua, er neste fase å finna samanhengar. Analysen av dei kvalitative dataa handlar om å finna mønster, sjå tendensar og finna eksemplar (Larsen, 2017, s. 116). For å finna mønster, er det blitt nytta ein datamatrise som eit arbeidsreiskap for intervjua. I datamatrisa blei intervjuobjekta plassert på den eine linja, og spørsmål langs den andre linja. Datamatrisa bidrog til å få eit overblikk over opplysningane og gjorde det lettare å samanlikna svara (Larsen, 2017, s. 116).

Talking av data

Talking av data handlar om å skapa mening av dei mønstera og samanhengane ein har funnet (Nilssen, 2012, s. 104). Dette blir gjort delvis samtidig som ein arbeidar og analyserer dataa i kvalitative studiar (Larsen, 2017, s. 122). Tolkinga vil også bli prega av den litteraturen ein har lest. Det vil seia at tolking av data blir både prega av kva inntrykk ein får frå dataa og frå dei teoretiske perspektiva. Larsen (2017, s. 122) skriv vidare at det er viktig å finna ein balansegang mellom eiga tolking og av det ein har studert, og beskrivingar av det informantane har formidla. Kunsten er å tolka utan å overfortolka. Sjølve intervjusituasjonen bør ein også tolka, ved å stilla spørsmål som for eksempel om informanten var nervøs, om det var avbrytingar undervegs og om det var dårleg tid. Ein del av tolkingsarbeidet handlar også om samanlikning. Ein kan sjå på samanhengen mellom kva dei ulike informantane har sagt, kva ein informant har sagt om det same på ulike stader i intervjuet, og ein kan samanlikna kva informantane har sagt om ulike ting (Larsen, 2017, s. 122). Ein kan også sjå på samanhengen mellom funn opp mot tidlegare forskning og teori. Samanlikningar kan visa oss både likheit, forskjellar og forbindingar, og vidare føra til at ein kan klara å sjå mønster i arbeidet (Larsen, 2017, s. 123).

3.4 Forskingsetiske vurderingar

I dette delkapittelet blir det presentert forskningsetikk som skal auka truverdigeita og kvaliteten på forskinga. Forskingsetikk handlar om å sjå forskinga i relasjon til normer og verdiar i samfunnet (Krumsvik, 2019, s. 205). Vurderinga omfattar kva for problemstilling det blir forska på, kva for metodar som blir nytta, og på kva måtar resultatene av forskinga kan tenkast anvendt. For å sikra god forskningsetikk, har eg hatt ein rettleiar som har hjulpet meg gjennom arbeidsprosessen. Ein rettleiar kan avdekkja eventuelle forskningsetiske fallgruver i prosjektet tidleg i forskingsforløpet (Krumsvik, 2019, s. 209). Før intervjuprosessen starta, måtte ein søka om godkjenning frå Norsk senter for forskingsdata (NSD), no endra namn til Sikt. Godkjenninga trengte eg for å behandla personopplysningar, og den ligg vedlagt som vedlegg 3 (prosjektnummer 394165). Når informantane blei informert om at studien var godkjent av NSD, har ein ryggdekkinga og den forskingsmessige legitimiteten som skal til for å utføra forskinga (Krumsvik, 2019, s. 209-210). Dette kan også vera ein tryggleik for

forskaren når ein skal etablera ein god relasjon til forskingsfeltet, og overfor informantane som vegrar seg for å delta på grunn av personvern (Silverman, 2011, s. 154). Informantane har rett til eit sikra personvern (Høgheim, 2020, s. 90). Det er difor viktig å anonymisera dei, slik at det ikkje vil vera mogleg å gjenkjenna kven som er blitt intervjua.

Ifølgje Krumsvik (2019, s. 211) er det etiske det viktigaste hos forskaren. Dersom den forskningsetiske bevisstheita hos forskaren er høg, har vedkommande også orden i systemet når det gjeld å blant anna følgja gjeldande regelverk og forskrifter. Når det gjeld etiske omsyn, må ein tenka gjennom korleis ein tar vare på data frå informantane på ein sikker måte. Lydopptaka frå intervjua blei transkribert og deretter destruert for å sikra informantane anonymitet. Dersom informantane opplever at personvernet ikkje er godt nok ivaretatt, eller dei opplever at det dei har sagt blir misbrukt, er det eit lovbrøt (Krumsvik, 2019, s. 211).

4.0 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgåva vil hovudfunna frå dei kvalitative intervju bli gjort reie for.

Resultata blir presentert i tråd med forskingsspørsmåla.

4.1 Omgrepet skulevegning

Informantane hadde ulike tilnærmingar til omgrepet skulevegning. Samtidig nemnte alle at skulevegning handlar om at eleven ikkje klarer å gå på skulen av ulike grunnar. Ein informant sa at grunnane ikkje gjeld at eleven ikkje har lyst, men at det er emosjonelle vanskar som gjer at det blir veldig vanskeleg. Ein annan informant svarte at eleven ikkje fungerer på skulen slik som rammene på skulen er. Informanten la til at når eleven har fått skulevegning, så har det låst seg, og kanskje gått litt for langt. På spørsmålet om informantane føler at skulen som heilheit har ei felles forståing av omgrepet skulevegning, var det ulike svar. To informantar svarte at dei trur at skulen har ei relativ lik forståing av omgrepet, men at praksisen kan vera litt ulik i forhold til klassetrinn. Ein informant svarte at ho trur ikkje at det er ei felles forståing. Ho fortalde vidare at det har blitt snakka meir om skulevegning dei siste to åra, men at ein del bagatelliserer temaet, og at ein del lærarar ikkje tar tak i det når dei ser teikna. Ein informant trur ikkje skulen har ei felles forståing av temaet, fordi det er eit ganske nytt omgrep.

Når det gjeld om skulevegning er eit aukande problem i skulen, nemnte alle at dei føler det er meir skulevegning no enn før. Siv trur ein av grunnane til at skulevegning er blitt eit aukande problem, er fordi informasjonen i dag er så tilgjengeleg i sosiale medier. Ho trur influencerar kan påverka unge til å kjenna på problem dei ikkje viste fantes før. Anna og Helene sa begge at det er blitt meir fokus på å finna grunnane til kvifor eleven ikkje er på skulen, og at dette kan ha påverka kvifor det er blitt fleire elevar med skulevegning. Vidare fekk informantane spørsmål om dei ser eit aukande problem av skulevegning etter pandemien. Anna og Ole var begge einige i at dei trur at terskelen for å bli heima er blitt lågare og lågare etter pandemien. Siv svara både ja og nei. Ho trur at for nokon har det ført til at ein er lettare heime enn før, medan ho også har sitt at elevane var ekstremt glad for å

koma tilbake, sjå folk att, vera rundt andre og oppleva noko anna enn huset sitt fira veggar. Helene opplevde det motsette som Anna og Ole. Ho sa at nokre elevar som vegra seg for å koma på skulen før pandemien, strevde mindre etter pandemien. Dette fordi dei vaksne fordelte elevane i grupper, slik at kvar gruppe fekk veldig god oppfølging. Dette førte til at elevane opplevde meistring og likte å læra, så dei gleda seg til å koma tilbake på skulen.

Informantane fekk så spørsmål om dei føler at dei har tilstrekkeleg kunnskap om skulevegring. Tre av informantane sa at dei føler det, samtidig så alle at ein får aldri nok kunnskap. Ole fortalde at kunnskap alltid endrar seg, så dette er med på at ein treng å fornya kunnskapen. Siv sa at ho føler ho har lite kunnskap om korleis ein skal finna ut av kva som er årsaka til skulevegring, og synest det kan vera utfordrande. På spørsmålet om informantane føler at skulen har god nok kunnskap om skulevegring, slik at elevane får best mogleg tilrettelegging, svarte alle at dei ikkje føler det. Helene sa at dei har ein fordel med at dei får mykje rettleiing frå leiinga. Ole fortalde at han trur at det alltid vil vera meir å henta på å heva kunnskapen til lærarar.

Når det gjeld samanhengen mellom omgrepa skulevegring og skulk, svarta tre av informantane at dei trur det er viktig å skilja mellom desse omgrepa, sjølv om det er vanskeleg. Ole fortalde at ein skulkar gjerne når ein vil oppnå ein gode, som for eksempel om det er noko som er vanskeleg, ubehageleg eller kjedeleg på skulen. Siv sa at ein skulkar er ein som ikkje orkar, og at det er viktig å avklara tideleg med eleven om fråværet er fordi ein ikkje orkar eller fordi ein ikkje klarer å gå på skulen. Anna fortalde at det også er ein grunn til skulk, så det er viktig at ein alltid prøver å finna ut kva som er grunnen til fråværet.

4.1.1 Analyse

Alle informantane kjenner til omgrepet skulevegring. Dei ser også at det er eit aukande problem i skulen. Det er ulike nyansar i forståing av omgrepet. To av informantane føler at skulen har ei felles forståing av omgrepet skulevegring, medan dei to andre meiner det motsette. Alle informantane føler at skulevegring er eit aukande problem i skulen. To

informantar sa at dei ser eit aukande problem av skulevegring etter pandemien. Ein informant svarta både ja og nei. Ein annan svarte at elevane var veldig glad for å koma tilbake på skulen, og at elevar som strevde før pandemien, fekk veldig god oppfølging under pandemien. Dette førte til at ein del klarer seg betre etter pandemien. Tre av informantane meiner dei har tilstrekkeleg med kunnskap om skulevegring. Ingen av informantane føler at skulen har god nok kunnskap om skulevegring, slik at elevane får best mogleg tilrettelegging. Alle informantane hadde ein forståing for kva som er forskjellen mellom skulk og skulevegring. Tre av informantane poengterte at det er viktig å kunna skilja mellom skulk og skulevegring.

4.2 Risikofaktorar

På spørsmålet om kva informantane tenker er dei største risikofaktorane for skulevegring, var det ulike svar. Ole og Siv nemnte det sosiale, at eleven føler seg utanfor fellesskapet eller ikkje har nokon venner. Det å ikkje oppleve meistring, kan vera ein risikofaktor ifølgje Ole og Helene. Tre informantar nemnte psykososialt miljø. Helene fortalde at psykososialt miljø kan vera om eleven ikkje er trygg på dei vaksne eller har dårlege relasjonar til medelevar. Anna trur at forventningar frå heimen, spelar ei stor rolle. Dersom det ikkje blir forventa i heimen at ein står opp og reiser på skulen, så er dette ein risikofaktor for at eleven ikkje kjem seg på skulen. Anna fortalde også at ein risikofaktor kan vera heimeverande foreldre. Det kan då vera større risiko for at barnet også er mykje heime fordi mor eller far lettare tillèt det.

Siv fortalde at ein risikofaktor kan vera prestasjon. Dersom elevar er veldig opptatt av å prestera på skulen og stressar mykje med dette. Ho sa vidare at elevar som er mykje vekke dei dagane det er prøvar, eller er vekke i eit fag dei ikkje trivest i, kan vera ein risikofaktor. Ein annan risikofaktor som Siv nemnte, er at nokon tyr til utfordrande åtferd når dei ikkje veit korleis dei skal handtera ting. Siv sa også at nokon kan få fysisk vondt i kroppen av å vera på skulen, spesielt viss eleven viser teikn til at hen ikkje ynskjer å vera på skulen. Helene fortalde at dersom eleven ikkje føler seg trygg eller godt nok ivaretatt heima, er dette ein risikofaktor. For eksempel om det er for mykje stress eller for mykje eller for lite aktivitet

heima. Ole peikte på at elevar som opplever emosjonelle påkjenningar i heimen, kan vera ein risikofaktor.

4.2.1 Analyse

To av informantane nemnte at ein risikofaktor på skulevegning kan vera det sosiale, at eleven føler seg utanfor fellesskapet. To informantar sa at ein risikofaktor kan vera å ikkje oppleva meistring. Tre informantar svarte det psykososiale miljøet, som dårlege relasjonar eller å vera utrygg på dei vaksne eller medelevar. Ein informant nemnte at lite forventingar i heimen og heimeverande foreldre kan vera ein risikofaktor. Ein annan meiner at prestasjonspress, mykje fråvær, utfordrande åtferd og fysiske plager med kroppen kan vera risikofaktorar. Det blei nemnte at dersom eleven føler seg utrygg eller ikkje godt nok ivaretatt heima, så kan det vera ein risikofaktor. Ein informant nemnte at ein risikofaktor kan vera å oppleva emosjonelle påkjenningar i heimen.

4.3 Teikn på skulevegning

Informantane fekk spørsmål om kva erfaringar dei har med elevar som viser teikn til skulevegning. Siv fortalde at skulevegning kan starta med systematisk fråvær, som for eksempel at eleven unngår enkelte fag, enkelttimar eller dagar med gruppearbeid, ekskursjonar eller tur. Siv sa også at eit teikn kan vera at eleven har psykiske vanskar, og synest det er vanskeleg med store sosiale grupper eller andre slike settingar. Helene og Ole peikte på at eit teikn på skulevegning kan vera store forandringar i familielivet, som for eksempel samlivsbrot, dødsfall eller flytting. Ifølgje Ole kan dette vera traumatisk for eleven å oppleva. Helene ramsa opp nokre teikn, som å koma for seint inn i klasserommet, gå ofte på do, trekkja seg tilbake i friminuttane, prøva å vera usynlege, mykje sjuke, vondt i hovudet og magen, dårleg konsentrasjon, bytte av lærar og endring av åtferd.

Informantane var alle einige i at det kan vera samanheng mellom skulevegning og meistring. Anna fortalde om elevar som følte at dei ikkje meistra eller ikkje gjorde det godt nok, sjølv om dei gjorde det. På spørsmålet om dei opplever samanhengar mellom stress og

skulevegning, seier Helene at ho ikkje har merka så mykje samanheng mellom desse to. Ho har hatt elevar der det har vore for mykje stress på heimebane, og ein kan då sjå på eleven at energien er låg. Siv fortalde at ho trur at summen av faktorane er grunnen til at elevar utviklar skulevegning.

Alle informantane var einige i at angst kan ha samanheng med skulevegning. Siv meinte at elevar har angst for alt i dag, og brukar omgrepet meir kvardagsleg enn kva det er. Det er mange ungdommar som føler at dei ikkje passar heilt inn, og leitar etter ein knagg å plassera seg sjølv på. Anna fortalde at dei som slit med angst, har det mykje tøffare med å koma seg på skulen. Ole sa at den eine eleven han hadde med skulevegning, hadde nok angst som hovudfaktor. Alle informantane var einige om at trivsel kan henga saman med skulevegning. Anna peikte på at det å føla seg sett, inkludert og å ha venner på skulen, er kjempeviktig. Ho la til at dersom eleven ikkje har nokon å vera med på fritida, kan dette vera sårt og vanskeleg for eleven.

4.3.1 Analyse

Ein informant sa at teikn på skulevegning kan vera systematisk fråvær og at eleven har psykiske vanskar. To informantar nemnte at store forandringar i familielivet som samlivsbrot eller dødsfall kan vera eit teikn på skulevegning. Ein annan fortalde at teikn kan vera å koma for seint inn i klasserommet, gå ofte på do, trekkja seg tilbake i friminuttane, prøva å vera usynlege, mykje sjuke, vondt i hovudet og magen, dårleg konsentrasjon, bytte av lærar og endring av åtferd. Alle informantane var einige i at det kan vera samanheng mellom meistring og skulevegning. Informantane var meir usikre på om stress kan vera eit teikn på skulevegning. Ein informant sa at summen av faktorane er grunnen til at elevar utviklar skulevegning. Alle informantane var einige i at angst kan ha samanheng med skulevegning. Alle var også einige i at trivsel kan henga saman med skulevegning.

4.4 Handtering

Informantane gav ulike svar på spørsmål om kva erfaringar dei har med å handtera skulevegring. Alle nemnte at ein handterer vegringa ulikt frå elev til elev, då alle elevar er ulike og strevar med ulike utfordringar. Siv svarte at fyrste steg er å kartlegga årsaka til fråværet, fordi fråværet heng tett saman med skulevegringa. Siv, Helene og Ole peikte på at ein må ha samtalar med eleven for å prøva å finna ut kva som er grunnen til skulevegringa. Helene og Ole var einige i at det ikkje er lett å få elevane til å setja ord på kva som er gale. Siv poengterte at dersom eleven ikkje har noko godt svar på kvifor hen ikkje er på skulen, så bør dette vera eit teikn på at noko er gale. Anna og Ole fortalde at det er viktig å ha god kontakt og relasjon med eleven og heimen. Begge meinte også at målet er fyrst og fremst å få eleven tilbake på skulen, ikkje nødvendigvis heile skuledagen eller inn i klassetimane, men vertfall på skulen. I nokre tilfelle har Anna reist heim for å henta eleven.

Anna sa at nokon elevar er lettare å få inn i klasserommet enn andre. Det er viktig å leggja til rette for at kvardagen er gjennomførleg for eleven. Samtidig er både Helene og Anna einige i at det er viktig at ein ikkje berre tilpassar, men også set krav og forventingar til eleven og føresette. Ifølgje Helene må ein læra elevane at livet inni mellom er urettferdig og tøft, men at ein ikkje er psykisk sjuk fordi om, og at det er greitt at det er litt bale på skulen av og til. Helene og Ole fortalde at ein må setja inn tiltak som kan hjelpa eleven, slik at eleven ser for seg at tiltaka kan vera ein løysning eller eit framsteg, som mindre lekser eller aktivitetar som for eksempel å besøke ein gard. Nokon kan bli plassert i mindre arbeidsgrupper, eller få kortare dagar dersom det er veldig tungt. Ole og Helene var også einige i at det er viktig å lytta til eleven og møta eleven på følelsar som hen sitt inne med. Ole kom med døme til spørsmål ein kan stilla eleven: Kva opplever du som meiningsfylt? Kva tid er det du kan seia at du har ei god oppleving med skuledagen? Helene la til at ein ikkje må bagatellisera det eleven kjenner på, noko me vaksne lett kan gjera fordi me ikkje ser alvorlet. Helene fortalde at i nokre tilfelle har det vore så alvorlege grunnar til skulevegringa, at ho ikkje har følt at ho har kunna hjelpt. Det har vore utanfor arbeidsoppgåva og kompetansen, og ho har då søkt hjelp hos andre instansar. Ho fortalte at det er viktig å skriva notat undervegs, fordi ein gløymer fort. Dette gjer det lettare å finna mønster hos eleven. Notata kan føra til at ein

plutseleg oppdagar at eleven har vore vekke 16 dagar i løpet av dei siste tre vekene.

Alle informantane var einige i at dei synest det har vore vanskeleg og utfordrande å handtera skulevegring. Ole svarte at det er vanskeleg fordi det kjem på toppen av alt ein jobbar med til vanleg, og det er tidkrevjande og emosjonelt slitsamt. Anna fortalde at det som gjer det mest vanskeleg å handtera, er dersom ho ikkje føler at ho har tid til å hjelpa. Helene svarte at ein har eit stort arbeidspress på jobb, og dette kan føra til at ein overser teikn som elevane prøver å gje oss. Ho la til at i periodar kan det vera ei bekymring heile tida, og det er ikkje alltid så lett å skru av brytaren når ein går heim frå jobb, men det er kjempeviktig å læra seg. Siv fortalde at jobben med å kartlegga fråværet er ein grei jobb å gjera, men at det er utfordrande å vita korleis ein skal møte eleven etter at ein har fått vita kva problemet er. Siv fortalde også at i dei tilfella eleven treng meir rettleiing, som gjerne handlar om psykisk helse, er ein avhengig av å få inn andre instansar. Nokre gonger er ikkje føresette positive til at me skal få hjelp av andre instansar, og då må me finna ut korleis me kan hjelpa eleven med den kompetansen me har, og det kan vera vanskeleg.

Når det gjeld om skulen har nokre faste rutinar på skulen, svara Siv og Anna at dei alltid startar med å kartlegga fråværet og finna ut av årsaka til fråværet. Siv og Helene sa at ein må ha fleire samtalar med eleven. Anna sa at dersom eleven har meir enn 15 dagar fråvær på eit semester, så blir det eit samarbeidsmøte med fastlege, foreldre og skule. Ho la til at dei har ein miljørettleiar på kvart trinn som kan hjelpa til dersom det er behov. Siv sa at dersom det er behov så kontaktar ho enten skulehelsetenesta, helsesjukepleiar, skulepsykolog, helsestasjon eller andre instansar utifrå behov. Helene fortalde at dei nyttar eit dokument som er ein rettleiar for førebygging og oppfølging av skulefråvær. Ho la til at ho og leiinga brukar mykje tid på å finna ut kva tiltak dei skal setja inn. Ole sa at dei informerer rektor dersom eleven har stort fråvær, og så handlar dei ut i frå behovet til eleven.

4.4.1 Analyse

Alle informantane var einige i at ein handterer den enkelte elev med skulevegring ulikt på grunn av ulike behov og utfordringar. Tre av informantane sa at ein må ha samtalar med eleven for å prøva å finna ut kva som er grunnen til vegringa. To informantar nemnte at ein må ha god kontakt og relasjon med eleven og føresette, og målet må fyrst og fremst vera å få eleven tilbake på skulen. Alle informantane fortalde at etter ein har funne ut av kva som er grunnen til at eleven vegrar seg, får ein hjelp av leiinga til kva ein skal gjera vidare. Ein informant sa at ein må leggja til rette for eleven sine behov, og setja krav og forventningar til eleven. Det blei nemnt at ein må setja inn tiltak som kan hjelpe eleven, som for eksempel å redusera lekser eller andre aktivitetar. Ein informant nemnte at ein må møte eleven på mange følelsar, ikkje bagatellisera det eleven kjenner på. Informanten sa også at ein bør skriva notat undervegs, slik at ein ikkje gløymer, og det kan hjelpe til å finna mønster hos eleven. Alle informantane synest det har vore utfordrande og vanskeleg å handtera skulevegring. Tre av informantane nemnte at det er tidkrevjande å handtera. Når det gjeld rutinar på skulen for handtering av skulevegring, nytta ein av fire informantar ein handlingsplan. To informantar verkar å ha rutinar på å handtera skulevegring. Ein informant sa at rektor blir kontakta dersom eleven har stort fråvær, og så handlar dei ut i frå behovet til eleven.

4.5 Skule-heim samarbeid

Informantane fekk spørsmål om korleis skule-heim samarbeidet bør vera. Informantane var einige i at samarbeidet bør vera bra. Siv og Anna sa at begge partar bør tora å gje beskjed tideleg når noko ikkje fungerer, slik at skulen kan kartlegga i ein tideleg fase. Alle informantane var einige i at samarbeidet har alt å seia for at eleven skal lykkast. På spørsmålet om kva skulen kan gjera for å sikra eit godt samarbeid med heimen, sa Anna at ein må møte føresette med respekt. Helene poengterte at det er viktig at me setter grenser for oss sjølv, at me ikkje kan vera tilgjengeleg heile tida. Ho fortalde også at det er viktig å ringa til heimen, ikkje berre senda meldingar. Ein får snakka meir utfyllande på telefon, ein viser at ein bryr seg og tek barnet deira på alvor. Ho la til at ein må ha tett dialog, vera ærleg på det ein ser og prøva å tenka korleis det er for foreldra å stå i dette. Ole sa at det er viktig å ha ein jamleg kontakt med føresette. Siv og Ole var einige i at openheit er viktig. Siv fortalde

at ein bør vera på tilbodssida i forhold til tilrettelegging. Anna sa at ein må vera litt audmjuk, fleksibel og profesjonell. Vidare sa ho også at ein må ha forståing for at føresette synest det er ein tøff situasjon å stå i.

Alle informantane hadde gode erfaringar med samarbeid med føresette. Ole svarte at han har opplevd fabelaktig samarbeid. Anna fortalde at det stort sett har vore bra. Siv sa at nokon føresette kan vera litt nektande, og vil ikkje sjå at det er eit problem, og er i nokre tilfelle litt for snille med ungane sine. Ifølgje Siv kan det i slike tilfelle vera vanskeleg å hjelpa eleven, fordi ein treng foreldra med på laget. Neste spørsmål var kva føresette kan gjera for å hjelpa barnet sitt med skulevegring. Siv, Anna og Helene var einige i at føresette må setja forventingar og krav til barnet sitt. Helene og Siv var einige i at det er viktig at foreldra lyttar til barnet sitt, er opne, snakkar med dei og anerkjenner dei. Ole nemnte at foreldra må blant anna skapa trygge rammer, passa på at barnet får nok søvn, nok mat, har godt med kle og utstyr med seg på skulen. Ole fortalde vidare at barnet treng å høyra og vita at foreldra deira er gladet i hen. Dersom barnet ikkje får høyra dette, vil den psykiske helsa vera tung fordi dette er eit grunnleggande behov for alle barn. Dersom det ikkje er nokon reglar heima når ein skal bruka mobil eller andre digitale leiketøy, så kan det ifølgje Ole føra til at barnet blant anna kan få søvnmangel, dårleg konsentrasjon, kort lunte, og hamne i mykje konflikhtar.

4.5.1 Analyse

Alle informantane var einige i at samarbeidet mellom skule-heim bør vera bra, og at ein er avhengig av eit godt samarbeid for at eleven skal lykkast. Når det gjeld kva skulen kan gjera for å sikra eit godt samarbeidet, sa ein informant at ein må møte føresette med respekt. Ein annan poengterte at det er viktig at me setter grenser for oss sjølv, at me ikkje kan vera tilgjengeleg heile tida. Informanten sa også at det er viktig å ringa til heimen, ikkje berre senda meldingar. Det blei nemnt at det er viktig å ha ein jamleg kontakt med føresette. To informantar nemnte at det er viktig med openheit. Ein informant fortalde at ein må vera på tilbodssida når det gjeld tilrettelegging. Det kom også fram at ein må vera audmjuk, fleksibel, profesjonell, og ha forståing for at føresette er i ein tøff situasjon. Alle informantane har

opplevd at samarbeidet har vore bra. Kva føresette kan gjera for å hjelpa barnet, svarte tre informantar at dei bør setja forventingar og krav til barnet sitt, og at nokre barn treng at føresette ikkje er tilgjengeleg i skuletida. To informantar sa at dei må lytta, vera opne, snakka med og anerkjenna barnet. Ein informant sa at foreldre må skapa trygge rammer, passa på at barnet får nok søvn, mat, klede og utstyr, visa at dei har omsorg og kjærleik til barnet sitt og ha reglar heima for bruk av mobil og andre digitale leiketøy.

4.6 Skule- og klassemiljø

Informantane fekk spørsmål om korleis dei som lærarar og skule jobbar for å styrka relasjonar mellom medelevar. Alle informantane nemnte at dei jobbar mykje og heile tida med å skapa gode relasjonar med medelevane. Siv og Helene fortalde at dei brukar ein del gruppearbeid. Det å ha fellesaktivitetar blei nemnt av alle, som for eksempel felles leikar, felles samling ein gong i veka der kvart trinn har eit program, fjellturar, fellessamlingar i gymsalen og gå til skulen aksjon. Helene, Siv og Anna fortalde at dei har fellessamlingar på skulen ein gong i veka. Helene la til at dette har ført til at relasjonane på skulen er blitt forbetra. Siv og Anna jobbar på PALS skular, så begge dei svarte at dei jobbar difor mykje med positiv åtferd, respektera og ha omsorg for kvarandre.

Siv poengterte at i ein klasse så kan ikkje alle vera bestevenner, så ho jobbar mykje med at sjølv om ein ikkje er bestevenner så skal ein respektera kvarandre. Ein måte å respektera kvarandre på, er ifølgje Siv å trekkja lappar når ein skal plassera elevane i klasserommet. Ho la til at det oppstår mykje fint med dette, elevane kan få vennskap dei ikkje trudde dei kom til å få. Helene fortalde at dei er to klassar på trinnet, og har difor under gruppearbeid gruppert dei på tvers av klassane. Ho sa også at dei er veldig opne og snakkar mykje med elevane, diskuterer og stiller dei spørsmål slik at dei får reflektert og tenkt litt. Ole og Helene nemnte begge at dei har laga nokre felles verdiar og klassereglar i klasserommet som ligg i botn. Ole fortalde at dei trenar på å seia hyggelege ting til kvarandre, og prøver å avgrensa den kvasse og negative tilbakemeldinga. Han sa også at ein får ei fellesskapsbygging gjennom song.

Informantane fekk spørsmålet om dei har opplevd at relasjonar og klassemiljø har påverka skulevegring. Her svarte alle informantane utanom Anna ja, men Anna svarte at ho kan tenka seg at det kan vera faktorar som spelar inn, men at ho sjølv ikkje har hatt erfaring med dette. Helene fortalde at ho trur at det å ha venner og å vera trygg på dei vaksne, er det viktigaste for elevane. Ho la til at ho trur at dersom eleven ikkje har gode relasjonar til andre på skulen, så vil eleven heller ikkje lære noko. Dette fordi vedkommande ikkje har lyst til å vera på skulen. Ole svarte at det ofte er ein utanforskap som ligg til grunn for skulevegring. Han la til at berre feil stemmeleie kan i nokre tilfelle gjera eleven utrygg. Siv sa at ein ofte ser at den eleven som er mykje vekke frå skulen, dett ut av klassemiljøet. Ho la til at ein elev ho har hatt, følte veldig på at han ikkje var på skulen og blei difor ekskludert frå det sosiale.

På spørsmålet om kva informantane tenker er viktig å leggja til rette for i eit klasserom der det er ein elev som strevar med skulevegring, gav ulike svar. Siv svarte at det er viktig at eleven opplever forutsigbarheit, slik at vedkommande veit kva som skal skje og ikkje får nokon store overraskingar. Siv fortalde også at når eleven er på skulen, så er det viktig at medelevar og me vaksne anerkjenner eleven, viser at me bryr oss og setter pris på hen, og ikkje legg oss bort i kvifor eleven er vekke, fordi det er mange barn som synest det er ekkelt å få spørsmål om det. Anna svarte at ho meiner det er viktig å ha ein god relasjon med eleven. Vidare fortalde ho at dersom det blir alt for tøft for eleven å vera i klasserommet, bør eleven ha moglegheit til å kunna trekkja seg vekk og ta ein pause. Eleven kan for eksempel sitte ute på eit grupperom, eller gå på biblioteket å lesa. Helene svarte at det er viktig å ha ein dialog med eleven for å prøva å finna den beste løysinga, og vidare prøva å leggja til rette for det. Ole svarte at ein skal vera ekstra raus med eleven, vera utruleg oppmerksom på å gje positive tilbakemeldingar og oppmuntringar, og at eleven blir sett når hen er sårbare.

4.6.1 Analyse

Alle informantane jobbar mykje og heile tida med å skapa gode relasjonar med medelevane. Kva lærarane gjer for å styrka relasjonar mellom medelevar, kom det mellom anna fram gruppearbeid. Alle informantane nemnte fellesaktivitetar som leikar, samlingar ein gong i veka der kvart trinn har eit program, fjellturar, fellessamlingar i gymsalen og gå til skulen aksjon. Tre informantar nyttar fellessamlingar på skulen ein gong i veka. To informantar jobbar på PALS skular og sa at dei jobba med positiv åtferd, respektera og ha omsorg for kvarandre. Ein informant nyttar gruppearbeid på tvers av parallellklassar, vera opne, diskutera, reflektera og snakka med elevane. To informantar lagar felles reglar og verdiar i klasserommet. Ein informant trenar på å snakka hyggeleg med kvarandre og avgrensa kvass og negativ tilbakemelding og ser verdien av å bruka song som fellesskapsbygging. Tre av informantane har opplevd at relasjonar og klassemiljø har påverka skulevegring. Alle informantane er einige i at det er viktig at elevane har gode vennskap på skulen.

4.7 Konsekvensar

Til slutt stilte eg spørsmålet om kva informantane tenker kan vera konsekvensar av skulevegring. Alle informantane var einige i at skulevegring kan få store sosiale og faglege konsekvensar. Anna svarte at eleven kan stå i fare for å ikkje få vitnemål. Siv fortalde at verste konsekvens er at dei fullfører ungdomskulen med veldig låg måloppnåing. Når dei då går vidare på vidaregåande vil det få konsekvensar for korleis dei meistrar det. Siv la til at alt i skulen bygger på eit spiralprinsipp. Helene fortalde at dei kan gå glipp av vennskap, kan bli einsame, det kan bli veldig tøft å koma tilbake på skulen, dei kan forsvinna utanfor fellesskapet og kan utvikla sosial angst. Ole sa at ein kan få følelsen av utanforskap, som kan føra til at ein får problem med å delta i samfunnet, som for eksempel vanskar med å ta utdanning, få seg jobb, og slita med å ha overskot til å pleia sosialt fellesskap.

4.7.1 Analyse

Alle informantane meiner at skulevegring kan føra til store sosiale og faglege konsekvensar. Ein informant sa at eleven kan stå i fare for å ikkje få vitnemål. Ein annan sa at eleven kan oppleve å fullføra ungdomskulen med låg måloppnåing, og vidare kan vidaregåande bli vanskeleg å meistra. Det blei nemnt at eleven kan gå glipp av vennskap, bli einsam, det kan bli vanskeleg å koma tilbake på skulen, ein kan forsvinna utanfor fellesskapet, utvikla sosial angst. Ein informant svarte at eleven kan få problem med å delta i samfunnet, vanskar med å ta utdanning, vanskar med å få seg jobb og kan få vanskar med å ha overskot til å pleia sosialt fellesskap.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet blir funna drøfta opp mot problemstillinga i lys av tidlegare forskning og teori. Det som kjem fram her, vil vera det som blir lagt til grunn for i konklusjonen. Det blir følgd den same strukturen som i presentasjon av funn, med følgjande delkapittel: Omgrepet skulevegning, risikofaktorar, teikn på skulevegning, handtering, skule-heim samarbeid, skule- og klassemiljø og konsekvensar. Drøftinga skal vera med å setja lys på følgjande problemstilling: *Korleis kan lærarar handtera skulevegning hjå elevar på 5.-7. trinn?*

5.1 Omgrepet skulevegning

Alle informantane kjenner til omgrepet skulevegning, men det er ulike nyansar i forståing av omgrepet. Her kom det fram at eleven gjerne hadde lyst til å gå på skulen, men emosjonelle vanskar gjer det vanskeleg. Dette stemmer godt overeins med det Amundsen et al. (2020) skriv, at fleire definisjonar av skulevegning heng saman med at barn og unge over tid strevar med emosjonelt ubehag. Det vart nemnt at eleven ikkje fungerer på skulen slik som rammene på skulen er. Dette kjem ikkje fram i definisjonane på skulevegning. Det kan tenkast at elevar som ikkje fungerer i rammene på skulen, opplever eit emosjonelt ubehag som igjen kan føre til skulevegning. Informantane sa at når eleven har utvikla skulevegning, så har det låst seg, og gått litt for langt. Det er Ingul et al. (2019, s. 46) einig i, som skriv at skulevegning er ein type skulegangsproblematikk som går ut på at eleven er motvillig eller nektar å gå på skulen. Det tyder på at informantane har ei forståing av kva skulevegning er. Det er viktig å ha forståing av kva skulevegning er, for å kunna oppdaga og handtera det. Dette viser viktigheita av å oppdaga skulevegning, møta elevane sine følelsar og setja inn tiltak før situasjonen har blitt fastlåst.

To informantar føler at skulen har ei felles forståing av omgrepet skulevegning, men at det i praksis blir gjort litt ulikt i forhold til klassetrinna. Dei to andre informantane meiner det motsette, at temaet blir bagatellisert og at ein ikkje har ei felles forståing fordi temaet er så nytt. Lærarar meiner at dei har for lite kunnskap om skulevegringsproblematikk, og har eit ynskje om å kunna delta på kurs om skulevegning dersom dei hadde fått tilbodet om det

(Amundsen et al., 2020). For å kunna handtera skulevegring, må ein ha kunnskap om kva det er. To informantar opplever at skulen har mangel på forståing av skulevegring. Det kan tenkast at det har vore for lite fokus på skulevegring, som gjer at ein ikkje forstår viktigheita av å ta tak i det og som dermed fører til bagatellisering. Meir fokus og opplæring på skulevegring kan gje ein felles plattform, noko som også kan gjera at ein dreg i same retning og har ein meir felles forståing av kva skulevegring er.

Når det gjeld om skulevegring er eit aukande problem i skulen, nemnte alle informantane at dei føler det er meir skulevegring no enn før. Skulane og pedagogisk-psykologisk teneste, PPT, rapporterer om auka mengd med elevar som vegrar seg for å gå på skulen (Marshall et al., 2023). Det kom fram at sosiale medier og influencerar kan påverka skulevegring. Ifølgje Madsen og Brochmann (2022) er det ikkje usannsynleg at sosiale medier kan forsterka grunnane til skulevegring. I sosiale medier, som for eksempel i appen TikTok, er det blitt meir vanleg at ungdom fortel korleis dei har det, og gjerne fortel om at dei strevar med angst og liknande. Dette kan påverka andre ungdomar til å tru at ein sjølv også strevar med angst, fordi ein føler ein har dei same symptoma som det ungdomane på TikTok fortel. To informantar føler det er blitt meir fokus på å finna grunnane til kvifor eleven ikkje er på skulen. Skulevegring er eit dagsaktuelt tema, så det kan tenkast at lærarane har fått meir kunnskap og er blitt meir bevisste på korleis ein skal oppdaga vegringa. Dette kan vera faktorar som gjer at både lærarane og skulane ser ei auke i skulevegring blant elevar.

I forhold til om skulevegring har auka etter pandemien, kom det fram både ja og nei. Det som skilte seg ut med informanten som opplevde mindre vegring etter pandemien, var at klassen var delt inn i mindre grupper. Det kan tenkast at dette gav elevane som vegra seg nok trygghet og oppfølging til å meistra skulekvardagen. Ifølgje Madsen og Brochmann (2022) har koronapandemien gjort det vanskelegare for enkelte barn å koma tilbake på skulen. Dette støttar Edvardsen (2022), som fortel at skulefråvær har auka betydeleg i løpet av pandemien. Under koronapandemien var elevar vekke frå skulen over lengre tid. Viss det ikkje blei satt inn tiltak som mindre grupper eller god oppfølging, vil det vera naturleg å tenka at det for nokon elevar blei skummelt å koma tilbake på skulen. Ein blei også meir

vane med å vera heima og meir saman med foreldra, og terskelen er kanskje blitt lågare for å vera heime, fordi eleven har erfart at det er mogeleg å vera heima og samstundes få god oppfølging. Ein del elevane blei også vane med å ikkje treffa så mange andre under denne perioden, og dette kan ha ført til at det blei skummelt å koma tilbake på skulen.

Tre informantar meiner dei har tilstrekkeleg med kunnskap om skulevegring. Ein informant føler ho har lite kunnskap, og synest det kan vera utfordrande å vita korleis ein skal finna ut kva som er årsaka til skulevegring. Ein norsk studie viser at fagfolk føler dei har for lite kunnskap om skulevegring (Amundsen et al., 2020). Dette kan bety at skulane har tatt grep om å få meir kunnskap om skulevegring. Samtidig føler ingen av informantane at skulen har god nok kunnskap om skulevegring, slik at elevane får best mogleg tilrettelegging. Det kan tenkast at kollegaer ikkje er så flinke til å snakka saman om eigne erfaringar, eller ikkje føler dei har tid til å hjelpa kvarandre. Det kan også tyda på at lærarane som opplever at dei har tilstrekkeleg kunnskap om skulevegring har tileigna den frå eigne erfaringar, og at det ikkje er skulane som har sørgja for opplæring.

Alle informantane opplevde at dei hadde forståing av forskjellen på skulk og skulevegring. Ord som kom fram som handla om skulk, var at eleven ikkje orkar, synest at noko er vanskeleg, ubehageleg eller kjedeleg. Ifølgje Havik (2018, s. 27) handlar skulk om at ein mislikar skulearbeidet, kjedar seg, lite interessert og umotivert for skulearbeid og lekser. Fleirtalet av informantane poengterte at det er viktig å kunna skilja mellom skulk og skulevegring. Dette får informantane støtte i frå teorien som seier at skulevegring og skulk treng ulike former for tiltak (Havik, 2021). I likskap med viktigheita av å ha forståing av omgrepet skulevegring, er det også viktig at lærarar har forståing av kva skulk inneberer, og kva som er forskjellen på skulk og skulevegring. Samstundes kjem det fram omgrep i informantane sin definisjonen av skulk, som teorien legg nærmare vegring. Dette er med på å visa at det kan vera ein gråsoner der det i praksis for lærarar kan vera utfordrande å skilja skulk frå skulevegring.

Det kjem fram i intervjua at lærarane synest det er vanskeleg å skilja mellom skulk og skulevegring. Ifølgje Amundsen et al. (2020) er det vanskeleg for lærarane å skilja mellom skulk og skulevegring. Skulevegring og skulk har ein del like fellestrekk, men dei skil seg frå kvarandre på sentrale punkt (Havik, 2018, s. 27). Det kan tenkast at skulevegring og skulk i praksis blir opplevd som meir samanvevd enn det som blir skriva i teorien. Det viser uansett at det er viktig å ikkje gje seg om ein strevar med å finna ut kvifor eleven har fråvær, fordi ein treng å finna ut av årsaka for å hjelpa eleven på best mogleg måte. Dersom det blir for vanskeleg for læraren å hjelpa eleven, er det viktig å be om hjelp frå andre instansar. Havik (2018, s. 153) skriv at det er særleg viktig med samarbeid med andre instansar når eleven har vore lenge vekke frå skulen og det ikkje skjer noko framgang av tilrettelagte tiltak.

5.2 Risikofaktorar

Både Havik (2018) og Ingul et al. (2019, s. 53-54) kategoriserer risikofaktorar inn i faktorar barnet tileignar seg sjølv og faktorar utanfor barnet som i heimen og i skulemiljøet. Når det gjeld faktorar i heimen, kom det fram at lite forventingar i heimen og heimeverande foreldre kan vera risikofaktorar. Havik (2018, s. 70) nemner blant anna at oppdraging, å ha omsorg for seg sjølv etter skuletid, utdanning og føresette sine haldningar til dette og lite interesse for barnet sin skule og utdanning kan vera risikofaktorar i heimen. Desse faktorane kan knytast opp til lite forventingar i heimen, dersom føresette ikkje tar del og ikkje viser interesse for korleis det går med barnet på skulen og hjelper til med lekser. Heimeverande foreldre blei nemnt som ein risikofaktor av informantane, men ikkje nemnt som ein risikofaktor i teorien. Det som kan vera positivt med heimeverande foreldre, er at foreldra kan gje barnet mykje oppmerksomheit og kan ha kapasitet til å følgja opp barnet, som for eksempel å hjelpa til med lekser. Negative sider ved heimeverande foreldre, er at dei er rollemodellar for barnet sitt, og sidan dei er heima, kan det påverka barnet til å også få lyst til å vera heima. Uavhengig om føresette er heima eller på jobb, så er det viktig korleis dei brukar tid, oppdrar og viser interesse for barnet sitt.

Det blei nemnt at dersom eleven føler seg utrygg, ikkje blir godt nok ivaretatt heima eller opplever emosjonelle påkjenningar i heimen, kan vera risikofaktorar. Dette kan knytast opp til det Ingul et al. (2019, s. 53-54) skriv, at vanskar på heimebane/omsorgssvikt kan vera risikofaktorar. Maynard et al. (2015, s. 57) nemner også at risikofaktorar i heimen kan vera skilsmisse, psykiske helseproblem og overbeskyttande foreldre. Havik (2018, s. 70) skriv at risikofaktorar i heimen kan vera ekteskapsproblem, familiekonfliktar, foreldra si psykiske helse og fattigdom som kan vera emosjonelle påkjenningar i familien. Det er naturleg å tenka at utfordringar heima påverkar heile livet, også skulekvardagen. Viss ein elev bur åleine saman med sin sjuke mor, er det grunn til å tru at eleven vil vegra seg for å gå på skulen fordi hen heller ynskjer å hjelpa mor si. Viss ein som lærar ikkje tenker på risikofaktorar i heimen som årsaker til skulevegning, vil det bli vanskeleg å skulle hjelpa denne eleven tilbake på skulen.

Det er også fleire risikofaktorar i heimen som teorien nemner som ikkje blir nemnt av informantane, som til dømes i kva rekkjefølgje barnet er i søskenflokk, familiestørrelse og gutar frå åleineforeldre har oftare fråvær enn gutar frå familiar med to foreldre (Havik, 2018, s. 70). Det tyder på at tre av fire informantane er bevisst på at skulevegning kan oppstå på grunn av ulike faktorar heima. Dei faktorane som informantane ikkje nemnte, kan tenkast er risikofaktorar ein gjerne ikkje ser så ofte i praksis. Til dømes så viser forskning at gutar frå åleineforeldre har oftare fråvær enn gutar frå familiar med to foreldre (Havik, 2018, s. 70). Dette kan vera ein risikofaktor som ein gjerne ikkje ser på som den største eller den vanlegaste risikofaktoren for skulevegning.

Når det gjeld risikofaktorar som kan oppstå på skulen, nemnte to informantar at det kan vera det sosiale, at eleven føler seg utanfor fellesskapet. Ingul et al. (2019, s. 53-54) skriv at einsamheit kan vera ein risikofaktor. Både Maynard et al. (2015, s. 57), Ingul et al. (2019, s. 53-54) og Havik (2018, s. 76) poengterer at mobbing kan vera ein risikofaktor. Mobbing kan henga saman med det sosiale og føla seg utanfor. To informantar nemnte at ein risikofaktor kan vera å ikkje oppleva meistring. Ingul et al. (2019, s. 53-54) skriv at faglege utfordringar kan vera ein risikofaktor. Tre informantar nemnte det psykososiale miljøet, som dårlege

relasjonar og å vera utrygg på dei vaksne eller medelevar. Både Havik (2018, s. 76), Ingul et al. (2019, s. 53-54) og Maynard et al (2015, s. 57) er alle einige i at dårleg klasseleiing kan vera ein risikofaktor. Havik (2018, s. 76) fortel at bråk og uro som kan føra til usikkerheit og uforutsigbarheit, mangel på orden, ro, struktur og organisering i klasserommet (Havik, 2018, s. 76). Dette viser viktigheita av at elevane opplever meistring på skulen, uansett kva forutsetningar dei har. Det tyder også på at å ha trygge og gode relasjonar med medelevar og dei vaksne er viktig, og at læraren må jobba for å skapa gode rutinar og organisering i klasserommet.

Risikofaktorar på skulen som kom fram, var prestasjonspress, mykje fråvær og fysiske plager med kroppen. Decenney og O`Toole (2021) støttar dette, som poengterer at ein risikofaktor for skulevegring, er presset for å oppnå faglege prestasjonar. Fråvær utan unnskyldning kan vera forårsaka av skulevegringsåtferd, at barnet nektar å gå på skulen eller har problem med å vera på skulen ein heil dag (Kearney, 2007, s. 452). Det tydar difor på at prestasjonspress er ein risikofaktor for skulevegring. Fysiske plager med kroppen og mykje fråvær, er ifølgje teorien meir teikn på skulevegring. Både Ingul et al. (2019, s. 53-54) og Havik (2018, s. 29) skriv at teikn på skulevegring kan vera somatiske eller psykosomatiske plager. Det kan tenkast at det kan vera litt utfordrande å skilja mellom risikofaktorar og teikn på skulevegring, då dei også heng ein del saman i kvarandre. Samtidig er det viktig å kunna skilja mellom desse, då ein treng å vita kva som er risikofaktorar for skulevegring, for å kunne førebyggja, og ein treng å vita kva som er teikn på skulevegring for å kunna oppdaga og handtera det.

Det var ein informant som nemnte utfordrande åtferd som ein risikofaktor som kan knytast til ein faktor som barnet sjølv tileignar seg. Dette er Havik (2018, s. 53) einig i, som skriv at åtferdshemming kan vera ein risikofaktor for skulevegring. Dersom eleven gradvis eller meir plutselig endrar åtferd, er det viktig å ta ein samtale med eleven for å prøva å finna ut av grunnen til endra åtferd. Det kom ikkje fram nokon andre risikofaktorar som barnet sjølv kan tileigna seg. Dette kan bety at informantane ikkje har heilt oversikt over risikofaktorar som barnet sjølv kan tileigna seg. Samtidig nemner Ingul et al. (2019, s. 56) at det vanskeleg å

identifisera risikofaktorar, på grunn av variasjon i korleis skulevegring blir presentert. Difor kan det også bety at desse risikofaktorane er vanskeleg å oppdaga og difor ikkje dei vanlegaste risikofaktorane som informantane ser. Ein kan også stilla seg litt kritisk til teorien. Ein grunn til at desse faktorane ikkje blir nemnt, kan vera at skulen tenker at faktorar i heimen og på skulen er dei faktorane skulen ser og kan jobba mest med for å gjera skuledagen betre for eleven. Til dømes så seier teorien at angst er ein faktor som barnet sjølv kan tileigna seg. Skulen sin jobb er i utgangspunktet ikkje å fjerna angsten, men dei kan leggja til rette for å redusera den. Det kan difor tenkast at faktorar som barnet sjølv tileignar seg, er faktorar som lærarane fokuserer mindre på når det gjeld skulevegring, fordi faktorar på skulen og i heimen er dei faktorane dei kan jobbe mest med.

Tre informantar har ikkje merka så mykje til samanheng mellom stress og skulevegring. Garfi (2018, s. 1) skriv at barn som utviklar skulevegring, viser gjerne alvorleg emosjonelt og kognitivt stress i møte med skulekvardagen. Det emosjonelle ubehaget knytt til skulen, kan vera kopla opp mot angst (Thambirajah et al., 2007, s. 41). Dette kan handla om at lærarane ikkje har tid til å oppfatta stresset hos elevane. Informantane meiner at det kan bli mykje stress i barn sitt liv når det blir mykje følelsar og tankar hos barnet, samtidig som dei skal forholde seg til mykje på skulen, som å hugsa å ta med bøker, gjera lekser, prestera på prøvar og halda på venner. Det kom også fram at nokon elevar må ta seg av søsken og praktiske oppgåver i heimen etter skuletid, og det kan føra til stress. Ein informant sa at summen av faktorane er grunnen til at elevar utviklar skulevegring. Dette støttar Gran og Mosand (2022, s. 8) som skriv at kvar for seg er ulike faktorar kjente utfordringar for skulen, og treng åleine ikkje føra til skulefråvær, men når fleire faktorar opptrer samtidig kan det bli overveldande for eleven. Alle informantane var einige i at angst kan ha samanheng med skulevegring. Elevar med skulevegring kan ha angst, men det betyr ikkje at alle elevar med angst vegrar seg for å gå på skulen (Ingul & Nordahl, 2013). Det er difor viktig å vera bevisst på å sjå eleven bak utfordringane, ikkje trekke for raske slutningar og finna ut kva som er grunnen til vegringa. Både stress og angst er faktorar som kan føre til skulevegring, medan informantane ser ein samanheng mellom angst og vegring, men ikkje stress og vegring. Det kan henda at angst blir opplevd tydelegare i samanhengane med skulevegring enn stress, fordi stress er meir normalisert i samfunnet, samstundes er teorien tydeleg på at sjølv om

stress er meir vanleg er det likevel noko som må takast på alvor.

5.3 Teikn på skulevegring

Det blei nemnt at teikn på skulevegring kan vera systematisk fråvær og at eleven har psykiske vanskar. Dette støttar Ingul et al. (2019, s. 53-54) som skriv at teikn på skulevegring kan vera fråvær eller delvis fråvær, angst, depresjon og somatiske/kroppslege plager. To informantar nemnte at store forandringar i familielivet som samlivsbrot eller dødsfall kan vera eit teikn på skulevegring. Devenney og O`Toole (2021, s. 42) skriv at lærarane sine erfaringar med skulevegring er at det heng saman med følelsar, traume og motgang. Dette tyder på at store forandringar i familielivet som samlivsbrot eller dødsfall er krisar der ein er meir i risiko for å utvikla skulevegring, samstundes er det mange eksemplar på barn som har stått i krisar utan å utvikla vegring for skulen. Det er difor grunn til å tru at store forandringar i familielivet er ein risikofaktor og ikkje teikn på skulevegring. Det kom også fram at teikn kan vera å koma for seint inn i klasserommet, gå ofte på do, trekkja seg tilbake i friminuttane, prøva å vera usynlege, mykje sjuke, vondt i hovudet og magen, dårleg konsentrasjon, bytte av lærar og endring av åtferd. Dette heng godt saman med både det Ingul et al. (2019, s. 53-54) og Havik (2018, s. 29) skriv, at elevar med skulevegring ofte vil skulda på somatiske eller psykosomatiske plager som magesmerter, kvalme og hovudverk.

5.4 Handtering

Informantane var einige i at ein handterer vegringa ulikt frå elev til elev, då alle elevar er ulike og strevar med ulike utfordringar. To informantar fortalde at det er viktig at eleven sjølv ser for seg at tiltaka kan vera ei løysing eller eit framsteg. Dette er både Havik (2018, s. 96) og Heyne (2019, s. 2) einige i, som begge poengterer at elevane viser forskjellige teikn på skulevegring og grunnane er ofte komplekse, som fører til at aktuelle tiltak må planleggast i samarbeid med eleven sjølv og føresette. Om ein ikkje tar omsyn til den enkelte elev når ein skal setja inn tiltak, kan det føra til at tiltaka ikkje har effekt og at ein ikkje ser framgang hos eleven. Det å inkludera eleven og føresette i prosessen med å setja inn tiltak, kan tenkast er viktig, fordi det kan vera motiverande for alle partar dersom alle har tru på at tiltaka kan fungera.

Det kom fram at det er viktig å kartlegga årsaka til fråværet, fordi fråværet heng tett saman med skulevegringa. Dette støttar Havik (2021) som skriv at uavhengig av kva type fråvær det gjeld, så er det viktig å kartlegga bredt, både i forhold i skulen, hjå den unge, i familien og i fritida. Tre informantar sa at ein må ha samtalar med eleven for å prøva å finna ut kva som er grunnen til skulevegringa. Dette er Richardson (2016, s. 533) einig i, som skriv at for å få til å hjelpa elevar med skulevegring, bør ein prøva å forstå kvifor eleven strevar med det. To informantar sa at det kan vera vanskeleg å få eleven til å setja ord på kva som er gale. Det å finna ut av kva som er grunnen til vegringa, kan difor vera tidkrevjande og utfordrande, fordi ein gjerne må ha mange samtalar med eleven for å få til å kartlegga kva som er årsaka. Sjølv om det ofte vil krevja mykje frå læraren å kartlegga grunnen til vegringa, så viser både praksis og teori at dette er eit viktig steg i handteringa av skulevegring.

To informantar nemnte at målet med handteringa, må fyrst og fremst vera å få eleven tilbake på skulen, og at alt er betre enn ingenting. Richardson (2016, s. 531) skriv at primærbehandlinga ved skulevegring at eleven skal koma tilbake på skulen så tideleg som mogleg. Det vil difor vera viktig å bruka mye tid og ressursar med ein gong ein ser teikn til skulevegring fordi konsekvensen av å venta kan vera stor. Dette støttar Garfi (2018, s. 1) som poengterer at dess lengre eit barn er vekke frå skulen, dess vanskelegare blir det for barnet å koma tilbake til ein normal skulekvardag. Ein må difor jobba mot at fråværet blir stoppa så tideleg som mogleg.

Det kom fram at ein kan reise heim og henta eleven. Dette støttar Gran og Mosand (2022, s. 54) som skriv at dersom ein elev føler seg trygg på skulen og har tilstrekkeleg støtte, kan avtalt henting heima vera til hjelp. Viss eleven ikkje føler seg trygg, kan dette føra til auka stress og manglande meistring. Det tenkast at dette kan vera eit tiltak ein kan teste ut, dersom ein strevar mykje med å få eleven på skulen. Dette kan fungere fordi nokon elevar kan føla på meir ansvar om å bli med, dersom læraren kjem heim. Når familiar treng hjelp, er det fordi noko i samhandlinga er fastlåst som hindrar utvikling (Michaelsen, 2021, s. 163).

Det at ein lærar kjem heim kan skapa ein bevegelse i samhandlinga og bidra til å skapa alternativ til dei fastlåste mønstera. For nokon elevar kan det vera skulevegen som er skummel å gå åleine, og då kan det følast trygt for eleven å gå saman med læraren til skulen. I nokre tilfelle kan det også vera at føresette må reise tideleg på arbeid om morgonen, og har difor ikkje tid til å passa på at barnet kjem seg på skulen. Det kan då vera fint for foreldra å vita at læraren eller ein annan vaksen på skulen kan hjelpa til.

Informantane sa at det er viktig å leggja til rette for at kvardagen er gjennomførleg for eleven. Det er særleg viktig for elevar som visar teikn til skulevegring eller angst, at dei får tett oppfølging og blir trygga etter feriar, langvarig sjukdom eller andre avbrekk frå skulen (Havik, 2018, s. 112). To informantar sa at det samtidig er viktig at læraren set krav og forventingar til eleven og føresette, fordi elevane treng å læra å takla motgang og at livet kan vera tøft inni mellom. Dette heng saman med tverrfaglege temaa i overordna del av læreplanen under folkehelse og livsmeistring, der det blant anna står at: "Faget skal gje elevane kompetanse til å takla medgang og motgang, samtidig som dei blir utfordra på å respektera andre sine idear, meiningar og følelsar" (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Det betyr at alle elevar har behov for å bli utfordra på å bli satt krav og forventingar til. Dersom eleven ikkje blir satt forventingar til, kan det føra til at hen ikkje opplever framgang og meistring, som vidare kan føra til låg motivasjon og dårleg relasjon med læraren. Dette støttar Utdanningsdirektoratet (2021, s. 4) som skriv at å vera i ein situasjon som ein ikkje meistrar, vil kunna svekka eigne forventingar om meistring, og dermed føra til låg motivasjon. Samtidig er barn med skulevegring ei sårbar gruppe, fordi dei strevar ofte med emosjonelle utfordringar. Det kan difor tenkast at sjølv om alle elevar treng å vita at det blir stilt krav og forventingar til dei, så må ein også ha i bakhovudet som lærar at desse elevane kanskje ikkje kan bli stilt dei same forventingane til som andre elevar. Dette støttar Brandtzæg et al. (2016 s. 14) som skriv at barn kan vera i forhold med omsorgssvikt, mishandling, rus og vald som verkar inn på kor klare dei er for skulen sine forventingar.

To informantar nemnte at ein må ha god relasjon med eleven. Brandtzæg et al. (2016, s. 21) skriv at tilknytingsrelasjonar hjelper ikkje berre til med at barnet får den beskyttelsen dei

treng, men hjelper også til med å bli kjent med, handtera og regulera følelsar. Ein god tilknytning mellom lærar og elev med skulevegning, kan bidra til at eleven klarer å koma på skulen fordi relasjonen kan hjelpa på å handtera følelsane rundt vegringa. Ein informant sa at ein må lytta og vera villig til å møte eleven på følelsar som hen sitter inne med, og ikkje bagatellisera det eleven kjenner på. Dette stemmer godt overeins med det teorien seier, som skriv at dei vaksne må prøva å forstå barnet innanfrå, fordi det kan hjelpa eleven til å føla seg trygg og verdifull (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). For å få eleven til å opna seg opp til læraren, er det viktig at læraren har ein god relasjon til eleven. Det kan tenkast at dersom ein ikkje snakkar med eleven og møter hen på dei følelsane som hen sitter inne med, kan det føra til at eleven får ein følelse av at andre ikkje bryr seg, føle seg einsam, og at det kan føra til at eleven tenker at det ikkje er så nøye om hen er på skulen eller ikkje. Dersom læraren møter eleven på følelsane sine, og eleven får snakka ut om kva hen føler, så kan det bli lettare for læraren å vita kva behov eleven har, eleven kan få det betre etterpå og det kan hjelpa eleven til å handtera følelsane sine.

Det blei fortalt om ein erfaring der skulevegninga var så alvorleg at ein informant følte det var utanfor hennar arbeidsoppgåve og kompetanse, og søkte hjelp hos andre instansar. Eit samarbeid med andre instansar, er særleg viktig dersom det ikkje skjer framgang av tilrettelagt tiltak, og om elevar har vore lenge vekke frå skulen (Havik, 2018, s. 153). Havik legg til at fagfolk i andre instansar kan hjelpa til med rettleiing, konkrete råd, behandling, praktisk hjelp, utredning, vidare tilvising eller hjelpa til om samarbeidet mellom skule og heim ikkje fungerer. Dette viser viktigheita av å kunna be om hjelp når ein ser at det er behov. Når lærarar over tid har stått i problematikk rundt skulevegning, kan det vera nyttig å få råd og rettleiing frå nokon utanfrå som ikkje er like involvert i situasjonen, og dermed kan tenka annleis.

Det kom fram at det er viktig å skriva notat undervegs, fordi ein gløymer fort, og det kan hjelpa å finna mønster hos eleven. Dette støttar Ingul et al. (2019, s. 55) som poengterer

viktigheita av å registrera fråværet kvar dag, og at ein bør analysere fråværet nokre gonger i løpet av veka, for å undersøka kvifor eleven har fråvær. Alle informantane var einige i at det har vore vanskeleg og utfordrande å handtera skulevegning. Grunnane som kom fram frå informantane er blant anna at det er tidkrevjande, emosjonelt slitsamt, utfordrande å vita korleis ein skal møte eleven på grunn av for lite kunnskap, og føresette som ikkje ynskjer at andre instansar skal hjelpa. Richardson (2016, s. 531) skriv at skulevegning kan vera eit vanskeleg problem å behandla, og kan vera frustrerande og utfordrande for familiar og klinikarar. Det som kan hjelpa læraren til å stå i ein vanskeleg situasjon, er å ha eit støttande miljø rundt seg frå leiinga og kollegaer som hen kan snakka med for å få råd og tips om situasjonen.

Når det gjeld om skulen har nokre faste rutinar på handtering av skulevegning, svarte tre informantar at dei har klare rutinar på korleis dei handterer skulevegning. Samtidig svarte berre to informantar at det er viktig å snakka med eleven. Dette tydar på at to informantar jobbar på skular der rutinane har manglar, då å snakka med eleven sjølv er avgjerande i arbeidet med å løysa vegninga. Om rutinane eigentleg inneheld samtalar med eleven, tydar dette på at rutinane bør bli betre kjent for informantane. Ein informant nemnte at rektor blir kontakta, og at denne deretter handlar ut i frå behov. Denne informanten ser ut til å ha ein mindre konkret rolle i arbeidet med skulevegning, men det kan likevel hende informanten er sentral i arbeidet vidare etter samtale med rektor. Det kan også virka som informanten hoppar over eit steg, som Gran og Mosand (2022, s. 19) meiner er viktig, å fyrst laga eit arbeidslag for kontaktlærar, foreldre, og eleven, der ein testar ut tiltak, og dersom dette ikkje fungerer, så kjem leiinga på skulen inn og prøver å hjelpa. Ifølgje Havik (2018, s. 157) er det viktig at skulane omsett den kunnskapen dei har og lærar å brukar den i praksis. Det vil seia at det hjelper ikkje å berre ha kunnskap om skulevegning, men korleis ein anvende kunnskapen har betydning for elevane i praksis. Ein treng difor å implementera planane i skulen sin organisasjon og i støttefunksjonane rundt eleven og skulen (Havik, 2018, s. 157).

5.5 Skule-heim samarbeid

Alle informantane var einige i at skule-heim samarbeidet bør vera bra, og at det har alt å seia for at eleven skal lykkast. Dalland og Knutsen (2020, s. 17) skriv at eit godt samarbeid mellom skule og heim kan løysa problema før dei oppstår, medan eit dårleg samarbeid kan skapa problem som elles ikkje ville oppstått. To informantar var einige i at begge partar bør tora å gje beskjed tideleg dersom noko ikkje fungerer, slik at skulen kan kartlegga eleven i ein tideleg fase. "God kommunikasjon mellom heim og skule bidrar positivt til skulen sitt arbeid med læringsmiljøet og til elevane sitt oppvekstmiljø" (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 1). Faugstad og Jenssen (2019, s. 100) skriv at eit godt samarbeid mellom skulen og heimen kan føra til at eleven får eit betre læringsutbytte, auka trivsel, færre åtferdsproblem og positiv haldning til skulen. For å handtera ein elev med skulevegring, er det essensielt å ha eit godt samarbeid med føresette. Føresette bør bli kontakta heilt i starten av handteringa, slik at dei tar del i heile prosessen. I tillegg betyr dette at læraren og skulen som heilheit bør leggja inn mykje ressursar i å sikra eit godt skule-heim samarbeid. Skulen bør ha konkrete tiltak i saker der samarbeidet ikkje er så bra. I teorien om handtering kom det fram at innsatsen i starten av skulevegringa er avgjerande (Garfi, 2018, s. 1; Richardson, 2016, s. 531). Her kjem det også fram at eit godt samarbeid kan vera forskjellen på trivsel og misstrivsel på skulen. Nettopp derfor er dette så viktig for førebygginga av skulevegring.

Når det gjeld kva skulen kan gjera for å sikra eit godt samarbeid, kom det fram at ein må møte føresette med respekt. To informantar sa at ein må ha ein tett og jamleg dialog, vera ærleg på det ein ser og prøva å tenka korleis det er for foreldra å stå i situasjonen. To informantar sa at openheit er viktig. Dette støttar Dalland og Knutsen (2020, s. 17-18) som poengterer at eit godt skule-heim samarbeid krev gjensidig tillit der føresette blir høyrte, tatt på alvor, får medverka og får informasjon. Det er ofte behov for dagleg samarbeid med føresette til elevar som strevar av ulike grunnar (Dalland & Knutsen, 2020, s. 42) Skulen har eit ansvar for at samarbeidet skal fungera for alle som er involvert. Det kom også fram at det er viktig å setja grenser for når ein er tilgjengeleg for foreldra. Dette støttar Dalland og Knutsen (2020, s. 41) som skriv at sjølv om ein skal vera tilgjengeleg som lærar, så kan ein ikkje alltid vera tilgjengeleg, så det er viktig å tenka nøye gjennom korleis samarbeidet skal

føregå. Det kan difor tenkast at det er viktig som lærar å ha tenkt gjennom kva tid ein ynskjer å vera tilgjengeleg for foreldra, slik at dei ikkje kan forventast å få svar heile døgnet, og slik at læraren slepp å få unødvendig mykje telefonar og e-postar.

Ein informant fortalde at det er viktig å ringa til heimen, ikkje berre senda meldingar. Ein får snakka meir utfyllande på telefon, ein viser at ein bryr seg og tek barnet deira på alvor. Det kom fram at ein bør vera på tilbodssida i forhold til tilrettelegging. Dette kan visa føresette at læraren tek eleven på alvor. Informantane sa at ein må vera litt audmjuk, fleksibel og profesjonell. Dette støttar Havik (2018, s. 132) som skriv at skulen skal ta initiativ og vera den profesjonelle i samarbeidet. Vidare kom det fram at ein må ha forståing for at føresette synest det er ein tøff situasjon. Alle informantane har hatt gode erfaringar med samarbeid med føresette. Dette kan tyde på at lærarane har god kunnskap om korleis ein skal skapa god relasjon og eit godt samarbeid med heimen. Ein informant sa at nokon føresette kan vera litt nektande, og vil ikkje innsjå at barnet deira har ein utfordring. Ifølgje denne informanten kan det i slike tilfelle vera vanskeleg å hjelpa eleven, fordi ein treng foreldra med på laget. Foreldra er ein stor og sentral del av livet til eleven, så det vil vera viktig for skulen å formidla til foreldra at skulen ikkje er ute etter å arrestera foreldra på noko, men at ein jobbar saman mot det same målet, som er eit ynskje om at eleven skal koma på skulen og ha det så bra som mogleg.

Kva føresette kan gjera for å hjelpa barnet sitt med skulevegring, svarte tre informantar at dei må setja forventingar og krav til barnet sitt. Havik (2018, s. 134) meiner at dersom eleven ikkje klarer å gå på skulen, må foreldra utøva eit mildt press ovanfor barnet, og ikkje lett gje etter og la barnet vera heima. Havik legg til at i situasjonar der føresette ikkje får til å få barnet på skulen, så bør føresette sørgja for at barnet gjer skulerelaterte oppgåver heima, og samtidig kontakta skulen. Dersom barnet blir pressa til å koma på skulen, kan det tenkast at det er viktig at læraren står klar på skulen til å ta i mot barnet på ein god måte. Dette kan også vera ein trygghet for foreldra å vita, slik at dei kan pressa barnet sitt sjølv om dei gjerne vil oppleva motvilje og emosjonelle utbrot frå barnet sitt. Press kan ifølgje Amundsen et al. (2020) føra til at situasjonen blir meir fastlåst. Det er difor viktig at ein prøver å gjere dette

på ein god måte. Ifølgje Brandtzæg et al. (2016, s. 48) treng barn at dei vaksne er større, sterkare og klokare, og at ein brukar desse eigenskapane saman med godheit, sånn at barnet føler det er godt å vera saman med dei vaksne, og dette kan vidare føra til at barnet ynskjer å lytta og samarbeida med dei vaksne. Dette viser viktigheita av å ha ein god tilknytning til eleven og barnet sitt, der ein er ein god rollemodell og viser omsorg, og at desse faktorane er avgjerande for at ein skal få til å hjelpa elevar med skulevegring.

To informantar var einige i at foreldra ikkje bør gjera det så kjekt for barnet å vera heima frå skulen, ved å for eksempel slå ned på gaming og ikkje gjera koselege og kjekke ting. Dette støttar Balakrishnan og Andi (2019, s. 27) som skriv at foreldra bør unngå å tilby komfort når barnet er heima, som å slå på TV èn og spela spel dei dagane barnet er heima. I staden for bør barnet bli sett til å gjera skuleaktivitetar og læra på lik linje som i skuletida. Dette vil ifølgje Balakrishnan og Andi (2019, s. 27) sannsynlegvis redusera skulevegringsåtferda sidan det ikkje er nokon positive forsterkingar heima. Det er Gran og Mosand (2022, s. 21) også einig i, som fortel at å oppleve at det er behageleg å ikkje møta, samtidig som at dagen kan fyllast med andre ting, er ofte opphavet til at oppretthaldande faktorar blir ein del av utfordringa. Det vil seia at dersom eleven får lov til å vera heima og kjenna på at det er behageleg, så kan dette vera med på å forsterka lystyen til å vera heima. Dette er med på å visa viktigheita av at føresette har forventingar og krav til barnet sitt.

Det kom fram at det er viktig at foreldra lyttar til barnet sitt, er opne, snakkar med dei og anerkjenner dei. Ein informant nemnte at foreldra må blant anna skapa trygge rammer, passa på at barnet får nok søvn, nok mat, har godt med kle og utstyr med seg på skulen. Informanten fortalde vidare at barnet treng å høyra og vita at foreldra deira er glade i hen. Dersom barnet ikkje får høyra dette, vil den psykiske helsa vera tung fordi dette er eit grunnleggande behov for alle barn. Mangel på reglar heima når ein skal bruka mobil eller andre digitale leiketøy, kan ifølgje informantane føra til at barnet blant anna kan få søvnmangel, dårleg konsentrasjon, kort lunte, og hamne i mykje konflikhtar. Forsking viser at i familiar der det er travle føresette som ikkje legg vekt på barnet sin skulegang, kan bidra til skulefråvær (Balakrishnan & Andi, 2019, s. 24). Balakrishnan og Andi legg til at dersom

foreldra fortsett å trekkja seg vekk frå ansvaret deira med å ta vare på barnet sin trivsel og utdanning på grunn av arbeidsbelastning og hektisk livsstil, vil barnet utnytta denne situasjonen ved å ikkje gjera lekser eller hoppa over skulen. Det kan dermed sjå ut som at dagens samfunn som er lagt opp til å rekka mest mogleg på kort tid, kan vera ein forsterkar som gjer at foreldre ikkje tar seg tid til å sjå barna i stor nok grad.

5.6 Skule- og klasse miljø

Alle informantane nemnte at dei jobbar mykje og heile tida med å skapa gode relasjonar med medelevarane. I paragraf 9 A-2 står det: “Alle elevar har rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Det betyr at lærarane må jobba mykje og jamleg med å skapa eit godt klasse- og skulemiljø. Tre informantar fortalde at fellessamlingar, gruppearbeid, fellesaktivitetar som leik, er noko av det dei jobbar med for å skapa gode relasjonar med medelevar. Ifølgje Havik (2018, s. 87) er det å bli akseptert av jamaldrande og å oppleva sosial tilhøyrse eit grunnleggande behov for elevane. Dersom elevane ikkje opplever sosial tilhøyrse på skulen, kan det tenkast at det kan føra til skulefråvær og skulevegring, fordi det kan opplevast som ubehageleg og vondt å vera på skulen. Det kan difor vera positivt med fellessamlingar og felles aktivitetar som bidrar til samhold og felles opplevingar.

Ein informant sa at dei er veldig opne og snakkar mykje med elevane, diskuterer og stiller dei spørsmål slik at dei får reflektert og tenkt. To informantar nemnte begge at dei har laga nokre felles verdiar og klassereglar i klasserommet som ligg i botn. Ein informant fortalde at dei trenar på å sei hyggelege ting til kvarandre, og prøver å avgrensa den kvasse og negative tilbakemeldinga. Når elevane ser at læraren oppfører seg støttande, positiv og med respekt ovanfor alle elevane i klassen og på skulen, kan dette smitta over på elevane og vera ein måte å vera saman på i klassen. Klassen blir ein stad der alle respekterer kvarandre og er støttande (Havik, 2018, s. 121). Dette støttar Brandtzæg et al. (2016, s. 49), som skriv at barn som opplever at det er godt å vera saman med dei vaksne, samarbeider betre. Dersom læraren overser eller snakkar ned ein elev til andre i klassen, kan dette påverka medelevarane sin åtferd ovanfor elevane. Det same gjeld om nokon elevar snakkar ned eller overser ein

elev i klassen, så kan det påverka andre til å gjera det same. Dette viser viktigheita av at læraren sine haldningar er gode, og det viser også kor stor makt læraren har. Det er viktig å vera bevisst på eiga makt og bruka den på riktig måte i lærarrolla, og vera bevisst på å slå ned på baksnakking og utanforskap dersom læraren observerer dette.

Tre informantar har sjølv opplevd at relasjonar og klassemiljø har påverka skulevegring. Havik (2018, s. 88) skriv at manglande tilhøyrse på skulen har samanheng med fråfall. Dette støttar også Balakrishnan og Andi (2019, s. 24), som skriv at faglege vanskar og misnøye med omsyn til skulemiljøet, er dei viktigaste risikofaktorane for skulefråvær. Det tydar difor på at det å arbeida mykje med å skapa eit godt skule- og klassemiljø er viktig både når det gjeld å førebyggja men også å unngå at skulevegringa skal blir ein stor utfordring å handtera. Ein informant fortalde at det å ha venner og å vera trygg på dei vaksne, er det viktigaste for elevane. Informanten la til at dersom eleven ikkje har gode relasjonar til andre på skulen, så vil eleven heller ikkje lære noko. Dette støttar Brandtzæg et al. (2016, s. 47) som skriv at barn lærer nye ting mest effektivt dersom dei føler seg trygge, og at tryggheita kviler på tilgang til vennlege vaksne. Dei legg til at ein av skulen si primære oppgåve er difor å gje omsorg. Ifølgje Havik (2018, s. 121-122) vil ofte elevar med skulevegring vera i ein vanskeleg situasjon når det gjeld det sosiale, og kan dermed streva med å få og helda på vennskap, og dei kan vera sosialt tilbaketrekte. Havik legg til at dei difor treng å læra korleis dei skal etablera og oppretthalda vennskap, gjennom trening på sosiale ferdigheiter.

Når det gjeld kva informantane tenker er viktig å leggja til rette for i eit klasserom der det er ein elev som strevar med skulevegring, svarte informantane at det er viktig at eleven opplever forutsigbarheit, slik at vedkommande veit kva som skal skje og ikkje får nokon store overraskingar. Gran og Mosand (2022, s. 51) skriv at eit aktuelt tiltak kan vera å skapa forutsigbarheit for eleven ved å fjerna eventuelle stressfaktorar. Det kom fram at når eleven er på skulen, så er det viktig at medelevar og me vaksne anerkjenner eleven, viser at me bryr oss og setter pris på hen, og at andre elevar ikkje legg seg bort i kvifor eleven er vekke. Brandtzæg et al. (2016, s. 13) skriv at barn blir trygge når dei opplever å bli forstått og anerkjent, og når dei vaksne prøver å forstå dei innanfrå. Teorien er einig i at barn treng å bli

anerkjent, og er tydeleg på at barn også har behov for at nokon prøver å forstå korleis hen har det. Informantane fortalde at dersom det blir alt for tøft for eleven å vera i klasserommet, bør eleven ha moglegheit til å kunna trekkja seg vekk og ta ein pause. Eleven kan for eksempel sitta ute på eit grupperom, eller gå på biblioteket å lesa. Dette støttar Gran og Mosand (2022, s. 54) som skriv at nokon gonger kan det vera for vanskeleg for eleven å møta heile klassen på ein gong, og då kan det vera fint å nytta små, trygge grupper. Det at eleven inni mellom kan få pausar frå situasjonar som krev mykje energi, kan tenkast kan vera avgjerande for om eleven orkar og er trygg nok til å vera på skulen.

5.7 Konsekvensar

Alle informantane meiner at skulevegring kan føra til store sosiale og faglege konsekvensar. Dette støttar Havik (2018, s. 44) som skriv at skulefråvær kan påverka barn sin emosjonelle, sosiale og faglege utvikling negativt. Ein informant sa at eleven kan stå i fare for å ikkje få vitnemål. Ein annan informant sa at eleven kan oppleva å fullføra ungdomskulen med låg måloppnåing, og vidare kan vidaregåande bli vanskeleg å meistra. Det kom fram at eleven kan gå glipp av vennskap, bli einsam, det kan bli vanskeleg å koma tilbake på skulen, ein kan forsvinna utanfor fellesskapet, utvikla sosial angst, vanskar med å ta utdanning og få seg jobb. Kearney (2008, s. 273) skriv at på lang sikt kan skulevegring føra til fråfall frå vidaregåande opplæring, manglande utdanning, problem med å få jobb, økonomiske problem, angst og depresjon. Forsking viser også at når elevar med skulevegring er blitt vaksne, har dei oftare problem i arbeidslivet, har lågare utdanning og rapporterer lågare livskvalitet (Ingul, 2020). Skulevegring kan difor vera svært øydeleggande og alvorleg både her og no, men også på lang sikt. Det er difor nødvendig at ein arbeider førebyggjande for å prøva å hindra at slike konsekvensar kan oppstå hos elevane. Dette viser også viktigheita å setja inn tiltak så tideleg som mogleg når ein ser teikn til skulevegring.

6.0 Konklusjon

Hovudmålet med studien har vore å finna svar på følgjande spørsmål: *Korleis kan lærarar handtera skulevegring hjå elevar på 5.-7. trinn?* Det blir no presentert sentrale funn, kritiske refleksjonar og kva for forskning som kan vera relevant å belysa vidare.

6.1 Oppsummering av sentrale funn

Innanfor risikofaktorar for skulevegring legg teorien vekt på faktorar barnet tileignar seg sjølv, faktorar i heimen og faktorar i skulemiljøet (Havik, 2018; Ingul et al., 2019, s. 53-54). Informantane fokuserte på risikofaktorar på skulen og i heimen, og i mindre grad på faktorar barnet sjølv kan tileigna seg. Alle informantane var einig i at ein handterer skulevegring ulikt frå elev til elev, fordi alle elevar er forskjellige og strevar med ulike utfordringar. Teorien er einig i at grunnane til vegringa ofte er komplekse, som gjer at ein må setja inn ulike tiltak for den enkelte elev og må planleggast i samarbeid med eleven og føresette (Havik, 2018, s. 96; Heyne, 2019, s. 2). Ifølgje informantane er målet med handteringa av skulevegring å få eleven tilbake på skulen. Richardson (2016, s. 531) skriv at primærbehandlinga ved skulevegring at eleven skal koma tilbake på skulen så tideleg som mogleg. Det vil difor vera viktig å bruka mye tid og ressursar med ein gong ein ser teikn til skulevegring fordi konsekvensen av å venta kan vera stor.

Informantane var einige i at det er viktig å leggja til rette for at kvardagen er gjennomførleg for eleven. Det er særleg viktig for elevar som visar teikn til skulevegring eller angst, at dei får tett oppfølging og blir trygga etter avbrekk frå skulen (Havik, 2018, s. 112). Ein god tilknytning mellom lærar og elev med skulevegring, kan bidra til at eleven klarer å koma på skulen fordi relasjonen kan hjelpa på å handtera følelsane rundt vegringa. Dette stemmer godt overeins med det teorien seier, som skriv at dei vaksne må prøva å forstå barnet innanfrå, fordi det kan hjelpa eleven til å føla seg trygg og verdifull (Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Alle informantane var einige i at det har vore vanskeleg og utfordrande å handtera skulevegring. Richardson (2016, s. 531) skriv at skulevegring kan vera eit vanskeleg problem

å behandla, og kan vera frustrerende og utfordrande for familiar og klinikarar. Det som kan hjelpa læraren til å stå i ein vanskeleg situasjon, er å ha eit støttande miljø rundt seg frå leiinga og kollegaer som hen kan snakka med for å få råd og tips om situasjonen.

Alle informantane var einige i at skule-heim samarbeidet bør vera bra, og at det har alt å seia for at eleven skal lykkast. Dalland og Knutsen (2020, s. 17) skriv at eit godt samarbeid mellom skule og heim kan løysa problema før dei oppstår, medan eit dårleg samarbeid kan skapa problem som elles ikkje ville oppstått. Ifølgje teorien er det å bli akseptert av jamaldrande og å oppleva sosial tilhøyrse eit grunnleggande behov (Havik, 2018, s. 121). Alle informantane nemnte at dei jobbar mykje og heile tida med å skapa gode relasjonar med medelevane. Balakrishnan og Andi (2019, s. 24) skriv at faglege vanskar og misnøye med omsyn til skulemiljøet, er dei viktigaste risikofaktorane for skulefråvær. Det tydar difor på at det å arbeida mykje med å skapa eit godt skule- og klassemiljø er viktig både når det gjeld å førebyggja og handtera skulevegving.

6.2 Kritisk refleksjon

Det er eit lite utval av informantar i studien, noko som gjer at ein må vera forsiktig med å generalisera funna, då dei er prega av eit fåtal sine subjektive oppfatningar. Forskinga manglar eit elev perspektiv. Studien fortel difor ikkje kva den enkelte elev kunne hatt behov for at læraren la til rette for. Samtidig stemmer mykje av funna med litteratur og forskning, noko som er med på å styrkja validiteten. I forskinga var det nytta semistrukturert kvalitativt intervju. Dette medførte at oppfølgingsspørsmåla vart prega av det intervjuar oppfatta som viktig. Noko som kan ha medført at nokon temaa ikkje blei tilstrekkeleg belyst. Dersom nokon andre hadde gjort denne studien, kan det vera at det hadde kome fram andre funn og refleksjonar, på grunn av annan bakgrunn, oppfatningar og litteraturval.

6.3 Vidare forskning

Med bakgrunn i funn om viktigheita av skule-heim samarbeid og eleven si stemma, hadde det vore interessant å undersøkje elev- og foreldreperspektivet, og samanlikna svara med lærarperspektivet. Det at ingen av informantane føler at skulen har god nok kunnskap om skulevegring, gjer at det trengs meir kunnskap om skulevegring.

7.0 Referanseliste

Amundsen, M. L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G. & Rosenberg, C. (2020). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*, 2(2020).

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/>

Baker, M. & Bishop, F. L. (2015). Out of school: A phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 354-368.

<https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473>

Balakrishnan, R. D. & Andi, H. K. (2019). School refusal behaviour in primary school students: A demographic analysis. *Journal of Asian Research*, 3(1), 16-32.

<https://doi.org/10.22158/jar.v3n1p16>

Befring, E. & Næss, K. A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I. R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 23-48). Cappelen Damm Akademisk.

Bjøranger, D. A. (2022, 13. september). Slår alarm om ufrivillig skolefravær: - Sakene blir flere og barna blir yngre. *Norsk rikskringkasting, Sørlandet*.

[https://www.nrk.no/sorlandet/slar-alarm-om-ufrivillig-skolefravaer - -sakene-blir-flere-og-barna-blir-yngre-1.16090430?fbclid=IwAR1OZdCWI5WbPvEWZBGro80w23Ub8tQz3C3o4Bea1zuYSNtyrynK08Hnn2E](https://www.nrk.no/sorlandet/slar-alarm-om-ufrivillig-skolefravaer--sakene-blir-flere-og-barna-blir-yngre-1.16090430?fbclid=IwAR1OZdCWI5WbPvEWZBGro80w23Ub8tQz3C3o4Bea1zuYSNtyrynK08Hnn2E)

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og metalisering på barnetrinnet. Gyldendal.

Dalland, C. P. & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: Skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.

Devenney, R. & O`Toole, C. (2021). What kind of education system are we offering: The views of education professionals om school refusal. *International journal of educational psychology*, 10(1), 27-47. <https://doi.org/10.17583/ijep.2021.7304>

- Edvardsen, I. (2022, 14. mars). Skoleveggerne. *Norsk rikskringkasting*.
<https://www.nrk.no/norge/xl/skoleveggerne-1.15845096>
- Elliot, J. & Place, M. (2019). Practitioner Review: School refusal: developments in conceptualisation and treatment since 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(1), 4-15. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12848>
- Ertesvåg, F. (2023, 17. april). Barn sliter med skolevegging: Ingen registrering. *Verdens gang*.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/9zXAoM/barn-sliter-med-skolevegging-ingen-registrering>
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S. & Sorrenti, L. (2019). School refusal and absenteeism: Perception of teacher behaviors, psychological basic needs, and academic achievement. *Frontiers in psychology*, 10(1471), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01471>
- Faugstad, R. & Jenssen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 98-110.
<https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>
- Finning, K. (2020). *The association between emotional disorder and absence from school in children and young people*. University of Exeter.
- Folkehelseinstituttet. (2019, 02. desember). *Risiko- og beskyttelsesfaktorer for psykiske lidelser*. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/risiko--og-beskyttelsesfaktorer-for/>
- Garfi, J. (2018). *Overcoming school refusal. A practical guide for teachers, counsellors, caseworkers and parents*. Australian Academic Press.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gran, I. K. & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder (2. utg.)*. Fagbokforlaget.

- Gusfre, K. S. (2017, 25.august). *Hvorfor er godt samarbeid mellom hjem og skole så viktig?: Hvordan fremme et godt samarbeid?* Universitetet i Stavanger.
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/hvorfor-er-godt-samarbeid-mellom-hjem-og-skole-sa-viktig#/>
- Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social psychology of education, 18*(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Havik, T. (2018.). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.
- Havik, T. (2021). Når skolefravær blir et problem. *Bedre skole, 2*(2021).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/nar-skolefravar-blir-et-problem/>
- Helsedirektoratet. (2018, 30. august). *Sosial ulikhet påvirker helse – tiltak og råd*.
<https://www.helsedirektoratet.no/tema/sosial-ulikhet-i-helse/sosial-ulikhet-pavirker-helse-tiltak-og-rad#referere>
- 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>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i glu*. Fagbokforlaget.
- Ingul, J.M & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of general psychiatry, 12*(1), 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>

- 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>
- Ingul, M. J. (2020, 14. august). *Hva er skolevegring?* Norsk psykolog forening. <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring>
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Abstrakt Forlag.
- Kearney, C. A. & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Behavior modification*, 28(1), 147-161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A. (2007). 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. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational psychology review*, 20(3), 257-282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Krogh, T., Endresen, R. T., Iversen, I. & Reinton, R. E. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning: De historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (4.utg.). Gyldendal akademisk.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-41). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-189). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.

- Krumsvik, R. J. (2019). Forskingsetikk i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 205-221). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Madsen, J. O. & Brochmann, G. (2022, 07. Mars). Hvorfor er det å gå på skolen blitt et stort problem for så mange? *Aftenposten, Meninger*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/EagBk2/hvorfor-er-det-aa-gaa-paa-skolen-blitt-et-stort-problem-for-saa-mange>
- Marswall, C., Jøraholmen, Ø. D., Lundegård Lauridsen, L., Moen Dahl, M. & Vedvik, M. (12. februar 2023). Hva vet lærere om tiltak og handlingsplaner knyttet til skolefravær og skolevegring?. *Spesialpedagogikk*, 2022(2), 49-61.
https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/11/28/Spesialpedagogikk_02_2022.pdf
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M., & Pigott, T. D. (2015). Treatment for school refusal among children and adolescents: A systematic review and metaanalysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56-67.
<https://doi.org/10.1177/1049731515598619>
- Michaelsen, H. C. (2021). Samtaler med familier. I L. Lorås & J. C. V. Christiansen (Red.), *Samtaler i relasjonelt arbeid* (s. 163-180). Fagbokforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I L. I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Richardson, K. (2016). Family Therapy for Child and Adolescent School Refusal. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 37(4), 528-546.
<https://doi.org/10.1002/anzf.1188>
- Silverman, D. (2011). *Qualitative Research*. Sage Publications.
- Smith, J. A. (2015). *Qualitative psychology. A practical guide to research methods* (3. Utg.). SAGE Publications Ltd.
- Stavanger kommune. (2022, 30. mars). Veileder for alvorlig skolefravær.
<https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/Kvalitet-skolen/veileder-for-alvorlig-skolefravar/#9215>
- Sundquist, J. (2020, 14. juli). *De første tegnene på skolevegring*. Psykologisk.no.
<https://psykologisk.no/2020/05/de-forste-tegnene-pa-skolevegring/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Thambirajah, W. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2007). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i lederutvikling* (IDR08-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/idr08-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 13. juni). *Samarbeid mellom hjem og skole*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. September). *Temaene i elevundersøkelsen*.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Skolemiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 28. februar). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/3.3-tilpasset-opplaring/>

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Bakgrunn

- Alder:
- Kjønn:
- Utdanning:
- Stilling:
- Kor lenge har du jobba i skulen?

Om skulevegringsomgrepet

- Kva legger du i omgrepet skulevegring?
- Føler du at skulen som heilheit har ei felles forståing av omgrepet skulevegring?
- Noko forskning viser at skulevegring er eit aukande problem i skulen. Kva erfaring har du med dette?
- Ser du eit aukande problem av skulevegring etter pandemien?
- Føler du at du har tilstrekkeleg kunnskap om temaet skulevegring?
- Har du erfaring med elevar med skulevegring?
- Føler du at lærar i skulen har god nok kunnskap om skulevegring, slik at elevane får best mogleg tilrettelegging?
- Korleis opplever du samanhengen mellom omgrepa skulevegring og skulk?

Risikofaktorar

- Kva tenker du er dei største risikofaktorane for at skulevegring oppstår?
 - risikofaktorar som barnet sjølv tileignar seg
 - risikofaktorar barnet sjølv ikkje kan gjera noko med

Teikn på skulevegning

- Kva erfaringar har du med elevar som viser teikn til skulevegning?
- Korleis opplever du samanhengen mellom oppleving av meistring og skulevegning?
- Korleis opplever du samanhengen mellom stress og skulevegning?
- Korleis opplever du samanhengen mellom angst og skulevegning?
- Korleis opplever du samanhengen mellom trivsel og skulevegning?
-

Handtering av skulevegning

- Kva erfaringar har du med å handtera elevar med skulevegning?
 - Korleis synes du det er å handtera?
- Kva rolle og ansvar har du som lærar i møte med elevar med skulevegning?
- Har dykk nokre “faste” rutinar på skulen når det gjeld skulevegning?

Skule-heim samarbeid

- Korleis meiner du skule-heim samarbeidet bør vera?
 - Er samarbeidet avgjerande for at eleven skal lykkast?
- Kva kan skulen gjera for å sikre eit godt samarbeid?
- Korleis har du opplevd at samarbeidet har vore når ein elev har hatt skulevegning?
- Kva kan føresette gjera for å hjelpa barnet sitt med skulevegning?

Skule- og klassemiljø

- Korleis jobbar de lærarar og skulen for å styrkja relasjonar mellom medelevar?
- Korleis jobbar de lærarar og skulen for å skapa eit godt klassemiljø?
- Har du opplevd at relasjonar og klassemiljø har påverka skulevegning?

- Kva tenker du er viktig å leggja til rette for i eit klasserom der det er ein elev som strevar med skulevegring?

Konsekvensar

- Kva tenker du kan vera konsekvensar av skulevegring?
 - Eigne erfaringar

Er det noko du ynskjer å leggja til/utdjupa?

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet “Skulevegning”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finna ut korleis lærarar kan handtera skulevegning hjå elevar på 5.-7. trinn. Eg ynskjer å undersøkje kva tiltak og tilrettelegging som blir nytta i skulen, for å få kunnskap om korleis ein kan forhindra og handtera skulevegning. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet, og kva deltakinga vil innebere for deg.

Eg er masterstudent i lærarutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Eg er i gang med å skriva ei avsluttande masteroppgåve i spesialpedagogikk. Masterprosjektet skal ta føre seg teamet skulevegning hjå elevar på mellomtrinnet. Formålet med prosjektet er å få eit innblikk i korleis lærarar erfarer og handterer problematikken.

Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal, er ansvarleg for prosjektet.

Eg ynskjer å intervjuja lærarar. Intervjuet vil vara mellom 30-60 min. Spørsmåla handlar om dine erfaringar rundt skulevegningssomgrepet, teikn og risikofaktorar, handtering, skule-heim samarbeid, skule- og klassemiljø og konsekvensar. Masterprosjektet vil bidra til å spre kunnskap til lærarar, spesialpedagogar, føresette og andre som er tilsette ved skulen. Det vert gjort lydopptak under intervjuja. Lydopptaket vil berre vera tilgjengeleg for meg, og vert sletta i etterkant. All informasjon vert anonymisert gjennom heile prosessen.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Sjølv om du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn, og det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg.

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved behandlingsansvarleg institusjon er det kunn veileidar og eg som har tilgang til

opplysningane. Veileidar: Kirsten Flaten ved Høgskulen på Vestlandet

Personopplysningane vil kunn vera tilgjengeleg for meg, då eg skal bruka ein personleg lydopptakar. Namn og kontaktopplysningar vil bli erstatta med ein kode som blir lagra på eiga namneliste adskilt frå øvrige data.

Du som deltakar vil ikkje gjenkjennast i publikasjonen.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal, har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Personopplysningar og opptak vil bli sletta ved prosjektslutt, 1.juni 2023.

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet, har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

- innsyn i kva opplysningar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysningar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Høgskulen på Vestlandet, ved Kirsten Flaten; kirsten.flaten@hvl.no eller Kristi Byrkjeland; kribyr98@gmail.com.

Vårt personvernombod: Personvernombod ved Høgskulen på Vestlandet; Trine Anikken Larsen; trine.anikken.larsen@hvl.no.

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Kristi Byrkjeland

Kirsten Flaten

(Forskar/rettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet “skulevegning” og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

Å delta i intervju

Kristi Byrkjeland kan bruka mine opplysningar i sitt prosjekt kor eg blir anonymisert

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning frå NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

394165

Vurderingstype

Standard

Dato

16.09.2022

Prosjektittel

Skulevegving

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Kirsten Flaten

Student

Kristi Byrkjeland

Prosjektperiode

01.09.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

Kommentar**OM VURDERINGEN**

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!