

STUDENT: ODDNY MARGRETHE TODNEM

VEILEDER: JOACHIM KOLNES

Har koronapandemien endret arbeidet med skolevegring?

Masteroppgave i spesialpedagogikk

År: 2023/2024

Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora



**Universitetet
i Stavanger**

Antall ord: 22 475

Antall vedlegg/annet: 3

EMNEORD: Skolevegring, covid-19, hjemmeskole, endring i tiltak, digital undervisning

Forord

Å skrive en masteroppgave er krevende arbeid som er frustrerende, slitsomt og til dels kjedelig. Likevel er det utrolig lærerikt, interessant, altoppslukende og til og med kjekt. Skolevegring er noe som har vekket nysgjerrigheten og interessen min lenge, og det har vært lærerikt å kunne fordype seg i temaet. Videre har jeg lært hvor mye innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet som ikke er innbakt i lærerutdanningen, som er uvurderlig kunnskap å ta med seg i klasserommet som nyutdannet lærer. I løpet av prosessen har jeg fått et innblikk i hvor mye god kunnskap som kan oppdages og læres dersom man er interessert.

Først og fremst vil jeg takke mannen min for å alltid stille opp, både med diskusjon, oppmuntring og en kaffekopp. Videre vil jeg takke barna mine for å alltid oppmuntre meg med godt humør, smil og klemmer, til tross for å ha en mamma som alltid skriver. Jeg vil også takke familie og venner for å stille opp med barnepass, middag, korrekturlesing, oppmuntring og omsorg. Jeg hadde ikke klart det uten noen av dere.

Jeg vil også rette en takk til veilederen min, Joachim Kolnes. Tilbakemeldingene dine har hjulpet meg å forbedre oppgaven min, og jeg er takknemlig for kritiske spørsmål, samtaler og interessen du har vist for oppgaven min.

Helt til slutt vil jeg takke informantene som valgte å delta i prosjektet mitt, til tross for travle hverdager. Erfaringene og tankene dere kom med har vært spennende å utforske i lys av etablert teori på forskningsfeltet.

Tusen takk.

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er knyttet til skolevegring, og hvordan elevene måtte tilpasse seg til koronapandemien. Videre finner jeg det er interessant hvordan skolen tilpasset seg pandemien, samtidig som de skulle opprettholde det tidligere arbeidet for å ivareta alle elevene. Hovedmålet mitt vært å undersøke om koronapandemien har endret arbeidet med skolevegring, og eventuelt hvordan arbeidet har endret seg. Studien er kvalitativ, som benyttet semistrukturerte intervju for å samle empiri. Empirien baserer seg på intervjuene av tre lærere i skolen, som har erfaring med skolevegrere før, under og etter koronapandemien. Empirien er analysert ved hjelp av Braun og Clarke sin forståelse av tematisk analyse, og presentert etter tema i kapittel 4.

Studien avdekker flere endringer i arbeidet med skolevegring. Etter elevene returnerte til «vanlig» skolehverdag var elevenes motivasjon betraktelig redusert, og det kan spekuleres i om det skyldes Zoom fatuige, manglende relasjoner på skolen, andre ting eller en kombinasjon av flere. Strukturen og det trygge rammeverket rundt elevene måtte også endres når klasserommet ble flyttet fra fysiske lokaler på skolen, og over til digitale klasserom. Lærerne måtte endre måten de etablerte struktur og rammer, samt etablere tryggheten på nytt. Måten lærerne forholdt seg til bruk av hjemmeskole som tiltak har også endret seg. Lærernes positive erfaringer med hjemmeskole under pandemien gjorde at de var tryggere på å videreføre tiltaket etter endt pandemi. Endringene førte også med seg en digital kompetanseheving hos informantene. Det endret måten de forholdt seg til digitale hjelpemidler. Den nye kunnskapen gjorde også lærerne tryggere ved bruk av digitale hjelpemidler.

Den tydeligste endringen var elevenes evne til å sosialisere seg. Det virket som om elevenes sosiale ferdigheter og elevenes ønske om å sosialisere seg hadde tatt en negativ vending. Endringen i sosialiseringsevne virker til å være gjeldene for alle elever, og ikke bare skolevegrere. Å finne ut årsaken til hvorfor disse endringene har funnet sted, ville vært aktuelt å forske videre på. Dessuten kan en studie som undersøker et større geografisk område kunne avdekke om endringene jeg har avdekket er isolerte tilfeller.

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	4
Figurliste	7
1 Innledning	8
1.1 Skolevegring	8
1.2 Koronapandemien	10
1.3 Mål og forskningsspørsmål	11
1.4 Oppgavens videre struktur	11
2 Teori	12
2.1 Skolevegring	12
2.1.1 Elevmotivert fravær	12
2.1.2 Hvordan håndtere skolevegring?	15
2.2 Digitalisering i skolen	16
2.3 Sosialisering	19
2.4 Lærer-elev relasjon	19
2.5 Motivasjon	21
2.6 Overgangssituasjoner	23
2.7 Trygge rammer, struktur og dokumentering	23
2.8 Å tilrettelegge med hjemmeskole	25
3 Metode	25
3.1 Kvalitativ metode	25
3.2 Semistrukturerte forskningsintervju	26
3.3 Forberedelser til datainnsamling	27
3.3.1 Rekruttering og utvalg av informanter	27
3.3.2 Intervjuguide	30
3.4 Innsamling og bearbeiding av data	31

3.4.1 Intervjuprosessen	31
3.4.2 Bearbeiding/klargjøring av data.....	32
3.5 Dataanalyse.....	33
3.5.1 Tematisk analyse.....	33
3.5.2 Braun og Clarkes 6 faser	34
3.6 Oppgavens kvalitetsvurderinger	38
3.6.1 Validitet.....	38
3.6.2 Reliabilitet	39
3.6.3 Generalisering.....	40
3.7 Etske betraktninger.....	40
3.7.1 Informert samtykke	40
3.7.2 Konfidensialitet	41
4 Resultater	42
4.1 Endringer i tiltak benyttet i arbeidet med skolevegring	43
4.1.1 Endring i retning av tryggere rammer.....	43
4.1.2 Endring i elevenes sosialisering.....	45
4.1.3 Alternative måter å bygge lærer-elev relasjon	46
4.2 Endringer i lærerens motivasjon.....	49
4.2.1 Økt mistrivsel på skolen	49
4.2.2 Mindre motivasjon.....	50
4.3 Endringer i lærerens forståelse av skolevegringsproblematikken	51
4.3.1 Endring i oppfattelsen av overgangssituasjoner	51
4.3.2 Økt dokumentering og struktur	52
5 Diskusjon	55
5.1 Endring i bruk av hjemmeundervisning	56
5.2 Endring i rammeverket rundt elevene	57

5.3 Digitalisering av skolehverdagen	59
5.4 Manglende ønske for sosialisering.....	60
5.5 Elevenes motivasjon endret seg	62
6 Avslutning.....	63
6.1 Oppsummering	64
6.2 Implikasjoner for praksisutøvelse og videre forskning	66
6.3 Studiens styrker og begrensninger	65
7 Litteraturliste.....	67
8 Vedlegg.....	71
8.1 Godkjent søknad til SIKT	71
8.2 Samtykkeskjema	72
8.3 Intervjuguide.....	76

Figurliste

Figur 1 Skiller de ulike begrepene under skolefravær	12
Figur 2 illustrerer informasjonskraft mot størrelse på utvalget.....	28

1 Innledning

Skolevegning var ikke noe som ble særlig snakket om, eller noe jeg ble klar over før under min egen lærerutdannelse. Noe av det som har interessert meg underveis i utdanningen min, både i praksis og i forelesninger, er det voksende omfanget av skolevegning og ikke minst at konsekvensene kan prege elevenes fremtid. Mye av motivasjonen og drømmen min omkring det å bli lærer innebar å få være den trygge voksne og bidra til forandringene elevene trengte for å snu om situasjonen sin. Etter hvert har jeg innsett at dette er et langvarig arbeid, som krever mye tid og ressurser. Det krever god forberedelse, og for å utruste meg selv på best mulig måte må jeg ha kunnskap om hvilke problemer man kan møte på, og hvordan man skal møte elevene.

1.1 Skolevegning

I følge opplæringsloven har barnet rett på offentlig grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-1), og plikt til grunnskoleopplæring fra det året barnet fyller seks år, til det har avsluttet 10. klasse (Opplæringslova, 1998, §2-2). Videre blir det spesifisert at man skal sørge for at opplæringen gir tilfredsstillende utbytte uavhengig av elevenes forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §11-1). Dersom barnet ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har eleven rett på individuelt tilrettelagt opplæring. Den alternative opplæringen skal utformes slik at eleven får et tilfredsstillende utbytte sammenlignet med andre elever og i tråd med realistiske opplæringsmål for eleven (Opplæringslova, 1998, §11-6). Den siste paragrafen jeg vil trekke frem i denne sammenhengen er §12-2. «Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, inkludering, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, §12-2). Opplæringsloven fastsetter elevens rett til et trygt og godt skolemiljø, og omtaler også relasjoner, fraværsregistrering, mestringsorientert læringsmiljø og et godt skole-hjem-samarbeid (Havik, 2019, s. 135). Men hva skal man gjøre dersom eleven ikke opplever skolemiljøet trygt og godt? Hva skal man gjøre med tilpasset opplæring dersom elevene ikke fungerer i et klasserom? Og hvordan kan man tilrettelegge undervisningen for elever som ikke møter opp på skolen?

De fleste elevene med skolevegning fungerer ikke i et klasserom over lengre tid, eller trives ikke i klasserommet, slik at de trenger alternative tiltak som må settes i verk. For å få skoleveggeren tilbake til klasserommet, kan man benytte tiltak som tillater at eleven ikke er i

klasserommet konstant. Slike tiltak kan være en redusert timeplan, undervisning i alternative rom, eventuelt hjemme, eller å la eleven sosialisere seg med klassen på alternative arenaer (som kantina). Men noen av disse tiltakene står i konflikt med plikten til grunnskoleopplæringen. Hvordan skal man som skole velge mellom å ivareta elevens psykiske helse ved å benytte seg av en redusert timeplan, og å presse eleven til å delta i all undervisning og faglige aktiviteter, selv når det blir for mye for eleven (Eide, 2022, s. 19)? Disse lovverkene står i strid med hverandre, og kan være et interessant perspektiv å ta med seg når vi skal gå nærmere inn på skolevegring.

Begrepet skolevegring begynte å dukke opp i norske fagbøker rundt 1950-tallet, men ble da satt opp ensbetydende med begrepet separasjonsangst. Andre former for skolefravær ble ansett som skulk, men i dag legger vi en annen mening i skolevegring, og skiller tydeligere mellom de ulike typene fravær (Brochmann & Madsen, 2022, s. 39). I dag vokser skolevegring stadig i omfang, men det er vanskelig å innhente statistikk for å kunne dokumentere omfanget. Det betyr ikke at utviklingen ikke har funnet sted eller ikke er en stor utfordring. Grunnen til at det er vanskelig å vise til konkret statistikk er fordi det ikke føres, eller noen gang har blitt ført en systematisk sentral oversikt over fravær i norsk barne- og ungdomsskole. Vi vet dermed ikke nøyaktig hvor mange elever som til enhver tid ikke møter opp på skolen. Enda lenger unna er vi en oversikt over hvor stor del av fraværet som skyldes skolevegring (Brochmann & Madsen, 2022, s. 46). Likevel er det flere forskere som har basert resultatene på den statistikken man har tilgang på. Derfor kan vi si at det er mellom 1-4% av barn og ungdom som til enhver tid sliter med å gå på skolen på grunn av skolevegring (Sundquist, 2020). Brochmann og Madsen har hentet inn tall fra land som Norge, Sverige, Danmark, Storbritannia, Sveits, India og USA hvor alt peker mot en økende trend (Brochmann & Madsen, 2022, s. 47-53). Det pekes på flere mulige svakheter med tallene som blir presentert, deriblant økt fokus og bevissthet rundt fraværsregistrering og skolevegring, samt at diagnoser og angstlidelser ofte avdekkes tidligere. Likevel er det vanskelig å fastsette nøyaktig hvor mange som er rammet av skolevegring, og hva som egentlig skjuler seg bak fraværet som blir registrert som hodeverk eller magevondt.

Skolevegring er aktuelt innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet fordi elevene som har ulike diagnoser og/eller lider av angst-symptomer er overrepresentert blant skolevegrere

(Amundsen & Møller, 2022, s.5; s. 11; Brochmann & Madsen, 2022, s. 37). Diagnosene som ofte knyttes opp mot skolevegring er ADHD, Tourettes, og autismespekterforstyrrelser. Andre årsaker til utvikling av skolevegring kan være mobbing, dårlig skolemiljø eller utfordringer i hjemmet. Dette er barn som blir påvirket av ytre forhold, uavhengig om de har andre diagnoser eller disponert for psykiske lidelser. De ulike gruppene elevene er kategorisert i er ikke enten eller, men de kan overlape hverandre og barna kan passe inn i en eller flere kategorier (Brochmann & Madsen, 2022, s. 35-36). De verktøyene vi har innenfor det pedagogiske- og spesialpedagogiske fagfeltet kan vi bruke for å tilbakeføre skolevegrerne til klasserommet. Totalt sett kan eventuelle diagnoser hos elevene som har skolevegring, ulike paragrafer hentet fra opplæringsloven, samt konflikten i lovverket som ble poengtert tidligere være med å konkretisere hvorfor skolevegring kan være et aktuelt emne innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet.

1.2 Koronapandemien

12. mars 2020 stengte Norge som følge av koronapandemien. Det er den største inngripen i fredstid, hvor både skoler, universitet og arbeidsplasser m.m. blir stengt (Nettavisen, 2023; Arbeids- og sosialdepartementet, 2020). Samfunnet ble tvunget til å tenke nytt, og alt som kunne digitaliseres måtte digitaliseres. De fleste kunne jobbe via hjemmekontor, og barna måtte delta på digital hjemmeskole. Skolen måtte bli hel-digital på en helg, og i ettertid kan sees på som det største sosiale eksperimentet og den raskeste digitaliseringen av noen sektor (Kneppe, 2023, s. 21). De sårbare elevene skolene fra før var klar over ble forsøkt ivaretatt over ulike digitale plattformer og telefon. Det var derimot begrenset i hvilken grad de fikk kontakt med disse elevene, og hvilken grad man kunne bli ivaretatt over digitale løsninger. Derfor ble man tvunget til å tenke nytt med oppfølging av sårbare elever. Det er dette perspektivet jeg synes er spesielt interessant, og derfor vil undersøke hva lærerne har erfart under koronapandemien, og om det har påvirket dagens arbeid med skolevegrere.

Under og etter pandemien er det også foretatt flere studier av ungdommers psykiske helse (Nøkleby et. al., 2023), samt skrevet bøker der forfatteren møtte elevene i en skolesituasjon med fokus på psykisk helse (Brochmann & Madsen, 2022; Kneppe, 2023). Det er derimot et begrenset utvalg av litteratur og studier som ser på skolevegring i lys av koronapandemien. Havik og Ingul har imidlertid skrevet flere aktuelle artikler med denne tematikken, for

eksempel på hvordan lærernes erfaring var angående hvordan hjemmeskole påvirket skolevegrere under koronapandemien (Havik & Ingul, 2021). De har også sett på hjemmeskole under koronapandemien, skolevegringsproblematikken og lærernes erfaringer og refleksjoner rundt elevenes tilbakekomst til skolen (Havik & Ingul, 2022). Ellers er det skrevet mange masteroppgaver rundt skolevegringstematikken, men ut fra egne undersøkelser var det kun et fåtall av masteroppgavene setter skolevegring i lys av koronapandemien. Trolig kan noe av begrunnelsen for dette ligge i det korte tidsintervallet etter pandemien, kontra tiden det tar å forske, samt se resultater som er tydelige nok til å trekke linjer ut fra forskningen. Det er også for tidlig til å se på langtidsvirkninger av pandemien.

1.3 Mål og forskningsspørsmål

I denne studien ble et utvalg lærere kontaktet for samtale om hvordan de hadde jobbet med skolevegring før, under og etter koronapandemien. Målet med studien er å avdekke om det har skjedd endringer i måten å jobbe med skolevegring på som følge av koronapandemien. Problemstillingen min er: Har koronapandemien endret arbeidet med skolevegring?

1.4 Oppgavens videre struktur

Videre i oppgaven vil jeg presentere teoretisk rammeverk for å belyse problemstillingen i kapittel 2, Teori. I det tredje kapittelet, Metode, skal jeg forklare hvordan jeg har jobbet for å finne informanter, hvordan intervjuene ble gjennomført, samt hvordan det innsamlede datamaterialet ble bearbeidet. Her vil det også tydeliggjøres hvorfor flere valg ble tatt, eller utelatt. Resultatene jeg sitter igjen med etter den tematiske analysen vil bli lagt frem i kapittel 4, Resultater, før resultatene blir drøftet i lys av det allerede presenterte teoretiske rammeverket i kapittel 5, Drøfting. Avslutningsvis vil konklusjoner og avsluttende tanker bli presentert i kapittel 6, Avslutning. I kapittel 6 vil problemstillingen, som er presentert ovenfor, bli løftet frem på nytt, samt interessante funn fra innsamlet datamateriell. I denne delen vil det også være aktuelt å peke på eventuell videre forskning.

2 Teori

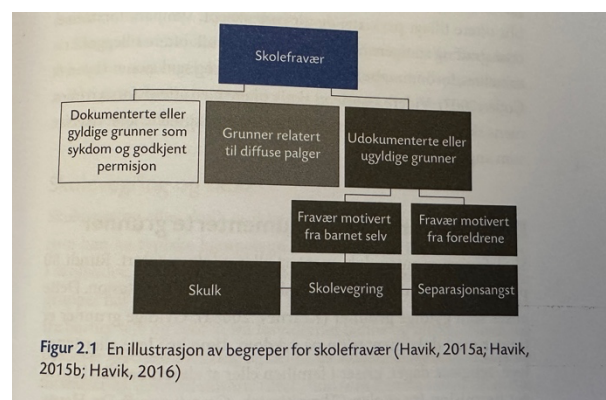
2.1 Skolevegring

Alle kan bli skolevegrere. Skolevegring kan oppstå uavhengig av kjønn, alder, evner og ferdigheter, og oppstår oftere eller øker ved overganger. Sårbare overganger kan være bytte til et nytt skoleslag og en ny skole, eller ferier eller langvarig sykdom (Havik, 2018, s. 30; s. 41). Skolevegring er ingen diagnose, men det er et begrep som kan innlemme flere årsaker og ulike problemstillinger barn og unge møter i skolen. Dermed blir det en reaksjon på summen av omstendighetene rundt eleven (Brochmann & Madsen, 2022, s. 14). Årsakene til skolevegring er ofte mange, komplekse og sammensatte, særlig dersom problematikken varer over tid (Havik, 2016, s. 96). En kort forklaring på begrepet skolevegring kan være elever som i utgangspunktet ønsker å gå på skolen, men av ulike grunner ikke får det til (Bronchmann & Madsen, 2022, s. 31; Havik, 2018, s. 28). For å se på begrepet i en videre forstand kan vi trekke frem flere ulike definisjoner.

Først og fremst er det Jo Magne Ingul og Trude Havik som går igjen som autoriteter innenfor dette fagfeltet i Norge (Brochmann & Madsen, 2022, s. 33), og derfor vil jeg starte med en definisjon og forståelse av begrepet skolevegring som går igjen i deres arbeid, samt i andre anerkjente forskeres arbeid (som Christopher A. Kearney). Til tross for å være godt etablerte forskere som har fordypet seg i skolevegring over lang tid, har måten deres å tilnærme seg og iverksette tiltak rundt skolevegrere blitt kritisert. Det utdyper jeg senere.

2.1.1 Elevmotivert fravær

Havik (2018, s. 25) har satt opp en modell for å tydeliggjøre hvordan man kan skille ulike typer elevmotivert skolefravær fra hverandre, og hva som klassifiseres som skolevegring. For å kunne gå inn i skolevegringsproblematikken senere i oppgaven, må det skilles tydelig fra annet elevmotivert skolefravær.



Figur 1 Skiller de ulike begrepene under skolefravær

Skulk

Skulk er en type fravær hvor eleven velger å ikke delta i skolearbeidet eller klasseromssituasjoner fordi elevene misliker skolearbeidet, kjeder seg, er lite interessert og lite motivert for skolearbeid og lekser. Fraværet er ofte skjult både for foreldre og lærerne, og foreldrene vet som oftest ikke hvor barna er. Elevene har sjelden dårlig samvittighet, og er ikke bekymret for å gå på skolen, slik skolevegrerne ofte er (Havik, 2018, s. 27-28).

Skolenekting

Skolenekting er noe som kan minne om skolevegring i praksis, men som har andre årsaker til grunn. Skolenekting er kun aktuelt for elever som har opplæringspliktig alder, altså barn som går på grunnskolen. Videre må fraværet være elevmotivert, og uten gyldige årsaker. Foreldre som selv ønsker å holde barnet hjemme går dermed ikke under begrepet skolenekt. Dersom eleven er på skolen, men sniker seg unna undervisningen og ikke deltar, går det under kategorien skolenekt (Holden & Sällman, 2010, s. 12). Kearney og Albano utarbeidet en definisjon av begrepet skolenekt i 2000. De mener at skolenektingen må foregå i mer enn to uker og minst et av følgende punkter må være oppfylt før det kan kategoriseres som skolenekt.

1. Eleven er helt borte fra skolen.
2. Eleven møter opp, men forlater skolen i løpet av dagen.
3. Eleven møter på skolen etter å ha vist alvorlig problematferd, som sinneutbrudd eller protester mot å flytte på seg, i forsøk på å slippe å gå på skolen.
4. Eleven viser uvanlig stort ubehag i løpet av skoledagen. Dette fører til at de ber foreldrene eller andre om å få slippe å gå på skolen. (Kearney & Albano, 2000 sitert i Holden og Sällman, 2010, s. 13).

I flere tilfeller kan også begrepet brukes som et samlebegrep for elever som nekter å gå på skolen av ulike grunner. Det kan være rotfestet i ulike fobier, angst, diagnoser eller forstyrrelser i sosial fungering (Holden & Sällman, 2010, s. 20-30).

Separasjonsangst

Separasjonsangst er en naturlig del av barnets tilknytningsfase, som innebærer en overdreven redsel knyttet til separasjon eller atskillelse fra omsorgspersoner eller noen barnet er sterkt knyttet til. Barn som har separasjonsangst vil protestere høylytt i separasjonssituasjoner, bli sinte, gråte eller gi uttrykk for hodeverk, magevondt eller kvalme når omsorgspersonene skal forlate dem (Havik, 2018, s. 36; Kearney, 2003, s. 58). For å

redusere sannsynligheten for at separasjonsangst skal oppstå, er det viktig å ha ordninger for å sikre gode overganger (Rapee et. al. sitert i Øverland & Bru, 2016, s. 48). I disse tilfellene er det viktig at læreren kjenner igjen tegnene tidlig og kan trygge barna, forsikre dem om at omsorgspersonene kommer tilbake og ha god kontakt med foreldrene (Øverland & Bru, 2016, s. 48-49).

Skolefobi

Til tross for at Havik (2018) ikke har inkludert begrepet skolefobi i modellen over (s. 25), synes jeg det er relevant å skille det fra skolevegring som vi skal fordype oss i. Lie (2021) definerer skolefobi som en form for skolerelatert angstlidelse hos barn og unge i form av en irrasjonell, vedvarende frykt, som fører til at barn blir redde for skolen, og i utvidet forstand nekter å gå på skolen (s. 21). Skolevegrere kan også ha angstlidelser, men ofte i mindre grad, og skolevegrere må ikke ha angstlidelser for å havne i kategorien «skolevegrer». Elever med skolefobi har derimot mer spesifikke angstbaserte skoleproblemer som fører til skoleavvisning (Kearney et. al., 2019, sitert i Lie, 2021, s. 22). Skoleadferden til en elev med skolevegring eller med skolefobi kan i noen tilfeller være samsvarende, og det kan være vanskelig å avdekke roten til problemet hos eleven. I andre tilfeller kan det også være en overlapping i fraværsmønsteret til en elev med skolevegring og en elev som skulker (Lie, 2021, s. 23).

Skolevegring

Både Ingul, Havik, Kearney og Sundquist viser til Berg, Nichols og Pritchards studie fra 1969 hvor fem kriterier må oppfylles for at det skal defineres som skolevegring (Norsk psykologforening, 2020, 1:10; Havik, 2018, s. 29; Kearney, 2003, s. 60; Sundquist, 2020).

1. Elevene har en motvilje mot å gå på skolen som fører til langvarig skolefravær.
2. Elevene er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette.
3. Elevene blir følelsesmessig opprørt bare av tanken på å gå på skolen og får somatiske plager, angst, begynner å gråte og blir nedstemte.
4. Elevene har ikke alvorlig antisosial atferd, selv om de kan ha sterk motstand om foreldrene prøver å overtale dem til å gå på skolen.
5. Foreldrene ønsker at barna skal gå på skolen og har forsøkt å få sine barn på skolen, men ikke lyktes.

Videre bruker Havik også definisjoner som «vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag» (King & Bernstein, 2001, sitert i Havik, 2018, s. 28). Og en annen nærliggende definisjon: «fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik et. al., 2014, s. 131). Alle de ulike måtene å definere og forklare skolevegring på har ulike styrker og svakheter, men felles for dem er at de ulike definisjonene og forståelsene gir konsekvenser for arbeidet med skolevegring gjennom identifisering, intervensjoner og samarbeid med andre (Havik, 2018, s. 26). Som Eide påpeker er det viktig å huske på at uansett hvordan man velger å definere skolevegring, handler det om enkeltmennesker som trenger aksept og forståelse for situasjonen de står i (Eide sitert i Sundquist, 2020).

2.1.2 Hvordan håndtere skolevegring?

Eide (2022) stiller seg kritisk til Haviks (2018) og Kearneys (2003) definisjoner og tilnærming til skolevegring. Hun mener at det må brukes mindre tid på kategorisering av skolefraværet, og heller sette inn tiltak som vil gagne eleven med en gang. På denne måten slipper elevene å gå i lengre tid i påvente av å kategorisere og studere fraværet før man kan sette inn tilpassede tiltak (Eide, 2022, s. 14-15). Eide peker på at det er viktig å sette inn tiltak med det samme for å få elevene tilbake i skolen snarest mulig, og at den første oppgaven man har i arbeidet med skolevegring er å sørge for at eleven opplever å ha verdi (Eide, 2022, s. 21). Når skolevegring først er blitt en realitet for eleven, finnes det ulike tilnæringsmetoder for å sette inn effektive tiltak. Funksjonen til de ulike tiltakene vil være tilpasset den aktuelle saken, men målet er alltid å få elevene tilbake til klasserommet i den grad det er mulig (Løvereide, 2011, s. 22).

Å finne riktig tiltak i situasjonen er ikke alltid enkelt. Skolevegring er ofte sammensatt og komplekst, og kan dermed ikke løses over natta (Havik, 2016, s. 96; Havik, 2018, s. 134). Den beste måten å finne ut hva som kreves av tilrettelegging er å finne ut hva problemet er. Det finner man ut ved å være i direkte dialog med eleven, og hente ut informasjon fra foreldrene (Eide, 2022, s. 14). Korte, generelle råd er ikke hensiktsmessige, fordi rådene må tilpasses problemet og skreddersys til den enkelte elevens sak (Havik, 2022), og rett tiltak kan komme på plass ved hjelp av kartleggingsverktøy (Løvereide, 2011, s. 22). Det finnes mange tiltak man kan benytte seg av, men det viktigste er å være på samme lag for barna, der vi lytter,

anerkjenner og respekterer hverandres opplevelse og situasjon. Da bidrar vi sammen til at barna opplever trivsel, trygghet og læring på skolen, og at de har lyst til å gå der (Havik, 2022).

2.2 Digitalisering i skolen

Internett og digitale enheter har gått fra å være underholdning for spesielt interesserte, til å være en nødvendighet for å kunne delta i samfunnet fullt ut (Torjussen, 2022, s. 441).

Digitale enheter effektiviserer tjenester og logistikk, men med et innebygget premiss hvor man selv som forbruker må overta en stor del av oppgavene. Læring ved hjelp av digitale hjelpemidler baserer seg i større grad på eleven som aktivt må velge hvilken informasjon som har autoritet, uavhengig av troverdigheten til kilden. Skolen må dermed lære elevene å være kildekritiske, overvåke og styre seg selv, og et av kronargumentene for å innføre digitale hjelpemidler i skolen var elevenes egen motivasjon og ønske (Torjussen, 2022, s. 444-445). Til tross for dette bestemte Utdanningsdirektoratet at fra 2018 skulle den digitale kompetansen bygges ned, og et av de få prosjektene som overlever er *Rammeverk for profesjonsfaglig digital kompetanse (PfDK)* (Søby, 2022, s. 267). Dermed er de siste årene med digitalisering i skolen overlatt til skoleeiere, som har varierende digitalt kompetansenivå (Søby, 2023, s. 269). I *Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole 2023 – 2030* kom det flere tiltak for videre utvikling. Det ble blant annet spesifisert at det skal bli økt satsing på rammeverk for PfDK, og etablere forskningsprogram for og om digitalisering og digital kompetanse i sektor (Søby, 2023, s. 270). Det kan indikere at det allikevel er et behov for økt kompetanse rundt digitalisering, og et satsingsområde fremover.

Da koronapandemien kom i mars 2020 førte det til at all fysisk planlagt undervisning måtte overføres til digitale plattformer ved hjelp av internett på kort tid (Vee et. al., 2022, s. 265). Med utgangspunkt i nedbygging av den digitale satsingen og digital kompetanse, ble det en bratt læringskurve for flere lærere. Digital nødundervisning ble løsningen, som er en midlertidig form for nettbasert undervisning, tvunget frem som en respons på en krisesituasjon (Hodges et. al., 2020, sitert i Røkenes et. al., 2023, s. 235). Hovedforskjellen mellom digital nødundervisning og ordinær nettundervisning er tiden man får i forkant til å planlegge, og tilrettelegge undervisningen og bygge opp et digitalt økosystem og

læringsmiljø (Bozkurt & Sharma, 2020; Rapanta et. al., 2020; Whittle et. al., 2020, sitert i Røkenes et. al., 2023, s. 235). Den raske overgangen og det omfattende bruken av digital nettundervisning, førte til en økende bekymring om de digitale løsningene kunne føre med seg en form for utmattelse og utvikling av fenomenet Zoom fatuige (utmattelse, stress og slitenhet som følge av digital undervisning) (Vee et. al., 2022, s. 265). Hodges et. al. (2020) skriver at det vanligvis tar mellom seks og ni måneder å designe ordinære, nettbaserte undervisningsforløp (sitert i Røkenes et. al., 2023, s. 235), og den ordinære digitale undervisning står i stor kontrast til den digitale nødundervisningen under pandemien, ettersom nødundervisningen bar preg av å være påtvunget, dårlig forberedt og lite gjennomtenkt (Bern et al., 2021; Hietanen & Svedholm-Häkkinen, 2023, sitert i Røkenes et. al., 2023, s. 235). Den varierende kvaliteten og den plutselige omveltningen trigget kanskje Zoom fatuige, men er et område som det er viktig at videreutvikles og undervises om for å forebygge (Vee et. al., 2022, s. 266).

Den plutselige, og drastiske endringen i undervisningsform gjorde at skolene fikk erfare en ikke-pedagogisk motivert bruk av digital teknologi. Omveltningen gjorde også at det ikke var noen garantert kvalitet på undervisningen eller læringsutbyttet, og at det var varierende resultater (Korseberg et. al., 2022, sitert i Vee et. al., 2022, s. 265). Mange erfarte at de manglet den tekniske, pedagogiske og/eller profesjonsfaglige digitale kompetansen (PfdK) de trengte for å få en ny undervisningssituasjon til å fungere (Smith et. al., 2021, sitert i Røkenes et. al., 2023, s. 235). Generelt sett hadde skolene og lærerne lite erfaring med digital undervisning, og brukte dermed lenger tid på å planlegge og gjennomføre digital undervisning, enn fysisk undervisning (Dolonen et. al., 2020, s. 1, sitert i Røkenes et. al., 2023, s. 235). Og i de tilfellene hvor læreren flyttet undervisningen som var planlagt for fysiske klasser, over til digitale løsninger, uten å gjøre tilpasninger, kan det antas at Zoom fatuige var utbredt i større grad (Vee et. al., 2022, s. 276). Til tross for problemene man støtte på i omveltningen fra fysisk undervisning til digital nødundervisning, var omstillings- og innovasjonskraften stor (Ellis et. al., 2020; McGarr et. al., 2022, sitert i Røkenes, 2023, s. 235), som resulterte i at mange raskt fikk tilpasset undervisningen sin, og utviklet sin PfdK (Smith et. al., 2021, sitert i Røkenes, 2023, s. 235). Forskningen som har kommet frem i etterkant av perioden med digital hjemmeundervisning viser at undervisningen ikke gav elevene større utbytte, enn at de kunne fått fri fra skolen (Brochmann & Madsen, 2022, s.

166). For å sikre kvaliteten på undervisningen og læringsutbyttet til elevene i fremtiden, er det behov for opplæring og utvikling i den digitale undervisningen for lærerstudenter og lærere (Baltà-Salvador et al., 2021; de Oliveira Kubrusly Sobral et al., 2022; Ebarido et al., 2021; Nurhidayati et al., 2021, sitert i Vee et. al., 2022, s. 275). Å utarbeide gode og varierte undervisningsopplegg kan ta tid, og krever digital kompetanse. Likevel er det et område som er viktig å vektlegge ettersom digital undervisning er kommet for å bli (Vee et. al., 2022, s. 277).

Den nye teknologien som har blitt en del av samfunnet, både før, under og etter koronapandemien, blir en slags forsterker og gjør det som var problematisk sosialt enda vanskeligere for elevene som allerede strever (Brochmann & Madsen, 2022, s. 173). Den sosiale kontakten ble redusert i skolesituasjonene, spesielt under pandemien, hvor elevene bare kunne benytte digital undervisning (Asgari et al., 2021; Baltà-Salvador et al., 2021; Ebarido et al., 2021; Kaur et al., 2021; Mustapha et al., 2021, sitert i Vee et. al., 2022, s. 273). Større grad av isolasjon, angst og depresjon ble også løftet frem som utfordringer under koronapandemien, men det er usikkert om det er følger av sosial distansering eller utelukkende grunnet digital undervisning (Peper et. al., 2021, sitert i Vee et. al., 2022, s. 273-274).

Elevene syntes også at kommunikasjon, både verbalt og nonverbalt, var utfordrende over digitale plattformer (Vee et. al., 2022, s. 273-274). Plutselig var skole blitt noe man tok del i uten å forlate hjemmet, og skolearbeidet skulle løses i ensomhet, og læring foregikk uten andre menneskers fysiske tilstedeværelse (Brochmann & Madsen, 2022, s. 166). Før var det helt utenkelig å ikke gå på skolen, men med digitaliseringen både samfunnet og skolen har gått gjennom var det plutselig en mulighet som ble realitet under koronapandemien (Torjussen, 2022, s. 444). Omveltningen i skolehverdagen, barn og unges psykiske helse, ny teknologi og digitalisering, konstant tilgjengelighet og sosiale medier, er tema som er omdiskutert og løftet frem som viktig, men er fortsatt så nytt at man ikke har dyptgående og god kunnskap rundt dette (Brochmann & Madsen, 2022, s. 171). For å forebygge Zoom-fatigue og flere av de andre utfordringene som følger med undervisning gjennom digitale hjelpemidler, kan det være positivt å bruke chat-funksjon for å kommunisere med andre, og forsøke å følge normale rutiner i hjemmet. Det kan også være å tydeliggjøre skillet mellom

spiseplass og kontor/skolearbeid, kle seg i vanlige «skoleklær» (Peper et. al., 2021, sitert i Vee et. al., 2022, s. 274), korte ned på undervisningstiden og ta flere pauser i undervisningen for å beholde elevens motivasjon (Bailenson, 2021; Oducado et al., 2021; Saldanha et al., 2021, sitert i Vee et. al., 2022, s. 274-275).

2.3 Sosialisering

Sosialiseringens funksjon er å forme barn og unge til aktive deltakere i samfunnet, og er et videre begrep enn oppdragelse. Begrepet inneholder et bredt spekter av kulturverdier som språk, skikker, atferdsmønstre, normer og verdier (Imsen, 2014, 394). Den viktigste sosialiseringensinstansen til elevene er foreldre og familie, men skole og barnehager er også viktig. I skolen jobber de for å lære, og oppnå faglige, sosiale og relasjonelle mål (Imsen, 2014, s. 397). I praksis er arbeidet for å nå de ulike målene sammenflettet, og ikke atskilte oppgaver (Imsen, 2020, s. 465). I noen tilfeller kan skolevegring være et uttrykk for sosial tilbaketrekning, og unngåelsesatferden kan hindre normal utvikling av sosiale ferdigheter. Manglende sosiale ferdigheter kan i neste omgang bidra til å forsterke en sosial angst og skolevegring (Rubin et. al., 2009, sitert i Løvereide, 2011, s. 23).

Alle elevene lærer og utvikler de sosiale ferdighetene og normer i klasserommet, og noen elever trenger hjelp til å få og holde på venner, og kan ha behov for sosial ferdighetstrening. Dermed bør tiltakene for å forebygge skolevegring også fokusere på det sosiale, og ikke bare det faglige (Havik, 2016, s. 101). Sosial ferdighetstrening til barn, for å øke den sosiale kompetansen, kan være effektivt i situasjonen der barn med skolevegring føler seg engstelige (Løvereide, 2011, s. 23-24). Familien, skolen, sosiale medier og arbeidslivet utgjør viktige sosialiseringensinstanser for barn og unge. Idrettsklubber og andre fritidsaktiviteter kan være andre gode sosialiseringensarenaer (Imsen, 2014, s. 399), og det kan være positivt for elever med langvarig skolefravær å få delta på fritidsaktiviteter for å opprettholde den sosiale kontakten (Havik, 2016, s. 101).

2.4 Lærer-elev relasjon

For å få et godt skolemiljø, og elever som har tillit til de ansatte, er man avhengig av gode relasjoner og et godt samarbeid mellom lærere og elever. Det er læreren og skolen som har ansvar for å etablere støttende relasjoner i skolen (Pianta, 1999), og det er et sentralt

element i lærerens klasseledelse (Havik, 2018, s. 115). Grunnlaget for relasjonsbyggingen mellom lærer og elev legges tidlig i skoleåret, men relasjonen er alltid i utvikling, og den kan både konsolideres, utvikles og ødelegges. Gode relasjoner er fundamentet i lærer-elev-kontakten, og handlinger tolkes i lys av hvordan eleven opplever relasjonen til læreren (Ogden, 2012, s. 30). Relasjonen til en lærer baserer seg både på det å være godt likt, men like viktig er det å være til å stole på, holde ord og følge opp hva som er lovet (Ogden, 2012, s. 31). Det kan bygge opp tilliten mellom lærer og elev dersom de i forkant avklarer hva læreren kan og skal si om elevens fraværssituasjon. Dersom de blir enige om å komme med enkle og korte forklaringer, vet eleven hva som blir sagt, og eleven slipper å få unødvendige spørsmål som kan oppleves ubehagelige (Havik, 2018, s. 114).

Det finnes flere gode grunner til å ha gode relasjoner til elevene. For det første er det dokumentert en nær sammenheng mellom lærer-elev relasjon, og elevens skoleprestasjoner (Stray & Stray, 2014, s. 58). For det andre kan en lærer som har god relasjonskompetanse lære og trene elevenes relasjonskompetanse (Havik, 2018, s. 113). For det tredje ser man en sammenheng mellom elever som har lærere som setter realistiske mål, klare forventninger og gode relasjoner til eleven, og god psykisk helse (Låftman & Modin, 2012; Tanaka mfl. 2012, sitert i Havik, 2018, s. 115). For det fjerde ser det ut til at en lærer med gode relasjoner er den som i aller størst grad kan påvirke en elev med skolevegring til å komme tilbake igjen til skolen (Legault et. al., 2006, sitert i Tvedt & Bru, 2019, s. 59). I en slik situasjon er relasjonen mellom lærer og elev definerende for læringsarbeidet og elevens trivsel på skolen (Drugli, 2012; Nordenbo et. al., 2008; Pianta et. al., 2012, sitert i Tvedt & Bru, 2019, s. 59)

Lærere som har en positiv relasjon til eleven, kan bli en av elevens ressurser for å håndtere sammensatte utfordringer elever møter på, enten det er faglige eller ikke-faglige problemstillinger (Tvedt & Bru, 2019, s. 60). Det er også lærerens (og foreldrenes) ansvar at eleven føler seg inkludert i klassemiljøet, og på skolen. Dette er spesielt viktig i de tilfellene elevene har langvarig skolefravær, som skolevegring ofte kan bli (Havik et. al, 2014, sitert i Havik, 2018, s. 118). En god relasjon til læreren kan også være avgjørende på andre områder. Med gode relasjoner vil trolig elevens tilhørighet til skolen være sterkere, som igjen kan være forebyggende for skolefravær (Havik, 2018, s. 116). Er relasjonen dårlig kan fraværet øke (Pomeroy, 1999 sitert i Havik, 2018, s. 117). Uansett hvordan vi ser på

skolevegrere, er det først og fremst enkeltmennesker som trenger aksept og forståelse for sin situasjon. Elevene blir oppfordret til å kontakte voksne dersom det er noe som plager dem, og det er lettere å kontakte noen du har god relasjon med. Å bli møtt med «dette klarer du» eller «det går bra, du er jo så flink» oppleves for elevene å ikke bli hørt eller møtt på sine emosjonelle behov (Eide, sitert i Sundquist, 2020). Dette er ikke styrkende i relasjonsarbeidet. Elevene trenger at vi ser dem som de enkeltindividene de er, og ser de potensialene de bærer med seg, og at lærerne har tro på dem. De ønsker ikke å måtte representere en merkelapp som heter «skolevegring» eller noe annet (Eide, 2022, s. 38).

Som lærer bør man benytte seg av alle øyeblikkene man får til å bygge relasjon til elevene. Læreren må fokusere på hva de kan bidra med i relasjonen, og se eleven (Havik, 2019, s. 135). Læreren spiller også en sentral rolle i å tilrettelegge for støttende samspill. Den viktigste ressursen på skolen er de som jobber der til enhver tid. Derfor bør lærerne våge å bruke seg selv som en ressurs, og være et redskap for eleven i relasjonsbygging. Læreren kan også hjelpe eleven med å skape trygge rammer i form av etablering av trygge og stabile relasjoner, samt trygge voksne rundt seg. Når eleven opplever det trygt og stabilt rundt seg, kan samspeillet i relasjonene være det bærende elementet som bringer eleven tilbake til fellesskapet de føler seg på utsiden av (Eide, 2022, s. 43). Lærerne kan også fungere som en sosial entreprenør og spille elevene «til» hverandre. På denne måten blir elevene en ressurs for hverandre, og kan etablere relasjoner som kanskje ikke hadde kommet av seg selv. En lærer kan be en elev gå innom skolevegreren for å levere en bok, ikke for at boken i seg selv er avgjørende, men for at skolevegreren skal oppleve seg oppsøkt, savnet, verdsatt og ønsket. Videre kan læreren oppfordre foreldrene til skolevegreren å invitere bokbringeren inn for å tilrettelegge for videre relasjonsbygging. Relasjonene som etableres kan være læringsfremmende, samt stressdempende mellom elevene (Havik, 2018, s. 141-142; Tvedt & Bru, 2019, s. 61).

2.5 Motivasjon

Motivasjon er bakgrunnen til at vi har ulike grunner til å gjøre det vi gjør. Det kan få betydning og ringvirkninger for det vi gjør både på kort og lang sikt (Tvedt & Bru, 2019, s. 50). En forutsetning for optimal læring og utvikling i skolen er at elevene er motivert for skolearbeidet som skal gjennomføres. Dermed blir det å motivere elevene en av lærerens og

skolens viktigste oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 9). Læreren kan observere elevens atferd og trekker ofte konklusjoner på hva som motiverer eleven ut fra dette, men motivasjon består av ulike kognisjoner, emosjoner og atferd. Dermed kan man ikke bare observere elevene og ut fra observasjonene vite hva som motiverer elevene, eller hvorfor de blir motivert. I beste fall kan læreren observere i hvilken grad eleven er motivert (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). Å ikke kunne observere hva som motiverer eleven kan være utfordrende ettersom sviktende motivasjon er et alvorlig problem i skolen, og det er motivasjon som fremmer læring og senere valg som skal tas (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 108). Man kan forsøke å øke motivasjonen og engasjementet hos elevene ved å tilpasse opplæringen eller situasjonene. Å tilpasse til elevene betyr at utfordringene elevene møter skal være overkommelige dersom elevene legger ned god innsats og får veiledning. Det er gjennom utfordring elevene vokser, lærer, og utvikler mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 108).

Elever som har vært overaktivert og stresset over tid, som skolevegrere, vil nedjustere betydningen av skolen. Dersom elevene ikke lenger har forventning om mestring, eller utfordringene i skolen ikke lenger er sammenfallende med elevens egne verdier, kan det oppleves som kynisme eller kjedsomhet (Tvedt & Bru, 2019, s. 51). Mange skolevegrere opplever noen situasjoner på skolen som ubehagelige på ulike måter, og kan dermed motiveres av å forsøke å unngå skolesituasjonene. Dersom elevene vurderer risikoen for å oppleve et ubehagelig nederlag som stor, vil mange elever bruke defensive mestringsstrategier, eller unngåelse for å beskytte seg. Det kan forstås som en beskyttelse av elevens eget selvverd (Covington, 2000, sitert i Tvedt & Bru, 2019, s. 53). Ingen mennesker har behov for å unngå situasjoner de mester. Derfor er det viktig å undersøke når, hvor eller hvordan mestringen uteblir dersom elevene begynner å unngå situasjoner, timer eller dager på skolen (Eide, 2022, s. 34). For å ta tak i disse situasjonene kan man blant annet sette inn tiltak for å bedre det psykososiale arbeidsmiljøet og holdningene i skolen. Skoledeltakelsen fra elevene vil trolig øke dersom de føler seg anerkjent, støttet, og motivert både faglig og sosialt (Kearney, 2008, sitert i Løvereide, 2011, s. 25).

2.6 Overgangssituasjoner

Elever som er i faresonen for å få, eller allerede har, skolevegring, er spesielt utsatt i overgangssituasjoner. Det kan være fordi de er redde for andres bedømmelse, eller redde for å bli stående utenfor (Havik, 2019, s. 133). Dermed er skolefravær utbredt i større grad ved oppstart i 1. klasse, 8. klasse eller 1. videregående enn ellers i skoleløpet (Baker & Bishop, 2015 sitert i Havik, 2018, s. 83). Dersom man benytter foreldremøter til å informere foreldrene om hvordan de kan bidra til å oppdage og forebygge skolevegring, kan det bidra til å forebygge situasjonen, før den utvikler seg til å bli kompleks og sammensatt (Havik, 2018, s. 132-133). Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen kan være utfordrende. Elevene møter nye variabler og stressfaktorer som større skoler, karakterer, flere lærere å forholde seg til, bytte av medelever, og må etablere sin sosiale rolle på nytt. Summen av dette gjør at forutsigbarheten synker, og følelsen av stress og usikkerhet øker for eleven (Havik, 2018, s. 84). Andre overganger, som lenger ferier, eller oppstart på nytt skoleår kan også virke stressende og ubehagelig (Havik, 2018, s. 83). Disse overgangene kan oppleves mykere for skolevegrene dersom man forbereder dem i forkant. Det kan gjøres ved å få tilsendt timeplan, og møte læreren igjen før skolen begynner. Mindre overganger elevene møter på gjennom skoledagen kan også tilrettelegges ved å møte eleven i skolegården, ha lik oppstart og avslutning i alle timer, ha god læringsstøtte og gode instruksjoner for hvordan arbeidet skal foregå. Ved å gjøre slike grep kan hverdagen oppleves tryggere og mer forutsigbar for elever med skolevegring (Havik, 2016, s. 102).

2.7 Trygge rammer, struktur og dokumentering

Struktur og forutsigbarhet i undervisningen er med på å skape trygghet i klasseromssituasjonen. Det kan skapes ved å benytte seg av faste mønstre og rutiner (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 138). Grunnlaget for å skape trygge rammer er gjennom struktur, og bør implementeres i ethvert klasserom. Strukturen, forutsigbarheten, og rutinene er med på å skape trygghet, som reduserer stressnivået hos sårbare elever. Tydelig klasseledelse er også viktig for å trygge elever som har tendens til sterke stressreaksjoner (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 114). Skolevegrene er blant disse elevene. I arbeidet for å etablere trygge rammer og struktur rundt skolevegrene, bør det jobbes helhetlig, og alle parter bør involveres i arbeidet med å utvikle og implementere handlingsplanen (Havik, 2018, s. 157). En av fallgruvene er at vi måler elevens trygghet ut fra hva vi selv mener burde

være trygt for eleven, eller hva vi mener eleven burde tåle i en gitt situasjon (Eide, 2022, s. 27). De ansatte må sørge for at det er en felles forståelse på skolen av rutiner, regler, metoder, krav og forventninger, og at disse overholdes på samme måte uavhengig av hvilken lærer som er tilstede (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 115; Roland, et. al., 2016, s. 164).

Lærere kan bidra til å trygge elevene, ved å innføre struktur eller være tilstede i utrygge situasjoner. Utrygge situasjoner kan for eksempel være friminutt, ustrukturerte fag, vikarlærere og utedager/idrettsdager. Det kan også være lurt å ha jevnlig forventningsavklaringer, og instruere vikarer om hvilke regler og rutiner som gjelder på skolen. Man kan også opprettholde strukturen ved å gi tydelige beskjeder, og ha lik oppstart på alle timer (Havik, 2018, s. 108). Skolevegrerne kan ha behov for støtte til å organisere arbeidet eller dagen sin, og det kan gjøres ved å ha tilpassede timeplaner, og tydelig strukturert læringsmiljø i klasserommene. På denne måten kan elevens stressnivå og negative assosiasjoner med skolen reduseres (Havik et. al., 2014, s. 134). Foreldre til skolevegrere peker på læreres mangel på kunnskap rundt skolevegring. De mener det er viktig med slik kunnskap og at det burde vært tatt i bruk en tilnæringsmetode rundt skolevegrere, eller andre sårbare elever som er i faresonen (Havik, et. al., 2014, s. 147). En annen måte man kan hjelpe elevene med å utvikle struktur og rammer i klasserommet og rundt arbeidet sitt er ved å lage detaljerte dagsplaner, i tillegg til klassens arbeids- og timeplan. Dagsplanene bør inneholde hva eleven skal arbeide med i de forskjellige timene, og hvilke lærere som er tilstede i de ulike timene. Planene gir eleven en god oversikt og forutsigbarhet over sin egen skoledag (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 114).

For lærernes del er det viktig å være strukturert i sitt arbeid for å kunne avdekke skolevegring. En metode som ofte er brukt for å avdekke skolevegringsatferd før den utvikler seg er å føre fravær, og å følge med på utviklingen til den enkelte elev. Det bør føres en detaljert logg slik at man har kontroll både på langtidsfravær og på korttidsfravær. Da kan man gå gjennom fraværsregistreringen jevnlig og lete etter mønstre (Løvereide, 2011, s. 21). Er det noen timer, dager eller fag elevene unngår? Er fraværet godt dokumentert, eller er det diffuse plager? Denne oversikten, og en felles forståelse internt på skolen for hva som er bekymringsfullt fravær kan bidra til å avdekke skolevegringstendenser (Havik, 2018, s. 106; Løvereide, 2011, s. 23).

2.8 Å tilrettelegge med hjemmeskole

Å tilrettelegge for å forebygge potensielle skolevegrere er viktig. Dersom elevene ikke får god hjelp tidlig, kan problemene øke over tid, og grunnene kan bli mer komplekse. Det blir vanskeligere å finne, og gi riktige tiltak jo lenger tid som har gått (Havik, 2016, s. 100). Flere av foreldrene til skolevegrere føler dessverre bare at de blir hørt og får noe nødvendig tilrettelegging etter at skolevegringen allerede er etablert. Foreldrene skulle ønske at tilretteleggingen kom tidligere, og kunne vært med på å avverge skolevegringen (Havik et. al., 2014, s. 141). I de tilfellene elevene ikke klarer å gå på skolen, bør foreldrene legge et mildt press ovenfor barnet, og ikke gi lett etter. I de tilfellene foreldrene ikke klarer å få barna på skolen, bør foreldrene kontakte skolen samme dag (Havik, 2018, s. 134). I de tilfellene barna er hjemme fra skolen, bør foreldrene stille krav til barnet om å opprettholde en normal hverdag med de vanlige rutinene sine. Eleven bør stå opp til vanlig tid, spise frokost, jobbe med skolearbeid, ha begrenset tid med skjermbruk, og legge seg til vanlig tid. Dersom eleven får det fritt hjemme, uten struktur, rammer og regler, kan det bidra til å opprettholde fraværet (Havik, 2016, s. 103-104; Havik, 2018, 134). I de tilfellene det ikke er gode rutiner hjemme, kan hjemmeundervisning være en faktor som øker eller vedlikeholder skolevegringen. Dersom hjemmeundervisningen blir gitt innenfor strukturerte rammer, og innenfor en avgrenset periode med mål om tilbakeføring, kan det være et aktuelt tiltak å benytte seg av dersom fraværet er langvarig (Havik, 2016, s. 103; Havik, 2018, s. 142). Noe av det mest grunnleggende innenfor tilrettelegging, er at den må være ønsket fra elevens side. Alternativt kan tilretteleggingen foregå i det skjulte slik at ikke de andre elevene i klassen ser at skolevegreren skiller seg ut (Havik, 2018, s. 138).

3 Metode

3.1 Kvalitativ metode

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode, ettersom jeg ønsker å studere et lite utvalg av læreres erfaringer i dybden. Ved å benytte denne metoden kunne jeg ta meg tid med hver enkelt informant og undersøke hva de har opplevd, og hvilke erfaringer de sitter med. Kvalitativ forskningsmetode passer ettersom formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå sider fra intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Den

spesifikke metoden jeg har brukt i denne oppgaven, er personlige, semistrukturerte intervjuer for å samle inn informasjon, og tematisk analyse for å bearbeide informasjonen. Intervju er en metode som er spesielt velegnet for å undersøke ulike menneskers forståelse, og deres beskrivelser og selvforståelse samt avklare og utdype deres perspektiv på livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 133).

3.2 Semistrukturerte forskningsintervju

Et semistrukturert livsverdenintervju er en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 245). I mange tilfeller vil spørsmålene forskeren stiller ta utgangspunkt i hva informanten har fortalt, og spør etter klargjøring av ulike sider ved utsagnene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Ved å benytte meg av et semistrukturert intervju kunne jeg planlegge hva jeg vil undersøke, og hvordan jeg vil legge opp intervjuet, men fortsatt ha mulighet til å stoppe opp og utdype aspekter som kom opp underveis i samtalen. På denne måten kan man få løftet frem interessante problemstillinger og utsagn som dukker opp, selv om det ikke var planlagt i forkant. Ettersom intervjuene formidler andre menneskers formuleringer og erfaringer, vil forberedelsene til intervjuene og struktur være viktig. For å imøtekomme disse behovene ville derfor en gjennomtenkt intervjuguide, kunnskap om intervjumetodikk, en tydelig formulert problemstilling, og en tenkt plan være grunnleggende (Rienecker & Jørgensen, 2006, s. 271-272).

De ulike intervjuene ble foretatt fysisk på de ulike skolene hvor informantene er ansatt. Skulle det vært spesielle tilfeller var jeg villig til å utføre intervjuene digitalt, men i utgangspunktet strebet jeg etter å gjennomføre intervjuene fysisk. Ved å utføre intervjuene fysisk minsket vi mulige misforståelser, men det kan eventuelt ha oppstått etiske dilemmaer dersom kroppsspråket til informanten sa noe, og ordene formidlet et annet budskap (Kvale & Brinkmann, 2009, 184-185). Intervjuene burde utføres i et lukket rom slik at ulike forstyrrelser minimeres, og at informanten ikke mistet tråden i erfaringene og tankene de formidlet. Det var også en fordel å ha et lukket rom ettersom jeg planla å ta lydopptak av intervjuene, siden det da kommer det minst mulig unødvendig støy på opptakene. Ved å utføre samtalene på lukkede rom ville det også verne de involverte i sakene som eventuelt

ble diskutert som eksempler, samt verne informantene slik at ikke forbipasserende hørte erfaringene som ble formidlet. Samtalene ble satt i gang og drevet av spørsmålene jeg stilte, men jeg prøvde å ikke begrense tankerekken til informantene, ved å ikke nikke anerkjennende eller komme med unødvendige kommentarer. Grunnen til at jeg ønsket å formidle minst mulig, både gjennom ord og kroppsspråk, var for å ikke påvirke informanten til å svare det de antok jeg ønsket å høre, men svare hva deres erfaringer faktisk var, og hvilke erfaringer de satt med. For at informantene skulle kunne formidle sine egne erfaringer, uten påvirkning fra andre, og rent logistisk, ble intervjuene utført enkeltvis. For å få intervjuer som ikke påvirket hverandre, valgte jeg å kun benytte en informant fra hver skole jeg besøkte. De ulike informantene fikk jeg kontakt med over mail, og avtalte individuelt møtetidspunkt på denne måten. For å få de ulike informantene til å ønske å dele sine erfaringer med en ukjent, prøvde jeg å etablere et trygt forum, samt vise interesse, forståelse og respekt. De første minuttene av intervjuet var dermed avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). Derfor benyttet jeg den første tiden sammen med informantene til å bli litt kjent, samt gå gjennom de praktiske og formelle delene av hva som skulle skje. Nærmere beskrivelser av dette kommer senere.

3.3 Forberedelser til datainnsamling

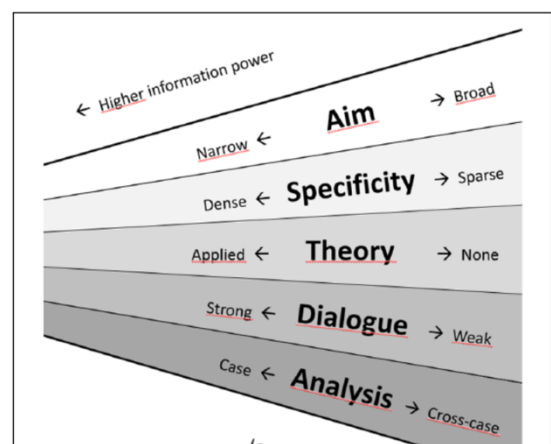
3.3.1 Rekruttering og utvalg av informanter

For at informantene skulle ha mulighet til å gi god informasjon som kunne bidra til å besvare forskningsspørsmål og problemstilling burde de ha jobbet med skolevegring i minimum 5 år, men det varer ikke avgjørende at de hadde jobbet med skolevegring sammenhengende i 5 år. De måtte også ha jobbet med skolevegring før, under og etter koronapandemien. På denne måten kunne informantene selv sammenligne tiltakene de foretok under de ulike periodene. Videre ønsket jeg å intervju lærere som hadde erfaring med skolevegring fra ungdomsskolen slik at informantene hadde likest mulig premisser, og slik at erfaringene ble mer sammenlignbare. I tillegg til alt dette ønsket jeg å bare ha en informant fra hver skole, for å få større variasjon i datamaterialet. Bakgrunnen til dette var antakelsen om at ulike skoler kan ha ulike rutiner på hvordan man håndterer ulike saker. Jeg valgte også å kontakte informanter fra ulike kommuner, slik at ikke alle skolene handlet ut fra like kommunale retningslinjer, eller andre variabler, som for eksempel økonomi.

For å komme i kontakt med informantene henvendte jeg meg til ulike ungdomsskoler i området. Målet var å møte opp på de ulike skolene fysisk, for å kunne presentere meg og prosjektet mitt. Tiden ble disponert annerledes enn først tenkt, som resulterte i at det ble sendt ut en digital forespørsel via e-post med relevant informasjon til rektorer, samt en trinnleder eller spesialpedagog ansatt ved skolen i kopi. I e-posten presenterte jeg prosjektet mitt kort, og la ved kontaktinformasjon. En av fordelene med å sende en digital forespørsel, var at e-posten med all informasjon enkelt kunne viderefremidles til aktuelle deltakere, samtidig som det var mulig å finne tilbake til informasjonen.

Det finnes også flere svakheter med oppgaven min som jeg kommer nærmere innpå senere, men jeg vil poengtere noen allerede nå. Det første jeg ser på som problematisk er tidspunktet jeg valgte å henvende meg til skolene. Jeg sendte e-post til de ulike skolene samme uken som de tok juleferie, som resulterte i at jeg ikke fikk noe respons på e-posten. Min konklusjon ble at den forsvant i innboksen, samt ble glemt i juletiden og over ferien. Derfor bestemte jeg meg for å ringe de aktuelle skolene i uke 2. Ved å kontakte skolene direkte ved hjelp av telefon fikk jeg introdusert masterprosjektet mitt og effektiv tilbakemelding om det var noen aktuelle lærere på den skolen. Ut fra denne prosessen satt jeg igjen med tre aktuelle kandidater som var interessert. Tre informanter er få representanter, men likevel innenfor de kriteriene jeg hadde håpet å oppnå.

Malterud et. al. (2016) har satt opp fem ulike faktorer i en modell for å få en indikasjon på hvor mange informanter man bør ha for å få et variert og nyttig informasjonsgrunnlag. De fem elementene som de mener har innvirkning på informasjonskraften til utvalget er (a) studiemålet, (b) utvalgsspesifisitet, (c) bruk av etablert teori, (d) kvalitet på dialog/intervjuer, og (e) analysestrategi (Malterud et. al., 2016, s. 1754). Modellen som illustrerer denne teorien baserer seg på at jo høyere informasjonskraft man har i forskningsmaterialet sitt, jo mindre gruppe kan man benytte seg av.



Figur 2 illustrerer informasjonskraft mot størrelse på utvalget

Studiemålet (a) til studien er avgjørende for hvor stort utvalg man bør inkludere i studien sin. Et bredt studiemål krever et større utvalg informanter for å tilby tilstrekkelig informasjon enn hva et snevert studiemål krever (Malterud et. al., 2016, s. 1754). Utvalgsspesifisitet (b) handler om å finne informanter som tilhører gruppen med de ulike kriteriene man ønsker for å gjennomføre studiet sitt, samtidig som de viser variasjon innenfor de erfaringene de kommer med og som skal utforskes (Malterud et. al., 2016, s. 1755). Bruk av etablert teori (c) er det tredje aspektet i modellen. Dersom det er et område det allerede finnes mye teori og tidligere forskning rundt vil det trolig kreve et mindre utvalg av informanter (Malterud et. al., 2016, s. 1755). Kvaliteten på samtalene (d) og dialogen som forekommer i intervjuene er også en indikasjon på hvor stort utvalg man trenger. Noen få intervju som er utfyllende, sterke og tydelige i kommunikasjonen krever færre utvalg, og kan være mer utfyllende enn mange intervjuer hvor det er tvetydige eller ufokuserte samtaler (Malterud et. al., 2016, s. 1755). Analysestrategien (e) legger også føringer i form av hvordan du skal analysere informasjonen du samler inn. Dersom du skal foreta et dypdykk i få erfaringer, kreves det færre informanter enn i en kvantitativ studie (Malterud et. al., 2016, s. 1765). Modellen kan brukes for å reflektere systematisk over elementer med innvirkning på informasjonskraften i selve studien, og er ikke ment for å være en sjekklister man skal bruke for å beregne nøyaktig hvor mange informanter du trenger i en studie (Malterud et. al., 2016, s. 1756). For å konkludere bruken av denne modellen vil antall informanter man velger å inkludere i studien være avhengig av hva studien skal oppnå, kvaliteten på den innsamlede dataen og de varierende relevante hendelsene er ofte viktigere enn antallet informanter (Malterud et. al., 2016, s. 1759).

Med denne modellen til grunn kan vi reflektere over størrelsen på mitt utvalg.

Problemstillingen min er snever, men ikke lukket, og kunne tillatt et langt større utvalg enn hva jeg sitter igjen med. Kriteriene jeg har satt for informantene som er aktuelle som informanter er heller ikke det som setter store begrensninger, ettersom skolevegring er en vanlig problemstilling å møte på i skolen. Derimot finnes det mye teori og forskning om skolevegring, også i Norge, som kan tale for et snevrere utvalg. Kvaliteten på samtalene var litt varierende, men i utgangspunktet sitter jeg igjen med en tilfredsstillende besvarelse fra informantene og de kom med flere erfaringer som jeg ikke hadde antatt. Ettersom jeg benyttet meg av en semistrukturert struktur av intervjuet kunne jeg også utdype ulike

erfaringer som ble delt og forsikre meg om at jeg forsto innholdet informanten formidlet. Analysestrategien jeg benyttet er som tidligere nevnt en tematisk analyse. I denne formen for analyse fordyper man seg godt i informasjonen som er samlet inn. Tematisk analyse setter ikke nødvendigvis begrensninger for størrelsen eller antall informanter jeg kan inkludere i studien min, fordi denne formen for analyse både er veldig fleksibel (Victoria Clarke, 2018, 16:02), og kan benyttes i en rekke varierte kvalitative studier (Braun & Clarke, 2006, s. 77). Malterud et. al. (2016, s. 1757) poengterer at vurderingen av størrelsen av utvalget bør gjentas underveis i prosessen samt på nytt før datainnsamlingen avsluttes. På denne måten kan innsamlingen avsluttes når man sitter igjen med nok informasjonskraft.

3.3.2 Intervjuguide

I en intervjuguide er det viktig å utarbeide åpne spørsmål som lar informanten snakke mest mulig. Det er informantens verbale utsagn og fortellinger som i form av ytringer utgjør forskerens datamateriell – og derfor er intervjuguiden grunnlaget jeg kan benytte meg av for å sammenligne resultater i denne oppgaven (Dalen, 2004, s. 37). Nemlig de transkriberte filene av intervjuene som er basert på intervjuguiden min.

I starten av intervjuet begynte vi med å skape en felles forståelse hvor informanten forklarer hva de legger i begrepet skolevegring, hvor lenge de hadde jobbet med det og hva de legger i vellykkede tiltak. Videre er intervjuguiden min strukturert i fire deler. I den første delen så vi isolert sett på tiltak og arbeidsmetoder i arbeidet med skolevegring før koronapandemien. Jeg spurte også om hva de har jobbet med, hvordan lærerne jobbet og hvilken virkning de opplevde med disse metodene. I den neste delen spurte jeg om arbeidet med skolevegring under koronapandemien. I utgangspunktet er det de samme spørsmålene, men grunnet det semistrukturerte oppsettet av intervjuet oppsto det ulike oppfølgingsspørsmål underveis, og jeg avvek fra malen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). I den tredje delen av intervjuet fokuserte jeg på arbeidet med skolevegrere etter koronapandemien. Da ville jeg igjen høre hvilke tiltak de benyttet seg av, hvordan de syntes dette har fungert og hvilke resultater de satt igjen med. I den fjerde og siste delen av intervjuet ba jeg informanten om å selv se tilbake på tiltakene de har benyttet seg av og sammenligne hvilke tiltak de hadde sett virkning av og ikke. De ble også bedt om å reflektere over hvilke tiltak som har forsvunnet eller blitt lagt til i praksisen deres gjennom perioden de har jobbet med skolevegring.

Spørsmålene som settes opp i intervjuguiden skal som utgangspunkt være korte og enkle, men åpne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 146-147). Det er også benyttet spørsmål som ikke skal lede svarene i noen bestemt retning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 182). På denne måten legger man som forsker opp til videre samtale, og lar informanten formidle sine erfaringer uten tydelige retningslinjer. Likevel kan man utdype utsagnene for å få en dypere forståelse av saken, samt la informanten reflektere over flere sider under intervjuet. I andre tilfeller kan det være like effektivt å holde spørsmålene tilbake slik at informanten får forklart seg uten avbrytelser i tankerekken sin, samt la informanten få tid til å assosiere og reflektere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 147-148). Likevel var det vanskelig å ikke nikke samtykkende, komme med korte svar som bekrefter utsagnene til informantene eller å delta i samtalen med egne erfaringer.

3.4 Innsamling og bearbeiding av data

3.4.1 Intervjuprosessen

For å ha en mest mulig lik struktur på de ulike intervjuene jeg gjennomførte, valgte jeg å starte møtet med å gå gjennom samtykkeskjemaet med informanten, åpne for spørsmål og få underskrift på skjemaet. Videre avklarte jeg formålet med intervjuet og skisserte hvordan intervjuet var strukturert med ulike deler. Jeg forklarte også at jeg tok opp på to ulike enheter for å forsikre meg om at jeg fikk opptak selv om en av enhetene ikke fungerte eller mistet opptaket. Jeg poengterte også at jeg skulle stille alle spørsmålene på listen min selv om informanten kunne oppleve at de allerede hadde besvart det jeg spurte om. Dette ble gjort for å få de ulike intervjuene likest mulig, og for at informanten kanskje kunne få et nytt perspektiv på tidligere utsagn. Etter at det formelle var avklart startet jeg lydopptakene og satte i gang med spørsmålene. Underveis i intervjuet forsøkte jeg å holde meg objektiv og formulere åpne spørsmål. Målet var at spørsmålene jeg stilte ikke skulle lede svarene til informanten i en bestemt retning, slik at de mest mulig upåvirket skulle kunne komme med sine egne erfaringer. Jeg opplevde at informantene fikk en god flyt i samtalen tidlig i intervjuet, og at de svarte utdypende og grundig på spørsmålene. Under intervjuene forsøkte jeg å la de naturlige pausene forbli stille, slik at ikke jeg som forsker skal avbryte eller endre tankerekken som kommer frem. Som siste spørsmål lot jeg informanten legge til

egne tanker og legge til en uformell oppsummering. Ved å benytte disse tiltakene forsøkte jeg å sette tydelige rammer rundt intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 177).

3.4.2 Bearbeiding/klargjøring av data

Ettersom intervjuene foregikk muntlig, var den innsamlede dataen min muntlig. Derfor måtte samtalene bli transkribert for å kunne utføre en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Dermed valgte jeg å benytte lydopptak under intervjuene for å sikre at alle detaljer og alt innhold kom med i den skriftlige transkripsjonen. Selv etter transkripsjonsarbeidet var gjennomført, gikk jeg gjennom lydopptakene igjen med den transkriberte filen foran meg. Dette for å sikre at alle detaljer og informasjon hadde kommet med. Lydopptakene fungerte som en kvalitetssikring i bearbeidingen av datamaterialet før analysen fant sted. Etter grunnarbeidet samt kvalitetssikringen var fullført, slettet jeg lydopptakene for å ivareta personvernet i størst mulig grad. Ivaretaking av personvernet blir utdypet senere i oppgaven.

En tematisk analyse setter ikke tydelige krav til dialekt, tonefall eller kroppsspråk som brukes, så lenge innholdet formidles i datamaterialet. Generelt finnes det heller ikke standard regler for transkribering, men måten man velger å transkribere på avhenger hva materialet skal brukes til og hvordan det skal analyseres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189-190). I grunnarbeidet med transkribering av datamaterialet valgte jeg derfor å bevare innholdet, og samtidig gjøre datamaterialet lett leselig ved å transkribere intervjuene til bokmål for å øke flyten i teksten, samt at det blir lettere å navigere i på et senere tidspunkt, både for meg og eventuelt ved bruk av kunstig intelligens (KI).

Transkriberingen ble gjennomført i to faser. Den første fasen ble gjennomført av Universitetet i Oslo (UiO) sin digitale transkriberingstjeneste ved hjelp av kunstig intelligens, Autotekst. Senere i oppgaven vil jeg drøfte eventuelle etiske problemstillinger ved bruk av kunstig intelligens i transkriberingsarbeidet over internett. Ved hjelp av deres tjenester kunne jeg laste opp et lydklipp, og laste ned den ferdige tekstfilen etter noen minutter. Teksten i filen ble limt inn i Microsoft Office Word, for å lagres og bli behandlet videre. Den kunstige intelligensen er ikke feilfri, og når man har lydklipp med varierende lyd kvalitet (i form av bakgrunnsstøy og dialektbruk) kan man få flere ord eller setninger som er feil eller

utelatt. Ord som «sabla» kan bli tolket til «sabel». Disse korrigeringsene fører meg over til den andre fasen av transkriberingsarbeidet.

I den andre fasen av transkriberingsarbeidet satt jeg med grovskissen åpen og korrigererte alle feil og mangler, samtidig som jeg lyttet til lydfilen. Her ble små tilleggsord lagt til, eller fjernet. Tenkeord som «Eh» og «um», eller ord som blir gjentatt i en tenkepause, som «Vi har jo.. Vi har jo valgt å bruke digitale hjelpemidler» har ofte blitt redusert til «Vi har jo valgt å bruke digitale hjelpemidler». Skrivefeil ble rettet opp, og teksten ble delt inn etter de samme fire delene som intervjuguiden min er inndelt i, samt etter hvem som snakker. For å få med alle detaljene lyttet jeg gjerne til samme sekvens flere ganger før jeg opplevde at samtalen på lydsporet, var lik utskriften i transkriberingsdokumentet. Under lytte-arbeidet varierte jeg også hvilken hastighet jeg lyttet til lydsporene for å få frem alle lydene og detaljene. Det var også under denne delen av arbeidet at jeg kontrollerte at all informasjon var anonymisert, og fjernet eventuelle personlige opplysninger. Ettersom jeg kun var på jakt etter generelle tiltak, og jobbet med et tidsperspektiv over lenger tid, var det ytterst få endringer som ble gjort i arbeidet med anonymisering. Etter transkriberingen var tilfredsstillende utført slettet jeg alle lydopptak. Fordelen med å gå gjennom transkripsjonene selv, og sjekke hvor korrekt innholdet i transkripsjonen er i forhold til hva som blir sagt i lydfile, er at man blir godt kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

3.5 Dataanalyse

3.5.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i innsamlet data (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Denne formen for analyse er ofte dårlig avgrenset, lite anerkjent, og ofte kun sett på som et verktøy i forbindelse med andre analysemetoder (Braun & Clarke, 2006, s. 77-78). Jeg benytter Braun og Clarke (2006) sin forståelse av, og tilnærming til, tematisk analyse. Derfor vil jeg ta utgangspunkt i deres artikkel for å forklare hva en tematisk analyse er og hvordan det har blitt gjennomført i min oppgave.

Tematisk analyse er en fleksibel analysemetode som i stor grad lar deg tilpasse analysen din slik at den passer til ditt prosjekt. En del av fleksibiliteten er at metoden lar deg som forsker avgjøre bruk av forskjellige temaer, og utbredelsen av disse, på flere ulike måter. Det viktigste for å oppnå en god analyse på dette området er derfor å være konsekvent i kodings- og inndelingsarbeidet gjennom hele analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Et tema defineres som noe i dataen som er viktig i forhold til problemstillingen og som representerer et mønster eller mening som kommer frem i den innsamlede dataen. Ideelt sett vil et tema forekomme flere ganger på tvers av den innsamlede dataen, men det er ingen forutsetning. Antall ganger temaet kommer opp gjennom den innsamlede dataen avgjør heller ikke nødvendigvis hvor viktig eller avgjørende det temaet er (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Tematisk analyse skiller ofte inn i to kategorier: en induktiv tilnærming, hvor du jobber ut fra dataen du har og ser hva du finner i dataen, og en deduktiv tilnærming, hvor man sitter med noen spørsmål som skal besvares og dermed ser på datamaterialet ut fra spørsmålene (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Ofte går deduktiv og induktiv tilnærming om og i hverandre, men i praksis benyttes den ene tilnærmingen mer enn den andre. Den sekundære tilnærmingen blir da mer som et bakteppe (Victoria Clarke, 2018, 11:10). Jeg har valgt å benytte meg av induktiv tilnærming, som går ut på å jobbe ut fra datamaterialet du har samlet inn, og videre over i teorien. Den induktive tilnærmingen er også i tråd med den utforskende tilnærmingen jeg har i oppgaven. Helt fra idéen til oppgaven, utarbeidingen av problemstillingen, de semistrukturerte intervjuene, til den induktive, tematiske analysen, har planen vært å benytte induktiv tilnærming av materialet.

3.5.2 Braun og Clarkes 6 faser

En tematisk analyse kan begynne allerede når man samler inn dataene, dersom man leter etter, og begynner å legge merke til mønstre eller spesielt interessante temaer som blir lagt frem. I min prosess begynte jeg dermed analysen allerede fra første intervjuet. Noen av kodene, og alternative temaer jeg merket meg i første intervju, kan man fortsatt finne i de endelige resultatene. Skrivningen blir en innbakt del av analyseprosessen i tematisk analyse, og noe man bør begynne med fra start (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Braun og Clarke (2006) poengterer at det er viktig og nødvendig å være klar over at analysen ikke er en lineær prosess. Den krever at du er fleksibel og kan bevege deg frem og tilbake mellom de ulike stegene. De peker også på at det er en prosess som utvikler seg over tid når man bruker tid

på analysen, og som ikke kan hastes igjennom (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Tematisk analyse krever også en aktiv forsker, som benytter seg av datamaterialet for å kode og sette sammen temaer, ettersom det ikke er en passiv prosess hvor temaer bare dukker opp underveis (Victoria Clarke, 2018, 26:50).

I mitt forskningsprosjekt begynte jeg med å utarbeide teoridelen og navigere i litteraturen før jeg gjennomførte analysen. Denne prosessen avbrøt jeg, ettersom jeg ønsket å ha en induktiv tilnærming. Dersom man først gjør seg godt kjent med den eksisterende litteraturen, kan man få tunnelsyn og lete etter eksempler som passer til teorien som ligger til grunn. Da kan man risikere at man overser andre viktige aspekter som kan befinne seg i datamaterialet. Derfor valgte jeg å legge bort teorien og foreta analysen først. Et argument for en deduktiv tilnærming er at man lettere avdekker temaer som ligger litt mer gjemt, dersom man er stødig på teorien som ligger til grunn (Tuckett, 2005 sitert i Braun & Clarke, 2006, s. 86).

Braun og Clarke (2006) presenterer seks trinn som et hjelpeverktøy for å gjennomføre en tematisk analyse:

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Sortere data inn i koder
3. Lete etter temaer
4. Gå gjennom temaene
5. Definere og navngi temaene
6. Skrive rapporten

Jeg vil nå utdype de ulike trinnene man gjennomfører for å foreta en tematisk analyse, samtidig som jeg forklarer hvordan jeg løste det i mitt prosjekt der det er aktuelt.

1. Bli kjent med datamaterialet

Dette innebærer at man må lese gjennom innsamlet materiale flere ganger for å gjøre seg kjent med datamaterialet, samt å sortere det inn i ulike koder. I mitt tilfelle var det dermed en fordel at jeg selv har samlet inn alt materialet, og allerede kjente innholdet godt. Når man leser gjennom materialet, må det leses aktivt, slik at man leter etter meninger, mønster og temaer. Til tross for at det kan være tidkrevende arbeid, er dette hovedgrunnlaget i arbeidet og legger grunnlaget for all videre analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Dersom man har samlet inn datamaterialet muntlig (som intervjuene jeg har gjennomført), må de

transkriberes for å kunne analyseres. Transkribering er en annen måte å bli godt kjent med eget datamateriale, og kan sees på som en nøkkelfase i arbeidet med kvalitative analyser (Riessmann, 1993; Bird 2005, s. 227, sitert i Braun & Clarke, 2006, s. 87). I arbeidet med denne oppgaven, har jeg fått god kjennskap til innholdet i materialet mitt allerede før det aktive arbeidet med analysen, gjennom innsamling og bearbeiding av datamaterialet.

2. Sortere data inn i koder

I dette segmentet av analysen skal man jobbe seg systematisk gjennom alt datamateriell som er samlet inn. Man sorterer ut det som utpeker seg, og som er med på å danne ulike mønstre, ved å kode innholdet. En kode er en merkelapp som fanger det som gjør den aktuelle delen av datamaterialet interessant (Victoria Clarke, 2018, 37:23). I starten av kodingsarbeidet hadde jeg skrevet ut de ferdig transkriberte filene, markerte med fargeblyant og skrev ned kodene på små lapper. Tanken var å kunne sortere de fysiske lappene i mindre hauger som skulle utgjøre temaer i neste trinn, men etter hvert innså jeg hvor tungvint det var å gjøre dette på lapper, og benyttet meg heller av en digital løsning. Jeg lastet derfor de ferdig transkriberte filene opp i NVIVO, for å enkelt kunne kode intervjuene, og sortere dem i ulike temaer fortløpende. I kodingsprosessen skal man prøve å legge like mye vekt på de ulike delene av materialet for å lete etter mønstre og temaer på lik måte, slik at man ikke overser elementer som kan være interessante koder og/eller temaer. Analysen blir også preget av tilnæringsmetoden man velger, slik jeg kommenterte tidligere. Når jeg valgte en induktiv tilnærming, vil jeg trolig sitte igjen med andre koder og temaer, enn hva jeg hadde gjort dersom jeg hadde benyttet meg av en deduktiv tilnæringsmetode. Gode retningslinjer er (a) lag koder for flest mulig ulike temaer og mønstre, (b) lag koder med datamaterialet som finnes, og (c) en del av materialet kan passe inn i ingen, ett eller flere temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89).

3. Konstruere temaer

Den tredje fasen i analysearbeidet innebærer å sortere de ulike kodene inn i potensielle kategorier og temaer. I denne fasen er det ofte anbefalt å sortere materialet visuelt slik at det kan være lettere å se hvor mange temaer man har og hvordan de ulike kodene kan henge sammen (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Førsteutkastet av mine temaer ble allerede dannet i kodingsprosessen, ettersom jeg sorterte kodene fortløpende i NVIVO. Dermed ble trinn 2 og trinn 3 mer eller mindre en prosess i arbeidet mitt. I denne fasen av analysen er det vanlig å finne koder som ikke nødvendigvis passer inn i tidligere temaer. Disse kan man

legge inn i et eget tema, eller så kan det vise seg at de passer inn under temaene som allerede er konstruert etter hvert som analysen tar form (Braun & Clarke, 2006, s. 90).

4. Gå gjennom temaene

I den fjerde delen av analysen skal man ta en gjennomgang av alle temaene som har blitt identifisert underveis i prosessen og undersøke om temaene har nok koder til å være et tema, eller om kodene passer bedre under et annet tema. På denne måten kan temaene man satt med i utgangspunktet bli slått sammen eller lagt bort som temaer og komme med som koder istedenfor. Når jeg jobbet gjennom denne prosessen, ble mine 15 temaer komprimert og omstrukturert til 8 temaer. I denne prosessen går man gjennom temaene i to nivåer. Det første nivået dreier seg om å gjennomgå alle kodene innenfor et tema, og undersøke om de danner et tydelig og sammenhengende mønster. Dersom det ikke blir et sammenhengende og tydelig mønster kan det være kodene som er sortert feil, eller kanskje temaet i seg selv er problematisk. Det andre nivået når man går gjennom temaet, er at man på nytt skal gå gjennom alt materiell som er samlet inn og se om det er koder som kan passe inn med temaene man sitter med, og som ble oversett i tidligere arbeid. Koding er et organisk arbeid og er i stadig forandring, likevel er det viktig å ikke ende opp med å lage nye koder, eller endre på kodene i det uendelige (Braun & Clarke, 2006, s. 91-92). I denne delen av prosessen kan man også oppleve at man sitter igjen med temaer, eller deler som ikke fungerer sammen med resten av analysen. Disse delene kan droppes, og man bør være forberedt på å fjerne de delene som ikke fungerer sammen med helheten (Victoria Clarke, 2018, 55:05).

5. Definere og navngi temaene

Når man skal definere og navngi temaene bør man ikke prøve å gjøre et tema til noe det ikke er, enten ved å lage det for bredt, eller ved å la det bli for komplekst. Man skal også unngå å omformulere det som allerede kommer frem i kodene, men hente ut essensen av kodene, finne ut hva som er viktig med dette, og hvorfor. Det er også i denne delen av analysen man må identifisere om det finnes underkategorier under temaet ditt, eller om det ikke er underkategorier. I løpet av denne prosessen ble temaene jeg hadde etablert inndelt i 3 hovedkategorier. Ved å sortere temaene på denne måten, besvarer de problemstillingen i større grad, og strukturen definerer temaene og deres innhold. Etter denne analysen skal temaene være godt nok formulert og tydelige, slik at man kan definere hva temaene er og innebærer, og hva temaene ikke er. Navnene på temaene må også være presise og gi leseren

en umiddelbar indikasjon om hva temaet handler om umiddelbart (Braun & Clarke, 2006, s. 92-93).

6. Skrive rapporten

I den siste fasen av analysen skal man utarbeide en rapport for å presentere hvilke funn man sitter igjen med etter at analysen er gjennomført. Her poengterer Braun og Clarke (2006, s. 93) at man skal bruke eksempler som fanger essensen av poengene som blir illustrert, uten unødvendig kompleksitet i eksemplene. De skriver også at man skal gå dypere enn bare å presentere og beskrive data som ble samlet inn, men benytte aktuell data som et argument eller svar på problemstillingen og/eller forskningsspørsmålene. Selve skrivingen av rapporten og analysedelen har foregått parallelt med deler av analysearbeidet, ettersom innholdet i temaene har endret seg og blitt tydeligere definert gjennom arbeidsprosessen.

3.6 Oppgavens kvalitetsvurderinger

I løpet av arbeidet med oppgaven ble det gjort flere valg for å sikre oppgavens kvalitet. Å vurdere oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er tre sentrale spørsmål man må stille seg i kvalitetsarbeidet (Rienecker & Jørgensen, 2006, s. 267; Øyen & Solheim, 2013, s. 79). Dette er noe jeg skal utdype videre. Ettersom jeg skal benytte Braun og Clarke sin forståelse av tematisk analyse, som er en fleksibel analysestrategi, er det viktig å gjøre rede for valg som er tatt før og underveis i analyseprosessen. For å sikre oppgavens kvalitet er det viktig å faktisk gjennomføre det som er sagt at man skal gjennomføre (Braun & Clarke, 2006, s. 96).

3.6.1 Validitet

Kvale og Brinkmann (2009, s. 246) skisserer validering som noe som handler om kvaliteten på forskningshåndtverket gjennom hele intervjuundersøkelsen. Et av de første spørsmålene vi kan stille oss for å se på validiteten når vi benytter intervju som metode, er om kunnskap produsert ved hjelp av intervju kan være objektivt. Objektivitet i kvalitativ forskning betyr i denne konteksten at man streber etter objektivitet om subjektive erfaringer og tanker. Det vil si at man forsøker å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjonen av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 247.) Å være objektiv kan også bety å la objektet snakke uavbrutt, og fullføre tankerekker uten innblanding fra forskeren. I denne oppgaven har jeg forsøkt å stille reflekterende og kritiske spørsmål, slik at informantene selv kan reflektere over egen praksis, og stille seg kritisk til egen praksis. På denne måten kan jeg bidra til å la

informantene få presentere sine erfaringer med et objektivt syn på det subjektive. Videre har jeg prøvd å sette opp deres erfaringer i lys av hverandres erfaringer, og opp mot relevant teori. Ved å legge frem subjektive erfaringer på denne måten, forsøker jeg å beholde validiteten i oppgaven.

En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser, og et valid argument er overbevisende, fornuftig og berettiget. Validitet i samfunnsvitenskap dreier seg om at metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke. I denne vide fortolkningen av begrepet validitet kan kvalitativ forskning i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250-251). For å undersøke hvilke tiltak lærerne benytter i arbeidet med skolevegring, og hvorfor disse tiltakene benyttes, bør man kontakte de som arbeider med dette. Derfor kontaktet jeg ulike ungdomsskoler, og lærere som har benyttet ulike tiltak i arbeidet med skolevegrere. Neste trinn var å finne en god metode å samle deres erfaringer på, slik at de selv kunne presentere erfaringene sine. Ved å benytte intervjuer kan de gå i dybden, komme med spontane fortellinger og få oppfølgingsspørsmål dersom noe skulle være uklart. Dermed er intervjuer en hensiktsmessig metode å benytte seg av i denne masteroppgaven, og resultatene jeg sitter igjen med kan gi gyldig, vitenskapelig kunnskap. Det er også aktuelt å se på validitet i sammenheng med transkriberingen som er gjort. Tidligere i oppgaven har jeg gjort rede for hvilke premisser jeg valgte å forholde meg til i arbeidet med transkribering, og hva som er bakgrunnen for de ulike avgjørelsene.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens konsistens og troverdighet. Ofte blir det sett i sammenheng med hvorvidt man kan reproducere resultatene på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). I en kvalitativ studie blir det vanskelig å stille samme krav til reliabilitet, ettersom det kan være utfordrende å etterprøve fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data på en nøyaktig måte (Dalen, 2004, s. 103). Likevel kan jeg forsøke å transkribere intervjuene mine så nøyaktig som mulig, og få med alt meningsinnholdet som blir formidlet for å sikre reliabilitet og validitet (Braun & Clarke, 2006, s. 88; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 192-193). I studien min har jeg forsøkt styrke oppgavens reliabilitet ved hjelp av intervjuguide, transkribering av samtalene og å gjøre rede for refleksjoner rundt intervjuprosessen. Likevel vil det oppstå mange variabler underveis

ettersom hvert intervju er avhengige av de ulike individene som deltar, og ikke minst fordi jeg har forholdt meg til en semistrukturert intervjuform. Da kan det oppstå variasjoner i hvert enkelt intervju og nye spørsmål kan oppstå spontant, og ikke dokumenteres før i etterkant. Selv om alle disse detaljene dokumenteres i de transkriberte filene, vil kun utdrag presenteres i løpet av oppgaven. Resultatene jeg sitter igjen med etter intervjuene, vil også være vanskelig å reprodusere ettersom svarene vil være preget ut fra tiden vi lever i, hvilke erfaringer informantene sitter med ferskt i minnet, humør og lignende. Dette er noen av komponentene som vil variere fra person til person, og fra et intervju til neste.

3.6.3 Generalisering

Generalisering går ut på om funnene avdekket i min oppgave kan være gjeldende i andre kontekster eller situasjoner og som kan være gjeldende forskning. I utgangspunktet betyr det at mine funn av tiltak som benyttes rundt arbeidet med skolevegrere kan si noe om tiltak som blir benyttet ved andre skoler, andre steder. Det ble ikke krevd at informantene mine skulle sitte med noen ekstra kunnskaper eller forutsetninger, utenom at de har jobbet med skolevegrere på ungdomsskolen både før, under og etter koronapandemien. Derfor kunne det blitt valgt lærere fra hvor som helst i landet. Dette er med på å styrke oppgavens generalisering. Likevel er det kun et lite utvalg av representanter som er valgt ut, i et lite geografisk område. Dette gjør at de geografiske forutsetningene, hvor informantene kommer fra, kan ha en innvirkning på studien og hindre at resultatene er generaliserbare. Man kan ikke bare intervju et lite utvalg og konkludere med at funnene man sitter igjen med er generaliserbare for hele landet (Øyen & Solheim, 2013, s. 82). Dermed er det viktig å være tydelig på hvilke utvalgsriterier som er gjort når man benytter seg av en mindre gruppe (Dysthe et. al., 2000 sitert i Øyen & Solheim, 2013, s. 82).

3.7 Etiske betraktninger

3.7.1 Informert samtykke

Ifølge personopplysningsloven §8 kan personopplysninger behandles for arkivformål knyttet til vitenskapelig eller historisk forskning i allmennhetens interesse (Personopplysningsloven, 2018, §8). Ved innhenting og behandling av personopplysninger i sammenheng med et forskningsprosjekt må man derfor søke digitalt til Sikt. Sikt er Kunnskapssektorens tjenesteleverandør som er organisert som et statlig forvaltningsorgan, som er underlagt Kunnskapsdepartementet. Sikt ble til gjennom en sammenslåing av Uninett As og Unit –

Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning, og NSD (Norsk senter for forskningsdata). Målene Kunnskapsdepartementet har satt for Sikt er blant annet at det skal være god informasjonssikkerhet og godt personvern i kunnskapssektoren (Sikt, u. å.). Som forarbeid til denne oppgaven har jeg redegjort for hva oppgaven min gikk ut på, hvordan jeg ville gjennomføre datainnhenting og håndteringen for å gjøre det i henhold til retningslinjer for behandling av personopplysninger. Søknaden jeg sendte inn ble godkjent, og dermed skal måten jeg håndterer personopplysninger være godkjent så lenge jeg forholder meg til søknaden min. Som en del av denne prosessen utarbeidet jeg også et samtykkeskriv som ble utdelt til informantene og signert. I dette skrivet står det forklart hva det innebar for informanten å delta i prosjektet, om retten til å trekke seg og om frivillig deltakelse, samt om prosjektets formål og intensjon. Samtykkeskjemaet er lagt ved som vedlegg.

3.7.2 Konfidensialitet

Intervjuene har foregått fysisk i kjente omgivelser for informantene. Dette har jeg strebet etter for å kunne lese kroppsspråket samtidig som informantene har svart på spørsmålene. Fordelen ved å foreta intervjuene fysisk, er at man kan oppdage signaler som bare blir formidlet ved hjelp av kroppsspråk, og ikke ved ord. Dersom kroppsspråket og det verbale som blir formidlet ikke sier det samme kan man som forsker stå over en etisk problemstilling. Skal man stille oppfølgingsspørsmål, eller la saken gå i vern av privatliv? Tilsvarende problemstillinger kan man møte i flere ulike intervjusituasjoner.

Et eksempel på en slik episode er da det ble sagt i stort alvor: «min far sliter» og at vedkommende ikke ville bli som sin far. Jeg vurderte det da som uetisk å spørre: «hvordan da?» eller «kan du utdype det?». (Øyen & Solheim, 2013, s. 83).

Kvale og Brinkmann kommenterer i sitt kapittel at man som forsker undersøker hva som ligger bak ordene som blir sagt, og hvorfor kroppsspråket eventuelt formidler motsigelser. Dette for å få resultater med høy verdi, men likevel vil man gjerne ikke grave dypere enn ordene som formidles, ettersom informanten kan fortelle seg selv ulike sannheter, og man gjerne vil beskytte samt verne informanten (Kvale & Brinkmann, 2009, 184-185). Man kan erfare i noen tilfeller at informantene i etterkant opplever at de har utlevert seg selv eller

andre mer enn de ønsker. Dette kan også være en tanke som ligger i bakhodet til forskeren, når man er i tvil om i hvilken grad man skal stille oppfølgings spørsmål eller ikke. Likevel har informanten rett til å trekke seg, når som helst, og de ble informert om dette både skriftlig i samtykkeskjemaet og muntlig i forkant av intervjuet.

Det etiske dilemmaet ved bruk av kunstig intelligens ved hjelp av internett er et aspekt man bør kommentere. I utgangspunktet kan det være problematisk å laste opp et lydspor som kan inneholde sensitiv informasjon, personopplysninger eller andre opplysninger som kan identifisere informanter eller deres erfaringer. De lydklippene jeg har benyttet meg av har verken inneholdt spesifikke detaljer om elever, lærere, informantene eller andre. Det er heller ikke snakket dybdegående om enkeltsaker, men heller fokusert på det generelle perspektivet og tiltak man har benyttet seg av en eller flere ganger i arbeidet med skolevegring i skolen. Ifølge Universitetet i Oslo sine egne nettsider benytter Autotekst sin tjeneste kun UiOs egne servere, og ingen data forlater UiOs infrastruktur (Universitetet i Oslo, u.å.). Dette betyr at ved å benytte deres tjeneste, Autotekst, til transkribering, vil ikke lydklippene jeg laster opp lagres eller være tilgjengelige for andre. I mine lydopptak var det hovedsakelig kun stemmen som kunne blitt brukt til identifisering av informantene mine, og kombinert med lagring på lokale servere, vurderte jeg at det var etisk forsvarlig å laste opp lydopptakene for å transkriberes.

4 Resultater

I dette kapitlet vil resultatene fra den tematiske analysen bli lagt frem. Resultatene vil bli presentert i temaene jeg sitter igjen med etter den tematiske analysen. Temaene som presenteres trenger ikke nødvendigvis å være noe lærerne jobber bevisst og målrettet mot, men likevel noe som er underliggende i arbeidet de utfører. Målet er at resultatene som blir presentert i denne delen skal besvare forskningsspørsmålet mitt: Har koronapandemien endret arbeidet med skolevegring? Dermed vil fokuset i de ulike temaene forsøke å vise at det er forekommet en endring gjennom de ulike periodene, og hvordan det har endret seg. Gjennom kapitlet bruker jeg både begrepene skolevegrere og elever. I denne sammenhengen er elevene jeg viser til enten begynnende skolevegrere, eller tydelige skolevegrere.

4.1 Endringer i tiltak benyttet i arbeidet med skolevegring

I de følgende temaene utdypes det hvordan tiltakene lærerne har benyttet for å jobbe med skolevegrere har endret seg. Gjennom sitater og forklaringer fra informantene vil jeg forklare hvordan det arbeides med skolevegring ved å presentere ulike tiltak lærerne benytter. En viktig endring for flere av temaene som blir lagt frem, er endringen i de digitale premissene rundt eleven og skolesituasjonen.

4.1.1 Endring i retning av tryggere rammer

Å skape trygge rammer rundt elevene har vært noe alle informantene har trukket frem, og som har vært et viktig fokus på skolene generelt. Elevenes behov for trygge rammer har ikke endret seg, men hvordan lærere må jobbe for å etablere de trygge rammene rundt elevene har endret seg. Informant A og informant B merket at elevens oppmøte fikk en positiv endring etter at det var etablert trygge rammer rundt eleven. Eleven hadde da forutsigbare dager, visste hva de kom til og hva som ble forventet av eleven.

Det vi så, var at de elevene som slet med å komme seg på skolen, begynte å jobbe mer, fordi det var tryggere rammer. (Informant A).

Det må jo være når vi ser at de kommer på skolen. Vi har jo vært borte i elever hvor de har startet med å ikke komme på skolen, men at tiltakene gjør at de kommer mer og mer. De blir tryggere, at de ser at dette fungerer. (Informant B).

Informantene opplevde også at skolevegrerne i flere tilfeller møtte trofast opp i den digitale undervisningen som foregikk under koronapandemien, og at elevene gjennomførte undervisningsopplegget som ble tildelt de ulike elevene. Denne opplevelsen var i stor kontrast til hvordan situasjonen var før nedstengingen under koronapandemien, hvor elevene ikke møtte opp på skolen, og gjennomførte lite av det tildelte alternative opplegget. Med flere erfaringer hvor skolevegrere plutselig deltok, presterte bedre faglig, og selv søkte kontakt under koronapandemien, var det flere informanter som lurte på om elevens trygge omgivelser kunne være en årsak.

De kom, de møtte alltid og var på plass om morgenen. Jeg tror noen syntes det var deilig å få oppgavene hjemme og få lov til å være hjemme. [...] Det var jo et tankekors. Å se så mange av de som strevde med å være i klasserommet jobbet veldig godt når de fikk jobbe hjemme. (Informant B).

Informantene har også fortsatt med å bygge trygge rammer rundt elevene, selv etter at hjemmeskole ble avsluttet. Erfaringen de fikk med hjemmeskole under koronapandemien, gjorde at det ble lavere terskel for å la skolevegrerne jobbe hjemme, i deres trygge rammer, og dermed delta i undervisningsopplegget i større grad. Når elevene får være i trygge rammer, lærer de mer, og det kan bli tilbakeførende ved at elevene får et sterkere faglig grunnlag, og dermed opplever det tryggere å komme tilbake inn i klasserommet. Selv etter perioden med hjemmeskole var over, var det flere informanter som fortsatte å bruke hjemmeundervisning som tiltak, både fordi det var kjent for lærer, elev og foresatt, og fordi flere elever opplevde mestring i trygge rammer hjemme.

Ting blir satt mer i en struktur og mer i trygge rammer. Og jeg tenker det arbeidet vi gjør er viktig, for elevene, for å trygge de. Å trygge og foreldrene. (Informant A).

Det er mye av det samme, men jeg tror nok terskelen for at de kan jobbe hjemme med oppgaver er lavere. Det bruker vi mer nå, som et tiltak. Og det er jo fordi de kjenner det litt fra før. De vet hva det innebærer. (Informant C).

Til tross for at det var lavere terskel for at elevene skulle få jobbe med skolearbeid hjemmefra, var informantenes forventninger til elevene høyrere. Under pandemien har informantene erfart hvordan det er mulig å jobbe med skolevegrere hjemmefra, og få gode resultater faglig. Elevene har vist at de kan prestere bedre dersom de er satt i trygge rammer, og de kan dermed bygge opp sin kompetanse. Før koronapandemien var forventningene lavere til elevene som var hjemme, og det har trolig en sammenheng med lærernes digitale kompetanse.

Vi forventet egentlig at de gjorde ting, men nå er det lettere å forvente det. For nå har vi gått gjennom det. Vi vet hvordan, hva. (Informant A).

4.1.2 Endring i elevenes sosialisering

Sosialisering har vært, og er fortsatt en sentral del av det å være elev i en klasse. I utgangspunktet er sosialisering, relasjonsbygging og etablering av klassemiljø noe lærerne jobber med allerede før første skoledag på ungdomsskolen. Lærerne legger ned mye arbeid for å etablere gode klassemiljø, men under pandemien kunne ikke elevene samles fysisk, og det var vanskeligere å finne gode aktiviteter som skapte et godt klassemiljø over digitale møter. Selv om det er interessant å undersøke hvordan lærerne måtte tilpasse elevenes sosialisering til den nye situasjonen, er ikke dette en betydelig endring i måten lærerne jobbet på. Lærerne benyttet fortsatt flere av de samme metodene, men måtte gjøre det over digitale løsninger. Informantene ønsket for eksempel fortsatt å se ansiktene til elevene sine, selv i de digitale klasserommene, og ønsket derfor at elevene benyttet kamerafunksjonen. Det som derimot er en interessant og tydelig endring er elevenes evne til å sosialisere seg.

Vi hadde det at vi skulle se fjesene deres en gang til dagen. Slik at det var det møtepunktet vi hadde. Så hadde vi små grupper [digitalt], som vi var inne og kikket på. Der var det noen [elever] som var, og noen var der ikke. De som ikke var der tok vi direkte kontakt med (Informant A).

Under koronapandemien med hjemmeskole var det stor begrensning i sosialiseringen. På flere måter ble det som en slags isolasjon, og elevene som begynte i nye klasser med nye lærere fikk dermed begrensede muligheter til å bli kjent med hverandre. Situasjonen elevene nå befant seg i var vanskelig og fremmed for mange. Etter at elevene kom tilbake igjen og skulle fungere i klasserommet på samme måte som før, var det flere informanter som opplevde en tydelig endring i elevenes oppførsel.

De kom jo inn i 8. klasse i 2020. De hadde vært nedstengt i 7. klasse og kom inn med masse restriksjoner. Ingenting felles som kunne skje. Så det var veldig mange av de som var på skolen etter restriksjonene ble lagt bort, men fant seg et rom alene. Satt i en krok, satt i kantinen hele dagen, eller på miljørommet. Ikke ville komme inn i klasserommet. (Informant B).

Etter koronaen har elevene blitt mer hjemmekjær. De har et større problem med å komme tilbake til skolen og sosialisere seg i en klasse. Og det å forholde seg til en klasse, og forholde seg til andre elever. Mange sliter med det. Og da er det flere. Vi ser at det er mye større andel av elever som har skolevegring, som utvikler skolevegring, enn det har vært før pandemien. (Informant A).

Flere elever syntes det var vanskelig å forholde seg til en klasseromssituasjon igjen. Dette gjaldt for flere elever enn de tidligere skolevegrerne. Informant B opplevde kullet som begynte på ungdomsskolen i 2020, som et spesielt kull hvor flere av dem syntes det var vanskelig å sosialisere seg og oppholde seg i klasserommet. Elevene valgte å sette seg alene på alternative rom, og ikke etablere et større samlet klassemiljø. Denne endringen gjaldt ikke bare elevene som allerede var kategorisert som skolevegrere, men også andre elever. Videre bemerkes det at informantene har truffet noen av elevene igjen senere, og de blomstrer på videregående skole. Etter koronapandemien og endringene som har skjedd, er det flere av informantene som har sett betydningen av sosialt samvær for elevene i et nytt lys. Dermed har det vært, og er det et område med ekstra fokus, og som til tider er prioritert over det faglige innholdet i klasserommet.

4.1.3 Alternative måter å bygge lærer-elev relasjon

Relasjonsbygging har stått sterkt i skolen lenge, dermed har både grunnlaget og tilnæringsmåtene måttet endre seg. En av endringene informantene trekker frem i relasjonsbyggingen er alternative måter å bygge relasjon på. Før nedstengingen var relasjonsbyggingen mye basert på fysiske møter. Under koronapandemien med hjemmeskole og sosiale restriksjoner, var det ikke lenger mulig å bygge gode relasjoner med fysisk oppmøte. Lærerne måtte tenke alternativt og benytte de digitale mulighetene de hadde. Dermed foregikk mye av relasjonsbyggingen over digitale møter, chat og kommunikasjon på telefon. I kontrast til oppfølgingen man har hatt mulighet til å opprettholde før pandemien, kunne man kontakte elevene samtidig, og direkte men samtidig nå dem individuelt. Informantene begynte å ta direkte kontakt med elevene, istedenfor å bruke foreldrene som mellomledd i kommunikasjonen.

Vi skulle se fjesene deres en gang til dagen. Slik at det var det møtepunktet vi hadde. Så hadde vi små grupper, så satte vi dem i små grupper vi var innom og kikket på. Det var det jo noen og noen var der ikke, så de som ikke var der, de tok vi direkte kontakt med. (Informant A).

Endringen ved å kontakte eleven direkte er noe som har fortsatt etter skolen kom tilbake til normal drift, uten restriksjoner. Foreldrene er ikke kuttet ut av dialogen, og er gode støttespillere når elevene er utilgjengelige av ulike grunner. Likevel peker flere informanter på at inkluderingen av elevene, og opplevelsen av å bli hørt, kan ha ført til ansvarliggjøring. Flere av informantene involverer også skolevegene i arbeidet med å utvikle tiltak som skal gjelde de ulike elevene. Relasjonen mellom lærer og elev styrkes ofte under dette arbeidet, samtidig som eleven får eierskap til tiltakene og opplever kontroll, ansvar og tillit. Når informantene får spørsmål om hvorfor de aktuelle tiltakene har fungert, blir nettopp eierskapet og følelsen av å bli tatt på alvor nevnt flere ganger.

Fordi vi ser at det har hatt effekt på en måte, det samarbeidet med eleven. Det vi har sett hos mange her på ungdomsskolen er at de har hatt historikk med skolevegring, eller fravær, på barneskolen. Opplevd å bli møtt på en måte hvor de har følt at de ikke har kontroll og noe valg. Og de har blitt fysisk løftet inn i klasserom, og ikke følt seg hørt av og sett av den voksne, fordi de er bare barn. Når de kommer inn her, så sitter de med de traumene. Det å ha elevene med, fra steg 1, og at elevene har motivasjon til å stå i dette og være med på den trappen, er på en måte det viktigste. Og det er der tiltakene blir skapt. (Informant C).

Informantene har også blitt mer bevisst på hvordan og hvorfor de følger opp elever. De er blitt flinkere til å sende beskjed direkte til eleven som viser at eleven blir husket, og savnet når de ikke er tilstede. Nedstengingen og de begrensede omgangskretsene man hadde, gjorde at det ble satt ekstra fokus på psykisk helse og at alle skulle ha det bra. Det var viktig å se alle elevene, og spesielt de elevene som hadde det vanskelig på ulike områder.

Så vi ser dem og tenker på dem selv om de ikke er her. Det tenker jeg er kjempeviktig for elevene. [...] Vi ser jo viktigheten av relasjoner. Det er jo noe av det viktigste. Det

med raushet og det å vise at vi bryr oss. Det er jo det viktigste. Det har vi gjort hele tiden. Jeg har gjort det siden jeg begynte som lærer, men det er noe med det å bli mer bevisst. Hva vi gjør og hvordan. Og se eleven for den de er. (Informant A).

Men det å snakke med elevene, være på, sende de meldinger, være på chatten og skrive: «Så du ikke var på skolen i dag. Vi savner deg». Legge merke til at de ikke er der. Det tror jeg er viktig. «Kom i morgen, da skal vi gjøre sånn og sånn». Det har vi nok blitt mye flinkere til etterpå. (Informant B).

Flere informanter har også videreført de digitale møtene med elevene. Ved å benytte digitale hjelpemidler har det blitt lettere å få kontakt med elevene selv om de ikke møter opp på skolen. Enten for å drive undervisning, eller for å kommunisere. I noen tilfeller har digital kontakt også erstattet de fysiske møtene, men etter hvert har informantene sett verdien av å kombinere digitale hjelpemidler med fysiske møtepunkt. Relasjonen som etableres mellom lærer og elev, også ved hjelp av digitale hjelpemidler, kan gjøre det lettere og tryggere for eleven å møte opp fysisk ved en senere anledning.

[Digitale hjelpemidler] har i noen settinger gjort at det har blitt mye lettere å komme inn i klasserommet igjen. For det er sånn «åja jeg var ikke så dum som jeg trodde», eller «dette klarer jeg jo». De får bekreftet at dette får de til hjemme, og da kan de få det til inni et rom med andre og. Men jeg har også opplevd det motsatte og. At de får oppgaver og tilbud om veiledning på telefon, eller veiledning på videochat, eller møter, får en oppgave for å dra hjem igjen og gjøre den. Men det har ikke hatt noe effekt. De kom ikke hjem, de gjør ikke det de skal, eller de oppnår ikke meningen. (Informant C).

Andre informanter har erfart de negative sidene med digitale møter, digitale instruksjoner og hjemmearbeid. Mye av innholdet og beskjedene blir ikke nødvendigvis formidlet godt nok til elevene gjennom digitale hjelpemidler. For eleven som sitter hjemme alene og ikke vet hvordan de skal løse oppgavene, vil det være utfordrende å gjennomføre skolearbeidet som læreren forventer av deg. Spesielt elever som har begynt i nye klasser og som skal skape nye relasjoner til lærerne, kan synes det er utfordrende å gi beskjed eller stille spørsmål til

lærerne. Disse utfordringene kan være med på å skape avstand i relasjonen mellom lærer og elev.

4.2 Endringer i lærerens motivasjon

De følgende temaene kan være med på å avdekke endringer i motivasjonen til lærerne i arbeidet med skolevegring. Videre vil jeg forsøke å belyse hva som motiverer lærerne til å benytte de ulike tiltakene, og hvorfor de vil arbeide med skolevegrerne.

4.2.1 Økt mistriivsel på skolen

Et av kjennetegnene på skolevegrerne er at det er mye fravær, og gjerne uten spesifikke grunner. Etter pandemien, når skolen igjen var uten restriksjoner, hadde antall elever som slet med høyt fravær blitt flere. Etter pandemien var det flere informanter som syntes det var vanskeligere å få elevene tilbake inn i klasserommet, og å få inkludert dem i klassemiljøet. Selv etter at restriksjonene som kom med pandemien var slutt, var det flere elever som var borte over lengre perioder, uten spesifikke grunner.

Det var mer langtidsfravær uten noen egentlig grunn. [...] Og man har jo gjerne vært enda tydeligere nå etterpå, fordi det har blitt så, jeg tror det har blitt flere saker. [...] Det er nok blitt vanskeligere å få dem på skolen igjen. (Informant B).

Elevene kommer tilbake på skolen, og vi kan jo se det, måloppnåelsen er jo lav. Og mistriivsel, det viser jo at de mistriives. Jeg tror at de alltid vil slite med det. (Informant A).

Når elevene kommer tilbake til skolen, betyr det ikke at elevene kommer med nytt mot og er tilbake uten konsekvenser. Elevene som har slitt med, eller som sliter med skolevegring, vil trolig alltid være preget av vegringen på ulike måter. De har gått glipp av faglig undervisning som har foregått fysisk, noe som ofte resulterer i faglige hull i elevens kunnskap. Å tette kompetansehellene kan være vanskelig, og krever at eleven selv er motivert. Dersom eleven ikke klarer å følge ordinær undervisning i klasserommet, kan det bidra til enda større mistriivsel på skolen.

4.2.2 Mindre motivasjon

Årsakene til elevens fravær har endret seg etter koronapandemien. Før pandemien kunne flesteparten av elevene selv forklare årsakene til fraværet sitt, men etter pandemien var det lite spesifikke grunner til hvorfor elevene ikke kom på skolen. Før pandemien ble det i stor grad meldt fra om hvilke plager som var skyld i fraværet, selv om det var lite spesifikke plager som magevondt eller hodeverk. Etter pandemien er det uspesifikke fraværet blitt enda høyere, og det virker ikke alltid å være en tydelig årsak. Det kan også virke som om elevene mangler motivasjon til handling i større grad nå enn før.

«Jeg gidder ikke, jeg vil ikke, jeg har ikke lyst». Litt mer det. Og det var det litt vanskeligere å få noen tiltak som fungerte på. Få de motiverte for å komme til skolen. (Informant B).

Det var flere som var lange perioder borte uten at det egentlig ikke var noen konkret grunn. De var bare vandt til å være hjemme og syntes at det var behagelig. Det var mer langtidsfravær uten noen egentlig grunn. Foreldrene strevde og med å få dem på skolen og skjønnte heller ikke hvorfor. Vi så at det var noe som skjedde etter koronaen, etter hjemmeskole. Mange syntes det var ganske slitsomt å komme tilbake til klasserommet. Med mye lyd og mange folk. (Informant B).

Motivasjon og trivsel tror jeg bare har gått litt ned. Med mange elever er det mer... «Hvorfor skal jeg gidde å stresse meg gjennom dette her?». (Informant C).

Det er noe med at de må ha den motivasjonen. De må ha det drivet inni seg, for hvis ikke så går det ikke. De er så store nå. De må ha hjelp til å få den fram. Se meningen og poenget ved å møte opp og se poenget med å stå i ubehaget. Det klarer de ikke hvis de ikke føler de eier det litt. (Informant C).

Dersom elevene selv er motivert for endring, og er dedikert til å følge tiltaksplanen, fungerer ofte tiltakene i større grad. Dessverre er det flere informanter som har opplevd at elevenes motivasjon i utgangspunktet er lavere etter koronapandemien, og dermed må reflektere over hvordan de kan motivere elevene til å bli engasjert i arbeidet. Det er flere informanter

som har erfart at det er best virkning og motivasjon fra elevenes side dersom eleven blir inkludert tidlig. Eleven kan gjerne inkluderes allerede i utarbeiding av tiltakene. For at elevene skal oppleve eierskap, mestring og motivasjon til selv å legge ned innsats, og velge å stå i de ubehagelige og vanskelige situasjonene, må de oppleve verdi og eierskap i arbeidet som blir gjort. Elevene velger naturligvis å unngå situasjoner som oppleves vanskelige eller vonde, dersom de ikke ser hensikten med det selv.

Da er det endringen har skjedd, når eleven selv har vært sånn «Nå er jeg lei. Dette vil jeg få til.» Tiltakene er de samme hos alle. (Informant C).

4.3 Endringer i lærerens forståelse av skolevegringsproblematikken

Skolevegrerne, hvilke tiltak de trenger og måten de forholder seg til skolen har endret seg. Elevene har lavere terskel for å bli hjemme, og lavere motstand i vanskelige situasjoner. Med den økende trenden, har de ulike skolene utviklet planer for å jobbe med skolevegring internt, og kommunene har fulgt etter og utviklet systematiske tilnæringsmetoder og tiltaksnivå for å arbeide med skolevegring.

Det er mange flere, og terskelen for å bli hjemme er lavere. Stressnivået hos dem er høyere, og motstandsdyktigheten er lavere. (Informant C).

For å imøtekomme endringen, må måten lærere jobber med skolevegring endre seg. I utvidet forstand må lærernes forståelse av skolevegring endre seg. Hvorfor lærere arbeider med skolevegring, og hvordan dette har endret seg, er det flere ulike svar på. Gjennom intervjuene har jeg kommet frem til flere aktuelle temaer. De skal jeg utdype videre.

4.3.1 Endring i oppfattelsen av overgangssituasjoner

For elever som er i feresonen for å utvikle skolevegring kan større overganger, som skifte fra barneskole til ungdomsskole, være en utløsende årsak. Man går fra en situasjon hvor elevene føler seg trygge, til en utrygg og ukjent situasjon. De trygge rammene, strukturen og relasjonene endres og/eller forsvinner. Flere av endringene som kan være utfordrende for skolevegrerne kan forebygges og/eller tilrettelegges for, men andre endringer er uunngåelige. Dette er en kjent utløser for skolevegrere, men overgangene trenger ikke bare å være vanskelige. I andre tilfeller har flere av informantene opplevd overgangene som en

mulighet for å få elevene tilbake til klasserommet. Å benytte seg av overganger er ikke noe nytt, men hvilke overganger som har vært tilgjengelige, og hvordan overgangene har blitt opplevd for elevene og informantene har endret seg. I intervjuene jeg har gjennomført er det flere informanter som kommenterte at overgangen fra hjemmeskole, til fysisk oppmøte på skolen, laget en slik overgang.

I hovedsak er målet med hjemmeskole at elevene skal oppleve mestring og få litt praktisk erfaring. Og det med å jobbe gjennom oppgaver, er mest med fokus på å tette de faghullene. At de skal på en måte. At det kan bli lettere å komme inn i klassen igjen, hvis de vet litt hva de holder på med. (Informant C).

Når du tenker på at det var mer vanlig å ikke være på skolen fordi du var i karantene, da var det litt lettere å få de tilbake. Da var det ikke så synlig. Det er sånn, «hvor har du vært»? «Nei, jeg har bare vært syk i tre måneder». Det skapte et sånn vindu for mange, «okei, nå tørr jeg å gå inn for nå er det ingen som ser på meg», eller «nå er det ingen som tenker at jeg har vært vekk». (Informant C).

Som informantene kommenterte i intervjuene, var det flere skolevegrere som kunne benytte seg av overgangene etter nedstengingen. Etter hvert som elevene eller familiene ble syke måtte elevene i karantene over lengre tid. Dette ga skolevegrerne en sjanse til å komme tilbake til klasserommet som om de aldri var borte. Ved spørsmål og kommentarer kunne de bortforklare det med karantene som «alle» andre. Slik kan overganger gi et gratis innpass for skolevegrerne tilbake til klasserommet, uten ekstra oppmerksomhet.

Informantene som hadde utnyttet at skolevegrerne trofast deltok på digital hjemmeskole, hadde benyttet anledningen til å forsøke å tette de faglige hullene. Elevene kunne derfor oppleve det enklere å henge med og komme tilbake til klasserommet. Sårbare overgangssituasjoner kan ofte slå negativt ut for elevene og resultere i skolevegring, men flere informanter fikk også positive opplevelser med disse overgangene.

4.3.2 Økt dokumentering og struktur

I løpet av intervjuene kom det frem en tydelig endring i strukturen rundt arbeidet med skolevegring. Gjennom og etter pandemien har det blitt flere skolevegrersaker, samt et økt

fokus rundt skolevegringsproblematikken. Derfor har det blitt utarbeidet tydeligere og mer detaljerte retningslinjer for hvordan man skal forholde seg til, og ta tak i skolevegringssaker. Informantene forteller at det i senere tid er utarbeidet systematiske måter å arbeide for å avdekke årsaken(e). Det er også flere forslag til konkrete tiltak. Målet for arbeidet med skolevegrerne er at alle elevene skal mestre skolehverdagen og kunne delta 100% i på skolen, både på sosialt og faglig plan.

Men det er jo dette med å tilpasse, finne ut hva som stresser dem. Finne ut hva som gjør at de ikke kommer på skolen. Det er det aller viktigste og kanskje det vanskeligste. For ofte vet ikke elevene selv hva som gjør at de ikke klarer det. (Informant B).

Men det er mange av sakene som er ganske komplekse. Ulike problemstillinger fra sak til sak, som gjør at du må bruke hele verktøykassen. Og noen ganger fungerer det ikke. (Informant B).

Flere av informantene har også benyttet en «prøv og feil»-tilnærming i arbeidet med å finne et tiltak som kan være passende. Den metoden var vanligere å bruke før, enn hva som gjøres i dag. Denne tilnæringsmetoden kan være hensiktsmessig for å utforske tiltakene i praksis sammen med eleven, for å erfare hvilken effekt tiltaket gir. Dermed er det skolens oppgave, i samarbeid med eleven og hjemmet, å finne ut hvilke tiltak som fungerer i det aktuelle tilfellet for å nå målet mot «normal» skolegang. Etter at ulike planer og retningslinjer ble utarbeidet har lærerne begynt å identifisere årsaken til skolevegringen, før de finner tiltakene som bør settes inn.

Det er jo disse retningslinjene som er kommet nå. Det er lettere å finne gode tiltak ut fra retningslinjene, for samarbeidet blir jo på en helt annen måte. For nå er det liksom, først gjør du sånn, også gjør du sånn. Det er lettere å følge retningslinjene, det er lettere å følge prosessen. (Informant A).

Vi følger jo kommunen sin veileder til det. Og der er det mye tips på hvordan man skal gå frem. Men vi har jo ikke noen fasit sånn. Det går jo på eleven og saken på en måte, for alle er så forskjellige. (Informant C).

Fordi jeg så det var lett for elevene å la være å gjøre noe når ikke en lærer så dem hele veien. Passet på. Så jeg prøvde å få alle med å gjøre det de skulle for å ikke falle av. Men der erfarte jeg egentlig at de var på en måte redde for klasserommet, de trivdes bedre med hjemmeundervisning. (Informant B).

Ved hjelp av retningslinjene som er konkretisert og tydeliggjort, er det et mer strukturert arbeid som foregår rundt skolevegrerne. Lærerne har alltid ført fravær på elevene i klassene sine, men etter nye veiledningsdokumenter, digitale hjelpemidler og bevisstgjøring rundt skolevegring under og etter pandemien, bruker man fraværsregistrering som et hjelpemiddel for å avdekke skolevegring. Flere av informantene begynte å følge opp elevene systematisk og jevnlig under perioden med hjemmeskole. Spesielt under koronapandemien ble det tydelig hvilke elever som valgte å trekke seg bort fra undervisning. Under pandemien var det en del elever som hadde behov for hjelp til å strukturere hverdagen sin. Etter tett oppfølging av elevene over lengre tid, ble det en annen måte å jobbe for å bygge og samtidig opprettholde en tett relasjon med skolevegrerne.

Vi er knyttet nærmere til elevene. Vi har mer oppfølging av elevene. Og har mer oversikt nå enn før. Over hvem det er, hvordan og hva vi gjør for noe. Det er skrevet ned tiltak, det er mer dokumentert hva vi gjør. [...] Nå er det mer dokumentert og mer oppfølging. (Informant A).

Jeg hadde også elevsamtaler hele uka. Så jeg kalte inn en og en til digitale elevsamtaler for å høre hvordan det gikk og sånt. [...] Så de fikk mye bedre tilbakemeldinger og tettere oppfølging, tror jeg. (Informant B).

Jeg noterte hele veien hvem som var tilstede, hvem jeg hadde snakket med, hva som var problemet. Så førte jeg logg på hver enkelt elev. (Informant B).

I klasserommet har du en stor masse, så der er det lett for at noen går under radaren på en måte. Men her var vi mer nøye med å gå systematisk innom alle, tror jeg. (Informant B).

I klasserommet er elevene en dynamisk masse, som er i konstant endring. Informantene påpekte at den fysiske klasseromssituasjonen gir elevene mulighet til å trekke seg ut av fellesskapet. Dessuten kunne det være en utfordring å følge opp alle elevene faglig i hver time, med de ressursene som var tilgjengelig. Under pandemien ble dagene og timene strukturert på en annen måte. Informantene så behov for å snakke systematisk med alle elevene for å forsikre seg at de ble inkludert i læringen, og kunne møte elevene på deres behov. Noen informanter valgte å kalle inn til digitale elevsamtaler gjennom hele uka og følge dem tett opp på chat/mobil. Lærerne førte også logg over hvordan de ulike elevene hadde det, og hva de trengte. Arbeidet gjorde at informantene kom tettere inn på elevene sine og kunne følge dem godt opp, men det resulterte også i mer tilleggsarbeid. Den strukturerte tilnærmingen, og dokumentasjonen underveis er noe informantene har videreført i arbeidet sitt etter skolen gikk tilbake til normal drift.

5 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg reflektere over hvordan funnene i kapittel 4 *Analyse* kan besvare forskningsspørsmålet mitt: Har koronapandemien endret arbeidet med skolevegring? Ved å løfte frem resultatene jeg sitter igjen med etter den tematiske analysen i lys av tidligere presentert teori, kan det drøftes hvilke endringer som har forekommet.

Flere av endringene som er avdekket i analysen er ikke nødvendigvis store endringer, dersom du ser bort fra overgangen fra det fysiske klasserommet til det digitale klasserommet. Selve endringen er overgangen fra fysisk oppmøte på skolen, til å sitte hjemme, alene og treffes ved hjelp av digitale hjelpemidler. Koronapandemien har også skapt overganger som både har vært vanskelige og positive for skolevegrerne. Det har vært vanskeligere for noen å beholde kontakten, relasjonen og de sosiale ferdighetene, men for andre har det skapt muligheter til å prestere faglig i kjente og trygge omgivelser, og mulighet for å komme tilbake inn i klasserommet. Pandemien og hjemmeundervisningen førte også med seg behov for struktur, retningslinjer og bevisstgjøring rundt skolevegring, som videre

har ført til mulighet for tidligere identifisering og bedre støtte for elevene som har skolevegring.

5.1 Endring i bruk av hjemmeundervisning

Dersom elevene er borte fra skolen, innebærer det også at elevene går glipp av undervisningen som foregår. Det som kan bli problematisk er elever som har jevnlig fravær over lenger tid av ulike grunner. Elevene vil ikke ha mulighet til å kompensere for undervisningen de har gått glipp av og opplever å være utenfor faglig. I slike tilfeller kan man bruke hjemmeundervisning for å hjelpe elevene til å heve det faglige nivået sitt, men det kan stilles spørsmål om hvilken effekt man egentlig oppnår med hjemmeundervisning. En studie har avdekket ulike erfaringer med hjemmeundervisningen som fant sted under koronapandemien, hvor noen elever trivdes, og noen mistrivdes. Generelt sett ble også læringsutbyttet vurdert til å være lavere enn vanlig (Nøkleby et. al., 2023, s. 57). Brochmann og Madsen (2022, s. 166) konkluderte med at det ikke var særlig større utbytte av undervisningen enn at elevene bare kunne fått fri. Det kan ha en sammenheng med en plutselig overgang til digitale løsninger og en nødundervisning som bar preg av å være påtvunget og dårlig forberedt (Bern et al., 2021; Hietanen & Svedholm-Häkkinen, 2023, sitert i Røkenes et. al., 2023, s. 235). Forskjellen på nødundervisningen under koronapandemien og hjemmeundervisning i arbeid med skolevegrere er at sistnevnte ofte er bedre planlagt. Dessuten foregår hjemmeundervisning i elevens trygge rammer, som er en viktig forutsetning for læring (Eide, 2022, s. 28). Likevel er det ikke anbefalt å innlede hjemmeundervisning uten tydelige og satte rammer som er etablert i forkant. Eleven bør også opprettholde hverdagslige rutiner, for at hjemmeundervisningen ikke skal bli en opprettholdende faktor i unngåelsesatferden (Havik, 2016, s. 103; Havik, 2018, s. 134, s. 142). En annen utfordring man kan støte på er at eleven faller utenfor sosialt og ikke har stabile og trygge relasjoner til medelever eller lærere. Skolevegrere som har gode relasjoner på skolen trives bedre på skolen og har lettere for å komme tilbake (Stray & Stray, 2014, s. 58; Havik, 2018, s. 116).

Under pandemien var det flere elever som begynte på ungdomsskolen, men som likevel ikke fikk møte fysisk. Elevene begynte kun med digitale møter og hjemmeskole. Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen er sårbar og vanskelig i seg selv, men ble ekstra vanskelig når

elevene ikke kunne treffes, bygge trygge relasjoner eller skape forutsigbarhet i hverdagen (Baker & Bishop, 2015 sitert i Havik, 2018, s. 83). Informantene opplevde derimot at flere av skolevegrerne trivdes, og møtte trofast til digital undervisning. I motsetning til informantenes erfaringer viser forskning på norsk skolesituasjon under pandemien, at elevene rapporterte om lavere trivsel i hjemmeskole sammenlignet med den vanlige skolen før pandemien (Nøkleby et. al., 2023, s. 62).

Etter pandemien ble det også tydelig hvor mange som ikke klarte å komme tilbake til skolen, og elevene som gikk fra barneskole til ungdomsskole er spesielt preget av pandemien (Kneppé, 2023, s. 160-161). Den manglende erfaringen med digital undervisning blant lærerne og deres manglende PdFK kan være en medvirkende årsak til hvorfor tilretteleggingen ikke ble optimal for elevene i denne perioden (Dolonen et. al., 2020, s. 1, sitert i Røkenes et. al., 2023, s. 235). Til tross for å møte på problemer, var omstillingsviljen stor (Ellis et. al., 2020; McGarr et. al., 2022, sitert i Røkenes, 2023, s. 235), som førte til at skolen fikk utviklet sin PdFK og dermed tilrettelagt bedre over tid (Smith et. al., 2021, sitert i Røkenes, 2023, s. 235). Når informantene hadde økt digital kompetanse syntes de også at det var lavere terskel for å la elevene jobbe hjemmefra. Erfaringen de hadde fra perioden med hjemmeskolen under pandemien var positiv, og informantene visste at det kunne fungere. Det faglige løftet skolevegrerne kunne tilegne seg digitalt, kunne hjelpe en tilbakeføring til klasserommet på sikt.

5.2 Endring i rammeverket rundt elevene

Struktur og trygge rammer er selve grunnlaget for å få elevene til å føle seg trygge i klasserommet (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 138). Hvordan informantene kunne skape struktur og trygge rammer rundt elevene måtte endre seg drastisk når klasseromssituasjonen endret seg grunnet pandemien. Arbeidet med struktur flyttet seg fra klasserommet og over til digital nødundervisning. Overgangssituasjoner, som overgangen til en heldigital skolehverdag, er triggerende for skolevegrere og andre sårbare elever fordi den fastsatte strukturen og tryggheten forsvinner (Havik, 2019, s. 133). Dermed måtte skolen etablere ny struktur og trygge rammer rundt undervisningen for å trygge elevene. Lærerne forsøkte å opprettholde den trygge strukturen til elevene gjennom perioden med hjemmeundervisning ved å ha lik oppstart hver dag, komme med tydelige instruksjoner og gi

god læringsstøtte til alle elevene (Havik, 2016, s. 102). Imidlertid var balansen mellom tydelige rammer og fleksibilitet viktig for elevens del for å få fungerende digital undervisning (Nøkleby et. al., 2023, s. 57).

Informantene jeg har vært i kontakt med erfarte at skolevegrerne følte seg trygge i sitt eget hjem, og derfor deltok i den digitale undervisningen. Elevene var ikke lenger de eneste som ikke møtte fysisk på skolen, og de skilte seg ikke lenger ut på det området. Omgivelsene rundt eleven var trygge, og de møtte trofast til undervisningen. Tidligere forskning mener at man skal streber etter normal skolegang i den grad det er mulig, og at tvungen skoledeltakelse i noen tilfeller vil være et nødvendig virkemiddel (Kearney, 2008, sitert i Løvereide, 2011, s. 24). Erfaringene til informantene var at elevene deltok i undervisningen i større grad over digital kommunikasjon når de var hjemme, enn når de møtte opp på skolen, som er mer i tråd med Eides (2022) oppfattelse, hvor hun vektlegger elevens følelse av trygghet og selvbestemmelse over tvang (Eide, 2022, s. 23-28; Sundquist, 2020). Denne problemstillingen finnes også i lovverket som kan være motsigende. Opplæringsloven spesifiserer at elever har rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §12-2), men og plikt til å gjennomføre samt delta i undervisningen (Opplæringslova, 1998, § 2-2). Ut fra lovverket kan man både argumentere for å tvinge eleven til å delta på skolen, samt å la eleven unngå noen deler av skoledagen for å ivareta elevens følelse av trygghet (Eide, 2022, s. 18-19).

Etter pandemien erfarte også flere av informantene at skolevegrerne kom tilbake til klasserommet etter langtidsfravær. Alle elevene hadde vært borte fra skolen, og alle andre hadde lenger skoleopphold etter endt hjemmeskole grunnet karantene eller lignende. Dermed skilte ikke lenger skolevegrerne seg fra de andre, og det var mindre spørsmål rundt fraværet til elevene. Likevel var det andre elever som syntes det var vanskelig å komme tilbake til skolen etter et lenger opphold med digital hjemmeundervisning. Havik (2018, s 83) kommenterer at det er vanskeligere å få elevene tilbake til skolen etter langtidsfravær som ferier. Dermed bør det tilrettelegges med tiltak som kan lette overgangen for elevene. Under pandemien og etter pandemien har det vært en bevisstgjøring rundt skolevegringsproblematikken, og skolene og kommunene utarbeidet planer og retningslinjer man kan forholde seg til i arbeidet med skolevegrere. «Prøv-og-feil»-tilnærmingen som var

vanlig å benytte seg av tidligere, ble lagt bort til fordel for å arbeide systematisk i å avdekke årsak til vegring, finne riktig tiltak og dokumentere arbeidet. Ved hjelp av de konkrete planene kan skolene jobbe systematisk for å finne tiltak som er direkte knyttet opp mot årsaken til skolevegringen.

Systematiske metoder som nå er i bruk for å avdekke skolevegring er dokumentering av elevens fravær og jevnlig gjennomgang for å avdekke mønstre i fraværet til elevene (Havik, 2018, s. 106; Løvereide, 2011, s. 23). Spesielt under perioden med digital undervisning fikk man god oversikt over elevene som ikke leverte inn arbeidet som ble forventet eller ikke dukket opp til undervisning. Da var det ikke lenger samme mulighet for å forsvinne i mengden i klasserommet. Andre informanter hadde hatt jevnlig digitale samtaler med elevene og ført logg over hvordan de hadde det, og eventuelt hva lærerne kunne hjelpe dem med for å få en bedre situasjon hjemme. Det ble et helhetlig arbeid rundt eleven, til tross for mangel på fysisk oppmøte med foreldrekontakt, elevkontakt og -samtaler, samt samarbeid med andre instanser eller ansatte som sosiallærere (Havik, 2018, s. 157). Endringen til digital undervisning gjorde det lettere å kontakte elevene direkte. Dermed ble ikke foreldrene kontaktet i de tilfellene det ikke var nødvendig, og elevene ble vist tillit og ansvar. Det bygger en positiv relasjon, hjelper elevene til å bli selvstendige og håndtere utfordringer, samtidig som det viser at lærerne ser elevene som de enkeltindividene de er (Tvedt & Bru, 2019, s. 60; Eide, sitert i Sundquist, 2020). Mange skolevegrere er vant til å ikke bli tatt seriøst, bli trodd eller å føle seg som problemet i saken ettersom mange av tiltakene handler om hva eleven selv må endre (Eide, 2022, s. 42). Dermed kan endringen med å bli kontaktet direkte, samt medvirke avgjørelser som påvirker seg selv oppleves verdifullt. For flere informanter har den direkte kontakten med eleven vært et slags startskudd på å inkludere eleven i prosessen med å finne tiltak til elevens sak i skolevegringsarbeidet.

5.3 Digitalisering av skolehverdagen

Digitale enheter og tjenester er i utgangspunktet laget for å effektivisere oppgavene vi bruker dem til, men som forbruker må man ta over en større del av oppgavene og være ansvarlig for egen bruk (Torjussen, 2022, s. 444-445). For sårbare elever som skolevegrere som allerede er avhengige av god struktur og tydelige rammer kan bytte til digital nøndervisning være utfordringer når de selv blir ansvarlige for å strukturere

skolehverdagen sin, og vurdere troverdigheten på informasjonen de finner. Flere informanter valgte derfor å kontakte skolevegrerne direkte hver dag for å hjelpe dem å strukturere dagene sine. Noen laget dagsplaner eller ukeplaner og gikk gjennom innholdet i dem. Andre valgte å informere elevene hvor de selv kunne finne informasjonen de var på jakt etter, hva de skulle arbeide med og hvordan det kunne være lurt å strukturere arbeidet (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 114). Totalt sett gjorde digitaliseringen av skolen det mulig å fortsette undervisningen når koronapandemien førte til nedstenging av fysisk undervisning og sosial distansering. Likevel krevde det en del tilrettelegging, samt prøving og feiling i utførelsen fordi lærerne hadde lite erfaring med digital undervisning (Dolonen et. al., 2020, s. 1, sitert i Røkenes et. al., 2023, s. 235).

I etterkant viser forskning som ble utført under perioden med hjemmeskole, at undervisningen som foregikk under pandemien generelt sett ikke holdt høyere standard enn at elevene like godt kunne fått fri (Brochmann & Madsen, 2022, s. 166). Tross alt var kanskje noe av det viktigste med de digitale møtene å opprettholde relasjoner mellom elevene, samt relasjonen mellom lærer og elev. Lærerne hadde fått opparbeidet PFDK-en de trengte under pandemien, og kunne nå utnytte denne til å drive god undervisning og relasjonsbygging (Smith et. al., 2021, sitert i Røkenes et. al., 2023, s. 235). De digitale hjelpemidlene gjorde at man kunne ha digital direkte kontakt med eleven, digital undervisning og kombinere det med fysiske møter og undervisning. Relasjonen som bygges over digitale plattformer kan gjøre eleven tryggere i relasjonen, og derfor gjøre det lettere å møte fysisk på skolen ettersom læreren er en av de som kan påvirke eleven mest for å komme tilbake (Legault et. al., 2006, sitert i Tvedt & Bru, 2019, s. 59).

5.4 Manglende ønske for sosialisering

At elevene trives i ulik grad i klasserommet er ikke noe nytt. Da pandemien ble en realitet i Norge var plutselig skole blitt noe man var en del av hjemme, alene, isolert (Brochmann & Madsen, 2022, s. 166). Den nye teknologien som allerede var blitt en del av samfunnet forsterket de sosiale problemene. De elevene som var utenfor, falt enda lenger utenfor (Brochmann & Madsen, 2022, s. 173). Under pandemien kunne informantene se tendenser til forverring. Noen elever var veldig ensomme og alene, uten gode nettverk eller fungerende familier rundt seg, og uten en konkret slutt på isoleringen og sosial distansering

å forholde seg til. En informant fortalte at de gikk fra 3-4 skolevegrere på hele skolen, til 3-4 elever på hvert trinn. Kneppe (2023, s. 160-161) bekrefter også at pandemien har bidratt til å forsterke skolevegring som et problem i den norske skolen. I utgangspunktet er skolen en av de viktigste arenaene til elevene for å sosialisere seg, samt utvikle sosiale ferdigheter (Baker & Bishop, 2015 sitert i Havik, 2018, s. 83; Imsen, 2014, s. 397). Som konsekvensen av pandemien stengte skolen ned, og det samme gjorde fritidsaktiviteter som er gode alternative sosialisingsarenaer. De alternative arenaene er helt nødvendige for elever med langtidsfravær for å øke relasjonskompetansen sin (Havik, 2016, s. 101; Imsen, 2014, s. 399). I utgangspunktet er unngåelsesatferd, og å trekke seg unna fellesskapet med på å hindre sosial utvikling, og nedstengingen bidro til dette i stor grad (Rubin et. al., 2009, sitert i Løvereide, 2011, s. 23). De sosiale møtepunktene med jevnaldrende forsvant (Kneppe, 2023, s. 72-73), og mangelen på sosialisering påvirket trolig alle elevene.

Imidlertid var det flere skolevegrere som valgte å delta i flere sosiale situasjoner enn hva som krevdes. Elevene ble sittende igjen etter endt undervisning bare for å snakke litt mer med hverandre, og/eller lærerne. Elevene følte de ble hørt når de delte tanker og følelser de satt med. Andre elever valgte å søke sosial kontakt ved hjelp av chatte-funksjonen, og informantene var bevisst på at elevene skulle vise ansiktene sine, og se klassekameratene sine ansikt minst en gang hver dag. Dette tiltaket kan ha bidratt til å motvirke Zoom fatuige (Vee et. al., 2022, s. 274). Informantenes erfaringer er motstridende til Vee et. al. (2022) sine resultater. Elever i deres studie opplevde digital kommunikasjon som utfordrende og utmattende (Vee et. al., 2022, s. 273-274). Under arbeidet med analysen forventet jeg å avdekke endringer i måten lærerne la til rette for sosialisering mellom elevene. I løpet av analysen konkluderte jeg med at måten sosialiseringen ble tilrettelagt for ikke hadde endret seg, bare plattformen som ble brukt i sosialisingsprosessen. Det som derimot utpeker seg innenfor temaet er elevens evne til å sosialisere seg. Kanskje det ikke er så rart at lang tid med pandemi og nedstenging gjør at man tåler mindre, blir sliten og føler seg isolert og alene med problemene sine, og de sosiale møtepunktene med jevnaldrende forsvant (Kneppe, 2023, s. 72-73). Dessuten var informantene vandt til å endre måten relasjonsbyggingen mellom elever foregikk, alt etter hva elevene trengte og hvordan de ulike klassene fungerte. Det kan spekuleres i flere årsaker til økningen av skolevegring. Økt

bevissthet rundt problematikken og systematisk føring av fravær kan være forklarende årsaker (Brochmann & Madsen, 2022, s. 47-53).

Etter pandemien og perioden med hjemmeskole var det som flere av elevene som valgte å ikke sosialisere seg med hverandre. Elevene satt seg heller i kantinen alene, slet med å forholde seg til andre elever og måtte ha støyreducerende hodetelefoner for å fungere i klasserommet. Dersom man sammenligner hvordan elevene fungerte, og hva de trengte av tilrettelegging før og etter koronapandemien, er det en betraktelig endring. Den varierende kvaliteten på undervisningen og de plutselige omveltningene kunne også for eksempel trigge Zoom-fatigue (Vee et. al., 2022, s. 266). Resultatet av elever som syntes det var vanskelig å komme tilbake til klasserommet, og som synes relasjonsbygging kan oppleves som utfordrende, er at flere av informantene ser det som nødvendig å fortsette å jobbe bevisst med relasjonsbygging mellom elevene. På den måten blir relasjonsbygging og utviklingen av sosiale ferdigheter prioritert over faglig innhold i flere timer. Uavhengig av årsaken til elevenes varierende evne til sosialisering i dag, er undervisning gjennom digitale plattformer kommet for å bli (Vee et. al., 2022, s. 266). Dermed vil det være en fordel dersom man tilrettelegger for elevene, forebygger Zoom-fatigue med ulike tiltak, og hjelper elevene til å bygge sosiale ferdigheter gjennom fysiske møter og over digitale plattformer (Vee et. al., 2022, s. 274-275).

5.5 Elevenes motivasjon endret seg

Etter et år med pandemi og nedstenging tåler man mindre, blir lettere sliten og det skal ikke mye til før det blir for mye for eleven (Knepp, 2023, s. 72-73). Pandemien viser igjen på motivasjonsnivået blant alle elevene. Det er i utgangspunktet problematisk med manglende motivasjon i skolen, ettersom det er en forutsetning for optimal læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 9; s. 108). Årsakene som resulterer i skolevegring kan være sammensatte og komplekse, spesielt om de varer over tid (Havik, 2016, s. 96; Havik, 2018, s. 134), og dermed kan det også være vanskelig for elevene å plukke ut en konkret årsak. Før kunne de fortelle hva som var årsaken til vegringen, men etter pandemien sliter de med å sette fingeren på årsaken til vegringen. Informantene kommenterer at det virker som om motstandsdyktigheten og motivasjonen til elevene er svekket under perioden med hjemmeskole og pandemi. Endringen i motivasjonen, innsatsen og oppmøtet til skolevegrere

må også poengteres. Når de fleste elevene fikk det vanskelig som følge av isolering, og trolig led av Zoom-fatigue (utmattelse, stress og slitenhet av digital undervisning), møtte skolevegrerne opp gjennomførte mer skolearbeid enn før og fikk prestert faglig (Vee et. al., 2022, s. 265). Det kan tenkes at skolevegrerne var vandt til å være hjemme alene, og betraktet det som trygge omgivelser, og dermed anså det som trygt å delta når undervisningen kom hjem til dem digitalt.

Informantene trekker frem nødvendigheten av elevens eierskap og opplevelse av tilhørighet for å motivere eleven. Videre forteller informantene at de har erfart at de ser virkning av tiltakene og at den indre motivasjonen kommer når eleven inkluderes i prosessen.

Oppsummert kan man si at vendepunktene i skolevegringssaker ofte er når eleven selv bestemmer seg for at det er nok. Havik (2018, s. 135) mener derimot at progresjonen i skolevegringssaker først kommer når barnet innser at foreldrene har bestemt seg for å gjennomføre tiltakene som kreves for å få eleven tilbake i skolen. I løpet av intervjuene jeg utførte hadde informantene god erfaring med å inkludere elevene tidlig i arbeidet for å utarbeide tiltak. Skolevegrerne opplevde tilhørighet, motivasjon og eierskap over situasjonen og valgte derfor i større grad å bli værende i de ubehagelige situasjonene.

6 Avslutning

Med intervju som forskningsmetode, har jeg samlet erfaringer fra lærere i skolen som har jobbet med skolevegrere. Gjennom oppgaven har jeg presentert empiri, etablert teori og nyere forskning for å besvare forskningsspørsmålet mitt:

Har koronapandemien endret arbeidet med skolevegring?

Målet har vært å avdekke om det har forekommet endringer, og hvilke erfaringer informantene sitter igjen med knyttet til de ulike endringene. Noen funn har vært overraskende. For eksempel er elevenes manglende sosiale ferdigheter ikke en endring jeg forventet å avdekke. Uansett var det et interessant perspektiv å undersøke i dybden.

6.1 Oppsummering

For å kunne besvare forskningsspørsmålet mitt vil jeg trekke frem flere aktuelle endringer. Som en følge av koronapandemien har arbeidet med skolevegring måttet endre seg. Den første endringen jeg vil trekke frem er motivasjonen til elevene. Etter pandemien virker elevene mindre motiverte, og til dels likegyldige til skolen. Om det skyldes Zoom fatuige, manglende relasjoner eller andre ting er vanskelig å si med sikkerhet, og har ikke kommet tydelig frem gjennom mine undersøkelser.

Gjennom pandemien har også rammeverket rundt elevene endret seg betraktelig, ettersom klasseromssituasjonen ble flyttet fra fysiske klasserom, til konstruerte klasserom på digitale plattformer. I den perioden var det flere skolevegrere som opplevde å ha tryggere rammer i sitt eget hjem, og dermed ble tryggere i skolesituasjonen. Videre førte endringen av skolesituasjonen til at oppfattelsen av hjemmeskole, og synet på digitale hjelpemidler, endret seg. Erfaringene informantene satt med før pandemien var at hjemmeskole ofte ble sett på som en opprettholdende faktor i tilbakeføring til klasserommet, og dette står i kontrast med hvordan de erfarte at skolevegrerne trivdes med digital hjemmeskole i trygge rammer. Samtidig ble skolen tvunget til å gå over til heldigitale løsninger og utvikle sin PFDK. Informantene ble mer komfortable med å bruke digitale hjelpemidler jevnlig og med den faglige kompetansehevingen. De innså også hvor mange muligheter digitale hjelpemidler kunne bidra med. Dermed preger koronapandemien den digitale utviklingen til skolen, både i arbeid med skolevegrere og i klasserommet ellers.

Endringen som var størst og kanskje mest overraskende, var elevenes evne til å sosialisere seg. Gjennom intervjuene med informantene kom det frem at elevene både hadde endret evne i sosial-kunnskap og ferdigheter, men virket også til å ha et manglende ønske til å sosialisere seg i utgangspunktet. Elevene kom ikke inn i klasserommet, men oppsøkte miljøtjenester, valgte å sitte alene i kantinen eller alene i gangene. Noen av elevene som ble med inn i klasserommet, syntes det ble for mye støy og inntrykk og ble derfor sittende med hodetelefoner på seg. Det som er spesielt interessant med dette funnet, er at det ikke bare er skolevegrerne som slet med tilbakeføring inn i klasserommet. Man kunne se endring hos

de fleste elevene, uavhengig av situasjonene deres før pandemien førte til digital hjemmeskole.

6.2 Studiens styrker og begrensninger

Jeg har allerede kommentert litt rundt studiens begrensninger tidligere, men vil i denne delen utdype begrensningene, samt peke på noen styrker med forskningen. For det første varierer det hva de ulike informantene legger i begrepet skolevegring. Det kan resultere i at noen kommer med erfaringer og tanker som inkluderer flere situasjoner enn hva de andre gjør. For å være i forkant begynte jeg hvert intervju med å spørre hva de la i begrepet skolevegring. Det ble dessverre ikke oppfulgt med en eventuell korrigerende eller forklarende kommentar. Dermed er det litt varierende forståelser og bruk av begrepet skolevegring.

For det andre var det et begrenset antall informanter som delte sine erfaringer. Det lave antallet med informanter gjør at jeg får et ganske begrenset innblikk i arbeidet med skolevegring. Derfor vil det være vanskelig å fastsette mine resultater som gjeldende for andre tilfeller enn de jeg har fått innblikk i. Innsikten som har kommet frem i løpet av intervjuene, kunne trolig kommet frem ved bruk av spørreundersøkelse, men det hadde vært mulig å samle inn svar fra et større geografisk område. Da hadde jeg fått et bredere innblikk i endringene som har forekommet i arbeid med skolevegring. For det tredje kan vi ikke fastslå om endringene er ført videre etter pandemien fordi det var lettvisst, eller om det faktisk er en endret praksis.

Informantene jeg intervjuet fikk ikke presentert spørsmålene i forkant. Fordelen er at informantene må svare på stående fot, og ofte svarer mer presist, samt ikke kan diskutere saker og erfaringer med andre ansatte. Da er det ikke lenger bare informantens egne erfaringer som blir presentert i løpet av intervjuet. Bakdelen er derimot at informantene ikke får tenkt seg skikkelig om og kanskje svarer forhastet på spørsmålene. Hadde intervjuguiden blitt presentert i forkant kunne informantene satt seg ned og kommet med flere eksempler og konkrete tanker i intervjuet (datainnsamlingen). Videre vil spørsmålene jeg har formulert, holdningen og reaksjonene mine ha et element av forutinntatte holdninger og kan påvirke informanten. Likevel har jeg forsøkt å opptre så objektivt som mulig.

6.3 Implikasjoner for videre forskning

Først og fremst ville det vært interessant å utføre en nasjonal studie for å undersøke om resultatene jeg sitter igjen med er gjeldende for resten av landet, eller regionen. I det tilfellet vil kvantitativ tilnærming med spørreskjema være en mer aktuell tilnærming for å få en stor database. Tilsvarende vil det gi verdifullt innsyn å intervjuere elevene direkte, for å undersøke hvilke perspektiv og erfaringer de sitter igjen med. Det hadde også vært aktuelt å sammenligne elevenes erfaringer med informantenes, og se i hvilken grad de sammenfaller. I tillegg er det relevant å forske videre på elevenes sosiale kompetanse før og etter hjemmeskole under koronapandemien. Ut fra resultatene kunne man undersøkt om elevenes sosiale ferdigheter har endret seg grunnet mangel på sosialisering, samt om det kan forklare det økte fraværet vi har erfart i etterdønningene av pandemien. Elevens motivasjon er en annen endring som er aktuell å forske videre på. Å identifisere årsaken til endringen i elevenes motivasjonsnivå, samt hva som kan gjøres for å endre på vil være relevant å undersøke nærmere.

7 Litteraturliste

- Amundsen, M. L. & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1-14.
<https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2). 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). Skolevegringsmysteriet: Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen. Cappelen Damm.
- Byrkjedal-Sørby, L., J. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på presentasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 97-124). Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær*. Cappelen Damm Akademisk.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-108). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring - det sosiale aspektet ved skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.) *Stress og mestring i skolen*. (125-147). Fagbokforlaget.
- Havik, T. (2022, 18. mars). På samme lag for barn som strever med å gå på skolen. *Universitetet i Stavanger*. <https://www.uis.no/nb/laeringsmiljosenteret/pa-samme-lag-for-barn-som-strever-med-a-ga-pa-skolen>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 19(2). 131-153.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2021). Does Homeschooling Fit Students With School Attendance Problems? Exploring Teachers' Experiences During COVID-19. *Frontiers in Education*. 2021(6), 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720014>
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2022). Remote Education/Homeshcolling During the COVID-19 Pandemic, School Attendance Problems, and School Return-Teachers' Experiences

- and Reflections. *Frontiers in Education*, 2022(7), 1-12.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.895983>
- Holden, B. & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting: årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the Gap Among Professionals Who Address Youths With School Absenteeism: Overview and Suggestions for Consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57-65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kneppe, L. H. (2023). *En ungdomstid på vent*. Cappelen Damm.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen: om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Løveriede, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*, (76)4, 18-25.
- Malterud, K., Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative Health Research*. 26(13). 1753-1760.
- Norsk psykologforening. (2020, 14. august). *Hva er skolevegring?* [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=8RA5idwlofY&t=63s>
- Nettavisen. (2021, 10. mars). *Da Norge stengte ned*. Nettavisen.
<https://www.nettavisen.no/nyheter/da-norge-stengte-ned/s/12-95-3424099900>
- Nøkleby, H., Borge, T. C., Lidal, I. B, Johansen, T. B & Langøien, L. J. (2023). Konsekvenser av covid-19-pandemien for barn og psykiske helse: andre oppdatering av en hurtigoversikt. Folkehelseinstituttet. <https://hdl.handle.net/11250/3067172>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>

- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2006). *Den gode oppgaven – håndbok i oppgaveskriving på universitetet og høyskole*. Fagbokforlaget.
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J., (2016). Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156-175). Universitetsforlaget.
- Røkenes, F. M., Andreasen, J. K., Aagaard, T., Nagel, I., Amdam, S. H., Pedersen, C. & Vika, K. S. (2023). Digital nødundervisning under covid-19-nedstenging: Lærerutdanneres utvikling av profesjonsfaglig digital kompetanse. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 18(4), 234-245. <https://doi.org/10.18261/njdl.18.4.3>
- Sikt. (u.å). *Om Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*. Sikt. <https://sikt.no/om-sikt>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015) *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Stray, T. & Stray, I. E., (2014). Alle elever har behov for å bli forstått: Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv. I M. Bunting (Red.). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. (s. 56-80). Cappelen Damm Akademisk.
- Sundquist, J. (2020, 14. juli). *De første tegnene på skolevegring*. Psykologisk.no <https://psykologisk.no/2020/05/de-forste-tegnene-pa-skolevegring/>
- Søby, 2023, (Søby, M., (2023). Læringsanalyse – tilbakeblikk og frampek. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 18(4). 265-271. <https://doi.org/10.18261/njdl.18.4.5>
- Torjussen, 2022, (Torjussen, L. P. S. (2022). Du kan, du skal – skolevegring, digitalisering og selvets tretthet i den elevsentrerte skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.4145>
- Tvedt, M. S. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 47-73). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Oslo. (u.å.) *Autotekst – tale til tekst med Whisper fra OpenAi*. Hentet 27. januar 2024 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/lyd-video/autotekst/>
- Vee et. al., 2022 (Vee, T. S, Orm, S. & Løkke, J. A. (2022). Zoom fatugige under covid-19-pandemien: Hva innebærer fenomenet, og hvordan kan det forebygges? *Uniped: Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk* 45(4). 264-279. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.4.3>

Victoria Clarke. (2018, 25. juni). *Thematic analysis – an introduction*. [Video] Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=5zFcC10vOVY>

Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-70). Universitetsforlaget.

Øyen, S. A., & Solheim, B. (2013). *Akademisk skriving: en skriveveiledning*. Cappelen Damm Akademisk.

8 Vedlegg

8.1 Godkjent søknad til SIKT

 Norsk ▾ Oddny Margrethe Todnem ▾

Meldeskjema / Arbeid med skolevegring før, under og etter korona-pandemien / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

 05.01.2024 ▾

Referansenummer 693348	Vurderingstype Standard	Dato 05.01.2024
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel
Arbeid med skolevegring før, under og etter korona-pandemien

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

Prosjektansvarlig
Joachim Kolnes

Student
Oddny Margrethe Todnem

Prosjektperiode
01.01.2024 - 20.06.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar
OM VURDERINGEN

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

LÆRERNES TAUSHETSPLIKT

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

b2e10a108

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan håndterer lærere i Stavanger-området skolevegring etter koronapandemien”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se om og eventuelt hvordan arbeidet med skolevegring i skolen har endret seg etter koronapandemien. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne studien til masteroppgaven min vil jeg intervjuere flere lærere i Stavanger-området for å høre hvordan de jobbet med skolevegring før, under og etter koronapandemien. Resultatene fra denne studien vil jeg sette opp mot aktuell teori på området, og se om måten man håndterer skolevegring på har endret seg etter elevene hadde hjemmeskole over lenger tid, som følge av koronapandemien. Gjennom intervjuene er målet å få et innblikk i 3-5 lærere sine erfaringer, og en dypere forståelse om og eventuelt hvordan arbeidet har endret seg. Målet er å finne informanter fra ulike skoler som kan uttale seg, slik at vi får et bredere innblikk.

Studiens hensikt er å undersøke og legge frem handlingsmønstre og tiltak rundt skolevegring, basert på læreres erfaringer med arbeidet før, gjennom og i etterkant av koronapandemien. For å se på dette på en strukturert måte skal jeg besvare følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan ble det jobbet med skolevegring før, under og etter koronapandemien?
- Har arbeidet med skolevegring endret seg etter koronapandemien?
- Dersom det er endringer, hvilke endringer har forekommet, hvorfor og er det til det bedre?

Alle de nevnte forskningsspørsmålene kan oppsummeres i denne overordnede problemstillingen, som er fundamentet i oppgavens formål: **Hvordan håndterer lærere i Stavanger-området skolevegring etter koronapandemien?**

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg, Oddny Margrethe Todnem, skal gjennomføre denne studien med hjelp av veilederen min, Joachim Kolnes. Oppgaven er i regi av Universitetet i Stavanger, og sammen er vi ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne lærere som kan komme med erfaringer som kan hjelpe å svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen de ha jobbet i minimum 5 år. De må også ha jobbet med skolevegring før, under og etter koronapandemien. På denne måten kan lærerne selv sammenligne tiltakene de foretok seg under de ulike periodene. Videre ønsker jeg å intervjuere lærere som har erfaring med skolevegring fra ungdomsskolen slik at de har likest mulig premisser, slik at erfaringene blir mer sammenlignbare.

For å komme i kontakt med dere henvender jeg meg til ulike ungdomsskoler i området. I utgangspunktet kontakter jeg rektor på skolen, eventuelt lærere jeg kjenner som kan fortelle om prosjektet videre til ledelsen. Jeg ønsker kun en lærer som deler erfaringer fra hver skole med i prosjektet mitt for å få erfaringer fra ulike saker, på ulike skoler og derfor gjerne sitter med ulike rutiner.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet mitt innebærer det å delta i et personlig intervju en gang. Så langt det lar seg gjøre ønsker jeg å treffe deg fysisk, og ta lydopptak av intervjuet. Intervjuene kan også foregå digitalt, dersom vi ikke klarer å få til en avtale med fysisk oppmøte. Intervjuet vil bestå av fire deler hvor vi skal se på hvilke tiltak du har brukt i arbeidet med skolevegring før, under og etter koronapandemien. Den siste delen av intervjuet skal vi bruke til å sammenligne de ulike periodene og tiltakene som ble brukt. Det settes av 60 minutter til hele intervjuet inkludert klargjøring, nedrigging, rydding og avsluttende refleksjoner. Lydfilen fra intervjuet vil bli transkribert, og all informasjon som gis blir anonymisert. Transkriberingsfilen kan også sendes til deg dersom du ønsker dette.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være jeg og min veileder (ved behov) som har tilgang til lydfilen fra intervjuet vårt. Lydfilen slettes når den er ferdig transkribert og anonymisert. Lydfilen blir navngitt etter dato, eller annen nummerering, og vil ikke være merket med navnet ditt eller annen informasjon som er knyttet til deg. Navnet ditt, kontaktopplysningene dine og eventuell annen informasjon som kan identifisere deg eller andre vil jeg oppbevare adskilt fra lydfilene. I masteroppgaven kan vi finne sitater fra transkriberingsfilene, og du kan gjenkjenne deler av samtalen vår fra den, men opplysningene skal være anonymisert, og derfor skal ikke andre ha mulighet til å koble sitatene tilbake til deg eller omgivelsene dine.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ved innlevering i starten av juni 2024. Etter oppgaven blir godkjent i løpet av juli 2024 vil alle personopplysninger slettes. De anonymiserte

transkriberte filene beholdes for å kunne utdype den ferdige masteroppgaven ved behov, for eksempel videre forskning eller etterprøvbarhet ved en senere anledning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Student Oddny Margrethe Todnem, mail: om.lilleaas@stud.uis.no
- Veileder Joachim Kolnes, mail: joachim.kolnes@uis.no
- Vårt personvernombud: Universitetet i Stavanger, mail: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Joachim Kolnes
(Veileder)

Oddny Margrethe Todnem
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *”Hvordan håndterer lærere i Stavanger-området skolevegring etter koronapandemien”* 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)

8.3 Intervjuguide

Forslag til semistrukturert intervjuguide

- Hva legger du i begrepet skolevegring?
- Hvor lenge har du jobbet med skolevegring/skolevegrere?
- Har skolen konkrete planer for arbeid med skolevegring?
 - o Hvis ja; hvordan ser disse planene ut i praksis?
- På hvilket tidspunkt kan du/dere definere om et tiltak har fungert eller ikke?
- Hva legger du i et tiltak som har hatt effekt/vellykket tiltak?

Del 1: Før mars 2020

- Hvilke tiltak har du benyttet i arbeidet med skolevegring i denne perioden?
- Hvorfor har du benyttet dette/disse tiltakene?
- Hvilken virking har du opplevd ved å benytte disse tiltakene?
- Hvilke tiltak har du ikke opplevd noe virkning?

Del 2: Mars 2020 – Januar 2022 (Perioden med hjemmeskole, eller skole etter trafikklysmodellen)

- Hvilke tiltak har du benyttet i arbeidet med skolevegring i denne perioden?
- Hvorfor har du benyttet dette/disse tiltakene?
- Hvilken virking har du opplevd ved å benytte disse tiltakene?
- Hvilke tiltak har du ikke opplevd særlig virkning?

Del 3: Etter januar 2022

- Hvilke tiltak har du benyttet i arbeidet med skolevegring i denne perioden?
- Hvorfor har du benyttet dette/disse tiltakene?
- Hvilken virking har du opplevd ved å benytte disse tiltakene?
- Hvilke tiltak har du ikke opplevd noe virkning?

Del 4: Sammenligning av de ulike periodene

- Hvilke tiltak har hatt best virkning?
- Hvorfor har disse hatt god virkning?
- Hvilke tiltak har blitt videreført gjennom de ulike periodene?
- Hvordan har arbeidet med skolevegring under koronapandemien preget tankegangen din rundt arbeidet med skolevegring i dag?
- Hvilke positive ting sitter du igjen med erfaringsmessig angående arbeidet ditt med skolevegring etter pandemien?
- Hvilke negative ting sitter du igjen med erfaringsmessig angående arbeidet ditt med skolevegring etter pandemien?
- Hvordan hadde dere endret tiltakene som ikke har gitt virkning med den erfaringen dere sitter med i dag?
- Er det noe mer du ønsker å si/legge til som spørsmålene ikke har fått frem?