



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MSPMAS

Vårsemesteret, 2009

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Kristin Rudjord

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Professor Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: **Skolemiljø og skolevegring.
Skolerelaterte faktorerers betydning for skolevegring**

Engelsk tittel: School environment and school refusal.
The relevance of school related factors for school refusal

Emneord: Skolevegring
Skolemiljø
Stress
Mestring
Eleverspektiv

Sidetail: 75
+ vedlegg/annet: 10

Stavanger, 26.05.2009
dato/år

*”Skal man hjelpe en annen, må man først finne ut hvor han er,
og møte ham der. Dette er det første bud i all sann
hjelpekunst.”*

Søren Kierkegaard

Innhold

INNHold	ii
SAMMENDRAG	iv
Bakgrunn og formål	iv
Problemstillinger	iv
Metode og dataanalyse	v
Resultater og konklusjoner	v
FORORD	vi
1. INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Oppgavens hensikt og problemstillinger	2
1.3 Oppgavens oppbygning	3
2. SKOLEVEGRING OG KONSEKVENSER AV DETTE	4
2.1 Hvordan skolevegring forstås i denne oppgaven	4
2.2 Skolevegring som unngåelsesmestring	6
2.3 Forekomst	9
2.3.1 Alder	10
2.3.2 Kjønnforskjeller	10
2.4 Konsekvenser av skolevegring	10
2.5 Tidligere forskning om mulige årsaker til skolevegring	12
2.5.1 Tidligere forskning om personlighetsmessige særtrekk	12
2.5.2 Tidligere forskning om familiære særtrekk	13
2.5.3 Tidligere forskning om miljømessige årsaker	14
3. TEORETISK TILNÆRMING	15
3.1 Lazarus teori om mestring, stress og vurdering	15
3.2 Faktorer av betydning for skolevegring som unngåelsesmestring	19
3.2.1 Personfaktorer av betydning for skolevegring	19
Egne Mål / standarder	20
Generaliserte tanke- og atferdsmønstre	22
Kunnskaper og ferdigheter	24
3.2.2 Miljømessige faktorer av betydning for skolevegring	24
Skolefaglige aspekter	25
Forutsigbarhet og Autonomi	26
Sosial støtte og oppfølging	27
4. METODE	31
4.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv	31
4.2 Kvalitativt forskningsintervju som metode	33

4.2.1 Intervjuguiden	34
4.2.2 Utvalget bestemmes	35
Utvalgskriterier	35
Rekruttering	36
Utvalg	36
4.2.3 Datainnsamling	37
4.3 Forskningsetiske problemstillinger	38
4.3.1 Barn som informanter	41
4.4 Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	41
4.4.1 Troverdighet	42
4.4.2 Bekreftbarhet	43
4.4.3 Overførbarhet	44
4.5 Analyse av datamaterialet	44
5. PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER.....	47
5.1 Beskrivelse av seg selv.....	47
5.1.1 Sosial fungering.....	48
5.1.2 Faglig fungering.....	50
5.2 Faktorer relatert til skolen	52
5.2.1 Mangelfull emosjonell støtte fra lærer	53
5.2.2 Mangel på tilpassa opplæring	57
5.2.3 Skolens passivitet.....	61
Kroppsøving i grunnskolen	63
5.3 Faktorer knyttet til hjemmet.....	65
6. OPPSUMMERENDE DRØFTING	66
6.1 Metodiske refleksjoner	72
6.2 Mulige praktiske implikasjoner.....	73
KILDELISTE	76
VEDLEGG	82

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Masteroppgaveprosjektet tar sikte på å få kunnskap om elever med skolevegring i ungdomsskolen. Nærmere bestemt ønsker jeg å belyse hva elevene selv mener er mulige årsaker til skolevegring. Fokuset rettes mot skolerelaterte faktors betydning for skolevegring i denne oppgaven.

Skolevegring forstås i denne oppgaven i tråd med King og Bernsteins definisjon: ”vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag” (King og Bernstein, 2001).

Skolevegringsfenomenet er et komplekst og sammensatt begrep, og skolevegrerne er langt fra en ensartet gruppe. Videre ser en at forskningslitteraturen er sparsom på området skolevegring, særlig når det gjelder å finne mulige årsaker til skolevegringsatferden. Hvor mye som skyldes angst, hvor mye som skyldes opposisjon mot skolen eller signifikante andre, og hvor mye som kan skyldes positive forsterkere utenfor skolen er fremdeles uklart i litteraturen. Det er heller ikke tydelig i litteraturen om forhold ved skolemiljøet kan tenkes å være en mulig årsak.

I forhold til skolevegringens kompleksitet kan det være nyttig å lytte til skolevegrerens stemme, for å få mer kunnskap om deres livssituasjon. Kunnskap og forståelse for skolevegringsfenomenet kan føre til at den enkelte elev som sliter med skolevegring bedre blir ivaretatt i skolen. Således vil formålet med studien også være å tilføre ny kunnskap og viten til personer som til daglig møter elever med denne problematikken.

Problemstillinger

- I hvilken grad mener elevene skolerelaterte faktorer har betydning for skolevegring?
- Hvilke faktorer i skolen mener elevene er mulige påvirkende faktorer og årsaker til skolevegring?

Metode og dataanalyse

Masteroppgaven representerer en kvalitativ studie der jeg har benyttet kvalitativt forskningsintervju som metode. Jeg har intervjuet fem skoleungdommer, i alderen 15 – 17 år, som alle har, eller har hatt, erfaring med skolevegring.

Datamaterialet har blitt analysert ved metoden meningsgenerering gjennom ad hoc – metoder, da jeg har benyttet meg av både meningskategorisering og en temasentrert tilnærming.

Resultater og konklusjoner

Informantenes svar kan tyde på at skolevegring kan relateres til faktorer i skolemiljøet og at disse til dels kan ha stor betydning for vegringen. Særlig ser det ut til at faktorer som; manglende emosjonell støtte fra lærer, mangel på tilpassa opplæring og en opplevelse av skolens passivitet kan være mulige årsaker til at elever velger å utebli fra skolen. For mine informanter kan det se ut som om disse har hatt en større avgjørende betydning enn individuelle eller familiære faktorer. Dette kommer særlig godt frem i deres perspektiver omkring de forhold som har vært vanskelige i skolen. Det indikeres her hvordan elevene mister lysten og motivasjonen for skolearbeid med grunnlag i den vanskelige skolesituasjonen. Informantene beskriver selv hvordan mangel på tilpassa opplæring, mangel på emosjonell støtte og en opplevd passiv skole har påvirket deres skolehverdag i negativ retning, og med det resultat å utebli fra skolen i lengre perioder.

Resultatene som kommer frem i denne oppgaven kan gi et nyttig bidrag til kunnskapen på feltet da det tidligere har vært et for ensidig fokus på å finne forklaringer til skolevegringen i og med eleven selv. Studiens resultater kan gi grunnlag for å hevde at det kan ligge forklaringer i elevenes miljø som en således kan forstå som forklaring på en lite konstruktiv mestringsstrategi hos denne typen elever.

Forord

Endelig er en lang, strevsom, men svært lærerik og spennende prosess over. Det er mange som fortjener en stor takk i denne sammenheng. Uten dere hadde dette prosjektet ikke vært mulig å gjennomføre.

Aller først vil jeg takke mine informanter som ville dele sine tanker, oppfatninger og opplevelser med en utenforstående person. Jeg er svært ydmyket over tilliten dere viste meg. Håper dere forstår hvor nyttig deres informasjon faktisk har vært i dette prosjektet. Jeg hadde ikke kunnet skrive denne oppgaven uten deres hjelp.

En stor takk rettes også til min veileder gjennom dette prosjektet, professor Edvin Bru, ved Senter for Atferdsforskning i Stavanger. Tusen takk for konstruktive og viktige tilbakemeldinger gjennom hele prosessen, og ikke minst takk for din imøtekommenhet og alltid oppmuntrende kommentarer.

Videre vil jeg rette en takk til mine rekrutteringspersoner som gjorde det lettere for meg å komme i kontakt med informantene. Takk for at dere tok dere tid til å legge til rette for at intervjuene kunne skje og videre for all hjelp i denne prosessen.

Til min familie og venner, hjertelig takk for all oppmuntring og støtte under skriveprosessen, særlig i periodene der skrivingen gikk litt tungt. En spesiell takk til min mor som har lest korrektur og kommet med konstruktive korreksjoner. En varm takk til mine barn, Katharina, Alva og Albert som hadde tro på mammaen sin. Sist men ikke minst, tusen takk til min kjære, omtenkssomme mann, Øyvind Albert, som fra første stund oppmuntret meg til å gå i gang med oppgaven og gjorde det mulig for meg å gjennomføre dette lærerike mastergradsprosjektet.

Stavanger, mai 2009

Kristin Rudjord

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Den obligatoriske grunnskolen utgjør en grunnpilar for menneskenes livskarriere i et moderne samfunn. Her legges vanligvis et fundament for læring av kunnskaper og sosiale ferdigheter som vil ha avgjørende betydning for den enkeltes videre livskarriere (Sørensen i Befring og Tangen (red.), 2001). Således spiller skolen en viktig rolle i barn og unges dannelse og sosialisering.

I Norge har alle rett til 13 års opplæring fra de fyller seks år, og de aller fleste går på skolen frivillig og uten problemer. Dessverre finnes det en gruppe barn og unge som opplever emosjonelt stress knyttet til det å være på skolen og som derfor plages av å komme seg dit, og som derfor får et stort fravær (Ingul, 2005). Stort fravær fra skolen kan for den enkelte elev få alvorlige konsekvenser både på lang og kort sikt, både faglig og sosialt. Blant korttidsfølgene er svake faglige prestasjoner, familieproblemer og problemer med relasjoner til jevnaldrende. Langtidsfølger av skolevegring er dårligere muligheter for ønsket utdanning og jobbmuligheter grunnet manglende fagkompetanse forårsaket av skolefraværet, sosiale problemer og økt risiko for senere psykiatriske lidelser (Fremont, 2003; King og Bernstein, 2001).

Fenomenet skolevegring kan forstås og beskrives fra ulike perspektiver. Symptomet er uansett et alvorlig signal på barn og ungdoms mistriivsel, og det er viktig at dette utforskes, kartlegges og utredes så raskt som mulig (Myhrvold – Hanssen, 2006). Pilkington og Piersel (1991) understreker viktigheten av å undersøke kontekstuelle og mulige eksterne faktorer før en forsøker å finne årsaker i og med eleven selv. De trekker frem forhold ved skolen som for eksempel skolestørrelse, hjem-skolesamarbeid, klasseromsrutiner og klasseromspraksis. Videre påpeker forfatterne at det er svært viktig å avdekke eventuelle negative lærer – elev relasjoner, mobbing og annen negativ gjengaktivitet. Forfatterne Thambirajah, Grandison og De-Hayes (2008) hevder at bak ethvert barn med skolevegring er det et skolesystem ute av stand til å skape en ikke-truende og velkommen skolesituasjon.

Ungdom som vegrer seg for å gå på skolen viser ofte tegn til sosiale og emosjonelle vansker slik som angst, depresjon, frykt, usikkerhet, suicidale tanker og somatiske plager (Kearney, 2006). Slik blir også skolevegring sett på som et uttrykk for innagerende atferd. Norske

studier viser at omfanget av innagerende atferd øker svakt med stigende klassetrinn, og at disse vanskene forekommer oftere blant jenter enn blant gutter på høyere klassetrinn (Lund, 2004). Fra puberteten av øker rapporteringen av innagerende vansker mer hos jenter enn hos gutter.

I Norge finnes det lite forskning om skolefravær og svært lite forskning om skolevegring. I følge psykolog Jo Magne Ingul (2005) har vi ingen klar formening om nøyaktig hvor stort problemet er i den norske skolen. Kearney (2003) hevder at mellom 5 og 28 prosent av alle barn og ungdommer til enhver tid viser ett eller flere tegn på skolevegringsatferd. King, Tonge, Heyne & Ollendick (2000) har i en gjennomgang av undersøkelser som tar for seg angstbasert skolevegring, konkludert med at 1 % av den totale elevpopulasjonen og 5 % av barn og ungdom som er henvist til psykiatrien, plages med skolevegring.

Skolen som system synes å påvirke forekomsten av skolevegring og skulk. Befring (1994) rapporterer at forekomsten av ulovlig fravær varierer fra skole til skole, og hevder videre at omfanget av ulovlig fravær avspeiler skolens struktur og kvalitative tilrettelegging.

Variasjonen i fravær mellom skolene ser ut til å være knyttet til mange ulike faktorer.

Overgangen fra barneskole til ungdomsskole er et viktig endringspunkt i den unges utvikling. Selve ungdomsskoleløpet kan by på problemer med sine sosiale, disiplinære og faglige krav. Skoleforskningen viser her at skolen som sosial institusjon og de enkelte lærernes holdninger og innstillinger kan være delaktig i utviklingen av problemer hos den unge (Rutter, 1979; Parry-Jones og Gay, 1984, i Befring og Tangen (red.), 2001).

Skolens betydning for skolevegring har fått lite oppmerksomhet i forskningen og det er derfor behov for økt kunnskap på dette feltet. Skolen kan ha en sentral rolle både i å oppdage elever som strever med skolevegring og i iverksetting av tiltak for å tilbakeføre eleven til skolen. Det kan synes som om ansatte i skolen har en tendens til å forklare skolevegring med individuelle forhold hos eleven, og dermed undervurderer sin egen rolle.

1.2 Oppgavens hensikt og problemstillinger

Hovedmålet med mastergradsprosjektet er å finne ut i hvilken grad skolerelaterte faktorer har betydning for skolevegring og i så tilfelle hvilke faktorer i skolen kan være mulige påvirkende

faktorer og årsaker til skolevegring. Slik rettes fokuset mot skolerelaterte faktorerens betydning for skolevegring, gitt gjennom et elevperspektiv.

Forskningslitteraturen er som nevnt sparsom på dett feltet. Kunnskap og forståelse for kompleksiteten i skolevegringsbegrepet kan føre til at den enkelte elev som sliter med skolevegring, bedre blir ivaretatt i skolen. Dessuten er det ønskelig at prosjektet skal tilføre ny kunnskap og viten til personer som til daglig møter elever med denne problematikken.

Senter for Atferdsforskning i Stavanger har etablert en ressursgruppe bestående av fagpersoner fra ulike instanser knyttet til elever med spesielle vansker og behov. Målet med denne ressursgruppen er å vinne ny kunnskap om skolevegringsproblematikken og formidle denne til personer som til daglig er i kontakt med elever med skolevegringsproblematikk. Forhåpentligvis vil mitt masterprosjekt også bidra med nyttig kunnskap til denne ressursgruppen.

Jeg har valgt en todelt problemstilling for å undersøke om skolerelaterte faktorer kan ha betydning for skolevegring og for om mulig komme frem til hvilke faktorer det her er tale om:

- I hvilken grad mener elevene skolerelaterte faktorer har betydning for skolevegring?
- Hvilke faktorer i skolen mener elevene er mulige påvirkende faktorer og årsaker til skolevegring?

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av fem deler: innledning, teori, metode, presentasjon og drøfting av resultater samt oppsummerende drøfting. Teoridelen er todelt ved at jeg først presenterer fenomenet skolevegring og hvordan dette forstås i denne oppgaven før jeg redegjør for masteroppgavens teoretiske referanseramme. I metodedelen redegjøres det for den forskningsmetodiske tilnærmingen jeg har valgt å bruke ved gjennomføring av den kvalitative studien som denne oppgaven er basert på. I presentasjons- og drøftingsdelen presenteres og drøftes studiens resultater i lys av oppgavens teoretiske referanseramme. Til slutt vil jeg oppsummere de viktigste funnene og komme med noen metodiske refleksjoner og praktiske implikasjoner.

2. Skolevegring og konsekvenser av dette

2.1 Hvordan skolevegring forstås i denne oppgaven

Skolevegring synes å være en sammensatt tilstand med mange faktorer som bidrar til at problemet oppstår (Ingul, 2005). Skolevegring kan defineres som ”vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag” (King og Bernstein, 2001). Denne definisjonen henspiller i følge Ingul (2005) på skolefraværet og en antatt årsak til fraværet, nemlig emosjonelle problemer i form av angst eller depresjon. Jeg stiller da spørsmålet om denne definisjonen til King og Bernstein utelukkende innebærer å manifestere emosjonelle problem. Årsaken til vegringen eller at denne vedvarer trenger nødvendigvis ikke ligge hos barnet eller ungdommen selv. Kan det tenkes at det i like stor grad kan dreie seg om situasjonsspesifikke opplevelser knyttet til skolen?

Tradisjonelt og historisk sett har det vært vanlig å skille mellom skolevegring og skulk når en skal gi en betegnelse av elever som velger å utebli fra skolen (Befring, 1994; Snoek, 2002; King & Bernstein, 2001). Det har således vært vanlig å betegne de elevene som utelater å komme på skolen som enten skulkere eller skoleveggrere (Grøholt m. fl. 2008). I følge Grøholt (m.fl. 2008) er skoleskulkerne ungdommer som ikke vil være på skolen og som ofte er i opposisjon mot voksenautoritet. Videre finner en beskrivelser av dem som småtøffe, pågående og mobber heller enn selv å bli mobbet (ibid). Skoleveggrerne er i motsetning ungdommer som ikke ”tør” gå på skolen, de beskrives som sky og tilbakeholdne personer som er redde for å gjøre noe galt og som ofte er mobbeofre (Snoek, 2002; Grøholt m.fl. 2008). Videre hevdes det at skoleveggrerne er preget av en intens motvilje mot å gå på skolen, og kan vise angst opp mot panikk når de blir presset til å gå, og har de kommet seg frem, forsvinner de ofte hjem igjen (Grøholt m.fl. 2008). På denne måten ser en i litteraturen at det forekommer til dels svært kategoriserte inndelinger når det gjelder omtale av skolevegring.

I litteraturen kan en også se at en har forsøkt å tilnærme seg fenomenet skolevegring ved å slå sammen begrepene skulk og skolevegring, da en ønsker å forklare at det kan ligge ulike årsaker bak fraværet (Kearney og Silverman, 1996). Ser en på definisjonen gitt av Kearney og Silverman (1996), defineres skolevegring som ”barns vegring mot å gå på skolen, eller å skulle oppholde seg der en hel dag” (min oversettelse). Denne definisjonen er videre og tar opp den store variasjonen i fravær man opplever når man arbeider med skolevegring. Her

inkluderes alle barn og ungdom som har et oppmøteproblem, uavhengig av bakenforliggende årsaker.

Kearney (2003) viser i sin litteratur til fem basis - konsepter som har vært rådende når en skal forklare skolevegring. Disse er; *school absenteeism*, *school dropout*, *school withdrawal*, *school resistance* og *school refusal behavior*. *School absenteeism* refererer til alt fravær fra skolen, både gyldig og ugyldig fravær. Det meste av skolefraværet er her midlertidig og kortvarig. 80 % av fraværet er gyldig, men dette varierer over tid, geografisk og i forhold til elevpopulasjon (Hersov, 1985 i Kearney, 2003). Gyldige grunner for å utebli fra skolen inkluderer her blant annet sykdom, ferier, begravelser og ekstreme værforhold. *School dropout* refererer til en permanent uteblivelse fra skolen og er i teorien sett i forbindelse med videregående skolegang (high school). *School dropout* forekommer som oftest som et resultat av ungdommens valg om å slutte skolen. Kearney poengterer at det her også kan ligge faktorer til grunn som er utenfor ungdommens kontroll, som for eksempel flukt fra misbruk. Noen tilfeller av fravær eller dropout kan være foreldremotivert, da snakker Kearney om *school withdrawal*. Her kan det være at foreldre bevisst oppfordrer barnet/ungdommen til ikke å gå på skolen eller holder barnet hjemme fra skolen med vilje. Noen ganger skyldes *school withdrawal* mishandling i hjemmet, men dette fenomenet skyldes oftere mindre uhyggelige grunner. *School resistance* inkluderer ulike typer atferd som oppstår for å unngå skolen. Her kan det være tale om opplevd urettferdighet eller uoverkommelige krav i skolen. Atferden varierer her mellom forsiktig ytring om mistilpassing til mer alvorlige tegn til uteblivelse.

I forsøket på å forstå barnemotivert uteblivelse fra skolen har en altså forsøkt å definere skolevegringen med ulike termer. Historisk har begreper som skulk, skolefobi, psykonevrotisk skulk og etter hvert skolevegring og skolevegringsatferd blitt brukt for å beskrive skolefravær. Med ulike definisjoner har det vært vanskelig å komme frem til klare retningslinjer for hva som er god utredning og hjelp for de barn og unge som sliter med skolevegring (Kearney, 2003). Kearney velger å bruke termen *school refusal behavior* som et paraplybegrep som rommer alle de ovenfornevnte termene. Derav kommer også hans definisjon: “*School refusal behavior may be generally defined as a child-motivated refusal to attend school, difficulties remaining in classes for an entire day, or both*” (Kearney, 2003, s7).

I følge Kearney (2003) refererer særlig *School refusal behavior* til barn/ungdom i alderen 5-17 år som viser tegn til en eller flere av disse karakteristika:

- Er helt fraværende fra skolen
- Møter opp, men forlater skolen i løpet av dagen
- Møter opp på skolen etter en lang kamp i morgensituasjonen
- Møter opp på skolen under tvang - noe som kan fremskynde uteblivelse senere

Dette paraplybegrepet, *school refusal behavior*, inkluderer således barn og ungdom som har et oppmøteproblem, uansett bakenforliggende årsak, fra dem som ikke går på skolen i det hele tatt, via dem som går der enkelte dager, dem som møter, men forlater skolen i løpet av dagen og barn hvis oppførsel er slik at de går i retning av å miste skoletid, men har ikke kommet så langt enda (Kearney, 2003).

Skolevegringsbegrepet er et komplekst og sammensatt begrep, og skolevegrerne er langt fra en ensartet gruppe. Hvor mye som skyldes angst, hvor mye som skyldes opposisjon mot skolen, og hvor mye som kan skyldes positive forsterkere utenfor skolen eller forhold ved skolemiljøet er uklart. Begrepsdrøftingen blir også derfor en stor utfordring da skolevegring er et slags paraplybegrep som dekker ugyldig fravær med bakgrunn både i opplevd emosjonelt ubehag på skolen, kjedsomhetsrelatert fravær og opposisjonsrelatert fravær. Paraplybegrepet kan ha en praktisk funksjon, men det å forholde seg til et såpass bredt motivasjonelt grunnlag kan på den andre siden hemme funksjonell teoriutvikling. Jeg ser det derfor nødvendig i denne oppgaven å avgrense forståelsen av skolevegring, og velger derfor å knytte skolevegring til negative emosjonelle opplevelser.

2.2 Skolevegring som unngåelsesmestring

Jeg velger altså å avgrense forståelsen av skolevegring i denne oppgaven ved å knytte an til negative emosjonelle opplevelser. Videre i dette avsnittet, og i denne sammenheng, vil jeg vise til Kearneys oppfatning av skolevegringens funksjon. Funksjon refererer her til hva som opprettholder et barns vegring mot å møte på skolen, og hva som motiverer barnet til å fortsette denne vegringen. Hva får barnet ut av denne atferden – hvilke forsterkninger eller belønning ser ut til å medvirke til å opprettholde atferden over tid? Selv om barn kan uttrykke ulike former for skolevegringsatferd, kan funksjonene eller grunnene til atferden være få. Derfor hevder Kearney at et klassifiseringssystem basert på skolevegringens funksjon blir mer meningsfullt og håndgripelig enn et system basert på skolevegringens form.

Kearney og Silverman (1990, 1991, 1993, 1996, 1999, i Kearney, 2003) har laget en oversikt over skolevegringsatferd som fokuserer mer på de opprettholdende variablene og motiverende forhold angående problemet enn de spesielle symptomene. Særlig blir det av forfatterne foreslått at barn vegrer skolen av en eller flere ut av fire grunner eller funksjoner. Flere barn uteblir fra skolen fordi de vil unngå stimuli som fremprovoserer negativ affekt. Når de unngår eller flykter fra slike opplevde trusselsituasjoner vil ubehaget i situasjonen og de negative følelsene gradvis minske. Lettelsen i det de kommer bort fra situasjonen er her en belønning og derfor også en forklaring på valg av unngåelse som mestringsstrategi. Som et resultat vil en kanskje fortsette å vegre skolen for å unnsnippe de negative emosjonene slike ubehagelige situasjoner fremprovoserer, og således også opprettholde unngåelsesmestringen.

Noen barn vegrer også skolen for å oppnå oppmerksomhet eller forsterkere utenfor skolen som er mer verdsatt enn det en får i skolen. Her kan det være tale om fysisk og eller verbal oppmerksomhet, trygghet, eller det kan være ”goder” som det å sove lenge, stoffmisbruk eller å være med venner (Kearney, 2003). Skolevegringens funksjon kan således deles inn i fire hovedklasser;

1. *Unngåelse av stimuli som fremprovoserer negativ affekt*
2. *Unnsnippe uønskede sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner*
3. *Oppmerksomhetssøking*
4. *Oppnå forsterkere utenfor skolen*

1. Unngåelse av stimuli som fremprovoserer negativ affekt

Noen barn vegrer skolen for å unnsnippe ubehagelig stimuli nær eller i skolen. I noen tilfeller kan de raskt peke på hva som plager dem – for eksempel: Skolebussen, brannalarmen, lærere, medelever og så videre. Men de fleste barn i denne ”kategorien” kan ikke identifisere hva som plager dem eller skaper angst og frykt. Barna sier gjerne at de ikke vet hvorfor de ikke liker seg på skolen – de bare føler et sterkt ubehag av å være der.

Majoriteten av disse barna lider i følge Kearney (2003) av skolefrykt og panikk, generell angst, depressive lidelser og særlig stress. Disse barna viser noe høyere grad av internaliserende problemer, og viser en signifikant lavere tendens til atferdsproblemer, kriminell og aggressiv oppførsel. Forfatteren kommenterer ikke spesifikt hva de emosjonelle problemene hos disse elevene skyldes, men det kan ikke utelukkes at de kan være forårsaket av forhold i skolen eller ved skolemiljøet.

2. Unnslippe uønskede sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner

Særlig eldre barn og ungdommer vegrer skolen for å unnslippe ulike former for evalueringssituasjoner. Her kan en inkludere flere forhold, men de fleste eksemplene dreier seg om å snakke foran flere tilhørere, interaksjon med andre, å oppholde seg i ganger, klasserom og skoleområdet, prøver og testsituasjoner, skrive på tavlen, bli konfrontert i klaserommet og gjennomføre fremføringer. I tillegg kan vegringen skyldes at barna/ungdommen ønsker å unngå spesielle lærere og elever eller fremmede. Det å utebli fra skolen blir altså i denne sammenheng forklart ut fra både faglige og sosiale forhold.

Flere av disse barna/ungdommene viser en høyere grad av generell og sosial angst, stress og depressive symptomer (Kearney, 2003). Det er også en tendens til at disse barna er mer tilbaketrukket og viser mer tegn til somatiske plager.

3. Oppmerksomhetssøking

Barn vegrer også skolen for positiv forsterkning utenfor skolen, inklusiv belønning slik som oppmerksomhet eller sympati fra foreldre eller andre. Majoriteten her er yngre barn som ofte viser tegn til ubehag ved å demonstrere og utøve lite passende oppførsel i morgensituasjonen for å slippe å dra til skolen (Kearney, 2003). Oppførselen bærer gjerne preg av raserianfall, hyling og skriking, klenging, sperre seg inne på rom eller i bilen, overdrevet klaging over fysiske symptomer, ulydighet, stikke av (midlertidig) og så videre. Det kan tenkes at noen av disse barna har separasjonsangst, men i de fleste av tilfellene er det trolig manipulasjon for å oppnå ønsket oppmerksomhet (ibid). Hos disse barna rapporteres det lav forekomst av generelt stress sammenlignet med barn i de ovenfornevnte gruppene. Dette reflekterer trolig disse barnas evne til å manipulere. Videre antas det at det meste av atferden skyldes trass og at det er et mindretall som faktisk har noen påvist diagnose (ibid).

4. Oppnå forsterkere utenfor skolen

Noen barn og ungdommer vegrer skolen for å oppnå andre forsterkere utenfor skolen. Majoriteten her er barn og ungdommer som gjerne uteblir hele skoledagen for å drive med mer attraktive aktiviteter enn det de mener skolen tilbyr (Kearney, 2003). Disse forsterkerne kan være mange, men Kearney fremhever blant annet å se på TV, spille TV-spill, drive med sport, surfe på Internett, sove lenge og bruke stoff. Barn og ungdom som faller inn under denne funksjonen ser ut til å ha lavere nivå av generell og sosial angst, depresjon, frykt og generelt stress sammenlignet med barn og ungdom i de andre funksjonene (Tillotson &

Kearney, 1998, i Kearney, 2003). Denne gruppen er således det beste eksempelet på ikke – angstbasert skolevegringsatferd.

Siden jeg i denne oppgaven har valgt å konsentrere meg om skolerelaterte faktorerers betydning for skolevegring, ser jeg det mest naturlig å avgrense til de to førstnevnte funksjonene i fortsettelsen av denne oppgaven, da det etter min mening er særlig disse som handler om å unngå belastning og som fører til valg av unngåelse som mestringsstrategi. Videre blir det nødvendig å understreke at jeg også forstår skolevegring i tråd med Kearneys to første funksjoner, som handler om å unngå stimuli som fremprovoserer negativ affekt, og å unnsnippe uønskede sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner.

2.3 Forekomst

Det er en svært vanskelig oppgave å skulle tallfeste fenomenet skolevegring. Dette skyldes at begrepet har blitt definert på så vidt forskjellige måter. Videre er det viktig å presisere at det meste av forskning på dette feltet er gjort utenfor Norge, og kan ikke overføres direkte uten at det tas hensyn til kulturelle forskjeller osv.

Kearney hevder at mellom 5 og 28 % av alle barn og ungdom til enhver tid vil vise tegn til skolevegringsatferd (Kearney og Bates, 2005). Undersøkelser som tar for seg angstbasert skolevegring konkluderer med at 5 % av de som henvises til psykiatrien plages med skolevegring (King m. fl. 2000). Samtidig vet man at det er under 10 % som henvises til psykiatrien. 5 % av 10 % gir en prosentandel på 0,5, som er mye mindre enn det Kearney og Bates (2005) anslår. Deres høye prosentandel er trolig et bevis på at tallet en finner på vegring vil variere, alt ettersom måten en definerer fenomenet på.

Organisasjonen Voksne for Barn hevder at i Norge strever 10 000 barn og unge med skolevegring (Skauge, 2006). Dette utgjør ca 1,5 % av elevene i grunn – og videregående skole. Dette tallet er mer i tråd med hva King (m. fl. 2000) anslår, og en kan anta at det i grunnskole - sammenheng vil dreie seg om ca 1 % av elevene.

Når det gjelder å kunne tallfeste dette fenomenet og kunne gi en mer konkret forekomst er det tydelig at det trengs flere studier som kan avdekke dette.

2.3.1 Alder

Tidligere forskere antok at de fleste barn med skolevegringsatferd var svært unge, faktisk helt ned i 5-10 års alder (T.B. Goldberg, 1953, Rodriguez, Rodriguez, & Eisenberg, 1959, Thompson, 1948, Wallinga, 1959 i Kearney, 2003). Senere forskning har imidlertid funnet at dette problemet som oftest starter i tidlig ungdomsalder. Hersov (1960, i Kearney, 2003) fant gjennomsnittsalderen til å være 11,8 år for 50 barn med skolevegring. Chazan (1962, i Kearney, 2003) fant en gjennomsnittsalder på 11-13 år i 33 tilfeller. S. L. Smith undersøkte 63 tilfeller av skolevegring og fant ut at hos 49 % begynte problemene i 11-14 årsalderen (Smith, 1970 i Kearney, 2003). Torma og Halsti (1975, i Kearney, 2003) rapporterte at 75,3 % av deres utvalg av skolevegrere var i alderen 10-13 år.

I følge Kearney (2003) har vi en aldersmessig opphopning i 7-8 års alder ved skolestart og i 12-14 års alder. De som får sine første symptomer når de er 14 år eller eldre, skiller seg som gruppe fra de yngste og ligger dårligere an både når det gjelder alvorlighetsgrad, omfang av psykiske avvik og prognose (ibid).

2.3.2 Kjønnforskjeller

Forskning har ikke påvist klare forskjeller mellom gutter og jenter, det synes imidlertid som om det er forholdsvis lik representasjon mellom kjønn (Kearney og Bates, 2005). Skolevegring forekommer således stort sett likt mellom gutter og jenter (W. B. Frick, 1964; Kearney, 1995 i Kearney, 2003). Når det gjelder jenter viser de i større grad tegn til frykt- og angst - symptomer. Gutter viser større tegn til opposisjon og utagerende oppførsel. I følge Morris m. fl. (1976, i Kearney, 2003) har jenter større skolerelatert angst enn gutter. Granell de Aldaz m. fl. (1984, i Kearney, 2003) fant at 20,3 % jenter og 15,0 % gutter rapporterte intens angst for skolen. Bernstein m. fl. (1997) fant at blant 44 ungdommer med angstbasert skolevegring var 61,4 % jenter.

2.4 Konsekvenser av skolevegring

Skolevegring kan medføre en rekke alvorlige konsekvenser både på lang sikt og på kort sikt både for eleven og for foreldrene. Når det gjelder korttids følger av skolevegring, trekker Kearney og Bensaheb (2006) frem flere viktige forhold. Disse inkluderer ufullstendig

skolearbeid og akademiske mangler, isolering fra jevnaldrende, rettslige og finansielle problemer, foreldres fravær fra sin egen jobb, familiære problemer og problemer knyttet til samarbeid skole – hjem.

I følge Kearney og Bensaheb (2006) utgjør langtidspfølgerne av skolevegring en rekke alvorlige forhold. De trekker spesielt frem den potensielle faren for å droppe helt ut av skolen, faren for en kriminell fremtid, økonomisk tap, fremtidige yrkes- og familieproblemer, og et fremtidig behov for videre psykiatrisk behandling.

Langtidspfølger av skolevegring har blitt identifisert gjennom flere oppfølgingsstudier (Kearney, 2003). Rodriguez m. fl. (1959, i Kearney, 2003) fulgte opp 41 barn med skolefobi tre år etter endt klinisk behandling. De fleste i utvalget (70.7 %) var på skolen jevnlig, men her var det en klar forskjell når det kom til alder. For de barna som var under 11 år befant hele 88,9 % seg, mens kun 35,7 % var over 11 år. Warren (1960, i Kearney, 2003) fulgte opp 16 ungdommer som hadde vært innlagt på sykehus for langtidsp skolevegring. Han fant at 62,5 % hadde alvorlige fobiske eller nevrotiske problemer som voksne.

Studier som har vært gjort i forhold til langtidspkonsekvenser, har altså pekt i retning av at skolevegring kan predikere vansker også i voksen alder. King m.fl. (1995) har foretatt en gjennomgang av oppfølgingsstudier av skolevegrere og hevder at selv om de yngste hadde mottatt ulike former for behandling, viste funnene at et signifikant antall fremdeles mottok hjelp som voksne.

I en svensk studie gjennomført i 1997 ble 35 skolevegrere som hadde blitt behandlet ved barne- og ungdomspkiatrien i Gøteborg mellom 1961 og 1970, fulgt opp. Skolevegrerne ble da sammenlignet med en gruppe psykiatriske pasienter uten skolevegring samt et tilfeldig utvalg fra den generelle befolkningen. Utvalgene ble matchet med hensyn til kjønn og alder, og forsøkspersonene var i gjennomsnitt 34,3 år. Resultatet av studien viste at de tidligere skolevegrerne oftere enn de to andre gruppene, hadde hatt konsultasjoner med psykiatrien i voksen alder. De tidligere skolevegrerne bodde også oftere enn normalgruppen fortsatt hjemme hos sine foreldre, og de hadde færre barn enn begge sammenligningsgrupper (Flakierska, 1997).

2.5 Tidligere forskning om mulige årsaker til skolevegring

Jeg har i forbindelse med dette masterprosjektet gjort en rekke grundige litteratursøk i diverse søkebasen via BIBSYS, men ikke lyktes i å finne studier som vektlegger skolefaktorens betydning for skolevegring. Jeg har søkt i de viktigste fagdatabasene innenfor det pedagogiske og psykologiske feltet, som Eric, PsychInfo og PsychArticles. I litteraturen til Kearney (2003) fant jeg imidlertid en presentasjon av diverse faktorer i skolen som kan knyttes til alvorlig skolevegringsatferd hos ungdommer. Disse var: - Irrelevant pensum i forhold til elevens behov, - dårlig tilpasset og uforutsigbare undervisningsopplegg, - uro i timene og lite forutsigbarhet sosialt, - høyt lærerfravær, - dårlig fraværshåndtering, - dårlig system for oppfølging av fravær, - inkonsistente regler i forhold til fravær, - lav kompetanse hos lærer. Dette er i følge forfatteren faktorer som kan føre til at ungdommer ikke trives eller kjenner seg trygge på skolen og dermed velger å være hjemme (Kearney, 2003). Det er viktig å understreke at dette er forfatterens egne synspunkter og at det er lite empirisk grunnlag for disse påstandene hos Kearney.

Foruten dette kapitlet hos Kearney er det tydelig at det i litteraturen råder et individentsentrert og familiært fokus når det kommer til mulige årsaksforklaringer. Jeg ønsker i kapittel 2.5.1 og 2.5.2 å presentere kort hvordan det historisk sett har vært fokusert på personlighetsmessige - og familiære særtrekk.

2.5.1 Tidligere forskning om personlighetsmessige særtrekk

Historisk sett har studier av personlighets - karakteristikker omhandlet symptomer som frykt, separasjons angst og andre mentale tilstander når det gjelder barn og ungdom med angst og fobi for skolen. Når det gjelder skolevegringsatferd, løfter Kearney (2003) også frem andre personlighets karakteristika som betydningsfulle i denne sammenheng. For eksempel Hersov (1960, i Kearney, 2003), fant ut at 52,0 % av utvalget barn med skolevegring var svært passive, avhengige og innesluttet. Berg & McGuire (1971, i Kearney, 2003) oppdaget at ungdom med skolevegringsatferd, særlig jenter, viste tendenser til umodenhet og å være svært asosiale. Nichols & Berg (1970, i Kearney, 2003) sammenlignet elever med akutt og kronisk skolevegring med elever med andre tilpasnings- og nevrotiske forstyrrelser når det gjaldt selvvurdering og selvfølelse. De fant at elever med kronisk skolevegring hadde mindre positiv selvvurdering.

Skolevegneren beskrives slik i litteraturen gjerne som en sky og tilbakeholdende person, som er redd for å gjøre noe galt og ofte er et mobbeoffer. Skolevegneren holder seg hjemme når han/hun ikke går på skolen. Det understrekes at det vanligvis er en betydelig angstkomponent i skolevegningen. En angstkomponent som således er et personlighetstrekk. For noen vil det være de sosiale relasjonene med jevnaldrende de ikke mestrer, og som fremkaller angst, andre har en betydelig separasjonsangst som gjerne opprettholdes av faktorer i hjemmemiljøet.

2.5.2 Tidligere forskning om familiære særtrekk

Det har vært antatt at måten familier samhandler på, og måten oppdragelse blir gitt på, spiller en rolle for utvikling av skolevegning. Det er gjort en hel del studier som beskriver ulike mønstre i familier med skolevegrende barn (Ingul, 2005). Kearney og Silverman gjorde i 1995 en slik studie, der de undersøkte 64 barn med skolevegning. I denne studien ble familienes samhandlingsmønstre karakterisert og delt opp i grupper. Disse var; den sammenfiltrede familien, den avsondrede familien, den konfliktfylte familien, den isolerte familien og den sunne familien. Familier med skolevegrende barn skåret annerledes enn en normgruppe på flere av disse faktorene, likevel er det verdt å merke seg at omtrent 40 % av alle familier hadde normal eller sunn fungering.

Bernsteins (1990) studie hevder at antallet familieproblemer er større jo mer alvorlig skolevegningen er. Her er skolevegneren preget av både angst og depresjon. I denne studien var det langt færre familieproblemer knyttet til ungdommer som var skolevegrende med angst som eneste diagnose, enn til de som var skolevegrende med angst- og depresjonsdiagnoser sammen.

Kearney (2003) hevder at det kan synes som at det er en økt forekomst av psykiske vansker blant foreldre til skolevegrende barn. I sin gjennomgang finner han at 57,1 % av mødre til skolevegrende barn tilfredsstillt kravene til en angstdiagnose, 14,3 % til en depresjonsdiagnose og 35,7 % til ingen diagnose. Dette peker på at foreldres mentale helse er en faktor som spiller en rolle i forbindelse med skolevegning.

Studier som dette tyder på at barn og ungdommer med skolevegring ofte har familier som er preget av en inadekvat og utydelig kommunikasjon med til dels diffuse roller (Ingul, 2005). Familiene preges av problemer som både kan påvirke skolevegringen direkte, ved for eksempel foreldre som ikke klarer å sette grenser for barna sine, men også indirekte gjennom at fokus blir dreid bort fra skole og mot det å holde familien sammen (ibid). En kan således tenke seg at foreldres vansker preger ungdom gjennom at det påvirker oppdragsstil, samhandling og kommunikasjon i familien.

2.5.3 Tidligere forskning om miljømessige årsaker

I litteraturen hevdes det at skolevegring synes å kunne starte i hele den skolepliktige alderen, men at det er en økt risiko i forbindelse med skolestart og overganger fra for eksempel barnetrinn til mellomtrinn og fra barneskole til ungdomsskole. Det er også økt forekomst av skolevegring knyttet til skolebytte, i forbindelse med oppstart etter ferier og i etterkant av sykemeldinger (Ingul, 2005). Videre oppstår skolevegring jevnt fordelt over hele det evnemessige spekteret, slik at lærevansker og en lav evnemessig fungering ikke nødvendigvis er assosiert med større forekomst av skolevegring. Således synes ikke lærevansker å være en sentral utløsende årsak, men svake skoleprestasjoner er heller en konsekvens av skolevegring (King m. fl. 2000).

Som nevnt over er det vanskelig å finne miljømessige forklaringer som årsak til skolevegring i litteraturen. Dette gir etter min mening et godt grunnlag for min studie. Denne etter mitt syn overforekomsten av forskning på individforklaringer viser at det er et behov for mer forskning på de miljømessige årsakene til skolevegring, og særlig å belyse skolerelaterte faktorerens betydning for skolevegring. Men før jeg kommer så langt er det nødvendig å presentere den teoretiske referanserammen for denne masteroppgaven.

3. Teoretisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den teoretiske referanserammen for masteroppgaveprosjektet. Det er flere teorier som vil være relevante i dette prosjektet. Ser en på tidligere forskning innen dette tema, og da særlig knyttet til internasjonale studier, har det altså vært en tendens til ensidig å legge til grunn teorier fra psykologi og psykiatri, som igjen legger relativt liten vekt på miljømessige forhold utenfor familien. I min oppgave vil jeg derfor i tillegg legge vekt på teori som enten direkte omtaler forhold i skolemiljøet, eller som er relevant for å forklare betydningen av slike forhold for skolevegring. Som hovedteori har jeg valgt å bruke Lazarus teori om mestring, stress og vurdering. Jeg mener hans teori er svært relevant i denne sammenheng, da skolevegring kan oppfattes som unngåelsesmestring som igjen kan ses som resultat av trusselopplevelser. Det sentrale i denne oppgaven blir å belyse hvilke forhold i skolen som kan resultere i slike trusselopplevelser og hvilke faktorer som beskytter mot dette, eller som stimulerer til mer adekvate mestringsstrategier enn unnvikelse (skolevegring). Således vil Lazarus teori fungere som et rammeverk i denne oppgaven. I tillegg vil jeg supplere med annen relevant teori som Banduras teori om mestringsforventninger og Piantas teori om relasjoner. Relasjoner vil i denne sammenheng være fokusert omkring hvordan disse kan fungere som en buffer mot stress, og på den måten minimalisere trusselopplevelsene.

3.1 Lazarus teori om mestring, stress og vurdering

Lazarus teori er i hovedsak inspirert av kognitiv teori, men det blir også riktig å si at han i tillegg inspireres av humanistisk psykologi. Kognitive teorier innebærer studier av menneskers informasjonsprosesser. Lazarus bygger på Lewin sin tenkning om at atferd er en funksjon av person og situasjon (Watkins/Wagner, 2000). Lazarus har således en transaksjonell tilnærming til mestring. Han ser på mestring som et produkt av transaksjoner mellom individet og miljøet. Han ser på mestring som en prosess, der han er opptatt av hvordan personen faktisk tenker og handler i en gitt situasjon.

Individens tanker og reaksjoner på trusler, farer eller overfor andre stressende situasjoner varierer fra individ til individ. Noe som oppleves som utfordrende for ett individ, kan for et annet oppleves som truende og farlig. Individets tolkning av situasjonen vil naturligvis påvirke hva individet tenker og gjør, og dermed også hvordan individet forholder seg til seg selv og til omgivelsene.

Sentralt i Lazarus stressteori står begrepet "coping" som oversettes med mestring.

Mestringsstrategier er de handlinger eller indre prosesser som en person setter i gang i et forsøk på å takle ulike stress – situasjoner. Lazarus og Folkman definerer mestring på denne måten: "*We define coping as constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person*" (Lazarus og Folkman, 1984, s.141). Mestring defineres altså som stendig foranderlige kognitive og atferdsmessige innsatser for å håndtere spesifikke eksterne og/eller interne krav som vurderes som tangerende eller overstigende personens ressurser. Ut fra dette kan mestring ses på som et multidimensjonalt fenomen som både er foranderlig og stabilt. Videre innebærer Lazarus oppfatning av mestring flere ting. For det første ser Lazarus på mestring som en prosess, og ikke en egenskap ved personen. Videre skiller han mellom mestring og automatisert tilpasningsadferd, ved å begrense mestring til de krav som tolkes å overskride personens ressurser. Mestringen krever altså mobilisering. I Lazarus oppfatning av mestring inkluderes alt personen gjør eller tenker i forsøket på å takle stress, uavhengig om dette gir et godt eller et dårlig resultat. Slik blir altså Lazarus perspektiv på mestring synonymt med "å leve med" og mestringen kan således også være både adekvat og inadekvat. Andre stressteoretikere ser mestring i forhold til resultat, og da slik at mestring er ensbetydende med vellykket mestring (Thuen, 1997).

Lazarus og Folkman (1984) skiller mellom problemorientert og følelsesorientert mestring. Problemorienterte strategier omfatter alle handlinger som har som mål å gjøre noe konstruktivt med situasjonen en er oppi. Handlingen er således rettet mot å gjøre noe med stresskilden. Emosjonsorienterte strategier har som mål å regulere de følelsesmessige konsekvensene av hendelsen. Uansett hvilken strategi en velger er målet å redusere/dempe eller å helt fjerne stress, og strategien viser seg i de valg en tar. Valg av mestringsstrategier kan føre til aktive og rasjonelle handlinger, kompenseringer, unngåelse, aggressivitet eller passivitet (Lazarus og Folkman, 1984).

Lazarus advarer imidlertid mot å skille problemorienterte – og følelsesorienterte strategier fra hverandre. Det er ikke snakk om enten det ene eller det andre. Ofte bruker vi begge strategier samtidig i en og samme situasjon. I følge Carver, Scheier og Weintraub (1989) blir dette skillet mellom problemorientert – og følelsesorientert mestring på mange måter for enkelt. De har en inndeling av mestring i langt flere alternative kategorier. Blant annet definerer de unngåelsesmestring og sosial støtte - søking som egne mestringsstrategier.

Unngåelsesstrategien er på mange måter kontroversiell, hevder forfatterne. På den ene siden

kan en slik strategi være nyttig for å minimalisere stressoren og dermed lette mestring. På den annen side kan en hevde at unngåelse fører til tilleggsproblemer senere i form av trusselopplevelser dersom stressoren ikke kan ignoreres. Teoriene om mestring viser at det er betydelig variasjon mellom vektlegging av individorientert mestring og mestring utviklet i et sosialt kulturelt fellesskap.

Lazarus hører til den kognitive stresstradisjonen, da han hevder at kilden til stress verken ligger hos individet eller i situasjonen, men er et resultat av det pågående forholdet mellom person og situasjon (Lazarus, 2006). Ulike personfaktorer eller personvariabler har stor betydning både for hva man opplever som stress og hvordan man takler stress - situasjoner. Lazarus og Folkman (1984) deler disse personfaktorene inn i to grupper; 1) Grunnleggende behov og mål (commitments) og 2) Generelle trossystem (beliefs). Commitment definerer Lazarus som varige, stabile mål og verdier. Disse er avgjørende for hva som oppleves som viktig og meningsfylt for personen, og er derfor av sentral betydning for hva som oppleves som trussel, utfordring eller frustrasjon. Hvilke mål og verdier personen legger til grunn har også betydning for de valg mennesker gjør, enten for å opprettholde viktige behov eller verdier, eller for å oppnå noe ønskelig. I skolesammenheng kan mål om tilhørighet, respekt, anerkjennelse og selvrealisering gjerne komme i fare. De fleste elever har behov for å føle at de lykkes og at de blir anerkjent og respektert av andre. I skolen blir gjerne det å lykkes målt i det å mestre og/eller få gode karakterer. Elever som ikke lykkes, kan oppleve at behovet for selvrespekt og anerkjennelse er i fare, og dermed blir de også sårbare. For disse elevene kan ulike prestasjonssituasjoner i skolesammenheng således bli kilde til trusselopplevelser og stress (Thuen, 1997).

Med generelt trossystem (beliefs) menes de forventninger personen har til egen og miljøets evne til å tilfredsstille ulike behov og mål. Således går generelle trossystem både på hvilke forventninger en har for eksempel til støtte eller fiendtlighet i omgivelsene, og på de forventningene personen har til å kunne takle utfordringer i omgivelsene. Her kan en legge til grunn personens generaliserte tanke- og atferdsmønster. Elever kan oppleve en og samme situasjon forskjellig. Her spiller tidligere erfaringer en stor rolle når det gjelder å takle krav og belastninger. Dersom en har opplevd å takle en stressende situasjon på en god måte, vil man sannsynligvis oppleve mindre stress neste gang man kommer i en lignende situasjon. Omvendt vil det være dersom man ikke har klart å takle stresset på en adekvat måte. Det er mange personfaktorer som har betydning for hvordan vi takler stress situasjoner. Spørsmålet

her blir hvilke personfaktorer eller egenskaper som er avgjørende for troen på at en kan takle de krav en møter i ulike situasjoner.

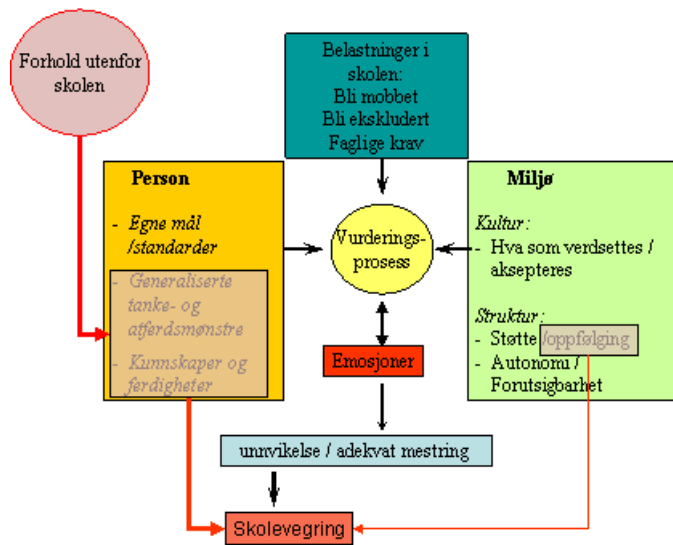
Å oppfatte stress som en interaksjon mellom person og miljø hvor den subjektivt opplevde balansen mellom krav og ressurser står sentralt, innebærer at personen på en eller annen måte tolker situasjonen og hvilken betydning den har. Tolkningsbegrepet står derfor sentralt i Lazarus teori. Lazarus poengterer også at tolkningen er del av en dynamisk prosess og at både person- og situasjonsfaktorer påvirker tolkningen (Lazarus og Folkman, 1984). Hos Lazarus inkluderer slike tolkninger, eller kognitive vurderinger, tre komponenter: Primær tolkning, sekundær tolkning og retolking. Gjennom primær tolkning avgjør personen om noe er relevant, stressende eller medfører noe positivt for han/henne. Stressende vurderinger inkluderer opplevelser av trusler, utfordringer eller skade/tap. Skade/tap refererer til skade som personen allerede har opplevd, trussel til forventede skader eller tap, og utfordring til potensiell vinning, utvikling eller bemestring (ibid). Det viktigste blir altså å bedømme om de krav/ belastninger en møter overskrider de ressursene en kan stille opp med.

I den sekundære tolkningen evaluerer personen sine ressurser og muligheter til å mestre med det han/hun møter, med andre ord hva personen kan gjøre for å minske stresset (ibid). Her vurderes ulike mestringsalternativ og en velger mestringsstrategi.

Retolkingen innebærer at en på bakgrunn av informasjon om mestringsens effektivitet foretar en ny tolkning. Lazarus understreker at alle disse delprosessene står i et gjensidig påvirkningsforhold. Denne måten å se på stress passer godt i forhold til masteroppgavens fokus. Det er lett å tenke seg at når elever som opplever press i form av faglige og sosiale krav, og som setter inn ressurser for å møte presset, ikke lykkes i sine forsøk, vil få svekket selvtillit og motivasjon. Etter hvert vil eleven ha mindre ressurser til å møte presset med. Denne ubalansen mellom krav og ressurser blir stadig større, og dette vil igjen gå utover både mestringsmuligheter og stressreaksjonene.

Effektiviteten av mestringsstrategien varierer i situasjoner og ved personer, men også over tid. Hva som reduserer stresset i en situasjon behøver ikke gjøre det i en annen. Forskjellen i tolkningen og opplevelsen av stressoren vil påvirke valget av mestringsstrategi. Dessuten har personer forskjellige preferanser når det gjelder mestringsstrategier. Å takle stress kan således inkludere både bagatellisering, unngåelse, tolerering og aksept av stress - situasjoner, samt forsøk på å mestre omgivelsene. For elever med skolevegring blir det viktig å forstå hva som genererer adekvat og mindre adekvat mestringsstrategi.

3.2 Faktorer av betydning for skolevegring som unngåelsesmestring



Richard Lazarus har utviklet en modell som gjør det lettere å forstå hva stress og mestring er (Lazarus, 1991, s.210). Jeg velger å ta utgangspunkt i en modell, inspirert av Lazarus (ibid), men som jeg mener er mer spesifikk for skolevegring, og som korresponderer med de temaene jeg tar opp i denne

oppgaven.

Figur 1

I modellen er de faktorer uthevet som frem til i dag ser ut til å være mest vektlagt i forståelsen av årsaker til skolevegring (Fremont, 2003; Lyon og Cotler, 2007; Kearney, 2007). De andre faktorene som presenteres er de forhold jeg tror er viktige tillegg for å forklare skolevegring. Hensikten med min modell er å vise hvordan stress og frustrasjon kan føre til unngåelsesatferd, som i denne oppgaven er skolevegringsatferd. Videre ønsker jeg i modellen å belyse hvordan hver enkelt individ takler stress i forhold til miljøet, og hvilke individuelle subjektive vurderinger som finner sted. I modellen beskrives en prosess der skolerelaterte belastninger fører til en vurderingsprosess. Denne prosessen blir sterkt påvirket av de følelsene som trer i kraft, alt etter om situasjonen føles truende, som en positiv utfordring, eller om den kan føre til et nederlag. Forhold ved både person og miljø vektlegges, i tråd med Lazarus teori, når en skal forklare/forstå hvordan en både opplever og reagerer i gitte stress – situasjoner. Enhver hendelse kan føles som en stressfaktor, og særtrekk både ved person og den aktuelle situasjonen kan ha medvirkende betydning hvorvidt situasjonen blir oppfattet som stressende eller ikke. Oppstår uønsket atferd, i form av skolevegring, må en på bakgrunn av denne modellen forstå dette som samspills- og interaksjonsvansker mellom individet og miljøet.

3.2.1 Personfaktorer av betydning for skolevegring

Forhold ved personen påvirker hva den enkelte person betrakter som stress og videre hvordan stress - situasjonen takles. Noen elever har fra tidlig av utviklet en tendens til å reagere med

angst i stressende situasjoner, og er dermed også mer tilbøyelig til å ville unngå slike stressende situasjoner. Således kan personfaktorer enkelt knyttes til biologiske forhold, og fokuset bli rettet mot individ - forklaringer når det gjelder skolevegring. Likevel er det viktig å understreke at det som oppleves å være i individet kan være skapt av miljøet. Således kan en også tolke individuelle faktorer som konsekvenser av miljøfaktorer.

Elevens motiv, mål og verdier, samt tro på egne ressurser er også personrelaterte. Føler en elev at den har god selvkontroll og tror eleven at han/hun kan mestre de utfordringer en gitt skolesituasjon skaper, kan dette fungere som kompenserende funksjoner, og er også viktige personlige faktorer som kan påvirke hvorvidt en situasjon føles stressende eller ikke (Lazarus og Folkman, 1984).

Lazarus (2006) mener at slike personlige faktorer er viktige i forhold til hvordan vi takler stress, men han fremhever at vi ikke må overdrive betydningen av disse, da det lett kan føre til at vi setter personer i bås.

Egne mål / standarder

Våre motiv, mål og verdier styrer vår oppmerksomhet og bestemmer langt på vei hva vi er sårbare for (ibid). For å forstå elevenes motivasjon for skolen, må vi kjenne til elevenes mål. I skolesammenheng møter elevene daglig mål av både faglig og personlig karakter som de streber etter å nå. Når elever arbeider med skolefag, er de gjerne motiverte for å nå bestemte mål. Slike mål kan være potensielle stressfaktorer dersom eleven ikke klarer å nå opp til egne krav eller forventninger (ibid).

Hva som for den enkelte elev oppleves som viktig og verdsatt i klassemiljøet, kan bli en avgjørende faktor. Målorienteringstenkningen til Nicholls (1983, i Skaalvik og Skaalvik, 1998) gir løsninger på hvordan kulturen i en klasse kan påvirke den enkeltes mål. En snakker da i hovedsak om to typer mål: *oppgaveorienterte* og *prestasjonsorienterte*. Det sentrale er å finne ut hvilke av disse måltypene som dominerer læringsmiljøet.

I et oppgaveorientert miljø er læring et mål i seg selv. Målet er å få økt forståelse, få mer innsikt eller bedre ferdigheter og å lykkes med oppgavene. Dersom fokus er slik, å fremme og belønne alles innsats, vil den enkelte elev lettere føle seg verdsatt, kunne sette seg realistiske

mål og samtidig bygge opp en tro og forventning om å klare sine mål. I et prestasjonsorientert miljø er eleven opptatt av seg selv i lærings situasjonen. Målet er å bli oppfattet som flink, eller i verste fall å unngå å bli oppfattet som dum. For en prestasjonsorientert elev er det viktigere hvordan en blir oppfattet av andre enn hva en lærer (Nicholls 1983, i Skaalvik og Skaalvik, 1998).

Når en elev er oppgaveorientert og målet er å lære mer, blir følelse av kompetanse avhengig av at eleven lærer, forstår og forbedrer seg i forhold til tidligere prestasjoner. Kompetanse blir noe eleven erverver seg gjennom innsats. Innsats blir sett på som noe positivt, og noe som er nødvendig for å utvikle seg. Når den oppgaveorienterte eleven mislykkes, blir han/hun opptatt av hva han/hun kan gjøre bedre neste gang. For en elev som er prestasjonsorientert, blir derimot følelse av kompetanse mer avhengig av hvordan eleven presterer sammenliknet med andre. Eleven blir derfor opptatt av å sammenlikne sine resultater med andres, og han/hun er redd for å falle igjennom i konkurransen. For en prestasjonsorientert elev er målet altså å stadig demonstrere høyere kompetanse enn andre. Eleven er derfor mest villig til å gjøre en innsats når forventningen om å gjøre det bedre enn andre er til stede.

Elevenes målorientering får på denne måten konsekvenser både for deres oppfatning av seg selv og for deres læringsatferd. Den som er høyt prestasjonsorientert blir opptatt av sosial sammenlikning, og følelse av kompetanse blir således avhengig av at en gjør det bedre enn andre. Videre vet en at stor vektlegging på sosial sammenlikning har konsekvenser for elevenes selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 1998). Elever som har faglige problemer kan ikke hevde seg sammenliknet med andre elever. Deres selvoppfatning kan derfor bli særlig truet hvis de er sterkt prestasjonsorientert, og dermed har de også en større sannsynlighet for å føle seg stresset. I et prestasjonsorientert læringsmiljø kan eleven lett oppfatte at det kun er de beste elevene som blir verdsatt. Nødvendigheten av å klare de samme mål som de andre elevene kan således bli gjeldende for den enkelte elev. Dersom en elev med tendenser til skolevegning da ikke klarer å nå opp til disse forventningene, kan det tenkes at han/hun mest sannsynlig velger å bli borte fra skolen.

I skolesammenheng vil det alltid være snakk om nye krav og utfordringer. Den generelle opplevelsen av balanse mellom krav og tilgjengelige ressurser vil avgjøre om eleven lykkes og kan slik få konsekvenser i form av valgt mestringsstrategi. I følge Lazarus vil elevenes motiv, mål og verdier således påvirke deres valg av mestringsstrategi og graden av mestringsinnsats. Elever med tilbøyelighet til skolevegning som ikke klarer å leve opp til egne mål og

forventninger kan velge å unngå situasjonen. På den måten brukes unnvikelsesstrategi som strategi for å unngå stimuli som fremprovoserer negativ affekt for å unnslippe uønskede sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner.

Skal elever lykkes eller forvente å lykkes, kreves det at undervisningen er tilpasset elevene, at elevene har individuelle mål og at kriteriene for mestring er relatert til de mål den enkelte elev har. Blir kravene for høye i forhold til opplevd mestringsmulighet, er sannsynligheten stor for at elevene velger å unngå situasjonen.

Elevens mål og verdier er også avgjørende for hva han/hun betrakter som viktig og meningsfylt og som det er verdt å strebe etter. Situasjoner hvor elevens mål og verdier blir satt på prøve er potensielle stress - situasjoner sier Lazarus. Det vil si at ubehagelige følelser vil oppstå når en vurdering er at en situasjon forhindrer individet i å oppnå et mål. Det er i følge Lazarus et hierarki i personlige mål, og den største negative effekt vil oppstå når det er umulig å oppnå særlig betydningsfulle personlige mål.

Å kontinuerlig jobbe for et oppgaveorientert læringsmiljø kan sies å være svært avgjørende. Viktige virkemidler i denne sammenheng er blant annet tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger, unngå konkurranse, unngå bruk av relative kriterier for mestring samt belønne fremgang og forbedring (Skaalvik og Skaalvik, 1998). Videre ser en også betydningen av å legge vekt på meningsfylte oppgaver og å ta elevene med på avgjørelser. Ut fra dette vektlegges også arbeidet med miljøet i klassen. Skal en arbeide for at elevene skal bli oppgaveorientert, må en samtidig arbeide for å skape et trygt og stabilt sosialt miljø i klassen.

Generaliserte tanke- og atferdsmønstre

Når det kommer til generaliserte tanke- og atferdsmønstre er det troen på egne ressurser som blir det mest sentrale og som jeg derfor velger å vektlegge i denne sammenheng.

Trossystemene påvirker hvordan en person vurderer hva som hender og hva som kommer til å hende, og har derfor innvirkning på en persons vurderingsprosesser (Lazarus og Folkman, 1984).

Elever med, eller tilbøyelighet til, skolevegning viser ofte en innagerende atferd. I følge Nichols og Berg (1970, i Kearney, 2003) har også elever med kronisk skolevegning en mindre positiv selvvurdering og tro på å mestre. Dette har trolig en sammenheng med deres tolkninger og tolkningsmønstre.

Albert Bandura har videreutviklet teorien om personens forventninger om å lykkes, basert på prinsippene fra sosial læringsteori. Han trekker også inn kognitive begreper. For eksempel mener han, i likhet med mange før han, at personens forventninger er sentrale i motivasjonen. Bandura benytter betegnelsen *self – efficacy* som gjerne kan forstås som forventning om å lykkes. Han mener slike forventninger er viktige for hva slags aktiviteter vi vil begi oss inn på, og hvor mye energi vi investerer i gjennomføringen. Har vi liten tro på at vi greier det, blir innsatsen relativt lunken. Jo bedre tro på resultatet, desto mer energi setter vi inn (Bandura, 1977; 1997). I skolesammenheng kan dette ha betydning for elevens tro på at han/hun vil kunne nå de faglige krav og mål som forventet. Dersom kriteriene for mestring ikke blir relatert til de mål og forutsetninger den enkelte elev har, kan det i denne sammenheng føre til stress- og trusselopplevelser og videre til at eleven velger å unngå situasjonen.

Bandura skiller mellom to slags forventninger. For det første forventninger om å klare handlingene som er nødvendige for å nå målet (*efficacy expectations*). En elevs forventning om å klare de nødvendige fagene for å kunne oppfylle drømmen om et fremtidig yrke, er eksempel på slik forventning. For det andre snakker Bandura om forventninger om resultatet som følger av handlingen (*outcome expectations*). I elevens tilfelle vil det være forventning om selve målet, å bli det en ønsker å bli. Det å skille mellom disse to typene av forventninger kan være nyttig, for eksempel når vi skal forklare utdannings- og yrkesvalg. Eleven må først ha tro på at han/hun vil klare utdanningen til yrket. Dernest må han/hun ha tro på at utdanningen vil føre til den jobben eller den posisjonen som en ønsker seg.

Mestringsforventninger har således betydning for hva slags aktiviteter en vil begi seg inn på, og hvor mye energi en investerer i gjennomføringen. Elevens tro og forventning om å takle skolesituasjonen eller ikke blir dermed sentralt.

Kunnskaper og ferdigheter

I lys av den teori som er presentert tidligere i oppgaven kan en hevde at skolevegring oppstår jevnt fordelt over hele det evnemessige spekteret, og at lærevansker og en lav evnemessig fungering derfor ikke nødvendigvis assosieres med større forekomst av skolevegring.

Lærevansker ser derfor ikke ut til å være en sentral utløsende årsak. Svake skoleprestasjoner blir heller antatt som en konsekvens av skolevegring.

For at elever skal lykkes i livet er det ikke tilstrekkelig at de er faglig flinke. De må også fungere godt sosialt. Det kan derfor være nærliggende å tro at det å trene, samt styrke, den sosiale kompetanse blir viktig for elever med tilbøyelighet til skolevegring. For de fleste elever er det trolig slik at den sosiale kompetanse utvikler seg naturlig gjennom aktiviteter og samhandling med andre mennesker. Men for elever med tilbøyelighet til skolevegring er det kanskje ikke slik. Kanskje klarer de ikke i like stor grad som andre å beherske dette samspillet med andre mennesker. Når elevene ikke lykkes med å nå sine sosiale mål kan det skyldes at de mangler ferdigheter, konsentrasjon eller motivasjon, men også at stress, frustrasjon eller angst gjør det vanskelig å lære eller å praktisere ferdigheter. Elevene kan ha problemer med å etablere gode relasjoner både til medelever og lærere noe som igjen kan føre til mindre inkludering i skolemiljøet og en opplevd følelse av å bli mindre ivaretatt i skolen. Det å jobbe kontinuerlig for å styrke elevens sosiale kompetanse blir viktig i dagens skole. Det viser seg at sosialt kompetente barn har en mer positiv oppfatning av seg selv enn barn og unge som viser lavere sosial kompetanse. Videre indikeres det at sosialt kompetente barn også er mer tilbøyelige til å bruke sin kompetanse for å lykkes i motgang og under stress (Ogden, 1995).

I dag ser det ut til å være et sterkt fokus på å jobbe med elevenes sosiale kompetanse. Det stilles blant annet krav i Kunnskapsløftet at sosial kompetanse skal gjennomsyre all opplæring (K-06).

3.2.2 Miljømessige faktorer av betydning for skolevegring

Lazarus mener også at miljøet har stor betydning for utfallet av hvordan en mestrer en stress – situasjon. I følge Lazarus foregår det kontinuerlige vurderingsprosesser mellom individet og miljøet, der individets tolkning av situasjonen står sentralt. Det er antakelig slik at risikoen for at et belastende miljø fører til skolevegring er størst når eleven har en individuell sårbarhet. Blir de miljømessige faktorene av for stor belastning for elever med en slik sårbarhet, er det

også nærliggende å tro at de kan oppleve situasjonen som truende og heller velger å unngå dem.

Skolefaglige aspekter

Fra seks-årsalder og mange år fremover tilbringer barn og unge det meste av tiden sin på skolen. I denne perioden er skolen et viktig sted for læring og et sted hvor den enkelte elev møter både sosiale- og personlige utfordringer. I denne sammenheng spiller skolemiljøet en viktig og kanskje avgjørende rolle, både for elevers læring, men ikke minst for deres trivsel. I skolen er det en kontinuerlig strøm av krav og utfordringer. Eleven skal prestere faglig og sosialt, eleven forventes å gjøre fremføringer, både individuelt og i gruppe, eleven skal prestere på prøver og så videre. Alt dette foregår sammen med en konstant vurdering og evaluering både fra lærere og medelever. Eleven er i skolesammenheng således også svært utsatt for sosial sammenlikning, noe som kan stimulere til konkurranse i skolen. For noen elever er slike faktorer svært stressende, og i lys av Lazarus teori ser en gjerne en opplevd ubalanse mellom krav og tilgjengelige ressurser for disse elevene. Opplever elevene at de står i fare for å tape i slike situasjoner, er det nærliggende å tro at de heller velger å unngå situasjonen.

Hvordan den enkelte elev opplever krav er avhengig av en rekke faktorer. Jeg har tidligere påpekt betydningen av at elevene opplever og forventer at de kan lykkes, at de er oppgaveorienterte og at de hovedsakelig attribuerer sine skoleprestasjoner til innsats og strategi. Videre har jeg påpekt at det er viktig å unngå konkurranse, dempe ned elevenes opptatthet av sosial sammenlikning og unngå at elevens selvverd blir truet i lærings situasjonene. Hvert av disse aspektene påvirkes av graden av tilpassing og differensiering av undervisningen. Greier en for eksempel å styrke elevenes oppgaveorientering, vil dette samtidig øke deres tendens til å attribuere til innsats, redusere sosial sammenlikning og konkurranse og bidra til å unngå at elevenes selvverd blir truet om de skulle gjøre feil (Skaalvik og Skaalvik, 1998). God undervisning fremmer læring ved at det stilles optimale faglige utfordringer som tar høyde for den enkelte elevs faglige nivå og læringspotensial. Når undervisningen foregår i samlet klasse, er tilpasset gjennomsnittet i klassen og alle elevene arbeider med de samme oppgavene, vil faglig svake elever slite med oppgaver som de ikke mestrer (ibid). Samtidig vil mangel på differensiering heller ikke gi

tilstrekkelig utfordring til flinke elever. Dersom elevene gis lite utfordrende oppgaver, får de liten erfaring med at vansker kan overkommes gjennom innsats.

Å skape slike rammer for positive læringsopplevelser for den enkelte elev kan medvirke til å forebygge stress. Videre ved å gi elevene mulighet for medinnflytelse på undervisningens form og innhold og ved å la elevene selv være med å sette mål for sin faglige og personlige utvikling, kan en kanskje bidra til å forebygge stress og samtidig redusere risiko for skolevegring.

Forutsigbarhet og autonomi

Autonomi handler om at individet har en egen påvirkning på livet i et miljø. Personen opptrer i et samspill med miljøet og disse påvirker hverandre gjensidig. Det er ikke de sosiale og kulturelle endringene i seg selv som utløser stress - reaksjoner, men hvorvidt personen føler kontroll over situasjonen. Dersom en elev opplever høye faglige belastninger, kan kanskje disse dempes hos eleven dersom eleven har en følelse av kontroll og medinnflytelse på lærings situasjonen.

I skolesammenheng blir det således viktig for elevene å få informasjon som gir forutsigbarhet og opplevelse av kontroll. For at elevene skal føle trygghet i lærings situasjonen, må de blant annet vite hva som forventes av dem. Erfaringsmessig vil en manglende følelse av kontroll kunne føre til trusselopplevelser og stress, og hos elever med tilbøyelighet til skolevegring vil dette kunne utløse vegring. Å bli lyttet til og tatt hensyn til, samtidig som en får være med å bestemme, kan gi en opplevelse av kontroll og samtidig en opplevelse av å ha påvirkningskraft. Det å oppleve at miljøet er forutsigbart, at en vet hva som møter en, vet at lærer legger til rette for en og at lærer har kontroll på situasjonen i klasserommet gir således en mindre sannsynlighet for å generere usikkerhet.

Den amerikanske forskeren J. Eccles med kolleger (Eccles, 1996 i Torsheim og Haugland, 2004) understreker viktigheten av at skolemiljøet harmonerer med den enkeltes utviklingsfase. Gunstige effekter oppstår når miljøet er tilpasset den enkelte elevs behov for autonomi, tilhørighet og egenaktivitet. I en kritisk gjennomgang av litteraturen finner hun at skolen i liten grad greier å tilpasse seg de sosiale og emosjonelle endringene som ungdom går igjennom. Til tross for at modning har gjort ungdom i stand til å gjøre egne valg, viser det seg

at undervisning på ungdomstrinnet gir relativt mindre mulighet for medbestemmelse, mindre grad av valgfrihet og mindre støttende elev/ lærer kommunikasjon, sammenlignet med barnetrinnet. Nyere studier kan tyde på at dette også har gyldighet i Norge. I en studie av 5026 skoleelever fra 288 skoleklasser fant man en klar tendens til at nivået av skolerelatert stress økte sterkt fra 6. til 10. klasse, samtidig som nivået av lærerstøtte ble betydelig lavere ved disse klassetrinnene (Torsheim og Haugland, 2004).

Sosial støtte og oppfølging

I følge forfatterne Thambirajah, Grandison & De-Hayes (2008) er mobbing fra jevnaldrende den vanligste skolefaktoren som bidrar til skolevegringsatferd. Det mest destruktive aspektet ved mobbingen er at det bidrar til å ødelegge for en positiv selvutvikling hos barnet eller ungdommen. Mobbing kan foregå på en rekke ulike måter og kan skje både verbalt og fysisk (ibid). De fleste mobbeofre lider i stillhet og er motvillige til å snakke om det som skjer. En slik målbevisst destruktiv manipulasjon fra mobbernes side kan føre til at den som mobbes gradvis isoleres fra det sosiale miljøet blant jevnaldrende. Slike sosiale belastninger som mobbing må sies å være kan således være en faktor som skremmer barnet/ungdommen bort fra skolen da skolehverdagen kan føles både truende og stressende for eleven.

Ystgaard har kartlagt den psykiske helse blant skole-ungdom i 16-17 års alder med henblikk på den psykiske helse og psykososiale forhold (Ystgaard, 1993). Hun fant at den psykiske helse varierte klart i forhold til opplevde livsbelastninger, men også i forhold til sosial støtte. Blant de forhold som virket mest belastende var i prioritert rekkefølge: Faglige problemer, press fra omgivelsene for å lykkes, stort arbeidspress på skolen, økonomiske problemer, problemer i forhold til foreldre, bekymringer i forhold til seksualitet, problemer i forhold til venner og problemer i forhold til lærere. Både sosial støtte fra familie, venner og klassen hadde hver for seg en positiv effekt på den psykiske helse, og spesielt hos de som rapporterte om mange belastninger. Det så altså ut til at sosial støtte hadde en beskyttende effekt. En generell konklusjon på denne undersøkelsen var at en skole med økende prestasjonspress og avtakende sosiale støtte vil bidra til øket hyppighet av psykiske helseproblemer. Man ser her hvordan visse typer skolemiljø kan bidra til økte helseproblemer som igjen kan utløse vegring hos noen elever.

Innen psykologisk og pedagogisk forskning har tradisjonelt den enkeltes opplevelse av skolemiljøet vært det dominerende perspektivet. I tråd med dette finner vi stor variasjon i hvordan elever opplever krav, medbestemmelse og støtte (Torsheim og Haugland, 2004). Innen en og samme klasse og skole vil elevene ha ulike opplevelser av hvordan miljøet er. Noen vil oppleve sine lærere og medeleverer som støttende, mens andre vil oppleve de samme medelevene og lærerne som lite støttende. Til tross for at elever omgir seg med de samme lærerne, de samme elevene og delvis også de samme kravene, er det viktig å holde fast ved det unike i den enkeltes opplevelse av miljøet (ibid).

Den sosiale støtten er av stor betydning for hvordan en person tilpasses omgivelsene. Lazarus (2006) viser oss ulike typer av sosial støtte, fra direkte inkludering i et sosialt fellesskap til sosial støtte som buffer mot stress. Den sosiale støtte kan for elever med skolevegringsatferd fungere som en ressurs for adekvat mestring av stress og på denne måten samtidig forhindre unngåelsesmestring i form av skolevegring. Det viktige her blir at personen er villig til å ta i mot den sosiale støtten og utnytte denne på en god måte. Klarer en dette vil en kanskje kunne håndtere stress bedre, yte mer og dette vil mest sannsynlig kunne gi positiv effekt på emosjoner og atferd.

Robert C. Pianta fremhever i sin bok, *Enhancing relationships between children and teachers* (2000), hvor viktig det er med gode relasjoner mellom barn og voksne. Slike relasjoner spiller en stor rolle i utviklingen av ulike kunnskaper gjennom skolegangen og for barns tilpasning i en gitt kontekst (Pianta, 2000). Tanken er at gode relasjoner bidrar med ressurser for å overvinne risiko.

Gjennom barns interaksjon med voksne i forskjellige sammenhenger, utvikler barn ulike egenskaper til å gå løs på oppgaver på en organisert og tillitsfull måte. De lærer å søke hjelp dersom de trenger det og å bruke hjelpen på en riktig måte.

Hvordan relasjonen mellom lærer og elev fungerer i praksis påvirker slik hvordan det vil gå med barnet på skolen med tanke på tilpasning, relasjoner til jevnaldrende og skoleresultater. I følge Pianta (2000) har denne betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev ikke vært godt nok integrert i teoriene. Dette området har vært forsømt i følge forfatteren og har således resultert i at lærere ikke har hatt tilgang til å skjønne betydningen relasjoner kan ha i skolegangen.

Skolerelaterte krav har stor relevans for fremtidig velvære. Det å prestere godt på skolen blir sosialt verdsatt og er en viktig forutsetning for å kunne gjøre frie valg senere i livet. Men i følge Lazarus og Folkman (1984) har slike høyrelevante krav stort potensial for å skape stress. Gjennom skolehverdagen kan elever tilfredsstillende både behovet for sosial tilhørighet, virkefrang og autonomi. Skolemiljøet kan bidra til personlig vekst og utvikling, men også bidra til frustrasjon og en negativ utvikling. For noen elever kjennetegnes ofte skolehverdagen med en ubalanse mellom krav og ressurser da de særlig blir møtt med krav som ikke er tilpasset egne evner. Noen av disse elevene opplever også lite støtte fra lærer og medelever. Å øke det relasjonelle båndet mellom lærere og elever kan kunne bidra til å forbedre relasjoner og skolesuksess, spesielt i forhold til elever med tilbøyelighet til å utebli fra skolen. For mange av disse elevene vil ideen om at voksne kan være ubetinget anerkjennende, trygge, til å stole på, konsekvente og tilgjengelige være en avgjørende betydning i en kanskje vanskelig og stressende skolehverdag (Pianta, 2000). At en lærer viser en slik oppriktig omsorg for sine elever kan bety mye for elever som har mye fravær. Det å følge opp elever som sliter kan være svært avgjørende for å forhindre lengre fravær. Å være nøye med fraværregistrering og oppfølging ved eventuelt fravær kan slik bidra til at eleven kommer raskere tilbake til skolen.

Når en skal danne seg et bilde av hvordan skolemiljøet påvirker den psykiske helsen til ungdom, er det nødvendig å trekke inn flere perspektiver. Med bakgrunn i Lazarus transaksjonelle stress – teori kan skolemiljøet bidra til å skape psykiske problemer når det er en ubalanse mellom de krav skoleungdom møter og de ressursene de har til rådighet for å mestre kravene (Torsheim og Haugland, 2004). Støtte fra læreren kan således tenkes å virke positivt på flere måter; ved å forebygge at stress oppstår, ved å hindre de negative effektene av stress og ved å påvirke hvordan eleven opplever ulike stressende situasjoner. I skolen kan sosial støtte i form av relasjoner således fungere som en buffer som virker om en får høy grad av belastning i form av både faglig og sosial karakter. Ut fra disse forhold kan en elev som opplever et stort misforhold mellom de kravene som blir stilt på skolen og de evnene hun eller han har, kunne unngå en negativ stressopplevelse om hun eller han opplever støtte fra læreren. Eleven vil kanskje, dersom en opplever støtte fra læreren, kunne ta i bruk en mer adekvat mestringsstrategi når eleven opplever belastninger. Dette innebærer at høye faglige krav ikke behøver å være uheldig dersom de følgelig møtes med tilstrekkelige ressurser. Men slike krav blir derimot truende dersom støttenivået ikke balanserer. I skolehverdagen er det derfor nødvendig at vanskelige oppgaver blir møtt med økt støtte og hjelp fra lærer, slik at eleven opplever høyere grad av kontroll over kravene og opplever en lavere grad av stress (ibid).

Når elevene har positive opplevelser av lærere i form av gode og trygge relasjoner, er det mindre sannsynlig at de vil slutte på skolen og engasjere seg i mindre lønnsom atferd, men mer sannsynlig at det vil gå dem godt både skolefaglig og sosialt (Pianta, 2000).

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for de vitenskapsteoretiske perspektiver min oppgave bygger på. Deretter vil jeg gjøre rede for hvorfor og hvordan jeg har brukt kvalitativ forskning som metode i denne oppgaven. Til slutt vil jeg redegjøre for forskningsetiske problemstillinger og vurdere forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, samt forklare hvordan datamaterialet vil bli analysert.

4.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Vitenskapsteoretikere har vært uenige om hvordan kunnskap kan oppnås, og ulike perspektiver er blitt formulert. Et dominerende perspektiv har vært representert av den *positivistiske* tradisjonen, med dennes ekstreme vektlegging av direkte observasjoner og neglisjeringen av ikke – observerbare ”enheter” (Lund og Haugen, 2006). Denne tradisjonen ble imidlertid forkastet for flere tiår siden som referanseramme for forskning, og den kan derfor betraktes som historisk (ibid). Moderne samfunnsforskning kan anses som basert på *kritisk realisme*. Dette innebærer at det som studeres ikke er fullstendig konstruert av forskeren, men korresponderer med *reelle* fenomener. Denne korrespondansen er imidlertid ikke perfekt, og vi må følgelig innta en *kritisk* holdning til våre observasjoner og tolkningene av dem. I henhold til kritisk realisme er derfor vitenskapelig kunnskap delvis konstruert og ikke direkte kopier av virkeligheter (ibid).

En kvalitativ forskningstilnærming vektlegger gjerne en fortolkende tilnærming til datamaterialet. Det bygger på at mennesker skaper og konstruerer sin sosiale virkelighet, og gir således mening til egne erfaringer (Dalen, 2004). Informantenes opplevelsesverden står slik sentralt, og kvalitativ data (tekst) danner her basis for undersøkelsen (ibid). En slik tilnærming bygger på tanker fra fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori (ibid).

Min empiriske tilnærming er i hovedsak inspirert av fenomenologien, da jeg har et relativt klart teoretisk utgangspunkt. Videre vil jeg ikke legge særlig stor vekt på fortolkninger av informantenes utsagn, men mer forsøke å finne fellestrekk i det informanten forteller. Jeg vil i fortsettelsen ta kort for meg hva som kjennetegner denne retningen av vitenskapsteorien.

”Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?” (Spradley, 1979, s. 34).

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og denne tilnærmingen forsøker slik å forstå fenomenet fra informantens ståsted (Thagaard, 2002). Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på denne måten på personens livsverden. Det er åpent for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsenes sentrale betydninger (Kvale, 2002). En fenomenologisk tilnærming fører således til at interessen sentreres rundt fenomenverdenen slik informanten opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Det mest sentrale innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av de studerendes perspektiv, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem. Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale, 2002).

Slik som en biografi beskriver livet til én person vil en fenomenologisk studie innebære å beskrive oppfatningen til flere personers opplevde verden omkring et fenomen (Creswell, 1998). Fenomenologi er studiet av fenomener og hvordan de fremtrer for oss fra et førstepersonsperspektiv. I moderne tid referer begrepet oftest til Edmund Husserls filosofi og metode, hvor det primære studieobjektet er bevisstheten og strukturer i denne (ibid).

I forskningssammenheng og også i denne sammenheng er det sentralt å trekke frem et viktig begrep som forståelseshorisont. All forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont (Wormnæs, 1996, i Dalen, 2004). Denne omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres (ibid). I møtet med intervjuinformantene og med det innsamlede materialet vil forskeren alltid stille med en slik førforståelse. Det sentrale, men også utfordrende i denne sammenheng blir å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser. Husserl trekker også frem nødvendigheten av at en som forsker setter til side det en måtte ha av forhåndsantakelser, nettopp for å kunne bringe frem den enkeltes forståelse og forklaring av fenomenet (Creswell, 1998).

I denne oppgaven skal jeg som forsker altså ikke fortolke den informasjonen som innhentes, men forsøke å forstå intervjupersonens utsagn og beretninger om aktuelle hendelser og opplevelser med minimal inkludering av min egen førforståelse.

4.2 Kvalitativt forskningsintervju som metode

”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?” (Kvale, 2002, s.17). Å samtale er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte sier Kvale (2002). Mennesker snakker med hverandre – de interagerer, stiller spørsmål og besvarer spørsmål. Gjennom slik konversasjon lærer vi dermed andre å kjenne – vi lærer om deres erfaringer, følelser og håp, og om den verden de lever i. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (ibid). Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men er en faglig konversasjon (ibid).

Det aller første en bør spørre seg når en overveier hvilken metode en skal bruke er hvilken metode som tjener saken best (Fog, 2004). En må således avveie både problemstilling og formål med å gå inn i studien. Dersom en er interessert i hvordan individer forholder seg til sin omverden og hva den betyr for dem, så er det få og intensive intervju som best vil kunne gi en det en ønsker (ibid).

Hovedmålet med mastergradsprosjektet er å finne frem til i hvilken grad elevene mener faktorer i skolen kan knyttes til skolevegringen, og slik rette fokuset mot skolerelaterte faktorerets betydning for skolevegring, gitt gjennom et elevperspektiv. Jeg finner det derfor sentralt å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode. Dalen (2004) poengterer at formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Videre sier hun at det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. Da fenomenet skolevegring er et slikt komplekst begrep vil det være svært sentralt å bringe frem de unges stemme for å lettere kunne forstå deres situasjon.

Men det å få en slik innsikt i andre menneskers liv stiller videre krav til meg som forsker. Det er nødvendig i denne sammenheng å ta stilling til to spørsmål; er jeg *egnet* til og *ønsker* jeg å gå inn i en slik kontakt med et fremmed menneske for en kort tid? (Fog, 2004). Det er åpenbart forskjell på folks evne til å komme i kontakt med andre mennesker, sier Fog, og en skal være klar over de krav som stilles til det å være intervjuer. Videre må en ønske å gå inn i en prosess som i prisnippet er uforutsigelig og som kan vekke uforutsette følelser hos en selv.

For min egen del er jeg både nysgjerrig på og oppriktig interessert i ungdom og å lære dem å kjenne. Jeg liker å være i kontakt med dem og mener selv jeg er en god samtalepartner og lytter da jeg kan vise både oppmerksomhet og forståelse. For meg ble det naturlig at metodevalget falt på det kvalitative forskningsintervju i dette prosjektet.

4.2.1 Intervjuguiden

Et kvalitativt intervju kan utformes på ulike måter. Den ene ytterligheten preges av lite struktur, og kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd. Den andre ytterligheten har et relativt strukturert opplegg. Spørsmålene er utformet på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er i stor utstrekning fastlagt (Thagaard, 2002). Jeg har valgt et slikt semistrukturert forskningsintervju, som fokuserer på den intervjuedes opplevelse av et emne. Jeg starter med en åpen tilnærming, men følger opp med de ferdig utformede spørsmålene dersom informanten ikke selv berører disse. Det kvalitative aspektet ved denne fremgangsmåten er at informanten står fritt til å utforme svarene sine, og gjennom svarene kan han eller hun presentere kriterier for hvordan vedkommende forstår sin situasjon. Fordelen med en strukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, fordi alle informantene har svart på de samme temaene (ibid). Intervjumetoden er således inspirert av fenomenologisk filosofi, som er basert på en deskriptiv studie av informantens bevissthet.

Spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet med bakgrunn i oppgavens teoretiske ramme, der forhold knyttet til Lazarus stress – teori, Piantas teori om relasjoner, og faktorer knyttet til skolevegringsfenomenet er sentrale. I lys av Lazarus transaksjonelle teori om mestring, der forhold ved både person og miljø vektlegges, har jeg valgt å formulere spørsmål som både har vært rettet mot individuelle faktorer og faktorer ved miljøet.

Under utarbeidelse av intervjuguiden ble det for meg svært viktig å finne en best mulig rekkefølge på spørsmålene. Siden det i denne sammenheng handler om til dels personlige aspekter som igjen krever fortrolighet for at informantene skal åpne seg, blir trolig rekkefølgen av spørsmålene også avgjørende for hvordan intervjuet forløper. Jeg så det derfor som en fordel å starte med nøytrale emner som det er lett å svare på, for deretter gradvis å komme inn på mer emosjonelt ladede emner og avslutte med nøytrale temaer. Derved får også intervjuet et preg av en stigning mot et høyere emosjonelt nivå, som nedtones mot slutten

(ibid). Denne måten å bygge opp spørsmålene på er basert på traktteknikken (Ringdal, 2007). Først stilles altså generelle spørsmål, deretter mer spesifikke.

4.2.2 Utvalget bestemmes

Valg av informanter er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Hvem skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier skal de velges ut? Mitt utgangspunkt ble at antallet informanter ikke kunne være for stort, da både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess. Samtidig var det også viktig at intervjumaterialet jeg satt igjen med skulle være av et slikt omfang som kunne gi tilstrekkelig grunnlag for gode beskrivelser.

Utvalgskriterier

Informantene i denne masteroppgaven er ungdom i alderen 15-17 år, som har erfaring med skolevegning. Begrunnelsen for dette valget har både strategiske og etiske forklaringer. Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2002). Kriteriene for utvalget i min oppgave var at disse elevene skulle ha personlig erfaring med vegring mot å gå på skolen eller å bli der hele dagen. Fraværet må også være, eller ha vært, av et slikt omfang at det oppfattes som et problem for ungdommen selv, foreldre og skolen. Videre var det et kriterium at ungdommen holdt seg hjemme når de var borte fra skolen, og at foreldrene kjente til at de var borte.

Den etiske forklaringen er grunnet i at eldre ungdommer trolig er mer tilbøyelige til å avgjøre om de er i stand til å delta på et slikt intervju, og trolig også bedre inneforstått med hva en slik deltakelse innebærer av personlig involvering. Samtidig vil også eldre elever være i bedre stand til å kunne gi et reflektert og nyansert bilde av sin egen situasjon.

Grunnen til at jeg har inkludert både gutter og jenter i denne studien er både av etisk og teoretisk karakter. I forskningssammenheng råder det et sentralt etisk prinsipp om at begge kjønn i utgangspunktet skal inkluderes i studien. Jeg fant ingen grunn til å vike fra dette prinsippet i denne sammenheng. Skolevegning forekommer stort sett likt mellom gutter og jenter. Videre kan det også være både hensiktsmessig og interessant å inkludere begge målgruppene da det kan bli viktig å få belyst hvordan ulike kjønn opplever samme situasjon.

Jeg så det også nødvendig å inkludere begge kjønn da jeg ønsker å studere opplevelsen av skolevegring generelt blant ungdom. Forhåpentlig vil dette også kunne bidra til å fange opp flere nyanser og belyse mangfoldet rundt skolevegringsproblematikken.

Rekruttering

Jeg ønsket i denne studien å komme i kontakt med ungdom som har erfaring med skolevegring. Samtidig var det viktig å ikke inkludere ungdom som kan få ytterligere problemer ved å gjennomføre intervju. For å unngå dette ville jeg i rekrutteringsarbeidet benytte meg av personer som kjenner ungdommen godt og som videre visste hvem som kunne bidra med informasjon i denne studien uten at dette ville påføre ungdommen ytterligere psykisk belastning. Jeg kontaktet derfor personer som til daglig jobber med elever med skolevegringsproblematikk. Disse personene ønsket å være behjelpelige med å rekruttere ungdom til denne studien. Jeg utformet et informasjonsskriv med utfyllende informasjon om studien som en så kunne gi til de tenkte informantene. På elevenes informasjonsskriv var det også en samtykkeerklæring, der elevene, samt deres foresatte, ble bedt om å bekrefte at de var villig til å være med på undersøkelsen og at jeg kunne kontakte dem for å avtale intervju. Etersom dette gjelder elever 15 år og eldre, var det ikke nødvendig med foresattes samtykke, men jeg valgte likevel å hente inn samtykke fra foreldre i tillegg, da disse elevene er i en slik spesiell situasjon. Det kom også tydelig frem i informasjonsskrivet at de sto helt fritt til å velge om de ville delta og at de, dersom de ønsket det, hadde anledning til å trekke seg underveis, uten å måtte grunngi dette noe videre.

Utvalg

Det var i alt 6 elever som ble spurt om å delta, og av disse var det kun 1 som ikke ville være med. Utvalget ble til slutt bestående av 3 jenter og 2 gutter som alle har erfaring med skolevegring. En av informantene går i dag i vanlig skole, mens de andre får et tilrettelagt skoletilbud utenfor sin hjemmeskole. Noen av informantene er elever ved samme skole. Per i dag møter alle elevene på skolen daglig.

Rekrutteringen av informanter gikk veldig bra. Jeg kom raskt i kontakt med informantene med god hjelp fra mine rekrutteringspersoner som tok førstehåndskontakt.

4.2.3 Datainnsamling

Før jeg gikk i gang med de ”virkelige” intervjuene fant jeg det viktig og nødvendig å foreta et prøveintervju med en skoleelev i samme alder som mine informanter. Jeg kontaktet en jente jeg selv kjenner som går på ungdomsskole. Denne jenten har ikke erfaring med skolevegring. Hensikten med dette prøveintervjuet var å teste ut spørsmålene i intervjuguiden. Etter prøveintervjuet ble det nødvendig å foreta noen enkle justeringer på spørsmål som viste seg litt vanskelige å forstå. Jeg foretok også to andre prøveintervju med to voksne personer for å teste ut og bli fortrolig med det tekniske utstyret. Disse prøveintervjuene bidro også til god trening for meg i intervjurollen.

Jeg bestemte meg for å ha lik oppstart med alle informantene. Der fikk jeg fortalt litt om meg selv og at hensikten med disse intervjuene var å vinne mer kunnskap om fenomenet skolevegring. På denne måten ble informantene kanskje tryggere på meg, og det ble skapt en mer avslappende atmosfære før selve intervjuet startet. Jeg forklarte også grunnen til at jeg benyttet båndopptaker under intervjuene, og forsikret dem om konfidensialitet og at båndet ville bli slettet etter transkripsjonene. Informantene ble også gjort oppmerksomme på når jeg startet båndopptakeren.

De to første ”virkelige” intervjuene foregikk ved informantenes skole, på et grupperom, og ble gjennomført med en dags mellomrom. Etter at rekrutteringspersonen hadde tatt førstehåndskontakt med informantene, kontaktet jeg informantene for å avtale hvor og når de ville møtes. Da fikk jeg også anledning til å fortelle litt mer om hensikten med intervjuene og forsikre meg om at de hadde fått den nødvendige informasjonen. Det var informantene selv som bestemte hvor intervjuene skulle foregå. Det gikk greit å få avtalt tid og sted og jeg fikk god hjelp av rekrutteringsperson for å rydde tid i forhold til informantenes timeplaner. Intervjuene hadde en fin struktur og samtalen fløt godt mellom intervjuer og informanter. Begge informantene opplevdes som trygge og reflekterte i intervjusituasjonen og det virket som om informantene syntes det var fint å få dele sine tanker og opplevelser med en utenforstående person. Jeg forholdt meg til intervjuguiden under begge intervjuene og den fungerte svært godt. Jeg stilte en del oppfølgingsspørsmål da jeg følte at informantene kunne komme med enda bedre og utfyllende svar.

Neste intervju ble gjennomført en uke etterpå. Dette intervjuet ble også holdt på elevens hjemmeskole, og eleven bestemte selv tid og sted. Jeg fikk også her god hjelp av rekrutteringsperson til å tilrettelegge i forhold til elevens timeplan.

Før dette intervjuet hadde jeg i mellomtiden fått transkribert de to første intervjuene. Under transkriberingen ble jeg mer bevisst måten å stille oppfølgingsspørsmål på og hvor viktig det er å få informantene til å forklare og utdype det de sier. Jeg oppdaget stadig områder der jeg nok med fordel kunne stilt enda flere spørsmål for å få en enda bedre forståelse av fenomenet. Denne bevisstheten forsøkte jeg å utnytte bedre under det tredje intervjuet, men det viste seg vanskeligere å få utdypende historier fra denne informanten. Informanten svarte kort, men presist, på det som det ble spurt om, men jeg klarte i liten grad å få informanten til å komme med lengre historier.

De to siste intervjuene ble gjennomført dagen etter det tredje. Også disse intervjuene ble gjennomført ved elevenes skoler. Det var også her elevene selv som valgte tid og sted. Elevene var svært imøtekommende, positive og virket svært trygge og reflekterte. Den ene informanten gav uttrykk for at det var kjekt jeg kom for å snakke med ham da han mente det var viktig at informantens historier kom ut.

Da alle intervjuene var ferdig transkribert, satt jeg igjen med 47 dataskrevne sider med tekst som ble utgangspunktet for mitt analysearbeid. Jeg forsøkte først å finne de temaene eller kategoriene som gikk igjen i det informantene hadde fortalt om, for deretter å lete etter fellestrekk i disse temaene. Det var tydelig hvilke tema som var mest relevante når det gjaldt faktorer i skolen. Disse var: *Mangel på støtte fra lærere, mangel på tilpassa opplæring og en opplevelse av skolens passivitet*. I kapittel 5 blir disse temaene videre presentert og resultatene blir belyst i form av utsagn fra informantene knyttet til disse temaene.

4.3 Forskningsetiske problemstillinger

For å ivareta kvaliteten i forskningen og verne om involverte personer, er det utarbeidet en rekke lover, normer og retningslinjer som en som forsker må forholde seg til. Blant annet gjelder dette krav om informert og fritt samtykke, krav om konfidensialitet og krav om å unngå skade og alvorlige belastninger (NESH, 2006).

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens *informerte samtykke*. Reglene sier at: ”Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem” (NESH, 2006). Dette prinsippet er basert på respekten for individets råderett over eget liv, og kontroll med de opplysninger om seg selv som deles med andre (Thagaard, 2002). Følgelig har informanten krav på å få kjennskap til formålet med undersøkelsen og hovedtrekkene i prosjektet. Basert på dette utformet jeg et informasjonsskriv der det kom klart frem hva denne undersøkelsen handler om og hva det innebærer å delta. På denne måten kunne informanten vurdere fordeler og ulemper med å delta før hun eller han gav sitt samtykke. I informasjonsskrivet ble det også gjort klart at en når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. I tillegg ble det informert om at elever som ikke ønsket å delta, selv om foresatte hadde samtykket, ikke ville bli inkludert i studien. Dette for å unngå at elever skulle føle seg presset til å være med av foresatte.

Det er imidlertid spesielle utfordringer knyttet til informert samtykke i kvalitativ forskning da det er begrensninger knyttet til hvor mye informasjon forskeren kan gi (ibid). For det første kan for detaljert informasjon påvirke informantenes atferd, for det andre er det begrenset hvor mye informasjon forskeren kan gi om hvordan prosjektet vil utvikle seg. Den fleksibiliteten som preger kvalitative studier, innebærer at undersøkelsesopplegget kan bli endret underveis. Jeg mener at den informasjon som var nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av studien, av følgene av å delta i prosjektet og av hensikten med studien ble gitt i tilstrekkelig grad til mine informanter.

Et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. *Prinsippet om konfidensialitet* innebærer at: ”De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres” (NESH, 2006). Forskeren må derfor være omhyggelig med å behandle informasjon fra forskningsprosjektet på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult (Thagaard, 2002).

For å sikre konfidensialitet ble alle personlige opplysninger anonymisert når resultatene av undersøkelsen ble presentert. Videre ble lydopptakene som var gjort under intervjuet slettet umiddelbart etter at samtalene var over og opptakene ferdig transkribert.

Samtykkeerklæringene som ble innhentet av informanter og foresatte ble oppbevart nedlåst i et arkivskap. Disse ble oppbevart der til intervjuene var over og ferdig transkribert.

Samtykkeerklæringene ble deretter makulert.

De transkriberte intervjuene inneholder ingen navn på personer, og har heller ingen andre opplysninger som kan føre til at noen utenforstående kan identifisere informantene. Andre opplysninger om informantene ble ikke gitt, og jeg har således kun informasjon gitt av elevene under intervjuene.

Et tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til *de konsekvensene forskningen kan ha* for deltakerne. Det fremheves at: "Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskere skal respektere de utforskede personers integritet, frihet og medbestemmelse. Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger" (NESH, 2006). Dette innebar at jeg måtte tenke gjennom de konsekvenser som undersøkelsen kunne ha for informantene. For å imøtekomme kravet om at informantene ikke skulle utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger, benyttet jeg som nevnt personer i rekrutteringsprosessen som kjente elevene godt. Hensikten med dette var nettopp å unngå inkluderingen av elever som ikke kunne takle en slik intervjusituasjon.

Studier av hvordan deltakere opplever å delta i forskning viser at de som oftest synes det er en positiv opplevelse (Josselson, 1996, i Thagaard, 2002). Erfaringer fra intervjuundersøkelser viser at informantene stort sett synes det er interessant og lærerikt å bli intervjuet (Thagaard, 2002). Det å fortelle om seg selv til en interessert lytter kan bidra til at informanten får mer innsikt i sin egen situasjon. Jeg håper således at mine informanter kan få muligheten til å utvikle en ny forståelse for sin situasjon nettopp ved å delta i et forskningsprosjekt som skjer innenfor en ansvarlig kontekst.

4.3.1 Barn som informanter

Å inkludere barn som informanter stiller forskeren overfor noen spesielle utfordringer (Dalen, 2004). Særlig blir den sosiale relasjonen mellom voksen og barn i en intervjusituasjon noe annerledes enn mellom to voksne. Det er spesielt viktig i intervjuer med barn at voksne opptrer som formelle intervjuere. Mange forskere har fremhevet at nettopp ved å forholde oss formelt til barn som informanter, opplever de å bli tatt på alvor (Gamst og Langballe, 2004; Solberg, 1991; Tiller, 1984, i Dalen, 2004). Fraværet av voksen veiledning og korreksjon til det et barn sier og gjør, blir av mange unge oppfattet positivt. Samtidig kan en risikere under slike åpne samtaler, som intervjuet faktisk er, at informantene går utover sine egentlige grenser og sier mer enn det som var hensikten. Å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse kan således bli en utfordring. Jeg måtte være forberedt på at elevene under intervjuene mest sannsynlig ville fortelle om vanskelige og triste hendelser. Slike personlige fortellinger kan vekke uavklarte følelser overfor svakhet, avhengighet og til det å være annerledes. Når slike følelser vekkes til live, kan de skape uro hos både informanten og intervjueren (ibid).

Nå kan det diskuteres hvorvidt informantene i denne studien, elever i alderen 15-17 år, kan defineres som barn, men det er etter mitt syn viktige forhold som blir belyst her og som er avgjørende å ha reflektert over før en intervjusituasjon.

4.4 Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Reliabilitet, validitet og generalisering er begreper som har utviklet seg innen kvantitativ forskning som hjelp i motiveringen av kunnskapskrav. I denne sammenheng viser reliabilitet til om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultater, og hvor nøyaktig denne målingen har vært. Validitet går på om en faktisk måler det en vil måle (Ringdal, 2007). Generalisering handler om hvorvidt forskningens funn har en mer generell gyldighet (ibid). Disse begrepene passer dårlig for kvalitativ forskning (Widerberg, 2005). Hensikten er jo ikke her at forskeren skal kunne være utskiftbar (reliabilitet) eller at det er helt bestemt på forhånd hva man skal måle (validitet) (ibid). De kvalitative studiene handler ikke om å måle fenomener og resulterer ikke i tall. Dette er grunnlaget for at Thagaard (2002) foretrekker begrepene troverdighet og bekreftbarhet framfor reliabilitet og validitet, og overførbarhet fremfor generaliserbarhet (Ringdal, 2007). Troverdighet går på om forskningen er utført på en tillitvekkende måte. Her blir det sentralt å kunne reflektere over hvordan datainnsamlingen

har foregått med sikte på å bli bevisst mulige feilkilder. Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten i de tolkninger som gjøres, og om den innsikt prosjektet gir støttes av andre undersøkelser. Overførbarhet går på om resultatene fra undersøkelsen gjelder i andre situasjoner eller andre steder. Således mener Thagaard at begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet fremhever den kvalitative tilnærmingens særpreg. Jeg velger derfor også å benytte disse begrepene i fortsettelsen

4.4.1 Troverdighet

Troverdighet kan knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles (Thagaard, 2002). Innenfor kvalitativ forskning snakker en først og fremst om troverdighet i forhold til selve intervjustadiet, lydopptak, transkripsjonsstadiet og analysestadiet (Kvale, 2002). For meg var det viktig under intervjuene å vise stor grad av åpenhet, samt skape en trygg og god ramme rundt intervjusituasjonen. Ved å forsøke å skape en god relasjon til informanten, der de kunne føler seg trygge i situasjonen, ble også grunnlaget lagt for ikke å risikere å kun få begrenset og overflattisk informasjon. Videre var jeg bevisst på å forsøke å møte informantene med en åpen holdning, og ikke stille ledende spørsmål slik at min egen forforståelse skulle prege hva informantene svarte. Jeg fokuserte på å la informantene fortelle mest mulig fritt, men forholdt meg til intervjuguiden under alle intervjuene. Dette for å få en så lik gjennomgang som mulig, samt at grunnlaget for å kunne sammenlikne resultatene ble bedre. Fog (2004) poengterer i sin bok at en slik detaljert og velstrukturert intervjuguide med spørsmål i "riktig" rekkefølge og progresjon ofte kan være til hinder i forholdet mellom informant og intervjuer. Særlig, understreker hun, da intervjueren kan bli for travelt opptatt med å formulere spørsmålene "riktig", det vil her si slik de er formulert på forhånd, og som de står på listen, og på den måten bli distraheret i kontakten med den andre personen. Dette innebar for meg at jeg måtte lære meg spørsmålene godt og ha god kontroll på intervjuguiden slik at jeg kunne frigjøre meg noe fra denne, og således bruke den som en rettesnor og kontroll på at vi hadde berørt alle spørsmålene underveis.

Disse på forhånd formulerte spørsmålene kan sies å være utformet med bakgrunn i min forforståelse av fenomenet skolevegring, samt av den teori som er blitt presentert i denne oppgaven. Det kan således ikke utelukkes at min forforståelse kan ha vært med på å prege informantenes uttalelser.

Under intervjuene benyttet jeg meg av en båndopptaker. Denne båndopptakeren hadde en liten mikrofon festet ved seg, noe som gav en meget klar og god lyd kvalitet og som igjen gjorde det lett å høre hva informanten svarte. En slik båndopptaker gir imidlertid en dekontekstualisert versjon av intervjuet, hevder Kvale (2002), da den ikke inneholder de visuelle aspektene ved situasjonen, verken omgivelser eller deltakernes ansiktsuttrykk og kroppsspråk.

Transkripsjon er ikke bare en enkel teknisk prosess, men en tolkningsprosess i seg selv, sier Kvale (2002). Intervjuene ble transkribert rett etter at de var gjennomført. Dette for å styrke transkriberingens troverdighet. På denne måten var det lettere for meg å huske de visuelle aspektene ved situasjonen som båndopptakeren ikke fanger opp. Under transkriberingen var jeg opptatt av at det skulle skrives ut så korrekt og ordrett som mulig i forhold til pauser, kroppsspråk, intonasjon og så videre. Dette innebar at jeg måtte lytte gjennom opptakene flere ganger både før, under og etter transkriberingen. All transkriberingen ble foretatt av meg, og jeg hadde også laget et eget transkripsjonssystem som jeg brukte til alle transkriberingene for å forsøke å sikre troverdigheten i dette arbeidet.

4.4.2 Bekreftbarhet

Mens troverdighet er knyttet til fremgangsmåter for utvikling av data, er bekræftbarhet knyttet til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2002). Å vurdere intervjutranskripsjonenes gyldighet er mer komplisert enn å bringe deres pålitelighet, eller her troverdighet, på det rene (Kvale, 2002). Hva som er en korrekt transkripsjon er i følge Kvale (2002) umulig å svare på da det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et mer konstruktivt spørsmål i denne sammenheng vil heller være "Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?" Således er strengt ordrette transkripsjoner nødvendige for at en lingvistisk analyse skal kunne utføres. Å inkludere pauser, gjentakelser og tonefall som jeg har gjort er på den måten relevant for en mest mulig korrekt gjengivelsen av intervjupersonens uttalelser.

Underveis i intervjuene så jeg det også nødvendig å få bekræftelse av informantene om at jeg hadde forstått dem riktig. Jeg stilte da for eksempel spørsmål som: "Har jeg forstått deg riktig når du sier at...", eller: "Når du sier det slik forstår jeg det riktig dersom..." På denne måten fikk også informanten anledning til å korrigere seg selv eller/og min oppfatning av det som ble sagt.

Bekreftbarhet innebærer både at forskeren forholder seg kritisk til egne tolkninger og at prosjektets resultater kan bekreftes av annen forskning. Sistnevnte er i denne sammenheng vanskelig å bevise da det som nevnt tidligere i oppgaven ikke er gjort særlig mange studier på dette feltet.

4.4.3 Overførbarhet

Overførbarhet i kvalitative studier dreier seg om en annen form for overføring enn den som benyttes innenfor den kvantitative forskningen. Istedenfor å basere seg på å trekke konklusjoner om en bestemt populasjon på bakgrunn av representative utvalg og statistiske utregninger, dreier overførbarhet innenfor kvalitativ forskning seg om antakelser om at teorien som utvikles, kan være nyttig i forhold til å forstå lignende personer eller situasjoner. Således er overførbarhet knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner. Overførbarhet kan også knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres (Thagaard, 2002).

Ved kvalitativ forskning har man en unik mulighet til å gå i dybden på et fenomen og få innsikt i hvordan andre mennesker opplever sin virkelighet. Min undersøkelse dreier seg om fem skoleungdommers erfaringer knyttet til skolevegring. Resultatene fra min undersøkelse kan neppe overføres til å skulle gjelde alle ungdommer som sliter med denne type problematikk eller å utelukkende forklare hvilke faktorer i skolen som oppleves som triggere til eller opprettholdere av skolevegring. Undersøkelsen gir et innblikk i hvordan disse ungdommene har opplevd situasjonen, og kan kanskje således være med på å bidra til mer kunnskap omkring dette fenomenet.

4.5 Analyse av datamaterialet

Det første spørsmålet forskeren må ta stilling til når det innsamlede materialet skal analyseres, er hva som skal betraktes som relevante data (Thagaard, 2002). Skal tekstens utforming være i fokus – eller skal analysene knyttes til innholdet i teksten? Analyser av kvalitative data er en fortløpende prosess, som kan knyttes til de beslutninger forskeren foretar i løpet av

datainnsamlingen. De valgene forskeren tar, kan betegnes for analytiske valg, i den forstand at de kan knyttes til den forståelsen forskeren utvikler i løpet av arbeidet (ibid).

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet har vært skildret som beskrivelsen og tolkningen av temaer i intervjupersonens livsverden (Kvale, 2002). Det er således et kontinuum mellom beskrivelse og tolkning. Kvale (2002) gir en oversikt over de fem viktigste analysemetodene. Disse er: *Meningsfortetting, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningstolkning og meningsgenerering gjennom ad hoc – metoder*. Mitt analysearbeid kan sies å være inspirert av sistnevnte metode, meningsgenerering gjennom ad hoc – metoder, da jeg har benyttet meg av både meningskategorisering og en temasentrert tilnærming.

I tidlige faser av analysen kan det være hensiktsmessig å utarbeide en sammenfatning av informasjon om de viktigste temaene i materialet. Sammenfatningen av materialet om ulike temaer kan bidra til at meningsinnholdet i teksten konsentreres slik at den opprinnelige teksten forkortes (Thagaard, 2002). En sammenfatning av materialet som gjør tekstens meningsinnhold eksplisitt, kalles fortetting av mening (Kvale, 2002). Sammenfatning av mening kan også knyttes til en fenomenologisk tilnærming, fordi analyseprosessen er orientert mot tekstens betydningsinnhold. Det vil si at teksten fortolkes på en måte som er minst mulig preget av forskerens forutinntatthet.

En slik meningskategorisering, eller fortetting av mening, medførte således at intervjuene ble kodet i kategorier eller temaer med begreper som indikerte innholdet i kategoriene. På denne måten forsøkte jeg å dele opp tekstene og knytte an til begreper som gav en beskrivelse av tekstenes innhold. Jeg gikk igjennom de transkriberte intervjuene, ett for ett, og markerte kategoriene med stikkord som sammenfattet det som ble beskrevet i de enkelte avsnittene. På denne måten ble det lettere å identifisere sentrale temaer og mønstre i materialet mitt. Jeg benyttet meg av ulike fargekoder for å skille de ulike temaene. De begrepene som ble benyttet som kodeord var nært knyttet til det teoretiske bakteppet for oppgaven. Dette var ikke bevisst fra starten, men det ble tydelig for meg underveis i analysearbeidet at dette var de mest sentrale temaene som gikk igjen i informantenes beretninger.

Etter å ha kodet alle intervjuene begynte jeg altså å sammenlikne informasjonen fra alle informantene om hvert tema. Ved å sammenlikne informasjonen fra informantene gav det meg en mer dyptgående forståelse av hvert enkelt tema. Det er disse temasentrerte

tilnærmingene jeg ønsker å belyse i neste kapittel, ved å presentere utsnitt fra det informantene har svart.

Innvendinger mot at kvalitative analyser ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, er først og fremst rettet mot temasentrerte tilnærminger (Thagaard, 2002). Dette forklares ved at når utsnitt av tekster fra ulike informanter sammenlignes, løsrives tekstbitene fra sin opprinnelige sammenheng. For at jeg skulle ivareta et mer helhetlig perspektiv ble det svært viktig at informasjonen fra hver enkelt informant ble satt inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten faktisk var en del av. Dette mener jeg å ha oppfylt ved at jeg har knyttet utdragene opp mot de temaene som informanten snakket om.

Med utgangspunkt i kategoriene som framkom i kodingsprosessen vil jeg i neste kapittel presentere noen av informantenes beskrivelser, slik de ble formidlet under intervjuene. Forhåpentligvis vil det resultere i gode beskrivelser som gir nye, overbevisende kunnskaper og åpner for nye horisonter og forståelsesmåter av fenomenet skolevegring.

5. Presentasjon og drøfting av resultater

Utgangspunktet for min studie var å undersøke i hvilken grad skolerelaterte faktorer har betydning for skolevegringen og i så tilfelle hvilke faktorer i skolen elevene selv mener kan være påvirkende faktorer eller årsaker til skolevegringen. Jeg vil i dette kapitlet presentere resultatene fra min undersøkelse. Resultatene vil bli presentert ved at jeg tar utgangspunkt i de ulike kategoriene jeg kom fram til gjennom analyseprosessen og illustrerer resultatene med eksempler på direkte sitater fra informantenes uttalelser. Således blir det informantenes subjektive oppfatninger og perspektiv som kommer til uttrykk i denne resultatdelen.

Jeg har valgt å gi mine informanter fiktive navn. Dette for å gjøre presentasjonen mer leservennlig og virkelig. Informantene har fått de fiktive navnene: Krister, Mona, Silje, Vera og Simen.

5.1 Beskrivelse av seg selv

Den typiske profilen til skolevegreren kan i følge litteraturen beskrives på følgende måte: De tenderer til å være svært introverte og har lav selvsikkerhet og lav selvfølelse. De blir lett overveldet av stress og tenderer til å være engstelige og redde (Thambirajah, Grandison og De-Hayes, 2008).

I de to neste avsnittene beskrives hvordan elevene oppfattet seg selv som person og hvordan de fungerer sosialt og faglig. Alle elevene fikk innledningsvis den samme oppgaven som var å fortelle om seg selv og sine interesser. Det var tydelig at flertallet av elevene hadde problemer med å skulle gi en beskrivelse av seg selv.

Vera svarte:

”Hmm ..vet ikkje ka det e å sei egentlig .. men interesser .. på fritid så e eg egentlig bare hemma og ser på filmer og e med vennene mine og sånn .. og så fekk eg et kamera te jul så eg har det som hobby å ta bilder av og te”

Krister svarte:

”Hmm .. kor ska eg begynna hen?.. det e vanskelig du må gi meg et startpunkt ... eg like pc, kortspill, være med venner, reisa rundt omkring då, men det må jo ver der eg

ikkje har vært før, fly, sykle, rollerblades av og å stå på snowboard .. det e det det e ”

Informantene fortalte først om sine interesser etter at de hadde fått oppfølgingsspørsmål fra meg. Om dette skyldtes nervøsitet i starten eller kan være uttrykk for en personlig stil kan ikke sies med sikkerhet. Likevel vil jeg anta at det mer handler om førstnevnte da elevene etter hvert ikke hadde problemer med å fortelle. Elevene unngikk også å fortelle om seg selv, de gikk raskt over på å fortelle om interesser. Også her kan det være vanskelig å konkludere om det er uttrykk for en usikker person eller om det å snakke om interesser er mindre stressende og mer interessant. Men det var tydelig at elevene ønsket å ha mer konkrete spørsmål å forholde seg til, det var vanskeligere å få elevene i tale ved helt åpne spørsmål.

5.1.1 Sosial fungering

I følge teorien blir gjerne elever med skolevegring også karakterisert som sky og tilbakeholdne, passive og innesluttet (Kearney, 2003). Særlig blir det også fremsatt i teorien at jenter ofte tenderer til umodenhet og til å være svært asosiale (Berg og McGuire, 1971, i Kearney, 2003). Videre hevdes det at de gjerne er sosialt isolert og at de opplever det som vanskelig å omgås med jevnaldrende (Thambirajah, Grandison og De-Hayes, 2008). Ut fra disse perspektivene kan en anta at elevene ikke er særlig aktive på fritiden og kanskje har et begrenset sosialt nettverk. Dette kom ikke særlig godt frem hos mine informanter, da flertallet gav inntrykk av å være svært sosiale utenom skolen og noen også svært engasjerte på fritiden. Krister uttrykte seg på følgende måte, og som kan sies å være karakteristisk også for tre av de andre informantene:

”eg e vel egentlig veldig sosial .. eg e med venner hver dag eg .. någen ganger e me bare någen få mens andre ganger gjerne mer enn 10 stykk sammen .. me finne på møje kjekt samem og me har det løye ... eg har alltid någen å ver samem med hvis eg vil det liksom ..”

Simen derimot er mindre sosial når det kommer til venner:

”.. så veldig mange venner har eg vel ikkje .. faktisk liker eg bedre å bare ver med ein og ein om gangen ..”

Simen er medlem av en idrettsklubb og driver der aktivt med en type sport. Han har mange venner i tilknytning til dette stedet. Han trives godt selv om det også er mange andre medlemmer der som han ikke kjenner:

”det e veldig kjekt der.. på det nivået eg e så e me vel 60 – 70 stykker ..”

Flere av informantene trakk frem betydningen av å ha gode venner i vanskelige situasjoner. I tråd med Lazarus teori var det her klart hvordan den opplevde sosiale støtten fra venner fungerte som en hjelp til å mestre stress og bidro til å minimere de stressutløsende faktorene. Informantene opplyste at de følte seg trygge sammen med sine venner og de mente videre at de kunne stole på vennene sine og kunne være seg selv. Dette ble forklart ved at de hadde hatt de samme vennene over lang tid, noe som medførte at de var nært knyttet til sine venner og dermed lettere kunne dele sorger og gleder med dem.

I teorien blir gjerne ungdom med skolevegring beskrevet som å ha lav selvtillit og et sårbart selvbilde som igjen bidrar til at de blir usikre og utrygge i skolesituasjonen, trekker seg tilbake, blir stille og sier lite og foretrekker å være hjemme fremfor å gå på skolen (Heyne m. fl. 2005; Lysne, 1985). Disse faktorene sies å representere symptomer på skolevegring, men kan ikke sies å være gjenkjennbart hos mine informanter.

Silje uttrykket seg slik:

”På fritiden drive eg med dansing, det e kjekt for då treffe eg masse folk å sånn .. og ellers så e eg alltid med vennene mine .. venner e viktig for meg og me fortelle alt te kverandre .. eg e alltid meg sjøl, prøver ikkje å spilla ein annen enn den eg e .. folk kan jo tro at eg e litt bitchy, men eg e bare meg sjøl”

Det er nødvendig å understreke at mine tolkninger er gjort ut fra intervjusituasjonen med elevene og de forhold som der kom opp, og at dette trolig ikke kan gjenspeile skolesituasjonen. Sitatene synes imidlertid å indikere at informantene ikke har problemer med sosial fungering. I litteraturen til Kearney (2003) understrekes det at det vanligvis er en betydelig angstkomponent i skolevegringen og at denne angstkomponent således er et personlighetstrekk. Jeg finner ikke denne angstkomponenten særlig synlig som et personlighetstrekk hos mine informanter og stiller igjen spørsmålet om det kan være situasjonsspesifikke opplevelser knyttet til skolen som bidrar til å bringe frem angsten?

5.1.2 Faglig fungering

Litteraturen som omhandler skolevegring hevder at en skal kunne finne skolevegrere over hele det evnemessige spekteret (King m.fl. 2000). I lys av dette skal ikke lærevansker eller lav evnemessig fungering nødvendigvis være assosiert med større forekomst av skolevegring. I tråd med dette syntes både faglig fungering og motivasjon for skolearbeidet å variere blant mine informanter. Dette er også i samsvar med Inguls (2005) erfaring om at studier så langt ikke tyder på økt forekomst av skolevegring blant elever med lærevansker eller andre spesielle utfordringer.

Vera svarte:

”eg vet ikkje egentlig om det var så viktig for meg å gjør det bra på skolen .. eg starta jo egentlig ganske bra, eg fekk ganske gode karakterer, men så datt eg av lasset litt underveis og ittekvert så blei det ikkje så viktig for meg lenger.. det blei bare stress liksom”

Krister svarte:

”Faglig hadde eg alltid klart meg bra på skolen, men ikkje når eg kom på den skolen for der blei det ikkje akkurat kjekt å jobba .. så der kan du vel sei at jobbviljen blei ganske knekt ..”

Silje svarte:

”Altså eg prøvde jo så godt eg kunne, men eg fekk det liksom ikkje så godt te alltid .. så var det jo .. på ungdomsskolen var det litt annerledes for der var det mer grupper som var veldig flinke .. de var nerder.. eg var jo aldri ein av de, men det var ikkje viktig for meg heller altså ..”

Det var imidlertid en elev, Mona, som skilte seg ut da hun opplevdes som svært opptatt av å få gode karakterer og hadde svært høye krav til seg selv.

Mona svarte:

”For meg var det viktig å gjør det bra på skolen .. det var ikkje så viktig for mamma og pappa, men for meg var det det .. eg måtte liksom ver best .. selv om eg fekk 4+ på någe .. eg ville helst ha 5 eller 6 .. men så fekk eg gjerne bare 4+ då følte ikkje eg at eg

hadde fått det te i det heile tatt.. korfor får eg det ikkje te og ka e det med deg? sånn tenkte eg då .. andre blei ikkje skuffa altså, det var bare meg så blei skuffa ..”

I følge King synes ikke lærevansker å være en sentral utløsende årsak, men svake skoleprestasjoner er heller en konsekvens av skolevegring (King m. fl. 2000). Dette finner også jeg igjen hos mine informanter. En kan kanskje stille spørsmål ved elevenes holdning til skolen og de faglige kravene. Hos noen informanter kan det virke som de har en noe slapp holdning til skolen og at denne ikke er så viktig i livet deres. Men jeg oppfatter elevenes utsagn dit hen at de mister lyst og motivasjonen for skolearbeid nettopp grunnet skolesituasjonen. Dette kommer ganske klart til uttrykk hos noen av informantene over. I tillegg vil jeg belyse dette gjennom Kristers uttalelse:

”.. så kordan eg gjorde det på skolen blei ikkje lenger så viktig egentlig .. akkurat då måtte eg bare drita i det liksom .. for når du sitter der og blir plaga i 1 ½ år så tror eg at det tar en del på jobbviljen din og kordan du oppfører deg og litt sånn .. du blir på ein måte bare ein skygge av deg sjøl .. men før alt dette så var eg opptatt av skolen, det var mer i 8. klasse at alt blei ødelagt ..”

Som nevnt i kapittel 2 så jeg det mest naturlig å avgrense skolevegringens funksjon til de to førstnevnte funksjonene hos Kearney; *Unngåelse av stimuli som fremprovoserer negativ affekt og unnslipe uønskede sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner* (Kearney, 2003), da det etter min mening var særlig disse funksjonene som handler om å unngå belastning og som kan føre til valg av unngåelse som mestringsstrategi.

Som nevnt tidligere i oppgaven kan det være vanskelig å skulle gjøre et skille mellom skulk og skolevegring. Det kan også diskuteres hvorvidt det er hensiktsmessig å gjøre et slikt skille. For meg ble det likevel interessant å forsøke å finne ut om elevene var primært skolevegrere eller om fraværet kunne tendere til skulk, for på den måten vite med større sikkerhet at mitt utvalg var strategisk nok til at resultatene også ville være troverdige. Det er flere forhold som indikerer at det her dreier seg om skolevegrere framfor skulkere. Det var tydelig hos 4 av informantene at de mente det var forhold utenfor hjemmet, altså i eller ved skolen, som kunne være en mulig eller direkte forklaring på at det var vanskelig å være på skolen. Selv om elevene ikke gav inntrykk av å være typisk engstelige, sky og tilbakeholdne, ble det likevel indikert at situasjoner ved skolemiljøet bidro til å gjøre dem usikre og engstelige, som igjen

resulterte i deres uteblivelse. Videre hadde alle informantene det til felles at de hadde holdt seg hjemme da de ikke var på skolen, samt at foreldrene også kjente til at de var borte. Det ble således gitt uttrykk for at fraværet ikke skyldes forsterkere utenfor skolen. Informantenes beretninger gav meg videre en forståelse av at de ikke protesterer gjennom atferden sin, men heller beskytter seg mot det skolen ikke klarer å tilpasse for dem.

Kanskje kan elevenes utsagn, slik de kommer til uttrykk i dette kapitlet, indikere at det er faktorer relatert til skolen som synes å ha en avgjørende rolle i forhold til elevens trivsel og ønske om å møte opp på skolen hver dag. Jeg vil i det neste avsnittet belyse de tema som viste seg å gå igjen hos mine informanter og som kan forstås som sentrale faktorer for skolevegringen og en mulig forklaring på valg av unngåelse som mestringsstrategi hos Krister, Mona, Silje, Vera og Simen.

5.2 Faktorer relatert til skolen

Alle elever har fravær og det utgjør vanligvis ikke noe problem. Det er først når dette fraværet blir systematisk og av et visst omfang samt uforklart at det blir et problem og er et tegn på at noe er vanskelig. I følge Kearney (2003) er det flere faktorer som kan sies å være av avgjørende betydning for skolefraværet. Han belyser blant annet: - *Irrelevant pensum i forhold til elevens behov*, - *dårlig tilpasset og uforutsigbare undervisningsopplegg*, - *uro i timene og lite forutsigbarhet sosialt*, - *høyt lærerfravær*, - *dårlig fraværstføring*, - *dårlig system for oppfølging av fravær*, - *inkonsistente regler i forhold til fravær*, - *lav kompetanse hos lærer*. Det var særlig en av disse faktorene som var gjenkjennbar hos mine informanter, det var *dårlig tilpasset undervisningsopplegg*. I tillegg kommer det tydelig frem i min studie at *manglende emosjonell støtte fra lærer*, samt en *passiv holdning fra skolens side* når elever uteblir har en avgjørende betydning. Noen av informantene trakk også frem historier som viser til et opplevd kaos i form av læreres mangel på kontroll i undervisningssituasjoner.

Et av målene med min studie var å finne frem til hvilke faktorer i skolen elevene mener er mulige påvirkende faktorer og årsaker til skolevegring. Jeg ønsker i dette avsnittet å belyse de temaene som elevene selv fremsatte som mulige eller direkte forklaringer på at det var vanskelig å møte på skolen.

Pilkington og Piersel (1991) understreker viktigheten av å undersøke kontekstuelle og mulige eksterne faktorer før en forsøker å finne årsaker i og med eleven selv. Dette mener også jeg er

svært viktig da det tidligere har vært et for ensidig fokus på å finne forklaringer i og med eleven selv. Jeg ønsker således, og i tråd med Lazarus teori, å belyse at det kan ligge forklaringer i elevenes miljø som en i henhold til min modell (Figur 1) kan forstå som forklaring på en lite konstruktiv mestringsstrategi. I det følgende belyses altså de tema som viste seg mest sentrale i min studie, og som kan antas å være viktige faktorer for å forklare skolevegring.

5.2.1 Mangelfull emosjonell støtte fra lærer

Manglende støtte fra lærere kan føre til at skoleungdom utvikler depressive symptomer. I følge en ny doktoravhandling gjennomført av Anne Marie Undheim (2008), synes dette å gjelde særlig for jenter. Dette doktorgradsarbeid er basert på en undersøkelse blant ungdom i Trøndelag, og er utført ved NTNU. I denne doktoravhandlingen har forfatteren sett på forholdet mellom depressive symptomer og ulike forhold i skolen. Her viser det seg at lærernes relasjon til elevene er svært viktig. Spesielt er den opplevde støtte fra læreren viktig for unge jenter. Generelt viser Undheims avhandling at det er flere sider ved skolen som kan påvirke depressive symptomer hos ungdom, men lærerstøtten viser seg imidlertid å være den kanskje viktigste skolefaktoren.

Hos mine informanter var det en gjennomgående opplevelse av manglende emosjonell støtte fra lærere, noe som gav seg utslag i dårligere faglig fungering så vel som sosial fungering på skolen. Opplevelsen av å ikke bli sett og følelsen av at ens behov ikke ble tatt hensyn til var sterkt til stede hos elevene.

Vera forteller:

”Altså det sosiale med elevene og sånn gjekk heilt greit, men når det kom til lærerne så... altså eg har jo ADHD og det takla de egentlig ikkje, de visste ikkje kordan de skulle takla elever med ADHD. Tror ikkje egentlig de har erfart så møje av det. Eg klarte ikkje å konsentrera meg så lenge om gangen, eg blei fort urolig i kroppen og det gikk jo ut øve læringen, men de blei bare sure på meg og eg blei lei og det blei bare konstant krangling kvar dag av det ..”

Vera fikk etter halvannet års tid ved skolen tilbud om et eget tilrettelagt opplegg der hun en dag i uken jobbet i skolens kantine. Dette var skolens måte å imøtekomme hennes behov,

samt å gi henne en "pause" fra skolehverdagen. Vera syntes selv dette fungerte greit og at hun hadde det kjekkere på skolen.

Vera forteller:

"Altså de som jobba i kantine de var jo ganske greie egentlig. Eg snakke mye med de om ka som skjedde med meg og om kordan eg hadde det på skolen. De var så forståelige så eg klarte mer å snakka med de enn med lærerne mine... de hadde tid te meg og.. og det følte greit å snakka med de då.. de var så forståelige.. de var generelt bare snillere med meg.."

Silje er en elev som trenger mye bekreftelser på det hun gjør og som trenger en del støtte og hjelp fra lærere for å komme i gang med og gjennomføre arbeidet på skolen. Hun fikk diagnosen ADD svært sent i skoleløpet, faktisk ikke før på vårparten i 9. klasse. Den manglende tilretteleggingen og emosjonelle støtten i skolen har trolig bidratt i stor grad til hennes frustrasjoner og opplevelser av nederlag og stress.

Silje forteller:

"Eg prøvde så godt eg kunne å gjør det bra på skolen, men det var en lærer.. han roste meg aldri, bare stilte masse krav og hvis eg ikkje fekk det til så fekk eg bare kjeft og sånne ting som det .. eg fekk ikkje så mye støtte eller hjelp til å komme i gang, han motiverte meg ikkje liksom, og eg fekk ikkje hjelp te å få ting te .. og hvis eg gjorde ting så fekk eg aldri skrøyt .. då har du liksom ikkje lyst te å gjør mer heller, det blir liksom ikkje så mye vits då .. hvis noen skrøyter av det du har gjort så vil du jo gjøre mer liksom.."

Videre forteller Silje om hennes frustrasjoner rundt det å ha ADD uten å bli fulgt opp i skolen. For henne var det opplevelsen av å ikke bli forstått og ikke bli tatt på alvor som bidro mest til hennes frustrasjoner:

"eg tror det var på grunn av at eg blei aldri forstått, det var egentlig ingen som forstod meg heilt eller hørte ka eg hadde å sei .. eg tror ikkje .. eller.. de gjorde ikkje så mye for meg egentlig, de gjorde ikkje det .. eg hadde nok klart meg bedre om de

hadde stått bak ryggen og motivert meg til det, det blei liksom lagt opp til meg så hvis eg hadde fått mer støtte og motivasjon fra de og ikkje bare måtte gjør alt på egenhånd så hadde det hjulpet og vært lettere for meg .. eg syns jo det e rart at ingen oppdaga at eg hadde ADD for det e jo så mye forskjell når eg har tatt medisin og ikkje .. det e vel egentlig det som gjorde det vanskelig for meg .. eg har jo vært sint og frustrert at de ikkje oppdaga det eller sa noe, de burde tenkt at det kunne vær någe .. de kunne vel brydd seg mer og vist at de såg meg og ka eg hadde behov for .. ”

Det å ha en lærer som bryr seg ser ut til å være delvis fraværende hos flertallet av mine informanter. Opplevelsen av å være mer til bryr ser dessverre ut til å gjelde flere av elevene. Et dårlig forhold eller manglende oppmerksomhet fra læreren, kan bidra til at elevene blir mer usikre og sårbare, noe som igjen kan bidra til at de lettere gir opp når ting blir vanskelig. God lærerstøtte derimot kan gi viktig inspirasjon, gi elevene mer tro på seg selv, slik at de kan arbeide med større motivasjon og utholdenhet og slik også være mindre sårbare for nederlagsfølelser og stress. Pianta (2000) understreker viktigheten av den gode relasjonen mellom lærer og elev nettopp for å forebygge slike nederlagsfølelser. På denne måten kan også gode relasjoner, i form av støtte, bidra med ressurser for å overvinne risiko.

Under intervjuet med Krister ble det hentet frem vonde minner fra en skoletid preget av konstant mobbing og trakassering fra medelever. Hans beskrivelser av opplevelsen av ikke å få den nødvendige hjelp og støtte fra lærere og annet voksenpersonell fra skolen var sterk. For han var det en skoletid som i dag blir karakterisert som et sammenhengende mareritt, og som alltid vil være vondt å tenke tilbake på. Han har ingen forklaring på hvorfor eller hvordan dette startet, og han forteller at han fremdeles grubler over dette. Han mener selv det må grunne i noe han har sagt eller gjort en gang, siden det er flere som påpeker at det må være grunnen. Krister forteller at det var frustrerende å ikke få hjelp fra de voksne og er fremdeles sint og oppgitt på sine tidligere lærere av den grunn. Samtidig forsøkte han å forklare hva som kunne være en mulig årsak til at han ikke fikk den nødvendige emosjonelle støtten han hadde hatt behov for:

” lærerne gjorde ingenting .. eller nesten ingenting for å stoppe de .. de bare sa ifra at nå må dere holde opp og så gikk de, men då bare fortsatte det ittepå så det hjalp jo ingenting.. det var ikkje akkurat kjekt for å sei det sånn, i begynnelsen tenkte eg at de nok kom te å gi seg når de blei leie, men de gjorde aldri det .. eg kan ikkje, eller eg

vett ikkje korfor lærerne ikkje gjorde någe for å gripa inn, når eg tenke på det nå så tenke eg bare at de var någen pyser som ikkje turde eller ville hjelpa meg .. men det var mye bråk i klassen vår, skikkelig kaos til tider.. så ro og orden var vel det einaste de tenkte på .. timene me skulle læra blei erstatta med å prøva å holda ro og orden .. friminuttene blei .. eller friminuttene var greie bortsatt fra all plagingen og det, men så skulle me inn og det tok pinade 20 minutter å komma seg inn og klasserommet var omtrent bare 5 meter vekke fra inngangen... 20 minutt .. det var nesten aldri arbeidsro, skulle nesten hatt kamera og filma .."

Ut fra det Krister forteller er det tydelig at lærernes fokus er rettet mot å få kontroll over timene grunnet all uro og kaos som råder der. Dette går på bekostning av mobbingen, lærerne har ikke oversikt og kontroll på det sosiale miljøet. Dette er det Krister som får lide for.

Alle elever har en lovfestet rett til et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø. Dette er nedfelt i opplæringsloven; ”*Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*”

(Opplæringsloven, §9a-1).

Opplæringsloven skal således sikre alle elever et godt skolemiljø. Et godt miljø innebærer også forebygging av mobbing. Skolen har derfor plikt til å gripe inn når mobbing skjer. Samtidig viser de første analysene av Elevundersøkelsen 2008 en liten økning i andelen elever som svarer at de mobbes på skolen. Det er også flere elever i år enn tidligere som sier de opplever alvorlig eller hyppig mobbing. Disse fakta kan tyde på at det ikke blir gjort nok i skolen for å hindre mobbing, eller at lærere ikke tar signaler om mobbing tydelig nok. For elever som Krister, som gjerne opplever dette daglig, kan det få dramatiske konsekvenser.

Det blir tydelig fremstilt av mine informanter at relasjonen mellom lærer og elev er en avgjørende faktor for så vel trivsels- som læringsprosessen til eleven. Videre gis det et tydelig signal om at det er elevens totale livssituasjon som er utgangspunktet for læring. Ut fra dette ser en også nødvendigheten av å bli grundig kjent med elevene sine gjennom å se dem og lytte til deres ønsker og behov. Fordi en aldri kan vite hvordan elevene har det inni seg, er det også vanskelig å si noe sikkert om deres livssituasjon og livskvalitet. Likevel bør en ha fokus mot nettopp dette noe udefinerbare når en arbeider som lærer. Elever som har god livskvalitet, vil ha de beste mulighetene for å utnytte egne evner og anlegg optimalt (Ekeberg og Holmberg, 2004). Dette handler igjen om å ha omsorg for elevene. Å ha omsorg for elevene vil si å

respektere hver enkelt som en person med verdighet, å tenke og føle med dem og ha evne til å sette seg inn i hvordan de oppfatter omverdenen.

Det å kunne "sette seg inn i elevenes situasjon" utgjør kanskje en av de viktigste forutsetningene for å kunne skape en undervisning som også er meningsfylt for elevene.

5.2.2 Mangel på tilpassa opplæring

"Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme" (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, s10).

Begrepet tilpassa opplæring betegner det at skolen skal gi hver enkelt elev, uansett forutsetninger, en opplæring som er tilpasset disse forutsetningene. Hovedoppgaven for læreren blir dermed å samarbeide nært med eleven for å holde orden på hva eleven til en hver tid kan, og deretter utvikle og følge opp et individuelt treningsopplegg, en elevtilpasset opplæring, som bygger videre på dette (Skogen og Holmberg, 2002). Lærers relasjon og anerkjennelse av eleven som person vektlegges her som grunnleggende for skolefaglig læring. Lærerne må evne å inspirere elevene ved å gi bekreftende tilbakemeldinger om fremskritt og læring.

Under samtalene med mine informanter rådet det en felles oppfatning av at undervisningen i liten grad ble tilpasset deres behov. Informantene mente at det ikke ble tatt hensyn til deres forutsetninger og behov i tilstrekkelig grad, noe som bidro til både stress, nederlagsfølelse og mangel på mestring og motivasjon. Elever som ofte opplever å ikke mestre faglige krav eller den sosiale kompetanse vil kunne stå i fare for å oppleve seg selv som mindre kompetente sammenlignet med andre, noe som igjen kan øke risiko for trusselopplevelser og utviklingen av stress. Særlig ble det tydelig at det var mangelen på mestring som gjorde seg mest gjeldende hos mine informanter.

Vera hadde noe problemer i matematikk og mente selv at hun burde fått mer hjelp og tilrettelegging i dette faget.

Vera uttrykte:

”Eg følte aldri at eg fekk det te, og eg fekk aldri hjelp te å få det te. De sa bare at du gjør bare sånn og sånn, kordan kan det være så vanskelig å forstå? Kan du ikkje bare forstå og godta at det bare e sånn?.. altså de meinte alvor av at eg skulle klara ting og mestra ting, men eg tror egentlig de forventa at eg skulle gjør alt, at eg skulle oppmuntra meg sjøl, eg skulle skikkelig gjør alt aleina egentlig”

Vera mente selv hun aldri fikk den nødvendige hjelpen for å klare seg i dette faget. For Vera sin del resulterte disse erfaringene i at hun hadde liten motivasjon for arbeidsinnsats i timene og at hun gradvis ga opp faget. Motivasjon handler om lysten til å lære. Å se en mening med det en skal lære gir motivasjon (Ekeberg og Holmberg, 2004). Når eleven blir trygg og får tillit, får tro på seg selv og blir motivert til å gjøre en innsats, har eleven et godt grunnlag for læring. Elever som i liten grad har lyktes på skolen, har ofte mistet motivasjonen for skolearbeidet. Det å lykkes i skolesammenheng er således av betydning for å bygge opp et positivt syn på seg selv, og for lysten til og motivasjonen for å lære (ibid).

Forventning om å lykkes krever opplevelse av å lykkes, og forventning av å lykkes har igjen betydning for elevenes motivasjon og arbeidsinnsats (Skaalvik og Skaalvik, 1998). Når elever ikke opplever å lykkes i skolesammenheng, kan troen på egne muligheter bli dårligere, og eleven kan bli mer utrygg. Det er naturlig at elever vil unngå å oppleve at de ikke får til å løse skoleoppgavene, og de vil da ofte bruke en rekke mekanismer som å slippe å komme i eller være i slike situasjoner. Den generelle opplevelsen av balanse mellom krav og tilgjengelige ressurser vil i tråd med Lazarus teori avgjør om eleven mestrer eller ikke mestrer og får igjen konsekvenser i form av valgt mestringsstrategi.

For at Vera skal føle at hun lykkes, oppleve at innsats nytter og se faglig fremgang, må hun arbeide med oppgaver som gir utfordringer, men som hun likevel har forutsetninger for å klare. Dette krever at undervisningen differensieres. På spørsmål om hvordan læreren gjennomførte slik differensiering i klassen kom det tydelig frem hos Vera at dette ikke ble gjort i tilstrekkelig grad:

”Altså de gav meg jo mulighet på ein måte, for eksempel i matte så var det mulig å velge ka grad en skulle jobba med, men det var jo sånn for alle, det var ikkje någe spesielt for meg då. Det var ikkje sånn at eg fekk tilpassa undervisningen då for alle

gjorde jo alltid det samme .. det var kjedelig og då, for timane blei jo alltid like for meg .. eg tror nok det kunne ha vært te hjelp om eg kunne samarbeida mer med de andre, men det var sjelden me gjorde det ..”.

Et sammenfallende resultat i mange av undersøkelsene om arbeidsformer i skolen viser at fellesundervisning eller såkalt kateterundervisning, kombinert med individuelt elevarbeid, fortsatt er mest utbredt. Imsen (2003, i Bachmann og Haug, 2006) kan vise til både lærer- og elevdata som gir slike beskrivelser av undervisningen. Også Klette (2003, i Bachmann og Haug, 2006) og hennes medarbeidere finner at det er fellesundervisningen som dominerer i de fleste klasserom. Spørsmål og svarsekvenser, instruksjon og arbeid med oppgaver er det de finner som de tre hyppigst registrerte arbeidsformer i samtlige klasserom.

Differensiering og individualisering varierer, men både Imsen (2004, i Bachmann og Haug, 2006) og Klette (2003, i Bachmann og Haug, 2006) konkluderer med at utstrakt bruk av individualisering forekommer relativt sjelden. Det registreres imidlertid en høyere grad av differensiering og individualisering på småskoletrinnet enn på de høyere klassetrinn (ibid).

Mona forteller om sine opplevelser i skolen knyttet til mangel på tilpassa opplæring. Hun fikk dysleksi diagnose sent i ungdomsskolen, og for henne har det vært opphav til både bekymringer, stress og nederlagsfølelser, da hun opplevde å ikke strekke til faglig.

Mona uttrykte:

”Det var veldig frustrerende for meg og eg brukte enormt mye krefter på å gjør skolearbeid både på skolen, men og hemma når me hadde lekser.. eg hadde jo ingen sjangs te å holda på med fritidsaktiviteter for eksempel, for eg var jo heilt utkjørt etter en dag på skolen og etter at eg hadde gjort leksene .. eg begynte å tro at eg bare var lat eller noe, men det føltes merkelig i hodet .. eg tenkte bare at nå går alt galt og at eg aldri kom til å få det te.. eg blei skikkelig stressa av det, eg var stressa kver dag eg skulle på skolen og hvis eg skulle ha prøve .. og særlig når eg tenkte på videregående .. kordan skulle det gå der liksom?”

Mona begynner gradvis å legge mer og mer skyld på seg selv fordi hun ikke lykkes med skolearbeidet. Hun opplevde lite støtte fra læreren sin og sier selv at læreren ikke gjorde nok for å forsøke å hjelpe henne i de fagene hun strevde mest i. Hun begynner gradvis å årsaksforklare sin egen utilstrekkelighet til svakheter ved seg selv og gir opp:

”eg tenkte at eg e bare en vanlig elev som ikkje får ting te .. litt dum, blond liksom .. det førte jo te at eg bare gav opp og tenkte at eg aldri kom te å bli flink i matte .. for når du prøve å prøve uten å få det te og læreren ikkje ein gang prøve å forklara det skikkelig då går det te slutt ikkje lenger.. det var lettere å bare kutta det ut og ikkje måtte forholde seg te det lenger”

Til en viss grad vil det være opp til elever selv å avgjøre hva og hvor mye en skal slippe inn på seg av sine gode og dårlige sider. Noen er flinke til å skyve fra seg det de ikke lykkes med. Andre, slik som for eksempel Mona, kan være mer følsomme og la den minste feil skjære dypt inn i det innerste selvbildet. Elever med liten tillit til sin egen selvvurderingsevne vil således være svært utsatt. Skolen stiller i en spesiell situasjon. Her må elevene være til stede enten de vil eller ikke. Vurderingen er unngåelig, og det blir vanskelig å definere skolefagene bort fra selvoppfatningen så lenge en er på skolen. Selvoppfatningen i forhold til skolen blir i høy grad knyttet til prestasjoner for Mona. Lærerens evne til å kjenne den enkelte elevs forutsetninger for å kunne tilpasse undervisningen blir således et kjernepunkt i skolens rolle når det gjelder å beskytte og styrke elevenes psykiske helse.

Bachmann og Haug (2006) konkluderer i sin rapport: ”Forskning om tilpasset opplæring”, at det er behov for forskning som studerer hvordan og på hvilket grunnlag lærerne i skolen forstår og praktiserer begrepet tilpassa opplæring.

Manglende tilpasset undervisning fratrar de svake elevene muligheten til å føle at de har kompetanse, noe som har betydning for graden og varigheten av elevenes innsats, jamfør Bandura (1977). Videre vet en at for elever som har faglige problemer vil følelsen av å prestere svakt forsterkes hvis undervisningen og arbeidsoppgavene ikke er tilpasset deres forutsetninger. I et miljø med liten differensiering, noe som viser seg tydelig hos mine informanter, vil lave forventninger om mestring samtidig virke truende på elevens selvvurdering og selvakseptering. For elever med skolevegring kan slike forhold bidra til økt trusselopplevelse og dermed også føre til at de velger å unngå situasjonen.

”Elevene kommer til skolen med lærelyst: med behov fro å bli tatt på alvor, for å bli avholdt som den man er, med trang til å bli løftet og utfordret, med ønsker om å prøve krefter og bruke muskler. God undervisning viser omsorg for disse sider ved elevene – og for at ulike elever har ulike evner, behov og ulik motivasjon i ulike fag og faser.” (Læreplanverket for

Kunnskapsløftet, 2006, s11). En lærer skal altså kjenne både de generelle og spesielle vansker elever kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt når elever ikke vil. Kanskje kan læreres væremåte således være med å avgjøre om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer eller ikke i skolen.

5.2.3 Skolens passivitet

Kearney (2003) nevner blant annet dårlig system for oppfølging av fravær som en ut av flere viktige faktorer som kan sies å ha avgjørende betydning for skolefraværet. Under samtalene med mine informanter kom det tydelig frem en felles opplevelse av skolens manglende involvering når elevene var borte. Essensen i det elevene fortalte kan oppsummeres i det Krister forteller:

”skolen reagerte dårlig på at eg var så mye borte.. eller de takla det vel egentlig bare dårlig .. de var misfornøyde, men de såg jo ikkje den enkleste grunn til at eg var borte .. og den var jo de sjøl, men det såg de aldri .. de såg ikkje sin egen rolle i at eg var borte .. derfor fekk eg bare kjeft og mye trøbbel med lærerne .. de såg jo ikkje eingang at eg blei mobba .. til slutt sa eg bare at eg nekta å gå på skolen uansett ka de sa .. de tok ikkje særlig mye kontakt med oss når eg var vekke heller.. de ringte jo hjem i starten, men det varte ikkje lenge før de slutta med det heller.. det var akkurat som de ikkje brydde seg om at eg ikkje kom lenger.. det følte seg vondt”

Som Krister selv uttrykker det, kan det tyde på at skolen ikke ser sin egen rolle i fraværet hans. Skolen ser ut til å årsaksforklare fraværet til problemer i og med eleven selv, og dermed ”rettferdiggjør” sin egen passivitet. Skolene er gjerne i villrede hvordan de skal forholde seg, og dermed kan deres første innskytelse være at det må være noe galt hjemme, noe som har skjedd som gjør at eleven holder seg hjemme (Myhrvold-Hanssen, 2006). Dette er i følge litteraturen også en tendens en ser i flere tilfeller når det gjelder skolevegring. Utsagn som: ”Vi kan jo ikke hjelpe eleven dersom eleven ikke kommer på skolen” ser ut til å være en holdning skolene har.

Sosiale og emosjonelle vansker må alltid forstås i lys av konteksten. Elevens sosiale og kulturelle bakgrunn, klassemiljøet, kvaliteter i det sosiale samspillet i klassen og ved skolen for øvrig og ikke minst mellom lærer og elev, er viktige forklaringsfaktorer ved de vanskene

det her er snakk om. Men ikke alle skolekulturer er preget av selvransakelse og øyne som gransker egen virksomhet når et barn mistrives (ibid).

Denne opplevelsen at det bare er en selv det er noe galt med rådet også hos Mona:

”Eg fekk kjeft på grunn av det store fraværet mitt .. eg fekk beskjed fra skolen om å skjerpa meg og komma meg på skolen .. de meinte bare eg skulka eller var lat .. eg hadde alltid melding med meg når eg hadde vært borte og mamma og pappa visste alltid om eg var hemma liksom, men skolen meinte bare eg var lat .. eg fekk for eksempel beskjed fra læreren min at eg kunne få ting te hvis eg bare gadd, men då fekk eg heilt sånn .. å herregud .. det var då eg forstod det sånn at de tolka meg som lat, men eg gjorde jo alltid så godt eg kunne eg sleit meg jo heilt ut .. så eg blei veldig skuffa over det at eg liksom ikkje hadde gjort så godt eg kunne, og at de meinte at eg bare var lat”

Mona forteller videre at verken skolen eller hun selv var klar over at hun hadde dysleksi og hun forteller videre om sine frustrasjoner over å bli stemplet som lat, når hun virkelig hadde gjort en innsats for å forsøke å mestre skolearbeidet. Hun begynner gradvis å attribuere sin egen tilkortkomning til mislykkethet og mister interessen for skolearbeidet. Hun visste selv at hun ikke var lat dermed gjorde hun sine egne tolkninger på egen mislykkethet dit hen at hun måtte være dum:

”ja, eg visste jo at eg ikkje var lat .. så eg tenkte jo hvis hu tror eg e lat så .. hu ser bare ikkje at eg ikkje liksom fikse dette her sant? Så tenkte eg .. eg kan visst ikkje det her.. læreren tror eg e lat, men då må det jo ver at eg e dum”

Mona forteller videre under intervjuet at hun synes det i dag er svært merkelig at hennes alvorlige lese- og skrivevansker ikke ble oppdaget tidligere, eller at ingen reagerte og tenkte tanken at det her kunne være tale om slike vansker. Hun er fremdeles frustrert og oppgitt over dette da hun mener at situasjonen mest sannsynlig kunne vært en annen dersom dette hadde blitt oppdaget tidligere, og skolen dermed kunne tilrettelagt for henne på en mer tilpassa måte.

Informantene gir alle under intervjuene et felles inntrykk av at skolen ikke gjorde mye for å motivere dem til å komme tilbake når de uteble fra skolen. Elevene hadde klare oppfatninger og meninger omkring hva skolene kunne gjort annerledes og hvordan de burde møte elever

som strever med å motivere seg til en ny skoledag. Sitatet hentet fra Silje kan her fungere som en oppsummering og således gi essensen av det flere gav uttrykk for:

”de kunne prøve å møte elevene litt mer istedenfor å bare snu ryggen til å tenka: å den der drittungen! .. de kunne vist at de brydde seg og ville finna ut ka det var som egentlig var galt, korfor du ikkje kommer på skolen liksom.. de må forstå at det er elever som trenger hjelp te å finna ut av ting, for ellers blir det for mye stress og då blir det vanskelig å komma.. og så burde de tilrettelegga mer og spør mer om kordan det går og ka de kan gjør for at elevane vil komma på skolen.. altså på ein måte at de møter deg i situasjonen og hjelper deg når de ser at du ikkje fikser det sjøl.. hvis de ser at du sliter så kan de for eksempel spør om du vil ha hjelp til det og tilby deg at i den og den timen skal meg og deg jobba med det du sliter med og sånn gjør det lettere for deg..”

Det blir tydelig at læreren sin relasjon til eleven igjen er grunnleggende i forhold til barn og unge med eller tilbøyelighet til skolevegring. Læreren sin evne til å anerkjenne elevens bekymringer som meningsfulle for eleven, vise at de støtter eleven og ønsker eleven tilbake til skolen, viser seg å være både et stort savn, men også av svært stor betydning for disse elevene.

Kroppsøving i grunnskolen

Underveis i intervjuene fikk elevene spørsmål om det var fag de opplevde som vanskelige å delta i på skolen. Resultatet her var at 4 av informantene trakk frem kroppsøving som det verste og vanskeligste faget å delta i. Jeg har derfor valgt å la dette stå som et eget avsnitt da det kan tyde på at dette faget representerer en stor trussel for flere av informantene og som det dermed er viktig å få belyst i denne sammenheng.

I kroppsøvingstimene er alt en gjør og foretar seg svært synlig for de andre elevene. Her er det hele eleven og kroppen som blir evaluert, ikke bare det en sier i timene. Flere elever kan føle at de kommer til kort sammenlignet med andre og at de dermed blir eksponert for en konstant vurdering fra sine medelever. For noen er dette svært stressende sammenliknet med andre fag der en kan ”forsvinne” mer i mengden og dermed bli mindre synlig i forhold til medelever. Simen var en av elevene som syntes at dette faget var svært vanskelig å delta i, han svarte:

”det e så mye bråk når det e gym for då e det det samma om de bråke eller ei. Det e ikkje sånn som i en vanlig time for då skal du sitte på plassen din, men i gymmen då skal alle springe rundt å då blir det så mye å forholde seg te.. hvis det e någe som e vanskelig så kan du bare sitta på stolen din og ikkje gjør någe hvis det e i ein vanlige time, då e det lettere å bare stenga alt det vanskelige ute, men i gymmen så må du jo delta sant, og då ser alle deg..”

For Simen var det tydelig at dette å bli sett og vurdert var stressende. Det førte til at han i perioder valgte å utebli fra skolen de dagene de hadde gym. Andre ganger hendte det at han ble med klassen bort til gymsalen, men at han så fant på unnskyldninger for å slippe og heller ble sittende å se på de andre. Han forteller videre:

”det kom jo og an på ka me skulle ha i gymmen. Hvis det var dansing for eksempel det ville eg ikkje i det heile tatt, eg likte ikkje når alle skulle stå og se på, men hvis det var klatring for eksempel då var det greit, då var det jo bare meg liksom, då likte eg det”

Det kan tyde på at Simen føler seg utrygg når han må delta på lik linje med de andre elevene. I klasserommet har han sin faste plass ved pulten som fungerer som en ”trygg base” for Simen. Slik er det ikke i gymsalen hvor han stadig må bevege seg rundt i mer utrygge omgivelser. Således mister Simen trygghetsfølelsen som er en vesentlig forutsetning for læring. Krister følte seg også utrygg i kroppsøvingstimene. Dette hadde sammenheng med hva han forventet ville skje i forhold til mobberne. Krister forteller:

”gymmen e praktisk talt det stedet du har størst sjangse for å bli mobba.. ein liten garderobe.. nesten .. mer enn halvparten av klassen vår var gutter, og så og sei alle de likte ikkje meg.. så eg hadde det ikkje særlig greit i de timene.. eg måtte bare gå inn ein annen vei til slutt, eg kunne ikkje ha den samme garderoben som de andre..”

Til tross for mye mobbing og trakassering både i timene og i garderoben velger likevel Krister å være til stede i kroppsøvingstimene. Dette forklarer han ved at det er kjekke timer, han liker å være i aktivitet og han har en lærer her som er flink. I dette tilfellet fungerer disse faktorene som en buffer mot trusselopplevelsene og Krister velger å delta til tross for all plagingen. Han finner sine egne løsninger for å unngå garderoben, men deltar likevel i timene.

5.3 Faktorer knyttet til hjemmet

I følge litteraturen har problemer i familien, som for eksempel psykiske lidelser hos foreldre, konflikter og andre former for vansker med familiefungering, en klar sammenheng med skolevegringsatferd. Det løftes frem at lite funksjonelle former for familie - interaksjon som korrelerer høyt med skolevegringsatferd, inkluderer overavhengighet, liten interaksjon mellom familiemedlemmer, isolasjon i form av lite involvering i sosiale aktiviteter utenfor familien, og en høy forekomst av konflikter (Fremont, 2003). Slike faktorer knyttet til hjemmet var lite gjenkjennbare hos mine informanter. Det var kun én informant, Simen, som mente at hans skolevegringshistorie kunne skyldes forhold knyttet til hjemmet. Han fortalte om en ustabil hjemmesituasjon der mor hadde en del helsemessige problemer og samtidig noen samhandlingsproblemer med Simens søster. På spørsmålet om hva som kan ha vært en medvirkende årsak til skolevegringen svarte Simen:

”.. det kan jo ver at mor mi og syster mi krangla veldig for då måtte jo eg.. mor mi hadde sånn nakkeproblemer og migrene og de krangla utrolig mye og då blei ofte mor mi bare dårligere sant og då klarte ikkje hu å gjør så mye og syster mi gadd jo ikkje hjelpa na så då blei det alltid te at eg gjorde alt, sant..”

Simen synes imidlertid det er svært vanskelig å forklare dette som en mulig årsak selv om han selv mener at det kan være det. Han sier videre i intervjuet:

”eg synes jo det e litt vanskelig å snakke om dette for hvis eg seie at det e dette som e forklaringen så legge jo eg skylden på mor mi og syster mi og det vil eg jo ikkje.. for då e det liksom dis feil at eg har det sånn som eg har det, sant.. eg får følelsen av det.. og så like eg ikkje å snakka om følelsene mine, det e det einaste eg ikkje like å snakke om”

Simen sier videre at dette har vært så vanskelig for ham at han har valgt å skjule eller å holde tilbake den rolle som familien kan ha hatt. Dette for å ikke overføre skylden på familien og på den måten bidra til en økt belastning for moren. Selv om det ikke synes som om familieforhold har vært en påvirkende faktor for de andre informantene kan det ikke utelukkes at ikke de også sliter med samme oppfatning som det Simen presenterte, og dermed velger å årsaksforklare til faktorer utenfor familien.

6. Oppsummerende drøfting

I litteraturen er det en generell forståelse av at skolevegringsproblematikk er et resultat av en rekke kombinasjoner av faktorer. Faktorene som predikerer vegringen kan være forskjellige fra de som fremskynder vegringen, som igjen kan være ulik de faktorene som gjør at vegringen vedvarer over tid (Thambirajah, Grandison og De-Hayes, 2008). Få studier har undersøkt den spesifikke rolle som skolerelaterte faktorer har for skolevegring. Hovedtyngden av pedagogisk forskning på dette området har i større grad vært relatert til skulk enn skolevegring (ibid). Selv om det har vært sterkt antatt at mobbing, dårlig overvåking, uvennlige lærere og et generelt fiendtlig skolemiljø kan fremskynde skolevegring, finnes det lite forskningsbasert evidens til å støtte disse antakelsene (ibid).

I litteraturen som omhandler skolevegring finner man en overvekt på individforklaringer. I denne studien tyder resultatene på at en god del miljøfaktorer blir minst like viktige når en skal forsøke å forklare dette fenomenet. Jeg har i kapittel 5 belyst elevenes perspektiver på de forhold de selv mener har vært vanskelige i skolen. Elevenes beskrivelser tyder på at skolerelaterte faktorer har hatt en stor betydning, kanskje til og med avgjørende betydning, for deres skolevegring. Det må likevel understrekes at dette er tolket ut fra mine informanters subjektive opplevelser av situasjonen, i tråd med et fenomenologisk perspektiv, og at det derfor ikke kan utelukkes at det i tillegg kan ligge forhold til grunn som dermed ikke inkluderes i denne studien. For eksempel kan en ikke utelukke at elevenes tolkningsstil kan ha påvirket resultatene.

Jeg vil i avslutningen av denne oppgaven forsøke å oppsummere samt drøfte de viktigste funnene som er presentert i oppgavens resultatdel. Videre vil jeg gjøre noen metodiske refleksjoner samt presentere de praktiske implikasjoner jeg mener er sentrale i lys av masteroppgavens resultater.

Jeg presenterte innledningsvis to problemstillinger for denne oppgaven som jeg gjennom teori og metodevalg ønsket å finne svar på. Spørsmålene jeg stilte var følgende:

- I hvilken grad mener elevene skolerelaterte faktorer har betydning for skolevegring?
- Hvilke faktorer i skolen mener elevene er mulige påvirkende faktorer og årsaker til skolevegring?

Informantenes svar kan tyde på at skolevegring kan relateres til faktorer i skolemiljøet og at disse til dels kan ha stor betydning for vegringen. Særlig ser det ut til at faktorer som: Manglende emosjonell støtte fra lærer, mangel på tilpassa opplæring og opplevelsen av skolens passivitet kan være mulige årsaker til at elever velger å utebli fra skolen. Følelsen av ikke å bli sett og tatt på alvor og dermed også opplevelsen av manglende emosjonell støtte fra lærere var tydelig hos flere av informantene. Elever trenger troverdige og nære voksne/lærere som har tid i det rette øyeblikket. Resultatene fra denne studien er med å belyse at elevene må få oppfylt slike grunnleggende behov for at forholdene skal kunne ligge til rette for læring. En tettere relasjon mellom voksen og elev synes å være både avgjørende og viktig for å kunne hindre at elever med tilbøyelighet til skolevegring uteblir fra skolen.

Informantene ga også uttrykk for at mangelfull tilpassa opplæring i skolen bidro til både frustrasjoner og nederlagsfølelser i skolesituasjonen. Det har vært mange forsøk på å definere dette begrepet opp gjennom tidene. Den siste læreplanen for grunn- og videregående skole, "Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006" (K-06), er kanskje den planen som vektlegger tilpassa opplæring sterkest. K-06 har i sterkere grad enn tidligere planer flyttet perspektivet på tilpassa opplæring fra fellesskapet til individet (Bachmann og Haug, 2006). Likevel viser resultatene fra mitt masterprosjekt at informantene mener de ikke har fått tilpassa opplæring i tilstrekkelig grad. Kanskje er det slik at lærere fremdeles ikke har nok kunnskaper om, eller tilstrekkelig med ressurser til å oppfylle planens intensjoner om tilpassa opplæring. Slik jeg ser det er det tette bånd mellom disse to faktorene mine informanter har belyst (manglende emosjonell støtte og mangel på tilpassa opplæring). Med dette mener jeg at for å kunne gi en tilpassa opplæring for disse elevene er det nødvendig å ha gode kunnskaper om det livet elevene lever utenfor skolen. Det er følgelig nødvendig med gode relasjonelle bånd mellom lærer og elev for å kunne legge best mulig til rette for elevene. Dersom lærere har teoretisk kunnskap om den sosioemosjonelle utviklingen til barnet, vil det være lettere for dem å forstå deres egne erfaringer og observasjoner av et spesielt barn (Pianta, 2000). Ved å ha slik kunnskap om utvikling til barn, vil det være lettere for læreren å forstå seg på elevens behov. Selv om det ikke kom tydelig frem hos mine informanter, vet en at ikke alle elever har det like godt i hjemmesituasjonen, og det er nødvendig for lærere og kjenne denne for å få et fullgodt bilde av elevenes forutsetninger, interesser og behov. På denne måten kan en kanskje med større sikkerhet vite hva som motiverer elevene og hvilken vanskegrad som er riktig for den enkelte elev.

Resultatene fra denne studien antyder også at skolen gjorde lite i forhold til å motivere elevene til å komme tilbake til skolen etter lengre fraværsperioder. Essensen i det elevene her fortalte kan oppsummeres i at skolen i større grad bør forsøke å finne ut hvorfor elevene uteblir. Videre synes det klart at elevene hadde behov for at skolen engasjerte seg og tydeliggjorde at elevene var savnet og at de virkelig ønsket dem tilbake til skolen.

Informantene synes å oppfatte forhold ved læringsmiljøet som viktige årsaker til skolevegringen deres. Likevel kan en ikke utelukke at elevenes beskrivelser av mangler i skolen kan avspeile forhold ved deres personlighet eller familiebakgrunn. Det kan ikke utelukkes at disse elevene har et sårbart selv og en personlig stil som gjør at de lett opplever stress i skolehverdagen. En kan heller ikke komme bort fra at de faktorer som her belyses som belastende, kan være med å bringe frem og forsterke denne stressfølelsen. Når elevenes beskrivelser tyder på at skolefaktorer kan ha en direkte sammenheng med fraværet, er det samtidig en indikasjon på at skolen i større grad burde skrive seg selv inn i bildet når det gjelder dette fenomenet. Resultatene tyder på at en i større grad bør rette fokuset mot skole- og læringsmiljøet når elever velger å utebli fra skolen. Flere av mine informanter viser at de har vanskeligheter med å følge med i undervisningen, og dermed også vanskeligheter med å tilegne seg de kunnskaper og ferdigheter som er forventet av dem. Slik situasjonen blir beskrevet kan det tyde på at problemene i deres hverdag tar fokuset bort fra læring, og opplevelsen av tilkortkomning i skolen blir tydelig. Men det er nødvendig å understreke at det trengs mer forskning rundt dette fenomenet før en kan trekke sikre slutninger.

I min forforståelse av hvilke skolerelaterte faktorer som kunne tenkes å ha betydning for skolevegring, ble også skolefaglige krav i skolen, autonomi og konkurranse trukket fram som mulige risikofaktorer. Disse synes ikke å være faktorer som har bidratt til skolevegring for mine informanter. Her er det imidlertid viktig å understreke at det kan ha betydning for andre elever med tilbøyelighet til skolevegring. En kan så stille seg spørsmål om hvorfor slike faktorer ikke synes å være viktige hos mine informanter. Ut fra teorien jeg la til grunn ville jeg forvente at opplevd faglige krav, konkurranse og evalueringssituasjoner særlig ville gjøre seg gjeldende. Når det hos mine informanter ikke synes å ha innvirkning, kan det ha sammenheng med at elevenes frustrasjoner knyttet seg mer til det de opplevde at skolen ikke klarte å legge til rette for dem. Kanskje er det slik at mangelen på emosjonell støtte og mangelen på tilpassa opplæring skaper så store frustrasjoner hos elevene at de ikke evner å ta

innover seg de frustrasjoner som faglige krav, konkurranse og evalueringssituasjoner kan skape i tillegg.

En interessant erfaring jeg gjorde meg underveis i intervjuene var at hele 4 av 5 informanter trakk frem kroppsøving som det vanskeligste faget å delta i. Jeg har forsøkt å tolke meg frem til hvorfor dette faget har bidratt til en opplevelse av økte belastninger for mine informanter. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven, er elevene utsatt for en kontinuerlig eksponering i kroppsøvingstimene som gjerne skiller seg fra de andre fagene. Dette bidrar trolig til å gjøre det ekstra vanskelig for elevene å delta. Videre vet en gjennom forskning at dette faget angår ting som er nært knyttet til popularitet. Mjaavatn og Gundersen (2003) fant gjennom en sosiometrimåling en klar sammenheng mellom grov – og finmotorisk kompetanse og barns popularitet blant jevnaldrende. Dette var riktignok en studie basert på førskolebarn, men det kan tenkes at disse funnene kan overføres til også å gjelde eldre barn. Dette kan bety at det å prestere godt i kroppsøving er ensbetydende med økt popularitet. Videre kan en da også tenke seg at det motsatte vil være gjeldende for elever som kommer til kort i disse timene. Igjen ser en betydningen av at elever får oppleve å lykkes som svært viktig i forhold til deltakelse i disse timene. Opplevelse av suksess og nederlag tillegges ofte betydning for deltakelse i ulike aktiviteter, dette gjelder trolig også fysisk aktivitet av idrettslig karakter. I lys av Banduras teori vet en at elever til vanlig vil søke suksess og prøve å unngå nederlag. I sammenheng med kroppsøving og idrett knyttes gjerne opplevelse av suksess til det å lykkes, og for å klare det må eleven prestere, og det kan oppleves som truende i gitte situasjoner for noen av elevene. De fleste av mine informanter har opplevd for mange situasjoner hvor de har kommet til kort og dermed også ofte opplevd nederlag. Motivet deres for å utebli kan kanskje beskrives som en grunnleggende angst for å mislykkes. Kanskje er det slik at de vil unngå nederlag som innebærer forventning om negative opplevelser i slike prestasjonssituasjoner som kroppsøvingstimene ser ut til å være. En kan kanskje diskutere om ikke disse forhold tyder på at elevene formidler at konkurranse/evalueringssituasjoner likevel har betydning. Slik jeg forstår det, og med grunnlag i det informantene formidler, gjelder dette altså primært for kroppsøvingfaget for mine informanter. Ut fra disse tolkningene basert på informantenes utsagn, registrerer jeg i denne sammenheng at kroppsøving er et vanskelig fag å delta i. Men slik jeg ser det kreves det mer forskning for å finne ut mer konkret hva dette skyldes. Det er tydelig at faget stiller store krav til lærerens kunnskap om hvordan en organiserer disse timene slik at flest mulig får oppleve å lykkes og således gjøre dem mindre utsatt for nederlagsfølelser.

Under intervjuene ble det klart for meg at 3 av informantene har en ADHD/ADD diagnose. Disse var alle jenter. Til tross for at det er gjort flere tusen studier og forskningsprosjekter om gutter med ADHD, er det gjennomført mindre enn femti studier om jenter med denne problematikken. Det er først i det siste 10 – året at ADHD hos jenter har kommet i fokus og fått spesiell oppmerksomhet (Langlete i Zeiner (red.), 2004). De fleste jentene som har fått diagnosen ADHD, er de jentene som fremviser de samme symptomene som de urolige, impulsive og litt pågående guttene. De jentene som viser slike symptomer, er de som blir lagt merke til og henvist for utredning (ibid). En kan spekulere på om det kan være mange jenter som har et alvorlig oppmerksomhetsproblem og behov for hjelp, men som ikke blir oppdaget fordi de ikke fremviser de klassiske symptomene som hyperaktivitet, impulsivitet og utfordrende atferd. Mine informanternes frustrasjoner rundt det å ha ADHD diagnose uten å bli oppdaget eller fulgt opp i skolen var tydelig. Opplevelsen av å ikke bli forstått, ikke bli tatt på alvor og følelsen av manglende støtte bidro til store frustrasjoner hos jentene. I følge litteraturen ser alder ut til å påvirke ADHD – symptomer ulikt hos jenter og gutter. En del forskere mener at symptomene forverres for jentene med alder, mens de avtar for guttene (ibid). Forekomsttall for jenter blir altså høyere med alderen. Det spekuleres således på om jentenes forløp med ADHD kan være annerledes enn for guttene. Noen klinikere har erfaringer som tilsier at jentenes problemer forverres rundt puberteten. Derfor blir mange ikke oppdaget før. Dette kan tenkes å være en forklaring på at heller ikke mine informanters problemer ble oppdaget tidligere. I litteraturen om jenter med ADHD har det vært satt fokus på at jenter ser ut til å være spesielt vare for omgivelsenes reaksjoner. Det kan virke som om de i større grad enn guttene er avhengig av støttende omgivelser for å klare seg. Mange opplever at de ikke får tilstrekkelig støtte fra foreldre, lærere og helsepersonell (ibid). I samtaler som forfatteren har hatt med voksne kvinner om hvordan de hadde det som barn, opplever hun at flere bekrefter at de savnet støtte fra omgivelsene. De aller fleste som har fått diagnose i voksen alder er opptatt av hvorfor de ikke fikk hjelp tidligere. Noen bærer på en bitterhet overfor foreldre, skolesystem og fagpersoner som de hadde kontakt med. De stiller spørsmål ved hvorfor ingen forstod at de trengte hjelp (ibid). Disse forhold er også helt i tråd med det mine informanter gav uttrykk for.

I kapittel 5.1.2, faglig fungering, stilte jeg spørsmål ved elevenes motivasjon for skolen. Jeg konkluderte der med en antakelse om at elevene mister lysten og motivasjonen for skolearbeid grunnet skolesituasjonen. Elevenes utsagn om slike stressfølelser kan videre tolkes dit hen at det her handler om å unngå slike belastninger, som igjen kan føre til valg av unngåelse som

mestringsstrategi. Mange ADHD – ungdommer har en lav stressterskel sammenliknet med andre på samme alder. For mange inntrykk eller bråk, tidsbegrensede oppgaver eller å måtte avbryte en oppgave virker gjerne stressende (Moen i Zeiner (red.), 2004). Videre hevdes det i litteraturen at denne elevgruppen har liten indre struktur og er svake til å planlegge. Dersom det blir presentert for mange oppgaver på en gang, blir elevene gjerne lett stresset (ibid). Flere av mine informanter savnet den faglige støtten fra læreren og flere av dem gav inntrykk av en stressende tilværelse grunnet mangel på forståelse både faglig og sosialt. Igjen ser en betydningen av tilrettelagte oppgaver og nødvendig hjelp til strukturering slik at eleven kan hjelpes i mål.

Jeg har ikke klart å finne beviser gjennom forskning at denne diagnosen skulle være overrepresentert når det gjelder elever med skolevegring. Men det hevdes i litteraturen at elever med ADHD diagnose står i større fare for å bli holdt igjen i skolen og har større sannsynlighet for å droppe ut av skolen (Kotkin & Fine, 2003). Hva slike diagnoser videre kan ha å si for mine resultater er vanskelig å skulle uttale seg konkret om, men det kan ikke utelukkes at dette kan påvirke informantenes fortolkninger av skolesituasjonen. Man vet at elever med slike diagnoser kan ha en fordreid virkelighetsoppfatning. Dette innebærer for eksempel at de ikke erkjenner sin delaktighet i de handlingene som skjer. ”Det var ikke min skyld”, ”Jeg har ikke gjort noe galt” eller liknende høres ofte (Zeiner i Zeiner (red.), 2004). På den annen side mener jeg at de tre elevene med ADHD diagnose ikke skilte seg fra de to uten en slik diagnose i sine beskrivelser av årsaker til skolevegring. Derfor velger jeg i denne sammenheng å tolke det dit hen at resultatene som fremkommer i denne oppgaven ikke synes å være påvirket av en slik mulig tendens til ytre årsaksforklaringer.

Det er imidlertid viktig å være klar over at det å ty til slike ytre forklaringer på at ting går galt, er en av de vanlige psykologiske måtene å beskytte selvbildet på (Hoem, 2004). Denne måten å forstå eller å operere verden på kan være en stor utfordring for lærere. Samtidig er det viktig å kjenne til denne mekanismen, fordi innsikt kan gjøre det lettere å se noe mildere på et trekk som ellers kan provosere mer enn godt er (ibid).

Resultatene i denne studien tyder også på at lærere trenger mer ressurser og må få større kompetanse for å håndtere elever med slike diagnoser, for om mulig hindre at flere faller ut av skolen. Skolen har ansvar for at barn og unge får et best mulig kvalitativt opplæringstilbud. På det grunnlag kan skolen gjerne oppleve å bli ansvarliggjort ved mange ulike forhold. Likevel

kan en ikke forvente at skolen kan takle alle de ulike vanskene som barn og unge kan ha, men det er viktig i denne sammenheng å tydeliggjøre for skolen at den har en sentral rolle for elevene i den kan hende viktigste perioden i deres liv. Slik jeg ser det handler det i hovedsak om å se eleven. Alle elever har behov for å bli sett og for å få anerkjennelse for sin innsats. Det er det beste grunnlaget for utvikling og vekst – faglig som sosialt. Som lærer er det kanskje ens viktigste oppgave å få alle elever til å oppleve at de er verdifulle og til å få tro på egen læring:

”Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, s.6).

6.1 Metodiske refleksjoner

Målet med denne masteroppgaven var å få kunnskap om elever med skolevegring i ungdomsskolen. Nærmere bestemt var hensikten å belyse hvordan elever som har vegret skolen opplevde sin situasjon på skolen. Trolig er det slik at informantene husker bestemte opplevelser og de tankene og følelsene disse utløste. Samtidig skal en ikke glemme at beskrivelsene av tidligere hendelser kan være farget av den forståelsen informantene senere har tilegnet seg. Når elevene i dag ser tilbake og kanskje nå er mer bevisst at de skulle vært bedre ivaretatt i skolen, kan dette være med å forsterke det negative inntrykket av opplevelsene. Fortiden vurderes således i lys av nåtidens erfaringer, og en kan ikke utelukke at dette også kan ha hatt betydning i forhold til mine informanternes perspektiv, noe som igjen kan prege resultatene i denne sammenheng.

Videre håper jeg at min rolle som student og ikke som ”nok en fagperson som skal prøve å hjelpe” har bidratt til å åpne opp for elevenes ekspertise slik at de har klart å bringe frem et mest mulig korrekt perspektiv på dette fenomenet. Videre håper jeg også at min studentrolle har bidratt til at elevene ikke har blitt påvirket til å svare det de trodde jeg ville høre. Dersom dette ikke er tilfelle, dersom elevene ikke har hatt en slik oppfattelse av meg, kan en diskutere om dette kan gi seg utslag i et metodisk problem. I denne sammenheng oppfatter jeg dette metodiske problemet som dempet av min student/forskerrolle da elevene kan formidle ting uten at dette får noen negative konsekvenser for dem.

Undersøkelsen i dette mastergradsprosjektet består kun av et lite utvalg informanter og det er derfor klare begrensninger i forhold til overførbarhet. Det kunne vært interessant å gjennomføre en større studie for å se om mine informanters opplevelser av skolehverdagen og deres meninger om påvirkende faktorer i skolen er representativt for hvordan et større utvalg av elever med skolevegringsproblematikk har opplevd disse forhold. Det kunne videre vært interessant å belyse temaet gjennom en større kvalitativ eller kvantitativ studie, der flere ungdommer med skolevegring ble inkludert, og der en i tillegg kunne få informasjon fra flere kilder. I den sammenheng ville det være av stor verdi å få informasjon fra personer som til daglig jobber med eller omgås elever med denne type problemer, som for eksempel lærere, psykologer og foreldre, for på denne måte få et bredere perspektiv på dette fenomenet.

6.2 Mulige praktiske implikasjoner

Dersom en skal stole på de forhold som har blitt presentert i denne studien, utpeker det seg flere forhold som kan bli sentrale å ta hensyn til når det kommer til praksis. Resultatene som er belyst i oppgavens resultat- og drøftingsdel påpeker en del viktige faktorer i denne sammenheng der det tyder på at det er nødvendig å anse forhold i miljøet rundt eleven som sentrale. Et økt fokus på miljøfaktorerets betydning kan være nødvendig å inkludere i saker med skolevegrende elever. Dette innebærer at dersom en har en elev med tilbøyelighet til å vegre skolen, kan det være nødvendig å gjøre en bredere utredning når det gjelder å finne årsaker til at eleven uteblir. Resultatene som fremkommer i denne studien kan tyde på at slike miljøfaktorer spiller en sentral rolle for noen elever. Videre synes det klart at læreforutsetninger har betydning. Hos mine informanter viste det seg en overrepresentasjon av ADHD/ADD diagnoser. Det kan tyde på at faktorer i miljøet kan bli særlig kritiske for elever som har særlige behov eller er sårbare. Elever med ADHD har som kjent en del fellestrekk. De strever med oppmerksomhetsvansker, konsentrasjonsproblemer, impulsivitet og motorisk uro. I tillegg har en del av elevene også sosiale vansker. Disse vanskene varierer selvsagt i intensitet og omfang fra elev til elev, og det er viktig at en kjenner til de individuelle særtrekkene hos hver enkelt for å kunne gi den mest optimale pedagogiske hjelp. Det vil i denne sammenheng kunne listes opp flere nyttige tiltak. Jeg velger her å trekke frem de tiltak som gjennom forskning har vist seg å være de mest hensiktsmessige, og som jeg mener vil være de mest sentrale for å kompensere for de sårbarhetene ADHD kan representere.

Å ha oversiktelige og tydelige rammer rundt skoledagen og de enkelte timene viser seg å være svært viktig (Bjercke i Zeiner (red.), 2004). På denne måten vil elevene bedre kunne vite hva som skal skje og hva som forventes av dem til enhver tid. Videre understrekes det at undervisningsopplegget må legges til rette ut fra det kunnskapsnivået og de ferdighetene barnet har. Her er kjernen at en tilpasser arbeidsoppgavens omfang, vanskelighetsgrad og lengden på arbeidsøktene. Trolig er det også viktig at en bruker læremidler og metoder som er motiverende å holde på med, da evnen til egenmotivering for noen av elevene kan være nedsatt. Videre kan det være viktig at en legger til rette for hyppige småpauser underveis da en vet at flertallet av disse elevene har en motorisk uro. Dette innebærer at en kjenner eleven sin godt slik at en kan skifte aktivitet *før* eleven blir urolig. Arbeidsøktene på skolen er ofte lange, og det kan for noen av disse elevene bli uutholdelig når kroppen signaliserer behov for bevegelse. Dersom eleven blir vandrende rundt i klasserommet eller sitter urolig ved pulten, forringes gjerne læringsmuligheten så vel for eleven selv som for medelevene (Moen i Zeiner (red.), 2004). Da kan det være lurt å legge inn noen ekstra, små pauser med andre aktiviteter eller oppgaver som gir muligheter til å forlate pulten og klaserommet. Å legge til rette for læring basert på prinsippet om ”learning by doing” kan være et godt tiltak i denne sammenheng. Å lære gjennom aktiv handling, gjerne utenfor klasserommet, kan være særlig gunstig. Etablering av en felles forståelse mellom skole og hjem åpner nye muligheter for tiltak og samarbeid (Bjercke i Zeiner (red.), 2004). Jeg mener at et samarbeid også internt på skolen og med eventuelle eksterne samarbeidspartnere også bør vektlegges. Her bør det etableres regelmessige møter med klare mål og oppfølging av konkrete avtaler fra gang til gang. Likeså er samarbeid mellom skoler særlig viktig. I overgangen mellom for eksempel barneskole og ungdomsskole kan slik utveksling av informasjon være avgjørende for at eleven skal få en god start. På ungdomsskolen møter eleven et helt nytt system med andre utfordringer både organisatorisk og faglig, som det kanskje ikke er så lett å få oversikt over og vende seg til (ibid).

Noen elever har problemer med samspillet med andre barn og kommer av den grunn ofte opp i konflikter. Skolen bør derfor tilrettelegge for sosial trening slik at eleven kan styrke sin sosiale kompetanse. Eleven kan få trening i hvordan han/hun tar kontakt med andre, hvordan styre sinnet sitt, lære seg gangen i og regler for leker og spill. Dette er alle viktige områder å trene på slik at eleven unngår å bli ekskludert fra jevnaldrende.

I følge Pianta (2000) er gode relasjoner i skolen avgjørende for elevenes faglige og sosiale utvikling. Den nære og støttende relasjonen mellom voksne i skolen og elevene kan som tidligere nevnt både sees på som en generell beskyttelsesfaktor for å minimalisere trusselopplevelser, og som et tiltak for barn med særlige behov. Pianta (ibid) er opptatt av at det er den voksne som har ansvaret for at denne relasjonen fungerer tilfredsstillende. Videre fremhever Pianta at det er viktig å være klar over at det ofte er de barna som vi har vanskeligst for å etablere en nær relasjon med som sannsynligvis trenger slike relasjoner mest. I skolesammenheng må en altså jobbe kontinuerlig for å skape slike gode relasjoner mellom de voksne og elevene. Pianta (2000) anbefaler noe han kaller "banking time" for å fokusere på relasjonsbygging. I "banking time" settes det av tid med eleven (5-15 minutt) hvor læreren følger elevens uttrykte ønsker for aktivitet. Ved å la eleven være i fokus og slik bestemme aktivitet, kan læreren formidle mange ulike budskap, for eksempel "jeg er interessert i deg" eller "det du interesserer deg for er spennende" eller "jeg er til hjelp dersom du trenger meg". Gjennom "banking time" uttrykker dessuten den voksne at hun eller han er tilgjengelig for barnet, og vil lytte til barnet dersom det er noe barnet har på hjertet (Pianta, 2000). En kan ikke komme utenom det faktum at å sette av tid til "banking time" kan være vanskelig. I skolen trenger man kanskje en ekstra lærer for å lykkes med dette? Pianta (2000) foreslår å utnytte overgangstidene mellom ulike timer, å bruke selve klasseundervisningen eller å gjennomføre "banking time" i små grupper. Det som er overordnet i "banking time" er den forestillingen om at dersom de voksne og elevene investerer i forholdene til hverandre, så vil disse investeringene ha utbytte over lang tid i situasjoner der stressende faktorer blir introdusert i forholdet. Da kan det kanskje være lønnsomt å investere litt tid til dette for de elevene som virkelig har behov for å bli sett, inkludert og tatt på alvor.

Dette masteroppgaveprosjektet, basert på et elevperspektiv, har belyst hvilke faktorer i skolen som kan være av betydning for skolevegring. Resultatene peker på forhold ved skolemiljøet det kan være viktig å ta hensyn til i forbindelse med skolevegringsproblematikk. Det kan være ulike grunner til skolevegring og det er derfor nødvendig å inkludere et større utvalg for å kunne si noe sikkert om skolemiljøets betydning.

Kildeliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr 62. Høgskulen i Volda: Egset Trykk.
- Bandura, A. (1997). *Self – efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Bandura, A. (1977). *Self – efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological review, 81, 191-215
- Befring, E. (1994). *Læring og skole: Vilkår for eit verdig liv*. Oslo: Det norsk Samlaget
- Befring, E. (2001). Problematferd og forebygging. I E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (Kap.8). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bernstein, G. A., Svingen, P. H. & Garfinkel, B. D. (1990). *School phobia: Patterns of family functioning*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 29, 24–30.
- Bjercke, C., A. (2004). Pedagogisk hjelp. I P. Zeiner (red.), *Barn og unge med ADHD*. (s.267-283). Oslo: Tell Forlag AS
- Carver, C., S., Scheier, M., F. & Weintraub, J., K. (1989). *Assessing coping strategies: A theoretically Based Approach*. Journal of Personality and Sosial Psychology, Vol. 56, No. 2, 267-283. American Psychological Association
- Creswell, J., W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

- Ekeberg, T., R. & Holmberg, J., B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Flakierska, N., Lindstrom, M. & Gilberg, C. (1997). *School phobia with separation anxiety disorder: A comparative 20-to 29 year follow up study of 35 school refusers*, Vol 38 (1), 17-22
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt*. Det kvalitative forskningsinterview. København: Akademisk Forlag
- Fremont, W.,P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*. Volume 68, Number 8, 1555-1561
- Grøholt, B., Sommerchild, H. & Garløv, I. (2001). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget
- Heyne, D., King, N. & Ollendick, T., H. (2005). *Cognitive Behaviour Therapy for Children and Families*. School refusal kap. 10 i Graham, P., J. (red.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoem, S. (2004). *ADHD en håndbok for voksne med ADHD*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ingul, J., M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. *Se meg!:* Årsrapport om barn og unges psykiske helse (s.27-39). Foreningen voksne for barn
- Kearney, C., A. & Silverman, W., K. (1996). *The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behaviour*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3, 339-354
- Kearney, C., A. (2003). *School Refusal Behaviour in Youth. A functional Approach to Assessment and Treatment*. Washington, DC: American Psychological Association

- Kearney, C., A. & Bates, M. (2005). *Addressing School Refusal Behavior: Suggestions for Frontline Professionals*. Children and schools, Volume 27, Number 4
- Kearney, C., A. & Bensaheb, A. (2006). *School Absenteeism and School Refusal Behavior: A Review and Suggestions for School-Based Health Professionals*. Journal of School Health, Vol.76, No.1. American School Health Association
- Kearney, C., A. (2007). *School absenteeism and school refusal behaviour in youth: A contemporary review*. Department of Psychology, University of Nevada, Las Vegas
- King, N., J., Ollendick, T. & Tonge, B., J. (1995). *School refusal, assessment and treatment*. Massachusetts: A Simon & Schuster Company
- King, N., J., Tonge, B., J., Heyne, D. & Ollendick, T., H. (2000). *Research on the cognitive-behavioral treatment of school refusal: A review and recommendations*. Clinical Psychology Review, 20, 495–507
- King, N., J. & Bernstein, G., A. (2001). *School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years*. Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry, Vol. 40(2): 197-205
- Kotkin, R., A., & Fine, A., H. (2003). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities: An overview for Practitioners. I R.A. Kotkin, & A.H. Fine (Eds), *Therapists's Guide to Learning and Attention Disorders*. (s.1-43). California: Academic Press
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Langlete, B. (2004). Jenter med ADHD. I P. Zeiner (red.), *Barn og unge med ADHD*. (s.114-130). Oslo: Tell Forlag AS
- Lazarus, R., S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publ. Co

- Lazarus, R., S. (1991). *Emotion and adaption*. New York: Oxford University Press
- Lazarus, R., S. (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. København: Akademisk forlag
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der*. Om innagerende atferd hos barn og unge. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub AS
- Lyon, A., R. & Cotler, S. (2007). *Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: the case for diverse samples and evaluations of context*. Psychology in the Schools, Vol. 44 (6). URL: www.interscience.wiley.com
- Lysne, A. (1985). *Norsk forskningsprosjekt om skolefobi*. Spesialpedagogikk nr 8.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet, midlertidig utgave (2006). Kunnskapsdepartementet
- Mjaavatn, P., E. & Gundersen, K., Aa. (2003). Motorikk og sosiale ferdigheter blant 7 – åringene. *Spesialpedagogikk, 2003* (07), s. 4-9
- Moen, A., R. (2004). Ungdom med ADHD. I P. Zeiner (red.), *Barn og unge med ADHD*. (s.130-142). Oslo: Tell Forlag AS
- Moen, A., R. (2004). Alternative skoletilbud. I P. Zeiner (red.), *Barn og unge med ADHD*. (s.283-298). Oslo: Tell Forlag AS
- Myhrvold – Hanssen, J. (2006). *Barnet i en utvidet kontekst. Et møte mellom familiekultur og skolekultur*. Stavanger: Hertevig Forlag
- NESH 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. : www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06
- Ogden, T. (1995). Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringene. Rapport 3. Oslo: BVU.

Opplæringsloven. Lov av 17.juli 1998 nr 61 om Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Med endringer sist ved lov av 19.desember 2008. URL:

<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Pianta, R., C. (2000). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association

Pilkington, C., L. & Piersel, W., C. (1991). *School fobia: A critical analysis of the separation anxiety theory and an alternative conceptualization*. *Psychology in the Schools*, 28, 290-303

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (1998). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano AS

Skauge, A., M. (2006). *Når ungdom uteblir fra skolen!* Masteroppgave i spesialpedagogikk. UIO: Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Skogen, K. & Holmberg, J., B. (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Snoek, J., E. (2002). *Ungdomspsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston

Sørensen, P., M. (2001). Trivsel og skolefravær i ungdomsalderen. I E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (Kap. 22). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Thambirajah, M., S., Grandison, K., J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Thuen, E. (1997). *Karakterpress og helse*. Hovedoppgave til pedagogikk hovedfag. UIO: Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Torsheim, T., Haugland, S. (2004). Skolemiljø og psykisk helse – risiko og ressursfaktorer som mål for miljøfokuserede, forebyggende tiltak i skolen. *Livsmot*, (05 /2004), s.77-87
- Undheim, A., M. (2008). *Short and long-term outcome of emotional and behavioural problems in young adolescents with and without reading difficulties*.
Doktorgradsavhandling i klinisk medisin, NTNU, Trondheim
- Watkins, C. & Wagner, P. (2000). *Improving school behavior*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: universitetsforlaget AS
- Ystgaard, M. (1993). *Sårbar ungdom og sosial støtte: en tilnærming til forebygging av psykisk stress og selvmord*. Rapport nr. 1/93. Oslo: Senter for sosialt nettverk og helse.
- Zeiner, P. (2004). Komorbiditet ved ADHD. I P. Zeiner (red.), *Barn og unge med ADHD*. (s.98-114). Oslo: Tell Forlag AS

Vedlegg

1. Kvittering på melding fra NSD
2. Godkjenningsbevis fra Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, Vest – Norge (REK Vest)
3. Informasjonsskriv til informanter
4. Samtykkeerklæring
5. Intervjuguide



Edvin Bru
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 03.02.2009

Vår ref: 20583 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.11.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 29.01.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20583	<i>Skolerelaterte faktorerens betydning for skolevegring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Edvin Bru</i>
Student	<i>Kristin Rudjord</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristin Rudjord, Gunhildsgt. 11, 4041 HAFRSFJORD



Prosjektvurdering - Kommentar

20583

Det tas høyde for at det kan fremkomme sensitive personopplysninger, slik sensitive personopplysninger er definert i personopplysningsloven (pol) § 2.

Utvalget og deres foreldre informeres skriftlig om prosjektet og samtykker skriftlig til deltakelse.

I meldeskjema opplyses det om at det innhentes aktivt samtykke fra informantenes foreldre. Vi har registrert at dette i siste versjon av informasjonsskrivet til utvalget, er endret til foreldre for ungdom i alderen yngre enn 16 år. Vi forutsetter at dersom det inkluderes ungdom i alderen 16-18 år, informeres foreldre om studien og gis anledning til å reservere sin ungdom fra deltakelse (passivt samtykke).

Vi forutsetter at i samtykkeerklæringen slettes "under 16 år" fra setningen "det er imidlertid viktig å presisere at barn under 16 år som ikke ønsker å delta i dette prosjektet ikke skal inkluderes, selv om foresatte eventuelt har samtykket", da dette ikke avhenger av alder.

Lydbånd slettes og eventuelle øvrige direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, 31. august 2009.

Kommentar:

Vi finner at opplysningene om informanter i alderen 15 år og yngre kan behandles med hjemmel i pol §§ 8 første ledd og 9 a (samtykke). Vi finner at opplysningene om informanter i alderen 16-18 år kan behandles med hjemmel i pol §§ 8 d og 9 h. Vi har lagt til grunn for vår vurdering at ungdom har selvbestemmelse på en rekke områder, som valg av videregående opplæring. Denne studien omhandler utdanningsfeltet, hvor ungdom i alderen 16 år og eldre har stor grad av selvbestemmelse. Videre har vi lagt vekt på at det i liten grad innhentes sensitive personopplysninger slik dette er definert i pol § 2. Vi legger også til grunn at foreldre informeres om studien. Vi finner at samfunnets nytte i at opplysningene behandles, vurderes som langt større enn ulempen for enkeltindividet.



Vedlegg 2

Edvin Bru
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
4036 Stavanger

Deres ref	Vår ref	Dato
	2008/15024-ØYSV	08.01.2009

Ad. prosjekt: Skolerelaterte faktorerens betydning for skolevegring (282.08).

Det vises til din søknad om godkjenning av forskningsprosjekt, datert 28.11.08.

Komiteen behandlet søknaden i møte den 16.12.08.

Komiteen mener at prosjektet omhandler et viktig tema. En har imidlertid følgende merknader til forelagt protokoll, informasjonsskriv og samtykkeerklæring:

For det første er komiteen skeptisk til at man kun ønsker å inkludere jenter i studien. Dette av to årsaker:

- Studiens formål er nettopp å studere *ungdommer generelt* - ikke bare jenter - sin opplevelse av skolevegring.
- I søknaden fremføres to argumenter for kun å inkludere jenter: At det er "relevant" og at det er ressursbesparende. Dette er imidlertid ikke nærmere begrunnet, og argumentene er således svakt fundert. Komiteen påpeker at det kun skal inkluderes fem deltakere i studien, og at det derfor må kunne la seg gjøre å også inkludere mannlige deltakere i prosjektet.

En finner derfor ikke holdbare argumenter for at man i dette prosjektet skal kunne avvike fra det sentrale etiske prinsippet om at begge kjønn i utgangspunktet skal inkluderes. Komiteen mener at begge kjønn derfor må inkluderes i studien.

Informasjonsskrivet må forbedres, da det er for selvsentrert. Henvisninger til studenten som person bør unngås. Formuleringer som "min", "mitt" og "jeg" bør utgå. En bør heller tilstrebe en mer distansert og generell form. Eksempelvis kan formuleringen "Temaet for oppgaven min..." erstattes med "Temaet for oppgaven er.." og formuleringen "Under intervjuet vil jeg bruke..." kan erstattes med "Under intervjuet vil en bruke..."

Samtykke må innhentes fra både eleven og dens foresatte for barn under 16 år. I samtykkeerklæringen må det eksplisitt fremgå at barn under 16 år som ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet ikke skal inkluderes, selv om de foresatte eventuelt har samtykket.

Vedtak: *Prosjektet godkjennes på vilkår av at ovennevnte merknader tas til følge.*

Postadresse
Postboks 7804
5020 Bergen

rek-vest@uib.no
www.etikkom.no/REK
Org no. 874 789 542

Regional komité for medisinsk
og helsefaglig forskningsetikk,
Vest-Norge
Telefon 55 97 84 97 / 98 / 99
Besøksadresse
Haukeland Universitetssykehus

Komiteen ber om å få tilsendt sluttrapport evt. trykt publikasjon for studien.

Vennlig hilsen



Jon Lekven
leder



Øystein Svindland
førstekonsulent

De regionale komiteene for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk foretar sin forskningsetiske vurdering med hjemmel i Forskningsetikklovens § 4. Saker vedrørende forskningsbiobanker behandles i samsvar med Biobankloven. Saksbehandlingen følger Forvaltningsloven.

Komiteenes vedtak etter Forskningsetikklovens § 4 kan påklages (jfr. forvaltningsloven § 28) til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag. Klagen skal sendes REK-Vest (jfr. forvaltningsloven § 32). Klagefristen er tre uker fra den dagen du mottar dette brevet (jfr. forvaltningsloven § 29).

INFORMASJONSSKRIV

Forespørsel om å delta på intervju

Jeg er for tiden masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg skal nå i gang med min avsluttende masteroppgave, og trenger i den forbindelse å komme i kontakt med ungdom som har lyst å stille til intervju.

Jeg ønsker å undersøke hvilke faktorer ved skolen som kan være med å bidra til eller opprettholde at en ikke ønsker å være på skolen. Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak dreie seg om opplevelser i skolesituasjonen, ulike forhold ved skolen, familieforhold og forhold til venner. Et hovedfokus ved intervjuet vil altså være å kunne avdekke viktige forhold ved skolen som en opplever har vært vanskelige.

For å få best mulig svar på dette er det ønskelig å intervju ungdommer som av ulike årsaker har opplevd skolen som lite motiverende og som dermed har valgt å utebli fra skolen.

Under intervjuet vil en bruke lydopptak og også ta egne notater. Dette er for å sikre at en får med seg alt som blir sagt underveis i intervjuet. Lydopptaket og eventuelle andre personopplysninger vil bli slettet etter at masteroppgaven er levert. Dette gjøres senest i august 2009.

Intervjuet vil ta omtrent en (1) time, og vi kan sammen bli enige om tid og sted.

Det er viktig å presisere at en har taushetsplikt, noe som betyr at all informasjon som kommer frem i løpet av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. All informasjon vil også bli anonymisert slik at ingen enkeltperson skal kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

Det er frivillig å være med og man kan når som helst trekke seg underveis, uten å måtte begrunne dette noe videre. Dersom noen velger å trekke seg vil all informasjon om denne personen bli slettet umiddelbart.

Veileder for mitt masterprosjekt er Professor Edvin Bru ved Senter for Atferdsforskning (SAF).

Masteroppgaveprosjekt er meldt til Personvernombudet for forskning og Regional komité for medisinsk forskningsetikk.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, skriver du, sammen med foresatt, under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg, så tar jeg kontakt på det telefonnummeret eller den e-postadressen du oppgir.

Hvis du lurer på noe er det bare å ringe meg på telefon: 950 81 955, eller sende meg en E-post: k.rudjord@stud.uis.no

Med vennlig hilsen

Kristin Rudjord

Gunhildsgt 11

4041 Hafrsfjord

Samtykkeerklæring

Samtykke må innhentes fra både elev og dens foresatte for barn under 15 år. Det er imidlertid viktig å presisere at barn som ikke ønsker å delta i dette prosjektet ikke skal inkluderes, selv om foresatte eventuelt har samtykket.

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å stille til intervju.

Signatur ungdom:

Signatur foresatte:

.....

Telefon:

e-post:

Innledning

- Presentasjon av meg selv
- Hensikten med intervjuet: NB å vinne kunnskap!
- Minne informanten om min taushetsplikt (+ lydbånd)
- Minne informanten om at en når som helst kan trekke seg

Fortell om deg selv:

Kan du si litt om deg selv og dine interesser

- Fritidsinteresser / fritidsaktiviteter?
- Hvordan har du det sosialt utenom skolen? / Har du mange venner som du er sammen med på fritiden?
- Føler du deg trygg / at du kan være deg selv sammen med vennene dine?

Nå vil jeg at du skal tenke på hvordan det var på skolen du gikk på tidligere:

I skolen er det ulike krav til elevene, både faglig og sosialt. Fortell om hvordan du har erfart disse kravene.

- Prestasjoner – hva ble verdsatt i klassemiljøet?(var det ok å være flink?) Hva er viktig for deg? Var det konkurranse mellom elevene om å være best? (Hvis ja, hvordan opplevde du dette?)
- vurderingssituasjoner – Hva ble vektlagt? Hvordan opplevde du vurderingssituasjonene?
- TPO
- Er det fag du opplever som vanskelige å delta i på skolen? Begrunn

Sosial støtte:

Hvordan opplevde du miljøet på skolen?

- Relasjoner/forhold til lærere (hadde lærer tro på deg/ville hjelpe deg?, gav lærer rettferdig vurdering av deg?)
- Relasjoner/forhold til medelever (gode venner på skolen?, lett å finne noen å samarbeide med i timen?)
- Opplevde du noen gang å bli mobbet? (Hvis ja, prøv å få tak i hvor alvorlig mobbing det var snakk om.)
- Hva ble gjort for å skape godt samarbeid / gode relasjoner mellom elevene?

Hvordan var skoledagen lagt opp?

- Var skoledagen godt organisert/planlagt? (Begrunn)
- Var det arbeidsro? (Forklar)
- Forutsigbarhet – Fikk dere god nok informasjon om det som skulle skje i løpet av skoledagen? På hvilken måte?
- Ble det ofte gjort endringer på de fastsatte planene? Hvordan opplevde du det?
- Ble dine behov og ønsker tatt hensyn til i tilstrekkelig grad?
- Var det for mange valg du måtte ta? Skulle du ønske at noen kunne ta avgjørelser for deg i enkelte situasjoner? Hvilke?

Skolevegringen:

Jeg forstår det slik at det i perioder har vært vanskelig å gå på skolen. Kan du si litt om dette?

- Når startet det?
- Hvor lenge varte det?
- Hvordan reagerte læreren og skolen på fraværet ditt?
- Hvordan reagerte foreldrene dine?

Hva tror du forklaringen kan være på at det var vanskelig for deg å være på skolen?

- Kan de forhold du har beskrevet over angående skolemiljøet hatt betydning for fraværet? (Hjelp informanten til å oppsummere det som er blitt sagt)
- Var det noen ganger lettere å motivere seg til å gå enn andre? Når var det? Hvorfor var det lettere da?
- Kan det være forhold utenfor skolen (i fam. eller blant venner/jevnaaldrende) som gjorde det vanskelig for deg å gå/være på skolen?
- Hva gjorde skolen for å motivere deg til å komme?

Dersom du kunne bestemme, hva mener du skolen/lærerne burde gjøre for å hjelpe elever som sliter med å motivere seg for en ny skoledag?

(Hva kunne vært gjort for at det skulle ha vært lettere for deg å gå på skolen?)

Avslutning:

Hvordan har det vært å snakke om dette?

Er det noe mer du vil fortelle om som vi ikke har snakket om enda?