

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Oda Marie Hummelvoll

Masteroppgave

Skolevegrende atferd i tidlig skolealder

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med å skape en trygg skolehverdag

School refusal behavior at an early school age

A qualitative study of teachers' experiences with creating a safe everyday school life

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 (MGLU)

2022

Forord

Det er med blandede følelser at jeg nå har kommet til veis ende med et femårig masterstudie. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess, men det har også vært svært lærerikt. Jeg sitter nå igjen med en følelse av mestring, og jeg er stolt over hva jeg har fått til.

Det er mange som fortjener en stor takk for å ha hjulpet meg gjennom hele perioden jeg har gått på dette studiet. Derfor vil jeg takke familie og venner for alle oppmuntrende ord og moralske støtte gjennom denne perioden.

Først vil jeg takke min veileder Oda Julie Hembre. Takk for all hjelp og konstruktive tilbakemeldinger gjennom det siste året, og i arbeidet med masteroppgaven.

En stor takk til informantene som var villige til å delta i dette prosjektet. Takk for deres reflekterte svar som har gjort denne oppgaven mulig.

Jeg vil også takke bestefar Jan Kåre Hummelvoll som har vært til stor hjelp gjennom arbeidet med denne oppgaven. Takk for alle gode innspill og råd fra deg og Sidsel.

Takk for all latter og glede til mine medstudenter gjennom alle fem årene på dette studiet. En spesiell takk til medstudent og bestevenninne Sofie Nybakk Sjaatil som jeg har arbeidet tett sammen med i alle disse årene. Gjennom alle arbeidskrav, eksamener og til slutt masteroppgave har du vært til god hjelp og støtte.

Til sist vil jeg spesielt takke mamma og pappa for hjelp med alt fra middager og hundepass, til korrekturlesning og moralsk støtte.

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

FORORD	2
INNHold	4
SAMMENDRAG	7
ABSTRACT	8
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMATIKK OG PROBLEMSTILLING	10
1.2 STUDIENS HENSIKT	11
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	12
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	12
1.5 BEGREPSAVKLARING	13
2. KUNNSKAPSGRUNNLAG	15
2.1 OVERGANGER.....	15
2.2 SKOLEVEGRENDE ATFERD	16
2.2.1 SKOLEFOBI OG FOBISK SKOLEANGST.....	18
2.2.2 SEPARASJONSANGST.....	20
2.3 PEDAGOGISK FOREBYGGENDE ARBEID I SKOLEN.....	21
2.3.1 STRATEGIER FOR INTERVENSJON I FORHOLD TIL ELEVER MED SKOLEVEGRING	22
3. TEORETISK GRUNNLAG	25
3.1 ANERKJENNELSE	25
3.2 LÆRER-ELEV-RELASJONEN.....	26
3.3 TILKNYTNING	28

3.4	SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE	30
3.4.1	FORUTSETNINGER FOR ET GODT SAMARBEID	30
4.	<u>FORSKNINGSDESIGN OG METODE</u>	32
4.1	VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED.....	32
4.2	KVALITATIV METODE.....	34
4.2.1	INTERVJU SOM METODE	35
4.2.2	INTERVJUGUIDE	36
4.3	PRAKTISK GJENNOMFØRING	37
4.3.1	UTVALG OG REKRUTTERING AV INFORMANTER	37
4.3.2	GJENNOMFØRING AV INTERVJUER.....	38
4.3.3	TRANSKRIPSJON AV DATAMATERIALE.....	39
4.4	ANALYSE.....	40
4.4.1	TEMATISK ANALYSE	41
4.5	FORSKNINGENS KVALITET	43
4.5.1	EGEN FORSKERROLLE	44
4.5.2	RELIABILITET OG VALIDITET	45
4.6	ETISKE BETRAKNINGER	46
4.7	OPPSUMMERING AV FORSKNINGSMETODE.....	47
5.	<u>FUNN.....</u>	48
5.1	LÆRERES BESKRIVELSER AV ELEVER SOM VISER USIKKERHET OG/ELLER HJEMLENGSEL	49
5.1.1	SITUASJONER OG ULIKE UTTRYKSMÅTER	49
5.1.2	SAMMENHENG MED OVERGANGEN MELLOM BARNEHAGE OG SKOLE	50
5.1.3	MULIGE ÅRSAKER OG VARIGHET	51
5.2	LÆRERES ERFARINGER MED Å MØTE ELEVER SOM VISER USIKKERHET OG/ELLER HJEMLENGSEL.	53
5.2.1	TILRETTELEGGING I SKOLEHVERDAGEN	53
5.2.2	TILRETTELEGGING GJENNOM RELASJONSARBEID OG ANERKJENNELSE	55
5.2.3	UTFORDRINGER I MØTE MED ELEVENE.....	57
5.3	LÆRERES ERFARINGER AV SAMARBEID RUNDT ELEVER SOM VISER USIKKERHET OG/ELLER HJEMLENGSEL	58
5.3.1	SAMARBEIDET MELLOM SKOLEN OG HJEMMET I OVERGANGEN.....	58

5.3.2	LÆRERES ERFARINGER AV SAMARBEIDET MED HJEMMET	59
5.3.3	FORUTSETNINGER FOR ET GODT SAMARBEID	59
6.	<u>DRØFTING</u>	<u>61</u>
6.1	OVERGANG TIL SKOLEN	62
6.2	FORSTÅElsen AV SKOLEVEGRENDE ATFERD SOM FENOMEN	63
6.3	TILKNYTNING	65
6.4	ANERKJENNELSE OG RELASJONSARBEID	68
6.5	STRATEGIER FOR TILTAK OG TILRETTELEGGING I SKOLEHVERDAGEN	70
6.6	SAMARBEID MELLOM SKOLE OG HJEM	72
7.	<u>KONKLUSJON</u>	<u>75</u>
7.1	VEIEN VIDERE	76
	<u>LITTERATURLISTE</u>	<u>78</u>
	<u>VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD</u>	<u>82</u>
	<u>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING</u>	<u>84</u>
	<u>VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE</u>	<u>87</u>
	Tabell 1: Eksempel på tabell med koder og kategorier.	42
	Tabell 2: Oversikt over hovedkategorier og tilhørende underkategorier.	48

Sammendrag

Det er lite forskning på skolevegrende atferd blant elever på småtrinnet. Derfor er temaet for denne kvalitative studien læreres erfaringer med skolevegrende atferd i tidlig skolealder, og tilrettelegging for å bedre skolehverdagen for elever på 1. - 4. trinn med utfordringer knyttet til dette fenomenet. For å undersøke dette ble det gjennomført semistrukturerte intervju med seks lærere på småtrinnet. Studien har en fenomenologisk tilnærming, og følgende problemstilling belyses:

Hvilke erfaringer har lærere med å tilrettelegge og bedre skolehverdagen for elever som viser skolevegrende atferd i tidlig skolealder?

Hovedfunnene i denne studien indikerer at skolevegrende atferd gjerne kommer til uttrykk i forbindelse med overgangen mellom barnehage og skole. Det fokuseres derfor på behovet for at skolen arbeider for å tilrettelegge for en trygg overgang som forebygger utviklingen av skolevegrende atferd. Videre diskuteres det hvordan elevers tilknytningsmønster kan være av betydning for utvikling av denne atferden. Informantene i denne studien trekker frem anerkjennelse og fokus på relasjonsarbeid i arbeidet med å tilrettelegge for elever med utfordringer knyttet til skolevegrende atferd. Lærernes erfaringer i skole-hjem-samarbeidet blir også diskutert opp mot overgangen til skolen, og hvordan dette samarbeidet kan bidra til å møte elever med skolevegrende atferd på en god måte.

Abstract

There is little research on school refusal behaviour among students at primary school level. The subject of this qualitative study is therefore teachers' experiences with student with school refusal behaviour at an early school age, and facilitation to improve everyday school life for students from 1st through 4th grade with challenges related to this phenomenon. To investigate this, semi-structured interviews were conducted with six teachers at primary level. The study has a phenomenological approach, and the following research questions are highlighted:

What experiences do teachers have in facilitating and improving everyday school life for students with school refusal behaviour at an early school age?

The main findings in this study indicate that school refusal behaviour often is expressed in connection with transition between kindergarten and school. Thus, the study focuses on primary school's work to facilitate a safe transition that prevents school refusal behaviour. Furthermore, it discusses how students' attachment patterns may be important for the development of this behaviour. The informants in this study highlight recognition and relations in the work of facilitating for students with challenges related to school refusal behaviour. The teachers' experiences on the collaboration between school and home are also discussed in relation to transition to school, and how this collaboration can contribute to the meeting with students with school refusal behaviour in an appropriate way.

1. Innledning

Høsten 2021 hadde omtrent 60 000 førsteklassinger sin første skoledag ifølge statistisk sentralbyrå (Statistisk sentralbyrå, 2021). Mange av skolestarterne har nok gledet seg lenge til å få begynne på skolen, og møter opp med pågangsmot og store forventninger. For alle barn blir det å begynne i første klasse en overgang, og skolen og barnehagen er pålagt å samarbeide for at denne overgangen skal bli trygg og god for alle barn (Opplæringslova, 1998, § 13-5). Skolehverdagen er jo ganske ulik fra barnehagen med mindre lek og flere forventninger og krav. For noen kan den nye hverdagen virke skremmende eller overveldende og kan føre til usikkerhet og engstelse. For lærerne som arbeider på skolen kan dette virke kjent, og noe mange som har arbeidet på småskoletrinnet har erfaring med. Denne studien handler om læreres erfaringer med fenomenet skolevegrende atferd hos elever i tidlig skolealder.

Tidlig innsats ble vektlagt i en melding til stortinget om tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 14). Der fremheves det at alle barn skal oppleve en god overgang fra barnehagen til skolen. Det ble også tydeliggjort at barnets første leveår legger grunnlaget for deres utvikling, og det forventes at skolen og barnehagen arbeider for at alle barn får utvikle seg faglig og sosialt, delta i fellesskapet og oppleve mestring ut fra egne forutsetninger. Tidlig innsats handler om at barnehager og skoler arbeider kontinuerlig med å forebygge utfordringer, samt iverksette tiltak umiddelbart når utfordringer oppdages. Overgangen oppleves for mange barn som spennende og fylt med forventninger til både utfordringer og muligheter. Denne perioden er også svært betydningsfull for elevenes trivsel og utvikling (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 26).

Opplæringsloven (1998, § 9 A-2) sier også at «Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane.» Skolemiljøet har stor betydning for elevenes psykiske helse, trivsel og utvikling. At elevene føler seg trygge og trives på skolen, er en forutsetning for at de skal kunne delta i læringen og i det sosiale samspillet på skolen. Dette er altså noe skolene skal ta hensyn til og legge til rette for. Hvis skolen mestrer å tilfredsstillere disse behovene hos elevene, vil det virke positivt på deres psykiske helse og velvære. Dette bidrar igjen til at elevene lettere kan fokusere på læring når de er på skolen (Bru et al., 2016, s. 19).

I overordnet del av lærerplanen som ble iverksatt gjennom fagfornyelsen i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15), ble det tydeliggjort at skolen har ansvar for å utvikle et inkluderende fellesskap som skal fremme helse, trivsel og læring for alle elever. Det ble understreket at dersom elever føler seg utrygge på skolen, kan det hemme læring. Tydelige og omsorgsfulle voksenpersoner er grunnlaget for å utvikle og opprettholde læringsmiljøer preget av trygghet. Verdier og normer som finnes i læringsfellesskapet på skolen vil prege elevenes sosiale utvikling. Vennskap er en viktig faktor som kan forebygge sårbarhet hos elever på skolen. Å vise elevene anerkjennelse og respekt kan bidra til at de lærer å verdsette både seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Denne oppgaven vil være sentrert om læreres erfaringer med de yngste elevene på skolen. Arbeidet med masteroppgaven har vært særlig interessant for meg fordi jeg nå går mitt femte og siste år på lærerutdanningen, og kommer til å bli utdannet lærer på 1. til 7. trinn når jeg er ferdig. Gjennom studieløpet har jeg fått interesse for å arbeide med de yngste elevene, og kan tenke meg å gjøre det etter endt utdanning. Jeg ser på det som et privilegium å få mulighet til å skrive om et tema jeg har engasjement for, samtidig som det kan bidra til å forberede meg til yrkeslivet. Hensikten med denne studien er at den skal kunne være av betydning for lærere, studenter og andre som arbeider i skolen, og som møter skolevegrende barn.

1.1 Bakgrunn for valg av tematikk og problemstilling

Temaet for denne masteroppgaven er hvordan lærere arbeider og tilrettelegger skolehverdagen for elever som viser usikkerhet i tidlig skolealder. Jeg vil undersøke hvordan den enkelte lærer kan arbeide for å hjelpe disse elevene, både individuelt og i samarbeid med andre.

Gjennom lærerstudiets praksisperioder, og stilling som vikar i skole og SFO, har jeg møtt mange elever. Jeg har ofte arbeidet på SFO og i skolen i begynnelsen av skoleåret, som er før semesterstart for meg. I denne perioden har jeg hvert år lagt merke til at flere av årets førsteklassinger synes det er vanskelig å skulle komme til skolen og bli igjen der uten foreldrene. Skolen er en helt ny arena og ofte er det nye barn, og ikke minst ukjente voksne. Det er derfor kanskje ikke så rart at den nye situasjonen kan være vanskelig for mange. Allerede våren 2021 begynte jeg prosessen med masteroppgaven og utarbeidet en prosjektskisse. Tidlig i denne fasen var jeg interessert i å skrive en oppgave som omhandlet

elever som viser motvilje mot å være på skolen i starten av skoleløpet. I prosjektskissen knyttet jeg denne atferden til separasjonsangst, men gjennom samtaler med veiledere besluttet jeg å gå bort fra et diagnosebegrep. Dersom jeg hadde valgt å benytte dette begrepet ville det innebære å møte fenomenet med en antagelse om at det handler om eller baseres på angst. Det kan også tenkes at det kunne være mer krevende å skaffe informanter, fordi mange lærere kanskje er usikre på om det er noe de har hatt erfaring med. Med andre ord er denne beslutningen basert på at jeg ikke ønsket å avgrense studien til et psykologisk begrep, noe som også kunne lagt føringer for hva slags datamateriale jeg fikk tilgang på. Det førte til at jeg måtte finne et annet begrep, eller samlebeskrivelse, for disse elevene. I store deler av oppgaven har jeg derfor brukt formuleringen *elever som viser usikkerhet på skolen*. Jeg begynte prosessen med datainnsamlingen med denne beskrivelsen i stedet for å benytte meg av et etablert fagbegrep, fordi jeg ønsket å gå ut i feltet med en større åpenhet for hva dette kan handle om. I arbeidet med datamaterialet og det teoretiske grunnlaget har jeg sett at det blir riktig å vinkle denne studien mot *skolevegrende atferd* slik det er beskrevet av Kearney et al. (2005, s. 216). Skolevegning er forsket mye på blant eldre elever, men aldersgruppen fem til ni år har ikke fått like stor oppmerksomhet (Kearney et al., 2005, s. 216). Med utgangspunkt i at det finnes mindre forskning på skolevegrende atferd hos denne aldersgruppen, ble jeg interessert i å fordype meg i dette. Jeg visste også tidlig at jeg ønsket å vinkle prosjektet mot læreres egne erfaringer og med det også å intervju et utvalg av dem. På den måten ville jeg få innsikt i disse elevene gjennom læreres erfaringer med å oppdage, forebygge og tilrettelegge for elevene og deres skolehverdag.

1.2 Studiens hensikt

Hensikten med denne masteroppgaven er å kunne bidra med læreres erfaringer i arbeidet med elever som viser skolevegrende atferd i tidlig skolealder. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg hatt som mål å få innsikt i læreres erfaringer og deres perspektiver på arbeidet med disse elevene. Studiens hensikt er å bidra med økt forståelse av hvordan lærere kan oppdage, arbeide og samarbeide for å bedre elevenes skolehverdag. Jeg har gjennom intervjuene stilt spørsmål som har inkludert blant annet relasjoner, anerkjennelse, samarbeid og tilrettelegging som gjennomgående temaer. Drøftingen av funnene fra denne studien diskuterer også sammenhengen mellom skolevegrende atferd og tilknytning. Hensikten med studien er også å få innsikt i utfordringer lærere kan møte på i arbeidet med

elever som er usikre, og om skolen som institusjon kan legge mer til rette for at dette arbeidet kan bli mer effektivt eller lettere å håndtere for lærere. Jeg har derfor også stilt informantene spørsmål om de selv ser noe som kunne vært annerledes i skolen for at elever som viser usikkerhet og hjemlengsel på skolen kan få en bedre skolehverdag.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

En problemstilling skal være original og gi kunnskap om noe som har en nytteverdi. Det er også en fordel at man avgrenser tydelig. Dette er viktig for å hindre at prosjektet blir for uklart dersom problemstillingen er for vid (Kvarv, 2021, s. 135). Prosessen med å formulere en god problemstilling har vært omfattende. Problemstillingen har gjennom hele arbeidet med dette prosjektet blitt justert for å passe studien så godt som mulig. Problemstillingen jeg har utarbeidet for dette prosjektet er:

Hvilke erfaringer har lærere med å tilrettelegge og bedre skolehverdagen for elever som viser skolevegrende atferd i tidlig skolealder?

I tillegg har jeg formulert følgende forskningsspørsmål som skal bidra til å svare på problemstillingen:

- 1) Hvordan oppdager lærere elever som viser skolevegrende atferd på skolen?
- Hvilke kjennetegn viser denne elevgruppen?
- 2) Hvordan møter lærere disse elevene?
- Hvordan tilrettelegger de i undervisningen, i friminuttet, ved oppstart og avslutning av skolehverdagen for å trygge elevgruppen?
- 3) Hvilke erfaringer har lærerne i arbeid og samarbeid med andre i tilrettelegging for elevgruppen?

Disse forskningsspørsmålene har vært grunnlaget for intervjuguiden, analysen og drøftingen av funn. De vil også være utgangspunktet for den avsluttende konklusjonen.

1.4 Oppgavens oppbygging

Med bakgrunn i oppgavens problemstilling vil jeg presentere relevant teori og tidligere forskning, samt redegjøre for metodiske valg som er gjort i forbindelse med dette prosjektet. I metodekapittelet vil jeg redegjøre for metodiske valg, deriblant at jeg har valgt å benytte

kvalitativt intervju der jeg har intervjuet lærere om deres erfaringer knyttet til oppgavens tema og problemstilling. Deretter vil jeg presentere fremtredende funn, og så drøfte funnene opp mot det teoretiske grunnlaget som er blitt presentert i denne oppgaven. Avslutningsvis følger konklusjon og forslag til videre forskning omkring dette fenomenet.

1.5 Begrepsavklaring

Som nevnt tidligere er begrepene jeg har valgt å bruke i denne studien et resultat av at jeg valgte å gå bort fra separasjonsangst, og heller benytte en betegnelse som ikke er diagnostisk. Med *elever som viser usikkerhet og hjemlengsel på skolen i tidlig skolealder*, mente jeg i utgangspunktet elever som for eksempel synes avskjeden med foreldrene om morgenen er vanskelig. Elever som vil hjem når de er på skolen, og som er triste, redde og engstelige på skolen, er også atferd jeg har tatt utgangspunkt i. Denne formuleringen er vid og noe diffus, men på grunn av at jeg har en fenomenologisk tilnærming i denne studien, har jeg valgt å gjøre det på denne måten for å ikke legge ord eller begreper i munnen på informantene. Jeg har valgt en pragmatisk innstilling til intervjuene og intervjusituasjonen ved at jeg benytter åpne formuleringer. Disse formuleringene vurderte jeg som sannsynlig at lærerne ville kjenne seg igjen i, og som de derfor lettere kunne knytte erfaringer til. Jeg ønsket å gå inn med en åpen og naiv innstilling til fenomenet, og har derfor benyttet meg av en beskrivelse av atferden til elevene det er snakk om. Studien omhandler temaet skolevegring, og atferd som kan være en forløper til skolevegring og skolefravær. I intervjuene har jeg altså valgt å operasjonalisere dette begrepet til *usikkerhet og hjemlengsel på skolen i tidlig skolealder*. Det er denne formuleringen jeg har brukt i gjennomføringen av intervjuene. Grunnen til at jeg har valgt å gjøre det på denne måten, er fordi jeg selv i utgangspunktet hadde lite kunnskap om denne typen atferd hos elever, selv om jeg som nevnt har sett at skolestarten og tiden rundt overgangen til skolen kan være vanskelig for noen elever. Med *tidlig skolealder* refererer jeg til de første årene på barneskolen. Det var innledningsvis et alternativ å vinkle denne studien til overgangen mellom barnehage og skole, men gjennom arbeidsprosessen har jeg sett at det er mer passende å benytte formuleringen tidlig skolealder. Dette er fordi dataene presenterer at denne atferden kan vare lengre enn kun i overgangen mellom barnehagen og skolen.

Jeg har tatt utgangspunkt i Kearney et al. (2005, s. 216) sin definisjon av skolevegrende atferd for denne studien: "School refusal behavior is defined as any child motivated refusal

to attend classes and/or difficulty remaining in classes for an entire day”. Denne definisjonen gir denne studien en nokså åpen tilnærming til fenomenet, fordi det kan romme ulike årsaker og uttrykksmåter. Jeg vil benytte meg av formuleringen *skolevegrende atferd i tidlig skolealder* i denne masteroppgaven, med unntak av i redegjørelsen for gjennomføringen av intervjuene og intervjuguiden, samt under presentasjonen av funn. Selv om erfaringene fra informantene ikke nødvendigvis handler om elever som uteblir fra skolen i lange perioder, forteller de om erfaringer med elever som viser skolevegrende atferd i ulik grad.

2. Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere kunnskap og tidligere forskning som er relevant for oppgavens tema og problemstilling. Sammen med det teoretiske grunnlaget blir denne kunnskapen utgangspunktet for drøftingen av funnene i denne oppgaven. Jeg vil redegjøre for begreper og temaer som har kommet fram gjennom analysen av datamaterialet, og som skal bidra til å støtte drøftingen av dette.

2.1 Overganger

Skolevegring oppstår ofte i overgangssituasjoner, og elever som strever med overganger har behov for å trygges. Å innhente informasjon om eleven før hen begynner på skolen kan gjøre oppstarten lettere, slik at skolen kan tilrettelegge fra og med første skoledag (Havik, 2016, s. 102). Det er også gunstig å planlegge og avtale utviklingssamtaler og møter med foreldrene tidlig i skoleåret, i stedet for å vente å se hvordan elevens situasjon utvikler seg (Havik, 2016, s. 102). Skolehverdagen er preget av mange overganger, for eksempel oppstarten av skoledagen, fra skoletime til matpause, eller fra skole til SFO. Det er viktig at disse overgangene er forutsigbare og trygge, og preget av faste rutiner (Havik, 2016, s. 102). Å bli møtt ved skoleporten er et eksempel på et tiltak for å sikre trygghet i overgangen i oppstarten av skoledagen (Havik, 2016, s. 102). Overganger kan sees i sammenheng med begrepet liminalitet, som er et fagbegrep innenfor antropologien (Bertelsen, 2021). Det handler om den spesielle fasen som oppstår i overganger mellom en kjent situasjon til en ny. Personen som gjennomgår denne forandringen står i en spesiell og utsatt posisjon utenfor det kjente samfunnet og dagliglivet (Bertelsen, 2021). Liminalitet beskriver tvetydigheten og uklarheten som oppleves, fordi overganger er preget av nye muligheter, men kan også gjøre personer svært sårbare (Bertelsen, 2021).

Ifølge Margetts (2002, s. 104) er denne overgangen en kritisk omstillingsfase som påvirker hvordan de lykkes på skolen, faglig og sosialt. I tilfeller hvor barnet opplever sosiale utfordringer i de første årene på skolen, er det større sannsynlighet for at disse utfordringene vil vedvare gjennom skoleløpet (Margetts, 2002, s. 104). Forfatteren peker på flere faktorer som kan bidra til en god overgang, blant annet at de opplever at det er sammenheng mellom barnehagen og skolen. En mer sømløs overgang preget av lek kan være en strategi for å sørge for dette. Foreldreinvolvering er også en faktor som kan gjøre overgangen lettere for

barnet. Det innebærer at foreldrene må motta nødvendig informasjon, slik at de kan snakke med og forberede barnet. Tilrettelegging for at foreldrene kan besøke skolen, og bli orientert om skolen, kan være tiltak som kan involvere foreldrene i overgangen (Margetts, 2002, s. 106-107). Et viktig funn i forskningen til Margetts (2002, s. 112) var at å starte i samme klasse med en kjent lekekamerat, gjorde overgangen lettere for mange barn. Barn med en kjent venn i klassen hadde bedre sosiale ferdigheter, mindre problematferd og bedre faglig kompetanse, enn barn som ikke kjente noen. Skolen bør derfor arbeide for å ivareta eksisterende vennskap, og samtidig legge til rette for utviklingen av nye (Margetts, 2002, s. 112). I min studie har jeg ikke forsket på overgangen mellom barnehage og skole, men det er relevant å trekke inn forskning på dette feltet fordi datamaterialet presenterer læreres erfaringer med at dette kan ha en sammenheng med skolevegrende atferd.

2.2 Skolevegrende atferd

Skolevegring defineres på ulike måter i faglitteraturen, men viser til at det ofte har bakgrunn i at eleven har hatt en vanskelig opplevelse, eller at det kommer frem som et resultat av at eleven over tid har hatt utfordringer på skolen med for eksempel mistrivsel, emosjonelt ubehag, angst, eller mangel på opplevelse av faglig og sosial mestring (Amundsen et al., 2020). Å gå på grunnskolen er et barns rettighet, og det er foreldrenes plikt å få barnet på skolen dersom det ikke er en legitim grunn for å være hjemme. Imidlertid er det vanlig at barn fra tid til annen ikke vil dra på skolen (Havik, 2016, s. 95). Grunner til at barn ikke vil gå på skolen er mange og ofte sammensatte. Ofte handler det om situasjoner i skolen som oppleves utrygge eller uforutsigbare, som barnet opplever å ikke ha kontroll over. Dette fører til at noen barn vegrer seg for å gå på skolen (Havik, 2016, s. 95).

Kearney et al. (2019) peker på at skolevegrende atferd hos barn og unge ofte er knyttet til både indre og ytre faktorer. Indre faktorer kan blant annet være angstlidelser og depresjon hos eleven. Svake relasjoner til jevnaldrende, svak sosial fungering er eksempler på ytre faktorer som kan være medvirkende årsak til skolevegrende atferd. Innenfor skolevegrende atferd brukes flere begreper som sier noe om hvordan atferden kan uttrykkes, eller hva som kan være årsaken til at en elev vegrer seg for å gå på skolen. Et av disse begrepene er skolefobi, eller fobisk skoleangst som det også omtales som. Ifølge Lie (2021, s. 23) er skolefobi en angstbasert atferd der eleven er redd og engstelig for skolen. Skulk er et annet begrep som brukes i sammenheng med skolefravær. Elever som skulker vil heller ikke dra på

skolen, men på et annet grunnlag. De har liten interesse i skolearbeidet, forsøker ofte å skjule skolefraværet for foreldrene sine, og er ikke nødvendigvis engstelige eller redde for skolen (Lie, 2021, s. 23).

Ifølge Kearney, Chapman og Cook (2005, s. 216) er skolevegrende atferd (school refusal behavior) atferd som kan sees hos barn som nekter å gå på skolen, eller som har vanskeligheter med å være på skolen og i timene gjennom skoledagen. Denne atferden kan være krevende for elevens familie på grunn av at det ofte kan føre til økt konflikt i hjemmet, friksjon i relasjonen til skolen og tap av arbeidstid fordi foreldrene må bli hjemme med barnet (Kearney et al., 2005, s. 216). Skolevegrende atferd kan ha store konsekvenser for eleven sosialt, faglig og emosjonelt. Det er et ganske vanlig fenomen som rammer både gutter og jenter, og er ikke forbundet med sosioøkonomisk bakgrunn. Anslagsvis 1-5% av elever utvikler skolevegrende atferd, og det sees ofte i aldersgruppen 5-7 år, 11 år og 14 år. For mange av de yngste elevene vil det gå over av seg selv, eller bli bedre med målrettet hjelp og veiledning fra foreldre og skole (Sewell, 2008, s. 406-407).

Skolevegrende atferd viser seg ofte ved at det begynner med at eleven vagt klager og viser motvilje til å gå på skolen. Dersom atferden får utvikle seg kan det føre til total nektning i å gå på skolen. Ofte sees denne atferden i sammenheng med angstsymptomer, redsel for å skilles fra foreldrene, redsel i forbindelse med overganger og tidvis kan det vises som utagerende eller «opposisjonell» atferd (Sewell, 2008, s. 406). Skolevegrende atferd blir ofte først identifisert når elever blir borte fra skolen i en lengre periode (Ingul & Havik, 2021, s. 28). I de fleste tilfeller vil det settes i gang tiltak først når elever blir borte fra skolen totalt. Disse tiltakene dreier seg da om å få eleven tilbake til skolen, altså med mål om at eleven skal reintegreres i skolen. Det totale skolefraværet er ofte et resultat av en lengre prosess der eleven over tid kan ha vist indikasjoner på at det oppleves vanskelig for han eller henne å være på skolen (Ingul & Havik, 2021, s. 28-29). Ofte har eleven vist symptomer på skolevegrende atferd ved for eksempel å unngå spesifikke elementer ved skolehverdagen, og ha vansker med å dra på skolen etter ferier og helger. Eleven viser også ofte engstelse, og forteller om fysiske plager som hodepine og vondt i magen uten at det er knyttet til sykdom. I denne prosessen settes det sjelden i gang tiltak, og det kan føre til at eleven plutselig ikke kommer til skolen (Ingul & Havik, 2021, s. 29).

Studier som undersøker skolevegrende atferd hos elever, tar for det meste utgangspunkt i eldre barn og ungdommer. Årsaken til dette er at det er enklere å skaffe kontekstuell informasjon rundt disse elevene, enn det er hos de yngre (Kearney et al., 2005, s. 219). Dette

har dermed ført til at det finnes lite informasjon om yngre elever som viser skolevegrende atferd. Spesielt gjelder dette elever i alderen fem til ni år. Forskningen til Kearney et al. (2005) baserer seg på en omfattende studie med 55 deltakende barn i alderen fem til ni år med skolevegrende atferd som er gjennomført ved ulike metoder. Metodene som er benyttet er blant annet intervju, loggbøker, sjekklister og konsultasjoner med skoleledere. Implikasjoner fra denne studien viser at barn med denne typen atferd ofte kjennetegnes av separasjonsangst, behov for oppmerksomhet og opposisjonell atferd. Ofte vil dette vise seg gjennom «manipulerende» oppførsel hos barnet for å få foreldrene til å møte dem på deres krav. Foreldre med sviktende oppdragsferdigheter har en tendens til å forsterke denne atferden hos barnet.

Data fra studien til Kearney et al. (2005) viser at oppmerksomhetssøkende oppførsel er den vanligste grunnen til skolevegrende atferd i denne aldersgruppen, men de viser også til grupper av barn med andre atferdsmønstre. En av disse gruppene er barn som er nye i skolesituasjonen, som gir uttrykk for angstbasert atferd for å unngå situasjoner i skolen som fører til opplevelse av ubehag. I slike tilfeller er ofte barnet preget av bekymring knyttet til spesifikke overganger og situasjoner i skolehverdagen, for eksempel i friminuttet eller klasserommet. Dette viser seg ofte ved at barnet gråter, har fysiske plager som hodepine og vondt i magen, og ytrer ønske om å få slippe å være på skolen. Barn i denne undergruppen kommer seg ofte på skolen, men gruer seg (Kearney et al., 2005).

Behandling av skolevegrende atferd hos barn baseres på atferdens funksjon (Kearney et al. 2005). Dersom det er oppmerksomhetssøkende atferd, anbefales det en behandling som retter seg mer mot foreldrene for at de skal finne nye strategier, og kommunisere med barnet på en måte som kan hjelpe dem å korrigere barnets atferd. Behandling som innebærer at foreldrene modifierer sin atferd kan være gunstig i tilfeller som dreier seg om for eksempel separasjonsangst eller depresjon. I tilfeller der barnet er engstelig for å være på skolen, kan behandlingen i større grad være rettet mot barnet (Kearney et al., 2005). Det kan for eksempel være å lære barnet teknikker som kan hjelpe dem å håndtere engstelsen i situasjoner eller aktiviteter som de gruer seg til.

2.2.1 Skolefobi og fobisk skoleangst

Begrepet skolevegrende atferd rommer ulike former for atferd hos barn som forårsaker eller bidrar til at de vegrer seg for skolen. Skolefobi eller fobisk skoleangst er ifølge Lie (2021 s.

25) angst eller redsel som er relatert til skolen og skolemiljøet. Begrepene brukes om hverandre og beskriver elever som i varierende grad er engstelige og redde for å være på skolen, og som følge av det ikke vil gå på skolen. Begrepet har flere fellestrekk med skolevegning, men viser til at det er angstproblemer som skaper skolevegrende atferd. Dette fenomenet karakteriseres ved at eleven er emosjonelt frustrert eller fortvilet over elementer eller situasjoner på skolen som fører til at de nekter å være på skolen (Lie, 2021, s. 26). Disse elevene er ofte usikre og har vanskeligheter med å takle sin egen sinnstilstand samt omgivelsene rundt seg på grunn av at disse oppleves skumle eller truende. Skolevegrende atferd som følge av fobisk skoleangst, er ofte sett i sammenheng med et mer generelt mønster av unngåelse hos elevene. Elevene kan være bevisst på at frykten de opplever er irrasjonell, men fordi de ikke mestrer tilstanden eller tankene sine vil de forsøke å unngå situasjoner som fører til at de opplever ubehaget. Dette kan resultere i at de nekter å gå på skolen fordi ting og situasjoner i skolemiljøet fremprovoserer angsten eller frykten (Lie, 2021, s. 26).

Ifølge Csóti (2003) er det tre aldersgrupper der skolefobi oftest blir oppdaget. Den første av aldersgruppen er fem til syv år, ofte med bakgrunn i separasjonsangst. Den andre er elleve til tolv år, og viser seg i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Den siste aldersgruppe er fra 14-16, år og har ofte sammenheng med andre psykiske plager som for eksempel depresjon. Skolefobi oppstår ofte for første gang ved skolestart som kan være første gang de er borte fra foreldrene en hel dag. Norske barn går som oftest i barnehage før de begynner på skolen. Likevel er denne overgangen en stor forandring som kan føre til engstelse hos noen elever. Andre forandringer kan også fremprovosere fobisk skoleangst, og dette kan også skje med eldre barn (Csóti, 2003, s. 18). For eksempel kan det oppstå etter en lengre periode borte fra skolen, for eksempel lange ferier eller lengre fravær på grunn av sykdom. Å komme tilbake til skolen kan i slike tilfeller oppleves ofte svært vanskelig, fordi relasjoner med medelever og lærere samt skolemiljøet kan ha forandret seg. Vanskeligheter som omhandler elevens sosiale deltagelse i miljøet på skolen, kan også være en faktor som kan trigge frykt for skolen. Følelse av å være upopulær, mangel på gode vennskap, eller opplevelse av å ikke mestre det faglige er eksempler på dette (Csóti, 2003, s. 18).

Lie (2021, s. 27) nevner flere risikofaktorer som kan utløse skolefobi hos elever. Flere av disse er nært knyttet til hjemmeforhold og foreldrene. Blant disse er elever som blir svært avhengige og knyttet til sine foreldre fordi de er overbeskyttende. Elever som er sterkt tilknyttet foreldrene og har en sterk avhengighetsrelasjon til dem, kan risikere å ikke utvikle

ferdigheter som er nødvendige for å klare å møte utfordringer på egenhånd. Barn som blir overbeskyttet kan tilegne seg den engstelsen de oppfatter hos mor eller far. Elever som har foreldre med utfordringer knyttet til sin mentale helse i form av depresjon eller angstlidelser, er også utsatt i større grad. Det samme gjelder for barn som ikke klarer å håndtere press i forhold til faglige utfordringer som de kan møte på skolen, og som over lengre tid kan føre til nederlagsfølelse. Fobisk skoleangst kan ofte medføre plager hos elevene som kan gå utover deres fungering både hjemme og på skolen. Engstelsen kan også prege barnet i den grad at det blir fysisk sykt. Forskjellen på skolefobi og elever som sporadisk viser motvilje mot å gå på skolen, er at førstnevnte alltid vil nekte å gå. Dette angstrelaterte problemet kan deles inn i akutt og kronisk skolefobi. Ved akutt skolefobi vil det vanligvis gå over etter tre måneder, og ved kroniske tilfeller kan det vedvare flere år (Lie, 2021, s. 27).

2.2.2 Separasjonsangst

Separasjonsangst viser til et barn med betydelig bekymring for at nærpersonen, ofte mor eller far, skal forsvinne ut av syne for barnet. Dette oppstår som regel tidlig i et barns liv, for eksempel i barnehagen. Enkelte barn kan imidlertid oppleve dette også i skoleårene (Øverland & Bru, 2016, s. 48). Denne formen for angst karakteriseres som regel ved at barnet gråter og klamrer seg til foreldrene. For et barn med separasjonsangst er det viktig at mor eller far er i nærheten til enhver tid, slik at de reduserer angsten sin. Dette kan komme til uttrykk ved at barnet ikke vil dra på skolen, og at de gråter når foreldrene følger dem på skolen og forlater dem der. Å begynne på skolen er ofte en stor overgang for disse barna. Det kan ta lang tid før de klarer å være igjen alene sammen med læreren og medelevene. Strategier og tiltak som kan gjøre overgangen lettere for elever med separasjonsangst, er for eksempel besøk på skolen i forkant av overgangen. Det vil gi dem mulighet til å bli kjent med læreren sin og de andre barna som skal begynne i klassen. I mange tilfeller reduseres denne angsten gradvis over tid ved at barnet opplever skolemiljøet som trygt. For noen barn vedvarer problemet, og det kan ha store konsekvenser for deres faglige og sosiale utvikling (Øverland & Bru, 2016, s. 48). Elever med separasjonsangst blir redde og usikre på skolen, og bruker mye energi på å bekymre seg over foreldrene som ikke er der. Det kan resultere i at det blir vanskelig å konsentrere seg om faglige aktiviteter og oppgaver, og derfor påvirke elevens faglige utvikling. Vedvarende separasjonsangst påvirker også den sosiale utviklingen, fordi disse elevene ofte har utfordringer knyttet til å utvikle relasjoner med medelever og delta i sosiale aktiviteter. Angsten kan altså forstyrre barnets faglige og sosiale

utvikling, som igjen kan fører til at angsten vedvarer og muligens forsterkes (Øverland & Bru, 2016, s. 48). Det er viktig at læreren kjenner igjen tegnene på separasjonsangst, slik at hen kan forsøke å trygge eleven. Tegn på denne formen for angst kan blant annet være at eleven uttrykker savn etter foreldrene og har hjemlengsel. Det kan også kjennetegnes ved at eleven har vanskeligheter med å konsentrere seg på grunn av bekymringstankene, noe som ofte fører til at hen ikke vil delta i det sosiale samspeillet på skolen. Læreren kan trygge eleven ved å forsikre om at foreldrene kommer tilbake for å hente hen når skoledagen er slutt. Jevnlig dialog med foreldrene kan være avgjørende for å redusere separasjonsangst. I noen tilfeller blir det å fungere på skolen svært vanskelig for barn med separasjonsangst. Da bør læreren samarbeide med foreldrene i tilretteleggingen for eleven, og eventuelt kontakte andre instanser, for eksempel helsesykepleier (Øverland & Bru, 2016, s. 49).

2.3 Pedagogisk forebyggende arbeid i skolen

Skolens forebyggende arbeid forutsetter en kartlegging av elever som står i faresonen for begynnende skolevegringsatferd (Lie, 2021, s. 97). Dette er nødvendig for å kunne intervensere tidlig for å igangsette forebyggende og tiltak. Intensjonen er blant annet å kartlegge elevens fraværsmonster og indikatorer på skoleavvisning. Å få en forståelse av og definere problemet er essensielt i det pedagogiske forebyggende arbeidet. Dette dreier seg om å beskrive tidlige tegn på den skolevegrende atferden hos den enkelte elev, og symptomene på de vanskene eleven har. Kartlegging av elever som viser skolevegrende atferd baseres på risikofaktorer hos eleven, og bør inkludere en undersøkelse av hvordan barnet fungerer sosialt, dets faglige fremgang, hjemme- og skoleforhold, personlighet, oppførsel og emosjonelle tilstand (Lie, 2021, s. 99). Man bør i tillegg registrere elevens fremmøte på skolen, og beskrive aspekter eller situasjoner i skolemiljøet som kan være årsaken til at eleven vegrer seg for å gå på skolen. Observasjon er en god metode for å identifisere og forstå problemer eleven blir eksponert for på skolen. Det kan bidra til å gi en bedre forståelse av den skolevegrende atferden og hvilke tiltak som bør bli iverksatt. Problematisk situasjoner hjemme og på skolen bør systematisk observeres, for eksempel atferden om morgenen når eleven drar på skolen, eller når de tar avskjed med foreldrene på skolen. Å observere interaksjoner med andre på skolen, situasjoner i løpet av skoledagen eleven unngår og elevens atferd i ulike situasjoner, er svært nyttig for videre tilrettelegging, utarbeiding og gjennomføring av tiltak (Lie, 2021, s. 100).

Det er viktig med kunnskap om elevens familieforhold og hvordan foreldrene reagerer på elevens skolevegrende atferd (Sewell, 2008, s. 407). I denne kartleggingen må foreldrene involveres. Dette er nødvendig fordi foreldrene kan gi mer detaljert informasjon om elevens familiebakgrunn og hjemmeforhold. Det er foreldrenes vurdering som skal danne grunnlaget for tiltak som gjøres på skolen for elever som viser skolevegrende atferd eller skoleangst (Lie, 2021, s. 101). Foreldrenes beskrivelser bør inneholde hvordan barnet fungerer hjemme, hvordan skolevegringen konkret viser seg, og hvordan foreldrene opplever at barnet fungerer i på skolen, samt beskrive hendelser i skolemiljøet. Denne informasjonen er svært nyttig for skolens vurdering av mulige årsaker til at eleven viser skolevegrende atferd (Lie, 2021, s. 102-103). Ved problematisk skolefravær er det i tillegg nødvendig med en kartlegging av skoleforhold. Det innebærer identifisering av problemer som kan være forløpere til skolefraværet, slik som problemer knyttet til faglige prestasjoner, emosjonelle og sosiale vansker, eller til situasjoner og hendelser på skolen. Denne kartleggingen setter dermed søkelyset på å avdekke eventuelle problemer eleven møter på skolen og som kan ha ført til at de ikke lenger vil på skolen (Lie, 2021, s. 103).

2.3.1 Strategier for intervensjon i forhold til elever med skolevegring

Skolens arbeid for å motvirke skolevegring bør både knyttes til eleven og selve skolevegringsatferden, samt miljøet på skolen og i hjemmet. Tiltakene må vurderes i forhold til disse faktorene, og iverksettes ut fra alvorlighetsgrad (Lie, 2021, s. 107). Skolerelaterte forebyggende tiltak handler om å skape et trygt og forutsigbart skolemiljø som fremmer gode relasjoner mellom lærere og elever, og mellom elevene. Dette kan være med på å styrke elevenes faglige prestasjoner. Relasjonsarbeid handler om å gi elevene følelsen av trygghet, tillit og tilhørighet på skolen (Lie, 2021, s. 109). Dersom lærere har negative holdninger til elevene, kan det skape stress og utvikles til angst for skolen. Undervisningen må tilpasses den enkeltes forutsetninger, slik at mestring av faglige krav kan oppleves (Lie, 2021, s. 109). Ved slik tilpasning reduseres sjansen for at elevene opplever nederlag og konsekvenser av dette, som i noen tilfeller kan være skolefravær. Forebyggende tiltak med hensikt om å skape et trygt og forutsigbart læringsmiljø vil blant annet fokusere på arbeid som skal forebygge mobbing, separasjonsangst og sosial angst (Lie, 2021, s. 110). Nettopp disse faktorene kan være grunnlaget for utvikling av skolevegring hos elever. Det er en klar sammenheng mellom mobbing og psykiske vansker hos elever som opplever dette, og det må derfor arbeides forebyggende mot mobbing. Separasjonsangst er vanlig hos elever som

begynner i første klasse. Foreldrene bør i disse tilfellene forsøke å hjelpe barnet til å bli mer selvstendig, og formidle at læreren overtar rollen som omsorgsgiver på skolen (Lie, 2021, s. 111). Det er også viktig at foreldrene ikke viser negativ holdning til skolen, fordi det kan smitte over på eleven og muligens forsterke engstelsen. Tiltak som kan redusere sosial angst hos elever kan ta utgangspunkt i å skape aksept i klassemiljøet om at alle har rett til å være seg selv. For å gjøre elever tryggere sosialt, kan læreren også legge fokus på hvordan elevene kan kommunisere effektivt (Lie, 2021, s. 113).

Kearney og Graczyk (2014, s. 5) har utarbeidet en modell der de tar i bruk en tiltakspyramide for å illustrere hierarkisk og systematisk hvilke tiltak som kan fungere for elever med skolevegring. Tiltakene bør være evidensbaserte og tilpasses den enkelte eleven det gjelder, skolen og hjemmet. Modellen er delt inn i tre nivåer i fargekoder som illustrerer alvorlighetsgraden av skolevegrende atferd. Det første nivået er den nederste og bredeste delen av pyramidemodellen. Den kalles universelle intervensjoner og er farget grønn for å signalisere at dette er tiltak som skal virke forebyggende mot skolefravær. Det andre nivået kalles målrettede intervensjoner. Dette nivået er den midterste delen av modellen og er farget gul for å illustrere intervensjoner som er rettet mot begynnende skolevegrende atferd. Det siste nivået, og toppen av pyramidens, er intensive intervensjoner som er farget rødt og viser til tiltak som er rettet mot elever som har alvorlige utfordringer og høyt skolefravær som følge av skolevegrende atferd. Tiltakspyramiden illustrerer hvordan skolen kan arbeide for å fremme oppmøte på skolen for elever (Kearney & Graczyk, 2014, s. 6).

Forebyggende arbeid står i fokus på det første nivået: universelle intervensjoner. Disse intervensjonene omhandler hele skolen og angår risikofaktorer ved skolemiljøet som kan føre til skolefravær og skolevegring. Eksempler på slike faktorer er utrygt skolemiljø, svake relasjoner med lærere og medelever og inkonsekvente regler og rutiner (Kearney & Graczyk, 2014, s. 6). Fokus på å skape et godt og trygt miljø, stimulere psykisk helse og foreldreinvolvering kan virke forebyggende, og dessuten bevisstgjøre skolens personell på tidlige tegn på skolevegring. Forebyggende arbeid kan bidra til å hindre at elever blir borte fra skolen. Det andre nivået, målrettede intervensjoner som skal hjelpe elever som har begynnende problemer i forbindelse med skolefravær, og bør inkludere foreldresamarbeid som er en essensiell faktor for å løse skolefraværproblemer. Tilrettelagt støtte og målsetting bør tilpasses den enkelte elev, samt forsøke å redusere elementer og hindringer i skolehverdagen som fremprovoserer atferden (Kearney & Graczyk, 2014, s. 9-10). Det siste nivået, intense intervensjoner, er tiltak for elever som har blitt helt borte fra skolen og som

krever en bevisst tilnærming der intensjonen er å oppnå deltids- eller heltidsoppmøte. Denne elevgruppen består hovedsakelig av elever i videregående skole, som står i fare for å ikke fullføre utdanningen på grunn av mangel på opptjente studiepoeng og karakterer. Tiltakene fra nivå 2 kan være utgangspunktet for tiltak på nivå 3, men med en betydelig videreutvikling. Alternativ utdanningsplan er et eksempel på tiltak for denne elevgruppen der det er rom for å endre oppmøtetidspunkt og timeplan. Kommunikasjon og samarbeid med hjemmet, og økt tilsyn til eleven i skolehverdagen er andre tiltak som kan fremme skolegang for denne elevgruppen (Kearney & Graczyk, 2014, s. 13). I tilfeller hvor eleven er borte fra skolen over lengre tid, kan det være behov for hjemmeundervisning. Dette er også noe foreldre gjerne ønsker, slik at barnet ikke mister faglig utvikling. Å være borte fra skolen i lengre perioder fører ofte til at frykten for å gå på skolen øker, og det blir vanskeligere å komme tilbake. Derfor er ikke hjemmeundervisning nødvendigvis den beste løsningen. Det er heller viktigere å fokusere på at eleven skal tilbake til skolen så raskt som mulig (Havik, 2016, s. 103).

3. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som er relevant for oppgavens tema og problemstilling, og som blir utgangspunktet for drøftingen av funnene i dette prosjektet. Jeg vil redegjøre for begreper og temaer som har kommet fram gjennom analysen av datamaterialet, og disse skal bidra til å støtte drøftingen av funnene senere i oppgaven. Kapittelet er delt inn i fire deler der den første omhandler anerkjennelse, og den andre handler om lærer-elev-relasjonen. Den tredje delen omhandler tilknytningsteori, og den siste dreier seg om samarbeidet mellom skolen og hjemmet.

3.1 Anerkjennelse

Ifølge Jordet (2020a, s. 51) er menneskets behov for anerkjennelse det mest grunnleggende psykologiske behovet. Sosialfilosofen Axel Honneth (2008) er sentral innenfor anerkjennelsesteori. Anerkjennelsesteorien til Axel Honneth (2008) baserer seg på at det eksisterer tre former for anerkjennelse som blir beskrevet som livssfærer: kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse. Å oppleve anerkjennelse innenfor alle tre sfærene er alle nødvendige for at mennesker utvikler fri selvrealisering, eller aktørskap, i sitt eget liv (Honneth, 2008, s. 182). Livssfæren om kjærlighet handler om å oppleve omsorg og varme fra mennesker man er nær, altså kjærlighet i et menneskes private sfære. Anerkjennelse gjennom kjærlighet bidrar til å gi mennesker en trygg selvfølelse (Jordet, 2020a, s. 52). Rettigheter dreier seg om å bli respektert i den offentlige sfæren, og er grunnlaget for et menneskes selvrespekt. Det handler om hvordan den enkelte opplever å bli respektert som et likeverdig individ med rettigheter, i det samfunnet de lever i (Jordet, 2020b, s. 100-101). Anerkjennelse som sosial verdsetting handler om å oppleve at ens prestasjoner eller ytelser innenfor de sosiale felleskapene verdsettes av andre. Dette er med på å legge grunnlaget for menneskers selvtillit (Honneth, 2008, s. 138). Ifølge Jordet (2020b, s. 116) må mennesker oppleve å bli anerkjent innenfor alle de tre formene for å kunne utvikle et sunt og trygt selvverd, som er en nødvendig forutsetning for aktørskap. Aktørskap handler om menneskets mulighet til å ta styring i eget liv og strekke seg mot sine livsmål (Jordet, 2020a, s. 52). Anerkjennelsesteorien fremmer betydningen av selvverdet til elever i skolen, og hvordan det påvirker deres mulighet for å lykkes. Selvverdet utvikles gjennom barnets erfaringer

gjennom livet, og påvirker hvordan de ser på seg selv og hvilke forventninger de har til å mestre skolen og livet generelt (Jordet, 2020b, s. 116-117).

Drugli (2012, s. 49) beskriver anerkjennelse som sentral i en god lærer-elev-relasjon. Skolen har som oppgave å anerkjenne elever slik at de opplever å bli verdsatt for den de er som individ, og ikke bare for hva de presterer faglig på skolen. Ifølge Linder (2012, s.35) skal det pedagogiske møtet mellom lærer og elev være preget av anerkjennelse for elevens opplevelse av sin virkelighet. Anerkjennelse kan bli ansett som et ideal lærere kan manøvrere etter. For å opprette en anerkjennende relasjon er det nødvendig at læreren er motivert, personlig engasjert og oppmerksom på elevens behov. Longva (2019, s. 82) mener at anerkjennelse er nøkkelen til utvikling av gode relasjoner. Det er avgjørende at elevene opplever at de blir sett av læreren og verdsatt som en del av fellesskapet. Anerkjennelse går blant annet ut på å lytte til, observere og forstå en annen persons opplevelse. Man må evne å sette seg inn i andres følelser, og akseptere deres rett til ha føle slik de gjør. Lek og humor kan være et godt utgangspunkt for lærere til å opprette kontakt med elever uten et eksplisitt faglig fokus. Det er også en fin mulighet for å styrke og skape relasjoner mellom elever i en gruppe. Noen elever kan oppleve slike aktiviteter som utfordrende eller skumle, og dette er noe lærere bør være oppmerksomme på slik at det kan tilrettelegges for en god opplevelse. Ofte blir lek og uformelle aktiviteter nedprioritert i skolen på grunn av at det mangler faglig innhold. Grunnen kan være at lærere opplever det som problematisk å prioritere dette i en hektisk skolehverdag (Longva, 2019, s. 83-84).

3.2 Lærer-elev-relasjonen

Kvaliteten på relasjonelle forhold er av stor betydning for livskvaliteten til alle mennesker. Elevers relasjoner til lærere er svært viktig i forhold til deres opplevelse av tilhørighet og at de betyr noe for fellesskapet (Linder, 2012, s. 25). Lærer-elev-relasjonen er avgjørende for både elevers og læreres trivsel i skolehverdagen. Dessuten har relasjonen også innvirkning på elevenes innsats, atferd og ikke minst læring i skolen (Drugli, 2012, s. 14).

Transaksjonsmodellen er et godt verktøy for å forstå relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 17). Den viser hvordan særegenheter ved eleven er i gjensidig samspill, altså transaksjoner, med andre faktorer i miljøet rundt, og hvordan elevens utvikling har sammenheng med dette. Samhandlingen vil ha betydning for hvilke transaksjoner som blir oppnåelige ved en senere anledning. Både eleven og miljøet rundt vil konstant være i

endring og tilpasse seg i forhold til hverandre. For elever som har vansker i skolesammenheng, er det viktig å ta hensyn til at deres utviklingsprosess kan være preget av diskontinuitet, både positivt og negativt, sett i lys av transaksjonsmodellen. Ved å ta hensyn til dette kan man iverksette tiltak for å sikre god kvalitet på miljøet rundt eleven, for eksempel ved å sikre gode lærer-elev-relasjoner (Drugli, 2012, s. 18).

Gode og trygge lærer-elev-relasjoner kan være utgangspunkt for samregulering (Juveli & Peters, 2020, s. 48). Samregulering, i forbindelse med denne relasjonen, handler om hvordan lærerens trygge og aktive tilstedeværelse kan bidra til at elever som er følelsesmessig ute av seg klarer å finne ro. Det er kvaliteten på relasjonen læreren har til hver enkelt elev som avgjør hvor trygt det oppleves for elevene å være i klasserommet. En lærer som har en trygg og rolig tilstedeværelse i klasserommet, vil smitte over på elevene (Juveli & Peters, 2020, s. 48). Mikkelsen (2019, s. 27) diskuterer hvor viktig det er for elever å oppleve å bli sett av læreren, sett i sammenheng med læreres relasjonsledelse med elevenes danning i fokus. Opplevelsen av å bli verdsatt for den man er som person, henger tett sammen med elevens opplevelse av å bli sett av læreren. Det å ikke bli verdsatt av læreren kan resultere i at elever ikke verdsetter seg selv i skolesammenheng (Skrøvset et al. 2017, s. 51).

Begrepet takt, eller taktfullhet, beskriver hvordan lærere kan møte elever med en sensitivitet for deres opplevelser gjennom dialog. Det handler om lærerens evne til å kunne sette seg inn i andres situasjon og leve seg inn i deres opplevelser. Denne måten å være på krever tilstedeværelse, og en bevissthet om hva situasjonen handler om. Å opptre taktfullt som lærer innebærer blant annet at man er oppmerksom og lyttende ovenfor elevene, slik at de føler seg sett. I relasjonsarbeidet er det viktig at læreren tilrettelegger for at elevene får uttrykke sine egne opplevelser og blir møtt på en slik måte at de føler seg verdsatt. I et dannelsesperspektiv er det essensielt at elever utvikler selvtillit i sin egen dømmekraft. (Mikkelsen, 2019, s. 27-28). En god relasjon er preget av tillit. Det innebærer at vi stoler på og har tiltro til et annet menneske. For å skape tillit i lærer-elev-relasjonen krever det at partene gir av seg selv, noe som setter dem i en sårbar posisjon på grunn av risikoen for å bli avvist. Læreren må vise at hen er der for elevene, og bryr seg om dem. Tilliten etableres gradvis ved at læreren viser seg som en forutsigbar voksenperson som holder avtaler og viser forståelse (Drugli, 2012, s. 51-52).

Et sentralt trekk ved gode relasjoner mellom mennesker er at vi forsøker å forstå hverandre. Vi prøver å ta en annens perspektiv for å kunne justere oss etter våre egne og andres behov (Lund, 2012, s. 88). I denne prosessen reflekterer vi uavbrutt og fortolker verden rundt oss.

Her kan begrepet mentalisering, hjelpe oss til å forstå mer av hva som skjer i denne prosessen. Begrepet dekker vår metakognitive evne til å reflektere over våre egne og andres følelser og tanker, og er noe som for det meste skjer automatisk og ubevisst. Våre refleksjoner og tolkninger av andres mentale tilstand påvirker hvordan vi oppfører oss. Mentalisering innebærer både refleksjon over hvordan man selv blir oppfattet av andre, samt forsøk på å forstå hva andre tenker og føler. Våre refleksjoner og tolkninger av andres sinnstilstand kan imidlertid være feilaktige. Det kan føre til misforståelser som kan skape konflikter og utfordringer i en relasjon. Vi vil aldri kunne forstå hverken oss selv eller andre helt og holdent (Lund, 2012, s. 88-89).

3.3 Tilknytning

Tilknytningsteorien handler om de sterke emosjonelle båndene som eksisterer mellom mennesker, og den ble utviklet av psykologene John Bowlby og Mary Ainsworth på 70-tallet (Drugli, 2012, s. 21). Denne teorien blir ofte sett i sammenheng med små barn og deres tilknytning til sin primære omsorgsperson. Sentralt innen tilknytningsteori er også forståelsen av at et barns tilknytning til den primære omsorgsgiveren vil påvirke livet senere i stor grad. Denne teorien kan bidra til økt forståelse for elevers tilknytningsatferd, og hvordan den kan ha innvirkning på deres skolegang. Tilknytningsproblemer, som er et resultat av faktorer i oppveksten, kan føre til at elever får problemer med å skape gode relasjoner på skolen. Bevissthet rundt dette kan hjelpe lærere å møte disse elevene på en god måte (Drugli, 2012, s. 21).

Tilknytningsteori kan gi en bedre forståelse av mentaliseringsevnen vår.

Tilknytningsmønsteret starter i begynnelsen av livet, og for de fleste påvirkes det i størst grad av foreldrene våre. Tilknytningsmønsteret kan være preget av trygghet eller utrygghet, og det påvirker hvordan individer møter andre mennesker og former relasjoner. Gjennom hele livet utvikles tilknytningsmønsteret gjennom de relasjonene vi har til andre mennesker. Noen som i utgangspunktet har hatt et trygt mønster kan utvikle utrygghet på grunn av negative erfaringer i en ny situasjon, rolle eller relasjon. For eksempel kan en elev som får negative opplevelser i en relasjon eller situasjon, utvikle svekket mentaliseringsevne (Lund, 2012, s. 90).

Tilknytningsteori kan gi bedre innsikt i relasjonen mellom lærere og elever (Drugli, 2012, s. 20-21). Spesielt gjelder dette i de tilfellene der denne relasjonen er vanskelig å etablere eller

er preget av utfordringer. Det er et klart skille mellom tilknytning og avhengighet. Et barn med trygg tilknytning til sine omsorgspersoner vil som regel vise interesse i å utforske nye omgivelser. Ifølge Bowlby (1982, s. 668) er tilknytningsatferd all form for atferd som bidrar til at en person utvikler og opprettholder nærhet til en annen person som hen ser på som bedre egnet til å takle og håndtere verden. Et barn vil ofte henvende seg til omsorgspersoner i situasjoner preget av at hen er sliten, trøtt eller syk. Bowlbys teori er basert på småbarn og deres tilknytning til den primære omsorgsgiveren. Barn har ofte en person de er spesielt knyttet til som de helst vil henvende seg til når de er redde eller ønsker omsorg. For mange er dette morsfiguren, men dersom denne personen ikke er i nærheten, nøyer de fleste barn seg med andre mennesker de kjenner (Bowlby, 1982, s. 670).

Elever har med seg tilknytningshistorien de har fått gjennom oppveksten når de kommer til skolen, og den kan prege hvordan de skaper nye relasjoner med lærere og medelever. Ifølge Drugli (2012, s. 23) kan tilknytningen et barn har til sine nærpersoner deles inn i fire ulike mønstre: trygg, unnvikende, ambivalent og desorganisert tilknytning. *Trygg tilknytning* viser til at barnet har tillit til tilknytningspersonen fordi de vet at de vil gi trøst og støtte når han eller hun trenger det. Denne typen tilknytningsmønster er positivt for barnets utvikling på grunn av at det både er rom for nærhet og adskilthet. Barnet er vant til å få utforske omgivelser i fred, samt få hjelp og sympati når de føler behov for det. Sensitiv omsorg over lengre tid er den viktigste faktoren som fremmer trygg tilknytning, og foreldrenes evne til å respondere på barnets behov har stor innvirkning på dette (Drugli, 2012, s. 23).

Unnvikende tilknytning er en form for utrygg tilknytning der den voksne tilknytningspersonen ofte ikke har vist barnet nok sensitiv omsorg for deres behov. Barn med dette tilknytningsmønsteret vil ofte vende seg bort fra interaksjon med tilknytningspersonen, og søker heller ikke støtte og trøst av hen. Emosjonell og fysisk nærhet er ofte noe disse barna unngår, fordi de er vant til at voksenpersonen ikke er interessert og støttende. Den voksne har ikke stilt opp for barnet når det har hatt behov for det, og derfor har barnet lært at han eller hun må klare seg selv (Drugli, 2012, s. 24).

Ambivalent tilknytning er også en form for utrygg tilknytning, men skiller seg fra det unnvikende mønsteret ved at tilknytningspersonen er uforutsigbar overfor barnet. Det betyr at noen ganger viser den voksne omsorg og støtte når barnet har behov, og andre ganger er den voksne ikke tilgjengelige for å gi barnet dette. Det er tilknytningspersonens behov som er utgangspunkt for samspillet med barnet. Barn med denne tilknytningen til sine foreldre blir gjerne oppfattet som klengete, masete og lite selvstendige. De er også svært opptatt av å

være i nærheten av, og få oppmerksomhet fra foreldrene. Dette fører til at barnet, som helst vil være sammen med tilknytningspersonen, ikke engasjerer seg i lek med andre barn eller utforsker miljøet rundt seg. Denne tilknytningen er ikke på barnets premisser, og det kan føre til misnøye og usikkerhet overfor den voksne, samtidig som de ofte vil søke å gjøre foreldrene fornøyd (Drugli, 2012, s. 24).

Desorganisert tilknytning utvikles ved at interaksjoner mellom barnet og tilknytningspersonen er preget av at barnet er redd for den voksne. Denne situasjonen er svært vanskelig for barnet, fordi de er redd for den personen som de skal henvende seg til ved behov for omsorg. Når barn har dette tilknytningsmønsteret, er det ofte et resultat av alvorlig omsorgssvikt, og det kan føre til at barnet tar på seg rollen som voksen i hjemmet. Konsekvensene av dette tilknytningsmønsteret er blant annet at barnet ofte får problemer på skolen, både faglig og sosialt. De er i tillegg også utsatt for å utvikle psykiske problemer, for eksempel depresjon. Med fokus på å skape en god relasjon og bevisst innsats fra lærerens side, kan elever med desorganisert tilknytningsmønster oppnå en trygg tilknytning til læreren (Drugli, 2012, s. 25).

3.4 Samarbeid mellom hjem og skole

Relasjonen mellom lærere og foreldre er et viktig utgangspunkt for samarbeidet mellom hjemmet og skolen. Læreren har et stort ansvar i møte med foreldre og elever fordi de er i en sårbar posisjon, mens læreren er den profesjonelle parten. Kvaliteten på samarbeidet mellom lærere og foreldre avhenger i stor grad av den enkelte lærerens interesse for å kommunisere med foreldrene, og holdningen de har i møtet med dem. To viktige aspekter ved skole-hjem-samarbeidet er at foreldrenes engasjement er vesentlig for elevens skolegang, og at lærernes oppmerksomhet på foreldrenes perspektiver, kan være avgjørende i forhold til å utløse deres ressurser og engasjement for skolegangen til eleven. Å lykkes i dette samarbeidet kan ha stor betydning for den enkelte elev, og for læringsmiljøet (Samnøy, 2015, s. 11).

3.4.1 Forutsetninger for et godt samarbeid

Hvordan og hvor ofte kontakten mellom læreren og foreldrene foregår, er viktige elementer for å etablere et godt samarbeid. Det er lærerens ansvar å tilrettelegge for at kontakten ikke er ensidig, men at den er gjensidig på en måte som fungerer både for lærer og foreldre.

Oppstarten av et nytt skoleår er en god mulighet for å skape gode relasjoner og rutiner for samarbeidet, for eksempel ved at læreren tydeliggjør forventninger knyttet til dette. Det er da svært viktig at dette følges opp fra skolens side, hvis ikke kan det risikere at foreldrene mister tillit til de rutinene skolen har utarbeidet (Samnøy, 2015, s. 25).

Overganger i skoleløpet, for eksempel å begynne i førsteklasse, svært sårbare perioder for noen elever (Samnøy, 2015, s. 63). For de fleste passerer disse overgangene helt fint, og derfor kan det oppleves svært sårt for de elevene og deres foreldre som opplever utfordringer i forbindelse med dette. I tilfeller der elever har utfordringer på skolen, er det ekstra viktig at samarbeidet fungerer, og at det er god kontakt med hjemmet. Et godt samarbeid kan forbedre elevens situasjon og hindre at vanskene utvikles i negativ retning, og det vil ofte være enklere å finne tiltak som fungerer. I samarbeidet med foreldrene til elever som har det vanskelig, er det avgjørende at foreldrene opplever at læreren ser og bryr seg om eleven, og at skolen og foreldrene samarbeider om å gi den støtten som behøves. Det er også nødvendig at foreldrene får informasjon fra læreren om hvilke tiltak skolen iverksetter, slik at de kan bistå og følge opp hjemme (Samnøy, 2015, s. 28).

Når det gjelder kommunikasjonen i profesjonell relasjonsbygging, for eksempel mellom lærer og foreldre, er det viktig at partene viser respekt for hverandres ulikheter. Dette avhenger av at man er nysgjerrig på hvem den andre parten er, ved å vise oppmerksomhet og lytte etter hva som blir uttrykt. Det er også sentralt at man i den profesjonelle relasjonsbyggingen er sensitiv og tilpasser seg den andre ut fra den responsen man får (Samnøy, 2015, s. 51). I tilfeller hvor læreren er bekymret for om en elev har det bra på skolen, bør læreren og skolen ta kontakt med foreldrene før det settes i gang tiltak. Å komme i gang med foreldresamarbeidet tidlig, gir en mer effektiv løsning enn å avvente og se hvordan elevens utfordring utvikler seg. Tillit er viktig i et samarbeid. Det kommer ikke av seg selv, men utvikles over tid. I samarbeidet er det også vesentlig at foreldrene opplever å bli møtt med respekt, og at de får delta i utarbeidingen av tiltak. Med disse faktorene til grunn vil forholdene ligge til rette for et anerkjennende og gjensidig samarbeid. Det er viktig at samarbeidsmøtene alltid setter søkelys på elevens beste (Kreyberg, 2016, s. 281).

4. Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for mine valg i forhold til forskningsdesign og metode for å kunne besvare problemstillingen min på best mulig måte: *Hvilke erfaringer har lærere med å tilrettelegge og bedre skolehverdagen for elever som viser skolevegrende atferd i tidlig skolealder?* Jeg vil gjøre rede for metodiske valg som er gjort gjennom hele arbeidsprosessen i prosjektet. Først beskrives valg av vitenskapsteoretisk tilnærming, vitenskapelig metode, og hvorfor jeg har valgt å bruke kvalitativ metode i dette prosjektet. Videre beskriver og redegjør jeg for valget av å anvende kvalitativt forskningsintervju som metode for innhenting data, og hvordan jeg har gått frem i dette prosjektet. Gjennomføringen av datainnsamlingen, utvalget og en beskrivelse av analyseprosessen blir deretter presentert, og til slutt drøftes forskningens kvalitet.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Valget av vitenskapsteoretisk ståsted er basert på forskningens tematikk og innfallsvinkel. Jeg er ute etter å få innsikt i læreres erfaringer og perspektiver på arbeidet med elever som viser skolevegrende atferd. For å oppnå dette, har jeg valgt å anvende kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. Fenomenologisk tilnærming er svært ofte benyttet innen kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Med fenomenologi kan man både referere til fenomenologisk filosofi av Edmund Husserl, samt fenomenologi som kvalitativt forskningsmetode (Johannessen et al., 2010, s. 82). Filosofien omhandler læren om fenomener slik de framstår for mennesker gjennom sansene. Fenomenologi viser til en tilnærming der man ønsker å utforske menneskers erfaringer med et gitt fenomen. Sentralt for fenomenologien som forskningsdesign er at forskeren vil forsøke å finne meningen med et fenomen gjennom perspektivene og opplevelsene til personene som deltar i forskningen (Johannessen et al., 2010, s. 82). I dette prosjektet er fenomenet læreres erfaringer med elever som viser skolevegrende atferd i tidlig skolealder.

Fenomenologi som vitenskapsteoretisk retning skiller seg ut blant annet ved at fokuset ligger på fenomenene slik de fremstår for oss fra et førstepersonsperspektiv (Kvarv, 2021, s. 99). Det grunnleggende for fenomenologien er hvordan fenomener oppleves gjennom menneskers sanseintrykk. Fenomenologien tar utgangspunkt i at det ikke foreligger en objektiv virkelighet, men at det er den subjektive forståelsen som er i fokus. Det er

menneskenes erfaring med og opplevelse av fenomenet som er betydningsfullt. Ved å anvende en fenomenologisk tilnærming til forskning, er forskeren opptatt av få innsikt i hvordan verden oppleves konkret for menneskene man studerer (Dalland, 2017, s. 45). På grunn av at jeg er interessert i å finne ut hvilke erfaringer lærere har med et bestemt fenomen, nemlig elever som viser skolevegrende atferd, kan en fenomenologisk tilnærming gi mulighet for å undersøke fenomenet slik det fremstår for dem.

Begrepet livsverden er sentralt i fenomenologisk tenkning, og viser til den verdenen vi lever i slik vi opplever den gjennom sansene våre (Kvarv, 2021, s. 100). Det er mennesket som skaper virkeligheten, og målet med en fenomenologisk tilnærming innen forskning er i det store og hele å få innblikk i noens livsverden. Man må forstå mennesket for å kunne opparbeide en forståelse av virkeligheten (Johannessen et al., 2010, s. 83). I denne studien ønsker jeg å få innsikt i den enkelte lærers profesjonelle livsverden, altså læreres erfaringer og perspektiver fra deres yrkesliv og arbeidshverdag. Jeg har benyttet semistrukturerte intervjuer for å samle inn et datamateriale som utelukkende består av førstepersonserfaringer og -perspektiver. Med en fenomenologisk tilnærming er det også viktig at forskeren er åpen for deltakernes erfaringer. Man må forsøke å forstå de avgrensede fenomenene man er opptatt av gjennom det deltakerne sier. Forskeren skal forsøke å beskrive omverdenen og fenomenet slik den blir gjengitt av informantene. Sentralt i fenomenologien er forståelsen for at den virkelige virkeligheten er slik mennesker forstår den (Thagaard, 2018, s. 36). Dette er grunnleggende perspektiver jeg har tatt hensyn til og integrert i den metodiske arbeidsprosessen.

Forskning med et fenomenologisk perspektiv kan gjøres på forskjellige måter, men de vanligste fasene er forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering (Johannessen et al., 2010, s. 83). Forberedelsesfasen innebærer blant annet å sette seg inn i hva en fenomenologisk tilnærming innebærer, og hvordan fenomener erfares av mennesker. Alle perspektiver og opplevelser mennesker har er forbundet med deres fortolkning og det er nettopp denne fortolkningen man som forsker er opptatt av å studere. Det er også i denne fasen at man ofte forsøker å formulere problemstilling, og den bør peke på meningen med erfaringene og fenomenet man ønsker å undersøke (Johannessen et al., 2010, s. 83). Selv begynte jeg arbeidsprosessen med å utarbeide en prosjektskisse, der jeg blant annet beskrev fenomenologi og begynte formuleringen av prosjektets problemstilling. Datainnsamling er den fasen der man innhenter informasjon, eller data, fra mennesker som har erfaring med det aktuelle fenomenet man forsker på. Det kan gjøres gjennom å intervjuere informanter som

egner seg ved at de har erfaring eller opplevelser med fenomenet. I denne studien har jeg intervjuet lærere om deres erfaringer med elever som viser skolevegrende atferd. I denne fasen er det viktig at man bevisstgjør seg selv på hvordan man selv fortolker fenomenet. Dette er essensielt fordi man må kunne forstå sitt eget fortolkningsmønster før man forsøker å forstå andre mennesker (Johannessen et al., 2010, s. 83). I analyse- og rapporteringsfasen skaffer man seg først et helhetsinntrykk av datamaterialet og velger ut hva som skal tas med videre til selve analysen. Deretter gjøres en systematisk analyse av fenomenene, eller aspekter ved et fenomen, som informantene opplever mening med. Ved flere intervjuer sammenfattes disse slik at de kan sees i sammenheng med hverandre (Johannessen et al., 2010, s. 83). Jeg har tatt utgangspunkt i tematisk analyse da jeg analyserte datamaterialet. Gjennom analysen og presentasjonen av funn, har jeg inntatt en fenomenologisk tilnærming til empirien. Jeg vil beskrive analysen og redegjøre for dette senere i kapittelet.

4.2 Kvalitativ metode

Med utgangspunkt i studiens problemstilling, var det naturlig å anvende kvalitativ metode og benytte meg av intervju som metode for datainnsamlingen. Problemstillingens ordlyd krever en metodisk tilnærming som åpner for muligheten til å få innblikk i læreres personlige erfaringer og opplevelser med elever som viser skolevegrende atferd. Kvalitativ metode er et godt utgangspunkt for å fordype seg og få en større forståelse av fenomener og deres påvirkning i samfunnet (Kvarv, 2021, s. 156-157). Jeg valgte å benytte en kvalitativ tilnærming fordi jeg ønsket å få tilgang til førstepersonsperspektiver, slik at datamaterialet kan besvare studiens problemstilling. Kvalitative metoder gransker livet innenfra, dvs. et innsideperspektiv, og jeg mener dette viser hvorfor denne tilnærmingen egner seg godt for denne studien.

Ifølge Thagaard (2018, s. 11) kan kvalitative metoder bidra til å gi innsikt i sosiale fenomener. Intervju og observasjon er de to metodene som ofte blir benyttet i kvalitativ forskning, og gir forskeren mulighet til å få innsyn i intervjuobjektens synspunkter, opplevelser samt deres selvforståelse. Kvalitative metoder passer godt når man ønsker å se nærmere på personlige erfaringer og personers liv (Thagaard, 2018, s. 12). Kvalitative metoder innebærer også at forskeren kommer tett på, men samtidig bringer også denne nærheten med seg noen utfordringer. Det skjer ofte at prosjekter må justeres og tilpasses når forskeren begynner gjennomføringen av valgt metode (Tjora, 2017, s. 15). Selv har jeg blant

annet måttet omformulere problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennom arbeidet med dette prosjektet, fordi jeg gjennom prosessen har sett at det har vært nødvendig å presisere og spisse disse. Kvalitativ forskning fokuserer blant annet på forståelse og nærhet til feltet. Det er også vanlig å benytte en induktiv framgangsmåte til fordel for en deduktiv. En teori- eller hypotesedrevet forskningsprosess er deduktiv, mens induktiv viser til en eksplorerende og empiridrevet strategi gjennom forskningsprosessen (Tjora, 2017, s. 24). Den induktive framgangsmåten ligger til grunn for arbeidsprosessen i denne studien.

4.2.1 Intervju som metode

Jeg har valgt å benytte intervju som forskningsmetode i denne studien, for å få tilgang til førstepersonsperspektivet på fenomenet jeg undersøker. Et intervju er en samtale mellom mennesker som har en avklart hensikt og en form for struktur. Forskningsintervju skiller seg fra andre intervjuer ved at det går mer i dybden enn de dagligdagse samtalene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å få innblikk i informantenes dagligliv ut fra deres egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-47). Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet forsøker man å forstå sosiale fenomener og dets betydning hos den som blir intervjuet, og dette er grunnen til at jeg valgte nettopp dette som metode for innsamling av datamateriale. Valget har også blitt påvirket av den vitenskapelige tilnærmingen jeg har valgt, fenomenologi. Intervju egner seg godt som metode i forskning med en fenomenologisk tilnærming, fordi fenomenologien har vært vesentlig for utviklingen av forståelsesmåten i det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) beskriver det semistrukturerte livsverdenintervjuet som en form for forskningsintervju. Det kjennetegnes ved at hensikten er å innhente beskrivelser fra informantens livsverden, for deretter å fortolke betydningen av deres erfaringer og perspektiver. Jeg valgte å benytte meg av semistrukturert intervju i dette prosjektet. Ved gjennomføring av denne formen for intervju, brukes intervjuguiden som et fleksibelt hjelpemiddel med mulighet for å gjøre justeringer underveis (Johannessen et al., 2010, 147). Det er derfor mulighet for å endre på rekkefølgen man stiller spørsmålene, stille ulike spørsmål og gå inn på forskjellig tematikk ut fra hvordan samtalen utvikler seg. Dette var noe jeg selv erfarte som nyttig under gjennomføringen av intervjuene for å få samtalen til å flyte bedre. Denne intervjuformen ble valgt for dette prosjektet fordi jeg ønsket innsikt i informantens erfaringer og var opptatt av at alle skulle dele erfaringer fra de

forhåndsbestemte temaene jeg hadde fastsatt. Det er viktig at man som forsker er bevisst på at det semistrukturerte livsverdenintervjuet gir et datamateriale som utelukkende er basert på subjektive perspektiver. Intervjuet skiller seg fra den dagligdagse samtalen, som ofte baserer seg på faktaorienterte spørsmål, ved at det i større grad stilles meningsspørsmål. Det er grunnleggende at intervjueren spør informantene om både meningsspørsmål og faktaspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

4.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden (se vedlegg 3) jeg har utarbeidet til dette prosjektet har en variasjon av de ulike spørsmålsvariantene og en gjennomtenkt dramaturgisk struktur. Intervjuguiden er intervjuerens manuskript som gir det formelle intervjuet en struktur (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Et semistrukturert livsverdenintervju fokuserer på forskerens forhåndsbestemte temaer, men er typisk verken strukturert eller åpent (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene da jeg utarbeidet intervjuguiden. Semistrukturerte intervjuguider er vanligvis inndelt i temaer som forskeren ønsker å få informasjon om fra informantene for å kunne svare på sin problemstilling. Forskningsspørsmålene til dette prosjektet har vært utgangspunkt for utformingen og formuleringen av spørsmålene. Videre kan man også ha underspørsmål som skal bidra til å sikre at alle de ulike temaene blir dekket (Johannessen et al., 2010, s. 139).

Rekkefølgen på temaene i intervjuet har innvirkning på kvaliteten. Det kan være en fordel å starte med nøytrale spørsmål som er lette å snakke om, og deretter bevege seg inn på emner som kan være mer emosjonelt ladede. Intervjuet bør også avsluttes med nøytrale temaer for å tone ned det emosjonelle nivået (Thagaard, 2018, s. 100). Dette hadde jeg i bakhodet da jeg planla intervjuguiden. Jeg ønsket å møte informantene på en åpen måte med hensikten om å la deres uttalelser bli grunnlaget for videre arbeid med teoriforankring og analysearbeid. Min intervjuguide (se vedlegg 3) ble strukturert i fire hoveddeler som kombinert skulle hjelpe meg å svare på min problemstilling. Den første delen handlet om informantene og deres bakgrunn, der jeg blant annet stilte spørsmål som omhandlet utdanning og arbeidserfaring. Dette var dynamiske spørsmål som har som formål å skape en god intervjuinteraksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Den neste delen handlet om lærernes erfaringer med elever som viser usikkerhet. Her valgte jeg bevisst å ikke si så mye om hva jeg legger i begrepet, for å ikke utelukke interessante perspektiver og erfaringer fra informantene. Jeg la min egen forforståelse til side i tråd med en fenomenologisk tilnærming. Den neste delen

omhandlet spørsmål om lærernes erfaring med arbeid og tilrettelegginger i skolehverdagen for elever som viser skolevegrende atferd, og siste del gjaldt lærernes samarbeid i deres arbeid med disse elevene. For å runde av intervjuet avsluttes intervjuguiden med spørsmål om informanten ønsket å legge til noe, eller om de hadde noe på hjertet som de ikke hadde fått sagt.

4.3 Praktisk gjennomføring

Under vil jeg presentere utvalget i prosjektet, gjennomføringen av intervjuene og deretter en redegjørelse for hvordan jeg analyserte datamaterialet.

4.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Jeg har benyttet meg av strategisk utvelgning av informanter, som betyr at jeg bevisst har søkt informanter som har erfaringer og kvalifikasjoner som er relevant for studiens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). Problemstillingen for prosjektet gjorde det naturlig å lete etter informanter som har erfaring fra læreryrket og som har arbeidet på småtrinnet i skolen.

Søknaden til Norsk samfunnsvitenskapelig database (NSD) for dette prosjektet ble godkjent i slutten av september i 2021 og jeg fikk klarsignal til å starte prosjektet (se vedlegg 1). Jeg begynte rekrutteringsprosessen med å henvende meg til mine tidligere praksislærere, og forhørte meg om de kunne peke meg i retningen av informanter som kunne være aktuelle å spørre. En informant ble rekruttert med denne fremgangsmåten. Jeg tok videre kontakt med en rektor ved en skole og presenterte kort prosjektet mitt i håp om at rektoren kunne sette meg i kontakt med lærere ved skolen. Dette resulterte i ytterligere fem informanter fra denne skolen, og jeg så meg fornøyd med antallet. Antall informanter bør ikke være for høyt ved bruk av kvalitative intervjuer, fordi etterarbeidet og analysen av datamaterialet er tidkrevende. Likevel er det viktig å ha nok informanter til å kunne svare på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 59). Thagaard benytter begrepet metningspunkt i forhold til vurderingen av størrelsen på utvalget. Utvalgets størrelse kan regnes som tilstrekkelig dersom man kommer fram til at flere informanter ikke vil gi studien større forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 59). I ettertid ser jeg at utvalget i denne studien kunne vært større, og at det kunne vært positivt. Likevel vil jeg argumentere for at det utvalget som blir

presentert er tilstrekkelig på grunn av prosjektets tidsramme. Det var noe vanskelig å få tak i informanter, og gjennomføringen av intervjuene, transkribering og analyse har vært tidkrevende. Jeg vurderte også empirigrunnlaget som rikt nok til å gå videre i prosessen, fordi jeg så at temaer begynte å gå igjen blant de ulike informantene.

Jeg har valgt å ikke presentere lærernes bakgrunn hver for seg for å ivareta informantenes anonymitet. Utvalget består av lærere fra to ulike skole og informantene har arbeidet som lærer fra 18 til 35 år. Alle lærerne har arbeidet på førstetrinn og på andre klassetrinn i småskolen, og flere har også erfaring som lærer for eldre elevtrinn på barneskolen.

Informanter med erfaring fra småtrinnet var noe jeg var spesifikt på utkikk etter da jeg søkte etter informanter. Dette var fordi problemstillingen er rettet mot elever i tidlig skolealder, dvs. elever fra 1. trinn til og med 4. trinn. Utover det hadde jeg ingen krav til lengde på yrkesaktivitet, utdanning, alder eller kjønn. Utvalget består av lærere som har gjennomført førskolelærerutdanning med videreutdanning, og lærere som har gjennomført allmennlærerutdanning med videreutdanning. I utvalget er flere aldersgrupper og begge kjønn representert.

4.3.2 Gjennomføring av intervjuer

Før jeg gjennomførte intervju med informanter, ønsket jeg å ha et pilotintervju. Jeg fikk en medstudent til å hjelpe meg med dette. Det var svært lærerikt fordi jeg gjennom denne øvelsen ble oppmerksom på hvordan jeg stilte spørsmålene og hva slags svar jeg kunne forvente å få. Det ga meg også mulighet til å teste lydopptak og hvordan dette fungerte. Etter pilotintervjuet gjorde jeg noen justeringer i formulering av spørsmål og fjernet og la til noen punkter på intervjuguiden.

Alle intervjuene ble gjennomført i november 2021. Jeg foreslo til alle informantene at jeg kunne komme til skolen de arbeider på og gjennomføre intervjuet der. Dette takket alle ja til. Intervjuene ble gjennomført i møterom på skolene i tråd med smittevern og en-meterregelen, på grunn av pandemisituasjonen. Å utføre intervjuet på et sted der informanten føler seg trygg, er et godt utgangspunkt for å skape en mer avslappet atmosfære (Tjora, 2017, s. 121). Det er intervjuerens ansvar å lytte oppmerksomt, tilpasse seg etter innspill fra informanten og skape en atmosfære som er behagelig (Thagaard, 2018, s. 93). Jeg spurte informantene om vi kunne gjennomføre intervjuet på et rolig sted der vi kunne være uforstyrret og slik sikre at lydopptakene ble av god kvalitet. Informasjonsskriv med samtykkeskjema ble sendt

på mail på forhånd av intervjuet, slik at informantene skulle få et innblikk i hva vi kom til å snakke om (se vedlegg 2). Alle intervjuene startet med at jeg informerte om prosjektets hensikt og gjentok deres rettigheter, som også ble informert om i informasjonsskrivet de hadde mottatt på mail i forkant av intervjuet. Jeg understreket også at de når som helst kunne trekke sitt samtykke. Før jeg møtte informantene til intervju, hadde jeg fått deres muntlige samtykke, og før det formelle intervjuet med lydopptak startet fikk jeg også informantenes skriftlige samtykke. På de tre første intervjuene tok jeg også en rask test av lydopptakeren, for å sikre at det ikke var noen tekniske problemer (Dalland, 2017, s. 87).

Jeg har som tidligere nevnt valgt å operasjonalisere begrepet skolevegrende atferd til formuleringene *elever som viser usikkerhet og hjemlengsel på skolen* i gjennomføringen av intervjuene for å ikke legge begreper i munnen på informantene. Det er en pragmatisk innstilling, som kan sees i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen jeg har benyttet i denne studien. Dette valget tok jeg med bakgrunn i at jeg ikke ønsket å benytte et begrep som kunne virke hemmende under innhenting av datamaterialet, ved at informantene ble usikre på om deres erfaringer er relevante eller innenfor temaet. Under intervjuene opplevde jeg alle informantene som villige til å snakke om temaet og fortelle om sine erfaringer. Under gjennomføringen så jeg at det var en fordel å ha valgt semistrukturert intervju, fordi det ga meg mulighet til å endre på rekkefølgen i spørsmålene og omformulere slik at det ble mer flyt i samtalen. Flere ganger skjedde det at informantene supplerte på et tidligere stilt spørsmål. I de tilfellene der informantene virket usikre på hva jeg mente med et spørsmål, stilte jeg det på nytt på en annen måte. Det varierte også hvor mye hver informant hadde å si om de ulike spørsmålene, og noen fikk derfor flere oppfølgingsspørsmål for å oppmuntre til å gi utdypende informasjon (Johannessen et al., 2010, s. 139). På forhånd hadde jeg beregnet at intervjuene kom til å vare ca. 20 til 30 minutter. Varigheten varierte mellom hver informant, men alle lydopptakene endte på en tid mellom 15 til 25 minutter.

4.3.3 Transkripsjon av datamateriale

Å transkribere betyr hovedsakelig at man transformerer noe fra én form til en annen, for eksempel ved at man omgjør muntlig tale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg transkribert lydopptak av muntlige intervjuer om til skriftlig tekst. Det er noen utfordringer med transkripsjon av muntlig tale. Stemmebruk, toneleie, ironi og tenkepauser faller bort i en skriftlig versjon av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). For å kunne bearbeide og gjøre en så nøyaktig

transskripsjon som mulig, ønsket jeg å transkribere intervjuene kort tid etter gjennomføringen. Dette gjorde jeg med det første intervjuet, men det viste seg å bli utfordrende med de andre på grunn av relativt kort tidsrom mellom de resterende intervjuene. Det førte til at jeg valgte å utsette resten av transkriberingen til alle intervjuene var gjennomført.

I tråd med prosjektets vitenskapelige tilnærming, fenomenologi, ønsket jeg å transkribere så detaljert som mulig. Tenkepauser, latter og nølende svar ble notert, samt hvert eneste ord som ble sagt. Gjennom transkriberingen skrev jeg bevisst ord på bokmål, på tross av at noen av informantene benyttet seg av dialektord, for å sikre deltakernes anonymitet. Gjennom transkriberingen lærte jeg mye om min måte å intervju på, og hvordan jeg senere kan forbedre meg. For eksempel la jeg merke til at jeg ved de første tre intervjuene virket mer usikker på rollen som intervjuer, noe som førte til at færre oppfølgingsspørsmål ble stilt. Dette ble jeg bedre til ved de siste intervjuene, gjennom at jeg fikk mer selvtillit i rollen. Gjennom transkriberingen innså jeg også at jeg var mer avhengig av intervjuguiden i begynnelsen av intervjuene, dvs. rekkefølgen på temaer og spørsmål ble fulgt mer konsekvent. Utover i samtalene ble det en mer flytende samtale der temaene i intervjuguiden ble dekket – og jeg fikk mer informasjon. Forskere som transkriberer sitt eget datamateriale vil allerede under transkriberingen begynne meningsanalysen av samtalene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Transkriberingen var for meg begynnelsen på analyseprosessen, fordi jeg gjennom å lytte til og skrive ned uttalelsene fikk et godt innblikk i hva slags datamateriale jeg hadde hentet inn. Et eksempel på noe jeg fant interessant var at alle informantene hadde mye erfaringer med fenomenet, men erfaringene var også ulike på flere områder. Dette ga meg en trygghet i at dette prosjektet kan ha nytteverdi for andre. Jeg ble også oppmerksom på hvor ulikt usikkerhet og hjemlengsel kan vises hos elever, og jeg så hvordan dette kan knyttes til skolevegrende atferd.

4.4 Analyse

Analyse og tolkning av datamaterialet i et forskningsprosjekt er en vedvarende prosess gjennom hele arbeidet (Thagaard, 2018, s. 151). Forberedelsene og gjennomføringen av intervjuene startet allerede tankeprosesser som har blitt brakt med videre til arbeidet med dataene. Da jeg begynte mitt analysearbeid av de ferdige transkriberte intervjuene tok jeg utgangspunkt i tematisk analyse slik det er forklart av Johannessen et al. (2018, s. 282). På

grunn av at jeg har valgt å benytte en fenomenologisk tilnærming til metoden, har jeg tatt hensyn til at dette skal ivaretas og prege analysen. Jeg hentet derfor også inspirasjon fra fenomenologisk analyse som er forklart av Johannessen et al. (2010, s. 173). I dette delkapittelet vil jeg presentere hvordan tematisk og fenomenologisk analyse har påvirket mitt analysearbeid, og belyse og redegjøre for hvordan jeg har analysert i denne studien.

4.4.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en «oppskrift» på hvordan man kan lete etter svar på problemstilling og forskningsspørsmål i et datamateriale. Selve analysearbeidet deles opp i fire faser, selv om arbeidet man gjør i de ulike fasene ofte flyter over og inn hverandre (Johannessen et al., 2018, s. 278-282). Den første fasen går ut på å skaffe seg et helhetlig bilde av de dataene man har innhentet. Som nevnt gjorde jeg meg allerede opp noen tanker om datamaterialet gjennom intervjuprosessen. Transkribering av intervjuene bidro også til å gi et relativt godt inntrykk av det, fordi det krevde at jeg leste gjennom intervjuene flere ganger for å renskrive dem. For å få en bedre oversikt over hele datamaterialet, ble de skrevet ut slik at jeg kunne lese gjennom alt i papirform. Underveis i lesingen tok jeg notater om det jeg syntes virket særlig spennende eller interessant (Johannessen et al., 2018, s. 284). Jeg så for eksempel at informantenes beskrivelser av fenomenets uttrykksmåter kunne tyde på at det varierer fra elev til elev.

Etter en grundig gjennomlesning gikk jeg over til det andre steget i en tematisk analyseprosess: koding. I denne fasen fremhever man viktige oppfatninger eller synspunkt som finnes i materialet (Johannessen et al., 2018, s. 284). Jeg hadde nå opparbeidet et nokså helhetlig inntrykk av hva jeg hadde samlet inn av data, men var litt usikker på hvordan jeg skulle begynne kodingen. Jeg begynte med å lese gjennom notatene jeg hadde fra forrige fase i analyseprosessen. Koding kan gjøres på ulike måter, og jeg valgte å begynne selve kodingen med å gå gjennom alle intervjuene en gang til med markeringstusj. Denne gangen fokuserte jeg på å markere det som syntes å være viktige poeng, eller funn. Etter at jeg hadde gått noen runder gjennom alle intervjuene med markeringer, noterte jeg stikkord for å finne tilbake til de viktigste poengene. I tillegg noterte jeg meg ideer til relevant teori for å kunne drøfte resultatene senere (Johannessen et al., 2018, s. 285). Blant annet så jeg at det ble nødvendig med mer teori om temaet samarbeid mellom skole og hjem for å kunne underbygge funnene i drøftingen.

Tredje fase i tematisk analyse er kategorisering av det kodede materialet. De kodede enhetene skal nå sorteres inn i kategorier eller temaer for å kunne sees i sammenheng med hverandre, med andre ord som en større helhet (Johannessen et al., 2018, s. 294). Hvordan dette gjøres varierer, men jeg valgte å benytte meg av å lage tabeller for å kunne sortere på en oversiktlig måte. Det kan lønne seg å lage kategorier, eller temaer, ut fra spørsmål man ønsker å finne svar på (Johannessen et al., 2018, s. 296). Jeg utarbeidet derfor fire hovedtemaer som var inspirert av forskningsspørsmålene slik de var formulert på det aktuelle tidspunktet. Disse hovedtemaene var tilrettelegginger, utfordringer, samarbeid og læreres perspektiver om fenomenet. I ettertid har disse blitt endret slik at de representerer datamaterialet på en mer nøyaktig måte. Med de nevnte hovedtemaene som utgangspunkt, lagde jeg en tabell med fire kolonner for hvert intervju der jeg plasserte de kodede enhetene, altså utsagn fra informantene i den første venstre kolonnen. Deretter skrev jeg en kort setning som beskrev meningsinnholdet i utsagnet i kolonnen ved siden av, en kondensering av innholdet (Johannessen et al., 2010, s. 176). Den tredje kolonnen fylte jeg med undertema, og i siste og fjerde kolonne skrev jeg inn det av de fire hovedtemaene som utsagnet beskrev noe om. Denne fasen var svært tidkrevende og jeg måtte flere ganger gå over kategoriene og gjøre endringer, noe som er typisk for kategoriseringsfasen (Johannessen et al., 2018, s. 299). Under er et eksempel hentet fra mitt datamateriale som illustrerer hvordan disse tabellene så ut.

Tabell 1: Eksempel på tabell med koder og kategorier.

Naturlig enhet (utsagn)	Kondensering/ Meningsinnhold	Undertema	Hovedtema
« <i>De må ha hjelp inn i lek, og noen ganger hjelper det at vi hjelper de inn i lek.</i> »	Noen elever er engstelige i friminuttet og kan ha behov for at læreren hjelper de inn i lek med andre elever.	Tilrettelegging gjennom relasjonsarbeid og anerkjennelse	Læreres erfaringer med å møte elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel

Hovedtemaene er kanskje det som har vært det vanskeligste å formulere i denne fasen, fordi det er viktig at disse er nok avgrenset og samtidig rommer tilstrekkelig for å kunne si noe om forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2018, s. 299). Det er også viktig at

hovedtemaene har en intern og ekstern konsistens. Intern konsistens viser til at like utsagn, eller koder, som omtaler det samme, settes under samme hovedtema. Ekstern konsistens går ut på at hovedtemaene, altså kategoriene, ikke bør overlappe hverandre noe særlig (Johannessen et al., 2018, s. 299). Etter første runde med kategorisering, stod jeg igjen med ca. 20 temaer – noe som er for mye. Det førte til at jeg måtte granske kodene og tilhørende temaer på nytt, og se de i sammenheng slik at jeg kunne formulere bedre hovedtema. Som et resultat av dette så jeg meg også nødt til å forkaste noen, selv om jeg syntes det var et godt poeng da jeg var i kodingsfasen (Johannessen et al., 2018, s. 299). Etter at jeg var fornøyd med kategoriseringen, skrev jeg ut alle tabellene i papirform og klippet ut hver rad slik at jeg kunne sortere disse ut fra hovedtema og undertema. Jeg har valgt å kategorisere på denne måten fordi det har gjort arbeidet mer oversiktlig for meg.

Siste fase i analysearbeidet i henhold til tematisk analyse er rapportering. Det er her man begynner å presentere funnene man har fått gjennom analysen av datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 301). I neste kapittel hvor jeg presenterer, eller rapporterer, de funnene jeg har gjort gjennom analysen har jeg valgt å ta utgangspunkt hovedtemaene. Dette er for å få en ryddig struktur. I denne fasen oppdaget jeg at flere av temaene, særlig undertemaene ikke var så relevante som først antatt, samtidig som jeg også oppdaget nye sammenhenger innenfor de ulike temaene. Jeg så også at det ene hovedtemaet ble overflødig fordi det var svært likt et av de andre. Derfor omformulerte jeg et av de to, slik at det kunne romme innholdet i begge hovedtemaene. På denne måten har rapporteringsfasen og kategoriseringsfasen vært et arbeid som delvis har foregått samtidig. Rapporteringen er ofte nært forbundet med kategorisering, noe som er tilfellet i denne studien (Johannessen et al., 2018, s. 301). Hovedtemaene er utgangspunktet for strukturen i neste kapittel der jeg presenterer funn, og disse er:

1. Læreres beskrivelser av elever som viser skolevegrende atferd
2. Læreres erfaringer med å møte elever som viser skolevegrende atferd
3. Læreres erfaringer av samarbeid rundt elever som viser skolevegrende atferd

4.5 Forskningens kvalitet

Under vil jeg redegjøre for refleksivitet, dvs. egen forskerrolle, samt studiens reliabilitet og validitet.

4.5.1 Egen forskerrolle

Forskeren har som oftest en form for engasjement for det som undersøkes. Innenfor noen forskningstradisjoner blir dette sett på som noe som kan påvirke forskningsresultatet (Tjora, 2017, s. 235). I kvalitative forskningstradisjoner er total nøytralitet til forskningen ofte ikke mulig. Derfor er det å redegjøre for sine førkunnskaper, engasjement og hvordan dette kan ha påvirket forskningen, noe som kan bidra til å gjøre forskningen mer troverdig (Tjora, 2017, s. 235). Selv har jeg noe erfaring med læreryrket, blant annet fordi jeg gjennom studietiden hatt flere praksisperioder. Det har, i tillegg til relevant arbeidserfaring fra skole, gitt meg litt innsikt i hvordan lærere arbeider, og gjennom erfaring fra SFO ved skolestart har jeg sett at det finnes elever som synes det er vanskelig å begynne på skolen. Denne erfaringen og sympatien for elever som opplever skolen vanskelig i starten, var grunnen til at jeg valgte å undersøke dette temaet videre. Hvordan min kjennskap til skolen og læreryrket og perspektivet på elevene har påvirket denne studien er vanskelig å si, men det er sannsynlig at denne førforståelsen kan ha påvirket i en viss grad. Jeg ser på min kjennskap til praksisfeltet som en fordel fordi det kan ha bidratt til at spørsmålene jeg har stilt i intervjuene oppleves mer relevant for informantene. Det kan også være en ulempe på grunn av risikoen for at jeg kan ha tatt elementer ved fenomenet eller praksisen for gitt, som kanskje ville vært interessante for utenforstående.

Fenomenologi baserer seg på at forskeren ønsker å få innsikt i andres livsverden (Johannessen, et al., 2010, s. 83). Dette har påvirket min innstilling gjennom arbeidsprosessen ved at jeg har forsøkt å få forståelse av disse elevene gjennom erfaringer fra lærere, og sette min egen førforståelse til side. I fenomenologien er *epoché* eller *bracketing* to sentrale begreper som beskriver hvordan forskeren skal kunne ivareta forutsetningsløsheten som er essensiell innenfor fenomenologisk metode (Hummelvoll & Barbosa da Silva, 1998, s. 461). Epoché betyr suspensjon av dømmekraft og gjør det mulig for forskeren å beskrive fenomenet så objektivt som mulig. I intervju frastår forskeren fra sine fordommer for fenomenet så vel som for intervjuobjektet. Bracketing innebærer at forskeren inntar en holdning der man forsøker å sette sin egen førforståelse og fordommer angående fenomenet til side, med andre ord sette det i parentes. Funksjonen til epoché er å sikre forutsetningsløshet i fenomenologisk metode. Det innebærer at forskeren er bevisst på sin førforståelse, og derfor kan møte fenomenet med en åpen og naiv innstilling (Hummelvoll & Barbosa da Silva, 1998, s. 461). Dette prosjektet omhandler

lærerprofesjonen, som er en profesjon jeg har utdannet meg innenfor i snart fem år, og som jeg snart er en del av. Jeg har selv reflektert rundt min egen førforståelse og fordommer rundt fenomenet i forkant av intervjuene, og forsøkte deretter å gå inn i intervjurollen med den innstillingen at fenomenet var ukjent for meg som forsker. Slik forsøkte jeg å sette mine egne antagelser og førforståelse i parentes. Jeg var også forberedt på at min egen forståelse for fenomenet ville kunne endres i løpet av arbeidet med dette studiet (Tjora, 2017, s. 235). Jeg mener det var gunstig at jeg tok en naiv rolle under gjennomføringen av intervjuene slik at informantene ble eksperten på fenomenet.

4.5.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet omhandler forskningsresultatets troverdighet eller pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det viser til om de svarene man har hentet fra datamaterialet, og som skal belyse problemstillingen, er troverdige eller ikke. For å sikre intervjuenes reliabilitet var jeg opptatt av å stille spørsmålene på en slik måte at informantene ikke skulle være i tvil om hva de ble spurt om. Hvis de nøyte i møte med spørsmålet, omformulerte jeg for å gi en bedre forståelse. Fordi jeg har valgt fenomenologisk tilnærming, var jeg også opptatt av å lytte nøye til hva informantene faktisk sa og hvordan de ordla seg, for å få grep om innsideperspektivet. Med det sikter jeg til informantenes oppfatning og opplevelse av fenomenet. Denne innstillingen har også bidratt til at jeg har forsøkt å gjengi utsagnene fra informantene så virkelighetsnært som mulig. Jeg var også bevisst på å ikke stille ledende spørsmål i intervjuene. Dersom ledende spørsmål ikke er en gjennomtenkt teknikk i et intervju, vil det kunne påvirke informantenes svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201-202). Innenfor kvalitativ forskning forholder man seg til reliabilitet på en annen måte enn i kvantitativ forskning der dataenes reliabilitet er en kritisk del. I kvalitative studier, slik som denne, bruker forskeren seg selv som instrument gjennom hele prosjektprosessen. Det er derfor vanskelig å kopiere en annens forskning, fordi ingen har den samme erfaringsbakgrunnen og kan derfor ikke tolke dataene på den eksakt samme måten (Johannessen et al., 2010, s. 229).

Validitet innen kvalitativ forskning dreier seg om gyldigheten til de resultatene forskeren presenterer (Thagaard, 2018, s. 189). En nøye beskrivelse av prosessen i et forskningsprosjekt, og redegjørelse for hvordan man har kommet fram til tolkningene bidrar til å validere resultatet fordi prosessen fremstår transparent. Validitet handler også om hvor godt dataene representerer det forskningen undersøker. Fordi jeg har valgt å intervjuere lærere

i denne studien, vil jeg argumentere for at det også er med på å styrke studiens validitet. Lærere er ekspertene på det jeg undersøker, nemlig læreres erfaringer med et fenomen. Datamaterialet består av profesjonelle yrkesaktive læreres erfaringer knyttet til fenomenet. De kan betraktes som pålitelige informanter, og er relevante for studiens problemstilling. Spørsmålet om repliserbarhet handler om hvorvidt en annen forsker ville fått de samme svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Gjennom deler av analyseprosessen har jeg hatt et tett samarbeid med en medstudent. Vi har analysert hvert vårt materiale, med hjelp og innspill fra hverandre. Dermed er det et ekstra par med øyne som har bidratt til å komme fram til akkurat det resultatet som blir presentert i denne studien. Det kan styrke forskningens validitet at andre kompetente personer kommer fram til det samme resultatet, eller ser det samme (Johannessen et al., 2010, s. 230). Samarbeidet med medstudenten kan derfor bidra til å styrke denne studiens gyldighet og repliserbarhet.

4.6 Etske betrakninger

Prosjektet er meldt til og godkjent av NSD, som ga meg tillatelse til å hente inn og behandle personopplysninger i forbindelse med innhenting av datamaterialet (se vedlegg 1). Alle informantene fikk som nevnt tidligere et informasjonsskriv (se vedlegg 2) med informasjon om prosjektet og hva deres deltakelse ville innebære, før de ga sitt samtykke til å delta. De som deretter sa seg villig til å la seg intervju, avtalte jeg et passende tidspunkt med for intervju, og det var der de skrev under på samtykkeskjemaet. Frivillig informert samtykke og konfidensialitet er to etiske retningslinjer som skal tas hensyn til i forskning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Brifing og debrifing er to viktige faser i intervjuprosessen som kan sikre at informantene deltar frivillig, og vet at de kan trekke sitt samtykke om de måtte ønske det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). For å være sikker på at informantene hadde forstått grunnlaget for informert samtykke til prosjektdeltakelse, presenterte jeg dette også muntlig. Konfidensialitet innebærer en gjensidig forståelse mellom forskeren og informantene om hva dataene fra deltakelsen skal brukes til, og hvem som har tilgang til de (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Jeg informerte derfor informantene om at deres anonymitet ville bli ivaretatt slik at de ikke kan gjenkjennes i det ferdige resultatet. Jeg forklarte også hvordan deres personopplysninger blir lagret på en trygg og sikker måte slik at det kun er jeg som har tilgang til dem. Jeg benyttet appen Diktafon som er utarbeidet av Universitetet i Oslo, og som er integrert med Nettskjema. Dette sikrer at datamaterialet

lagres på en trygg måte, og ble anbefalt å bruke av mine forelesere ved Høgskolen i Innlandet. Dette sikrer at de personopplysningene jeg har hentet inn, er lagret på en slik måte at andre ikke kan få tilgang til det.

Da jeg transkriberte datamaterialet, benyttet jeg meg av benevnningen «lærer 1, lærer 2» osv. for at det transkriberte materialet ikke skulle kunne knyttes til noen enkeltpersoner. I de tilfellene der jeg var usikker på om noe kunne knyttes til en enkeltperson, har jeg valgt å ikke transkribere dette, for å sikre at informantenes anonymitet ble ivaretatt. I filene med transkripsjonene og analysearbeidet finnes det ingen opplysninger som kan lede til en enkeltperson. En annen etisk betraktning jeg har gjort, er at jeg under intervjuene bevisst ikke stilte spørsmål som naturlig ville ledet inn på informasjon om en tredjepart. Lærere har taushetsplikt, derfor fortalte jeg dem at jeg er klar over dette og derfor er ute etter deres personlige erfaringer og ikke informasjon om enkeltpersoner. Forskeren skal ha respekt for informantenes privatliv, og jeg gikk derfor ikke inn på temaer som kunne oppleves for personlig (Thagaard, 2018, s. 113). Temaet som forskes på i denne studien kan potensielt oppleves som sensitivt, og derfor var jeg bevisst på at jeg formulerte spørsmålene slik at informantene selv kunne velge hvor mye de ønsket å dele.

4.7 Oppsummering av forskningsmetode

I dette kapitlet har jeg redegjort for metodiske valg og den metodiske arbeidsprosessen. Jeg har forsøkt å gi en nøyaktig presentasjon av disse valgene og har beskrevet hvordan jeg har arbeidet for å komme fram til mine funn. Alle valg og overveielser er tatt med den hensikt å kunne besvare problemstillingen på en så grundig måte som mulig. I neste kapittel vil jeg presentere mine funn gjennom hovedtemaene jeg har konstruert. På grunn av at jeg benytter fenomenologi som vitenskapelig tilnærming, har jeg valgt å presentere funn som et eget kapittel. Deretter vil jeg drøfte og diskutere disse funnene opp mot studiens teoretiske forankring i et eget kapittel.

5. Funn

I dette kapitlet vil jeg presentere fremtredende funn fra datamaterialet av de semistrukturerte intervjuene med seks lærere med erfaring fra arbeid på småtrinnet. I analysearbeidet utarbeidet jeg tre hovedkategorier, med tre underkategorier hver. Disse presenteres i tabellen nedenfor. Hovedkategoriene og tilhørende underkategorier vil være utgangspunkt for strukturen i dette kapitlet, ved at jeg vil presentere funn fra de forskjellige intervjuene som omhandler temaet i de ulike kategoriene.

Tabell 2: Oversikt over hovedkategorier og tilhørende underkategorier.

Hovedkategori	Underkategorier
Læreres beskrivelser av elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel	<ul style="list-style-type: none"> - Situasjoner og ulike uttryksmåter - Sammenheng med overgangen mellom barnehage og skole - Mulige årsaker og varighet
Læreres erfaringer med å møte elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel	<ul style="list-style-type: none"> - Tilrettelegging i skolehverdagen - Tilrettelegging gjennom relasjonsarbeid og anerkjennelse - Utfordringer i møte med elevene
Læreres erfaringer av samarbeid rundt elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel	<ul style="list-style-type: none"> - Samarbeidet mellom skolen og hjemmet i overgangen - Læreres erfaringer av samarbeidet med hjemmet - Forutsetninger for et godt samarbeid

I dette kapitlet har jeg valgt å beholde formuleringen «elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel» på grunn av at det er det som ble brukt i intervjusamtalene. Hovedkategoriene og underkategoriene, som er overskrifter gjennom dette kapitlet, inneholder også denne formuleringen for å gi et best mulig inntrykk av intervjusamtalen. I drøftingskapitlet tas det utgangspunkt i de presenterte funnene fra dette kapitlet og drøfter dem opp mot prosjektets teoretiske grunnlag og begrepet skolevegrende atferd.

5.1 Læreres beskrivelser av elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel

Jeg ønsket informantenes beskrivelser av fenomenet og hvordan de har oppdaget det. Flere av spørsmålene jeg stilte hadde som mål å få innsikt i det første forskningsspørsmålet: *Hvordan oppdager lærere elever som viser skolevegrende atferd på skolen? Hvilke kjennetegn viser denne elevgruppen?*

5.1.1 Situasjoner og ulike uttrykksmåter

Som nevnt tidligere tok jeg en forholdsmessig naiv inngang til temaet i samtalen og ønsket derfor å stille spørsmål som kunne gi et inntrykk av fenomenet uavhengig av min førforståelse. Det første formelle spørsmålet jeg stilte i hvert intervju var derfor: *Hvordan har du oppdaget at elever er usikre på skolen, og/eller har hjemlengsel? Kan du beskrive hvordan dette kommer til uttrykk?* Lærer 2 startet med å nevne skolestart og overgangen fra barnehagen som en periode der denne atferden oppdages:

Jeg har jo tatt imot førstetrinn veldig mange ganger, og det er jo gjerne der man ser det kanskje best. Året de skal starte på noe nytt og overgang fra barnehagen og til noe helt nytt. Inn i noe som, ja, en kode de skal lære seg egentlig... skolekoden.

(Lærer 2)

Lærer 3 nevner også skolestart som et tidspunkt der fenomenet legges merke til, og legger til at det kan ha forskjellige uttrykk, og ofte vil eleven ikke slippe foreldrene på skolen:

Ja, det kan jo ha forskjellig uttrykk da... Selvefølgelig det å nesten ikke ville slippe mammaen eller pappaen. De som du på en måte ganske raskt ser når du får en barnegruppe med jevnaldringer. Så oppdager du ganske raskt hvem som på en måte... (Lærer 3)

Vedkommende nølte litt før hen fortsatte: «*lurer på hvordan skal dette gå?*». Å ikke ville slippe mor eller far på skolen i starten, var noe alle informantene nevnte som en måte de oppdager disse elevene på. Lærer 6 beskrev det slik:

Ja. Det kan jo være gråt. Å ikke vil slippe mor eller far i starten. Eller når de blir fulgt til SFO eller skolen så vil de ikke slippe mor eller far. (Lærer 6)

Dette utsagnet var et av flere der gråt nevnes i sammenheng med usikre elevers uttrykksmåter. Flere av informantene fortalte også at elever kan vise denne usikkerheten på

andre måter. Utenom gråt, og det å ikke ville gi slipp på foreldrene, var det flere uttrykksmåter lærerne knyttet til fenomenet. Uro eller at eleven blir veldig stille, var også kjennetegn noen av lærerne nevnte. Andre atferder ble også beskrevet av noen informanter som skildret det slik:

Det kan jo ofte være at de sier at de har vondt i magen og vil gå hjem, og vondt i hodet og sånne unnskyldningsstrategier da. (Lærer 5)

Så er det også de typene hvor sinne... hvor jeg tenker «du er egentlig redd, men det arter seg som sinne». Og det er på en måte de jeg tenker tilbake som kanskje har vært vanskeligst. (Lærer 3)

Samtalen rundt dette innledende spørsmålet varierte fra intervju til intervju, men alle nevnte at usikkerhet og/eller hjemlengsel ofte viser seg ved at elevene ikke vil at foreldrene skal dra når de blir fulgt på skolen. Jeg ønsket også å få innsikt i lærernes erfaringer om hvor vanlig de opplever at fenomenet er, og stilte derfor spørsmålet: *Hvor vanlig er dette etter din erfaring?* Dette spørsmålet ble stilt til alle informantene med mer eller mindre samme formulering. Lærerne var ganske samstemte, og flere svarte at det ikke er så vanlig, men at det som regel er en til to elever i hver klasse når de begynner på førstetrinn:

Ja, kjempevanlig er det ikke, men som regel så finner du en eller to på hvert trinn når de starter i første. (Lærer 6)

En lærer påpekte at det ikke nødvendigvis har vært noen elever med disse utfordringene når vedkommende har tatt imot en ny førsteklasse, og la til:

Jeg kan på de årene mine kanskje nevne... Ja, jeg kan jo ha glemt noen da, men jeg har vært borti fem-seks som jeg har måtte jobbe ekstra med. (Lærer 2)

Graden av elevers utfordringer knyttet til dette er også varierende, noe lærer 3 uttrykte som at det kommer an på hvor vanskelig det oppleves for eleven. Vedkommende trakk litt på det og fortsatte:

For det er klart at når man tar imot en ny gjeng, så må man egentlig som lærer tenke at alle sitter her nå og er litt sånn spente og litt «hvordan er alt?». (Lærer 3)

5.1.2 Sammenheng med overgangen mellom barnehage og skole

I intervjuene der informanten nevnte at deres erfaring med fenomenet ofte er knyttet til skolestart, ble jeg nysgjerrig på sammenhengen med overgangen mellom barnehage og skole. Derfor spurte jeg hver informant, fordi alle nevnte denne perioden, om hva de tenker

rundt denne overgangen. Flere av informantene beskrev denne perioden som svært sårbar, og tenkte at det å begynne på skolen kan være en stor overgang for mange elever:

Det er kanskje den tøffeste overgangen et barn skal igjennom. Jeg antar ekstra vanskelig for barn som har store tilknytningsvansker. (Lærer 1)

Det er klart at det er veldig mange som er redde og utrygge når de begynner på skolen og mange... som regel så går det seg jo til. (Lærer 5)

Videre spurte jeg informantene om deres tanker om hva som var forutsetninger for en god overgang til skolen for denne elevgruppen. Flere fortalte om møter med foreldre og/eller barnehagen i forbindelse med overgangen. En informant fortalte om sine erfaringer om tilfeller der det er mistanke om at overgangen kan være krevende for eleven:

Vi har ofte møtt foreldrene og noen fra barnehagen før ungen begynner. (Lærer 3)

Videre forklarte hen at dette ble gjort både for å trygge overgangen og for å få informasjon om den nye eleven. En annen lærer nevnte også foreldrenes utrygghet i denne overgangen:

Jeg tror det handler ganske mye om de voksnes utrygghet også. Når du tar imot førstetrinn, så handler det like mye å trygge de voksne. Kanskje nesten mer. (Lærer 3)

Lærer 4 kom inn på at fenomenet kanskje ikke har vært et problem som har vist seg hos eleven tidligere:

Jeg tror ikke alle foreldre har vært forberedt på at det skulle bli noe heller. For det har ikke vært noe i barnehagen liksom. Det er ikke sikkert at de gråt i avskjeden i barnehagen, fordi der var de trygge. Der var de kjent. (Lærer 4)

5.1.3 Mulige årsaker og varighet

Jeg ønsket læreres perspektiver på hva de tenkte kunne være mulige årsaker til at noen elever viser denne atferden, og hvor lenge de opplevde at problemet vedvarte hos elever. Et fremtredende funn er at flere læreres erfaring var at det ofte går seg til ganske fort, og at det går over. En lærer satte ord på hva vedkommende mente med at det «går over fort»:

Jeg har vel egentlig ikke opplevd at det har vart lenger enn til høstferien. Kanskje at det rett etter ferier kan ha dukket opp igjen. (Lærer 2)

Et annet perspektiv kom fra lærer 4 som uttalte at det kunne gå over på skolen, men dukke opp igjen etter pauser fra skolen, eller dukke opp i andre omgivelser og situasjoner.

Vedkommende beskrev det slik:

Det kan dukke opp hvis vi er ute av skolen igjen. For eksempel på idrettsdager eller sånne ting. At de er litt ute av de kjente rammene. At da kan det slå inn igjen fordi det ligger en utrygghet i bunnen da. Og det er ikke gjort på et år å bygge det opp igjen.

(Lærer 4)

Flere av informantene reflekterte rundt påvirkningen Covid-19 kan ha hatt på disse elevene, og det var samstemte uttalelser om at pandemiperioden kan ha vært utfordrende for elevene som er usikre. Noen nevnte at det kan ha vært fordi foreldrene ikke har kunnet være med inn på skolen, mens andre mente det kan ha vært vanskelig å komme tilbake til skolen etter nedstengningen i mars og april 2020.

Jeg tenker de som starta nå, hvor foreldrene ikke har fått komme inn, det har sikkert vært litt utfordrende for en del unger. (Lærer 2)

Informantene delte også sine tanker rundt hva som kan ligge bak selve atferden, og en uttalte seg slik:

Jeg tror det handler om den tryggheten som er i ungen selv når de kommer til skolen. Fordi vi er jo ulike. Så jeg vil tro at de ungene som strever i avskjeden eller med å være på skolen, også kan streve i nye omgivelser ellers. (Lærer 4)

Jeg har og opplevd barn som drar det med seg i andre- og kanskje i tredjetrinn også. Da er det kanskje foreldre som sliter med å klippe den navlestrengen. Og at ungen merker at foreldrene er usikre. (Lærer 5)

Det var flere av informantene som brukte begrepet «tilknytning» når de snakket om hva de tenker at årsaken til at noen elever blir usikre og/eller har hjemlengsel kan være. Flere av informantene nevnte elevens *tilknytning til foreldrene*, eller *tette bindinger*. En fortalte at vedkommende tenker at mange av disse elevene er svært knyttet til moren sin – og kalte det *morstilknytning*. Noen hadde også tanker om at det kunne ha rot i en tilknytningsvanske i de tilfellene der eleven gråter fordi den skilles fra foreldrene. En informant beskrev hva hen tenkte rundt dette slik:

Jeg tenker sånn som de som sier at «jeg tør ikke begynne på skolen for jeg kan ikke å lese», ikke sant, og da har du et utgangspunkt hvor du sitter egentlig sånn nesten i beredskap for hva de kan bli utsatt for. (Lærer 3)

Vedkommende nevnte også at det er viktig med kartlegging fordi det er vanskelig å vite hva som ligger bak atferden, og at som lærer vet man lite om eleven i starten.

5.2 Læreres erfaringer med å møte elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel.

Mitt andre forskningsspørsmål: *Hvordan møter lærere elever som viser skolevegrende atferd?* var utgangspunkt for utformingen av spørsmål som ville gi meg innsikt i hvordan lærere tilrettelegger for å trygge disse elevene på skolen. Informantene utalte seg om hvordan de tilrettelegger skolehverdagen i undervisningen, friminutt, samt i situasjoner og overganger gjennom skoledagen. Lærer-elev-relasjonen og anerkjennelse er også gjennomgående temaer i lærernes uttalelser. Flere nevnte også utfordringer de opplever i lærerrollen knyttet til det å møte elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel.

5.2.1 Tilrettelegging i skolehverdagen

Vi kan ikke la dem sitte der og gråte, og det gjør vi jo ikke heller. Man må bruke tid sammen med dem og snakke med dem, og kanskje prøve å komme i gang med en aktivitet. Sånn at de får tankene over på noe annet. (Lærer 4)

Dette utsagnet illustrerer hvordan man kan møte elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel på skolen. Omsorg trekkes frem av flere informanter som det viktigste i møte med elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel. Alle nevnte hva slags tilrettelegginger i skolehverdagen de tenkte at kunne hjelpe elever med disse utfordringene. Å trygge eleven og skape tydelige rammer og rutiner i skolehverdagen, er noe som ble nevnt av flere som svært viktig i denne tilretteleggingen. En informant nevnte viktigheten av at skoledagen er forutsigbar for elevene, og at tydelige rammer kan bidra til at de blir tryggere på skolen. I arbeidet med elever som viser usikkerhet var det også viktig å legge til rette for å skape gode relasjoner mellom lærere og elever, og mellom medelever.

Det skal være trygt å være på skolen og i klasserommet. Faste rutiner på skolen. Tydelige faste rutiner i garderoben, timer og i overganger som går igjen. (Lærer 1)

Denne informanten uttalte at elevene må trygges på de forskjellige situasjonene, personene og omgivelsene som møter dem i skolehverdagen:

De må trygges på nye vokse, nye omgivelser og nye barn for hjelpe de å få opplevelsen av at det er trygt å være her og det er trygt å slippe mamma og pappa. (Lærer 1)

Flere informanter snakket om tilrettelegginger som kan forebygge utfordringer hos elever der usikkerheten ikke er tydelig for læreren fordi de ikke viser at de har det vanskelig:

Jeg tenker det er viktig å snakke om følelser og om hvordan du har det og skape den tryggheten for alle. (Lærer 5)

Vi har sosiale mål på læringsplanen som vi løfter. Et kontinuerlig arbeid for alle elever, og det virker jo for alle. (Lærer 4)

Flere av informantene fortalte at de selv har tilrettelagt for utrygge elever ved å ta hensyn til plasseringen deres i ulike situasjoner gjennom skoledagen:

Tenke på hvor de har plassen sin i garderoben, og hvor de skal stå hvis de skal stille opp i noen køer. Tenke hvem de går med hvis vi skal ut på tur. (Lærer 4)

Elevens plass i klasserommet var noe flere informanter erfarte som viktig i tilretteleggingen. Noen elever synes det er trygt å sitte i nærheten av voksne, og kan da plasseres fremst i klasserommet. Andre har behov for å ha oversikt over situasjonen for å føle seg tryggere, og kan derfor plasseres bakerst.

Mange av disse elevene kan ha det fint med å sitte foran så de er nære oss. Andre kan ha det fint med å sitte bakerst for å ha oversikt over klasserommet. (Lærer 3)

Da har jeg sørget for at de har sittet nært oss, og så har jeg de i øyekroken for å hjelpe eller gi oppmerksomhet og fange det opp før det låser seg helt da. (Lærer 4)

Å lage avtaler med eleven er også et fremtredende funn i datamaterialet, og er noe flere nevner som viktig i tilretteleggingen for å skape en tryggere skolehverdag for elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel.

Hvis vi ikke får til å møte barnet litt på barnets premisser og skape gode trygge rammer, så blir det vanskelig (Lærer 1)

Å lage gode avtaler. Jeg har vært borti elever som ikke klarer å gå lenger enn til porten på skolen. Da kan du jo ha avtale om at man kommer og møter ved porten hver morgen for eksempel. Da kan man trygge den situasjonen. Eller i garderoben og lignende. Vi kan lære eleven å si ifra. Hvis det er angst for eksempel da. At man da lager avtaler om at hvis det blir for mye kan du ta en liten pause fra situasjonen. (Lærer 5)

Tidligere nevnte denne informanten at noen elever som er usikre og/eller har hjemlengsel kan bruke unnskyldningsstrategier og jeg stilte et oppfølgingsspørsmål om hvordan man kan møte disse elevene. Vedkommende svarte at man kan forsøke å foreslå å drikke litt vann, eller gå på do og la til:

Vi forsøker jo så lenge det er hensiktsmessig å holde de på skolen. Å ringe hjem er ikke det første vi gjør. (Lærer 5)

Å finne ut hva som skaper usikkerheten, er viktig for å kunne hjelpe eleven i skolehverdagen, og for å finne ut hva slags tiltak som kan fungere mente en informant:

Det er det vi må finne ut, for ellers opprettholder vi bare at atferden fortsetter. Og for all del at eleven kommer til skolen. (Lærer 3)

En informant fortalte om en spesifikk erfaring med en elev som til slutt ble borte fra skolen, og om hvordan det ble tilrettelagt i dette tilfellet:

Eleven ble skolevegrer, så jeg måtte hjem dit og ha en del undervisning hjemme der. (Lærer 5)

5.2.2 Tilrettelegging gjennom relasjonsarbeid og anerkjennelse

Hva informantene tenkte om lærer-elev-relasjonen med elever som viser denne atferden var noe jeg ønsket å få innsikt i, og jeg stilte derfor spørsmål om dette. Flere svarte at det er helt avgjørende med en god relasjon til elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel, fordi det kan trygge eleven og gjøre arbeidet med tilrettelegging lettere.

Det er kjempeviktig! At du lærer den ungen å kjenne og prøver å forstå hva som er problemet. Det tror jeg er kjempeviktig sånn at den hvert fall har en trygg voksenperson. Og at de vet at vi er der for å hjelpe og trygge. (Lærer 3)

I datamaterialet går det tydelig frem at lærerne opplever denne relasjonen som viktig for elevenes trygghetsfølelse. En informant beskrev det slik:

Den viktigste jobben vi gjør med de ungene som kommer hit er at de skal føle seg trygge. At de føler at de hører til her, og at vi kjenner dem og at vi er der for dem... Det er superviktig. (Lærer 2)

Lærer 6 uttalte seg om hvordan man kan legge til rette for en god relasjon til elever med denne atferden:

Bli kjent med de. Snakke med de og høre hva de er interessert i. Bruke tid på det for eksempel i garderoben, friminuttet eller i andre småsituasjoner. (Lærer 6)

Informantene snakket også om at gode relasjoner innebærer at elevene må føle at læreren vil dem vel, og at de som voksenperson er der for dem. Jeg spurte om hvordan de tenkte at man kan anerkjenne elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel, og noen av dem svarte slik:

Du må anerkjenne behovene og frykten de opplever. Og vise at det er det er greit å være redd. (Lærer 1)

De må oppleve at vi er der for dem og at vi ser behovene deres. At det er helt greit at det er skremmende, og at man setter ord på det også. Men at vi er der for å hjelpe. (Lærer 2)

Flere av informantene nevnte at det å være der for eleven, og bruke elevens interesser strategisk, er måter de kan anerkjenne dem på. Noen delte erfaringer om hvordan de selv har gjort det:

Å trygge på at jeg er her for de. Og da er det jo fint å være å litt ofte bortom, og gi blikk-kontakt.» (Lærer 3)

Kanskje lese om eller snakke om ting som jeg vet de er interessert i eller opptatt av i timene. Det er tilrettelegging, men også anerkjening. (Lærer 4)

Å organisere vennegrupper eller lekegrupper er tilrettelegginger som flere av informantene nevner kan styrke relasjonen mellom eleven og medelever, og en beskrev det slik:

Lekegrupper bruker vi for at barnegrupper skal bli kjent med hverandre. Så alle skal bli kjent. (Lærer 4)

En informant uttalte at noen elever som er engstelige må ha hjelp inn i lek, og at noen ganger hjelper det at læreren hjelper eleven inn i lek med andre. Ifølge en informant kan det være at eleven har behov for veiledning for å komme i lek med andre:

Det kan være at de må hjelpes inn i lek. At de trekker seg bort og står alene. Det er mange som trenger veiledning der. (Lærer 5)

Flere snakket om viktigheten av at elever som er usikre og/eller har hjemlengsel kommer i lek med andre barn på skolen. En lærer delte sine tanker rundt dette:

De ungene blir ofte gående og ville leie en voksen i friminuttet. Det forsterker liksom hele problemet. Det jeg gjør da er at jeg involverer flere elever i leken og jeg kan godt være med for å igangsette. (Lærer 3)

En annen informant fortalte om sine erfaringer med tilrettelegging for å styrke relasjoner med medelever, og snakket om viktigheten av å ha venner for en elev som syntes det var vanskelig og skummelt å være på skolen:

Vi kobla en elev litt på en medelev som heller ikke kjente noen i klassen, og de utviklet et veldig fint vennskap. Det ble for eleven den trygge vennen som kunne komme å si «Hei, du kan være med meg og tegne». Jeg tror det er veldig viktig å ha en venn, og ikke bare trygge voksne. (Lærer 1)

5.2.3 utfordringer i møte med elevene

Jeg var nysgjerrig på om informantene opplevde noe utfordrende ved arbeidet med elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel. Derfor stilte jeg de spørsmålet: *Er det noe du som lærer ser kunne vært annerledes i skolen, for at disse elevene skal få en bedre skolehverdag?*

En informant fortalte at vedkommende opplevde mangler på føringer i møte med elever som har disse utfordringene:

Det finnes ikke klare systemer i bunn som sier hvordan man skal gjøre det. Jeg tenker da at det kan fort bli veldig tilfeldig hvordan man møter disse barna. (Lærer 1).

Flere av informantene mente at det burde være god nok voksentetthet for å kunne hjelpe engstelige elever med deres utfordringer i skolehverdagen. En snakket også om at det er for lite fokus på livsmestring og folkehelse i skolen, noe som kan være utfordrende i arbeidet med akkurat disse elevene.

God nok voksentetthet i begynnelsen av skoleløpet, særlig førstetrinn» (Lærer 2)

Det jeg tenker er at vi lærere har altfor lite kunnskap om livsmestring og folkehelse generelt. Så man må jo bruke seg selv. Og så er det flaks for eleven hvis de har en lærer som... Ja, er villig og tar seg tid. For det er jo ofte fag som går først. (Lærer 5)

5.3 Læreres erfaringer av samarbeid rundt elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel

Det tredje forskningsspørsmålet i dette prosjektet er «Hvilke erfaringer har lærerne i arbeid og samarbeid med andre i tilrettelegging for elevgruppen?». Dette var utgangspunktet for spørsmålene jeg stilte informantene om deres erfaringer knyttet til samarbeid og arbeid rundt disse elevene. Jeg stilte alle informantene spørsmål om hvem de samarbeider med i arbeidet med elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel» Foreldre, ledelsen, lærerteamet, SFO, helsesykepleier, sosiallærer og eventuelt andre instanser er svarene fra informantene på dette. Fremtredende funn fra disse spørsmålene omhandler i størst grad om samarbeidet mellom skole og hjem.

5.3.1 Samarbeidet mellom skolen og hjemmet i overgangen

Samarbeidet mellom skolen og hjemme i overgangen mellom barnehage og skole var noe flere av informantene beskrev sine erfaringer med:

Jeg tenker samarbeid med foreldrene er utrolig viktig å ha. Tett samarbeid med foreldrene og få informasjon om problemet tidlig. Og kanskje at barnehagen gir oss informasjon om hva som kommer. Det tenker jeg er kjempeviktig. (Lærer 5)

Vi har brukt et slags skjema som barnehagen fyller ut sammen med foreldra om sin egen unge. Og det tenker jeg er en fin måte at vi får noe informasjon, og dermed så har foreldra og vært med i det. (Lærer 3)

Flere av informantene nevnte at de pleier å ha et møte med foreldrene veldig tidlig i skoleåret når et nytt kull med førsteklassinger begynner på skolen:

Vi har oppstartssamtaler i løpet av den første uka helst. Det er jo foreldrene som sitter og gir oss mest info om eleven. (Lærer 2)

Opprette en god relasjon til foreldrene. Og har et oppstartmøte, hvor kanskje foreldrene setter ord på det her. At de er kjent med at barnet er utrygt og kanskje gruer seg og er litt redd for å slippe mor og far. (Lærer 6)

5.3.2 Læreres erfaringer av samarbeidet med hjemmet

Jeg spurte informantene om deres opplevelse av samarbeidet med hjemmet i de tilfellene der eleven viser usikkerhet og/eller hjemlengsel. To av dem svarte slik:

Det er veldig viktig med samarbeid med foreldrene. Sånn at det er avklart med foreldrene om hva som skal gjøres hvis eleven kommer og sier han er lei seg. Skal vi ringe? Sånn at det på en måte er avklart. Det å avklare sånne ting med foreldra, det tenker jeg at er viktig for tilrettelegging. Og gjerne lage avtaler, da. Sånn at de for eksempel vet at jeg møter ungen ute på skolegården hver dag i tre uker framover (Lærer 3)

Det er utrolig viktig å ha nær kontakt med foreldrene og lage gode planer og oppfølging for å trygge. (Lærer 2)

En annen informant fortalte at vedkommende aldri har opplevd foreldresamarbeidet som vanskelig i disse tilfellene. De fleste informantene fortalte også at de som regel har hatt positive opplevelser i samarbeidet med foreldrene. En fortalte om sin erfaring med foreldresamarbeid:

Min erfaring er positiv. Vi har som regel sett samme unge. Det er klart at noen foreldre er ekstra bekymret og synes det er vanskelig. Og da må du trygge dem også på at dette her skal gå bra. Det er viktig med tett dialog med foreldre og tilbakemeldinger. Ikke bare hvis det har vært en vanskelig dag, men også hvis det har vært en god dag. (Lærer 4)

Noen snakket også om erfaring med at samarbeidet mellom skole og hjem kan by på utfordringer:

Noen foreldre overbeskytter og kanskje ikke har den tilliten til oss som vi ønsker. Det er jo der vi må inn og få til et godt samarbeid. Jeg tenker vi må lære foreldrene at de må pushe mer på ungen sin. For de må hjelpes ut, og det hjelper ikke å holde ungen hjemme eller komme og hente hver gang vi ringer. Vi må samarbeide om at ungen skal mestre følelsene sine. Og angsten sin, eller vansken. (Lærer 5)

5.3.3 Forutsetninger for et godt samarbeid

For å få en dypere innsikt i informantenes perspektiver på samarbeidet med hjemmet, i tilfeller hvor eleven viser usikkerhet og/eller hjemlengsel, stilte jeg spørsmålet: *Er det noe*

spesielt du tenker er viktig for å få til et godt samarbeid med foresatte, og eventuelt med andre? Fremtredende funn fra datamaterialet er informantenes uttalelser om hva de tenker kan, eller har opplevd kan, resultere i et godt samarbeid. En informant uttrykte det slik:

Det er viktig å møte foreldrene med åpent sinn og lytte til hva de har å si. Om du ikke er enig med det de sier så kan man hvert fall lytte til det de har å si. (Lærer 6)

Flere av informantene trakk frem at det å gi tilbakemeldinger, ha jevnlig dialog og møter stimulerer til godt samarbeid. Lærer 1 var en av informantene som snakket om dette:

Det å ha jevnlig møter med foreldrene hvor vi kan evaluere det vi gjør sammen, og se når kan vi ta neste steg. Jeg tror det er klokt at man på en måte snakker samme språket både hjemme og på skolen med barnet. (Lærer 1)

Samtlige informanter mente at noe av det viktigste i samarbeidet er at lærerne og foreldrene ser det samme barnet. Det er viktig at de tolker barnets utfordringer og forstår situasjonen noenlunde likt. Dette snakket blant annet lærer 2 om, og vedkommende la til:

Og at vi har samme mål. Det er ikke sikkert man er enig om framgangsmåtene kanskje alltid men... (Lærer 2)

6. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene som er presentert i forrige kapittel i lys av studiens kunnskap- og teorigrunnlag, og om de funnene svarer på problemstillingen for prosjektet: *Hvilke erfaringer har lærere med å tilrettelegge og bedre skolehverdagen for elever som viser skolevegrende atferd i tidlig skolealder?*

Som nevnt har jeg operasjonalisert skolevegrende atferd med formuleringen elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel, og det er dette informantene har tatt utgangspunkt i og forholdt seg til. Jeg ser at informantenes beskrivelser kan knyttes til skolevegrende atferd og jeg vil derfor benytte dette begrepet til fordel for den opprinnelige formuleringen. Gjennom analysen av datamaterialet og presentasjonen av funnene er det seks temaer som er gjennomgående i funnene. Disse er overgang til skolen, læreres forståelse av fenomenet, tilknytning, anerkjennelse og relasjonsarbeid, strategier for tiltak og tilrettelegging i skolehverdagen, og samarbeid mellom skole og hjem. De seks temaene er utgangspunktet for drøftingens struktur.

Skolevegrende atferd starter ofte med at eleven klager og viser motvilje til å gå på skolen, men dersom atferden får utvikle seg, vil det føre til nekting av å gå på skolen (Sewell, 2008, s. 406). Det kan tenkes at det er vanskelig å se skolevegrende atferd for hva det er før det har utviklet seg til at eleven nekter å gå på skolen. Ifølge Ingul & Havik (2021, s. 28) blir ikke skolevegrende atferd identifisert som nettopp dette før eleven uteblir fra skolen i lengre perioder. Derfor har jeg i denne studien sett på hvordan det kan komme til uttrykk i tidlig skolealder før eventuelt skolefravær kanskje blir et problem. I forkant av skolefraværet har eleven ofte vist symptomer på at det er vanskelig å være på skolen, men dersom det ikke blir oppdaget av skolen og hjemmet, vil det ikke bli satt i gang tiltak (Ingul & Havik, 2021, s. 29). I denne studien fremkommer det av informantenes erfaringer at fenomenet regelmessig forekommer hos et par elever i en klasse med nye førsteklasinger, og at problemet det representerer ofte går over relativt fort. Informantenes erfaringer gir innsikt i hva lærere tenker er viktig å gjøre for å trygge elever med skolevegrende atferd, slik at de gradvis blir fortrolige med skolen og dermed bidrar til at atferden kan bli borte eller mindre utpreget. Elevenes alder er en faktor som kan spille inn på hvorvidt deres atferd identifiseres som skolevegring, fordi så unge elever ikke har den samme kontrollen i egen hverdag som eldre elever har. Med det mener jeg at de ofte følges til skolen av foreldre, og fysisk plasseres der. De er også så små at forsøk på å nekte å gå på skolen, kanskje er mindre effektivt enn hos

større barn fordi de blir behandlet annerledes. Det kan derfor være utfordrende å identifisere atferden deres som skolevegning på grunn av at skolefravær kanskje ikke har blitt et problem ennå, men man kan se dette som skolevegrende atferd. Kearney et al. (2005) underbygger dette med at elever med skolevegrende atferd i aldersgruppen fem til ni år som er engstelige eller har angstbaserte symptomer, ofte kommer seg til skolen på tross av atferden.

6.1 Overgang til skolen

Flere av informantene fortalte om at deres erfaringer med fenomenet ofte oppstår ved skolestart, og spesielt når et nytt kull med førsteklassinger starter på skolen. Med andre ord har lærerne erfart at elevene gjennomgår det som Bertelsen (2021) kaller for liminalitet. Det er i dette tilfellet en fase der barnet går fra kjente omgivelser i barnehagen, til å begynne på skolen med ukjente voksne, barn og omgivelser. I tillegg går de fra å være barnehagebarn til å bli elev, og det medfører nye krav og forventinger. I liminale faser står personen i en sårbar posisjon. Det kan også oppleves som skummelt fordi det er uforutsigbart, og barnet har mindre kontroll over situasjonen. Overgangen fra barnehagen til skolen er for mange barn en følsom periode, ifølge flere av informantene. Sewell (2008, 406) mener at skolevegrende atferd ofte starter med at eleven viser motvilje mot å dra på skolen, før det eventuelt utvikles til nekting av skolen. Det kreves derfor oppmerksomhet i forhold til slike tegn.

Informantene fortalte at de ofte gjenkjenner fenomenet hos elever ved at de gråter, og ikke vil slippe foreldrene når de kommer til skolen. Barn som starter i førsteklasse er en av tre aldersgrupper som blir nevnt av Csóti (2003, s. 18) der skolefobi ofte oppdages. Det er fordi overgangen er en stor forandring, og som kan fremprovosere skolefobi hos noen elever. Separasjonsangst preger ofte denne aldersgruppen med skolefobi, og kjennetegn ved denne formen for angst er at barnet klamrer seg til foreldrene og gråter for at de ikke skal gå. Ofte fører det også til at barnet ikke vil på skolen, fordi det innebærer å bli skilt fra foreldrene (Øverland & Bru, 2016, s. 48). I min studie har flere av informantene erfaringer med at engstelsen fort går over, og som regel varer det ikke mer enn et par måneder. Det kan sees i sammenheng med Øverland og Bru (2016, s. 48) som mener at det kan ta tid før elever med separasjonsangst klarer å være på skolen uten problemer. Angsten reduseres gradvis når skolemiljøet oppleves som trygt for barnet. I tilfeller hvor det vedvarer over lengre tid kan det ha store konsekvenser for barn i skolen, både faglig og sosialt.

Skolen er pålagt å samarbeide med barnehagen for å sikre en trygg overgang for elever (Opplæringslova, 1998, § 13-5). Dette var noe flere av informantene snakket om. Lærer 5 fortalte at samarbeidet med barnehagen har bidratt til at vedkommende har fått informasjon om problemet tidligere. Å få informasjon om elevers utfordringer før de starter på skolen, kan gjøre overgangen lettere ved at skolen allerede fra første skoledag kan tilrettelegge for å trygge eleven (Havik, 2016, s. 103). Et annet funn i min studie er at mange av lærerne fortalte at de pleier å ha oppstartsmøter med foreldre når elever begynner på skolen for første gang. Dette støtter Havik (2016, s. 102) som sier at det er hensiktsmessig å avtale møter med foreldrene tidlig, heller enn å vente og se hvordan problemet utvikler seg. Dette kan også knyttes til tidlig innsats, som vektlegges en melding til Stortinget (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 14), som handler om at skolen skal sette i gang tiltak med en gang utfordringer avdekkes. Likevel er det tilfeller hvor barnet ikke har hatt utfordringer tidligere, og derfor kan det komme overraskende på foreldrene, som en informant også nevnte. Dette kan tyde på at overgangen er den utløsende faktoren som skaper skolevegrende atferd hos barnet (jf. Havik, 2016, s. 102). Informantene fortalte at de har oppstartsmøter med alle foreldre tidlig i skoleåret, ikke bare de som har barn man på forhånd har fått beskjed om at har utfordringer. Å avtale møter i forbindelse med et nytt skoleår vil kunne bidra til å oppdage problemer, og ikke minst legge grunnlaget for en god relasjon i samarbeidet med hjemmet (Samnøy, 2015, s. 25).

6.2 Forståelsen av skolevegrende atferd som fenomen

Fenomenet skolevegrende atferd ble oppfattet av informantene som ikke spesielt vanlig, men de fortalte om at det gjerne er et par eller tre elever som viser usikkerhet og/hjemlengsel i en ny klasse med førsteklassinger. Tall fra Sewell (2008, s. 406) sier at skolevegrende atferd forekommer hos ca. en til fem prosent av alle skolebarn. Hva informantene tok i betraktning da de uttalte at de ikke opplevde det som vanlig, er vanskelig å svare på. Dersom det sees i sammenheng med en klasse på ca. 20 elever, kan det tenkes at to elever ikke oppleves som mye for den enkelte lærer. Det er tre aldersgrupper der atferden forekommer oftest, og blant disse er alderen fem til syv år. I denne aldersgruppen har skolevegringen gjerne sammenheng med overgangen til skolen, noe som også samsvarer med informantenes erfaringer. Som nevnt tidligere, erfarte også flere av lærerne at det som regel ikke varer mer enn noen måneder. Lærer 5 fortalte imidlertid om at vedkommende har opplevd at elever som er

engstelige og vil hjem når de er på skolen kan ha disse utfordringene opp i andre og tredje trinn. Dette underbygges av Lie (2021, s. 27) i forbindelse med skolefobi, som deler fenomenet inn i akutt og kronisk skolefobi. Akutt skolefobi vil vanligvis ikke vare lengre enn tre måneder, mens kroniske tilfeller kan ha varighet i flere år. Informantenes erfaring med fenomenet er at det ganske fort går over. Følgelig kan det tenkes at det informantene har opplevd, har dreid seg om akutt fobi. I de tilfellene informantene opplever at elevens utfordring vedvarer, kan det være snakk om kronisk skolefobi.

Flere av informantene nevnte at deres erfaring er at disse elevene ofte uttrykker seg gjennom å gråte på skolen, og særlig i forbindelse med at foreldrene har fulgt de til skolen, og forlater de der. Dette er også typiske tegn som på skolevegrende atferd i aldersgruppen fem til ni år (Kearney et al., 2005; Sewell, 2008, s. 406). Imidlertid kan det også sees på som symptomer på separasjonsangst som Csóti (2003, s. 18) sier at ofte preger skolefobi hos elever som starter på skolen for første gang. Gråt og klamring til foreldre er typiske kjennetegn ved separasjonsangst, og er noe barnet gjør for å unngå ubehaget som det føler på når det blir skilt fra foreldrene sine. Uro, innesluttethet og mangel på konsentrasjon i timene er også tegn på denne angstbaserte lidelsen, noe som også noe flere av informantene nevnte som uttrykksmåter hos elevene. Dette kan være på grunn av at de bruker mye energi på å være engstelige og bekymre seg over det de er redde for (Øverland & Bru, 2016, s. 48). Lærer 3 fortalte også at hen har opplevd at elevene kan uttrykke utrygghet ved sinne, noe som kan tenkes at medfører utagerende, eller opposisjonell atferd. Opposisjonell atferd er en av atferdene Sewell (2008, s. 46) nevner at kan sees i sammenheng med skolevegrende elever.

Å klage over fysiske smerter, og ville gå hjem, var noe lærer 5 nevnte som uttrykksmåte hos noen elever, og vedkommende kalte det «unnskyldningsstrategier». Kearney et al. (2005) mener at skolevegrende atferd ofte knyttes til elevens ønske om å unngå situasjonen. Eleven kan være preget av angstbaserte atferd, for eksempel fysiske plager som hodepine og vondt i magen. Ofte ønsker de også å dra hjem, eller slippe å være på skolen. Dette kan sees i igjen i kjennetegn ved skolevegrende atferd som følge av skolefobi. I disse tilfellene sees det gjerne et atferdsmønster av unngåelser hos eleven. Dette skjer muligens på grunn av at eleven ønsker å unngå situasjoner hvor engstelsen og ubehaget oppleves, fordi hen ikke mestrer følelsene og tankene sine i disse situasjonene (Lie, 2021, s. 26). Det er imidlertid verdt å merke seg at skolefobi faktisk kan prege barn i så stor grad at de blir fysisk syke av det. Som lærer kan det kanskje være utfordrende å skille mellom elever som bruker fysiske plager, eller unnskyldningsstrategier, og elever som faktisk er fysisk syke. Det er ofte slik at

barn som er redde for skolen vet at frykten deres er irrasjonell, og derfor benytter seg av denne metoden for å få slippe å oppleve angst og ubehag. Det kan tenkes at dette erfares som en mer effektiv strategi for eleven, eller at de opplever at læreren ikke ser på skoleangsten som en gyldig grunn for å få dra hjem.

Lærer 4 snakket om sine erfaringer med at atferden kan dukke opp igjen i nye omgivelser, som for eksempel på idrettsdager, og reflekterte om det kunne ligge utrygghet i bunnen. Dette støttes av Csóti (2003, s. 18) som påpeker at skolefobi kan bli fremprovosert av forandringer i miljøet rundt eleven. Dette utsagnet blir også underbygget av Kearney og Graczyk (2014, s. 5) som mener at mangel på klare og faste rutiner er en risikofaktor for skolevegrende atferd. På skoledager hvor man befinner seg utenfor skolens kjente rammer, er det antageligvis slik at de faste rutinene ikke fungerer på samme måte, noe som kan føre til at eleven opplever miljøet de er i som uforutsigbart og derfor også utrygt.

Noen informanter nevnte koronapandemien i forhold til fenomenet, og lærer 2 uttalte at hen tenker dette kan ha vært utfordrende for noen elever. Dette kan sees i lys av Csóti (2003, s. 18) sin redegjørelse av hva som kan forårsake skolefobi. Lengre perioder borte fra skolen, slik som ferier eller lengre sykdomsfravær, kan fremprovosere denne atferden hos elever og dette underbygges også av Havik (2016, s. 103). Under koronapandemien i 2020 var det en periode der samfunnet var mer eller mindre nedstengt, noe som førte til at elever måtte ha hjemmeskole. Det kan ha påvirket elever med skolevegrende atferd, og kanskje har det vært grunnen til at noen synes det har vært vanskelig å komme tilbake til skolen. Grunnen til at det kan oppleves vanskelig for noen elever å komme tilbake til skolen etter et lengre opphold, er at skolemiljøet kan oppfattes som annerledes enn det de er vant med. Dette kan igjen sees i sammenheng med liminalitetsbegrepet, fordi elever kan oppleve dette igjen som en ny og sårbar fase der de står utenfor de kjente rammene i dagliglivet (Bertelsen, 2021).

6.3 Tilknytning

Begrepet tilknytning ble ikke brukt av alle informantene, men flere brukte andre ord som sammenfaller med hva tilknytning innebærer. Dette binder er et eksempel på hvordan en informant satte ord på sin forståelse av hva som kan være årsaken til at fenomenet oppstår hos noen elever. Denne formuleringen, og tilknytning til foreldrene og morstilknytning som andre informanter kalte det, sammenfaller også med betydningen av tilknytning. Tilknytning er sterke emosjonelle bånd mellom mennesker (Drugli, 2012, s. 21). Tradisjonelt blir

tilknytningsteori benyttet for å forstå barns tilknytning til sine primære nærpersioner, som i de fleste tilfeller er foreldrene. Tilknytningsproblemer er ofte et resultat av oppveksten, og påvirker blant annet deres sosiale fungering senere i livet. Læreres kjennskap til dette kan bidra til at de kan møte barnet på en god måte (Drugli, 2012, s. 21). Lærer 4 nevnte at vedkommende tenker at i tilfeller der barnet gråter, kan det være en tilknytningsvanske som underliggende årsak. Dette kan forstås som at vedkommende viser til tilknytningsproblemer. Det som er interessant er at mange av informantene knyttet fenomenet til elever som gråter og ikke vil slippe foreldrene sine. Bowlby (1892, s. 670) påpeker at barn henvender seg til tilknytningspersoner når de opplever frykt og har behov for omsorg. For mange barn er det deres morsfigur de ønsker i disse situasjonene, og det er derfor interessant at en informant brukte ordet morstilknytning i forbindelse med elever som gråter og ønsker foreldrene sine. Drugli (2012, s. 23) benytter begrepet tilknytningshistorie for å beskrive barns tilknytningsmønster. Dette mønsteret er et resultat av tidligere relasjoner, situasjoner og opplevelser, som kan påvirke deres evne til å skape nye relasjoner.

Videre skilles tilknytningsmønster mellom trygg og utrygg tilknytning, der utrygg tilknytning igjen deles inn i tre underkategorier. En av disse er ambivalent tilknytning og kjennetegnes blant annet ved at barnet viser en klengete og lite selvstendig atferd (Drugli, 2012, s. 24). Dette er interessant å se i sammenheng med informantenes mange uttalelser om elever som gråter og ikke vil være uten foreldrene sine. Dette er i tråd med Drugli (2012, s. 24) sin beskrivelse av barn med ambivalent tilknytning til foreldrene sine, som er en form for utrygg tilknytning. Disse barna er tydelig opptatte av å være sammen med foreldrene sine, og ønsker deres oppmerksomhet. Dette kan være et resultat av at barnet har opplevd tilknytningspersoner som uforutsigbare når de har hatt behov for støtte og omsorg, med andre ord har det vært tilfeller hvor denne personen har vært der for dem, og andre ganger ikke. Det er ikke dermed sagt at dette gjelder i de tilfellene som informantene fortalte om, men det kan sees likhetstrekk ved deres beskrivelser av elever som helst ønsker å være nær mamma eller pappa. Dette er interessant å se i sammenheng med forskningen til Kearney et al. (2005) der et funn var at oppmerksomhetssøkende atferd var en av de vanligste årsakene til skolevegrende atferd hos barn i alderen fem til ni år. En annen grunn til å tro at noen av informantene har erfart elever med ambivalent tilknytningsmønster, er blant annet lærer 5 og lærer 6 sine beskrivelser av at elever som er usikre og har hjemlengsel på skolen ofte trenger å hjelpes inn i lek med andre barn. Ambivalent tilknytning fører ofte til at barnet mister

interesse for omgivelsene og engasjerer seg sjeldent i lek med andre, på grunn av at de heller vil være sammen med tilknytningspersonen (Drugli, 2012, s. 24).

Informanter beskrivelser av utrygge og usikre elevers atferd sammenfaller ikke i særlig grad med de andre utrygge tilknytningsmønstrene, unnvikende og desorganisert tilknytning. Unnvikende tilknytning sees hos barn som gjentatte ganger har blitt oversett når de har hatt behov for støtte og omsorg fra nærpersonene sine, og kjennetegnes blant annet ved at de ikke søker trøst i vanskelige situasjoner, fordi de er vant med at de må klare seg selv (Drugli, 2012, s. 24). Det kan derfor antas at disse barna ikke er elever som uttrykker ønske om å være sammen med foreldrene i utrygge situasjoner, som for eksempel i overgangsfasen til skolen. Lærerne i denne studien nevner ikke beskrivelser som sammenfaller med dette, fordi de i hovedsak har beskrevet elever som gråter og savner foreldrene sine. Av samme grunn tyder ikke disse beskrivelsene på elever med desorganisert tilknytning, fordi disse ofte er redde for nærpersonen sin (Drugli, 2012, s. 25). Likevel er det verdt å merke seg at denne formen for utrygg tilknytning ofte påvirker barn i den grad at det utvikler psykiske problemer og får utfordringer faglig og sosialt, som ifølge Amundsen et al. (2020) kan være faktorer som fører til skolevegrende atferd.

Det at flere av informantene snakket om tilknytning, i forhold til elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel på skolen, er interessant sett i sammenheng skolevegrende atferd. Det er for eksempel flere likhetstrekk ved tilknytningsproblemer knyttet til utrygg tilknytning og separasjonsangst og skolefobi. Blant annet det som flere informanter nevnte med elever som gråter, er engstelige, og ikke vil slippe foreldrene sine på skolen. Dette er også kjennetegn ved separasjonsangst og skolefobi, som er diskutert i tidligere avsnitt. Ved å ta utgangspunkt i trygg tilknytning og knytte dette til overgangen til skolen kan man se at elever med en trygg tilknytning til sine nærpersoner er vant med å få omsorg og støtte fra disse når de har behov for det. Dette er positivt for deres utvikling fordi forholdet er basert både på nærhet og adskilthet (Drugli, 2012, s. 23). Det kan tenkes at dette fører til at barnet utvikler selvstendighet slik at det lettere lærer å takle nye situasjoner og omgivelser, fordi barnet vet at det ved behov vil motta støtte og omsorg. Ved overgangen til skolen kan man anta at disse barna derfor vil være mer utforskende i de nye omgivelsene skolen medfører, og kanskje lettere takler overgangen til det nye miljøet med nye voksenpersoner.

6.4 Anerkjennelse og relasjonsarbeid

Omsorg er nevnt gjentatte ganger i funn fra datamaterialet. Informantene nevner dette ordet blant annet når de beskriver hva som er viktig i møte med elever som viser det som da ble kalt usikkerhet og/eller hjemlengsel. Lærer-elev-relasjonen er svært viktig for elevenes trivsel i skolehverdagen, slik som flere av informantene også nevner (Linder, 2012, s. 25). Samhandling er nødvendig for å utvikle relasjoner, og funn fra datamaterialet viser at lærerne påpeker viktigheten av samtaler med elevene for å bli kjent med dem. Sett i sammenheng med transaksjonsmodellen og elever som har utfordringer på skolen, vil det å arbeide med relasjoner være svært viktig. Dette er for å skape et trygt miljø rundt eleven, noe som igjen påvirker deres utvikling positivt (Drugli 2012, s. 18). Flere informanter nevnte at elevene må oppleve at læreren er der for dem, og at man må arbeide for at de skal tørre å henvende seg til de voksne på skolen når de har det vanskelig. Det siste krever at eleven har tillit til læreren, noe som etableres gradvis over tid. Læreren må vise eleven at hen er der for dem, og være en forutsigbar voksenperson som er til å stole på (Drugli, 2012, s. 51-52).

Sett i sammenheng med Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori, er omsorg det som beskriver kjærlighetssfæren, en av de tre nødvendige områdene for anerkjennelse. Omsorg handler om å oppleve varme fra andre mennesker, og knyttes ofte til personers private sfære. Denne formen for anerkjennelse er nødvendig for menneskers utvikling av en trygg selvfølelse (Jordet, 2020a, s. 52). Lærer 4 delte tanker om at de tenker fenomenet har sammenheng med den tryggheten som finnes i barnet selv. Dette kan med andre ord tyde på at eleven ikke har utviklet en trygg selvfølelse enda, og derfor har utfordringer knyttet til personlig utrygghet. Noen informanter fortalte om at det er viktig å bruke tid på å bli kjent med elevene, noe som kan ansees som å anerkjenne eleven gjennom varme og omsorg. Relasjoner med medelever er også av betydning for utvikling av skolevegrende atferd i følge Kearney og Graczyk (2014, s. 6). Lærer 1 fortalte om sin erfaring med å knytte to elever, som ikke kjente noen andre i klassen, sammen slik at de dannet et vennskapsbånd. Den ene viste skolevegrende atferd, med symptomer på separasjonsangst, og gjennom dette vennskapet ble den eleven tryggere på skolen. Dette underbygges av Margetts (2002, s. 112) som påpeker at å begynne på skolen i samme klasse som en kjent lekekamerat gjør overgangen lettere, og at i tilfeller hvor elever ikke kjenner noen bør skolen derfor legge til rette for at det kan utvikles nye vennskap. Overordnet del av læreplanen

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) understreker også viktigheten av vennskap. Å ha gode venner på skolen er noe som kan minske risikoen for sårbarhet hos elever.

Anerkjennelse gjennom rettigheter sett i tråd med funn fra datamaterialet er informantenes fokus på å skape et trygt og godt miljø for eleven. Dette er også en rettighet alle elever har i henhold til opplæringsloven (1998, § 9 A-2). Hvorvidt elever føler anerkjennelse gjennom læreres forsøk på å håndheve denne loven er kanskje ikke lett å vite, men som elev har man altså rett på at det tilrettelegges for trygghet i skolehverdagen. Å bli møtt med respekt av voksenpersoner og medelever på skolen, kan føre til at elevene utvikler selvrespekt (Jordet, 2020b, s. 100-101). Sosial verdsettelse er den tredje formen for anerkjennelse og handler om å oppleve at ens ytelser og prestasjoner blir satt pris på av et fellesskap. Det er dette som legger grunnlaget for menneskets utvikling av selvtillit (Honneth, 2008, s. 138). Elevens fellesskap på skolen består i hovedsak av læreren deres og medelevene i klassen. Lærer 4 nevnte bruk av elevs interesser bevisst, ved for eksempel å lese for klassen om det eleven interesserer seg for. Dette kan sees i sammenheng med sosial verdsettelse, fordi eleven da kanskje opplever sitt bidrag som noe hele klassen vil få glede av. Kanskje opplever de dette som å bli sett av læreren og bli verdsatt som en del av fellesskapet, noe som er viktig for elevs opplevelse av anerkjennelse og grunnlaget for gode lærer-elev-relasjoner (Longva, 2019, s. 82; Mikkelsen, 2019, s. 27). Dersom elever ikke opplever å bli verdsatt av læreren kan det resultere i at de ikke verdsetter seg selv i skolesammenheng, og det kan føre til nederlagsfølelse som er en risikofaktor for skolevegrende atferd (Skrøvset et al., 2017, s. 51; Lie, 2021, s. 27). Å oppleve anerkjennelse er nøkkelen til elevs forutsetninger for et sunt selvverd som igjen påvirker deres syn på seg selv og egne forventninger om å mestre. Utviklingen av selvverdet avhenger av at de opplever alle tre former for anerkjennelse, og dersom dette lykkes vil de kunne utvikle aktørskap (jf. Honneth, 2008, s. 182). Ved aktørskap vil elevene få troen på seg selv til å kunne strekke seg mot sine personlige mål i livet.

Anerkjennelse står sentralt i en god lærer-elev-relasjon, hevder Drugli (2012, s. 49). Flere av informantene trakk fram at det er viktig at læreren anerkjenner elevens behov og den frykten de opplever. Lærer 1 uttalte at eleven må oppleve at læreren forstår og viser at det er greit å være redd. Dette er i tråd med kjærlighetsfæren i Honneths (2008) anerkjennelsesteori, men også relatert til hva Longva (2019, s. 82) sier om anerkjennelse og relasjonsarbeid. Å anerkjenne elever innebærer blant annet å lytte til dem og forstå deres opplevelser, samt akseptere at de har rett til de følelsene de opplever. Denne sensitive bevisstheten og

tilstedeværelsen er det Mikkelsen (2019, s. 27) kaller taktfullhet. For å skape gode relasjoner er det grunnleggende at mennesker forsøker å forstå hverandre. Dette gjøres ved å forsøke å se en situasjon eller handling fra den andre sitt perspektiv. Mentalisering beskriver denne prosessen og viser til hvordan vi konstant reflekterer over egne og andres følelser (Lund, 2012, s. 88-89). I datamaterialet er det flere eksempler som tyder på at lærerne gjør dette når de møter elever som viser skolevegrende atferd. Flere uttalte at det er viktig å prøve å forstå hva som er problemet, og lærer 3 uttrykte at man som lærer må forsøke å sette seg inn i situasjonen elever opplever i overgangen til skolen, og at mange nok er spente og lurte på hvordan ting foregår der. Dette ser jeg i sammenheng med mentalisering, fordi denne informanten forteller med dette utsagnet om det å forsøke å ta disse barna sitt perspektiv. Læreren tilstedeværelse og væremåte kan bidra til at elever som er følelsesmessig ute av seg klarer å roe seg ned, fordi de opplever læreren som trygg og rolig (Juvéli & Peters 2020, s. 48). Mentaliseringsbegrepet kan forklare dette som at eleven observerer og reflekterer rundt lærers trygge sinnstilstand, og at det virker smittende på eleven som fører til at hen blir roligere.

6.5 Strategier for tiltak og tilrettelegging i skolehverdagen

Alle informantene snakket om tiltak og tilrettelegginger de har erfaringer med fra arbeidet med elever som viser usikkerhet og/eller hjemlengsel. Jeg vil her drøfte noen av disse opp mot Kearney og Graczyk (2014, s. 5) sin framstilling av tiltakspyramiden som illustrerer hvordan skolen kan arbeide med problematisk skolefravær. Flere informanter nevnte tiltak eller tilrettelegginger som ifølge dem fungerer for alle elever, ikke bare de som har utfordringer med for eksempel engstelse eller hjemlengsel. Lærer 5 hadde erfaring med at å snakke om følelser kan skape trygghet for alle elever. Dette er i tråd med tiltakspyramidens første nivå, universelle intervensjoner. Tiltak på dette nivået er ofte forebyggende og rettet mot skolemiljøet og risikofaktorer ved det, som kan føre til skolefravær og skolevegring. Slike tiltak har ofte fokus på å skape et trygt miljø på skolen og bidra til god psykisk helse. Å snakke om følelser, og ha en åpenhet rundt dette kan bidra til nettopp det. Lærer 4 nevnte at hen pleier å ha sosiale mål på læringsplanen som de løfter frem for å skape et godt miljø i klassen, og at dette er et kontinuerlig arbeid som har effekt for alle elever. Dette er i tråd med skolerelaterte forebyggende tiltak som er rettet mot å utvikle et trygt og forutsigbart miljø (Lie, 2021, s. 107).

Alle informantene nevnte rutiner som en viktig del av tilretteleggingen for et trygt og forutsigbart miljø på skolen. Dette sammenfaller med at mangel på faste rutiner er en risikofaktor i skolemiljøet, slik som Kearney og Graczyk (2014, s. 5) påpeker, noe som kan føre til at elever utvikler skolevegrende atferd. Lærer 4 nevnte at vedkommende har organisert lekegrupper slik at elevene i klassen blir bedre kjent med hverandre utover de som de allerede har oppdaget som lekekamerater. Dette kan sees i sammenheng med Longva (2019, s. 83-84) som påpeker at lek er en god mulighet til å skape gode relasjoner mellom elever. Kearney og Graczyk (2014, s. 6) nevner at svake relasjoner med medelever er en av risikofaktorene ved skolemiljøet som kan forårsake skolevegrende atferd.

Hvis lærere oppdager at elever har utfordringer knyttet til skolevegrende atferd, er det nødvendig å sette i gang tiltak som i større grad er rettet mot den enkelte eleven. En informant fortalte om hvordan elevens plassering i klasserommet, garderoben eller i andre situasjoner i skolehverdagen, kan være en måte å tilrettelegge for usikre og utrygge elever. Dette er i tråd med det andre nivået i tiltakspyramiden som handler om målrettede intervensjoner. Målrettede intervensjoner og tiltak må tilpasses den enkelte eleven som ved å tilrettelegge skolehverdagen og redusere elementer i den som fremprovoserer eller opprettholder elevens skolevegrende atferd (Kearney & Graczyk, 2014, s. 9-10). Å plassere en elev lengre fram i klasserommet, fordi man vet at nærhet til læreren hjelper og trygger hen, eller lengre bak fordi eleven synes det er trygt å ha oversikt over situasjonen, kan derfor ansees som målrettede tiltak fordi det tilpasses den enkelte elevens behov. Lærer 3 nevnte at hen har hatt elever som ikke klarer å gå lengre enn til skoleporten, og læreren har derfor tilrettelagt for denne eleven ved å avtale med foreldrene at hen møter eleven ved skoleporten hver morgen for å trygge denne situasjonen. Dette sammenfaller med at målrettede tiltak bør inkludere foreldrene i utarbeidingen, fordi det er en viktig faktor for å løse skolefraværproblemer (Kearney & Graczyk, 2014, s. 9-10). Å lage avtaler om at eleven kan ta en pause fra situasjoner den opplever som vanskelige er også eksempler på målrettede tiltak som kom fram i funnene fra datamaterialet. Dette kan sees i sammenheng med at lærere ofte må fokusere på faglig innhold (Longva, 2019, s. 84), og derfor kanskje ikke har tid eller mulighet til å bli med eleven for eksempel ut av klasserommet. God nok voksentetthet mente lærer 2 kan bidra til at disse elevene får en bedre skolehverdag, og det er i tråd med at lærere ofte føler på et læringspress, slik at de ikke kan bruke tid på andre aktiviteter som for eksempel lek.

Det siste nivået i tiltakspyramiden omhandler tiltak som er intensive intervensjoner. Dette er tiltak med en bevisst tilnærming, som er rettet mot elever som har uteblitt fra skolen i lengre tid. Målet er å hjelpe eleven tilbake på skolen (Kearney & Graczyk, 2014, s. 13). Lærer 5 fortalte om sin erfaring med en tidligere elev med skolevegrende atferd som sluttet å komme til skolen, og læreren dro da hjem til eleven en del ganger for å undervise hen der. Sett i sammenheng med intensive intervensjoner er hjemmeundervisning et tiltak som er rettet mot en elev som har blitt helt borte fra skolen, og noe som foreldre også gjerne etterspør fordi de ikke vil at barnet deres skal miste det faglige innholdet på skolen. Havik (2016, s. 103) hevder imidlertid at hjemmeundervisning ikke nødvendigvis er en god løsning for disse elevene, fordi jo mer tid eleven tilbringer borte fra skolen, jo vanskeligere er det ofte å komme tilbake. Flere av informantene påpekte at de mener det er viktig at eleven kommer til skolen hvis elevens utfordringer skal bedres, og at det ikke er en god løsning at foreldrene kommer og henter dem hver gang skolen ringer når eleven vil hjem.

6.6 Samarbeid mellom skole og hjem

Som lærer 3 uttalte er det vanskelig å vite hva som ligger bak elevens atferd, og at det kan være ulike årsaker. Ifølge Lie (2021, s. 97) er kartlegging av elever som står i faresonen for å utvikle skolevegning en forutsetning for å kunne arbeide forebyggende. Kartlegging ble også nevnt av Lærer 3 som noe som er viktig i forhold til disse elevene for å finne ut hva som ligger bak atferden. Kartlegging er nødvendig for å kunne sette i gang tiltak for eleven med skolevegrende atferd, og det innebærer blant annet å identifisere symptomene og tegnene eleven har. Informantene beskrev ikke hvordan de kartlegger elevene, men flere nevnte at samarbeidet med foreldrene hjelper dem å hente informasjon om eleven. Dette kan sees i sammenheng med at kartlegginger skal involvere foreldrene for å få tilgang til mer detaljert informasjon om barnet. Det er dette som skal danne grunnlaget for de tiltakene som iverksettes på skolen (Lie, 2021, s. 101). Sewell (2008, s. 407) påpeker også at det kan være nødvendig med innsikt i hvordan foreldrene reagerer på den skolevegrende atferden og hvordan de forholder seg til det. Observasjon er en metode som kan bidra til å kartlegge elevens utfordringer, og til å få innsikt i skoleforhold eller situasjoner som opprettholder atferden hos eleven (Lie, 2021, s. 99). Funn fra datamaterialet indikerer at lærerne mener at det er viktig å finne ut hva som ligger bak elevens atferd, med andre ord bli oppmerksom på faktorer som opprettholder eller fremprovoserer atferden. I datamaterialet kom det også fram

at informantene ofte fort ser hvem i en elevgruppe som viser skolevegrende atferd. Dette kan sees i sammenheng med observasjon, selv om det kanskje ikke oppdages gjennom systematisk observasjon.

Informantene uttalte at de som regel har hatt positive opplevelser i samarbeidet med foreldre til elever som er usikre, eller viser annen atferd som jeg har knyttet til skolevegrende atferd. Det var en samstemt oppfatning om at dette samarbeidet er viktig for utarbeiding av tiltak og tilrettelegginger. Dette gjaldt for eksempel for å skaffe informasjon om eleven fra foreldrene ved å ha oppstartsmøter som er diskutert tidligere. De delte også sine perspektiver på hva som skal til for å skape et godt samarbeid med foreldrene. Flere nevnte at det er viktig å ha en god relasjon til foreldrene, noe som underbygges av Samnøy (2015, s. 11) som et viktig utgangspunkt for samarbeidet. Utviklingen av et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet avhenger i stor grad av den enkelte lærers interesse for å kommunisere med foreldrene. I datamaterialet er det flere funn som tyder på at informantene var opptatt av dette, blant annet ved at flere nevnte jevnlig dialog med hjemmet som viktig i samarbeidet. Dette er også i tråd med Øverland (2016, s. 49) sin påstand om at jevnlig dialog kan være avgjørende i arbeidet med elever med separasjonsangst. Lærer 5 uttalte at samarbeidet er viktig for at eleven skal klare å meste vansken, eller angsten sin. Lærer 6 nevnte at det er viktig å lytte til foreldrene uavhengig om man er enig i det som sies eller ikke. I profesjonell relasjonsbygging er det essensielt at partene lytter og viser respekt for hverandre, for å utvikle et godt samarbeid. Dette har igjen stor betydning for elevens utvikling (Samnøy, 2015, s. 51).

Noen informanter indikerte at noen foreldre virker utrygge eller usikre i overgangen til skolen, og at læreren noen ganger derfor må trygge dem. Begrepet mentalisering kan også trekkes inn i dette samarbeidet, fordi dette tyder på at lærerne har erfaring med å reflektere over foreldrenes tanker og følelser i møte med dem. I samarbeidet er foreldrene i en sårbar posisjon, og skolen er den profesjonelle (Samnøy, 2015, s. 11). I tilfeller hvor eleven har utfordringer, for eksempel knyttet til skolevegrende atferd, kan det oppleves svært sårt for foreldrene. Samarbeidet blir i disse tilfellene svært viktig, fordi det kan bedre elevens situasjon, forebygge negativ utvikling i atferden og gjøre det enklere å finne fungerende tiltak. Det er tross alt foreldrene som kjenner barnet best. Lærere må derfor være oppmerksomme på foreldrenes perspektiver, noe som kan føre til at de engasjerer seg ytterligere. Flere informanter hevdet viktigheten av at læreren og foreldrene ser den samme eleven, og tolker atferden likt. Dette underbygges av Samnøy (2015, s. 28) som sier at det er

også svært viktig at foreldrene opplever at skolen ser eleven, og at de blir informert om tiltak som iverksettes slik at de kan følge disse opp i hjemmemiljøet.

Noen foreldre kan være overbeskyttende overfor barnet sitt, fortalte flere informanter. Lærer 5 var en av de som snakket om dette, og vedkommende la også til at det er viktig at foreldrene lærer å «pushe» barnet sitt, og at det ikke hjelper å holde barnet hjemme fordi det er viktig at eleven kommer til skolen. Dette er interessant sett i sammenheng med Kearney et al. (2005) som mener at i noen tilfeller av skolevegrende elever, som følge av separasjonsangst eller oppmerksomhetssøkende atferd, bør tiltakene i større grad rettes mer mot foreldrene. Det innebærer for eksempel å veilede foreldrene om hvordan de korrigerer barnets atferd, slik at utviklingen går i positiv retning. En annen informant snakket om det å ringe hjem til foreldrene når eleven ikke vil være på skolen. Vedkommende fortalte at hen forsøker så lenge det er hensiktsmessig å holde eleven på skolen, og at det er viktig at slike ting er avklart med foreldrene på forhånd.

En informant fortalte at vedkommende har opplevd at noen foreldre ikke har den tilliten til skolen som er ønskelig. Det er usikkert om vedkommende refererte til overgangsfasen, eller mer generelt gjennom skoleløpet. Kreyberg (2016, s. 281) påpeker imidlertid at tillit i et samarbeid ikke oppstår av seg selv, men som et resultat av at foreldrene opplever å bli møtt med respekt, og at skolen vil barnets beste. For å utvikle tillit er det også viktig å involvere foreldrene i planlegging av tiltak, og dette ble også nevnt av lærer 1 som mente at det er viktig med jevnlig møter for å evaluere tiltak. Å gjøre avtaler med foreldrene er også eksempler på funn fra datamaterialet som beskriver inkludering av foreldrene i tilretteleggingen for eleven. Lærer 3 fortalte for eksempel at det kan trygge foreldrene å ha avtaler om at lærer møter eleven ved porten til skolen i en periode for å trygge denne overgangen. Dette støttes av Havik (2016, s. 102), som sier at det kan virke betryggende i overgangsfasen.

7. Konklusjon

Hensikten med studien har vært å beskrive læreres erfaringer med å skape en trygg skolehverdag for elever som viser skolevegrende atferd i tidlig skolealder. Problemstillingen for denne masteroppgaven er: *Hvilke erfaringer har lærere med å tilrettelegge og bedre skolehverdagen for elever som viser skolevegrende atferd i tidlig skolealder?* Gjennom drøftingen av hovedfunnene i denne studien fremkommer det at lærerne som deltok vektlegger anerkjennelse og relasjonsarbeid for å trygge elever med skolevegrende atferd på skolen. Eleven bør oppleve at læreren er en omsorgsperson som bryr seg om dem, og som anerkjenner deres utfordringer i møte med skolehverdagen. Fenomenet oppdages gjerne i overgangen fra barnehage til skole, og lærerne beskriver viktigheten av å tilrettelegge for at denne overgangen blir trygg for både elever og deres foreldre. Tiltak med fokus på å gjøre overganger i skoleløpet trygge og forutsigbare gjennom å lage rutiner og avtaler, trekkes frem av informantene som erfaringsmessig kan virke forebyggende mot videre utvikling av skolevegrende atferd.

Det første forskningsspørsmålet som skal bidra til å svare på studiens problemstilling er: *Hvordan oppdager lærere elever som viser skolevegrende atferd på skolen?* Datamaterialet og drøftingen av det viser at informantenes opplevelse med fenomenet ofte har sammenheng med overgangen fra barnehage til skole. Det går frem at lærerne oftest gjenkjenner denne atferden hos elever som gråter og som ikke ønsker at foreldrene skal dra fra dem på skolen. Dette drøftes i lys av at overganger er preget av liminalitet, noe som betyr at barnet befinner seg i en sårbar situasjon i overgangen fra barnehage til skole. Informantene beskrev erfaringer med atferd som ligner skolefobi og separasjonsangst. Disse formene for angst er typiske for elever med skolevegrende atferd i aldersgruppen skolestartere er i.

Det andre forskningsspørsmålet – *Hvordan møter lærere disse elevene?* – omhandler hvilke erfaringer informantene har med tilrettelegging av skolehverdagen for å trygge elevene. Å trygge elevene på skolen var noe som ble nevnt av alle informantene som noe av det viktigste i arbeidet. I overgangen mellom barnehage og skole er det viktig at elever som viser skolevegrende atferd, opplever at de voksne på skolen er der for dem. Å ta seg tid til å bli kjent med elevene og vise omsorg er svært viktig for at elevene skal oppleve skolen som et trygt sted å være. Dette kan være utfordrende for lærere på grunn av at det ikke er god nok voksentesitet i skolen. Å anerkjenne eleven og deres følelser er ifølge informantene avgjørende i deres arbeid for å tilrettelegge skolehverdagen. Tiltak som er beskrevet og

diskutert i denne oppgaven er av forebyggende karakter, og fokuserer på den enkelte elev som viser skolevegrende atferd. Funnene viser at erfaringene til lærerne som deltok, i hovedsak omhandlet universelle tiltak der fokuset er på å skape gode relasjoner, både mellom læreren og eleven, og mellom medelever. Dette ble trukket frem som et viktig ledd i det å skape et trygt skolemiljø for elever med skolevegrende atferd, men også for andre elever.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet er: *Hvilke erfaringer har lærere i arbeid og samarbeid med andre i tilretteleggingen for elevgruppen?* Fremtredende funn fra datamaterialet viser at samarbeidet rundt elevene med skolevegrende atferd i hovedsak foregår mellom skolen og hjemmet. Dette støttes også av faglitteratur som påpeker at foreldrene bør involveres i kartlegging, planlegging og gjennomføring av tiltak for å hjelpe elever med skolevegrende atferd. Informantene trekker fram hvordan evnen til å lytte til foreldrene, og å ha jevnlig dialog og møter, kan være til hjelp i arbeidet med å tilrettelegge for elever som har utfordringer knyttet til skolevegrende atferd. Foreldre kan også oppleve overgangen til skolen som utfordrende, og læreren og skolen bør derfor møte både dem og eleven på en måte som skaper trygghet gjennom å legge til rette for å skape god relasjon preget av forståelse og respekt og tillit.

7.1 Veien videre

Hovedfunnene og diskusjonen rundt disse dreier seg i denne masteroppgaven i hovedsak om læreres erfaringer med å oppdage skolevegrende atferd, og deres erfaringer med arbeid for å skape en trygg skolehverdag for elever som viser denne atferden. I dette arbeidet er det tre sentrale parter: skolen/læreren, eleven og foreldrene. Gjennom arbeidsprosessen har jeg gjort meg noen tanker om hvordan min studie kan inspirere til videre forskning. Det er lærerperspektivet som er utgangspunktet for denne studien, og den kan derfor ikke belyse elevers eller foreldres erfaringer med fenomenet. Videre forskning som tar hensyn til disse perspektivene kan bidra med bedre innsikt i hvordan skolens arbeid med å forebygge og tilrettelegge for elever med skolevegrende atferd oppleves av de andre involverte partene. Fokusgruppeintervju der både foreldre og lærere deltar, kan være en gunstig metode for å hente inn et datamateriale som kan gi bedre svar på dette. Det kan også være interessant å undersøke utviklingen og eventuelle konsekvenser skolevegrende atferd har for elever senere i skoleløpet. En longitudinell studie som følger elever som viser denne atferden i tidlig

skolealder over tid, kan bidra til å få mer kunnskap rundt dette. Jeg håper denne studien kan inspirere til at det forskes mer på skolevegrende atferd i barneskolen, og gjerne på småtrinnet. Slik forskning kan bidra til at det blir mer bevissthet om hvordan atferden kan vise seg før det utvikler seg til alvorlig skolefravær.

Litteraturliste

- Amundsen, M., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G. & Rosenberg, C. (2021, 8. april). *Skolens møte med elever som strever med skolevegring*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/>
- Bertelsen, B. E. (2021, 2. september). Liminalitet. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/liminalitet>
- Bowlby, J. (1982). ATTACHMENT AND LOSS: Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon: Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-25). Universitetsforlaget.
- Csóti, M. (2003). *School Phobia, Panic Attacks and Anxiety in Children*. Jessica Kingsley Publishers.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. <https://www.forskningsetikk.no/en/guidelines/general-guidelines/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk
- Havik, T. (2016). Kapittel 4: Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271-288). Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax Forlag.
- Hummelvoll, J. K. & Barbosa da Silva, A. (1998). The Use of the Qualitative Research Interview to Uncover the Essence of Community Psychiatric Nursing: Methodological Reflections. *Journal of Holistic Nursing*, 16(4), 453-478.
- Ingul, J. M. & Havik, T. (2021). Tidlig intervensjon ved skolevegring. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 33(2), 28-33.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BedreSkole-0221-WEB.pdf>

-
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020a). Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 32(3), 50-55.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS0320-WEB.pdf>
- Jordet, A. N. (2020b). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Juveli, A. & Peters, N. (2020). *Psykisk helse i skolen: Forstå hvordan det er inni meg når jeg er ute av meg!*. Pedlex .
- Kearney, C. A. & Grazcyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child Youth Care Forum*, 43(1), 1–25.
<https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kearney, C. A., Chapman, G. & Cook, L. C. (2005). School Refusal Behavior in Young Children. *International Journal of Behavioral and Consultation Therapy*, 1(3), 216-222. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100746>
- Kearney, C. A., Gonzálvez, C., Grazyck, P. A. & Fornander, M. J. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- Kreyberg, E. (2016). Kapittel 14: Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271-288). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen: Om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Longva, K. P. (2019). Kapittel 4: Lærer sitt relasjonelle mot i møte med elevane. I M. H. Olsen & R. Mikkelsen (Red.), *Relasjonsledelse* (s. 73-87). Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Margetts, K. (2002). Transition to school – Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114.
<https://doi.org/10.1080/13502930285208981>
- Meld. St. 6. (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mikkelsen, R. (2019). Kapittel 1: Relasjonsledelse i et dannelsesperspektiv. I M. H. Olsen & R. Mikkelsen (Red.), *Relasjonsledelse* (s. 13-30). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal Akademisk.
- Sewell, J. (2008). School Refusal. *Australian Family Physician*, 37(6), 406-408.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18523692>
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: Perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 16. desember). *Elevar i grunnskolen*.
<https://www.ssb.no/statbank/table/05232/tableViewLayout1/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Øverland, K. & Bru, E. (2016). Kapittel 2: Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-69). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

13.05.2022, 03:53

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

165466

Prosjekttittel

Læreres arbeid med å tilrettelegge skolehverdagen for elever som viser usikkerhet og hjemlengsel

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Oda Julie Hembre, oda.hembre@inn.no, tlf: +4762430826

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Oda Marie Hummelvoll, oda.hummelvoll@gmail.com, tlf: +4747668274

Prosjektperiode

16.08.2021 - 15.06.2022

Vurdering (1)

24.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreres arbeid med å tilrettelegge skolehverdagen for elever som viser usikkerhet og hjemlengsel.»

Dette er en henvendelse til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om hvordan lærere arbeider med tilrettelegging for elever som er usikre og har hjemlengsel i tidlig skolealder. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere arbeider med tilrettelegging av skolehverdagen for elever som viser usikkerhet og hjemlengsel. Dette prosjektet er en masteroppgave som skal leveres inn 15. mai 2022. Problemstillingen er «*Hvordan arbeider lærere for å tilrettelegge og bedre skolehverdagen for elever som viser usikkerhet og hjemlengsel i tidlig skolealder?*». Data som innhentes forbindelse med din deltakelse i prosjektet vil bli analysert og benyttet til å besvare denne problemstillingen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet. Jeg (Oda Marie Hummelvoll) er student og har daglig ansvarlig for prosjektet. Min veileder Oda Julie Hembre ved Høgskolen i Innlandet har det overordnede ansvaret.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget som vil bli intervjuet i forbindelse med dette prosjektet er lærere med erfaring med elever som har vist usikkerhet og hjemlengsel på skolen både i forbindelse med skolestart og senere i skoleløpet. Jeg er interessert i å intervjuere lærere som har arbeidet eller arbeider på småtrinnet på barneskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet som informant, innebærer det at du må delta på et intervju. Dette vil vare ca. 30-45 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle dine erfaringer og tanker omkring prosjektets problemstilling. Intervjuet skal gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene, og deretter vil de bli transkribert og analysert. Alle intervjuer blir anonymisert. Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang eller innsyn i personopplysninger. Jeg vil erstatte navn og andre personopplysninger på de som velger å delta med en kode (f.eks. lærer 1, lærer 2 osv.). Datamaterialet vil lagres på maskinvare som tilhører Høgskolen i Innlandet som er beskyttet med brukernavn og passord.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Personopplysninger og opptak slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg.
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.
- du kan be om å få innsyn i det transkriberte intervjuet i etterkant og om at informasjon korrigeres eller trekkes tilbake ved å ta kontakt med meg eller min veileder.

Frivillig samtykke

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra studien uten å begrunne dette. Dersom du trekker deg, vil all data om deg fjernes, men allerede publisert materiale kan ikke trekkes tilbake.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Meg, Oda Marie Hummelvoll på epost (oda.hummelvoll@gmail.com) eller på telefon: 47 66 82 74.
- Veileder Oda Julie Hembre på epost (oda.hembre@inn.no) eller på telefon: 62 43 08 26.
- Personvernombudet til Høgskolen i Innlandet på epost (personvernombud@inn.no).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Oda Marie Hummelvoll

Oda Julie Hembre
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Læreres arbeid med å tilrettelegge skolehverdagen for elever som viser usikkerhet og hjemlengsel*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål:

- Utdanning
- Stilling
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Har jobbet du jobbet som kontaktlærer?

Erfaringer med fenomenet

- Hvordan har du oppdaget at elever er usikre på skolen, og/eller har hjemlengsel? Kan du beskrive hvordan dette kommer til uttrykk?
- Hvor vanlig er dette etter din oppfatning?
- Hva tenker du rundt dette sett i sammenheng med overgangen til skolen?
- Hva kan være forutsetninger for en god overgang for disse elevene, etter din erfaring?
- Hva tenker du kan være årsaken til at noen elever blir usikre har hjemlengsel når de er på skolen?

Arbeid med tilrettelegging

- Hvordan tenker du at man som lærer kan trygge disse elevene?
- Hva slags tilrettelegginger tenker du kan hjelpe elever som føler seg utrygge og viser hjemlengsel i skolehverdagen?
- På hvilken måte opplever du at tilrettelegginger som har blitt gjort, har bedret elevers situasjon?
- Hva tenker du betydningen av lærer-elev-relasjonen med disse elevene?
- Hvordan kan man anerkjenne og møter du disse elevene i skolehverdagen?
- Hvordan har disse elevene klart seg videre i skoleløpet? Har du noen erfaringer rundt dette?
- Er det noe du som lærer ser burde vært annerledes i skolen, for å gi disse elevene en bedre skolehverdag?

Samarbeid

- Hvem er dine samarbeidspartnere i arbeidet med disse elevene?
- Hvordan opplever du at samarbeidet er med foreldre der elever viser usikkerhet og hjemlengsel?

- Er det noe spesielt du tenker er viktig for å få til et godt samarbeid med foresatte og eventuelt andre instanser?
- Hvordan opplever du at skolens ledelse involverer seg i dette arbeidet?

Avslutning

- Er det noe du ønsker å si, som du føler du ikke har fått sagt?
- Hvis det er noe du kommer på senere eller har noen spørsmål, så er det bare å ta kontakt.