



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2024

Forfatter: Ingrid Hetland

Veileder: Professor Lars Edvind Bru

Tittel på masteroppgaven:

Skolevegring i ungdomsskolen: Kjennetegn, tilrettelegging og skole-hjem-samarbeid.

Engelsk tittel:

School refusal in secondary school: Characteristics, facilitation and cooperation between school and home.

Emneord:

skolevegring, skolefravær, skole-hjem-samarbeid, skolemiljø, tilrettelegging

Antall ord: 22 789

Antall vedlegg/annet: 3

Stavanger, 27.05.2024

Forord

For seks år siden satt jeg som barnehagelærerstudent og hørte på livets første forelesning om spesialpedagogikk. Da bestemte jeg meg for at jeg skulle skrive denne masteroppgaven, nå er jeg i mål. Jeg ser tilbake på de siste to årene som spesialpedagogstudent ved Universitetet i Stavanger med stolthet av hva jeg har fått til. Det har vært utfordrende, lærerikt og spennende.

Masteroppgaven har gitt meg muligheten til å dykke inn i et tema som i utgangspunktet var nytt for meg. Gjennom skriveprosessen har jeg tilegnet meg større forståelse og innsikt i en høyst aktuell skoleproblematikk. Det er mitt ønske at oppgaven kan være et kunnskapsbidrag til de mange mennesker som møter barn og unge med skolevegring i skolen.

Til mine informanter, takk for tilliten dere har vist meg og for at dere i en travel hverdag har tatt dere tid til å dele deres erfaringer og refleksjoner med meg. Jeg vil takke min dyktige veileder professor Lars Edvin Bru, for god og lærerik veiledning. Til flokken min, takk for at dere alltid har hatt troen på meg. Til Oda og Line, takk for vennskap, studietiden og pendlingen til Stavanger.

Til slutt vil jeg gi en spesiell takk til min kommende mann Victor, som alltid har vært min største støttespiller.

Stavanger, mai 2024

Ingrid Hetland

Sammendrag

Skolevegring har de senere årene blitt en stadig mer aktuell skoleproblematikk. Oppgaven omhandler ungdomsskoleelevers skolevegring og det ubehaget disse elevene opplever i møte med skolens sosiale og faglige aspekter, fra et lærerperspektiv. Skolen er en viktig utviklingsarena i barn og unges liv. Skolevegring kan potensielt videreutvikles til langvarig skolefravær med følger som psykisk uhelse, skolefracfall, isolasjon og senere utfordringer i arbeidslivet. I den sammenheng er skole-hjem-samarbeidet et forebyggende tiltak. Studiens formål var å kunne si noe om læreres erfaringer tilknyttet hvordan skole-hjem-samarbeidet og faktorer i skolemiljøet kan bidra til å motvirke skolevegring og forebygge langvarig skolefravær. Videre var hensikten å utvikle ny kunnskap og innsikt om skole-hjem-samarbeidet i elevers skolevegring ved å løfte frem lærerperspektivet. Studien la frem følgende forskningsspørsmål:

- Hva mener lærere kjennetegner elevers skolevegring?
- Hva mener lærere kjennetegner et skolemiljø som hjelper elever med skolevegring?
- Hvordan beskriver lærere skole-hjem-samarbeidet i forbindelse med skolevegring?

Data ble innhentet ved semistrukturerte forskningsintervju intervju som senere ble analysert ved bruk av tematiske analyse. Studiens utvalg bestod av fem kontaktlærere, fire kvinner og en mann, i alderen 42 til 50 år, fra tre forskjellige ungdomsskoler i tre kommuner i Rogaland. Tilsammen hadde lærerne erfaring med 1 til 6 tilfeller av skolevegring. Studiens hovedfunn har vist at lærerne erfarte skolevegring som en aktuell og sammensatt skoleproblematikk. Lærerne erfarte at skolevegringens kompleksitet gjør det vanskelig å identifisere elever tidlig, i den sammenheng er skole-hjem-samarbeidet vist å være sentralt i tidlig intervensjon, motvirkning av skolevegring og forebygging av langvarig skolefravær. Studien fant at lærerne i de fleste tilfeller opplever et velfungerende skole-hjem-samarbeid i forbindelse med skolevegring, men at det forekommer utfordringer tilknyttet begrensning i kapasitet. Lærerne erfarer at tilretteleggingen av et skolemiljø som hjelper elever med skolevegring krever mye ressurser og tid. Funnet har vist at et skolemiljø som hjelper elever med skolevegring kjennetegnes av trygghet i form av gode relasjoner til både medelever og lærere, samt tilhørighet til skolen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Oppgavens formål og forskningsspørsmål	2
1.3	Oppgavens struktur	2
2	Teori	4
2.1	Skolefravær	4
2.2	Skoleunngåelsesatferd	4
2.3	Skolevegning	6
2.3.1	Konsekvenser av skolevegning	8
2.4	Systemisk integrert kognitiv tilnærming	9
2.5	Mestringsorientert læringsmiljø	10
2.6	Skolerelaterte faktorer	11
2.7	Individfaktorer	12
2.8	Familiefaktorer	12
2.9	Skole-hjem-samarbeidet	13
2.9.1	Samarbeid med eksterne instanser	14
2.10	Lærers kompetanse for foreldresamarbeid	15
2.11	Foreldregruppen	16
3	Metode	18
3.1	Kvalitativ metode	18
3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	18
3.3	Transcendental fenomenologi	19
3.3.1	Forforståelse	20
3.4	Forskningsprosessen	21
3.4.1	Intervjuguide	21
3.4.2	Utvalg og rekruttering av informanter	22
3.4.3	Gjennomføring av intervju	23
3.4.4	Transkribering	24
3.4.5	Tematisk analyse	25
3.5	Kvalitet	27
3.5.1	Troverdighet	27
3.5.2	Overførbarhet	28
3.5.3	Bekreftbarhet	29
3.6	Forskningsetiske overveielser	29
3.6.1	Informert samtykke	30
3.6.2	Konfidensialitet	30
4	Resultater	32
4.1	Forekomsten av skolevegning og skolefravær	33
4.2	Hva mener lærere kjennetegner skolevegning?	34
4.2.1	Lærere oppfatter hvert tilfelle som unikt	34

4.2.2	Vond-sirkel	36
4.3	Kjennetegn ved et skolemiljø som hjelper ved skolevegning	37
4.3.1	Trygt og godt skolemiljø	37
4.3.1.1	Elev-elev-relasjoner.....	38
4.3.1.2	Lærer-elev-relasjon.....	39
4.3.2	Tilrettelegging	39
4.3.2.1	Sosial tilrettelegging	40
4.3.2.2	Faglig tilrettelegging.....	41
4.3.3	Begrensninger i læreres kapasitet for tilrettelegging.....	43
4.4	Skole-hjem samarbeidet.....	45
4.4.1	Foreldre er åpne for å ta i mot hjelp	45
4.4.2	Utfordringer for samarbeidet.....	48
5	Diskusjon	50
5.1	Hva mener lærere kjennetegner elevens skolevegning?	50
5.1.1	Vond sirkel.....	52
5.2	Hva mener lærere kjennetegner et skolemiljø som hjelper elever med skolevegning?	53
5.3	Hvordan beskriver lærere skole-hjem-samarbeidet i forbindelse med skolevegning?.....	55
5.3.1	Utfordringer i samarbeidet	57
5.3.2	Behov for mer kompetanse.....	58
6	Oppsummering	60
6.1	Oppsummering av hovedfunn.....	60
6.2	Metodiske betraktninger	61
6.3	Praktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.....	62
	Litteraturliste.....	64
	Vedlegg	67
	Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt	67
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	68
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	71

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolen utgjør en viktig utviklingsarena i barn og unges liv, både akademisk, personlig og sosialt (Havik et al., 2015). Skolevegring, som kan få følger av langvarig skolefravær, anses derfor som en stor risikofaktor i barn og unges liv. Årsakene til skolevegring er sammensatte og utgjør et komplekst samspill av ulike faktorer (Thambirajah et al., 2008). Skolefraværet kan føre til konsekvenser som svekket sosial funksjon, sosial isolasjon og depresjon (Thambirajah et al., 2008). Når en elev uteblir fra skolen over lengre tid økes også terskelen for å komme tilbake til skolen betraktelig. Det kan ha en forsterkende og opprettholdende effekt på skolefraværet og skolevegringen. Ved å gripe inn på et tidlig tidspunkt kan utviklingen av skolevegring bremses og langvarig skolefravær også forebygges. I den sammenheng er skole-hjem-samarbeidet et forebyggende tiltak i seg selv, da det er av stor betydning for å klare å gripe inn ved første tegn til skolevegring (Havik, 2023).

Ifølge opplæringsloven har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, paragr. 9 A-2). Lærer er gitt oppgaven om å forvalte skolens mandat, i samarbeid med hjemmet. Opplæringsloven inkluderer også foreldrenes rolle og pålegger at opplæringen i den norske skole skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet (Opplæringslova, 1998, paragr. 1–1). I læreplanverkets overordnede del kapittel 3.3 står det at det er skolens overordnede ansvar å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017), samtidig som det i opplæringslovens forskrifter står at foreldresamarbeidet skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling (Opplæringsforskriften, 2006). Skole-hjem-samarbeidet i tilfeller av skolevegring og langvarig skolefravær, kan ha behov for ekstern støtte og veiledning fra andre yrkesgrupper, som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), skolehelsetjenesten, fastlege, barnevernstjeneste og barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) (Havik, 2023). Støtteapparatet rundt eleven kan gi veiledning og konkrete råd, men i noen tilfeller hvor skole-hjem-samarbeidet har «låst seg» kan det være behov for støtteapparatet inntar rollen som megler for å drive samarbeidet videre.

Ifølge Havik (2016) ser skolevegring ut til å være et økende problem i skolen. Forskning har vist at forekomsten av skolevegring ser ut til å være høyere ved ungdomsskolealder, da spesielt i overgangen fra barneskole til ungdomsskole (Havik et al., 2015). Det er utfordrende å fastslå hvor mange elever som har skolevegring på grunn av ulik bruk av begreper og definisjoner (Havik, 2015). På bakgrunn av skolevegringens kompleksitet er det derfor behov for å konkretisere hvilken atferd det er snakk om. Oppgaven forankres dermed i Havik et al. (2014, s. 131) sin definisjon om skolevegring som «*fravær motivert av eleven selv grunnet emosjonelle plager erfart i møte med faglige- eller sosiale situasjoner på skolen*».

Definisjonen innebærer en emosjons-rettet forståelse av skolevegring. Internasjonal forskning tyder på at antall elever med skolevegring ligger rundt 1-2 % (King et al., 1998). En annen studie utført av Havik et al. (2015a) i nasjonal kontekst, basert på et normalutvalg av elever fra 6.-10 trinn fra syv kommuner, fant at 3,6% av fraværet var skolevegringsrelatert.

1.2 Oppgavens formål og forskningsspørsmål

Masteroppgaven har som formål å kunne si noe om læreres erfaringer knyttet til hvordan skole-hjem-samarbeidet og faktorer i skolemiljøet kan bidra til å motvirke skolevegring og forebygge langvarig skolefravær. Ved å løfte frem læreres perspektiver ønsker jeg å gi innsikt i og kunnskap om deres erfaringer tilknyttet skolevegring og skolefravær, samt hva lærerne erfarer kreves av skole-hjem-samarbeidet for å bedre elevens utfordringer. Utfra studiens bakgrunn og tematikk stilles følgende forskningsspørsmål:

- Hva mener lærere kjennetegner elevens skolevegring?
- Hva mener lærere kjennetegner et skolemiljø som hjelper elever med skolevegring?
- Hvordan beskriver lærere skole-hjem-samarbeidet i forbindelse med skolevegring?

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består tilsammen av seks deler og videre gis en kort oppsummering av dens innhold. I oppgavens første og innledende del, kapittel en, presenteres studiens bakgrunn for valg av tema, studiens formål, forskningsspørsmål og oppgavens videre struktur. I kapittel to presenteres oppgavens teoretiske utgangspunkt og tidligere forskning som vil belyse studiens forskningsmål. I kapittel tre gjøres det rede for studiens metodiske valg, rekruttering av utvalg, gjennomføring av intervju og analyseprosessen. I dette kapittelet vil jeg også gjøre rede for studiens kvalitet i form av vurderingskriterier samt studiens forskningsetiske

overveielser. I kapittel fire presenteres studiens resultater i form av funn. I kapittel fem diskuteres studiens funn utfra oppgavens teoretiske utgangspunkt. Oppgavens sjette og siste del oppsummerer studiens sentrale funn, metodiske betraktninger og pedagogiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

2 Teori

2.1 Skolefravær

Til tross for at fagfeltet har vært mye forsket på, har det i en årrekke også vært mye debatt rundt konseptualiseringen av skolefravær (Kearney, 2001). De mange begreper og konsepter knyttet til skolefravær overlapper og brukes ofte synonymt om hverandre. Skolefravær forklares som dokumentert og udokumentert, gyldig og ugyldig, langvarig, bortvalg, ufrivillig skolefravær, skolefobi, skoleangst, skulk og skolevegring for å nevne noen. Oppgaven støtter seg til de avgrensningene Kearney (2001) gjør hvor skolefravær forklares som enten gyldig eller ugyldig. Skolefravær anses som gyldig dersom det skyldes sykdom, religiøse helligdager, begravelse, akutte familiesituasjoner og at eleven har fått godkjent permisjon fra skolen. I slike tilfeller er både skolen og hjemmet klar over årsaken til registreringen av fraværet. Innunder ugyldig skolefravær avgrensner Kearney (2001) ytterligere mellom school refusal behavior (skoleunngåelsesatferd), school withdrawal (foreldremotivert skolefravær) og school drop-out (skolefravær). Oppgaven avgrensnes videre til ugyldig skolefravær og skoleunngåelsesatferd i form av skolevegring og forebyggingen av langvarig fravær.

Skolefravær er et resultat av individuelle og miljømessige faktorer i et komplekst samspill. Alle elever vil på et eller annet tidspunkt i løpet av sin skolegang oppleve skolefravær i større eller mindre grad av ulike grunner. Elever kan vise tegn til skolevegring lenge før skolefraværet oppstår og før skolevegringen er etablert, av den grunn bør ethvert tilfelle av skolefravær, gyldig eller ugyldig, tas på alvor (Ricking and Schulze, sitert i Havik & Ingul, 2021). Skolefravær er ikke bare et tegn på begynnende skolevegring, men også en alvorlig risikofaktor for å utvikle etablert skolevegring, som der igjen kan videreutvikles til langvarig skolefravær (Kearney & Graczyk, sitert i Ingul et al., 2019). Havik (2019) beskriver årsaken til utviklingsløpet utfra at fravær avler fravær. Når elever er borte fra skolen over lengre tider, økes terskelen for å komme tilbake etterhvert som fraværet øker på. Når fraværet blir langvarig kan det få følger i form av store sosiale, faglige og emosjonelle konsekvenser for elevene (Havik, 2019).

2.2 Skoleunngåelsesatferd

Skoleunngåelsesatferd er et overbyggende begrep som beskriver et spekter av barnemotivert ugyldig skolefravær, som innebærer skolevegring og skulk (Havik & Ingul, 2021). Ifølge

Kearney & Silverman (1996) er gruppen elever som viser skoleunngåelsesatferd i alderen 5-17 år og kjennetegnes som følger:

Elever som er utelukkende borte fra skolen, og/eller møter opp på skolen, mens drar i løpet av dagen, og/eller går på skolen etter å ha hatt sterke emosjonelle utbrudd som raserianfall og panikk, og/eller uttrykt sterkt ønske om å få slippe å gå på skolen i fremtiden. (Kearney & Silverman, 1996, s. 345)

Samtidig som det finnes likhetstrekk mellom skulk og skolevegring, er det viktig å presisere forskjellen: skulkere *vil* ikke dra på skolen, mens skolevegrere vil dra på skolen, men *klarer* det ikke (Kearney & Silverman, 1996). Skolevegring og skulk forklares også utfra de faktorer som forsterker og opprettholder atferd, Kearney (2008) presenterer fire faktorer hvor de to første er tilknyttet skolevegring og de to siste er tilknyttet skulk:

1) unngåelse av skolerelaterte stimuli som provoserer negativ affektivitet, eller generell angst og depresjon, 2) flukt/unngåelse fra aversive sosiale og eller evaluerende situasjoner på skolen, 3) oppmerksomhetssøkende atferd og 4) søken etter lystbetonte forsterkere utenfor skolen, de to sistnevnte er tilknyttet skulk. (Kearney, 2008, s. 457 - 458)

Før oppgaven redegjøre mer inngående om skolevegring, vil det gjøres rede for hva skulk er og på den måten tydeliggjøre forståelsesrammen av studiens tematikk. Betegnelsen skulk brukes om ugyldig fravær fra obligatorisk opplæring eller som fravær uten foreldres tillatelse eller viten (Havik & Ingul, 2021). Tidligere forskning har vist at elever som skulker viser manglende interesse for skolen og skolearbeid, er i opposisjon mot autoriteter og har ofte atferdsforstyrrelser (Havik & Ingul, 2021). Skulk er assosiert med depresjon, dårlig selvfølelse og lav grad av opplevelse av mestringsevne (Havik & Ingul, 2021). Elever som skulker har også en tendens til å vise motvilje for å innrette seg skolens akademiske og atferdsmessige forventninger og utøver trass, aggresjon, regelbrytende og antisosialatferd (Thambirajah et al., 2008). I motsetning til skolevegring er ikke skulk angstbasert. Skulk kan oppstå ved at elever i kombinasjon med manglende interesse for skolearbeid opplever at det finnes mer lokkende og spennende tilbud utenfor skolen, som å være med venner, spille dataspill, se på TV og inngå i rusatferd (Kearney, 2008). Skulkbasert skolefravær derfor også skyldes oppfordring fra venner utenom skolen. I motsetning til skolevegring, forsøker elever

som skulker å skjule fraværet fra sine foreldre og ofte vet ikke foreldrene hvor barnet befinner seg eller at de ikke er på skolen (Havik, 2023).

2.3 Skolevegring

Forskning viser at skolevegring er fremtredende hos omtrent 5–28 % av alle barn i skolealder, og rammer begge kjønn like mye, samt at skolevegring er utbredt i mange ulike familier (Kearney, 2001). Havik (2016) presiserer at skolevegring ikke er en diagnose, men en heller reaksjon på ubehag hos elever som vil, men ikke klarer å gå på skolen. Som nevnt innledningsvis støtter studien seg til en emosjonsfokusert forståelse skolevegring og støtter seg dermed til definisjonen om skolevegring som elevmotivert fravær grunnet emosjonelle plager erfart i møte med faglige- eller sosiale situasjoner på skolen (Havik et al., 2014). Det er ugunstig å vektlegge en årsak til skolevegring da skolevegring oppstår utfra samspillet mellom en unik kombinasjon av ulike faktorer (Thambirajah et al., 2008). Skolevegring kan derfor beskrives som et resultat av at opplevd stressor i miljøet overstiger støtte, risiko overgår motstandskraften og pull-faktorene som trekker elever fra skolen overgår push-faktorene som trekker elevene mot skolen (Thambirajah et al., 2008).

Skolevegring kan ramme alle elever uavhengig av alder, kjønn, sosiale og faglige ferdigheter (Havik, 2019). Skolevegrere beskrives som en usynlig gruppe elever da disse elevene ofte er introverte, pliktoppfyllende, stille og flinke (Thambirajah et al., 2008). I tillegg er de ofte over gjennomsnittet akademisk og vekker nødvendigvis ikke oppmerksomheten til læreren sin. Det er også vist at de har sjeldnere atferdsvansker sammenlignet med elever som skulker. Dermed kan denne gruppen elever lettere overses og dermed også identifiseres på et senere tidspunkt sammenlignet med de som skulker (Thambirajah et al., 2008). Det utgjør en utfordring da skolevegring kan ha eskalert og kommet langt i utviklingsløpet før disse elevene får hjelp. Videre trekker Thambirajah et al. (2008) frem at skolevegrere ofte er emosjonelt sensitive, har både angstrelaterte og fysiologiske symptomer og er ofte mer skolemotiverte enn de som skulker. Angstsymptomene kan være både årsaken til skolevegringen, men også en konsekvens av den (Havik, 2016)

Skolevegring kan oppstå gradvis eller akutt ved en enkelte hendelse på skolen, men ofte er det en prosess som utvikler seg over tid, der foreldre er de første som ser tegnene til barnets mistriivsel (Havik, 2023). I starten kan skolevegringen komme til uttrykk som vage klager på å

gå på skolen eller motvilje til å delta og derfra utvikle seg til total vegring mot å gå på skolen (Thambirajah et al., 2008). Elever med skolevegring kan gi uttrykk for at de vil på skolen og er forberedt på det, men når tiden er inne for å dra klarer de det ikke. Skolevegringen kan uttrykkes på flere vis. På morgenen før skolestart kan noe elever vise tydelige tegn til angst, til og med panikk, de kan protestere og trygler sine foreldre om å få slippe å gå på skolen, samt utagerer og få raserianfall (Havik & Ingul, 2021). De første tegnene til skolevegring er ofte klager på somatiske plager i forbindelse med skoleoppmøte, slik som hodepine, kvalme, svimmelhet, utmattelse, trøtthet, vondt i magen, hjertebank, kortpustethet og menstruasjonsmerter (Kearney, 2008). På sikt kan skolevegring også utvikle seg til en generell vegring for å gå på skolen og i slike tilfeller blir problematikken langt mer sammensatt da årsakene til skolevegringen også blir mer uklare (Havik, 2023).

Som nevnt tidligere knyttes funksjonene *unngåelse av skolerelatert stimuli som vekker negative følelser som angst og depresjon og flukt fra sosiale og evaluerende situasjoner på skolen* til skolevegring (Kearney, 2008). Førstnevnte funksjon er mest fremtredende hos yngre barn, men er også relevant i ungdomsskoleelevers skolevegringsproblematikk. Funksjonen opptrer ofte i tilfeller av skolevegring hvor eleven har vanskeligheter med å identifisere årsaken til skolevegringen og ofte er ubehaget tilknyttet overgangssituasjoner som å gå fra friminutt til undervisningstime, mellom undervisningstimer og å gå inn på skoleområdet om morgenen (Kearney, 2008). Skolevegring kan også oppstå ved skolebytte og i overgangen til nytt skoleslag, slik som fra barnehage til ungdomsskole (Havik, 2023). I den sammenheng trekker også Havik (2023) at skolevegring kan trigges etter ferier og langvarig sykdom ettersom eleven har vært borte fra skolen over lengre tid. Funksjonen er også assosiert med generalisert angstlidelse, somatiske plager og forsentkomming (Kearney, 2008).

Funksjonen flukt fra sosiale og evaluerende situasjoner på skolen er mest tilknyttet eldre barns skolevegring. Skolevegrere tilknyttet denne funksjonen viser ofte utfordringer med å samhandle med sine jevnaldrende og i situasjoner hvor en blir evaluert (Kearney, 2008). Ettersom skolevegring kommer av en opplevelse av at miljøets krav overstiger ens kapasitet til å håndtere kravene, kan skolevegrere forsøke å unngå å møte opp på skolen ved for eksempel en prøve eller muntlig fremføring. Det kan by på utfordringer med å samarbeide med andre i frykt for å mislykkes eller bli negativt vurdert av sine medelever. Denne funksjonen er assosiert med angstlidelser, samt sjenanse og tilbaketrukket atferd (Kearney,

2008). Angstproblematikken kan ses som sosial angst, separasjonsangst, prestasjonsangst, eksponeringsangst (Havik, 2023)

2.3.1 Konsekvenser av skolevegring

Som nevnt innledningsvis kan skolevegring videreutvikles til langvarig skolefravær medfører store konsekvenser for elevene, som blant annet dårligere skoleprestasjoner, sosial isolasjon og spenninger og konflikter i familien (Havik, 2019). Dårligere skoleprestasjoner kan være en konsekvens av langvarig skolefravær har gjort at eleven har gått glipp av mye faglig, men det kan også være en konsekvens av stresset og det forhøyede aktiveringsnivå skolevegring innebærer. Når elever bruker mye krefter på å forsøke å håndtere sitt miljø og oppfattende farer og trusler, påvirker dette deres konsentrasjon og mulighet for å prosessere lærestoffet (Bru, 2019). Langvarig skolefravær gjør også at eleven faller ut av en hverdagsrutine, som gjøre det utfordrende når de skal tilbake til en skolehverdag (Thambirajah et al., 2008) Thambirajah et al. (2008) trekker frem at skolefraværet også har langsiktige konsekvenser som innebærer psykisk uhelse, skolefravall, isolasjon og utfordringer i arbeidslivet. Videre hevder Thambirajah et al. (2008) at den skadeligste langsiktige konsekvensen av langvarig skolefravær er at ungdommen i mindre grad utvikler uavhengighet og selvstendighet fra sine foreldre som er normal for deres alder, samt at det hindrer utviklingen av relasjoner til andre jevnaldrende.

Konsekvensene av skolevegring kan ses utfra det Thambirajah et al. (2008) omtaler som en vond sirkel utfra tre sentrale opprettholdende faktorer av skolevegring, som gir konsekvenser på det grunnlag at fravær avler fravær (Havik, 2019) og at skolevegringen eskaleres.

Relasjoner til jevnaldrende har en stor innvirkning på elevens skolevegring. Ved skolefravær, både periodevis og langvarig, står eleven i fare for å miste viktige og beskyttende relasjoner til sine medelever og klassekamerater, som videre kan føre til sosial isolasjon (Thambirajah et al., 2008). Konsekvensen av sosial isolasjon er at den fratrukker eleven muligheten til å forbedre sine relasjoner til sine klassekamerater og øve på viktige sosiale egenskaper og ferdigheter (Thambirajah et al., 2008). Den andre faktoren er knyttet til læringsdomenet og hvor lenge fravær medfører at eleven går glipp av mye faglig. Da økes terskelen for å komme tilbake til skolen fordi eleven føler de henger etter, som i neste omgang forsterker negative følelser og frykten for å mislykkes på skolen (Thambirajah et al., 2008). Den siste faktoren omhandler at skolevegringen opprettholdes ved at eleven unngår vanskelige situasjoner eller aspekter ved skolen som i midlertidig reduserer angsten, men som på sikt bidrar til å både øke og

oppretholde den (Thambirajah et al., 2008). Når angsten eskaleres kan det også utvikle seg til å bli generalisert, med det mener Thambirajah et al. (2008) at angsten forplanter seg videre til ikke-relaterte skolesituasjoner som for eksempel at det blir utfordrende å ta buss, være ute blant folk og møte andre mennesker. Dette er konsekvens av elevens tilbaketrekking, som også øker forekomsten av depressive symptomer og sosial isolasjon (Thambirajah et al., 2008).

2.4 Systemisk integrert kognitiv tilnærming

Hvordan man forstår skolevegring, dens utvikling og opprettholdende faktorer er avhengig av hvilket perspektiv en benytter (Havik & Ingul, 2021). Oppgaven støtter seg til en systemisk integrert kognitiv tilnærming, en modell utarbeidet av Havik og Ingul (2021) basert på Lazarus (2006) sin transaksjonelle modell for stressmestring med fokus på person- og miljøfaktorer. Systemisk integrert kognitiv tilnærming fremstiller den komplekse prosessen som fører til etablert skolevegring hvor elever uteblir fra skolen. Ved å integrere person- og miljøfaktorer, viser modellen hvordan skolevegring utarter seg fra et individs negativt oppfattede stressor i miljøet, som videreutvikler seg til unngåelsesatferd, som der igjen forsterker den negative oppfattelsen og som gradvis fører til etablert skolevegring med skolefravær (Havik & Ingul, 2021). Individ- og miljøfaktorene i skolevegring kan derfor ikke anses to separate aspekter, da faktorene står i et gjensidig påvirkningsforhold. Elevens vurdering av situasjonen er et resultat av samspillet mellom disse faktorene. Det er utfra dette forholdet elever opplever seg selv og sitt miljø, samt vurderer situasjonen de står ovenfor, som i neste omgang påvirker følelser og valg av handling (Havik & Ingul, 2021). I hvor stor grad eleven har tro på sine egne ressurser for å håndtere stressorer i miljø, påvirkes av hvordan miljøet tilrettelegger for mestring, samtidig som tilgangen til ressursene i miljøet der igjen påvirkes av i hvor stor grad eleven har tro på at disse ressursene er tilgjengelige og aktivt søker dem (Bru, 2019).

I transaksjonell modell for stressmestring definerer Lazarus & Folkman (1984) stress som et individs opplevelse av at krav overstiger de individuelle og sosiale ressursene man er i stand til å mobiliserer for å håndtere kravet eller situasjonen, en nærliggende forklaring av skolevegring presentert ved Thambirajah et al. (2008) tidligere. Elever med skolevegring kan oppleve stress tilknyttet ulike aspekter ved skolehverdagen sin, både faglige og sosiale. For å forstå hva som fremmer stress hos disse elevene er det viktig å forsøke hvilke faktorer som

påvirker stress og elevenes valg av mestringsstrategier, på den måten kan skolemiljøet dempe stresset og holde det emosjonelle aktiveringsnivået innenfor et gunstig nivå (Bru, 2019). Ved vedvarende stress, kan skoleunngåelse være den siste mestringsstrategien elever har igjen (Havik & Ingul, 2021).

Mestringsstrategier deles inn i tre hovedkategorier: *problem- eller løsningsfokusede strategier*, *emosjonsfokusede strategier* og *unngåelsesstrategier* (Carver et al., 1989).

Problem- eller løsningsfokusede strategier brukes når elever står ovenfor situasjoner som kan løses og det innebærer en aktiv tilnærming fra elevens side (Bru, 2019). Dersom elever vegrer for å gå skolen i forbindelse med muntlige presentasjoner, vil en problem- eller løsningsfokusede mestringsstrategi innebære å blant annet søke sosial støtte fra miljøet fremfor å unngå situasjonen (Bru, 2019). Støtten kan gis av både medelever og lærer. En annen strategi for å mestre en evalueringssituasjon er ved å øve seg på å ha presentasjoner og forbedre seg. Slike mestringsstrategier gir også et bedre grunnlag for læring og mestring (Bru, 2019). *Emosjonsfokusede strategier* innebærer følelser tilknyttet enkelte hendelser og situasjoner endres i en mer positiv retning (Bru, 2019). Ved å snakke med andre og bearbeide det man har opplevd, kan det bli enklere ved senere anledning å bruke problem- eller løsningsfokusede mestringsstrategi. Eksempelvis dersom man opplever at den muntlige fremføringen ikke gikk som man hadde håpet, kan en samtale med lærer hjelpe elever til å se mer konstruktiv på situasjonen og dermed bedre forutsetningene for at det skal gå bedre neste gang (Bru, 2019). Bruk av *unngåelsesstrategier* er vanlig hos elever med skolevegring, men det er derimot ikke en hensiktsmessig strategi for å mestre ubehag og stress da den bidrar til å opprettholde de vonde følelsene knyttet til situasjonen (Bru, 2019).

2.5 Mestringsorientert læringsmiljø

Et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring vil for elever med skolevegring innebære et miljø som oppleves som forutsigbarhet, hvor eleven har gode relasjoner til både sine medelever og sine lærere, hvor skolen aktivt forebygger mobbing (Havik, 2019). Et trygt og godt læringsmiljø vil derfor kunne dempe stresset elever opplever i sammenheng med sin skolegang. Skolen bør derfor jobber for å skape et mestringsorientert skolemiljø fremfor et prestasjonsorientert skolemiljø. I et prestasjonsorientert læringsmiljø er man riktignok opptatt av prestasjoner, det er fokus på å vise hva man kan, eleven sammenligner seg selv med andre og er redde for å feile i frykt for å vise at de ikke mestrer

(Havik, 2023). Et læringsmiljø med stort fokus på prestasjoner vil kunne gjøre at elever i risikozonen for utvikling av skolevegring opplever skolen som en utrygg og dermed forsøker å unngå skolen og bli heller hjemme (Havik, 2023). Elever med skolevegring har ofte liten tiltro til egne ferdigheter og mestring, samt manglende gode mestringsstrategier (Havik, 2019). Når læringsmiljøet er rettet mot elevenes mestring vil det kunne dempe stress og bidra til at elevene utvikle positive holdninger til skolen, men kanskje viktigst av alt bidrar det til at elevene lettere søker hjelp når det er noe de ikke mestrer (Havik, 2023).

2.6 Skolerelaterte faktorer

Tidligere forskning har vist en sammenheng mellom et utrygt skolemiljø og alvorlig skolefravær (Hendron & Kearney, sitert i Havik, 2023). Mobbing utgjør er stor medvirkende skolerelatert faktor i skolevegring (Ingul et al., 2019). Andre faktorer som skaper utrygghet kan være trusler, mobbing, vold, at elever føler seg utenfor, går alene i friminuttene og ikke blir valgt til gruppeaktiviteter (Havik, 2016). Slike faktorer kan føre til usikkerhet og uforutsigbarhet i skolemiljøet, som er spesielt belastende for elever som trenger mer støtte og større grad av forutsigbarhet, slik som elever med skolevegring (Havik, 2023). Som nevnt tidligere kan skolevegringen være knyttet til overgangssituasjoner (Kearney, 2008), men også ses i situasjoner og undervisningsfag som er preget av mindre struktur som gym og svømming, hvor i tillegg elevenes prestasjoner blir veldig synlige (Havik, 2023).

Som motvekt til et utrygt skolemiljø, vil tillitsfulle lærer-elev-relasjoner og relasjoner til andre medelever være sentrale forebyggende og motvirkende skolerelaterte faktorer. Ifølge Havik et al. (2014) kan lærerens klasseromsledelse ha en indirekte effekt på skolevegring da lærerens tilstedeværelse og årvåkenhet kan forhindre ubehagelige og truende opplevelser mellom elevene (slik som mobbing og trusler). Videre kan lærerens klasseromsledelse bidra til å tilrettelegge for støttende elevrelasjon som igjen motiverer elevene til oppmøte. Ved å gi tydelig struktur til både undervisning og andre skolerelaterte aktiviteter, kan lærer legge til rette for at skolemiljøet føles forutsigbart og kontroll, som igjen fremmer trygghet i skolemiljøet (Havik et al., 2014). Lærer-elev-relasjoner vil kunne være en beskyttende skolerelatert faktor da det fungerer som en «trygg havn» for elever med skolevegring, som igjen legger til rette for at elevene kan utfolde seg både faglig og sosialt (Drugli, 2012). Et velfungerende skole-hjem-samarbeid kan fremme positive relasjoner mellom eleven og læreren (Drugli, 2012). Elever med internaliserte vansker, som kan være tilfellet ved

skolevegring, har en tendens til å ta lite kontakt læreren sin på eget initiativ (Drugli, 2012). Lærer en viktig rollemodell for elevene. Når lærer er bevisst å oppsøke disse elevene som har lett for å bli «usynlige», kommuniserer også læreren en positiv oppfatning av eleven til de andre i klassen. Det er vist en sammenheng mellom positive lærer-elev-relasjoner og positive elev-elev-relasjoner (Ladd et al., sitert i Drugli, 2012). Opplevelsen av tilhørighet til skolen kan forebygge skolevegring og skolefravall da tilhørighet også fordrer et skolemiljøet er trygt og at elevene føler seg sett og ivaretatt (Havik, 2023). Ifølge Drugli (2012) er det først og fremst gode relasjoner til voksne som fremmer opplevelsen av tilhørighet. Videre trekkes tilhørighet frem som spesielt viktig for ungdommer i en allerede sårbar utviklingsperiode.

2.7 Individfaktorer

I avsnittet om skolevegring ble det beskrevet kjennetegn ved skolevegring. Oppgaven vil videre nyansere dette ytterligere. Skolevegrere oppfatter sitt miljø og reagerer på situasjoner på andre måter enn elever uten skolevegring, basert på sine individuelle faktorer og tidligere opplevelse og livserfaringer. Havik & Ingul (2021) legger frem at en mulig forklaring på forskjellen kan være individuelle forskjeller i psykiatriske symptomer, negativ tenkning og mestringsstro. I transaksjonell modell for stressmestring anser man at individfaktorer som behov, mål og ambisjon, kunnskap og ferdigheter, samt tro på egne mestringsressurser påvirker den enkeltes vurdering av stressorer i miljøet (Bru, 2019). Med mangelfull tro egne mestringsressurser følger også et negativt selvoppfatning som gjør at elever med skolevegring ofte er mer sensitive for kritikk og mobbing (Thambirajah et al., 2008). Som nevnt tidligere ligger ofte elever med skolevegring over gjennomsnittet akademisk, men på grunn av den negative selvoppfatningen er der svært selvkritiske og emosjonelt skjøre (Thambirajah et al., 2008). Tidligere forskning viser at emosjonelt ustabile elever har større risiko for å utvikle skolevegring, ettersom de har en tendens til å oppleve negative emosjoner som sinne, angst og depresjon (Havik et al., 2015b). Det kan ses i sammenheng med det Thambirajah et al. (2008) forklarer som at barn med skolevegring ofte blir lett overveldet av stress og kan være lettere engstelige og redde.

2.8 Familiefaktorer

Familiefaktorer kan være en kilde til stress for elever som allerede er emosjonelt sårbare i møte med livets utfordringer. For å gi noen eksempler, foreldres separasjon og skilsmisse kan bidra til skolevegring, dødsfall i familie eller nær krets, sorg, fysiske og psykiske

helseproblemer hos foreldre, familiestress og dysfunksjonelle familiemønstre (Thambirajah et al., 2008). Dårlig kommunikasjon og mangelfull grensetting kan også være medvirkende familiefaktorer i skolevegring (Ingul, 2005). Forskning til Hughes et al. (2022) tyder på ungdommer med foreldre som utøver psykologisk kontroll er mer utsatt for å utvikle skolevegring som resultat av dårlig emosjonell og psykososial utvikling, som igjen kan ses i sammenheng med dårligere evne til emosjonsregulering. Videre forklarer Hughes et al. (2022) at faktorer som foreldres oppdragerstil og psykisk uhelse hos foreldre kan bidra til skolevegring ved at den har innvirkning på barnets emosjonsregulering og selvstendighet. Thambirajah et al. (2008) omtaler en såkalt «*skjult foreldrestøtte*» i elevers skolevegring og kan ses som en forsterkende faktor i angsten for å gå på skolen. Foreldre til barn med skolevegring står i utfordrende situasjon og det er sårt å se sitt barn så fortvilet. Det ubøyelige presset skolevegreren legger på sine foreldre kan derfor resultere i at foreldre til slutt gir etter for kravene og lar barnet være hjemme. Som der og da gir skolevegreren en kortvarig følelse av lettelse, men som samtidig forsterker den skolerelaterte angsten (Thambirajah et al., 2008).

2.9 Skole-hjem-samarbeidet

Westergård (2012) argumenterer for at når skole-hjem-samarbeidet presenteres så tidlig som i formålsparagrafen, signaliseres dens betydning i elevers skolegang. I tillegg til sin forebyggende rolle, er et godt og nært skole-hjem-samarbeidet helt nødvendig i tilfeller av elevers skolevegring og skolefravær, både ved identifisering av skolevegring, iverksetting og gjennomføring av tiltak (Havik, 2023). Det krever at alle involverte parter i skole-hjem-samarbeidet drar i samme retning med et felles mål om å bedre elevens situasjon og løse utfordringene (Havik, 2023). Det sies at et godt skole-hjem-samarbeid skapes i fredstid og at en god relasjon mellom skole og hjem skaper et godt utgangspunkt for å kunne samarbeidet om eventuelt problematikk som kan oppstå i elevers skolegang. Ifølge w muliggjør en god relasjon at det blir enklere å for skole-hjem-samarbeidet å utvikle en felles forståelse av problematikken og samarbeide om hvordan den skal løses. Av den grunn har kommunikasjon og dens karakter stor betydning for samarbeidet, Westergård (2012) vektlegger anerkjennende kommunikasjon i samarbeidet og beskriver det som en «*grunnholdning*».

Når lærere viser engasjement i møte med foreldre, er positive, kommuniserer åpent skapes et godt samtaleklima som bidrar til å gjensidig respekt og tillit mellom partene (Westergård, 2012). I tilfeller av skolevegring, er lærerne de første fagpersonene som identifiserer

skolevegvingen (Havik & Ingul, 2021) og skolen vil dermed kunne identifiserer skolevegving først når skolefraværet har oppstått (Havik, 2023). Av den grunn bør skolen tidlig oppfordre foreldre til å ta kontakt med skolen og eventuelt andre instanser ved tegn til endring hos eleven, slik muliggjøres det at skolen på et tidlig stadium kan forhindre utvikling av etablert skolevegving og langvarig skolefravær gjennom adekvate og tilpassede intervensjoner (Havik & Ingul, 2021). Et godt fungerende skole-hjem-samarbeid hvor partene kommuniserer godt og deler felles forståelse, kan lærere på den ene siden bli bedre kjent med skolens innhold og på den andre siden kan lærerne forstå elevene sine og deres foreldre bedre, som igjen gir gode forutsetninger for å kunne tilpasset skolemiljø til den enkelte elev (Eldridge, sitert i Westergård (2012). Havik et al. (2014) fant at fordelingen av skyld utgjør en utfordring i skole-hjem-samarbeidet i tilfeller av skolevegving og i den sammenheng vises det til funn om at foreldre opplever å bli tildelt skylden for skolevegvingen. Fordeling av skyld til foreldre bør derfor unngås da skolevegvingen kommer av mange sammensatte og opprettholdende faktorer (Havik, 2023).

2.9.1 Samarbeid med eksterne instanser

Ifølge Drugli (2012) er lærer en av de viktigste støttespillerne for elever med psykiske vansker, men det fordrer at lærere har tilstrekkelig kunnskap om elevens særlige behov for å kunne hjelpe eleven på best mulig måte. I tilfeller hvor skolevegving er kommet langt i utviklingsløpet og særlig hvor skolevegving har resultert i langvarig skolefravær, og hvor de generelle tiltakene som er blitt iverksatt ikke gir ønskelig effekt, kan det være behov for ekstern støtte fra andre yrkesgrupper. Et slikt støtteapparat kan bestå av pedagogisk-psykologisk tjeneste, skolehelsetjeneste, fastlege, spesialisthelsetjeneste og barnevernstjeneste (Havik, 2023). Støtteapparat kan støtte skole-hjem-samarbeidet ved at det kan gi veiledning, råd, videre henvisning, praktisk hjelp, behandling og lignende, men også kan hjelpe skole-hjem-samarbeidet dersom det «går i lås» og kan på den måten fungere som en megler mellom partene (Havik, 2023). Som sagt kan grunnen til skolevegvingen være mange og er ofte sammensatt, noen elever kan derfor ha behov for terapeutiske tiltak (Havik, 2023). Slike tiltak er riktignok utenfor lærerens kompetansefelt, men læreren kan derimot bidra til å iverksette prosessen om å få satt i gang støtteapparatet, slik at eleven kan få nødvendig hjelp i tide. Det kan være hensiktsmessig for lærer å være bevisst hvilken kompetanse en har og hvilken kompetanse det er behov for i skole-hjem-samarbeidet, samt i tilretteleggingen av skolemiljøet for elever med skolevegving. Behovet for støtte fra andre instanser kan ses i sammenheng med at lærere tildeles stadig flere krav og arbeidsoppgaver (Danilewitz, 2017).

Samtidig skal lærer følge opp elever med ulike former for vansker, håndtere skole-hjem-samarbeidet og ha en nær relasjon med kolleger og ledelsen ved skolen (Ball & Anderson-Butcher, 2014)

2.10 Lærers kompetanse for foreldresamarbeid

I Westergård (2013) sin studie hvor lærere og foreldre ble intervjuet om deres oppfatning av lærerens kompetanse i tilknytning til foreldresamarbeidet, viste funn at følgende tre lærerkompetanser var grunnleggende for effektivt skole-hjem-samarbeid:

relasjonskompetanse, kommunikasjonskompetanse og kontekstkompetanse. Tilstedeværelsen av eller mangelen på disse kompetansene tyder på å påvirke foreldresamarbeidet i den forstand at kompetansene enten bidrar til å legge til rette for samarbeidet eller skape barriere for det (Westergård, 2013). En fremtredende barriere for samarbeidet var foreldres desillusjon, som innebærer at foreldre har forsøkt å involvere seg i barnets skolegang og å etablere et forhold til dens lærere, men som resulterte skuffelse av responsen etter initiativet (Westergård, 2013). Videre fant studien at når lærere opplevde seg selv som kompetente og vellykkede påvirket det møtet med foreldrene ved at de opptrådte som positive, trygge og proaktive (Westergård, 2013). Det samsvarer med Eldridges (sitert i Westergård, 2013) sin forskning som viser at usikre lærere kan være motvillige til å ta kontakt med foreldre dersom de føler seg usikre på hvordan de skal involveres effektivt. Av den grunn er læreres samarbeidskompetanser i aller høyeste grad sentralt for å både innlede et godt samarbeid med foreldre, men også for å drive samarbeidet videre og gjøre det ressurssterkt i tilfeller av skolevegring.

Læreres relasjonskompetanse innebærer lærers evne til å skape kontakt med foreldre, være imøtekommende og bygge gode relasjoner (Westergård, 2013). Westergård (2013) fant at kvaliteten på samarbeidet ble styrket når lærerne var initiativtakere og hadde en imøtekommende holdning til foreldrene. God relasjonskompetanse er også nært forbundet med læreres kommunikasjonskompetanse og læreres forståelse av foreldres situasjon. Det gode skole-hjem-samarbeidet skapes i fredstid. Av den grunn bidrar god relasjonskompetanse til et godt utgangspunkt for å utvikle en god relasjon til foreldre og for å oppfatte eventuelle klager eller misnøye fra dem (Westergård, 2012). At læreren har god kommunikasjonskompetanse viser til lærers evne til å kommunisere respektfullt, åpent, positivt og gjensidig med foreldrene (Westergård, 2013). Gjennom intervjuene i studien til

Westergård (2013) rapporterte foreldre og lærere at god og tillittfull kommunikasjon mellom skolen og hjemmet baserte seg på konstruktiv, gjensidig og positiv to-veis kommunikasjon. Ifølge Westergård (2013) må foreldre bli tatt på alvor og bli møtt som likeverdige partnere i samarbeidet. I tilfeller hvor samarbeidet omhandler hvordan man sammen skal bremse utviklingen av skolevegring, vil det være særlig viktig at lærer kommunisere forståelse for både foreldres og elevens situasjon.

Begrepet kontekstkompetanse kommer av konteksten, med andre ord innholdet, av det partene skal samarbeide om (Westergård, 2013). Kontekstkompetanse innebærer at lærer har tro på egne evner og kompetanse. Det kan være i forbindelse med formidling av i lærestoffet, utforming av undervisningen og håndtering av ulike typer atferd og atferdsproblemer for å nevne noen (Westergård, 2013) Mestringstro styrker foreldresamarbeidet i den forstand at når lærer selv har tro på egne evner og kompetanser kan det styrke foreldresamarbeidet ved at foreldre opplever at deres barn blir ivaretatt. For eksempel verdsetter foreldre en lærers kompetanse om mobbing dersom deres eget barn blir mobbet (Westergård, 2013) Det kan overføres til tilfeller av skolevegring. Når foreldre opplever at lærer har god kompetanse og erfaringer med skolevegring, bidrar det til å tillitt til at skolen og lærer ivaretar og forstår deres barn.

2.11 Foreldregruppen

Foreldregruppen er like mangfoldige som elevgruppen i den forstand ulike foreldre involverer seg i barnets skolegang på ulikt vis. Westergård (2012) deler foreldregruppen inn i tre forhold: *foreldre som involverer seg i barnets skolegang, foreldre som ikke involverer seg og foreldre med barn som trenger ekstra oppfølging*. Følgende forhold er beskrivende og redegjøringen av disse har den hensikt å gi leser en forståelsesramme av den mangfoldige foreldregruppen. Det presises derfor at foreldregruppen og hvordan de går skole-hjem-samarbeidet i møte er mer nyansert enn hva som beskrives videre. Foreldre som involverer seg i barnets skolegang beskrives som aktive og engasjerte. Disse foreldrene er bevisst at sin involvering har betydning for barnets skolegang i forhold til barnets innsats og læring på skolen. I tillegg er de bevisst at sitt barn har krav på et godt faglig og sosialt læringsmiljø. Lærere kan dermed oppleve at disse foreldrene stiller urealistiske krav til læreren og skolen (Westergård, 2012). Foreldre i denne gruppen kan også ha behov for emosjonell og faglig støtte fra læreren for å klare å involvere seg i barnas skolegang (Westergård, 2012). Det kan komme av foreldrene

møter skole-hjem-samarbeidet med usikkerhet om hvordan de skal støtte barnets skolegang (Westergård, 2013).

I motsatt ende har man de foreldre som ikke involverer seg. Forskningen til Westergård (2012). viser tendenser i disse foreldres involvering; foreldrene deltar som oftest på de oppsatte individuelle skole-hjem-samtalene og i noen grad på klasseforeldremøtene. Utover det vises det lite engasjement for hva som skjer på skolen og i klassen. Noen foreldre i denne gruppen kan også ha den oppfatning om at det er skolen som har ansvaret for det som skjer på skolen, både faglig og sosialt (Westergård, 2012). Slik forståelse av samarbeidspartneres ansvarsområder vil kunne påvirke dialogen i samarbeidet negativ og kan forårsake konflikt (Westergård, 2012). Dette viste seg å være spesielt fremtredende i tilfelle hvor elever viser disiplinproblemer på skolen, og foreldre mener det er skolens problem (Westergård, 2012). Tilsvarende fant Miller (sitert i Westergård, (2012)); elever med krevende atferd hadde i mange tilfeller foreldre som klaget på den jobben læreren utførte, som igjen gjorde at relasjonen mellom skolen og hjemme ble anstrengt. Noen foreldre kan også møte skolen, læreren og dens innspill med skepsis på bakgrunn av negative erfaringer fra egen skolegang (Westergård, 2013).

Foreldre med barn som trenger særlig oppfølging innebærer foreldre med barn med blant annet atferdsvansker, faglige og eller sosiale utfordringer, barn med fysiske og eller psykiske funksjonsnedsettelse osv. (Westergård, 2012). Foreldre i denne gruppen har jevnlig og tett kontakt med skole og samarbeidet er preget av fast struktur og faste medlemmer (Westergård, 2012). I noen tilfeller er samarbeidet tverrfaglig og eksterne instanser som pedagogisk-psykologisk-rådgivningstjeneste (PPT) og barne-og-ungdomspsykiatrien (BUP) kobles på. Dialogen og samarbeidet mellom denne foreldregruppen og skolen har oppstått over tid og har derfor kunne utvikle seg til et tillitsfullt og respektfullt forhold (Westergård, 2012).

3 Metode

Valg av metode legger føringer for hvordan forskningen struktureres og går frem, samt hvilket data som samles inn. I følgende kapitlet presenteres metodiske valg og begrunnelsen for disse. Videre gjøres det rede for oppgavens metode og design, forskningsprosessen, utvalg, analyse av data, oppgavens kvalitet og til slutt forskningsetiske overveielser.

3.1 Kvalitativ metode

Valget av metode er basert på hva som er hensiktsmessig for å kunne besvare studiens forskningsspørsmål og oppfylle studiens formål. Oppgaven er en kvalitativ studie med transcendent fenomenologisk tilnærming som vitenskapsteoretisk forståelsesramme. Kjernen i kvalitativ forskning er søken etter forståelsen av sosiale fenomener og har den hensikt å få mest mulig kunnskap om fenomenet som studeres gjennom fylldige og detaljerte beskrivelser (Thagaard, 2018). Transcendent fenomenologisk tilnærming innebærer å forstå fenomenet utfra informantenes egne perspektiver og beskrivelser av sin livsverden slik de oppfatter den (Johannessen et al., 2021). Ettersom studien har som formål å løfte frem lærerperspektivet og gi innsikt og kunnskap om læreres erfaring og refleksjoner tilknyttet ungdomsskoleelevers skolevegring, ble metoden semistrukturert forskningsintervju anvendt for å samle inn data. Metoden gjorde det mulig å innhente et fyldig datamateriale og gav et godt grunnlag for videre analyse. Forskningsprosessen i kvalitative metoder er preget av fleksibilitet som betyr at forsker kan foreta endringer og justering gjennom hele prosessen. Bakgrunnen for slik fleksibilitet er at kvalitative metoder innebærer prosesser og mening som det ikke er målbart sammenlignet med kvantitative metoder som foretar statiske generaliseringer (Thagaard, 2018). Å være fleksibel i en forskningsprosess tilknyttet andre menneskers erfaringer stiller dermed krav til åpenhet om de valg en har gjort gjennom hele prosessen.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

I henhold til Thagaard (2018) er semistrukturerte intervju den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning, og betraktes som en kunnskapsprosess mellom forsker og informant hvor begge parter samarbeider om å utforme forståelse av informantens erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å legge transcendent fenomenologi til grunn for studiens vitenskapsteoretiske fortolkningsramme snevres intervjuet inn mot informantenes opplevde livsverden og fortolkningen av meningen med fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann,

2015). For å kunne besvare studiens forskningsspørsmål og oppfylle formålet var det hensiktsmessig med en slik fortolkningsramme. Intervjuet ble strukturert ved bruk av intervjuguide forankret i teori og temaer tilknyttet studiens tematikk. Flexibiliteten i semistrukturerte intervju gjør at man kan innhente data om temaer som er lagt til grunn for samtalen, samtidig som det gis rom for at det kan forekomme spørsmål som ikke var planlagt. Dermed gis det også et større handlingsrom for at deltaker kan svare fritt og gi innholdsrike beskrivelser fra sin livsverden i tilknytning til studiens temaer (Kvale & Brinkmann, 2015). Semistrukturen gjør det også mulig for forsker å tilpasse sine spørsmål til informantens beskrivelser og respondere på en måte som nyanserer disse.

Ifølge Kvale & Brinkman (2015) er forskningsintervjuet gjennomsyret av etiske problemstillinger. Forskningsintervjuet har likhetstrekk med hverdagslige samtaler, men er først og fremst en profesjonell samtale som innebærer et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. Asymmetrien vises ved at intervjuet er en instrumentell enveisdialog hvor forsker spør med den hensikt å få frem beskrivelser som senere fortolkes og rapporteres i overensstemmelse med forskernes egne forskningsinteresser (Kvale & Brinkmann, 2015). Det stilles derfor krav til at forskningen gjennomføres i tråd med forskningsetiske retningslinjer med hensikt å ivareta informantene både under og etter prosjektets slutt. I intervjusituasjonen må det derfor utøves forsiktighet i form av en balansegang mellom å innhente informasjon som er interessant for oppgavens tematikk og formål, samtidig som det vises respekt for informantens integritet. Forsker i posisjon til å styre samtalen i ønskelig retning ved å velge hvilke spørsmål som vies mer tid og hvilke svar som følges opp.

3.3 Transcendental fenomenologi

Valget om en transcendental fenomenologi tilnærming som studien vitenskapsteoretiske forståelsesramme var hensiktsmessig for formålet om å løfte frem lærerperspektivet og gi innsikt og kunnskap om læreres erfaring og refleksjoner tilknyttet ungdomsskoleelevers skolevegring. Ifølge Johannessen et al. (2021) har fenomenologi som mål å fange essensen i informantenes levde erfaringer, i form av å utforske og beskrive deres erfaringer med og forståelsen av et fenomen, samt utvikle en generell forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). Transcendental fenomenologisk tilnærming la også føringer for utformingen av studiens forskningsspørsmål. I fenomenologien må forskningsspørsmålet

utformes på en måte som gjør det mulig å forstå meningen med den erfaringen som studeres og åpne opp for at informantene skal beskrive sine erfaringer (Johannessen et al., 2021). Samtidig som forskningsspørsmålet legger føringer for hvilke fenomen som studeres, retter det også søkelyset mot andre aspekter ved fenomenet. Forskningsspørsmålene i min studie ble utformet utfra forståelse om skolevegring som en sammensatt skoleproblematikk og at flere aspekter henger sammen og utgjør skolevegringen. Spørsmålet om hva lærere mener kjennetegner skolevegring bidro til å innhente beskrivelser av hvordan de forstår skolevegring som igjen legger føringer for hvordan de tilrettelegger miljøet for disse elevene, og hvordan går skole-hjem-samarbeidet i møte.

3.3.1 Forforståelse

Et viktig holdepunkt i fenomenologien er forskeren forforståelse. Tolkningen av fenomenet som studeres utvikles i relasjon til egne erfaringer samt til de nye kunnskaper vi tilegner oss gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Utgangspunktet for min forforståelse var den erfaring og oppfatning av skole-hjem-samarbeidet som grunnleggende betydning for elevers skolegang og i sammenheng med skolevegring en forebyggende rolle. Min teoribaserte forforståelse har utviklet seg oppgjennom masterstudieløpet så vell som gjennom forskningsprosessen. Arbeidserfaring ved ungdomsskole og faglig diskusjoner med læreres om skolevegring, skolemiljø og skole-hjem-samarbeidet, gjorde at jeg kunne møte informantene og deres beretninger med kjennskap til miljøet innenfra.

Å gjøre rede for min forforståelse begrunnes med at det er grunnleggende å vær bevisst ens egne erfaringer og teoretiske kunnskaper i kvalitativ forskning da det kan påvirke studien gjennom hele forskningsprosessen. Redegjørelse av forforståelse er i tillegg viktig for å skape transparens og styrke studiens kvalitet. Det var mitt mål gjennom forskningsprosessen å forsøke å skille mellom egne tolkninger og informantenes beskrivelser av sin livsverden. Kvale & Brinkmann (2015) omtaler dette som *bevisst naivitet*. Slik bevissthet gjør det mulig å møte informantene og deres bidrag åpent og mest mulig objektivt. Samtidig må det anerkjennes at man i en intervjusituasjon hvor samtalen anses som en kunnskapsprosess, ikke vil kunne unngå å påvirke hverandre i samspillet. Verdien av forskerens egne perspektiver bunner i at den bidrar til å møte informantene med forståelse for deres erfaringer og livsverden, og på den måten også være respondere i møte med dem. I henhold til Kvale & Brinkmann (2015) er kunnskap om intervjutemaene viktig for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde at min forforståelse bidro til å både drive intervjuet

fremover i retning av studiens tematikk og formål, samtidig som informantene fikk uttale seg åpent om deres erfaringer og refleksjoner.

3.4 Forskningsprosessen

I følgende kapittel presenteres utformingen av intervjuguide, utvalg og rekruttering av deltakere, gjennomføringen av intervju, transkribering og analyse og tolkning av datamaterialet.

3.4.1 Intervjuguide

Utformingen av en intervjuguide krever planlegging for å kunne stille spørsmål tilknyttet sentrale temaer for studien, og for å skape rom for fleksibilitet ovenfor deltakerens bidrag (Thagaard, 2018). Temaer og spørsmål ble utformet på bakgrunn av min teoretiske for forståelse, samt teori og forskning knyttet til studiens tematikk. På den måten fikk intervjuet struktur innenfor de temaene jeg ønsket å studere. Utformingen av studiens intervjuguiden ble gjort utfra det Rubin & Rubin (2012) omtaler som «*elv-med-sidestrømmermodell*». Strukturen i intervjuet er en som en stor elv som representerer studiens hovedtema, i denne sammenheng ungdomsskoleelevers skolevegring. Videre deles eleven inn i flere sidestrømmer, disse er uttrykk for andre relevante temaer i tilknytning til hovedtema som tas opp i løpet av intervjuet. Etersom jeg ønsket å beskrive deltakernes erfaringer av skole-hjem-samarbeidet valgte jeg å inkludere læreres forståelse av skolevegring og skolemiljøet. Temaene bidro til å gi et bredt forståelsesgrunnlag av læreres erfaringer med å motvirke skolevegring og forebygge langvarig skolefravær i samarbeid med hjemmet. For å skape kvalitativ variasjon (Kvale & Brinkmann, 2015), valgte jeg å fokusere spørsmålene på hvorfor informantene opplevde og handlet som de gjorde, fremfor å avgrense samtalen til utelukkende fastlagte kategorier.

Jeg valgte å stille åpne spørsmål og for å skape rom for at informantene kunne uttale seg fritt og gi utfyllende svar innenfor studiens tematiske rammer. I tillegg var jeg bevisst bruken av stille ledende spørsmål, da overdrevent bruk av ledende spørsmål kan påvirke datasettet og også studiens troverdighet. Kvale & Brinkmann (2015) nyanserer spørsmålet om ledende spørsmål i kvalitativ forskning og sier at slike spørsmål kan benyttes for å bekrefte ens egne fortolkninger. I de tilfeller hvor jeg ønsket å forsikre meg om jeg hadde forstått informantens svar korrekt, stilte jeg et ledende spørsmål. Avslutningsvis, samles sidestrømmene seg igjen til

en stor elev ved at intervjuet knyttes sammen igjen til hovedtema. I forkant av intervjuene med informantene gjennomførte jeg to prøveintervjuer med to lærere som begge hadde lang arbeidserfaring fra ungdomsskole og kjennskap til skolevegringsproblematikk. Der fikk jeg verdifulle innspill om hvordan de oppfattet intervju spørsmålene og kunne derfor finjustere dem ytterligere. Samtidig var det en god øvelse i hvordan jeg skulle føre samtalen under selve forskningsintervjuene.

3.4.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Valg av informanter ble vurdert utfra oppgavens varighet og omfang. I studentprosjekter slik som denne er det vanlig med 3-5 informanter og ideelt innheter man intervjuer til man når et metningspunkt hvor intervjuene ikke lenger tilfører mer relevante opplysninger (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Gjennom fem intervjuer opplevde jeg å innhente ett dekkende datasett som kunne analyseres på grundig vis og som muliggjorde et godt grunnlag for at studien kunne oppfylle sitt formål. Studiens utvalg bestod av fem kontaktlærere, fire kvinner og en mann, i alderen 42 til 50 år. Lærerne var fra tre forskjellige ungdomsskoler i tre kommuner i Rogaland. I tillegg hadde lærerne arbeidserfaring som kontaktlærer mellom 16 til 28 år, hvor to av fem også hadde jobbet på barneskole. Alle informantene hadde hovedsakelig arbeidserfaring fra ungdomsskole. Utover deres fireårige grunnskolelærerutdanning, har tre av lærerne videreutdanning i henholdsvis spesialpedagogikk, psykologi og psykisk helse blant barn og unge. Tilsammen hadde lærerne erfaring med 1 til 6 tilfeller av skolevegring. Utvalget ble gjort utfra en kombinasjon av strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg. Kriteriene for utvalget var kontaktlærere på ungdomstrinnet med erfaring og kompetanse tilknyttet til skole-hjem-samarbeidet i tilfeller av skolevegringen og erfaring med å tilrettelegge et skolemiljø som hjelper disse elevene. Slik strategisk utvelging innebærer utvelging av personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til forskningsspørsmål og for at den videre analyse skal kunne gi forståelse av det fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). Slik utvelging er særlig viktig i studier med mindre utvalg (Thagaard, 2018), slik som denne. Kriteriene for utvalget og strategisk utvelging bidro til å gi et godt utgangspunkt for å besvare studiens forskningsspørsmål på en tilfredsstillende måte.

I rekrutteringsfasen det gjennomført utfra tilgjengelighetsutvalg, basert på hvilke informanter som var tilgjengelige for meg som forsker (Thagaard, 2018). Med forståelse for læreres arbeidsmengde og kapasitet valgte jeg å ta direkte kontakt med skoleledere, både rektorer og undervisningsinspektører, for å høre om det fantes lærere som hadde kjennskap og erfaring

med studiens tematikk og kunne tenke seg å delta. Jeg opplevde at forespørselen og studiens tematikk ble godt tatt imot og skolelederne uttrykte at det var svært relevant skoleproblematikk de stod ovenfor. Videre ettersendte jeg informasjonsskrivet til skolelederne og derfra satt de meg i kontakt med lærere som ønsket å delta. Når jeg hadde etablert kontakt med informantene ettersendte jeg samtykkeskjemaet slik at samtykke var innhentet i god tid før gjennomføring av intervjuene.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av intervjuene foregikk over en tidsperiode på fire uker. Med forståelse for at lærere har en rekke arbeidsoppgaver i løpet av en dag, stilte jeg meg fleksibel i forhold til tid og sted for intervjuene. Fire av fem intervjuer ble gjennomført på lærernes arbeidsplass og et intervju på et offentlig bibliotek. Det ble satt av en time til hvert intervju for å sikre god nok tid gjennomføring, intervjuene varte rundt 45 min. Innledningsvis gikk jeg gjennom informantenes rettigheter og forsikret meg om at de hadde forstått disse og at det var klart hva deltakelse innebar. Deretter presenterte jeg studiens formål. I forkant av intervjuene hadde informantene mottatt et informasjonsskriv med tilhørende samtykkeskjema. Til hvert intervju hadde jeg med ekstra samtykkeskjema for å forsikre meg om at skriftlig samtykke alltid var innhentet for gjennomføringen av intervjuet. Informantene fikk utdelt en kopi av intervjuguiden slik at informantene kunne følge intervjuets struktur og ha oversikt over intervju spørsmålene. I informasjonsskrivet lærerne ble tildelt i forkant ble det opplyst om bruk av lydopptak under intervjuet. Det var viktig for meg å gi tydelige beskjed når jeg starter lydopptaket slik at det ble klart når intervjuet var i gang og når samtalen gikk over i en profesjonell form. Bruken av lydopptak gjorde det mulig for meg å få detaljerte svar og gjorde at jeg kunne rette fokuset på informantenes svar samtidig som jeg noterte underveis. Når alle intervju spørsmålene var gjennomgått gav jeg ordet til informantene og de fikk mulighet til å legge til eller utdype sine svar dersom de ønsket det.

Det var viktig for meg å skape en intervjusituasjon hvor informantene opplevde intervjuet som en meningsbærende samtale med et tydelig mål, hvor vi samarbeidet om å skape forståelse av informantenes erfaringer fra sin livsverden. Slik opplevde jeg at intervjuet fikk en profesjonell ramme, fremfor å være en hverdagslig samtale eller ren utspørring av intervju spørsmål. Jeg opplevde at intervjusituasjonen hadde en behagelig atmosfære. Informantene var engasjerte og positive under intervjuet og gav fyldige beskrivelser av sine erfaringer. Informantene gav uttrykk for at de syntes temaet var spennende og svært aktuelt.

Som intervjuer hadde jeg fokus på utøve en balansegang mellom å være styrende under intervjuet for å innhente kunnskap som er hensiktsmessig for studiens formål og være en aktiv lytter og gi rom for nye perspektiver introdusert av informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Det skjedde også at informantene kom med perspektiver jeg ikke var kjent med fra før av, det var svært interessant og ble fulgt opp med oppfølgingsspørsmål. Fordelen med oppfølgingsspørsmål er at de oppfordrer intervjupersonen til å konkretisere sine spesifikke erfaringer (Thagaard, 2018). Det var også viktig for meg at informantene ikke opplevde oppfølgingsspørsmålene som et overtramp. Under intervjuene vurderte jeg hele tiden hvordan spørsmålene mine ble mottatt utfra informantenes respons. Det er min opplevelse at disse ble godt tatt imot.

3.4.4 Transkribering

Like viktig som kvalitet i intervju, er det å sikre kvalitet i transkripsjonen. Å transkribere betyr å transformere fra en form til en annen og innebærer dermed å bearbeide talespråket til skrift hvor konstruksjonen underveis i prosessene krever en rekke vurderinger og beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkribering gjør intervjusamtalen bedre egnet for analyseringen og struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Svarene fra informantene ble innhentet ved hjelp av digital diktafon som sendte lydopptakene direkte inn til det elektroniske datainnsamlingsverktøyet Nettskjema.no, som er utviklet og designet av Universitet i Oslo. Det var kun meg som hadde tilgang til det nettskjemaet via FEIDE-innlogging. I nettskjemaet ble opptakene automatisk transkribert til skrevet tekst, men det var behov for å korrekturlese og se til at informantenes svar ble gjengitt slik det kom frem i intervjusituasjonen.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er transkripsjoner svekkende og dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Med det går intonasjon, stemmeleie og åndedrett tapt. Dette reiser spørsmålet om transkripsjonens gyldighet. Til det legger Kvale og Brinkmann (2015) frem at det er umulig å si om en transkripsjon er korrekt. Det utdypes med at det ikke finnes en sann objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Av den grunn er det mer hensiktsmessig å utforme en transkripsjon utfra hva som er nyttig for egen forskning og formål. I denne studien ble det derfor utformet transkripsjoner som gjorde det mulig å kunne si noe om læreres erfaringer og beskrivelser av deres livsverden. Jeg transkriberte alle intervjuene selv og i kort tid etter gjennomføringene av intervjuene for å kunne gjengi

informantenes svar på en tilfredsstillende og god måte. Notatene mine fra intervjuet ble brukt aktivt i transkriberingen.

Transkribering har også et etisk aspekt tilknyttet å ivareta ivaretagelse av konfidensialiteten til informantene. Å sikre konfidensialitet er pålagt ansvar enhver forsker har, men var et særlig viktig hensyn å ta i denne studien hvor intervjuene omhandler læreres erfaringer tilknyttet mennesker i svært sårbare situasjoner. I tillegg til å sensurere informantenes navn og arbeidsplass, sensurerte jeg også andre opplysninger som kunne knyttes til lærernes arbeidsplass, informantenes tidligere arbeidsplasser og området rundt arbeidsplassen. Disse opplysningene ble derfor ikke presentert i studiens resultatdel. Det ble også vurdert om enkelte opplysninger i lærernes beretninger var nødvendige for studiens videre analyse, i de tilfeller de ikke var det ble disse slettet.

3.4.5 Tematisk analyse

For å besvare studiens forskningsspørsmål og formål ble det utført tematisk analyse av datamaterialet. Ifølge Braun og Clarke (2006) er tematisk analyse er en seks-fases-modell som er mye brukt for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i datamaterialet. I tråd med den kvalitative forskningens fleksibilitet er tematisk analyse en rekursiv prosess som innebærer at man flytter seg mellom disse trinnene gjennom hele analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006). Metoden er hensiktsmessig for studiens formål da den gir fyldige og detaljerte beskrivelser av datamaterialet, samtidig som den skaper grunnlag for å tolke flere ulike aspekter av forskningstemaet (Braun & Clarke, 2006). Ifølge Braun og Clarke (2006) finnes det ingen fasitsvar på hva som regnes som et tema. Utformingen av temaer er derfor basert på forskerens vurderinger om temaet fanger opp noe viktig i forhold til de overordnede forskningsspørsmålene. I denne studien ble temaer som *foreldre er åpne for å ta i mot hjelp og utfordringer i samarbeidet* identifisert. Jeg hadde en induktiv tilnærming til datamaterialet, som ifølge Thagaard (2018) innebærer at kodene forankres empirisk ved å utvikle koder som gir et konsentrert uttrykk for deltakernes erfaringer og beskrivelser. I det videre vil jeg gå gjennom analyseprosessen utfra tematisk analyse steg for steg.

Steg 1: det første jeg gjorde var å bli kjent med datamaterialet og få en oversikt. Allerede i transkribering hadde analyseprosessen begynt, men det var behov for å lese gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger for å identifiserer mønstre og sammenhenger. Braun og Clarke (2006) kaller dett *aktiv lesing*. Gjennom hele analyseprosessen brukte jeg

dataprogrammet NVivo som verktøy for å kode, utarbeide temaer og organisere datamaterialet. Jeg lagde såkalte «memos» som innebærer å notere ned refleksjoner og tanker rundt meningsinnholdet i datasettet (Thagaard, 2018), som jeg senere brukte når jeg skulle kode datamaterialet. Ettersom datasettet var innhentet utfra en intervjuguide forankret i teori, vil det naturligvis hatt innvirkning på den videre analysen. Etter å ha satt meg godt inn i datasettet gikk jeg videre til *steg 2* hvor jeg lagde innledende koder av datamaterialet. I denne delen av analysen jobbe jeg systematisk gjennom hele datasettet samtidig som jeg lette etter interessante aspekter som senere kunne danne grunnlaget for temaer (Braun & Clarke, 2006). Thagaard (2018) definerer koder som meningsinnholdet i teksten. Jeg brukte Nvivo i denne prosessen og kodet på et semantisk nivå, som betyr å identifisere temaer innenfor de eksplisitte overflatebetydningene av datamaterialet av dataene (Braun & Clarke, 2006). Det gis følgende eksempler på kodene som ble lagd: atskilte roller og ansvarsområder, foreldres forventninger til samarbeidet, sosiale relasjoner beskytter mot skolevegring.

Steg 3 innebærer kategorisering av koder i temaer. Jeg hadde lagd en del koder som nå skulle sorteres inn i temaer. Ifølge Braun og Clarke (2006) er det på dette stadiet viktig å anerkjenne egne teoretiske posisjoner og verdier i forhold til kvalitativ forskning. Temaene som ble utarbeidet på dette stadiet var et resultat mine vurderinger som forsker, i forhold til hvilke tema som uttrykte meningsinnholdet i datamaterialet og var betydningsfulle i forhold til å kunne svare på studiens formål og forskningsspørsmål. På dette stadiet i analysen begynte jeg å se mønstre i datasettet. Ifølge Braun og Clarke (2006) kan noen koder bli hovedtemaer og andre kan bli undertemaer. For eksempel så jeg at mange koder omhandlet forhold informantene opplevde som utfordrende i samarbeidet og det ble da lagd et eget tema for det. Samtidig omtalte informantene om andre positive opplevelser som dannet temaet om opplevelsen av møtet med foreldre til barn med skolevegring. *Steg 4* innebar en gjennomgang av temaene. Hensikten med gjennomgangen var å se om temaene henger sammen på en meningsfull måte, samtidig som det er tydelige skiller mellom dem (Braun & Clarke, 2006). Gjennomgangen innebar også å se gjennom hvert eneste tema og vurdere om det var nok data til å dekke temaet på en tilfredsstillende måte. Noen temaer ble derfor slått sammen med andre. Viktigst alt var å forsikre meg om at de temaene jeg lagde hadde en tydelig sammenheng med studiens formål og forskningsspørsmål. Ifølge Braun og Clarke (2006) vil hva som regnes som nøyaktig representasjon av datasettets meningsinnhold være et resultat av forskers teoretiske og analytiske tilnærming, som i denne sammenheng var påvirket av studiens teoretiske utgangspunkt og induktive tilnærming.

Steg 5 innebærer å definere og navngi temaene. Det gjøres ved å definere og identifisere essensen av hvert tema (Braun & Clarke, 2006). Jeg brukte en del tid på dette steget da det var viktig å sikre at temaene hadde en klar sammenheng til forskningsspørsmålene og data hvert tema innebærer formidlet meningsinnholdet i informantenes beskrivelser. Det var også behov for å dele enkelte temaer inn i under-temaer, fordelen med slik inndeling er at det gir tydeligere struktur til et stort og komplekst tema (Braun & Clarke, 2006). De endelige temaene med undertemaer, resultatet av analyseprosessen, presenteres i neste kapittel. *Steg 6*, er det avsluttende steget og innebærer rapportering av den endelige analysen, det vil si studiens resultater. Målet er å legge frem studiens resultater som underbygger analysens gyldighet og validitet (Braun & Clarke, 2006). Her ble det lagt vekt på å inkludere datautdrag, i form av sitater, som fanget essensen av temaet eller undertemaer (Braun & Clarke, 2006). Rapporteringen er mer enn bare ren gjengivelse av informantenes beretninger, utfra forskers fortolkninger av datasettet gis leseren et bestemt innsyn i informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Av den grunn må resultatene presenteres på en måte som er både vitenskapelig og etisk holdbart (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5 Kvalitet

For gi utenforstående et godt grunnlag for å kunne vurdere kvaliteten på forskningsarbeidet (Thagaard, 2018), vil jeg i det følgende kapittelet gjøre rede for mine metodiske valg og begrunnelsen for disse. Kapittelet struktureres utfra følgende vurderingskriterier for kvalitativ forskning: reliabilitet (troverdighet) og validitet (overførbarhet) og bekreftbarhet (gyldighet) (Thagaard, 2018).

3.5.1 Troverdighet

I kvalitative metoder vurderes forskningens kvalitet opp mot dens troverdighet og innebærer at forsker gjør rede for dataen som ble utviklet i løpet av forskningsprosessen ved å gi konkrete og spesifikke beskrivelser og på den måten kunne si noe om studien er utført på troverdig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Vurderingen av kvalitet er derfor tilknyttet studiens *reliabilitet* som omhandler forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018) og viser til de interne sammenhengene og relevante koblingene mellom empiri, analyse og teori (Tjora, 2021), samt hvordan forsker synliggjør disse i rapporteringen. For å styrke studiens pålitelighet har jeg forsøkt å gi grundige beskrivelser og begrunnelser for de valg som har påvirket studien og det endelige resultatet. Slik redegjøring av forskningsprosessen skaper også *transparent*, ved at det gjøres rede for hvordan og hvorfor studien er gjennomført og

hvilke teoretiske og analytiske tilnærminger som er anvendt, samt hvordan disse er brukt for å utvikle funn (Tjora, 2021). På den måten gis leser et godt grunnlag for å vurdere forskningens kvalitet.

I oppgavens teoridel har jeg gjort rede for studiens teoretiske forankring, hvor jeg har lagt frem min teoribaserte for forståelse og de perspektiver jeg som forsker har tilnærmet meg datamaterialet med. Studiens forskningsspørsmål og intervjuguide ble også forankret i dette teoretiske utgangspunktet og la på den måten føringer for hvilke data som ble innhentet. I metodekapittelet har jeg gjort rede for valg av analysemetode, hvorfor analysemetoden ble anvendt, hvordan analysen ble gjort og resultatet av den. Ved å redegjøre for studiens utvalg og rekruttering av informanter bidro det også til transparens rundt utgangspunktet for det innsamlede datasettet. Bruk av lydopptak gjorde det mulig for meg å innhente svært detaljert data. I en intervjustudie hvor utvelgelsen og presentasjonen av resultater er basert på forskerens vurderinger om hva som er faglig relevant for studien, var det viktig å dokumentere temaene som kom fra analysen med sitater fra informantene, og på den måten styrke koblingen mellom empiri og analyse. I tillegg styrket det også studien transparent i den forstand at det ble tydeligere hva som var primærdata og hva som var mine fortolkninger (Thagaard, 2018). Ifølge Tjora (2021) gir det leser mulighet til å få en innblikk i forskningens empiri fremfor utelukkende gjennom forskerens tolkninger.

3.5.2 Overførbarhet

Kvantitative forskning kan på bakgrunn av kvantifiserbare data utvikle statistisk generaliserbare funn (Johannessen et al., 2021). Slik generalisering er ikke mulig å oppnå i kvalitative forskning, men forskningens kvalitet kan vurderes utfra kriteriet om *overførbarhet*, som viser til om den forståelsen som utviklet gjennom forskningsprosjektet også kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2018). Ettersom kvalitativ forskning ofte baserer seg på datamaterialet fra et mindre utvalg med visse felles egenskaper, utvikler forskningen forståelse i form av dybde fremfor bredde som ved kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2021). Vurderingen av overførbarheten i kvalitativ forskning er også tilknyttet begrepet om *validitet*, som gjøres utfra forskerens fyldige og grundige beskrivelser av fenomenet som studeres (Johannessen et al., 2021) og grunnlaget av tolkningene av resultatene (Thagaard, 2018). Forskningen styrkes ved å gi leser mulighet til å ta stilling til hvilken betydning forskerens teoretiske ståsted har for fortolkningen av resultatene og om disse tolkningene også er gyldige i forhold til den virkeligheten som er blitt studert (Thagaard, 2018). Min studie,

med sin transcendentale fenomenologiske tilnærming og sitt mindre utvalg, som tilstreber å beskrive trekk ved lærernes erfaringer tilknyttet ungdomsskoleelevers skolevegring, vil ikke kunne generalisere funn som i kvantitativ forskning. Styrken i studien min vil derimot være at den kan utvikle dybdeforståelse av informantenes beretninger og derav gi beskrivelser av trekk ved deres forståelse av ungdomsskoleelevers skolevegring og hvordan lærerne opplever skole-hjem-samarbeidet i slike tilfeller samt hvordan skolemiljøet bør tilrettelegges for å hjelpe disse elevene. Overførbarhet kan anses som overføring av kunnskap, da en studie som denne kan komme frem til beskrivelser og tolkninger som kan være nyttige på andre området enn det som studeres (Johannessen et al., 2021).

3.5.3 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet er tilknyttet kriteriet om validitet, på den måten at studiens resultater bekreftes av andre studier (Thagaard, 2018). Av den grunn kan også bekræftbarhet ses i sammenheng med en studies gyldighet. Forskningens gyldighet styrkes når den gjennomføres innenfor faglige rammer og er forankret i annen relevant forskning (Tjora, 2021). I denne studien har jeg derfor gjort rede for min forforståelse for å vise studiens tilnærming til teorier, perspektiver og tidligere forskning som er anvendt innenfor samme tema (Tjora, 2021), som gir leseren et godt utgangspunkt for å forstå studiens tolkningsgrunnlag. I diskusjonskapitlet vil jeg vise til relevant forskning som kan belyse, bekrefte og eventuelt avkrefte mine tolkninger. Videre stilles det krav til forskers nøyaktighet, særlig i de tilfeller hvor tolkning ikke bekreftes av andre studier. I de tilfeller hvor ens egen tolkning avviker fra tolkninger i andres studier, er det avgjørende at forsker argumenter hvorfor det er tilfelle (Thagaard, 2018). Et annet aspekt ved bekræftbarhet er at andre utenforstående har mulig til å vurdere forskningen på bakgrunn av grundig redegjøring for de valg og metoder som er blitt gjort gjennom hele forskningsprosessen, som vil styrke studiens kvalitet ved å skape transparens. I denne oppgaven har jeg gjort lignende, som vist i metodekapittel.

3.6 Forskningsetiske overveielser

Som en forlengelse av redegjørelse av studiens kvalitet, vil jeg i følgende kapittel legge frem studien forskningsetiske overveielser. I all forskning stilles det krav til å utøve forsvarlighet i tråd med forskningsetiske retningslinjer gjennom hele forskningsprosessen. Ifølge Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (Staksrud et al., 2021) er ivaretagelsen av menneskeverdet den grunnleggende verdi i all forsvarlig forskning

og skal bli ivaretatt gjennom tre prinsipper: 1) respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, 2) beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning og 3) rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder. For å ivareta dette forskningsetiske ansvaret vektla studien tre grunnprinsipper: å innhente et informert samtykke, opplyse om eventuelle konsekvenser av delta i studien og sikre konfidensialitet (Thagaard, 2018).

3.6.1 Informert samtykke

I henhold til Thagaard (2018) er deltakernes informerte samtykke utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt, og utgjør derfor hjørnesteinen i forskningsprosjektet. Ifølge Staksrud et al. (2021, s. 17) skal samtykket være «*frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart*». Forsker må derfor påse at enhver deltaker er godt informert og forstår hva forskningen innebærer slik de på det grunnlag kan foreta et fritt valg om deltakelse (Staksrud et al., 2021). For å ivareta dette ansvaret ble hver av informantene gitt et informasjonsskriv utformet av en mal gitt av Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt) som gjorde rede for studiens formål, hvem som hadde tilgang til datasettet, hvordan det var planlagt å analysere og bruke resultatene, deltakerens rettigheter og at innsamlet informasjon ble innsamlet konfidensielt. Ifølge (Staksrud et al., 2021) må forsker sørge for at deltakerne i studien forstår at de har rett til å trekke sitt samtykke og deltakelse når som helst i prosessen uten å måtte begrunne det og uten at det får negative konsekvenser. For å ivareta dette ansvaret forsikret jeg meg for at informantene hadde forstått rammene for studien før gjennomføringen av intervjuene og innhentet dermed skriftlig samtykke. Konsekvensene av deltakelse ses utfra et nytteperspektiv, hvor summen av potensielle fordeler for informant og betydning av tilegnet kunnskap skal overgå risikoen for påføre informanten skade (Kvale & Brinkmann, 2015). Refleksjoner rundt konsekvenser for deltakelse strekke seg et hakk lengre da informantene representerer en yrkesgruppe. Av den grunn er det nødvendig at lærerne i presentasjonen av studiens funn og diskusjonen av dem ivaretar lærernes integritet, ikke bare som yrkesgruppe, men også som individer. Som forsker tar man beslutninger om hva som er faglig relevant og hvordan resultatene skal presenteres, her var det viktig at jeg som forsker var bevisst forpliktelsen ovenfor mine informanter (Thagaard, 2018).

3.6.2 Konfidensialitet

Forskerens og studiens troverdighet er nært knyttet til løftet om konfidensialitet.

Konfidensialitet i forskning har den oppgave å ivareta informanternes rett til privatlivets fred og

derav beskytte mot uønskede inngrep og innsyn (Staksrud et al., 2021). Konfidensialitet kan derfor anses som en enighet mellom forsker og informant om behandling, gjengivelse og publisering av den innsamlede data, som igjen blir resultatet av deltakerens deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Konfidensialitet skal også sikre at informantenes personvernsopplysninger lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018). I forkant av intervjuene diskuterte jeg med min veileder om det elektriske nettskjemaet var en forsvarlig måte å oppbevare informantenes opplysninger på og det ble avgjort at det var det. Ved å presisere ovenfor informantene før gjennomføringen av intervjuet, at deres svar ville bli behandlet konfidensielt, ønsket jeg å skape en trygg og komfortabel intervjusituasjon hvor informantene kunne uttrykke seg fritt. I presentasjonen av studiens resultater anonymiserte jeg datasettet og gav informantene pseudonymer. Anonymisering av datamaterialet har også den verdi at det bidrar til at leseren retter fokuset mot studiens formål, fremfor å forstå teksten som beretninger som spesifikke situasjoner og personer (Thagaard, 2018). Jeg valgte derimot å gjøre rede for arbeidserfaring og kompetansen til informanten da jeg vurderte at det var et relevant aspekt av deres erfaring med ungdomsskoleelevers skolevegring og skole-hjem-samarbeidet i den sammenheng.

4 Resultater

I følgende kapittel presenteres resultatene av analyseprosessen som studiens funn. Studiens funn er basert på informantenes subjektive erfaringer og opplevelser tilknyttet studiens tematikk. For å sikre størst mulig nøyaktighet i presentasjonen av resultatene, illustreres informantenes beretninger ved bruk av direkte sitater. Det er også forsøkt å tilsidesette ens egen tolkning mest mulig. Studiens formål var å kunne si noe om læreres erfaringer tilknyttet hvordan skole-hjem-samarbeidet og faktorer i skolemiljøet kan bidra til å motvirke skolevegring som forebygging av langvarig skolefravær. Det legges frem følgende forskningsspørsmål:

- Hva mener lærere kjennetegner elevers skolevegring?
- Hva mener lærere kjennetegner et skolemiljø som hjelper elever med skolevegring?
- Hvordan beskriver lærere skole-hjem-samarbeidet i forbindelse med skolevegring?

Ut fra studiens formål og de temaer lagt frem i intervjuguiden, ble det i analyseprosessen identifisert følgende temaer som i videre strukturerer kapittelet:

- Forekomsten av skolevegring og skolefravær
- Hva mener lærere kjennetegnet skolevegring?
 - Lærere oppfatter hvert tilfelle som unikt
 - Vond sirkel
- Kjennetegn ved et skolemiljø som hjelper ved skolevegring
 - Trygt og godt skolemiljø
 - Tilrettelegging
 - Begrensninger i læreres kapasitet for tilrettelegging
- Skole-hjem-samarbeidet
 - Foreldre er åpne for å ta i mot hjelp
 - utfordringer i samarbeidet

4.1 Forekomsten av skolevegring og skolefravær

Når lærerne ble spurt om sine erfaringer med ungdomsskoleelevers skolevegring var det gjennomgående tema at de erfarer en markant økning i tilfeller av skolevegring og lengre skolefravær de siste årene. Skolevegring beskrives som en høyst aktuell skoleproblematikk og lærerne opplever at stadig flere og flere elever utvikler skolevegring. Utviklingen beskrives på følgende vis:

«I forhold til skolevegring så har jeg mye erfaring, for jeg har hatt mange elever med skolevegring. Det er faktisk ganske mange som synes det er vanskelig for tida»

(Victoria)

«Jeg opplever tilfeller av skolevegring i større grad enn før. Så lenge jeg har jobbet her, har jeg alltid hørt om en eller annen, men veldig få. Men nå føler jeg at jeg hører om flere i flere klasser. Så vi opplever absolutt en økning» (Andrea)

«Som kontaktlærer har jeg hatt fire-fem stykk i senere tid, så det kan være et tegn i tiden. At denne typen, vet ikke helt hva du vil kalle det for, diagnose, lidelse, tilstand, den blomstrer litt om dagen. For det var mindre av dem når jeg startet. Så det er jo litt alarmerende» (Sander)

Samtidig som lærerne opplever en utvikling, gis det uttrykk for at det er vanskelig å forstå årsaken til økningen. Ingen av lærerne gir en konkret forklaring, men en lærer stiller spørsmål om økningen er et resultat av hjemmeskole under korona-pandemien i 2020:

«Vi lurer jo på om det har noe med pandemien å gjøre, for vi føler at terskelen for å være hjemme har blitt veldig lav. Fra skolen sin side er det egentlig bare oppkast og feber som er fraværsgrunn, litt vondt i magen, eller litt hodeverk er ikke grunn nok til å bli hjemme. Så vi opplever at foreldre har litt lavere terskel for å holde ungene sine hjemme enn før» (Miriam)

4.2 Hva mener lærere kjennetegner skolevegring?

4.2.1 Lærere oppfatter hvert tilfelle som unikt

Studien viser at lærerne beskriver skolevegring som sammensatt og kompleks. Forståelsen påvirker hvordan de imøtekommer både foreldre og elever og hva som kreves av skole-hjem-samarbeidet for å klare å bremse utviklingen av skolevegring og bedre elevens situasjon. Tre av fem lærere sier at *«hvert tilfelle er unikt»*, hvor en annen lærer sier at hun *«opplever tilfeller av skolevegring på hele skalaen»*. Lærernes beskrivelser årsakene til ungdomsskoleelevers skolevegring er å forstå som manglende opplevelse av trygghet på skolen. Skolevegringens kompleksitet kommer av at årsakene til utryggheten kan være så mangt. I tillegg har lærerne erfart at alle elever, uansett bakgrunn og individuelle, sosiale og faglige forutsetninger, kan utvikle skolevegring. Når lærerne ble spurt om hva de tenker kjennetegner elever med skolevegring fremstår det som vanskelig å svare på fordi det kan være så mangt. Det konkretiseres med følgende utsagn: *«Det er finnes ingen mal, jeg klarer ikke helt å danne et bilde av én type elev»*.

En lærer oppsummerer det slik:

«Det er litt vanskelig, for det er veldig mange ulike grunner som gjør at de vegrer seg for å gå på skolen. Men det som kjennetegner de er at det er et eller annet med skolehverdagen som er vanskelig. Av og til kan det være det faglige, og av og til kan det være det sosiale. Og av og til kan det være for at de strever så mye med livet generelt at da blir skolen en til vanskelig ting å forholde seg til. Men jeg tror kanskje kjennetegnet er at det er et eller annet som er vanskelig i livet deres» (Linnea)

Det trekkes også frem at i noen tilfeller utvikler elever skolevegring på bakgrunn av faglige utfordringer og manglende opplevelse av mestring, mens i andre tilfeller kommer skolevegringen av sosiale utfordringer knyttet til negative og eller manglende sosiale relasjoner på skolen. Alle lærerne har erfart minst et tilfelle av angst-basert skolevegring, men at angsten uttrykkes på ulikt vis fra elev til elev. Lærerne forteller om sosialangst, generalisert angst og prestasjonsangst. En lærer beskriver det slik:

«Sosial angst er jo en grunn til at de ikke ønsker å være en plass hvor det er mye folk. Da er det lett å bare ikke komme på skolen, for da oppleves skolen utrygg.»

Uten at det egentlig er utrygg, for det at det er mye folk en plass er jo naturlig for en skole» (Sander)

En annen beskriver det slik:

«Jeg synes ofte angst går igjen. Faktisk har flere av mine det. Mange klarer kanskje ikke å uttrykke hva det er som er vanskelig. De klarer ikke å sette ord på hva det er som gjør at de ikke klarer å komme. De kjenner bare ubehaget, men de skjønner ikke hvorfor» (Victoria)

Lærerne forteller at når bakgrunnen for skolevegningen er så variert, møter de også elever med skolevegning «på hele skalaen» Miriam beskriver det på slikt:

«Vi har de som kommer på skolen, men som gjemmer seg på toalettet hele dagen eller drar hjem. De som springer å gjemmer seg på et grupperom eller vegrer seg for å gå inn i klasserommet. Også har vi de som ikke møter opp i det hele tatt» (Miriam)

Miriam lager hermetegn i luften når hun forteller at som lærer er det noen ganger «enklere å løse» skolevegningen når årsaken er konkret og man får tidlig beskjed om at eleven ikke har det bra. Da er det lettere å gripe inn på et tidlig tidspunkt og løse utfordringene før de eskalerer:

«Det kan for eksempel oppstå noe på fritiden. En gang hadde det vært selskap og skjedd utestenging. Plutselig var det vanskelig å komme på skolen på mandagen, de får klump i magen og tørr ikke å treffe folk. Slike tilfeller føler jeg er litt enklere å løse da. Vi kan gå fort og konkret inn og hjelpe dem gjennom samtaler, og eventuelt koble på en miljøarbeider eller sosiallærer på skolen som kan prate litt med dem» (Miriam)

Miriam og Sander er de eneste som trekker inn at traumer kan være en forløper til skolevegning. I den sammenheng forteller Miriam at hun opplever slike tilfeller av skolevegning som vanskeligere å løse fordi det er så mange sammensatte faktorer som tilsammen utgjør skolevegningen. Hun konkretiserer i slike tilfeller er det ikke er skolemiljøet som utgjør skolevegningen, men livssituasjonen til eleven er så belastende at det medfører store utfordringer i deres skolegang. Hun beskriver det slik:

«Hvis det er ting som går litt dypere i forhold til vonde ting, som traumer ... Jeg har opplevd elever som står i gangen hver eneste dag og klarer ikke å gå inn i klasserommet fordi de har det bare kjempevondt og det er så mange vanskelige ting i livet deres. Samme hvor mye vi tilbyr, så går det ikke» (Miriam)

Tre av fem lærere sier noe om hvordan de forstår konsekvensene av skolevegring og langvarig skolefraværet. Det henger sammen med lærernes forståelse av betydningen av å klare å gripe inn på et tidlig tidspunkt og snu situasjonen i tide. Andrea sier følgende om dette:

«En ting er at de går glipp av mye faglig, men de går også glipp av mye sosialt. Ikke minst så går de glipp av en rutine i hverdagen og vi er jo veldig bekymret for at de skal ta det med seg videre. Vi frykter jo at disse elevene ikke skal klare å stå i arbeid og stå i en vanlig rutine. Vi tenker mye lengre enn at de gikk glipp av en vurderingssituasjon» (Andrea)

4.2.2 Vond-sirkel

Studien fant at det er enighet blant lærerne om at terskelen for å komme tilbake til skolen øker betraktelig etterhvert som fraværet øker. Utviklingen av skolevegring er å forstå som en prosess, hvor vegringen i utgangspunktet kan være en problematikk i mindre skala og derfra eskalere til en sammensatt problematikk som er mer utfordrende og krevende å løse. Lærerne ser at problematikken eskaleres på grunn av at elevene havner i en vond sirkel hvor skolevegring både opprettholdes og forsterkes, som der igjen øker skolefraværet. To av lærerne, Miriam og Sander, beskriver mer inngående disse prosessene på følgende vis:

«Fravær avler fravær. Jo lengre de er borte, jo vanskeligere er det å komme tilbake igjen. Så hvis vi får stoppet det tidlig, så kan vi jo få stoppet noe som potensielt kan bli veldig stort» (Sander)

«Når du er borte fra skolen, to eller tre dager, så har du gått glipp av mye faglig og i tillegg har det skjedd ting sosialt. Til slutt blir det kanskje både en faglig og sosial utfordring å komme. Fordi du ramler ut av det sosiale miljøet og du ligger etter faglig. Det er forsterkende og gjør at det blir vanskeligere og vanskeligere å komme tilbake på skolen. I utgangspunktet var det kanskje en liten ting, men etterhvert blir det til at

«nei nå har det skjedd så mye i klassen siden sist at nå er det ikke vits at jeg kommer, for nå kan jeg jo ingenting. Jeg kunne lite før, men nå kan jeg jo i hvert fall ingenting»
(Miriam)

Sistnevnte sier også Sander som har opplevd at elevene sier at det er ikke vits å komme tilbake på skolen fordi hver gang de prøver så får de bare bekreftet at de ikke mestrer egen skolegang. Når elevene forsøker å komme tilbake blir derfor beskrevet som *«et kritisk punkt»*, hvor det er viktig å sikre faglig og eller sosial mestring for eleven, som der igjen kan bidra til å bryte den vonde sirkelen.

Å ramle ut av det sosiale miljøet beskriver lærerne som at skolevegring og fraværet det kan medføre, utgjør en risiko for å miste kontakten med klassen og vennene sine, og ikke minst følelsen av å ha en tilhørighet til skolen. Sander forteller at skolevegringen og fraværet etterhvert kan få større ringvirkninger og også påvirke elevens fritid. I et tilfelle gjorde fraværet at eleven sluttet på fotballaget fordi det ble for vanskelig å gå på treningene med de andre i klassen fordi hen hadde vært så mye borte og mistet kontakten med dem. I neste omgang bidro det til at skolevegring ble opprettholdt og forsterket.

4.3 Kjennetegn ved et skolemiljø som hjelper ved skolevegring

4.3.1 Trygt og godt skolemiljø

Studien fant at når elever har utviklet skolevegring, retter lærerne fokuset på å skape trygghet i skolemiljøet gjennom sosiale relasjoner til både medelever og lærere. Utfra lærernes beskrivelser er trygghet og gode relasjoner *«hovedgrunnlaget»* for å både beskytte mot og bremse utviklingen av skolevegring. To av lærerne sier at å skape et trygt og godt skolemiljø er viktig for alle elever, men særlig for elever med skolevegring. Det er noe lærerne jobber kontinuerlig med og presiserer med at *«vi gjør grep hele veien»*. I tilknytning til skole-hjem-samarbeid og skolemiljøet viser Miriam til opplæringsloven paragraf 9A og forteller at hun allerede på første foreldremøte i starten av åttendeklasse oppfordrer foreldrene til å ta kontakt tidlig dersom barnet gir uttrykk ubehag eller at de ikke trives på skolen. Bakgrunnen for lærernes skifte av fokus beskrives av en lærer som at *«læring ikke kan skje på et vakkelt grunnlag»*. Det forklares på følgende vis:

«Jeg tror at trygghet og relasjoner og trivsel må ligge i bunn, for du kan ikke bygge kunnskap på noe annet. Det må være på plass, de må trives, de må ha det gøy på skolen, de må være trygge i klasserommet, og så kan du legge undervisning oppå det»
(Sander)

4.3.1.1 Elev-elev-relasjoner

En lærer forteller at vennskap til medelever bidrar til følelsen av sosialt samhold og sosial trygghet på skolen, og opplevelsen av at noen savner deg når du er borte skolen. Dette ses også en skolerelatert faktor som trekker eleven mot skolen og oppmuntrer til oppmøte.

Victoria forteller om et tilfelle hvor viktigheten av vennskap kom godt frem:

«En tidligere elev av meg hadde kompiser som kom innom å hentet han om morgenen. Det at han hadde venner som han var trygg på og som fulgte han til skolen gjorde at han kom seg inn dørene. Hadde det ikke vært for dem tror jeg det hadde vært vanskelig å komt seg av gårde» (Victoria)

To av fem lærere beskriver hvordan de forstår betydning av å være en del av skolens sosiale fellesskap. Tilhørighet og samhold forstås som viktig for elevers skolegang og trivsel, men har også betydning for elevene i det lange løp. Det beskrives slikt:

«Vi tenker ofte at det sosiale kommer først, for de skal jo bli mennesker i et samfunn. Og karakterene fra ungdomsskolen er viktige, men ikke det viktigste i hele verden. Det viktigste er at de ikke faller helt ut av samfunnet. Det at de kommer og er med andre mennesker og klarer å få noe mestring, går faktisk litt over det faglige. Men hvis vi i tillegg klarer å faglig tilrettelegge sånn at de kan få vurderinger i ulike fag og føle på mestring, er det bra for de også» (Linnea)

Miriam sier også noe om dette:

«Alternativet er at de ligger hjemme på et mørkt rom, gamer eller holder på med ting som ikke er bra for dem. Det mye bedre at de kommer her, om de så ikke får med seg så mye faglig en periode, å treffer folk».

4.3.1.2 Lærer-elev-relasjon

Studien fant at lærerne forstår lærer-elev-relasjonen som en viktig forutsetning for å bremse utviklingen av skolevegring og bedre elevens situasjon. Som nevnt forstås skolevegring som en sammensatt problematikk, i den sammenheng sier to lærere at lærer-elev-relasjon er en viktig forutsetning for å kunne identifisere skolevegring i den spede start. En lærer sier følgende:

«Du må kjenne de. Når jeg har blitt godt kjent med dem, så kan jeg se det på dem. Men jeg gjør ikke det før jeg har lært de å kjenne. For det er så ulikt og det fremtrer forskjellig på forskjellige elever» (Victoria)

En annen lærer sier:

«Mitt viktigste nøkkelord er relasjon. Å bygge en god relasjon fra dag en er ufattelig viktig. Å se vekk fra det faglige først, får elevene til å bli helt trygge på meg» (Andrea)

Av fem lærere er det kun en som trekker frem at lærer-elev-relasjoner også kan være årsaken til skolevegringen:

«Relasjoner til andre medelever er absolutt en sentral miljøfaktor, men selvfølgelig også relasjoner til læreren, fordi noen av dem sier at de klarer å komme på skolen de dagene de har den og den læreren, fordi da føler de seg trygge. Mens andre kan si «jeg tørr ikke å komme på fredag fordi den læreren og han er jeg ikke trygg på»» (Miriam)

4.3.2 Tilrettelegging

Hovedvekten av informantene forteller om betydningen av sosial tilrettelegging, men utelukker ikke at det i tilfeller av skolevegring også er behov for faglig tilrettelegging. Når lærerne blir spurt om hvordan de tilrettelegger skolemiljøet for elever med skolevegring er det gjennomgående at lærerne erfarer tilrettelegging som et sammensatt stykke arbeid som krever mye tid og ressurser. I den forbindelse uttrykker flere av lærerne fortvilelse, på grunn av begrensninger for hva de som kontaktlærere kan gjøre i forhold til sin kapasitet og arbeidsmengde. En lærer forteller at det er spesielt utfordrende å tilrettelegge i tilfeller hvor man ikke vet årsaken til skolevegringen, det kan skyldes manglende kommunikasjon med

hjemmet og at eleven selv ikke klarer å sette ord på ubehaget. Beretningene til lærerne viser at lærerne ønsker å strekke seg langt for eleven og tilrettelegger så mye de kan. En lærer oppsummerer funnet slik:

«Som skole og som lærer prøver du virkelig alt, inn forbi din kapasitet, for at de skal komme» (Victoria)

Studien fant at måten lærerne tilrettelegger på henger sammen med måten de forstår skolevegring på. Tilretteleggingen beskrives som å skape *«en mykere overgang inn på skolen»*, basert på hva den enkelte elev trenger og hva som er årsaken til skolevegringen. Sander sier følgende:

«Når det er ulike grunner for at de vegrer seg for å gå på skole, så må det være ulike tiltak som skal til. Derfor må alle behandles individuelt og unikt, så det er ganske krevende. Skolevegring er mye mer enn det høres ut som» (Sander)

Tre av fem lærere understreker at det er viktig å utøve en balansegang mellom faglig og sosial tilrettelegging. En lærer beskriver det slik:

«For det er sånn, fokuserer du kun på det sosiale, så mister du det faglige, fokuserer du kun på det faglige, så mister du det sosiale» (Sander)

4.3.2.1 Sosial tilrettelegging

I de tilfeller hvor skolevegringen er tilknyttet sosiale utfordringer forteller lærerne at de tilrettelegger for sosiale relasjoner og mestring. Hovedvekt av lærerne forteller at elever som har utfordringer tilknyttet sosial angst ofte synes det er vanskelig med større folkemengder. Sander forteller at skolen da har tilrettelagt for at eleven kan begynne fem minutter før eller etter skolen begynner. Linnea forteller at hun i dialog med eleven justerer grupper i klassen slik at eleven med skolevegring får komme på gruppe med noen vedkommende er trygg på. Sander forteller at han har lagd grupper i klassen på tvers av vennegjengene for å vise elevene at *«de du ikke henger med til vanlig er hyggelig de også»* og har fokus på å bruke klassemiljøet som en ressurs for å skape et trygt og godt klassemiljø for alle elevene. Miriam forteller at de elevene med skolevegring som møter opp på skolen ofte får et grupperom, men

for at de ikke skal falle helt ut av det sosiale legges det til rette for at elevene kan få arbeide sammen med andre i klassen inne på grupperommet. I et tilfelle forteller Sander at det var de sosiale brikkene som skulle på plass for at eleven klarte å komme på skolen, da gjorde skolen følgende grep:

«Det var en jente i en annen klasse som ikke trivdes veldig godt i den klassen hun var i, hun slet en del sosialt og hadde mye fravær på grunn av det. Hun hadde en god venninne i min klasse, da flyttet vi henne til dit og da løste det seg. Da kom hun på skolen for da hadde de hverandre» (Sander)

Fire av fem lærere forteller at de tilrettelegger for at eleven skal komme på skolen ved å tilby eget grupperom. En lærer forteller at vedkommende også har undervist i et annet lokalet i tilknytning skolen og utarbeidet et eget opplegg der. Grupperom gjør det mulig for mange elever å møte på skolen og blir et skritt i retningen om å etterhvert klare å være i klasserommet. Alt etter hvor skolevegringen er i utviklingen og hva eleven har behov for, forteller lærerne at grupperommet benyttes i stor eller liten grad. Noen elever begynner skoledagen på grupperom og går inn i klasserommet senere, men for andre er det nok å vite at et grupperom står til disposisjon skulle de trenge det. Noen har hele eller deler av undervisningen på grupperommet, mens andre bruker kun grupperom i forbindelse med vurderingssituasjoner. I denne sammenheng forteller Victoria om en elev som oppgjennom ungdomsskolen alltid hadde et ledig grupperom han kunne bruke de dagene det ble for vanskelig å være i klasserommet. Selv om eleven i perioder satt mye på grupperommet, var det viktig at eleven ikke mistet sin tilhørighet til klassen sin. Victoria sier følgende:

«Han hadde også fortsatt en pult i klasserommet som var hans og der va det ingen som fikk sitte. Det skal alltid være mulighet for at de kan komme å sette seg. For det er mange av de vi har med skolevegring som ikke tørr å si ifra om noen sitter på plassen deres og da går de ikke inn i klasserommet. Det er veldig viktig, at ingen andre tar plassen deres» (Victoria)

4.3.2.2 Faglig tilrettelegging

Når skolevegringen skyldes faglig utfordringer forteller lærerne at de forsøker å redusere prestasjonspress og gi elevene opplevelse av mestring. En lærer sier følgende:

«Når det blir for ille så ser vi at vi i noen tilfeller bare må ta vekk alt som har med fag å gjøre. Da er det nok å klare å sitte i klasserommet og lese en bok eller gjøre noe helt annet» (Linnea)

I noen tilfeller av langvarig skolefravær har skolen lagt til rette for at eleven kan komme tilbake 50% i starten og øke antall timer og dager etterhvert som eleven er klar for det. En annen lærer forteller også det behov for å utarbeide individuelle timeplaner for elever. Sammen med sosiallærer kan eleven utarbeide sin timeplan og finne ut hvilke timer som er vanskelige og hvilke timer som er mulige å møte opp på. Man kan også faglig tilrettelegge ved å redusere antall vurderinger, ha vurderingene muntlig i stedet for skriftlig, gi ekstra tid til å forberede seg, gi eleven mulighet til å ha vurderingene alene i et annet rom. En lærer fortalte at for noen elever var gym spesielt vanskelig med tanke på garderobesituasjoner. I slike tilfeller fortalte vedkommende at skolen kunne tilby elevene egne garderober.

Studien fant at lærerne strekker seg langt for å tilrettelegge miljøet for elever med skolevegring og for å få elevene tilbake til skolen etter lengre tids fravær. Fire av fem lærere forteller at de har møtt elevene på parkeringsplassen og fulgt dem inn. Samtidig fremstår det ikke er en langvarig løsning. En lærer fortalte at etter noen måneder ble det vanskelig å møte eleven om morgenen da hun hadde mye annet hun måtte gjøre som kontaktlærer. Da ble det koblet på en miljøarbeider som kunne overta ansvaret. Et interessant funn er at tre av fem lærere forteller at de selv, andre lærere og eller miljøarbeidere på sin arbeidsplass har kjørt hjem å hentet til elever som synes det er vanskelig å gå på skolen i forbindelse med skolevegring. Her forekommer det delte meninger om denne praksisen. Mens en lærer forteller at skolen sier at man egentlig ikke skal hente elevene, forteller en annen lærer det er noe man ofte gjør i starten når man har kapasitet til det. Etterhvert når eleven er kommet mer og mer tilbake på skolen slutter en med eller andre overtar ansvaret. En annen lærer uttrykker et behov for å avgrensere samarbeidspartnerens ansvarsområder på følgende vis:

«Vi har ansvar for barna når de kommer på skolen og foreldre har ansvar for barna når de er hjemme. Det er foreldrene sin jobb å få dem på skolen, så skal vi ta imot dem her, og gjøre det vi kan for å at de trives når de er her» (Sander)

4.3.3 Begrensninger i læreres kapasitet for tilrettelegging

Det er et gjengående tema i lærernes beretninger at som kontaktlærer står man med mye av ansvaret for eleven med skolevegring, arbeidet med tilretteleggingen av et skolemiljø som hjelper eleven og skole-hjem-samarbeidet på læreren. Det er et krevende og sammensatt stykke arbeid lærerne står ovenfor og i den sammenheng forteller lærerne at det kjenner på begrensninger og at de når sin kapasitet for hva de kan klare å utrette. Begrensningen konkretiseres som mangel på tid, ressurser og at foreldre har urealistiske forventninger til skolen og læreren. Lærerne uttrykker en fortvilelse i denne sammenheng. En lærer forklarer det slik:

«Det er utfordrende når man ikke har tid eller ressurser nok til å hjelpe dem, og så forventes det egentlig at du skal gjøre ganske mye. Når du for eksempel skal være i et klasserom, også tenker du at hvis jeg bare hadde vært utenfor å møtt den eleven så hadde det kanskje gått, men du har ikke muligheten til det fordi du har undervisning, altså jeg kan ikke det» (Linnea)

Tre av fem lærere i studien uttrykker at det er utfordrende når foreldre ikke forstår at lærerne har flere elever de skal følge opp i tillegg til de med skolevegring. En lærer beskriver det slik:

«De klarer nok ikke alltid å se at vi også har 27 andre elever. Det er viktig oppi det hele. Jeg kan godt tilrettelegge for barnets deres tre uker på rad i tilfelle hen møter opp, men jeg må ikke glemme de 27 andre. De må ha en forståelse for at oppgaven min er langt større enn å bare å få den eleven på skolen» (Sander)

«Oppi alt så måtte jeg si til meg selv, jeg kan ikke gjøre mer nå, jeg har ikke kompetanse til mer og jeg har andre elever som jeg må ta meg av. Nå har jeg bedt om hjelp, og nå har jeg begynt å få hjelp. Så nå må jeg bare tenke at, ok, det var det jeg fikk til. En plass går grensen» (Andrea)

En annen lærer sier også forteller vedkommende hadde gjort alt innenfor sin kapasitet som kontaktlærer uten å se bedring i elevens situasjon og uttrykte sin fortvilelse til skoleledelsen og spurte hva mer skolen kunne gjøre, vedkommende fikk da til svar at de var ikke mer som kunne blitt gjort.

Lærerne forteller at i de mange tilfeller av skolevegring, spesielt i de tilfeller hvor skolevegringen er kommet langt i utviklingen og skole-hjem-samarbeidet møter på utfordringer, er det behov for støtte fra eksterne instanser og andre yrkesgrupper. Det er utfordrende for å stå i samarbeidet alene og lærerne forteller at de ofte kan kjenne på at de som kontaktlærer nærmere sin kapasitet for hva de og skolen kan klare å utrette. Skolevegringens kompleksitet gjør også at lærerne har behov for støtte i form av mer spesialisert kompetanse knyttet til skolevegring og angst-problematikk. En lærer beskriver det som at «vi er ikke eksperter».

Andrea forklarer det utvidede samarbeidet som å «danne lag rundt eleven», ved å koble på skolens sosiallærer, helsesykepleier, undervisningsinspektør og samråd med foreldre også PPT. Enkelte ganger er det også behov for å kontakte barnevernstjenesten, som igjen kan koble på barne-og ungdomspsykiatrien (BUP). En lærer opplevde at når skolen fikk til et møte med hele «laget» rundt eleven ble lettere å vite hvordan en burde tilrettelegge for å klare å hjelpe eleven. Da var det god støtte å snakke med psykologen til eleven som kunne fortelle hva skolen burde gjøre for å minske angsten og hva skolen ikke burde gjøre som bidra til å opprettholde og forsterke angsten. En annen lærer erfarte at eksterne instanser fungerte som sparringspartnere og var en god støtte i skole-hjem-samarbeidet når partene hadde ulik oppfatning hva som var elevens beste:

«Jeg fikk en ny elev midt i skoleåret, som hadde mistet mye undervisning på grunn av skolevegring. Foresatte til eleven var veldig tydelige på at hen måtte få ekstra individuell undervisning utenfor klasserommet. Det var jeg veldig uenig i og fikk støtte fra PPT om at vi ikke måtte ta eleven ut av klasserommet, vi må først og fremst fokusere på å bygge trygghet og relasjoner til de i klassen, så får vi heller ta det faglige etterpå». (Sander)

To av lærerne forteller at de i ett tilfelle ikke har klart å løse skolevegringen, som resulterte i at eleven byttet skole. De beskriver det som et nederlag og forteller at de sitter med følelsen av å ha gjort alt de kunnet, uten å ha klart å løse utfordringene. Andrea sier følgende:

«Som lærer med så mange års erfaring, er det første gang jeg har kjent på at jeg ikke har taklet jobben min. Det var vondt. Det følte virkelig som et nederlag» (Andrea)

I det tilfelle Andrea forteller om var det satt i gang et stort apparat bestående av helsesykepleier, sosiallærer, rektor, inspektør, andre faglærere, PPT og barnevernstjenesten. I tillegg hadde Andrea mye kontakt med foreldrene. Skolen med læreren i front tilrettela alt de kunne, men eleven klarte allikevel ikke å møte opp.

4.4 Skole-hjem samarbeidet

4.4.1 Foreldre er åpne for å ta i mot hjelp

Et godt skole-hjem-samarbeid oppleves som at man er på samme bølgelengde og har felles forståelse av elevens situasjon, alvor i den og hvor viktig det er at de kommer seg tilbake på skolen. Lærerne erfarer at i de fleste tilfeller av skolevegring er foreldre samarbeidsvillige, mottakelige og åpne for den hjelpen læreren og skolen kan gi. I tillegg er foreldre også er åpne for å ta i mot hjelp fra andre eksterne instanser når det er behov for det. Lærerne opplever foreldre til barn med skolevegring som fortvilet og en lærer sier at foreldre uttrykker en form for hjelpeløshet. Lærerne forteller at når skole-hjem-samarbeidet omhandler elever med skolevegring er det viktig å møte foreldre med forståelse for situasjonen de befinner seg i. En lærer beskriver det slik:

«Et godt skole-hjem-samarbeid er jo at kontaktlærer må vise forståelse for situasjonen. Det kan være tungt for foreldre å innse at de ikke strekker til, at de må ha hjelp. Det beste skole-hjem-samarbeidet er når hjemmet er samarbeidsvillig» (Sander)

En annen lærer beskriver det også slik:

«Det jeg har opplevd som kanskje det mest positive er at foreldre er så glade for at de får hjelp utenifra. De står med åpne armer og sier hjelp oss, gi oss alt dere kan av hjelp, vi er mottakelige for alt. For det ville vært veldig trist hvis jeg hadde møtt foreldre som sa, nei, dette skal vi fikse selv og vi på skolen opplevde at det ikke ble en bedring, da hadde vi hatt en kjempestor utfordring. Da hadde vi hatt en konflikt» (Andrea)

Det kommer tydelig frem at lærerne møter mange ulike foreldregruppe som forholder seg til barnets skolevegring på ulikt vis. Samarbeidsvillige foreldre blir omtalt som å være involverte og initiativrike samarbeidspartnere. Slike foreldre involverer seg på et tidlig allerede ved

første tegn til skolevegring og når de merker endringer hos barnet. Victoria forteller om et tilfelle hvor mor tok kontakt tidlig som resulterte i at skolen klarte å løse skolevegringen over tid:

«Mor tok kontakt først fordi eleven hadde fortalt hjemmet at han ikke ville på skolen. Da gav mor mye informasjon og da kunne vi gripe inn tidlig. Opp gjennom hele ungdomsskole har mor spilt på lag med skolen, det har gjort at eleven har gått fra å bare være på grupperom i åttende klasse til å greie å sitte i klasserommet i tiende klasse» (Victoria)

En lærer uttrykker at det er behov for at skolen og hjemme er sparringspartnere skal man klare å løse skolevegringen. Det innebærer å være åpne for hverandres innspill, at når det er rom for å ta opp stort eller smått når man forsøker å finne årsaken til skolevegringen, og hva man tenker må til for å løse situasjonen. Like viktig fremstår det at arbeidet som gjøres på skolen og de avtaler som blir gjort følges opp hjemme. I et slikt skole-hjem-samarbeid opplever lærerne at man *«drar i samme retning»* og det bidrar til å legge et *«positivt press»* på eleven. En lærer beskriver det slikt:

«Det viser at vi alle tar det på alvor; og når foreldre tar det på alvor, så kan det være en øyenåpner for eleven. Hvis foreldre er med på møter her på skolen og eleven ser at foreldre, kontaktlærere og støtteapparatet er bekymret sammen og drar i samme retning, så går det kanskje litt mer inn på elever at oi dette er faktisk alvorlig» (Sander)

Studien fant at en stor del av det lærerne beskriver som et godt skole-hjem-samarbeid kommer av at det er etablert en god, åpen og ærlig dialog mellom partene. Det ses også som en forutsetning for å kunne motvirke skolevegringen. Skolen har det lovpålagte ansvaret om pådriver av samarbeidet, men det gis uttrykk for at det beste er når foreldre selv tar initiativ til kontakt. Miriam sier følgende:

«Det beste er jo at foreldre tar kontakt med oss når de merker endringer» (Miriam)

God kommunikasjon beskrives som grunnleggende for å kunne gripe inn på tidlig tidspunkt allerede ved første tegn til endringer hos barnet eller når fraværet først begynner å øke. En lærer beskriver det slik:

«Ofte forteller de mest hjemme om hvorfor de ikke vil på skolen, hva de føler og om det er noen de er redde for. Da er vi utrolig prisgitt at foreldrene forteller oss, hvis ikke elevene tør å si det direkte til oss, hva de sier hjemme. Sånn må vi vite for å tilrettelegge» (Andrea)

Tre av fem lærere forteller at skolen må legge grunnlaget for et godt skole-hjem-samarbeid allerede starten av åttende klassen. Miriam og Andrea forteller at de har erfart at de får et forvarsel som om elever som regnes som spesielt sårbare for utvikling av skolevegring i forkant av ungdomsskolestart. Disse elevene har hatt historie med mye fravær tidligere på barneskolen og har hatt lite eller manglende relasjoner i sin forrige klasse. I slike tilfeller etableres det tidlig kontakt med foreldre slik at man er i forkant av «problemet» og kan legge til rette for en trygg overgang fra barneskole til ungdomsskole. Miriam forteller på hennes arbeidsplass ble det også diskutert hvilke lærere som burde bli satt i den nye åttendeklassen med elever i fare for utvikling av skolevegring, basert på kompetanse og kjennskap til problematikken.

Linnea beskriver betydningen av at skole-hjem-samarbeidet kommer tidlig på banen. Uten skole-hjem-samarbeidet blir det vanskelig for skolen alene å snu situasjonen. Når eleven så har vært lenge vekke er det langt mer utfordrende å trekke de tilbake til skolen. Linnea beskriver det slik:

«Hvis vi kommer for sent inn på banen og det er skjedd alt for mye, så er det veldig vanskelig for oss å komme på slutten når de egentlig har falt ganske langt ut, og så pøse på med tiltak, for da er det gjerne for sent. Derfor er det viktig at foreldre sier ifra til oss tidlig hvis det er noe de er bekymret for» (Linnea)

4.4.2 utfordringer for samarbeidet

Når lærerne ble spurt om hvilke utfordringer de erfarte i skole-hjem-samarbeidet i tilfeller av skolevegring var det gjennomgående at mangelen på felles problemforståelse utgjorde en stor utfordring. Det kommer av det lærerne beskriver som et godt samarbeid når man er på «samme bølgelengde» og klarer å dra i samme retning med et felles fokus på å løse barnets utfordringer. Manglende felles problemforståelse konkretiseres som ulikt syn på situasjonen, alvoret av den og årsaken til skolevegringen. Andres beskriver det slik:

«Jeg opplever nok at det er noen foreldre som enten ikke forstår eller ikke vil forstå at elevene av ulike årsaker ikke ønsker å gå på skolen. Da forklarer foreldre det som at barnet har vondt i hodet og vondt i magen, det oppleves av og til som unnskyldning. I noen tilfeller er det jo selvsagt reelt. Vi vet jo ikke om de lyver for seg selv eller ikke vil innse at det er andre ting som ligger til grunn, eller om de er så naive at de tror på det. Men da er det utrolig viktig at vi gir beskjed om vi reagerer og at signaliserer alvoret i situasjonen» (Andrea)

To av lærerne forteller at de opplever den ulike problemforståelsen som at foreldrene er fastlåst på en konkret hendelse eller noe spesifikt i miljøet som katalysator for skolevegringen og mener at det er der skolevegringen startet. Dette utgjør en utfordring for lærerne når de erfarer skolevegringen som langt mer sammensatt og at flere faktorer spiller inn. I den sammenheng presiseres det på nytt at begge parter i samarbeidet må være åpne for hverandre innspill og må stille seg samarbeidsvillig skal man klare å løse skolevegringen. En lærer for

«En utfordring er at det eneste vi er enige om er at eleven må på skolen, og det er et problem at den ikke er på skolen, men veien er vi noen ganger uenige om» (Sander)

Videre på spørsmålet om utfordringer i skole-hjem-samarbeidet forteller lærerne at de noen foreldre har urealistiske forventinger og krav til hva skolen og læreren kunne gjøre. Dette henger sammen med lærernes begrensinger i sin kapasitet. Noen foreldre krever svært mye av lærerne og i lengden kan det bli belastende da lærerne opplever at uansett hvor mye de forsøker å tilrettelegge så er det ikke godt nok og foreldre mener at skolen burde gjort mye for barnet deres. Samtidig som lærerne ikke har kapasitet til å gjøre mer og å strekke seg enda lengre gjør at man beveger seg utenfor sitt ansvarsområde. Linnea forteller at det derfor er

viktig at man i møte med foreldre tydelige avgrensede ulike ansvarsområde og kommunisere hva foreldre kan og ikke kan forvente av skolen. Hun sier følgende:

«Vi må kommunisere hvilke rolle de forskjellige menneskene har, hva skolen kan og ikke kan gjøre, hva foreldre kan og ikke kan gjøre. Vi må ha en rolleavklaring på det går an å tilpasse, eller hva en kan justere, og hvem som kan gjøre ulike ting, det tror jeg er viktig» (Linnea)

Sistnevnte utfordring omhandler når de fordelt skyld i samarbeidet. Ut fra lærernes beskrivelser er fordeling av skyld en fallgrube og gjør det vanskeligere å dra i samme retning. Det beskriver på følgende vis:

«Det er nok noen foreldre som er fortvilet og tenker at vi må fikse dette problemet, de klarer ikke å fikse det selv, og da er det veldig greit å skyld på skolen. Det er jo der de ikke vil gå. Da er det jo vår feil» (Linnea)

«Vi opplever ofte at de legger mye skyld på at problemer ligger hos oss. Det er et vanskelig utgangspunkt for en god dialog» (Sander)

«Det er utfordrende når foreldre ikke ser de samme utfordringene som oss, når vi ikke er på samme bølgelengde og foreldrene er anklagende og mener at det er skolen som er skyld i skolevegringen» (Vitoria)

5 Diskusjon

I følgende kapittel diskuteres funn i utfra studiens teoretiske utgangspunkt som resultatet av tematisk analyse. I teorikapittelet ble det gjort rede for oppgavens forankring i avgrensingen om skolevegring som elevmotivert skolefravær på grunn av emosjonelle plager i møte med skolens faglige eller sosiale aspekter, inn under ugyldig skolefravær og skoleunngåelsesatferd. Skolevegring har også blitt gjort rede for utfra individ- og miljøfaktorer og hvordan disse påvirker opplevd stressorer i miljø ved hjelp av systemisk integrert kognitiv tilnærming. Skole-hjem-samarbeidet har blitt belyst gjennom dens betydning i tilfeller av skolevegring, samt er blitt gjort rede for lærere kompetanser for foreldresamarbeid og ulike foreldregrupper som inngår i samarbeidet. I tillegg til forskningsspørsmålene beskrev lærerne hvordan de har erfart en økning i tilfeller av skolevegring de siste årene. Diskusjonen vil ta funnet i betraktning når forskningsspørsmålene diskutere. Ettersom lærerne gav flere beskrivelser av de utfordringer de erfarer i skolevegringsproblematikken, vil det gis et fokus i diskusjonsdelen. Diskusjonen vil videre ta sikte for å besvare følgende forskningsspørsmål utfra studien formål:

- Hva mener lærere kjennetegner elevers skolevegring?
- Hva mener lærere kjennetegner et skolemiljø som hjelper elever med skolevegring?
- Hvordan beskriver lærere skole-hjem-samarbeidet i forbindelse med skolevegring?

5.1 Hva mener lærere kjennetegner elevers skolevegring?

Gjennom informantenes beskrivelser fremstår det som utfordrende å konkretisere kjennetegn ved skolevegring da det kan være så mangt og komme til uttrykk på ulikt vis. Utfra de beskrivelser informantene har gitt, vil det da være hensiktsmessig for besvarelsen av forskningsspørsmålet å vektlegge deres forståelse av skolevegring. At det er vanskelig å gi kjennetegn ved skolevegring på grunn av dens kompleksitet uttrykker informantene ved at de erfarer skolevegring «på hele skalaen», dette underbygges av forskningen til Havik (2023) som viser at skolevegring utgjøres av mange sammensatte faktorer. Funnet samsvarer også annen forskningslitteratur som belyser at alle elever kan utvikle skolevegring (Havik, 2019) og dens utviklingsløp er forskjellig fra elev til elev (Havik, 2023). Studiens funn kan derfor tolkes dit hen at informantene oppfatter hvert tilfelle av skolevegring som unikt. En slik forståelse av skolevegring ses igjen i informantenes beskrivelser av hvordan de tilrettelegger skolemiljøet og hvordan de imøtekommer foreldre i samarbeidet.

Ut fra min forforståelse hadde jeg forventet at lærerne skulle gi beskrivelser av kjennetegn ved begynnende skolevegring med tanke på studiens formål om hvordan skole-hjem-samarbeidet og faktorer i skolemiljøet kan bidra til å motvirke og forebygge langvarig skolefravær. I sammenheng med deres erfaringer og forståelsen av skolevegring, fortalte alle lærerne at en erfarer en økning i tilfeller av skolevegring på ungdomsskolen. I den sammenheng reflekterte en lærer rundt årsaken til økningen som et mulig resultat av koronapandemien. Her trakk vedkommende frem foreldres rolle i skolefraværet og at som skole opplevde de at foreldres terskel for å holde barnet hjemme hadde blitt lavere. Det kan forstås utfra det Thambirajah et al. (2008) omtaler som skjult foreldrestøtte. Det er interessant at fraværsgrunnen forklares som vondt i hodet og vondt i magen, da dette samsvarer med forskningen til litteraturen til Thambirajah et al., (2008) som viser at tidlige tegn til skolevegring kan komme til uttrykk som vage klager på somatiske plager. Det underbygges også av at skolefravær er en risikofaktor i seg selv samt at det kan være en indikator på begynnende skolevegring (Kearney & Graczyk, sitert i Ingul et al., 2019). Informantenes vektla i større grad etablert skolevegring og langvarig skolefravær som konsekvens av vegringen. Forskningen til Havik (2023) legges frem at det er først når skolefraværet har oppstått at skolen klarer å identifisere skolevegringen. I denne studien kan det derfor tenkes at informantene har mer kompetanse om etablert skolevegring og langvarig skolefravær, ettersom det er utfordrende å identifisere skolevegring tidlig. Tolkningen underbygges av forskningen til Thambirajah et al. (2008) som beskriver skolevegrere som en usynlig gruppe som ikke nødvendigvis vekker oppmerksomheten til lærere sin. Det medfører også at det blir vanskeligere å identifisere disse elevene på et tidlig tidspunkt, sammenlignet med elever som skulker (Thambirajah et al., 2008).

Studiens forståelsesramme av skolevegring, synes lærerne å ha bred forståelse av skolevegring, men det forekommer også usikkerhet tilknyttet konseptualiseringen av begrepet. Dette understøttes av forskning til Kearney (2001) som viser at det i en årrekke har vært mye debatt rundt hvordan begrepet skal forstås. En informant uttrykte usikkerhet rundt forståelsen av skolevegring som en elevs tilstand, lidelse eller diagnose. Dette avkrefter Havik (2016) som presiserer at skolevegring ikke er en diagnose, men en reaksjon eller symptom fra elever som vil men ikke klarer å gå på skolen. En annen informant konkretiserte skolevegring på en måte som har likhetstrekk med definisjonen av skolevegring til Havik et al. (2014), da informanten forstår skolevegring som at emosjonelle plager oppstår i møte med skolens sosiale eller faglige aspekter. Samtidig viser informanten til at andre utenforliggende faktorer i

elevens liv som kan forårsake skolevegringen. I den sammenheng beskriver to andre informanter at skolevegring kan komme av store belastninger i elevens liv, slik som traumer. Slike påkjenninger kan anses som en ekstra belastning eller stressfaktor for eleven som der igjen påvirker deres skolegang og oppmøte. Det understøttes av forskningen til Thambirajah et al. (2008) som forklarer skolevegring som et resultat av at risikoen i elevens liv overgår motstandskraften. I møte med elever med skolevegring og deres foreldre er det derfor viktig at lærer møter utfordringene med bevissthet rundt egen rolle og ansvarsområder og med en forståelse for at flere faktorer påvirker utviklingen av skolevegring. En slik tilnærming begrenser ikke årsaken til skolevegringen til forhold ved eleven selv, noe Thambirajah et al. (2008) omtaler som å være ugunstig. I denne studien ble det derimot ikke avdekket særlig fremtredende funn om læreres beskrivelser av individfaktorer i skolevegring. Informantenes forståelse av skolevegring kan anses som betydningsfull for å motvirke fordelingen av skyld i skole-hjem-samarbeidet, da det innebærer at man møter utfordringene med et åpent sinn. Det understøttes forskningen til Havik (2023) som viser at fordeling av skyld bør unngås da fordi det ikke er gunstig å vektlegge en årsak når flere er faktorer påvirker vegringen.

5.1.1 Vond sirkel

Måten informantene beskriver konsekvensene av skolevegring kan også ses som et uttrykk for deres forståelse. Informantene uttrykte bekymring for etablert skolevegring og langvarig skolefravær skulle medføre at elevene ikke ville kunne klare å stå i arbeid, fullfører eventuelle videre studier og falle utenfor det sosiale miljøet. Det understøttes av Thambirajah et al. (2008) som viser at skolevegring og langvarig skolefravær kan få store langsiktige konsekvenser i form av psykisk uhelse, isolasjon og utfordringer i arbeidslivet. Informantene fortalte at de alle hadde opplevd minst et tilfelle av angstbasert skolevegring. En informant trakk frem at sosialangst utgjør en stor utfordring for elevers skolegang hvor de naturligvis må forholde seg til mange mennesker. Angsten bærer med seg følelsen av et utrygt skolemiljø som gjør det lettere å bli hjemme. Funnet sammenfaller med forskningen til Kearney (2008) hvor angst er tilknyttet opprettholdende og forsterkende funksjoner av skolevegring. Det sammenfaller med andre viktige funn i studien som tyder på at informantene forstår skolevegring som en vond, opprettholdende og forsterkende sirkel som er vanskelig å bryte. Det underbygges av forskningen til Thambirajah et al. (2008) som viser til tre sentrale opprettholdende faktorer; relasjoner til andre, læringsdomenet og unngåelse.

Et sentral funn i denne studien er at informantene forstår at terskelen for å komme tilbake til skolen øker samtidig med skolefravær, som samsvarer med forskningen til Havik (2019) som viser at skolevegringen opprettholdes og forsterkes ettersom fravær avler fravær.

Informantenes beskrivelser kan tolkes som begrunnelsen for behovet for tidlig intervensjon da skolevegringen kan eskalere og medfører større vansker i elevens skolegang. Det underbygges av forskningen til Havik (2023) som viser at skolevegringen kan utvikle seg fra å være en årsak tilknyttet et aspekt ved skole, til å bli en generell vegring hvor årsakene er mer sammensatte og uklare. En informant fortalte at i tilfeller hvor skolevegring kommer av faglige årsaker, kan en elev med lengre fravær oppleve at terskelen for å komme tilbake er blitt betraktning høyere fordi ettersom de da henger enda mer etter faglig. Det forsterkes av fryktes for å feile og mislykkes. Funnet samsvarer med forskningen til Kearney (2008) som presenterer to forsterkende og opprettholdende funksjoner ved elevers skolevegring, som innebærer «unngåelse av skolerelatert stimuli som vekker negative følelser» og «flukt fra sosial og evaluerende situasjoner på skolen». For å underbygge fortalte en annen informant at eleven selv sier at det ikke er vits å komme tilbake fordi når de møter opp før de bare bekreftet at de ikke mestrer. Funnet kan ses i lys av forskningen til Lazarus (2006) sin transaksjonelle modell for stressmestring som forklarer hvordan eleven opplever seg selv og sitt miljø, og utfra det vurderer situasjonen de står ovenfor som påvirkes av følelser. At eleven opplever at det ikke er vits å prøve å komme tilbake understøttes av forskningen til som Havik og Ingul, (2021) som viser at vedvarende stress tilknyttet skolegang til slutt resulterer at skolefravær er den siste mestringsstrategien eleven har igjen.

5.2 Hva mener lærere kjennetegner et skolemiljø som hjelper elever med skolevegring?

Studien min fant at et skolemiljø som hjelper elever med skolevegring først og fremst er et trygt og godt skolemiljø, som understøttes av forskningen til Hendron og Kearney, sitert i Havik (2023) som viser en sammenheng mellom utrygt skolemiljø og alvorlig skolefravær. Det er riktignok mange årsaker til skolevegring og skolefravær. Noen ganger kommer utfordringene av årsaker som ligger utenfor skolen og andre ganger er det forhold ved skolemiljøet som forårsaker vegringen. Studien har vist at informantene forstår at trygghet er en grunnleggende del av skolemiljøet, uavhengig av årsak. Informantenes beretninger kan forstås som at sosiale relasjoner, både til medelever og lærere, samt opplevelsen av tilhørighet

beskytter mot skolevegring. Funnet støtter seg til Havik (2023) sin forskning som legger frem at følelsen av tilhørighet kommer av at skolemiljøet oppleves trygt og godt når elever opplever seg sett og ivaretatt. Samtidig kan funnet tolkes som at mangelen av trygghet i form av sosiale relasjoner, bidrar til å trekke eleven bort fra skolen. Det understøttes av Thambirajah et al. (2008) som konkretiserer skolevegring som er resultat av individet og dets miljø i et komplekst samspill. Informantenes beskrivelser av manglende sosiale relasjoner kan ses som det Thambirajah et al. (2008) omtaler som «pull-faktorer», da disse trekker eleven bort fra skolen. Informantens beskrivelser av et trygt og godt skolemiljø som fremmer oppmøte på bakgrunn av trivsel, kan derfor betraktes som «push-faktorer» som trekker eleven mot skolen overgår «pull-faktorene» som trekker dem bort fra skolen.

Studien har vist at når elever utvikler skolevegring, skiftes fokuset fra det faglige til det sosiale aspektet ved skolevegring. Samtidig beskriver informantene en balansegang mellom faglige og sosiale tilrettelegging. En informant konkretiserte det som at læring ikke kunne skje på et vakkende grunnlag, det kan forstås som at trivsel må være på plass for at eleven skal kunne utfolde seg faglig. Måten informantene forstår tilrettelegging på kan ses som et uttrykk for deres forståelse av skolevegring som komplekst og sammensatt problematikk, som underbygges av forskningen til Thambirajah et al. (2008) som viser at vegring utgjøres av mange faktorer. En informant fortalte i den sammenheng at et skolemiljø som hjelper elever med skolevegring innebærer at det tilrettelegges utfra elevens individuelle behov. Det forklares som at når årsakene til skolevegringen ulike, kreves det ulike tiltak da hvert tilfelle er unikt. Funnet kan ses utfra det Bru (2019) forklarer som at når skolemiljøet tilrettelegges utfra en forståelse av hvilke faktorer som påvirker stress, kan også skolemiljøet bidra til å dempe stresset og hjelpe eleven til å holde det emosjonelle aktiveringsnivået på et gunstig nivå. En informant sa derimot at det var spesielt krevende å tilrettelegge miljøet en ikke visste hva som forårsaket skolevegringen. Det underbygges av funn som viser at lærere tilrettelegger så mye de kan og så godt de kan utfra sin kapasitet. Funnet kan tyde på at skolevegringen i dette tilfelle er godt etablert og med også har blitt til generell skolevegring, noe forskningen (Havik, 2023).

Funn har vist at i tilfeller hvor skolevegringen har resultert i langvarig skolefravær, kjennetegnes tilrettelegging av å skape en myk overgang tilbake til skolen. Her synes en god lærer-elev-relasjon være spesielt viktig. Det utfra informantenes beskrivelser som tyder på at lærer-elev-relasjonen er svært viktig da den skaper trygghet for eleven. Funnet sammenfaller

med det Drugli (2012) omtaler som at relasjonen er en «trygg havn» og at læreren er en av elevenes viktigste støttespillere. Informantene beskrev også at de ofte møtte eleven på parkeringsplassen får å hjelpe eleven inn dørene om morgenen, som studien gjenkjenner som beskrivelsen av en mykere overgang til skolen. Funnet samsvart med forskningen til Kearney (2008) som har vist at skolevegningen kan være tilknyttet overgangssituasjoner. Informantene har erfart at de i forkant av oppstarten av åttendeklasse har fått et forvarsel om at det starter elever som anses å være i risiko for å utvikle skolevegning som forklares ved manglende relasjoner og mye fravær på barneskolen. På den måten kunne lærerne være i forkant av potensiell skolevegning ved at skolen på et tidlig stadium kan begynne å tilrettelegge for et trygt og godt skolemiljø. Et annet viktig funn i denne studien er at når informantene beskriver tilretteleggingen av skolemiljøet, fremstår det også som en måte de legger til rette for mestring. Som understøttes av forskningen til Havik (2023) som vektlegger et mestringsorientert skolemiljø i tilfeller av skolevegning da det bidrar til å dempe stress og hjelper elevene til å utvikle positive holdninger til skolen. Studien forståelse av betydningen av et mestringsorientert skolemiljø støtter seg til Bru (2019) legger frem at hvordan miljøet legger til rette for mestring i som grad påvirker elevens tro på egne ressurser for å håndtere stressorer i miljøet. Videre kan det derfor tenkes at når elever erfarer opplever gjentatt mestring over tid, bidra det til større tro på egne mestringsressurser som der igjen fremmer positiv selvoppfatning.

5.3 Hvordan beskriver lærere skole-hjem-samarbeidet i forbindelse med skolevegning?

Studien min har vist at informantene erfarer at skole-hjem-samarbeidet i forbindelse med skolevegning i de fleste tilfeller er velfungerende. Funnet i min studie tyder på at informantene opplever et godt og velfungerende skole-hjem-samarbeidet som en forutsetning for å klare å motvirke skolevegning og langvarig skolefravær. Om skole-hjem-samarbeidet klarer å lykkes med det, forstås ut fra informantenes beskrivelser som at begge parter i samarbeidet er bevisst sin rolle og sitt ansvarsområde. Informantenes erfaringer av gode skole-hjem-samarbeid i forbindelse med skolevegning kan forstås som at foreldrene er aktive, initiativrike og gir viktig informasjon som hjelper skolen å tilrettelegge skolemiljøet på en adekvat måte. Dette sammenfaller med forskningen til Westergård (2012) som viser at foreldre som involverer seg er bevisst hvilken betydning det har for barnets skolegang. Det underbygges også av informantenes beskrivelse av at foreldre er åpne for å ta i mot den hjelpen skolen kan gi, og

hjelp fra eksterne instanser når det er behov for det. Andre funn har vist at et velfungerende skole-hjem-samarbeid beskrives ved god kommunikasjon og åpenhet, og det er uttrykkes at nettopp denne åpenheten som synes å være forutsetningen for tidlig intervensjon. Det understøttes av Westergård (2012) som legger frem at når lærere viser engasjement og kommuniserer åpent med foreldre, skapes det et godt samtaleklima som bidra til gjensidig tillit og respekt mellom partene. Funnet samsvarer også med forskningen til Havik (2023) som beskriver skole-hjem-samarbeidet som helt nødvendig i alle aspekter ved skolevegringen, både identifisering, iverksetting og gjennomføring av tiltak.

Som vist tidligere i diskusjonsdelen, har studien diskutert læreres forståelse av skolevegring som en kompleks problematikk som understøttes av forskningen Havik (2023). I sammenheng med skole-hjem-samarbeidet forebyggende rolle, fortalte en informant at det var utfordrende å sette inn tiltak på «sluttspurten» av skolevegringen når eleven har mye fravær, da er ofte skolevegring godt etablert og terskelen for oppmøte høyere. I min studie fremstår det også som et uttrykk for informantenes forståelse av hvorfor tidlig intervensjon er viktig. Studien funn kan derfor tolkes dit hen at forebygging av langvarig skolefravær handler om at skolen innleder et godt skole-hjem-samarbeid tidlig og etablere god kontakt med foreldrene tidlig slik at det skapes et godt grunnlag for samarbeid før eventuelle utfordringer dukker opp. På den måten gis skole-hjem-samarbeidet mulighet til å være i forkant av utfordringene, i denne sammenheng langvarig skolefravær. Funnet understøttes av forskningen til Havik og Ingul (2021) som viser at god relasjon mellom skole og hjem skaper et godt utgangspunkt for å kunne samarbeide om eventuelle problematikk som kan oppstå i elevens skolegang. Det kan derfor tenkes at et godt samarbeid også bidrar til å senke terskelen for at foreldre selv tar kontakt når de opplever endringer hos barnet, informantenes beskrivelser har vist at dette er ideelt. Funnet støtter seg til Havik, (2023) som i sin forskning legger frem at foreldrene ofte er de første som ser de første tegn til barnets mistrivsel.

Informantenes beretning om at det er best med foreldreinitiert kontakt når første tegn til skolevegring viser seg. Det kan tenkes at foreldres terskel for å ta kontakt med skolen på et tidlig stadium kan påvirkes at hvor deres tiltro til læreren og deres kompetanse om skolevegring. Tolkningen støtter seg til Westergård (2013) sin studie som fant at læreres relasjonskompetanse, kommunikasjonskompetanse og kontekstkompetanse var grunnleggende for effektivt skole-hjem-samarbeid. Når lærere i møte med foreldre kommuniserer hva skolevegring er, hvordan tidlig tegn kommer til uttrykk, alvoret i

problematikken og hvor viktig det er at ungdommen kommer på skolen, kan det tenkes at fremmer foreldres tiltro til læreres kompetanse. I min studie fortalte en informant at det var noe som ble gitt fokus til på de første foreldremøtene i starten av åttendeklasse. På den måten kan det tenkes at lærerens deling av kompetanse gir foreldre gode forutsetninger for å gjenkjenne tegn ved skolevegring.

5.3.1 utfordringer i samarbeidet

Studien har vist at informantene møter på utfordringer i samarbeidet med hjemmet og i den sammenheng var det spesielt fremtredende at ulik forståelse av problem og ansvarsområder utgjorde en stor utfordring. Eldrigde, sitert i Westergård (2012) legger frem at et godt skole-hjem-samarbeid bidrar til et godt grunnlag for å utvikle felles forståelse, da foreldre blir bedre kjent med skolen og dens innhold, samt at lærere blir bedre kjent med elevene og deres foreldre. Av den grunn kan det også tenkes at når samarbeidet utvikler en felles forståelse av skolevegringsproblematikken og hverandres ansvarsområder i samarbeidet, vil det kunne være enklere å samarbeid om utfordringer som vist i forskningen til Westergård (2012) Studien har også vist i noen tilfeller har samarbeidet behov for støtte fra eksterne instanser, da spesielt i tilfeller hvor skolevegringen har kommet lengre i utviklingsløpet. I den sammenheng beskrev informantene et samarbeid med skolens sosiallærer, helsesykepleier og undervisningsinspektør og PPT. I noen tilfeller var det også behov for å koble på barnevernstjenesten som derfra kunne henvise videre til BUP. Informantene begrunnet dette som at det kom av et behov for mer tilspisset kompetanse da de opplevde at ens egen kompetanse kom til kort når skolevegringen var så sammensatt. Det samsvarer med forskningen til Havik (2023) som viser at enkelte skolevegrere kan ha behov for terapeutiske tiltak.

Et annet viktig funn i denne studie har vært at informantene ofte opplevde å bli tildelt skylden for elevens skolevegring. En informant fortalte at foreldres fortvilelse og følelsen av at de ikke klarer å løse utfordringene selv, gjør at det blir lettere å legge skylden på skolen når det er skolen ungdommen ikke vil gå. Informantene beskrev det som en stor utfordring da det skaper et vanskelig utgangspunkt for den nødvendige gjensidige dialogen mellom skolen og hjemmet. Informantenes beretninger om fordeling av skyld og ansvarsområder fremstår som en barriere i samarbeidet som hindrer at samarbeidet beveger seg fremover og svekker samarbeidet i å sammen motvirke skolevegring og forebygge langvarig skolefravær.

Funnet samsvarer derimot ikke med forskningen til Havik et al. (2014) som fant at foreldre ofte opplevde å bli tildelt skylden for skolevegringen. Ut fra studien min sitt omfang og begrensninger, har det ikke vært mulig å studere funnet nærmere, men på bakgrunn av studiens teoretiske utgangspunkt og min forforståelse kan det tenkes at foreldrenes beretninger i studien til Havik et al. (2014) har en sammenheng med foreldres fortvilelse som omtales i min studie. Tidligere i oppgavens diskusjonsdel ble det presentert funn hvor en lærer reflekterte rundt foreldres rolle i elevers skolevegring og skolefravær. I den forbindelse ble det uttrykt at en opplever at foreldres terskel for å holde ungdommen hjemme har blitt lavere de senere årene. I forskningen til Thambirajah et al. (2008) omtales en såkalt skjult foreldrestøtte som innebærer at angsten for å gå på skolen forsterkes når foreldre gir etter når barnet trygler om å få slippe å gå på skolen. Som sagt, min studie er ikke i posisjon til å trekke noen konklusjoner i denne sammenheng, men kan løfte frem funn som viser at lærerne forstår at foreldre til barn med skolevegring befinner seg i en svært krevende situasjon. Studiens funn som viser at foreldre i møte med skolen uttrykker både hjelpeløshet og fortvilelse som kan tyde på at mangelen felles forståelse mellom skolen og hjemmet kan påvirke fordelingen av skyld. Tolkningen støtter seg Eldridge, sitert i Westergård (2012) som igjen viser at et godt skole-hjem-samarbeid kan bidra til felles forståelse mellom skolen og hjemmet.

5.3.2 Behov for mer kompetanse

I sin doktoravhandling legger Havik (2015) frem at det er vanskelig å fastslå hvor mange elever som har utfordringer tilknyttet skolevegringsproblematikk, samtidig som annen forskning viser at skolevegring ser ut til å være et økende problem i skolen (Havik, 2016). Min studie med sitt mindre utvalg og sitt kvalitative datasett er ikke i posisjon til å trekke endelige konklusjoner, men på grunn av dens fenomenologiske tilnærming beskrives felles trekk ved informantenes erfaringer i møte med skolevegringsproblematikken. Studiens funn fremhever informantenes kompetanse for skolevegring som en viktig del av skole-hjem-samarbeidet. Samtidig kan funnene tolkes som behov for mer kompetanse, tolkningen begrunnes ut fra skolevegringens kompleksitet ved forskningen til Havik (2023) og det informantene i den sammenheng beskriver som at lærere ikke er eksperter på skolevegringsproblematikk. Behovet for mer kompetanse problematiseres ut fra spørsmål om behovet bør bli møtt gjennom at læreres kompetanse heves eller at støtteapparatet kobles på tidligere. Forskningen til Havik (2023) legger frem at støtteapparatet kan bistå skole-hjem-samarbeidet med veiledning, råd, videre henvisning, praktisk hjelp, behandling og lignende. Studiens funn har vist at informantene opplever begrensning i sin kapasitet på grunn av

skolevegringsproblematikk krever tett samarbeid med foreldre, oppfølging av elever, tilretteleggingen av skolemiljøet krever mye ressurser og tid, samtidig som informantene i rollen som kontaktlærer også skal følge opp en hel elevgruppe. I tilfeller hvor skolevegringen er etablert og er blitt svært sammensatt, fremstår som et enda større behov tilspisset kompetanse og støtte fra støtteapparatet. Mer kompetanse om skolevegring vil trolig styrke skole-hjem-samarbeidet. Det underbygges av forskningen til Westergård (2013) som fant at læreres opplevelse av seg selv som kompetente samarbeidspartnere påvirket det foreldres oppfattelse av læreren i den forstand at de fremstod som proaktive og trygge.

6 Oppsummering

6.1 Oppsummering av hovedfunn

Masteroppgaven har omhandlet ungdomsskoleelevers skolevegring og hadde som formål å kunne si noe om læreres erfaringer knyttet til hvordan skole-hjem-samarbeidet og faktorer i skolemiljøet kan bidra til å motvirke skolevegring og forebygge langvarig skolefravær. Videre var hensikten utvikle ny kunnskap og innsikt om skole-hjem-samarbeidet i elevers skolevegring ved å løfte frem lærerperspektivet. Studien har gjennom kvalitative forskningsintervju med en fenomenologisk tilnærming besvart følgende forskningsspørsmål:

- Hva mener lærere kjennetegner elevers skolevegring?
- Hva mener lærere kjennetegner et skolemiljø som hjelper elever med skolevegring?
- Hvordan beskriver lærere skole-hjem-samarbeidet i forbindelse med skolevegring?

Funnene i studien har vist at skolevegring er en høyst aktuelt og svært sammensatt skoleproblematikk. På forskningsspørsmålet som hva lærere kjennetegner ved elevers skolevegring fant studien at informantene synes det var utfordrende å gi kjennetegn ved skolevegring da det kunne være så mangt og uttrykkes på forskjellig vis. Studien fant samtidig at deres forståelse samsvarte godt med studiens teoretiske utgangspunkt de kjennetegn ved skolevegring som ble presentert i den. Informantene har vist en bred forståelse av skolevegring innebærer skolevegringens mange aspekter, slik som den opprettholdende og forsterkende faktorer. Det ble også vist usikkerhet tilknyttet konseptualiseringen av begreper som har underbygget studiens tolkning av et behov for mer kompetanse for å styrke skole-hjem-samarbeidet og tilretteleggingen av skolemiljøet.

Studien har vist at et skolemiljø som hjelper elever med skolevegring først og fremst kjennetegnes av trygghet i form av relasjoner til lærere og medelever. Informant har vist at tilrettelegging av skolemiljøet drives frem utfra et mestringsorientert skolemiljø som gir bidrar til å hjelpe elever å utvikle positive holdninger til skolen og påvirker elevenes tro på egne mestringsressurser i positivt. Studien har også funnet at tilrettelegging av et slikt skolemiljø krever mye tid og ressurser, som opplevelser som utfordrerne for lærere i forhold til deres kapasitet.

På spørsmålet om hvordan lærere beskriver skole-hjem-samarbeidet i forbindelse med skolevegring fant studien at informantene opplevde foreldre som samarbeidsvillige, åpne for å ta imot den hjelpen skolen og læreren kunne gi. Beretningene til informantene viste at i velfungerende skole-hjem-samarbeidet var kontakt mellom skolen og hjemmet opprettet tidlig og kommunikasjonen var gjensidig, som igjen bidro til å lette indentifisere elever med skolevegring. Funn har også vist at det forekommer utfordringer i samarbeid tilknyttet ulike forståelse av problem og ansvarsområdet. Informantene beretninger har vist urealistiske krav og forventinger fra foreldre om hva skolen kan gjøre skaper utfordringer i samarbeidet på grunn av læreres begrensninger og kapasitet.

Studien konkluderer som følger: skole-hjem-samarbeidet er en forutsetning for å identifisere, iverksette tidlig intervensjon og tilrettelegge et skole-hjem-miljø som hjelper elever med skolevegring. Lærere kan ikke stå alene i skole-hjem-samarbeidet. For å motvirke skolevegring og forebygge langvarig skolefravær er det behov for mer kompetanse tilknyttet skolevegringsproblematikk og at det dannes et lag rundt den utsatte elev.

6.2 Metodiske betraktninger

For å besvare studiens formål ble forskningen min utført gjennom kvalitative semistrukturerte forskningsintervju, tematisk analyse av datasettet og en transcendental fenomenologisk tilnærming som vitenskapsteoretisk forståelsesramme for å beskrive lærernes erfaringer og forståelse i tilknytning til ungdomsskoleelevers skolevegring. Med de metodiske valg lagt til grunn for studie, vil det naturligvis forekomme både styrke og svakheter. Studiens funn er basert på data fra et utvalg på fem informanter. Av grunn har ikke studien min vært i stand til å utvikle generaliserbar data, slik som kvantitative metoder. Et mindre datasett gir trolig mindre variasjon i datasettet, men har den fordel å forsker på et dypere nivå og utvikle beskrivelser av felles trekk ved læreres beskrivelser av ungdomsskoleelevers skolevegring, skole-hjem-samarbeidet og skolemiljøet. På det grunnlag kan studien min bidra til fagfeltet og i den forstand at den gir innsikt og kunnskap om elevers skolevegring utfra lærerperspektivet. Det løftes frem at masteroppgaven er det første gang jeg har inntatt rollen som forsker. Det kan også ha påvirket utformingen av intervjuguiden og intervjusituasjonen da gode kvalitative intervjuer krever erfaring. Tiltros for det opplevde jeg at intervjuene fikk en avslappet atmosfære hvor jeg og informantene klarte å utvikle mening og kunnskap om deres erfaringer med skolevegringsproblematikk. På dette grunnlag skapte intervjuene et adekvat datasett i

form av fyldige beskrivelser som bidro med et godt utgangspunkt for å oppfylle studiens formål og besvare forskningsspørsmålene. At jeg hadde kjentskap til miljøet innenfra gjorde at jeg kunne sette meg inn i lærernes beskrivelser og forstå den utfra egne erfaringer, samtidig var jeg som forsker bevisst at denne forforståelse også kan ha bidratt til farge lærernes beskrivelser. Til tross for at all forskning skal gjennomføres utfra etiske prinsipper og forsvarlighet, var dette et særlig viktig hensyn i denne oppgaven som baserer seg på erfaringer i møte med mennesker i sårbare situasjoner. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg også forsøkt å utøvd forsiktighet i presentasjonen og diskusjonen av funn for å ikke fordele skyld på en indirekte måte.

6.3 Praktiske implikasjoner og forslag til videre forskning

Studien har etter formålet bidratt til å gi ny kunnskap og innsikt om skole-hjem-samarbeidet i elevers skolevegring ved å løfte frem lærerperspektivet. Studien min har også belyst er behov for mer kompetanse tilknyttet skolevegringsproblematikk. De implikasjoner det medfører kan tenkes å være virkningsfulle tiltak som styrker skolemiljøets evne til å hjelpe elever med skolevegring. Videre vil det kunne hjelpe læreren i utøvelse av balansegangen mellom å tilrettelegge på individnivå og klassenivå. Med det menes at de tiltak som settes evner å hjelpe eleven med skolevegring, samtidig som tiltakene tar hensyn og ivaretar klassens samlede behov. Mer kunnskap vil også hjelpe lærere og foreldre i tidlig identifisering av skolevegring, om gjør det mulig å sette inn tiltak på et tidlig stadium og motvirke videre utvikling av problematikken. Felles forståelse, mer kompetanse og en tydeligere avgrensninger av læreres ansvarsområder vil kunne lette utfordringer og begrensinger i læreres kapasitet i skole-hjem-samarbeidet og tilretteleggingen av skolemiljøet.

Det vil verdifullt for fagfeltet at videre forskning fokuserer på årsaken til økningen, samt også hvilke medvirkende faktorer som eventuelt har endret seg de siste årene. I slike studier vil det også være betydningsfullt å løfte frem elevenes stemme og bidra til å gi større innsikt i skolegangen sett fra deres perspektiv. Det kan derfor tenkes at slik forskning vil kunne bidra til ytterligere kunnskap og forståelse om hvordan skolemiljøet bør tilrettelegges for elever med skolevegring. Grunnet studiens omfang har det ikke vært mulig å gå dypere inn i tematikken om foreldres rolle, men studien min anerkjenner hvilken viktig rolle foreldre spiller i barnets skolegang. Hensikten med videre forskning av skolevegringsproblematikk bør først og fremst være å utvikle mer kunnskap slik at de mange mennesker i møte med barn og

unge med skolevegring kan utvikle en felles forståelse av hvordan man sammen kan bedre elevens utfordringer.

Litteraturliste

- Ball, A., & Anderson-Butcher, D. (2014). *Understanding teachers' perceptions of student support systems in relation to teachers' stress*. *Children & Schools*, 36. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu017>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen—En forståelsesmodell. I P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19–41). Fagbokforlaget.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). *Assessing coping strategies: A theoretically based approach*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Danilewitz, J. R. (2017). *Quality of Life and Sources of Stress in Teachers: A Canadian Perspective*. University of Western Ontario.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS.
- Havik. (2023). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (2. utgave). Gyldendal.
- Havik, T. (2015). *School non-attendance: A study of the role of school factors in school refusal: Vol. No. 243*. [[Doktoravhandling]]. University of Stavanger, Faculty of Arts and Education, Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioral Research in Education.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93–105). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring—Det sosiale aspektet ved skolen. I P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 125–143).
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). *Parental perspectives of the role of school factors in school refusal*. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). *Assessing Reasons for School Non-attendance*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>

- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015b). *School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. Social Psychology of Education, 18*(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Havik, T., & Ingul, J. M. (2021). *How to Understand School Refusal. Frontiers in Education, 6*: 715177. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Hughes, P. M., Ostrout, T. L., & Lewis, S. (2022). The impact of parental and individual factors on school refusal: A multiple-mediation model. *Journal of Family Studies, 28*(4), 1488–1503. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1842232>
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. *Se meg! : årsrapport om barn og unges psykiske helse, 27–39*.
- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). *Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.
- Kearney. (2001). *School refusal behavior in Youth: A functional Approach to Assessment and Treatment*. American Psychological Association.
- Kearney. (2008). *School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. Clinical Psychology Review, 28*(3), 451–471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). *The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. Clinical Psychology: Science and Practice, 3*(4), 339–354. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N., & Ollendick, T. H. (1998). *Cognitive-Behavioral Treatment of School-Refusing Children: A Controlled Evaluation. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 37*(4), 395–403. <https://doi.org/10.1097/00004583-199804000-00017>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser—En ny syntese*. Akademisk Forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing* (2.). SAGE Publications, Inc.
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, C. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilssen, T. K., Skilbrei, M.-L., & Enebakk, E. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5). <https://hdl.handle.net/11250/3053460>
- Thagaard. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., De-Hayes, L., & Grandison, K. J. (2008). *Understanding School Refusal: A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. I E. Munthe (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 157–181). Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2). <https://doi.org/10.54195/ijpe.18218>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

14.05.2024, 12:24



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
541679

Vurderingstype
Standard

Dato
09.02.2024

Tittel

Skole-hjem-samarbeid i elevers langvarige skolefravær

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Edvin Bru

Student

Ingrid Hetland

Prosjektperiode

15.01.2024 - 01.08.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

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. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «skole-hjem-samarbeidet i tilfeller av ungdomsskoleelevers skolevegring»?

Formålet med studien

Forskningsprosjektet «skole-hjem samarbeidet i tilfeller av ungdomsskoleelevers skolevegring» er en masteroppgave med formålet om å kunne si noe om læreres erfaringer knyttet til hvordan skole-hjem-samarbeidet og faktorer i skolemiljøet kan bidra til å motvirke skolevegring som forebygging av langvarig skolefravær. Videre er hensikten å utvikle ny kunnskap og innsikt om skole-hjem-samarbeidet i elevers skolevegring ved å løfte frem lærerperspektivet. På det grunnlag stiller studien følgende forskningsspørsmål:

- Hva mener lærere kjennetegner elevers skolevegring?
- Hva mener lærere kjennetegner et skolemiljø som hjelper elever med skolevegring?
- Hvordan beskriver lærere skole-hjem-samarbeidet i forbindelse med skolevegring?

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta ettersom din kunnskap og kompetanse anses som spesielt relevant. For å samle inn data til studien ønsker jeg å intervju to lærere fra tre forskjellige ungdomsskoler, totalt seks informanter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Professor Edvin Bru, Læringsmiljøsesteret ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for studien.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i studien, innebærer det at du deltar i et individuelt forskningsintervju med varighet på 45-60 min. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak og du vil få utdelt en intervjuguide som tar for seg temaer basert på oppgavens tematikk. I etterkant

av intervjuet vil datamaterialet transkriberes. Basert på det innsamlede datamaterialet vil oppgaven legge frem sine funn.

Personvern – oppbevaring og bruk av dine personopplysninger

Dine opplysninger vil bli brukt til forskningsprosjektets formål. De vil bli behandlet strengt konfidensielt og tråd med regelverket for personvern. Opplysningene dine vil også bli anonymisert og behandlet utfra ditt samtykke. Gjennom forskningsprosjektet er det bare jeg som vil ha tilgang til opplysningene dine og datamaterialet. Etter at prosjektet er avsluttet vil dine opplysninger slettes, det vil skje innen 1.08.2024. Som deltager har du også rett til innsyn og kopi av presentasjonen av dine svar.

Dine rettigheter

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

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

Dersom du ønsker å delta i studien ber jeg deg om å fylle ut vedlagt samtykkeerklæring som gis til meg før gjennomføringen av intervjuet.

Har du spørsmål knyttet til studien, kan du ta kontakt med:

Student: Ingrid Hetland, epost: ingr.hetland@stud.uis.no, tlf: 95363990

Veileder: Lars Edvind Bru, epost: edvin.bru@uis.no, tlf: 51832913

Med vennlig hilsen, Ingrid Hetland

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*skole-hjem samarbeidet i tilfeller av ungdomsskoleelevers skolevegring*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju

- at mine personopplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Forskningsspørsmål:

- Hva mener lærere kjennetegner elevers skolevegring?
- Hva mener lærere kjennetegner et skolemiljø som hjelper elever med skolevegring?
- Hvordan beskriver lærere skole-hjem-samarbeidet i forbindelse med skolevegring?

Innledning:

- Informant ønskes velkommen
- Skriftlig samtykke innhentes
- Gjennomgang av informantens rettigheter
- Masterstudent presenterer seg selv
- Studiens formål presenteres:
 - Formålet om å kunne si noe om læreres erfaringer knyttet til hvordan skole-hjem-samarbeidet og faktorer i skolemiljøet kan bidra til å motvirke skolevegring som forebygging av langvarig skolefravær. Videre er hensikten å utvikle ny kunnskap og innsikt om skole-hjem-samarbeidet i elevers skolevegring ved å løfte frem lærerperspektivet.
- Skolevegring forstås som de elever som vegrer seg til å gå på skolen på grunn av emosjonelt ubehag erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen.

Tema: deltakers bakgrunn

1. Jeg ønsker å høre litt om din bakgrunn, kan du si noe om din arbeidserfaring som lærer?
 - a. Hvilken erfaring har du tilknyttet elevers skolevegring?

Tema: skolevegring

1. Hva tenker du kjennetegner elever som vegrer seg for å gå på skolen?

Tema: skolemiljøet

1. Hvilke skolerelaterte faktorer tenker du bidrar til skolevegring?
 - a. Hvilke tenker du beskytter mot skolevegring?
2. Hvordan tilrettelegger du for elever som er i risiko for skolevegring?

3. Dersom du har hatt elever som betegner som skolevegrere, hva gjorde du i forhold til dem?

Tema: skole-hjem-samarbeidet

1. Hva kjennetegner et godt skole-hjem-samarbeid ved begynnende skolevegring / skolevegring?
2. Hvilke forventninger oppfatter du at foreldre har til skole-hjem-samarbeidet i en slik situasjon?
3. Hva erfarer du at foreldre tenker om sin egen rolle i skolevegringen og i å hjelpe elever til å møte på skolen?
4. På hvilken måte kan skole-hjem-samarbeidet ha en forebyggende rolle i elevers utvikling av skolevegring her?
 - a. Kan du fortelle om noen positive opplevelser i samarbeidet?
 - b. På hvilke måter kan samarbeidet være en ressurs?
 - c. Kan du fortelle meg om hvilke måter skole-hjem-samarbeidet bidrar til å tilrettelegge for at skolen skal oppleves som et trygt sted?
5. Hvilke utfordringer mener du det er i forbindelse med skole-hjem-samarbeidet i tilfeller med skolevegring?

Avslutning:

- Informant gis mulighet til å legge til noe eller utdype
- Intervjuet avsluttes