



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2009

Åpen

Forfatter: Elin Knutsen Østevik

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Professor Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: Skolevegring og skolebaserte tiltak

Engelsk tittel: School refusal and school-based interventions

Emneord: Skolevegring
Miljøbaserte tiltak
Stress
Mestringsstrategier
Angst

Sidetall: 80
+ vedlegg/annet: 5

Stavanger, 21.10.09

Sammendrag

Skolevegring er en alvorlig problematikk som kan få store konsekvenser for barn og unge. Forskningsresultater viser at de står i fare for å henge etter både faglig og sosialt på grunn av stort fravær (Kearney, 2001). Dette kan forplante seg inn i voksenalder i form av psykiske lidelser og mistilpasning. Tett oppfølging på skolen og gode tiltak synes derfor å være sentralt for å hjelpe disse elevene.

Bakgrunn, formål og problemstilling

Teori om skolevegring domineres av individ- og familieorienterte tiltak og forklaringsmodeller. Jeg ønsket derfor å rette fokuset mot skoleperspektivet, med en målsetting om å vinne mer kunnskap om hvilke tiltak skolen iverksetter mot skolevegring, og deres nytteverdi. Med bakgrunn i det formulerte jeg følgende problemstilling:

”Hvilke tiltak iverksettes i skolen for elever med skolevegring, og hvilken nytteverdi synes disse å ha?”

Årsakene til skolevegring beskrives i denne oppgaven som multifaktoriell. Det vil si at det både er faktorer ved individet og miljøet som bidrar til skolevegring. Hovedfokuset er likevel rettet mot miljøbaserte årsaker og forklaringer, og de tiltak som benyttes i den sammenheng. Skolevegring forstås i denne oppgaven som: *”child –motivated refusal to attend school and/or difficulties remaining in classes for an entire day”* (Kearney & Silverman, 1996, s. 345).

Metode og dataanalyse

Studiens empiriske grunnmateriale ble innhentet ved hjelp av kvalitative intervjuer. Utvalget bestod av fem fagfolk fra første - og andrelinjetjenesten, med ulik bakgrunn og utdanning. Informantene hadde flere års erfaring med skolevegrere, både som behandlere og veiledere for ansatte i skolesektoren. Hovedfokuset i intervjuene var å få beskrivelser av deres erfaringer i forbindelse med miljøbaserte tiltak mot skolevegring. Jeg benyttet en semistrukturert intervjuguide som verktøy i intervjuene.

Datamaterialet ble transkribert, for deretter å bli analysert ved hjelp av meningskategorisering. I analysen og diskusjonen tok jeg utgangspunkt i mitt empiriske materiale, og tolket det opp mot relevant teori i samsvar med Kvaales (1997) tre analytiske tolkningskontekster: selvforståelse, kritisk forståelse og teoretisk forståelse.

Resultater

Resultatene viser at det iverksettes en rekke ulike typer tiltak mot skolevegring på skolearenaen. Informantene trakk spesielt frem følgende tiltak som hensiktsmessige; relasjonsbygging til lærere og jevnaldrende, å tilpasse evaluering og krav etter elevens behov, å sikre struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen, og ha jevnlig møtevirksomhet mellom foreldre og skolen, og mellom skolen og de ulike involverte instansene, - med den hensikt å oppnå en felles forståelse. Samtidig kom det frem at en mestringsorientert målstruktur er gunstig for skolevegrere for å styrke selvtilliten og selvbildet, og at det er viktig å sørge for at skolevegrere ikke blir mobbet, - spesielt i en tilbakeføringsfase. At skolene henter elvene hjemme nevnes også som et sentralt tiltak, men noen av informantene sa samtidig at dette tiltaket kan oppleves som ressurskrevende for enkelte skoler, og at de derfor ikke tar det i bruk. Informantene fremhever at skolene ikke har gode nok rutiner på fraværsregistrering, og at det derfor er et stort forbedringspotensial på området, - spesielt med tanke på at tidlig intervensjon gir bedre prognoser for skolevegrere (Thambirajah, Grandison, & De-Hayes, 2008).

Individorienterte tiltak som eksponering og rekonstruering av negative tankemønstre blir ofte praktisert av behandler. Empirien i denne studien viser derimot at lærere og andre pedagoger også benytter eksponering og rekonstruering av negative tankemønstre i håndteringen av skolevegringsproblematikk. Slike tiltak er i følge informantene hensiktsmessige i arbeid med skolevegrere.

Studien viser i sin helhet hvilken betydning skolen har både for utvikling av skolevegring, og som en grunnleggende arena i løsningen av denne problematikken. Skolen som sentral tiltaksarena blir slik jeg ser det synliggjort av informantene.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært lang og krevende. Nå har jeg imidlertid fullført, og arbeidsprosessen er endelig ved veis ende. Det er jeg svært glad for. Jeg har ervervet mye ny kunnskap om et felt som er lite utforsket i Norge, noe jeg ser på som svært nyttig i mitt fremtidige arbeid som spesialpedagog.

En stor takk rettes til min veileder professor Edvin Bru, ved Senteret for Atferdsforskning i Stavanger. Du har vært oppmuntrende, gitt god faglig støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Jeg har hatt stor glede av konstruktive tilbakemeldinger, et godt humør, raushet og et godt samarbeid.

Jeg vil så rette min takk til en helt unik og svært behjelpelig ektemann. Uten din støtte ville jeg aldri ha fullført denne studien. Tusen hjertelig takk, Alexander!

Til slutt en stor takk til informantene som bidro med empirien som ligger til grunn for studien. Jeg takker for at dere velvillig delte deres erfaringer om skolevegring, og for at dere prioriterte å delta i studien i en travel arbeidshverdag.

Stavanger, september 2008

Elin Knutsen Østevik

INNHOOLD

Sammendrag	ii
Forord	iv
INNHOOLD	v
1 INNLEDNING	1
1.1 Introduksjon til temaet skolevegring	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.3 Oppgavens formål og problemstilling	2
1.4 Avgrensning	2
1.5 Oppgavens oppbygning	3
2 SKOLEVEGRING	4
2.1 Begrepsavklaring.....	4
2.2 Skolevegringens funksjoner.....	6
2.2.1 Avgrensning.....	8
2.3 Forekomst av skolevegring	8
2.4 Årsaker og forløp	9
2.5 Konsekvenser av skolevegring.....	10
3 TEORETISK REFERANSERAMME	12
3.1 Skolevegring som unnvikelsesmestring	12
3.2 Faktorer ved individet som kan bidra til skolevegring	14
3.2.1 Personlige faktorer	15
3.3 Individbaserte tiltak som benyttes i forbindelse med skolevegring	17
3.3.1 Anbefalte tiltak i tilknytning til funksjon én og to.....	17

3.3.2	Effekt av kognitiv atferdsterapi.....	18
3.4	Miljøbaserte faktorer som kan bidra til skolevegring, og miljøbaserte tiltak som kan motvirke skolevegring.....	19
3.4.1	Skolens krav og tilpasning av krav	19
3.4.2	Læringsmiljøets målstruktur	21
3.4.3	Relasjonen mellom lærer og elev	22
3.4.4	Relasjoner til jevnaldrende	24
3.4.5	Overganger.....	26
3.4.6	Tilbakeføring.....	26
3.4.7	Struktur og forutsigbarhet.....	27
3.4.8	Oppfølging og registrering av skolefravær.....	28
3.4.9	Samarbeidsmøter.....	30
4	METODE.....	31
4.1	Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming.....	31
4.1.1	Intervjuundersøkelsens syv stadier:	32
4.2	Forforståelse.....	32
4.3	Utvalg	32
4.4	Henvendelse til informantene	33
4.5	Utarbeidelse og kvalitetssikring av intervjuguiden.....	34
4.6	Gjennomføring av intervjuet.....	35
4.7	Bearbeiding av intervjudata	36
4.8	Analyse og tolkning av intervjudata.....	36
4.9	Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i kvalitative studier	37
4.9.1	Troverdighet.....	37
4.9.2	Bekreftbarhet.....	38
4.9.3	Overførbarhet	41

4.10	Etiske utfordringer.....	41
4.10.1	Informert samtykke	41
4.10.2	Konfidensialitet.....	42
4.10.3	Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.....	43
5	PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING	45
5.1	Individbaserte tiltak på skolenivå.....	45
5.1.1	Eksposering	46
5.1.2	Rekonstruering av negative tankemønstre.....	47
5.2	Miljøbaserte tiltak	48
5.2.1	Tilpasning av krav i forbindelse med evaluering.....	48
5.2.2	Læringsmiljøets målstruktur og mestring.....	54
5.2.3	Relasjonen mellom lærer og elev	57
5.2.4	Relasjoner til jevnaldrende	60
5.2.5	Overganger.....	64
5.2.6	Tilbakeføring.....	64
5.2.7	Struktur og forutsigbarhet.....	66
5.2.8	Oppfølging og registrering av skolefravær.....	69
5.2.9	Samarbeidsmøter.....	71
6	AVSLUTNING	74
6.1	Oppsummering av funn	74
6.1.1	Individbaserte tiltak på skolenivå.....	74
6.1.2	Miljøbaserte tiltak	74
6.1.3	Tiltakenes nytteverdi	77
6.2	Metodiske forbehold og refleksjoner	78
6.3	Videre forskning.....	80
7	KILDELISTE	81

1 INNLEDNING

1.1 Introduksjon til temaet skolevegring

Skolen spiller en viktig rolle for barn og unges individuelle og sosiale utvikling, og de fleste går dit med lyst og glede uten problemer. Det fins likevel noen elever som strever med å mestre de krav og forventninger som stilles til dem i skolehverdagen. For disse elevene kan utfordringene bli så store at de velger å holde seg hjemme. Denne gruppen kalles skolevegrere, og de er preget av en intens motvilje mot å gå på skolen.

Gardner (1992) beskriver skolevegrere på følgende måte;

“These children are not simply fearful and their long list of objects and situations. Rather, they are basically afraid of life. The world for them is, indeed, a dangerous place and they feel themselves helpless to cope with all the menacing forces that lie in await for them.” (i Thambirajah et al., 2008, s. 72)

Skolevegring kan som sitatet illustrerer være en inngangsport til store vansker, og langtidskonsekvensene av å utebli er store både faglig, sosialt og emosjonelt. En av de mest alvorlige konsekvensene er at elevene ikke utvikler seg i tråd med sin aldersgruppe når det gjelder uavhengighet og dannelse av nettverk. Målet i forbindelse med intervensjon er derfor at vegrere skal komme tilbake til skolen så raskt som mulig (Fremont, 2003). Det er av den grunn viktig at pedagoger og fagfolk er oppmerksomme på disse elevene, og setter inn gode tiltak som kan forebygge og hindre en negativ utvikling. På den måten kan skolevegrere kanskje overvinne vanskene, og få en normal utvikling både sosialt, emosjonelt og faglig.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Litteraturen om skolevegring har opp gjennom historien vært dominert av individ- og familieorienterte forklaringsmodeller. Tiltak har derfor vært sentrert rundt kognitiv individterapi, atferdsterapi, familierettede intervensjoner og medikamentell behandling. Elliott (1999) er en teoretiker som stiller seg kritisk til at årsakene til skolevegring ofte er ilagt barnet og familien. Han hevder at skolen og lærerne også må tas med i vurderingen når en skal finne årsaksforklaringer. I løpet av de siste årene har dette fokuset fått mer oppmerksomhet. Det er derfor viktig at skoleperspektivet blir vektlagt noe mer, noe som er en av begrunnelsene til at jeg har valgt dette perspektivet. Fagfolk indikerer også at skolevegring blant barn og unge er en stadig vanligere problemstilling. Det gjør at kunnskap og kompetanse om årsaker og hensiktsmessige tiltak er viktig for alle som jobber innenfor, eller i samarbeid

med skolearenaen. Til tross for dette fins det lite pedagogisk litteratur om temaet i Norge. De undersøkelsene som er gjort er Lysnes (1996) prosjekt om skolefobi, og Selnes, Skjelstad og Melbøes (1991) undersøkelse om skolevegring/skolefobi hos ungdom. I tillegg er det skrevet noen hoved- og masteroppgaver (Faksvaag & Nordby, 2008; Gamst, Amundsen, & Gundersen, 2008; Skauge, 2006; Söderlund, 2008; Westvik & Wærhaug, 2006; Wilhelmsen, 2001). Disse oppgavene tar for seg skolevegring fra ulike synsvinkler, og med ulike metoder og problemstillinger. Med unntak av Skauges kvantitative studie, har ingen av de andre oppgavene konsentrert seg om hvilke tiltak som benyttes mot skolevegring i normalskolen. Det gav meg inspirasjon til å se nærmere på dette.

1.3 Oppgavens formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å vinne mer kunnskap om hvilke tiltak som iverksettes på skolearenaen mot skolevegring, og deres nytteverdi. Med bakgrunn i det formulerte jeg følgende problemstilling:

Hvilke tiltak iverksettes i skolen for elever med skolevegring, og hvilken nytteverdi synes disse å ha?

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å gjøre et kvalitativt intervju med fagfolk fra ulike instanser som har mange års erfaring med tiltak mot skolevegringsproblematikk. Vurderingen av tiltakenes nytteverdi vil delvis skje på grunnlag av teoretiske betraktninger, og på grunnlag av informantenes uttalelser.

Jeg mener denne problemstillingen er viktig å besvare, fordi den setter fokus på skolen som en sentral tiltaksarena i arbeidet med skolevegrere. I tillegg er det viktig for meg som spesialpedagog, og andre som jobber med skolevegring å opparbeide kompetanse på området, slik at vi best mulig kan sette inn gode tiltak i møte med slike elever.

1.4 Avgrensning

Jeg avgrenser oppgaven til å handle om tiltak som iverksettes for de elevene som hovedsakelig vegrer skolen på grunn av frykt eller angst for skolerelaterte situasjoner og årsaker. Det vil si at de elevene som er borte fra skolen fordi de søker andre lystbetonede aktiviteter utenfor skolen, og elever som er overdrevet bekymret fra å være borte fra foreldrene, ikke er en del av denne oppgaven. Avgrensningen har sin årsak i omfanget av masteroppgaven, men også i at disse gruppenes årsak til fravær ikke nødvendigvis er knyttet

til faktorer i skolen. Dette utdypes senere under begrepsavklaring (jfr. 2.2). Jeg er klar over at avgrensningen kan gi visse begrensninger i forhold til å fange problemet i hele sin bredde.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av fem deler; innledning, teori (kapittel 2 og 3), metode, presentasjon og drøfting av undersøkelsens resultater, og avslutning.

Kap 1: Innledningen gir som lest en kort presentasjon av temaet, fokus og formålet med undersøkelsen. I tillegg presenteres problemstillingen.

Kap 2: For å gi et overblikk over fenomenet skolevegring, vil jeg i kapittel to først definere begrepet og gjøre nødvendige avklaringer og avgrensninger i forhold til andre liknende begrep. Jeg vil så presentere Kearneys definisjon og teori om skolevegringens funksjon og form. Han deler skolevegringen inn i fire funksjoner; flukt fra negative følelser, flukt fra ubehagelige sosiale situasjoner og den evaluering som fins i skolen, oppmerksomhetssøking og tilgang til andre lystbetonte og stimulerende aktiviteter. Videre vil jeg kort nevne forekomst, årsaker, forløp, og konsekvenser av skolevegringsatferd.

Kap 3: Her presenteres oppgavens teoretiske referanseramme som primært støtter seg på Lazarus' teori om stress og mestring. I tillegg vil Kearneys begrepssystem for skolevegring bli presentert. Videre i kapitlet kommer en kort presentasjon av mulige årsaker og påvirkende faktorer ved individet som kan føre til skolevegring, samt en kort presentasjon av individbaserte tiltak i forbindelse med Kearneys funksjon én og to. Deretter rettes fokus mot faktorer i skolen som kan ha betydning for skolevegring, og tilhørende tiltak.

Kap 4: I kapittel 4 redegjør jeg for de metodiske valgene og framgangsmåtene i studien. I tillegg vurderer jeg studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

Kap 5: I kapittel 5 går jeg gjennom studiens resultater, og tolker de opp mot teori.

Kap 6: Oppgaven avsluttes med en kort oppsummering av sentrale funn. Deretter deler jeg noen metodiske refleksjoner, og gir forslag til videre forskning på området.

2 SKOLEVEGRING

2.1 Begrepsavklaring

Skolefravær deles ofte inn i *gyldig* og *ugyldig* fravær (Befring, 1994; Kearney, 2008b). De legitime fraværsgrunnene er ofte basert på medisinsk sykdom og skade, hendelser i familien, reiser og annet. Dette er hendelser som skolen har vedtatt som gyldige. Det ugyldige fraværet har ofte sammenheng med miljømessige, sosiale og psykiatriske vansker (Kearney, 2008b). Slike grunner har skolen ikke kunnet godta som gyldige. Det blir også registret som ugyldig fravær hvis barnet selv velger andre aktiviteter i eller utenfor hjemmet, i stedet for skolen. Det er viktig å presisere at ulike skoler kan ha ulik praksis på hva de definerer som ugyldig og gyldig fravær.

En rekke ulike begreper er benyttet opp igjennom historien for å beskrive at barn og unge uteblir fra skolen, og de ulike definisjonene er brukt om hverandre i faglitteraturen. Begreper som skulk, psykonevrotisk skulk, skolefobi, skolenekting/vegring og separasjonsangst har vært vanlig (Kearney & Bensaheb, 2006), mens begreper som skolevegring og skolevegringsatferd oftere forekommer i dag. Jeg vil videre se på noen av disse begrepene, og deres betydning.

Betegnelsen på elever som har vært borte fra skolen er ofte blitt delt inn i to kategorier; *skulk* og *skolevegring/skolefobi* (Befring, 1994; Elliott, 1999; Grøholt, Sommerschild, & Garløv, 2001; Kearney & Hugelshofer, 2000; Lyon & Cotler, 2007; Snoek, 2002; Thambirajah et al., 2008). Skulkerne beskrives som lite engstelige og ikke særlig bekymret for å gå på skolen (Elliott, 1999; Kearney, 2008b; Thambirajah et al., 2008). Deres fravær karakteriseres av at de er lite interesserte i skolearbeid, og de trekkes mer mot andre stimulerende aktiviteter utenfor skolen. De liker heller ikke å tilpasse seg skolens forventinger og koder for atferd. Skulkerne assosieres ofte med atferdsforstyrrelser (Grøholt et al., 2001), og de uteblir som en protest mot skolens autoritet, grensesetting og prestasjonskrav (Myhrvold - Hanssen, 2007). I motsetning til de elevene som karakteriseres som skolevegere, skjuler ofte skulkerne sitt fravær fra foreldrene. De inngår ofte i lovbrytende og forstyrrende atferd i samspill med andre antisosiale jevnaldrende (Lyon & Cotler, 2007).

I følge Elliot (1999) er det noen foreldre som oppmuntrer barna sine til å være hjemme. Disse barna plasseres også under betegnelsen skulk. Kearney (2001) kaller denne typen fravær for *school withdrawal*. Han hevder det er mange grunner til at foreldrene holder barna hjemme

fra skolen, som for eksempel økonomiske årsaker, at foreldrene vil skjule omsorgssvikt, for å beskytte barnet fra skolebasert frykt, for at barna skal assistere dem med deres psykiske lidelser, eller at foreldrene har behov for barnepass (Kearney, 2008b).

Skolevegrere blir definert på en noe annerledes måte. De er preget av en intens motvilje mot å gå på skolen, og hvis de tvinges får de ofte angstrelaterte symptomer (Thambirajah et al., 2008). Det viser seg ved at de får panikk, blir bekymret, får tvangstanker, depresjon eller andre former for negative følelser (Kearney, 2001). De får i tillegg ofte ulike fysiologiske symptomer som hodepine, svetting, kvalme, oppkast, magevondt, ryggplager, brystmerter, kortpust med mer (Ingul, 2005). I motsetning til skulkerne vet foreldrene om fraværet, og elevene holder seg gjerne hjemme eller et annet sted de opplever som trygt. Disse elevene beskrives ofte som skoleflinke, og de forårsaker sjelden problemer når de er på skolen (Thambirajah et al., 2008).

Kategoriseringen av elever med fravær som enten skulkere eller skolevegrere, er blitt kritisert av mange forskere. Flere studier viser at en ikke utelukkende kan kalle elever med fravær enten skulkere eller skolevegrere, fordi gruppene overlapper hverandre med tanke på symptomer og atferdskarakteristika (Elliott & Place, 1998; Fremont, 2003; Kearney, 2001, 2008b; Lyon & Cotler, 2007). Lyon og Cotler (2007) skriver at denne inndelingen kan ha implikasjoner for valg av tiltak. De begrunner det med at skolevegringsatferd ofte er mer akseptert og prioritert enn fravær i form av skulk. Når en hører at en elev har skulket, har en lettere for å fordømme atferden og gi irettesettelse og straff. Det kan føre til at de elevene som karakteriseres som skulkere ikke får et like bredt tilbud av tiltak for sitt problem.

Skolevegrerne får mer sympati, forståelse og hensiktsmessig behandling, fordi deres symptomer faller innenfor psykologiske termer, mens skulkere får straff for lovovertrødelse i forbindelse med sitt fravær. Studier viser også at elever med skolevegring både kan ha eksternaliserende og internaliserende vansker (Kearney, 2001). Det tyder derfor på at skillelinjene mellom skulk og skolevegring ikke alltid er så klare som man kanskje har trodd. Elevfraværet vil ikke alltid vise seg i gjensidig utelukkende kategorier som skulk, skolevegring eller "school withdrawal", og selv om inndelingen i skulk og skolevegring kan være nyttig i noen situasjoner, er den samtidig ikke i stand til å favne hele spekteret av elever som har vansker med skolefravær. Kategoriseringen kan ha ført til at fagfolk og andre har trodd at det bare er skolevegrerne som har psykiske forstyrrelser, mens skulkerne kun har atferdsproblemer.

Skolefobi er en annen term som ble presentert allerede i 1941 av Johnson et. al (i Kearney, 2001), og begrepet brukes fremdeles i noe av faglitteraturen. I følge Kearney (2001) er det en spesifikk form for psykonevrotisk skolevegring/skulk, som karakteriseres som separasjonsangst og/eller spesiell frykt for skolerelatert stimuli. I dag vil barn som har et avhengighetsforhold til sine foreldre trolig bli diagnostisert som separasjonsangst innenfor ICD-10. Grøholt et. al (2001) bruker fremdeles termen skolefobi, og de plasserer den under overskriften angstlidelser og fobier. Slik jeg tolker det bruker de her skolefobi til dels overlappende med begrepet skolevegring. Begrepet skolefobi er en lite foretrukket term innenfor nyere forskning, og de fleste prøver å se bort fra denne benevnelsen (Kearney, 2008b; Thambirajah et al., 2008).

Det fins som vist en rekke ulike begreper som er brukt for å beskrive skolefravær. Det har ført til at det har blitt vanskelig å sammenlikne forskningsresultater, og det påvirker utviklingen av tiltak. Kearney (2003) foreslår derfor at det bør bygges opp et felles begrepsapparat for psykologer, pedagoger og andre som arbeider med barn og unge som har mye skolefravær - et begrepsapparat som inkluderer alle typer fravær. Han har i den forbindelse utviklet begrepet "School refusal behavior". Jeg velger å oversette det som skolevegringsatferd, som er i tråd med norsk litteratur på området. Kearney (2008b) omtaler begrepet skolevegringsatferd som et overordnet paraplybegrep som favner både skulk, skolevegring og skolefobi. Skolevegring defineres av Kearney og Silverman (1996) som ; *"child –motivated refusal to attend school and/or difficulties remaining in classes for an entire day"* . Bredden i definisjonen gjør at alle de ulike formene for fravær blir inkludert. Jeg velger å ta utgangspunkt i Kearney og Silvermans definisjon i denne oppgaven.

2.2 Skolevegringens funksjoner

Kearney (2008b) har basert seg på en alternativ metode i klassifisering av barn og unge med skolevegring. Han er mer opptatt av funksjonene eller årsakene til elevenes fravær, enn fraværstype og symptomer. En funksjon refererer til hva som opprettholder et barns skolevegringsatferd, eller hva som motiverer et barn til å fortsette å nekte å gå på skolen (Kearney, 2001). Kearney (2008b) mener skolevegring primært har fire ulike funksjoner. Selv om en hovedsakelig plasserer en skolevegrer under én funksjon, er det viktig å understreke at han/hun kan karakteriseres og ha symptomer som faller inn under flere av de ulike funksjonene (Kearney, 2001; Setzer & Salzhauer, 2001).

Kearneys fire funksjoner er:

1. Flukt fra negative følelser, og unngåelse av stimuli som framprovoserer negative følelser
2. Flukt fra ubehagelige sosiale situasjoner og den evaluering som fins i skolen
3. Oppmerksomhetssøking, separasjonsangst
4. Tilgang til lystbetonte stimulerende aktiviteter, for å oppnå forsterkere utenfor skolen

Kearneys første funksjon dreier seg om elever som er borte fra skolen for å unngå situasjoner som fremkaller negative følelser, generell angst og depresjon. Fraværet ses ofte i sammenheng med yngre barn som ikke helt vet hvorfor de er så bekymret for å gå på skolen, men som nekter å gå fordi de ikke liker seg der. I noen tilfeller kan barnets ubehag være i forbindelse med overganger mellom klasser eller klassetrinn. De kan også være redde for å ta skolebussen, gå inn på skolen eller i et klasserom. Elevene lager ulike unnskyldninger for ikke å møte opp på skolen, og de er ofte overengstelige, på gråten, passive og tilbaketrukkne. Parallele diagnoser er ofte generell angst, somatiske plager og trøtthet. (Kearney, 2008b).

Den andre funksjonen dreier seg om at barnet flykter fra sosiale eller evaluerende situasjoner i skolen. Fraværet ses ofte i sammenheng med eldre barn og ungdommer som har vansker med å samhandle med jevnaldrende og andre på skolen. De har problemer med evaluerende situasjoner, slik som eksamener, muntlig fremføring, opplesning, atletiske fremførelser og spising i offentlige rom. I mange tilfeller har elevene vansker med å begynne på ungdomsskolen og videregående, og de føler seg ofte utstøtt av jevnaldrende. Denne type fravær er vanligvis forbundet med generell- og sosial angst, i tillegg til sjenertethet og tilbakeholdenhet (Kearney, 2008b). Studier av Kearney og Albano (2004) viser nettopp at barn med skolevegring som karakteriseres under funksjon én og to, ofte har ulike angstdiagnoser og internaliserende vansker.

Den tredje kategorien inkluderer barn som har behov for oppmerksomhet fra signifikante andre. Den forekommer ofte hos yngre elever som nekter å gå på skolen fordi de vil være hjemme med foreldre eller andre. I slike tilfeller er barnet ikke utilbøyelig mot å gå på skolen, men barnet foretrekker å være hjemme eller andre steder hvor foreldrene er tilstede. Hvis de må gå på skolen blir de ofte sinte og får raseriutbrudd, og de er lite føyelige. Det hender også at de forsvinner fra skolen. Funksjonen er ofte relatert til utagerende/utfordrende atferd og separasjonsangst, og redselen for å splittes fra de signifikante andre er alltid til stede (Kearney & Albano, 2004).

Den fjerde funksjonen dreier seg om elever som søker andre stimulerende og lystbetonte aktiviteter utenfor skolen, og den forbindes ofte med eldre barn og ungdommer. Elevene uteblir fra skolen fordi de fristes av mer spennende aktiviteter utenfor skolen, som å se på tv, spille dataspill, henge med venner, delta på fester eller drive med rusmidler. Mange av trekkene ved funksjonen kan ses i sammenheng med termen skulk. Relaterte problemer er familiekonflikter, så vel som kriminalitet og atferd som strider med gjeldende regler. Utagerende atferd i form av opposisjon, protest og aggressivitet er også vanlig blant denne gruppen (Grøholt et al., 2001).

De fire funksjonene til Kearney forklares ofte ut fra atferdsanalytisk teori om positiv og negativ forsterkning (Kearney, 2001). Elever som faller inn under funksjon én og to fjerner den negative forsterkningen ved å ikke gå på skolen, mens de som faller inn under funksjon tre og fire tilføyer positiv forsterkning ved å utebli fra skolen (Lyon & Cotler, 2007). New York University Child Study Center legger vekt på at tiltak må ses i forhold til den funksjon skolevegringen har for den enkelte elev (Setzer & Salzhauer, 2001). De hevder det vil være hensiktsmessig å forsterke eller redusere de belønningene de ulike funksjonene gir i forbindelse med tiltak. En må derfor sette inn tiltak som kan redusere den belønningen som ligger utenfor skolen, og øke den belønningen som ligger i skolen.

2.2.1 Avgrensning

Selv om jeg innledningsvis har valgt å presentere alle de fire funksjonene til Kearney, velger jeg videre i oppgaven å konsentrere meg om funksjon én og to. Det gjør jeg fordi funksjon én og to, slik jeg tolker det med bakgrunn i Kearney (2001), er mer relatert til at det er situasjoner i skolen som gjør at elevene velger å utebli. Siden skolens rolle er fokus i denne masteroppgaven, faller det da mer naturlig å fokusere på disse funksjonene. Jeg avgrenser også oppgaven til å handle om disse to funksjonene på grunn av tidsbegrensning og masteroppgavens omfang.

2.3 Forekomst av skolevegring

Det fins varierende tall på hvor mange elever som har skolevegring, fordi skolevegring ofte ikke ses som et fenomen i seg selv, men mer som et symptom i forholdt til andre psykiske vansker. Det er også vanskelig å sammenlikne forskningsresultater på dette området, fordi ulike definisjoner blir brukt om hverandre. Det fins lite norsk forskning rundt fenomenet skolevegring, og jeg har ikke funnet landsomfattende undersøkelser som viser hvor mange elever i norsk skole dette gjelder. Foreningen ”Voksne For Barn” angir imidlertid til NRK en

forekomst på ca 10 000 barn og unge i Norge. ("Få får hjelp..." 2006). Befring (1994) refererer til en undersøkelse som ble foretatt på samtlige ungdomsskoler i Oslo i 1988, hvor 97 % av elevene på sjuende, åttende og niende svarte på et spørreskjema om ulovlig fravær. Funnene fra undersøkelsen viste at 30 % hadde skulket i enkelttimer, ca 19 % i en til to dager, og om lag 6 % hadde hatt ulovlig fravær i tre eller flere dager, i tillegg til eventuelle timefravær. Dataene viste også at det var en økning i skolefraværet med stigende klassetrinn. Ut fra disse tallene kan en si at ulovlig fravær er et problem i ungdomsskolen, men en må ta med i betraktningen at dette tallmaterialet er gammelt. I en svensk studie fra 2004 der 10 000 Stockholms-elever fra 9. klasse og 2. året på videregående skole var deltakere, viste resultatene at 2 % i grunnskolen, og 3-4 % av elevene i videregående hadde skulket mer enn 20 hele dager (Sundell, El-Khoury, & Månsson, 2005). Kearney & Bensaheb (2006), som er anerkjente forskere i forbindelse med skolevegring, anslår en så sprikende forekomst som 5-28 %. King et al.(2000) på sin side konkluderer med at 1 % i befolkningen og 5 % av barn og unge som er henvist til psykiatrien, plages med angstbasert skolevegring. Disse internasjonale tallene viser at det er en del elever i skolen som sliter med skolevegring, men det er usikkert om disse tallene kan relateres til forhold ved norske skoler. Ingul (2005) hevder i sin artikkel at skolevegring er et problem man ofte møter i arbeidet med barn og unge, mens Myhrvold - Hanssen (2007) antar at forekomsten ligger på ca.1 % av barnebefolkningen. Han sier videre at problemet innenfor klinikker, skolen, skolehelsetjenesten og PPT viser seg å være økende. I tillegg til disse påpeker både Bjønness og Langeland (2007) fra BUP i Stavanger og Koritzinsky (2007) at det er en økende andel av elever som faller innenfor denne problematikken. Det er derfor viktig å sette søkelys på skolevegring.

I den senere tid har det vært fokus på at det er et stort frafall i videregående opplæring. (Markussen, Wigum Frøseth, Lødding & Sundberg, 2008). Selv om det kan være ulike årsaker til dette, er det rimelig å anta at noen av disse elevene kan ha hatt symptomer på skolevegring. Disse problemene kan ha oppstått allerede på barneskolen, og de kunne vært unngått eller forebygget dersom skolevegringen hadde blitt oppdaget på et tidligere tidspunkt. Det er derfor viktig at tidlig intervensjon blir vektlagt slik at tallet på frafall i skolen kan reduseres.

2.4 Årsaker og forløp

Skolevegring kan forekomme i alle aldre og situasjoner, men det viser seg at det ofte er en aldersmessig opphopning i 7-8- og 12-14 års alderen (Grøholt et al., 2001; Kearney, 2001;

King & Bernstein, 2001; Thambirajah et al., 2008). Det vil si at det er en økt risiko ved skolestart, og i overgangen fra barneskole til ungdomsskolen (Kearney & Bates, 2005). Det kan oppstå i forbindelse med skolebytte, ved oppstart etter ferier, i tilknytning til en traumatisk opplevelse, etter perioder med sykdom eller perioder med overbelastning. Psykisk syke foreldre, omsorgssvikt, diskriminering på skolen eller mobbing kan også føre til vegring, i tillegg til strukturelle forhold ved skolen (Ingul, 2005; Kearney, 2001). Fraværet begynner ofte i det små, ved at elevene først er borte i noen av timene, deler av dagen eller noen av ukedagene, for så å utbli permanent (Kearney, 2008b). Forskning viser at skolevegring oppstår uavhengig av økonomisk bakgrunn, kjønn og rase (King & Bernstein, 2001), og at barn og unge som har skolevegring er jevnt fordelt i forhold til evnemessig utrustning (Ingul, 2005).

2.5 Konsekvenser av skolevegring

Skolen utgjør en grunnpilar for menneskers liv, og danner grunnlaget for læring av kunnskaper og sosiale ferdigheter. Det er derfor viktig at alle barn og unge er en del av denne opplæringen. Elever som vegrer seg for å gå på skolen får ofte et stort fravær, og det får både kortsiktige og langsiktige virkninger. På kort sikt kan skolevegring føre til at elevene ikke henger med i det faglige skolearbeid, og de klarer ikke å opprettholde eller utvikle et nettverk av jevnaldrende, som kan føre til at de isolerer seg og føler stress (Fremont, 2003). Det kan også oppstå konflikter mellom skolen og foreldrene, eller mellom foreldrene og barnet (Kearney & Bensaheb, 2006). De langsiktige konsekvensene kan være; at eleven dropper ut av skolen, forsømmelse, økonomiske bekymringer på grunn av at det blir vanskelig å få jobb uten utdanning, og vedvarende psykiatrisk behandling gjennom hele livet (Kearney, 2008b; Thambirajah et al., 2008). Thambirajah et al. (2008) og Kearney og Bensaheb (2006) hevder at jo raskere en finner ut av problemet, desto bedre blir prognosen. Det er derfor veldig viktig å ha fokus på tidlig intervensjon i arbeid med slike vansker, fordi det kan bidra til å forebygge og hindre en negativ utviklingsspiral. Tidlig intervensjon vektlegges også i St.meld. nr. 16, som nøkkelen for å avverge mer komplekse problemer (St. meld. nr. 16 (2006-2007)). Prognosen til elever med skolevegring vil uansett være avhengig av debutalder, omfang, styrke og varighet hos elevene. Forskning viser at omtrent en tredjedel av skolevegrere med angstrelatert problematikk fortsetter å ha emosjonelle og sosiale vansker som voksne (Thambirajah et al., 2008). I en svensk studie fra 1997 kom de også frem til at barn med skolevegring ser ut til å få vansker senere i livet i form av angst og depresjon (Flakierska, Lindstrøm, & Gillberg, 1988). Selv om disse forskningsresultatene viser en noe dårlig

prognose, fins det flere eksempler på at gode tiltak hjelper. Et eksempel er det norske skolevegringsprosjektet som ble gjennomført i 2000 ved Sogn behandlingsskole. Prosjektet viser til gode resultater, noe som tyder på at det nytter med gode tiltak og intervensjon (Koritzinsky, 2007). Ved å øke fagpersoners kunnskaper på dette området, kan en unngå slike konsekvenser som beskrevet ovenfor.

3 TEORETISK REFERANSERAMME

I dette kapittelet vil jeg presentere den teoretiske referanserammen som ligger til grunn for masteroppgaven. Tidligere forskning innen skolevegring har som beskrevet hatt sin teoretiske forankring innen psykologi og psykiatri. Jeg vil av den grunn benytte et teoretisk rammeverk som illustrerer at emosjoner og atferd skapes av, og inngår i komplekse samspill mellom biologiske, psykologiske og sosiale systemer. Lazarus' (2006) teori illustrerer dette godt, og derfor har jeg valgt hans teori om mestring, stress og vurdering som et rammeverk i denne oppgaven. Det sentrale i teorikapittelet blir å belyse noen faktorer ved individet og skolen som kan bidra til skolevegring, og hvilke tiltak som kan stimulere til mer hensiktsmessige mestringsstrategier enn det unnvikelse gjør. Jeg vil først og fremst bruke teorier som omtaler forhold i miljøet, siden det er hovedfokus i oppgaven.

3.1 Skolevegring som unnvikelsesmestring

Teorien til Lazarus er hovedsakelig basert på kognitiv teori, med en humanistisk vinkling. Han ser på stress som en interaksjon mellom de krav en møter fra omgivelsene, og de ressursene personene har til å møte disse kravene med (Lazarus, 2006). Det vil si at han en relasjonell tilnærming til stress. I følge Lazarus vil ens tolkning av den miljømessige belastningen avgjør om en ser på den som en trussel, skade eller utfordring. Hvis den miljømessige belastning overstiger personens ressurser i stor grad, vil det være snakk om en stressende relasjon. Det er igjen avhengig av den personlige sårbarhet eller motstandskraft ovenfor kravenes stressbetonede konsekvenser. Lazarus (ibid) understreker at en person kun blir stresset hvis en situasjon truer eller umuliggjør viktige målsetninger, forventninger eller forestillinger.

Elever med skolevegring har ofte angstrelaterte symptomer (Kearney & Albano, 2004), noe som kan oppleves og føre til stress (Lazarus, 2006). Det oppstår blant annet fordi de har liten tiltro til at de kan håndtere tilværelsens krav (Grøholt et al., 2001; Thambirajah et al., 2008). Lazarus (2006) hevder at hvis ubalansen mellom kravene og ressursene er ekstremt dårlige, så er det gått over til et traume. Det kan føre til at personen føler seg hjelpsløs i forhold til kravene som blir stilt, og det kan resultere i panikk, håpløshet, depresjon og unngåelse. Slike symptomer forekommer ofte i forbindelse med skolevegring, spesielt hos de elevene som faller inn under funksjon én og to (Kearney, 2008b).

I følge Lazarus (2006) forekommer det en vurderingsprosess forut for følelsen av stress og angst. Det innebærer at personen på en eller annet måte tolker situasjonen og hvilken betydning den har for han eller henne. Hvordan mennesker tolker situasjoner er sentralt for å forstå deres valg av mestringsstrategier. Mestring er et sentralt begrep i teorien til Lazarus og Folkman. De definerer det som : *“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 & Folkman, 1984, s. 141)*. Mestring er altså de handlinger eller indre prosesser som en person setter i gang for å håndtere stresssituasjoner. Lazarus skiller seg litt fra andre når han omtaler begrepet mestring, fordi han inkluderer både de adekvate og mindre adekvate mestringsstrategier i sin tolkning av begrepet.

Lazarus og Folkman (1984) deler mestring inn i problemfokuset og emosjonsfokuset mestring. Den problemfokusede mestringsen har som mål å gjøre noe konstruktivt med situasjonen en er oppi. Det vil si at handlingen har som hensikt å gjøre noe med stresskilden. Personen tilegner seg informasjon om hva som må gjøres, og foretar en handling som endrer den problematiske relasjonen mellom person og miljø. Problemfokusede mestring kan sies å bestå av problemorienterte strategier som; søke praktisk hjelp hos andre (råd, assistanse, informasjon), planlegge nye strategier for å håndtere situasjonen, aktiv mestring ved å øke innsatsen, og ta ansvar og kontroll, legge bort andre aktiviteter som kan forstyrre situasjonen, og være utholden og se om ting løser seg på sikt (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989). De problemfokusede strategiene kjennetegnes av at personen gjør en innsats for å endre forholdene. Det gjør at de ses på som mer konstruktiv enn de emosjonsfokusede, fordi de er mer problemløsende.

Den emosjonsfokusede mestringsen har som mål å regulere de følelser som er knyttet til de stressende situasjonene, heller enn å endre handlinger (Lazarus, 2006). Typiske strategier i den forbindelse er; å søke forståelse hos andre, gi uttrykk for følelser, søke avkobling, redusere betydningen av skolearbeid, fornektelse, unngåelse, bagatellisering, redusere innsats og distansere seg fra situasjonen (Carver et al., 1989; Lazarus & Folkman, 1984). Kearney (2008b) skriver at elever som karakteriseres under funksjon én unngår skolerelatert stimuli som vekker negative følelser, og at elever som karakteriseres under funksjon to flykter fra evaluering og sosiale situasjoner. Det vil da si at skolevegrerne som faller inn under disse funksjonene trolig benytter seg av emosjonsfokusede mestringsstrategier, spesielt i form av unngåelse (Thambirajah et al., 2008). Dette er slik jeg ser det i samsvar med mange av hovedmomentene i Lazarus sin stress- og mestringsteori. Jeg velger med utgangspunkt i dette

å se på skolevegringsatferd som en form for unngåelses- eller mestringsstrategi. Jeg vil illustrere dette ved hjelp av et eksempel. Hvis en skolevegrer vurderer at de krav som stilles i forbindelse med en sosial situasjon eller læringssituasjon overskrider de ressursene han kan mobilisere, og at ubalansen mellom de krav som stilles fra skolen og hans personlige ressurser har betydning for han, vil situasjonene tolkes som en trussel i vurderingsprosessen. I vurderingen vil han da finne frem til hvilke mestringsstrategier som er tilgjengelige for å håndtere situasjonen. I skolevegreres tilfelle blir det å unngå den sosiale situasjonen en ofte foretrukket mestringsstrategi, fordi de opplever sosialt og faglig evalueringssituasjoner som truende. Grøholt (2001) understreker dette ved å si at skolen kan oppleves som en trussel for skolevegrere, og at de derfor unngår dette problemet ved å holde seg borte fra skolen.

I følge Lazarus (2006) kan faktorer både hos individet og miljøet påvirke vurderingsprosessen. Faktorer som er relatert til individet er blant annet en persons mål, trossystem, kunnskaper og ferdigheter. På miljøet, som i denne oppgaven er skolen, er det faktorer som kultur og sosial struktur (Lazarus & Folkman, 1984). Alle disse elementene er i interaksjon med hverandre, og vil påvirke en persons tankeprosesser og emosjonelle opplevelse (ibid). De vil igjen være avgjørende for valg av mestringsstrategier. I denne oppgaven vil jeg utdype noen av de faktorene ved individet og skolemiljøet som kan føre til skolevegring, og hvordan de påvirker en skolevegrers atferd og valg av mestringsstrategier. Selv om person- og situasjonsrelaterte variabler står i et gjensidig interaksjonsforhold til hverandre, velger jeg å dele dem for oversiktens skyld. Jeg velger å bruke Lazarus' teori om stressmestring som et bakgrunnstappe, og utdype de faktorene ved individet og skolemiljøet som kan føre til skolevegring ved hjelp av annen teori. Under både individ og miljødelen vil jeg vise til tiltak.

3.2 Faktorer ved individet som kan bidra til skolevegring

Som nevnt domineres litteraturen om skolevegring av individbaserte årsaksforklaringer og terapeutiske tiltak. Det viser seg at terapeutiske tiltak som kognitiv rekonstruering og eksponering, som vanligvis settes i verk av psykologer, også blir benyttet av lærere og andre som arbeider på skolearenaen (Lauchlan, 2003). Det vil si at slike individbaserte tiltak er en del av de tiltakene som iverksettes på skolen. Siden jeg er interessert i å vinne kunnskap om hvilke tiltak som iverksettes i skolen for skolevegrere, ser jeg det derfor som nødvendig å gi et kort innblikk i hvilke faktorer ved individet som kan bidra til skolevegring, og hvilke tiltak

som benyttes i den sammenheng. Det gjør jeg til tross for at hovedfokuset i oppgaven er miljøbaserte tiltak.

3.2.1 Personlige faktorer

Lazarus (2006) hevder at vår personlighetskarakteristikk og de ressursene vi har vil være bestemmende for hvordan vi håndterer de ulike kravene som stilles til oss, og om vi opplever stress. De vil også påvirke våre forventninger til hva som kommer til å skje i møtet med omgivelsene.

Noen typer personlighetstrekk har vist seg å utgjøre motstandskraft mot skadelige virkninger av stress. Dette gjelder særlig det å ha tillit til egen kompetanse, evne til å kunne tenke konstruktivt, at en er hardfør, håpefull, kunnskapsrik, optimistisk, og opplever sammenheng i tilværelsen (Lazarus, 2006). Sutherland & Cooper (2000) nevner også en rekke psykologiske forhold som synes å ha stor betydning for stressreaksjoner, blant annet; tilpasningsdyktighet, utadvendthet, innadvendthet, og emosjonell stabilitet.

Skolevegrere er ofte engstelige, bekymret og innadvendte barn (Voksne for barn, 2008). I tillegg assosieres de ofte med ulike angstdiagnoser som sosial fobi, dystymi og depresjon (Kearney & Albano, 2004; McShane, Walter, & Rey, 2001; Thambirajah et al., 2008). Slike trekk er spesielt fremtredende hos skolevegrere som faller inn under funksjon én og to (Kearney, 2001), og de står i sterkt kontrast til de ressursene som er viktige for å håndtere stress. Det vil da si at skolevegrere ikke innehar, eller klarer å nyttiggjøre seg de personlige ressursene som er viktige for å motstå og håndtere stress. Samtidig er det viktig å understreke at personlige ressursene varierer fra skolevegrer til skolevegrer. Nedenfor vil jeg utdype noen av de faktorene som er fremtredende i forhold til skolevegrere.

3.2.1.1 Tro og mestringsforventning

I følge Lazarus vil den tro vi har på oss selv forme våre forventninger til hva som vil skje under et møte med omgivelsene, hva vi håper og frykter, og hvordan vi vil reagere følelsesmessig. Banduras teori om mestringsforventning (self-efficacy) handler om hvordan ens forventning om å mestre er viktig for motivasjonen, tankemønstre og valg av strategier (Bandura, 1997; Imsen, 1998). Skolevegrere har lav mestringsforventning, og de mener selv at de mangler evner til å endre seg (Kearney & Hugelshofer, 2000; Thambirajah et al., 2008). Bandura (1997) hevder at mennesker med lav mestringsforventning har en tendens til å unngå

situasjoner og aktiviteter som stiller kompetansekrav de ikke tror de kan innfri. Dette kan ses i sammenheng med skolevegrere.

Forventninger om å mestre er i følge Bandura (1977) basert på fem ulike informasjonskilder: tidligere mestringserfaringer, vikarierende erfaring, verbal overbevisning fra andre og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Han sier videre at ens oppfatning og fortolkningsmønstre kan endres med positiv involvering fra voksne (Imsen, 1998). Det vil si at pedagoger og andre rundt elever med skolevegring kan påvirke og motivere, være gode rollemodeller, og gi støtte og oppmuntring, slik at elevenes egne forventninger om å mestre blir bedre (ibid).

3.2.1.2 Sosial kompetanse

En av de faktorene som kan bidra til skolevegring, er mangel på sosial kompetanse og sosial angst (Kearney & Hugelshofer, 2000; Koritzinsky, 2007). Skolevegrere som karakteriseres under funksjon én og to har spesielt vansker med å samhandle med jevnaldrende og andre (Kearney, 2008b; Thambirajah et al., 2008). Det kan få uheldige konsekvenser i form av at de ikke utvikler et nettverk av jevnaldrende. Det kan videre føre til isolasjon, ensomhet, tilbaketrekning og skolevegringsatferd (Koritzinsky, 2007), fordi det blir vanskelig å gå på skolen uten venner. Place et. al (2000) hevder at det er viktig å hjelpe skolevegrere med utvikling av sosiale ferdigheter, samt hjelpe dem til å skape gode relasjoner til jevnaldrende. Skolen har derfor et ansvar for å lære dem dette, og sørge for god relasjonsbygging mellom elever.

3.2.1.3 Lærevansker

Mange forventer kanskje at lærevansker og lav intelligens er faktorer som kan føre til skolevegring, men disse antagelsene er ennå ikke blitt godt nok dokumentert (King et al., 2000). I noe av den forskningen som er gjort fordeler skolevegrere seg evnemessig over hele spekteret, slik som hos andre elever (Elliott & Place, 1998; King et al., 2000). Kearney og Hugelshofer (2000) skriver på en annen side at akademiske vansker kan være en faktor som kan påvirke skolevegringsatferd. I en undersøkelse av 192 ungdommer med skolevegring gjort av McShane et. al (2001), viste det seg at akademiske vansker var en av de faktorene som i starten ble assosiert med skolevegringen (n=59, 31 %). Jan Myhrvold - Hanssen (2007) vektlegger at en i kartlegging av skolevegring må se på om elevene har spesifikke lærevansker. Forskningsresultatene ovenfor viser varierende resultater om, og i hvilken grad

lærevansker kan spille inn på skolevegringsatferd. Det er likevel viktig at skolen undersøker om slike vansker kan bidra til vegring, slik at de kan sette inn hjelpetiltak for eleven.

3.3 Individbaserte tiltak som benyttes i forbindelse med skolevegring

De behandlingsformene som oftest benyttes i forbindelse med skolevegring, er kognitiv individualterapi, kognitiv atferdsterapi, familierettede intervensjoner, medikamentell behandling og plassering på spesialskoler (Ingul, 2005; Kearney & Albano, 2000). Jeg velger her å konsentrere meg om kognitiv atferdsterapi, på grunn av oppgavens omfang og fokus.

I tilknytning til de fire funksjonene som er nevnt tidligere, har Kearney (2008b) og hans kollegaer utviklet et behandlingsopplegg. Jeg vil nedenfor nevne de tiltakene som anbefales i forbindelse med funksjon én og to, siden de vektlegges i min studie. Disse tiltakene er basert på terapeutiske tilnærminger, hvor det er fokus på at det er forhold ved eleven som må endres for at skolevegringsatferden skal opphøre.

3.3.1 Anbefalte tiltak i tilknytning til funksjon én og to

Kunnskap om hvordan følelsene fungerer. Kearney (2001) presenterer et tiltak som han kaller ”psychoeducation”. Det handler om å hjelpe og lære elevene å forstå hva bakgrunnen til følelsene er, hvordan de fungerer i forhold til fysiske tegn, negative og irrasjonelle tanker og atferd, og hvordan det videre kan føre til angst (ibid). Tiltaket kan bidra til at eleven får bedre selvkontroll over følelsene og bedre mestringsforventning, noe som kan virke positivt inn i de situasjonene som oppleves som truende, (jfr. avsnitt 3.2.1 og 3.2.1.1).

Avslapningsøvelser for å få kontroll over somatiske plager. Skolevegrere har ofte somatiske plager (Bernstein et al., 1997; Voksne for barn, 2008). Stickney og Miltenberg (1998) skriver at så mange som 66 % av alle skolevegrere oppgir symptomer og somatiske plager som en av årsakene til at de uteblir fra skolen. De kroppslige symptomene er forårsaket av redsel, angst og frykt, og det får utslag gjennom kroppslig ubehag. For å redusere kroppslige symptomer er det vanlig å bruke ulike avslapningstiltak i form av muskelavspenning, spenningsfrigjørende øvelser og ulike pusteøvelser (Kearney, 2001).

Visualisering og eksponering er en viktig del av behandlingen i forbindelse med skolevegring (Grøholt et al., 2001; Kearney, 2001; Sällman, 2008). Det går ut på at eleven eksponeres for, eller visualiserer de angstframkallende og truende situasjonene. Den første og kanskje mildeste formen for eksponering handler om at eleven får i oppgave å tenke på og visualisere situasjoner de opplever som truende. Kearney (2001) presenterer også det han kaller for ”In

Vivo”, noe som vil si eksponering i den reelle settingen. Det er en gradvis prosess som bygges opp etter prinsippet om progresjon. Målet med begge disse tiltakene er å redusere de negative følelsene, og gi øvelse i å håndtere vanskelige og uforutsigbare situasjoner. Sällman (2008) skriver at når eksponeringstiltaket er vellykket, fører det til at eleven habituerer/venner seg til situasjonen som vekker angst og unngåelse. Ved denne type trening forebygger en det Lazarus kaller trusseltolkningen, fordi skolevegreren venner seg til det som oppleves som en truende situasjon.

Kognitiv rekonstruering. Målet med kognitiv rekonstruering er at eleven skal bli oppmerksom på sine negative tolkninger, og lære seg å rekonstruere de negative tankene i en positiv retning (Kearney, 2001). En del av prosessen er å prøve ut de nye tolkningene og atferden i praksis, noe som gjøres gjennom rollespill eller i virkelige skolesituasjoner. Studier har vist at slik behandling har positiv effekt på barn og unge med angst og skolevegring (Grøholt et al., 2001; Thambirajah et al., 2008). Elliott (1999) hevder på en annen side at det er behov for store studier som kan vise om slike tiltak er nyttige for skolevegrere eller ikke. Et slikt tiltak kan i følge Lauchlan (2003) gjennomføres av lærere eller psykologer. Dette tiltaket kan styrke tro og mestringsforventningene til elever (jfr. avsnitt 3.2.1.1), og hjelpe dem til å tenke mer konstruktivt.

Sosial kompetansetrening. Et tiltak som er brukt for å utvikle sosial kompetanse, er instruksjon av sosiale ferdigheter, coaching, modelløring, rollespill, og ulike øvelser i terapitimer og virkelige situasjoner. Mange av tiltakene har vist seg å være virksomme for elever som trenger å utvikle bedre sosial kompetanse (Kearney, 2001). Dette kan være nyttig sett i sammenheng med at skolevegrere ofte har lav sosial kompetanse, (jfr. avsnitt 3.2.1.2).

3.3.2 Effekt av kognitiv atferdsterapi

Det fins mange ulike tiltak og tilnærminger på individnivå, men svært få har dokumentert effekten av de ulike tiltakene (Ingul, 2005; Thambirajah et al., 2008). Tiltak med utgangspunkt i kognitiv atferdsterapi er av de som er blitt mest brukt, og ulike casestudier viser gode resultater i den forbindelse (Kearney, 2008b; Kearney & Bensaheb, 2006; Thambirajah et al., 2008). King et. al (1998) har blant annet gjennomført en undersøkelse som så på effekten av kognitiv atferdsterapi (avspennings og sosial ferdighetstrening, kognitiv terapi og eksponering), samt foreldre og lærerveiledning mot en kontrollgruppe som ble satt på en venteliste uten behandling. Resultatene fra denne studien viste at de elevene som mottok kognitiv atferdsterapi forbedret oppmøte til skolen, hadde mindre angst, frykt og depresjon,

og bedre mestring og tro på egne ferdigheter etter behandlingen. En studie av Last et. al (1998) der 56 skolevegrere deltok viste også gode resultater i forbindelse med kognitiv atferdsterapi. Det er likevel en del usikkerhet og for lite kontrollerte studier som kan avgjøre langsiktige og effektive behandlingsmetoder for skolevegrere, i tillegg til at det er for lite bevissthet om hva som er de beste tiltakene for skolevegrer (Elliott, 1999; King & Bernstein, 2001).

3.4 Miljøbaserte faktorer som kan bidra til skolevegring, og miljøbaserte tiltak som kan motvirke skolevegring

De faktorene og tiltakene som er beskrevet til nå har tatt utgangspunkt i individorienterte tilnæringer til skolevegring. Det er i midlertidig også en del faktorer ved skolen som kan bidra til skolevegring (Pilkington & Piersel, 1991). Elliott (1999) er en teoretiker som stiller seg kritisk til at årsakene til skolevegring ofte er blitt tillagt barnet og familien. Han skriver at skolen og lærerne også må tas med i vurderingen når en skal se på årsakene til elevs skolevegring. Undersøkelser viser at forekomsten av skolevegring varierer fra skole til skole, og at det videre kan ha sin årsak i skolen struktur og kvalitative tilrettelegging (Befring, 1994). Kearney og Hugelshofer (2000) nevner også en del faktorer knyttet til skolen som system, som har vist seg å påvirke utvikling og opprettholdelse av skolevegring. Lauchlan (2003) sier: *"If the pupil is fearful of coming to school, then one may legitimately question whether the school should bear some of the responsibility for the problem."* (s.137). Pellegrini (2007) hevder at hvis ikke miljømessige faktorer som leder til fravær blir tatt hensyn til, vil kanskje heller ikke individorienterte tiltak fungere. I denne delen vil jeg derfor presentere noen faktorer ved skolen som kan føre til skolevegring, og tiltak som benyttes på systemnivå for å forebygge og hindre at disse skolefaktorene bidrar til varig skolevegring. Det er viktig å understreke at det foreligger lite forskning på effekten av de tiltakene som introduseres. Tiltakene som blir presentert er derfor basert på betraktninger og erfaringer fra ledende nasjonale og internasjonale teoretikere og forskere på området. Under hver faktor vil jeg gi en generell omtale av dens påvirkning på skolevegringsatferd, for så å vise til tiltak som kan forhindre eller forebygge konsekvensene av faktoren.

3.4.1 Skolens krav og tilpasning av krav

Elever møter daglig ulike krav på skolen, både i forhold til faglige prestasjoner og sosiale situasjoner. Lazarus (2006) skriver at en av de miljømessige variablene som påvirker tolkningen, er krav fra miljøet. Han sier videre at disse miljømessige kravene kan virke

uheldige hvis de ikke er i samsvar med ressursene til personen. De personlige målene kan da bli truet, og det kan videre føre til psykologisk stress (ibid). Elever som karakteriseres under funksjon én og to opplever at de ikke mestrer sosiale situasjoner og evalueringer som fins i skolen. For å slippe å kjenne på de vonde følelsene unngår de situasjoner som stiller slike krav.

I følge Kearney (2008b) er dårlig tilpassede undervisningsopplegg en faktor som kan bidra til skolevegring. Forskning av Archer (2003) viser at skolevegrere ofte opplever angst i forbindelse med spesifikke fag, eller krav som stilles til dem i klasserommet (i Thambirajah et al., 2008). Det kan tyde på at det er mangelfull tilrettelegging av undervisningen. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for den norske skolen, og i opplæringsloven § 1-2 påpekes det at alle elever har rett til opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). Hvis skoler ikke legger til rette for tilpasset opplæring for elever som har skolevegring, kan resultatet bli at eleven velger å holde seg hjemme, fordi mulighetene for å oppleve mestring er så få. Det kan føre til at skolene skyver disse elevene fra seg, fordi de ikke klarer å håndtere kravene som stilles ovenfor dem. Et læringsmiljø som tilrettelegger for tilpasset opplæring for hver enkelt elev, og hvor de får arbeide etter sitt nivå og tempo, vil påvirke elevens motivasjon, mestringsmuligheter og læringsresultater (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er derfor viktig å sette fokus på dette i arbeid med skolevegrere.

Ogden (2002) skriver at effektiv undervisning forutsetter at elevene får oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger og intellektuelle mestringsnivå. Tiltak må derfor bygge på grundig kjennskap til elevens evner, erfaringer, interesser og behov. Tilpasset undervisning kan foreksempel være; å forenkla lærestoffet, gi mer tid til oppgaver etter elevens behov, repetere hyppig, gi anledning til å ta pauser etter behov, velge evalueringsformer og arbeidsmetoder, med mer (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I følge Thambirajah et al. (2008) er det viktig at lærere diskuterer med skolevegrerne hvilke behov de har, og hva de har angst for. På den måten kan de gjøre tilpasninger i timen i forhold til eleven, samt nedjustere krav. Han legger også vekt på å tilpasse pensum og timeplanen. Slike tilpasninger kan blant annet gjøre at skolevegrere får flere mestringsopplevelser, og større forventning om mestring.

3.4.2 Læringsmiljøets målstruktur

Elever møter ulike typer målstrukturer i skolen, og de ulike målstrukturene vil sende forskjellige signaler om hva som er viktig, hva skolen legger vekt på, hva læring er, og hvordan en arbeider med læringsoppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Noen klasserom vil være mer preget av en målstruktur som vektlegger mestring, mens andre prestasjoner. I en mestingsorientert målstruktur vil læreren ha fokus på at elevene lærer og forstår pensumet, individuell forbedring, framgang og utvikling, og at elevene gjør sitt beste ut fra sine forutsetninger (Midgley, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2005). En slik målstruktur setter indre motivasjon høyest. Det vil si at elevene arbeider med en oppgave fordi det er morsomt, interessant, meningsfylt, og fordi de har lyst til å lære (Imsen, 1998). I en prestasjonsorientert målstruktur vil det være fokus på elevenes evner og ferdigheter, og de målbare resultatene på prøver (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det vektlegges å sammenlikne resultater på prøver med andre, og helst gjøre det bedre enn medelever (Midgley, 2002).

Covington (2000) skriver at i mange klasserom praktiseres det regler som gjør at skolen blir sett på som en konkurranse. Kravene om gode skoleprestasjoner gjør derfor at elevene blir opptatt av karakterer, gode prestasjoner og sosial sammenlikning. Myhrvold - Hanssen (2007) understreker at barn ofte blir sammenliknet og vurdert med andre som målestokk i skolen, og at det er en del av skolekulturen. Han skriver videre at noen barn vil tåle denne sammenlikningen, men at det kan utgjøre en risiko for skolevegrere. Mye fokus på sammenlikning og vurdering kan altså være en betydelig belastning for skolevegrere som faller under funksjon to, fordi de lett opplever evaluerings- og prestasjonssituasjoner som truende. Lazarus (2006) hevder at hvis de miljømessige kravene overstiger personens ressurser, vil det være en risiko for at en opplever stress. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder på sin side at prestasjonsorienterte målstrukturer kan føre til angst, og at angstdominerte barn ofte vil være opptatt av å finne måter å unngå nederlagsopplevelser på, for å beskytte selvpoppfatningen og selvverdet. De sier videre at reaksjonsformer som usynliggjøring, sosial tilbaketrekning, isolasjon, unngåelse av læringsaktiviteter og skulk er vanlig når trusselen mot selvpoppfatningen blir for sterk. Dette er i tråd med skolevegringsatferd.

Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom type læringsmiljø, elevens kognisjon, følelser og atferd på skolen (Midgley, 2002). Klasserom som preges av et mestingsorientert læringsmiljø gir en rekke adekvate og læringsfremmende reaksjoner, i motsetning til et prestasjonsorientert læringsmiljø (ibid). Det ser også ut til at elevene bruker mer effektive læringsstrategier (Ames & Archer, 1988), har bedre selvfølelse og føler mer velvære med å

være på skolen (Kaplan & Maehr, 1999). Å legge til rette for en mestringsorientert målstruktur kan derfor være med på å motvirke skolevegring.

3.4.3 Relasjonen mellom lærer og elev

Dårlige lærer- elevrelasjoner blir av flere forskere sett på som en faktor som kan bidra til skolevegring (Kearney, 2008b; Lauchlan, 2003; Lyon & Cotler, 2007). Slike lærer- elev relasjoner kan være formelle, autoritære, upersonlige eller generelt fiendtlige, og kan derfor ha negativ innvirkning på elever som er spesielt sensitive eller har angst (Lauchlan, 2003). Elliott (1999) hevder at det bør bli lagt mer vekt på gode relasjoner mellom elever og lærere i skolen, mens Myhrvold - Hanssen (2007) mener at skolene ofte mangler kompetanse på, eller tar seg ikke tid til å etablere trygge og hensiktsmessige relasjoner til elever med skolevegring. Samtidig sier han at det fins mange lærere som er flinke på dette området. Pianta (1999) understreker at det er læreren som har et overordnet ansvar for at relasjonene til en elev preges av god kvalitet, og det er derfor viktig at lærere er sitt ansvar bevisst.

Lazarus og Folkman (1984) påpeker at det sosiale miljøet ikke bare er en kilde til stress, men at det også er en ressurs som individet kan og bør benytte seg av for å overleve og trives. Det bekreftes av nyere forskning som viser at støttende sosiale relasjoner har stor betydning for stresshåndtering og mestring (Lazarus, 2006). En norsk undersøkelse av elever fra 13-15 år viser at lærerstøtte er sterkt relatert til om elevene er tilfreds med skolen (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009). Westvik og Wærhaugs (2006) kvalitative studie om hva ungdom med skolevegringsproblematikk opplevde som god hjelp, viser også at elever med skolevegring synes det er viktig med nære relasjoner til læreren. Disse resultatene tyder på at det er svært viktig for elever å ha nære relasjoner til lærere.

Schaefer, Coyne og Lazarus (1982) mener at sosial støtte fra andre har tre ulike funksjoner; emosjonell, instrumentell og kognitiv/informerende støtte. Den emosjonelle støtten gir bl.a. trygghet, ro og omsorg, mens den instrumentelle støtten gir praktisk verktøy og hjelp. Målet med denne støtten er å øke personens evne til å regulere sin egen aktivitet. Den kognitive støtten gir hjelp, råd og tilbakemeldinger i forbindelse med faglige utfordringer. Alle disse tre formene for støtte kan stimuleres av lærere eller andre pedagoger, og de kan være sentrale for at elever skal kunne mestre de ulike kravene som stilles i skolen. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at det emosjonelle aspektet ved de sosiale relasjonene knytter seg til den betydning disse relasjonene har for elevens trygghet, angst, bekymringer, trivsel og følelse av tilhørighet i

miljøet. Det er derfor sosial støtte har så avgjørende betydning for elevers velbefinnende i skolen.

Pianta (1999) legger stor vekt på gode relasjoner mellom elever og lærere i skolen, og at slike relasjoner kan være en buffer for elever som har ulike vansker eller opplever stress på andre arenaer. Tanken bak bufferhypotesen er at den sosiale støtten er særlig virksom under høy stressbelastning (Lazarus & Folkman, 1984). Sosial støtte kan altså være en buffer mot stress, og de destruktive somatiske konsekvenser som følger med. Blagg (1987) skriver i tillegg at en god relasjon mellom lærer og elev kan forebygge og beskytte skolevegrere mot mobbing fra jevnaldrende.

Elever som karakteriseres under funksjon én og to har ofte vansker med å samhandle med lærere (Kearney, 2008b). Mange av dem er sjenerte, og vegrer seg for å ta kontakt (Thambirajah et al., 2008). Noen av dem har også dårlige og uheldige relasjoner med læreren. Det kan føre til at de ikke får tilgang til den støtte, veiledning og oppmuntring slike relasjoner kan gi. Det kan igjen føre til at skolevegring opprettholdes eller utvikles. Skolevegrere trenger av den grunn mer støtte fra voksne enn andre for å takle kravene de møter i skolen, og i slike situasjoner kan etableringen av en vedvarende og støttende relasjon til en pedagog være av stor betydning (ibid). Elliot og Place (1998) vektlegger betydningen av lærerens relasjon til eleven som grunnleggende for endringsarbeid i forhold til ungdom med skolevegring. I et slikt endringsarbeid er det i følge Kearney & Hugelshofer (2000) viktig å gi feedback til eleven, øke kontrollen av tilstedeværelse, gi akademisk og emosjonell støtte og kognitiv terapi. Et annet tiltak er at skolen har en person tilgjengelig som eleven kan gå og snakke med når han trenger hjelp og støtte, for eksempel i begynnelsen eller slutten av dagen. Dette må være en person som eleven kan stole på (Blagg, 1987).

Myhrvold - Hanssen (2007) vektlegger betydningen av elevsamtaler når det gjelder barn og unge med skolevegring. Et slikt tiltak kan bygge opp en god relasjon og gi trygghet for vegreren. I følge han må slike samtaler gjennomføres på løpende bånd. Jevnlige elevsamtaler viste seg også å være det mest brukte tiltaket i Skauges (2006) kvantitative undersøkelse om tiltak i arbeid med skolevegring.

Hvis situasjonen er slik at skolevegreren opplever frykt eller ubehag i forhold til en spesiell lærer, kan både klassebytte og lærerskifte være aktuelle tiltak (Lauchlan, 2003). Kearney (2008b) anbefaler skolebytte som et aktuelt tiltak hvis relasjonene mellom lærer og elev er fastlåst. Elliot og Place (1998) er på sin side kritisk til skolebytte, ettersom det viser seg at

skolevegring ofte gjentar seg. Forholdene kompliseres også ved at eleven ikke kjenner lærerne og elevene på den nye skolen, og de mener derfor at dette bare fungerer på de minste elevene.

3.4.4 Relasjoner til jevnaldrende

Skolevegrere får ofte sterke angstsymptomer i tilknytning til sosiale settinger med jevnaldrende (Snoek, 2002; Thambirajah et al., 2008). Elever med skolevegring som faller inn under funksjon to, har ofte slik sosial angst (Ingul, 2005; Kearney, 2008b). De prøver derfor å unngå situasjoner som krever sosial samhandling med jevnaldrende, på grunn av frykten for å bli vurdert, ydmyket eller latterliggjort. Elever som har tendens til, eller er i risikozonen for skolevegring, kan derfor ha vansker med å få venner og opprettholde relasjoner (Thambirajah et al., 2008).

Forskning viser at jevnalderrelasjoner har stor effekt på akademiske utvikling og psykologiske velvære (Rutter & Maughan, 2002), og at mangel på slike gode relasjoner kan predikere problemer senere i livet (Parker & Asher, 1987). Kupersmidt og Dogde (2004) understreker blant annet at vennskap med jevnaldrende er med på å støtte og styrke selvfølelsen. Disse forskningsresultatene viser hvor viktig det er å ha tilgang til jevnalderrelasjoner.

I en kvalitativ undersøkelse av Westvik og Wærhaug (2006), om hva ungdommer med skolevegring opplever som god hjelp, trakk de selv frem at det å bli sett og lagt merke til av medelever, og det å tilhøre en jevnaldergruppe, som helt sentrale faktorer i behandlingen. Place et.al. (2000) hevder også at det er viktig å hjelpe denne gruppen med utvikling av sosiale ferdigheter, samt hjelpe til å skape gode relasjoner til jevnaldrende. Tiltak som hjelper elever å knytte bånd med jevnaldrende, kan således motvirke skolevegring.

Kearney og Hugelshofer (2000) viser blant annet til tiltak hvor medelever har hatt som oppgave å være forsterkere og støttespillere, der de viser at de bryr seg og verdsetter når skolevegreren er til stede. Medelever har også hatt som oppgaver å kontakte skolevegrere ved fravær, for å oppmuntre dem til å komme tilbake til skolen. Slike tiltak har vist gode resultater (Kearney & Albano, 2000). Thambirajah et. al (2008) refererer til liknende støttetiltak som han kaller "Buddy systems", "Peer mentoring" og "Circle of Friends". "Buddy systems" vil si å involvere skolevegreren med en frivillig som opptre som en støttende venn. "Peer mentoring" involverer også en frivillig, men forskjellen i forhold til "buddy systems" er at den frivillige ofte er en eldre elev som er god til å lytte, og som har erfaring med problemløsende tilnærminger. "Circle of Friends" vil si å utvikle et støttende nettverk til skolevegreren. Dette

tiltaket har som mål å bedre den emosjonelle og sosiale utviklingen. Et slikt tiltak blir ofte brukt i forbindelse med elever som har emosjonelle, atferdsmessige og sosiale vansker.

Grøholt et. al. (2001) hevder at skolevegrere kan få angst hvis de blir satt i grupper med elever som de ikke føler seg trygge på. Et tiltak er derfor å være oppmerksom på hvem skolevegrere blir satt sammen med i forbindelse med gruppeoppgaver og -inndeling.

3.4.4.1 Mobbing

En av de vanligste skolerelaterte faktorer som bidrar til skolevegring er i følge Thambirajah (2008) mobbing. Mobbing kan både være fysisk, verbal og relasjonell (ibid). Den relasjonelle mobbingen ødelegger og manipulerer jevnalderrelasjoner, og målet er sosial utelukkelse av mobbeofferet. En slik form for mobbing innebærer ignorering, isolering, utestengning og unngåelse av den utsatte eleven (ibid). Slike mekanismer gjør at mobbeofferet føler seg ensom, trist og redd, og for å unngå slike negative følelser velger eleven ofte å holde seg borte fra skolen. En av de mest alvorlige konsekvensene av mobbing, er i følge Thambirajah (ibid) at det ødelegger elevens mulighet for en positiv selvutvikling. Konsekvensene av mobbing bekreftes også av Roland (2007), som sier at mobbing kan føre til frykt, angst, dårlig selvbilde, depresjon og selvmordsfare.

En undersøkelse av Egger et. al. (2003) viste at 1/3 av gruppen med angstpreget skolevegring hadde vært utsatt for mobbing, mens en studie av Place et. al. (2000), av 17 barn, viste at mobbing og sosial isolasjon i skolen var en av årsakene til skolevegringen. Forskning av Reid (2005) viser det samme. En studie av Skauge (2006) blant 26 ansatte i ulike skoler i Oslo, viser på en annen side at mobbing ikke ses på som en hyppig årsak til skolevegring. Det tyder derfor på at det er varierende resultater på, og i hvilken grad mobbing er en faktor i skolen som kan føre til skolevegring. Det trengs derfor mer forskning på omfanget av mobbing i forbindelse med skolevegringsproblematikk.

Å bli utsatt for mobbing kan trolig være en sannsynlig risikofaktor for skolevegring, og tiltak mot mobbing er derfor viktig for å motvirke det. Blagg (1987) har utviklet noen tiltak som skal sikre skolevegrere en problemfri tilbakeføring etter lengre uteblivelse fra skolen. Et av tiltakene går ut på at læreren må sikre at skolevegrere er beskyttet mot mobbing og eventuelt andre ubehaglige kommentarer eller situasjoner, idet de skal komme tilbake på skolen.

Olweus (1992), en ledende forsker på mobbing, har utviklet et skolebasert tiltaksprogram mot mobbing. Noen av kjernekomponentene her er; å ha bevissthet og engasjement rundt

mobbingen, å lage klasseregler mot mobbing, å ha regelmessige klassemøter med elevene og å arrangere klasseforeldremøter. Tiltak på individnivå er; å ha alvorlige samtaler med mobberen og mobbeofferet, og ha samtaler med foreldre til de innblandede elevene (ibid).

I en undersøkelse av Wilhelmsen (2001) om barn med skolevegring, fortalte noen av lærerne at vegrere hadde blitt utsatt for indirekte mobbing av jevnaldrende, i form av isolasjon og utestenging. Myhrvold – Hanssen (2007) hevder det kan være vanskelig å oppdage mobbing, fordi den finner sted på skoleveien eller skjulte steder i skolegården. Slike situasjoner gjør at det i mange sammenhenger blir vanskelig å ta tak i mobbingen, og dermed sette i tiltak.

3.4.5 Overganger

For mange skolevegrere er overgangen fra barne- til ungdomsskolen, og fra ungdoms- til videregående skole, forbundet med frykt og angst (Kearney & Bates, 2005). Bø (2000) hevder at overganger kan betegnes som kritiske faser i barn og unges utvikling. Forskning viser at skolevegring ofte oppstår i sammenheng med skolestart, og i overganger fra barneskolen til ungdomsskolen (Kearney, 2001; Pellegrini, 2007; Wilhelmsen, 2004). Skolevegrere under funksjon én og to har spesielt vansker med slike overganger, med bakgrunn i deres sosiale angst og behov for forutsigbarhet og trygghet (Kearney, 2001). Å begynne på en ny skole kan derfor være svært utfordrende, hvis de da ikke har støttende relasjoner som kan hjelpe dem med å håndtere slike overganger. Følgene kan være at de uteblir fra skolen.

Et tiltak i forbindelse med overganger kan være at eleven besøker den nye skolen i forkant av skolestart, for å få informasjon og bli kjent med bygningen, dens ulike rom, og de personene som jobber der (Kearney & Albano, 2000). Det kan hjelpe og minske angsten, og sikre et mer forutsigbart møte med den nye skolen. Besøket er noe som kan gjøres noen dager i forveien, i samarbeid med foreksempel skolerådgiveren. At slike tiltak blir brukt bekreftes i Westvik og Wærhaugs (2006) undersøkelse om hva ungdom med skolevegringsproblematikk opplever som god hjelp.

3.4.6 Tilbakeføring

Skolevegrere har ofte perioder hvor de er mye borte fra skolen på grunn av vegringen. I slike situasjoner må vegrerne på et eller annet tidspunkt tilbakeføres til skolen, selv om de ikke ønsker det selv. Slike tilbakeføringer kan være veldig angstfylte og skremmende. Myhrvold - Hanssen (2007) hevder det er viktig at en voksen følger eleven til skolen i en slik tilbakeføringsfase. Han understreker at denne personen bør være tillitsfull, han må tåle barnets

angst, og være passe støttende og oppmuntrende. Det er også viktig at vedkommende kan tilby en usynlig hånd å holde i. Noen ganger er det nødvendig at eleven har en støtteperson i klasserommet i en tilbakeføringsfase, men denne relasjonene må etter hvert trappes ned (ibid).

Kearney og Albano (2000) skriver at en behandlingsmetode som har vært mye brukt for å få skolevegrere tilbake til skolen, er tvungen skoledeltagelse. Tiltaket har vist seg å fungere på yngre barn som ikke har vært borte fra skolen over lengre perioder. Det ser likevel ut til at dette ikke fungerer på eldre barn, og barn som har hatt stort fravær over lengre tid (ibid). Dette står i kontrast til en kvalitativ undersøkelse gjennomført på Sogn spesialskole, om hvilke tiltak som er virkningsfulle i arbeid med ungdommer med skolevegring. Resultatene fra denne studien viste at det å hente elevene hjemme, hver dag til fast tid, var et av de mest virkningsfulle tiltakene de brukte (Faksvaag & Nordby, 2008). I en annen norsk kvantitativ studie, der målet var å kartlegge ungdomsskolers tiltak i forbindelse med skolevegring, viste det seg at det å hente elevene hjemme ble benyttet av 21 % av de 26 skolene som deltok (Skauge, 2006).

3.4.7 Struktur og forutsigbarhet

I følge Kearney (2001) kan strukturelle faktorer som høyt lærerfravær, uforutsigbare undervisningsopplegg, uro og lite sosial trygghet bidra til at elever uteblir fra skolen. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at elever som opplever mangel på struktur, og at forventningene ikke er synliggjort har lett for å bli usikre og utrygge. Dette gjelder spesielt elever som har lave forventninger til egne prestasjoner (ibid). Det kan igjen føre til at mulighetene for å lykkes med skolearbeidet reduseres. Skolevegrere har ofte lav mestringsforventning i forbindelse med både faglige og sosiale prestasjoner, i tillegg til at de har angst og er usikre (Thambirajah et al., 2008). Dårlige strukturelle forhold i klasserommet kan derfor få uheldige konsekvenser for dem. Forskning av Archer et. al. viser også at skoledagens struktur er en faktor som spiller inn på skolevegring, og at elever blir bekymret når de står ovenfor ustrukturerte situasjoner (i Thambirajah et al., 2008). Det betyr at en klar struktur i form av forutsigbarhet, tilstrekkelig informasjon, klare regler og rutiner kan fungere som en buffer mot stress, mens en dårlig og vilkårlig struktur kan være en miljømessig variabel som kan bidra til skolevegring.

Koritzinsky (2007) hevder at normalskolen sliter med strukturelle problemer, i form av at det forekommer hyppige skiftninger i hverdagen; den er uoversiktlig, lite forutsigbar, og det er stadig nye mennesker som kommer og går. Han understreker at det er blitt flere krav om både

fleksibilitet og ansvaret for egen læring, og at læreren ikke lengre er en stasjonær person i klasserommet i den grad som før. Slike forhold mener han ikke egner seg særlig godt for ungdommer med sterk skolevegring. Skolen har fra hans perspektiv en del innebygde svakheter som kan skape mer kaos enn struktur og trygghet for skolevegrere.

Reid (1987) hevder det er viktig å sette inn tiltak som bidrar til en klar struktur for elever med skolevegring. Han mener det skal være struktur, og ikke vilkårlige tilstander i skolen. Gode strukturelle forhold kan oppnås ved at skolen ser til at elever med skolevegring vet hvor de skal være, hva de skal gjøre i spesifikke timer, hvem de skal være sammen med, hvilke lærere de skal ha i hvilke timer, og hvor lenge timene varer (Myhrvold - Hanssen, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hvis lærere gir slik god og konkret informasjon, kan de hjelpe elevene til å være mentalt forbredt på det som venter. Flere norske artikler og litteratur om skolevegring fremhever viktigheten av en klar og tydelig struktur ovenfor elever med skolevegring (Bjønness & Langeland, 2007; Koritzinsky, 2007; Myhrvold - Hanssen, 2007; Stavanger Kommune, 2008).

Koritzinsky (2007) mener på annen side at skolevegrere først og fremst må behandles i spesialinstitusjoner, hvor de kan oppleve en rutinemessig struktur som bringer med seg trygghet, hvor det er få personer som er tilstede til enhver tid som elevene kan bygge tette relasjoner med, hvor det er iboende omsorgskapasitet, hvor det er en fastlagt plan og kommunikasjonsmønstre, og hvor fokuset er på elevens ressurser heller enn mangler. Oppholdet på en spesialinstitusjon, i det han kaller ”vegringstiltaket”, vil bestå av ulike faser; skjermingsfasen, oppbygningsfasen og øvingsfase/utprøvningsfase, hvor målet til slutt er å få eleven tilbake til hjemmeskolen. Prosessen tar lang tid, men Koritzinsky (2007) viser til at ca. 70 % av de elevene som har deltatt i ”vegringstiltaket”, har gjennomført eller går på hjemmeskolen etter at de er blitt behandlet på Sogn.

3.4.8 Oppfølging og registrering av skolefravær

Kearney (2008b) hevder at dårlige fraværsføringssystemer, dårlig oppfølging av fravær, samt inkonsistente regler i forhold til det, har en sammenheng med skolevegring.

Opplæringsplikten gjør at skoler i Norge er pliktet til å registrere når elever uteblir fra skolen, også i de tilfeller hvor fraværet er gyldig. Det er likevel varierende praksis på dette området. I en rapport fra SINTEF angående evaluering av tiltak i satsing mot frafall i videregående skole, viste resultatene at det var manglende rutiner på fraværsregistrering i de utvalgte skolene (Buland, Havn, Finbak, & Dahl, 2007). De samme tendensene kom frem i en

kvantitativ undersøkelse gjort i Oslo, om rutiner og tiltak i forhold til elever med skolevegring (Skauge, 2006). Resultatene eksemplifiserte at det generelt var potensial for forbedring og kvalitetssikring i de 26 ungdomsskolene i forbindelse med fraværsrutiner. I en rapport av PPT i Oslo, som omhandlet elever med stort ugyldig fravær, kom det og frem at skolens prioriteringer og interne arbeidsrutiner vedrørende fraværsproblematikk varierte mye (Alve, 1988). Utekontakten i Bergen (2007) har og avdekket at rutiner for registrering ved ungdomsskoler er for lite formaliserte, med få unntak.

Flere fagpersoner hevder at gode rutiner for registrering og oppfølging av fravær er svært viktig med tanke på å oppdage skolevegringen (Befring, 1994; Buland et al., 2007; Reid, 2003; Sølverud, 1976). Hvis forskningsresultatene ovenfor kjennetegner den norske skolen, kan det bidra til at det blir lettere for elever å utebli fra skolen uten å bli oppdaget. Det er bekymringsverdig, fordi forskning viser at jo lengre skolevegrere er borte fra skolen, desto vanskeligere er det å få dem tilbake, og jo lengre de er borte, desto dårligere blir prognosen (Reid, 2003; Thambirajah et al., 2008). Disse resultatene viser at det er viktig med tidlig intervensjon for å kunne hindre en negativ utvikling og vedvarende skolevegringsatferd. Tidlig intervensjon anbefales av flere ledende teoretikere som et forebyggende tiltak mot skolevegring (Pellegrini, 2007; Thambirajah et al., 2008)). Tidlig innsats vektlegges også som et grunnleggende prinsipp i St. meld. nr 16 (2006-2007), for å avverge at større og mer komplekse problemer utvikles. Samtidig hevder Ingul (2005) at forebyggingsstrategier som baserer seg på tidlig involvering, å ha et godt system for registrering og oppfølging av fravær, og som i tillegg har hatt en tydelig holdning i forhold til fravær, har vært virksomme for å redusere skolefravær.

Kearney og Bates (2005) viser til en del konkrete tiltak som kan være med på å forebygge fravær. Disse er økt kontroll i forhold til elevenes tilstedeværelse, krav om dokumentasjon ved fravær som ikke kan legitimeres og umiddelbar tilbakemelding til foreldrene ved fravær, uansett årsak. I et rundskriv fra Utdanningsetaten i Oslo (2005) ber etaten skolene om å være påpasselige med å registrere alle typer fravær. De understreker at skolene skal legge slik informasjon inn i det skoleadministrative datasystemet SATS. Etaten ber lærerne registrere opplysninger om fraværet som; fra- og til dato, årsak, antall skoledager/antall timer, og eventuelt merknader her. Slike registreringssystem kan være gode hjelpemidler til en systematisk fraværsregistrering. Det bidrar igjen til en bedre oversikt, og større muligheter for å oppdage høyt fravær og skolevegring. Noe som igjen kan bedre muligheten for tidlig intervensjon.

3.4.9 Samarbeidsmøter

Skolen og foresatte kan lett komme opp i situasjoner hvor de bruker tid og krefter på gjensidige beskyldninger for barnets skolefravær (Hartveit, 2007; Wilhelmsen, 2001).

Læreren kan mene at foreldrene setter for lite grenser og ikke tar ansvar, mens de foresatte mener det er noe ved skolesituasjonene som fører til vegringen. Slike konflikter kan være uheldig for arbeidet med skolevegrere, og det kan utgjøre en ekstra belastning for eleven.

Vedvarende konflikter kan føre til at få tiltak blir iverksatt, fordi familien har stor innvirkning på hvilke tiltak som blir gjennomført.

Et dårlig kordinert samarbeid mellom de ulike involverte instanser i skolevegringssaker, kan også være en faktor som kan få negative følger for skolevegrere (Thambirajah et al., 2008).

Det er derfor viktig at slike problemer unngås.

Lauvås og Lauvås (2004) hevder at tverrfaglig samarbeid og god informasjonsflyt er avgjørende for gode resultater i arbeid med mennesker med spesielle behov. For å oppnå det anbefaler fagfolk regelmessig og systematisk samarbeid med foresatte og skolen, gjennom faste møter og avtaler (Ingul, 2005; Kearney & Bates, 2005; Lyon & Cotler, 2007; Myhrvold - Hanssen, 2007; Sundby, 2007; Thambirajah et al., 2008; Wilhelmsen, 2004). Et slikt samarbeid ses på som en nødvendighet for at eleven skal kunne tilbakeføres til skolen, og for at partene skal oppnå en felles forståelse de kan jobbe ut fra. I følge Thambirajah et al. (2008) er det viktig at en i slike møter klargjør hvilken rolle og ansvar de ulike instansene skal ha i arbeid med skolevegrere.

4 METODE

4.1 Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming

Forskningsmetode blir av Ringdal (2007) beskrevet som fremgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger. Det finnes to typer forskningsstrategier - kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode har som mål å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder har fokus på utbredelse og antall (Thagaard, 2003). I følge Thagaard (ibid) er målsetningen for kvalitative studier å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, slik det forstås av de personene som forskeren studerer. En vil med andre ord søke etter svar på spørsmål om sosiale erfaringer, og meninger om sosiale fenomener. Fortolkning er derfor et sentralt element i kvalitativ forskning (ibid). Steinar Kvale (1997) hevder at det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å få frem betydningen av menneskers erfaringer, og avdekke deres opplevelse av verden.

Det er viktig å velge den forskningsstrategi som best egner seg til å belyse problemstillingen i undersøkelsen. Mitt formål, teoretiske utgangspunkt og interesse var å lete etter erfaringer fra fagfolk angående tiltak i skolesektoren, og ikke etter deres hyppighet. Det ble derfor naturlig å samle inn empiri med utgangspunkt i kvalitativ metode, i form av et kvalitativt intervju. Et annet kjennetegn ved kvalitativ metode er fleksibilitet (Ringdal, 2007). Det gir rom for både improvisasjon og kreative situasjonstilpasninger. Kvalitative metoder egner seg derfor godt for temaer det foreligger lite forskning på (Thagaard, 2003), fordi det i slike sammenhenger stilles krav til at forskningen er åpen og fleksibel. I Norge fins det lite forskning om tiltak i forhold til skolevegring. Det er en av den grunn viktig og utforske området med åpenhet. Det oppnår jeg ved hjelp av kvalitativ metode.

Et kvalitativt forskningsintervju innebærer at forskeren benytter samtaleformen for å få andres muntlige opplysninger, fortellinger og forståelse rundt et gitt tema (Widerberg, 2001) Det som skiller forskningsintervjuet fra en vanlig samtale, er at i intervjuet er det forskeren som stiller spørsmål, mens informanten svarer. Det blir derfor ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, fordi forskeren kontrollerer situasjonen og velger tema. Jeg som forsker har en bevisst hensikt med samtalen, nemlig å få tak i nyttig informasjon som kan belyse problemstillingen og emnet jeg studerer. For å oppnå det benyttet jeg et semistrukturert intervju. Det vil si at temaene jeg spurte om i hovedsak var fastlagt på forhånd, men at rekkefølgen kunne bestemmes underveis. Denne metoden er åpen for nye innspill fra

informanten. Det gjør at jeg kan følge informantens fortelling, i tillegg til å få informasjon om de temaene jeg hadde fastlagt på forhånd. Dette poengteres av Lund og Haugen (2006), når de sier det er viktig at informanten får mulighet til å snakke åpent og fritt om det de blir spurt om.

4.1.1 Intervjuundersøkelsens syv stadier:

For å strukturere og systematisere intervjuundersøkelsen, har jeg basert prosessen på Kvaales (1997) syv prinsipper for intervjuforskning. Stadiene består av tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Jeg vil utdype noen av disse stadiene i dette kapittelet, men av hensyn til omfanget på metodekapittelet må jeg utelate noe.

4.2 Forforståelse

Sentralt i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993). Verden møtes aldri forutsetningsløst, noe som vil si at vi alltid har med oss våre erfaringer, opplevelser og tidligere kunnskap inn i forståelsen. Dette kalles forforståelse. I forskning er det viktig å være bevisst egen forforståelse. Det er derfor viktig at jeg prøver å ha et reflektert forhold til egen innflytelse på materialet gjennom hele forskningsprosessen. På den måten kan jeg bli mer åpen for det informantene kommer med i sin forståelse av det som studeres. For å sikre dette har jeg både i forkant og underveis, sammen med medstudenter og veileder, prøvd å være reflektert rundt mine fordomsfulle og fordomsfrie følelser i tilknytning til studien. Det har bidratt til at jeg har gransket mitt eget ståsted, og blitt bevisst på at følelsene er der. På den måten kan jeg bedre sikre lojaliteten mot informantens beskrivelser, og meningsinnholdet kan bedre ivaretas (Malterud, 2004).

4.3 Utvalg

Når en foretar vitenskapelige undersøkelser kan en bare undersøke et utsnitt av virkeligheten. Det vil si at jeg må velge et utvalg fra populasjonen. I min studie vil populasjonen være alle fagfolk som arbeider med skolevegring, mens utvalget står for den undergruppen av populasjonen som er valgt ut og brukt i den empiriske delen av studien.

Det fins ulike typer utvalgsprosedyrer, og prinsippet er at en skal anvende den utvalgsprosedyren som gjør at dataene får best mulig validitet (Lund & Haugen, 2006). Thagaard (2003) skriver at kvalitative undersøkelser ofte baserer seg på strategiske utvalg, noe som vil si at en velger informanter som har de egenskaper eller kvalifikasjoner som er

strategiske i forholdt til problemstillingen. Jeg benyttet meg av denne utvalgsprosedyren. Kriteriene for mitt utvalg var at informantene arbeidet med tiltak i forbindelse med skolevegring, og at de hadde mye kunnskaper om tiltak som benyttes på skolearenaen. I tillegg skulle de representere ulike instanser og personer med ulik fagbakgrunn, fordi det bidrar til et bredere spekter av erfaringer og innfallsvinkler. Disse kriteriene ble oppfulgt. Utvalget bestod av en mann og fire kvinner mellom 30-60 år. De ulike informantene hadde alle pedagogiske grunnutdannelse på minimum høyskolenivå, og flere av dem hadde arbeidet i normalskolen. Alle informantene hadde også ulike former for tilleggsutdannelse innen pedagogikk og psykologi. De hadde også lang erfaring med ulike typer skolevegrete i forskjellige aldersgrupper. Jeg la ikke vekt på kjønnsfordeling når jeg valgte informanter, fordi jeg ikke så det som et sentralt kriterium for å få svar på problemstillingen. Jeg hadde heller ingen personlig kjennskap til informantene fra før.

En hovedregel når det gjelder størrelsen på utvalget i kvalitative undersøkelser, er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser (Thagaard, 2003). Valget av antall informanter er også avhengig av problemstillingens karakter og den tiden en har til rådighet. I denne masteroppgaven er det begrensninger på tid, noe som innebærer at antall informanter ikke kan være for omfattende. Av den grunn er utvalgets størrelse relativt lite i min studie, det vil si fem informanter. I følge Kvale (1997) bør antall intervjuer ligge på rundt 15 ± 10 . Han skriver også at hvis antallet informanter er for lite, så vil det ikke være mulig å foreta generaliseringer. På grunn av studiens omfang er det begrensede muligheter til å generalisere funnene fra denne studien. Fokuset er heller å gjøre dyptgående analyser og tolkninger av utvalget.

4.4 Henvendelse til informantene

Siden jeg valgte intervju som metode, måtte jeg ha noen informanter som kunne hjelpe meg med å få svar på problemstillingen. Første steg ble derfor å fylle ut et meldeskjema og utarbeide et informasjonsskriv. Dette ble så sendt Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for godkjenning. Personvernombudet godkjente prosjektet, og jeg fikk klarsignal til å gå i gang med studien. Jeg sendte deretter informasjonsskrivet på e-post til fem potensielle informanter. I informasjonsskrivet ble det gitt informasjon om studiens hensikt, tema, at det var frivillig å stille til intervju, at en til enhver tid kunne trekke seg, og at all data ville bli slettet etter endt masterstudie. Det ble også opplyst at datamateriale ville bli anonymisert. Alle de forespurte sa seg villige til å delta som intervjuinformanter, noe jeg satt veldig stor pris på!

4.5 Utarbeidelse og kvalitetssikring av intervjuguiden

For å få informasjon om de viktige temaene som skulle belyses, valgte jeg å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide er en plan for hvordan en skal gå frem, hva en skal spørre om og i hvilken rekkefølge (Dalland, 2002; Thagaard, 2003). Widerberg (2001) kaller det for forskerens hjelpemiddel i intervjusituasjonen. Det fins flere måter å lage en intervjuguide på. Noen velger å ha faste og detaljerte spørsmål, mens andre bare noterer seg de temaene som skal tas opp i form av stikkord. Intervjuguiden som ble utarbeidet i forbindelse med denne studien, var halvstrukturert (Dalland, 2002; Jacobsen, 2003; Lund & Haugen, 2006). Det vil si at den var relativt strukturert, men på samme tid fleksibel. Den var strukturert fordi jeg lagde både stikkord og spørsmål som tok utgangspunkt i en teoribasert forforståelse. Dette var naturlig fordi jeg forholder meg tett til den teorien som foreligger i oppgaven. Den var likevel fleksibel fordi det var ingen faste svarkategorier. Intervjuet var også åpent for oppfølgings- og oppklarings spørsmål og uventede temaer som hadde relevans for problemstillingen.

Kvale (1997) skriver at jo mer strukturert intervjusituasjonene er, jo lettere er det å strukturere og analysere intervjuene senere. Det var en av årsakene til at jeg valgte å ha en relativt strukturert intervjuguide. I følge Dalland (2002) bør ens egne forutsetninger og erfaring vise litt vei til hvordan en velger å strukturere intervjuet. Siden jeg hadde lite erfaring følte det trygt å ha en relativt strukturert intervjuguide. Det hjalp meg å sikre at vesentlige tema som jeg ønsket å få svar på ikke ble utelatt. Jeg valgte på samme tid å være fleksibel, slik at relevante opplysninger jeg ikke hadde vært inne på kunne komme frem. Jeg la også vekt på å være godt forberedt til intervjuene, slik at det skulle oppleves og utformes som en samtale ovenfor informantene.

Thagaard (2003) hevder at rekkefølgen til temaene kan være avgjørende for hvordan intervjuet forløper. Hun anbefaler derfor å begynne med nøytrale spørsmål som det er lett å svare på, for så å komme inn på mer komplekse og reflekterende spørsmål. Jeg la derfor opp til generelle spørsmål i begynnelsen om utdanning, yrkeserfaring osv, for så å gå over til mer reflekterende spørsmål. Jeg avsluttet intervjuet med å gi informanten anledning til å fortelle eller tilføye noe mer om temaet.

Jeg hadde ikke et prøveintervju med en tilnærmet lik informant som de utvalgte som kunne teste oppbygningen og spørsmålene i intervjuguiden, men jeg fikk tilbakemeldinger på guiden av veileder og fagpersoner i en ressursgruppe for skolevegring. Her fikk jeg en del nyttige tips i forhold til spørsmålsformuleringene og oppsettet. Jeg hadde likevel to prøveintervju med

andre bekjente, i tillegg leste jeg meg opp på litteratur om hvordan en skal gjennomføre et intervju på best mulig måte.

4.6 Gjennomføring av intervjuet

Etter avtale med informantene ble intervjuene gjennomført i februar og mars. Hvert intervju varte litt over en time, og ble foretatt på uforstyrrede kontorer på deres arbeidsplasser. Jeg startet intervjuet med å fortelle kort om formålet med studien, for så å si litt om hvordan informasjonen som kom frem i intervjuet skulle anvendes. Deretter gav jeg litt praktisk informasjon om anonymitet, hvor lang tid intervjuet ville ta, og at det ble tatt opp på en lydopptaker. Alle disse opplysningene var informantene allerede kjent med gjennom det tilsendte informasjonsskrivet. Jeg avsluttet introduksjon med å spørre om det var noe informanten lurte på i forbindelse med intervjuet og masteroppgaven.

Under intervjuet brukte jeg lydopptaker. Ingen av informantene hadde noen innvendinger mot det, og jeg opplevde heller ikke at det hemmet dem. Lydopptakeren gjorde at det ble lettere for meg å konsentrere meg om informanten, i tillegg til at det gav meg informasjon om den non verbale kommunikasjonen. I følge Jacobsen (2003) er det viktig at intervjueren klarer å skape en tillitsrelasjon til den som skal intervjues. For å få til det er det visse kriterier en må være bevisst på. I følge Kvale (1997) er det viktig å innta en lyttende posisjon, og ikke avbryte, men heller forsøke å lytte til det som blir sagt. Alle mine informanter pratet mye, noe som kan tyde på at jeg var flink til å lytte. Det er også viktig å formulere spørsmål som er klare, enkle, lette og korte (ibid), samtidig som en unngår ledende spørsmål. I løpet av intervjuet opplevde jeg noen ganger å måtte utdype og forklare meningen med spørsmålene mine. Det sikret at informanten fikk rett forståelse av spørsmålet. I ettertid ser jeg at det i enkelte tilfeller ble stilt ledende spørsmål. Det kan ha påvirket informantens svar, men jeg opplevde ikke dette som et stort problem. Jeg prøvde også å komme med bekræftende respons/signaler på det som ble sagt, for å skape atmosfære mellom meg og informanten som var preget av forståelse og interesse. Jeg opplevde den sosiale og emosjonelle atmosfæren mellom meg og informantene som god. Alle informantene var meget åpne og engasjerte i å formidle sin kunnskap og erfaring om skolevegring. De var også positive til at det ble satt fokus på dette temaet.

4.7 Bearbeiding av intervjudata

Det innsamlede datamaterialet ble umiddelbart transkribert av meg. Transkribering vil si å gjøre den muntlige talen fra lydbåndet om til skriftlig tekst, for å klargjøre intervjumaterialet for analyse (Befring, 2007; Kvale, 1997). Ved å transkribere blir rådata mer oversiktlig og strukturert, og det blir på den måten lettere å bearbeide datamaterialet. Det gir god kjennskap og nærhet til materialet, noe som er en forutsetning for det videre arbeidet med analysen og tolkningen. Ulike forskere har ulike måter å transkribere på. Noen velger ordrett gjengivelse, mens andre redigerte transkripsjoner (Kvale, 1997). Jeg valgte å gjengi intervjuene ordrett, noe som kan ha styrke reliabiliteten. Samtidig skal en alltid være klar over at to forskjellige forskere kan ha ulike transkriberinger av samme opptak. Det betyr at en også på dette stadiet foretar en tolkninger. Jeg opplevde at gjennom å transkribere så kom jeg nærmere inn på det empiriske materiale, og det gav meg et godt utgangspunkt for å presentere og tolke funnene.

4.8 Analyse og tolkning av intervjudata

I denne delen vil jeg veksle mellom å analysere delene, og så se dem i en større helhet. Det kalles for en hermeneutisk analyse (Jacobsen, 2003; Aadland, 2004).

Det er vanlig å skille mellom analyse og tolkning. Analyse er i følge Thagaard (2003) det arbeidet forskeren gjør for å få en forståelse av datamaterialet, mens å tolke innebærer at man reflekterer over dataenes meningsinnhold. Tolkning er altså en begrunnet vurdering av data i forhold til forskningsspørsmål og teori. På samme tid skriver Thagaard (ibid) at; ”*tolkning og analyse kan ses som to sider av samme prosess, fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløp uten samtidig å tillegge hendelsene en mening*” (s.33).

Det fins ulike analysemetoder for intervjuforskning, som blant annet; meningsfortetning, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningstolkning og meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder (Kvale, 1997). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i noen av elementene i det som kalles meningskategorisering. Analyseprosessen startet med at jeg leste gjennom alle intervjuene for å få en helhetsforståelse. Deretter så jeg etter mønstre og hvilke tema som ble tatt opp. I intervjuguiden hadde jeg en del tema jeg spurte alle informantene om. Disse var utarbeidet med utgangspunkt i teorien i oppgaven. De brukte jeg som utgangspunkt i koding av intervjuene, i tillegg til å tilføye aktuelle tema som oppsto utenfor intervjuguiden. Hvert enkelt intervju ble så kodet for de temaene jeg hadde kommet frem til ved hjelp av teori og empiri. På den måten fikk jeg oversikt over hva den enkelte hadde uttalt om temaene.

Utsagnene ble så ført inn i et skjema, hvor første kolonne besto av tema, og andre kolonne besto av utsagn fra informanten om det aktuelle temaet. Jeg valgte også å lese gjennom alle intervjuene flere ganger i ettertid for å kvalitetssikre analysearbeidet og tolkningene. Disse temaene ble videre brukt i rapporteringen av resultatene.

I analyseprosessen har jeg brukt Kvaales (1997) tre analysenivåer; selvforståelse, kritisk forståelse og teoretisk forståelse. Det første nivået handler om å gjengi informantens selvforståelse. Det er her viktig å la informantens stemme komme frem. I denne studien blir det gjort gjennom å prøve å få frem hva informanten selv oppfatter som meningen med sine utsagn slik jeg forstår dem. Jeg vil da bruke utsagn jeg føler uttrykker helheten i svarene de har gitt angående tiltak. I det andre nivået blir det tolket bredere, ved at det her er snakk om min kritiske forståelse av hva som blir sagt. Min tolkning baseres her på fagbakgrunn og allmennkunnskap, og kan berike tolkningen av et sitat. I det siste nivået fortolker jeg informantens utsagn i lys av teori. Denne tolkningen vil gå lengre enn selvforståelse og kritisk forståelse.

Tolkningen og analysen av empirien i denne studien ble tett knyttet opp mot begreper og teorier på området. Silverman (1993) anbefaler at forskning veiledes av teori. Det er i midlertidig en del uheldige virkninger av å knytte tolkningen opp mot teori, fordi det kan føre til at man overser viktige aspekter i forskningen. Forskningen kan bli preget av forskerens forforståelse. Jeg prøvde derfor å være bevisst på å bruke teori for å utvide kunnskapen rettet mot problemstillingen, og ikke låse den.

4.9 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i kvalitative studier

Thagaard (2003) vurderer forskningens kvalitet etter begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Hun mener disse begrepene kan erstatte begrepene reliabilitet, validitet og generalisering, som ofte benyttes både i kvantitativ og kvalitativ forskning. Begrepene fremhever i følge henne den kvalitative metodens særpreg, jeg benytter derfor disse.

4.9.1 Troverdighet

Thagaard (2003) knytter begrepet reliabilitet opp mot troverdighet i kvalitative studier. Det vil si om forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte. Hun hevder at en sikrer troverdigheten ved å gjøre rede for hvordan data er utviklet gjennom hele prosessen. Gjennom hele studien har jeg prøvd etter beste evne å forklare mine fremgangsmåter, for på den måten å sikre troverdigheten. I resultat og drøftingsdelen i oppgaven styrkes troverdigheten ved at jeg gir

eksempler fra kildematerialet gjennom sitater. Det viser hva jeg tolker og analyserer ut i fra, og det bidrar videre til tydeliggjøring av analyseprosess ovenfor leseren. Jeg skiller også klart mellom informasjon som kommer fra datainnsamlingen, og egne vurderinger og tolkninger av dette materialet i resultat og drøftingsdelen. Det er viktig at forskeren er bevisst og redegjøre for relasjonene til informantene, og hvilken betydning erfaringer i felten har for dataene som utvinnes (Thagaard, 2003). Relasjonen til informantene har etter mitt syn vært preget av åpenhet. Det begrunner jeg med at informantene mine pratet mye og var engasjerte og villige til å dele sine erfaringer. De fikk også prate ferdig uten for mange innvendinger fra min side. Dette øker sjansene for at vesentlig informasjon ikke ble holdt tilbake, noe som kan styrke troverdigheten. Kvale hevder (1997) at ledende spørsmål kan påvirke svarene, og dermed studiens troverdighet. I intervjuene la jeg vekt på at spørsmålene ikke skulle være ledende, i tillegg til at jeg prøvde å være bevisst mitt eget kroppsspråk og verbale respons. Jeg opplevde likevel ved transkriberingen at jeg i noen tilfeller benyttet ledende spørsmål ubevisst, selv om det ikke skjedde ofte. Spørsmålene som var ledende kan ha innvirket på informantens svar. I andre tilfeller ble ledende spørsmål brukt bevisst for å kontrollere at jeg forstod informantens utsagn riktig. Slike ledende spørsmål var bl.a. *"Mener du med det...?"* og *"vil det si at..."*. Denne type spørsmål mener Kvale (ibid) kan styrke troverdigheten i dybdeintervjuer. Kvale (ibid) hevder også at måten en velger å transkribere intervjuene på, kan påvirke troverdigheten. I min studie foretok jeg selv transkriberingen, noe som kan styrke troverdigheten. Samtidig kan det være en svakhet at det kun er jeg som har tolket lydopptaket. Jeg ser det også som en styrke for troverdigheten at intervjuene ble skrevet ordrett. At flere forskere deltar i et prosjekt, er i følge Thagaard (2003) en styrke for troverdigheten. I min studie har det ikke vært mulighet for det, siden det er en avsluttende masteroppgave. Et annet sentralt element er at forskeren reflekterer over konteksten for innsamling av data og hvordan den kan påvirke resultatene (Jacobsen, 2003). Intervjuene mine ble foretatt på informantens arbeidsplasser og helt uforstyrret. Forskning og teori til studien er også hentet fra ledende forskere på området. Det styrker troverdigheten i studien. Troverdigheten og bekreftbarheten styrkes også ved at tolkningen i oppgaven knyttes opp mot ledende teori på feltet skolevegring.

4.9.2 Bekreftbarhet

I kvantitative studier vil validitet eller gyldighet gå på om en faktisk måler det en vil måle (Ringdal, 2007). Mens i kvalitativ forskning er bekreftbarhet knyttet til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2003). Det vil si at en er ute etter å vurdere om de tolkningene som er

gjort er gyldige. For å etterstrebe kravet om bekreftbarhet er det viktig at forskeren er kritisk til sine egne tolkninger (ibid). Det har jeg prøvd å sikre ved å vurdere og kontrollere mine tolkninger gjennom hele prosessen, ved å stille spørsmål til mine valg, analyser og tolkninger, og ved å prøve ut alternative tolkninger og perspektiver. For å sikre at kategoriene/temaene jeg benyttet var riktige, prøvde jeg ved flere anledninger å endre på kategorier, splitte opp og slå sammen kategorier, for å se om det førte til at resultatene forandret seg.

Et annet kriterium for å sikre bekreftbarhet er å teste tolkningene mine ved hjelp av andre personer, noe Kvale (1997) kaller valideringsfelleskap. Det kan være medstudenter, informantene i studien eller andre som gjør en kritisk vurdering av analysen, kategoriseringene og tolkningene (Jacobsen, 2003). Jeg har ikke benyttet informantene eller medstudenter til validering blant annet pga. tidsperspektivet, noe som kan ha påvirket studiets bekreftbarhet. Jeg har likevel hatt løpende veiledning, og veilederen min har lest og kommentert analysens teoriramme og utkastene til analysen. Det kan ha bidratt til å sikre bekreftbarheten.

Et problem i forbindelse med intervjuer kan være at informantene ikke gir riktige opplysninger (Jacobsen, 2003). Med det menes at informantene kun svarer det de tror det er forventet at de skal si, eller det som er pedagogisk eller politisk korrekt. Det kan ha en negativ påvirkning på bekreftbarheten. Det er derfor viktig å ha en kritisk gjennomgang av kildene og informasjon fra kilden (ibid). For å kontrollere dette foretok jeg en kritisk drøfting av kildenes evne til å gi riktig informasjon. Alle intervjuene ble kontrollert for eventuelle motsiende utsagn, og under intervjuene var jeg også bevisst på å få frem om de tiltakene de beskrev virkelig ble brukt i praksis, eller om det bare var utopiske beskrivelser. For å sikre dette spurte jeg etter eksempler, og kom med oppfølgingsspørsmål som for eksempel hvor ofte tiltaket ble brukt. Dette var med på å sikre bekreftbarheten. Alt i alt vurderer jeg informantene mine som gode kilder, fordi de har gitt meg relevant informasjon om det aktuelle fenomenet. Kriteriene for valg av informanter var at de hadde mye arbeidserfaring med skolevegrere, noe mine informanter hadde. Det er derfor ingenting som skal tilsi at en ikke kan stole på svarene deres.

Forskerens tilknytning til det miljøet og temaet som studeres er også viktig i forbindelse med studiens bekreftbarhet (Thagaard, 2003). Kjennskap til miljøet kan gjøre at forskeren får et godt grunnlag for forståelse av de fenomener som studeres, fordi erfaringer gir grunnlag for gjenkjennelse. Samtidig kan tilknytning til miljøet føre til at forskeren overser og er mindre

åpen for nyanser. Forskere som ikke kjenner miljøet har et annet utgangspunkt. Siden de ikke har forhåndskunnskap om fenomenet, må de derfor opparbeide seg en forståelse, og eventuelt diskutere tolkningen med informantene og vurdere deres reaksjoner (ibid). Det er ikke en regel at kjennskap til miljøet gir bedre bekreftbarhet, sier Thagaard, men det er viktig at forskeren sier noe om det slik at leseren kan vurdere hvordan ståstedet til forskeren kan ha innvirket på tolkningen av resultatene. Jeg hadde ingen kjennskap til informantene eller miljøet de arbeidet i før intervjuene, og jeg hadde heller ikke arbeidserfaring med skolevegring. Det kan ha gitt forskningen både fordeler og ulemper. Det kan ha ført til feiltolkninger av utsagn og manglende forståelse. Samtidig kan det at jeg ikke kjenner til informantene og miljøet ha vært en fordel med tanke på forforståelse, fordi det kan ha ført til at jeg har møtt temaet og informantene med et mer åpent sinn og, og at jeg derfor har vært mer nyansert.

Thagaard (2003) skriver at hvis en tolkning skal kunne bekreftes av annen empiri eller teori, er det viktig at forskeren gjør rede for grunnlaget for tolkningen. Det betyr at en må dokumentere tolkningene av datamaterialet, og at forskeren spesifiserer hvordan han/hun kom frem til den forståelsen som studien resulterte i. Gjennom hele prosessen prøvde jeg å etterstrebe disse prinsippene for å sikre bekreftbarheten.

I denne studien er det brukt internasjonale og anerkjente faglige begreper og definisjoner, noe som kan sikre begrepsvaliditeten. Teorien jeg har benyttet er hentet fra ledende internasjonale forskere på området skolevegring. Noen av de tilakene informantene viser til, er også avdekket i andre norske masterstudier (Faksvaag & Nordby, 2008; Skauge, 2006; Westvik & Wærhaug, 2006; Wilhelmsen, 2001) Det kan styrke bekreftbarheten. Det var imidlertid lite forskning å oppdrive om tiltak som benyttes mot skolevegring på skolearenaen, og om omfanget og effekten av slike tiltak. Det har gjort det vanskelig å bekrefte funnene opp mot andre undersøkelser.

Dalland (2002) hevder det er viktig å teste ut spørsmålene i intervjuguiden for å sikre at de fanger opp det vi er ute etter å undersøke. Min intervjuguide ble kontrollert av min veileder og av fagfolk som er en del av en ressursgruppe for skolevegring. Disse kom med nyttige tilbakemeldinger, som jeg mener var med på å sikre spørsmålenes bekreftbarhet ovenfor problemstillingen.

4.9.3 Overførbarhet

I følge Thagaard (2003) referer overførbarhet til om den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger. Hensikten med kvalitative studier er ikke først og fremst å slå fast omfanget eller hyppighetene av et fenomen, slik som i kvantitative undersøkelser, men heller å forstå og utdype begreper og fenomener (Jacobsen, 2003). Thagaard (ibid) og Kvale (1997) argumenterer på en annen side for at forskeren kan argumentere for at kvalitative studier kan være relevant i en større sammenheng.

Denne studien er basert på et lite utvalg, og informantene er trukket ut for et spesielt formål. Dermed er det vanskelig å si at utvalget i denne undersøkelsen og deres svar er representativt for en større populasjon og andre sammenhenger. På en annen side det gjennom hele forskningsprosessen blitt foretatt grundige analyser og tolkninger av de data som er innhentet, og resultatene er blitt tolket og koblet opp mot teori. En kan derfor si at resultatene kan gi leseren en pekepinn på hvilke tiltak som benyttes i den norske skolen mot skolevegring, og hvilken nytteverdi de har. Jeg mener likevel det er vanskelig å overføre disse funnene, fordi utvalget er så lite og fordi det ikke er representativt for populasjon.

Kvale (1997) refererer til en form for generalisering som kalles for analytisk generaliseringsmetode. Denne formen bygger på en analyse av likheter og forskjeller mellom to situasjoner, der en baserer generaliseringspåstandene på "assertorisk logikk". Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte, tillater forskeren leserne å selv bedømme generaliseringens holdbarhet. Ut fra en slik form for generalisering, vil det være leserens oppgave å vurdere om de tiltakene jeg har funnet også kan gjelde i andre situasjoner.

4.10 Etiske utfordringer

Den relasjonelle kontakten som kjennetegner det kvalitative intervjuet fører til en del utfordringer når det gjelder etiske spørsmål. Det er derfor viktig at forskeren forholder seg til moralske og etiske retningslinjene for å unngå å skade informanten (Kvale, 1997). Nedenfor omtales tre etiske hovedprinsipper: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

4.10.1 Informert samtykke

Alle forskningsprosjekt som inkluderer personer må ha informerte og fritt samtykke fra de utvalgte for å kunne sette i gang og gjennomføre datainnsamling (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, & Kalleberg, 2006). Det vil si

at de må få lett forståelig informasjon som kan bidra til at de danner seg et bilde og forståelse av forskningen, dens hensikt, praktiske og tekniske utforming og følgene av å delta (ibid). Fritt samtykke betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Thagaard, 2003). I forbindelse med denne studien ble det på forhånd sendt et informasjonsskriv til de aktuelle informantene som var godkjent av NSD. Skrivet inneholdt kort og konkret informasjon om tema, formålet med studiet og hvilken informasjon det var interessant å innhente. Deretter kom en kort orientering om praktisk utforming, og behandling av datamaterialet. Det ble også opplyst at datamaterialet ville bli behandlet konfidensielt, at en eventuell deltagelse var frivillig, og at den kunne trekkes når som helst uten å oppgi grunn.

Kravet om å få kjennskap til hovedtrekkene i studien kan på en annen side føre til etiske dilemma for forskeren, fordi det er knyttet noen begrensninger til hvor mye informasjon man kan gi. I følge Thagaard (2003) kan detaljert informasjon om studien påvirke svarene og atferden til informanten. Det kan igjen påvirke troverdigheten til studien. Det oppstår også visse begrensninger i kravet om full informasjon, fordi man i kvalitative studier kan som følge av ny kunnskap og innsikt i prosessen, endre både formål, fokus og planen for studien (Kvale, 1997). En slik fleksibilitet gjør det vanskelig å gi fullstendig informasjon om studien på forhånd. I forbindelse med gjennomføringen av intervjuene, gjentok jeg informasjonen fra informasjonsskrivet for å sikre at informanten var innforstått med betingelsene og forpliktelsene. Jeg meddelte også at problemstillingen kunne endres noe underveis. Ingen av informantene hadde noen problemer med det.

4.10.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet betyr at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet, eller personer de omtaler (Kvale, 1997). Dette er et veldig viktig grunnprinsipp for en forsvarlig forskningspraksis. Målet med å følge dette prinsippet er å hindre at bruk og formidling av informasjon skal være til skade for personer som er involvert i forskningsarbeidet (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, & Kalleberg, 2006). Formålet med denne studien gjorde at det ikke var behov for personidentifiserende opplysninger, verken om informantene eller andre enkeltindivider, da det ikke var nødvendig for å besvare problemstillingen. Det oppsto likevel situasjoner der informanten beskrev enkeltindivider uten å navngi dem. Beskrivelsene var likevel ikke av en slik art at kravet om konfidensialitet stod i fare.

Ved forskning stilles det strenge krav til hvordan lister med navn eller andre personidentifiserende opplysninger oppbevares og tilintetgjøres (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, & Kalleberg, 2006).

Datamaterialet fra denne studien ble tatt opp på lydopptaker, for så å bli transkribert. Her ble personidentifiserende opplysninger tatt bort. Etter transkriberingen ble lydopptakene slettet, og datamaterialet ble oppbevart på en pc. Pc' hadde et passord som bare jeg hadde tilgang til. Ingen liste med navn eller personopplysninger knyttet til intervjuene ble laget.

Konfidensialitet handler også om at andre ikke skal få innsyn i datamaterialet (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, & Kalleberg, 2006). Det vil si at gjenbruk av data ikke tillates uten samtykke fra de som deltok i studien. Data som er samlet inn for ett bestemt forskningsformål, kan altså ikke brukes uten tillatelse i andre forskningsprosjekter. Datamaterialet fra denne studien vil bli slettet etter at masteroppgaven er avsluttet, og det oppstår derfor ingen problemer i forhold til gjenbruk.

4.10.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

En informant kan oppleve både positive og negative konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2003). Det tredje forskningsetiske grunnprinsipper er derfor knyttet til de konsekvensene forskningen har for deltakeren. Der er forskerens oppgave å tenke gjennom hvilke konsekvenser deltagelse i studien kan ha. Den nasjonale forskningsetiske komité (2006) fremhever at: forskerne skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. De personene som er gjenstand for forskning skal heller ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger. Thagaard (2003) skiver at disse forskningsetiske prinsippene er veldig generelle, og det kan derfor være vanskelig å vite hva de egentlig innebærer.

Situasjonene mellom forsker og informant bør være basert på et gi og ta forhold (Kvale, 1997). Jeg fikk mye godt empiri gjennom informantene, noe som var nyttig for mitt vedkommende. På samme tid opplevde jeg at informantene var engasjerte og ivrige etter å dele sine kunnskaper om skolevegring. På bakgrunn av det fikk jeg inntrykk av at også de fikk noe igjen for intervjuet. De tilbakemeldingene jeg mottok i forbindelse med intervjuene, signaliserte også at informantene syntes det var spennende å bidra i studien. Når jeg etter intervjuet informerte at masteroppgaven ville være tilgjengelig for lesing etter den var ferdig, viste alle interesse.

I studien er data som blir brukt anonymisert, og det er informert om at deltagelse er frivillig og at en kan trekke seg når som helst. Det fører også til at integriteten til informantene er beskyttet, og at konsekvensene av å delta blir mindre. Siden informantene mine ikke gir informasjon om personlige opplysninger eller enkeltindivider, er det ut fra mitt synspunkt få negative personlige konsekvenser av å delta.

5 PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING

Resultat- og drøftingsdelen deles inn etter de samme temaene som i intervjuguiden. Først vil jeg kort gå gjennom empirien om individbaserte tiltak som blir brukt på skolenivå, for så å gå over til miljøbaserte tiltak. Innenfor hvert tema presenteres først en oppsummering av resultatene, og deretter gjengis noen utvalgte sitater fra informantene. De resultatene som kom frem blir så koblet opp mot teori og egne tolkninger. Følgende tema vil bli presentert:

Individbaserte tiltak på skolenivå

- Eksponering
- Rekonstruering av tankemønstre

Miljøbaserte tiltak

- Tilpasning av krav i forbindelse med evaluering
- Læringsmiljøets målstruktur
- Relasjonsbygging mellom lærer og elev
- Relasjoner til jevnaldrende
- Mobbing
- Overganger og tilbakeføring
- Struktur og forutsigbarhet
- Oppfølging og registrering av skolefravær
- Samarbeidsmøter

5.1 Individbaserte tiltak på skolenivå

I denne studien var jeg ute etter å vinne kunnskap om tiltak som blir brukt mot skolevegring på skolearenaen, noe som både innbefatter individ- og miljøbaserte tiltak. Selv om hovedfokuset var rettet mot kunnskap om miljøbaserte tiltak, var jeg også interessert i å få et lite innblikk i hvilke individbaserte tiltak som blir iverksatt av ansatte på skolearenaen. Det vil si tiltak som har som hensikt å endre faktorer ved individet som fører til vegring, fremfor å endre faktorer ved skolemiljøet. Informantene viser til flere individbaserte tiltak, og disse har likhetstrekk med noen av de tiltakene Kearney (2001) anbefaler til funksjon én og to (jfr. 3.3.1). Jeg vil kort presentere noen hovedtendenser fra empirien på dette området.

5.1.1 Eksponering

Alle informantene sa at eksponeringstiltak blir praktisert av lærere og andre pedagoger i skolen, og av terapeuter i første - og andrelinjetjenesten, De sa også at slike tiltak er virkningsfulle. En sa det er viktig med gradvis tilvenning, der skolevegrerne begynner i det små, for så å nærme seg de situasjonene i skolen de har angst for. En annen informant sa det ikke var uvanlig å drive med visualisering, som en form for eksponering. Da tenker og ser elevene for seg de situasjonene de har angst for, og på den måten blir det lettere å håndtere dem.

Sitater som viser til eksempler på eksponeringstiltak på skolearenaen:

”Så vil jeg trekke fram dette med eksponeringstrening, at en trener på eksponering, og håndtering av panikkanfall – kjempeviktig.”

”Angsten må eleven møte ved å eksponeres for det som utløser angsten. I slike situasjoner pleier lærerne å gjennomføre en gradvis opptrappingsplan. Det vil si at første uken består av en skoletime, og andre uken for eksempel 3 timer. Dette har vist seg å gi gode resultater”

”Vi har kjørt rundt og sett på skoleplassen, for så å gå utenfor, for deretter å gå til døren”

Resultatene viser at gradvis eksponering er mye anvendt i forbindelse med skolevegringsproblematikk, både av lærere og miljøterapeuter. Det er i samsvar med Lauchlan (2003), som hevder at både kognitiv rekonstruering og eksponeringstrening kan gjennomføres av læreren. Det er også et tiltak som er mye brukt og omtalt i litteratur om behandling av skolevegring (Grøholt et al., 2001; Kearney, 2001; Sällman, 2008). En av informantene påpekte at det er viktig at elever med skolevegring driver eksponeringstrening i de reelle situasjonene. Det er i tråd med det Kearney (2001) kaller for ”In Vivo” - eksponeringstrening i den reelle settingen. Som den ene informantene sa: *”det er viktig at de trener seg i å komme på skolen, selv om det gjør vondt”*. Det er likevel viktig å være klar over at situasjoner som er preget av mye angst og stress, er en stor påkjenning for skolevegrere. Det er derfor viktig å vurdere hvor mye barnet eller ungdommen tåler av eksponering, og at både barnet, foreldre og skolen klarer å stå i det. Jeg ser det også som viktig at eksponering ikke bare blir brukt i terapisaamtaler mellom elev og psykolog, men at det også skjer i de situasjonene som er angstfremkallende i skolen.

Alle informantene gav uttrykk for at eksponering er et nyttig tiltak for å lære seg å mestre angstfremkallende situasjoner, og de har gode praksiserfaringer med bruk av eksponering. Forskning viser det samme (King et al., 1998; Sállman, 2008).

5.1.2 Rekonstruering av negative tankemønstre

Noen av informantene viste til at lærere og pedagoger jobber med å endre skolevegreres negative tanker. En informant sa at skolevegrere ofte har dårlig selvtillitt, at de selv føler de ikke har så stor verdi, og at det i slike situasjoner er viktig å snu disse negative tankene.

Sitatene nedenfor illustrerer

”lærere prøver å påvirke det negative tankemønsteret til eleven, og snu noe av det.”

”Barn som er skolevegrere har ofte dårlig selvtillit og selvfølelse, og det er derfor viktig å styrke dette.”

Resultatene fra undersøkelsen viser at elever med skolevegring ofte har negative tanker om seg selv. Det er i tråd med Thambirajah (2008), som hevder at skolevegrere ofte har lav mestringsforventning og selvtillit, og at de selv synes de mangler evner til å endre seg. Informantene sa det er viktig å arbeide med å endre de negative tankene skolevegrere har, gjennom å styrke selvtilliten og selvfølelsen. Empirien viser også at både lærere og miljøterapeuter jobber aktivt med dette. Tiltakene det vises til har likhetstrekk med det Kearney (2008b) kaller rekonstruering av negative tankemønstre, et tiltak som har vist gode resultater.

Bandura (1997) hevder at barns oppfatninger og fortolkningsmønstre kan endres med positiv involvering fra voksne. Det vil si at pedagoger rundt elever med skolevegring kan påvirke og motivere dem, være gode rollemodeller og gi støtte og oppmuntring slik at elevenes egne forventninger om å mestre kan bedres. Sett i tråd med teori og informantenes utsagn om at skolevegrere ofte har negative tankemønstre og dårlig selvtillit, tolker jeg tiltak som går ut på å jobbe med skolevegreres negative tankemønstre som viktige. Jeg ser det også som positivt at slike strategier ikke bare blir benyttet av psykologer og psykiatere, men også av lærere og andre som arbeider på skolearenaen.

5.2 Miljøbaserte tiltak

5.2.1 Tilpasning av krav i forbindelse med evaluering

I følge Kearney (2001) har skolevegrere angst for noen av de kravene som stilles i skolen, og da spesielt evalueringssituasjoner. Disse elevene karakteriseres som tidligere nevnt under funksjon to. Et av spørsmålene mine i intervjuet handlet derfor om skolene tilrettelegger evalueringssituasjoner for skolevegrere som har angst for evaluering. Jeg vil først presentere hva informantene sa om å tilpasse evalueringssituasjonene, for deretter å komme inn på fritak fra evaluering.

En av informantene sa at det er ingen som forventer at skolevegreren skal legge frem noe i muntlige situasjoner de er redde for. Hvis slike situasjoner oppstår, er et tiltak at eleven får mulighet til å fremføre oppgaven uten andre elever tilstede. En annen informant gav et eksempel på tilrettelegging i forbindelse med eksamen. Andre tiltak som ble nevnt var; åpenbok prøve, muntlig prøve i stedet for skriftlig, prøve i grupperom sammen med en voksen, forenklet prøve, gradvis tilvenning til vurdering, og fjerning av noen av evalueringssituasjonene.

Sitatene nedenfor illustrerer noen av tiltakene som iverksettes for å lette evalueringssituasjoner i skolen:

”Vi har gjerne laget avtaler der lærerne ikke skal spørre de om ting, altså i klasserommet, og i hvert fall ikke komme med presentasjoner. De kan også ha åpenbok prøver, og muntlige prøver én til én i stedet for.”

”Det er viktig å senke alle krav. Hvis det er prøver og sånt, bruker de den faste samtalen og spør litt etter og finner ut sammen med eleven, hva de kan gå for i en periode. Hvis eleven for eksempel kan tenke seg å ha den prøven alene med en voksen, eller hvis han vil ha den i en forenklet form, så er det greit.”

”Trygge eleven på at om de synes dette er vanskelig nå, så er det ikke farlig om de ikke har den samme prøven, for det kan de prøve å jobbe med etter hvert.”

”Så en kan tenke seg alternative evalueringsformer, at skriftlige oppgaver kanskje blir for vanskelige. Da kan en i større grad få muntlige prøver med personer de i større grad er trygge på, som ikke er i full klasse osv. Denne type tiltak vil lette ganske mye for eleven ved å fjerne noen av evalueringssituasjonene, og bygge opp mestring og fungering på skolen over en periode når de skal tilbake.”

Informantene gav flere konkrete eksempler på tiltak som har til hensikt å tilpasse evalueringssituasjoner etter elevenes forutsetninger og behov. De sa også at de i veiledning ofte oppfordrer lærere til å bruke alternative evalueringsformer. Dette er i tråd med Kearney og

Hugelshofer (2000), som sier det kan være gunstig at pedagoger lager alternative skoleprogrammer for å få elever med vegring tilbake til skolen. Tiltak som går ut på at vegreren slipper å legge frem ting i klasserommet som han/hun ikke er forberedt på, åpen bok prøve, forenklet prøve og muntlig prøve i stedet for skriftlig, er slik jeg ser det en tilpasning av skoleprogrammet, spesielt i forbindelse med evalueringssituasjoner.

En av informantene understreket at det er viktig at læreren og eleven sammen finner ut hvordan prøver skal gjennomføres, og hvis eleven ønsker å ha prøver alene eller i forenklet form, er det greit. Dette utsagnet sammen med de andre er slik jeg tolker det i tråd med tenkning omkring tilpasset opplæring. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at tilpasset opplæring blant annet kan gå ut på at eleven får velge evalueringsformer og arbeidsmetoder. De hevder også at tilpasning og differensiering kan hjelpe elever å unngå å få et truet selvværd, i tillegg til at det skaper bedre forventninger om mestring. Slike tiltak kan bidra til at skolevegrere får bedre mestringsforventning i møte med evalueringssituasjoner i skolen, og dermed velger andre mestringsstrategier enn unngåelse.

En av informantene gav et eksempel på et tiltak som ble benyttet i skolen i forbindelse med evaluering. Eksemplet dreide seg om en skolevegrer som ikke fikk karakter, men som etter hvert fikk en gradvis tilnærming til det. I begynnelsen var det bare muntlig tilbakemeldinger uten karakterer, og prøver ble kalt for oppgaver. På den måten fikk vegreren opplevelsen av at det han/hun holdt på med bare var en oppgave, og ikke en prøve. Etter hvert innførte de karakterer. En slik tilnærming kan tolkes til å være gunstig i en tilbakevendingsfase, ved at det trinnvis stilles mer krav til vegreren. Dette tiltaket kan ses i sammenheng med det flere teoretikere kaller gradvis eksponering (Fremont, 2003; Kearney, 2001; Lauchlan, 2003; Pellegrini, 2007; Thambirajah et al., 2008). Tiltaket skiller seg noe ut fra de andre som er nevnt, fordi eleven gradvis må venne seg til de eksisterende rammene skolen har i forbindelse med evaluering. I de andre tiltakene er fokuset mer rettet mot å tilpasse, justere eller endre skolens evalueringsformer etter elevens forutsetninger og behov. Skoler kan derfor ha ulike mål med evalueringstiltakene, noe som kommer til syne ved at eleven enten må venne seg til skolens rammer, eller skolen må tilpasse seg elevens behov.

Hvilke tiltak som er best egnet for skolevegrere i forbindelse med evaluering, er ikke godt å si. Det foreligger heller ikke forskning om effekten av de ulike tiltakene. Uansett er det viktig at tiltak som iverksettes i forhold til evaluering, vurderes ut fra den enkelte sak og elevens

behov og ståsted. En av informantene påpekte dette ved å si at tiltak i forbindelse med evaluering må ses i sammenheng med den enkelte elevs historie og vansker.

Tiltakene som er beskrevet ovenfor går ut på å tilpasse evalueringssituasjoner ved å bruke alternative evalueringsmetoder. Likevel kom det frem at slike tiltak ikke alltid var tilstrekkelig, og informantene sa derfor at det i noen tilfeller blir gitt fullstendig fritak fra karakterer og prøver.

Sitat angående det å gi fritak fra karakterer og prøver:

”Det er viktig å senke kravene til ungen akkurat i det vi skal få ungen tilbake. Senk alle krav. Men det vi ser på de verste skolevegrerne, er at når det er prøver så uteblir de uansett. Da anbefaler vi skolene å frita dem fra det”.

”Og hvis det er sånn at vi på skolen ser at her må det på en måte bare settes strek for karakterene. Da blir det jo gjerne slik at en søker på særskilt og får en annen vurdering.”

”En del av behandlingen har vært at de ikke får lov til å få karakterer. Vi har også samarbeidet med hjemmeskoler om at elever ikke skal få karakterer det første halvåret.”

Noen av informantene sa at skolevegrere i enkelte tilfeller slipper å bli vurdert i form av karakterer og prøver, fordi det fører til mye stress og angst. Slike tiltak er i tråd med Thambirajah (2008), som sier at en kan gi permanente eller midlertidige fritak fra krav som fører til økt angst. Det kan videre ses i sammenheng med Lazarus (2006), som hevder at ubalanse mellom krav fra miljøet og personens ressurser kan føre til stress og unngåelse som mestringsstrategi. Dette illustreres godt i ett av sitatene ovenfor, hvor en informant sier at når det er prøver, så velger de tyngste skolevegrerne å utebli uansett.

Det at skolevegrere slipper å bli vurdert i form av karakterer, kan bidra til å lette mestringsprosessen. På en annen side er det viktig at kravene ikke senkes så mye at elevene lærer at de bare kan unngå det de har angst for. Det kan derfor være viktig at fritaket bare forekommer i en overgangsfase, for å få eleven tilbake til skolen. Slik jeg ser det må det være et mål at elevene gradvis eksponeres for det de har angst for. Da kan de etter hvert lære seg å mestre de angstfremkallende situasjonene. Dette er i tråd med mye av litteraturen om tiltak i forbindelse med skolevegring (Grøholt et al., 2001; Kearney, 2001; Sällman, 2008). I slike situasjoner er det likevel alltid et spørsmål om hva som er viktigst. Er målet først og fremst at eleven skal klare å gå på skolen, eller skal det også stilles krav til det faglige? Har elever med mye angst først kommet på skolen, har de ofte nok med bare å være til stede med det fysiske

ubehaget angsten medfører. Dette illustreres av en informant, som sier at det å slippe karakter og andre evalueringssituasjoner for en periode kan være med på å lette belastningen for skolevegrere i en tilbakeføringsfase. Flere informanter sier også at de i veiledning av lærere gir anbefalinger om å tilpasse og senke krav i håndteringen av skolevegrere. Med bakgrunn i empirien fra informantene, må tilpasning av krav i skolen ses på som viktige tiltak i arbeidet med skolevegrere.

En av informantene mente at rammebetingelsene i tilknytning til eksamen kan være et hinder for alternative eller tilpassede evalueringsformer:

”Elevene må ha legeerklæring for å få lengre tid på eksamener. Og eksamen har sine faste rammer for å få den godkjent...”

I følge denne informanten kan rammebetingelsene på eksamen hindre mulighetene for tilpasset opplæring knyttet til eksamen, - hvis skolevegrere ikke har legeerklæring. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder i likhet med informanten at de formelle vurderingskriteriene kan hindre differensiering og tilpassing for elever som trenger en spesiell tilrettelegging. De sier videre at det er meningsløst å vurdere elever faglig ut fra felles kriterier, fordi de har ulike faglige, emosjonelle og sosiale forutsetninger. I henhold til denne teorien har informanten med seg viktige momenter som kan synliggjøre hvordan de formelle vurderingsformene kan være et hinder for skolevegrere som har angst for eksamenssituasjoner. Sett i sammenheng med at skolevegrere som faller inn under funksjon én og to, i utgangspunktet ikke har faglige vansker (Elliott & Place, 1998), er det uheldig at disse elevene kanskje ikke klarer å gjennomføre eksamener på grunn av dens rammebetingelser. Hvis praksis er slik, bør en kanskje i enda større grad legge til rette for alternative tiltak i forbindelse med formell vurdering for skolevegrere, - på ungdomstrinnet og i videregående skole.

På tross av at rammebetingelser kan være et hinder i evalueringssituasjoner, gav likevel informanten et godt eksempel fra praksis på hvordan han/hun hadde erfart at en elev fikk tilpasset evalueringsform på eksamen, uten å ha legeerklæring. Eleven hadde angst for muntlig eksamen, og fikk derfor godkjenning fra sensor om å ha med seg en pedagog inn som støtte, fordi det trygget situasjonen. Tiltaket bidro til at eleven klarte å gjennomføre eksamenen, og med gode resultater. Dette eksempelet ble gitt som en illustrasjon på hvordan det er mulig å håndtere slike situasjoner og problemer i skolen, og det viser at små tiltak kan gjøre store forskjeller for skolevegrere.

5.2.1.1 Kroppsøving og sosial evaluering

I forbindelse med temaet evaluering kom det frem at mange skolevegrere syntes kroppsøving var et veldig ubehagelig fag. Flere av informantene påpekte at skolevegrere ofte har fravær i kroppsøvingstimer. De begrunnet det med at kroppsøving er et svært sosialt evaluerende fag som skolevegrerne ikke føler seg tilfreds med, blant annet fordi de har sosial angst, dårlig kroppsbeherskelse og lav selvtillitt. Noen av informantene sa også at skolevegrere har angst i forbindelse med avkledningssituasjoner i garderoben, og at de helst ikke vil kle av seg foran andre. En av informantene påpekte at popularitet i elevgruppen ofte måles etter elevenes prestasjoner i idrett, og at slike evalueringssituasjoner oppleves som svært belastende for skolevegrere. Informantene viste til ulike typer tiltak som benyttes i slike situasjoner, som fritak fra kroppsøvingstimene, og at eleven gjør andre fysiske aktiviteter alene eller sammen med noen få andre. Aktivitetene kunne for eksempel være å sykle, gå tur, eller gå på treningsstudio. Det kom også frem at skolevegrere som har angst i forbindelse med avkledningssituasjoner, får mulighet til å gå inn i garderoben fem minutter før de andre elevene, mens andre skoler velger å ha en voksen som fører tilsyn i garderoben for å trygge eleven.

Sitat:

”Evaluering behøver ikke bare være gloseprøve. Det kan også være sosial evaluering. Et eksempel på det er gym og svømming. Her forekommer det en del situasjoner som kan være vanskelige for skolevegrere, slik som garderobesituasjon, kroppsbeherskelse, og hvor en måles i forhold til popularitet i forhold til mestring i idrett. Hvis du har sosial angstproblematikk så blir det spesielt vanskelig, for eksempel at du skal hoppe bukk når alle står og ser på. Det er en evalueringssituasjon som kan være ganske vanskelig. I en slik fastlåst situasjon er det ikke så uvanlig at eleven får fritak fra gym. Det er jo et fag som det er karakterer i, og jeg syns gym er viktig, men hvis en elev strever mye på skolen, og det har sammenheng med gym, så kan en heller frita dem fra det. Og det går dessuten fint an å ha alternative evalueringssituasjoner der de kan gjøre noe annet. Det kan for eksempel være en avtale om at de skal lufte hunden, eller at de er et annet sted og sykler.”

”En del av det med gym handler vel så mye om garderobesituasjonen. For du kan si det slik at de klærne skolevegrerne har på seg er et slags skall for dem, og når de kler av seg føles det helt bart. Så for mange av skolevegreren så prøver læreren å tilrettelegge slik at de kan gå i garderoben 5 min før. Andre ganger har de en voksen tilstedet i garderoben for å føre tilsyn.”

”Det med gym har med eksponering å gjøre, og veldig mange har dårlig selvbilde, dårlig kroppsbylde, og har ikke lyst til å eksponere seg på den måten. Dusjing er veldig vanskelig”

Resultatene viser at skolevegrere ofte uteblir fra kroppsøvingstimer. Kroppsøving består av aktiviteter som utføres sammen med andre, og hvor nettopp prestasjoner blir svært synlige. Dette oppleves i følge informantene som ubehagelig for skolevegrere. Det er i tråd med Kearney (2001), som hevder at skolevegrere som karakteriseres under funksjon to har vansker med å gjennomføre idrettslige aktiviteter, fordi de har angst for den sosiale evalueringen. En av informantene påpekte også at mange skolevegrere i tillegg har dårlig selvbilde og kroppsbilde, og at det kan være en av årsakene til at de velger å unngå kroppsøvingstimene. Disse resultatene er i samsvar med Kearney (ibid) og Snoek (2002), som skriver at skolevegrere ofte har dårlig selvtillitt og er sky og tilbakeholdne. Det kan derfor være ekstra belastende for dem å håndtere den sosiale eksponeringen som kan prege en kroppsøvingstime. Det å sparke eller kaste en ball til noen kan for skolevegrere oppleves som svært vanskelig, fordi det er en sosial aktivitet som krever øyekontakt, kroppsbeherskelse og samhandling med andre. Ved å utebli fra gymnastikktimene, unngår skolevegreren å utsette seg for den belastningen det kan medføre. For å håndtere problemet, velger de å benytte seg av det Lazarus (2006) kaller for en unngåelsesstrategi.

Resultatene viser at skolene bruker ulike typer tiltak i håndtering av fravær i kroppsøvingstimene. Lærerne lager blant annet alternative og individuelle aktiviteter til skolevegrere for å unngå at de skulker kroppsøvingstimene, som for eksempel å sykle en tur. I de tilfeller hvor av- og påkledningssituasjoner skaper ubehag, får vegreren gå tidligere inn i garderoben. Andre ganger fritar de dem fra faget, fordi det kan bidra til at de unngår å være borte hele skoledagen. En av informantene begrunnet fritaket fra kroppsøving med å si at det er viktigere at skolevegrerne kommer på skolen, enn at de har gymnastikk.

Jeg stiller meg litt kritisk til om det nødvendigvis alltid er så gunstig å frita elevene fra kroppsøvingstimene, og å gi dem alternative individuelle opplegg utenfor gymsalen. I tilknytning til det hadde jeg et oppfølgingsspørsmål hvor jeg spurte om skolene noen ganger endret metoder og aktiviteter i kroppsøvingstimene, for å skape en mer inkluderende og integrerende praksis for skolevegrere. Informantene gav følgende svar på spørsmålet:

”Det er vanskelig å endre gymnastikktimene synes jeg. Det er mer vrient enn at elevene får fritak. De er vanskeligere å endre siden du skal ha fysisk aktivitet sammen.”

”Hvis de bare får veiledning på hvordan, så synes jeg at lærerne prøver å endre miljøet i gymtimen. Men de må samtidig ikke legge om nødvendigvis hele gymtimen på grunn av en elev.”

Svarene fra informantene tyder på at det er lettere å frita skolevegrere fra kroppsøvingstimene og finne alternative individuelle opplegg utenfor gymsalen, enn å endre opplegget i kroppsøvingstimen. Samtidig sa en av informantene at lærere er villige til å gjøre endringer, hvis de får veiledning på hvordan det skal gjøres. Med bakgrunn i at jeg selv har fagutdannelse innen kroppsøving, mener jeg at lærere i enda større grad enn ellers må ha fokus på å praktisere en inkluderende tilnærming i valg av aktiviteter og metoder i kroppsøvingstimene, spesielt fordi det er et sosialt evaluerende fag. Prinsippene for inkludering og integrering bør gjelde like mye i gymsalen som i klasserommet. Læreren har derfor en viktig oppgave i å skape et miljø der alle elevene respekterer hverandre, og hvor det er lov å gjøre feil og ikke være best (jfr. 3.4.2). Teoretikere innen skolevegring mener det er fornuftig å eksponeres for det de har angst for (Grøholt et al., 2001; Kearney, 2001). Sett i sammenheng med denne teorien er tiltak som å frita vegrere fra kroppsøvingstimene eller å la dem gjøre individuelle aktiviteter, lite gunstig i et langsiktig perspektiv, spesielt hvis elevene noe gang skal kunne overvinne angsten for fysisk aktivitet og samhandling med andre. På en annen side kan slike tiltak ut fra informantenes ståsted være nyttige i et kortsiktig perspektiv, for å unngå at skolevegrere ikke kommer på skolen.

5.2.2 Læringsmiljøets målstruktur og mestring

Midgley (2002) hevder at en mestringsorientert målstruktur er mer hensiktsmessig enn en prestasjonsorientert. Med bakgrunn i det ønsket jeg å finne ut hvordan et læringsmiljø som preges av en prestasjonsorientert målstruktur kan oppleves for skolevegrere, og om det settes inn tiltak som bidrar til en mestringsorientert målstruktur for skolevegrere i skolen.

Mange av informantene gav uttrykk for at skolevegrere kan ha vansker i prestasjonsorienterte klassemiljøer hvor det er mye fokus på karakterer og sammenlikning. En av informantene sa at det kan virke mer truende for skolevegrere å gå i en klasse hvor det er mye fokus på prestasjoner, mens en annen sa det er veldig tøft for skolevegrere å være i miljøer hvor det er mye fokus på karakterer og prestasjoner. En informant mente at et prestasjonsorientert læringsmiljø kan være en årsak til at skolevegrere uteblir fra skolen, men samtidig sa vedkommende at det ikke var en gjennomgående årsak.

Sitater illustrerer hvordan et prestasjonsorientert miljø kan oppleves for skolevegrere:

”Det er lettere for skolevegrere å komme tilbake til et mestringsorientert læringsmiljø. Ofte vil det være sånn”

”Men det som er vanskelig for noen av dem, er at de tenker at det de mestrer forteller dem hvor stor verdi de har. Derfor har noen av dem problemer med å gå inn i læreprosesser der de er usikre på om de mestrer. Så det å bli evaluert, hvis du går i en klasse med høyt prestasjonsnivå og mye fokus på det, så er det klart at det kan oppleves mer truende for skolevegrere enn ellers. Men mitt inntrykk er at en av de viktigste variablene handler vel så mye om miljøet i klassen - at det er bra og trygt å rekke opp en hånd, og at det er lov å svare feil uten at det kommer en kommentar osv.”

”I de sakene som er nå, så er ikke et prestasjonsorientert miljø det gjennomgående problemet. For det er alltid en kombinasjon – jeg vil si det så sterkt. Det er aldri enten eller”

”Det er veldig tøft for skolevegrere i klasser der det er mye fokus på karakterer og prestasjoner”

Resultatene viste at de fleste av informantene vurderer en prestasjonsorientert målstruktur til å være uheldig for elever med skolevegring, fordi det er så mye konkurranse og sosial sammenlikning. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at en slik målstruktur kan føre til angst og et behov for å skjule problemer, noe som videre kan føre til lite adekvate mestringsstrategier. Det er da lett å trekke tråder til at det vil være svært uheldig for elever som sliter med angst for evaluering, å ferdes i et miljø som preges av konkurranse og sammenlikning. Myhrvold - Hanssen (2007) antyder dette, og sier at den konkurransen og sammenlikningen som preger skolen kan være uheldig for skolevegrere. Resultatene fra denne undersøkelsen, samt teori, tyder derfor på at det å etablere en mestringsorientert målstruktur i skolen kan bidra til å motvirke skolevegring.

Samtlige informanter la vekt på at skolevegrere skal oppleve mestring i forbindelse med evaluering og vurdering i skolen, spesielt i en tilbakeføringsfase. De viser da til tiltak som å gi positive tilbakemeldinger på mestring og mestringsforsøk, styrke selvfølelsen til eleven, senke kravene til eleven i tilbakeføringsfasen, gjøre tilpasninger i forbindelse med karakterer, møte elevene der de er ut fra et mestringsperspektiv, sette målbare mål og legge til rette for mange mestringsopplevelser.

Sitater:

”Det er viktig å bygge opp mestring og fungering på skolen over en periode når de skal tilbake. De har mange faglige hull. Dette må tas hensyn til sånn at de ikke gang på gang kommer i situasjoner hvor de ikke opplever å mestre. Barn med skolevegring har ofte lav selvfølelse og mindreverdfølelse. Derfor er hovedfokuset når en setter inn tiltak å styrke selvfølelsen.”

”Det er viktig å bygge opp mestringsfølelsen deres gradvis, og gjør de til vinnere”

”Hele veien jobbes det med små målbare mål, slik at de opplever mestring.”

”Du lærer å utvikle et språk i forhold til egen prestasjon... som er motivert i egne behov, ikke i hva foreldre eller andre synes. Hva var jeg fornøyd med her? Oppnådde jeg det jeg ville?”

”Jeg sier til læreren at de må prøve å fiske og finne ut hva er det vedkommende liker. Det at det er noe som du vet de kan mestre. Pøse på med det som går på mestringsopplevelser i det uendelige. Det å finne ut hva det er eleven kan og hva det er eleven får til, og så ha det som utgangspunkt. ”

Skolevegrere har ofte lave forventninger til egne evner og til å mestre i skolen (Thambirajah et al., 2008). De bruker derfor lite hensiktsmessige mestringsstrategier som sosial tilbaketrekking, isolasjon og skulk for å beskytte et truet selvverd. Det koster skolevegneren mindre å få fravær, enn å møte opp til en time hvor han vil oppleve nederlag og ubehag. Det er derfor viktig at skolene setter inn gode tiltak som kan ufarliggjøre skolesituasjoner og gi mestringsfølelser. En av informantene understreker viktigheten av dette, når det sies en må sørge for at vegrere ikke gang på gang kommer i situasjoner hvor de ikke opplever å mestre.

Tiltakene informantene viser til, bærer preg av flere av de elementene som forbindes med en mestringsorientert målstruktur (jfr. 3.4.2). Blant annet blir det lagt vekt på å gi oppgaver vegrerne har forutsetninger for å mestre, å arbeide med individuelle målsetninger, og å vektlegge personlig utvikling, i motsetning til sammenlikning med andre. Jeg tolker derfor tiltakene til å være i samsvar med en mestringsorientert målstruktur. En slik målstruktur kan bidra til at skolevegrere opplever mer mestring, noe som kan føre til bedre selvfølelse og selvtillit, høyere mestringsforventning, og mindre angst for skolen.

Selv om informantene gir indikasjoner på at det arbeides etter en mestringsorientert målstruktur for skolevegrere på individnivå, sier de ikke så mye om hvordan det arbeides med på klassenivå. Det kan være noe uheldig, fordi det nettopp er opplevelsen av et prestasjonsorientert klassemiljø som gjør vegrere angstfulle. Dette ble poengtert av en av informantene, som sa at hvis en vegrer går i en klasse med fokus på høyt prestasjonsnivå, er det klart at det oppleves truende. Vedkommende sa videre at de viktigste variablene handler om at klassemiljøet er preget av trygghet når en rekker opp hånden, og at det er lov å svare feil uten at det kommer kommentarer. Skolen bør av den grunn sørge for å danne en mestringsorientert målstruktur både på skole-, klasse- og individnivå. Sett opp mot forskning vil ikke dette bare komme de vanskeligstilte elevene til gode, men alle elever, fordi alle trives og utvikles best i en mestringsorientert målstruktur (Midgley, 2002).

5.2.3 *Relasjonen mellom lærer og elev*

I en norsk masteroppgave om hva ungdom med skolevegringsproblematikk opplevde som god hjelp, trakk elevene frem nære relasjoner til læreren som viktig (Westvik & Wærhaug, 2006). Thambirajah et. al. (2008) poengterer også at en nær og trygg relasjon til læreren er svært avgjørende for skolevegrere. Informantene ble derfor spurt om lærer- elevrelasjoner, og tiltak i den forbindelse. Samtlige informanter gav uttrykk for at relasjonsbygging mellom lærer og skolevegrer er sentralt i tiltaksarbeid. I følge informantene gir slike relasjoner støtte og trygghet til skolevegreren i forbindelse med faglige vansker, psykiske vansker og angstproblematikk. Slike relasjoner gir også støtte ved at lærerne signaliserer til skolevegrere at de er viktige for dem, og at de har tro på at eleven vil klare seg.

Utvalgte sitater nedenfor illustrerer informantenes utsagn om lærer- elev relasjoner:

”Det er nettopp relasjonene til læreren som er viktig. Noe av det vi prøver å bygge opp først av alt er trygge voksne relasjoner som kan favne ungen eller ungdommen når som helst.”

”Så det er relasjon, relasjon og relasjon som gjelder. For skolevegrere må ha en voksen som de har tillitt til.”

”Relasjonene mellom eleven og læreren er hele fundamentet. Det er viktig med en kontaktperson, at eleven har en kontaktperson som han kan forholde seg til hele veien, og som er dyktig på relasjoner.”

”Så det første vi gjør er rett og slett å bygge opp en god relasjon..”

”Hver gang når en skolevegrer ikke er på skolen, skal læreren være i kontakt med skolevegreren for å demonstrere at han bryr seg om eleven - at han ikke vil gi han opp.”

”Læreren skal signalisere til eleven at du er så viktig for meg, og jeg har tro på at dette vil du klare. Og du skal vite at jeg skal gå gjennom skoledagen med deg.”

”For hvis det er slik at eleven skal lære noe i klasserommet, så er det nettopp relasjonene til læreren som er viktig. Eleven må kunne kjenne seg trygg på den voksne for å kunne lære, og for at det som skjer i klasserommet skal bli trygt.”

”Relasjonsbygging mellom eleven og læreren kan knyttes til for eksempel faglige vansker, språk, forståelse, psykiske vansker, angstproblematikk.”

Resultatene indikerer at det å bygge opp en god og støttende relasjon mellom lærer og skolevegrer, er et sentralt tiltak i skolen. En informant illustrerte dette ved å si at relasjoner er hele fundamentet i arbeidet med vegrere. Thambirajah et. al. (2008) hevder at skolevegrere trenger støtte fra voksne for å takle de kravene de møter i skolen, og at det i den sammenheng er viktig å etablere en vedvarende og støttende relasjon til en voksen. Elliot og Place (1998)

vektlegger også betydningen av lærerens relasjon til elevene, som grunnleggende for endringsarbeid i forhold til ungdom med skolevegring. Respondentenes svar om at relasjonsbygging er et viktig tiltak, er dermed i tråd med teori på området.

De faktorene informantene mente var viktige i arbeidet med å bygge relasjon til elever, var; trygghet, tillitt, emosjonell støtte, faglig støtte, det å vise at du bryr deg om eleven, tilgjengelighet, gi positive feedback og gi elevene tro på seg selv. Kearney & Hugelshofer (2000) nevner også flere av disse faktorene som viktige i relasjonsbygging. Informantene gav flere eksempler på hvordan lærere kan utvikle og opprettholde en god relasjon med elevene. En sa blant annet at lærere skal være i kontakt med skolevegrere for å demonstrere at de bryr seg om dem, og at de ikke vil gi dem opp. Slik emosjonell støtte kan skape trygghet for elevene i skolehverdagen, noe som er svært viktig. Elementene som vektlegges i relasjonen mellom lærere og vegrere faller inn under det Schaefer et. al. (1982) kaller emosjonell, instrumentell og kognitiv støtte. Slik støtte er helt nødvendig for at mennesker skal kunne mestre de krav som stilles til dem i hverdagen.

I følge Pianta (1999), Lazarus og Folkman (1984), kan en god og støttende relasjon fra en lærer fungere som en buffer for elever med vansker. Tanken bak bufferhypotesen er at sosial støtte kan beskytte mot symptomutvikling i belastningssituasjoner. Lazarus og Folkman (ibid) sier videre at støtte fra en voksen kan bidra med verdifulle ressurser i forbindelse med håndtering av stress. Vi vet at skolevegrere ofte opplever ulike situasjoner i skolen som u håndterbare, angstfulle og stressende. Det fremhever hvor viktig relasjonell støtte fra lærere er i intervensjonsarbeid mot skolevegring.

5.2.3.1 Uheldige lærer- elev relasjoner

Flere forskere hevder at en av de faktorene som kan bidra til skolevegring, er dårlige lærer-elev relasjoner (Kearney, 2008b; Lauchlan, 2003; Lyon & Cotler, 2007). Slike lærer- elev relasjoner kan være formelle, autoritære, upersonlige eller generelt fiendtlige, og kan derfor ha en negativ påvirkning på elever som er spesielt sensitive eller har angst (Lauchlan, 2003). Flere av informantene kom inn på denne problemstillingen, og sa at i de tilfeller hvor relasjonen mellom lærer og skolevegrer er uheldig, settes en annen voksen som eleven har tillit til, til oppgaven. Det kan være en sosiallærer, rektor eller miljøterapeut. Enkelte sa også at bytte av klasse eller skole er et tiltak som benyttes i situasjoner hvor relasjonen mellom lærer og elev er fastlåst.

Utvalgte sitater illustrerer informantenes utsagn:

”Hvis relasjonene mellom lærer og elev er pyton, må vi finne en person som eleven har god relasjon til. Det kan godt være en stedfortreder for kontaktlærer, for relasjonen må være god.”

”Skolebytte er et tiltak som er veldig aktuelt hvis relasjonene mellom lærer og elev er dårlig.”

Resultatene fra informantene viser at bytte av klasse eller skole er et tiltak som noen ganger benyttes hvis relasjonen mellom lærer og elev er dårlig. De viser også at hvis relasjonen mellom lærer og elev er uheldig, settes en annen voksen til oppgaven. Lauchlan (2003) og Kearney (2008a) anbefaler at elever som opplever frykt eller ubehag i forhold til en spesiell lærer, bør få en annen lærer eller bytte klasse. I hvilken grad tiltak som å bytte klasse, lærer eller skole er hensiktsmessig, må slik jeg ser det vurderes ut fra den enkelte sak. Å bytte skole, klasse eller å få en stedfortreder for læreren, kan være et hensiktsmessig tiltak hvis relasjonen er fastlåst, men det kan også bidra til at problemet bare forskyves, i stedet for å håndteres. Elliot & Place (1998), vurderer skolebytte som et lite hensiktsmessig tiltak for elever med skolevegring, ettersom skolevegringen ofte gjentar seg. Skolevegrere har i tillegg behov for forutsigbarhet, (Koritzinsky, 2007; Myhrvold - Hanssen, 2007; Thambirajah et al., 2008) noe som taler for at skole- eller klassebytte kanskje ikke alltid er den beste løsningen. I de tilfellene hvor relasjonen er konfliktfylt, er det derfor kanskje like viktig at skolen er sitt ansvar bevisst og bidrar til å løse problemene på mer konstruktive måter, så sant ikke eleven selv ønsker å bytte skole.

5.2.3.2 Lærer- elevsamtaler

Samtaler mellom lærer og skolevegrer ble av informantene sett på som et viktig ledd i relasjonsbygging av elever med skolevegring. Flere sa det var et tiltak som ofte blir brukt i skolen.

Sitatet nedenfor er knyttet til lærer- elev samtale:

”Og en av de tingene som går igjen er faste samtaler med eleven og kontaktlærer. Budskapet fra lærer til elev skal være at det er så viktig for meg at du har det bra på skolen, og derfor må jeg få lov til å sjekke dette ut. Så derfor vil jeg at vi skal møte og snakkes sammen en gang i uken. I slike møter ber jeg læreren se etter om det har vært situasjoner som har vært belastende, eller gode situasjoner, sånn at det ikke bare blir en samtale der eleven skal komme med sitt, men der læreren også skal være aktiv.”

Resultatene avdekker at jevnlig samtaler mellom eleven og læreren er et tiltak som benyttes i skolen. Disse resultatene er i samsvar med Skauges (2006) kvantitative studie, hvor det viste

seg at jevnlig elevsamtaler var det tiltaket som oftest ble iverksatt i forhold til elever med skolevegring. I følge Blagg (1987) kan det være nyttig at skolen har en person som skolevegreren kan rapportere til i begynnelsen eller slutten av skoledagen. Denne personen må være en som eleven kan stole på, og som eleven kan gå til når det trengs hjelp. Dette tiltaket kan virke som å ha noe av den samme hensikten som den samtalen som er sitert ovenfor. Betydningen av elevsamtaler når det gjelder barn og unge med skolevegring, vektlegges også av Myhrvold – Hanssen (2007). Han sier at slike samtaler må gjennomføres på løpende bånd. Med det som bakgrunn, og med tanke på hvor viktig det er at læreren har en god, støttende og åpen relasjon med skolevegreren, kan det tolkes som et veldig viktig tiltak i arbeid med skolevegrere. Innholdet i sitatet illustrerer også at elevsamtale er nyttig for relasjonsbygging mellom lærer og elev, noe flertallet av informantene gav uttrykk for.

5.2.4 Relasjoner til jevnaldrende

En av de faktorene som kan bidra til skolevegring, er vansker med jevnaldrende, og sosial angst (Thambirajah et al., 2008). Informantene ble derfor spurt om det blir satt i verk tiltak i forhold til jevnaldrende i skolen. Her kom det frem ulike typer tiltak. Jeg går først gjennom hva de sa i forbindelse med gruppeinndeling, for så å presentere andre typer jevnaldertiltak.

Flere av informantene la vekt på at lærere ofte er bevisste på plassering og gruppeinndeling i klasserommet, for å unngå at skolevegrere blir engstelige og usikre i situasjoner hvor de må samarbeide med andre.

Sitatet gjengir essensen i noen av informantenes svar:

”At læreren tenker på plassering og gruppesammensetning er et viktig tiltak i en plan.”

Resultatene avdekker at det å tenke på plassering og gruppesammensetning er et viktig tiltak i arbeidet med skolevegrere. I følge Kearney (2001) har elever som karakteriseres under funksjon to ofte angst for evaluerende og sosiale settinger, og de har en tendens til å føle seg utstøtt av jevnaldrende. I gruppearbeid, der sosial samhandling og evaluering er sentrale faktorer, er det derfor svært viktig å ta hensyn til hvem skolevegreren blir satt sammen med. Grøholt et al. (2001) gir et eksempel der en lærer forandrer gruppeinndelingen, fordi en skolevegrer føler seg engstelig og usikker i den opprinnelige gruppen. Dette eksempelet, og resultatene fra informantene, gir signaler om at det er viktig at lærere er oppmerksomme på-, og sørger for at skolevegrere blir satt sammen med de elevene de føler minst angst i forhold til. Et slikt tiltak kan bidra til at vevrere unngår å utebli fra gruppearbeid og skolen.

I følge informantene er det vanlig å involvere medelever som en ressurs i arbeidet med skolevegrere, og i den forbindelse gav de eksempler på ulike tiltak. Et eksempel var å bruke vegrernes medelever som støttespillere på skolen. I andre situasjoner ble medelever oppfordret til å gå hjem til vegreren for å signalisere at han/hun var savnet på skolen. Det ble også gitt et eksempel på at en lærer i samsvar med skolevegrerens foreldre kontaktet noen av vegrernes medelever, for å spørre om de ville besøke vegreren hjemme. Flere av informantene sa at slike tiltak har betydning for vegrernes selvtillit og selvfølelse.

Utsagn fra informantene:

”Det er suksessfaktor nummer en hvis en får en annen kompis eller venninne som en klarer å koble dem på. Det bruker vi veldig mye tid på.”

”For eksempel hvis det er sosial angstproblematikk, da har vi startet i et lite rom med skolevegreren og læreren, til å invitere inn en medelev i aktiviteten, for til slutt å få ham til å være i klasserommet.”

”Jeg har flere eksempler på at medelever har dratt hjem til skolevegreren for å signalisere til vegreren at han/hun er savna på skolen ”

”Men ellers prøver vi også at medelever skal ha kontakt med dem. Skolevegrere er redde for å bli avvist, så de er redde for å ta kontakt, for de kan jo få nei. Og da kan jo et tiltak være at andre tar kontakt med dem, slik at de opplever at de er av betydning for andre. Dette har betydning for det med selvbilde, og vi må prøve å spille på de faktorene.”

Resultatene fra informantene viser at skolevegrere er redde for å ta kontakt og bli avvist av medelever. Elever med slike karakteristikk faller inn under Kearneys (2001) funksjon én og to. Disse elevene har en tendens til å unngå situasjoner som krever samhandling med andre. Slik unngåelsesatferd kan få alvorlige konsekvenser, fordi forskning viser at sosial støtte fra jevnaldrende er avgjørende for elevers akademiske utvikling og psykologiske velvære (Rutter & Maughan, 2002), i tillegg til at det med på å støtte og styrke selvfølelsen (Kupersmidt & Dodge, 2004). At relasjoner med jevnaldrende er med på å styrke selvbildet til skolevegrere, blir understreket av flere av informantene i denne studien.

Utsagnene fra intervjuene indikerer at skolene tar tak i denne problematikken, og at det fins tiltak i skolen som har til formål å bygge opp eller opprettholde relasjoner mellom skolevegreren og jevnaldrende. En av respondentene fortalte om en lærer som hadde kontaktet noen venner av en skolevegrer, med den hensikt at de skulle besøke vegreren og signalisere at de savnet ham på skolen. Dette tiltaket er slik jeg tolker det i samsvar med det Thambirajah et. al (2008) kaller ”circle of friends”, som vil si å utvikle et støttende nettverk til skolevegreren.

En annen informant sa at lærere ofte prøver å koble vegreren til en medelev. Det kan ses i sammenheng med det Thambirajah et. al (ibid) kaller "buddy systems". Flere av de tiltakene informantene nevner er dermed i tråd med Thambirajah et. al. (ibid) sine anbefalinger knyttet til relasjonsbygging og skolevegring. Forskning viser at slik vennesplesing har vært effektivt for elever med skolevegring (Kearney & Albano, 2000), og at skolevegrere selv anser det som et viktig tiltak i behandlingsprosessen (Westvik & Wærhaug, 2006). Å sette fokus på tiltak som kan bygge opp og opprettholde relasjoner til jevnaldrende, må derfor med utgangspunkt i teori og empiri fra undersøkelsen, ses på som svært viktig i arbeidet med skolevegrere, både på kort og lang sikt. En av informantene understreker dette ved å si at *"Det er suksessfaktor nummer en hvis en får en annen kompis eller venninne som en klarer å koble dem på. Det bruker vi veldig mye tid på"*

5.2.4.1 Mobbing

I følge Thambirajah (2008) er mobbing en av de mest vanlige skolerelaterte faktorene som kan bidra til skolevegring. Forskning på området er likevel ikke entydig. Informantene ble derfor spurt om deres erfaringer i forbindelse med skolevegrere og mobbing, og om hvilke tiltak som iverksettes i slike situasjoner.

Flertallet av informantene sa at skolevegrere ofte har en mobbehistorie bak seg, og at det har vært en utslagsgivende faktor med tanke på vegringen. En av informantene sa imidlertid at noen skolevegrere kan føle seg mobbet eller utestengt, selv om de egentlig ikke er det.

Vedkommende sa at noen vegrere ofte bare forestiller seg at de blir mobbet, og at det generelt sett ikke er hovedproblemet til skolevegrere. Konkrete tiltak som ble nevnt i forbindelse med mobbing var; kartlegging av hvem mobberne er, foreldremøte og samtaler med offeret og mobberen. Flere av informantene la vekt på at det er viktig at skolen tar tak i mobbingen og rydder opp.

Sitater om mobbing:

"Mobbing er jo en problemstilling som mange av disse har hatt. Veldig mange ganger syntes det å gå en stund tilbake, sånn at det har bygd seg opp. De har kanskje opplevd mobbing over flere år ved barneskolen, og så er det på ungdomsskolen at de er falt ut. Det har bygd seg opp over tid."

"Veldig ofte så ligger det en slik historie bak. Av dem jeg jobber med nå, tror jeg nesten halvparten av dem har blitt mobbet enten fra barneskolen eller ungdomsskolen."

”Tiltakene går ut på å ha en samtale med offeret for seg selv, og plukke inn mobberen eller mobberne. Vi går den prosedyren og det skrives kontrakt, og det er hele veien oppfølgingsamtaler med mobberen.”

”Jeg har hatt møter der jeg har bedt skolene om å ta opp mobbing. Jeg har da bedt dem om å aktivt gjøre noe med skolemiljøet, spesielt i forbindelse med friminutt, og i forbindelse med gruppearbeid. Jeg har også bedt dem om å holde foreldremøter om mobbingen”.

”Er det en pågående mobbesituasjon vil det være urimelig å tenke at eleven skal komme tilbake uten at det er ryddet opp i det.”

Resultatene viser at mobbing i mange tilfeller er en av årsakene til skolevegring. Det er i tråd med forskningsresultater fra Egger et. al (2003) og Place et. al. (2000). Informantene gav flere konkrete eksempler på tiltak som skolene benytter i forbindelse med mobbing, slik som; samtaler mellom mobbeoffer og mobber, å lage kontrakt med mobberen, foreldremøter, klasseregler mot mobbing og klassemøter. Disse tiltakene er i samsvar med mange av elementene i Olweus' (1992) kjerneprogram mot mobbing. Tiltakene informantene gav eksempler på er dermed i samsvar med ledende teori om tiltak mot mobbing.

En av informantene la stor vekt på at det ikke må pågå noen form for mobbing når skolevegrere skal tilbake til skolen. Det er i tråd med et av tiltakene Blagg (1987) viser til, hvor det er svært viktig at læreren sørger for å gi skolevegreren en problemfri tilbakeføring til skolen, uten mobbing eller andre ubehagligheter. Dette blir godt illustrert av flere av informantene, som blant annet sier det er urimelig å tenke at eleven skal komme tilbake uten at mobbingen er ryddet opp i, og at det vil være et overgrep mot skolevegreren å tilbakeføre eleven hvis mobbing fremdeles pågår. Med utgangspunkt i forskning som viser at mobbing kan føre til frykt, angst, dårlig selvbilde, depresjon og selvmordsfare (Roland, 2007), og med bakgrunn i empirien fra studien som viser at mobbing er en av årsakene til skolevegring, må tiltak mot mobbing ses på som veldig viktig i arbeid med skolevegringsproblematikk.

Flere av informantene sa at skolevegrere ofte opplever mobbing over flere år, for så å falle ut av skolen. Det vil si at mobbingen kanskje ikke er blitt oppdaget eller tatt tak i. Hvis praksisen er slik, stiller jeg meg litt undrende til om tiltak mot mobbing virkelig blir iverksatt tidlig nok for elever med skolevegring. Årsaken til at mobbing ikke blir tatt tak i på et tidligere tidspunkt, kan imidlertid henge sammen med at det er vanskelig å oppdage for lærerne, fordi handlingene finner sted på skoleveien eller på skjulte steder i skolegården (Myhrvold - Hanssen, 2007). Til tross for dette syns jeg alltid det bør være et høyt fokus på å kartlegge om mobbing kan være en av årsakene til skolevegring, slik at tiltak kan bli satt inn tidlig.

5.2.5 Overganger

Flere av informantene påpekte at overganger mellom barne-, ungdoms- og videregående skole er en risikofylt periode for utvikling og opprettholdelse av skolevegring, blant annet på grunn av økte krav og andre sosiale forventninger. I følge informantene blir tiltak som å besøke skolen og hilse på lærere før skolestart brukt i forbindelse med skoleoverganger. De sa at slike tiltak skaper både forutsigbarhet og mindre angst for skolevegreren.

”Vi drar ofte på besøk til skolen de skal begynne på forhånd, slik at de kan bli kjent med bygningen, og de som jobber der.”

”Ofte er et tiltak at skolevegreren får mulighet til å besøke skolen de skal begynne på. Veldig ofte blir slike ting gjort.”

Resultatene viser at skolebesøk er et aktuelt tiltak for å forebygge angsten som melder seg i forbindelse med skoleoverganger. Tiltaket er i samsvar med anbefalinger fra Kearney og Albano (2000). Westvik og Wærhaug (2006) fant også i sin studie at et slikt tiltak blir benyttet. Å danne bekjentskap både med skolens fysiske utforming og de lærerne vegrerne skal forholde seg til, kan dermed skape trygghet, minske angsten, og sørge for at en uforutsigbar situasjon blir mer forutsigbar.

I følge Bandura (1997) vil tidligere mestringserfaringer kunne styrke ens forventning om mestring i liknende situasjoner senere. Hvis et skolebesøk blir en god erfaring, kan det bidra til at skolevegreren får økt forventning om å mestre skolestart. Det vil også lette vegrernes hverdag at de nye lærerne kjenner dem, og at de har kjennskap til hvordan lidelsen utarter seg. Tolket opp mot teori, og sett i sammenheng med empiri, kan skolebesøk i forbindelse med overganger være viktig med tanke på å skape trygghet i uforutsigbare situasjoner, og forebygge at de ikke møter opp på skolen.

5.2.6 Tilbakeføring

Resultatene fra informantene viser at et tiltak som blir brukt i skolen, er at læreren eller en annen pedagog går hjem til skolevegreren for å få han/hun med seg til skolen, eller for å snakke med eleven. Dette tiltaket blir brukt på ulike alderstrinn. Et slikt tiltak anbefales av informantene i en oppfølgingsfase, eller som en siste utvei i å få elevene tilbake til skolen. En av informantene poengterte dette ved å si at hvis elevene ikke vil komme på skolen, må skolen hente eleven hjemme. Resultatene viser på samme tid at ikke alle skoler er like villige til å gjennomføre et slikt tiltak. I følge noen av informantene mener skolene at de ikke har ressurser og tid til å gjennomføre en henteordning.

Sitatene illustrerer essensen i utsagnene:

”Jeg spør ofte skolene om det er mulig at de går hjem til eleven. Og det er jo et evig spørsmål - vil skolen det eller ikke? De fleste sier ja, bare de føler seg trygge på hva de skal gjøre. Læreren skal da signalisere at eleven er savnet på skolen, og prøve å få eleven med seg. Hvis læreren ikke klarer det, så skal han si at han kommer tilbake i morgen også.”

”Det at læreren går hjem til eleven for å prøve å få han med på skolen, kan av og til være det akutte tiltaket der og da i noen dager. Men dette fungerer bare på noen det vil si de yngre, det kommer litt an på alder.”

”Jeg tror nok at skolene av og til kan synes at det er ubehagelig – at det ikke er deres jobb å gå hjem osv. Men i utgangspunktet så lenge de føler seg trygge på hvordan de skal gjøre det, og når de har skjønnet hvilke drivkrefter som er i sving i disse ungene, så synes jeg at de strekker seg langt veldig mange.”

”Det er veldig vanskelig å få skolene med på å hente elevene hjemme. Det er alltid det med ressurser. Vi kan ikke gå hjem, og vi har ikke ressurser. I stedet for å tenke i en tidsavgrenset periode...”

Resultatene fra studien viser at å gå hjem til skolevegrere er et tiltak som blir brukt av lærere, pedagoger og andre ansatte på skolen. Disse funnene er i samsvar med en kvantitativ studie gjennomført av Skauge (2006), hvor 21 % av de 26 respondentene svarte at de hadde hentet elever hjemme som et tiltak i forbindelse med skolevegring. Svarene indikerer også at dette er et tiltak som informantene anbefaler lærerne å gjøre i en kort periode. Resultatene fra min studie, samt resultatene fra Skauges kvantitative studie bekrefter derfor at et slikt tiltak i noen tilfeller blir brukt i skolen.

Å hente skolevegrere hjemme har likhetstrekk med det Kearney og Albano (2000) kaller tvungen skoledeltagelse. Tiltaket er mye brukt i behandling av skolevegring, og det viser seg å være mest virksomt for yngre elever som ikke har vært borte fra skolen i lengre perioder. Det sistnevnte påpekes av en av informantene i studien. Samtidig mener flertallet av informantene at en henteordning kan benyttes på alle alderstrinn. Disse resultatene er i samsvar med funn gjort av mastergradsstudentene Faksvaag og Nordby (2008), gjennomført på Sogn Spesialscole. Her viste henteordningen seg å være virksom for ungdomsskoleelever med lang fraværsproblematikk. Å hente elever hjemme har elementer av eksponering, fordi vegreren eksponeres for det han/hun helst vil unngå. Eksponering benyttes i stort omfang i behandling av skolevegring, og med gode resultater (Kearney, 2001; Sällman, 2008).

Resultatene indikerer at noen lærere mener en henteordning går utover deres ansvarsområde, mens andre skoler sier de ikke har ressurser til å sette inn personer som kan gjennomføre en

slik type oppfølging. På samme tid mener noen av informantene at de fleste skoler er villige til å gjennomføre et slikt tiltak, bare de vet hvordan de skal gjøre det. Resultatene er derfor noe sprikende til om skolene er villige til å gjennomføre en henteordning. I en travel skolehverdag er det viktig å merke seg at en ikke alltid klarer å gjennomføre ønskelige og teoretiske begrunnede tiltak, da det i dagens skole er knapphet på både tid og ressurser. Det kan dermed bli et systemproblem å få gjennomført et slikt tiltak. Informantene antydte likevel at ledelsen, på tross av at de har tilgjengelige ressurser, ikke alltid prioriterer å iverksette henteordninger. I tillegg sa de at årsaken til at noen skoler ikke iverksetter henteordninger, har bakgrunn i at de mener det er foreldrenes ansvar.

Med bakgrunn i teori om eksponering, empiri fra denne studien, samt forskning av Faksvaag og Nordby (2008), kan et tiltak som å hente elevene hjemme ses på som hensiktsmessig i arbeid med skolevegrere. Informantene ser spesielt nytten av dette i situasjoner hvor andre tiltak ikke hjelper, og i oppfølgingsfaser. Tiltaket signaliserer også at ansatte på skolen bryr seg om eleven, og at de vil at han/hun skal komme tilbake til skolen. Denne støtten kan igjen gjøre det lettere for skolevegreren å komme tilbake, fordi de vet at noen verdsetter og bryr seg om dem.

5.2.7 Struktur og forutsigbarhet

Flere norske artikler og veiledningshefter understreker at det er viktig med en klar og tydelig struktur for elever med skolevegring (Bjønness & Langeland, 2007; Koritzinsky, 2007; Myhrvold - Hanssen, 2007; Stavanger Kommune, 2008). Informantene ble derfor spurt om tiltak knyttet til struktur og forutsigbarhet i skolen.

Alle informantene la vekt på at forutsigbarhet og struktur er viktig for skolevegrere, og de kom med flere eksempler på hvordan skoler tilrettelegger hverdagen for å sikre dette. Et av tiltakene gikk ut på å gi forhåndsinformasjon til skolevegreren om hva som skulle skje i timen, hvor det skulle skje, med hvilke voksne og med hvilke medelever. En annen informant sa at skolevegrere alltid får vite hvilke lærere de skal ha, i hvilke timer og hvor lenge. Skolene legger også i følge en av informantene vekt på forutsigbarhet i forbindelse med friminutt, for å sikre at vegrerne føler seg trygge. I noen tilfeller lages det også arbeidsavtaler mellom lærer og skolevegrer, hvor målet er at vegreren til enhver tid skal vite hva som forventes av ham i forhold til arbeidsoppgaver i timene. Informantene sa det er viktig at disse avtalene overholdes, slik at det ikke oppstår situasjoner hvor vegreren møter uforutsigbare krav som ikke er i samsvar med avtalen.

Sitatene nedenfor viser hovedtrekkene i resultatene:

”Forutsigbarhet blir alltid vektlagt i forbindelse med tiltak i skolen - det ligger i fra dag til dag og fra time til time. Dette med at i dag så består dagen av..., i denne timen er det sånn og sånn..., konkretisering av hva som skal skje. Det jobber vi veldig mye med i veiledning av lærere, og det tenker vi er viktig generelt om det er skolevegrere eller ikke. Det er noe alle har behov for, og spesielt skolevegrere, det med å sette og konkretisere rammene.”

”Skolevegreren får informasjon samme dagen der og da av læreren. Læreren plukker det ned til at nå skal vi gjør det, og nå skal vi jobbe med det i 15 min. Og når vi har jobbet med det i 15 min så skal jeg gjøre noe på tavlen, og etter det, så skal vi... Det blir plukket ned til øyeblikket der og da.”

”Av og til lages det avtaler mellom lærerne og skolevegrerne. Det er veldig viktig med tydelig avtaler, og at lærerne holder de avtalene, og ikke bryter dem.”

”Skriftlige avtaler i forhold til tilstedeværelse og pliktet arbeidsoppgaver må holdes nøye. Det er så mange ganger at når bare ungen jobber godt, så sier læreren at du klarer litt til. Men i slike situasjoner oppstår det en uforutsigbarhet i kravene med en gang, og eleven kan begynne å miste tillit til læreren igjen. For hva er det som dukker opp neste gang rundt neste sving? Så da sier vi til lærerne: ha faste avtaler, og følg dem”

En lærer som formidler god struktur, gir i følge Hewett (i Skaalvik & Skaalvik, 2005) og Myhrvold – Hanssen (2007) informasjon om hva eleven skal arbeide med-, og hvordan, hvor mye eleven skal gjøre, hvor lang tid elevene har til rådighet, og når arbeidet skal gjøres. Flere av eksemplene i sitatene som informantene viser til, er i tråd med de elementene Hewett (i ibid) vektlegger for å skape en god struktur i skolen. En informant sa blant annet at skolevegrere får konkret informasjon på forhånd om hva dagen og timene skal inneholde. En annen sa at læreren hele tiden i løpet av skoledagen forteller vegreren hva som skal skje. Resultatene fra informantene viser dermed at lærere jobber aktivt for å gjøre skolehverdagen tryggere, mindre angstfull og mer forutsigbar og strukturert for skolevegrerne. På en annen side avdekker resultatene at det er situasjoner i skolen som kan oppleves som svært uforutsigbare for elever med skolevegring. En av informantene gav et eksempel på en slik situasjon, hvor læreren oppfordret skolevegreren til å jobbe enda litt til med skolearbeidet, til tross for at vegreren hadde gjort det som var avtalt. Slike kommentarer kan være med på å skape uforutsigbarhet, fordi det stilles uforutsette krav til skolevegreren. Det tiltaket som egentlig skulle sikre forutsigbarhet, blir i stedet en faktor som bidrar til uforutsigbarhet. Det er derfor viktig at avtaler mellom lærere og skolevegrer blir overholdt.

Kearney (Kearney, 2001) hevder at uforutsigbare undervisningsopplegg kan bidra til at skolevegrere ikke trives eller opplever trygghet i skolehverdagen, mens Skaalvik og Skaalvik

(2005) skriver at elever må vite hva som forventes av dem for å kunne føle trygghet i læringssituasjoner. Det er derfor viktig at skolevegrere får informasjon som gir forutsigbarhet og opplevelse av kontroll. Manglende kontroll kan i følge Lazarus føre til stress, og hos elever med tilbøyelighet til skolevegring kan det føre til unngåelsesatferd. Det er derfor viktig at vegrere alltid vet hva som venter dem. Med henblikk på dette er tiltakene informantene viser til svært sentrale i arbeid med skolevegringsproblematikk.

I følge Kearney (2001) kan høyt lærerfravær være en faktor som bidrar til skolevegring, noe flere av informantene kom inn på.

Sitatene nedenfor illustrerer:

”Det kan være mange forskjellige timelærere i skolen, og vi ser jo at de som har hatt mye vikarer og skifte av lærere strever mer enn de som har hatt forutsigbarhet i skolehverdagen.”

”Hvis en elev har vansker i forhold til evaluering, kan det være et problem for dem å stadig ha nye lærere, fordi disse lærerne ikke vet om at elevene har angst for evaluerende situasjoner. Hvis det da kommer en ny lærer som pisker eleven opp på tavlen for å skrive noe. Da ligger eleven under dynen neste dag, og nekter å gå på skolen. Det skal ikke mer til. Det er derfor viktig at alle setter seg inn i situasjonen.”

Resultatene viser at høyt lærerfravær kan skape utfordringer for skolevegrere, både fordi vikarer bringer med seg uforutsigbarhet, og fordi de ofte ikke kjenner til skolevegrernes vansker. Dette illustreres av en av informantene, som sier at de som har hatt mange vikarer strever mer enn de som har hatt forutsigbarhet i skolehverdagen. Forskning av Archer et. al viser at elever med skolevegring blir bekymret når de står ovenfor ustrukturerte situasjoner i skolen (i Thambirajah et al., 2008). Koritzinsky (2007) hevder i tillegg at normalskolen sliter med strukturelle problemer i forhold til å skape den strukturen og tryggheten som skolevegrere trenger, og at de derfor bør behandles i spesialinstitusjoner. Dette begrunner han med å si at det er hyppige skiftninger i skolehverdagen, at den er uoversiktlig, og at det stadig er økende krav om fleksibilitet hos den enkelte elev. I tillegg legger han spesifikt vekt på at høyt lærerfravær er et problem i skolehverdagen. En av informantene gav i den forbindelse et eksempel på hvordan en ny lærer ”pisket” en elev opp på tavlen, uten å vite at eleven var en skolevegrer. Slike forhold kan være en utfordring for skolene, spesielt med tanke på å imøtekomme de behovene skolevegrerne har i forhold til forutsigbarhet og trygghet. Det blir derfor viktig at skolene er ekstra oppmerksomme på å fortelle alle lærerne hvor stor betydning struktur og forutsigbarhet har for skolevegreren. Samtidig er det viktig at skolevegreren på

forhånd får vite at han/hun skal ha en vikar. På den måten kan skolevegreren være mer mentalt forberedt på hva skoledagen inneholder, noe som gjør den mer forutsigbar.

Med henblikk på studiens problemstilling, indikerer resultatene at tiltak som bidrar til å sikre struktur og forutsigbarhet for skolevegrere, blir benyttet i skolen. Samtidig viser de at det er faktorer i skolen som vanskeliggjør dette. Utsagn fra informantene viser også at de ofte veileder lærere til å ha fokus på struktur og forutsigbarhet i arbeid med skolevegrere. Det understreker slik jeg tolker det hvor sentrale slike tiltak er.

5.2.8 Oppfølging og registrering av skolefravær

Kearney (2001) hevder at faktorer som dårlige fraværsføringssystemer, oppfølging av fravær og inkonsistente regler i forhold til det, kan bidra til at elever uteblir fra skolen. Jeg var derfor interessert i å få informantenes erfaringer om skolens rutiner og tiltak når det gjelder registrering og oppfølging av elevfravær, og om det benyttes elektroniske verktøy i registreringsarbeidet.

Resultatene fra informantene var nokså sammenfallende. Ingen hadde erfaringer om skolene brukte elektroniske verktøy i registreringen av elevfravær.

Sitatene illustrerer dette:

”Jeg har ikke en god oversikt over hva slags registreringstyper de har”

”Jeg har aldri hørt at de har brukt dataprogrammer til å registrere fravær i noen av mine tilfeller. Men de kan likevel gjøre det, men jeg har aldri hørt det. ”

”Dataprogrammer? Nei, veldig lite. Jeg har til nå ikke vært borti noen skoler som har brukt det.”

Resultatene viste at informantene ikke hadde erfaring om skolene brukte elektroniske verktøy i fraværsregistreringen. Elektroniske hjelpemidler som SATS Skole kan være med på å gi skolene bedre; oversikt, systematisering og oppfølging av elevfravær. Det er derfor noe underlig hvis skolene ikke bruker slike system. Resultatene er likevel i tråd med en kvantitativ undersøkelse gjennomført i Oslo, der kun 6 av i alt 26 ungdomsskoler brukte elektroniske verktøy i registreringen av elevfravær (Skauge, 2006).

Selv om informantene ikke hadde kjennskap til om skolene brukte elektroniske verktøy i registreringen av fravær, hadde de likevel erfaringer i forhold til skolens rutiner, oppfølging og systematikk på området. En av informantene sa det var varierende praksis på rutiner for fraværsregistrering, men at de som hadde gode rutiner og fanget opp fraværet fort, raskt satt i

gang tiltak. Videre sa vedkommende at fokuset på systematisk fraværregistrering og oppfølging var avhengig av ledelsen, og om de prioriterer eller lukker øynene for fraværproblematikk. Informantene sa også at skolene ofte ikke vet nøyaktig når fraværet starter, og omfanget av det. Samtidig kommer det frem at skoler reagerer ulikt når elever har mye gyldig fravær. Noen skoler tolererer og reagerer ikke på fraværet, så lenge det er gyldig, mens andre synes det er bekymringsverdig og dermed følger det opp. Flertallet av informantene sa også at skolene var for dårlige med tanke på tidlig intervensjon, både i forhold til å oppdage fraværet, og til å henvise dem videre til andre hjelpeinstanser.

Sitatene nedenfor illustrer hva informantene sa:

”Jeg vil si det slik at skoler flest har hatt lite rutiner på hvordan de skal gjøre fraværregistrering og oppfølging”

”Min erfaring er faktisk at de ikke er systematiske nok. Vi vil vite hvor mye de har vært borte og når det startet. Igjen så er det farlig å generalisere, men vi ser at mange har dårlige registreringer. Ikke sant, oi sann, en dag der, obs! han var visst borte der.”

”Og så er det en annen ting i forhold til fravær som skiller hvordan skolen vurderer fravær. Hvis bare eleven har dokumentert fravær, altså en melding, så er fraværet ok, selv om det er 20 dager fravær. Så de skiller veldig på det – at det ikke er bekymring hvis det bare er dokumentert. Altså hvis eleven har melding, så kan han ha ubegrenset med fravær uten at læreren reagerer”

”Skolen kommer for sent på banen. I De sakene jeg har erfaring med har vegringen pågått altfor lenge uten at det er blitt tatt tak i, og vegreren kunne blitt henvist videre mye før ”

Fagpersoner understreker hvor viktig det er med gode rutiner for registrering av fravær (Befring, 2007; Buland et al., 2007; Kearney, 2001; Reid, 2003; Sølverud, 1976). Resultatene fra denne studien viser at flertallet av informantene vurderer skolens fravær rutiner til å være for dårlige. På samme tid understreker de at det er varierende praksis fra skole til skole. De samme tendensene kommer frem i flere andre norske undersøkelser (Alve, 1988; Bjerkvik, 2007; Buland et al., 2007; Skauge, 2006).

Dårlige fraværsporingssystemer kan få uheldige konsekvenser. Det gjør det lettere for elever å være borte fra skolen, noe som kan bidra til at skolevegringsatferden får mulighet til å utvikle seg og vedvare. I tillegg kan dårlige rutiner føre til at det går for lang tid før en får satt i gang tiltak. Gode rutiner for fraværsporing er av den grunn nødvendig for å kunne praktisere tidlig intervensjon. Tidlig innsats vektlegges i St. meld nr. 16 (2006-2007) som sentralt for å avverge en negativ utviklingspiral for elever med ulike typer vansker. Flertallet av

informantene i studien gav uttrykk for at skolene ikke var flinke nok med tidlig intervensjon, både med tanke på å oppdage vegringen, og i forbindelse med å henvise elevene videre til andre hjelpeinstanser. Slike resultater kan være bekymringsfulle, fordi forskning viser at jo tidligere en oppdager problemer med vegring, desto bedre er prognosene for å få skoleveggreren tilbake til skolen (Thambirajah et al., 2008). Sett i lys av Kearney (2001) som sier at dårlige fraværsføringssystemer ved skoler har sammenheng med økt forekomst av skolevegring, og med bakgrunn i resultatene fra studien, har skolene har mye å gå på når det gjelder systematikk i registrering og oppfølging av fravær.

5.2.9 Samarbeidsmøter

Flere av informantene la vekt på at det er viktig å arrangere regelmessige samarbeidsmøter i forbindelse med skolevegringsproblematikk. Disse møter kan være mellom skolen og foreldrene, eller andre involvert instanser som PPT, Barne- og ungdoms psykiatrisk avdeling og skolehelsetjenesten. Slike møter blir brukt til å kartlegge skoleveggreren, gi råd og veiledning, og til å finne en felles plattform og forståelse for alle involverte parter. Noen av møtene det henvises til er satt i gang etter skolen har henvist saken videre til aktuelle instanser, mens møter mellom skolen og foreldre ofte er satt i gang av lærere på eget initiativ. Alle informantene understreket at det var viktig å ha et godt samarbeid og god kommunikasjon mellom foreldre og skolen. Flere sa også at det av og til kan oppstå konflikter mellom foreldre og skolen på grunn av uenighet om håndtering og årsak til skolevegringen. Samtidig sa de at i de sakene hvor samarbeidet mellom foreldrene og skole var godt, var det også bedre resultater når det gjaldt tiltak.

Sitat som omhandler ulike typer møter:

”Og så er det jo all slags møter - gruppemøter, foreldremøter, veiledningsmøter. ”

”Vi har samarbeidsinstansmøte eller et samarbeidsmøte, hvor vi prøver å nøste litt tråder om hva som er gjort, og hva slags tiltak som er rimelig videre. I første omgang vil det være å få en felles forståelse av hva som er problemet, og sørge for at kommunikasjonen mellom hjem og skole og andre sentrale aktører blir god og ivaretatt, og da må det som oftest være hyppige møter, gjerne på skolen.”

”Tverrfaglig samarbeid er selve nøkkelen for å lykkes i de ulike sakene – det at vi skaper en felles forståelse for problemet”

”Vi møter alltid foreldre umiddelbart etter at vi har hatt kartlegging med skolen. Vi har et møte med foreldrene for å høre hvordan de opplever det, og vi gjør tiltak ut fra det”

Sitat angående skole- og foreldrekonflikt:

”Ofte er det jo slik at når en elev ikke har kommet på skolen på en stund, skaper det en del stigmatisering og fordommer knyttet til foreldre som ikke klarer å ta ansvar for at barna kommer på skolen. Det ligger såpass sterkt i vår kultur. Alle går på skolen, sånn er det bare, og hvis eleven ikke kommer på skolen så har foreldrene sviktet i en eller annen form. Og ofte tenker nok skolen; ”her er det nok foreldre som har sviktet, et hjem som ikke er kompetent”. Samtidigkjenner nok foreldrene også på det. De har ofte prøvd og prøvd ut fra den kapasiteten de har, og de er i mange tilfeller forbannet på skolen fordi de tenker at skolen har forsømt seg – ”her er det jo slik at vår sønn eller datter aldri fikk noen hjelp eller ble kartlagt, skolen burde jo sett at hun ble plaget eller at hun har strevd med matte hele veien, og at de prøvene ble for vanskelige. Det har resultert i at det er en konflikt mellom skole og hjem i veldig mange tilfeller. De sakene vi lykkes best i er der det ikke er konflikt mellom hjem og skole, der de er samkjørte. Elevene merker jo veldig godt når foreldrene er negative til skolen eller omvendt. Det er jo å be om å splitte dem. ”

”Det er ikke så vanskelig å få til et samarbeid mellom oss og skolen, men det som er utfordringen er å få til et samarbeid mellom skolen og foreldrene.”

”Det er ofte oppstått en gjensidig mistillit mellom hjem og skole i en del av disse tilfellene. Det tror jeg skyldes mye hjelpsløshet, der foreldre skylder på skolen, at de ikke tilrettelegger godt nok, og at ungen føler seg mobbet. Skolen kan på den andre siden klandre foreldrene for at de ikke gjør det godt nok. ”

Resultatene viser at det praktiseres ulike typer samarbeidsmøter i tilknytning til skolevegringssaker. Viktigheten av møter vektlegges av Myhrvold - Hanssen (2007), når han sier at familiesamtaler og nettverksmøter må initieres på løpende bånd i tilknytning til skolevegringsproblematikk. Alle informantene i studien understreket at det må være en felles faglig forståelse i det teamet som jobber med en skolevegringssak, og at det kan oppnås ved hjelp av god kommunikasjon og regelmessige møter mellom partene. Thambirajah (2008) hevder en må klargjøre hvilke roller og ansvar de ulike instansene har i arbeid med skolevegrere. På den måten unngår en at rollene blir flytende, og at folk gjør grunnløse antagelser om hva den andre er i stand til å gjøre. Informantene sa også at et godt samarbeid kan ha indirekte betydning for oppfølgingen og utfallet av tiltakene. Dette er i tråd med Lauvås og Lauvås (2004), som skriver at et tverrfaglig samarbeid og informasjonsflyt er avgjørende for gode resultater i arbeidet med mennesker med spesielle behov. Den ene informanten formidlet sine tanker om dette på følgende måte; *”tverrfaglig samarbeid er selve nøkkelen for å lykkes i disse sakene”*.

Samtlige informanter fremhevet hvor viktig det var å skape et godt og tett samarbeid mellom foreldre og skolen. Det er i tråd med flere teoretikere på området, som hevder at et slikt samarbeid er sentralt for å hjelpe barn og unge med skolevegring tilbake til skolen (Ingul, 2005; Kearney & Bates, 2005; Myhrvold - Hanssen, 2007; Sundby, 2007; Thambirajah et al.,

2008; Wilhelmsen, 2004). I følge Wilhelmsen (ibid) kan foreldre og lærere komme opp i situasjoner hvor de bruker tid og krefter på gjensidige beskyldninger om barnets skolefravær. Hun sier videre at det er viktig å unngå at det utvikler seg til et konfliktforhold, fordi det kan være en ekstra belastning og usikkerhet for barnet. Flere av informantene gav uttrykk for at samarbeid med foreldre ofte kan være konfliktfylt, men at i de sakene hvor det utvikles en felles forståelse, er det bedre resultater. Et uheldig skole- foreldresamarbeid kan føre til at det blir vanskelig å gjennomføre tiltak, fordi familien er den instansen som er nærmest tilknyttet skolevegreren, og fordi foreldre og barn har en gjensidig påvirkning på hverandre. Hvis et godt skole- foreldresamarbeid er et kriterium for at tiltak skal fungere, er det helt sentralt å opparbeide en god allianse med foreldrene. Skolen må derfor skape en felles forståelse som både foreldrene og skolen kan akseptere, for å skape trygghet og forutsigbarhet for skolevegreren. Samtidig er det viktig at skolen opptrer profesjonelt og gransker egen virksomhet. På den måten kan en unngå uheldige situasjoner, der foreldre og skole er uenige om skyldspørsmålet. En slik selvransakelse av egen virksomhet blir også vektlagt av Myhrvold – Hanssen (2007). Med henblikk på problemstillingen, viser empirien og ledende teori på området, at regelmessig møtevirksomhet er et viktig tiltak for å oppnå et godt samarbeid og gode resultater i skolevegringssaker.

6 AVSLUTNING

Formålet med denne masteroppgaven var å vinne mer kunnskap om hvilke tiltak som blir iverksatt i skolen mot skolevegring, og deres nytteverdi. Studien ble derfor utformet etter følgende problemstilling: *Hvilke tiltak iverksettes i skolen for elever med skolevegring, og hvilken nytteverdi synes disse å ha?* Jeg vil her kort presentere en oppsummering av hovedfunnene i forbindelse med problemstillingen, for så si noe om metodiske forbehold og refleksjoner, og videre forskning.

6.1 Oppsummering av funn

6.1.1 Individbaserte tiltak på skolenivå

Eksponering og rekonstruering av negative tankemønstre er tiltak som ofte gjennomføres mellom en behandler og pasient (Kearney, 2001). Resultatene fra denne studien viser at også lærere og andre ansatte på skolen benytter individbaserte tiltak som gradvis eksponering og rekonstruering av negative tankemønstre. Gradvis eksponering ses på av alle informantene som svært sentralt i bearbeidingen av skolevegring. Rekonstruering av negative tankemønstre blir også sett på som et viktig tiltak. Det kan i følge informantene være med på å utfordre og muligens forandre det negative tankemønsteret til skolevegrere. Både nasjonal og internasjonal teori på området legger vekt på slike tiltak i behandlingen av skolevegring (Kearney, 2008a, 2008b; Koritzinsky, 2007; Lauchlan, 2003; Sällman, 2008; Thambirajah et al., 2008)

6.1.2 Miljøbaserte tiltak

Skolevegrere møter mange faglige evalueringssituasjoner i skolen som kan være en forløper til angst og stressfølelser. Informantene gav ulike eksempler på tiltak som hadde til hensikt å gjøre slike situasjoner mer håndterlig for skolevegrere. Disse var å senke kravene, gi fritak fra karakterer for en periode, og sørge for en gradvis tilvenning til evalueringssituasjoner. Andre tilpasninger som åpen- bok prøve, forenklet prøve, muntlig prøve i stedet for skriftlig prøve, og mulighet for å ha prøve i enerom med en lærer tilstede, ble også nevnt. I tillegg ble det å lage en avtale mellom læreren og vegreren om for eksempel å ikke bli spurt muntlig i timen, sett på som vesentlig. Med henblikk på Kearneys teori (2001), som sier at elever som karakteriseres under funksjon to vegrer skolen på grunn av vansker med evaluerende situasjoner, kan disse tiltakene tolkes som svært sentrale i arbeid med

skolevegringsproblematikk. Tiltakene knyttet til tilpasning av krav, og avtaler med læreren kan ses i sammen med Thambirajahs (2008) anbefalinger på området. På en annen side må en ta i betraktning at noen av tiltakene det vises til ovenfor kan ha negative langsiktige konsekvenser på grunn av mulig redusert læring, spesielt hvis tiltakene blir opprettholdt over lengre perioder. Med utgangspunkt i teori om angst, som sier at en må eksponeres for det som vekker angsten, kan en stille spørsmål til om tiltak som å frita vegrere fra karakterer er hensiktsmessig i det lange løp, hvis de noen gang skal kunne venne seg til evalueringssituasjoner.

I intervjuene kom det frem at mange skolevegrere uteblir fra kroppsøving fordi det oppleves som et svært sosialt evaluerende fag. Dette er i samsvar med Kearney (2001), som hevder at vegrere som faller inn under funksjon to har vansker med atletiske fremførelser. I følge informantene får mange av elevene angst i forbindelse med aktivitetene, men også i situasjoner knyttet til av- og påkledning i garderoben. I slike situasjoner legger skolen til rette for andre aktiviteter for skolevegreren, enten alene eller sammen med få andre medelever. Skolevegrere får også mulighet for fritak fra faget, hvis frykten for kroppsøvingstimene er så stor at de uteblir fra skolen. I forbindelse med garderobesituasjonen kan skolevegreren få mulighet til å gå i garderoben 5 minutter før de andre. Et annet tiltak i slike situasjoner er lærertilsyn.

Svarene avdekker at det er vanskeligere for skolevegrere å være i prestasjonsorienterte klassemiljøer sammenlignet med mestringsorienterte, og at det derfor er viktig å jobbe mot en mestringsorientert målstruktur i klasserommet. Informantene poengterte at styrking av selvtillit og selvbilde er betydningsfylt, noe som gjøres gjennom å legge til rette for gode mestringsopplevelser. Tiltak som blir vist til i denne sammenheng er; å ha små målbare mål, senke kravene, og gi positive tilbakemeldinger til eleven.

Erfaringene til informantene tilsier at relasjonsbygging mellom lærer og elev er helt fundamentalt i arbeidet med skolevegrere, og at et slikt tiltak vektlegges i stor grad. En god relasjon kan være med på å skape trygghet knyttet til faglige - og psykiske vansker. I følge informantene er det viktig at lærerne viser at de bryr seg om elevene, sørger for å skape tillitt, signaliserer at de ikke vil gi dem opp, og viser at de har tro på at de vil klare seg. Noen av informantene nevnte også at jevnlig samtaler mellom lærer og skolevegrer som vesentlig. Disse tiltakene samsvarer med anbefalinger fra (Kearney & Bates, 2005; Sundby, 2007; Thambirajah et al., 2008; Wilhelmsen, 2004). Elliot og Place (1998) og Thambirajah (2008)

understreker at lærerens relasjon til skolevegreren er helt grunnleggende for endringsarbeid i forhold til ungdommer med skolevegring. Utsagnene fra informantene er dermed i tråd med forskning på området. Informantene sa også at det noen ganger er nødvendig å bytte skole eller klasse, fordi forholdet mellom lærer og elev er dårlig. Dette er i tråd med anbefalinger fra Lauchlan (2003) og Kearney (2008a).

Funnene viser at tiltak som har til hensikt å bygge opp gode relasjoner mellom skolevegrere og jevnaldrende, blir iverksatt i skolen. Bevissthet rundt plassering og gruppesammensetning i klasserommet ses på som sentralt i dette arbeidet. I noen tilfeller etablerer læreren smågrupper utenfor klasserommet med vegreren og noen få medelever. Det hjelper vegreren med å danne trygge relasjoner til jevnaldrende. Etter hvert eksponeres skolevegreren fra små grupper til klasserommet. Skoler oppfordrer også medelever til å kontakte og besøke skolevegreren hjemme, for å signalisere at de bryr seg og savner eleven på skolen. Med utgangspunkt i teori og empiri fra studien er slike tiltak sentrale i arbeid med skolevegrere, fordi vegrere ofte har vansker med å etablere nettverk og relasjoner med jevnaldrende (Grøholt et al., 2001; Kearney & Hugelshofer, 2000; Thambirajah et al., 2008).

Informantene indikerte at mobbing er en vanlig problemstilling for skolevegrerne, og at det i noen tilfeller kan være årsaken til skolevegringen. En av informantene sa likevel at mobbing ikke alltid er hovedproblemet, og at skolevegrerne ofte bare forestiller seg at de blir mobbet. Samtlige la vekt på at det var viktig å ta tak i mobbingen og rydde opp, slik at skolevegrere ikke opplever mobbing i tilbakeføringsfasen. Tiltak som blir brukt i den forbindelse er kartlegging av mobberne, samtaler og kontrakt med mobberne, og samtaler med offeret. Andre tiltak som blir brukt er klasseregler mot mobbing, klassemøter og klasseforeldremøter. Disse tiltakene er med henblikk på teori sentrale i arbeidet med å håndtere mobbing (Olweus, 1992; Roland, 2007).

Overganger fra barneskole til ungdomsskole kan være svært angstfremkallende for skolevegrere. Et hensiktsmessig tiltak i den sammenheng er i følge informantene at vegreren besøker den nye skolen før skolestart, for å bli kjent med bygningen og de ansatte. Det kan bidra til at eleven føler mer trygghet og forutsigbarhet. Tiltaket er i tråd med anbefalinger fra Kearney og Albano (2000). Skolevegrere har ofte vært borte fra skolen i lengre tid, men etter hvert må de prøve å komme tilbake til skolebenken. I de situasjoner hvor det er snakk om en tilbakeføring fra hjem til skole, sa informantene at det er nyttig med en henteordning. Det vil si at noen fra skolen går hjem for å hente eleven. På samme tid sa de at dette tiltaket i

varierende grad blir praktisert av skolene, blant annet fordi det er ressurskrevende for læreren og skolen. En henteordning er i følge Kearney og Albano (ibid) et nyttig tiltak.

Struktur og forutsigbarhet ble av informantene sett på som svært betydningsfull for skolevegrere. Resultatene viser at det iverksettes tiltak i skolen som har som mål å gjøre skolehverdagen mer strukturert og forutsigbar. Tiltakene går ut på å informere skolevegreren om hva skoledagen skal bestå av, hvem som skal være til stede, og hvor de til enhver tid skal være. I noen tilfeller lages det også avtaler mellom læreren og eleven, for å sikre at tilliten mellom læreren og eleven opprettholdes. Forutsigbarhet og tydelig struktur anbefales som et grunnleggende tiltak i arbeid med skolevegrere (Koritzinsky, 2007; Myhrvold - Hanssen, 2007; Stavanger Kommune, 2008; Archer i Thambirajah et al., 2008)

Resultatene fra intervjuene forteller at informantene ikke hadde kjennskap til om digitale verktøy blir brukt i fraværsregistreringen på skolen. Når det gjaldt fraværsregistrering, mente de at skolene ikke har gode nok rutiner. Dette resultatet kan tyde på at det generelt er potensial for forbedring av skolens fraværsregistrering. Bedre registrering kan igjen gjøre det lettere å oppdage skolevegringsatferd. Med bakgrunn i teori om registrering av elevfravær (Befring, 1994; Buland et al., 2007; Kearney, 2001; Reid, 2003; Sølverud, 1976), som sier at det er et svært viktig tiltak for å oppdage og redusere skolevegring, er det oppsiktsvekkende at det ikke er bedre rutiner på områder.

Et annet betydelige tiltak var i følge informantene å ha ulike samarbeidsmøter - mellom foreldre og skolen, og mellom skolen og andre instanser som er involvert. Disse møtene har til hensikt å kartlegge problemet, fordele ansvar blant instansene, samt få med foreldrene for å skape en felles forståelse om tiltak og årsaksforklaringer.

6.1.3 Tiltakenes nytteverdi

Det er vanskelig å trekke ut hvilke tiltak som er mer hensiktsmessige enn andre ut fra informantenes utsagn i denne studien. Jeg velger å tolke det slik at de ulike elementene i håndtering av skolevegring er en forutsetning for hverandre, og bygger på hverandre. Til tross for dette, kan en ut fra intervjuene og det teoretiske materialet trekke ut noen tiltak som er helt nødvendige for at elever med skolevegring skal klare å være på skolen, og komme tilbake etter langvarig skolevegring. Disse er; å etablere en god og trygg relasjon mellom elev-, lærer og jevnaldrende, struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen, og å tilpasse krav i evalueringssituasjoner. Et godt samarbeid med foreldre og andre involverte

samarbeidsinstanser syntes også å fylle viktige oppgaver. På individnivå ble både rekonstruering av negative tankemønstre og eksponering sett på som svært viktig i arbeidet med skolevegrere. Disse tiltakene sammen med de andre, er en forutsetning for god tilrettelegging for skolevegrere. De kan blant annet bidra til at det blir en bedre balanse mellom skolevegreres personlige ressurser og de krav som stilles fra skolen (jfr. Lazarus 3.1). Det kan igjen føre til at vevrere velger andre mestringsstrategier enn unngåelse.

Studien viser i sin helhet hvilken betydning skolen har både for utvikling av skolevegring, og som en grunnleggende arena i løsningen av denne problematikken. Skolen som sentral tiltaksarena blir slik jeg ser det synliggjort av informantene.

6.2 Metodiske forbehold og refleksjoner

Min undersøkelse ble basert på et forholdsvis lite utvalg. Det påvirker funnenes generaliserbarhet og overføringsverdi. Jeg benyttet i tillegg et strategisk utvalg, noe som vil si at jeg valgte informanter som hadde de egenskapene eller kvalifikasjonene som var strategiske i forhold til problemstillingen. I min studie var det fagfolk fra første- og andrelinjetjenesten, som arbeidet og hadde erfaring med skolevegring. Jeg antok at disse informantene ville gi relevant informasjon om den aktuelle problemstillingen. På en annen side kan informantenes ulike erfaringer, utdanning og stillinger problematisere overførbarhet av funnene, fordi informantene har så ulike kjennskap til hvilke tiltak som benyttes på skolearenaen. Samtidig kan det være en styrke i studien, fordi de genererer god informasjon fra flere hold. Hvis det hadde vært tid kunne jeg benyttet andre utvalgsmetoder og flere informanter, for å sikre et mer representativt utvalg for populasjonen. Da måtte jeg valgt å trekke ut et systematisk/tilfeldig utvalg (Dalland, 2002; Jacobsen, 2003). Det kunne økt mulighetene for overførbarhet av funnene, men målet med denne studien var ikke først og fremst å generalisere.

Det fins noen norske masteroppgaver om skolevegring, men de er basert på små utvalg og andre type problemstillinger og metoder enn min studie. Jeg manglet derfor prosjekter og undersøkelser fra Norge som jeg kunne sammenlikne funnene med. Noen av de resultatene som fremkommer i disse masteroppgavene er likevel i samsvar med mine funn. Spesielt funnene til Westvik og Wærhaug (2006), Faksvaag og Nordby (2008), og Skauge (2006). Det kan styrke overførbarheten av mine funn (jfr. Kap 5). Til tross for dette fins det for få prosjekter og forskning fra Norge som jeg direkte kan sammenlikne resultatene med. Det har ført til at jeg ikke har hatt så store muligheter for å bekrefte funnene gjennom kontroll mot

andre nasjonale vitenskapelige undersøkelser. Jeg vil likevel understreke at funnene gjennomgående har blitt sett opp mot ledende internasjonal teori og undersøkelser.

Intervju som metode har vært nyttig i min studie, men det bød også på noen utfordringer. Det var for eksempel vanskelig å sikre at hvert intervju hadde tilnærmet lik kontekst, fordi de ulike informantene frembrakte forskjellige intervjuer. Det gjorde at det ble vanskelig å følge intervjuguiden slavisk. Målet med kvalitative intervjuer er likevel først og fremst at de skal være fleksible, kontekstfølsomme og avhengig av den personlige interaksjonen mellom intervjuer og informant (Kvale, 1997), noe som derav ble oppfulgt. Samtidig kan nettopp dette ha ført til at utformingen av spørsmålene ble noe ulik fra informant til informant. Jeg synes likevel ikke at det har vært et stort problem i forholdt til kvaliteten på empirien i denne undersøkelsen.

En sentral del av analysen etter transkribering og kategorisering, er bruk av sitater fra informantene i studien. Spørsmålet blir om jeg har trukket ut de ”riktige” sitatene. Det vil si om jeg bruker de sitatene som best illustrerer det informanten ønsket å formidle. Jacobsen (2003) hevder at en blant annet kan sikre dette ved å gå kritisk gjennom intervjuene og informasjonen fra informantene. Det gjorde jeg flere ganger i løpet av prosessen for å sikre bekreftbarheten. På grunn av begrenset tid fikk jeg ikke mulighet for å bekrefte funnene gjennom informantene, noe som kan svekke studiens bekreftbarhet. Men slik bekreftbarhet har også klare begrensninger (ibid), så det trenger ikke å ha noen avgjørende betydning.

Fagfolk kan være opptatt av å sette sin instans og sitt arbeid i et godt lys (Thagaard, 2003). Det kan føre til at informantene utformer svarene sine etter hva de tror er pedagogisk og politisk riktig, og det kan gå utover bekreftbarhet og troverdighet. Jeg gikk derfor kritisk gjennom informantenes utsagn. Slike situasjoner kan likevel ha forekommet i mine intervjuer, men jeg opplevde ikke dette som et stort problem.

Jeg har gjennomført en grundig kvalitativ undersøkelse basert på forskningsetiske prinsipper og regler. Jeg har også prøvd å gå i dybden på problematikken basert på erfaringer gjort av fagfolk som har god kjennskap og relativt lang fartstid på området. Studien kan derfor gi et innblikk i noen av de tiltakene som benyttes i skolen, og si litt om hva en bør legge vekt på i tiltak mot skolevegring. En kan likevel ikke si at de tiltakene som mine informanter viser til benyttes på alle norske skoler, fordi det ikke fins tilsvarende undersøkelser å sammenlikne med i Norge, og fordi utvalget er for lite til at jeg kan generalisere.

6.3 Videre forskning

I Norge fins det svært lite forskning om skolevegring. Det er derfor behov for større forskningsprosjekter på landsbasis som kan øke kunnskapen både om omfang, årsaker og virksomme tiltak for skolevegrere. Det er etter hvert dukket opp noen masteroppgaver som har fokusert på temaet, noe som kan tyde på at interessen er økende.

Denne studien baserer seg på kvalitative intervjuer, og utvalget er relativt lite. Mitt materiale er derfor for lite til å kunne gi grunnlag for generaliseringer om hvilke tiltak som benyttes i skolen i sin alminnelighet. Et forslag til videre forskning vil derfor være å benytte kvantitative undersøkelser, slik at man har større mulighet for å generalisere funn. En nasjonal kvantitativ kartlegging av barneskoler, ungdomskoler og videregående skolars rutiner og tiltak i forhold til elever med skolevegring trengs! Det hadde også vært en mulighet å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode. Tidsperspektivet og omfanget av denne masteroppgaven begrenset mulighetene for triangulering. Jeg har derfor ikke benyttet det i denne studien, men ser likevel verdien av et slikt arbeid for å utvikle forskningen.

Det er en tendens i pedagogisk forskning at man utelater å hente empiri fra de personene som besitter problemet, til tross for at det kanskje er det viktigste av alt. Jeg synes derfor det er viktig at videre forskning setter fokus på å spørre skolevegrerne selv om hvilke tiltak de mener er hensiktsmessige på skolenivå. En kan også spørre elevene om hvilke faktorer ved skolen de mener bidrar til deres skolevegring.

Siden det er lite forskning om miljøbaserte tiltak mot skolevegring, er det vanskelig å si noe om effekten av tiltakene informantene henviser til, og om de fungerer over tid i praksis. I min studie er derfor tiltakenes effekt tolket opp mot gjeldende teori, og antagelser fra ledende fagfolk på området. Det kunne derfor vært nyttig å gjennomføre ulike typer casestudier, hvor en ser på effekten av ulike skoletiltak hos et lite utvalg av skolevegrere.

Funn fra denne studien kan gi ideer om hvilke skolebaserte elementer tiltak mot skolevegring bør inneholde. Som sagt trengs det likevel vitenskapelige tiltaksutprøvinger for å vurdere effekten av tiltakene, der tilrettelegging av skolemiljøfaktorer er sentrale komponenter.

7 KILDELISTE

- Alve, S. (1988). *Elever med stort ugyldig fravær på ungdomstrinnet, meldt til skolesjefen i fra skolene i Oslo*, høsten 1986. Oslo: Pedagogisk- Psykologisk Tjeneste
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (1994). *Læring og skole: vilkår for eit verdig liv*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bernstein, G. A., Massie, E. D., Thuras, P. D., Perwien, A. R., Borchardt, C. M., & Crosby, R. D. (1997). Somatic symptoms in anxious-depressed school refuser. *Journal of the American Academy of children and adolescents Psychiatry*, 36(5), 661-668.
- Bjerkvik, J. (2007). *Skoleskulk: en prosjektrapport*. Bergen: Utekontakten i Bergen.
- Bjønness, S., & Langeland, C. (2007). *Skolevegring: Veileder i skolevegringsproblematikk for ambulant enhet, Barne- og ungdomspsykiatrisk avd. - Råd, kartlegging og behandling*. Stavanger: Stavanger Universitetssykehus, psykiatrisk klinikk, Barne- og ungdomspsykiatrisk avd., ambulant enhet.
- Blagg, N. (1987). *School Phobia and its Intervention*. London: Croom Helm.
- Buland, T., Havn, V., Finbak, L., & Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy: Rapport fra evaluering av tiltak i satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF - Teknologi og samfunnsgruppe for skole og utdanningsforskning.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Child Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.

- Covington, M. V. (2000). Goal theory, Motivation and School Achievement: An Intergrative Review *Annual Review Psychology*, 51, 171-200.
- Dalland, O. (2002). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102(4), 303-318.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, & Kalleberg, R. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Lastet ned 05.02.09, fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf?epslanguage=no](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf?epslanguage=no)
- Egger, H. L., Castello, E. J., & Angelo, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A community Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807.
- Elliott, J. (1999). Practitioner Review: School Refusal: Issues of Conceptualisation, Assessment, and Treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1001-1012.
- Elliott, J., & Place, M. (1998). *Children in Difficulty: A guide to understanding and helping*. London Routeledge.
- Faksvaag, K., & Nordby, H. (2008). *Skolevegring: Virkningsfulle tiltak i arbeid med skolevegrere*. Masteroppgave i Pedagogisk-psykologisk rådgivning. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Flakierska, N., Lindstrøm, M., & Gillberg, C. (1988). School refusal: a 15-20 year follow-up study of 35 Swedish urban children. *British Journal of psychiatry*, 152, 834-837.
- Fremont, W. P. (2003). School Refusal in Children and Adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555-1561.
- Få får hjelp for skolevegring. (2006). Lastet ned 15.01.2009, fra <http://www.nrk.no/nyheter/1.518677>

- Gamst, G., Amundsen, Å., & Gundersen, G. (2008). *Skolen og de gode hjelperne*. Masteroppgave. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Garløv, I. (2001). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanssen M, J. (2007). Skolevegning: om å rulle ut en rød løper. *Spesialpedagogikk*, 72(9), 5-14.
- Hartveit, J. (2007). Ta skolevegning på alvor. *Spesialpedagogikk*, 72(7), 44-45.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*: Universitetsforlaget.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegning hos barn og ungdom. I: *Voksne for barn, Årsrapport om barn og unges psykiske helse*, s.27-39.
- Jacobsen, D. I. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330-358.
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A Functional Approach to Assessment and Treatment*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the Gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology, Research and Practice*, 34(1), 57-65.
- Kearney, C. A. (2008a). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282.
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2000). *When children refuse school: a cognitive-behavioral therapy approach : therapist guide*. [San Antonio]: Psychological Corporation.

- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161.
- Kearney, C. A., & Bates, M. (2005). Addressing School Refusal Behavior: Suggestions for Frontline Professionals. *Children & Schools*, 27(4), 207-216.
- 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*, 76(1), 3-7.
- Kearney, C. A., & Hugelshofer, D. S. (2000). Systemic and Clinical Strategies for Preventing School Refusal Behavior in Youth. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 14(1), 51-65.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339-354.
- 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 & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205.
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, B. J., Prichard, M., Rollings, S., Young, D., m.fl. (1998). Cognitive-behavioral treatment of school-refusing children: a controlled evaluation. *Journal of the American Academy of children and adolescents Psychiatry*, 37(4), 395-403.
- 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(4), 495-507.
- Koritzinsky, R. (2007). Hvem skal hjelpe skolevegreren? *Spesialpedagogikk*, 72(6), 32-35.
- Kupersmidt, J. B., & Dodge, K. A. (2004). *Childrens Peer Relations: From Development to Intervention*. Washington DC: American Psychological Association.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Last, C. G., Hansen, M. S., & Franco, N. (1998). Cognitive-behavioral treatment of school phobia. *Journal of the American Academy of children and adolescents Psychiatry*, 37(4), 404-411.

- Lauchlan, F. (2003). Responding to Chronic Non-attendance: a review of intervention approaches. *Education Psychology in Practice*, 19(2), 133-146.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- 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*, 44(6), 551-565.
- Lysne, A. (1996). *Skjønnhetens lysglimt i tilværelsen: En samling artikler av professor Anders Lysne i forbindelse med hans 70-årsdag (Nr. 4)*. Oslo.
- Malterud, K. (2004). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning, en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markusen, E., Wigum Frøseth, M., Lødding, B., Sandberg, N. (2008) *Bortvalg av kompetanse*. Rapport. Oslo: NIFU STEP, 2008:13, s.243
- McShane, G., Walter, G., & Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 822-826.
- Midgley, C. (2002). *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Myhrvold - Hanssen, J. (2007). Skolevegving: om å rulle ut en rød løper. *Spesialpedagogikk*, 72(9), 5-14.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring, av 17. juli 1998*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357- 389.
- Pellegrini, D. W. (2007). School Non - attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Education Psychology in Practice*, 23(1), 63-77.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Pilkington, C. L., & Piersel, W. C. (1991). School phobia: a critical analysis of the separation anxiety theory and an alternative conceptualization. *Psychology in the Schools*, 28(4), 290-303.
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., & Taylor, E. (2000). School Refusal: A Changing Problem Which Requires a Change of Approach. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(3), 345 - 355.
- Reid, K. (1987). *Combating school absenteeism*. London: Hodder and Stoughton.
- Reid, K. (2003). The Search for Solutions to Truancy and Other Forms of School Absenteeism. *Pastoral Care in Education*, 21(1), 3-9.
- Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy. *Research in Education*. 74, 59-81.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og Mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 49(6), 451-475.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1982). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406.
- Selnes, B., Skjelstad, E., & Melbøe, F. (1991). *En etterundersøkelse av 27 ungdommer behandlet ved ungdomspsykiatrisk klinikk for langvarig skolevegring med fokus på etiologi og forløp*. Oslo: Statens Senter for barne- og ungdomspsykiatri.
- Setzer, N., & Salzhauer, A. (2001). Understanding School Refusal [Elektroniske versjon]. Lastet ned 03.12.08 fra [http://www.aboutourkids.org/articles/understanding school refusal](http://www.aboutourkids.org/articles/understanding_school_refusal).

- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Skauge, A. M. (2006). *Når ungdom uteblir fra skolen!/: kartlegging av ungdomsskolers rutiner og tiltak i forhold til elever med skolevegring og faktorer ved individ og miljø som kan påvirke skolevegring hos ungdom*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snoek, J. B. (2002). *Ungdomspsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stavanger Kommune. (2008). *Skolevegring: Når skolefravær bekymrer oss: hva gjør vi?* Lastet ned fra [http://www.stavanger.kommune.no/e-services/tjenester.nsf/SVGalle/453752576AAB1908C12572AB003A4C50/\\$FILE/skol evegring%20br.pdf](http://www.stavanger.kommune.no/e-services/tjenester.nsf/SVGalle/453752576AAB1908C12572AB003A4C50/$FILE/skol evegring%20br.pdf).
- Stickney, M. I., & Miltenberg, R. G. (1998). School refusal behavior: Prevalence, characteristics, and the school response. *Education and treatment of children*, 21(2), 160-170.
- Sundby, J. (2007). Skolevegring: fra maktesløshet til ny start. *Labyrint* Lastet ned 25.01.2009, fra http://www2.uit.no/ikbViewer/Content/67185/1/Labyrint2007_01.pdf
- Sundell, K., El-Khoury, B., & Månsson, J. (2005). *Elever på vift: Vilka är skolkarna*. Stockholm: Forsknings- och Utvecklingsenheten.
- Sutherland, V. J., & Cooper, C. L. (2000). *Strategic stress management: an organizational approach*. Basingstoke: Macmillan Business.
- Söderlund, A. L. M. (2008). *Angst og skolevegring: en teoretisk studie*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Sølverud, I. K. (1976). *Skolefobi: en beskrivelse, og presentasjon av ulike teorier*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Sållman, J. I. (2008). Hvordan skal vi hjelpe barn og unge som har skolevegring? *Spesialpedagogikk*, 73(2), 12-15.

- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal: A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Utdanningsetaten. (2005). Behandling av ugyldig fravær i grunnskolen i Oslo. Rundskriv nr 7/2005. Lastet ned 20.01.09, fra http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/lovverk_rundskriv_og_forskrifter/runskriv/
- Voksne for barn. (2008). Barn og unge som nekter å gå på skolen [Elektroniske versjon]. *Ta barn på alvor*, 17. Lastet fra http://www.vfb.no/xp/pub/venstre/rod/publikasjoner/ta_barn_pa_alvor.
- Westvik, G., & Wærhaug, N. (2006). *Det hjelper at noen bryr seg: En undersøkelse av hva ungdom med skolevegringsproblematikk opplever som god hjelp*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilhelmsen, S. (2001). *Skolevegring: Forståelse og løsningsmodeller i et interaksjonistisk perspektiv*. Hovedoppgave i sosialt arbeid. Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Wilhelmsen, S. (2004). *Hva kan vi gjøre med skolevegring? Hjem og skole, 1*.
- Aadland, E. (2004). *"Og eg ser på deg": vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Edvin Bru
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 02.02.2009

Vår ref.: 20636 / 2 / SOJ Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.12.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 29.01.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20636	<i>Hvilke tiltak benyttes i forbindelse med skolevegring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Edvin Bru</i>
Student	<i>Elin Knutsen Østevik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

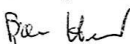
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

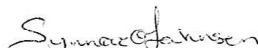
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år 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, 31.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Synnøve Økland Jahnsen

Kontaktperson: Synnøve Økland Jahnsen tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Elin Knutsen Østevik, Gosenbakken 13A, 4041 HAFRSFJORD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20636

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet "Hvilke tiltak benyttes i forbindelse med skolevegring" kan hjemles i personopplysningsloven § 8 1. ledd (samtykke).

For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, er det viktig at utvalget er godt informert om alle aspekter ved den aktuelle studien, slik at de kan foreta en helhetlig vurdering av hvorvidt de ønsker å delta eller ikke. Personvernombudet finner informasjonsskrivet sendt ombudet 29.01.2009 tilfredsstillende og forutsetter at dette benyttes ved rekruttering av informanter.

Senest ved prosjektslutt 31.12.2009 anonymiseres data og lydopptak slettes. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom koblingsnøkkel eller krypteringsformel.

VEDLEGG 2

INTERVJUGUIDE

20.02.09

Informasjon om intervjuet (før lydopptaket begynner)

- Hensikt med undersøkelsen: Vinne mer kunnskap om tiltak i skolen
- Problemstilling: ”Hvilke tiltak iverksettes i skolen for elever med skolevegring, og hvilken nytteverdi synes disse å ha?”
- Hvordan informasjonen som kommer frem i intervjuet skal benyttes
- Anonymitet, tid, lydopptak
- Er det noe informantene lurer på i forbindelse med intervjuet?

Kearney funksjon 1 og 2:

- Jeg beskriver at jeg primært vil fokusere på tiltak i forhold til elever som karakteriseres under funksjon 1 og 2, og definerer kort hva det vil si.

Funksjon 1: Elever som unngår situasjoner som fremkaller negative følelser

Funksjon 2: Elever som vegrer for å unngå sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner

Funksjon 3: Oppmerksomhetssøking/behov foreldre

Funksjon 4: Belønning utenfor skolen venner, tv, rus

Bakgrunnsspørsmål: (lydopptak)

- Utdanning?
- Hvilken arbeidserfaring har du med elever som vegrer skolen?

Individbaserte tiltak på skolenivå:

- Hvilke individbaserte tiltak brukes overfor skolevegring som er relatert til emosjonelt ubehag i skolen?
 - Brukes evt.: visualisering, eksponering, kontroll av somatiske plager, kunnskap om følelsene, kognitiv rekonstruering, sosial kompetanse trening
- Hvilke erfaringer har dere med disse tiltakene, effekt god/dårlig?

Hvilke miljøbaserte tiltak benyttes på skolen mot skolevegring, og hvilken nytteverdi synes disse å ha?

Miljøbaserte tiltak

- Hvor viktig mener dere tiltak i forhold til skolemiljøet er for å få slutt på skolevegring?
- Foreslår dere endringer/ bedre tilpasning av skolemiljøet?
- Hvilke miljøbaserte tiltak har du foreslått og erfart i skolen, og hvilken nytteverdi synes disse å ha?
 - Tiltak i forbindelse med evalueringsformer og krav
 - Tilpasning av krav/ tilpasset opplæring (foregår det i eller utenfor klassen)
 - Skolens målstruktur (prestasjonsorientert vs. mestringsorientert)
 - Tiltak for å bedre relasjonen mellom elev og lærer
 - Tiltak for å bedre relasjonen til jevnaldrende
 - Erfaringer med, - og tiltak mot mobbing
 - Overganger
 - Tilbakeføring
 - Tiltak som sikrer struktur og forutsigbarhet
 - Fraværsregistrering
 - Rutiner for registrering og oppfølging av fravær?
 - Elektroniske verktøy?
 - Hvor god praksis er det på å oppdage skolevegring, tidlig intervensjon?

Samarbeid og praktisk gjennomføring i skolen

- Er det noen praktiske vansker med å tilrettelegge for effektive tiltak i skolen?
 - Samarbeidsrelaterte problemer?
 - Foreldre
 - Involverte samarbeidspartnere/ instanser
- ❖ Er det noe du har lyst til å tilføye, ting du mener er viktige å få med i forbindelse med dette temaet?
- ❖ *Tusen takk for at du ville delta. Jeg setter stor pris på det!*

VEDLEGG 3

INFORMASJONSSKRIV

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og skal i den forbindelse skrive en avsluttende masteroppgave. I den anledning trenger jeg noen informanter som har lyst til å delta i et intervju.

Det overordna tema for min oppgave er skolevegring. Prosjektet vil ta sikte på å gi en oversikt over erfaringer med tiltak i forbindelse med skolevegring. Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak dreie seg om generelle erfaringer med tiltak, tidlig intervensjon, skolens rolle, skolebaserte tiltak, forekomst og valg av tiltak. For å få mer kunnskap om dette ønsker jeg å intervjuere fagfolk fra ulike instanser som har erfaring med skolevegring. Derfor får du denne forespørselen om deltagelse i forskningsprosjektet.

Intervjuet vil bli spilt inn på en lydopptaker, i tillegg til at jeg tar egne notater underveis. For å strukturere intervjuet vil jeg bruke en intervjuguide. Det vil ta ca. en time, og vi kan samme bli enige om tid og sted. Det hadde vært fint om intervjuet kunne blitt gjennomført i løpet av uke 8, 9 eller 10.

All informasjon som kommer frem i løpet av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil bli anonymisert, og lydopptakene vil bli slettet senest innen utgangen av 2009. Det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i resultatene av studien.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du velger å trekke deg, vil all informasjon om deg bli slettet eller anonymisert.

Veileder for mitt masterprosjekt er Professor Edvin Bru ved senteret for Atferdsforskning (SAF). Min masteroppgave er meldt og tilrådd av Personvernombudet for forskning (NSD).

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du kontakte Elin Knutsen Østevik på:

Mobiltelefon 91115045

E-post elin.knutsen@stud.uis.no

Adresse Gosenbakken 13A
4041 Hafrsfjord

Mvh Elin Knutsen Østevik