



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

En kontaktlærers rolle i møte med skolevegring

A class teacher's role in dealing with school refusal

Maria Asheim Eide & Ragnhild Wee

Kandidatnummer: 209 & 227

MGUSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal

Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

15.05.2023

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

I denne studien var hovedfokuset å finne ut av en kontaktlærers rolle i møte med skolevegring. Formålet var dermed å få innsikt i rollen som kontaktlærer rundt fenomenet, og forsøke å skape en bredere forståelse for feltet. I denne sammenheng valgte vi å se på hvordan kontaktlæreren opplever skolevegring, og hvordan man som kontaktlærer går frem når det gjelder tidlige tegn og risikofaktorer, kartlegging og handlingsplan og hvordan tilrettelegge for elever med denne utfordringen.

Denne studien ønsket å gå i dybden av kontaktlæreres erfaringer og opplevelser rundt skolevegring, og dermed ble det valgt å benytte kvalitativ forskning. Det ble intervjuet fem kontaktlærere som har erfaring med skolevegring fra 7-10.klasse på ulike skoler på Øst- og Vestlandet. Semistrukturerte intervjuer ga mulighet til å gjøre et dypdykk i kontaktlæreres erfaringer og refleksjoner.

Funnene viser at en kontaktlærers rolle er sentral når det kommer til elever som vegrer seg for skolen. Informantene følte også på et betydelig ansvar når det gjelder elever som hadde utviklet skolevegring. Oppsummert viser studien at kontaktlærers rolle innebærer å oppdage tidlige tegn og risikofaktorer, gjennomføre kartlegging, følge/utarbeide handlingsplan og tilrettelegging. Funnene både underbygger og viser ulike nyanser til teorien og tidligere forskning.

Abstract

In this study, the main purpose was to investigate the role of the class teacher in dealing with school refusal. The aim was to gain a broader insight into the role of a class teacher in relation to school refusal, and to build a greater understanding of the field. In this context, we chose to look at how the class teacher experiences school refusal, and how the class teacher proceeds in terms of early signs and risk factors, mapping and plans of action, and how they ultimately facilitate these students.

This study is based on an in-depth exploration of class teachers' experiences and perceptions of school refusal, and therefore qualitative research was chosen. Five class teachers, who had experience with school refusal in grades 7-10 in different schools in Eastern and Western Norway, were interviewed using semi-structured interviews. This provided an opportunity to dive deeper into class teachers' experiences and reflections.

The findings show that the class teacher is crucial when it comes to students who refuse to attend school. The informants felt a significant responsibility regarding students who have developed school refusal. In summary, the study shows that the role of a class teacher involves detecting early signs and risk factors, conducting mapping, following/updating on plans of action, and facilitating. The findings both support and show different nuances to the theory and previous research.

Forord

Som snart ferdigutdannede lærere var vi overasket over at det er viet lite plass til skolevegring i lærerutdanningen. Dette til tross for at vi hadde hørt om en rekke skolevegringstilfeller i praksis og som vikar på ulike skoler. Ved at vi begge valgte temaet på en tidligere eksamensoppgave i studiet, bidro det til en rask avgjørelse angående tematikken til masteroppgaven. Vinklingen falt på en kontaktlærers rolle, da vi på forhånd vet at det innehar et betydelig ansvar, og dermed ble nysgjerrige på hvordan man går frem i en slik rolle med tilfeller av skolevegring.

Vi vil først og fremst takke informantene våre som har gjort det mulig for oss å forske på de ulike erfaringene i kontaktlærerrollen for elever som vegrer seg med å møte på skolen. Det har vært veldig lærerikt og vi vil ta med oss deres erfaringer videre i yrkeslivet.

I prosessen med masteroppgaven har vi også fått god hjelp av vår veileder. Takk til Kirsten Helen Flaten for raske tilbakemeldinger og gode veiledninger når vi spontant har hatt behov for det.

Vi vil også takke hverandre etter et år med skriving. Det har vært lærerikt å jobbe sammen om denne oppgaven. Å alltid ha noen man kan spørre når det dukker opp spørsmål, har gjort godt for to ubesluttsomme sjeler. Det å kunne analysere og drøfte i felleskap har for oss i tillegg vært avgjørende for å kvalitetssikre funnene og teorien. Det har vært noen dager der motivasjonen ikke har vært på topp, men det meste har kunne blitt kurert med sjokolade og gode pauser. Vi er stolte av å kunne si at den beryktede “knekken” aldri rakk å ta oss.

Sogndal, mai 2023

Maria Asheim Eide & Ragnhild Wee

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Problemstilling og avgrensning	2
1.2 Studiens oppbygging.....	3
2. Teori	5
2.1 Overordnede dokumenter og lover om fravær i skolen	5
2.2 Paraplybegrepet skolevegring	6
2.2.1 Funksjonsmodellen	6
2.2.2 Tidligere forskning.....	7
2.3 Identifisering og forståelse	8
2.3.1 Individuelle utfordringer	8
2.3.2 Risikofaktorer i skolen	12
2.3.3 Risikofaktorer i hjemmet	16
2.3.4 Fraværregistrering.....	17
2.3.5 Kartlegging	18
2.4 Tilrettelegging.....	20
2.4.1 Tilrettelegging på individnivå	20
2.4.2 Gradvis tilbakeføring og overgangssituasjoner	22
2.4.3 Ressurser i skolen.....	22
2.4.4 Tverrfaglig samarbeid	23
2.4.5 Skole-hjem-samarbeid	24
3. Metode	26
3.1 Vitenskapsteori	26
3.2 Forskningsdesign.....	27
3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk	27
3.2.2 Kvalitativ metode	29
3.2.3 Intervju som metode.....	30
3.3 Innsamling av data	32
3.3.1 Rekruttering	32
3.3.2 Utvalg	32
3.3.3 Intervjuguide.....	34
3.3.4 Pilotintervju.....	34

3.3.5 Gjennomføring av intervju	35
3.3.6 Fordeler og ulemper med intervju	36
3.4 <i>Analyse- og tolkningsprosesser</i>	37
3.4.1 Transkribering	37
3.4.2 Tematisk analyse	38
3.5 <i>Forskningskvalitet</i>	41
3.5.1 Validitet	41
3.5.2 Reliabilitet	42
3.6 <i>Forskningsetiske vurderinger</i>	43
4. Funn og analyse	45
4.1 <i>Kontaktlærerrollen for elever med skolevegring</i>	45
4.1.1 Ansvar som kontaktlærer	45
4.1.2 Samarbeidet med kollegaer	47
4.2 <i>Tidlige tegn og risikofaktorer</i>	48
4.2.1 Tidlige tegn	48
4.2.2 Risikofaktorer	50
4.3 <i>Kartlegging og handlingsplan</i>	52
4.3.1 Fraværregistrering som kartlegging	52
4.3.2 Kartleggingsverktøy og handlingsplan	54
4.3.3 Foreldreinvolvering	56
4.3.4 Tverrfaglig samarbeid	58
4.3.5 Kontaktlæreren som bindeledd	59
4.4 <i>Tilrettelegging</i>	60
4.4.1 Forutsigbarhet	60
4.4.2 Relasjoner og klassemiljø	61
4.4.3 Redusere faglig press	63
4.4.4 Gradvis tilbakeføring	64
4.4.5 Samarbeid mellom skole og hjem	64
4.4.6 Bruken av ressurser på skolen	67
5. Drøfting	68
5.1 <i>Kontaktlærerrollen for elever med skolevegring</i>	68
5.2 <i>Tidlige tegn og risikofaktorer</i>	70
5.2.1 Tidlige tegn	70
5.2.2 Risikofaktorer	71

5.3 Kartlegging og handlingsplan	73
5.3.1 Fraværsregistrering som kartlegging	73
5.3.2 Kartleggingsverktøy	73
5.3.3 Handlingsplan.....	74
5.3.4 Foreldreinvolvering	75
5.3.5 Tverrfaglig samarbeid	76
5.4 Tilrettelegging.....	77
5.4.1 Forutsigbarhet.....	77
5.4.2 Relasjoner og klassemiljø.....	78
5.4.3 Redusere faglig press	79
5.4.4 Gradvis tilbakeføring og eksponering	80
5.4.5 Samarbeid mellom skole og hjem.....	81
5.4.6 Bruken av ressurser på skolen	82
6. Avslutning	84
6.1 Oppsummering av hovedfunn.....	84
6.2 Kritiske refleksjoner.....	87
6.3 Veien videre.....	88
7. Litteraturliste	89
Vedlegg 1 – Intervjuguide	97
Vedlegg 2 – Samtykkeskjema	100
Vedlegg 3 – Godkjenning fra Sikt/NSD	104
Tabell 1 : Oversikt over informanter	33

1. Innledning

Skolen skal være en arena for læring, trygghet og trivsel, og spiller en stor rolle i barn og unge sin sosiale og faglige utvikling. De fleste elever har ingen problem med å møte opp og ta fatt på skolehverdagen. Likevel finnes det noen elever som unngår og vegrer seg for å gå på skolen. Elever som utvikler skolevegring er elever som vil gå på skolen, men ikke klarer det (Havik, 2018, s. 28). Årsaker til at en elev uteblir fra skolen kan være flere, enten om det er hele skoledager eller enkelttimer. Det kan være barnet i seg selv eller forhold i familien, men det kan også like gjerne skyldes forhold på skolen. Forsker Trude Havik (2019, s. 133) mener at det er summen av risikofaktorene som gjør at barn ikke kommer seg på skolen, og til slutt kan falle ut.

En beskrivelse av hvordan skolevegring kan oppleves i en vanlig skolehverdag:

“Peter følte seg for eksempel ofte kvalm før skolen fordi han var engstelig for å dra dit. Han synes det var vanskelig å være sammen med de andre guttene på skolen, og bekymret seg for at han skulle bli ertet. Ingrid ble også engstelig når hun tenkte på skolen og hadde ofte vondt i hodet de dagene hun skulle ha prøver. Hun bekymret seg for at lærerne skulle synes at hun ikke var noe flink med skolearbeidet, at hun skulle gjøre det dårlig på prøvene, og at alle skulle synes hun var dum hvis hun ba om hjelp i timen.”

(Willetts & Creswell, 2010, s. 180)

Det kan være vanskelig å gi en bestemt definisjon på skolevegring, da det ikke er en diagnose, men en samlebetegnelse for barn som i utgangspunktet vil gå på skolen, men av ulike grunner ikke får det til. Det kan for eksempel være psykiske tilstander som angst, depresjon og ulike typer atferdsforstyrrelser (Maynard et al., 2018). Å være fraværende fra skolen er noe som kan påvirke barn og unge sin emosjonelle, faglige og sosiale utvikling negativt (Havik, 2018, s. 154). De siste årene har det blitt økt fokus rundt skolefravær og det har blitt rapportert fra skoler og PPT at det er et økende problem hos elever (Strand & Granlund, 2014). Tall hentet inn fra 32 norske kommuner, viste at 3,7 prosent av elevene i grunnskolen var fraværende mer enn en måned fra skolen (Holterman & Skjong, 2018). Disse elevene må daglig ta kampen mellom å klare å møte opp på skolen, eller å lystre til

vegringen som sier stopp. Dette tyder på at det er høyst nødvendig med kvalifiserte lærere som vet hvordan både oppdage, forebygge og tilrettelegge skolevegring hos elever.

Opplæringsloven (1998) viser til at alle barn og unge har rett på et trygt og godt skolemiljø, som fremmer trivsel, helse og læring. Det blir også nevnt at skolen har et ansvar for å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer akkurat dette. Videre er det dermed en del av lærerens plikt å arbeide for at alle elever skal klare å mestre eget liv og skolegang. King et al. (1998) påpeker at i tilfeller der det ikke blir iverksatt tiltak for elever som har utviklet skolevegring, er det risiko for at de fortsetter problematisk atferd. Videre kan dette vises emosjonelt og ved at fraværet øker.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra til økt bevissthet rundt skolevegring, men mest hovedsakelig å gi en innsikt i en kontaktlærers rolle i møte med fenomenet. Som fremtidige lærere ser vi på skolevegring som svært viktig, og et fenomen vi med høy sannsynlig kommer til å møte i arbeidslivet som kontaktlærer.

I starten ønsket vi å basere studien på en konkret problemstilling og tematikk, som vi trodde kom til å hjelpe oss i yrket. Denne handlet spesifikt om hvordan kontaktlæreren tilrettelegger for elever med skolevegring. Gjennom å analysere intervjuet og sette det opp mot tidligere forskning og teori, viste det seg at det var noe mer komplekst enn først antatt. For å finne ut bakgrunnen for tilretteleggingen formidlet informantene hva som skjedde i forkant av tilretteleggingen. Dermed hadde vi funn som tilsvarte hele rollen til kontaktlæreren i møte med elever som vegrer seg for å møte på skolen. På bakgrunn av dette har vi formulert følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvilken rolle har kontaktlærer i møte med skolevegring?

- *Hvordan er kontaktlærerrollen for elever med skolevegring?*
- *Hva er tidlige tegn og eventuelle risikofaktorer?*
- *Benytter kontaktlærer kartleggingsverktøy og handlingsplaner?*
- *Hvordan tilrettelegger kontaktlærer?*

Skolevegring blir ofte brukt som et paraplybegrep for illegitimt skolefravær, og er derfor viktig å avgrense. Vi har i denne studien valgt å benytte oss av King & Bernstein (2001, s. 197) sin definisjon: *vansker med å møte på skolen som følger av et emosjonelt ubehag*. Definisjonen forklarer at hovedproblemet er skolefravær, og årsaken til fraværet er emosjonelt ubehag. Dette kan være i form av ulike typer angst, depresjon, mobbing, uro ved overganger, manglende sosial kompetanse, og lignende. Når det kommer til utvalg har vi lagt vekt på tittelen “kontaktlærer” fremfor lærer i problemstillingen. Dette er basert på ønsket vi har om å få frem en kontaktlærers rolle i møte med skolevegring, framfor alle lærere i skolen. Vi tror at denne måten gir en bredere innsikt i temaet, ettersom det er kontaktlærer som jobber tettest på elevene i skolehverdagen.

1.2 Studiens oppbygging

Denne studien er bygd opp av seks kapitler. I første kapittel blir studiens problemstilling og tematikk presentert, sammen med vår begrunnelse for valg av tema. I kapittel to blir det gjort en presentasjon av studiens teoretiske grunnlag. Dette kapittelet er delt inn i fire underkapitler: overordnede dokumenter og lover om fravær i skolen, paraplybegrepet skolevegring, identifisering og forståelse, og tilrettelegging. Underkapitlene skal få frem tidligere forskning og teori rundt skolevegring og tilretteleggingsarbeidet.

I kapittel tre vil det bli redegjort for studiens metodiske tilnærming. Det blir innledningsvis presentert vitenskapsteori og valget for en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Deretter blir det forklart hvordan studien har nyttet en kvalitativ metode med semistrukturert intervju for innsamling av data. Videre blir analyse- og tolkningsprosessen beskrevet, i tillegg til forskningskvalitet og forskningsetiske vurderinger.

I kapittel fire dekkes studiens funn og analyse. Kapittelet er inndelt i fire temaer: *kontaktlærerrollen for elever med skolevegring, tidlige tegn og risikofaktorer, kartlegging og handlingsplan, og tilrettelegging*. Disse hovedtemaene er videre fordelt på flere undertemaer. *Kontaktlærerrollen for elever med skolevegring* presenterer en kontaktlærers

arbeid og ansvar med elever som har utviklet skolevegring. *Tidlige tegn og risikofaktorer* gir en forståelse av hvordan man kan identifisere og oppdage elever med skolevegring, eller hva som kan være en risikofaktor for å utvikle det. Under *kartlegging og handlingsplan* kommer det frem hvordan kontaktlærer kartlegger fravær og sosiale forhold i henhold til skolevegring, samt om handlingsplaner blir benyttet som verktøy i arbeidet. Det siste hovedtemaet er *tilrettelegging*. Der blir alle funnene som omhandler hvordan man kan tilrettelegge for elever med skolevegring presentert. Under hvert tema i dette kapitlet er det skrevet en oppsummering av funn.

I kapittel fem blir studiens funn drøftet og tolket i lys av relevant teori og problemstilling. De samme hovedtemaene som i kapittel fire, blir brukt til å strukturere kapitlet. Det blir sett på om de ulike funnene motsier, underbygger eller viser til ulike nyanser til teorien. I tillegg blir det sett på hvordan studiens problemstilling kommer frem.

I det sjette og siste kapitlet blir funnene oppsummert og konkludert. Det vil også komme kritiske refleksjoner av studien, samt et forslag til videre forskning. Til slutt kommer litteraturliste og vedlegg.

2. Teori

I dette kapitlet vil det bli redegjort for studiens teoretiske grunnlag. Det vil først bli introdusert overordnede dokumenter og lover om fravær i skolen, og deretter en begrepsavklaring rundt fenomenet. Videre blir det presentert teori som omhandler hvordan man kan identifisere og forstå skolevegring. Til slutt kommer et delkapittel om hvordan man kan tilrettelegge for elever som har utviklet skolevegring.

2.1 Overordnede dokumenter og lover om fravær i skolen

I Opplæringsloven (1998) §2-1 og §9A står det at alle barn og unge har plikt og rett til grunnskoleopplæring, og en rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring. Dette nevnes videre i overordnet del av læreplanen som sier at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel, helse og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom elever føler seg utrygge, kan det hemme læring og oppmøte. Det er dermed skolen sitt ansvar, sammen med elever og foresatte, å forebygge mobbing og krenkelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når det kommer til fravær og fraværsregistrering i skolen, står det i forskrift til Opplæringsloven §3-38, at fra og med 8.trinn skal alt fravær føres på vitnemålet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette gjelder både dager og enkelttimer. Skolen skal også ha et eget system for fraværsregistrering, der alt fravær skal legges inn. Dersom en elev har mye fravær, kan dette videre gå ut over opplæringen, føre til frafall fra skolen og at lærer kan mangle vurderingsgrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Her kommer samarbeid mellom hjem og skole inn, og fravær skal formidles til foreldre tidligst mulig. I tillegg skal fravær dokumenteres hvert halvår (Kunnskapsdepartementet, 2006, paragr. 3–36).

2.2 Paraplybegrepet skolevegring

Fravær fra skolen er noe som i ulik grad kan påvirke barn og unge sin emosjonelle, sosiale og faglige utvikling negativt (Havik, 2015, s. 154). Grunner for at en elev er borte fra skolen kan være flere, og det blir ofte delt i gyldig og ugyldig fravær, uavhengig om det er enkeltdager eller timer (Havik, 2015, s. 154). Skolevegring er noe som kan oppstå i et samspill mellom individuelle faktorer og miljøfaktorer. Det er ikke en diagnose i seg selv, men kan være et tegn på andre diagnoser. Dette kan være psykiske tilstander som for eksempel angst, depresjon og ulike atferdsforstyrrelser (Maynard et al., 2018). Skolevegring har gjennom årene hatt ulik betydning, og er derfor blitt definert forskjellig av forskere. Fenomenet har ofte blitt sett i sammenheng med hvilken type fravær det er snakk om og definisjonen har dermed variert.

2.2.1 Funksjonsmodellen

En av de første som definerte skolevegring, var professor Christopher Kearney. Han benyttet skolevegringsatferd (school refusal behavior) som et paraplybegrep for ugyldig skolefravær, ettersom han mener det er en betydelig overlapping mellom skolevegring og skulk (Kearney & Silverman, 1993). Dette refererer til alle barn og unge som nekter skole, inkludert de med og uten angstbasert atferd. Kearney (2007) har også laget en funksjonsmodell som kategoriserer barn og unge med skolevegringsatferd inn i fire forskjellige funksjoner:

1. Å unngå skolerelaterte situasjoner som kan føre til ubehag (f.eks. angst, depresjon).
2. Å unngå sosiale eller evaluerende situasjoner på skolen.
3. Å oppnå oppmerksomhet fra andre utenfor skolen (f.eks. foreldre/foresatte).
4. Å oppnå fordeler som man ikke får på skolen (f.eks. gaming, shopping, narkotikabruk).

Den første funksjonen baserer seg på unngåelse av skolerelatert stimuli som kan føre til ubehag, i form av for eksempel angst og depresjon. Denne funksjonen gjelder vanligvis yngre barn som har problemer med å identifisere årsaken til plagene deres på skolen, og av den grunn nekter å delta på grunn av ubehaget knytt til det. I noen tilfeller kan barnets ubehag være knyttet til vanskeligheter med overganger mellom klasser eller tidsperioder, det å ankomme skolebygningen eller klasserommet, eller det å kjøre buss til skolen. Denne

funksjonen er ofte assosiert med blant annet generalisert angstlidelse og somatiske plager (Kearney, 2007).

Den andre funksjonen er unngåelse av sosiale og/eller evaluerende situasjoner på skolen. Denne funksjonen gjelder vanligvis eldre barn og ungdom som har vansker med å samhandle med jevnaldrende eller andre på skolen. Det kan også være problemer med evaluerende situasjoner som eksamen, prøver, muntlige presentasjoner eller idrettsprestasjoner. I flere tilfeller har ungdommene vansker med å assimilere seg på ungdomsskolen, eller føler seg ekskludert fra jevnaldrende. Dette blir ofte assosiert med generalisert og sosial angstlidelse, i tillegg til sjenanse og tilbaketrukket atferd (Kearney, 2007).

Den tredje funksjonen er å oppnå oppmerksomhet fra andre utenfor skolen. Det gjelder vanligvis yngre barn som nekter skolen for å være hjemme med forelder eller foresatte. I dette tilfellet er ikke skolen i seg selv ubehaget, men barnet foretrekker å være hjemme, eller eventuelt på forelders arbeidsplass. Raserianfall, å rømme fra skolen eller manglende overholdelse er vanlig atferd. Denne funksjonen er ofte assosiert med separasjonsangstlidelse og opposisjonell trasslidelse (Kearney, 2007).

Den fjerde funksjonen er å oppnå fordeler som man ikke får på skolen. Dette gjelder vanligvis eldre barn og ungdom som nekter å gå på skolen på grunn av mer lystbetonte aktiviteter utenfor skolen. Eksempel er å se på tv, gaming, tilbringe tid med venner eller i verste tilfelle rusbruk. Denne funksjonen er det nærmeste vi kommer til det som tradisjonelt kalles skulk. Vanlige problemer som kan oppstå innenfor denne funksjonen er familiekonflikter og/eller regelbrytende atferd. Funksjonen blir også ofte assosiert med opposisjonell trass og atferdsforstyrrelse (Kearney, 2007).

2.2.2 Tidligere forskning

Flere forskere har støttet seg til Kearney sin funksjonsmodell og definisjon, og videre benyttet det i egen forskning rundt skolevegring. Havik et al. (2014a) mener at begrepene *skolevegring* og *skulk*, som blir kombinert i Kearney og Silverman (1993) sin definisjon av *skolevegringsatferd*, utgjør ulike årsaker til skolefravær. Havik et al. (2014a) anser skolevegring som ugyldig fravær knyttet til en opplevelse av negative og sterke følelser til

skolen, og kan knyttes til de to første funksjonene til Kearney (2007). Skulk assosierer de med en annen type fravær preget av lite motivasjon for skolen eller å søke mer lystbetonte aktiviteter utenfor skolen, som kan knyttes til de to siste funksjonene. Dette er i tråd med King og Bernstein (2001) sin definisjon, som også skiller mellom skolevegring og skulk. De definerer skolevegring slik: *vansker med å møte på skolen som følger av et emosjonelt ubehag*. Definisjonen forklarer at hovedproblemet er skolefravær, og årsaken til fraværet er emosjonelt ubehag. Dette kan være i form av angst, prestasjonsangst, separasjonsangst, mobbing, uro ved overganger, manglende sosial kompetanse, og lignende. Det er imidlertid viktig å nevne at skolevegring kan oppstå i et samspill mellom individuelle faktorer og miljøfaktorer (Havik, 2019, s. 49).

2.3 Identifisering og forståelse

Ingul og Havik (2021) mener at det totale fraværet ofte er en foreløpig slutt på en lang prosess, der eleven over tid har vist tegn til at hen synes oppmøte på skolen er utfordrende. Skolevegring kan oppstå i et samspill mellom både individuelle faktorer og miljøfaktorer (Havik, 2019, s. 142). Summen av risikofaktorene er avgjørende om en elev er i faresonen for å utvikle skolevegring (Havik, 2019, s. 133). Som kontaktlærer må man ha nok kunnskap og en forståelse for fenomenet for å kunne identifisere elevene med skolevegring. Identifisering og forståelse kan ses gjennom individuelle utfordringer, risikofaktorer på skolen og hjemmet, fraværsregistrering og kartlegging.

2.3.1 Individuelle utfordringer

Elever med skolevegring kan ofte gjenkjennes ved at de er innadvendte, sjenerte og utrygge (Havik, 2018, s. 61). Elevene har lyst til å møte på skolen, men assosieres ofte ved internaliserende vansker og subjektive plager (Havik & Ingul, 2021). Dessuten vil barn med faglige utfordringer og/eller diagnoser ha større sannsynlighet for å kunne utvikle negative følelser knyttet til skolen, og deretter unngå å møte opp (Amundsen et al., 2022; Prabhuswamy et al., 2007). Nedenfor vil disse individuelle faktorene, som ses på som fremtredende faktorer ovenfor elever med skolevegring, utdypes.

Internaliserende vansker

Internaliserende vansker kan ses på som en overordnet betegnelse for symptomer som depresjon, angst og andre emosjonelle vansker (Ingul et al., 2018). Ingul et al. (2018) påpeker at unges generelle angst kan skape nervøsitet for skolen. Havik et al. (2015) nevner i sin studie en sammenheng mellom internaliserte vansker og skolevegring. Maynard et al. (2018) poengterer at skolevegring ikke er en diagnose i seg selv, men at barn og unge med skolevegring ofte blir diagnostisert med en eller flere internaliserende vansker. Angstlidelser blir observert i omkring 50 prosent av klinikkhenviste ungdommer som har skolevegring. Forskingen deres tyder på at det skjer forbedring i skolegang for barn og unge med skolevegring som mottar psykososial behandling (Maynard et al., 2018).

Elever som skårer høyt i måleverktøyet SRAS (School Refusal Assessment Scale) har også en sammenheng med internaliserte vansker. Elevene med høyt skolefravær, inkludert skolevegring, rapporterte høyere skårer på stress, angst og depresjon (González et al., 2018). Havik (2018, s. 62) sier at angst og depresjon er noe man blir født med en disposisjon for å kunne utvikle. Det er derfor det er viktig å vokse opp i et trygt og stabilt miljø. Dersom miljøet rundt eleven er utrygt både faglig og sosialt, kan det være triggende. Dette gjelder ikke bare hjemmet, men også barnehage og skole. Opplæringsloven (1998, §9A) har et eget kapittel som omhandler elevenes skolemiljø.

Havik (2018, s. 64) mener det kan være utfordrende for de utenforstående å forstå elever med angst. Reaksjonene kan ofte være at elevene blir rastløse, irritable og ukonsentrerte. Dette kan bli sett på som identifiserende tegn. Det finnes også ulike typer angst. Elever med skolevegring kan blant annet utvikle sosial angst, separasjonsangst, prestasjonsangst, eksponeringsangst og generell angst (Havik, 2019, s. 133). Dette støtter Finning et al., (2019) sin studie, da det blant annet ble funnet en sammenheng mellom separasjonsangst, sosial angst, enkel fobi og skolevegring. Den vanligste angstdiagnosen hos elever med skolevegring er sosial angst. Svirsky og Thulin (2006) definerer sosial angst som en sterk og vedvarende frykt for en situasjon/situasjoner som enten er prestasjonsmessig eller sosial. Det viser seg at 65 prosent av elever med skolevegring har denne diagnosen (Heyne et al., 2011). Dette kan gå utover relasjoner til medelever, lærere og andre man må forholde seg til i løpet av en skolehverdag. Samtidig kan det føre til ensomhet ved at man ikke våger å være sammen med mennesker man ikke er trygg på (Havik, 2019, s. 133). Over tid kan dette være uheldig og

resultere i skolevegring.

Elever med sosial angst legges ofte merke til ved at de er stille og gjerne vil gjøre seg selv usynlig. Det er som oftest i ungdomsskolealder, 14 til 16 år. Tegn som viser seg på skolen er at de ikke rekker opp hånda i timen, tar sjeldent ordet også utenfor klasserommet, og til slutt får flere og flere fraværsdager (Havik, 2018, s. 61–66). Emosjonell ustabilitet, negativ tekning, lav selvfølelse og vanskeligheter med å løse problemer kan også være identifiserende tegn (Havik & Ingul, 2021).

Noen elever kan reagere sterkt på kravene som skolen setter. Årsaken til dette kan være økt prestasjonspress i skolen, men også at elevene har for store ambisjoner. Elevene setter høyere krav til seg selv da det kommer til utdanning og jobb. Dette kan føre til en følelse av å ikke strekke til og kan senere skape prestasjonsangst. Etter hvert kan det også utvikle seg til en unngåelsesatferd. Dersom elevene opplever en stor grad av negativt stress vil det være utfordrende å reise på skolen (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 97–98). Egger et al., (2003) fant ut at ungdommer med skolevegring rapporterte mer prestasjonsangst enn elever som skulket. Elever som er sårbare på bakgrunn av sosial ekskludering eller medfødte egenskaper vil være mer utsatt for å utvikle denne type angst (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 101–102).

Noen elever har utviklet en avgrenset form for prestasjonsangst, nemlig prøveangst. Det er en redsel for evaluering, ofte assosiert med negative tanker. Dette kan man observere hvis eleven er stresset, svetter, klager på somatiske plager eller skjelver i forkant av en evaluering (Havik, 2019, s. 98). Enkelte elever lar seg distrahere og søker andre gjøremål for å unngå angsten. Under en presentasjon kan dette for eksempel være å kremte eller dunke med blyanten for å trekke oppmerksomheten bort fra seg selv. Et annet identifiserende tegn er at de utsetter gjøremål, eller ikke møter opp på de dagene det er noe spesielt på timeplanen (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 98). Det må poengteres at angst og internaliserende vansker sjeldent er den eneste grunnen til at man ikke går på skolen, men det bør fremheves at det er en viktig risikofaktor (Havik, 2019, s. 133).

Somatiske plager

Noen ganger opplever barn og ungdom mindre fysiske problemer som ikke rettferdiggjør fravær, men forsterker plagene for å kunne holde seg hjemme. I andre tilfeller kommer de med falske påstander om å ha somatiske plager (Kearney, 2006). Somatiske plager er plager som oppstår uten at man kan finne noe åpenbar årsak. Dette kan blant annet være hodepine, svimmelhet, muskel- og skjelettplager, magesmerter eller uvelfølelse (Havik et al., 2014a). I en studie gjennomført på norske elever kom det frem at somatiske plager er de hyppest rapporterte årsakene til at elever ikke dukker opp på skolen (Havik et al., 2014a). Symptomene kan være angstrelatert trigget ved dårlige psykososiale forhold i miljøet. På skolen kan dette være mobbing, mistriksel eller stress, og kan dermed føre til skolevegring (Havik, 2018, s. 67). Sammenkoblingen av somatiske problemer og angst kan bli sett på som en bedre indikator på risiko for angst, framfor forekomsten for angst alene (Ingul et al., 2018). I Jones & Suveg (2015) sin studie rapporterte foreldre at engstelige elever som ikke vil gå på skolen hadde forhøyede somatiske problemer. Tidligere studier har vist at mellom 50 og 80 prosent av elever med skolevegring også har somatiske plager (Honjo et al., 2001). Et tett samarbeid med foreldre er viktig for å kunne å utelukke medisinske årsaker, og deretter begynne å kartlegge årsaker til fraværet. At foreldre lar barna være hjemme og dermed får enda mer tid på å fokusere på smertene mener Havik (2018, s. 68) bør være et tema som må løftes frem av skolen og støtteapparat, i møte med foreldre.

Diagnoser og faglige utfordringer

Ifølge Opplæringslova (1998, paragr. 1–3) har alle elever rett på tilpasset opplæring. Elever som har ulike individuelle utfordringer kan oppleves mer krevende enn andre. Utfordringene kan være diagnoser, men også faglige utfordringer. Havik (2018, s. 56) sier at elever med skolevegring kan ha ulike diagnoser som ADHD, tourettes, autisme, hørsensitiv, selektiv mutisme eller andre diagnoser. Amundsen et al. (2022) fant skolerelaterte forskjeller mellom elever med ADHD, autisme og psykiske utfordringer og elever uten diagnoser som har utviklet skolevegring.

Elevene som ikke forstår det faglige innholdet i timene på grunn av faglige utfordringer, diagnoser eller språk kan med hensikt unnlate å gå på skolen. En studie gjort av Prabhuswamy et al. (2007) rapporterte at det var lærevansker blant 15 prosent av elever

som har utviklet skolevegning. Forskerne antydte også at lærevansker blant elever med skolevegning bidrar til angst og depresjon. Den følelsesmessige plagen som oppstår fra lærevansken, kan dermed bidra til fremveksten av skolevegning (Prabhuswamy et al., 2007). Dersom skolen ikke tilrettelegger for lærevanskene, kan det føre til økende stress og manglende mestring og motivasjon. Lærevansker og spesielle opplæringsbehov er en risikofaktor til skolevegning og trenger dermed tett oppfølging (Havik, 2018, s. 60–61).

2.3.2 Risikofaktorer i skolen

En vesentlig grunn for at noen elever blir usikre eller redde for skolesituasjoner, kan være et stressende og utrygt skolemiljø. Risikofaktorer som kan spille inn her er svake relasjoner mellom lærer og elev, svekket klasseledelse og læringsmiljø, mobbing, og vanskelige overganger. Forskning viser at skolebaserte faktorer alltid bør tas i betraktning når en elev er borte fra skolen (Havik et al., 2015).

Kontaktlærerrollen og klasseledelse

Opplæringslova (1998, paragr. 8–2) presiserer at kontaktlæreren har hovedansvaret for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske forholdene. Det betyr at kontaktlærer spiller en viktig rolle for å identifisere og håndtere skolevegning. En styrkning av lærerens kompetanse og rolle kan bidra til å forebygge og håndtere skolevegningen mer effektivt. Kontaktlærer spiller en stor rolle i elevenes skolehverdag, og kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev kan få betydning for elevenes opplevelse av skolen. En god relasjon kan føre til positive læringsprosesser, trivsel og god psykisk helse for elevene, mens en negativ kan føre til det motsatte (Havik, 2019, s. 130). I Stortingsmeldingen *Læreren, rollen og utdanningen* (Meld. St. 11, 2008-2009) formidles det at et inkluderende læringsmiljø innebærer at lærer viser respekt for elevenes ulike forutsetninger og integritet, samtidig som hen skaper gode relasjoner for å danne et grunnlag for læring og trivsel.

Som kontaktlærer har man ansvar for å opprettholde den gode relasjonen mellom lærer og elev, men også elevene seg imellom. Man må møte elevene med respekt, høflighet og se hvert enkelt individ, uavhengig av forutsetninger og situasjon (Farmer et al., 2011).

Kontaktlæreren har et særlig ansvar for de sårbare elevene. Alle barn kan havne i sårbare situasjoner i løpet av livet og er dermed ekstra avhengig av å ha god relasjon til kontaktlæreren sin. Individuelle faktorer, familiefaktorer, miljøfaktorer og sosiale faktorer kan skape et utrygt miljø for eleven. Dermed er det kontaktlærerens sin oppgave å være bevisst og tilrettelegge for elevene. Da kan det være hensiktsmessig å drøfte med kollegaer og ledelsen for å identifisere og kunne tilrettelegge for eleven, før det utarter seg (Granberg, 2021, s. 58–59).

Lærere er rollemodeller for hvordan elevene skal være mot hverandre, som igjen vektlegger viktigheten av gode lærer-elev relasjoner. Det er gjennom disse interaksjonene at læreren fungerer som “usynlige hender” i klasserommet, og påvirker barns atferd gjennom modelleringen og tilbakemeldingene som blir gitt under lærer-elev interaksjoner (Farmer et al., 2011). Videre bruker læreren disse interaksjonene til å indirekte støtte og tilrettelegge for jevnaldrende opplevelser i klasserommet (Luckner & Pianta, 2011). Gjennom daglige observasjoner ser elever hvordan lærer oppfører seg ovenfor andre elever, og tar deretter det med seg videre til sin egen oppførsel. Det er også verdt å nevne at barn ofte har lignende meninger om sosial aksept som vennene deres, og sammen aksepterer eller avviser venner de samme elevene. Dermed er barn som har få venner, eller blir avvist av en populær medelev, mer utsatt for avvisning fra de andre klassekameratene (Leung & Silberling, 2006).

En stor del av klasseledelse er lærerens evne til å skape en forutsigbar og strukturert skolehverdag for elevene. Å gi forutsigbarhet eller mulighet for kontroll, mener Bru (2019, s. 40) kan gi vesentlig beskyttelse mot stress. I skolen kan dette bli vist gjennom at lærer i god tid informerer om tidspunkt for presentasjoner og prøver. Lærer kan også gi elever forutsigbarhet ved å gi de mulighet til å være med å bestemme hvordan skolearbeidet skal gjennomføres og planlegges. Dette kan være i form av å bestemme hvilken rekkefølge læringsoppgavene skal gjennomføres (Bru, 2019, s. 40). Gjennom en god klasseledelse kan læreren på denne måten forebygge fremtidig ubehag ved å gi en forutsigbar skolehverdag.

Siden kontaktlæreren har en sentral rolle og ansvar for mange oppgaver som knyttes til forventninger. Disse forventningene kommer fra både nasjonale og lokale myndigheter, elever, kollegaer, hjemmet og samfunnet generelt. Videre kan dette føre til et krysspress av forventninger til rollen. I kontaktlærerrollen vil man møte på en rekke problemstillinger i løpet

av karrieren som også endrer seg med tiden. Man er en lagleder for et kollektivt felleskap med elever som har rett på tilpasset opplæring. Dette er et stort ansvar og det er ikke til enhver tid like enkelt å tilfredsstille alle disse behovene (Granberg, 2021, s. 150–151).

Læringsmiljø

Læringsmiljø er en faktor som kan være både hemmende og fremmende i målet ved å opprettholde og skape elevers motivasjon for skolen. Dersom en elev i liten grad lykkes med prestasjoner på skolen, kan dette føre til negativ utvikling og manglende skolemotivasjon. Å mestre skolehverdagen er betydningsfullt for eleven sitt eget selvbilde, og for lysten til å lære. Gjentatte slike opplevelser av mestring vil som regel føre til lyst på flere mestringsopplevelser (Buli-Holmberg, 2021, s. 108). Det motsatte vil dermed føre til følelsen av å ikke lykkes, og videre kan det ha betydning for utviklingen av motivasjon for skolefaglig læring, og deretter oppmøte. Her spiller læreren en stor rolle med å veilede elevene til å komme i gang med læringsarbeidet, å gi de opplevelsen av at de mestrer læringsoppgaven og at de utvikler seg (Buli-Holmberg, 2021, s. 108). Havik (2019, s. 137) mener det er viktig at lærere unngår fokus på sosial sammenligning, konkurranse og testing for å oppnå et mestringsorientert læringsmiljø. I praksis vil det bety å sette mål som er realistiske for eleven å oppnå, for å øke deres mulighet for mestring og kontroll. Dette kan videre påvirke positivt på det sosiale klimaet i klassen, og føre til en opplevelse av tilhørighet og bedre sosial integrering, noe som igjen fører til trivsel på skolen (Havik, 2019, s. 137).

Det psykososiale miljøet i klassen har stor innflytelse på hvordan en elev utvikler sin selvoppfatning og interesse for å lære (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 240). Å føle seg anerkjent, inkludert, respektert og medregnet av medelever, er en sterk kilde til psykisk helse, selvverd og livskvalitet. For å oppnå dette trengs blant annet et aksepterende og inkluderende sosialt miljø, der elevene blir godtatt og sett med sine sterke og svake sider. En amerikansk undersøkelse gjort av Battistich et al. (1995) målte elevens følelse av skolen og klassen som et inkluderende miljø, og som en stor familie som hjalp og støttet hverandre. Resultatene viste at et inkluderende og sosialt miljø hadde positiv betydning for elevenes trivsel, faglige selvvurdering, og interesse for lærestoffet. Det motsatte, et utrygt og ekskluderende miljø, viste derimot å fremme egoorientering og angst. Mangel på aksept fra

jevnaaldrende kan dermed gi negative konsekvenser som økt stress, ensomhet, psykiske lidelser og økt helseproblemer, i tillegg til frafall (Battistich et al., 1995; Havik, 2018, s. 87). Skolen og lærere har her en plikt til å tilrettelegge slik alle elever får mulighet til å oppleve tilhørighet, bli ivaretatt av lærere, ha noen å være sammen med og bli akseptert (Havik, 2018, s. 88; Opplæringslova, 1998, s. §9A).

Mobbing

Internasjonal forskning og den årlige norske Elevundersøkelsen har vist at mobbing, trakassering, plaging eller krenkelser er et alvorlig problem for mange elever i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 243; Wendelborg, 2022, s. 99). Å bli utsatt for mobbing har videre vist seg i studier å ha sammenheng med fravær, psykosomatiske smerter, selvværd og andre psykiske lidelser. I Opplæringsloven sin §9A står det blant annet at

“Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane.”

(Opplæringslova, 1998).

Denne lovfestingen, sammen med tilhørende handlingsplaner, gir skolene strenge og tydelige regler på hva som skal og bør gjøres når barn blir utsatt for mobbing. I §9A-4 (Opplæringslova, 1998) er det også lovfestet en aktivitetsplikt. Der står det at alle som arbeider på skolen skal følge med på om elevene har et trygt og godt miljø på skolen, og gripe inn mot krenkelser og mobbing dersom det er mulig. For en elev å bli utsatt for mobbing, føle seg utenfor, ikke bli likt, ikke bli valgt på gruppe eller å måtte stå alene i friminuttene kan føre til utrygghet (Havik, 2018, s. 81). Det er igjen energikrevende for eleven og tar mye av oppmerksomheten bort fra læreprosessen. Videre vises det i den årlige norske Elevundersøkelsen at mobbing fører til en mistrivsel på skolen, følelse av lav støtte fra lærere og lav motivasjon for skolearbeidet generelt (Wendelborg, 2022, s. 106).

Vanskelige overganger

Gjennom en skolehverdag er det mange overganger, både fra første skoletime til friminutt, fra en aktivitet til en annen, men også mellom forskjellige fag og lærere (Havik, 2019, s. 132). Det er også en stor overgang å gå fra mellomtrinn til ungdomsskole, eller å komme tilbake fra et lengre sykdomsforløp (Baker & Bishop, 2015). Overgangen mellom trinn og skoler kan være krevende i form av at faglige krav økes, og de får nye lærere og medelever å forholde seg til. Slike overgangssituasjoner kan være en risikofaktor hos noen elever, og kan føre til stress og utrygghet, noe som videre kan føre til unngåelse av skolen. Sårbare elever kan være mer sensitive for andres bedømmelser og er derfor redd for å bli stående utenfor i slike overganger. Overgangen mellom en kjent og trygg lærer, til en faglærer eller vikarlærer eleven ikke kjenner så godt, kan også være en kilde til stress. Dette er grunnet brudd på rutiner, noe som kan føles uforutsigbart og skummelt for utsatte elever (Havik, 2018, s. 84). Denne frykten, redselen eller angsten kan hos noen elever dermed øke, og en forsvarsmekanisme kan være å holde seg unna det man er redd for. Her kommer igjen lærer sin jobb inn for å skape trygge og forutsigbare situasjoner, og å være oppmerksom på disse tegnene.

2.3.3 Risikofaktorer i hjemmet

Forskjellige faktorer i familien kan ha sammenheng med elever som har vansker med å møte på skolen som følger av et emosjonelt ubehag. En studie viser at skolepersonell mener at skolevegring oppstår på grunn av ulike forhold i hjemmet. Samtidig viser det til at miljøfaktorer på skolen og individuelle utfordringer kan utløse eller forsterke skolevegringen (Archer et al., 2003).

Holdning til skolen

I noen tilfeller vil skolen og foreldre være uenige om hvordan man skal håndtere en skolevegringssituasjon, og det kan føre til at foreldrene blir kritiske til skolen (Thambirajah et al., 2007). I en studie blant foreldre til elever med skolevegring kom det frem at foreldrene følte at de fikk skylden av skolen for fraværet (Havik et al., 2014b). Det er dermed viktig at uenighetene bør holdes tett mellom de voksne i situasjonen, og ikke dele det med barnet involvert. Det er viktig å stå frem som en samlet front foran barnet, da noen barn har en

tendens til å utnytte enhver svakhet de voksne kan vise (Thambirajah et al., 2007).

Familiens psykopatologi

Familiens psykopatologi kan være en risikofaktor for skolevegring. Det hevdes at foreldrenes psykopatologi påvirker utviklingen av skolevegring (Ingul et al., 2018). En studie viser at 40 prosent av foreldrene til elever med skolevegring har blitt behandlet for psykiske helseproblemer (Egger et al., 2003). Heyne (2006) mener at foreldrenes psykiske sykdom kan gjøre at det er utfordrende å støtte og følge opp barnets problemer ved skolegang. Dermed kan en angstfull, engstelig eller deprimert forelder overse de tydelige tegnene til skolevegring. Angst har en arvelig komponent som betyr at barnet er mer utsatt for emosjonell ustabilitet når det oppstår vanskeligheter knyttet til skolegangen (Ingul et al., 2018). Hvis et barn ser foreldrenes engstelser vil dette påvirke barnet i negativ forstand. På denne måten kan angst være smittsomt og må møtes med tilrettelegging (Havik, 2018, s. 64).

Sosialisering utenfor skoletid

Familien kan betraktes som en beskyttende faktor i den grad det er mulig å hjelpe barnet med å utvikle sosiale ferdigheter (Ek & Eriksson, 2013). Samtidig har eleven behov for å sosialisere seg utenfor familien. Selv om eleven er mye hjemme mener Havik (2018, s. 92) at foreldrene bør la de få lov til å delta på fritidsaktiviteter etter skoletid, da det kan opprettholde det sosiale nettverket. Selv om barnet er ensomt på skolen, kan de fortsatt ha venner på fritiden. Her kan vennene brukes som en ressurs ved å motivere barnet sosialt tilbake på skolen. Hvis foreldrene ikke tillater barnet sosialisering utenfor skoletiden kan dette bli en opprettholdende faktor som munner ut i mer fravær.

2.3.4 Fraværsregistrering

Skolevegring begynner i det små, men utvikler seg etter hvert til å bli et stort problem. Det første man ofte legger merke til ved en elev som har skolevegring eller holder på å utvikle det, er fraværet, enten om det er time- eller dagsfravær. Skolen burde ha et godt registreringssystem for å oppdage og registrere fravær (Havik, 2018, s. 106; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dersom denne registreringen blir gjort på en systematisk

måte kan skolepersonell tidlig oppdage fravær hos elever, enten fra timer, dager, aktiviteter, fag eller spesielle lærere. Det er forskjell på fravær fra elev til elev: noen kommer for sent om morgenerne, mens andre drar hjem i løpet av skoledagen. Dermed er det viktig å huske at registreringen må gjøres nøyaktig, og all type fravær må noteres. Dette er for å finne mønstre i fraværet og å kartlegge grunnen til hvorfor det oppstår (Ingul et al., 2018). Mønstre i fravær kan peke på årsaker til fravær, noe som indikerer viktigheten av å gå gjennom fraværsloggingen over lengre perioder (Ingul et al., 2018). Dersom et mønster for fraværet er funnet, er det kontaktlærers oppgave å kontakte foreldre eller foresatte. I tillegg er det verdt å vurdere om man skal ta det opp med andre lærere, spesialpedagogisk ansvarlig på skolen, helsesøster og/eller PPT. Dersom en elev ikke kommer på skolen, og foreldre ikke har gitt beskjed, skal skolen kontakte hjemmet samme dag (Havik, 2018, s. 107).

2.3.5 Kartlegging

Langvarig fravær fra skolen påvirker ikke bare barnet, men også familien og skolen. Desto lenger fraværet er, desto mer omfattende er det å kartlegge de opprettholdende faktorene (Havik, 2018, s. 106). For at det skal settes inn rett tiltak så tidlig som mulig er det viktig at skolen har systemer som for å kunne kartlegge det bekymringsfulle fraværet (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dermed er det viktig at kontaktlæreren og skolen tidlig kartlegger for å senere kunne innblande andre instanser med hensikt i å redusere skolefraværet. Det vil på mange måter være utfordrende å identifisere skolevegring på bakgrunn av den store variasjonen i hvordan fenomenet først opptrer (Havik, 2018, s. 49–50). Det finnes flere ulike kartleggingsverktøy som er laget, men den mest kjente er utarbeidet av Kearney & Silverman (1993). Måleverktøyet, SRAS (School Refusal Assessment Scale), måler den relative styrken til de fire funksjonene for skolevegring. Disse fire funksjonene er de fire punktene i funksjonsmodellen (nevnt i kapittel 2.2.1). SRAS-R ble revidert av Kearney i 2002. Endringer i den originale versjonen av skalaen ble gjort for å forbedre psykometrisk kvalitet og justere målingen i samsvar med utviklingen i funksjonsmodellen. Her skal både eleven og foreldrene fylle ut et skjema. Begge skjemaene består av 24 spørsmål der spørsmålene er delt på de fire funksjonene i funksjonsmodellen. I

hvert sitt skjema skal eleven og foreldrene vurdere spørsmålene på en skala fra 0 (aldri) til 6 (alltid). Dette verktøyet kan tas i bruk i arbeidet med å identifisere, for å tilrettelegge for skolevegring (Kearney, 2002).

Havik et al. (2014a) har i sin studie benyttet seg av en annen type funksjonsmodell til kartlegging, ettersom de uttrykker at Kearney (2007) sin er omfattende og lite optimal i bruk ovenfor normalpopulasjon og enkeltelever. Dermed har Havik et al. (2014a) utformet en modell som inkluderer somatiske og subjektive helseplager i vurderingen av ulike årsaker til skolefravær.

Denne modellen består av fire ulike typer årsaker:

- 1) Årsaker knytt til somatiske symptom.
- 2) Årsaker knyttet til subjektive helseplager.
- 3) Skulkrelaterte årsaker.
- 4) Årsaker knyttet til skolevegring.

Samtidig mener Havik (2018, s. 51) at man også kan få en god kartlegging ved å fylle ut et skjema som inkluderer tidlige tegn og risikofaktorer. Skjemaet kan hjelpe å visualisere sammensatte årsaker til fraværet. Et slikt observasjonsskjema kan skrives veldig simpelt. Skolen skriver deres observasjoner av eleven på skolen og forhold til hjem. Samtidig skriver foreldrene/foresatte, helst separate, deres observasjoner hjemme og forhold til skolen. Det er i tillegg viktig at eleven blir inkludert og hørt, og dermed får utfolde sine tanker og erfaringer om det som skjer både hjemme og på skolen (Havik, 2018, s. 52).

Barn og unge som blir avvist av medelever og jevnaldrende har økt nivå av ensomhet og isolasjon, og bør overvåkes nøye. Uten vennskap blir barnets følelse av selvtillit og kompetanse svekket, og det kan videre føre til blant annet fravær fra skolen. Det er nyttig for lærere å være klar over virkningen av vennskap i klasserommet, og hvordan dette kan spille en rolle i elevenes motivasjon, prestasjoner og tilhørighet på skolen (Ingul et al., 2018). En måte å vurdere sosial status på i klasserommet er sosiometri eller bruken av sosiogram. Sosiometri er en metodikk for å kartlegge og analysere sosiale relasjoner og gruppedynamikker (Dalland & Knutsen, 2020, s. 96; Leung & Silberling, 2006). Den viser mønstrene for hvordan individer assosierer seg med hverandre når de opptrer som en

gruppe mot et spesifisert mål. Teknikken ble utviklet av psykiater Jacob Moreno i 1934 for å analysere mellommenneskelige følelsesmessige relasjoner i en gruppe. Slike kartlegginger er nyttige i vurderingen av atferd innenfor grupper, men også for intervensjoner for å få til en positiv endring og for å bestemme omfanget av endring (Leung & Silberling, 2006). Framgangsmåten er enkel og innebærer å stille elevene spørsmål angående deres preferanser i hypotetiske aktiviteter med klassekameratene. Dette kan være både positive og negative spørsmål angående medelever. Et eksempel er: *nevnt to elever som du vil sitte ved siden av i denne klassen* (Dalland & Knutsen, 2020, s. 96). Tidligere ble dette gjort muntlig lærer-elev, men nå blir det som regel gjort digitalt, og resultatene kommer da i form av forskjellige visuelle diagrammer. Resultatene har som formål å identifisere fire typer barn (Leung & Silberling, 2006):

- Populær: høy grad av aksept
- Avvist: høy grad av avvisning
- Kontroversiell: både aksept og avvisning
- Forsømt: disse elevenes navn vises sjeldent eller ikke i det hele tatt

2.4 Tilrettelegging

Som lærer vil man gjerne jobbe med forebyggende tiltak for å forhindre betydelig fravær. Samtidig må man huske på at det er vel så viktig, om ikke viktigere, å fortsette med de forebyggende tiltakene selv om fraværet har økt (Havik, 2019, s. 137). Dermed må man tilrettelegge best mulig for at eleven skal vende tilbake til skolen. Dette kan blant annet gjøres gjennom tilrettelegging på individnivå, gradvis tilbakeføring, tverrfaglig samarbeid og skole-hjem-samarbeid.

2.4.1 Tilrettelegging på individnivå

Skolevegning er som nevnt ofte knyttet til angst, og kan øke dersom eleven holder seg unna det de er engstelig for. Derfor må elevene få hjelp til å håndtere utfordringer og utvide repertoaret av mestringsstrategier for å redusere angsten. Med dette menes for eksempel hjelp til positiv tenking og direkte handling (Havik, 2019, s. 128). Maynard et al. (2018)

påpeker dette i sin studie, og mener at en reduksjon i angst kan forbedre skoledeltakelsen til skolevegrere. Før man tar i bruk mestringsstrategier kan det være nødvendig for elevene å identifisere og uttrykke sine emosjonelle opplevelser. Spørreskjemaer for egenrapportering, sammen med samtale, kan fastslå elevens evne til å gjenkjenne, rapportere og regulere emosjonell nød (Ingul et al., 2018). Videre kan mestringsstrategier tas i bruk. Dette må fokuseres opp mot forhold i miljøet, ettersom et trygt og godt læringsmiljø med støttende relasjoner er viktig for mestring. Det er her skolens og lærerens rolle med et godt og inkluderende læringsmiljø kommer inn (Ingul et al., 2018).

Eksponering kan være til nytte i arbeidet med å utvikle mestringsstrategier for den eleven er engstelig for. Eksponering vil si å bli utsatt for stimuli som forbindes med angsten (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 102). På denne måten trener elevene på å stå i situasjoner som de er redd for, og opplever at redselen reduseres. Det er viktig å påpeke at denne eksponeringstreningen skjer gradvis, og er delt inn i tre faser: forberedelse, gjennomføring og oppfølging. I forberedelsesfasen har man samtaler med eleven om deres følelser og tanker rundt redselen og angsten (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 102). Deretter kan man lage en liste med ting eleven strever med, og sammen planlegge gjennomføring av situasjonene gradvis oppover listen. På denne måten får eleven øvd seg og gradvis mestre flere situasjoner uten angst. I gjennomføringsfasen skal disse eksponeringstiltakene gjennomføres. Her er det viktig å la eleven få bestemme hvilke tiltak som skal gjennomføres først, og i hvilken grad. Lærer må alltid følge med på elevens reaksjoner, og gi nødvendig støtte og veiledning underveis (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 104). I oppfølgingsfasen har man samtale med eleven om hvordan de opplevde eksponeringen. På den måten får man en oversikt og kan snakke om de ubehagelige følelsene og negative tankene som eleven har i gitt situasjon. Det er viktig å gi positiv tilbakemelding og skryt for det eleven har gjennomført, og å bygge opp under mestringen, uavhengig av elevens erfaring. Videre avtaler man neste steg i eksponeringen, eller om behovet for å gjennomføre samme type situasjon igjen. Det er viktig å respektere eleven sine ønsker, men samtidig motivere for fremgang og at det skjer gradvis (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 105).

2.4.2 Gradvis tilbakeføring og overgangssituasjoner

Et tiltak og tilnærming dersom en elev har vært borte fra skolen i lengre tid, kan være gradvis tilbakeføring til skolen. Det går ut på at eleven møter på skolen til avtalt tid, og eventuelt reiser hjem etter noen timer. Deretter øker man gradvis ettersom de opplever mindre stress og mer kontroll over situasjonen (Havik, 2019, s. 138). Det må settes mål som eleven kan nå og som er realistiske, slik at de kan oppleve mestring. Her er det viktig å ikke gå for fort frem, slik vegringen og angsten/redselen ikke forverres. Hovedmålet er at elevene skal tilbake til skolen, men man må se hver situasjon individuelt ut fra omfang på fravær og alderen til eleven. En gradvis tilnærming og tilbakeføring er anbefalt for eldre elever, og for de med høy grad av angst eller depresjon, mens andre elever kan tåle mer press (Kearney, 2001).

Som tidligere nevnt er det også flere ulike overgangssituasjoner som er kritiske for elever med skolevegring. Det kan være oppstart etter ferie, langvarig fravær, helg, og lignende. Disse oppstartene må gjøres trygge og forutsigbare for eleven. Eksempel på tiltak er at eleven får ukeplan på forhånd, at de møter en voksen ved inngangen til skolen, får tilbud om å arbeide på grupperom, avslutte og starte timer til samme tid, og får god sosial og faglig støtte i timene (Gran & Mosand, 2022, s. 22; Havik, 2019, s. 139). En viktig start på tilbakeføringen til skolen er også det generelle som god klasseledelse og gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev, som nevnt i kapittel 2.3.2.

2.4.3 Ressurser i skolen

Det profesjonelle læringsfelleskapet bygger på samarbeid mellom lærere, og at man kan oppnå mer i felleskap. I et profesjonsfelleskap har lærerne mange støttespillere rundt seg som de kan drøfte ulike saker med (Granberg, 2021, s. 111). De siste årene har det også kommet flere yrkesgrupper inn i skolen. Målet med dette er å være tettere på elevene. Det kan være å bidra med støtte, veilede og hjelp i skolehverdagen. De kan være tilknyttet den enkelte klassen eller i interne støttesystemer (Granberg, 2021, s. 119).

Flere skoler har også et ressursteam eller læringsmiljøteam som har som oppgave å følge opp innmeldte saker fra kontaktlærere og iverksette aktuelle tiltak. Å ha noen å rådføre seg med og som støtter deg kan være verdifullt i yrket (Granberg, 2021, s. 119). I studien til Ingul

& Havik (2021) blir det presisert at skolen må lage planer for eleven som virker trygge og forutsigbare. Et eksempel på dette kan være: *“(…) barnet blir møtt av lærer eller miljøterapeut når det ankommer skolen, at planen for dagen gjennomgås, og at eventuelle behov for kommunikasjon og trygging diskuteres”*. Her blir miljøterapeut brukt som en ressurs. I Stavanger kommune sin *Veileder for alvorlig fravær*, skal skoleledelsen sette av tilstrekkelig tid for relasjonsbygging og støtte fra pedagogisk personell. Her blir det lagt vekt på at elever med skolevegring trenger positive relasjoner til voksne på skolen. Målgruppen til denne veilederen er lærere og andre ansatte ved skolen som miljøveiledere, helsesykepleiere, assistenter, sosiallærere, rådgiver og skoleledere (Stavanger kommune, 2022).

2.4.4 Tverrfaglig samarbeid

I skolevegringssaker opplever man gjerne som kontaktlærer et behov for å samarbeide med ansatte fra andre instanser (Granberg, 2021, s. 120). Dette kan være pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), fastlege, skolehelsetjeneste, spesialhelsetjeneste og barneverntjeneste. Disse tjenestene kan bistå med råd, veiledning, behandling, praktisk hjelp, utredning, og “megling”. Skolen kontakter en eller flere av disse instansene dersom man blir bekymret for det langvarige fraværet. Her jobber man sammen om et felles mål: få eleven tilbake på skolen (Havik, 2018, s. 153).

En studie viser at det er stor variasjon i hvilken hjelp hvert tilfelle får, og om hjelpen er effektiv (Evdsten, 2007). Det er heller ingen bestemt instans som har ansvaret for skolevegring (Holden & Sålman, 2010, s. 74). Imidlertid har barn som har utviklet skolevegring behov for å samhandle med en eller flere tjenester. Dermed blir det som oftest opprettet en ansvarsgruppe for å følge opp samarbeidet. En ansvarsgruppe blir ifølge Glavin og Erdal (2018, s. 166) beskrevet som *“(…) en gruppe på kommunalt nivå, som kan tillegges ansvar for planlegging og oppfølging av det enkelte barn som har spesielt behov for oppfølging”*. Ansvarsgruppen representerer de kommunale tjenestene som samarbeider i førstelinjen, men andre spesialtjenester kan også bli med om nødvendig. Det er viktig at de faste deltakerne i ansvarsgruppen er sentrale i barnets hverdag, f.eks. kontaktlæreren, mens de andre fagpersonene kan bidra ved behov (Glavin & Erdal, 2018, s. 157–166).

Utdanningsdirektoratet (2022b) sier dette også gjelder foreldre og foresatte. Alle deltakerne må være delaktige gjennom utforming av handlingsplan. På denne måten får man høre ulike vinklinger rundt situasjonen (Glavin & Erdal, 2018, s. 157–166). I ansvarsgruppen blir det laget en individuell plan som har som mål å sikre barnets behov for ulike tjenester. Her kan man plassere ulike oppgaver på ulike instanser. Det er viktig å planlegge realistiske og konkrete tiltak (Glavin & Erdal, 2018, s. 161–163).

Havik (2018, s. 157) mener at er viktig å implementere blant annet handlingsplaner mot urovekkende høyt skolefravær. Hun mener det også med fordel kan etableres et skolevegringsteam på skolene som sikrer at implementeringsarbeidet med handlingsplanen blir fulgt opp. Teamet bør *"(...) bestå av sosialpedagogikk eller spesialpedagogisk koordinator, helsesøster eller andre fra skolehelsetjenesten, PPT, BUP og gjerne en lærer med erfaring fra slike saker"*. I tillegg bør rektor som har et overordnet ansvar delta. Teamet bør møtes regelmessig og alle lærere bør vite hvordan og når man tar kontakt med dem (Havik, 2018, s. 158). Barneverntjenesten bistår også i noen skolevegringssaker, ettersom elever med skolevegring kan trenge støtte i forskjellige situasjoner i løpet av en hverdag. Enten om det gjelder tøffe morgener, lekser eller veilede foreldrene i riktig retning (Havik, 2018, s. 156).

2.4.5 Skole-hjem-samarbeid

Skolepersonell er de første som oppdager fravær eller tegn til fravær hos barn og unge når de ikke møter opp på skolen. Det kan derimot ha vært problem på hjemmebane i lengre tid før det dukker opp noen synlige tegn på skolen. Derfor er det viktig at skolen har et godt samarbeid med hjemmet om eleven, for å eventuelt forebygge eller tilrettelegge skolevegring. Foreldre er den aller største aktørgruppen i skolen, og er derfor en stor ressurs (Dalland & Knutsen, 2020, s. 17). Ifølge Opplæringslova (1998) §1-1 er alle lærere ansvarlige for samarbeidet mellom skole og hjem. Samtidig blir det i forskriftene til loven beskrevet at et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen for å styrke utviklingen av gode læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skolen skal også holde kontakt med foreldre/foresatte gjennom hele opplæringsåret. På samme måte som det er viktig at lærer har gode lærer-elev relasjoner, er gode relasjoner med hjemmet like viktig. Et godt skole-

hjem samarbeid krever gjensidig tillitt, der foreldrene blir hørt, får informasjon, blir tatt på alvor og får medvirke (Dalland & Knutsen, 2020, s. 18). Dersom det blir tilrettelagt for et godt samarbeid vil skolen kunne gi foreldre/foresatte viktig informasjon om elevens egne evner, utfordringer og mulighet når det gjelder mestring, læring og sosial fungering. I tillegg vil samarbeidet gi lærer og skole bedre og tydeligere forståelse av elevens ønsker og behov for undervisning på skolen, i tillegg til det sosiale (Dalland & Knutsen, 2020, s. 18). Forskning viser at et godt skole-hjem samarbeid i tillegg fører til at elevene har høyere arbeidsinnsats på skolen, utvikler bedre arbeidsvaner, får bedre relasjoner til elever og lærere, og har mindre fravær (Drugli & Nordahl, 2016). Foreldre og foresatte bør oppfordres til å ta kontakt dersom barnet deres viser atferd som kan tyde på at hen vegrer seg til å gå på skolen. Ved at kontaktlæreren har en god relasjon med hjemmet vil senke denne terskelen (Ingul & Havik, 2021).

I løpet av et skoleår har man ulike foreldremøter og utviklingssamtaler, som gjør at skole og hjem møtes. Videre må kontakten deretter tilpasses den enkelte elev og foresatte, ettersom det vil variere av behov (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 115). I skolevegringstilfeller vil foresatte ha behov for ekstra oppfølging fra skolen for å kunne gi barna sine den støtten og hjelpen de har behov for. Det å få emosjonell støtte fra lærer er viktig for foresatte når barna deres opplever utfordringer. Å bli trodd og tatt alvorlig av lærer kan redusere foresatte sine psykologiske og følelsesmessige stressfaktorer, og det skaper en god relasjon og samarbeid (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 115). Det kan være sårbart for foresatte å håndtere en slik situasjon sammen med skolen, derfor er det avgjørende at skolen og læreren utnytter tiden som ikke oppleves konfliktfylt, til å skape gode relasjoner til foreldre (Havik, 2018, s. 107).

Kombinasjonen mellom foreldresamarbeid og fraværsregistrering er også avgjørende. Dersom elever viser tegn til fravær eller har stigende fravær skal foresatte kontaktes snarest, og en kommunikasjon rundt situasjonen opprettes (Havik, 2018, s. 107). Dermed er et godt skole-hjem samarbeid et forebyggende tiltak, men også viktig når det kommer til identifisering, kartlegging og tilrettelegging (Havik, 2018, s. 131–132).

3. Metode

I dette kapittelet blir de metodiske valgene for studien presentert og grunngjort. Metode er å følge en bestemt vei mot et mål. Det er hvordan vi går frem for å hente inn informasjon om virkeligheten, og hvordan vi analyserer for å finne ut hva denne informasjonen forteller oss (Johannessen et al., 2016, s. 422). Ordet “metode” kommer fra det greske ordet *methodos*: “det å følge en bestemt vei mot et mål”, og målet vårt i et forskningsprosjekt er kunnskap (Høgheim, 2020, s. 27). Metode tar for seg hvordan man kan eller bør gå fram for å skape kunnskap. Innenfor forskning jobber man ut fra et skille mellom *kvantitativ* og *kvalitativ forskningsmetode* (Høgheim, 2020, s. 29). Kvantitative metoder samler inn data i form av tall, og kalles ofte for “harde data”. Dette er for eksempel spørreundersøkelser og standardiserte tester. Kvalitative metoder samler inn data i form av tekst. Informasjonen kan bli hentet fra blant annet intervjuer, observasjoner, tekster og symboler, også presentert som “myke data” (Høgheim, 2020, s. 29). Denne studien er gjennomført i lys av kvalitativ metode, med et semistrukturert intervju av fem kontaktlærere.

3.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori omhandler spørsmålet om hva vitenskap er, og det gir ulike perspektiver på kunnskap (Høgheim, 2020, s. 18; Larsen, 2017, s. 18). Målet med vitenskapsteori er å bygge en bro mellom metode og sikker kunnskap. Vi kan skille mellom ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger, og den tilnærmingen man vektlegger i en studie gir utslag for hvordan man tolker forskningen (Larsen, 2017, s. 18).

Ettersom vitenskapsteori er en bro mellom metode og sikker kunnskap, er tilnærmingen man velger avhengig av hvilken metode som blir brukt. I denne studien har vi valgt å benytte oss av en kvalitativ metode. Studiens problemstilling etterspør eksplisitt om kontaktlærere sin rolle ovenfor elever som vegrer seg med å gå på skolen. Dette forutsetter at vi går i dybden og innhenter opplevelser og erfaringer fra informantene. Vi har derfor valgt å benytte oss av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

3.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en overordnet, detaljert plan for hvordan et forskningsprosjekt skal gjennomføres. Det er en type prosjektbeskrivelse der man redegjør for de viktigste elementene i forskningen (Brottveit, 2018b, s. 62). Valg av forskningsdesign starter med en kunnskapsinteresse og et ønske om å utforske et bestemt tema, som er formulert i problemstillingen. Designet må velges ut fra det som bidrar til å innhente data som best kan belyse undersøkelsens tema, problemstilling og empiriske forskningsspørsmål. Vi valgte å benytte et kvalitativt forskningsdesign for denne studien, ettersom vi ønsket å undersøke kontaktlærere sine erfaringer med elever med skolevegring. Det var da relevant å intervju kontaktlærere i skolen, som gir oss dybdekunnskap om enkeltmenneskers møter og erfaringer med skolevegrere, og deres tanker rundt fenomenet. Dette designet har også en klar forankring i et hermeneutisk vitenskapssyn (Brottveit, 2018b, s. 65).

3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologisk forskning har et mål om å beskrive det gitte så fullstendig og presist som overhodet mulig, med andre ord: å beskrive, snarere enn å forklare og analysere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenologien prøver å forstå sosiale fenomen ut fra aktøren sine egne perspektiv. Den ønsker også å beskrive verden slik den blir opplevd av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Målet er å komme fram til hva det er som utgjør et fenomen, basert på andre menneskers sine opplevelser (Høgheim, 2020, s. 141). Man vil finne essensen i et fenomen for en gitt gruppe mennesker. Dette er noe som gjør at denne type forskning passer til denne studien, da vi ønsker å finne ut hvordan en kontaktlærers rolle er i møte med elever med skolevegring. Et semistrukturert intervju er den metoden som er mest kombinert med en fenomenologisk undersøkelse (Høgheim, 2020, s. 141). Dette er en passende metodisk tilnærming ettersom man trenger indikatorer som sier noe om hvordan et menneske detaljert erfarer eller opplever noe. Man trenger ikke å benytte seg av intervju som metode i fenomenologisk forskning, men man er avhengig av at informasjonen kommer fra andre sitt perspektiv (Høgheim, 2020, s. 142).

Fenomenologi i kvalitativ forskning er mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomen ut fra aktøren sitt eget perspektiv, og beskrive verden slik den blir opplevd av informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming oppnår man beskrivelser og erfaringer fra hver enkelt informant. Det gir bredde om tema ettersom en kontaktlærer sin opplevelse av elever med skolevegring kan være vidt forskjellig fra en annen kontaktlærer sin opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Man kan si at all forskning er fortolkende, der man som forsker må bearbeide et materiale forbunden med datamateriale (Høgheim, 2020, s. 169). Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekst, og har sitt historiske opphav i tolkning av bibelske tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Gadamer er en sentral person innenfor hermeneutikken og mente det ikke er en metode eller tilnærming til forskning, men heller et filosofisk ståsted for menneskers forståelse av verden (Høgheim, 2020, s. 169). Hermeneutikk blir ofte knytt sammen med dokumentanalyse og analyse av tekst, men kan også benyttes innenfor andre metodiske tilnærminger og analyser. I hermeneutikken har man som forsker en forforståing av det man forsker på, og denne forforståingen vil være med på å forme hvordan man skaper kunnskap gjennom analyse eller konstruksjon av begrepet (Høgheim, 2020, s. 169). Dette medfører at man gjennom denne tilnærmingen ikke kan oppnå objektiv kunnskap, ettersom man som forsker er subjektiv uansett metodisk tilnærming. Høgheim (2020, s. 133) poengterer at det er viktig å være bevisst når det kommer til overføring av data, fra ord til tekst, og analyse av tekst (transkripsjon). Fra et hermeneutisk synspunkt er det sentrale temaet: fortolkningen av mening. Dette er i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes, og oppmerksomhet ovenfor de spørsmålene som stilles til en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Samtale og tekst er begreper som spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen innenfor humaniora. Det legges vekt på forhåndskunnskap til tolkeren, om en tekst sitt tema. Det å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr, kan sies å være formålet med hermeneutisk fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73).

Det er tre stadier som kjennetegnes med en hermeneutisk fortolkningsprosess: forståelse, utlegning (tolkning) og anvendelse (Brottveit, 2018a, s. 34). Disse tre stadiene står i et gjensidig forhold til hverandre. I en hermeneutisk fortolkningsprosess blir først den

opprinnelige teksten tolket (eller det fenomenet som er gjenstand for undersøkelse) og skapt om til en annen tekst ved hjelp av nye ord og begreper. Dette skjer gjennom at forskeren først uttrykker sin forståelse av den opprinnelige teksten, som i denne studien er en transkribert intervjuetekst. Forskerens forståelse er et uttrykk for hvordan man fortolker teksten. Videre formuleres en ny tekst, der man forsøker å formidle den opprinnelige tekstens mening på en ny og annerledes måte. Gjennom teksttolkningen skaper man grunnlag for en ny mening om det fenomenet som er gjenstand for undersøkelse. Det man kommer fram til etter fortolkning og forståelse av undersøkelsestema, blir sett på som et forskningsresultat. Med andre ord; ny kunnskap og/eller nye innsikter frembrakt av studien (Brottveit, 2018a, s. 35).

3.2.2 Kvalitativ metode

Som tidligere nevnt har vi valgt en kvalitativ metode til denne studien. Valg av metode avhenger av flere forhold, som for eksempel tilnærming, problemstilling, og formålet med undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 27). En kvalitativ tilnærming er preget av et mangfold i typer av data og analytiske fremgangsmåter. Metoden blir også forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres. Studiens problemstilling omhandler kontaktlærere sine erfaringer og opplevelser rundt elever med skolevegring. Basert på dette var en kvalitativ metode et innlysende valg.

Det som blant annet kjennetegner en kvalitativ metode er dybde rundt enheter og variabler: å få mange opplysninger om få enheter (Larsen, 2017, s. 11). Kvalitativ betyr "ikke-tallfestbare" og handler om det som har med noen eller noe sine kvaliteter å gjøre, i motsetning til kvantitativ metode som har med antall å gjøre (Larsen, 2017, s. 25). Dette var et av forholdene som bestemte studiens metode. Problemstillingen forutsetter at man må gå i dybden av og innhente erfaringer og opplevelser i rollen som kontaktlærer i møte med skolevegring. Kvalitative tilnærminger gir med andre ord grunnlag for fordypning i de sosiale fenomenene som blir studert. De studiene som er preget av en nær kontakt mellom forskeren og de personene om blir studert, som ved observasjon og intervju, gir en kvalitativ tilnærming grunnlag for å oppnå en forforståelse av sosiale fenomener. Dette er på bakgrunn av data om personer og situasjoner (Thagaard, 2018, s. 11).

Kjennskap til det feltet som blir studert er også viktig for valg av metode. Studier av temaer det er lite forskning på fra før, er godt egnet til kvalitative metoder. Eksempel på dette kan være studier av nye kulturelle fenomener, som blant annet skolevegring. En av styrkene med kvalitative tilnærminger er at man kan studere fenomener som det er vanskelig å få tilgang til ved andre metoder (Thagaard, 2018, s. 12).

3.2.3 Intervju som metode

Intervju er en forskningsmetode der man som forsker registrerer muntlig informasjon fra en informant for å fremheve deres erfaringer, oppfatninger og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Dette gjenspeiler informantens følelser og meninger (Larsen, 2017, s. 98). Man forsker også på den kommunikative informasjonen som ikke kun fokuserer på det som blir sagt, men også gjennom kroppsspråk, lyder og andre signaler (Høgheim, 2020, s. 130). Intervju egner seg dersom man vil at informantene skal utrykke seg friere enn det som er mulig gjennom spørreskjema, og gir dermed informasjon om intervjuobjektets egne erfaringer og meninger om et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 14) Som forskere må man huske på at en intervjusituasjon er en asymmetrisk relasjon. Det er derfor viktig å være klar over at man selv har makten over spørsmålene og hva intervjuet skal omhandle (Larsen, 2017, s. 99). I dette forskningsprosjektet er problemstillingen «Hvilken rolle har kontaktlærer i møte med skolevegring?», og det ble naturlig å velge intervju for å innhente læreres erfaringer, oppfatninger og opplevelser.

Det må tas flere valg da man skal innhente relevant data ved å bruke intervju som metode. Valgene må til enhver tid fokusere på hvordan man skal besvare problemstillingen. Et av valgene er om det skal gjennomføres en-til-en-intervju eller gruppeintervju. Et synkront intervju, der man kun intervjuer en person om gangen, er sett på som den vanligste metoden (Høgheim, 2020, s. 132). En fordel med denne metoden er at informanten ikke trenger å tenke på hvordan man fremstår ovenfor andre informanter (Johannessen et al., 2016, s. 144). Man vil også være sikker på at man er anonym i et individuelt intervju. Noe som kan gjøre det enklere for informanten å åpne seg opp om sine erfaringer omkring

fenomenet. I tillegg er det enklere å stille oppfølgingsspørsmål om det er noe som er uklart.

Som forskere må man huske på at en intervjusituasjon er en asymmetrisk relasjon. Det er derfor viktig å være klar over at man selv har makten over spørsmålene og hva intervjuet skal omhandle (Larsen, 2017, s. 99). Forskeren skal på den ene siden være en nøytral mottaker i møte med informantens erfaringer. Samtidig vil dataen som blir innhentet være et resultat av en sosial interaksjon mellom forsker og informant. Den sosiale interaksjonen vil dermed i en grad påvirke informanten. Samtidig skal det gis rom til informanten slik hen kan snakke ut om sine tanker og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 95).

Struktur på intervjuet

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert (Larsen, 2017, s. 99). Intervju kan deles inn i strukturert, ustrukturert og semistrukturert. I et strukturert intervju er intervjuguiden satt, og man stiller spørsmålene i en fast rekkefølge i hvert intervju. Det ustrukturerte intervjuet vil ikke ha ferdig formulerte spørsmål, men man har gjerne en liste med stikkord å forholde seg til for å være sikker på å få svar på problemstillingen. Semistrukturerte intervjuer betegnes som delvis strukturert. Her har man fast rekkefølge på spørsmålene som i strukturerte intervjuer, men med en mer fleksibel intervjuguide (Larsen, 2017, s. 99). Dette gir rom for å forske mer på uforutsette temaer som dukker opp underveis i intervjuene (Høgheim, 2020, s. 131).

Ved å strukturere intervjuet blir det enklere å sammenligne den innhentede dataen i etterkant (Larsen, 2017, s. 99). Samtidig kan for mye strukturering føre til at man mister verdifull informasjon knyttet til problemstillingen. Ved benytte seg av en fleksibel intervjuguide gir det muligheten til å utforske ulike sider ved både tema og problemstilling (Larsen, 2017, s. 99). På bakgrunn av begrenset tid og minimal erfaring med intervju, ble det i denne studien valgt å gjennomføre semistrukturert intervju.

3.3 Innsamling av data

I dette delkapittelet vil våre metodiske valg knyttet til gjennomføringen av datainnsamlingen bli presentert. Dette innebærer prosessen med rekruttering og avgrensing av utvalg, samt oppbygningen av intervjuguiden. Gjennomføring av både pilotintervjuet og intervjuene vi har benyttet i studien blir presentert.

3.3.1 Rekruttering

Som problemstillingen presiserer var målet å finne ut hvilken rolle kontaktlærer har i møte med skolevegring, dermed måtte informantene ha erfaringer med fenomenet. Noen av informantene ble rekruttert gjennom rektorer på ulike skoler. I den sammenheng ble det sendt ut mail til rektorer der det ble informert om forskningsprosjektet. Det var liten respons, men en kontaktlærer tok kontakt. De andre informantene ble kontaktet gjennom bekjentskap. Bekjentskapet er blant annet fra ulike skoler i praksis, samt skoler man har kjennskap til fra før. Noen kontaktlærere ble også rekruttert via informanter som allerede var med i studien. Dermed ble bekvemmelighetsutvelgelse og snøballutvelgelse benyttet og vil senere bli nevnt under kapittel 3.5.1.

3.3.2 Utvalg

Utvalget bestod av 5 kontaktlærere, der en av de hadde tilleggsutdanning som spesialpedagog. Kriteriet for inklusjon var at de var/hadde vært kontaktlærer fra 5-10.klasse og hadde erfaring med skolevegring. Det var ikke av betydning om hvor lang erfaring informantene hadde innenfor yrket, så fremt de hadde erfaring med fenomenet som kontaktlærere. Utover dette var det verken krav til kjønn eller alder. De kontaktlærerne som viste interesse ble informert om temaet for forskningen og kriteriet med erfaring. I tillegg fikk de informasjon om hva det vil si å være informant. Det endte med 5 informanter som ville stille til intervju. På forhånd av intervjuet sendte vi ut samtykkeskjemaet (vedlegg 2). Samtykkeskjemaet ble skrevet under av informantene før intervjuet ble satt i gang. Her ble det informert om prosjektet, hvem som er ansvarlig, hva det innebærer å delta, personvern, hva som skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes og hvilke

rettigheter man har som informant.

På grunn av anonymisering vil informantene i denne studien bli tildelt fiktive navn. Dette vil gjøre det enklere å sammenligne dataene til de ulike informantene og trekke ut ulikhetene. Det vil også gjøre oppgaven mer leservennlig.

Tabell 1 : Oversikt over informanter

Fiktivt navn	Årserfaring	Klassetrinn	Utdanning
Anna	8 år som kontaktlærer.	5.-10. klasse.	4-årig grunnskolelærer. Deretter master.
Bendik	15 år som kontaktlærer.	5-10. klasse	4-årig grunnskolelærer. Fordypning i realfag.
Lone	14 år som kontaktlærer.	8-10. klasse.	Adjunkt med opprykk.
Ove	25 år som kontaktlærer.	8-10. klasse.	Lektor med tilleggsutdanning.
Vemund	2 år som kontaktlærer	8-10. klasse	Lektor med tilleggsutdanning.

3.3.3 Intervjuguide

I det semistrukturerte intervjuet ble det laget en plan på hvordan man skulle gjennomføre intervjuene. Derfor ble intervjuguiden laget for synkront intervju. Denne planen ble til en intervjuguide som er en oversikt over relevante temaer, emner eller spørsmål som skal utføres i intervjusituasjonen (Høgheim, 2020, s. 132). Høgheim (2020, s. 132) mener at man bør ta hensyn til to sider ved forskningsintervjuet. Det ene hensynet er at man i intervjuet får snakket om det som er i fokus. Det andre hensynet er at intervjuet er en samtale mellom forsker og informant. Derfor var det viktig at spørsmålene som ble stilt var forståelige, uten tunge fagbegreper, slik det ble en naturlig dialog. Majoriteten av spørsmålene i intervjuguiden ble derfor stilt åpne for å gi informantene handlingsrom i svarene.

Intervjuguiden (vedlegg 1) ble delt inn i seks ulike emner:

- *Kontaktlærerrollen*, fokuserer på informantens erfaring med skolevegring og hvilken rolle de har når det gjelder oppfølging og tilrettelegging.
- *Tidlige tegn og risikofaktorer*, tar for seg om informanten har bemerket noen tidlige tegn og/eller risikofaktorer når det gjelder skolevegring.
- *Fremgangsmåte/handlingsplan for elever med skolevegring*, tar for seg om skolen informanten jobber/har jobbet på har en tiltaksplan vedrørende skolevegring.
- *Tilrettelegging*, fokuserer på hvordan informanten tilrettelegger for elever med skolevegring, og i hvilken grad de mener det er viktig med tidlig innsats.
- *Skole-hjem samarbeid*, fokuserer på hvordan informanten samarbeider med hjemmet, og om det er noe forskjell mellom skolevegring og familieforhold.
- *Avrunding*, informanten har mulighet å legge til noe som ikke er blitt spurt om.

3.3.4 Pilotintervju

Man bør pilotere instrumentet uansett hvilken tilnærming til forskning man bruker. Med pilotering mener man utprøving, og verktøyet man skal bruke i forskningen er instrumentet (Høgheim, 2020, s. 164). I denne studien er instrumentet intervjuguiden. Pilotintervju kan være nyttig for å få innsikt i om man får svar på det man forsker på (Høgheim, 2020, s. 165).

Vi valgte derfor å pilotintervjue en kontaktlærer mens vi var i praksis på høstsemestret, selv om vi har utført intervju i tidligere forskningsoppgaver. Bakgrunnen for dette er fordi det er verdifullt å prøve ut intervjuguiden. Vi gjennomførte et pilotintervju på om lag 30-45 minutter med rom for oppfølgingsspørsmål. I tillegg ga kontaktlæreren nyttige tilbakemeldinger da det gjaldt noen uklare spørsmål. Det viste seg også at man måtte følge godt med, ettersom noen av de senere svarene kunne bli besvart tidligere i intervjuet. Det ble tatt et valg om å ikke avbryte informanten for å gi handlingsrom. I etterkant vurderte vi dette hensiktsmessig. Det er viktig å la informanten snakke fritt, uten avbrytelser, slik at samtalen går naturlig, så lenge hen svarer på spørsmålene som blir stilt (Larsen, 2017, s. 119). Det ble også valgt å bytte rekkefølgen på noen av spørsmålene som følger av dette.

Alt i alt var det en lærerik prosess og det ble gjort noen endringer i intervjuguiden. Siden det ble valgt å benytte semistrukturert intervju var dette også øvelse til å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Det ga oss et bilde av den kommende situasjonen og var svært nyttig i forkant av de kommende intervjuene.

3.3.5 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført i tidsrommet september-oktober, og varte fra 30 til 45 minutt. I forkant av intervjuene ble det gjennomført en kort, uformell samtale med alle informanter. Hensikten var å skape trygghet før de skulle formidle deres erfaringer.

Intervjuene startet med en introduksjon av forskerne og prosjektet, samt at de skrev under samtykkeskjemaet (vedlegg 2) som var sendt ut før intervjuet. Samtykkeskjemaene ble fortløpende lagt i en konvolutt, og gitt til prosjektleder som oppbevarte de på en nedlåst plass på HVL.

I forkant av intervjuet repeterte vi anonymiseringen, taushetsplikten og retten til å trekke seg fra intervjuet. I tillegg ble det benyttet diktafon. Informantene fikk beskjed om at lydfilene ville bli overført, lagret på en ekstern harddisk og oppbevart i låst skap. Dette var for å opprettholde sikkerheten rundt dataen. Datamaterialet på diktafonen ble destruert da lydfilene var ferdig transkribert (NESH, 2021).

Tre av intervjuene ble utført på arbeidsplassen, et over Skype og det siste hjemme hos

informanten. Bakgrunnen var at det er viktig å legge til rette for at informanten føler seg trygg og avslappet på det stedet intervjuet blir gjennomført (Larsen, 2017, s. 119). Under intervjuet oppstod det naturlige pauser som ble sett på som en utfordring i noen situasjoner. Samtidig ble det erfart at man fikk gode formulerte svar om informanten fikk tid til å tenke seg om. Under intervjuene ble det også valgt at en av forskerne skulle skrive notater mens den andre intervjuet. Dermed hadde man hver sin oppgave under intervjuet.

Alle intervjuene var dermed gode opplevelser og det ble samlet inn mye interessant data. Det var god flyt i intervjuene til tross for flere oppfølgingsspørsmål underveis. Samtidig kunne man observere at noen av informantene holdt tilbake da det gjaldt taushetsplikten. Det ble svart noe ufullstendig på enkelte spørsmål da de var redde for å bryte taushetsplikten, dermed gikk ikke alle intervjuene i dybden i spesifikke tilfeller. Dette kunne man observere på kroppsspråket på de fleste informantene. Informanten over Skype var vanskeligere å tolke. Høgheim (2020, s. 132) sier at mye av informasjonen man formidler kommer til uttrykk gjennom kroppsspråket. Denne informasjonen kan man gå glipp av gjennom videoformater, ettersom man kommuniserer annerledes ansikt til ansikt. Dermed kan man ha mistet verdifull data i dette intervjuet.

3.3.6 Fordeler og ulemper med intervju

Det vil være både fordeler og ulemper ved å bruke intervju som metode. Hvis informanten ikke føler seg trygg i intervjusituasjonen vil dette kunne føre til at hen holder tilbake relevant informasjon i forskningen. Ulike egenskaper som blant annet alder, kjønn, oppførsel og etnisk tilhørighet kan skape både nærhet og distanse mellom forsker og informant. Det kan også innvirke negativt på informantene dersom man viser usikkerhet rundt situasjonen (Høgheim, 2020, s. 132). Av den grunn ble det planlagt å gjennomføre en kort uformell samtale med informantene før intervjuene startet slik at man kunne skape en trygghet rundt situasjonen. Bekjentskap til noen av informantene kan muligens ha hatt en innvirkning på intervjuene. I etterkant kan man merke seg at intervjusituasjonene der informantene åpnet seg og det ble en naturlig dialog, var de man hadde bekjentskap til.

I et intervju vil det være mye informasjon som kommer i løpet av kort tid. Selv om man har diktafon kan man også få informasjon ut av den kommunikative informasjonen (Høgheim,

2020, s. 130). Det ble bestemt på forhånd at det skulle forsøkes å møte alle informantene ansikt-til-ansikt. Bakgrunnen for dette er tidligere erfaringer med intervju over nett. Likevel var det et intervju som måtte tas over Skype. Denne informanten var som nevnt vanskeligere å tolke enn de andre informantene som man møtte fysisk. Bakgrunnen kan være at det oppleves kunstig å snakke over en digital plattform (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 69-70). Selv om informanten ikke kunne møtes på bakgrunn av avstand var Skype likevel et godt alternativ fremfor telefonsamtale eller asynkront på e-post. Dette kan ses på som en fordel da det gir informantene en trygghet under intervjusituasjonen.

3.4 Analyse- og tolkningsprosesser

Analyse handler om å studere tekst for å se mønstre og sammenhenger, med andre ord å finne frem til funn som belyser studiens problemstilling. I kvalitative studier foregår dataanalyse under hele forskningen. Vi driver analyse når vi forbereder undersøkelsen, i tillegg til når man samler inn, bearbeider og tolker data (Larsen, 2017, s. 113). Det er likevel en hovedfase for dataanalyse i kvalitative studier. I dette kapitlet kommer vi til å gå gjennom hvordan vi gjennomførte transkribering og hvilken analyse vi har benyttet.

3.4.1 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Når man transkriberer et intervju oversetter man talespråk til skriftspråk, og gjør det muntlige intervjuet om til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Samtidig innebærer transkripsjonen av intervjusamtalen blant annet at stemmeleie, kroppsspråk og intonasjon går tapt. En transkripsjon blir dermed en svekket, dekontekstualisert gjengivelse av den direkte intervjusamtalen. Derfor er det viktig å benytte riktig verktøy og framgangsmåte. I intervjuet ble det nyttet en diktafon for å sikre god kvalitet på opptaket, i tillegg til at forskeren som ikke ledet intervjuet noterte underveis. Dette ble byttet på mellom de forskjellige intervjuene. Transkriberingsarbeidet ble fordelt slik at den som ledet intervjuet transkriberte det om til tekst i ettertid, med hjelp av notatene fra medforsker. Kvale & Brinkmann (2015, s. 207) poengterer at dersom forskere transkriberer sine egne intervjuer, vil de under

transkripsjonen til en viss grad gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen. De vil også allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt. Før vi begynte å transkribere hadde vi på forhånd blitt enige om felles skriveprosedyrer, slik vi kunne foreta de språklige sammenligningene av intervjuene på best mulig måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Gjennomføring av transkripsjon ble gjort fortløpende etter fullført intervju, for å ha det ferskt i minnet. Etter transkribering ble lydopptakene slettet fra diktafon, lagret på en ekstern harddisk og oppbevart låst.

3.4.2 Tematisk analyse

For å analysere datamaterialet til studien vår benyttet vi tematisk analyse, inspirert av Braun og Clarke (2006). Tematisk analyse er mye brukt som kvalitativ analytisk metode. Denne metoden identifiserer, analyserer og rapporterer mønstre eller tema i data (Braun & Clarke, 2006, s. 79–80). Tematisk analyse som metode gir et sett med verktøy, for eksempel ulike teknikker og retningslinjer, for å organisere, spørre og tolke et datasett. Å bruke disse på en god måte innebærer å tenke og ta valg om andre aspekter av forskningsprosjektet og prosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 4). Oppsummert innebærer tematisk analyse å søke for å finne gjentatte meningsmønstre, og at det “det ferdige produktet” inneholder en redegjørelse av hva som ble gjort, og hvorfor (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Braun & Clarke (2006, s. 86) deler analyseprosessen inn i 6 faser, og poengterer at det innebærer en konstant bevegelse frem og tilbake mellom hele datasettet.

Forberedelser

I den første fasen av analyseprosessen gjør man seg kjent med innhentet data (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I denne studien betydde det å transkribere lydfilet fra intervjuene fra lyd til tekst, deretter å lese over transkriberingen, flere ganger, og merke innledende temaer. Notatene fra hvert intervju ble også benyttet i denne fasen.

Generere koder (kodefase)

Denne fasen handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre. Fasen begynner når man har lest og gjort seg kjent med dataene, og har laget en liste med innledende temaer og ideer om hva som er i materialet. Deretter begynner prosessen ved å få oversikt over innholdet, og å generere nye og dypere innsikter i dataene. Koding er det

som identifiserer en funksjon i dataene som forsker finner interessant opp mot fenomenet som blir studert (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Dette gir en bedre oversikt over materialet og er en viktig forberedelse for den neste fasen. Johannesen et al. (2018, s. 285) presenterer tre teknikker i gjennomføringen av koding. Den første er markering; å markere eller streke under viktige poenger i dataene, for å fremheve det man synes er viktig. Den andre teknikken er stikkordsoppsummeringer. Underveis i lesingen forsøker man å oppsummere viktige poenger som man finner. Dette ble notert som stikkord i margin, noe som gjorde det lettere å finne tilbake til viktige poeng. Den tredje teknikken kaller de for refleksjoner. Her noterte man assosiasjoner, ideer og innfall etter hvert som teksten blir lest (Johannessen et al., 2018, s. 285).

Kategorisering

Fase tre begynner når all data er kodet og sammenstilt, og du har en lang liste med de forskjellige kodene som er blitt identifisert på tvers av datamaterialet. Denne fasen innebærer å sortere de forskjellige kodene inn i potensielle temaer. Her ser vi på helheten og prøver å samle de relevante kodene innenfor felles temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Disse kategoriene eller temaene er med andre ord funnene våre, og det er de vi rapporterer i resultatdelen av studien. Braun & Clarke (2006, s. 89) foreslår i denne fasen å bruke tankekart eller tabeller som verktøy for å sortere kodene inn i temaer, noe vi benyttet. Hvordan vi bestemte oss for temaene for kategorisering, var avhengig av forskningsspørsmålene våre. De gav oss retning for hvilke tema vi valgte.

Gjennomgang av temaer

Fase fire innebærer å redusere eller endre temaene man utviklet i fase tre. Gjennom denne fasen blir det tydelig at noen av temaene ikke kan bli brukt, i form av at det ikke er nok data til å støtte dem, eller dataene er for forskjellige. Det kan også oppstå at to temaer kan bli slått sammen, mens et tema kanskje må deles opp i to (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I denne studien forekom det blant annet at temaene *risikofaktorer* og *tidlige tegn* ble slått sammen under samme kategori, på bakgrunn av sammenheng. Dette finner man ut ved å lese alle de samlede utdragene for hvert tema, og vurdere om de danner et sammenhengende mønster. Til slutt ser man på helheten av alle temaene og hvordan det passer sammen med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 91).

Navngivelse og definering av temaer

I den femte og nest siste fasen skal man definere og avgrense temaene man vil presentere. Med dette menes å identifisere essensen på bakgrunn av hvert tema. Her er det viktig at man ikke gjør temaet for mangfoldig og sammensatt. Man skal kunne beskrive innholdet og omfanget i hvert tema i et par setninger, dersom det er lengre enn dette kan endringer av temaet være nødvendig. Frem til denne fasen er det mulig at temaene allerede har arbeidstitler, men i denne fasen skal man bestemme de endelige navnene man gir de videre i studien. Navnet skal være kortfattet og gi en umiddelbar indikasjon på hva temaet handler om (Braun & Clarke, 2006, s. 92). På bakgrunn av forskningsspørsmålene ble det laget forenklede navn som ble benyttet i analysen.

Rapporteringsfasen

Den sjettede og siste fasen av tematisk analyse er rapporteringsfasen. Det er her man begynner å skrive på resultatdelen av studien. Målet ved denne fasen er å formidle innholdet i dataene på en måte som overbeviser leseren om gyldigheten av analysen. Her er det viktig at analysen gir en kortfattet, logisk, sammenhengende og interessant fremstilling om historien dataene forteller, på tvers av temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I rapporteringsfasen må man gi tilstrekkelige eksempler på temaene som er å finne i dataene, i tillegg til å argumentere de opp mot forskningsspørsmålene. Johannessen et al. (2018, s. 301) legger fram at en overbevisende resultatdel i tematisk analyse kjennetegnes av tre punkter: å ha en ryddig struktur, en god og grundig presentasjon av hvert tema, og til slutt at poenger skal belegges med illustrasjoner fra dataene. I vårt tilfelle benyttet vi samme inndeling og navn fra analysedelen inn i resultatdelen. På denne måten opprettholdt vi struktur og leservennlighet.

3.5 Forskningskvalitet

Dette delkapittelet vil presentere oppgavens validitet og reliabilitet. Disse to begrepene er viktige for å vurdere hele veien i forskningsarbeidet (Høgheim, 2020, s. 132). Validitet og reliabilitet brukes som kriterier for kvalitet, dermed vil disse begrepene i delkapittelet bli nærmere forklart og satt opp mot vårt forskningsarbeid (Johannessen et al., 2016, s. 229).

3.5.1 Validitet

Validitet handler om forskningen sin relevans og gyldighet. Larsen (2017, s.93) forteller at validitet blant annet omhandler bekræftbarhet. Bekræftbarhet handler i den grad om man har samlet inn data som er relevant for problemstillingen, slik man får slutninger som kan anslås som valide. I denne kvalitative forskningsoppgaven handler det om det man undersøker er det man faktisk skal undersøke. Derfor er det viktig å samle inn relevant data for å bekrefte funnene. Dette ble gjort ved å utforme en intervjuguide med spørsmål som var aktuelle for å kunne besvare problemstillingen. Det vil også styrke validiteten i analysedelen av forskningsarbeidet ved en kritisk gjennomgang av prosessen i analysedelen (Thagaard, 2018, s. 189). Dette gjør vi ved å følge Braun og Clark sin fremgangsmåte i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Siden denne kvalitative studien har fortolket det som er forsket på, handler validiteten om disse fortolkningene er gyldige for den virkeligheten som er studert. Dermed må man ha fortolket de i en grad som er troverdig (Larsen, 2017, s. 93).

I denne forskningen blir både bekvemmelighetsutvelgelse og snøballutvelgelse benyttet. Bekvemmelighetsutvelgelse er en metode der det kan være tilfeldig hvor vidt eller smalt utvalg man får. Dermed kan det være en begrensning når det gjelder generaliseringen (Høgheim, 2020, s. 157). Selv om flere av informantene ble rekruttert gjennom bekjentskap var de samtidig fra ulike skoler sett fra et geografisk ståsted. Det ble også benyttet snøballutvelgelse ved at en informant «rekrutterte» en annen. Selv om disse utvelgelsesmetodene gjorde at man valgte noen bekjente som informanter, ble det ikke utført noen form for særskilt utvelgelse, sett bort fra at informantene oppfylte kriteriene for studien.

Det kan være utfordrende å vurdere validiteten av en studie. Samtidig mener Larsen (2017, s. 94) at det er enklere å sikre høy validitet ved kvalitativ forskning enn kvantitativ. I denne studien har det vært mulighet for oppfølgingsspørsmål under intervjuene, noe som kan styrke validiteten. Andre faktorer som har styrket validiteten er å ha gjennomført et pilotintervju, som har resultert i å endre på intervjuguiden for å tilspisse spørsmålene i større grad for å kunne svare på problemstillingen (Høgheim, 2020, s. 157). Likevel vil det aldri være mulig å få en feilfri validitetsvurdering. Dataen man samler inn i et kvalitativt forskningsintervju vil være umulig å beregne presist (Grønmo, 2016, s. 257). Dermed har man gjennom forskningsoppgaven forsøkt å drøfte kritisk rundt dataen som er blitt samlet inn og vurdere validiteten i alle faser av undersøkelsen (Larsen, 2017, s. 94).

3.5.2 Reliabilitet

Larsen (2017, s. 93) sier at reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet. Med det menes om forskningen som er blitt utført er pålitelig, og om nøyaktighet har stått sentralt i prosessen. Det handler altså ikke om man måler det man måler, men hvor nøyaktig man gjør det (Høgheim, 2020, s. 183). Det er mer komplisert å måle reliabiliteten til kvalitative forskning enn kvantitativ. Dette er fordi det gjerne ikke er tallfestet, men omhandler mennesker og deres erfaringer. Forskeren spiller en større rolle ved at man er med å påvirke informanten i en eller annen retning. I denne studien har atmosfæren under intervjuene vært ulike og det har med stor sannsynlighet blitt stilt ulike oppfølgingsspørsmål, slik at dataen ikke vil være identisk. Man kan i denne forskningen ha tolket informantene ulikt, noe som ble erfart, og man kan dermed komme til ulike observasjoner og erfaringer av informantene (Larsen, 2017, s. 93).

Man bør som forskere være så nøyaktige som mulig for at forskningen skal bli troverdig og sikrer høy grad av reliabilitet. Derfor ble det i intervjuguiden unngått å stille ledende spørsmål. Målet var i størst mulig grad å ha åpne spørsmål slik at informantene fikk snakke ut fritt om erfaringene sine i førsteomgang. Reliabiliteten vil derfor styrkes ved at man ikke legger noe spesifikke føringer på informanten (Larsen, 2017, s. 94). I tillegg var intervjuguiden gjennom «godkjenning» av både veileder og gjennom et pilotintervju før dataen til forskningen ble samlet inn. Dermed ble intervjuguiden endret slik at den ble mer

spisset inn mot problemstillingen.

Reliabiliteten ble også styrket ved at to forskere var til stede under intervjuet. Taleopptak, notatene av kroppsspråk og presis transkripsjon vil også ha bidratt med å ha gjort forskningen mer nøyaktig (Høgheim, 2020, s. 133). Larsen (2017, s. 95) mener også det er en fordel å være flere forskere under transkripsjonen og kodingen, noe som fører til flere synspunkter og tolkninger av dataen. Dette kan være med på å ha styrket reliabiliteten.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Det er flere ulike hensyn man må ta gjennom forskningsløpet, og de som omhandler forskningsetikk er noen av de viktigste (Høgheim, 2020, s. 85). Brudd på forskningsetiske prinsipper kan i verste fall bidra til å underkjenne prosjektet, og viktigheten av å sørge for at eget arbeid er i tråd med gjeldende regelverk skal derfor prioriteres høyt. I dette delkapittelet vil studiens forskningsetiske vurderinger bli presentert.

Etter man har valgt et forskningstema og videre planlegger bruk av en metode, burde man også parallelt tenke over hvilke forskningsetiske spørsmål som følger. Som forsker skal man ivareta både juridiske forpliktelser og ikke minst mennesker (Høgheim, 2020, s. 95). Høgheim (2020, s. 86) poengterer at forskningsetikk retter fokus mot dem man forsker på, altså informantene i undersøkelsen. I denne studiens tilfelle er dette fem kontaktlærere på ulike mellomtrinn og ungdomsskoler. Forskningsetikken skal bidra til å holde fokus på at de som deltar i forskningen "...ikke bare er et middel, men et mål i seg selv." (Høgheim, 2020, s. 87). Dette betyr at man skal ivareta alle som deltar i forskningen, og deres interesser, frihet og integritet. Det er et krav at den enkelte informant ikke skal gjenkjennes i data eller i forskningsformidlingen. Derfor skal alle personlige og sensitive opplysninger om informantene anonymiseres. I denne studien ble det laget fiktive navn på alle deltakerne, og det ble unngått spørsmål som kunne avsløre deres identitet. Dette punktet er knyttet til prinsippet om personvern og respekten for deltakernes privat- og familieliv (NESH, 2021).

Som forsker har man også taushetsplikt om data som samles inn. Informasjon knyttet til dette skal ikke deles med andre enn det som er avtalt på forhånd, og som informantene selv har samtykket til (Høgheim, 2020, s. 90). Dette ble avklart i informasjonsskrivet til

informantene og i samtykkeerklæringen som de skrev under på (vedlegg 2). Der informerte vi om detaljene rundt studien og innsamling av data. Til slutt skrev informantene under på at de hadde mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og fått anledning til å stille spørsmål. De samtykket også til å delta i intervjuet og at det kunne tas lydopptak, med forbehold om muligheten til å trekke seg. Dette sikret deres personvern og vår taushetsplikt rundt studien.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) skriver: *“Forskere har ansvar for å unngå at forskningsdeltakere blir utsatt for skade og urimelig belastning som følge av forskningen”*. Det er derfor viktig å være bevisst på bruken av ord og spørsmål i undersøkelsen. Skolevegring er et nokså komplekst fenomen, og er som oftest en stor utfordring for lærere å vite hvordan man går frem på en hensiktsmessig måte. Flere informanter uttrykket at de regelmessig har dårlig samvittighet for deres håndtering av dette. Dermed var det viktig for oss å unngå spørsmål som kunne føre til at informantene følte seg utilpass i intervjusituasjonen.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har blant annet rollen som personvernombud og kompetansesenter for personvern for norske forskningsinstitusjoner. Selv om de ikke tar hånd om forskningsetiske spørsmål, vil de kunne veilede forskere gjennom forskningsprosessen. Dette ser NSD opp mot aktuelt lovverk, som blant annet personvern og personopplysninger (Høgheim, 2020, s. 94). I dette forskningsprosjektet innhenter man personopplysninger og prosjektet er derfor meldepliktig til NSD. Det ble dermed tidlig i forskningsprosjektet sendt inn meldeskjema. Godkjenningen fra NSD er lagt ved som vedlegg 3, referansenummer: 753276. Det er verdt å nevne at i tiden da vårt forskningsprosjekt ble satt i gang ble NSD en del av *“Sikt - kunnskapssektorens tjenesteleverandør”*. Det er fremdeles blitt søkt via NSD sine tjenester og nettsider, da de fremdeles er mulige å benytte gjennom sammenslåingsfasen (NSD, u.å.).

4. Funn og analyse

I dette kapitlet vil funnene fra datamaterialet presenteres. På forhånd har vi transkribert intervjuene, som ble utført gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Videre utarbeidet vi ulike koder fra transkripsjonene, gjennom framgangsmåten til den tematiske analysen. Dette førte til at temaene fra intervjuguiden ble innsnevret og mer tilpasset opp mot studiens problemstilling. Ettersom intervjuene er av typen semistrukturert, og det derfor kunne oppstå oppfølgingsspørsmål, er det forskjell på hva informantene har trukket frem. Derav er ikke alle informantene nevnt under hvert tema. Intervjuene omhandlet kontaktlærerrollen i møte med skolevegringssituasjoner. På bakgrunn av dette har vi kategorisert og delt det inn i følgende delkapittel: *kontaktlærerrollen for elever med skolevegring, tidlige tegn og risikofaktorer, kartlegging og handlingsplan, og tilrettelegging.*

4.1 Kontaktlærerrollen for elever med skolevegring

Kontaktlærerrollen er sentral, da målet er å finne ut av hvilken rolle den har i møte med skolevegring. Her ble informantenes erfaringer rundt fenomenet etterspurt. Det ble også stilt spørsmål om samarbeidet med kollegaer når det gjelder elever som ikke møter på skolen på bakgrunn av et emosjonelt ubehag. For å strukturere funnene blir denne delen delt i to: ansvaret som kontaktlærer og samarbeid med kollegaer.

4.1.1 Ansvaret som kontaktlærer

Men det er klart det er mange elever man kan bekymre seg over på fritiden. Man blir litt ekstra bekymret fordi man ikke får sett de i det hele tatt, ikke gjort så mye mer. Fordi de er så mye borte at mulighetene blir ikke så ofte for å få gjort noe med situasjonen. Så det er jo skummelt med den skolevegringen.

(Vemund)

Informantene var opptatt av å formidle at som kontaktlærer sitter man med et stort ansvar. Her var alle informantene enige om at det er krevende å være kontaktlærer for en elev med skolevegring. Vemund påpekte at ansvarsrollen til en kontaktlærer er av stor betydning: *“Så hvis kontaktlæreren lar det flyte, så flyter det»*. Ove mente at kontaktlærerrollen ikke er noe man kan skyve over på andre, som blant annet rådgiver eller ledelsen. Som kontaktlærer vil man alltid være den som står i førstelinja for å hjelpe og tilrettelegge for eleven. Både Lone og Bendik fortalte at som kontaktlærer er man en av de som har best forutsetning til å oppdage og identifisere fenomenet, og kan deretter tilrettelegge for det. I samsvar med dette konkluderte Bendik med: *“(…) For du ser egentlig ganske mye mønster når man er kontaktlærer, for du har jo tross alt eleven veldig mye på skolen når de er på skolen, også merker man de mønstrene (…)”*.

Vemund mente at alle elever krever sitt, men han understreker at skolevegring er en av de tilfellene han føler ekstra press og forventinger rundt situasjonen å få elevene tilbake til skolen.

Men det er mye jobb da, det skal sies, at som kontaktlærer så kan du jo få mangfoldig mange timer ekstrajobb, (...), det er jo en ting, at det varierer jo vilt hvor mye jobb det er som kontaktlærer, men enkelte elever tar jo enormt mye ressurser alene. Det er litt sånn opp til hver enkelt lærer på et vis, hvor mye man orker og gidder å jobbe med.

(Vemund)

De andre informantene følte, i likhet med Vemund, at det kan være nokså slitsomt og man kan føle på en høy grad av press i arbeidet med å få elevene tilbake på skolen. Det blir understreket av Bendik at det er vanskelig å vite om man skal fokusere på de som faktisk er til stede i klasserommet og de som er fraværende *“(…) men så er det dette tidsaspektet sant? De elevene som ikke møter på skolen- du har jo også ansvaret for alle de andre som er der. Så den balansegangen der er vanskelig og slitsom”*. Anna formidlet at det blir gjort mangfoldige tiltak for å få eleven tilbake: *“(…) samtidig må man tenke at man gjør jo det man kan, og det beste man kan, og lykkes man ikke, så lykkes man ikke”*. Lone var samstemt og formidlet at: *“Jeg kan jo ikke trylle heller. Når man har gjort sitt beste må man være*

fornøyd med sitt beste". Samtidig trakk hun frem at samvittigheten vil man ha uansett. Bendik fremhevd også at disse elevene sitter i bakhodet etter endt arbeidsdag. Dermed føler informantene på et stort press og ansvar i rollen som kontaktlærer, og som Anna sa: *"man kan ikke fikse alt selv"*. Hun understrekte viktigheten ved å bruke ressursene rundt seg.

Analyse

Alle informantene var enige om at det å være kontaktlærer for elever med skolevegring fører med seg et stort ansvar, på bakgrunn av ønsket om elevens beste. Det er kontaktlæreren som tilbringer mest tid med eleven i løpet av et skoleår. Hen vil være den på skolen som best kjenner til eleven, og dermed har den næreste relasjonen. Hvis kontaktlærer velger å ikke følge opp situasjonen vil dette kunne føre til at eleven ikke får den mest hensiktsmessige tilretteleggingen. Informantene var samstemte når det gjaldt presset ved å få elevene tilbake til skolen og uttrykte at dette er anstrengende. Samtidig ble det påpekt at man i rollen som kontaktlærer må sette eleven i fokus, og at det finnes ressurser for å hjelpe til med situasjonen.

4.1.2 Samarbeidet med kollegaer

Som kontaktlærer følte samtlige informanter et ansvar med å følge opp elevene som vegrer seg for å gå på skolen. Anna uttrykte at kollegaer, både faglærere og miljøarbeidere, kan være en ressurs for tilrettelegging og sørge for at eleven får en forutsigbar skoledag. Som faglærer i en klasse mente Lone og Bendik at man ikke føler på det samme ansvaret. Det er ikke en faglærer sin oppgave å ta tak i situasjonen når en elev er borte fra skolen. Dermed blir man sittende alene med ansvarsrollen som kontaktlærer. Bendik formidlet at deres skole har to-lærer-system: *"Jeg samarbeider jo litt, men det er jeg som er kontaktlærer for den eleven, og som da har hovedansvaret til å ta de punktene som skal gjøres"*. Selv om flere av informantene følte at det var tungt å stå med mye av ansvaret alene, hadde alle team-møte med kollegaene ukentlig. Lone presiserte: *"Da må du jo prate med de andre faglærerne elevene har. Vi er jo et lite team, så vi diskuterer jo elever som vi er bekymret for. Og hvordan vi kan legge til rette for at det skal bli bedre"*. I møtene kan man dele erfaringer med de andre faglærerne om hvordan jobbe for at eleven skal kunne mestre skolehverdagen.

Analyse

Flere av informantene mente man ikke føler på samme ansvaret som faglærer, sammenlignet med kontaktlærer, som sitter med en betydelig mer ansvarsfull rolle ovenfor elever om ikke møter opp. Som faglærer vil man ikke ha muligheten til å følge opp eleven på samme måte. Samtidig ble det trukket frem at man kan bruke kollegaene som ressurser både når det gjelder råd, samtale og veiledning.

4.2 Tidlige tegn og risikofaktorer

I denne delen vil det bli presentert informantenes erfaringer med hva som er tidlige tegn og eventuelle risikofaktorer til skolevegring hos elever. Informantene ble spurt om de hadde bemerket seg noen tidlige tegn til skolevegring, og om disse hang sammen med et emosjonelt ubehag hos eleven. De ble også spurt om bemerkelser rundt risikofaktorer for skolevegring, og om dette er noe de aktivt jobber med å forhindre. For å strukturere funnene blir dette temaet delt i to: tidlige tegn og risikofaktorer.

4.2.1 Tidlige tegn

Angst, mer spesifikt presentasjonsangst, og somatiske plager var tidlige tegn som informantene oppgav som en fellesnevner for skolevegring. Disse to gikk ofte hånd i hånd, derav prestasjonsangsten var hovedfaktoren til skolevegringen, og de somatiske plagene kom som en reaksjon av den. Bendik, Lone og Anna pekte på at redselen for å ikke være god nok og ikke klare å prestere, fører til ubehaget. Deretter oppstår fraværet fra skolen. Lone forteller: *“(...) at de stadig vekk får stadfestet at dette får de ikke til... som gjør at til slutt... de vegrer seg og får vondt i magen bare ved tanken ved å komme på skolen”*. Videre påpekte Lone at hun har opplevd elever som kaster opp og tror de har omgangssyke, før de skjønner at det er kroppen sin måte å protestere på å reise på skolen. Bendik sine opplevelser har de samme tegnene som Lone, men han mente de somatiske plagene ofte kan være unnskyldninger for presteringssituasjoner, framfor reelle plager.

Ja i de fleste tilfellene som jeg har erfart så er det skolen som er det største problemet. Når det skjer ting på fritiden og slike ting, så tenker jeg «åja du er der du ja». Dette jeg nevnte med kroppsøving tidligere, skal ikke gjøre noe i gymmen og slike ting, men du er med på fotball og sparker kamper.

(Bendik)

Samtidig tilføyet han at det kan starte som oppdiktete somatiske plager i begynnelsen for å komme seg bort fra prestasjonsangsten, deretter utvikler det seg videre til at alt ved skolen blir vanskelig: “...helst når det er visse fag som kommer på timeplanen så er de alltid borte, også utvikler det seg derifra og til slutt blir alt vanskelig”. Vemund, Ove og Anna viste også til angst, depresjon og somatiske plager, som de første tegnene som viser seg hos elever med skolevegring, både sammen og alene. Anna refererte til det hun omtalte som “*flink pike syndrom*”, og at det ofte er tilfellet i skolevegringssituasjoner hos jenter. Hun erfarte at jenter hadde en innstilling som tilsa at: “*Det å gjøre sitt beste er ikke godt nok, man skal jo gjøre det perfekt*”. En annen interessant mening som Anna utdypet var at i situasjoner der elever ikke møter på skolen grunnet fordeler ved å være hjemme, trenger det ikke nødvendigvis være skulk, men en emosjonell vanske.

Hen spiller så sent at hen ikke kommer seg opp, så sånn sett er det jo skulk, men jeg tenker at her ligger det noe mer bak. Det er jo en grunn til at hen ikke legger det vekk om kvelden, og det kan være et slags skalkeskjul for en emosjonell vanske. Jeg tror ikke at dette er en elev som er i et miljø eller er utprega slik, jeg tror det er noe bak som vi må få tak i.

(Anna)

Analyse

Alle informantene oppgav angst, derav mest presentasjonsangst, og somatiske plager som tidlige tegn de har erfart. Noen opplevde at de somatiske plagene kom som en reaksjon på prestasjonsangsten, mens en informant pekte på at de kunne være en unnskyldning for å komme seg bort fra ubehaget. Redsel for å ikke være god nok mente informantene spilte en stor rolle i opphavet til presentasjonsangsten, og noe som til slutt førte til fraværet fra skolen. En informant poengterte at man i tillegg bør være observant på det som på utsiden kan se ut som skulk. Hun mente det derimot kan være et skalkeskjul for et emosjonelt

ubehag for å møte på skolen.

4.2.2 Risikofaktorer

Risikofaktorer henger ofte sammen med tidlige tegn, noe svarene til informantene også tilsa. Det ble nevnt at spesielle dager og fag på skolen ofte er en risikofaktor for at elevene sliter med å møte opp. Grunnen er ofte fordi disse situasjonene er synlige og elevene mestrer de dårlig, både sosialt og faglig. Bendik fortalte at nasjonale prøver, matematikk og kroppsøving er særlig risikoutsatt, ettersom det er prøver og fag som er mer synlige. Matematikk og nasjonale prøver er synlige i form av teoretisk resultat, i motsetning til kroppsøving som gir en mer fysisk tilnærming. Bendik mente at i kroppsøving er det ofte fokus på *“det kroppslige”*, at elevene gruer seg til å skifte klær sammen og at det kan oppstå kroppskomplekser. Det samme nevner Ove, som omtaler kroppsøving og spesielt svømming som et vanskelig fag for elever med overvekt. Anna poengterte at ungdomsskolen kan være en risikofaktor i seg selv, ettersom karakterer blir involvert og det er et større faglig press og krav enn tidligere. Vemund la mer vekt på sosiale dager og settinger med skolen som en risikofaktor. Han forklarte at elever med sosiale utfordringer, om det enten er i form av beskjedenhet eller få venner, sliter mer i en sosial skolehverdag.

(...) da er det veldig ofte at elever med skolevegring er borte. Overnatting og alt sånn som involverer mye...de er jo gjerne litt sånn sosialt slitne og engstelige, og de vegrer seg for slike dager, der de er litt låst og borte. De kan ikke bare løpe hjem.

(Vemund)

Lone nevnte kjemi med klassekamerater som en risikofaktor, og supplerte det som Vemund har påpekt. Hun har selv jobbet både på en stor og liten skole, og ser fordelene og ulempene det gir elevene: *“(...) i forhold til at det er liten skole så er det færre å spille på i forhold til hvem elevene kan matche”*. Videre formidlet hun at dette kan føre til at terskelen for å komme tilbake på skolen er høyere for de elevene på mindre skoler, grunnet færre elever å støtte seg på sosialt. Samtidig nevnte hun fordelene med en liten skole, og få elever, og at de lettere oppdager elever som kan vise tegn til skolevegring.

En fellesnevner for alle informantene er at de påpekte viktigheten av forutsigbarhet i møte med elever med skolevegring. Vemund nevnte dette som en risikofaktor og fortalte at noen elever har behov for å vite hva som skal gjøres i forkant av de ulike timene, spesielt i kroppsøving der de er mer fysisk synlige.

Noen kan ligge og grue seg natta før og ikke få sove og sånt, i tilfelle vi skal noe de ikke liker eller ikke er flinke i og «hvordan kan det gå? Det kan gå galt og vi kan bli ledd av viss vi ikke får det til», og hvis de vet det på forhånd er det på en måte trygt.

(Vemund)

Hjemmeforhold er en risikofaktor som Ove og Lone poengterte i forbindelse med skolevegring. De mente begge at skolevegring som oftest har en eller annen sammenheng til ulike typer hjemmeforhold. Anna og Vemund derimot, mente det kan være en indirekte risikofaktor. Ove forteller at han tror utspringet til skolevegring ofte kan skyldes faktorer i hjemmet, og da vanskelige hjemmeforhold i alle slags typer. Lone hadde opplevd det i alle sine tilfeller og formidlet: *“For alle de jeg har vært borti har vært forskjellige...med forskjellige bakgrunner i forhold til hjemmesituasjonen da. Det har alltid vært noe i hjemmesituasjonen i de tilfellene jeg har hatt elever med skolevegring da”*. Anna mente derimot at å ha en hjemmевærende forelder ikke er en direkte risiko for skolevegring, men at det øker muligheten for å være hjemme dersom man vegrer seg for skolen: *“Men nå er ikke dette en risiko for å bli skolevegrer, men det er jo enklere å kanskje komme til det steget fordi man har mulighet til å være hjemme”*. Vemund så på vanskelige hjemmeforhold som en risikofaktor i form av at det kan tappe elevene for energi på fritiden. På denne måten mente han at det øker muligheten for at eleven ikke har energi eller motivasjon nok til å takle vegringen for skolen.

Analyse

Alle informantene nevnte at fag og spesielle dager på skolen kan være en risikofaktor for skolevegring. Det var da spesielt i fag som eleven ikke mestrer, og som er synlige i form av faglig prestasjon og fysisk aktivitet. To av informantene nevnte det sosiale som en risikofaktor for skolevegring. Dersom en elev sliter med sosiale utfordringer, vil de dermed slite i en sosial skolehverdag, og spesielt på dager som legger opp til dette. Kjemi med klassekamerater var også en risikofaktor som ble nevnt, spesielt på små skoler der elevene

har færre å samhandle med. En siste risikofaktor som ble nevnt var vanskelige hjemmeforhold. Fire av informantene pekte på at dette kunne både være en indirekte og en direkte risikofaktor til skolevegring, i form av at det tapper elevene for motivasjon og energi til å takle vegringen for skolen.

4.3 Kartlegging og handlingsplan

Hvordan kontaktlæreren kartlegger fravær og sosiale forhold, kan være avgjørende for å oppdage og identifisere skolevegringen. Å ha utarbeidet en handlingsplan kan være et verktøy i arbeidet med å hjelpe elever tilbake på skolen. Derfor ble informantene spurt om hvilken type kartlegging skolen har og eventuelle handlingsplaner. For å strukturere funnene blir denne delen delt i fem: fraværsregistrering som kartlegging, kartleggingsverktøy og handlingsplan, foreldreinvolvering, andre instanser og kontaktlæreren som bindeledd.

4.3.1 Fraværsregistrering som kartlegging

Alle informantene mente at fraværsregistrering er et viktig tiltak for å kunne fange opp elever som vegrer seg for å gå på skolen. Informantene hadde erfaring fra forskjellige skoler og det var en fellesnevner at alt fravær ble ført inn i Visma. Det er kontaktlæreren sin jobb å legge inn fravær, men foreldre kan også legge det inn dagen før eller samme dag. Når det gjaldt regelmessig sjekking av fravær var det forskjeller hos de ulike informantene. På skolen til Vemund var det ikke noe system på hvor mange dager det skal ha gått for å melde ifra. Samtidig påpekte han at det er noe de blir oppfordret av ledelsen til å sjekke regelmessig som kontaktlærer.

Så fort man ser det er mange dager, i hvert fall når det ikke kan forklares med sykdom, så går det ganske fort... enten med å få eleven til å prate med kontaktlærer eller helsesykepleier på skolen, eller en miljøarbeider på skolen. For å grave i hvorfor er det her fraværet så høyt.

(Vemund)

På skolen til Lone er det i likhet med Vemund ingen system på regelmessig sjekking av fravær. Samtidig jobbet Lone på en mindre skole, og mente at fravær kan bli mer synlig av den grunn: *“Det er jo her igjen at det er så lite at man legger jo merke til når det stadig vekk er de samme personene som er borte. Og kan dukke opp dagen etter eller gjerne midt på dagen”*. Videre fortalte Lone om sine erfaringer fra større skoler, og at der var det høyere sannsynlighet for at elever med skolevegring kunne *“(…) skli under radaren og det blir vanskeligere å fange opp”*.

Hos Ove sjekker de fraværet regelmessig, og det ble fortalt at ledelsen på skolen er nøye på fraværsregistreringen. De ansatte har vært på flere kurs når det gjelder å melde bekymring til barnevernet ved uspesifisert høyt fravær. På skolen han jobber på har de en regel om at etter fem heldagers fravær får de et varsel på Visma. Deretter skal dette rapporteres videre til helsesykepleier.

På arbeidsplassene til Anna og Bendik er det en rutinemessig sjekk hver måned som kontaktlærer. Anna forklarte at bakgrunnen for dette var for å lettere oppdage elever med høyt fravær:

Du vil få varsel etter...i fjor var det 8 dager i semesteret, så hvis en elev var borte 8 dager vil man få varsel om høyt fravær...Også får man ikke flere varsler. Så det som skjedde i fjor og kanskje året før og, var at noen elever falt litt mellom to stoler her, fordi kontaktlærer tenkte ikke på hvor mye de faktisk var borte.

(Anna)

Bendik forklarte at den månedlige rutinesjekken på hans arbeidsplass ble sendt inn til ledelsen. Dermed observerte både ledelsen og kontaktlæreren elevene med høyt fravær. Hvis fraværet økte ville skolemiljø-teamet bli informert med hensikt om å identifisere fraværet.

Analyse

Fraværsregistrering blir av informantene sett på som et viktig tiltak for å fange opp elevene som vegrer seg for skolen. Det kommer frem at alle informantene bruker samme plattform for å registrere både times- og heldagsfravær. Videre viser det tydelig at informantene har ulike rutiner når det gjelder sjekking av fraværet. Hos tre av fem informanter er ledelsen nøye når det gjelder både fraværsregistreringen og oppfølgingen av denne. På skolen til de resterende informantene er de også enige om at fraværsloggingen står sentralt når det gjelder i å fange opp elever med skolevegring, men skolen har likevel ingen faste rutiner på fraværssjekking.

4.3.2 Kartleggingsverktøy og handlingsplan

Informantene fikk spørsmål om skolen deres benyttet noen form for kartleggingsverktøy som omhandlet spesifikt skolevegring eller noe som kunne hjelpe med å oppdage fenomenet. Det var det kun en av de fem informantene som svarte at de benyttet seg av kartleggingsverktøy. Samtidig var det ingen av informantene hadde hørt om eller benyttet seg av kartleggingsverktøy spesifikt rettet inn mot skolevegring. Hos Bendik brukte de sosiogram som et av de første tiltakene for å sjekke om vegringen for skolen var grunnet klassemiljøet.

Det bruker vi egentlig...er det 3 ganger i året vi har det? Vi lager slike sosiogram for å sjekke... De skal sette opp tre navn som de liker å jobbe med/ønsker å jobbe med. Da ser vi også ofte når vi lager sosiogrammene at de som har den skolevegringsdelen kanskje ikke har så mange «piler» inn mot seg som ønsker å være med han/hun, men den personen har kanskje mange piler mot andre som ikke har pil tilbake. Vi ser et mønster der da. (Bendik)

Tre av fem informanter jobber på en skole som har en form for handlingsplan når det gjelder elever med urovekkende høyt fravær, deriblant elever med skolevegring. Etter et visst antall dager skal man som kontaktlærer på skolene til Anna og Bendik kontakte andre instanser, som en del av handlingsplanen. I disse møtene skal årsak til fravær komme frem og tiltak skal settes i gang snarest mulig.

Da vil jo...dersom du overstiger 15 dager så er det inn i handlingsplan, for da er det møte med...det er litt alt etter hvilken elev det er, men møte med hjem-skole, kanskje fastlege eller BUP eller barnevern... det kan jo ofte være elever som har andre instanser inne på seg.

(Anna)

Bendik fortalte at kontaktlærer kan komme med innspill angående hva de tenker man kan "fikse selv", men mener terskelen skal være veldig lav for å be om støtte fra andre ressurser. Deretter er det et skolemiljøteam som setter seg inn i situasjonen sammen med kontaktlærer i førsteomgang. Bendik fortalte at personene i dette teamet gjerne har mer kompetanse i hvordan man skal angripe en slik situasjon.

De i fra skolemiljøteamet kommer og snakker med de i klassen som vi har meldt inn og som har et høyt fravær. De har en liten samtale med dem, prøver å lage avtaler uten at vi som kontaktlærere trenger å være med på den delen, slik at vi får observasjoner fra flere vinkler.

(Bendik)

Ove fortalte at de har tilpasset opplærings ansvarlig på skolen, men at de kun fokuserer på det faglige. De blir istedenfor rådet til å kontakte helsesykepleier etter fem dagers fravær. Helsesykepleieren skal ha en kort samtale med eleven, uavhengig om årsaken til fraværet er dokumentert av foreldre. Dersom helsesykepleier fanger opp noe bekymringsfullt vil kontaktlærer bli informert om dette. Deretter kontakter de hjemmet og eventuelt andre instanser. På Lone sin skole var det ikke en konkret handlingsplan i slike tilfeller:

Vi har en plan og det er selvfølgelig skjemaer vi skal følge for å ... Det er jo noe som gjelder alt. Når det er mobbing, utestenging og alt så går det på det samme skjemaet. Så det er ingen egen plan på skolevegring.

(Lone)

Lone poengterte senere når klassen har et fåtall elever, blir tilfellene tatt tak i tidlig og grundig for at det ikke skal utarte seg. Dermed la hun vekt på at små skoler muligens ikke hadde like stort behov for å bruke spesifikke kartleggingsverktøy eller handlingsplan for å identifisere årsaken til fravær. Hos Vemund var det, i likhet med Lone, ikke fast rutine på dette, men fokus på om "(...) karakterene dropper". Dette blir sett på som et tegn på å måtte kontakte hjemmet og sette inn eventuelle tiltak. I likhet med Anna, Ove og Bendik brukte Vemund og Lone miljøarbeidere og helsesykepleier ved identifisering av høyt fravær, men ikke som en del av en konkret handlingsplan.

Analyse

Kun en av fem informanter benyttet seg av en form for kartleggingsverktøy når man ville finne årsaken til skolefraværet hos en elev. Samtidig hadde flertallet av informantene en handlingsplan de benyttet når det gjaldt urovekkende høyt fravær. Informantene som ikke hadde en handlingsplan, mente de selv tidlig klarte å fange opp disse tilfellene. Alle informantene benyttet seg av ressurser på skolen som hjelp for å identifisere fraværet.

4.3.3 Foreldreinvolvering

Men det er jo det å ha mest mulig kontakt med hjemmet i begynnelsen og når de da gir uttrykk for at det er vanskelig å få sin unge til å gå på skolen, så må man ta det videre med andre instanser. Men du tar det i den rekka med foreldrekontakten først...ja.

(Bendik)

Alle informantene understrekte at den vanlige fremgangsmåten ved høyt skolefravær er å først kontakte hjemmet for å identifisere fraværet, før man innhenter andre instanser. Anna informerte om at det kan være hensiktsmessig å ta en telefon hjem til foreldrene: *«Dersom det er mange enkeltdager eller man ser eleven reiser ofte hjem igjen, ta en telefon og spør «Jeg ser det, er det noe vi kan gjøre? Vet dere hva som gjør det?»*. Å loggføre om det har skjedd noe spesielt de dagene eleven er borte, eller reist fra skolen, mener hun lønner seg. Det blir deretter delt med foreldrene for å finne en løsning sammen: *«Jeg er bekymret for at*

dette kan utvikle seg til å bli et større problem, og vi ønsker å stoppe det/kartlegge det så fort eller tidlig som mulig". Samtlige informanter understrekte flere ganger hvor viktig relasjonen som kontaktlærer til både eleven og foreldre er for å få til et godt samarbeid. Ove understreker det er viktig å lytte til foreldrene "Ikke gå sånn bombastisk ut med å true med barnevernet på første møtet. Det tror jeg er veldig dumt".

I noen tilfeller kan samarbeidet med hjemmet være svært krevende. Flere av informantene fortalte om familier som ikke vil legge til rette for et godt samarbeid. Ove og Anna poengterte at i disse tilfellene la foreldrene skylden på miljøfaktorene i skolen for at barnet deres ikke ville møte opp. Lone nevnte at noen foreldre kjenner på et nederlag og skyld fra skolen, og at dette kan bli altoppslukende i en ellers vanskelig situasjon.

Jeg tenker at hvis det blir et stort fravær, og du føler at du ikke kommer igjennom med hjemmet, da hadde jeg kontaktet barnevernet anonymt først og fremst og bedt om råd. Hvis dette vedvarer så er jo barnevernet neste. Men da hadde jeg sendt en melding, eller fått formidlet det til foreldre på en eller annen måte at «Nå hvis ikke sånn og sånn, så må vi be barnevernet om hjelp".

(Anna)

Analyse

Alle informantene fremhevdde hvor viktig det er å ha en god relasjon med hjemmet. Informantene fortalte at ved høyt fravær tar man først kontakt med informantenes foreldre før å forhøre seg om deres tanker om årsak. Ved observasjoner hjemme og på skolen vil man lettere kunne identifisere fraværet. I enkelte tilfeller har foreldreinvolveringen vært utfordrende for flere av informantene. Enkelte av informantene mener at foreldre føler på et nederlag ved at ikke barna klarer å møte på skolen, og at man som lærer må prøve og vise forståelse for dette. Samtidig nevner en informant at elevens beste må være i fokus, og i noen tilfeller må andre instanser innblandes mot foreldrenes vilje.

4.3.4 Tverrfaglig samarbeid

Når identifiseringen av skolevegringen er gjort og foreldrene er kontaktet, er spørsmålet hvordan informantene vurderer dette videre for å kunne legge til rette for å hjelpe eleven. Samtidig kan det se ut til at de ulike skolene innblander forskjellige instanser i disse tilfellene. Informantene i denne studien har i alle tilfeller med skolevegring vært i kontakt med andre instanser. Anna mente det bør være en lav terskel som kontaktlærer å ta kontakt med BUP, selv om det er foreldrene som må melde de opp. Hun informerte om at man kan ringe inn til BUP og få råd: *“...heller enn å bare avvente, avvente, avvente helt til problemet sitter så dypt at det er kjempevanskelig”*. Lone påpekte, i likhet med Anna, at *“når den fraværsgrensen blir stor, at den blir så merkbart stor, at man tenker man må ha noe veiledning om hvordan man skal tilrettelegge det”*. Skolen hun arbeider på er det vanlig å ta kontakt med helsesykepleier, BUP og PPT for jevnlige møter for å se statusen videre. Ansvarsgruppemøter i tilfeller med skolevegring ble opplevd som tette, omtrent annenhver måned. Hos Vemund er det miljøarbeidere, helsesykepleier, BUP og PPT som pleier å delta på disse møtene sammen med han som kontaktlærer.

Tilfellene Ove nevnte var derimot litt annerledes enn de andre informantene. I det ene tilfellet var det kun rektor, barnevernet og rådgiver involvert. Barnevernet var allerede inne i saken i overgangen fra barneskolen til ungdomskolen, da eleven hadde høyt fravær allerede på mellomtrinnet. I det andre tilfellet var det færre instanser involvert, og det virker som hos denne informanten, i motsetning til de andre informantene, at barnevernet er mer delaktig enn blant annet PPT og BUP.

Men da koblet jeg inn ledelsen veldig fort, rektor, rådgiver, men særlig rektor. For der vurderte vi sterkt barnevernet, men avsto fra det for vi kom i så god kontakt med mor og fastlegen. (...) Så vi bruke aldri barnevernet der. Det var helsestasjonen og fastlege. (Ove)

Analyse

Informantene mener det skal være en lav terskel for å blande inn andre instanser og deretter bruke instansene som en ressurs til å planlegge tilretteleggingen for eleven. Selv om informantene tar kontakt med andre instanser, viser det seg å være forskjellig hvilke man

velger å benytte seg av. Hva som er årsaken til dette er ukjent, men det blir nevnt at noen elever kan ha andre instanser inne på seg fra tidligere som man velger å samarbeide videre med. Samtidig ser man at flertallet av informantene har et tett samarbeid med helsesykepleier ved skolehelsetjenesten. PPT og BUP er også instanser som ofte blir benyttet i slike tilfeller.

4.3.5 Kontaktlæreren som bindeledd

I alle disse møtene fortalte Bendik at han føler kontaktlærerrollen er bindeleddet mellom eleven og instansene. Dette er fordi man som kontaktlærer gjerne har den næreste relasjonen og kjenner eleven bedre enn instansene. Å være dette bindeleddet som kontaktlærer kan være utfordrende. Både Vemund og Lone uttrykte at man som kontaktlærer ble bekymret for at alle leddene glemmer bort det viktigste, nemlig eleven. Som kontaktlærer mener Vemund at instansene har hver sine tanker om hvordan man skal tilrettelegge for at eleven skal returnere til skolen, men som gjerne ikke er helt forenlige. Dermed blir dette en utfordrende prosess *“Også skal man prøve å ivareta eleven oppi det hele”*. Lone mener også eleven kan bli undertrykt i en slik situasjon.

Jeg synes de er tøffe for de sitter da med masse voksne folk rundt seg som tror de vet og kan elevens beste uten å på en måte spørre eleven. (tenker). Det er det jeg har merket som kan oppstå eller har oppstått. Eleven kan protestere kvast. Fordi det er så mange utenforstående som skal si hva som er best.

(Lone)

Analyse

Flere av informantene fortalte at man i rollen som kontaktlærer på et ansvarsgruppemøte gjerne sett på den som kjenner til eleven best, sett bort ifra foreldrene. Det blir uttrykt at det kan være utfordrende å spille på lag med instansene, men samtidig stå opp for det man mener er elevens beste. I de fleste tilfeller deltar elevene med skolevegring jevnlig på disse møtene og det blir dermed fremhevet at det er viktig at eleven blir hørt.

4.4 Tilrettelegging

Ettersom problemstillingen til studien tar for seg hvilken rolle kontaktlærer har i møte med elever med skolevegring, blir dette underkapittelet det største i resultatdelen. Det er ettersom tilrettelegging rommer en stor del av kontaktlærerrollen. For å strukturere funnene blir det delt inn i seks temaer: forutsigbarhet, fraværsregistrering, klassemiljø og relasjoner, faglig press, skole-hjem-samarbeid og andre ressurser.

4.4.1 Forutsigbarhet

Når det kommer til å tilrettelegge for elever med skolevegring nevnte alle informantene forutsigbarhet, og la stor vekt på å gi elevene forutsigbarhet i en vanlig skolehverdag. Dette kan være i form av å lage ukeplaner med hva som skal skje når, avtale situasjoner og dager med elever, eller ha faste kontaktpersoner og rom i ulike fag. Anna mente at å kommunisere godt med eleven er en viktig nøkkel i å oppnå en forutsigbar skolehverdag. Hun poengterte også at det er avhengig av ressurser og en hverdag som ikke alltid er lik.

Og jeg tenker at det å prøve å snakke med hen hver ettermiddag og forberede neste dag, at «nå er det sånn og sånn» og hvis det er noe som er vanskelig så kan vi gjøre det på «den og den måten». Uten at vi kanskje har lykkes helt, men det har med tid og ressurser å gjøre, og en uforutsigbar hverdag å gjøre.

(Anna)

Bendik legger vekt på forutsigbarhet i form av ukeavtaler. Som kontaktlærer prøver han å tilrettelegge så godt som mulig, selv om det resulterer i mye ekstra arbeid. Han fortalte at han legger opp til møte med eleven på mandager, der de går gjennom ukeplanen og prøver å "ufarliggjøre" ting. Bendik poengterte at han også tilrettelegger for at eleven kan gjennomføre skoledagen alternativt på dager der det er vanskeligere å komme seg på skolen. Det å ha faste rom elevene kan være på og gjøre det faglige, eller få en pust i bakken fra det sosiale og eventuell press, er noe informantene også nevner. Anna og Lone mente at for enkelte elever er det aller viktigste å vite hva som møter dem på skolen.

(...) men for hen er forutsigbarhet også det aller viktigste. Å vite at «kommer jeg på skolen, så har jeg tid til å være litt i gangen, det er noen som møter meg, jeg må ikke inn med en gang, så lenge jeg kommer meg på skolen så er målet nådd, så kan jeg ta det derifra.

(Anna)

Lone og Vemund supplerte med at de passer på at elevene kan ha et fast grupperom å trekke seg tilbake. Dette er for å gi de en pause eller rom til å kontrollere stress, dersom det blir overbelastende å være i klassen eller på skolen generelt. Ove og Vemund legger også vekt på å gi elevene forutsigbarhet i form av å fortelle om prosjekter, prøver og faglige tema i forkant. De forteller at å formidle hva det skal handle om, hvordan det skal foregå og hva elevene trenger gjøre, er faktorer som gir forutsigbarhet i disse tilfellene.

Analyse

Forutsigbarhet var en viktig faktor innen tilrettelegging som alle informantene nevnte. Det ble poengtert bruken av å lage forutsigbare ukeplaner, avtale situasjoner og dager med elever, og det å tilrettelegge for forutsigbarhet i form av faste lærere og rom i ulike fag. Noen informanter pekte på viktigheten av god kommunikasjon med eleven, slik de viste hva som møter dem på skolen. Andre mente at å ha et fast rom eller grupperom som eleven kan være på var viktig i tilretteleggingen, både for å få en pust i bakken eller arbeide faglig.

4.4.2 Relasjoner og klassemiljø

Å ha gode relasjoner med elever og et godt klassemiljø er noe som ble løftet fram som en svært viktig tilretteleggingsfaktor hos informantene. Det ble understreket viktigheten av både lærer-elev-relasjon og elev-elev-relasjon. Anna og Lone fortalte at i skolevegringstilfeller kan en god relasjon og kommunikasjon med eleven gjøre at man får en bedre forståelse av situasjonen deres. Hun poengterte at man har *“på en måte tapt”* dersom eleven ikke er på skolen, og derfor er første prioritet å få eleven til å møte opp.

Bare å ha en god relasjon, og å snakke med eleven: «Hvordan skal vi løse dette her sammen? Det viktige for meg er å få deg på skolen, og når du er på skolen så får vi finne en måte å klare å være her på».

(Anna)

Bendik la vekt på relasjoner med klassekamerater. Han mente at å komme på skolen, være med klassekamerater og i klassemiljøet er minst like viktig som å få resultat på det faglige. Likt med Anna og Lone er hans første prioritet å få elevene til å møte på skolen.

Så fokuset vårt er jo det å få inn igjen rutinene deres med å komme på skolen og være en del av klassen. Det er det som egentlig er det viktigste. Klarer man å få inn igjen det, så kan det andre begynne og komme inn igjen etter hvert.

(Bendik)

Å jobbe med klassemiljøet sammen med elevene er noe Ove løfter fram som både en tilrettelegging og forebygging. Hvordan elevene snakker om hverandre og aksepterer hverandre, fokuserte han mye på. Dette kom av at noen elever opplevde det urettferdig at andre elever hadde tilpasset timeplan eller lekseplan, og var mye borte. Videre forklarte han at han presenterte dette i fellesskapet i klassen og jobbet rundt temaet ved flere anledninger gjennom samtale: *“Det fikk vi en aksept for etterhvert, men det måtte vi jobbe for i klassen. At elevene skjønte det”*. Lone supplerte med at å fokusere på elevmedvirkning i skolehverdagen, gjennom et godt klassemiljø, kan føre til at eleven lettere klarer å komme seg på skolen. Hun gav eksempel på å la elevene *“bygge på hverandre”*, gjennom samarbeid om prosjekter og oppgaver.

Analyse

Å ha en god relasjon med elever og et godt klassemiljø ble poengtert som viktig i tilretteleggingen for elever med skolevegring. En informant la vekt på relasjoner med klassekamerater, og at å komme på skolen for det sosiale var minst like viktig som det faglige. Alle informantene mente at å få eleven til å komme på skolen var førsteprioritet, og at relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev dermed spiller en stor rolle for tilrettelegging. En informant poengterte også at å jobbe med klassemiljø og å akseptere hverandre uansett forutsetning, var noe han jobbet aktivt med både som tilrettelegging og forebygging.

4.4.3 Redusere faglig press

Å tilrettelegge for elever med skolevegring i form av å ta bort det faglige presset i skolen er noe alle informantene fokuserte på. I overgangen til ungdomsskolen er det mye som forandrer seg, og Anna fortalte at det å få karakterer ofte blir et stort press for elevene. Hun poengterte verdien av at elevene får mestret, og lager derfor egendefinerte mål til de som vegrer seg for skolen. Det henger ofte sammen med å lage forutsigbare avtaler.

For da må man jo lage noen mål som hen faktisk kan oppnå, at hen kommer på skolen og føler mestring, slik hen kan tenke «ja nå greide jeg det som var avtalen», f.eks. ta en prøve på et grupperom eller ja.

(Anna)

Lone nevnte også at hun reduserer faglig press, for at eleven kan oppnå mestring. Dette gjør hun i form av at eleven kan få slippe ulike kartlegginger og prøver som de ikke mestrer, for å skjerme de for opplevelsen av å mislykkes. Bendik legger vekt på at det er den sosiale biten med å komme på skolen som er den viktigste. Derfor reduserer han ofte det faglige presset til eleven, dersom det kan være med på å gjøre skolehverdagen enklere å gjennomføre.

Vi prøver det vi klarer å imøtekomme eleven på eleven sine premisser, for å prøve og glatte over at det...at det å komme på skolen er det viktigste, også det faglige med prøver og slike ting lager vi avtaler på. Slik at vi prøver å ufarliggjøre det.

(Bendik)

Det samme poengterte Ove, som også formidlet at elever kan få fritak fra prøver. Han nevnte at å legge opp til utplassering er en metode som han har benyttet for å ta vekk det faglige presset, og heller gjøre det mer praksisvennlig. Vemund legger vekt på å redusere timeplanen, for å tilrettelegge for eleven. Han fokuserer på å gjøre timene mer lystbetonte for eleven, i form av å prioritere fag som eleven mestrer og liker. Dette kunne gå ut over vurderingsgrunnlaget til eleven i faget, men det blir løst alternativt, framfor å risikere at eleven uteble fra skolen.

Analyse

Å ta bort det faglige presset ved skolen, var noe som ble poengtert hos alle informanter som tilrettelegging. Spesielt på ungdomsskolen, der karakterer spiller en stor rolle, var det høy

fokus på å redusere faglig press slik elevene kunne få oppnå mestring. Flertallet fokuserte på å lage egendefinerte mål i det faglige, eller å redusere kartlegginger og prøver som elevene ikke mestrer. En informant formidlet at å gjøre timene mer lystbetont for eleven, i form av å prioritere fag som eleven mestret og likte, var noe han la vekt på.

4.4.4 Gradvis tilbakeføring

Noen av informantene formidlet at de fokuserte på kortere dager for å tilrettelegge for gradvis tilbakeføring til skolen. Det ble gjort for å redusere det negative ved skolen, og la eleven få en fleksibel skolehverdag, tilpasset deres premisser. Lone la vekt på å gi eleven rom for å komme på skolen kun for å møte opp, framfor noe faglig: *“Kortere dager og glade for at de bare er her. Og har mulighet til å være her bare for å prate- og ikke absolutt gjøre noe fag”*. Hun poengterte også at det er viktig å ikke gå for fort frem med eleven og deres tilbakeføring til skolen, selv om man ser det gradvis går bedre. Det å heller fokusere på sakte fremgang mente hun er viktig for å redusere tilbakefall i prosessen.

Analyse

Det var en informant som formidlet at hun direkte brukte gradvis tilbakeføring som en metode for tilrettelegging. De resterende informantene nevnte det indirekte ved bruken av kortere dager for eleven.

4.4.5 Samarbeid mellom skole og hjem

Det må jeg skyte inn som er veldig viktig. Det å ha en god relasjon til hjemmet selv om dere er uenig i utgangpunktet... men det å bruke tid på relasjon og få hjemmet mot samme mål som skolen er uhyre viktig altså.

(Ove)

Et godt skole-hjem-samarbeid er en stor del av tilretteleggingen for elever med skolevegring, og noe av det informantene var opptatt av. Det å ha god relasjon med hjemmet, i tillegg til regelmessig kontakt, var en avgjørende faktor. Ove fortalte at å ha god relasjon, uansett forutsetninger og uenigheter, er noe han fokuserer på. Å kjøre en *“konfrontasjonslinje”* er ikke gunstig, og man burde heller fokusere på å presentere forslag til løsninger, og gi

hjemmet tid til å tenke. Ove fortalte at det kan oppstå uenigheter med hjemmet, men det er viktig å ikke avfeie dem. Anna formidlet at det er bedre å ta kontakt med hjemmet for tidlig, framfor sent: *“Da er det kjempeviktig å holde på den kontakten, ikke glemme den, altså ta en telefon eller send en melding «Går det bra? Vi savner hen på skolen»”*. Hun nevnte også at det kan oppstå familier det er vanskelig å få kontakt med, og som er vanskelig å kommunisere med. Her la hun vekt på at man må *“gi og ta begge veier”*, og forsøke å ha en god dialog.

Bendik forklarte at det ikke alltid er like enkelt å ha ansvaret som kontaktlærer i samarbeidet mellom hjem og skole. Det er mye ansvar og press om å løse situasjonen på best mulig måte, og den første telefonen eller kontakten kan være ubehagelig.

Det er jo å ta telefonen da...hehe...Og den er ikke alltid like moro å ta, det er det ikke. Men de aller fleste foreldre ønsker jo at sitt barn skal møte på skolen og ha det bra, så...men det kan ta lang tid før man får til et skikkelig samarbeid, før de egentlig skjønner at du vil eleven det beste.

(Bendik)

Videre legger han til at i skolevegringstilfeller kan det være veldig sårt for foreldre å stå i en situasjon der barnet har et emosjonelt ubehag for skolen, og de kan føle seg hjelpeløse. Som kontaktlærer er det derfor utrolig viktig å få et godt samarbeid med hjem, for å kartlegge situasjonen og tilrettelegge: *“Men i de aller fleste tilfellene, da den første telefonen er tatt, så går det som regel bra, du klarer som regel å få til et godt samarbeid. Og da er det jo møte på skolen, at foreldre kommer...og ja...prøver å kartlegge det sammen med de”*. Anna legger også til at foreldre ofte synes det er vanskelig å vite hva de skal gjøre, og at som kontaktlærer må man respektere foreldrenes valg, samtidig som man skal tilrettelegge best mulig for eleven.

(...) jeg tror foreldre kan slite fryktelig med det, og da er det vanskelig som skole, fordi man må respektere at foreldre vil passe på barna sine, samtidig som du skal pushe mildt. Vi har jo ikke foreldreansvar, så da er det greit å ha BUP inne for eksempel.

(Anna)

Lone fortalte også at det kan være slitsomt og sårt for en forelder å måtte ha regelmessig kommunikasjon med kontaktlærer, eller skole, dersom barnet vegrer seg. Hun mente at det kan føles som et nederlag for forelder, i og med at man sender en beskjed om at: *“nå får jeg det ikke til med å få ungen min til å komme på skolen”*. Hun legger også vekt på at det kan bli for mye kommunikasjon fra lærer sin side, og dermed bli mye for en forelder. Det å begrense og prioritere hva som burde formidles og ikke trenger formidling, er noe som må vurderes daglig. Lone, Ove og Vemund nevnte i tillegg tidsaspektet som kommer ved samarbeidet mellom hjem-skole, og forteller at det tar mye tid. Ove mente det er viktig å sette begrensninger for når man har tid til å snakke med en forelder, samtidig som han poengterte viktigheten av å se foreldrene sin side.

Men du må også sette begrensninger og si «nå har jeg ti minutter». Noen foreldre kan bare ønske å ha noen å prate med. Så du må sette begrensninger. Men jeg tror det faktisk er viktig å ta de telefonen selv om det er på kveldstid.

(Ove)

Vemund og Lone fortalte at de har ukentlig kontakt, av og til daglig, med foreldre som har barn som har utviklet skolevegring. Vemund la også til at han kontakter elevene direkte på teams i noen situasjoner.

Analyse

Samarbeidet mellom skole og hjem ble trukket frem som en stor del av tilretteleggingen for elever med skolevegring. Å ha en god relasjon, regelmessig kontakt og *“gi og ta begge veier”* ble sett på som viktige faktorer. Det ble poengtert at å ta tidlig kontakt med hjemmet, framfor sent, angående skolevegring, var avgjørende for et godt samarbeid. Informantene påpekte at man møter mange forskjellige familietyper og at kommunikasjonen ikke alltid er like enkel. Derfor mente en informant at man bør alltid presentere løsningsforslag til situasjonen, og gi hjemmet tid til å tenke, framfor å kjøre en *“konfrontasjonslinje”*. Flertallet av informantene påpekte også at skolevegring kan være sårt for foreldre, og de kan føle seg hjelpeløse i situasjonen. Derfor er det viktig å prioritere hva som burde formidles når, og hvordan man skal trå frem. Samtidig nevnte en informant at man som kontaktlærer også må sette begrensninger for foreldrene, og når på døgnet man er tilgjengelig.

4.4.6 Bruken av ressurser på skolen

Å ta i bruk ressurser i samarbeid med kontaktlærer, for å tilrettelegge for elever, var noe av funnene som ble gjort. Hvilke ressurser som ble tatt i bruk varierte derimot fra informant til informant etter kapasiteten til de ulike skolene. De hadde i tillegg ulike framgangsmåter og prioriteringer for hvordan og når de brukte hvilken ressurs. Anna forklarte at terskelen for å blande inn miljøarbeider i slike tilfeller varierer for hva kontaktlærer selv følte hen kan klare alene. Hun mente at terskelen burde være lav, selv om mange har innstillingen *“skal fikse alt selv”*. Vemund forklarte også at de ofte bruker miljøarbeidere i skolevegringsituasjoner. Det er for å kunne tilrettelegge for eleven best mulig, og at miljøarbeidere kan være en tilleggsressurs der kontaktlærer ikke strekker til.

Bendik benyttet seg mye av skolemiljøteam som en ressurs for å diskutere problemløsninger i ulike situasjoner. Han fortalte at de også kunne brukes direkte inn i situasjonen ved at de hadde samtaler med eleven og kunne lage avtaler. Dette så han på som en stor fordel ettersom de fikk observasjoner fra flere vinkler. I tillegg var det en trygghet for han som kontaktlærer å kunne være flere rundt samme sak: *“De fra skolemiljøteamet har ofte tatt litt kursing og har da en annen type tyngde og vinkler å gå inn på, i samtaler med elever, enn det kontaktlærer ofte har”*. Anna nevnte også at de hadde pedagoger som kunne avlaste kontaktlærer, og ha dialogen med både hjem og elev. Lone poengterte at å bruke ekstra ressurser i samarbeid med kontaktlærer, er for å både tilrettelegge for eleven, men samtidig at det skal være stabilt: *“Det har vært viktig i slike tilfeller. Det at det har vært så stabilt som mulig rundt dem”*. Hun forklarte videre at det spiller en viktig rolle i forutsigbarhet og trygghet for eleven.

Analyse

Alle informantene formidlet at de benyttet seg av ressurser i arbeidet med tilrettelegging. Framgangsmåtene og prioriteringene for hvordan og når de brukte ressurser, var derimot ulike. Noen benyttet seg av miljøarbeider i slike tilfeller, mens andre sa det varierte etter hva de følte hen kunne klare alene. Informantene formidlet at det var vanskelig å gi slipp på innstillingen om *“å klare alt selv”*, men poengterte samtidig viktigheten av å samarbeide både med skolemiljøteam og andre kollegaer for å få støtte. En informant mente at å benytte ressurser i skolevegringstilfeller, gjør at man tilrettelegger bedre for eleven. Dette skaper mer stabilitet.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil vi ta for oss de viktigste funnene fra intervjuene, og drøfte de opp mot teori og tidligere forskning. Drøftingen vil bli strukturert med utgangspunkt i delkapitlene som tidligere har vært anvendt i funn og analyse: *kontaktlærerrollen for elever med skolevegring, tidlige tegn og risikofaktorer, kartlegging og handlingsplan, og tilrettelegging.*

Gjennom kapittelet ønsker vi å se om de ulike funnene underbygger, motsier eller viser ulike nyanser til teorien, og hvordan den setter lys på følgende problemstilling: *Hvilken rolle har kontaktlærer i møte med skolevegring?*

5.1 Kontaktlærerrollen for elever med skolevegring

Opplæringsloven (1998, paragr. 8–2) presiserer at kontaktlærer har hovedansvaret for sosialpedagogiske forhold. Flere av informantene understreker viktigheten av en god relasjon med elevene i rollen som kontaktlærer. Kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer har en stor betydning for elevens opplevelse av skolen. Positive relasjoner fører til trivsel og god psykisk helse for elevene (Havik, 2019, s. 130). Samtidig fremmer også Stortingsmeldingen *Læreren, rollen og utdanningen* hvor viktig et inkluderende læringsmiljø er for å danne et grunnlag for læring og trivsel (Meld. St. 11, 2008-2009). Dette går under arbeidsoppgavene til kontaktlæreren (Granberg, 2021, s. 31). Funnene indikerer også at man i rollen som kontaktlærer er en av de som har best forutsetning til å oppdage og identifisere fenomenet, og kan deretter tilrettelegge for det. Det kom frem at samtlige informanter har vært innblandet i saker der det endte i alvorlige skolevegringstilfeller. Derfor var informantene opptatt av å formidle at man som kontaktlærer innehar et betydelig press og omfattende ansvar. Dette er ettersom kontaktlærer er den i skolen som tilbringer mest tid med eleven i løpet av et skoleår, og er den som først legger merke til fraværet. Det er imidlertid viktig å nevne at årsakene til skolevegring er komplekse og det kan være omfattende for kontaktlæreren å oppdage, kartlegge og redusere fraværet (Havik, 2019, s. 49).

Kontaktlærer har et særlig ansvar ovenfor sårbare elever og disse er ekstra avhengig av å ha god relasjon til læreren sin. Elever med denne økte sårbarheten trenger at kontaktlæreren er bevist på dette (Granberg, 2021, s. 58–59). Når det gjelder skolevegring vil denne sårbare gruppen ha betydelig fravær fra skolen. Funnene påpekte at det kan være vanskelig å vite om man skal prioritere elever som er fraværende eller de som møter opp. Det var også enighet om samvittighetsfølelsen og kryssforventningene som fører med rollen som kontaktlærer. Dette samsvarer med Granberg (2021, s. 150–151) sin tolkning av at kontaktlæreren har forventinger både fra eleven, foreldre, skolens ledelse, nasjonale myndigheter og samfunnet ellers. Det kan oppleves som et stort ansvar som til enhver tid ikke er like enkelt å tilfredsstille for alle parter. Funn i denne studien antyder at kontaktlæreren har betydelig ansvar, og har behov for tett oppfølging av skolens ressurser og andre instanser.

Funnene påpeker at man i en kontaktlærerrolle føler på betydelig mer ansvar enn i en faglærerrolle. Det ble uttrykt at kontaktlærer kan føle på å bli sittende alene i jobben med elevene som vegrer seg for å gå på skolen. På andre siden tyder funnene på at noen informanter så på faglærere og andre kollegaer som en ressurs i identifiseringen og tilretteleggingen. Blant annet ble elevene det gjaldt drøftet i det ukentlige teammøte. Her diskuteres det hvordan man kan legge til rette for elevene med skolevegring, uavhengig om man er kontaktlærer eller faglærer. Granberg (2021, s. 59) støtter opp under dette og mener det kan være hensiktsmessig å drøfte elevene med kollegaer og ledelsen for å vurdere situasjonen, og hvilke eventuelle tiltak som skal settes inn. Ut fra funnene og teorien blir det belyst at det å være kontaktlærer for en elev med skolevegring kan være krevende over tid, men at noen er flinkere til å bruke kollegaer som en ressurs.

5.2 Tidlige tegn og risikofaktorer

Dette delkapittelet blir delt inn i to: tidlige tegn og risikofaktorer. Tidlige tegn er sentralt i arbeidet med å identifisere skolevegring blant elever, og å videre tilrettelegge. Risikofaktorer henger tett sammen med tilrettelegging, og det er ofte summen av disse faktorene som avgjør hvilke tilretteleggingsbehov en elev har.

5.2.1 Tidlige tegn

Tidlige tegn til skolevegring er noe informantene har en felles forståelse av. De nevner i tråd med Ingul et al. (2018) at både internaliserende vansker og somatiske plager er tidlige tegn som kan oppstå, i form av angst, depresjon, vondt i magen, vondt i hodet og kvalm. Dette kan være knyttet til skolerelaterte prestasjoner eller stimuli som fører til et ubehag. Det er også viktig å se på at skolevegring ikke er en diagnose i seg selv, men at barn og unge som har utviklet skolevegring ofte blir diagnostisert med en eller flere internaliserende vansker (Maynard et al., 2018). Samtlige poengterte at internaliserende vansker og somatiske plager ofte går hånd i hånd, derav prestasjonsangsten ofte er hovedfaktoren til skolevegringen, og de somatiske plagene kommer som en reaksjon av den. Det ble pekt på at elever ofte har en redsel for å ikke være god nok, og deretter kommer ubehaget for å prestere i skolesituasjoner. I tillegg ble det erfart at elever kan tro de har omgangssyke, før de forstår at det er kroppen sin måte å protestere på å reise på skolen. Dette er i likhet med Havik et al. (2014a) i sin studie, som formidler at somatiske plager kan oppstå uten at man kan finne noe åpenbar årsak til det i begynnelsen. Videre gjorde studien deres funn på at somatiske plager er de hyppest rapporterte årsakene til at norske elever ikke dukker opp på skolen (Havik et al., 2014a). Elever som har utviklet skolevegring blir ofte betegnet som sjenerte, innadvendte og utrygge, og kan derfor ha internaliserte vansker i skolepresteringssituasjoner (Havik, 2018, s. 61). Samtidig viste våre funn at i noen tilfeller er de somatiske plagene ofte unnskyldninger for presteringssituasjoner, framfor reelle plager. Det ble også tilføyet at det derimot kan starte som oppdiktete somatiske plager, men deretter utvikle seg til at alt ved skolen blir vanskelig, og plagene blir til slutt reelle. Her kan man trekke linjer til Ingul et al., (2018) og deres studie som påpeker at unges generelle angst kan skape nervøsitet for skolen.

Det var en informant som utdypet en mening om at i noen tilfeller kan skulkrelatert fravær være et "skalkeskjul" for en emosjonell vanske knytt opp mot skolen. Dette er en motsetning til Kearney (2007) og hans funksjonsmodell som har et tydelig skille mellom skolevegring og skulk. Informanten mente derimot at i tilfeller der elever søker fordeler med å være hjemme, som i gaming og spill, kunne det være for å distrahere seg fra ubehaget ved å møte på skolen. Det kan dermed være av betydning og se på årsaker til "alle typer" fravær som mulige tidlige tegn til skolevegring.

5.2.2 Risikofaktorer

Funnene beskriver ulike risikofaktorer som kan føre til skolevegring blant elever. Det var enighet om at risikofaktorene ofte er knyttet til situasjoner eller fag hvor elevene opplever manglende mestring, og deres svakheter blir mer synlige. Dette er i tråd med teori om læringsmiljø. Dersom elever får følelsen av å ikke lykkes i skolen, vil det videre ha betydning for utviklingen av motivasjon for skolefaglig læring, og deretter oppmøte (Buli-Holmberg, 2021, s. 108). En studie gjort av Prabhuswamy et al. (2007) rapporterte også at det var lærevansker blant 15 % av elever som sliter med skolevegring. Det ble antydnet at dette videre bidrar til angst og depresjon hos disse elevene. Ut fra denne teorien og våre funn, kan man trekke linjer til hvordan manglende mestringsfølelse i skolearbeidet videre kan føre til angst og depresjon, som ofte er en risikofaktor og/eller tidlig tegn til skolevegring. Funnene poengterte også at ungdomsskolen kan være en risikofaktor i seg selv, ettersom det blir høyere karakterpress og det faglige stiller høyere krav enn tidligere. Samtidig kan ulike diagnoser indirekte føre til at barn og unge føler på et emosjonelt ubehag tilknyttet skolen (Havik, 2018, s. 56). Det viste seg derimot at ingen av informantene påpekte noen spesifikke diagnoser knytt til deres erfaringer med skolevegring.

Samtlige nevnte at det sosiale i en skolehverdag også kan være en risikofaktor for å utvikle skolevegring. Det er spesielt for elever med sosiale utfordringer, få venner eller som er beskjedne. Battistich et al., (1995) viser også til dette og rapporterte at mangel på aksept fra jevnaldrende kan gi negative konsekvenser som frafall, i tillegg til økt stress og helseproblem, psykiske lidelser og ensomhet. Samtidig kom det frem i våre funn at muligheten for å utvikle skolevegring kan være høyere på små skoler, ettersom elevene har

færre å støtte seg på sosialt. Det tilsier at små skoler kan være en risikofaktor i seg selv, spesielt for elever som sliter med sosiale utfordringer. På den andre siden kan man stille seg spørsmål om større skoler, med flere elever, gjør at barn og unge blir mindre synlige og mer anonyme. Videre kan det dermed være vanskeligere å oppdage elever som viser tegn til skolevegring. Samtidig viste det seg forskjeller i teori og funn, da teorien påpekte mobbing som en risikofaktor for fravær i skolen, men funnene våre nevnte ikke noe direkte relatert til dette (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 243; Wendelborg, 2022, s. 99).

Hjemmeforhold ble også nevnt som risikofaktor til skolevegring. Samtlige av funnene tilsa at vegringen ofte hadde en eller annen sammenheng til ulike typer hjemmeforhold. Dette er i tråd med en studie som viser at skolepersonell mener skolevegring oppstår på grunn av ulike forhold i hjemmet (Archer et al., 2003). Videre viser studien at miljøfaktorer på skolen og individuelle utfordringer hos eleven også kan utløse eller forsterke vegringen. Samtidig gjorde vår studie funn på at hjemmeforhold kan være en indirekte faktor til skolevegring. Å ha en hjemmeværende forelder uttrykte informantene ikke var en direkte risiko for skolevegring, men at det kan øke muligheten for å være hjemme dersom man vegrer seg. Forskning viser at familiens psykopatologi kan være en risikofaktor, i den form at den kan påvirke utviklingen av vegringen (Ingul et al., 2018). På denne måten kan en forelder som er angstfull, engstelig eller deprimert overse tydelige tegn til skolevegring, og dermed være en indirekte risikofaktor. Samtidig har angst en arvelig komponent som betyr at barnet er mer utsatt for emosjonell ustabilitet når det oppstår vanskeligheter knyttet til skolegangen (Ingul et al., 2018). Det kan derfor påvirke barnet direkte å se foreldre sine engstelser. På den andre siden må man også se på familien som en beskyttende faktor og barnets nærmeste støtteapparat, til å hjelpe barnet med å utvikle sosiale ferdigheter som støtter de i skolehverdagen (Ek & Eriksson, 2013). Samtidig har foreldres holdninger til skolen stor påvirkningskraft på barnets eget syn på skolen. Dermed kan det også være en risikofaktor for å utvikle skolevegring, og uenigheter bør holdes tett mellom de voksne i situasjonen, framfor å involvere barnet (Thambirajah et al., 2007).

5.3 Kartlegging og handlingsplan

I dette delkapittelet vil det bli lagt fokus på hvordan kontaktlærer og skole kartlegger elever som er i faresonen til å utvikle skolevegring. Det blir også sett på hvordan, eller om, handlingsplaner blir tatt i bruk etter kartlegging. Til slutt blir det påpekt hvilken rolle foreldre og andre instanser har under prosessen.

5.3.1 Fraværsregistrering som kartlegging

Funnene viser at tidlige tegn til skolevegring er urovekkende høyt fravær hos eleven, som kan både være dagsfravær og/eller timesfravær. Utdanningsdirektoratet (2022b) mener at skolene burde ha et godt registreringssystem for å både oppdage og registrere fravær. Ingul et al. (2018) støtter opp under dette og forteller at dersom registreringen blir gjort på en systematisk måte vil skolens personale, med kontaktlærer i spissen, enkelt kunne finne et mønster på fraværet. Når det gjelder registrering av fravær viser funnene våre at det blir benyttet en plattform der fraværet føres inn. Likevel var det et skille blant informantene når det gjaldt den rutinemessige sjekkingen av fraværet hos elevene. Samtlige har regelmessig sjekk av fraværet, og får varsel på Visma dersom en elev har vært borte x antall dager. De resterende mente at det er enklere å fange opp elevene med høyt fravær på mindre skoler, og derfor behøves det ingen rutine på sjekking av fravær. Samtidig ble det nevnt at bakgrunnen for rutinen til fraværsregistreringen var grunnet enkelte elever hadde blitt oversett tidligere. Dette er til tross for at skolen har et fåtall elever i klassen. Det tilsier at elever med bekymringsfullt fravær vil kunne havne “under radaren” på små skoler også. Dermed viser funnene at nøye og rutinemessig fraværsregistrering vil være hensiktsmessig for å kunne fange opp og senere kartlegge årsaken til fraværet. Dette samsvarer også med Havik (2018, s. 106), som mener at skoler burde ha et godt registreringssystem for å oppdage og registrere fravær på en nøyaktig og systematisk måte.

5.3.2 Kartleggingsverktøy

Kartleggingsverktøy kan være effektivt og hensiktsmessig å benytte når det gjelder å finne årsaken til skolevegring. Målerverktøyet SRAS-R til Kearney & Silverman (1993), og Havik

(2018, s. 51; 2014a) sin funksjonsmodell og enkle observasjonsskjemaer, er kartleggingsverktøy som retter seg spesifikt mot å identifisere skolevegring. Her blir både lærere, foreldre og elever inkludert i kartleggingsprosessen. Siden skolevegring er nokså kompleks vil slike verktøy ha som mål å hjelpe til å visualisere sammensatte årsaker til fraværet. Våre funn tilsa at det var ingen av informantene som hadde hørt om eller benyttet av seg av kartleggingsverktøy som var spesifikt knyttet til identifisering av skolevegring. Dette viser at målerverktøy for å kartlegge skolevegring er lite belyst, og skolene trenger mer informasjon for å kunne ta i bruk disse kartleggingsverktøyene.

Det ble derimot gjort funn på at en type form for kartleggingsverktøy ble benyttet. Selv om den ikke er spesifikt rettet inn mot skolevegring ble det brukt under identifiseringen. Ved å benytte seg av sosiogram vil man kunne vurdere sosial status i klasserommet ved å kartlegge og analysere sosiale relasjoner og gruppedynamikker (Dalland & Knutsen, 2020, s. 96; Leung & Silberling, 2006). Funnene indikerte at elever med skolevegring ofte kunne være de i sosiogrammet som ble gjenkjent med få nære relasjoner. Disse blir i følge Leung & Silberling (2006) satt under kategorien "*forsømt*", og elevene som havner under denne kategorien nevnes sjeldent av medelever i sosiogrammet. Ingul et al. (2018) sin studie forteller at barn og unge som blir avist av jevnaldrende bør observeres hyppigere. Utenforskap kan føre til dårlig selvtillit og svekkende kompetanse, og kan videre føre til skolevegring. Som kontaktlærer bør man dermed vite virkningen av dårlig psykososialt miljø på skolen som kan føre til at elevene verger seg for skolegangen. Dermed er sosiogram et hensiktsmessig kartleggingsverktøy å ta i bruk når kontaktlæreren skal finne årsaken for vegringen, og kunne tilrettelegge videre på en best mulig måte.

5.3.3 Handlingsplan

Det er ikke et spesifikt antall dager man skal forholde seg til når det gjelder å sette inn tiltak ved elever som viser høyt fravær i skolen. Samtidig sier Utdanningsdirektoratet (2022b) at skolen skal ha et system for fraværsregistrering, og hvis en elev har mye fravær kan dette føre til frafall i skolen. Derfor er det viktig med en handlingsplan på hvordan man skal gå frem i slike situasjoner. Funnene viser at noen informanter har en form for handlingsplan når det gjelder høyt fravær. Likevel tyder det på at de har forskjellige rutiner når det kommer til

tidspunkt for å sette i gang handlingsplanen. Hos noen skal alle elever ha en kort samtale med helsesykepleier etter fem dagers fravær, men hos andre kontaktes skolemiljøteamet etter 15 dager. Differansen er altså 10 dager mellom de ulike skolene før det blir tatt avgjørelse om å ta en prat med eleven og eventuelt hjemmet. På den andre siden viser funnene at det ikke nevnes en spesifikk handlingsplan rettet mot alvorlig skolefravær. Fra et teoretisk ståsted er det heller ikke funnet teori som kan knyttes opp mot en “spesifikk” statlig handlingsplan når det kommer til alvorlig skolefravær. Det kan derimot virke som at noen skoler og kommuner setter inn egne tiltak når det gjelder tidspunktet man skal slå alarm på udefinert høyt fravær, slik som blant annet Stavanger kommune (2022) benytter seg av.

5.3.4 Foreldreinvolvering

Før andre instanser kommer inn i bildet, viser funnene at det er hjemmet kontaktlærerne først tar kontakt med for å identifisere det høye fraværet. Foreldre er den aller største aktørgruppen i skolen, og er derfor en stor ressurs (Dalland & Knutsen, 2020, s. 17). De blir dermed sett på som en ressurs når det gjelder identifiseringen av fraværet. Havik (2018, s. 107) støtter seg til våre funn og formidler at dersom en elev har tegn til stigende fravær skal foreldrene kontaktes snarest. Havik og Ingul (2021) sin studie forteller at skolepersonell vil være de første fagpersonene som oppdager situasjonen. Imidlertid vil nok eleven og foreldrene allerede ha opplevd problemer på hjemmebane en stund før tegnene vises på skolen. Dermed er et godt skole-hjem samarbeid et forebyggende tiltak, men også viktig når det kommer til identifiseringen, kartleggingen og tilretteleggingen videre. I funnene ble det understreket at å bruke tid på å skape en god relasjon med hjemmet er uhyre viktig. Dette støtter studien til Havik og Ingul (2021), og det presiseres at foreldrene bør oppfordres til å ta kontakt om eleven viser atferd som går utover oppmøte på skolen.

5.3.5 Tverrfaglig samarbeid

Funnene viser at det i skolevegrings situasjoner bør være en lav terskel for å kontakte andre instanser. Det blir påpekt at det er viktig som kontaktlærer å ha noen å støtte seg på for å kunne tilrettelegge best mulig for eleven. Granberg (2021, s. 120) forteller at man som kontaktlærer gjerne kjenner på behovet for å samarbeide med andre instanser. Man kan benytte seg av ulike tjenester som kan bistå med blant annet utredning og veiledning (Havik, 2018, s. 153). Funnene fremhever at det blir kontaktet ulike instanser i de individuelle skolevegringstilfellene. Instanser som blir benyttet er PPT, BUP, skolehelsetjenesten og barnevernet. Skolen har mulighet til å kontakte en eller flere av disse instansene om man er bekymret (Havik, 2018, s. 153). Likevel er det ingen bestemt instans som har ansvaret for skolevegring (Holden & Sällman, 2010). Etersom skolevegring er et komplekst fenomen, må man ta kontakt med den instansen som kan være mest hensiktsmessig for å hjelpe til, og tilrettelegge for det enkelte tilfellet. Samtidig mener Havik (2018, s. 157) at det bør med fordel etableres et skolevegringsteam innad skolene som sikrer at implementeringsarbeidet med handlingsplanen blir fulgt opp. Her nevnes PPT, skolehelsetjenesten, BUP, rektor, en erfaren lærer og i noen tilfeller barnevernet som et forslag til å være involvert i teamet. Dette kan være med å raskt sette i gang tiltak når det oppstår mistanke om skolevegring. Funnene våre tilsier at ingen av informantene hadde et slikt skolevegringsteam på skolen.

Funnene viser at i alle tilfeller med skolevegring er det opprettet ansvarsgrupper for å samhandle om tilretteleggingen for eleven. Målet er at dette skal munne ut i en hensiktsmessig handlingsplan som til slutt skal tilbakevende eleven på skolen (Glavin & Erdal, 2018, s. 161–163). Funnene viser til at kontaktlæreren blir et bindeledd mellom andre instanser, eleven og hjemmet i ansvarsgruppemøtene. Noe som igjen refererer til det betydelige ansvaret en kontaktlærer har i slike situasjoner. Dette blir grunnlagt på bakgrunn av at det som regel er kontaktlæreren som har den næreste relasjonen til eleven og hjemmet. Utdanningsdirektoratet (2022b) støtter opp under dette og mener at alle som er berørt skal være involvert i disse møtene. Dermed er kontaktlæreren en naturlig del av ansvarsgruppen. I funnene blir det også trukket frem viktigheten rundt å lytte og ivareta eleven oppi situasjonen. Glavin & Erdal (2018, s. 161–163) mener også at det er avgjørende å samarbeide med eleven for å lage en god handlingsplan slik at det blir på hens premisser.

5.4 Tilrettelegging

I dette delkapittelet vil det bli lagt fokus på hvordan kontaktlærer kan legge til rette for elever med skolevegring. Det er dermed svært sentralt for å sette lys på vår problemstilling, ettersom rollen som kontaktlærer innebærer å ha ansvaret for å legge til rette for elever som utvikler skolevegring. Delkapittelet blir delt inn i seks undertemaer for å strukturere funnene opp mot teori.

5.4.1 Forutsigbarhet

En stor del av klasseledelse er lærerens evne til å skape en forutsigbar og strukturert skolehverdag for elevene. Å gi forutsigbarhet eller mulighet for kontroll kan videre gi vesentlig beskyttelse mot stress (Bru, 2019, s. 40). Det var enighet om at dette er viktig i tilretteleggingen for elever med skolevegring, og alle la opp til forutsigbarhet i en eller annen form. Det ble blant annet lagt til rette for forutsigbarhet i form av ukeplaner med hva som skal skje når, avtaler med elever om situasjoner og dager, eller faste kontaktpersoner og rom i ulike fag. Funnene viste at det ble fokusert på forutsigbarhet i form av god kommunikasjon og ukeavtaler. Det ble påpekt at for noen elever er dette avgjørende i arbeidet med tilrettelegging for skolevegring. På denne måten ufarliggjør man skolehverdagen for eleven ved å gjøre den forutsigbar. Dette gir elevene mulighet til å være med på å bestemme hvordan skolearbeidet skal gjennomføres og planlegges (Bru, 2019, s. 40; Havik, 2019, s. 139).

Det ble også fokusert på kommunikasjon, i form av å fortelle detaljert om prøver, prosjekter og faglige tema i forkant. Funnene påpekte at elever som ofte vegrer seg med å gå på skolen grunnet prestasjonsangst, hadde nytte av å vite detaljer rundt eventuelle vurderingssituasjoner: hva det skulle handle om, hvordan det skulle foregå og hva elevene trengte å gjøre. Dette kan bli sett på som hjelp til positiv tenking og en mestringsstrategi opp mot en vurderingssituasjon (Havik, 2019, s. 128). Det kan videre hjelpe elevene å ufarliggjøre slike hendelser, og gjøre skolen til et tryggere sted å møte opp. I tillegg til å gi forutsigbarhet gjennom god kommunikasjon og avtaler, fokuserte noen på å gi elevene et fast grupperom for å kunne trekke seg tilbake. Gran & Mosand (2022, s. 22) peker også på at å gi elever med

skolevegring et trygt, fast og “eget” rom kan gjøre skolehverdagen mer forutsigbar, i tillegg til å hjelpe de med tilbakeføringen til skolen. Det må derimot påpekes viktigheten av å ta del av et inkluderende klassemiljø (Battistich et al., 1995). Det å være isolert på et grupperom store deler av skoledagen kan derfor være hemmende for elevens psykiske helse.

5.4.2 Relasjoner og klassemiljø

Forskning viser at skolebaserte faktorer bør tas i betraktning når en elev er borte fra skolen (Havik, 2015). Derfor er gode relasjoner og et godt klassemiljø særlig viktige tilretteleggingsfaktorer i situasjoner der en elev har utviklet skolevegring. Funnene i denne studien antyder at lærere må ha en god relasjon med elever som vegrer seg med å gå på skolen, og gjennom denne relasjonen får man en bedre forståelse av deres situasjon. Kontaktlærer spiller som sagt en viktig rolle i identifiseringen og håndteringen av skolevegring (Granberg, 2021, s. 58-59). Videre vil kvaliteten på lærer-elev-relasjonen dermed ha betydning for elevenes opplevelse av skolen, noe funnene påpekte. Det vil styrke både læringsprosesser, trivsel og god psykisk helse, mens en negativ relasjon vil føre til det motsatte (Havik, 2019, s. 130). Det er imidlertid viktig å nevne at en slik relasjon vil styrke alle elevers opplevelse av skolen, men særlig de sårbare elevene som vegrer seg.

Et annet funn som ble gjort var betydningen av relasjoner med klassekamerater. Det å være sosial på skolen med medelever ble sett på som minst like viktig som det faglige. Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 240) poengterer, i tråd med våre funn, at å føle seg anerkjent, respektert, inkludert og medregnet av medelever, er en sterk kilde til psykisk helse, livskvalitet og selvværd. Å oppleve mangel på aksept fra jevnaldrende kan videre gi flere negative konsekvenser som økt frafall og psykiske lidelser (Battistich et al., 1995; Havik, 2018, s. 87). Derfor er det viktig som kontaktlærer å fokusere på alle typer relasjoner i klassemiljøet, ikke bare lærer-elev, men også elev-elev-relasjoner for å tilrettelegge for elever som har utviklet skolevegring. Å bygge gode relasjoner gjennom elevmedvirkning i skolehverdagen var noe som ble påpekt. Gjennom et godt klassemiljø vil elevene lettere klare å komme seg på skolen, og det ble gitt eksempel på å la elevene “bygge på hverandre” gjennom samarbeid om oppgaver og prosjekter. Kontaktlærer vil her fungere som en rollemodell for hvordan elever skal være mot hverandre. Gjennom “usynlige hender” i klasserommet, vil

kontaktlærer påvirke elevenes atferd gjennom modellering og tilbakemelding som bli gitt under lærer-elev interaksjoner (Farmer et al., 2011). Her ser man hvordan både lærer-elev-relasjon og elev-elev-relasjon henger sammen, og betydningen av den.

Å jobbe med klassemiljøet sammen med elevene, var noe som ble løftet fram både som forebygging og tilrettelegging for elever med skolevegring. En informant hadde opplevd uro i klassen som oppstod da noen elever hadde særskilt tilrettelegging, og andre ikke. Noe som ble sett på som "urettferdig" av enkelte elever. Videre ble det derfor påpekt viktigheten av å jobbe kontinuerlig med elevene om et godt og inkluderende klassemiljø, og å fokusere på at alle hadde ulike forutsetninger. Det å bruke interaksjoner mellom lærer-elev til å støtte og tilrettelegge for jevnaldrende opplevelser i klasserommet, er her svært viktig (Luckner & Pianta, 2011). Elever trenger å bli godtatt og sett med sine sterke og svake sider, gjennom et aksepterende og inkluderende miljø, og det er lærer sitt ansvar å legge til rette for at det skal skje (Opplæringslova, 1998, paragr. 9A; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 240).

5.4.3 Redusere faglig press

Å ta bort det faglige presset i skolen var noe som ble påpekt som en stor del av tilretteleggingen for elever som har utviklet skolevegring. På denne måten unngår man fokuset på sosial sammenligning, konkurranse og testing. Å unngå slik fokus i skolen er viktig for å oppnå et mestringsorientert læringsmiljø, slik elevene kan se vekk fra eventuell prestasjonsangst og tilknyttet frykt for skolen (Havik, 2019, s. 137). Det ble også nevnt at overgangen mellom barne- og ungdomsskole forandrer mye av det faglige, og kan legge ekstra press på eleven. Baker & Bishop (2015) forklarer i sin studie at slike overganger kan være en risikofaktor hos noen elever, og føre til stress, utrygghet og videre unngåelse av skolen. En forsvarsmekanisme kan dermed være å holde seg unna det man er redd for, og kontaktlærer må være oppmerksom og tilrettelegge i slike situasjoner. Det kan derfor være av betydning å ta bort fokuset fra karakterer hos elever med skolevegring, i overgangen til ungdomsskole.

Funnene viser ulike metoder for å redusere faglig press. Noen legger vekt på fritak fra prøver og kartlegginger, mens andre fokuserer på å gjøre timene mer lystbetonte, i form av prioritering av fag som eleven mestrer. Å gi eleven et mestringsorientert læringsmiljø er fremmende i målet ved å opprettholde og skape elevens motivasjon for skolen (Buli-Holmberg, 2021, s. 108). Det å mestre en skolehverdag er noe som er betydningsfullt for elevens eget selvbilde og lysten til å lære, som deretter øker motivasjonen for å møte på skolen. Her kommer igjen en kontaktlærers rolle inn med å veilede elevene til å komme i gang med læringsarbeidet, og gi de opplevelsen av å mestre en oppgave og at de utvikler seg (Buli-Holmberg, 2021, s. 108). I praksis kan det være å gi eleven realistiske mål å oppnå, slik man øker deres mulighet for mestring og kontroll, noe funnene tilsa. Samtidig må man tilpasse det til hver enkelt elev, se på graden av fremgang, og deretter om man eventuelt kan trappe opp det faglige. Det ble formidlet at selv om det er karakterer på ungdomsskolen er det muligheter for å løse det alternativt, framfor å risikere at eleven uteblir fra skolen.

5.4.4 Gradvis tilbakeføring og eksponering

Dersom en elev har vært borte fra skolen i lengre tid, kan det være vanskeligere å komme fullt tilbake i en skolehverdag. En gradvis tilbakeføring til skolen kan dermed være en nyttig tilnærming og tilrettelegging (Havik, 2019, s. 138). I funnene fokuserte samtlige på kortere dager for å legge til rette for gradvis tilbakeføring til skolen. Det ble gjort for å la eleven få en fleksibel skolehverdag, tilpasset deres premisser. I tillegg var det med på å redusere negativitet ved skolen. I henhold til Havik (2019, s. 138), la funnene vekt på å gi eleven rom for å komme på skolen, uten noen form for forpliktelser. Funnene poengterte også at det er viktig å ikke gå for fort frem med eleven for å redusere tilbakefall i prosessen, samtidig som man skal fokusere på fremgang. Dette er i henhold til Byrkjedal-Sørby & Øverland (2019, s. 102) som fokuserer på eksponering som en mestringsstrategi. Det vil si å bli utsatt for stimuli som forbindes med angsten eller redselen. De nevner tre faser som skal gjennomføres gradvis sammen med eleven. Gjennom en slik eksponeringsstrategi vil eleven få øvd seg og gradvis mestret flere situasjoner uten angst eller redsel (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 104). Samtidig nevner Kearney (2001) at en slik tilnærming er anbefalt for eldre elever, og de med høy grad av angst eller depresjon. Det er derfor viktig at kartleggingen av en elev blir gjort grundig, før man setter i gang en slik eksponering eller gradvis tilbakeføring.

5.4.5 Samarbeid mellom skole og hjem

Det er lover og regler for hvordan samarbeidet mellom skole og hjem skal foregå. I Opplæringsloven (1998, paragr. 1–1) står det at alle lærere er ansvarlige for samarbeidet mellom skole og hjem, og forskriftene beskriver at foreldresamarbeid er en viktig ressurs for å styrke tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det var derfor en enstemmig forståelse blant informantene at et godt skole-hjem-samarbeid er noe som bli fokusert på, i tilfeller der en elev har utviklet skolevegring. Noen la vekt på betydningen av gode relasjoner mellom skole og hjem for å få fram en god dialog, og viktigheten av å ikke føre en *“konfrontasjonslinje”* framfor å presentere forslag til mulige løsninger. Dette er i tråd med Dalland & Knutsen (2020, s. 18) som poengterer viktigheten av gjensidig tillitt, der foreldre blir hørt, får informasjon, blir tatt på alvor og får medvirke. På denne måten skaper man et godt foreldresamarbeid og har større mulighet for å tilrettelegge på best mulig måte for eleven. Foreldre og foresatte er den aller største aktørgruppen i skolen, og man kan få en bedre forståelse av eleven sine behov og utfordringer gjennom samarbeidet med hjemmet (Dalland & Knutsen, 2020, s. 18).

Samtidig påpekte funnene at det også kan by på utfordringer i skole-hjem-samarbeid. Ubehaget ved å ta *“den første telefonen hjem”* ble poengtert, og at det kan bli mye fokus på hvordan å formulere seg og få fram at man vil det beste for eleven. Det kan være et sårt tema for både for eleven og foreldre i tilfeller der det er blitt utviklet skolevegring (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 115; Havik, 2018, s. 107). Det kan derfor oppleves som et ekstra press for kontaktlærer å skulle *“blande seg inn”* i dette, og det må fokuseres på tidlig og god kommunikasjon. Betydningen av tidlig kontakt med hjemmet, framfor sent, var noe som ble vektlagt. Enkelte informanter hadde erfart at noen familier var mindre mottakelig for kommunikasjon med lærer og skole, og mente dermed at tidlig kontakt var avgjørende. Her ble det poengtert betydningen av å *“gi og ta begge veier”* for å opprettholde en god dialog. Dette samsvarer med Havik (2018, s. 107) som mener at å ta kontakt med hjemmet i tiden som ikke oppleves *“konfliktfylt”* er avgjørende for å skape gode relasjoner med foreldre.

Gjennom et vanlig skoleår avholdes ulike møter som gjør at skole og hjem kommer i kontakt. Videre blir kontakten tilpasset ettersom behovet varierer fra elev til elev. I tilfeller der en elev har utviklet skolevegring vil det være ekstra behov for oppfølging av både foreldre og elev, slik man kan tilrettelegge for den støtten og hjelpen det er behov for (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 115). Samtlige informanter formidlet at de har ukentlig kontakt, av og til daglig, med foreldre/foresatte som har barn som vegrer seg for skolen. Dette er noe som ble påpekt som både krevende og viktig. En informant mente at å sette begrensninger for tidsaspektet man skal være tilgjengelig for foreldre er viktig. Han så betydningen av å være noen som foreldrene kunne støtte seg på og snakke med i situasjonen. Samtidig bør det settes begrensninger for seg selv og si at *“nå har jeg ti minutter”*.

Det å bli trodd og tatt alvorlig av kontaktlærer kan redusere foreldre sine psykologiske og følelsesmessige stressfaktorer, og videre føre til en god relasjon og samarbeid (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 115). På den andre siden ble det også poengtert at man skal være forsiktig med å ikke overbelaste foreldrene med informasjon og kontakt. Derfor må kontaktlærer begrense seg og prioritere hva som bør formidles. Samtidig kom det frem en mening om at dersom en elev er borte fra skolen en dag, burde man som kontaktlærer være *“litt frampå”* og sende en melding til hjemmet. Det bør dermed være et balansert forhold mellom skole og hjem, der kontaktlærer har hovedansvar for formidlingen (Havik, 2018, s. 131–132; Ingul & Havik, 2021). En forskningsartikkel skrevet av Drugli & Nordahl (2016) viser at et godt skole-hjem samarbeid fører til at elevene har høyere arbeidsinnsats på skolen, utvikler bedre arbeidsvaner, får bedre relasjoner til elever og lærere, og har mindre fravær. Godt samarbeid mellom skole og hjem bør dermed anses som svært viktig i tilretteleggingsarbeidet for elever med skolevegring.

5.4.6 Bruken av ressurser på skolen

På arbeidsplassen har læreren et profesjonsfelleskap som består av mange støttespillere man kan søke både råd, veiledning og støtte hos (Granberg, 2021, s. 111). Funnene viser at bruken av ressurser, altså kollegaer, kan være hensiktsmessig når det gjelder både identifisering og senere tilretteleggingen av elever som verger seg til å gå på skolen.

I studien til Ingul & Havik (2021) blir det presisert at elever med skolevegring trenger planer som er trygge og forutsigbare. De forklarer at disse planene kan bli fulgt opp av lærer, men også miljøarbeider. Dette betyr at kontaktlærer kan avlastes av andre ressurser på skolen. Det er noe funnene også tilsa, derav skolemiljøteam, helsesykepleier, miljøarbeidere og andre pedagoger ble brukt som viktige ressurser i tilfeller der et barn er på vei eller har utviklet skolevegring. Dette er på lik linje med Stavanger kommune sin *“veileder for alvorlig fravær”*. Der blir skoleledelsen rådet til å sette av tilstrekkelig tid for relasjonsbygging og støtte fra *“pedagogisk personell”* (Stavanger kommune, 2022). Pedagogisk personell behøver altså ikke kun være kontaktlæreren, men et samarbeid med andre pedagoger. Samtidig viser funnene at elevene trenger forutsigbarhet og trygghet gjennom å være med voksne som de har en relasjon til. Dermed bør det pedagogiske personellet være et fast, avgrenset *“team”* som er involvert i elevens skolehverdag. På den andre siden må man være bevisst på at det varierer fra skole til skole hvor mye ressurser de enkelte har. Det avhenger også av hvordan man velger eller har mulighet til å bruke ressursene sine.

6. Avslutning

Gjennom denne studien har vi forsøkt å belyse fenomenet skolevegring, og nære bestemt hvordan en kontaktlærers rolle er i møte med skolevegring. For å få svar på studiens problemstilling har vi intervjuet fem kontaktlærere på mellomtrinn og ungdomsskolen. Det er blitt sett på hvordan de ulike funnene underbygger, motsier eller viser ulike nyanser til teorien og tidligere forskning, samt hvordan den setter lys på problemstillingen: *Hvilken rolle har kontaktlærer i møte med skolevegring?*

For å belyse problemstillingen ble det valgt å dele funn og drøfting inn i fire temaer, som ble utarbeidet på bakgrunn av forskningsspørsmålene: *kontaktlærerrollen for elever med skolevegring, tidlige tegn og risikofaktorer, kartlegging og handlingsplan, og tilrettelegging*. I avsnittet under vil det bli presentert en sammenfatning av de sentrale funnene i studien. Til slutt vil det bli presentert kritiske refleksjoner og veien videre.

6.1 Oppsummering av hovedfunn

Kontaktlærerrollen for elever med skolevegring

Kontaktlærerrollen er en sentral del av denne studien. Funnene tyder på at å være kontaktlærer fører med seg et stort ansvar ovenfor elever med skolevegring. Kontaktlærer er den som tilbringer mest tid med eleven på skolen, og dermed innehar ansvaret med å observere, identifisere og tilrettelegge når det er mistanke om skolevegring. I tråd med teorien påpekes det at kvaliteten på relasjoner er viktig for at eleven skal trives i skolehverdagen, og for at man skal kunne hjelpe eleven tidlig i forløpet til vegringen. Samtidig tyder funnene, i likhet med teori, at både andre instanser og ressurser på skolen er inne for å hjelpe til med tilrettelegging av skolevegring.

Tidlige tegn og risikofaktorer

Tidlige tegn og risikofaktorer er nevnt som sentrale faktorer i kontaktlærers arbeid med å identifisere skolevegring, og videre tilrettelegge. Informantene nevner i tråd med teorien at både internaliserende vansker og somatiske plager er tidlige tegn på skolevegring.

Prestasjonsangst ble nevnt som både risikofaktor og tidlig tegn. Det kom også frem i funnene at det var vesentlig å se på årsaker til "alle typer" fravær som mulige tegn til skolevegring, derav også skulk.

Et dårlig læringsmiljø og mangel på sosial aksept ble trukket frem av både teori og informanter som risikofaktorer for skolevegring. Samtidig ble ikke mobbing nevnt direkte. Det ble poengtert at både miljøfaktorer og internaliserende faktorer er avgjørende i arbeidet med å identifisere eller forebygge vegringen. Det ble antydnet at skolevegring ofte har sammenheng med hjemmeforhold, noe som også beskrives som en risikofaktor i tidligere forskning.

Kartlegging og handlingsplan

Ut fra både funn og teori blir fraværsregistrering sett på som et viktig tiltak. Funnene tilsier at man bør ha et godt registreringssystem og en rutine på regelmessig sjekking av fravær, slik ingen elever blir oversett. Ingen av informantene kjente til spesifikke kartleggingsverktøy for skolevegring. Dette viser at måleverktøy for å kartlegge skolevegring er lite belyst, og skolene trenger mer informasjon for å kunne ta i bruk disse kartleggingsverktøyene.

Det kom ikke frem begrensinger på antall dager man kan ha fravær fra skolen før det skal opprettes tiltak. Likevel viser det seg at noen skoler har laget handlingsplaner ved høyt skolefravær. I tråd med teorien mener informantene at foreldrene blir sett på som en ressurs i prosessen med både kartlegging og tilrettelegging. Funnene og teorien viser til at det ikke er en spesifikk instanse som kontaktes, men at det blir valgt instanser ut fra hvert individuelt tilfelle. Dette munner til slutt ut i en ansvarsgruppe der kontaktlæreren er et viktig bindeledd.

Tilrettelegging

At kontaktlærer skaper forutsigbarhet er en del av tilrettelegging for elever med skolevegring, og ble poengtert av informantene. Elever som har utviklet skolevegring har stort behov for forutsigbare og kontrollerte skolehverdager. Dette viser seg å gi vesentlig beskyttelse mot stress og ubehag ovenfor skolen. Teorien la også vekt på forutsigbarhet som hjelp til positiv tenking og en mestringsstrategi opp mot vurderingssituasjoner (Havik, 2019, s. 128). Funnene tilsa at relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev blir sett på som like viktig som det faglige, i arbeidet med tilrettelegging. Kontaktlærer spiller en viktig rolle gjennom å fungere som en rollemodell for hvordan elever skal være mot hverandre, samt jobbe med klassemiljø.

Prestasjonsangst i skolen ble nevnt under tidlige tegn og risikofaktorer, og det å redusere faglig press er prioritert i tilretteleggingsarbeidet. Dette ble gjort ved fritak fra prøver, gjøre timer lystbetonte, og prioritere fag som eleven mestrer. Slik oppnås et mestringsorientert læringsmiljø, der elevene kan se vekk fra eventuell prestasjonsangst og frykt tilknyttet skolen. Kontaktlærers arbeid med gradvis tilbakeføring og eksponering ble nevnt som en nyttig tilnærming og tilrettelegging. Dette er i henhold til teori om mestringsstrategi gjennom eksponering.

Å samarbeide med hjemmet er både lovpålagt og dermed en del av kontaktlærers tilretteleggingsarbeid for elever med skolevegring (Opplæringslova, 1998, paragr. 1–1). Alle informantene påpekte at det er viktig å ha et godt samarbeid mellom skole og hjem der en elev har utviklet skolevegring. Teori og funn viser at å samarbeide godt med hjemmet fører til en bedre forståelse av elevens behov og utfordringer, samt hvordan tilrettelegge på best mulig måte. Det kan også redusere fraværet.

Elever som har utviklet skolevegring trenger planer som er trygge og forutsigbare. Tidligere forskning forklarer at disse planene kan bli fulgt opp av både kontaktlærer og miljøarbeider, noe som påpeker bruken av ressurser i tilretteleggingsarbeidet. Funn i denne studien tilsa at både skolemiljøteam, helsesykepleier, miljøarbeidere og andre pedagoger ble brukt som viktige ressurser der en elev er i ferd med eller har utviklet skolevegring.

Helhetlig viser denne studien at en kontaktlærers rolle er omfattende når det kommer til å oppdage, kartlegge og tilrettelegge for elever som har utviklet skolevegring. Videre viser det hvor nødvendig det er med kvalifiserte kontaktlærere som har kunnskap rundt fenomenet og sin egen rolle. Det ligger i en kontaktlærers rolle å vite hvordan man skal utvikle et godt og trygt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring for alle elevene, uansett utfordring. Formålet med denne studien var å bidra til økt bevissthet rundt skolevegring og å gi en innsikt i kontaktlærers rolle i møte med fenomenet. På denne måten kan vi, og de som leser masteroppgaven, få et bedre grunnlag for å både oppdage, forebygge og tilrettelegge for elever som har utviklet, eller er i ferd med å utvikle skolevegring. Til slutt vil vi nevne at lærere er den viktigste ressursen i skolen, og et sitat fra funnene våre poengterer akkurat dette: *“Det er ingen andre på skolen som har mer ansvar for den eleven enn kontaktlæreren. Så hvis kontaktlæreren lar det flyte så flyter det”*.

6.2 Kritiske refleksjoner

På bakgrunn av få informanter i studien, må man være varsom med å generalisere funnene. Studien benytter en kvalitativ metode, gjennom semistrukturert intervju, som medfører et dypdykk i informantenes erfaringer og opplevelser rundt fenomenet. Her har vi som forskere hatt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis, og informantene har selv plukket ut erfaringer de mener er relevante. En svakhet ved kvalitativ metode er at våre subjektive tolkninger av datamaterialet vil være med å påvirke funnene.

Rekrutteringen av informantene ble delvis gjort gjennom bekvemmelighetsutvalg. Bakgrunnen for dette var at vi hadde kjennskap til noen av informantene på forhånd. Samtidig var det stor interesse for fagfeltet blant informantene, noe som førte til at enkelte meldte interesse til å delta for å reflektere over egne erfaringer.

Ettersom skolevegring er et komplekst fenomen der alle tilfeller er individuelle vil man ikke kunne klare å finne en “fasit” på hvordan man skal gå frem. Samtidig vil validiteten i oppgaven styrkes ved at funnene våre har korrespondert med teori og forskning.

6.3 Veien videre

I denne studien er det blitt forsket på fem lærere sitt perspektiv omkring kontaktlærerrollen for elever med skolevegring. Det har vært svært interessant å finne ut av hvordan man i rollen som kontaktlærer har ansvaret for å oppdage, kartlegge og tilrettelegge for elever som har utviklet skolevegring. Det var en forventning om følelse av ansvar, men at samvittighets- og ansvarsfølelsen ovenfor elevene var så sterk var uventet. For videre forskning ville det vært spennende og gjort en kvantitativ forskning på samme temaet, for å se om funnene samsvarer. På en annen side hadde det vært spennende å forske på en elev med skolevegring sitt perspektiv, spesifikt rettet mot kontaktlærerrollen. Som Havik (2018, s.159) formidler: *“Den aller viktigste ressursen i skolen er læreren og hvordan læreren ser og holder seg til den enkelte elev”*.

7. Litteraturliste

- Amundsen, M.-L., Kielland, A., & Møller, G. (2022). School refusal and school-related differences among students with and without diagnoses. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 34-48. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3514>
- Archer, T., Filmer-Sankey, C., & Fletcher-Capbell, F. (2003). *School phobia and school refusal: Research into causes and remedies* (Report 46). National Foundation for Educational Research. <https://www.nfer.ac.uk/publications/PHO01/PHO01.pdf>
- 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>
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627–658. <https://doi.org/10.2307/1163326>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brottveit, G. (2018a). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32–45). Gyldendal akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62–73). Gyldendal akademisk.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen—En forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (ss. 19–41). Fagbokforlaget.
- Buli-Holmberg, J. (2021). *Lærerens arbeid med tidlig innsats*. Fagbokforlaget.

- Byrkjedal-Sørby, L., & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 97–124). Fagbokforlaget.
- Dalland, C., & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: Skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016, 25. april). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/innledning/>
- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797–807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Ek, H., & Eriksson, R. (2013). Psychological Factors Behind Truancy, School Phobia, and School Refusal: A Literature Study. *Child & Family Behavior Therapy*, 35(3), 228–248. <https://doi.org/10.1080/07317107.2013.818899>
- Evdsten, M. (2007). «Jeg synes de kunne tatt en prat med meg»: En kvalitativ studie av skolevegring med fokus på mødre og døtres opplevelser i møtet med skolen og hjelpeapparatet [Master, Universitetet i Oslo]. DUO. https://www.duo.uio.no/handle/10852/31910?locale-attribute=en&fbclid=IwAR2vX7_owva7ZkNkYWI5cWIORiLoJ2yq6IEN78TQYIG3Nby50vqgPk-s1iQ
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256.
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., & Moore, D. A. (2019). Review: The association between anxiety and poor attendance at school – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(3), 205–216. <https://doi.org/10.1111/camh.12322>

- Glavin, K., & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg). Kommuneforlaget.
- Gonzálvez, C., Kearney, C. A., Jiménez-Ayala, C. E., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2018). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress. *Psychiatry Research*, *269*, 140–144. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.069>
- Gran, I. K., & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær*. Fagbokforlaget.
- Granberg, H. (2021). *Kontaktlærer i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Havik, T. (2015). Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 153–170). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring- det sosiale aspektet ved skolen. I E. Bru & R. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 125–146). Fagbokforlaget.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014a). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *59*(3), 316–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014b). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *19*(2), 131–153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (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., & Ingul, J. M. (2021). How to Understand School Refusal. *Frontiers in Education, 6*.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Heyne, D. (2006). School Refusal. I J. E. Fisher & W. T. O'Donohue (Red.), *Practitioner's Guide to Evidence-Based Psychotherapy* (s. 600–619). Springer US.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-28370-8_60
- Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R., & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders, 25*(7), 870–878.
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.04.006>
- Holden, B., & Sállman, J.-I. (2010). *Skolenekting: Årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget.
- Holterman, S., & Skjong, H. (2018). Hjemmebarna. *Utdanning, 8*, 10–23.
- Honjo, S., Nishide, T., Niwa, S., Sasaki, Y., Kaneko, H., Inoko, K., & Nishide, Y. (2001). School refusal and depression with school inattendance in children and adolescents: Comparative assessment between the Children's Depression Inventory and somatic complaints. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 55*(6), 629–634.
<https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.2001.00916.x>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Ingul, J. M., & Havik, T. (2021). Tidlig intervensjon ved skolevegring. *Bedre skole, 33*(2), 28–33.
- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2018). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

- Johannessen, Rafoss, T. H., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jones, A. M., & Suveg, C. (2015). Flying Under the Radar: School Reluctance in Anxious Youth. *School Mental Health, 7*(3), 212–223. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9148-x>
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the Function of School Refusal Behavior: A Revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 24*(4), 235–245. <https://doi.org/10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C. A. (2006). Dealing with school refusal behavior: A primer for family physicians. *Journal of family practise, 55*(8), 685–692.
<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-33750728413&origin=inward>
- 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., & Silverman, W. K. (1993). Measuring the Function of School Refusal Behavior: The School Refusal Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology, 22*(1), 85–96. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_9
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(2), 197–205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N., & Ollendick, T. H. (1998). Cognitive-behavioral treatment of school-refusing children: A controlled evaluation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 37*(4), 395–403. [10.1097/00004583-199804000-00017](https://doi.org/10.1097/00004583-199804000-00017)

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- 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.
- Leung, B. P., & Silberling, J. (2006). Using Sociograms to Identify Social Status in the Classroom. *The California School Psychologist*, 11(1), 57–61. <https://doi.org/10.1007/BF03341115>
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children’s peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M., & Pigott, T. D. (2018). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56–67. <https://doi.org/10.1177/1049731515598619>
- Meld. St. 11. (2008). *Læreren, rollen og utdanningen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NSD. (u.å.). *Finn data*. NSD. Hentet 20. januar 2023, fra <https://nsd.no/finn-data>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Prabhuswamy, M., Srinath, S., Girimaji, S., & Seshadri, S. (2007). Outcome of children with school refusal. *The Indian Journal of Pediatrics*, 74(4), 375–379.
<https://doi.org/10.1007/s12098-007-0063-5>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena* (4.utg). Universitetsforlaget.
- Stavanger kommune. (2022, 30. mars). *Veileder for alvorlig skolefravær*.
<https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/Kvalitet-skolen/veileder-for-alvorlig-skolefravar/>
- Strand, A.-S.M. & Granlund, M. (2014). The School Situation for Students with a High Level of Absenteeism in Compulsory School: Is There a Pattern in Documented Support?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 551-569.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773561>
- Svirsky, L., & Thulin, U. (2006). *Mer än blyg*. Cura forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5.utg). Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., De-Hayes, L., & Grandison, K. J. (2007). *Understanding School Refusal: A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. Jessica Kingsley Publishers. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=350387>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Fravær i grunnskolen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fravar/grunnskolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/>

Wendelborg, C. (2022). Skolens håndtering av mobbing og krenkelser: Konsekvenser for elevers opplevelse av læringsmiljøet. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (2. utg, s. 98–112). Gyldendal.

Willett, L., & Creswell, C. (2010). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn*. Tapir Akademisk Forlag.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Før intervjuet starter

- Presentasjon av oss selv
- Beskriving av prosjektet og presentere problemstilling
- Minne informanten om hvordan vi oppbevarer datamaterialet og at alt vil bli slettet etter endt prosjekt, samt anonymitet og taushetsplikt
- Minne informanten om at de kan trekke seg når som helst

Bakgrunnsinformasjon

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som kontaktlærer?
- Hvor lenge har du jobbet med elever med skolevegring?

Kontaktlærerrollen

1. Hvilken erfaring har du som kontaktlærer med elever som vegrer seg med å komme på skolen på grunn av emosjonelt ubehag?

- Dette kan være i form av angst, prestasjonsangst, mobbing, uro ved overganger, manglende sosial kompetanse, osv.
- Hvor ofte har du opplevd å være kontaktlærer for elever som vegrer seg til å gå på skolen?

2. Hvilken rolle har du som kontaktlærer med å følge opp elever med skolevegring?

- Når blander du inn andre instanser? (BUP, PPT)
- Hvordan er dialogen med andre faglærere når det gjelder elever med skolevegring?

- Hvilke utfordringer kan oppstå?
- Føler du på et ekstra press og ansvar for å lykkes med at eleven skal komme tilbake på skolen som kontaktlærer?

Tidlige tegn og risikofaktorer

3. Har du bemerket deg noen tidlige tegn på skolevegring?

- Vil du si at disse henger sammen med et emosjonelt ubehag hos eleven?

4. Har du bemerket deg noen risikofaktorer til skolevegring?

- Er dette noe du jobber aktivt med for å forhindre?

Kartlegging og handlingsplan

5. Har skolen du jobber/har jobbet på noe handlingsplan/tiltaksplan når det kommer til elever med skolevegring?

- Har dere noe form for kartlegging for å avdekke grunner for høyt fravær?
- Er det en egen spesialpedagogisk gruppe/avdeling på skolen?

Tilrettelegging

6. Hvordan opplever du arbeidet med å få en elev som vegrer seg for å møte på skolen, til å likevel møte opp?

- Hvilke framgangsmåter mener du er viktige?
- Er det noen hensyn du mener er viktige å ta?

7. I hvilken grad mener du det er viktig med tidlig innsats ang. skolevegring?

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Skole-hjem samarbeid

8. Hvordan samarbeider du med hjemmet?

- Hva synes du er en hensiktsmessig fremgangsmåte her?
- Hvilke utfordringer kan oppstå?

9. I de tilfellene/tilfellet du har erfart, ser du en sammenheng mellom skolevegring og familieforhold?

10. Er det noe du ønsker å legge til som ikke er blitt spurt om?

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet “tilrettelegging for elever med skolevegring”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kontaktlærere i skolen går fram for å tilrettelegge for elever med skolevegring. I dette skrivet gir vi informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvordan kontaktlærere går frem for å tilrettelegge for elever med skolevegring. Nærmere bestemt de som vegrer seg med å møte opp på skolen grunnet et emosjonelt ubehag. Vi vil intervju 3-5 kontaktlærere på mellomtrinnet og ungdomsskolen for å innhente nok data til å svare på følgende problemstilling: “Hvordan tilrettelegger kontaktlærere for elever med skolevegring”. Dette prosjektet er vår avsluttende masteroppgave for grunnskolelærerutdanningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, Campus Sogndal, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informantene til denne studien er valgt ut på grunnlag av: 1) Jobber/har jobbet som kontaktlærer og 2) Har erfaring med/erfart elever som har skolevegring på grunn av et emosjonelt ubehag ved oppmøte på skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et intervju på rundt 10 spørsmål. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp ved diktafon og det blir skrevet notat. Det vil ta omtrent 45 min.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er to studieansvarlige studenter, i tillegg til en veileder, som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon. Navn og kontaktopplysninger dine vil ikke bli notert ned, verken i notater eller på lydopptak, men erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak vil bli innelåst og beskyttet.

Personer som får tilgang til lydopptak, notater og transkriberinger:

- Maria Asheim Eide, studieansvarlig student
- Ragnhild Wee, studieansvarlig student
- Kirsten Helen Flaten, veileder, tilsett ved HVL

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Personopplysningene dine vil anonymiseres når prosjektet er avsluttet/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.23. Lydopptak og notat blir da formatert og slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Maria Asheim Eide, tlf. 94891890, epost mariaaeide02@gmail.com eller Ragnhild Wee, tlf. 94828582, epost ragnhild.wee@gmail.com
- Høgskulen på Vestlandet ved veileder Kirsten Helen Flaten, tlf. 57676147, epost Kirsten.Helen.Flaten@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, 55587682, Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

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

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

Med vennlig hilsen

Kirsten Flaten

(Prosjektansvarlig/veileder)

Maria Asheim Eide & Ragnhild Wee

(Studieansvarlige)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilrettelegging for elever med skolevegring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det kan tas lydopptak av intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning fra Sikt/NSD



[Meldeskjema](#) / [Tilrettelegging for elever med skolevegring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
753276

Vurderingstype
Standard

Dato
25.08.2022

Prosjekttittel

Tilrettelegging for elever med skolevegring

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Kirsten Helen Flaten

Student

Ragnhild Wee

Prosjektperiode

19.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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).

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.

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 (spørreskjemaløser, skylagring eller videosamtale) 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette 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/fylle-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.

Lykke til med prosjektet!