



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS Master i utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Charlotte Tendenes Gabrielsen (signatur forfatter)
Veileder: Trude Havik	
Tittel på masteroppgaven: "Hva er ikke prøvd liksom? (...) de har jo prøvd alt..." Barn med skolevegring – deres opplevelser av tiltak og mobilspill som et spesifikt tiltak. Engelsk tittel: "What´s not tried? (...) like they have tried everything..." Children with school refusal problems - their experiences of measures and mobile games as a specific measure.	
Emneord: skolevegring, barnets stemme, tiltak, mobilspill, Gnist	Antall ord: 31 786 + vedlegg/annet: 37 061 Stavanger, 12.06.2020

”Hva er ikke prøvd liksom? (...) de har jo prøvd alt...”

Barn med skolevegring – deres opplevelser av tiltak og mobilspill som et spesifikt tiltak.

Forord

Jeg er nå ved veis ende av en fem år lang lærerutdanning. De to siste årene har jeg tatt en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Denne masteroppgaven har utviklet seg til å bli et hat/elsk forhold. Prosessen har vært svært lærerik og jeg har vært drevet av nysgjerrigheten etter å lære mer om skolevegringsproblematikk, ettersom dette virker til å være et økende problem i skolen. Samtidig har det vært en langvarig prosess, som har bydd på utfordringer. Gjennom arbeidet har jeg mange å takke, uten dere hadde det trolig ikke blitt noen oppgave.

En stor takk til veilederen min, Trude Havik, som inspirerte meg til å skrive om temaet skolevegring. Hun har kommet med god, konstruktive tilbakemeldinger langs veien, og alltid vært tilgjengelig når det trengs.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg vært så heldig og utviklet et samarbeid med gruppen Tackl, som utvikler et spill for målgruppen barn med skolevegring. Jeg vil frembringe en stor takk til dere for å inkludere meg i deres arbeid.

Takk til min familie som har gitt meg verktøyene til å fortsette arbeidet til tross for motbakker jeg møter på veien. Takk til min kjære samboer som i tide og utide har gått med på å lytte og komme med gode innspill til oppgaven. Takk til Katarina for at du tok deg tid til å korrekturlese og komme med gode tilbakemeldinger. Og takk til mine venner og medstudenter for alle timene sammen på lesesalen.

Til slutt vil jeg utrette en stor takk til de modige informantene som våget å stille opp og fortelle sin historie.

Jeg ser frem til å ta i bruk all kunnskapen jeg har tilnærmet meg gjennom utdanningen som nyutdannet lærer og spesialpedagog fra høsten av.

Stavanger, juni 2020

Charlotte Tendenes Gabrielsen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	VI
ABSTRACT	VII
1. INTRODUKSJONSDEL	1
1.1 RELEVANS OG TIDLIGERE FORSKNING	1
1.2 HENSIKT MED STUDIEN	1
2. TEORIDEL	2
2.1 AVGRENSING AV BEGREPET SKOLEVEGRING	2
2.2 GENERELT OM SKOLEVEGRINGSPROBLEMATIKKEN	4
2.3 TILTAK	6
2.4 BARN DELAKTIGHET	8
2.5 FOREBYGGENDE TILTAK	9
2.5.1 Læringsmiljø	9
2.5.2 Hjem som ressurs	11
2.5.3 Fraværsregistrering og oppfølging av fravær	11
2.6 TIDLIG INTERVENSJON	12
2.6.1 Medelever som ressurs	12
2.6.2 Tilpasning av timeplan	12
2.6.3 Tett oppfølging av barnet	13
2.6.4 Motiverende aktiviteter	13
2.6.5 Spill som et tiltak	14
2.7 MÅLRETTE TILTAK	17
2.7.1 Hjemmeundervisning	17
2.7.2 Kognitiv terapi	18
2.7.3 Gradvis eksponering	20
2.7.4 Skolebytte	21
2.7.5 Alternativ skole	21
2.8 OPPSUMMERING AV TEORIDEL	22
3. METODE	22
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	23
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju	23
3.1.2 Godkjenning av studien	23
3.2 FENOMENOLOGISK OG HERMENEUTISK TILNÆRMING	24
3.3 DATAINNSAMLING	24
3.3.1 Utvalg	24
3.3.2 Intervjuguide	26
3.3.3 Gjennomføring av pre-studie	27
3.3.4 Gjennomføring av intervju	28
3.4 ANALYSEMETODE	30
3.4.1 Transkribering	31
3.5 ETIKK	31
3.5.1 Informert samtykke	32
3.5.2 Konfidensialitet	32
3.5.3 Konsekvenser	33
3.5.4 Forskerens rolle	34
3.6 RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET	35

3.6.1	Reliabilitet.....	35
3.6.2	Validitet.....	36
3.6.3	Overførbarhet.....	37
4.	RESULTATER.....	38
4.1	BESKRIVELSE AV INFORMANTENES INDIVIDUELLE SITUASJON	38
4.2	UTPRØVDE TILTAK.....	40
4.3	BARNAS DELAKTIGHET AV IVERKSATTE TILTAK.....	42
4.4	OPPLEVELSEN AV IVERKSATTE TILTAK	43
4.4.1	Tilpasning av timeplanen.....	43
4.4.2	Kontaktperson.....	44
4.4.3	Tilgang til atskilte rom.....	45
4.4.4	Psykolog.....	45
4.4.5	Reduserte skoledager.....	46
4.4.6	Motiverende aktiviteter.....	47
4.4.7	Skolepersonell tar kontakt når barnet er hjemmeværende.....	48
4.4.8	Tettere oppfølging med hjemmet.....	49
4.4.9	Gradvis eksponering	50
4.4.10	Skolepersonell står klar ved inngang om morgenen	51
4.4.11	Medelever som ressurs.....	52
4.4.12	Skolearbeid ved fravær.....	52
4.4.13	Forelder følger barn til skolen.....	53
4.4.14	Alternativ skole.....	53
4.4.15	Skolebytte.....	54
4.4.16	Samarbeid med barnevernet.....	54
4.5	OPPSUMMERING AV BARNAS OPPLEVELSER AV IVERKSATTE TILTAK	55
4.6	GNIST SOM ET TILTAK	56
4.7	TIDSBRUK HJEMME	58
5.	DISKUSJON.....	59
5.1	BARNAS DELAKTIGHET.....	60
5.2	DEN NEGATIVE SIRKELEN	61
5.3	OPPLEVELSER AV ANDRE TILTAK	66
5.3.1	Tilpasning av timeplan.....	66
5.3.2	Møte eleven	67
5.3.3	Store klasser	68
5.3.4	Belønning og motiverende aktivitet.....	69
5.3.5	Terapeutisk tilnærming	70
5.3.6	Skolebytte	71
5.4	RESSURSER UTENFRA.....	72
5.4.1	Hjem som ressurs	72
5.4.2	Medelever som ressurs.....	73
5.4.3	Psykolog som ressurs.....	74
5.4.4	Andre instanser.....	75
5.5	OPPSUMMERING AV TILTAKENE	76
5.6	GNIST SOM ET TILTAK	77
5.6.1	Førsteinntrykk av Gnist.....	78
5.6.2	Hensikten med Gnist	78
5.6.3	Oppsummering av Gnist.....	79
6.	AVSLUTNING	80
6.1	SVAR PÅ PROBLEMSTILLING	80
6.2	PRAKTISKE IMPLIKASJONER	82
6.3	STUDIENS STYRKER OG SVAKHETER	83
6.4	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	84

REFERANSELISTE	85
VEDLEGG	93
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD.....	94
VEDLEGG 2: INFORMASJONSBREV TIL FORESATT	97
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER	102
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE.....	104

Sammendrag

Formålet med masteroppgaven har vært å fremme barnets stemme innen skolevegringsproblematikk. Dette er blitt gjort ved å se på barnets opplevelser av tiltak som er blitt iverksatt for dem. I tillegg har oppgaven sett på et mobilspill som er under utvikling, Gnist, som har som formål å øke skoleoppmøtet og redusere angst hos barn med skolevegring. Studien har tatt for seg to problemstillinger: ”Hvordan opplever barn med skolevegring tiltak som blir iverksatt for dem? På hvilken måte kan et mobilspill være et aktuelt tiltak for barn med skolevegring?” Oppgaven er forankret i teori knyttet opp mot ulike tiltak som anbefales i arbeid med skolevegringsproblematikk.

Det har blitt gjennomført en pre-studie av en ungdomsskoleklasse om en prototype av Gnist, og elevenes tanker rundt spillet. Studien besto av en utprøving og intervju av elevene, sammen med Tackl som utvikler Gnist. Hovedstudien min er en kvalitativ studie, bestående av intervju av fire informanter, som alle er barn som strever med skolevegring.

Fra resultatdelen ble det illustrert at det er iverksatt mange tiltak for disse fire informantene. I tillegg kom det tydelig frem at selv om alle informantene strever med skolevegring, hadde de ulike opplevelser med tiltakene. Et funn viste at noen tiltak opplevdes som en nødvendighet for barnas behov. Derimot betydde ikke det nødvendigvis at tiltakene opplevdes utelukkende positive, men at de kunne forsterke følelsen av sosial isolasjon eller mislykkethet. Et av mine funn avdekket utfordringer med å gjøre barna delaktige i prosessen med å iverksette tiltak. Studien viste videre at delaktighet kunne ha innvirkning på opplevelsen av tiltakene.

Abstract

The purpose of this master's thesis has been to promote the child's voice within school refusal problems. This has been done by observing the child's experiences of measures implemented for them. In addition, parts of the thesis review a mobile game under development, Spark (Norwegian: Gnist), which purpose is to increase school attendance and reduce anxiety for children with low school attendance. My study addresses two research questions: "How do children with school refusal experience implemented measures? In what way can a mobile game be a relevant measure for children with school refusal?" My thesis is anchored in a theory linked to various measures recommended when working with school refusal problems.

A pre-study at lower secondary school has been conducted on a prototype of Spark and the pupil's thoughts around the game. The study consisted of a trial and interviews with the pupils, together with Tackl, the group that develops Spark. My main study is a qualitative study, consisting of interviews of four informants. The informants are children who all struggle with school refusal.

The result section illustrates that several different measures have been implemented for these four informants. In addition, it is clearly stated that although all informants struggle with school refusal, they experienced the measures in different manners. One finding demonstrated that measures are perceived as a necessity for children's needs. On the other hand, this does not necessarily mean that the measures are perceived exclusively positive, but even can enhance the sense of social isolation or failure. One of my findings revealed challenges against the children's involvement in the process of taking action. The study indicate that their involvement directly affects the experiences of the initiative

1. Introduksjonsdel

1.1 Relevans og tidligere forskning

Det virker som skolefravær blir et stadig økende problem (Kearney & Graczyk, 2014, s. 1). Dette gjelder også skolevegring, som får stor oppmerksomhet både blant forskere og media (Havik, 2018, s. 16; Wilkins, 2008, s. 12). Baker og Bishop (2015, s. 356) som studerte årsaker til elevenes omfattende fravær, presiserer at til tross for at en er klar over viktigheten av å undersøke individuelle opplevelser, savner de studier som inkluderer barnets stemme i skolevegringssaker. Heyne et al. (2019a) har i sin artikkel sett på hvordan et godt samarbeid og en forståelse mellom de ulike aktørene som er involvert ved ulike skolefraværproblematikker kan bidra til å forbedre skoledeltakelsen blant elevene. Videre trekker de frem ulike studier som omhandler perspektiver blant de ulike aktørene; barn, foreldre, lærere og andre relevante fagpersonell. Også i denne artikkelen problematiseres det lave antallet kvalitative studier som er publisert om barn med skolevegring (Heyne et al., 2019a). Av studier som vektlegger barnas perspektiver trekkes to frem; Wilkins (2008) med sin studie fra et elevperspektiv, som tidligere strevde ved ordinær skole og motivasjon for oppmøte ved en alternativ skole, og Baker og Bishop (2015) sin studie om årsaker til fravær (referert i Heyne et al., 2019a). I tillegg gjennomførte Nuttall og Woods (2013) en studie av to ungdomsjenter som strevde med skolevegring. Ved å intervju barna selv, foreldrene, lærere og andre profesjonelle ønsket de å finne effektive tiltak for barn med skolevegring. Oppsummert tyder det på at det finnes få tidligere studier som ser på skolevegring fra et barns perspektiv.

1.2 Hensikt med studien

På grunnlag av at flere signaliserer at skolevegring er en økende problematikk, samtidig som det trekkes frem manglende forskning fra et elevperspektiv, ønsker jeg i min masteroppgave å fordype meg nettopp innen denne tematikken. Grunnet omfangskravet til

en masteroppgave vil jeg definere studien mot å omhandle de elevene ¹ som har skolevegring. Til tross for at elevene er de mest sentrale aktørene innen denne problematikken, har deres stemme hatt liten plass i tidligere forskning. Det kan også tenkes at det finnes mørketall blant denne gruppen elever (Havik, 2015, s. 43), noe som gjør det mer utfordrende å få god oversikt over problematikken. Samtidig er disse elevene sårbare (Havik, 2018, s. 29; Heyne, Rollings, King & Tonge, 2002, s. 6-7). Det kan derfor være en krevende gruppe å forske på. Hensikten med studien er å belyse barnas tanker om ulike tiltak og bidra til økt forståelse rundt hvordan ulike tiltak oppleves og fungerer for dem. Gjennom studien vil også et spill som er under utvikling, for å hjelpe barn med skolevegring, bli trukket frem som et aktuelt tiltak. Problemstillingen består av to spørsmål og lyder som følger:

”Hvordan opplever barn med skolevegring tiltak som blir iverksatt for dem? På hvilken måte kan et mobilspill være et aktuelt tiltak for barn med skolevegring?”

Gjennom masteroppgaven blir det bevisst brukt formuleringer som “barn med skolevegring”, heller enn “skolevegrere”, for å prøve å illustrere at hvert enkelt barn er mer enn bare sine utfordringer. Med barn mener jeg elever som er i grunnskolealder.

2. Teoridel

2.1 Avgrensing av begrepet skolevegring

Begrepet skolevegring har en lang historie, hvor det har blitt brukt en rekke ulike termer og definisjoner for å prøve å finne en best mulig tilnærming til problematikken (Heyne, Gren-Landell, Melvin & Gentle-Genitty, 2019b, s. 8). Berg, Nichols & Pritchard (1969, s. 123) utviklet kriterier for skolevegring, som fortsatt blir mye brukt, og i en ny oppsummeringsartikkel om skolevegring blir det referert til disse kriteriene (Ingul, Havik & Heyne, 2018, s. 1). Det første kriteriet handler om elevens følelse av motvilje til å gå på

¹ Jeg velger å variere mellom å skrive elev og barn i denne oppgaven, og mer konkret elev når jeg omtaler eleven i relasjon til noe i og med skolen, og barn når det er i relasjon til foreldre, eller at de omtales på generelt basis.

skolen, og som et resultat av det å utvikle et langvarig fravær (1). Videre kan barnet kjenne på ulike emosjonelle ubehag som eksempelvis somatiske plager, angst, eller bli nedstemt (2). Barna er ofte hjemme i skoletiden, og dette er noe deres foreldre vet om (3). Det fjerde kriteriet presiserer at selv om barnet kan utøve motstand når foreldrene prøver å få dem på skolen, er det ikke tilfellet at barnet har noen alvorlig, antisosial atferd (4). Det siste kriteriet handler om at foreldrene har gjort en innsats for å få barna sine på skolen, uten at de lykkes (5) (Ingul et al., 2018, s. 1). Denne definisjonen blir benyttet for skolevegring i masteroppgaven.

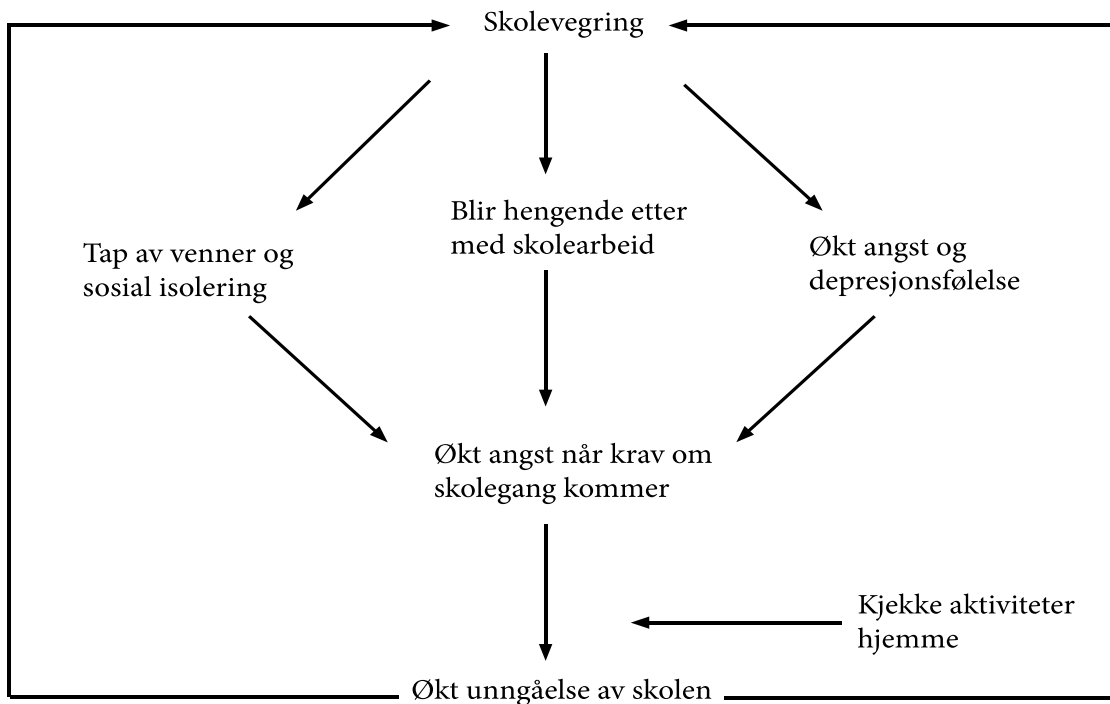
Kearney og Silverman (Kearney, 2001, s. 88; Kearney, Lemos & Silverman, 2004, s. 275-276) problematiserer den generelle oppfattelsen av skolefravær, og ønsker å gå mer i dybden på ulike funksjoner for å gjøre det mer overkommelig å arbeide med. De bruker begrepet skolevegringsatferd, og skiller mellom negative- og positive forsterkninger eller funksjoner. Funksjonene tar for seg opprettholdende faktorer, eller motivasjonsfaktorer som gjør at barnet ikke møter opp på skolen (Kearney, 2001, s. 88). Innenfor de negative forsterkningene trekker de frem to undergrupper; barn som unngår stimuli som fremprovoserer negative affekter eller somatiske plager (1), og barn som unngår sosiale og evaluerende situasjoner (2) (Kearney et al., 2004, s. 276). Innenfor positive forsterkninger trekkes det frem barn som ønsker oppmerksomhet fra foreldrene eller signifikante andre (3), og barn som søker etter andre forsterkninger utenfor skolesettingen (4). De to første kategoriene kan summeres som skolevegringsproblematikk, den tredje kan regnes som separasjonsangst og den siste som skulk. Gjennom denne studien tas det utgangspunkt i de elevene som holder seg borte fra skolen grunnet negative forsterkninger, mer nøyaktig de barna som inngår i beskrivelsen i funksjon en og to. Elevene som unngår negativ stimuli er mest typisk for de litt yngre barna. De opplever en generell følelse av ubehag på skolen, og kan ha vanskeligheter med å oppgi en konkret årsak til hvorfor det er slik (Kearney et al., 2004, s. 276). Elevene som unngår sosiale og evaluerende situasjoner gjelder oftere de litt eldre barna, og flere av disse har forhøyede nivåer av både generell og sosial angst, i tillegg til depressive symptomer og somatiske plager (Kearney, 2001, s. 92).

Skolevegring blir sett på som en type ugyldig fravær, hvor årsaken ofte knyttes mot emosjonelle utfordringer (Overland & Nordahl, 2013, s. 17). Skolevegring er ingen diagnose, men en fellesbetegnelse på barn som har en del likhetstrekk (Havik, 2018, s. 27). Typiske kjennetegn for barn med skolevegring kan være fravær, somatiske plager, tegn til

angst (Ingul et al., 2018, s. 8; Jones & Suveg, 2015, s. 212; Olsen & Holme, 2018, s. 50), depresjon og konsentrasjonsvansker (Ingul et al., 2018, s. 8; Olsen & Holme, 2018, s. 50). Ulike somatiske plager kan være kvalme, hodepine eller magesmerter, som kan forsvinne i det de slipper å gå på skolen, eksempelvis i ferier (Havik, 2018, s. 29). Angstproblematikk kan i tillegg for noen utvikle seg til å bli en sekundærvanske for barn med skolevegring (Havik, 2018, s. 30; Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008, s. 30-31).

2.2 Generelt om skolevegringsproblematikken

Elever som utvikler skolevegring kan etter hvert risikere å komme inn i en negativ sirkel (Thambirajah et al., 2008, s. 32). Ved å unngå å møte opp på skolen kan eleven føle på en midlertidig lettelse over å slippe å møte ubehaget (Olsen & Holmen, 2018, s. 87). Deres handling gir en umiddelbar konsekvens, i dette tilfelle redusert ubehag, noe som kan virke appellerende der og da (Friberg, Karlberg, Lax & Palmér, 2015, s. 48-49). Ut fra elevenes ståsted kan det være et forståelig valg å velge bort stressende, angstfremkallende og utfordrende situasjoner. De kan ta avgjørelsen for å beskytte seg mot sin egen selvpoppfatning og faglige nederlag (Overland & Nordahl, 2013, s. 59). Derimot kan en slik unngåelse over tid medføre et større ubehag når en skal prøve å komme seg tilbake på skolen, og dermed kan fraværet øke enda mer. I takt med at skolefravær øker, kan eleven oppleve utfordringer med å holde følge med skolearbeidet, i tillegg til å få en følelse av sosial isolasjon. En slik negativ sirkel kan kalles for en negativ forsterker, og kan bidra både til økt fravær og angstfølelse (Thambirajah et al., 2008, s. 32). Elever med sosial angst og lav selvfølelse, kan forsøke å unngå muntlige presentasjoner i klassen, og medelever kan reagere på dette med liten aksept og starte å ignorere denne eleven (Havik, 2018, s. 85). Dette kan resultere i at eleven opplever økt angst og mer ensomhet. I en slik situasjon blir det viktig at læreren arbeider for å skape støttende relasjoner og utøve respekt for hverandre i klassen. Å gå inn som et godt eksempel som lærer kan være med på å snu, eller stanse denne negative utviklingen (Havik, 2018, s. 85).



Figur 2.1: Den negative sirkelen (Thambirajah et al., 2008, s. 32, oversatt fra engelsk).

Å kjenne på angst i perioder er en naturlig del av alle menneskers liv. Derimot, i hendelsen ovenfor, er angsten så stor at det blir hemmende for hverdagsaktiviteten (Havik, 2018, s. 65; Olsen & Holmen, 2018, s. 148; Thambirajah, et al., 2008, s. 47-48). En studie viser at halvparten av informantene deres, barn med skolevegring, strevde med angst eller depresjon, eller begge deler (McShane, Walter & Rey, 2001, s. 824). I en annen studie finner de at 25 prosent av disse elevene strevde med mentale lidelser, angst, depresjon eller begge deler (Egger, Costello & Angold, 2003, s. 801). I en tredje studie presiseres det at ikke alle som strever med angst, automatisk vegrer seg for å gå på skolen, og at skolevegring er mer sammensatt (Ingul & Nordahl, 2013, s. 1).

Når elevene opplever stressende perioder, kan de se verdien av å ta en pause fra det som stresser en, for eksempel enkelte situasjoner i skolen (Eriksen, Sletten, Bakken & Soest, 2017, s. 56). Dette eksemplifiseres med at de har en midlertidig tilbaketrekning hvor alt av krav og press stenges ute. Håpet blir da at en slik handling fører til at de klarer å samle krefter. Dette kan forklares med at negativt stress over tid kan føre til redusert motivasjon (Overland & Nordahl, 2013, s. 61). Stress baseres ikke ut ifra hva elevenes faktiske muligheter for å mestre en situasjon er, men i hvor stor grad en selv har tro på mestring.

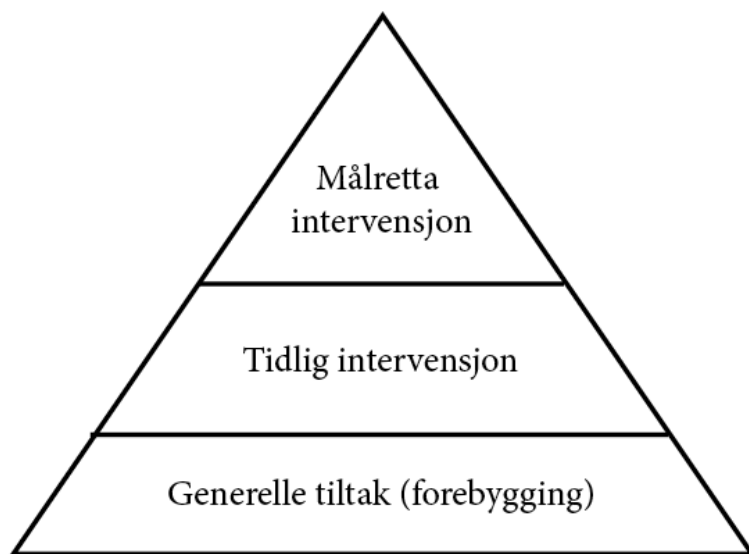
I den generelle delen av læreplanen står det:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringene sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2)

Sitatet tydeliggjør lærerens plikt til å arbeide for at alle elever skal mestre skolegangen og eget liv. For elever med skolevegring, som gjerne strever med begge deler, blir det viktig at skolen bidrar. Også i Overordnet del som trer i kraft i år, 2020, fremheves dette arbeidet under et av de tverrfaglige temaene ”Folkehelse og livsmestring”. Der legges det vekt på at skolen skal bidra til at elevene skal få de verktøyene en trenger for å mestre eget liv, og lære å håndtere medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dersom det ikke blir satt i gang en plan med tiltak i skolen og eventuelt behandling av disse elevene vil det være økt risiko for at de vil fortsette med å vise problematisk atferd, både emosjonelt og ved skoledeltakelse (King et al., 1998, s. 399-400). Videre kan dette medføre til flere alvorlige konsekvenser (Heyne et al., 2019b, s. 8; Ingul, 2005, s. 37). Blant annet kan det påvirke barnets videre utvikling, tilføre stress til familien rundt, i tillegg til at det kan ha negativ effekt på utdanning og mental helse (Heyne, Rollings, King & Tonge, 2002, s. 1; Kearney, 2001, s. 46).

2.3 Tiltak

Etter grundig kartlegging av risiko, beskyttelse og opprettholdende faktorer hos den enkelte eleven, må individuelle tilpassede tiltak iverksettes. Tiltak kan ta utgangspunkt i en tiltakspyramide, ut fra hvor store fraværproblemer elevene har (Havik, 2018, s. 96-97).



Figur 2.2: Tiltakspyramiden (Havik, 2018, s. 97).

Ettersom skolevegring er et komplekst problem, og hver elev er forskjellig, blir det viktig å iverksette tiltak som er tilpasset den enkelte eleven. Det nederste nivået av pyramiden handler om generelle, forebyggende tiltak som gjelder alle elever. Eksempler på forebyggende tiltak kan være fraværsregistrering, bygge gode relasjoner til lærer og medelever, og ha forutsigbarhet og trygge rammer (Havik, 2018, s. 105-124). Nivå to omhandler tidlig intervensjon som går ut på målretta tiltak tiltenkt mellom fem og ti prosent av elevgruppen. Det finnes mye dokumentert forskning på at tidlig innsats er effektivt (Havik, 2018, s. 136; Heyne et al., 2019b, s. 8; Nuttall & Woods, 2013, s. 358; Olsen & Holmen, 2018, s. 65; Thambirajah et al., 2008, s. 30-31). På dette nivået handler det om å arbeide med tilrettelegging for de elevene som viser tegn til å utvikle skolevegring, eksempelvis medelever som ressurs (Havik, 2018, s. 136-144). Øverst i pyramiden finner vi målretta tiltak for noen få elever, omtrent en til fem prosent (Havik, 2018, s. 96-97). Tiltak som tilhører dette nivået kan være kognitiv terapi eller eksponering i håp om å overkomme frykten (Havik, 2018, s. 144-150). Før en setter opp tiltak bør en ha full oversikt over hva det underliggende utfordringen til den enkelte eleven er (Kearney, 2007, s. 59; Thambirajah et al., 2008, s. 57). McShane et al. (2001, s. 825) konkluderer med at tiltak må tilpasses mot de ulike utfordringer elevgruppen har, og årsakene til at disse utfordringene har oppstått. En elevs behov vil ikke automatisk stemme overens med alle elevers behov, selv om skolevegringsproblematikk er gjennomgående for dem alle (Friberg et al., 2015, s. 98). Nuttall og Woods (2013, s. 359-361) trekker også frem kompleksiteten

i hvert tilfelle, og at hver identifiserbar årsak må ses i lys av hver enkeltsak. Det kan bety at hva som fungerer for en elev, ikke nødvendigvis vil fungere for en annen.

2.4 Barns delaktighet

Før en skal iverksette tiltak bør en bruke tid på å kartlegge utfordringene (Havik, 2018, s. 136). For å få en god oversikt over det enkelte barns utfordringer kan en la barnet selv, lærer og foreldrene fortelle om barnets situasjon, i tillegg til å observere deres atferd (Kearney, 2007, s. s. 59). En kan sette opp et skjema hvor en tar for seg tegn og mulige årsaker, planlagte tiltak, tid for evaluering og hvem som skal evaluere (Havik, 2018, s. 136-137). I dette arbeidet er det viktig at barnet selv blir involvert. Dette kan gjøres ved å stille spørsmål om hva elevene selv tenker er årsaken til skolefraværet. I tillegg kan en spørre hva de trenger for å komme tilbake på skolen, både av tiltak og belønninger. Det er også viktig at de får belyst sine tanker om eventuelle tiltak som de tror, eller har erfart, ikke fungerer. Dersom skolen ikke mestrer å sette inn belønning for riktig situasjon, for det eleven faktisk engster seg for, vil ikke belønningen komme til å fungere (Havik, 2018, s. 136). Nettopp derfor er det viktig å involvere eleven, for å kunne sette inn velfungerende tiltak og belønninger.

Elevens egne selvrapporteringer kan være med å bidra til å vurdere funksjonene til elevens atferd (se kap. 2.1 for de ulike funksjonene) (Kearney, 2001, s. 113). En funksjonsanalyse involverer både barnets og begge foreldrenes vurdering av hvorfor de unngår skolen. Barnets stemme skal inkluderes sammen med andre informasjonskilder, eksempelvis observasjoner av barnet og lærerrapporter. Sammen skal dette bidra til informasjon som kan hjelpe med å iverksette relevante tiltak (Kearney, 2001, s. 113).

Kearney og Silverman (1993, s. 85) har utarbeidet en systematisk, beskrivende, funksjonsanalyse for skolefravær. Denne analysen har til hensikt å identifisere opprettholdende variabler rundt skolefraværet, inkludert positive og negative forsterkere. Resultatene baserer seg på barnet og foreldrenes svar på de gitte spørsmålene.

Det er, som nevnt tidligere, viktig med tidlig innsats. I studien til Baker og Bishop (2015, s. 360) hadde de ikke satt i gang noen form for tilrettelegging for elevene ved to av fire

saker, før det hadde gått flere måneder siden de sist hadde møtt opp på skolen. Å forhaste seg gir heller ikke gevinst, og det er viktig spesielt i starten å innlede et godt samarbeid mellom alle aktuelle parter (Friberg et al., 2015, s. 79).

2.5 Forebyggende tiltak

I denne studien vil jeg undersøke barnas opplevelser av ulike tiltak som er iverksatt for deres skolevegring, i tillegg til å se på om et mobilspill kan være et aktuelt tiltak. Ettersom søkelyset retter seg mot de elevene som allerede strever med skolevegringsproblematikk, vil tidlige intervensjoner, og målretta tiltak vektlegges. Likevel er forebyggende tiltak viktig (Havik, 2018, s. 105; Kearney & Graczyk, 2014, s. 5). Forebyggende tiltak vil både være aktuell i den grad skolen kan bidra til å forebygge skolevegring, men også for elever som holder på å utvikle skolevegring. Et godt læringsmiljø, gode relasjoner til lærer og medelever, bruk av en velfungerende fraværsregistrering, samt et godt samarbeid med hjemmet vil være nøkkelfaktorer i arbeidet med disse barna (Havik, 2018, s. 106-131), og vil derfor bli trukket frem under dette kapittelet.

2.5.1 Læringsmiljø

Et godt læringsmiljø er viktig for alle elever, men spesielt viktig for elever som strever faglig og/eller sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2014). Gjennom å skape et godt læringsmiljø, med gode relasjoner til lærere og medelever, bidrar det til en forutsigbar og trygg skolehverdag (Havik, 2018, s. 110). Forutsigbarhet er viktig for elever med skolevegring (Havik, 2018, s. 108- 111). I tillegg til det sosiale samholdet på skolen kan også en mestring av faglig innhold ha en innvirkning på trivselen i skolen. Faglige utfordringer kan bidra til emosjonelt stress, som videre kan ha innvirkning på utvikling av skolevegring (Ingul, et al., 2018, s. 12). For å unngå dette er det viktig at skolen observerer og evaluerer læringsprogresjonen til eleven (Ingul et al., 2018, s. 9).

For å skape et godt læringsmiljø må en arbeide for å unngå et utrygt klassemiljø. Dette inkluderer både mobbing, og et generelt dårlig klassemiljø. Det å bli mobbet viser en tydelig sammenheng med skolevegring, spesielt på barnetrinnet (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015, s. 231-232). Kraftige frykttfølelser kan over tid utvikle seg til angst (Roland, 2014, s.

51). Dersom en har en underliggende angstfølelse vil den etter hvert også utløse frykt i situasjoner der en ikke normalt sett ville vært redd. En konsekvens av langvarige mobbetilfeller kan være at elevene, som har hatt flere dårligere erfaringer i møte med ulike personer, utvikler en frykt overfor andre mennesker generelt sett, og vil kunne takle sosialt press dårlig (Roland, 2014, s. 51). En strategi når en blir utsatt for mobbing, kan være at de får foreldrene til å tro de er syke, og derfor får være hjemme fra skolen (Roland, 2014, s. 27). Skolefravær og skolevegring kan bli en reaksjon på et utrygt læringsmiljø (Havik, 2018, s. 80). Skolepersonalet må, som et tiltak mot mobbing, observere og ha god kommunikasjon med både barna og foreldrene for å få oversikt over det sosiale nettverket (Ingul et al., 2018, s. 9).

Sett fra et lærerperspektiv kan det oppleves som krevende at det kan gå lange perioder mellom hver gang eleven møter opp på skolen (Olsen & Holmen, 2018, s. 52). Dersom en ikke får noen form for kontakt med eleven, vil det heller ikke være noe grunnlag for å bygge relasjon. Med dette i bakhodet vil det kunne tenkes at desto raskere en får en elev til å nærme seg skolebygget, jo større sannsynlighet vil det være for å lykkes (Olsen & Holmen, 2018, s. 52).

Det kan virke som at lærere som utstråler utholdenhet og motstandsdyktighet i sitt arbeid med å støtte eleven med skolevegring, bidrar til å gi håp (Nuttall & Woods, 2013, s. 359). En kan erkjenne at det kan ta tid før en ser en virkning i det arbeidet en gjør, og at det er naturlig at en må iverksette flere ulike tiltak, og eventuelt gjøre noen endringer etter evalueringer. I dette arbeidet blir det viktig at læreren signaliserer at eleven blir verdsatt, og ikke vil bli glemt (Nuttall & Woods, 2013, s. 359).

En studie av Wilkins (2008, s. 21) viste at en av de største kontrastene mellom ordinær skole og nye alternative skoler, var relasjonen mellom lærer og elev. På den nye skolen var det mer normalt å snakke med læreren utenom faglig kontekst, noe som bidro til at eleven følte seg sett. Også studien til Baker og Bishop (2015, s. 360) trekker frem viktigheten av lærere som bryr seg om elevene. En elev siteres her på at for å mestre skolen, hadde han hatt behov for en lærer som tok mer hensyn til det han strevde med. Elever som har en god relasjon til sine lærere, får mer tillit til tiltakene som blir satt opp, og de tør derfor å utfordre seg mer på ting de er redde for (Friberg, et al., 2015, s. 62). Fra Nuttall og Woods (2013, s. 358) sin studie kommer det frem at det kan være gunstig at eleven har en fast lærer som

alltid er tilgjengelig for dem, en slags kontaktperson. Det å ha en slik person som en kan ta kontakt med, spesielt i friminutt eller lignende, tydet i denne studien på at det kan bidra til å bygge tillit og selvsikkerhet.

2.5.2 Hjem som ressurs

For å mestre målet om å få eleven tilbake til skolen er et godt skole-hjem samarbeid essensielt (Olsen & Holmen, 2018, s. 151). Foreldrene kan ofte være mer bekymret for skolevegringsproblematikken sammenlignet med de skoleansatte, og kan føle seg både skyldige og utilstrekkelig (Thambirajah et al., 2008, s. 84). Det er derfor viktig at skolen viser forståelse og tar seg tid til å lytte. Skolen bør jobbe aktivt for å unngå at samtaler med foreldrene omhandler svakheter med barnet (Friberg et al., 2015, s. 77). Dette kan i verste fall forverre situasjonen med å sette relasjonen mellom hjem-skole på prøve. For å unngå en slik situasjon bør læreren jevnlig sende positive tilbakemelding om hva eleven mestrer.

Et alternativ for å forsøke å få barnet på skolen kan være at begge foreldrene sammen følger barnet på skolen (Heyne et al., 2002, s. 40-41). Det kan bidra til en trygghet for barnet å se at foreldrene samarbeider. Videre legges det vekt på at det er anbefalt at to personer sammen følger barnet. Dersom det ikke er realistisk å få med begge foreldrene kan en annen god venn eller nabo tre inn for å hjelpe. Det å ta følge med barnet på skoleveien, og om nødvendig unngå buss, bidrar til at barnet slipper å måtte håndtere medelever, noe som kan oppleves som krevende (Nuttall & Woods, 2013, s. 356).

2.5.3 Fraværsregistrering og oppfølging av fravær

Det kan, som nevnt tidligere, være gunstig for skolen å drive aktivt med fraværsregistrering (Ingul et al., 2018, s. 10; Overland & Nordahl, 2013, s. 69). Over tid kan en da se om fraværet danner et mønster over spesifikke dager, eller fag, eleven ofte er borte fra skolen. En kan også se om spesielle skoledager som aktivitetsdager, og dagene etter ferie kan være trigger for fravær. Det kan ofte være etter en lengre periode med fri fra skolen, som for eksempel etter en ferie eller sykdomsperiode, at eleven utvikler en vegring for å gå på skolen (Heyne & Sauter, 2012, s. 471; Thambirajah, et al., 2008, s. 25). For andre kan det forekomme mer gradvis (Baker & Bishop, 2015, s. 354). I alvorlige saker om skolevegring

kan en fort føle seg handlingslammet som et resultat av hvor lett det kan være å gå seg vill i alle problemene og mulighetene som finnes (Ingul, 2005, s 34). Fraværsregistreringen kan være en hjelp på veien mot å danne seg et bilde over hvilke konkrete årsaker det er som opprettholder skolevegringsproblematikken.

2.6 Tidlig intervensjon

Tiltakene som inngår under tidlig intervensjon omhandler tiltak som skal tilpasse og følge opp elever som begynner å utvikle skolefravær, eller er i faresonen for det (Havik, 2018, s. 136; Kearney & Graczyk, 2014, s. 9). I dette kapitlet blir tiltakene medelever som ressurs, tilpasning av timeplan, tett oppfølging av barnet, motiverende aktiviteter og spill som et tiltak presentert.

2.6.1 Medelever som ressurs

Ved økt fravær kan eleven oppleve å miste samhandlingen og tilhørigheten med sine medelever (Havik, 2018, s. 86). Det å opprettholde vennskapene kan være vanskelig når de ikke er tilstede på skolen over en lengre tidsperiode. Å arbeide med å gi elevene positive erfaringer, deriblant via vennskap, virker essensielt (Nuttall & Woods, 2013, s. 355). En elev fra Nuttall og Woods (2013, s. 355) sin studie opplevde at utviklingen av vennskap kunne bidra til økt selvtillit. Dersom en ser at fraværet gradvis øker, kan en mulighet være å aktivt bruke medelevene i klassen som en ressurs (Havik, 2018, s. 141-142; Thambirajah et al., 2008, s. 100). Dette kan gjøres på flere måter. Et alternativ er, dersom eleven ikke møter opp på skolen, å avtale at en medelev kommer hjem til barnet. Denne medeleven kan enten komme med skolebøker eller andre beskjeder fra skolen. Dette kan bidra til en sosial gevinst. Eleven kan få en opplevelse av å være savnet, og at folk fra skolen bryr seg (Nuttall & Woods, 2013, s. 355). Som lærer kan en også forsøke å oppmuntre både medelever og deres foreldre til å besøke barnet, hvor målet kan være at de etter hvert kan avtale å ta følge til skolen. Å bruke medelever som en slags budbringer er med å bidra til at avstanden mellom skole og hjem reduseres (Havik, 2018, s. 141-142).

2.6.2 Tilpasning av timeplan

Noen elever opplever konkrete fag, eller lærere, som spesielt utfordrende å håndtere (Thambirajah et al., 2008, s. 101). Et alternativt tiltak knyttet til denne utfordringen er i en periode å frita eleven fra noen fag, eller skolesituasjoner, som gir økt angstfølelse. Et slikt tiltak er ofte midlertidig, mens en evaluerer effekten, og prøver å finne måter som kan gjøre disse settingene mer overkommelig for eleven. Det kan også være aktuelt å la eleven få alternative lunsjpauser, eller aktiviteter, i friminuttene dersom disse tidene føles krevende ut for eleven. En annen utfordring kan være å håndtere å delta i fulle klasser (Nuttall & Woods, 2013, s. 356). Her kan det lages alternative tiltak hvor eleven slipper å håndtere et stort antall personer samtidig. Dersom en lar eleven, over en periode, arbeide på et grupperom vil det bli viktig å gradvis inkludere flere medelever i dette arbeidet, slik at overgangen etter hvert til ordinært klasserom blir enklere (Havik, 2018, s. 142). For noen elever kan det også være aktuelt å implementere noen timer i uken hvor en får mulighet til å arbeide med blant annet gradvis eksponering (se kap. 2.7.3) (Thambirajah et al., 2008, s. 101).

2.6.3 Tett oppfølging av barnet

Det er en fordel å forsøke å redusere avstanden som kan oppleves mellom skole og hjem i perioder hvor eleven er mye borte (Friberg et al., 2015, s. 131). Skolen kan til tider låse seg i ideen om at eleven må møte opp på skolen for at en skal ha mulighet til å arbeide videre med skolevegringsproblematikken. Videre blir det presisert at skolen bør være fleksible for å endre på arbeidstid om nødvendig, og få til møter med hjemmet. Dette tiltaket kan vise seg å være gunstig dersom fraværet har vedvart over lengre tid (Friberg et al., 2015, s. 131). Et annet tiltak som kan ha stor effekt i perioder hvor elever er borte fra skolen, er å få melding fra skolepersonell (Olsen & Holmen, 2018, s. 52). Et slikt tiltak kan bidra til at eleven føler seg sett og verdsatt (Friberg et al., 2015, s. 141). På dager hvor eleven møter opp på skolen kan et godt tiltak være at samme skolepersonell står klar for å møte eleven i døra ved skolen. Fordelen med et slikt tiltak kan være at barnet føler seg trygg på hvem en kan henvende seg til dersom det oppstår noen problemer. For foreldrene kan det være en trygghet i det å vite hvem de kan sende meldinger til dersom de føler behov for det (Friberg et al., 2015, s. 141).

2.6.4 Motiverende aktiviteter

For å forsøke å oppmuntre til ønsket oppførsel kan det settes opp et belønningssystem (Friberg et al., 2015, s. 67). Da kan en sette opp noen punkter om oppførsel som er ønskelig å forsterke, eksempelvis å pakke skolesekken sin og å delta i første time. Videre er det viktig å sette opp noen belønninger som barna skal få når de mestrer målet som er satt. Eksempel på belønning kan være ulike aktiviteter som kino eller bowling. Barnet kan også få spilletid som belønning, eksempelvis for hvert punkt barnet fullfører får en 30 minutter spilletid (Friberg et al., 2015, s. 70). Dersom et slikt belønningssystem skal tre i kraft er det viktig at barnet ikke uavhengig av om en mestrer oppgaven får tilgang til belønningene, og en bør med fordel være generøs med belønningene, spesielt i starten (Friberg et al., 2015, s. 71-72). Etter noen uker bør en evaluere effekten av tiltaket. For foreldrene kan det være vanskelig å gi slipp på problemfokuset de har hatt tidligere. Da kan det være viktig å oppmuntre foreldrene og fortelle hvor viktig det er at de klarer å vektlegge det barnet mestrer for at tiltaket skal fungere optimalt.

Noen kan ha en forestilling om at en ikke bør starte arbeidet mot en forbedring før ting kjennes greit ut (Friberg et al., 2015, s. 60). En slik tankegang kan derimot utsette en progresjon av eleven ettersom det vil være liten sannsynlighet for at en helt plutselig våkner opp og får lyst til å gå på skolen igjen. For noen barn kan det å være hjemme derimot by på positive opplevelser som kan forsterke ønsket om å være hjemme (Heyne et al., 2002, s. 4; Olsen & Holmen, 2018, s. 50-51). Eksempler på slike goder kan være oppmerksomheten fra foreldrene, få mer tid til å spille dataspill, eller treffe venner som også er borte fra skolen. I Nuttall og Woods (2013, s. 357) sin artikkel tydeliggjøres viktigheten av at fraværet ikke må bli forsterket ved at barna får lov til å gjøre morsomme aktiviteter hjemme i skoletiden. På dager hvor barnet er hjemme blir det viktig å fortsette med rutiner som tilsvarer en skolehverdag.

2.6.5 Spill som et tiltak

For flere av våre ungdommer i dag har tid foran skjermer økt sammenlignet med bare et tiår tilbake (Bucksch et al., 2016, s. 417), og kan betraktes som den mest populære formen for fritidsaktivitet (Brunborg et al., 2013, s. 116). Det økte tidsfordrivet blant skjermaktiviteter ser ikke nødvendigvis ut til å ha noen direkte innvirkning knyttet til økningen av psykiske helseplager, med mindre det er i så stor grad at det går over til å bli et problem i hverdagen (Brunborg et al., 2013). Derimot bruker flere av elever med høyt

skolefravær tiden de egentlig skulle ha vært på skolen til disse skjermaktivitetene (Havik, 2018, s. 89). Det kan virke som om flere aktører har åpnet øynene for å utnytte denne økte interessen om skjermbruk, og en kan se en økning når det kommer til utvikling av spill tilnærminger i arbeid med ulike helseintervensjoner (Lau, Smit, Fleming & Riper, 2017, s. 1). Fleming et al. (2017, s. 1) har publisert en artikkel som trekker frem potensialet og viktigheten av seriøse spill som skal fremme mental helse, samtidig som de etterspør mer forskning på området. Å bruke spill til formålet om å fremme psykisk helse kan være med å bidra til at flere som ellers ikke har tilgang eller våger å oppsøke behandling kan få hjelp (Fleming, et al., 2017, s. 2). Det er blitt vist ved flere anledninger at ulike spill har bidratt til atferdsendringer fra dem som spiller dem (Read & Shortell, 2011, s. 1704). Dersom eleven får mulighet til å ta i bruk et godt tilpasset spill kan spillet bidra til at eleven begynner å reflektere over spesifikke situasjoner (Plass, Homer & Kinzer, 2015, s. 261). Dette kan både omhandle ulike kognitive ferdigheter og følelser.

En viktig forutsetning når en skal utvikle spill blir å mestre balansen mellom å lage dem så vanskelige at brukeren føler at det kreves anstrengelse for å lykkes, samtidig som en også føler seg trygg på at det er mulig å oppnå mestring (Sort & Khazaal, 2017, s. 4). Det å ikke ha en for stor grad av gjentakelse kan være viktig for at brukeren ikke skal miste interessen for fort. Motivasjonsfaktoren blir et sentralt tema når en tar for seg spill (Plass, Homer & Kinzer, 2015, s. 260).

Gnist, et mobilspill under utvikling av gruppen Tackl, kan betraktes som et av disse seriøse spillene som ønsker å fremme psykisk helse. Spillet har som mål å øke skoleoppmøtet, redusere angst og støtte fagpersoner til å kartlegge utfordringer og problemer (Høiseth & Holme, 2019, s. 3). De har et ønske om å hjelpe barn til å mestre de daglige oppgavene på en mer motiverende, morsom og magisk måte (Høiseth & Holme, 2019, s. 1). Målgruppen for spillet er satt fra 10-13 år, hvor det tas utgangspunkt i de barna som er i risiko, eller i tidlig stadium, til å utvikle skolevegring.



Figur 2.3: Innblikk fra Gnist (Høiseth, Alsos, Holme, Gabrielsen & Ek, 2020, s. 3).

Spillet deler opp dagen i naturlige bolker; før skolen, på vei til skolen, på vei hjem, og en kveldsevaluering, og tar for seg konkrete oppgaver de skal gjøre i den tidsperioden (Høiseth & Holme, 2019, s. 3). Spillet fungerer som en daglig syklus, hvor dagen starter med at barnet åpner spillet på morgenen og vekker følgesvennen sin. Å dele opp dagen slik, samtidig som de følges gjennom aktivitetene av en oppmuntrende følgesvenn som de selv har valgt ved starten av spillet, kan bidra til at barnet føler mestring og progresjon (Høiseth & Holme, 2019, s. 3-4). Følgesvennen er en karakter som følger deg gjennom hele spillet og har som formål å vise til at ingen er feilfri, og at det ufullkomne kan være fortryllende (Høiseth & Holme, 2019, s. 6).

Om morgenen vil følgesvennen stille spørsmål om diverse morgenrutiner, eksempelvis pusse tennene, kle på seg og spise frokost (Høiseth & Holme, 2019, s. 7). Etter hvert som barnet gjennomfører de forskjellige oppdragene skal de registrere dette på spillet og få poeng for det. Når alle morgenoppdragene er utført er det på tide å dra på skolen. Spillet vil registrere barnets lokasjon, og desto nærmere skolen barnet går, jo flere poeng vil en oppnå. Barnet kan også legge inn timeplanen sin fra skolen, med det formålet å få en oversikt for barnet og å gjøre den lett tilgjengelig (Høiseth & Holme, 2019, s. 4). Gnist har tatt høyde for at ikke alle skoler tillater mobil på skolen, og det er derfor ikke noen deler i spillet de må gjøre når barnet er på skolen. Etter skoleslutt vil spillet stille ulike spørsmål om hvordan barnet har hatt det på skolen denne dagen (Høiseth & Holme, 2019, s. 7). Planen er at spillet skal registrere hvor mange timer barnet har vært på skolen, og få poeng deretter. Også på vei hjem fra skolen vil barnet få poeng. På slutten av dagen oppsummerer

Gnist hvordan dagen har vært for barnet med visualisering over de ulike fullførte oppdragene. Oppsummeringen tar for seg hva barnet mestrer, uten å synliggjøre oppdragene barnet ikke har greid å utføre. Over tid gir spillet en oversikt hvor en kan sammenligne dager, slik at barnet kan få et overblikk over dager, eller timer, som gjentakende er utfordrende, eller ofte oppleves som greie. Gnist kan med dette være med å kartlegge, og strukturere dagene, og bidra til at eleven får en bredere forståelse til hva de overordnede utfordringene deres er.

Barnet kan selv bestemme om de ønsker å dele dataene fra spillet med foreldrene og lærere. Medelever, foreldrene og lærere har mulighet til å opprette en vennekonto. Derfra er tanken at de kan sende oppmuntrende meldinger, eksempelvis på dager hvor barnet ikke møter opp (Høiseth & Holme, 2019, s. 7). Gjennom spillet skal barna få mulighet til å sanke poeng på ulike oppgaver de utfører. Poengene kan brukes i en såkalt butikk hvor barna kan kjøpe ulikt ”stæsj” til følgesvennen sin. En kan også tenke seg at disse poengene kan brukes utenfor selve spillet og, med å eksempelvis lage avtaler med foreldrene eller lærere om at barnet skal få en belønning når en oppnår en viss poengsum.

2.7 Målretta tiltak

Målretta tiltak er rettet mot de elevene som har utviklet langvarig og alvorlig skolefravær (Havik, 2018, s. 144; Kearney & Graczyk, 2014, 13). Gjennom dette kapittelet vil tiltakene hjemmeundervisning, kognitiv terapi, gradvis eksponering, skolebytte og alternativ skole bli trukket frem.

2.7.1 Hjemmeundervisning

Etter hvert som skolefraværet øker, kan noen barn og foreldre begynne å etterspørre hjemmeundervisning (Havik, 2016, s. 103; Thambirajah et al., 2008, s. 109-120). Det kan være praktisk å sende hjem skolearbeid og undervisningsmateriale dersom eleven ikke mestrer å møte opp på skolen (Baker & Bishop, 2015, s. 365). Et slikt tiltak bør evalueres hyppig, og bør kun vare over en kortvarig periode, mens målet er å gradvis mestre tilbakeføring til skolen (Havik, 2016, s. 103; Thambirajah et al., 2008, s. 109-120). Det kan oppstå ulike konsekvenser som kan forsterke elevens ønske om å være hjemme dersom en

er borte over en lengre periode (Elliot, 1999, s. 1005). En konsekvens kan være at eleven ikke ser nødvendigheten av å gå tilbake på skolen, ettersom det er mulighet for å lære seg faglig innhold hjemmefra (Thambirajah et al., 2008, s. 113). En annen konsekvens kan være at eleven har funnet andre, mer givende, roller i hverdagen som ikke består av å være en “skoleperson” (Stroobant & Jones, 2006, s. 222). En tredje konsekvens kan være at eleven frykter å bli spurt om årsaken til fraværet (Heyne et al., 2002, s. 4). For å prøve å unngå disse konsekvensene blir det viktig å forsøke i størst mulig grad å opprettholde skolens timeplan, selv om eleven er hjemme (Kearney, 2001, s. 146). Med dette menes det at barnet må stå opp til normal tid, stelle seg, spise frokost og arbeide med skole. Det blir også viktig at barnet legger seg til vanlig tid.

Før en setter i gang med hjemmeundervisning bør en ha utarbeidet en plan for hvordan en skal oppnå et godt resultat og oppnå målet en har satt om at eleven skal mestre tilbakeføringen til skole. Planen bør være individualistisk, realistisk og ha en tidsplan som eleven føler seg trygg med (Kunnskapscenter for utdanning, 2015, s. 52; Thambirajah et al., 2008, s. 79). Både i Baker og Bishop (2015, s. 361) og Nuttall og Woods (2013, s. 356) sin studie understrekes viktigheten av gradvis innføring. Det oppleves ikke som realistisk å mestre fulltid med skole etter en lengre periode hvor eleven har vært helt fraværende. I et tilfelle ønsket eleven at det kun ble satt opp et par timer i starten av innføringen (Baker & Bishop, 2015, s. 361). Ved avgjørelser om innføring er det viktig at eleven får sin stemme hørt. Hver elev har ulike preferanser om hvor gradvis innføringen bør være (Friberg et al., 2015, s. 23; Heyne et al., 2002, s. 28). I tillegg er det viktig at planen blir fulgt opp jevnlig av alle partene som er involvert (Kunnskapscenter for utdanning, 2015, s. 57).

2.7.2 Kognitiv terapi

Dersom eleven som følge av skolevegring har angstproblematikk, blir det viktig å hjelpe eleven til å forstå reaksjonsmønstrene sine (Heyne et al., 2002, s. 18; Olsen & Holmen, 2018, s. 148). Dersom eleven får økt selvinnsikt overfor egen problematikk kan det bidra til økt sannsynlighet for å overkomme problematikken (Olsen & Holmen, 2018, s. 148). Før de ulike tematikkene blir sett nærmere på er det viktig å presisere at pedagoger ikke er trent for å praktisere terapi (Raundalen & Schultz, 2006, s. 47). Derimot kan en pedagog ved å utøve fornuftig pedagogikk gi en terapeutisk tilnærming. Dette er spesielt relevant

dersom pedagogen samarbeider, og mottar veiledning, fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste [PPT] eller Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk [BUP].

Det er viktig å vektlegge det kognitive for barn med skolevegring (Heyne et al., 2002, s. 19-23). Disse barna har det som vane å forvrengte måter å tenke på, ofte til det negative, noe som kan medføre økt angstfølelse. Eksempler på slike tanker kan være at de undervurderer seg selv, overvurderer risikoen for at ubehagelige hendelser skal oppstå, eller at de tolker tvetydig informasjon som truende (Heyne et al., 2002, s. 19). Med utgangspunkt i Heyne et al. (2002, s. 19) vil det videre bli trukket frem noen konkrete måter en kan arbeide med. Læreren kan for eksempel presentere ulike caser av karakterer eller gi ut tegneserier hvor elevene skal fylle ut snakkeboblene og reflektere over disse karakterenes følelser. Etter hvert som eleven identifiserer ulike tanker kan dette bidra til bevisstgjøring over ens selvbilde. Videre kan eleven begynne å evaluere hvilke av sine tanker som er, og som ikke er, hjelpfulle. Læreren kan utfordre elevenes sannhet ved å stille spørsmål som “Hvor er bevisene på at du ikke kan håndtere skolen? Når har du håndtert skolen tidligere?” og “Er det fornuftig å si at du hater skole når det er deler av skolen du faktisk liker?” (Heyne et al., 2002, s. 21-22). Etter hvert i prosessen skal eleven gradvis bli utfordret i det de frykter (se kap. 2.7.3). Det kan være gunstig å fortelle at det finnes mange andre elever som har hatt lignende problematikk, men som har overvunnet sine utfordringer (Friberg et al., 2015, s. 81). Dette kan bidra til håp.

Et annet tiltak, som overlapper med det forrige, er å bruke bøker for å skape en samtale om elevens utfordringer. For eksempel gav Gro Dahle i 2019 ut en billedbok ved tittelen Grevlingdager. Dahle (2019) har hatt samtaler med skolebarn, samt dratt inn sine egne erfaringer, slik at fortellingen i størst mulig grad skal være treffende for målgruppen. Hovedkarakteren i boka er Pim, et barn som plutselig begynner å kjenne ubehag når det nærmer seg tid til å gå på skolen. Pim opplever at magen vrir seg, beina vil ikke stå opp, kroppen vil bare ligge i senga og det er vanskelig å puste. “«Best du er hjemme i dag», sier mamma. De ordene er som medisiner, det blir lettere å puste, og magen knyter seg plutselig opp...” (Dahle & Nyhus, 2019). Boken er skrevet for at leseren skal få en innsikt i skolevegringsproblematikk og hjelpe barn å sette ord på hva de synes er vanskelig (Dahle, 2019).

2.7.3 Gradvis eksponering

Som nevnt tidligere kan det være et alternativ for noen barn som strever med skolevegring å eksponere seg gradvis for sine utfordringer (Havik, 2018, s. 149). Dette er et tiltak som er knyttet spesielt mot de barna som unngår skolerelatert stimuli som fremprovoserer negative affekter (Kearney, 2001, s. 142-143). Tiltaket går ut på at eleven gradvis skal eksponere seg for utfordrende situasjoner i skolemiljøet under kontrollerte og avslappende forhold. Dersom elevene blir utfordret i for stor grad, for fort, kan dette resultere med at eleven ikke føler seg gode nok som de er (Sæteren, 2019, s. 92). Videre kan dette medføre til at mestringsopplevelsen til eleven blir redusert. En må starte med å kartlegge hva som oppleves som utfordrende, konkrete situasjoner eller personer (Havik, 2018, s. 105). I starten kan det holde kun med å se for seg en konkret situasjon, for eksempel veien til skolen (Kearney, 2001, s. 142-143). Eleven må da, i detalj, beskrive hendelser som skjer på veien, tanker som dukker opp, i tillegg til hva eleven ser for seg og lukter. Her er det viktig at eleven får mulighet til å poengtere når frykten oppstår slik at en vet hva en må arbeide med. Etter hvert blir målet å få eleven til å gjøre det i det virkelige liv (Kearney, 2001, s. 144-146). En bør starte med å gradvis eksponere eleven for skoleveien, og etter hvert som eleven begynner å føle seg trygg i situasjonen utvide målet til å eksempelvis gå inn i klasserommet, og oppholde seg der i en planlagt tidsperiode. Når en arbeider seg gjennom en slik prosess er det normalt å oppleve økt angstnivå i startfasen, mens det gradvis avtar jo mer eleven arbeider mot målet om å komme seg tilbake på skolen (Kearney, 2001, s. 146). Ved unngåelse av det ubehagelige vil angsten kunne komme til å øke (Havik, 2018, s. 105).

Dersom eleven strever med å oppholde seg i klasserommet kan et tiltak være å la noen medelever bli med inn på et grupperom og sitte å arbeide derfra (Havik, 2018, s. 141-142). Gradvis kan en eksponere eleven ved å øke antall medelever i grupperommet. På den måten kan en håpe på at det til slutt vil føles overkommelig ut for eleven å komme tilbake til klasserommet.

Som et resultat av lengre perioder borte fra skolen kan eleven miste "skole-kondisen" sin (Olsen & Holmen, 2018, s. 149-150). Her vektlegges elevens svekkede utholdenhet og erfaring til å arbeide med skolearbeid, i tillegg til at de kan streve med å komme inn i rutiner. Shilvock (2010, s. 131) trekker frem en elev fra sin studie som beskrev en

usikkerhet rundt det å komme tilbake og ikke vite hvilke timer en har den dagen, om det er noen spesielle hendelser som skal skje, i tillegg til å være bekymret over hva de andre medelevene tenker. I arbeidet mot tilbakeføring til skolen er det normalt at eleven kan få noen tilbakefall (Thambirajah et al., 2008, s. 86). Dette er det viktig at barnet og foreldrene vet om slik at de opprettholder optimismen og fortsetter å holde seg til planen.

2.7.4 Skolebytte

Overgang fra eksempelvis barneskole til ungdomsskole er noe alle må gjennom, og ofte kan denne fasen være med å bidra til at eleven endrer både væremåte og trivsel (Roland, 2014, s. 126). Hvordan en velger å sette opp de nye klassene på ungdomsskolen kan derimot variere. Det finnes to grunnleggende måter å dele inn klassene, enten ved å følge et kontinuitetsprinsipp, eller et såkalt “brudd” prinsipp (Roland, 2014, s. 127). Kontinuitetsprinsippet tar utgangspunkt i at de som bor på samme plass, og dermed kjenner hverandre godt fra før av, også skal gå i samme klasse. Bruddprinsippet, på ungdomsskolen, går ut på å lage klasser hvor det kombineres av elever fra ulike skoler. Et interessant funn av Roland (2014, s. 127) var at de skolene som gikk etter kontinuitetsprinsippet hadde nesten 50 prosent mer mobbing på deres skoler. Han nevner videre at årsaken er noe usikker. Likevel kan det tenkes at en fordel med bruddprinsippet er at uheldige sosiale mønstre fra tidligere klasser kan brytes, og tidligere mobbeofre har flere nye personer å omgås (Roland, 2014, s. 127). En god skolestart er avgjørende (Ogden, 2015, s. 135). Når det sosiale mønster i klassen først har etablert seg kan det være vanskelig å endre på det.

Overganger kan være spesielt krevende for barn med skolevegring, som har sosial angst eller er engstelig for å eksponere seg (Havik, 2018, s. 83). Eleven kan kjenne på en mangel av forutsigbarhet og tilhørighet i overgangsperioden. Dette kan bidra til at et eleven starter, eller forverrer, sitt skolefravær.

2.7.5 Alternativ skole

En studie gjennomført av Wilkins (2008, s. 12) undersøkte hvorfor elever som tidligere hadde vegret seg for å gå på skolen, sa seg villig til å prøve ut en alternativ skole for elever

med spesielle behov. Studien omhandler fire ulike elevers beskrivelser av den gamle og nye skolen sin, og så på forskjellene mellom dem. Alternative skoler har ofte fordelene med å være mindre enn offentlige skoler. Dette kan gjøre det lettere å utvikle et godt fellesskap, både gjennom relasjoner og aktiviteter, skape engasjerende læring, i tillegg til å gi god struktur og organisering i skolehverdagen (Wilkins, 2008, s. 14). Oppsummert kan det virke som at opplevelsen av trygghet og tilhørighet kan bidra til at elever som vegrer seg klarer å være mer tilstede på skole (Nuttall & Woods, 2013, s. 354; Overland & Nordahl, 2013, s. 47).

Det fremkommer i en studie at de fleste elevene med skolevegring har en følelse av å være unormal, i negativ forstand (Stroobant & Jones, 2006, s. 215). Dette blir også nevnt i studien av Wilkins (2008, s. 17), men her trekkes det videre frem at på de alternative skolene har alle elevene spesielle behov. Ulikhetene mellom elevene ble på denne skolen noe som bidro til å danne tettere bånd. Dette kan begrunnes ut fra de nære relasjonene, og mer aksept for et mangfold av personligheter. En slik oppfatning strider mot beskrivelsene av et utrygt miljø (Stroobant & Jones, 2006, s. 220-221) og autoritative voksne som ble beskrevet som tilfeller på andre ordinære skoler (Wilkins, 2008, s. 16-18).

2.8 Oppsummering av teoridel

Fra teoridelen kan en se at det finnes mange tiltak som kan iverksettes for barn med skolevegring, strukturert etter tre nivå i tiltakspyramiden. Det er også blitt sett på mobilspillet Gnist, og hvordan dette spillet er tenkt å fungere i praksis. Videre i masteroppgaven vil det bli sett på hvordan iverksatte tiltak kan oppleves, hvilke tiltak informantene selv opplever fungerer, og hvilke som virker mot sin hensikt. I tillegg vil det bli sett nærmere på hvordan Gnist kan fungere som et tiltak, basert på informantenes svar.

3. Metode

I dette kapittelet vil det bli redegjort for de metodiske tilnærmingene som er blitt gjort. Valgene som er blitt tatt gjennom forskningsprosessen vil bli presentert eksplisitt. Deretter vil gjennomføringen av intervjuene og analyseprosessene bli lagt frem. Videre vil

avgjørelsene gjennom studien bli diskutert opp mot et etisk perspektiv. Avslutningsvis vil begrepene reliabilitet og validitet bli diskutert, og knyttet opp mot denne studien.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Gjennom denne studien har målet vært å få innsyn i barnas tanker og perspektiver knyttet til tiltak for skolevegring. I tillegg var det et ønske å fremme barnas refleksjoner rundt mobilspillet Gnist. Med dette i bakhode ble det konkludert med at en kvalitativ tilnærming var gunstig for å oppnå dybdeinformasjon, noe som er ønskelig for å besvare problemstillingen. Et kvalitativt intervju kan bidra til å gi et godt innblikk i menneskers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013, s. 95).

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju

Valget om å benytte kvalitativ metode ble basert på ønske om den nære kontakten en får mellom forsker og informant, i tillegg til å få en fordypning i sosiale fenomener, som skolevegring i dette tilfellet. I følge Thagaard (2013, s. 11) kan man oppnå dette med å velge en kvalitativ tilnærming. For å besvare problemstillingen var det gunstig å bruke intervju som metode. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 135) er det sannsynligvis mest relevant å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju når spørsmålet inneholder ordet hvordan, slik det ene spørsmålet i problemstillingen gjør. Den kvalitative tilnærmingen bidro til at informantene fikk mulighet til å fortelle om sine opplevelser, og refleksjoner, rundt situasjonen sin (Thagaard, 2013, s. 13). Oppsummert ga intervjuene i studien en mulighet til å få frem ulike aspekter av barnas erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135).

3.1.2 Godkjenning av studien

Fra 2018 ble det innført nye regler i Norge for personvern (Norsk senter for forskningsdata [NSD], 2018a). Det ble derfor sendt inn et meldeskjema til NSD den 23. desember. NSD bidrar til å sikre at den tenkte studien samsvarer med personvernlovgivningen. Studien har tatt opp et høyst sårbart tema fra barns perspektiver. I tillegg skjedde deler av studien,

utprøvingen av spillet, i samarbeid med Tackl. På grunn av dette gikk det litt tid før studien til slutt ble godkjent den 11. februar (vedlegg 1).

3.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Valget om en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming ble naturlig ettersom målet med studien var å bidra til økt forståelse om barn med skolevegring sine egne tanker og opplevelser. Fenomenologi tar for seg den subjektive opplevelsen, hvor formålet er å gå i dybden på enkeltindividets erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). Som forsker er det viktig å være åpen for informantenes erfaringer, og forsøke å beskrive verden slik de selv forteller det (Thagaard, 2013, s. 40). Dette er noe jeg forsøkte å være bevisst på gjennom forskningsprosessen og i presentasjonen av datamaterialet. Gjennom oppgaven ble det forsøkt å forstå hvordan informantene opplevde sin verden, knyttet opp mot skolevegringsproblematikken, og tiltak for dette. Dette baseres på et ønske om å forstå det sosiale fenomenet skolevegring, samt den virkelige virkeligheten slik informantene opplever det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Hermeneutikk baseres på troen om at det ikke finnes en sannhet, men at en kan tolke fenomener på ulike nivåer (Thagaard, 2013, s. 41). Videre blir det presisert at meningen kun kan ses i den sammenhengen det blir studert i. Jeg forsøkte å få en dypere forståelse av intervjuetekstene, enn det som var innlysende med en gang. Dette ble gjort ved å gå over intervjuetekstene flere ganger, og å sette informasjonen i system for å få bedre oversikt over innholdet.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Utvalg

Det ble utført både et strategisk utvalg og et tilgjengelighetsutvalg basert på å finne informanter som egner seg med hensyn til problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 60-61).

Strategisk utvalg dreier seg om å skaffe informanter som passer til det som skal undersøkes. I denne studien var det to utvalgsriterier: barnet måtte være innenfor aldersgruppen 10 til 16 år, og det skulle være barn som strever med skolevegring. Tilgjengelighetsutvalg inngår i et strategisk utvalg, og baserer seg på at informantene selv ønsker å delta i studien (Thagaard, 2013, s. 61). Etersom skolevegring ikke er en diagnose er det vanskelig å definere nøyaktig hvilke elever som går innenfor kategorien og ikke. Det var skolene som avgjorde hvilke elever som passet inn i kategorien, ettersom de har kjennskap til elevene.

Det ble vurdert hvor mange informanter som var hensiktsmessig. Barn som strever med skolevegring kan ofte kjennetegnes som både introverte og sjenerte (Havik, 2018, s. 29). Dette kan være med å påvirke hvor mye informasjon hver informant gir. For å prøve å sikre et godt datamateriale ble det forsøkt å få tak i fem informanter. I kvalitative studier baseres ikke utvalget på representativitetsprinsippet, men at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 65). En bør også legge til grunn at en ikke bør ha et større utvalg enn det en klarer å håndtere av datamateriale (Postholm, 2010, s. 164; Thagaard, 2013 s. 65). Her kan en trekke inn begrepet metningspunkt, som kan sies å bli nådd når du kommer til det punktet at flere informanter trolig ikke ville ha gitt deg mer informasjon enn du allerede har (Thagaard, 2013, s. 65). De fire informantene som ble intervjuet til denne studien opplevdes som villige til å dele sine historier. Det anses at de gav nok relevant innhold for å gi svar på problemstillingen, men en svakhet ved studien er at alle var gutter.

Prosessen med å finne informanter viste seg å bli krevende, noe som var forventet ut fra denne elevgruppens karakteristikk. Først ble rektorer fra fem ulike skoler i distriktet kontaktet, og jeg fikk positivt svar fra en skole. Det viste seg raskt å være en utfordring å finne nok informanter for å svare på problemstillingen. På grunnlag av dette ble veilederen min og Tackl inkludert i søkeprosessen slik at de kunne bruke deres kontakter for å finne relevante informanter. Gjennom veilederen ble det opprettet kontakt med PPT fra to kommuner. En aktuell informant herfra viste interesse til å delta. Videre ble det avtalt med den ene forelder av informanten, i tillegg til at rektor på skolen eleven gikk på, ble kontaktet for å få informasjon om studien. Fra veilederen min ble det også tatt kontakt med seks andre skoler i distriktet. En av disse skolene viste interesse. På grunn av sent svar fra denne skolen ble det ikke tid til videre avtale før en koronapandemi oppsto og resulterte i at alle skolene i Norge ble stengt. Fra Tackl ble det opprettet samarbeid med to skoler. Fra

de to skolene var det fire aktuelle elever som viste interesse til å delta. To av disse møtte ikke opp til avtalt tid. Det ble gjort nye avtaler igjen uken etter, men innen den tid var allerede skolene stengt som følge av pandemien.

Totalt ble 13 skoler, i tillegg til to ulike PP-tjenester, kontaktet med forespørsel om å delta i studien. Det endelige utvalget endte med fire elever fordelt på fire skoler.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden var todelt (vedlegg 4). Første del tok for seg utprøvingen av Gnist og barnas tanker knyttet til spillet. Andre del handlet om barnas generelle opplevelser rundt skolevegringsproblematikken, hvor ulike tiltak ble belyst. Spørsmålene i intervjuguiden ble utviklet for å belyse barns tanker og opplevelser rundt tiltak for deres utfordringer med skolevegring. I tillegg var det ønsket å høre barnas refleksjoner rundt spillet, Gnist, som et aktuelt tiltak.

Det ble gjennomført et halvstrukturert intervju. Dette innebar at det ble utviklet noen relevante spørsmål på forhånd som alle informantene skulle svare på, samtidig som det åpnet opp muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål, samt følge opp interessante tematikker informantene tok opp (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). På den måten ble det en naturlig flyt i samtalen. En annen fordel med denne måten å intervju på var at det ble lett å sammenligne svarene til informantene, på grunnlag av at alle barna hadde vært innom flere av de samme spørsmålene (Thagaard, 2013, s. 98). Dersom informanten begynner å snakke om et tema som var aktuelt for intervjuet uoppfordret, er det optimalt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 78). Derimot er det ikke realistisk at det kommer til å skje, og derfor er det betryggende å ha en planlagt intervjuguide med seg. Delen som omhandlet Gnist var basert på en strukturert intervjuguide, på samme måte som ble gjennomført i pre-studien (se kap. 3.3.3).

Intervjuguiden hadde en kombinasjon av åpne og mer direkte spørsmål. De åpne spørsmålene ble utviklet for å oppmuntre barna til å fortelle og utdype seg (Thagaard, 2013, s. 103). De mer veiledende spørsmålene sørget for at informantene besvarte de samme tematikkene. Barn responderer mer utfyllende til spesifikke spørsmål heller enn diffuse og

generelle (Havik, 2018, s. 23). Spørsmålene bør likevel være åpne nok til at informanten oppmuntres til å fortelle fritt, og ikke oppfattes som ledende (Thagaard, 2013, s. 103). Barn har lettere for å påvirkes av ledende spørsmål, noe som kan bidra til misvisende informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Dette var derfor noe jeg var bevisst over når jeg utviklet spørsmål til intervjuguiden. Det kan være en fordel å stille de mer direkte spørsmålene etter at informanten har fått mulighet til å gi sine egne, spontane forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). En slik oppbygning kan også være med å trekke frem hvilke sider av tematikken barna vektla. Slik intervjuguiden ble utviklet, åpnet det for en mulighet for å starte med å stille generelle spørsmål om eksempelvis hvilke tiltak som er blitt iverksatt for dem, og hvilke tanker de har om spillet. Etterpå går en mer i dybden på konkrete tiltak eller hvordan spillet hadde hatt innvirkning i deres liv.

3.3.3 Gjennomføring av pre-studie

Sammen med Tackl reiste jeg i desember 2019 til Møre og Romsdal for utprøving og intervju om mobilspillet Gnist ved en ungdomsskoleklasse. Det ble gjennomført 21 intervjuer med elever fra 9. trinn, fordelt på meg og tre andre fra Tackl (Høiseth et al., 2020, s. 4). Utvalget var på 8 jenter og 13 gutter. Det ble brukt en strukturert intervjuguide for å sikre en god veiledning for oss intervjuere, slik at det ble stilt relevante spørsmål og i en logisk rekkefølge (Høiseth et al., 2020, s. 4). Intervjuene tok alt fra 10 til 30 minutter, avhengig av elevenes engasjement. Studien tok for seg en prototype av spillet Gnist. Elevene fikk gjennomført spillet, samtidig som det ble stilt spørsmål om deres tanker knyttet opp mot spillet. Vi forsøkte å finne ut av hva elevene satte pris på med spillet, og hvilke deler de mente hadde forbedringspotensial. Flere av elevene kom med gode innspill til hvordan Gnist kunne bli videreutviklet for at spillet kunne bli bedre og mer treffende for formålet til spillet. På forhånd fikk vi noen minutter sammen med hele klassen til å presentere oss. Vi ønsket å formidle at de skulle prøve å se for seg en venn som strever med skolevegring, og svare utfra denne vennens sine ønsker, heller enn å fortelle om deres personlige erfaringer (Høiseth et al., 2020, s. 4).

Etter gjennomføringen av pre-studien diskuterte vi som gruppe resultatene, og hva som burde endres. Vi skrev notater underveis i intervjuet. Notatene ble lagt inn i et felles

dokument, og strukturert med ulike kategorier (Høiseth et al., 2020, s. 4). På denne måten kunne vi sammenligne og få en oversikt over funn fra studien som var blitt gjennomført.

Oppsummert virker det som elevene har et positivt inntrykk av Gnist og ideen rundt dette spillet (Høiseth et al., 2020, s. 5). En kommentar fra en elev var blant annet:

“Virker veldig passende for folk som sliter, at de kan sette flere ord på det som er vanskelig, ofte er det litt som «kan ikke gå på skolen» og «vet ikke helt hvorfor».”
(Høiseth et al., 2020, s. 5, oversatt fra engelsk).

En elev mente at han så ting fra et annet perspektiv med hjelp av Gnist. Basert på elevens utsagn kan det tyde på at de opplevde det som lettere å fortelle et mobilspill hva de faktisk føler enn å fortelle om sine erfaringer til personer som er sentrale i deres liv (Høiseth et al., 2020, s. 5). Denne studien bidro til at Tackl kan videreutvikle spillet med formål om å treffe målgruppen enda bedre. Neste gang ble spillet testet mot selve målgruppen; barn med skolevegring.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Det var ønskelig med et ansikt-til-ansikt intervju med intensjon om at det skulle skape en mer personlig relasjon, og bidra til en mer åpen samtale (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). Den fysiske nærheten gjorde at jeg fikk et innblikk i personens kroppsspråk og ansiktsuttrykk, noe som bidro til å se en større helhet. Samtidig kan en slik setting oppleves som mindre anonymt for intervjuobjektet og det er derfor ekstra viktig å bygge opp tillit for å sikre at de tør å åpne seg (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 78). Informantene fikk selv velge om hvor de ønsket å bli intervjuet; på skolen eller hjemme. Valg av sted kan være med å påvirke svarene barnet gir (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). Det ble derfor viktig at barna kunne få velge det stedet de følte ble naturlig og trygt for dem. Alle ønsket å gjennomføre intervjuet på skolen. På alle skolene fikk vi et grupperom som kunne brukes under intervjuet. Ettersom det ble lagt stor vekt på trygghet for informantene fikk de lov til å ha med seg en person de var trygg på inn på grupperommet, dersom de følte behov for det. Hos den ene informantene var læreren med i ca. 10 minutt i starten av intervjuet. Hos

en annen informant var en forelder med under hele intervjuet. Dette valget ble gjort for å trygge barna i intervjusettingen.

Jeg gikk inn for å være en aktiv intervjuer og stilte både oppfølgingsspørsmål, og oppklaringsspørsmål, når det var behov for det. Dette ble gjort for å prøve å trekke ut mest mulig av den relevante informasjonen som ble nevnt, og sikre at det informantene sa var blitt forstått riktig (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 79). Gjennom intervjuet ble det brukt ulike prober, som vil si å komme med ulike spørsmål og kommentarer, noe som bidro til flyt i samtalen (Thagaard, 2013, s. 102). Det bidro til å signalisere interesse og gi uttrykk for at det ønskes å få vite mer om tematikken som blir omtalt. Det ble brukt lydopptaker under intervjuene, etter samtykke fra barna. Dette gav bedre flyt under intervjuet, samtidig som det sikret at alt som ble sagt, faktisk ble oppfattet (Thagaard, 2013, s. 112).

Barn med skolevegring kan ofte opptre som sjenerte, redde og engstelige noe som kan medføre til at de kan gi lite utfyllende svar i et intervju (Heyne et al., 2002, s. 6-7). Derfor var det viktig at jeg som intervjuer viste respekt og aksept til deres situasjon for å trygge dem. Dersom barnet er svært engstelig anbefaler Heyne et al. (2002, s. 6-7) å starte økten med å spille et spill, for deretter å gradvis tilnærme seg temaet. På grunnlag av dette startet intervjuet med at barna fikk spille seg gjennom spillet Gnist. Underveis, mens de spilte, ble de stilt noen spørsmål som omhandlet deres tanker knyttet opp mot spillet. Etter at de hadde vært gjennom spillet, noe som tok omtrent 20 minutter, ble de stilt mer generelle spørsmål knyttet rundt deres problematikk og opplevelser av ulike tiltak knyttet opp mot skolevegring. Min opplevelse var at de da virket tryggere i situasjonen, og kanskje derfor tryggere på å åpne seg mer enn om vi hadde startet rett på spørsmålene om skolevegringsproblematikk. Andre delen av intervjuet tok også omtrent 20 minutter.

Siste halvdel av intervjuet hadde som formål å belyse ulike tiltak som var iverksatt for dem, og hvordan de opplevde tiltakene. Det er ikke nødvendigvis slik at mennesker klarer å se direkte sammenhenger mellom ulike hendelser som har funnet sted i deres liv (Thagaard, 2013, s. 104). Dette kan ha virket inn på resultatene, og ført til at en ikke får et fullkomment innblikk i hvordan konkrete tiltak fungerer. Dersom interessante opplysninger og temaer dukket opp under et intervju, ble den tematikken inkludert i de neste intervjuene. Det kunne eksempelvis være sammenhenger eller tanker barna fortalte som ikke nødvendigvis var blitt tenkt over på forhånd. Fordelen med dette ble at de ulike

intervjuene omhandlet omtrent de samme tematikkene, noe som kom til fordel under analyseprosessen.

3.4 Analysemetode

Analyse er en gjennomgående prosess i arbeidet med å lage problemstilling, datainnsamlingen og selve analysedelen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 101). Gjennom analysen så jeg nærmere på hva datamaterialet omhandler og hvordan det kan forstås (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102). Mer detaljert forklarer Kvale og Brinkmann (2015, s. 219) at analyse handler om å dele noe opp i mindre biter. Målet med en analyse er å skape en forståelse av tematikken som kan påvirke til en videre utvikling av praksisfeltet.

I analysen ble det benyttet en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2013, s. 181). Dette betyr at en arbeider og presenterer datamaterialet basert på de ulike tematikkene som blir tatt opp. En bør forsøke å finne et passende antall kategorier en deler inn i, slik at kategoriseringen bidrar til oversikt og nyansering (Thagaard, 2013, s. 182-183). Ettersom intervjuet ble forholdt halvstrukturert, og hvert intervju tok for seg omtrent de samme tematikkene, var dette en fordel når intervjuet skulle struktureres og analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). I dataprogrammet Nvivo12 opprettet jeg ulike kategorier, nodes, hvor materialet som tok for seg de samme tematikkene ble plassert. Nodene baserte seg i hovedsak på de ulike tematikkene som ble tatt opp under intervjuguiden, eksempelvis "Delaktighet", "Opplevelser av tiltak" og "Gnist". Når en organiserer slik er det fordi det tolkes at de ulike hendelsene har noe til felles (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 106). Det er likevel viktig å også diskutere variasjonene innenfor materialet som er samlet (Thagaard, 2013, s. 182). Når en gjennomfører en temasentrert tilnærming blir det viktig å ikke glemme å verge over det helhetlige perspektivet (Thagaard, 2013, s. 181).

Postholm og Jacobsen (2011, s. 102) foreslår en tredelt måte å analysere på, som skal bidra til å finne ulike mønstre i datamaterialet. En bør da starte med å sortere transkriberingen i mindre, meningsbærende tematikker (1). Dette ble gjort ved å lage nodene som nevnt ovenfor for å kategorisere. Videre skal en prøve å sette sammen de ulike delene for å få en overordnet oversikt over de nye tematiske organiseringene (2). Når en har studert de ulike delene i detalj, bidrar det til en bedre forståelse av helheten. Denne prosessen er stadig i

endring, og skaper en hermeneutisk spiral som veksler mellom førforståelse og fortolkning (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102-103). Etterpå skal hele tekstmaterialet gis mening, ofte gjennom de teoretiske perspektivene som er trukket frem i teoridelen (3) (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 103). Etter hvert som det ble delt opp i ulike noder ble det forsøkt å lage en oversikt over likheter og ulikheter blant de ulike informantene. Blant annet forsøkte jeg å trekke ut alle de ulike tiltakene som var blitt nevnt i intervjuene. Videre ble det laget en oversikt over hva hvert enkelt barn mente om de forskjellige tiltakene.

3.4.1 Transkribering

Gjennom transkriberingsprosessen oversetter en fra en narrativ form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Mer nøyaktig går en fra en muntlig- til en skriftlig diskurs. Transkriberingen ble utført i Nvivo12. Stemmeleie og settingen rundt går tapt under transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). For å bevare mest mulig av rammene rundt intervjuene forsøkte jeg å tilstrebe å skrive ned så nøyaktig som mulig, ord for ord, inkludert pauser. Korte pauser indikeres med komma eller punktum avhengig av setningsoppbygningen. Lengre pauser indikeres med å sette tre punktum etter hverandre. Dette vil komme frem i sitater som trekkes frem i analysedelen. "(...)" blir brukt dersom deler av uttalelsen til informanten er fjernet fra presentasjonen av sitat, grunnet tolkning om at det er utenforliggende til budskapet. Det ble valgt å ikke transkribere nøyere, ettersom dette ikke er en studie av språket, og en kan risikere at informantene kan føle på et ubehag av å lese dårlig muntlig uttalelse fra seg selv, dersom de leser den ferdige masteroppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

Thagaard presiserer at en ulempe med en kvalitativ tilnærming er at datamaterialet fort kan bli omfattende (2013, s. 16). Prosessen med å omgjøre muntlig tale til tekst er tidkrevende (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). Det totale transkriberingsmaterialet utgjorde 57 sider.

3.5 Etikk

Ettersom et kvalitativt forskningsintervju innebærer en direkte kontakt mellom forsker og informant, er det en del etiske dilemmaer som er fremtredende (Thagaard, 2013, s. 23). I

den etiske redegjørelse blir det tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015, s. 110) sine fire punkter; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

3.5.1 Informert samtykke

Datainnsamlingen kan kun skje etter at informantene er blitt informert om forskningsprosessen og gitt sitt frie samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016, s. 14). De ble informert om at Tackl kom til å få tilgang på anonymiserte transkriberinger som omhandlet selve spillet, Gnist. Dersom barn er over 15 år kan de selv gi samtykke (NESH, 2016, s. 20). Et unntak til denne regelen er dersom det skal hentes sensitive opplysninger. Ettersom sensitiv informasjon kunne oppstå i intervjuene ble det valgt å sende informasjonsskriv til foreldrene (vedlegg 2). Som forelder har de en rett til å få tilgang på hvilke opplysninger som skal samles inn, og dersom det er av ønske, få tilgang til intervjuguiden på forhånd (NSD, 2018b). En forelder spurte om tilgang og fikk den tilsendt før intervjuet fant sted.

De tre eldste hadde med seg en skriftlig bekreftelse fra forelder når de møtte opp på intervjuet. For å sikre at barna deltok av egen fri vilje fikk de utdelt et eget informasjonsskriv som de signerte på etter at de hadde fått muntlig informasjon om hva intervjuet innebar (vedlegg 3). Her ble det også gitt nødvendig informasjon om at de har lov til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; NESH, 2016, s. 20). Hos den yngste informanten deltok den ene forelderen som nevnt under hele intervjuet, og de leste gjennom et informasjonsskriv sammen, rett før intervjuet startet. Det ble også brukt tid i forkant til å prate om barnets egne rettigheter, og videre få en muntlig bekreftelse på at barnet selv ønsket å delta. Denne samtalen ble gjort for å behandle informanten som et selvstendig individ, og bidro til at barnet kunne komme med sine egne meninger om deltakelsen (NESH, 2016, s. 20).

3.5.2 Konfidensialitet

I løpet av de siste årene er kravet om anonymisering blitt strengere (Thagaard, 2013, s. 28). Med hensyn til dette, ble det ikke brukt navn eller andre opplysninger som kan gjøre informantene gjenkjennbare i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Det ble også forsøkt å ikke nevne noe gjenkjennbart mens lydopptakeren var på. Transkriberingen ble skrevet på bokmål, uavhengig av informantens dialekt, for å minimere enkeltindividets eventuelle kjennetegn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300; Thagaard, 2013, s. 227).

3.5.3 Konsekvenser

Et etisk dilemma som kan opptre innen kvalitativ forskning er risikoen for konsekvenser for informanten. Det krever en balanse mellom ønsket om at intervjuet skal være dypt og nærgående, samtidig som en ikke ønsker at informanten skal føle seg krenket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96), eller bli utsatt for noen alvorlige belastninger ved deltakelsen (NESH, 2016, s. 12). For personer som står i en vanskelig situasjon kan det være spesielt krevende å delta i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013, s. 67). Belastninger bør avveies opp mot viktigheten av studien (NESH, 2016, s. 12). 13 skoler og to ulike PP-tjenester ble spurt om å delta i studien, hvor flere elever innad på skolene ble trukket frem som aktuelle informanter. Flertallet av skoler og PPT som ble kontaktet uttrykte interesse i tematikken, og presiserte at det er en aktuell problemstilling, men var redd belastningen ville bli for stor for elevene. Avslagene kan tyde på at deltakelsen kan være belastende for informantene. I dialog med både rektorer og informanter ble det forsøkt å vise forståelse for at deltakelsen kan oppleves som ubehagelig for noen, og aksept for dem som valgte å svare nei. Slik det fremkom i introduksjonsdelen finnes det lite forskning rundt skolevegringsproblematikken fra barnas perspektiver (Baker & Bishop, 2015, s. 356; Heyne et al, 2019a). Hensikten med denne studien var derfor å fremme barnas synspunkt. For barna som deltok kan det føre til en ansent og angstfull følelse etter intervjuet og begynne å gruble mer over hvem som skal få tilgang til informasjonen de har delt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). For å forsøke å redusere ubehaget med deltakelsen ble det gitt god informasjon på forhånd. Samtidig hadde jeg en liten samtale med dem etter at intervjuet var ferdig, for å betrygge dem på at de hadde gjort et godt intervju, og tydeliggjøre at deres deltakelse var av stor nytteverdi. Det ble også spurt om de hadde noen spørsmål etter intervjuet, for å prøve å unngå at det ble en for brå overgang mellom det å fortelle om sine utfordringer til å være ferdig med intervjuet. Derimot kan informantene

også få en positiv opplevelse av en slik deltakelse, ved å få mulighet til å utdype sine opplevelser til en oppmerksom lytter, samtidig som de kan oppleve at de får ny innsikt i temaer som oppleves som betydningsfulle i deres liv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Flere av lærerne jeg hadde kontakt med gjennom forskningsprosessen, fortalte at de hadde opplevd et økende antall elever med skolevegringsproblematikk. Fra skolene som takket ja, var det flere som fortalte at de så på bidraget som en mulighet for at disse elevene kunne få trene på det sosiale. De begrunnet det med at disse elevene ofte har få personer de må forholde seg til i løpet av en skoledag, og har godt av trening på å snakke med andre, ukjente.

3.5.4 Forskerens rolle

Hvordan en opptrer mens en forsker er avgjørende for både kvaliteten og for de etiske beslutningene en tar under forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Forholdet mellom intervjuer og informant er asymmetrisk, blant annet på grunnlag av den skjeve maktrelasjonen som er til stede, hvor intervjueren bestemmer intervjusettingen, temaene som blir tatt opp, og når samtalen skal avsluttes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Målet skal ikke nødvendigvis prøve å eliminere denne asymmetrien, men at intervjueren reflekterer og er bevisst på hvordan sin rolle spiller inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Det å ikke ha noe kjennskap til informantene på forhånd gjorde at det ble prioritert å skape trygghet for barna. Barna fikk være delaktige i intervjusettingen ved å bestemme intervjustedet. På forhånd ble det opplyst om at barna hadde mulighet til å dele opp intervjuet i to bolker, dersom de syntes det var overveldende å være i intervjusettingen over en lengre periode. På denne måten ble de også delaktig i lengden på samtalen.

Målet med intervjuene var å berøre temaer for å belyse problemstillingen. Forskningsmessig finnes det ikke isolert sett noen gode eller dårlige dialoger (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 62). På forhånd ble det skapt en bevisstgjøring på at informantene var sårbare barn og det derfor kunne være utfordrende å få samtalen til å flyte. Selv om intervjuet til tider kan oppleves som ubehagelig og krevende, ble det rettet oppmerksomhet på at informantene ga god informasjon i forhold til problemstillingen, og ikke at den skulle være så behagelig som mulig. Å ha gjennomført en pre-studie på forhånd, gjorde meg

tryggere på meg selv som intervjuer. På grunn av dette fikk jeg fire gode og innholdsrike intervjuer.

3.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Det er ønskelig å være åpen ovenfor arbeidet som er blitt utført for at andre skal ha mulighet til å vurdere kvaliteten og troverdigheten i studien (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 130). Nedenfor redegjør jeg for hvilken teori som ble lagt til grunn for studien som er blitt gjennomført. Dette vil bli presentert gjennom begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet tar for seg forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013, s. 193). Et pålitelig forskningsresultat innebærer at studien er gjennomført av høy kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Dette innebærer at verken datainnsamlingen, transkriberingen, analysen eller fremstilling av funnene skal bli utført på et slurvet vis. Problemer kan oppstå og det blir da viktig å nevne dette som eventuelle svakheter med studien (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Svakheter og styrker med denne studien blir nevnt i kapittel 6.3.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) beskriver reliabilitet som et begrep som ofte blir brukt i sammenheng til spørsmål knyttet rundt i hvor stor grad ens funn kan reproduseres av andre forskere til ulikt tidspunkt. Reliabilitet opptrer noe ulikt i en kvalitativ i forhold til kvantitativ tilnærming. Når en arbeider med mennesker spiller både tidspunkt og relasjonen mellom forsker og informant en rolle, og det kan derfor gjøre det utfordrende å gjennomføre forskningsprosessen på samme måte og forvente samme resultat (Thagaard, 2013, s. 203). Thagaard vektlegger derfor innenfor en kvalitativ tilnærming, at forskeren redegjør for fremgangsmåten som er blitt brukt. Gjennom struktureringen i masteroppgaven har det blitt forsøkt å tydeliggjøre hva som er primærdata, og hva som er mine egne vurderinger. I metod delen er det blitt forsøkt å beskrive forskningsprosessen på en mest mulig transparent måte, for å gi lesere innblikk i de ulike forskningsstrategiene og analysemetodene som er blitt valgt (Thagaard, 2013, s. 202).

3.6.2 Validitet

Validitet legger vekt på tolkningene som er blitt gjort av datamaterialet, og i hvor stor grad de tolkningene som er blitt gjort er gyldige i den konteksten en har studert (Thagaard, 2013, s. 204-205). Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) trekker frem hvorvidt metoden som er valgt er gunstig i henholdt til hva den skal undersøke. Validitetsbegrepet er noe som gjennomtrenger hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Eksempelvis under en transkribering finnes det ingen såkalt riktig måte å formulere seg skriftlig på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). En må heller stille seg spørsmål om hvordan en bør transkribere for at den skal være gunstig for studien. Valget en tar her kan virke inn på validiteten til studie (se kap. 3.4.1 for valgene som er tatt).

Som forsker bør en forsøke å danne et nyansert bilde av funnene uten å vektlegge ulike tematikker eller svar skjevt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Intervjuerens tidligere erfaring kan påvirke hvordan du tilnærmer deg, og tolker datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 103). Dette forsøkte jeg å være bevisst på gjennom hele forskningsprosessen, og være mest mulig objektiv. Forskningsstegene er som nevnt tidligere beskrevet på en så transparent og korrekt måte som mulig. Dette er blitt gjort gjennom grundige beskrivelser av informantene, forskningsprosedyren og stegene i analysen. Dette gir andre en større mulighet til å vurdere om funnene kan overføres til andre settinger. Dette handler om troverdighet, og er viktig for å sikre studiens pålitelighet (Postholm, 2010, s. 170-171).

En kan skille mellom intern og ekstern validitet (Seale, 1999, s. 38-40). Intern validitet handler om fortolkningene som er blitt gjort i en studie. For å sikre god tolkning kunne en gjort en "member check" (Postholm, 2010, s. 132-133). Det vil si at informantene får lese gjennom resultatdelen, og gi tilbakemeldinger for å sikre at deres opplevelser var inkludert og gjenkjennbare. Dette kunne bli gjort for å sikre at datamaterialet blir presentert på en korrekt måte, og sikret anonymitet (Thagaard, 2013, s. 227). Å la informantene lese kunne derfor ha styrket studien. Derimot, som det blir nevnt tidligere, kan informantene synes det er ubehagelig å lese sine egne muntlige uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). De kan også kjenne på et brudd av tillit, når de har åpnet seg og etterpå leser presentasjonen av resultatene (Thagaard, 2013, s. 226). Forskeren må ta i betraktning hvordan deltakerne kan oppleve å lese teksten (Thagaard, 2013, s. 229). Av

etiske vurderinger, tatt i betraktning at målgruppen er sårbare barn, ble det valgt å ikke sende teksten til informantene med mindre de selv etterspurte det. Ingen av informantene eller foreldrene deres spurte om å få tilgang til datamaterialet. Her ble det lagt vekt på å skåne informantene mot uheldige konsekvenser ved deltakelsen av studien (Thagaard, 2013, s. 231). Ekstern validitet tar for seg i hvilken grad funnene fra en studie er overførbare til en annen kontekst (Thagaard, 2013, s. 205).

3.6.3 Overførbarhet

Dersom en studie fremstår som både pålitelig og gyldig kan en begynne å se på hvorvidt resultatene kan overføres til en større andel populasjon mennesker, eller om svarene i hovedsak er relevant overfor den lokale populasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Overførbarhet tar for seg hvor vidt personer med like erfaringer som informantenes kan kjenne seg igjen i det som presenteres i studien (Thagaard, 2013, s. 213). Studiens utvelgingsprosess stilte kriterier til informantene som kunne delta, både med alder og at de skulle streve med skolevegringsproblematikk. Et slikt selvvalgt utvalg gir ikke mulighet til å generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Utvalget er blitt selektert for å representere studiens vinkling knyttet opp mot problemstillingen. Det kan tenkes at barnas opplevelser av tiltak vil variere avhengig av konteksten de står i. Resultatene må derfor ses ut fra dette, og kan ikke automatisk overføres som representativ for hele populasjonen.

Til tross for at det finnes mange studier som viser at kjønnsfordelingen innenfor skolevegringsproblematikken er lik (Havik, 2018, s. 55), representerer denne studien kun gutters perspektiver. Både de fire informantene som har deltatt, og de to andre som det var gjort avtale med, var gutter. Det kan skyldes tilfeldigheter at det kun var gutter som svarte ja til å delta i denne studien, eller det kan skyldes at de er mer åpne for å dele av sin historie, uten at dette kan vites med sikkerhet. Kjønnsfordelingen kan ha medvirket hvilke svar en har fått i studien. Deler av problemstillingen tar for seg spørsmålet om et spill kan være et aktuelt tiltak. Menn og kvinner har ulike preferanser i spill. Menn foretrekker spill som er aktive og konkurransepreget, mens kvinner liker logikk, puslespill, ferdighetstrening og spill som tilbyr sosial interaksjon (Romrell, 2014, s. 177). Det kan derfor tenkes at resultatet fra informantene ikke er direkte overførbare til jenter. Tackl påpekte i e-post at de har vært bevisst på disse kjønnsforskjellene under utviklingen av spillet, og har lagt inn

ulike elementer som skal appellere til de ulike kjønn (personlig kommunikasjon, 15. mai 2020).

Målet med denne studien er derimot ikke at resultatdelen skal representere populasjonen, men heller gi et innblikk i noen barn med skolevegring opplevelser og tanker rundt tiltak, og Gnist.

4. Resultater

Problemstillingen for denne studien er ”Hvordan opplever barn med skolevegring tiltak som blir iverksatt for dem? På hvilken måte kan et mobilspill være et aktuelt tiltak for barn med skolevegring?” Gjennom resultatkapittelet vil det bli tatt utgangspunkt i temaene som ble vektlagt under kodingsprosessen i Nvivo12, når informantenes utsagn blir presentert. I resultat- og diskusjonskapittelet vil tiltakene struktureres basert på informantenes svar. Ettersom barna naturligvis ikke deler opp tiltakene slik en gjør teoretisk, vil ikke tiltakspyramiden bli brukt som struktur videre i oppgaven. Innledningsvis vil det gjøres en kort presentasjon av de ulike informantene, før det videre blir belyst de ulike tematikkene som ble tatt opp i intervjuene.

4.1 Beskrivelse av informantenes individuelle situasjon

Informant (fiktivt navn)	Kjønn	Klassetrinn
Ola	Gutt	9. trinn
Sebastian	Gutt	9. trinn
Peder	Gutt	9. trinn
Håkon	Gutt	6. trinn

Tabell 4.1: Oversikt over informanter

Betydningen av motivasjon for Ola:

Ola har strevd med skolen i flere år. Han fortalte at han pleier å møte opp på skolen to til tre dager i uken. Når han først er på skolen, pleier han å være der hele dagen. Han fortalte selv at problemet har endret seg fra å streve med utagering, til nå å streve mer med motivasjonen. Han ser ikke poenget med å gå på skolen hver dag. Han fortsatte med å fortelle at han tolererer timer hvor han føler han lærer noe, og at de da ikke oppleves som kjedelige. I tillegg er det et praktisk-estetiske fag han liker svært godt, og at han foretrekker dager hvor han har det faget. Det er tydelig at timene Ola har preger hvordan han opplever de ulike skoledagene. Han fortalte at ettersom han får en del støtte på skolen, opplever han ikke skole som vanskelig, bare “drit kjedelig”, til tider.

Sebastians utfordring med skolemiljøet:

Sebastian fortalte selv at han har vært mye borte de siste to årene. Han syntes det var vanskelig å uttale seg om noe konkret som gjør skolen vanskelig, og mener selv at det er mye som spiller inn. Senere i intervjuet fortalte han at miljøet i klassen på barneskolen ikke var så veldig bra, og fortalte videre at han opplevde at de som var slemmest i klassen også ble sett på som de beste.

Han pleier stort sett å være på skolen fra en til to timer, på dagene han møter opp. Sebastian pleier ikke å delta i vanlig klasseundervisning, men veksler mellom å oppholde seg på grupperom eller hjelpe lærere med praktiske ting, som eksempelvis å fikse Chromebooker. Det siste året har han i tillegg pleid å være fast en dag i uka på en alternativ skole.

Peders utfordringer innenfor hjemme- og skolemiljø:

Peder fortalte at han helt fra tredje klasse har hatt utfordringer på skolen, men at det var for omtrent to år siden at det virkelig ble vanskelig å gå på skolen. Når han skulle beskrive hva det er som gjør skolen utfordrende trekker han frem tidligere utfordringer med medelever på barneskolen, i tillegg til diverse utfordringer i hjemmet. I tillegg til dette strever han med sosial angst. Peder fortalte at i løp av en måned pleier han å være borte fra skolen mellom tre til fem dager. Tidligere oppholdt han seg mye mer hjemme, men at han nå har klart å øke oppmøte på skolen, og derfor opplever å lære noe faglig. Nå har han et par timer redusert skoledag, i tillegg til at han stort sett pleier å oppholde seg i et grupperom, og ikke sammen med de resterende i klassen.

Håkons utfordringer innen fag:

Håkon har de siste to årene strevd med å gå på skolen og har opplevd at det har tatt tid før skolen begynte å iverksette tiltak. Gjennom dette intervjuet var den ene forelderen til Håkon til stede. Ved presentasjon av funn vil det bli presisert hvilke utsagn som opprinnelig blir uttalt via forelderen. Håkon beskrev selv at opphavet til utfordringene hans startet med at han opplevde lesing og skriving som utfordrende. Forelderen beskrev det som at han utviklet en angst rettet mot fag. Videre fortalte Håkon at til tross for at han opplevde at det var denne konkrete årsaken som var starten til hans utfordringer, opplever han det nå som en mer diffus grunn. Han nikket når han ble spurt om det er vanskelig å sette ord på:

“Før så var det jo... noen av timene som var vanskelige, men nå er det bare ... vanskelig å gå på skolen”.

(Håkon)

Håkon møter opp på skolen omtrent hver dag, men har de siste to årene hatt tilpasning av timeplanen. Han har nedsatt skoledag, og er som regel et par timer hver dag på skolen. Ifølge forelderen pleier Håkon sjeldent å være i klasserommet, sammen med sine medelever, men har egne timer med sin miljøterapeut. To dager i uken går med på å planlegge, og arbeide i en kantine på skolen. I tillegg får Håkon prøvd seg på koding. Slik det er nå har han lite kontakt med læreren sin, og han har heller ingen spesialpedagog som arbeider med han. Derimot er det ikke noe Håkon vil mer enn å få være sammen med de andre elevene i klasserommet, ifølge forelderen, og det er derfor et mål de arbeider mot. Per dagsdato deltar Håkon i ett praktisk-estetiske fag sammen med klassen.

4.2 Utprøvd tiltak

Tiltakene som kom frem under de ulike intervjuene er mange. Likevel opplevdes svarene på spørsmålet om hvilke tiltak som har vært iverksatt som lite strukturerte. Alle informantene uttalte at de strevde med å komme på alle tiltakene som har blitt iverksatt, ettersom skolevegringen hadde vedvart over flere år, og de opplevde at det var så mye som hadde blitt testet ut. Ola svarte følgende på spørsmålet:

“Hva er ikke prøvd liksom? (...) De har jo prøvd alt. (...) Jeg vet ikke hva som ikke er blitt prøvd nå”.

(Ola)

Ved spørsmål om det er blitt testet ut flere tiltak enn det som allerede var blitt nevnt svarte Sebastian:

“Jo det er jo selvfølgelig det, men nå har det jo gått nesten to år, så det er ikke akkurat like lett å huske absolutt alt.”

(Sebastian)

Et resultat av dette kan være at ikke alle tiltakene som er utprøvd kommer frem under intervjuene. Totalsummen av nevnte tiltak oppleves likevel som interessante ut fra problemstillingen om barn med skolevegring sine opplevelser av tiltak som blir iverksatt for dem, og spill som et aktuelt tiltak for dem.

Nr	Iverksatte tiltak	Ola	Sebastian	Peder	Håkon	Antall
1	Tilpasning av timeplan	X	X	X	X	4
2	Kontaktperson	X	X	X	X	4
3	Tilgang til atskilte rom	X	X	X	X	4
4	Psykolog	X	X	X	X	4
5	Redusert skoledag		X	X	X	3
6	Motiverende aktiviteter	X		X	X	3
7	Skolepersonell tar kontakt når barnet er hjemmeværende	X	X	X		3
8	Tettere oppfølging med hjemmet	X	X	X		3
9	Gradvis eksponering	X		X	X	3
10	Skolepersonell står klar ved inngang om morgenen		X		X	2
11	Medelever som ressurs		X	X		2
12	Skolearbeid ved fravær	X		X		2

13	Forelder følger barn til skolen				X	1
14	Alternativ skole		X			1
15	Skolebytte		X			1
16	Samarbeid med barnevernet			X		1

Tabell 4.2: Oversikt over iverksatte tiltak blant elevene

Som tidligere nevnt strevde elevene med å komme på ulike iverksatte tiltak. Selv om tabellen viser at et konkret tiltak er prøvd ut av to av barna, eliminerer det ikke sannsynligheten for at de andre barna også kan ha fått det tiltaket iverksatt. Tabellen er derfor ikke representativ over alle tiltakene som er prøvd på hver enkelt barn. Den kan likevel være en indikator på sentrale tiltak for elevene. Selv om flere informanter har vært innom mange av de samme tiltakene, vil det være naturlige variasjoner med tanke på både omfang og håndtering. I tillegg varierer det om tiltakene har vært iverksatt i tidligere perioder, eller om de ble testet ut under perioden intervjuet fant sted. En mer detaljert beskrivelse av de ulike tiltakene vil komme senere i resultatkapittelet.

4.3 Barnas delaktighet av iverksatte tiltak

Under intervjuene ble det spurt om hvor delaktig elevene selv fikk være når det ble bestemt hvilke tiltak som skulle iverksettes. Det var kun Sebastian som selv mente at han ikke hadde vært med å påvirke tiltak, som han begrunnet med at han selv ikke hadde noen ideer. Han opplever at det er så mye som er blitt testet ut fra før av. Videre blir det nevnt at når skolen iverksetter tiltak pleier de stort sett alltid å spørre om det er greit for han, og at han da alltid svarer ja uansett. Dette gjelder med unntak av en gang, da det ble vurdert om Sebastian skulle bytte skole i overgangen mellom barne- og ungdomsskolen, for å unngå å begynne i samme klassen som noen medelever han tidligere har opplevd ubehag med. Han ønsket ikke selv å bytte skole, men opplevde at alle andre mente at det kunne være lurt av han å bytte skole. Det endte med at Sebastian begynte på en annen skole (se kap. 4.4.15).

Ola fortalte at han i det siste har opplevd en endring i grad av delaktighet. Han beskrev det som at han tidligere fikk store muligheter til å påvirke skolehverdagen hans med hvor mye han skulle delta i ordinær klasseundervisning. Tidvis ønsket han å redusere antall timer, og

tidvis ønsket han mer deltakelse i klasserommet. Ved intervjuets tidspunkt fortalte han at han får bestemme veldig lite, før han videre fulgte opp med at omtrent halvparten av valgene skolen tar blir gjort uten å høre med han.

Peder fortalte at han tidligere har opplevd utfordringer med å bli forstått og tatt på alvor, angående sine utfordringer, både blant skolen og en forelder. Han begrunnet dette med at han tidligere strevde med å fortelle om sine utfordringer. Endringen kom da han klarte å åpne seg opp for den ene forelderen, som videre kunne hjelpe med å formidle elevens tanker til skolen. Om skolestarten i 8. klasse fortalte Peder:

“Det gikk jo fint de to første månedene. Og så skjedde det noe da... Men da sa jeg at jeg ville, helst bare sånn, ikke være blant folkene da. Og da, da fikk jeg grupperom.”

(Peder)

Peder fortalte senere i intervjuet at han har opplevd å bli banket opp av en medelev, og at klassen han har gått i har strevd med et utrygt miljø. Disse opplevelsene kan ha vært delaktige i hans nåværende utfordringer med sosial angst. Han opplever det som utfordrende å gå til skolen på samme tidspunkt som alle andre. Til tross for at skolen ønsker at han skal komme til skolestart, venter han med å gå til skolen har startet. Dette gjør han for å møte færrest mulig personer i skoleområdet. Han avsluttet med å fortelle at han ikke har noen ideer om hva skolen kunne gjort annerledes for at han skulle fått det bedre på skolen.

Håkon uttrykket at han tidligere har bedt om å få flere pauser gjennom skoledagen. Dette tiltaket iverksatte skolen, og det blir praktisert fortsatt på nåværende tidspunkt. Foruten om det ønsket hadde han ingen ideer om andre tiltak som kunne gjort skoledagen hans lettere.

4.4 Opplevelsen av iverksatte tiltak

4.4.1 Tilpasning av timeplanen

Som vist i tabell 4.2 har alle elevene fått alternative timeplaner. Med tilpasning av timeplan menes det at elevene får mulighet til å arbeide utenfor klasserommet, både med faglig arbeid og at det kan implementeres noen motiverende aktiviteter gjennom uka. I tillegg blir det lagt opp flere pauser gjennom dagen. Ola presiserte flere ganger gjennom intervjuet at dette var noe han ønsket, og følte hadde effekt.

Sebastian har en avtale med skolen om at han får starte dagen litt senere enn sine medelever, samtidig som han pleier å gå fra skolen når de andre elevene er inne til timer, slik at han reduserer antall personer han må forholde seg til i løp av en dag:

“Det var vanskeligere å gå på torsdagene for da gikk jeg akkurat samtidig med alle andre.”

(Sebastian)

På et spørsmål om Sebastian pleier å være i klasserommet når han er på skolen svarte han:

“Eeh, nei. Det pleier å være sånn som nå. Vi går bare inn på sånn grupperom. Men noen dager går jeg bort til rektor da, også bruker vi datamaskinen eller noe. Også går jeg inn på grupperommet også fikser vi noen ganger Chromebooker.”

(Sebastian)

Alle elevene uttrykket at de satte pris på dette tiltaket. I intervjuet til Håkon kom det dermed frem via forelderen, at det opplevdes som at skolen hadde vektlagt å gjøre det trygt nok for at Håkon skulle klare å oppholde seg på skolen. Som et resultat av dette ble de underliggende utfordringene til Håkon, fagvanskene, blitt glemt.

4.4.2 Kontaktperson

Det kan virke som at alle skolene har vært bevisst på å skape trygge relasjoner med disse elevene, og ha en til to personer som blir en slags kontaktperson for dem. Dette er et tiltak som utelukkende virket positivt for elevene. Trygghet blir et sentralt ord her:

“Det har nok noen påvirkning det og, hvem du føler deg mest trygg på ja.”

(Sebastian)

“Vi har egne lærere som vi har fag med, så slippe vi å være med andre (...) så mange folk da.”

(Peder)

Det varierer mellom lærer og miljøterapeut som har kontaktansvaret. Kontaktpersonene har egne timer samme med elevene, både faglig og belønningstimer. Noen møter dem i døra om morgenen, og de tar kontakt med barn og foreldrene på dager de ikke møter opp på skolen.

4.4.3 Tilgang til atskilte rom

Både Sebastian og Peder uttrykte at de synes det var utfordrende å omgås i store folkegrupper, og oppholder seg derfor stort sett på et grupperom når de er på skolen. Peder pleier stort sett å ha en medelev med seg på grupperommet, mens Sebastian er alene. Slik de uttalte seg virket det som en absolutt nødvendighet å ha tilgang på et slikt atskilt rom for å klare å møte opp på skolen. Selv om alle fire fortalte at de setter pris på å ha et atskilt rom, indikerte det også til en form for tristhet å ikke mestre det alle andre klarer:

“Det er kjedelig. Altså, jeg vil jo selv i klassen. Lærerne vil det og, men det er bare jeg som ikke klarer.”

(Peder)

Ola har gjentatte ganger ønsket flere såkalte fritimer i løp av dagen, som en ”time-out” fra klasseundervisningen. Likevel opplevde han at dette kunne gå utover det sosiale med de jevnaldrende og han i perioder derfor ønsket å delta mer i klasseundervisning. Det samme gjelder for Håkon, som uttrykket tristhet av det faktum at han ikke får være så mye sammen med sine medelever.

4.4.4 Psykolog

Det siste tiltaket som alle elevene hadde til felles er tilbudet om psykolog. Det varierte mellom elevene om det er PPT, eller andre organisasjoner som tilbyr tjenesten, men innholdet ble beskrevet stort sett som likt. Her var det varierende grad av hvor fornøyde elevene er over tilbudet. På spørsmålet om hvordan Ola opplevde det var svaret:

“Det er bare så drit kjedelig og ja, alt sånne ting. De snakker om litt circle of trust og sånne ting. Det er jo sånn, eeh, tror ikke det hjelper meg. Fordi jeg har jo ikke lyst til å høre på de uansett. Selv om jeg vet de har rett så bryr jeg meg ikke fordi jeg ikke har lyst til å høre hva de har å si.”

(Ola)

Sebastian har nylig startet å gå til psykolog og beskrev det helt kort som: “Det har jo vært greit det da”. Grunnet den korte tiden han har gått klarte han ikke definere effekten over tiltaket. Håkon opplevde det som fint å få snakke, selv om det i perioder også kunne være litt ubehagelig. Likevel signaliserte han at det hadde positiv effekt for ham. Gjennom forelderen kom det frem at han satt pris på lærdommen om hvorfor kroppen hans reagerer slik den gjør. Peder har gått til psykolog gjentatte ganger, både av familiære årsaker og personlige utfordringer:

“Det har gått bedre på skolen, men det går ikke bedre med meg, på en måte. (...) Jeg var veldig mye hjemme før, men nå går jeg i hvert fall på skolen og lærer litt. Men min selvfølelse er ikke blitt bedre da... Den er bare blitt verre, ... men”.

(Peder)

Videre beskrev Peder prosessen slik:

“Det er ikke det kjekkeste å snakke med... ja nå... Folk som har samme interesse som meg selv, da er det lettere å snakke med den personen, fordi da skjønner, da kan du snakke om noe begge liker, og så... etterpå gå litt inn i det som faktisk... er seriøst da.”

(Peder)

4.4.5 Reduserte skoledager

Mens Ola går fulle dager når han møter opp på skolen har de resterende kortere skoledager. Tiltaket virket ikke som at det var iverksatt på grunn av elevenes ønsker eller trivsel, men mer grunnet en nødvendighet for at de ikke skal utfordre seg for mye. På et spørsmål om Håkon hadde noen tanker om hvilke tiltak som kunne gjøre situasjonen hans bedre svarte han:

“Jo, men det har skjedd. At jeg hadde pauser av og til. Som jeg har nå.”

(Håkon)

Elevene uttrykket forståelse for sin situasjon, selv om både Sebastian og Håkon signaliserte at dette ikke er en optimal situasjon for dem med tanke på det sosiale og mestringsfølelsen. Peder opplevde tiltaket som greit. Forelderen til Håkon fortalte, mens han nikkete, at han har et stort ønske om at utfordringene hans bare skal bli i orden, og kan derfor utfordre seg litt for mye til tider. Det krever mye energi for Håkon å være på skolen, og noen uker før en ferie i fjor presset han seg litt for mye. Symptomene han da fikk minner om en form for utbrenthet, ifølge forelderen. På grunnlag av det innvilget rektoren på skolen ferie til Håkon en uke før den opprinnelige ferien. På den måten fikk han ordentlig god tid til å lade batteriene sine og kjenne seg klar til å starte på ny igjen etter ferien.

4.4.6 Motiverende aktiviteter

For Ola, som hyppig gjennom intervjuet beskrev hovedårsaken til skolefraværet som kjedelig, oppleves tiltaket om motiverende aktiviteter som essensielt for ham. Dette er noe han trekker frem som et lyspunkt gjennom skoleuka. Han fortalte at det blant annet er timer som dette som ofte er avgjørende for om han møter opp på skolen. Likevel er det noen dager, hvor det eksempelvis er en del praktisk-estetiske fag, hvor det ikke hadde vært av betydning å ha en motiverende time i løp av dagen. Det hadde ikke veid opp for det negative:

“Hvis jeg har det gøy så er det jo en helt annen ting. Akkurat nå er det en gang i uken så går jeg med en av de sosiallærerne og gjør noe kjekt, trampolinepark, bowling, kino (...) Men, eeh, sånn på mandag og sånne dager så har det ikke noe å

si selv om det hadde vært [motiverende aktiviteter], så hadde det ikke hjulpet fordi de andre timene er så kjedelige.”

(Ola)

Både Peder og Håkon har fag som går på koding, og gaming som et pedagogisk verktøy, i tillegg til at de begge får prøvd seg i arbeid i kantiner. Dette virket som attraktive fag for dem begge. I tillegg kom det frem i intervjuet til Håkon at kantinen har vært av stor nytteverdi på det grunnlag at han føler at han er av verdi, og gjør noe som oppleves som meningsfullt, både for han selv og andre.

4.4.7 Skolepersonell tar kontakt når barnet er hjemmeværende

Ifølge Håkon pleier han ikke å høre noe fra skolen på dager han er hjemme. Ola fortalte at han ikke hører så mye fra skolen, men kan noen ganger høre noe via moren sin. Ellers har han tidligere hatt noen fra skolen som har møtt opp ved huset hans om morgenen og tatt følge til skolen. På spørsmål om kontakt med skolen er av betydning for han, og om han ønsket at skolen skulle ha tatt mer kontakt svarte han kort og konsist “nei”. For Sebastian og Peder derimot virket det som at dette tiltaket er tungtveiende. Begge har tidligere pleid å få besøk av skolepersonell på dager de uteble fra skolen. Da pleide de ofte å gå en tur og prate, i en times tid. For Sebastian sin del lykkes ikke den besøkende med å få han med på skolen. Han fortalte likevel:

“Det var jo litt gøy da, siden da slapp jeg å måtte være hjemme hele tiden.”

(Sebastian)

For Peder sin del pleide de som regel å ende opp på skolen, noen ganger med en kort stopp innom bensinstasjonen for å kjøpe kakao. Når de var på skolen, oppholdt de seg mye på sløyden og musikkrommet, hvor Peder følte han fikk lære ting innenfor sitt interessefelt:

“Det var veldig kjekt. Han hadde jo en dårlig bakgrunn. Sånn. Så han skjønnte jo... hvordan jeg hadde det. For det er veldig mange lærere som ikke vet hvordan elevene har det. De har ikke vært der selv, så de bare... Men han visste. (...) Vi spilte musikk

og hadde det kjekt og så snakket vi til slutt. For da starter du med noe kjekt. Også... lettere å snakke etterpå da.”

(Peder)

Til tross for at begge elevene uttrykte glede over å snakke om disse tiltakene, er det ingen av dem som har hatt slike tiltak iverksatt etter at de startet på ungdomsskolen. Ungdomsskolen til Sebastian har likevel prøvd å nå ut på andre måter. En lærer har blant annet forsøkt å komme på døren for å prøve å slå følge til skolen med Sebastian. Det har derimot ikke hjulpet. Sebastian klarte ikke å svare på hvorfor, men fortalte at det ikke oppleves som det samme å få venner på døren, enn å få lærere på døren. Læreren hans pleier i tillegg ofte å prøve å ringe til Sebastian:

“Men som oftest pleier jeg ikke å ta den, så. Jeg vet ikke hvorfor. Jeg bare synes ikke det er så veldig gøy å... hvis jeg ikke har fått gått uansett.... så er det ikke så veldig gøy å bli ringt å, ja, bare for å snakke uansett.”

(Sebastian)

Han fortalte at samtalene ofte pleier å handle om hva han har gjort i helgen, og kommende planer. På et spørsmål om hvordan dette oppleves svarte han: “Jo, det er helt greit... Men han spør alltid «Kommer du eller?»” Han nikket bekreftende når han ble spurt om dette spørsmålet kan oppleves som litt sårt: “Ja... Men er ikke første gang.”

4.4.8 Tettere oppfølging med hjemmet

Selv om det kommer opp i både Ola, Sebastian og Peder sitt intervju at de opplever at skolen har jevnlig kontakt med foreldrene deres, har de ikke så mye å si på hvordan den kontakten påvirker dem:

“De [skolen] snakker jo gjennom moren min da. Altså, moren min pleier å snakke med meg om skole og sånn...”

(Ola)

De fortalte at de opplever at foreldrene pleier å få beskjed når de ikke møter opp på skolen, og at foreldrene har samtaler med dem angående deres situasjon på skolen. Peder har noe blandede følelser angående skole-hjem samarbeidet:

“Men de snakker jo med moren min... Tror jeg. Hun vet i hvert fall hvis jeg ikke kommer eller, et par ganger jeg går litt og så stopper jeg og så går jeg hjem igjen.”
(Peder)

Han har tidligere opplevd at den ene forelderen kan finne på å si ting Peder ikke mener er sant om den andre forelderen til skolen. Situasjonen beskrev han som “ikke så bra”. Han fortalte senere at han har satt pris på å snakke om sine utfordringer til en av hans foreldre for at forelderen kan videreformidle det til skolen, ettersom han ikke alltid synes det er like lett å snakke med skolen selv.

4.4.9 Gradvis eksponering

Her kan det være viktig å presisere at ingen av elevene beskrev gradvis eksponering som et eget tiltak. Likevel, gjennom hendelser de beskrev, tyder det på at skolens formål er nettopp dette, å gradvis eksponere elevene for sine utfordringer. Håkon er den eleven som tydeligst beskrev dette ved ulike tilfeller. Først fortalte hans forelder at det i begynnelsen ble lagt vekt på at hjemmet skulle forsøke å utøve et ”press” for å få Håkon til å gå på skolen. Dette tiltaket opplevde de som at hadde helt motsatt effekt. I senere tid har det blitt satt opp en mer systematisk trappetrinnsmodell sammen med skolen, inspirert av et program som tilnærmer seg mot angstproblematikk. Det blir gitt ulike øvelser, blant annet hjelp til å identifisere følelser, øve på å stå i utfordringer, i tillegg til at det blir satt ulike mål og delmål som blant annet at Håkon skal delta mer i ordinær undervisning. Han fortalte selv at han opplevde dette som fint, samtidig som det kan være utfordrende underveis. Hovedsakelig skyldes dette at han har så veldig lyst til å lykkes, og kjenner på en skuffelse når ting ikke helt går etter planen. Nå utfordres Håkon med å delta fast i et praktisk-estetiske fag i uken:

“Jeg merker at det blir tryggere hver gang.”
(Håkon)

Ola fortalte at han har redusert såkalte alternative timer per dag fra fire til nå å kun ha en:

“Nå er det jo sånn at jeg ikke har motivasjon til å gå på skolen, fordi jeg har mindre fritimer og sånn. Og nå er det liksom mer press på at jeg skal gå inn i klasserommene og alt sånne ting.”

(Ola)

Peder fortalte at han tidligere ble utfordret på det å oppholde seg sammen med klassen i korte perioder, men at han ikke opplevde at det hjalp han. Nå er han derfor kun på grupperom, som oftest sammen med en annen, fast medelev. På et spørsmål om skolen arbeidet med at han skal utvikle bedre kontakt med andre elever, svarte han:

”Nei, tror ikke det. Det er prøvd å fått opp folk fra klassen da [til grupperommet], til å gjøre oppgaver, men... det har ikke fungert skikkelig.”

(Peder)

Han fortalte videre at læreren på et senere tidspunkt har spurt om han var interessert i å prøve å få opp et par elever som han kjenner godt og gjøre noen oppgaver sammen. Til forslaget svarte Peder ja, men siden har det likevel ikke skjedd noe. Dette skjedde for omtrent et halvt år siden. Peder fortalte at selv om han svarte ja, var det ikke noe han hadde kjempe lyst til, og han har derfor ikke etterspurt tiltaket fra læreren.

4.4.10 Skolepersonell står klar ved inngang om morgenen

Ved skolene til Sebastian og Håkon har de iverksatt et tiltak slik at en fra skolens personell står og venter på dem med inngangen om morgenen. Ofte er dette den såkalte kontaktpersonen til elevene:

“Det er jo gøyere å komme til noen som du vet at, noen glede... venter på at du skal komme, enn å komme, gå bort til noen som «åja du kom». Så det er litt gøyere det enn å... ja.”

(Sebastian)

På dagene hvor Sebastian er sen må han komme inn på grupperommet alene. Han fortalte at han stort sett velger å ikke gå de dagene han har blitt for sen, men at noen dager går det. Håkon beskrev det som greit at miljøterapeuten sitter og venter på han, og nikket når han blir stilt spørsmål til om han opplever det som trygt.

4.4.11 Medelever som ressurs

Et tiltak som virket til å være av stor betydning for Sebastian ble iverksatt siste dagen før sommerferien i fjor. Skolen hadde organisert det slik at guttene i klassen hans kom på besøk til han. Kroppsspråket signaliserte at dette var noe han satte pris på, og til tross for at denne hendelsen kun skjedde den ene gangen trakk han frem denne episoden to ganger under intervjuet. Til vanlig fortalte han at han ikke pleier å omgås noen fra klassen, bortsett fra et par ganger i helgene når de møtes over nettet og gamer sammen.

Som en konsekvens av et dårlig miljø i klassen, og ulike utrygge hendelser, trives ikke Peder med å omgås så mange folk:

”Jeg kan fint være i et rom med bare venner, men hvis det er et par fremmede så er det litt sånn... ikke så kjekt.”

(Peder)

Skolen har derfor, som tidligere nevnt, tilpasset timeplanen for han. Denne timeplanen deler han sammen med en fast medelev. Peder fortalte at det stort sett kun er han ene medeleven han har kontakt med på skolen. Han beskrev det som at kontakten med denne medeleven er noe han setter pris på. Håkon fortalte at han ikke hører noe fra sine medelever når han er hjemme, utenom når de gamer sammen over nettet.

4.4.12 Skolearbeid ved fravær

Alle elevene svarte nei på spørsmålet om de pleier å bruke noe av tiden de er hjemme til å gjøre skolearbeid. Ola og Peder fortalte at de har opplevd at skolen har gitt dem arbeid de skal jobbe med hjemmefra men at de sjeldent har pleid å gjøre det. Ola beskrev seg selv

som en skikkelig nerd, og kan likevel bruke tiden hjemme på å se på videoer av ulike fagtematikker, men da er det på det grunnlag at han selv interesserer seg for temaene. Sebastian fortalte at han selv tenker at han burde ha gjort skolearbeid hjemmefra:

“Men ja, ikke like gøy å gjøre skoleting når du sitter hjemme og vet at jeg ikke har fått gått i dag... at det bare blir en ny dag etterpå, så ja. (...) Jeg har tenkt å begynne da, men ofte vi kan tenke noe, men så blir det aldri. Så er det ikke akkurat, hvis du sitter hjemme i to år og ikke gjør noe skolearbeid så er det ikke akkurat like lett å bare begynne å glede seg til å gjøre skolearbeid. (...) Jeg begynte jo litt. Sovnet jo nesten.”

(Sebastian)

Peder forklarte det slik:

“De [lærerne] har prøvd, men jeg gjorde så vidt leksene i 6. og 7. klasse, sikkert 5. og så jeg er sånn, er ikke vant med å gjøre lekser. Så jeg har bare ikke gjort noe med det.”

(Peder)

Hjemme hos Peder har de derimot innført et grep for å holde litt struktur på hverdagen, tilnærmet en skolehverdag. Internettet blir regulert til å kun være på fra skoleslutt til midnatt.

4.4.13 Forelder følger barn til skolen

Håkon fortalte at han hver dag pleier å bli fulgt til skolen av en forelder og et søsken. Til spørsmålet om hvordan han opplever å bli fulgt til skolen svarte han: “Greit.” Når de ankommer skolen er det miljøterapeuten som står klar ved inngangsdøren som følger han videre inn. Håkon nikket til spørsmålet om han opplever denne situasjonen som trygg og at det gjør skoleveien litt lettere.

4.4.14 Alternativ skole

Fast, en dag i uken, går Sebastian på en alternativ skole. Dette tiltaket ble iverksatt før skolestart for snart ett år siden:

“Det har gått bra det. (...) Det er jo ikke akkurat det samme som å gå bort til en bygning med mange folk og mange lærere, enn å gå bort til denne skolen, og fiske...”

(Sebastian)

Videre uttrykket han at det er mindre folk og mindre forpliktelser på denne skolen, noe han setter pris på. Han fortalte at det oppleves som lettere å møte opp på denne skolen. Han møter stort sett opp her, noe som står sterkt i kontrast med den ordinære skolen hvor han har mye fravær.

4.4.15 Skolebytte

På spørsmål om det er noen tiltak som har virket mot sin hensikt, trekker Sebastian raskt frem skolebytte. Han fortalte at han i slutten av 7. klasse hadde begynt å gå litt mer på skolen igjen, men så begynte han på ungdomsskolen. Sebastian uttrykket selv at han ønsket å starte på samme ungdomsskole som resten av klassen:

“Men så begynte jeg her siden... alle andre synes det var luret at jeg skulle begynne i en annen... ja, med andre. Men jeg hadde jo ikke akkurat den beste klassen i 7. siden... det var jo egentlig den som var slemmest, de var best. (...) Jeg tror jeg kjenner to personer i denne her klassen. Så jeg kjenner ikke akkurat så mange fra denne her, men alle jeg kjente, resten, begynte på den andre.”

(Sebastian)

Valget som ble gjort med at han startet på en annen ungdomsskole, mener han har gjort det vanskeligere, og mer utrygt, for ham å gå på skolen.

4.4.16 Samarbeid med barnevernet

Selv om barnevernet ikke er et konkret tiltak, og ikke nødvendigvis omhandles så mye fra et skoleperspektiv, beskrev Peder barnevernet som en sentral årsak til hans økte oppmøte på skolen. På spørsmålet om hva det er som er blitt gjort for å prøve å holde, eller få han på skolen svarte han slik:

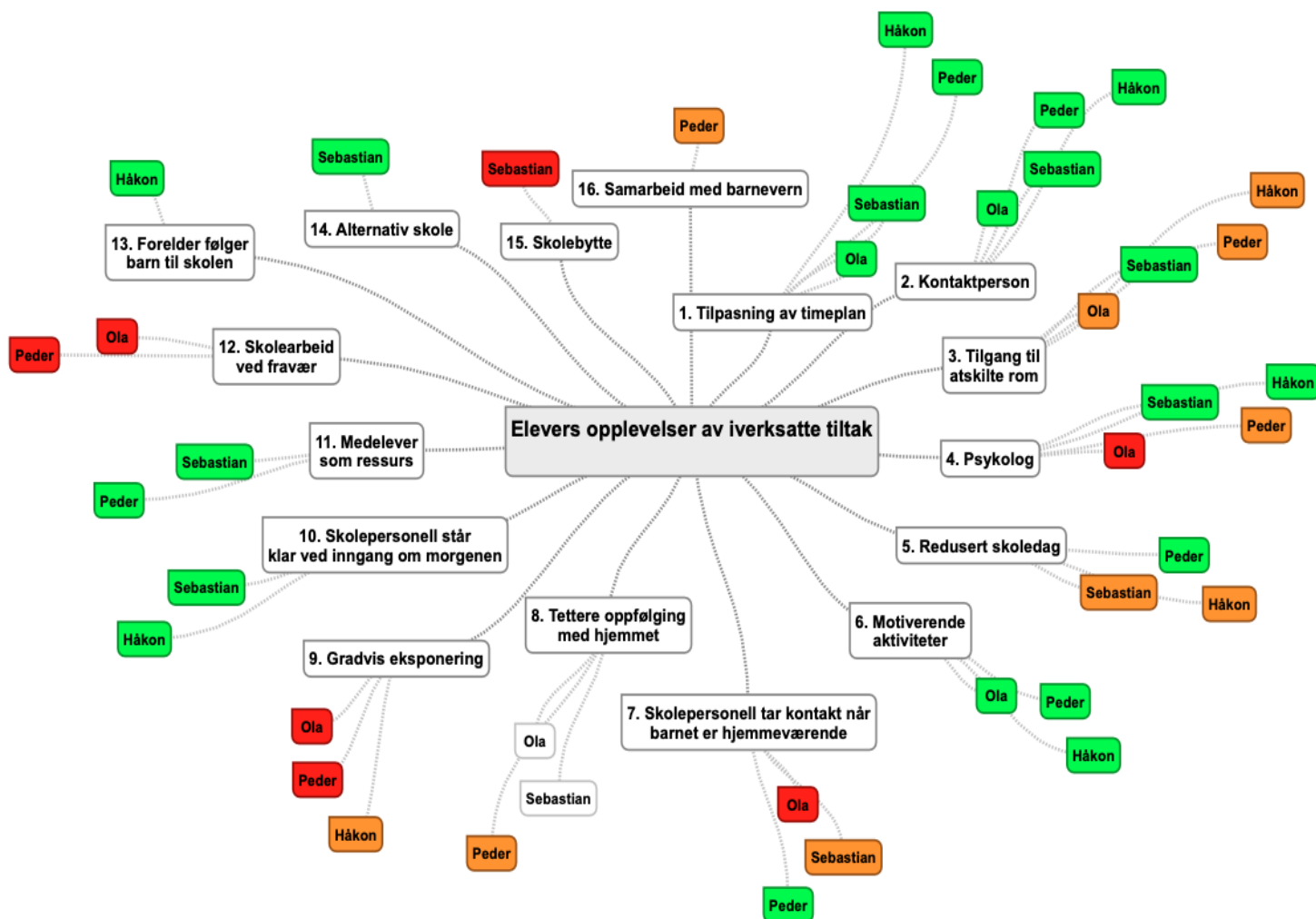
“Eeh. Tror ikke det er gjort noe for at jeg vil. Det er bare jeg som må... Først så var det fordi det var noe med foreldrene mine som, eeh. Vi ble beskyldt for at vi ikke gikk på skolen så da... Hvis vi ikke går på skolen så må vi under barnevernet, og det gidder jeg ikke. Så da gikk jeg bare på skolen, så har det blitt en vane til slutt.”

(Peder)

Det var også barnevernet som gjorde at internettet ble skrudd av i hjemmet til Peder på dagtid: “barnevernet tror at jeg vil være hjemme for å spille... men det er ikke sant.”

4.5 Oppsummering av barnas opplevelser av iverksatte tiltak

Tabell 4.3 viser en forenklet oversikt over barnas opplevelser av de iverksatte tiltakene. Det kan være viktig å påpeke at fordi tabellen er basert på ett intervju sammen med disse barna, kan det ha ført til at en ikke har fått full oversikt over deres opplevelser. Presentasjonen av resultatene har blitt basert på svarene til barna og det kan derfor være noen avvik fra hvordan situasjonen oppfattes for dem. Likevel kan tabellen bidra til et enkelt og oversiktlig innsyn i barnas svar. Grønt står for tiltak barna utelukkende snakker positivt om. Oransje representerer tiltak som settes pris på, men som likevel ofte kan komme med en bismak. Med dette menes eksempelvis tiltak som kan forsterke følelsen av sosial isolasjon eller mislykkethet. Rødt illustrer tiltak som utelukket blir beskrevet som at de har hatt negativ innvirkning på barnas situasjon. En hvit rute rundt navnet betyr at barnet ikke har beskrevet noe rundt deres opplevelser knyttet til det konkrete tiltaket.



Tabell 4.3: Barnas opplevelser av iverksatte tiltak

4.6 Gnist som et tiltak

Alle elevene fikk teste ut en prototype av Gnist. Basert på deres kommentarer underveis i spillet, og sine uttalelser rundt spillet etterpå ønskes det å se på om spillet kunne ha vært et alternativt godt tiltak til barn som strever med skolevegring.

Håkon uttrykket seg positivt til spillet på det grunnlaget:

“Fordi du kan liksom legge inn sånn, legge inn planen din, og hva du skal gjøre, sånn at du vet hva du skal gjøre på skolen. Også får du på en måte belønning på appen for at du gjør den tingen.”

(Håkon)

Han fortalte at han ser for seg at spillet hadde vært fin å bruke i hans hverdag, og kunne bidratt til å hjelpe i hans skolesituasjon. Spesielt virket det motiverende med belønningene en får underveis i spillet. Han svarte også ja på spørsmålet om det hadde vært realistisk for han å bruke dette spillet hver dag. Peder deler mye av de samme tankene som Håkon. Peder stilte seg også positiv til spillet, og tror at det kunne være en positiv faktor for å komme seg på skolen:

“Du vil jo ha poeng. Du vil at det skal gå opp, så da vil du og gå på skolen for poengene.”

(Peder)

Også han mente at det virker realistisk å ta Gnist i bruk hver dag og at den kunne hjulpet i hans skolesituasjon. Ola stilte seg derimot noe mer kritisk til spillet. På et spørsmål om han trodde han hadde blitt motivert av spillet svarte han:

”Jeg tror ikke egentlig det er noe sånn folk faktisk kommer til å gidde å bruke, for det blir liksom bare sånn enda en ting en må gå over for å komme deg på skolen. Så det gjør det ikke enklere å gå på skolen.”

(Ola)

Til tross for at Ola uttrykket skepsis til Gnist var det likevel deler han likte. Blant annet snakket han positivt om delen hvor du får poeng for å gå til skolen. I tillegg så han for seg at å få poeng for å gjennomføre morgenrutinene kan bidra til at han ser en grunn til hvorfor han skal gjøre de. Underveis i intervjuet opplevdes det som at han åpner seg noe mer for å se en mulighet for at spillet kan påvirke situasjonen hans i positiv forstand:

“Men nå er det jo sånn at jeg bare sover når jeg er hjemme og, da er det ikke sånn at jeg har lyst til å være våken å drive å spille... Det kan jo være at det endrer litt på det, men jeg vet ikke.”

(Ola)

For at spillet skal bli motiverende for Ola mente han at det må settes inn mer konkurransemomenter, og gode belønninger for innsatsen du gjør. Sebastian stilte seg litt skeptisk til om det er realistisk å gå innpå hver dag, men så likevel potensial i spillet dersom

det hadde blitt lagt inn litt flere konkurransemomenter. Han tror Gnist kunne ha bidratt til at flere hadde synes det var litt lettere å stå opp om morgenen. Sebastian mente selv at spillet kunne ha positiv innvirkning med motivasjonen til å komme seg på skolen, spesielt hvis du hadde hatt mulighet til å ha en konkurransefunksjon mot venner. Han fortalte videre at han ikke trodde spillet kunne endre hans egen situasjon, og argumenterte med at han har hatt et så høyt fravær over flere år, og at vanene er såpass impregnert i hans nåværende livsstil. Han stilte seg mer positiv til Gnist dersom den brukes på et tidligere stadium.

Peder og Sebastian fortalte at de tror det kan være gunstig med litt oppdateringer etter hvert i spillet, slik at det blir litt variasjon, og dermed gjør det gøyere å spille det over lengre tid. Alle avkreftet derimot at spillet kunne hatt en negativ forsterkning til deres skolesituasjon. Hver enkelt uttrykte at de satte pris på “butikken” hvor du får mulighet til å kjøpe diverse ”stæsj” til følgesvennen din etter hvert som du opptjener poeng.

4.7 Tidsbruk hjemme

Fordi elever som strever med skolevegring tilbringer mye av tiden hjemme mens medelever er på skolen, kan det være interessant å se på hvordan de bruker nettopp denne tiden. Ola svarte raskt at han bruker denne tiden på å sove, og pleier å stå opp på det tidspunktet skolen hans slutter. På en kommentar fra meg under intervjuet med Sebastian, ble det nevnt at han var modig som stilte opp til intervjuet. Svaret han ga var: “Ja, noe må jeg gjøre når jeg ikke går på skolen.” På spørsmålet om hva han pleier å gjøre svarte han etter å tenke litt, at det ikke er så mye, men at han noen ganger er på mobilen eller nettbrett. Peder fortalte at han pleier å sove lenge, frem til nettet hans ble slått på, for så å stort sett å bruke resten av dagen på å game. Håkon fortalte at han ikke liker å sove lenge, og at han derfor pleier å stå opp til vanlig tidspunkt. På formiddagen fortalte han at han stort sett pleier å sitte i sofaen å kjede seg, kanskje se litt på TV.

Alle fortalte at de brukte store deler av dagene sine på ulike skjermaktiviteter. Gaming går igjen som noe alle bruker mye tid på. Ola fortalte at han bruker det som en distraksjon for å ikke kjede seg. Både Sebastian og Håkon fortalte at gaming kan oppleves som et sosialt møtested med sine medelever.

5. Diskusjon

I dette kapittelet vil resultatene fra intervjuene med de fire informantene bli diskutert i lys av teori relatert til problemstillingene: ”Hvordan opplever barn med skolevegring tiltak som blir iverksatt for dem? På hvilken måte kan et mobilspill være et aktuelt tiltak for barn med skolevegring?” Diskusjonskapittelet blir delt inn i tema knyttet til problemstillingen: barnas delaktighet, den negative sirkelen, opplevelser av andre tiltak, ressurser utenfra og Gnist som et tiltak. De fire første temaene vil belyse spørsmålet om hvordan barna opplever iverksatte tiltak. Det siste temaet undersøker om et spill kan være et aktuelt tiltak. Barnas delaktighet når tiltak iverksettes kan ifølge resultatdelen virke til å ha innvirkning på deres opplevelser av tiltakene. Den negative sirkelen illustrerer et mønster barn med skolevegring kan havne inn i (Thambirajah et al., 2008, s. 32). For å få barnet ut av dette mønsteret, er det viktig at skolepersonellet forstår hvordan hendelser henger sammen, og vet hvordan de kan prøve å snu utviklingen. Videre vil det bli sett på hvordan barn med skolevegring opplever andre tiltak som iverksettes for dem på skolen. I tillegg til at skolen iverksetter tiltak kan det være viktig med et godt støtteapparat utenfra. Derfor er det interessant å se på hvordan tiltak fra ressurser utenfor skolen oppleves for barna. Til slutt vil det bli sett på hvordan Gnist kan fungere som et aktuelt tiltak for barn med skolevegring.

Konsekvensene av å streve med skolevegring over tid er mange (Heyne et al., 2019b, s. 8; Ingul, 2005, s. 37), blant annet økt stress, svekket mental helse og det kan ha negativ påvirkning for utdanningsforløpet (Heyne et al., 2002, s. 1; Kearney, 2001, s. 46). Ved å se på konsekvensene blir det tydelig hvor viktig det er å sette inn gode tiltak, tidlig, for å prøve å hjelpe disse sårbare barna i størst mulig grad. I et mangfold av ulike tiltak en kan velge mellom, kan forhåpentligvis denne studien bidra til å belyse hvordan noen tiltak oppleves for barna. Dette er særlig viktig fordi barnets stemme ofte mangler i forskning om skolevegringsproblematikk (Baker & Bishop, 2015, s. 356; Heyne et al., 2019a). Disse funnene kan videre hjelpe med å velge ut gode tiltak som passer for enkeltindividet. Diskusjonsdelen vil ta utgangspunkt i tabell 4.2 og 4.3 fra resultatkapittelet som illustrer de forskjellige tiltakene som er iverksatt, og en forenklet oversikt over elevenes opplevelser, og forsøke å gå mer i detalj på hvert enkelt tiltak. For å klare å iverksette gode tiltak er det viktig å involvere eleven selv i prosessen.

5.1 Barnas delaktighet

Når en lærer mistenker at en elev utvikler skolevegring er det viktig å begynne å sette inn tiltak. Tiltakene kan baseres etter tiltakspyramiden, avhengig av hvor alvorlige og omfattende utfordringene har blitt (Havik, 2018, s. 97). Tidligere forskning er tydelig på at tidlig innsats er essensielt med henhold til skolevegringsproblematikk (Havik, 2018, s. 136; Heyne et al., 2019b, s. 8; Nuttall & Woods, 2013, s. 358; Olsen & Holmen, 2018, s. 65; Thambirajah et al., 2008, s. 30-31). Skolen bør derfor komme raskt i gang med å iverksette aktuelle tiltak når de får mistanke om at en elev strever. På den andre siden bør en ikke tankeløst sette opp tiltak uten å først ta seg tid til å snakke med de involverte for å få oversikt over situasjonen (Kearney, 2007, s. 113) og skape et godt samarbeid for videre arbeid (Friberg et al., 2015, s. 79). Resultatene viste tydelig at informantene strevde med å fortelle om hvilke tiltak som har blitt iverksatt for dem, og at de selv hadde få selvstendige tanker om hvilke tiltak som kunne være til hjelp for deres utfordringer. Dette kan gjennomføres ved å bruke ulike kartlegginger som for eksempel bruk av skjema (Havik, 2018, s. 136-137; Kearney & Silverman, 1993, s. 85). Ingen av informantene fortalte at de hadde opplevd at utfordringene deres hadde blitt kartlagt, til tross for at dette blir poengtert som viktig (Havik, 2018, s. 136; Kearney, 2001, s. 113).

Barnas delaktighet ved iverksetting av tiltak kan tenkes å være viktig. Dette fordi det trolig kan ha innvirkning på elevenes opplevelser av tiltakene. Det at informantene strevde med å fortelle om tiltak de har hatt, kan være et tegn på at de selv ikke har fått være så delaktige i prosessen med å planlegge og iverksette tiltak. Derimot kan det tenkes å være vanskelig for skolen å inkludere elevene når alle informantene signaliserer en form for håpløshet over så mange tiltak som allerede er satt i gang, og de derfor ikke selv har så mange ideer om tiltak som kunne hjulpet dem. Ulempen med å ikke klare å involvere elevene kan være at tiltakene og belønningene ikke passer dem (Havik, 2018, s. 136). Dette kan medføre at tiltaket og belønningene ikke har like god effekt. Videre kan det tenkes at dette også vil påvirke opplevelsene til barna. Med unntak av noen få ønsker, virket det som at både Sebastian, Peder og Håkon ikke selv har egne tanker og ønsker om hvilke tiltak som skal iverksettes. Et annet tilfelle kan være at de strever med å uttrykke ønskene sine. Håkon fortalte at han har ønsket flere pauser, som han opplevde å bli hørt på. Skolen iverksatte et tiltak i tråd med dette. Selv om Sebastian ikke selv uttrykket egne ønsker, virket det som

skolen hans er bevisst på å spørre han om tiltakene før de iverksettes. Eleven bør også få muligheten til å fortelle hvilke tiltak de ikke tror vil fungere (Havik, 2018, s. 136). I strid med dette, var det et tiltak som ble iverksatt på tross av Sebastian sine ønsker, som gjaldt skolebytte. Dette blir diskutert mer detaljert senere (se kap. 5.3.6).

Det kan variere i hvor stor grad eleven ønsker å bli inkludert i prosessen med å iverksette tiltak. Ola virket til å være den som selv ønsket å ta størst del rundt dette. Han fortalte at han spesielt tidligere fikk komme med en del ønsker om hvordan skolehverdagen skulle være. Å involvere eleven i arbeidet med å iverksette tiltak er viktig (Havik, 2018, s. 136-137). Gjennom årene har han endret oppfatning til hvilke tiltak han har ønsket seg. Han opplevde at skolen, spesielt i starten, hørte på hans ønsker. I senere tid opplevde han at skolen ikke involverte han like mye. Det kan tenkes at skolen ønsket å gradvis eksponere Ola for utfordrende situasjoner, noe som blir brukt i arbeidet med skolevegringsproblematikk (se kap. 5.2.) (Havik, 2018, 149; Kearney, 2001, s. 142-143). Ola tydeliggjorde med dette at ønskene kan endre seg over tid. Med viten om dette kan det tenkes at en med jevnlig mellomrom må høre hva eleven føler behov for.

Det er ikke nødvendigvis like lett å våge å fortelle om sine utfordringer til andre. Dette har Peder erfart. Det tok en stund før han klarte å åpne seg til skolepersonell, og det virket som det først da skjedde endringer hvor han fikk ta del i tiltak som skulle iverksette. Det er viktig å stille spørsmål til eleven for å forstå årsaken til utfordringene, i tillegg til å spørre hva de selv føler at de trenger for å klare å komme tilbake på skolen (Havik, 2018, s. 105). Til tross for at det er en tydelig utfordring for Peder å oppholde seg i store folkegrupper, og dermed også å komme på skolen samtidig som alle andre, virket det ikke som at skolen har iverksatt noen tiltak knyttet til denne utfordringen. Han velger, til tross for hva skolen har avtalt, å komme og gå på andre tidspunkter, for å prøve å unngå folk. Han opplever selv at unngåelsen er noe han har behov for. Dersom det ikke settes i gang tiltak for å arbeide mot denne frykten, kan han risikere å havne inn i en negativ sirkel (Thambirajah et al., 2008, s. 32).

5.2 Den negative sirkelen

Barn med skolevegringsproblematikk kan oppleve å havne i en negativ sirkel (Thambirajah et al., 2008, s. 32). Dette mønsteret kan gjenspeiles i noe av det informantene trekker frem. Sebastian fortalte om vaner som er vonde å vende etter så lang tid, mens Peder fortalte om vaner som innarbeides.

Det bør arbeides for å bryte den negative sirkelen. Det er flere ulike tiltak en kan iverksette for å oppnå dette. Det kan eksempelvis handle om å legge til rette for skolearbeid hjemmefra for å redusere det faglige gapet som kan oppstå når en eleven over lengre tid ikke møter opp på skolen (Baker & Bishop, 2015, s. 365). Informantene ga uttrykk for at de selv ikke har erfart at hjemmeundervisning har blitt iverksatt som et tiltak for dem. Sebastian fortalte at det å ikke mestre skolen faglig, forsterkes ved å gjøre skolearbeid hjemmefra. Han forteller om et ønske, periodevis, om å jobbe med skolearbeid når han er hjemme. Senere i intervjuet understreket han at det kan være vanskelig å vite hva en skal bruke tiden på når han er hjemme hele dagene. Dette virket til å være et gjentakende problem for informantene. Å sove og spille dataspill så ut til å være dominere i tidsperiodene de er borte fra skolen. Ifølge Ola er det et valg han gjør for å unngå å kjede seg. Skjermaktivitet ved skolefravær er ikke unormalt blant barn som strever med skolevegring (Havik, 2018, s. 89). Både Ola og Peder fortalte at de har opplevd at skolen har forsøkt å gi oppgaver de skal arbeide med hjemmefra, men som de ikke gjennomførte. Ola fortalte at han kan finne på å se på fagbaserte videoer frivillig i fritiden. Det kan bety at det ikke handler om at han ikke er interessert i å lære, men at han opplever skolearbeid som uinteressant. En av konsekvensene ved langvarig fravær er det å ikke se poenget med å gå tilbake til skolen (Thambirajah et al., 2008, s. 113). Dette kan det virke som at Ola strever til en viss grad med. Ut fra hva elevene fortalte virker det som det kan være vanskelig å bryte den negative sirkelen.

Høyt skolefravær over lengre tidsperiode kan gi konsekvenser. For å prøve å unngå dette (Elliot, 1999, s. 1005), bør en forsøke å skape gode rutiner hjemme (Kearney, 2001, s. 146). Peder fortalte at som et resultat av involvering av barnevernet, forsøker foreldrene å innføre struktur i hjemmet. Dette gjøres med å skru av nettet om nettene og dagtid. Ved skolefravær er det viktig at ikke barnet får bruke tiden på attraktive aktiviteter i skoletiden (Nuttall & Woods, 2013, s. 357), og et slikt tiltak fra foreldrene kan fungere for å ikke forsterke barnets ønske om å være hjemme i skoletiden. Det kan virke som at strukturen i hjemmet

var en del av årsaken til at Peder i det siste har økt oppmøte på skolen. Ingen av de andre barna fortalte om struktur og krav de dagene de er hjemme.

En konsekvens av høyt skolefravær kan være det faglige en går glipp av. Peder og Sebastian fortalte at det lange tidsrommet borte fra skolearbeid bidro til utfordringer ved å klare å gjøre skolearbeid hjemmefra. Det kan skyldes at “skole-kondisen” etter hvert blir svekket og at det da kan være krevende å komme tilbake til gode rutiner (Olsen & Holmen, 2018, s. 149-150). Når hjemmeundervisning blir beskrevet, tydeliggjøres viktigheten av at tiltaket bør være kortvarig (Havik, 2016, s. 103; Thambirajah et al., 2008, s. 109-120), og at gjennomføringen skal være nøye planlagt på forhånd (Kunnskapssenter for utdanning, 2015, s. 52; Thambirajah et al., 2008, s. 79). Det kan virke som at tidligere forskning ikke har sett på hvordan hjemmeundervisning skal organiseres rent praktisk. En årsak til at skolene ikke har tilbudt disse elevene hjemmeundervisning, kan være fordi de er usikre på hvordan det kan gjennomføres. En annen årsak kan være mangel på ressurser. Uavhengig av årsak blir konsekvensen at disse barna, som signaliserer et ønske om å mestre skolehverdagen, blir sittende hjemme store deler av dagen uten å vite hva de skal bruke tiden på. Ingen informanter fortalte at de har funnet mer givende roller utenfor skolen, slik en konsekvens kan være (Stroobant & Jones, 2006, 222). Snarere tvert imot virker det som de strever med å vite hva de skal gjøre på dager de ikke er på skolen. Etter tiden med koronapandemi og hjemmeskole i år, 2020, kan det tenkes at det kan føre til en endring angående hjemmeundervisning. Det kan tyde på at flere sårbare elever har gjort mer skolearbeid i denne tiden. Dette er et tema det nå skal forskes videre på av UiS og NTNU (Nyberg, 2020). Vi kan trolig lære mye om hjemmeskole for barn med skolevegring og andre typer skolefravær gjennom denne forskningen.

Tiltak om hjemmeundervisning skal være kortvarig. Målet med tiltaket er at eleven etter hvert skal mestre å komme tilbake til skolen (Havik, 2016, s. 103; Thambirajah et al., 2008, s. 109-120). I mellomtiden derimot, for at eleven ikke skal trekkes dypere inn i den negative sirkelen ved å distansere seg helt faglig fra skolen, og eventuelt kjenne på økt angstfølelse av skolen og det sosiale, må det arbeides med ulike alternative tiltak. Sebastian og Peder sin barneskole iverksatte tiltak der skolepersonell kom hjem til barnet i skoletiden. På ungdomsskolen bruker skolen til Sebastian telefonen aktivt til å holde en jevn dialog og opprettholde relasjonen til elevene. Disse tiltakene er i tråd med målet om å redusere avstanden mellom skole og hjem (Friberg et al., 2015, s. 131; Olsen & Holmen, 2018, s.

52). En årsak til at ikke de andre to informantene har slike erfaringer, kan skyldes at skolen har ønsket at eleven skal møte opp på skolen (Friberg et al., 2015, s. 131). Opplevelsen av at noen fra skolen kom hjem, ble tydelig verdsatt av to av informantene. Et gjennomgående argument til Sebastian, var at slike avtaler gjorde at han slapp å sitte hjemme hele dagene, uten å ha så mye å finne på. For Peder sin del virket det som at han satt pris på andre personers ærlighet og åpenhet rundt sine egne vanskeligheter. Dette gjaldt både ved dette tiltaket og hos psykologen. Han opplevde kombinasjonen mellom åpenheten, samt det å gjøre kjekke aktiviteter samtidig, bidro til at han syntes det var lettere å åpne seg. Opplevelsen av tiltaket virket til å være gode. For Sebastian derimot virket ikke tiltaket godt nok til å få ham til skolen, uten at han sier noe om lengden og hyppigheten av tiltaket. Dets konsistens kan tenkes å være avgjørende for tiltakets effekt.

Det kan variere hvordan skolepersonellet forsøker å få kontakt med eleven på dager de er hjemme fra skolen. Kontakten gjennom telefon, eller det at en lærer kommer hjem for å ta følge til skolen, virket ikke til å ha like fullt utbytte for disse elevene, som når de kommer på besøk for det sosiale. Tiltakene virker derimot til å forsterke opplevelsen av å ikke mestre skolehverdagen. Selve samtalen med skolens ansatte virker tilsynelatende positiv. Det at skolepersonellet tar seg tid til å ha samtaler med eleven, uten faglig kontekst, kan bidra til at en føler seg sett (Wilkins, 2008, s. 21). Derimot virket det som at eleven opplever hensikten bak samtalen, og besøket fra læreren bidrar til et ”press” som svekker opplevelsen av tiltaket. Eleven kan ha behov for at skolepersonellet viser hensyn til deres utfordringer (Baker & Bishop, 2015, s. 360). Med andre ord kan slike tiltak ha en positiv innvirkning på elevens skoleproblematikk. For å få fullt utbytte av at skolepersonell tar kontakt når eleven er hjemme fra skolen, kan det tyde på at det trengs å arbeide med å finne den riktige balansen. Det å iverksette tiltaket for det sosiale aspektet, samtidig som en har mål om gradvis tilbakeføring. Dette bør gjøres uten at eleven opplever at en blir utsatt for så mye press at det virker mot sin hensikt.

For at barn med skolevegring skal mestre å komme tilbake til skolen kan et tiltak være å gradvis eksponere eleven for det som er utfordrende (Havik, 2018, s. 149; Kearney, 2001, s. 142-143). Resultat fra intervjuene tydet på at gradvis eksponering ikke er iverksatt som et konkret tiltak for noen av disse elevene. En viss form for eksponering opplevdes likevel hos tre av informantene. Opplevelsene elevene hadde fra dette tiltaket kommer dårlig ut (se tabell 4.3, kap. 4.5), hvor tiltaket illustreres med rød eller oransje farge, som

henholdsvis betegnes som utelukkende negativt, eller greit, men med en bismak. Ut fra informantenes beskrivelser virket det som at det ikke var en klar struktur på hvordan tiltaket iverksettes. Ola fortalte at han har fått redusert antall alternative timer uten at han uttrykker forståelse for hvorfor det har blitt gjort. Tilsynelatende virket det ikke som det er blitt gjort systematisk. Før ble Peder eksponert for sine utfordringer ved å forsøke å oppholde seg i klasserommet i perioder. Ettersom han ikke følte at det hadde noen påvirkning, har det medført til at han nå ikke blir eksponert for sine utfordringer i det hele tatt. I tråd med tidligere forskning kan denne unngåelsen bidra til at Peders engstelse øker (Havik, 2018, s. 105). Nå oppholder han seg kun på grupperom. Skolen kom med et nytt forslag om det å få et par medelever til å være sammen med han i grupperommet. Å starte med et slikt gradvis tiltak, vil trolig bidra til et bedre resultat på lang sikt. Da starter en med å håndtere en mindre gruppe personer om gangen. Gradvis øker antallet til en forhåpentligvis til slutt vil mestre å oppholde seg i klasserommet (Havik, 2018, s. 141-142). Til tross for at det har gått flere måneder siden Peder sa ja til å teste ut tiltaket, har det enda ikke blitt iverksatt. Det kan virke fra skolen sin side som et forsøk på å inkludere eleven i arbeidet med iverksetting av tiltak, men at de ikke har klart å gjennomføre.

Noen elever kan ha behov for mer eksplisitt trening på det de engster seg for. Dette kan gjøres ved å sette av et par timer i uken på skolen til å arbeide spesifikt med gradvis eksponering (Thambirajah et al., 2008, s. 101). Når en skal iverksette dette tiltaket er det viktig å gjøre det under kontrollerte og avslappende forhold (Kearney, 2001, s. 142-143). Å arbeide for en gradvis innføring blir også viktig (Baker & Bishop, 2015, s. 361; Nuttall & Woods, 2013, s. 356). For noen elever kan det i starten være en stor nok utfordring å visualisere skoleveien og det å oppholde seg på skolen. Etter hvert som eleven føler seg trygg i denne situasjonen, kan en forsøke å øke eksponeringen. Det kan tenkes å være viktig å bevisstgjøre eleven på at det er en naturlig del av prosessen å få tilbakefall (Thambirajah et al., 2008, s. 86). Samt å informere om at det er normalt å kjenne på økt angstfølelse i starten av dette tiltak, men at det vil komme til å avta etter hvert som eleven blir eksponert for sine utfordringer (Kearney, 2001, s. 146). Det kan tenkes at en av årsakene til at tiltaket ikke ser ut til å ha fungert positivt for informantene, skyldes måten det er organisert på. Skolen har kanskje ikke mestret å inkludere elevene i arbeidet med tilbakeføringen og bestemmelsen av i hvor stor grad eksponeringen skal være. Ut fra tidligere forskning vet en at et for stort press, for fort, kan resultere til at elevene kan kjenne på en følelse av å ikke være god nok (Sæteren, 2019, s. 92). Dette kan videre ha innvirkning i om eleven

opplever tiltaket som realistisk å mestre. Et godt samarbeid mellom de involverte (Kunnskapssenter for utdanning, 2015, s. 57), samt å høre på barnets preferanser (Friberg et al., 2015, s. 23; Heyne et al., 2002, s. 28) er viktig for dette tiltaket.

Å eksponere i for stor grad, for fort, kan virke til å fungere mot sin hensikt. I Håkon sitt tilfelle ble det tidligere forsøkt å presse han på skolen. Her ble det ikke nevnt noe om gradvis eksponering, eksempelvis ved å øke antall timer han har oppmøte på skolen. Håkon opplevde at denne forventningen om at han skulle møte opp på skolen, uten at skolen hørte på hans behov, resulterte i at skolesituasjonen hans forverret seg. Det kan virke som at skolen til Håkon har tatt lærdom av denne situasjonen. Nå baserer de seg på en mer systematisk trappetrinnsmodell, som kan minne om gradvis eksponering (Kearney, 2001, s. 142-143). Da får han utfordret seg både med å bli bedre kjent med sine egne reaksjonsmønstre samtidig som han blir eksponert med å delta i ordinær undervisning. Per dagsdato deltar Håkon i ett fag sammen med klassen. Planen er å øke timeantallet etter hvert som han føler seg klar. Han opplevde at han ble tryggere for hver gang. Dette tyder på at tiltaket fungerer godt for han. Dette er motsatt av Ola sine opplevelser. Det virker som at økt eksponering bidrar til at motivasjonen hans for å møte på skolen synker. Den siste tiden opplevde han høyere forventning på det å mestre å møte opp på skolen, samt mulighet for mindre delaktighet til timeplanen sin, noe som fremkommer i kapittel 5.1. Kombinasjonen av dette virker til å oppleves som "kjipt" for Ola. Derimot kan det påpekes at han ikke forteller noe om at dette har ført til at han faktisk går mindre på skolen på grunn av dette. Det kan derfor tenkes at tiltakene fungerer for å møte på skolen. Det kan også være tilfelle at tiltaket har fungert i kombinasjon med andre tiltak. I arbeid med skolevegringsproblematikk er det normalt å iverksette flere ulike tiltak som skal fungere i ulike kontekster i barnets liv (Nuttall & Woods, 2013, s. 359). Oppsummert kan en se at i hvor stor grad eksponeringen er, samt muligheten til å være delaktig, spiller inn på barnets opplevelser av tiltaket.

5.3 Opplevelser av andre tiltak

5.3.1 Tilpasning av timeplan

Resultatene fra intervjuene indikerte at alle informantene har fått tilpasninger av sine opprinnelige timeplaner, men hvordan skolene organiserte tiltaket rent praktisk, varierte. Dette kan skyldes ulik alvorlighetsgrad og lengde på fraværsproblemene til elevene. Tiltak om å frita elevene fra angstpregede skolesituasjoner kan være positivt, mens en får bedre oversikt over elevens utfordringer og hvordan en kan gjøre skolen mer overkommelig (Thambirajah et al., 2008, s. 101). Alle elevene virket utelukkende positive til dette tiltaket. Ut fra hva de fortalte, tyder det på at det bidrar til at skolen blir mer overkommelig. Dette kan være relatert til å få en forutsigbar skoledag, noe som er sentralt for barn med skolevegring (Havik, 2018, s. 108-111).

Kontaktpersonen til elevene virket til å ha en sentral del i arbeidet med å tilpasse timeplan, og sette inn alternative timer. Å ha en fast kontaktperson fra skolen er et tiltak informantene tydelig har gode opplevelser med. En kontaktperson kan være et godt tiltak slik at elevene alltid har et skolepersonell som er tilgjengelig for dem (Nuttall & Woods, 2013, s. 358), og som bidrar til trygghet (Friberg, 2015, s. 62). Informantene virket til å bekrefte følelsen av trygghet knyttet til det å ha en kontaktperson som jobber tett sammen med dem. For mange av disse elevene kan hverdagen bære preg av angst (Havik, 2018, s. 30; Ingul et al., 2018, s. 8; Jones & Suveg, 2015, s. 212; Thambirajah et al., 2008, s. 30-31). Da kan det virke som det er ekstra viktig at de opplever trygghet. En kontaktperson kan også være med å bygge selvsikkerhet (Nuttall & Woods, 2013, s. 358). Peder brukte begrepet selvfølelse, men det kan tenkes at det legges det samme innhold i disse begrepene. Selv om han trives med tiltaket om å ha en egen kontaktperson, virket det ikke som at tiltaket har hatt innvirkning på hans selvfølelse, som har forverret seg i det siste, ifølge han selv. Det kan virke som at kontaktpersonene legger ulike ting i dette ansvaret. To av informantene har opplevd at kontaktpersonen blant annet står klar for å ta imot dem om morgene.

5.3.2 Møte eleven

For noen elever kan det fungere godt at kontaktpersonen står og venter på de ved skoleinngangen (Friberg et al., 2015, s. 141). Sebastian fortalte at det oppleves som et viktig tiltak for at han skulle klare å møte opp på skolen. Dersom han kom for sent, og vet

at kontaktpersonen ikke var tilgjengelig for å møte han, var det sjeldent han mestret å møte opp. Når han fortalte om hvordan han opplevde dette tiltaket korrigerer han seg selv, men ordleggingen indikerer at han opplevde at kontaktpersonen gledet seg til å se han. Dette er noe han tydelig verdsetter. Håkon opplevde at dette tiltaket bidro til trygghet. Kontaktpersonenes arbeid virket i tillegg til å bidra til at de slapp å omgås så mange personer på skolen.

5.3.3 Store klasser

Barn med skolevegring kan kjenne på ulike utfordringer. En av dem er å delta i fulle klasser (Nuttall & Woods, 2013, s. 356). Dette er noe alle informantene opplevde var krevende, og alle har derfor fått tilgang til et atskilt rom på skoleområdet. Selv om opplevelsen av tiltaket virket som en nødvendighet, og bidro til at oppmøte på skolen blir overkommelig, var det tydelig at dette tiltaket ikke bare var positivt. Slik Ola fortalte det, ønsket han seg først en del pauser fra ordinær klasseundervisning i løpet av skoledagen. Etter hvert erfarte han, som en konsekvens av tiltaket, negativ innvirkning på det sosiale. Derfor ønsket han nå i større grad å finne en balanse mellom det å ha pausene han føler han trenger, og å ikke være for mye bort fra medelevene. Håkon erfarer også at det er trist å ikke få tilbringe så mye tid sammen med medelevene som han ønsker. Peder beskrev at han kan kjenne på en mislykkethet med å ikke mestre å være sammen med klassen. En evaluering av dette tiltaket tydeliggjorde viktigheten av at det bør arbeides med det sosiale i tillegg, for å forhindre at ikke utfordringene forverrer seg. Den negative sirkelen illustrerer at unngåelse, i dette tilfellet av medelever, over tid kan medføre til at ubehaget øker, og en kan tilslutt kjenne på en sosial isolasjon (Thambirajah et al., 2008, s. 32). Oppsummert kan det tyde på at flere av elevene har et ambivalent forhold til tiltaket om atskilt rom.

I tillegg til at elevene føler behov for å være på atskilte rom, kan det også virke som at noen ønsker å ha reduserte skoledager. Dette tiltaket kunne se ut til å være vemodig for Sebastian og Håkon, selv om de synes det er et nødvendig tiltak. En studie viser at tankegangen om at en i stressende perioder kan kjenne på et behov for en pause ikke er uvanlig blant elever (Eriksen et al., 2017, s. 56). Dette kan være tilfelle for Håkon som i tillegg til å ha reduserte skoledager, fikk en lengre ferie enn sine medelever som en følge av at han presset seg i for stor grad. Ønsket om slike pauser kan være på grunn av ønsket om å klare å samle opp

krefter og motivasjon (Overland & Nordahl, 2013, s. 61). Stress baseres ut fra hvor stor tro eleven har på egen mestring, og ikke ut fra sine faktiske muligheter for å mestre situasjonen. Ettersom barn med skolevegring kan ha en tendens til å tenke negativt i tillegg til å undervurdere seg selv (Heyne et al., 2002, s. 19), kan det påvirke ens mestringstro. Med viten om dette bør en kanskje ikke fjerne alle elementer til stress, men vektlegge arbeid mot økt mestringstro hos eleven. Arbeidet med å endre atferd bør involvere belønninger og motiverende aktiviteter langs veien.

5.3.4 Belønning og motiverende aktivitet

Bruk av belønningssystem kan brukes for å fremme ønsket atferd (Friberg et al., 2015, s. 67). Tre av informantene fortalte at de hadde motiverende aktiviteter som en fast del av deres timeplan. Slik tiltakene er blitt iverksatt strider til dels med forskningen, som presiserer at elevene ikke uavhengig av atferd skal få tilgang til belønningen (Friberg et al., 2015, s. 71-72). Før et slikt tiltak starter bør en avtale noen kriterier, eller mål, som eleven skal mestre; atferd som en ønsker å forsterke, og avtale belønning for oppnådde mål. Spesielt i starten bør belønningene være betydelig (Friberg et al., 2015, s. 71-72). Det virket som at informantene fikk de samme belønningene uavhengig av atferd eller tidsperiode. Ola presiserer at det ikke er alle situasjoner hvor belønning ville ha hjulpet. Det kan indikere viktigheten av å finne riktig belønning for enhver utfordring. Det kan tenkes at jo større utfordringer eleven skal overkomme, desto større bør belønningen være.

Tre informanter uttrykket stor glede over tiltaket om motiverende aktiviteter. Det kan se ut som at det var et viktig tiltak for Ola for at han skal møte opp på skolen. For Håkon har det å arbeide i kantinen bidratt til at han opplever å gjøre noe meningsfullt, noe han opplever er manglende i mange andre skolesettinger. En del av forklaringen kan skyldes at han opplevde at skolen har vektlagt trygghet, og at Håkon sine underliggende utfordringer, som er fagvansker, har blitt nedprioritert. Det å ha faglige utfordringer kan etter hvert utvikle seg til emosjonelt stress og bidra til utvikling av skolevegring (Ingul et al., 2018, s. 12). Håkon er et eksempel på dette. Det kan derfor være uheldig at skolen tilsynelatende ikke prioritert hans faglige utfordringer, og at de ikke har evaluert læringsprogresjonen hans. Ved tidlig innsats kunne det ha bidratt til å unngå skolevegringsproblematikken (Ingul et al., 2018, s. 9).

Skolene til informantene virket ikke til å ha en bevisst organisering rundt tiltaket om motiverende aktiviteter. I samarbeid med elevene kunne de ha innført noen enkle kriterier som skulle blitt oppfylt, og planlagt hvilke belønninger de skulle få. Belønningen bør som tidligere nevnt, være generøse i starten, for så gradvis etter hvert som elevene endrer atferden i positiv retning, avta. I arbeidet med å endre atferd kan en ha en terapeutisk tilnærming, slik at elevene kan bli kjent med sine reaksjonsmønstre (Heyne et al., 2002, s. 18; Olsen & Holmen, 2018, s. 148).

5.3.5 Terapeutisk tilnærming

Det er mulig for pedagoger å utføre tiltak med en terapeutisk tilnærming. Spesielt godt kan det fungere dersom det er i samarbeid med PPT eller BUP (Raundalen & Schultz, 2006, s. 47). Det er flere eksempler på hvordan dette kan gjennomføres (se kap. 2.7.2). En terapeutisk tilnærming blir belyst i arbeid med skolevegringsproblematikk (Heyne et al., 2002, s. 19-23). Det kan tyde på at en bevissthet fra skolen over effekten denne tilnærmingen har for noen elever kunne vært en fordel. Det kan tenkes at tiltaket om psykolog, sett fra et skoleperspektiv, erstatter behovet for en terapeutisk tilnærming for elevene gitt av skolen, ettersom alle har fått tilbud om psykolog. Det er kun Håkon som beskrev et tilsynelatende terapeutisk tilnæringsforsøk fra skolen. Skolen hans, som nevnt tidligere, har satt i gang en systematisk trappetrinnsmodell. Modellen virker til å kombinere en terapeutisk tilnærming og gradvis eksponering. I arbeidet får han blant annet lære om kroppens reaksjonsmønstre og takle å stå i utfordringer. Håkon fortalte at til tross for at det kunne oppleves ubehagelig til tider å utfordre seg, satte han pris på arbeidet.

Samlet resultat fra de fire informantene, viste at de gjentakende gir korte svar, og at de strever til dels med å forklare årsakene rundt sine egen utfordringer. Ut fra dette kan det tenkes å være av fordel å bruke eksempelvis bildeboken til Gro Dahle for å hjelpe elevene med å sette ord på sine utfordringer (Dahle & Nyhus, 2019). Samtidig kan en arbeide med aktuelle caser og reflektere, for å øke bevisstheten av sin egen situasjon og sitt eget selvilde (Heyne et al., 2002, s. 19-22). Ingen av informantene nevnte bøker eller refleksjonsoppgaver som et tiltak de har fått. At skolen bevisstgjør eleven på at en ikke er alene om å ha utfordringer knyttet til skolen, samt tydeliggjør at flere andre har klart å

overvinne sine utfordringer, kan bidra til håp (Friberg et al., 2015, s. 81). Dersom en etter hvert føler at en har prøvd alt de kan, kan det tenkes at noen begynner å se på skolebytte som et alternativ.

5.3.6 Skolebytte

Sebastian var den eneste av de fire som har erfart å bytte skole. Han fortalte at han i slutten av syvende klasse klarte å møte oftere på skolen. Når tiltaket om skolebytte ble iverksatt opplevde han selv at han følte det ble mer utrygt og krevende å komme seg på skolen. En konsekvens av det var at fraværet hans igjen økte. Overganger fra barneskole til ungdomsskole, som er tilfellet for Sebastian, er noe alle elever må gjennom. Dette kan, som nevnt tidligere, medføre til endring både i væremåte og trivsel (Roland, 2014, s. 126). Spesielt for barn med skolevegring, som strever med sosial angst og engstelse for eksponering, kan dette være en krevende periode (Havik, 2018, s. 83). Mangelen på forutsigbarhet og tilhørighet kan i ytterste konsekvens bidra til at barnet forverrer skolefraværet. Dette virker til å være tilfellet i Sebastian sin situasjon. Gjennom intervjuet kom det tydelig frem hans sterke meninger mot dette tiltaket, selv halvannet år etter at det ble iverksatt. En kan derimot ikke vite om han fremsto like tydelig til sine lærere og foreldre den gangen det skjedde.

Ifølge Roland (2014, s. 127) sin studie kommer det frem at kontinuitetsprinsippet kan medføre opp til 50 prosent mer mobbing, enn ved et bruddprinsipp. Med denne statistikken kan det til dels være forståelig at skolen til Sebastian valgte å trosse hans ønske, selv om han ikke uttrykte spesifikt å bli utsatt for mobbing. Likevel blir ikke denne studien representativ for dette tilfellet, ettersom at Sebastian var den eneste fra sin tidligere klasse som kom til en helt ny klasse. Studien omhandler hvordan det er når hele klasser blandes (Roland, 2014, s. 127). Forskjellen her blir at vanligvis når en praktiserer bruddprinsippet, vil elever fortsatt kjenne noen i den nye klassen sin, mens dette ikke var gjeldene i Sebastian sitt tilfelle. Viktig for en god overgang mellom skoler, er at det må arbeides mot et godt sosialt miljø helt fra starten. Dette skyldes at når det sosiale mønsteret har blitt etablert kan det være utfordrende å gjøre endringer (Ogden, 2015, s. 135). Det uheldige i Sebastian sin situasjon er at det ikke virker som at det har lyktes med å danne nye, gode

relasjoner til hans medelever. Å involvere flere aktører i arbeidet med å få eleven tilbake på skolen kan øke sjansen for å få til en endring.

5.4 Ressurser utenfra

5.4.1 Hjem som ressurs

En del av skolens oppgaver er å sikre et godt foreldresamarbeid. En god dialog med hjemmet blir viktig når en skal iverksette tiltak for å få barnet tilbake til skolen (Olsen & Holmen, 2018, s. 151). Det er naturlig at skolevegringsproblematikk fører til stress, ikke bare hos barnet selv, men også for familien rundt (Heyne et al., 2002, s. 1; Kearney, 2001, s. 46). For Peder har samarbeidet mellom hjem og skole resultert i at han har klart å videreformidle hans utfordringer til skolen, gjennom en forelder. For Ola og Sebastian virket det som at samarbeidet bidrar til dialoger hjemme om skolesituasjonen. For at dette skal utvikle seg til noe positivt, er det viktig at lærerne ikke utelukkende vektlegger det barnet ikke mestrer, men også jevnlig formidler positive tilbakemeldinger (Friberg et al., 2015, s. 77). Når en iverksetter tiltak, eksempelvis å implementere motiverende aktiviteter for ønsket atferd, blir det viktig å få med foreldrene på en endring fra å være problemfokuseret, til å vektlegge mestring (Friberg et al., 2015, s. 71-72). Dette kan være med på å bidra til å påvirke barna sine situasjoner i positiv forstand. Det er ikke alltid et skole-hjem samarbeid vil fungere optimalt, noe Peder har erfart. Dersom det er noen uenigheter, som i dette tilfellet er mellom hans foreldre, bør skolen og foreldrene forsøke å holde barnet utenfor, da dette kan ha en negativ innvirkning på barnets situasjon. Oppsummert bør skolen forsøke å skape et godt samarbeid med hjemmet, noe som kan ha positiv innvirkning på barnas utfordringer.

Hjemmet kan bidra på ulike måter. Et konkret tiltak hjemmet kan bidra med er å ta følge med barnet til skolen (Heyne et al., 2002, s. 40-41). Dette er et tiltak Håkon har, og noe han uttrykte at han setter pris på. En årsak til at ingen av de andre av informantene har fått iverksatt dette tiltaket, kan skyldes alderen. Dette tiltaket overlapper med tiltaket om at skolepersonell venter ved inngangen. I tillegg kan hjemmet være med å hjelpe til med å holde struktur på hverdagen for barnet, slik Peder erfarer, med at internettet blir regulert. Det å forsøke å opprettholde skolens timeplan også når barnet er hjemme, kan være viktig

for å forhindre at skolefraværet opprettholdes (Kearney, 2001, s. 146). For at barnet skal ønske å oppholde seg på skolen, kan vennskap blant medelever være viktig.

5.4.2 Medelever som ressurs

Vennskap kan være essensielt for de aller fleste elever. For barn med skolevegring kan medelever brukes som en ressurs (Havik, 2018, s. 141-142; Nuttall & Woods, 2013, s. 355; Thambirajah et al., 2008, s. 100). En negativ konsekvens av skolevegringsproblematikken kan være mangel på vennskap eller skjøre nettverk. Alle fire informantene uttrykte at de har kjent på dette. Dersom elever unngår skolesituasjoner de er engstelige for, kan medelever begynner å reagere og de strever med å akseptere deres handlinger (Havik, 2018, s. 85). En annen årsak til manglende vennskap kan være høyt skolefravær. Ola knyttet dette opp til tiltaket om å ha reduserte timer i ordinær klasse, og fortalte at han i senere tid merket at dette gikk utover det sosiale. Dersom elevene opplever mangel på vennskap bør skolepersonellet være et godt eksempel, blant annet med å arbeide med å skape gode relasjoner i klassen (Havik, 2018, s. 85). Både Sebastian og Håkon fortalte at de ikke hører så ofte fra sine medelever på fritiden, med unntak av når de gamer over nettet. Det er kun Sebastian og Peder som nevner tiltak knyttet opp mot medelever som ressurs, og de uttalte seg begge svært positivt til dette.

Et dårlig klassemiljø kan ha innvirkning på skolevegringsproblematikken. Slik Peder uttrykte seg, tyder det på at hans dårlige klassemiljø og frykttfølelse knyttet til dette, har utviklet seg videre til angst (Roland, 2014, s. 51). Ifølge tidligere forskning kan det å oppleve gjentakende negative hendelser i møte med andre personer, bidra til en frykt over mennesker generelt sett (Roland, 2014, s. 51), og skolevegring kan bli en reaksjon av et utrygt klassemiljø (Havik, 2018, s. 80). Peder brukte ikke ordet mobbing, men beskrev generelt sett klassemiljøet som dårlig. Slik Peder fortalte om egne erfaringer, er det i tråd med tidligere forskning. Han opplevde at selvfølelsen hans har sunket gjennom den siste tiden. Et alternativ her kunne vært å arbeide mot å utvikle nye vennskap for Peder. Vennskap kan bidra til positive erfaringer, i tillegg kan det tyde på at det kan bidra positivt for egen selvtillit (Nuttall & Woods, 2013, s. 355). Selv om Peder ikke deltar i ordinær undervisning, har skolen satt opp alle timene hans sammen med en medelev. Det virket som de to har utviklet et godt vennskap, og han omtalte denne medeleven som en god

kamerat. Han opplever det som positivt å være sammen med han. Det er tydelig at Peder syntes det fort kan bli ubehagelig dersom det kommer noen andre, som han ikke føler seg trygg på, inn på grupperommet. Han opplever ikke at skolen arbeider for at han skal utvikle bedre kontakt med andre elever enn den faste medeleven. Her kan en trekke inn eksempelet hvor Peder sa ja til å gradvis eksponere seg for flere medelever, men hvor skolen tilsynelatende har glemt denne avtalen.

Skolen til Sebastian organiserte før sommerferien i fjor, at guttene i klassen hans kom på besøk i skoletiden. Innføring av et slikt tiltak kan bidra til en positiv sosial gevinst, og eleven kan kjenne på følelsen av å være savnet og at folk bryr seg om en (Nuttall & Woods, 2013, s. 355). Det kommer tydelig frem under intervjuet at Sebastian satte pris på dette tiltaket. Som en konsekvens av at han måtte bytte skole for halvannet år siden, forteller han at han kun føler han har blitt kjent med to medelever fra den nye klassen. Med tanke på hvor mye Sebastian satte pris på tiltaket om at medelever kom på besøk, og det faktum at han tydelig strever med å danne nye vennskap fra klassen, kan det være nyttig å iverksette et slikt tiltak gjentatte ganger. Et annet, tilsvarende tiltak, kan være at læreren oppfordrer enkelte medelever, som eleven selv føler seg trygg på, til å besøke eleven (Havik, 2018, s. 141-142). Eventuelt kan samme medelev oppfordres til å ta følge til skolen. Et slikt tiltak kan tenkes å ha fungert for Sebastian, ettersom han sa at når skolepersonell kom hjem for å følge han til skolen, ikke fungerte, fordi det ikke er det samme å få læreren på døren som når venner kom. Det kan tenkes at det hadde vært positivt, slik det gjør for Peder, å la en medelev komme inn på grupperommet til Sebastian. Både for å hjelpe han med å danne nye vennskap og for å slippe å la han sitte alene største delene av skoledagen, noe som kan oppleves som ensomt. Et slikt tiltak vil også kunne bidra til at Sebastian etter hvert ville mestret overgangen til å delta i den ordinære undervisningen (Havik, 2018, s. 141-142). Samtidig som eleven får jobbet med det sosiale, og eksponerer seg for sine utfordringer på skolen, kan det være godt å få muligheten til å få snakke ut om sine engstelser og prøve å sette tanker i system.

5.4.3 Psykolog som ressurs

Psykolog virker til å være et sentralt tiltak for alle informantene. Generelt for barn som strever med skolevegring grunnet negativ stimuli kan være at de erfarer ubehag knyttet til

det å gå på skolen, samtidig som de opplever det som utfordrende å oppgi noen konkret årsak til hvorfor (Kearney, 2001, s. 276). Felles for de fleste er at de ofte kan erfare emosjonelle problemer (Overland & Nordahl, 2013, s. 17), og depressive symptomer kan inntreffe (McShane et al., 2001, s. 824; Egger et al., 2003, s. 801). Basert på dette kan det forstås at det er logisk å gi barna tilbud om psykolog. Dette er noe alle informantene har fått, men opplevelsen av tiltaket var varierende. Både Peder og Håkon syntes at dette tiltaket kunne oppleves som ubehagelig til tider, men at de også opplevde at det bidro til en positiv effekt for deres utvikling. Peder presiserte at psykologtimene har fungert godt med tanke på hans skolevaner, men at hans selvfølelse har utviklet seg i negativ forstand. Det kommer ikke frem under intervjuet hvorfor han føler det slik. Det kan tenkes at det kan ha innvirkning over hva psykologen har vektlagt under samtalene, eksempelvis dersom det ble lagt mer vekt på å arbeide med Peder sin skolevegringsproblematikk, heller enn selvfølelsen. Sebastian mente tiltaket fungerte greit, men han hadde ikke holdt på i så lang tid enda til at han klarte å svare om det har gitt effekt.

Håkon fortalte at han har satt pris på lærdommen av kroppens reaksjonsmønster, noe som kan være viktig i arbeidet med angstproblematikk (Heyne et al., 2002, s. 18; Olsen & Holmen, 2018, s. 148). Selvinnsikt i sine utfordringer kan etter hvert gjøre det mer oppnåelig å overkomme dem (Olsen & Holmen, 2018, s. 148). Ola uttrykket seg utelukkende negativt, men erkjente likevel at han opplevde det psykologen sa som nyttig. Til tross for at han opplevde at psykologen tok opp tematikker som berørte hans utfordringer, hadde han ikke motivasjon til å høre etter, og han opplevde timene som kjedelige. En kan tenke seg at dersom en er lite mottakelig for innholdet, vil effekten av selve tiltaket være mindre, noe som kan resultere i at en ikke ser helt nødvendigheten med å gå til psykolog. I noen tilfeller kan det være nødvendig med andre offentlig tilbud i arbeidet mot å få barnet mer på skolen.

5.4.4 Andre instanser

Under dette kapittelet vil først alternativ skole som et tiltak bli trukket frem, deretter barnevernet.

Sebastian har det siste skoleåret fått prøvd å være på en alternativ skole en dag i uken. Det virket som tiltaket utelukkende oppleves positivt for han. Han begrunner dette med at det på denne skolen både er mindre folk og mindre press. I tillegg blir mye av tiden brukt på å gjøre aktiviteter han beskrev som kjekke ute i naturen. Slike alternative skoler kan ha fordelen med at det kan være lettere å utvikle fellesskap, engasjerende læring og god struktur (Wilkins, 2008, s. 14). Ut fra ordleggingen virket det som at Sebastian fant det mer meningsfullt å komme til denne skolen, enn som han selv beskrev sin ordinære skole: ”som å gå bort til en bygning med mange folk”. En slik beskrivelse av skolen hans indikerer hverken trygghet eller tilhørighet, noe ifølge tidligere forskning er viktige faktorer for at barn med skolevegring skal klare å være tilstede på skolen (Nuttall & Woods, 2013, s. 354; Overland & Nordahl, 2013, s. 47). Den økte aksepten for mangfold av personligheter på slike alternative skoler (Wilkins, 2008, s. 17), kan også tenkes å ha en positiv innvirkning på dette tiltaket. Ut fra intervjuet kom det frem at tiltaket om alternativ skole har hjulpet han til å møte i større grad enn på den ordinære skolen.

Gjennom intervjuet med Peder blir barnevernet trukket frem som en instans som virker til å ha stor påvirkning på hans oppmøte på skolen. Unngåelse, eksempelvis fra skole, kan føre til en kortsiktig lettelse (Olsen & Holmen, 2018, s. 87), og derfor virke appellerende der og da (Friberg et al., 2015, s. 48-49). For Peder tyder det på at det hjalp å kjenne på det å ikke ha noe valg om å gå på skolen. Han uttrykket en redsel for å bli innblandet i barnevernet dersom han ikke mestrer å møte opp på skolen. Konsekvensen av det å ikke gå på skolen virker plutselig til å oppleves som verre enn konsekvensene av å gå på skolen. For han utgjorde dette at han etter hvert innarbeidet en vane om å gå på skolen. Det har resultert i at han møter opp på skolen i mye større grad nå enn tidligere. At barnevernet grep inn i Peders liv ser ut til å ha bidratt til å redusere skolefraværet hans.

5.5 Oppsummering av tiltakene

I den generelle delen av læreplanen, samt Overordnet del stilles det krav til at skolen skal bidra til at alle elever skal mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2015, 2; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dersom det ikke settes i gang nødvendige tiltak for å hjelpe elevene som strever med skolevegringsproblematikk, vil utfordringene trolig vedvare og bli større (King et al., 1998, s. 399-400; Havik, 2018, s. 105; Ingul et al., 2018,

s. 9). Selv om problemstillingen for denne studien undersøkte barn med skolevegring sine opplevelser av tiltak som blir iverksatt for dem, i tillegg til å teste ut et spill som et spesifikt tiltak for dem, var ikke målet å finne konkrete svar på hvilke tiltak som fungerer for alle barn med skolevegringsproblematikk. Hvert enkelt barn er forskjellig, selv om alle strever med skolevegring (Friberg et al., 2015, s. 98; Nuttall & Woods, 2013, s. 359-361). Dette ble også tydelig i denne studien, der barna opplevde stor variasjon av de samme tiltakene. Det vil derfor være gunstig å gå nærmere inn på de bakenforliggende årsakene til at barnet strever, og iverksette tiltak ut fra det (Kearney, 2007, s. 59; McShane et al., 2001, s. 825; Thambirajah et al., 2008, s. 57). Det er sentralt å kartlegge bredt før tiltak iverksettes (Ingul et al., 2018, s. 13). Det er naturlig å iverksette flere tiltak, og at det vil ta tid før en ser effekten av tiltakene (Nuttall & Woods, 2013, s. 359). Dette kom også tydelig frem under intervjuene. I dette arbeidet blir det viktig at skolepersonellet er støttende og at barnets stemme ikke glemmes (Nuttall & Woods, 2013, s. 359). Det kan virke som at skolepersonellet har mestret dette i varierende grad. Peder opplevde å bli glemt. Han og lærer hadde en avtale om å iverksette et tiltak, for så å ikke bli noe av. Ola fortalte derimot at han får støtte fra skolen, og forteller at han derfor ikke opplever skolen som vanskelig. Alle de fire barna forteller at de har en eller to kontaktpersoner på skolen, og disse virker til å være et viktig støtteapparat for elevene. Snart kan også et mobilspillet Gnist, som fortsatt er under utvikling, være et tiltak som skal bidra til å øke skoleoppmøte på en mer motiverende måte (Høiseth & Holme, 2019, s. 1).

5.6 Gnist som et tiltak

Som en følge av at skjermbruk har økt det siste tiåret (Bucksch et al., 2016, s. 417), og mange ungdommer trives med skjermaktivitet (Brunborg et al., 2013, s. 116), kan det se ut til at interessefeltet også har økt blant de som utvikler spill knyttet opp mot helseintervensjoner (Lau et al., 2017, s. 1). Tackl er en av disse, som utvikler et spill med mål om å hjelpe elever som strever med skolevegring tilbake til skolen (se kap. 2.6.5.) (Høiseth & Holme, 2019, s. 1). Flere av disse elevene bruker store deler av tiden de er borte fra skolen på skjermaktivitet (Havik, 2018, s. 89). Dette støttes opp av de fire informantene, som alle fortalte om et høyt skjermforbruk.

Gnist er et dagsaktuelt spill og passer godt inn i denne studiens problemstilling om tiltak for barn med skolevegring. Et interessant spørsmål er hvordan disse barna opplever spillet, og om de ser på den som et potensielt tiltak. Dette kapittelet vil ta for seg siste spørsmål i problemstillingen som stiller spørsmål om på hvilken måte kan et mobilspill være et aktuelt tiltak for barn med skolevegring. Førsteintrykket var at informantenes meninger var varierende, og at det er noen deler med spillet som virket mer appellerende enn andre deler. Før en går dypere inn i datamaterialet for å se hva de ulike barna har svart, kan det være essensielt å trekke frem at målgruppen er satt til å være fra 10 til 13 år (Høiseth & Holme, 2019, s. 1). Det er kun Håkon som er i denne målgruppen.

5.6.1 Førsteintrykk av Gnist

Peder og Håkon uttrykket seg positivt om Gnist. Spillet er utviklet hovedsakelig for elever som er i risikogruppen for å utvikle skolevegring, eller er i startfasen (Høiseth & Holme, 2019, s. 1). Dette kan forklare hvorfor Sebastian, som har strevd med skolevegring over flere år, ikke personlig trodde at Gnist kunne hatt innvirkning på hans situasjon. Derimot stilte han seg mer positiv til spillet dersom det ble brukt på et tidligere stadium. Ola stilte seg tilsynelatende noe kritisk til spillet. Først virket det som han strevde med å forestille seg hvordan spillet skulle bli tatt i bruk. Utover intervjuet virker det som at han gradvis åpnet seg litt for enkelte deler av spillet. Det å få poeng for morgenrutinene kunne bidra til at han så en hensikt for å gjennomføre den. Spillet er utviklet med et ønske om å øke motivasjonen og gjøre det morsommere å gjennomføre de daglige rutinene (Høiseth & Holme, 2019, s. 1). Ola fortalte at de dagene han er hjemme fra skolen, bruker han tiden til å sove og ser ikke på det som realistisk å erstatte tiden med å spille Gnist. På de dagene han går på skolen, blir det bare en ekstra ting å gjennomføre før han kan gå på skolen. For Peder og Håkon derimot virket Gnist realistisk å gjennomføre i det daglige.

5.6.2 Hensikten med Gnist

Desto raskere en får barna tilbake til skolen, jo raskere kan en oppnå å lykkes med å få barnet til å overvinne skolevegringsproblematikken (Olsen & Holmen, 2018, s. 52). Spillet har som hensikt å være en motivasjonsfaktor for å møte opp på skolen. Som Peder uttaler: “Du vil jo ha poeng (...) så da vil du også gå på skolen for de poengene”. Det kan tenkes at

Gnist kan bidra som en positiv forsterker til å få elever raskere tilbake til skolen. Med dette kan det trolig gjøre det lettere å få et godt samarbeid mellom skole og elev, og arbeid for tilbakeføring sammen med eleven.

I arbeid med skolevegringsproblematikk kan det være en fordel å aktivt registrere fravær for å få oversikt over eventuelle mønstre over typiske dager eller fag hvor eleven ofte er fraværende (Ingul et al., 2018, s. 10; Overland & Nordahl, 2013, s. 69). Gnist er designet blant annet for dette formål, for å gjøre det oversiktlig for eleven selv å se eventuelle dager som er mer utfordrende (Høiseth & Holme, 2019, s. 6). Eleven kan legge inn sin egen timeplan for å vise hva de skal gjøre på skolen de ulike dagene på en oversiktlig måte. Dette er noe Håkon trakk frem som noe han likte godt med Gnist. Det å være usikker rundt timeplanen kan være en utfordring etter en lengre periode borte fra skolen (Shilvock, 2010, s. 131). Denne oversikten kan også bidra til forutsigbarhet, noe som oppleves som viktig for barn med skolevegring (Havik, 2018, s. 108-111).

Motivasjon er en viktig faktor i spill (Plass et al., 2015, s. 260). Belønningsmetoden i spillet Gnist er noe Peder og Håkon synes virket motiverende. For å holde motivasjonen over tid fortalte Sebastian og Peder at det kunne være til fordel å oppdatere spillet underveis slik at det blir noe variert. Dette kan en kjenne igjen fra tidligere forskning som uttrykker viktigheten av at spill mestrer å utfordre spilleren på et passende nivå, og unngå for mye gjentakelser (Sort & Khazaal, 2017, s. 4). I tillegg var alle enige om at butikken var en positiv faktor i spillet. Butikken fungerer som en belønningsfaktor, hvor du kan få brukt poengene du har sanket til å kjøpe ”stæsj” til følgesvennen din.

5.6.3 Oppsummering av Gnist

Oppsummert virket både Peder og Håkon totalt sett positive til Gnist og hadde tro på at spillet kunne ha hjulpet dem med deres skolesituasjon. Sebastian virket også positiv til spillet, men da med en forutsetning til at det bør komme inn på et tidlig stadium. Peder og Håkon uttrykte seg positive til å ta i bruk spillet hver dag, mens Ola var mer skeptisk. Det kan ha en sammenheng med at Peder og Håkon uttrykte verdien av spillet knyttet opp mot deres situasjon, mens Ola strevde mer med å se hensikten med spillet. Dette kan være en konsekvens av at de kun fikk teste ut en prototype av spillet, og ikke fikk tatt den i bruk i

hverdagen. Gnist skal bidra til å kartlegge barnas overordnede utfordringer og hjelpe med å strukturere hverdagen (Høiseth & Holme, 2019, s. 6). Effekten av denne støtten kan være vanskelig for informantene å forestille seg når de kun får teste en prototype. Alle informantene i utvalget avkrefte at Gnist kunne ha negativ innvirkning på deres situasjon, og det indikerer til at det ikke vil ha noen uheldige konsekvenser av å iverksette dette spillet som et tiltak.

Funnene fra alle informantene i denne studien vil bli tatt i betraktning av Tackl når de skal videreutvikle spillet. Det er derfor stor sannsynlighet for at det endelige spillet vil være enda mer treffende for målgruppen; barn med skolevegring. Det er planlagt å legge inn mer variasjon underveis i spillet, blant annet med mer varierende belønninger, noe som har vært et gjennomgående ønske blant informantene. Dette bekrefter Tackl-gruppen når jeg har vært i dialog med dem (personlig kommunikasjon, 4. juni 2020).

6. Avslutning

Hensikten med denne studien var å fremme barn med skolevegring sine stemmer om iverksatte tiltak, og å se på et mobilspill som et tiltak for dem. Dette ble gjort ved å belyse informantenes tanker og opplevelser om erfarte tiltak. I tillegg har barna fått prøve ut og reflektere over hvorvidt et mobilspill kan fungere som et tiltak for dem. De har dermed fått muligheten til å ta del i videre utvikling av Gnist, slik at den i størst mulig grad kan fungere for andre i målgruppen. Studien inkluderer to spørsmål ”Hvordan opplever barn med skolevegring iverksatte tiltak? På hvilken måte kan et mobilspill være et aktuelt tiltak?”

6.1 Svar på problemstilling

Når det gjelder første spørsmålet: ”Hvordan opplever barn med skolevegring tiltak som blir iverksatt for dem?”, kan førsteinntrykket generelt oppfattes som at informantene opplevde en form for håpløshet over alle de ulike tiltakene som er iverksatt. Dette illustreres med et sitatet fra den ene informanten som ble tittelen av masteroppgaven: ”Hva er ikke prøvd liksom? (...) de har jo prøvd alt...” De mange tiltakene som er blitt iverksatt

illustreres i tabell 4.2 (se kap. 4.2), noe som underbygges av tidligere forskning (Nuttall & Woods, 2013, s. 359).

Et av mine funn avdekket utfordringer forbundet med elevenes delaktighet i arbeidet med å iverksette tiltak. Det kan skyldes elevenes vanskeligheter med å komme med ideer selv. Tidligere forskning har vektlagt viktigheten av å inkludere elevene i prosessen (Havik, 2018, s. 136-137; Kearney, 2007, s. 59). Informantenes beskrivelser tydet på at delaktigheten blant elevene kan knyttes sammen med hvordan de opplevde tiltakene. Tiltakene de selv hadde etterspurt virket til å oppleves som mer effektive, eksempelvis tilpasning av timeplan, tilgang til grupperom og redusert skoledag. Studien viste tydelig at selv om informantene opplevde tiltakene som virkningsfulle, betydde ikke det nødvendigvis at de opplevde tiltakene utelukkende positive. Flere av tiltakene opplevdes som en nødvendighet, samtidig som de bidro til å forsterke følelsen av sosial isolasjon eller mislykkethet. Kun én informant opplevde at det ble iverksatt et tiltak mot hans ønske, som var skolebytte, og i ettertid beskrev han at det har hatt negativ effekt. Oppsummert kan studien gi inntrykk av at barnas delaktighet, i arbeidet med å iverksette tiltak, har innvirkning på deres opplevelser.

Skolevegring blir i denne studien sett på som en betegnelse for barn med en del fellestrekk, som motvilje til å gå på skolen, emosjonelt ubehag, og at foreldrene har forsøkt å få barna sine på skolen, men uten å lykkes (Ingul et al., 2018, s. 1). Det kom tydelig frem i min studie at informantene var ulike, til tross for at de alle strever med skolevegring. Et annet funn var at opplevelsene av iverksatte tiltak varierte mellom elevene, noe som illustreres i tabell 4.3 (se kap. 4.5). Funnene samsvarer med tidligere forskning (Friberg et al., 2015, s. 98; Nuttall & Woods, 2013, s. 359-361).

Når det gjelder det andre spørsmålet: ”På hvilken måte kan et mobilspill være et aktuelt tiltak for barn med skolevegring?”, kan det tyde på at Gnist kan bidra til å få barn på skolen, noe som er en viktig faktor i arbeid med skolevegringsproblematikk (Olsen & Holmen, 2018, s. 52). Dette blant annet på grunn av belønningsmetoden i spillet. Som en informant sa: ”Du vil jo ha poeng (...) så da vil du også gå på skolen for de poengene”.

Videre tyder det på at Gnist bidro til at noen elever starter å reflektere, noe som kjennetegner et godt spill (Plass et al., 2015, s. 261). Fra pre-studien fortalte en informant

at han erfarte å få nye perspektiver etter å ha testet ut Gnist (Høiseth et al., 2020, s. 5). Flere av informantene fra hovedstudien fortalte at Gnist gjorde at de fikk en grunn til å gjennomføre ulike daglige rutiner. Barn med skolevegring brukte mye tid på skjermaktiviteter, noe som samsvarer med tidligere studier (Havik, 2018, s. 89). Et mobilspill kan fungere godt for å nå barn som ellers ikke ville fått hjelp (Fleming et al., 2017, s. 2).

Barn er forskjellige, og det er også barn med skolevegringsproblematikk. Det kan derfor være forståelig at et spill der målgruppen er barn med skolevegring kan treffe mange, men ikke alle. Det kom tydelig frem i mine funn, hvor en informant var mer skeptisk til bruk av mobilspillet enn de andre tre informantene. Det som skilte denne informanten fra de andre, var mangel på motivasjon, og utfordringen med å se grunner til å utføre diverse hverdagsrutiner. Oppsummert kan resultatene både fra pre-studien og hovedstudien av Gnist, tyde på at mobilspillet kan bidra til økt motivasjon til å møte opp på skolen for noen. For noen barn med skolevegring som opplever at det allerede stilles mange krav til dem, kan spillet oppleves å bli enda en ting de må utføre. Derimot, dersom belønningene i spillet er betydelige (Friberg et al., 2015, s. 71-72), i tillegg til treffende (Havik, 2018, s. 136), kan også de tenkes å bli motiverte til å ønske å utføre hverdagsrutinene, samt møte opp på skolen. Det kan være viktig å presisere at Gnist fortsatt er under utvikling, og det er grunn til å tro at det endelige mobilspillet i enda større grad vil kunne fungere som et aktuelt tiltak for barn med skolevegring.

6.2 Praktiske implikasjoner

Denne studien hadde som formål å undersøke hvordan iverksatte tiltak kan oppleves for barn med skolevegring. Tabell 4.3 viser barnas opplevelser av tiltak og bidrar til å illustrere hvor viktig det er å lytte til dem, for at tiltakene skal fungere optimalt (se kap. 4.5).

Siden det er få studier om skolevegringsproblematikk sett fra barns perspektiv, ønsket jeg å fordype meg i barns opplevelser av iverksatte tiltak, og et mobilspill som et aktuelt tiltak. Første spørsmål i problemstillingen ble stilt med bakgrunn i at det er barna som skal leve

med tiltakene som blir iverksatt for dem, og det er derfor viktig å få innsyn i deres opplevelser av de ulike tiltakene. Det andre spørsmålet i problemstillingen ble stilt for å fremme et nytenkende tiltak, og se på hvordan et mobilspill som tiltak for barn med skolevegring kan fungere i praksis. De to spørsmålene til sammen har til hensikt å fremme barnets stemme, og vise viktigheten av å inkludere dem i planlegging og gjennomføringen av tiltak i praksis.

6.3 Studiens styrker og svakheter

En begrensning med denne studien er at utvalget er lite. Dette samsvarer likevel med tidligere studier innen denne tematikken (Baker & Bishop, 2015; Nuttall & Woods, 2013; Wilkins, 2008), og kan skyldes at dette er en sårbar gruppe elever hvor flere sliter med angstproblematikk og/eller depresjon.

Som nevnt tidligere representerer denne studien kun gutters perspektiv (se kap. 3.6.3), som kan ha påvirket resultatene. Kjønnforskjellen innen skolevegringsproblematikk er lik (Havik, 2018, s. 55), men gutter og jenter kan ha ulike preferanser, også innen spill (Romrell, 2014, s. 177). Formålet med studien har likevel ikke vært overførbarhet til hele populasjonen, men derimot å få en dybdeforståelse fra barns perspektiv. Studiens styrke er at den bidrar til dybdeforståelse knyttet til opplevelser av iverksatte tiltak for dem, og mobilspill som et tiltak.

Som nevnt tidligere var en forelder til stede under et av intervjuene, mens en lærer deltok en liten periode i starten av et annet intervju. Dette kan ha påvirket både positivt og negativt inn på datainnsamlingen. På den ene siden kan det tenkes at det medførte til at barna lente seg litt på den voksne, og kanskje ikke svarte like utfyllende selv. På den andre siden kan det ha bidratt til at barnet følte seg tryggere under intervjuet og derfor våget å åpne seg mer.

En annen styrke med denne studien er at den inkluderer en helt ny app som fortsatt er under utvikling, og som er treffende for problemstillingen. Denne appen bidrar til en nytenkning innen forskningsfeltet av skolevegringsproblematikk. En relatert styrke er at studien inkluderer utprøving av Gnist i en hel skoleklasse. Samlede funn fra denne klassen og de

fire informantene sine meninger om appen, gir et godt utgangspunkt for hvordan spillet kan videreutvikles og senere bli et aktuelt tiltak for noen barn med skolevegring.

6.4 Forslag til videre forskning

Studien som er blitt gjennomført kan sammen med tidligere forskning danne et grunnlag for videre forskning. Det er flere ting jeg kunne tenkt meg å se på i en eventuell videre forskning. Det hadde vært interessant å gå dypere inn på effekten av de ulike tiltakene, og hva som kreves for at tiltak skal oppleves som gode og effektive for at barna kan mestre å gå på skolen. Det kunne også vært spennende å følge opp mobilspillet, Gnist, når det blir lansert og se på hvordan det fungerer i praksis.

Referanseliste

- 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>
- Berg, I., Nichols, K. & Pritchard, C. (1969). School Phobia - its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 123-141. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>
- Brunborg, G. S., Mentzoni, R. A., Melkevik, O. R., Torsheim, T., Samdal, O., Hetland, J., . . . Palleson, S. (2013). *Gaming Addiction, Gaming Engagement, and Psychological Health Complaints Among Norwegian Adolescents*. *Media Psychology*, 16(1), 115-128. <https://doi.org/10.1080/15213269.2012.756374>
- Bucksch J., Sigmundova, D., Hamrik, Z., Troped, P., J., Melkevik, O., Ahluwalia, N., ... Inchley, J. (2016). International Trends in Adolescent Screen-Time Behaviours From 2002 to 2010. *Journal of Adolescent Health*, 58(4), 417-425. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.11.014>
- Dahle, G. (2019, 30. november). *Debatt: Skolevegring - Når en grevling begynner å grave*. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/nar-en-grevling-begynner-a-grave/71870475>
- Dahle, G., & Nyhus, K. (2019). *Grevlingdager*. Oslo: Cappelen Damm.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora forskningsdata [NESH]. (2016, april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 04.02.20 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-juss-og-humaniora/>

- Egger, H. L., Costello, E. J. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 42(7), 797-807.
<https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Elliot, J., G. (1999). Practitioner Review: School Refusal: Issues of Conceptualisation, Assessment, and Treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1001-1012. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00519>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Soest, T. V. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA rapport 6/2017). Hentet fra
<http://www.hioa.no/content/download/148773/4142682/file/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf>
- Fleming, T. M., Bavin, L., Stasiak, K., Hermansson-Webb, E., Merry, S. N., Cheek, C., . . . Hetrick, S. (2017). Serious Games and Gamification for Mental Health: Current Status and Promising Direction. *Frontiers in Psychiatry*, 7, 215.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2016.00215>
- Friberg, P., Karlberg, M., Lax, L. S. & Palmér, R. (2015). *Hemmasittare och vägen tillbaka. Insatser vid långvarig skolfrånvaro*. Riga: Columbus Forlag.
- Havik, T. (2015). *Elever som frykter skolen*. StatpedMagasinet, 2015(3), 42-45.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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>

- Heyne, D., Gentle-Genitty, C., Landell, M. G., Melvin, G., Chu, B., Gallé-Tessonneau, M., . . . Kearney, C. A. (2019a). Improving school attendance by enhancing communication among stakeholders: establishment of the International Network for School Attendance (INSA). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01380-y>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty. (2019b). *Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Heyne, D., Rollings, S., King, N. & Tonge, B. (2002). *School Refusal*. (Vol. 18, Parent, Adolescent and Child Training Skills 2). Oxford: BPS Blackwell.
- Heyne, D. A. & Sauter, F. M. (2012). School Refusal. I Essau C. A. & Ollendick. *The Wiley-Blackwell Handbook of The Treatment of Childhood and Adolescent Anxiety* (s. 471-517). Chichester: Wiley-Blackwell. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/reader.action?docID=1116171&ppg=1>
- Høiseth, M., Alsos, O. A., Holme, S., Gabrielsen, C. T. & Ek., S., (2020). *Teen Evaluations of a Game Targeting School Refusal*. Work in progress.
- Høiseth, M. & Holme, S. (2019). *Game your school day*.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegning hos barn og ungdom. I Befring, E., Talseth, R. & Veia, I. (Red.), *Barn i Norge 2005: se meg!* (Vol. 2005, Barn i Norge, (online)). Oslo: Voksne for barn. Hentet fra https://vfb.no/app/uploads/2019/03/WEB_BarniNorge2005.pdf
- 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>

- Ingul, J. M. & Nordahl, H.M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12(25). <https://doi:10.1186/1744-859X-12-25>
- 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*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x>
- Kearney, C.A. & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kearney, C. A., Lemos, A. & Silverman, J. (2004). The Functional Assessment of School Refusal Behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275-283. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100040>
- 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., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D.,...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.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lar

[eplanen_bm.pdf?fbclid=IwAR11DFkoUaVaoWCcnlWaI2cTWcvqq2PYOI8JNmQLfNxeLIw0kqixENXVw50](#)

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/o-verordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf?fbclid=IwAR03NoaKVJWqZAoM4-3eVTsEVUZnsxPzi6xUq21sIlcUbflm7apZk_iQmgo

Kunnskapscenteret for utdanning. (2015). *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt* (KSU 1/2015). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf

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

Lau, H. M., Smit, J. H., Fleming, T. M. & Riper, H. (2017). Serious Games for Mental Health: Are They Accessible, Feasible, and Effective? A Systematic Review and Meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 7(209). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2016.00209>

McShane, G., Walter, G. & J. M. Rey. (2001). Characteristics of Adolescents with School Refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 822-826. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2001.00955.x>

Norsk senter for forskningsdata [NSD]. (2018a, 21. september). *Ny personvernforordning*. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/ledelse_administrasjon/ny_forordning.html

Norsk senter for forskningsdata [NSD]. (2018b, 1. oktober). *Barnehage og skole*. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html

- Nuttall, C. & Woods, K. (2013). Effective intervention for school refusal behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 29(4), 347-366.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2013.846848>
- Nyberg, E. (2020, 17. april). *Skal studere effekten av hjemmeskole for elever som sliter med fravær*. Hentet fra <https://www.uis.no/om-uis/nyheter-og-presenterom/skal-studere-effekten-av-hjemmeskole-for-elever-som-sliter-med-fravar-article139565-8108.html>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Plass, J., L., Homer, B., D. & Kinzer, C., K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføringen i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Read, J. L., & Shortell, S. M. (2011). Interactive Games to Promote Behavior Change in Prevention and Treatment. *Journal of the American Medical Association*, 305(16), 1704-1705. <https://doi.org/10.1001/jama.2011.408>

- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Romrell, D. (2013). Gender and gaming: A literature review. *ResearchGate*, 170-182. https://www.researchgate.net/profile/Danae_Romrell/publication/284542074_Gender_and_Gaming_A_Literature_Review/links/565491a008aefe619b19f78b/Gender-and-Gaming-A-Literature-Review.pdf
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research: Introducing Qualitative Methods*. London: Sage Publication.
- Shilvock, G., G. (2010). *Investigating the factors associated with emotionally-based non-attendance at school from young people's perspective* (Doktoravhandling). University of Birmingham. Hentet fra <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/1142/1/Shilvock10ApEdPsyD1.pdf>
- Sort, A. & Khazaal, Y. (2017). Six Tips on How to Bring Epic Wins to Health Care. *Frontiers in Psychiatry*, 8(264). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00264>
- Stroobant, E. & Jones, A. (2006). *School Refuser Child Identities. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(2). 209-223. <https://doi.org/10.1080/01596300600676169>
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal. A handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 30. april 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>

Wilkins, J. (2008). School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Student in a School Avoidance Program. *The High School Journal*, 91(3), 12-24. <https://doi.org/10.1353/hsj.2008.0005>

Vedlegg

1. Godkjenning fra NSD
2. Informasjonsbrev til foresatt
3. Informasjonsbrev til informant
4. Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

2.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan opplever elever med skolevegring tiltakene som iverksettes?

Referansenummer

955848

Registrert

23.12.2019 av Charlotte Tendenes Gabrielsen - ct.gabrielsen@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/væileder eller stipendiat)

Trude Havik, trude.havik@uis.no, tlf: 51832919

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Charlotte Tendenes Gabrielsen, ct.gabrielsen@stud.uis.no, tlf: 41233274

Prosjektperiode

02.12.2019 - 12.06.2020

Status

11.02.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

11.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.02.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5df3937e-bf64-4b8c-9114-f7ddf29120cb>

1/3

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

30.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 30.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 12.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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

NSD 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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til foresatt

Vil du la barnet ditt delta i forskningsprosjektet

”Hvordan opplever elever med skolevegring tiltakene som iverksettes”?

Dette er et spørsmål til deg om barnet ditt kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem elevers perspektiver knyttet til skolevegringsproblematikk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med denne studien er å få et innblikk i elevens stemme innenfor skolevegringsproblematikken. Hovedfokuset i denne oppgaven vil bli rettet mot tiltak. En del av oppgaven vil vinkles spesifikt inn mot et spill som er under utvikling, Gnist, som et tiltak for elever som strever med å gå på skolen. Spillet har som formål å kunne hjelpe elever som strever med skolevegring, og øke deres selvinnsikt til problemet. Dette forskningsprosjektet vil inngå i en masteroppgave.

Problemstillingen er tenkt til å være som følger:

”Hvilke opplevelser og tanker har elever med skolevegring knyttet opp mot tiltak?”

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for dette prosjektet.

I forskningsprosjektet kommer det også til å være et samarbeid med Tackl, som er en gruppe som er i gang med å utvikle et spill mot skolevegring, hvor Sindre Holme er kontaktperson. De ønsker å få et innblikk i elevens tanker knyttet opp mot spillet deres.

Hvorfor får dere spørsmål om å delta?

Basert på problemstillingen blir det viktig å få tak i informanter som viser tegn til skolevegring. Planen å få fem informanter til å delta. For å finne nok informanter er det blitt lagt inn henvendelser til ledelsen på ulike skoler og PPT. I tillegg har Tackl sendt ut informasjonsskriv til aktuelle informanter.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Målet er å få høre barnets tanker om tiltak knyttet opp mot skolevegring. Studien min vil bli delt inn i to. Jeg ønsker å starte med at barnet skal få lov til å teste ut en prototype av spillet Tackl holder på å utvikle. Selve utprøvingen av dette spillet ser jeg for meg at tar omtrent 20 minutter. Jeg ønsker å stille noen spørsmål underveis om hvilke tanker barnet har om ulike deler av spillet. I del to av studien ønsker jeg et intervju som går mer i detalj om hvilke tanker barnet har om dette spillet som et tiltak, i tillegg til litt mer generelt om tiltak og skolevegringsproblematikken. Denne delen tenker jeg at tar omtrent 15-20 minutter. Dersom det oppleves som overveldende å gjennomføre både utprøvingen av spillet, og intervju på en gang, kan dette gjøres over to økter.

Opplysningene vil registreres med lydopptak dersom dere godkjenner dette. Lydopptak sikrer at jeg får med meg alt som sies og bidrar til bedre flyt. Under datainnsamlingen vil det ikke stilles spørsmål knyttet til personlige opplysninger, og det vil derfor på ingen måte være noen risiko for at barnet vil kunne bli gjenkjent når dataen blir presentert i masteroppgaven.

Du som forelder har mulighet til å se intervjuguiden på forhånd, dersom det er av ønske. Dette kan du få tilsendt dersom du tar kontakt med meg, Charlotte Tendenes Gabrielsen, på mail ct.gabrielsen@stud.uis.no.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om barnet vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis barnet ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene vi har beskrevet her. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningene fra intervjuet vil kun bli delt mellom student og veileder. I tillegg vil intervjudelen som går spesifikt inn på Gnist, bli delt med gruppen Tackl, for å utvikle spillet slik at andre elever som strever med å gå på skolen kan bruke den. Før dataen overleveres til Tackl vil alt bli anonymisert slik at det på ingen måte er mulig å bli gjenkjent.

Navnet og kontaktopplysninger vil bli erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dette gjøres for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Gjennom forskningsarbeidet vil rådataen, dvs. lydopptak og transkriberingen, ligge på passordbeskyttede mapper på programmet Nvivo12, og kun studenten selv har tilgang til data.

Det vil på ingen måte være mulig å gjenkjenne barnet som deltaker i den ferdigstilte publikasjonen. All data vil bli anonymisert, og det vil ikke bli utgitt informasjon som gjør det mulig å spore opp deltakerne.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12. juni 2020. Etter den datoen vil lydopptakene og alle filer som inneholder personopplysninger bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på deres foreldres samtykke. På oppdrag fra Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) ved Universitet i Stavanger:
 - Veileder: Trude Havik ved mail: trude.havik@uis.no, eller tlf: 51832919
 - Student: Charlotte Tendenes Gabrielsen ved mail: ct.gabrielsen@stud.uis.no, eller tlf: 41233274
- Vårt personvernombud: Retningslinjer for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i studentprosjekter ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, Universitetet i Stavanger.
 - Kontaktperson: Kjetil Dalseth
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Hvordan opplever elever med skolevegring tiltakene som iverksettes”? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

at barnet mitt får delta i intervjuet

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 12. juni 2020.

(Signert av foreldrene til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

”Hvordan opplever elever med skolevegring tiltakene som iverksettes”?

Formål

Formålet med denne studien er å få et innblikk i elevens stemme innenfor skolevegringsproblematikken, hvor hovedfokuset er tiltak. En del av oppgaven vil vinkles spesifikt inn mot en spill som er under utvikling, Gnist, som et tiltak for elever som strever med å gå på skolen. Dette forskningsprosjektet vil inngå i en masteroppgave.

Samarbeid

I forskningsprosjektet kommer det til å være et samarbeid med Tackl, som jobber med å lage et spill, Gnist. Intervjudelen som går spesifikt inn på Gnist, vil derfor bli delt med gruppen Tackl. Dette blir gjort for at de skal kunne videreutvikle spillet slik at andre elever som strever med å gå på skolen kan bruke den. Før dataen overleveres til Tackl vil alt bli anonymisert slik at det på ingen måte er mulig å bli gjenkjent.

Hva innebærer det for deg å delta?

Målet er å få høre ulike elevers tanker om tiltak knyttet opp mot skolevegring. Først skal du få teste ut prototypen av Gnist. Dette vil ta omtrent 20 minutter. Etterpå ønsker jeg å stille deg noen spørsmål om spillet, og mer generelt om skolevegring og tiltak. Denne delen vil ta ca. 15-20 minutter. Opplysningene vil registreres med lydopptak dersom du godkjenner dette. Det vil på ingen måte være noen risiko for at du kan bli gjenkjent når dataen presenteres i masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12. juni 2020. Etter den datoen vil lydopptakene og alle filer som inneholder personopplysninger bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Hvordan opplever elever med skolevegring tiltakene som iverksettes”? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet

Jeg samtykker til at opplysningene om meg behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 12. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

INTRODUKSJON (ca. 5 min)

Prosjekt: _____

Dato og sted for intervju: _____

Intervjuobjekt: (klasse/kjønn): _____

Intervjuer: _____

INTRODUKSJON:

Jeg er student og går nå siste året av min lærerutdanning på masterstudiet spesialpedagogikk, og har valgt å skrive om skolevegringsproblematikken. Jeg har et ønske om å få et innblikk i elevens stemme innenfor skolevegringsproblematikken. Hovedfokuset i denne oppgaven vil bli rettet mot tiltak.

INTERVJUPROSESS:

Dette intervjuet vil først handle om å prøve ut et spill som kan hjelpe elever med å gå på skolen. Jeg vil også høre om dine erfaringer og meninger om hvilken hjelp du har fått for å klare å gå på skolen. Selv om jeg stiller noen spørsmål, kan du også fortelle andre ting som er viktig for deg, eller som du kommer på. Det finnes ingen rette eller gale svar her. Det er satt av en time til intervjuet. Både intervju og transkribering vil bli gjennomført av meg, (navn). Jeg ønsker å skrive en masteroppgave på grunnlag av intervjuene jeg gjør.

OPPTAK:

Intervjuet blir tatt opp på lydopptaker; på den måten kan vi transkribere for å kunne analysere svarene deres. Er det ok?

FRIVILLIGHET:

Selv om foreldrene dine har gitt ditt informerte samtykke, er det frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst.

OPPSTART:

Da er vi klare for å begynne med å teste spillet.....

INTERVJUMAL:

Intervju del I: Utprøving av Gnist (ca. 20 min)

SE FOR DEG... Det er søndag kveld og du har fått høre om en nytt spill som heter Gnist. Den skal hjelpe barn og ungdom med skolevegring til å føle seg bedre og til å komme seg tilbake på skolen.

1. Last ned appen
2. Lag en ny nøkkel
3. Diskuter med hverandre og skriv noen setninger om:

* Hva er ditt førsteinntrykk av Gnist?

* Hvordan synes du det gikk å lage en ny nøkkel? (Brukernavn, kallenavn, velge venne-monster, sortere morgenoppgavene i lett og vanskelig, sortere fag i lett og vanskelig, bestemme skolevei)

*Hva synes du om karakterene?

* Er det noe du savner i denne delen av spillet? Eller var det noe du ble utålmodig av?

SE FOR DEG... Det er mandag morgen før skolen og du har lyst til å bruke Gnist.

1. Start dagen ved å vekke karakteren
2. Velg å spille "Før skolen"
3. Diskuter med hverandre og skriv noen setninger om:

* Hva synes du om denne delen av spillet?

* Var det noe ved denne delen av spillet du likte spesielt godt?

* Er det noe du savner i denne delen av spillet? Eller var det noe du ble utålmodig av?

SE FOR DEG... Du er ferdig med å spille morgenoppgavene og skal gå til skolen.

1. Velg å spille “Gå til skolen”
2. Diskuter med hverandre og skriv noen setninger om:

- * Hva synes du om denne delen av spillet?
- * Var det noe ved denne delen av spillet du likte spesielt godt?
- * Er det noe du savner i denne delen av spillet? Eller var det noe du ble utålmodig av?

SE FOR DEG... Skolen er ferdig og du åpner Gnist før du skal gå hjem.

1. Velg å spille “På skolen”
2. Diskuter med hverandre og skriv noen setninger om:

- * Hva synes du om denne delen av spillet?
- * Var det noe ved denne delen av spillet du likte spesielt godt?
- * Er det noe du savner i denne delen av spillet? Eller var det noe du ble utålmodig av?

SE FOR DEG... Du er på vei hjem.

1. Velg å spille “Gå hjem”
2. Diskuter med hverandre og skriv noen setninger om:

- * Hva synes du om denne delen av spillet?
- * Var det noe ved denne delen av spillet du likte spesielt godt?
- * Er det noe du savner i denne delen av spillet? Eller var det noe du ble utålmodig av?

SE FOR DEG... Det er mandag kveld og du skal snart legge deg. Du tenker på hvordan dagen har vært og tar opp Gnist for å oppsummere.

1. Velg å spille “Avslutt dag”
2. Gå inn på “Min side” og utforsk hva denne siden inneholder.
3. Diskuter med hverandre og skriv noen setninger om:

- * Hva synes du om disse delene av spillet?
- * Var det noe ved denne delen av spillet du likte spesielt godt?
- * Er det noe du savner i denne delen av spillet? Eller var det noe du ble utålmodig av?

SE FOR DEG... Du har brukt Gnist en uke og vil sjekke fremdrift - hvor mange bær har du samlet og hvor mange dager har du vært på skolen?

1. Gå inn på “Fremdrift” og utforsk hva denne siden inneholder
2. Diskuter med hverandre og skriv noen setninger om:

- * Hva synes du om denne delen av spillet?
- * Var det noe ved denne delen av spillet du likte spesielt godt?
- * Er det noe du savner i denne delen av spillet? Eller var det noe du ble utålmodig av?

SE FOR DEG... Du har fortalt vennen din Robin at du spiller Gnist. Robin har opprettet en vennekonto slik at han kan sende deg melding i Gnist.

1. Gå inn på “Meldinger” og utforsk hva denne siden inneholder
2. Diskuter med hverandre og skriv noen setninger om:

- * Hva synes du om denne delen av spillet?
- * Var det noe ved denne delen av spillet du likte spesielt godt?
- * Er det noe du savner i denne delen av spillet? Eller var det noe du ble utålmodig av?

ER DET NOE ANNET DU KOMMER PÅ? Her er det plass til å skrive ned andre ting som du tenker på. For eksempel tror du Gnist kunne ha vært gøy eller nyttig for deg eller noen du kjenner?

- * Hva synes du om Gnist?
- * Var det noe ved Gnist du likte spesielt godt?
- * Er det noe du savner i Gnist? Eller var det noe du ble utålmodig av?

Etter utprøvingen er gjennomført...

OM GNIST

1. Hvordan tror du det hadde vært å få tatt i bruk dette spillet i din hverdag?
2. Hvordan tror du det hadde hatt innvirkning i ditt liv å ha dette spillet i din hverdag?
3. Tror du spillet kunne hjulpet deg i din skolesituasjon?
 - a. Om ja: Hvorfor/Hvordan?
4. Er det noen deler med spillet som du tenker kunne hatt en eventuell negativ forsterker til din skolesituasjon?

- a. Om ja: Hva/Hvorfor?

Intervju del II (ca. 20 min)

GENERELT

1. Vil du starte med å si litt om hva som er vanskelig med skolen for deg.
2. Situasjonen din nå:
 - a. Hvor ofte er du ca. på skolen?
 - b. Når du er på skolen, pleier du som regel å være hele dagene, eller deler av dagen?
3. Hvordan bruker du “skjermaktiviteter” (være på pc, mobil, TV) i din hverdag?
4. Hvor mye tid bruker du ca. på disse skjermaktivitetene gjennomsnittlig per dag?
5. Er det noen dager du synes er enklere enn andre å oppholde seg på skolen?
 - a. I tilfelle: Hva skyldes dette?
6. E det noen dager du synes det er spesielt vanskelig å oppholde seg på skolen?
 - a. I tilfelle: Hva skyldes dette?

TILTAK

1. Hva er blitt gjort for å prøve å holde deg, eller få deg til å gå på skolen?
2. Hva føler du at lærer har gjort for deg for å forsøke å få deg til å mestre skolehverdagen?
 - *
 - *
 - *
 -
 - a. Hvilke tiltak har blitt satt i gang?
 - *
 - *
 - * Er det blitt brukt bok/andre metoder som har som intensjon å la deg forstå problemet?
 -
 - b. Hvordan har du opplevd de ulike tiltakene?

- c. Hvilke av disse tiltakene har du opplevd som virkningsfulle?
 - d. Har det vært noen av disse tiltakene som ikke har vært så virkningsfulle?
3. Har du fått hjelp fra andre for å prøve å mestre skolehverdagen?
- a. Hvilke tiltak har de satt i gang?
 - *
 - *
 - *
 -
 - b. Hvordan har du opplevd disse tiltakene?
 - c. Hvilke av disse tiltakene har du opplevd som virkningsfulle?
 - d. Har det vært noen av disse tiltakene som ikke har vært så virkningsfulle?
4. Hva tror du selv ville ha hjulpet deg til å få en bedre skolehverdag?
- a. Hva føler du selv at du trenger for å klare å være mer på skolen?
5. Hvor delaktig har du fått være når tiltak bestemmes?
- a. Hvis tilfelle: Hvilke tiltak har du isåfall ønsket?
 - b. Hvordan føler du at lærer/foreldre/andre har tatt hensyn/hørt på dine ønsker?

PÅ SKOLEDAGER DU ER HJEMME...

- 1. Hva bruker du denne tiden på?
- 2. Bruker du noe av tiden på skolearbeid?
- 3. Hører du noe fra lærerne dine?
 - a. I tilfelle: Hvordan/Hva?
 - b. I tilfelle: Hvordan opplever du denne kontakten?
- 4. Hører du noe fra medelever?
 - a. I tilfelle: Hvordan/Hva?
 - b. I tilfelle: Hvordan opplever du denne kontakten?

AVSLUTNING (ca. 5 min)

Er det andre ting du har lyst til å si før vi avslutter?

Tusen takk for at du deltok i intervjuet.

Det vil hjelpe meg mye i det videre arbeidet, og kan kanskje hjelpe andre som synes det er vanskelig å gå på skolen.