

MSOMAS

En litteratur studie om angstbasert skolevegring

«Se meg»



DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET
Institutt for sosialfag

Antall ord i oppgavebesvarelsen: 25 272

Kandidatnummer: 2008

Forfatter: Silje Vaaland Havsø

Veileder: Mia Aurora Marlow

Masteroppgave MSO
Vår 2023 30.05.2023

Sammendrag

Det er blitt gjort en del forskning knyttet til skolevegring og forebyggende tiltak over de seneste år, men det er ikke gjort like mye forskning i forhold til hvordan man griper situasjonen an når fraværet har vart over tid. Forskere peker på at det er gruppen i overgang mellom barneskole og ungdomsskole som gjerne har det høyeste og mest alvorlige, ikke bare fravær, men også psykiske vansker og at det er behov for å tenke annerledes når man skal hjelpe denne gruppen tilbake. Forskning viser at langvarig skolevegring er en risiko for psykisk uhelse, rus, kriminalitet, dårligere skoleprestasjoner og dårligere fremtidsutsikter.

Formålet med denne studien var å finne mulige årsaker til angstbasert skolefravær og hva som må til for å få ungdommer med langvarig skolefravær tilbake på skolen. Jeg var spesielt opptatt av ungdommer i alder 12-16 år, da overgangen barneskolen/ungdomskolen pekes på som en ekstra sårbar tid for utvikling av skolevegring. Det er viktig å kunne identifisere og kartlegge årsaker. Videre komme raskt i gang med tiltak, ettersom langvarig fravær med underliggende psykiske vansker kan være vanskeligere å snu. Kunnskapen opparbeidet er viktig både for å skape forståelse for ungdommene som strever med dette samt for finne gode tiltak for å få dem tilbake.

Problemstilling i oppgaven er følgende: «*Hva kan være årsaker til langvarig angstbasert skolevegring hos ungdommer og hvordan få dem tilbake på skolen*». Problemstillingen besvares og belyses ut fra et hermeneutisk vitenskapelig ståsted. Erfaringer fra mitt arbeid i barnevernstjenesten, miljøarbeid i skole vil også trekkes inn i og kanskje påvirke mine tolkninger i studien.

Opgaven er en systematisk litteratur studie som skal belyse og besvare problemstillingen gjennom eksisterende forskningslitteratur på de aktuelle temaene. Tematisk analyse er brukt for å analysere forskningslitteraturen.

Resultater viser at ulike faktorer ved individet, familien eller skolen kan være medvirkende for utvikling av angstbasert skolevegring. Nyere forskning og intervjuer av ungdommer og foreldre viser at spesielt skolefaktorer utpeker seg. Når det gjelder å få ungdommene tilbake til skolen virker dette å være en prosess der både behandling, samarbeid og alternative løsninger for skole er viktige faktorer.

Forord

Manglende data på hvilket fravær som er ufrivillig, ikke av somatisk art virker å være lite kartlagt. Har over tid undret meg over hvordan og hvorfor dette ikke er tilfellet. Videre, hvordan kan tilbakeføring gjøres når fraværet har vedvart over tid.

I mitt arbeid som nettverkskontakt og som saksbehandler i barnevernet har jeg vært involvert i flere saker der ungdommer har vært lenge borte fra skolen og har erfart at disse sakene er vanskelige å løse. Jeg er klar over hvilke risikofaktorer som følger med av å havne på sidelinjen av samfunnet og ser det som svært viktig å finne gode løsninger for å forebygge dette. Da jeg skulle skrive min masteroppgave var dette derfor et tema jeg ville undersøke nærmere. Jeg har valgt å skrive om hva som kan være årsaker til angstbasert skolevegring og videre hvordan man kan hjelpe ungdommene tilbake til skolen. Prosessen med å skrive oppgaven har vært krevende i en hverdag med jobb og familie på siden, men også veldig lærerik og spennende.

Jeg ønsker å takke mine kollegaer for støtte og heiarop på sidelinjen. Videre ønsker jeg å takke min familie for å ha tålmodighet med meg når nesen har vært dypt nede i dokumentene. En spesiell takk går til min mann som utrettelig har lest korrektur på alle oppgaver frem mot masteren og selve masteroppgaven. Til slutt ønsker jeg også å takke min veileder Mira Aurora Marlow for all hjelp og oppmuntring.

Mai 2023

Silje Vaaland Havsø

Innhold

Sammendrag	2
Forord.....	3
1.0 Innledning	6
1.1 Valg av tema	6
1.2 Formål og Problemstilling.....	6
1.3 Begrepsavklaringer	7
1.3.1 Angstbasert skolevegring	7
1.3.2 Langvarig skolefravær.....	7
1.3.3 Ungdom	8
2.0 Bakgrunn	8
3.0 Teoretisk rammeverk	9
3.1 Skolevegring	9
3.2 Angstbasert skolevegring	10
3.3 Funksjonelle profiler for skolevegring	11
3.4 Risikofaktorer for angstbasert skolevegring	12
3.4.1 Risikofaktorer individet	12
3.4.2 Risikofaktorer familie.....	13
3.4.3 Risikofaktorer skole	13
3.5 Tiltak angstbasert skolevegring	14
3.6 Skolens rolle i skolevegringssaker	15
3.7 Barnevernets rolle i skolevegringsaker	16
4.0 Metode.....	17
4.1 Hermeneutikk som vitenskapelig ståsted	17
4.2 Valg av metode.....	18
4.3 Inklusjon og eksklusjonskriterier	19
4.4 Utvikling av søkeord	20
4.5 Databaser og søkestrategi.....	23
4.6 Utvalgte artikler.....	25
4.7 Forskningsetiske overveielser i en litteraturstudie.....	26
4.8 Kvalitetsvurdering av litteraturen.....	27
5.0 Tematisk analyse	34
6.0 Resultat	37
6.1 Hva kan være årsaker til angstbasert skolevegring hos ungdommer	38

6.1.1 Risikofaktor hos ungdommen	38
6.1.2 Risikofaktorer familie.....	39
6.1.3 Risikofaktorer skolemiljø	40
6.2 Hva må til for å få dem tilbake på skolen igjen?	43
6.2.1 Behandling.....	43
6.2.2 Samarbeid	45
6.2.3 Skole	46
6.2.4 Tid + Rom.....	46
6.2.5 Trygghet	46
6.2.6 Alternative arenaer	47
7.0 Diskusjon av bakgrunn, teori og funn	50
7.1 Hva kan være årsaker til angstbasert skolevegring hos ungdommer	50
7.1.1 Risikofaktorer individet	50
7.1.2 Risikofaktorer skole	52
7.1.3 Risikofaktorer Familie.....	53
7.2 Hvordan få ungdommene tilbake til skolen.....	55
7.2.1 Behandling.....	55
7.2.2 Tverrfaglig samarbeid	57
7.2.3 Skole.....	59
7.2.4 Alternative opplæringsarenaer.....	61
7.3 Oppsummering av drøfting årsak og tiltak	64
7.4 Refleksjoner rundt oppgaven og metoden	65
8.0 Konklusjon.....	67
9.0 Referanser	68
10.0 Vedlegg.....	70

1.0 Innledning

1.1 Valg av tema

Et av mine ansvarsområder som nettverkskontakt i barnevernet er forebyggende arbeid rettet mot barn, unge og deres familier. Målene til nettverkskontakten er å skape bedre tillitt til barneverntjenesten, bedre samarbeid mellom barnevern og andre instanser, samt tidlig oppdagelse av sårbare barn og unge. Nettverkskontakten skal sammen med øvrig hjelpeapparat (skole, barnehage, helsesykepleier, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og psykisk helse) klare å identifisere barn som strever tidlig og sette inn de nødvendige tiltak for å avverge senere skjevutvikling. I samarbeid med andre instanser møter jeg stadig på problemstillingen med ungdommer som over lengre tid har strevd med å gå på skolen. Erfaringsmessig har det vært enklere å endre situasjonen når man vet årsaken til fraværet og det er mulig å sette inn tiltak tidlig. I de saker hvor fraværet har vart over lang tid og man sent finner årsaken har det vært vanskelig å snu situasjonen. Skolefravær er generelt ikke barneverntjenestens sitt kompetanse område, det er gjerne mer naturlig å koble på PPT eller BUP dersom det er mistanke om faglige eller psykiske årsaker bak fraværet. Skolefravær kan være barneverntjenestens sitt område dersom skolen har en alvorlig bekymring for om det er omsorgssituasjonen til den unge som forårsaker fraværet eller dersom den unge utviser antisosial atferd i form av kriminalitet og rus. Det er derfor viktig at også barnevernet har kompetanse innen dette område for å kunne forstå årsaker og være med å drøfte tiltak for å få ungdommene tilbake. Nettverkskontaktens arbeid er en relativt ny tjeneste i barnevernet, jeg mener derfor at forståelse for hva som kan ligge bak angst for skolen og videre hvordan en kan hjelpe ungdommer tilbake til skolen vil være viktig i det forebyggende arbeidet.

1.2 Formål og Problemstilling

Formålet med denne studien er å finne mulige årsaker til angstbasert skolefravær og hva som må til for å få ungdommer med langvarig skolefravær tilbake på skolen. Jeg er spesielt opptatt av ungdommer i alder 12-16 år, da overgangen barneskolen/ungdomskolen pekes på som en ekstra sårbar tid for utvikling av skolevegning (Havik, 2018). Det er viktig å kunne identifisere og kartlegge årsaker og komme fort i gang med tiltak ovenfor unge da langvarig fravær grunnet psykiske vansker kan være vanskeligere å snu (Lie, 2021, p. 134). Kunnskapen er viktig både for å skape forståelse for ungdommene som strever med dette og finne gode tiltak for å få dem tilbake, samt gjøre meg og andre som jobber med ungdommer med en slik problematikk bedre rustet i arbeidet.

Jeg har valgt å gjøre en systematisk litteraturstudie for å forsøke å belyse «*Hva kan være årsaker til langvarig angstbasert skolevegring hos ungdommer og hvordan få dem tilbake på skolen*».

1.3 Begrepsavklaringer

Under gjør jeg rede for de ulike begrepene som er brukt i problemstillingen. Herunder angstbasert skolevegring, langvarig fravær og ungdom.

1.3.1 Angstbasert skolevegring

I denne oppgaven brukes begrepet angstbasert skolevegring da det virker å være det mest brukte begrepet i de ulike forskningsartiklene som anxiety based School refusal (Sibeoni et al., 2017), anxiety related School absentisme (Maria Cabo Dannow et al., 2018) og School refusal and anxiety (Tekin & Aydın, 2022). Videre forstår jeg begrepet angstbasert skolevegring som det samme som skolefobi/ skoleangst og finner at begrepene brukes litt om hverandre. En studie viser til at angstbasert skolevegring handler om at det er en angst diagnose i bunn og blir ofte assosiert med ulike typer angst, fobier eller depressive lidelser (Sibeoni et al., 2017).

1.3.2 Langvarig skolefravær

Det finnes lite kartlegging og definisjoner på hva som helt konkret regnes som langvarig skolefravær. Rønhovde (2022) viser til bekymringsfullt fravær over 10 dager i ett semester eller 20 dager i løpet av et helt skoleår, dette gjelder om fraværet er udokumentert. Det kan også handle om elever som er på skolen noen timer om dagen, men har det meste av dagen utenfor det ordinære opplæringstilbudet Rønhovde (2022). En studie fra Australia viser til udokumentert fravær over 20% på et år som langvarig skolefravær, mens i Storbritannia defineres fravær over 15 % som langvarig fravær i løpet av et år (Payne & Hawkrigg, 2014). Havik (2018) viser til at skolefravær virker å bli en utfordring når eleven har mer enn 25% fravær i løpet av to uker, har store problemer med å komme seg på skolen i minst to uker eller har minst 10 fraværsdager i løpet av femten uker av et skoleår. Imidlertid vet man at en del elever har langt høyere fravær fra skolen. Statped som ofte får inn alvorlige skolefravær saker henvist fra pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) viser til at noen av elevene ofte har alvorlig langvarig fravær og komplekse vansker som gjerne har vart over flere år (Statped, 2021). Lie (2021) viser til langvarig skolefravær (over to år) hos ungdommer med psykiske vansker gir dårligere prognoser for tilbakevending til skole. Denne oppgaven har fokus på ungdommer som har vært borte over lengre tid fra skolen, der fraværet kan betegnes som kronisk.

1.3.3 Ungdom

Ungdomstiden er tiden i overgangen fra barndom til voksen og man bruker gjerne begrepene tenåringer og ungdommer om hverandre (NHI.NO, 2021). Ungdomstiden starter i begynnelsen av puberteten og frem til 18-20 årsalder (NHI.NO, 2021). Puberteten er tiden da en blir kjønnsmoden, og det er individuelle forskjeller hos gutter og jenter. De hormonelle forandringene i kroppen starter typisk tidligere hos jenter 10-11 år enn hos gutter 12-13 år. Den fysiske veksten hos begge kjønn flater ut i alderen 17-18 år (NHI.NO, 2021). Ungdomstiden er en tid der en regnes som mer sårbar da det skjer store fysiske, mentale og følelsesmessige endringer hos ungdommene (NHI.NO, 2021). Denne oppgaven fokuserer på ungdommer i ungdomsskolealder 12-16 år.

2.0 Bakgrunn

Det har over de siste årene vært særlig søkelys på skolevegring og det har blitt gjort en del forskning både nasjonalt og internasjonalt (Havik, 2018). I Norge er det midlertidig ikke blitt kartlagt årsaker til at barn er borte fra skolen, slik at tall på fravær vil omfavne også gyldig fravær, sykdom, permisjoner og da ikke gi et godt bilde på hvor mange som er borte grunnet frykt for å gå på skolen (Ulriksen, 2021).

Tidligere forskning har gjerne vært knyttet til skolevegring og forebyggende tiltak, men det er ikke gjort like mye forskning på fravær som har vart over tid (Heyne et al., 2014). Forskning peker på at det er gruppen i overgang mellom barneskole og ungdomsskole som gjerne har det høyeste og mest alvorlige, ikke bare fravær, men også psykiske vansker og at det er behov for å tenke annerledes når man skal hjelpe denne gruppen tilbake (Skotheim, 2021). Videre belyser Skotheim (2021) hvordan mange barn som ikke kommer seg på skolen havner mellom to stoler i hjelpeapparatet, der skolen beskriver hvordan søken på hjelp oppleves som et kasteball-system. Barnevern avslutter saken dersom de ikke finner svikt i omsorgen som årsak. BUP aviser søknaden da barnet ikke er havner under deres mandat eller avslutter behandling dersom barnet ikke oppleves mottakelige for hjelp (Skotheim, 2021). Skotheim (2021) viser til at det på denne måten oppstår et hull når det gjelder å hjelpe barna som hverken kommer seg på skolen eller til behandling. Skotheim (2021) peker på at disse barna gjerne har behov for noen med tålmodighet og tid. Noen kommuner har med hensyn til dette satt i gang tiltak i form av skole los som kan ha en slik funksjon, der de har tid både til å motivere for skole eller/og behandling (Skotheim, 2021).

Forskning viser at langvarig skolevegring gir en risiko både for psykisk uhelse, rus, kriminalitet, dårligere skoleprestasjoner og dårligere fremtidsutsikter (Havik, 2018). Havik (2018) peker på hvordan ungdommens utfordringer med å forholde seg til rutiner og daglig fungering kan skape friksjoner i familiedynamikken og konflikter.

Forskere finner at langvarig skolefravær kan være knyttet til ulike kroniske sykdommer, hyperkinetiske forstyrrelser (ADHD), autismespekter forstyrrelser, psykiske lidelser som depresjon og angst (Payne & Hawkrigg, 2014). For å hjelpe ungdommer tilbake pekes det på behov for en systematisk kartlegging, tilnærming og ofte en tverrfaglig innsats (Payne & Hawkrigg, 2014). Lie (2021) viser til en studie som peker på at de fleste kan på en eller annen måte reintegreres, men at det nesten er umulig å reintegrere elever med skoleangst i en vanlig klasse eller i heldags skoledeltakelse, her må man gjerne ta i bruk alternative opplæringsprogrammer sammen med spesielle undervisningsmodeller.

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet gjennomgås relevant litteratur og teorier som har kommet frem av de ulike inkluderte studiene når det gjelder å forstå angstbasert skolevegring og hvordan få ungdommene tilbake.

3.1 Skolevegring

Skolefravær er definert gjennom ulike begreper som kan omhandle alt fra skulk til mer langvarig fravær. De mest brukte begrepene for skolefravær er ifølge Havik separasjonsangst, skolevegring og skulk (2018). I det siste har også begrepet bekymringsfullt skolefravær blitt brukt, da skolevegring kan være et for snevert begrep da det ikke tar med seg kompleksiteten som ligger i fraværet (Rønhovde, 2022). Lie bruker begrepet skoleangst som et samlebegrep for fobisk skoleangst og i noen tilfeller skolevegring (2021, p. 19). Lie peker på visse forskjeller mellom skolefobi og skolevegring i form av at barn med skolefobi er redde for å gå på skolen, mens barn med skolevegring har en motvilje mot å gå på skolen (2021). Atferden kan være lik hos både de med skolefobi og skolevegring, mange kan ønske å unngå skolerelaterte situasjoner fordi de opplever skolesituasjonen som truende, men skolevegrere kan ha en mer vag og generell angst i motsetning til de med skolefobi, der følelsene er sterkere og innebærer en mer alvorlig angst Lie (2021, p. 24).

Heyne et al., (2014) viser til Berg et al., (1969) som har en mye brukt definisjon av skolevegring av som går ut på fem punkter:

- a) Viser motstand eller nekter å gå på skolen, som ofte leder til langvarig fravær
- b) Er hjemme i skoletiden og foreldrene er kjent med det
- c) Opplever følelsesmessig stress av tanken på å gå på skolen (fysiske og psykiske symptomer)
- d) Fravær av antisosial atferd, bortsett fra når de blir tvunget til å gå på skolen
- e) Foreldre har gjort gjentatte forsøk på å få barnet/ungdommen på skolen (Heyne et al., 2014, pp. 191-192).

Heyne et al, (2014) peker på at man gjerne bruker disse kriteriene nevnt ovenfor for å skille mellom skulk og skolevegring spesielt når det gjelder punkt b og d som er knyttet til skolevegring. Punkt c, gir gjerne en pekepinn på at fraværet er angstbasert. Punkt e blir gjerne brukt for å skille skolevegring fra foreldremotivert fravær eller foreldre sin ambivalens til å sende barnet på skolen (Heyne et al., 2014).

Når det gjelder synet på skolevegring kontra skulk så er skolevegring mer forbundet med psykiatri og fordrer mer empati og forståelse, mens skulk er mer forbundet med atferd og straff (Havik, 2018). En fellesnevner for de som vegrer seg for å gå på skolen er at de egentlig vil være der, men klarer det ikke og mange opplever sterke negative følelser knyttet til tanken på skolen (Havik, 2018).

3.2 Angstbasert skolevegring

Skoleangst er ikke omtalt som en egen diagnose i diagnosesystemene ICD-10 eller DSM-5, men knyttes som en mulig bivirkning av de ulike angstdiagnosene som for eksempel separasjonsangst, sosial angst, selektiv mutisme, panikk angst og generalisert angst (*American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*, 2013). Angst eller engstelse er normale følelser hos alle mennesker og skal beskytte oss fra fare. Når angsten/ engstelsen vedvarer over seks måneder og skaper hindringer i forhold til å utøve dagligdagse gjøremål, kan man si at angsten er et problem som man trenger behandling for (*American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*, 2013). Lie viser til to ulike forskere Kearney (2008) og Schafer (2011) som knytter noen spesifikke angstlidelser til skoleavvisningsatferd: som separasjonsangst, generalisert angst, opposisjonell atferdsforstyrrelse, depresjon og sosialangst (2021, p. 30). Det er spesielt separasjonsangst, sosialangst, generalisert angst og selektiv mutisme som knyttes opp mot skolevegringsatferd (Lie, 2021). Separasjonsangst er engstelse/angst for å skilles fra nære tilknytningspersoner på en måte som er uadekvat,

sosialangst handler om frykt for sosiale interaksjoner eller situasjoner der en føler seg spesielt utsatt for negative evalueringer av seg selv, selektiv mutisme er frykt for å snakke i sosiale situasjoner der det er forventet at en skal snakke som for eksempel skolen og generalisert angst handler om frykt og engstelse for visse situasjoner som individet ikke føler en har kontroll over, som for eksempel skolepresentasjoner (*American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*, 2013, pp. 189-190). Hvilken type angst man utvikler virker å ha en sammenheng med alder, i aldersgruppen 13-15 år er skolefobi nært knyttet til sosial angst og depresjon, mens i barneskolealder er separasjons angst mest fremtredende ifølge Lie (2021). Skolefobi og skolevegring bør ikke forveksles hevder Lie, da skolefobi er knyttet til mer alvorligere former for angst og er en tilstand som krever en annen tilnærming som mer omfattende psykologhjelp (2021, p. 24). Imidlertid kan skolevegring utvikle seg til skolefobi over tid om en ikke setter inn riktige tiltak i samarbeid mellom skole og foreldre ifølge Lie (2021). Det er 5% av barn og unge i barne og ungdomsskole alder som utvikler skolefobi og det er en mulig alvorlig lidelse(Lie, 2021). En annen studie peker på skolefobi og skolevegring som det samme, der begge indikerer at ungdommens fravær skyldes alvorlig angst (Payne & Hawkrigg, 2014, p. 954).

3.3 Funksjonelle profiler for skolevegring

For å forstå hvilke faktorer som ligger bak skolevegringsatferd viser Havik (2018) til en funksjonsmodell laget av Kearney (2002). Det er også laget et kartleggings skjema (school refusal assessment scale-revised SRAS-R) rettet mot elever og foreldre på bakgrunn av denne modellen, Modellen viser til fire funksjoner:

1. Unngåelse av skolemiljøet på grunn av frykt eller angst for noe/noen på skolen.
 2. Unnsnippe sosiale situasjoner eller negative evalueringer fra medelever og lærere.
 3. Oppmerksomhet fra signifikante andre (som noen i hjemmet)
 4. Belønninger i hjemmet som for eksempel (spille, se tv, gjøre kjekke aktiviteter)
- Kearney,(2002) i Havik (2018, p. 50).

Modellen har fått noe kritikk da den ikke fanger opp andre forhold som kan ligge bak fraværet, som fravær motivert av foreldre, kroniske sykdommer og andre helseproblemer (Havik, 2018).

3.4 Risikofaktorer for angstbasert skolevegring

Forskning peker på ulike risikofaktorer for utvikling av skoleangst og at dette kan knyttes til forhold med familien, barnet eller skole (Heyne et al., 2014). En rapport peker på at de aller fleste barn med psykiske lidelser kommer fra familier med få risikofaktorer og gode sosiale ressurser (Mathiesen, 2009). Det regnes som normalt at de aller fleste både voksne og barn vil oppleve psykiske belastninger i løpet av livet, som vil påvirke oss i korte eller lengre perioder (Mathiesen, 2009). Det er allikevel slik at flere risikofaktorer enn beskyttende faktorer kan ha betydning for utvikling av angstbasert skolevegring (Havik, 2018).

3.4.1 Risikofaktorer individet

Unge kan ha ulik sårbarhet i forhold til hvordan de håndterer belastninger i oppveksten som kan være knyttet til skoleforhold eller hjemmeforhold. Antall risikofaktorer i barnets miljø og ved barnet selv kan være utslagsgivende i forhold til utvikling av sosiale og psykiske vansker, da også skoleangst (Lie, 2021). En rapport om psykisk helse peker på pubertetsårene som en risikofaktor for utvikling av psykiske lidelser, da det skjer store endringer både kroppslig, psykisk og sosialt som kan øke forekomsten av emosjonelle lidelser (Mathiesen, 2009). Andre peker på mangel på mestringstro som en risiko faktor for skolevegring (Heyne et al., 2020, p. 8). Her er det nærliggende å trekke inn Banduras teori om self-efficacy som er nevnt i Lie (2021), dette handler om at mennesker med høy mestringstro oppfatter vanskelige oppgaver som utfordringer, som de klarer å løse ved hjelp av sterk motivasjon og utholdenhet. Mennesker med høy mestringstro er tryggere da de opplever å ha god kontroll over egne evner til å løse utfordringer. Motsatt om en har lav mestringstro vil dette skape utrygghet da en har lav tro på at en klarer å løse oppgaver og forsøker å unngå å bli konfrontert med vanskelige oppgaver ifølge Lie (2021, p. 77). Havik (2018) viser på sin side til negative sirkler, om hvordan unge med vansker kan ha utfordringer med å utføre visse oppgaver på skolen som kan gjøre at de andre evaluerer en negativt og utestenger, som igjen fører til at eleven opplever ensomhet og forsterket angst. Eller at fravær øker grunnet avstanden til andre klassekamerater og lærere, jo lenger en er borte jo mer frykter man å komme tilbake (Havik, 2018). Her spiller læreren en viktig rolle med tanke på å være en god rollemodell for elevene, hvis læreren klarer å være støttende og respektfull ovenfor alle elever og vise elevene hvordan de skal forholde seg til hverandre (Havik, 2018). Barnets temperamentstil og evnen til å tilpasse seg andre kan være en beskyttende faktor (Mathiesen, 2009). Barn med positivt temperament og evne til å omstille seg kommer lettere i kontakt med andre og klarer å skape seg positive relasjoner og mestrer stress bedre (Mathiesen, 2009). Motsatt kan dette også være en faktor som gjør at den unge ikke inkluderes i fellesskapet (Mathiesen, 2009).

Lie (2021) viser til Kvello (2010) i forhold til ulike faktorer som kan være utslagsgivende for sårbarhet: utrygg tilknytningsstil, dårlig helse, psykiske lidelser, svikt i kognitive evner, sensoriske vansker, personlighetstrekk, negative oppfatninger av seg selv, negativ utvikling, få sosiale relasjoner, lav motivasjon for både fag og sosiale relasjoner. Disse faktorene kan samtidig være beskyttende- *«da de kan gjøre det enkelte barn mindre følsomt og dermed beskytte det mot utvikling av mentale vansker. Dette fordi barns oppvekst og utvikling påvirkes av det interaktive samspillet mellom risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer og rommer både sårbarhet og robusthet»* Lie (2021, p. 70).

3.4.2 Risikofaktorer familie

Kearney (2007) viser til visse familietyper som kan være en risikofaktor for utvikling av angstbasert skolefravær: familier med svak foreldre/barn tilknytning som har vansker med å tilpasse seg barnets angstlidelser, forsømmende familier med store familiekonflikter, familier med lite kontakt med andre og overarbeidende enslige foreldre.

Foreldre som strever med egne psykiske vansker kan også være en risikofaktor da de kan fremstå som ustabile, passive eller følelsesmessig utilgjengelige, som kan føre til at de strever med kapasitet og følelshåndtering ovenfor barnet (Lie, 2021). Foreldrenes oppdragerstil spiller en rolle i forhold til utvikling av skoleangst, spesielt en oppdragerstil som kjennetegnes av overbeskyttelse, sosial isolasjon, straff eller kritikk (Lie, 2021). Overbeskyttelse er spesielt vanlig der barn har somatisk lidelser, som kan føre til at barnet blir mindre motstandsdyktig ute blant andre, eller at barnet blir holdt hjemme fordi en frykter at noe skal skje på skolen (Lie, 2021). Barn av skilte foreldre har også en høyere risiko for utvikling av skoleangst, dette kan skyldes at kommunikasjon i de ulike hjemmene er forskjellig, som kan føre til uadekvate måter å håndtere eller at ulikt bosted gjør det vanskelig å oppdage problemet hos barnet (Havik, 2018).

3.4.3 Risikofaktorer skole

Havik (2018) viser til at overganger er en risikofaktor for skolevegring, blant annet overgangen til ungdomskolen. Dette kan ifølge Havik (2018) skyldes faktorer som karakterer, flere lærere, nye klassekamerater, nye sosiale roller, mindre forutsigbart som kan føre til at stress og usikkerhet øker. Elever med autismespekterforstyrrelser kan spesielt oppleve overganger i skoledagene som uforutsigbare og vanskelige, disse kan være mer sårbare i forhold til vennskap og i utvikling av depressive symptomer (Havik, 2018). Forskning viser at faktorer ved skole og skolemiljøet spiller en nær rolle når det gjelder skolevegring (Amundsen & Møller 2022; Havik, 2018). Flere av elevene som vegrer seg for skolen har ikke venner på

skolen, har dårlige relasjoner til lærere og flere har blitt eller blir mobbet (Amundsen & Møller 2022). Forskning viser at mange elever også strever med faglig mestring og presentasjonsangst før skolevegringen var et faktum (Amundsen & Møller 2022). Noe som kan bety at de ikke fikk tilstrekkelig mestringfølelse mens de gikk på skolen, som igjen kan føre til redusert selvfølelse og mestringstro hos elever (Amundsen & Møller 2022). Lie (2021) peker på mye av det samme, hun viser til at faglig og sosialt nederlag sammen med lærere som oppleves urettferdige som mulige utløsende faktorer. Skole med manglende kompetanse om angstbasert skolefravær eller dårlig skole-hjem samarbeid virker også å være medvirkende faktorer (Havik, 2018; Lie, 2021).

3.5 Tiltak angstbasert skolevegring

Temaene «folkehelse og livsmestring» som kom i kraft av den nye fagfornyelsen 2020, påpeker skolens ansvar for å legge til rette for at elevene skal få de rette verktøyene for å fremme psykisk helse samt meste motgang og medgang (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolen skal også hjelpe elevene med blant annet å håndtere sosiale relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017). Temaene er viktige for å forebygge skolefravær, men også for ansvarliggjøring av lærere med tanke på å igangsette tiltak der skolefravær er økende, for å forhindre vansker senere (Gabrielsen & Havik, 2021).

Forskere peker på tilrettelegginger for unge med angstbasert skolevegring er varierende og omhandler alt fra eget grupperom på skolen, tilrettelagte planer til tilpasning i undervisning (Gabrielsen & Havik, 2021). Forskerne fant at ungdommer med langvarig skolefravær føler seg ensomme og lite inkluderte på skolen (Gabrielsen & Havik, 2021). Videre opplever ungdommene ambivalens og lite motivasjon for de tilrettelagte oppleggene, men opplever å bli truet med barnevernet dersom de ikke tar imot tiltak (Gabrielsen & Havik, 2021). Wilkins (2008) fant at tilrettelegginger som alternative opplæringsprogrammer på en liten skole kunne ha positiv effekt på skoletilstedeværelse. Da flere ungdommer fortalte at de opplevde aksepterende og inkluderende holdninger blant ansatte og elever, positive læringsmiljø, arbeidsro, ingen skolestraff samt nære lærer og elev relasjoner (Wilkins, 2008).

Hjemmeskole har blitt en utviklet praksis ved langvarig skolefravær, dette anbefales i utgangspunktet ikke, da man antar at det ikke vil hjelpe eleven tilbake til skolen (Lie, 2021). I noen tilfeller kan det allikevel være hensiktsmessig, forskning viser at langvarig fravær over to år hos ungdommer med psykiske vansker gir dårligere resultater for tilbakevending til skole (Lie, 2021). Derfor bør man i noen tilfeller vurdere hjemmeundervisning for å sikre at disse

ungdommene ikke faller utenfor faglig (Lie, 2021). Det pekes samtidig på behov for lærere med spesialkompetanse på denne gruppen av ungdommer med langvarig skolefravær (Lie, 2021).

Andre behandlingstiltak som har vært benyttet mot angstrelatert skolevegring er knyttet til kartlegginger, psykologisk behandling basert på kognitive og atferdsmessige metoder, psykoedukasjon, eksponering, avslappingstrening, kognitiv restrukturering, alternative opplegg utenfor skolen og i noen tilfeller medisinerer (Lie, 2021). Heyne et al (2014) nevner ulike faktorer som kan gjøre behandling av ungdommer med skolevegring vanskeligere: For det første ungdommer har mer alvorlige symptomer og høyere fravær, sistnevnte gjør at behandling virker dårligere. For det andre kan ungdommer ha flere tilleggsvansker, som depresjon eller sosialangst som kan gjøre det vanskelig å møte opp til behandling. For det tredje er ungdommene i en sårbar utviklingsfase, manglende evne til selv- refleksjon, innsikt i egne tanker og følelser kan gjøre behandling med Kognitiv atferdsterapi vanskeligere, da dette fordrer en viss evne til refleksjon, spesielt om angst er en del av symptombylde (Heyne et al., 2014). Symptomer som er nevnt sammen med mer krevende faglige og sosiale krav på ungdomsskolen i motsetning til barneskolen vil også spille inn i forhold til vanskelighetsgrad av skoletilstedeværelse (Heyne et al., 2014). Tilslutt ungdommene er i en fase der de ønsker å bli selvstendige og selv bestemme når de skal tilbake til skolen, i motsetning til yngre barn kan ungdommer gjøre mer motstand mot foreldre både fysisk og verbalt for å unngå skolen (Heyne et al., 2014, p. 193).

3.6 Skolens rolle i skolevegringssaker

I Norge har vi en plikt og rett til grunnskoleopplæring jf. Opplæringsloven §2-1. I tilfeller der barn uten grunn uteblir fra undervisningen kan foreldre eller andre som har omsorg for barnet straffes for dette, om det er gjort med den hensikt å holde barnet borte fra skolen jf. §2-1, siste ledd. Der ungdommer/barn strever med å gå på skolen har skolen en plikt til å ta initiativ for å opprette et samarbeid med hjemmet og sørge for at samarbeidet er godt jf. Opplæringsloven §1-1, første ledd og 13-3 d. Videre har skolen plikt til å henvise til PPT dersom det er elever som har behov for særskilt tilretteleggelser, oppfølging eller der skolen har behov for veiledning jf. Opplæringsloven §5-6. Skolen har en plikt til å følge opp saker der det foreligger bekymring for utrygt skolemiljø jf. Opplæringsloven 9A.

Forskere peker på at lærere strever med å håndtere skolevegringssaker (Amundsen et al., 2021). Et fåtall lærere har mottatt kurs om skolevegring, de fleste leser seg opp på egenhånd.

Det kommer frem at flere er usikre når det gjelder hvordan man skiller skulk fra skolevegring og at de fleste peker på at det er foreldrenes ansvar å få barnet tilbake på skolen. Skolens ansvar begynner når barnet først er på skolen ifølge lærerne i denne studien av Amundsen et al. (2021). Mange elever med skolevegring strever med sosiale relasjoner, det er imidlertid bare noen få lærere som nevner at det er skolens ansvar å legge til rette for sosial inkludering og henviser dette til en travel hverdag med mange oppgaver (Amundsen et al., 2021). Lærere opplever at det mangler kompetanse i det øvrige hjelpeapparatet når det gjelder alvorlig skolevegring og at det i noen tilfeller er vanskelig å få hjelp (Amundsen et al., 2021). Dette fører til at elever som strever med skolevegring, blir kasteballer i systemet (Amundsen et al., 2021). BUP tar ikke imot skolevegrings saker, barnevernet henlegger saker der det ikke er bekymring i hjemmet og PPT har i mange tilfeller manglende kompetanse. Dette gjør at mange saker sendes videre til Statped som også avslutter etter en tid og skolen står alene med ansvaret (Amundsen et al., 2021). Lærere sier at de har behov for et bedre koordinert hjelpeapparat som har nok kompetanse rundt skolevegring, tydelige rolle avklaringer og ønske om samarbeid fremfor ansvarsfraskrivelse for å hjelpe disse elevene ifølge Amundsen et al. (2021).

3.7 Barnevernets rolle i skolevegringsaker

Barnevernloven §1-1 viser til at barnevernets hovedoppgave er å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid. Når det gjelder saker som skolevegring ligger det ikke noen klare føringer i loven som tilsier at barnevernet er rett instans i forhold til disse sakene, om det ikke foreligger bekymring for barnets omsorg i hjemmet. Opplæringsloven §15-3 viser til skolens plikt til å melde fra til barnevernet dersom det foreligger bekymring for barnets omsorgssituasjon. Høyt skolefravær i seg selv gir ikke grunnlag for å melde bekymring, da det kan være andre årsaker som ligger bak (Rogaland, 2023). Det må derfor foretas en grundig og helhetlig vurdering av barnets situasjon før en melding om skolefravær blir sendt til barneverntjenesten (Rogaland, 2023).

Barnevernet kan være med å veilede hvorvidt en sak er en bekymringsmelding til barnevernet eller i forhold til hvilken instans som kan være aktuell å koble på, dersom saken ikke er en barnevernssak jf. BVL §15-1. Barnevernet kan også bistå med veiledning knyttet til foreldre og barn i saker der foreldre ønsker hjelp fra barnevernet jf. BVL §3-1. I saker der barnevernet er involvert, har barnevernet en plikt til å samarbeide med foreldrene, ungdommene og andre samarbeidene instanser jf. BVL §15-8.

4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det vitenskapelige ståstedet og metoden jeg skal bruke for å besvare min problemstilling.

4.1 Hermeneutikk som vitenskapelig ståsted

Hermeneutikk handler om spørsmål knyttet til forståelse og fortolkning (Thornquist 2018).

Hermeneutikken er en vitenskapsteori, et filosofisk ståsted der forskere tolker tekster, kultur, musikk og historie som data og legger vekt på meningsinnholdet (Thagaard, 2018).

Hermeneutikken var først og fremst rettet mot fortolkning av tekster, men brukes også i forhold til blant annet fortolkning av handlinger eller kulturer (Thornquist 2018).

Yrkesgrupper innenfor helse, omsorg og oppvekst arbeider ofte med tekster som skal tolkes og fortolkes, som for eksempel ulike utredningsrapporter, journaler, oppgaver med mer. Det er derfor viktig at man er bevisst hvordan tekster kan fortolkes og hvordan egne erfaringer spiller inn i fortolkningen (Thagaard, 2018). I hermeneutikken er begreper som forståelses horisont og fordom sentrale(Thornquist 2018). Førstnevnte handler om hvordan vi bevisst og ubevisst har oppfatninger og holdninger i et gitt tidspunkt, som kan ha betydning for hvordan vi fortolker. Fordom er ikke et negativt ladet begrep i hermeneutikken, men handler om at vi allerede har gjort oss noen tanker og erfaringer i vårt liv som vil spille inn i hvordan vi fortolker saker, tekster, situasjoner og handlinger (Thornquist 2018). Den hermeneutiske sirkelen er også et sentralt begrep, den beskriver fortolknings prosessen, der man igjennom deler søker en dypere forståelse av hele helheten, Thornquist viser til at dette handler om at forskeren foretar en vedvarende fordypning av sin meningsforståelse (2018).

Jeg har valgt å gjøre en systematisk litteratur studie der jeg bruker andre sine tekster for å skape en mer helhetlig forståelse av mitt forskningsspørsmål. Hermeneutikken er opptatt av at vi alltid har en slags forforståelse, dette kan bety at man som regel har en antakelse om noe når man møter en gitt situasjon. Dette handler om «bagasjen» vi har med oss i form av tidligere erfaringer, tanker og følelser. Derfor har jeg gjort rede for min forforståelse og min bakgrunn innledningsvis som kan være med å påvirke hvordan jeg fortolker denne oppgaven. Igjennom prosessen vil jeg antakelig oppnå en ny forståelse eller ny kunnskap om det jeg hadde en antakelse om fra starten av. Den hermeneutiske sirkelen vil følge meg igjennom hele oppgaven fra der jeg starter med å søke etter litteratur og igjennom prosessen med å velge ut relevant litteratur og så igjennom fortolkningen av litteraturen som jeg til slutt står igjen med. Alle disse prosessene vil være deler i søken på en større helhet eller som tidligere nevnt en

vedvarende fordypning av meningsforståelse som forhåpentligvis gir meg en bredere forståelseshorisont.

4.2 Valg av metode

Det finnes flere måter å gjøre en litteraturstudie, man kan velge å gjøre systematiske litteraturstudier som har strengere krav til design og analyse, til den mer tradisjonelle litteraturstudien der man står friere når det gjelder hvilke studier man velger å inkludere (Booth et al., 2016). Denne oppgaven skal være en systematisk litteraturstudie, som innebærer at systematikken skal følge både i litteratursøk, vurdering av kvalitet og analyse av dataene.

Støren betegner litteraturstudie som en oversiktsartikkel som skal sammenfatte aktuell forskning på feltet (2019). I en litteraturstudie vil en kanskje ikke komme frem til ny forskning, men muligens finne nye perspektiver på temaet. Metoden i en litteraturstudie går ut på å søke etter andres vitenskapelige originalartikler i relevante databaser og videre gjøre en kritisk vurdering av funnene (Støren, 2019, p. 39).

Fordelen med en litteraturstudie kan være at man får et bredt utvalg, muligheten til å oppsummere kunnskap på et felt og videre at man ikke trenger direkte tilgang til respondenter. Ulempen kan være at man ikke får en egen vinkling på temaet, da en bruker andre sin forskning eller at man kan havne i fellen ved at man velger ut forskning som passer best til sin problemstilling, også kalt Cherry picking (Booth et al., 2016). Jeg har valgt å gjøre en systematisk litteraturstudie da jeg ønsker å finne ut hva som ligger bak angst for skolen og hvilke faktorer som er viktige med tanke på å hjelpe ungdommer med langvarig angstbasert skolevegring tilbake.

Etter diverse søk og opplesing på temaet finner jeg ikke mange nordiske studier på dette og da skolevegring også er et internasjonalt problem er det spennende å finne erfaringer fra andre land. I forhold til tidsperspektiv på oppgaven bør gjøre en veloverveid vurdering når man skal velge type litteraturstudie opp mot tid som er tilgjengelig ifølge Booth et al. (2016, p. 37). I store systematiske litteraturstudier er det som regel flere forskere som arbeider sammen for både å samle inn all relevant forskning og analysere den, skulle jeg ha gjort et slik uttømmende søk alene, ville det blitt for omfattende for tiden jeg har tilgjengelig og med tanke på at det bare er en som skal skrive oppgaven. Aveyard (2019) peker på at det fremdeles er mulig å gjøre en litteraturstudie av god kvalitet dersom man bruker en systematisk tilnærming når man skriver oppgaven og ved valg av studier man inkluderer i oppgaven. Videre har profesjonsarbeidere et ansvar for å holde seg oppdatert innenfor forskning og

fagutvikling i sitt felt og det finnes allerede en del forskning innenfor helse og sosialfag, på en slik måte kan det være nyttig å samle forskning slik at det blir lettere tilgjengelig for andre fagfolk (Aveyard, 2019).

4.3 Inklusjon og eksklusjonskriterier

Når man har funnet ut hva man ønsker å skrive om og hvilken type litteratur som kan besvare problemstillingen, vil tydelige inklusjon og eksklusjons kriterier gjøre det systematiske søket enklere og være et av de første stegene for å komme i gang (Aveyard, 2019). Jeg har startet med å søke etter forskningsartikler som bruker både kvantitativ og kvalitative forsknings metoder, er fagfelles vurdert og fra databaser for helse og sosialfag. I følge Aveyard (2019) er systematiske litteraturstudier av god kvalitet å foretrekke da de er av høy kvalitet og studiene som er tatt med er grundig analysert. Derfor har jeg også valgt å inkludere tidligere systematiske litteraturstudier. Jeg har søkt i databaser for helse og sosialfag som: Oria, Scopus, Academic search premier, SocINDEX og Idunn som jeg i punkt 4.5 gjør en redegjørelse for. Jeg valgte å inkludere forskningsartikler som omhandlet angstbasert skolevegring hos ungdommer og videre tiltak for å få ungdommene tilbake i et skolemiljø.

Jeg har søkt etter forskningsartikler som er på et språk jeg kan forstå, derfor ble artikler som var skrevet på norsk, dansk, svensk eller engelsk inkludert. Jeg har vært opptatt av angstbasert skolevegring hos ungdomsskole elever i alderen 12-16 år. Da jeg leste igjennom de ulike studiene, la jeg merke til at mange av studiene som omhandler langvarig/kronisk fravær også inkluderte noen ungdommer opp mot 18år og noen yngre barn ned til 8 år. Jeg valgte å inkludere også disse studiene, men har søkelys på ungdommer i ungdomsskole alder. Som nevnt tidligere er kunnskapen om hva man vet om temaet i stadig utvikling og jeg har av den grunn ønsket å ha med studier i oppgaven som ikke er eldre enn 10 år, for å fange opp den nyeste kunnskapen. Det dukket opp en del forskning knyttet til forebyggende tiltak mot skolevegring, disse ble valgt bort da denne oppgaven omhandler ungdommer med langvarig/kronisk fravær som er knyttet til angst. I tabell 1 på neste side er de ulike inklusjons og eksklusjons kriteriene listet opp.

Tabell 1, inklusjon og eksklusjons kriterier

Inklusjonskriterier	Forskning ikke eldre enn 10 år Fagfellesvurderte artikler Ungdommer med angstbasert skolevegning Tiltak rettet mot langvarig skolevegning Artikler på norsk, dansk, svensk eller engelsk Fulltekst artikler Både kvalitativ og kvantitative metoder Systematiske litteraturstudier
Eksklusjonskriterier	Barn i barneskolealder, under 12 år Unge voksne over 18 år Artikler eldre enn 10 år Artikler som ikke er fagfellesvurdert eller har IMRAD struktur Tekster som ikke er skandinavisk eller engelsk Tekster som ikke er tilgjengelige i full tekst

4.4 Utvikling av søkeord

Når man skriver litteraturstudie bør man hele tiden spørre seg hva, hvem og hvordan for å formulere de spørsmålene man ønsker å finne svar på (Booth et al., 2016). Det er utviklet ulike rammeverk som kan hjelpe deg å stille spørsmålene på riktig måte når man skal samle inn data, eksempler på slike rammeverk kan være PICOC og CIMO (2016). PICOC står for: Population, intervention, comparison, outcome, context, mens CIMO står for context,

intervention, mechanisms, outcomes Booth et al. (2016, p. 86). Jeg har brukt CIMO for å formulere søkeord, viser til tabell to.

Tabell 2 CIMO-skjema

CIMO- skjema	Nøkkelord	Søkeord på engelsk
C- Context	Ungdommer i ungdomsskolealder	Youths, adolescent, teenagers
I - Intervention	Langvarig skolevegring Ufrivillig skolefravær Bekymringsfullt skolefravær Angstbasert skolevegring	School refusal, school absence, chronic school absence, school phobia, anxiety school refusal
M- Mechanisms	Skolevegring og Angst ungdommer, tenåringer og unge Hva forårsaker skolevegringsangst	Anxiety youths, teenagers, adolescent
O- Outcomes	Hvilke tiltak fins, har de effekt?	Effects of treatment anxiety school refusal Treatment longterm school refusal and anxiety Treatment of anxiety school refusal Effects of treatment chronic school absence and anxiety Anxiety based school refusal treatment

I starten av arbeidet med litteraturstudien gjorde jeg et fri søk for å finne ut hvilke ord som ble brukt og som var knyttet opp til temaet mitt. Jeg hadde veiledning med biblioteket i desember 2021 for tips til søkestrategi og hvordan finne relevant litteratur. Etter dette startet jeg å utvikle et CIMO skjema for å lage noen gode nøkkelord for søk. Etter å ha gjort et fri søk og funnet relevante nøkkelord startet jeg å gjøre systematiske søk i ulike databaser for helse og sosialfag.

4.5 Databaser og søkestrategi

Under dette punktet går jeg igjennom de ulike databasene for helse og sosialfag som er brukt for å finne relevante studier for å besvare problemstillingen min. Videre legger jeg frem hvilke søkeord som er benyttet og uttelling på de ulike søkeordene. Jeg benyttet meg av boolske operatører som: AND, OR, OG, ELLER. Søkene ble foretatt mellom Okt 2022 og Jan 2023.

Idunn er universitetsforlagets digitale plattform, her finner man en rekke fagartikler, forskningsartikler og bøker som er tilgjengelige innen en rekke fagområder. Jeg søkte på Idunn med håp om å finne nordiske studier eller fagartikler som omhandlet angstbasert skolevegring hos ungdommer. Søkeord som ble benyttet var: Ungdommer ELLER tenåringer OG angst OG skolevegring =0, Skolevegring OG angst = 0, Langvarig skolevegring OG angst OG tiltak =0, skolevegring OG tiltak =4, ufrivillig skolefravær OG angst=0, bekymringsfullt skolefravær OG angst=0. Jeg fant fire fagartikler, disse ble ekskludert da de ikke tilsvarte inklusjonskriteriene når det gjaldt IMRAD struktur.

Oria er en søketjeneste der du kan finne universitets bibliotekets trykte og elektroniske ressurser. Søkeord som ble benyttet: Skolevegring OG angst hos ungdommer =0, Skolevegring OG angst= 25, Skolevegring OG angst OG tiltak = 0, Ungdommer OG angst OG skole =0, School refusal OG anxiety =642, School absence OG anxiety =0, chronic school absence OG anxiety =0, school fobia=0. Fra denne databasen fikk jeg 667 treff. Etter å ha lest overskrifter og fjernet duplikater satt jeg igjen med 75 artikler som kunne være relevante og der sammendrag ble lest. Etter lesing av sammendrag satt jeg igjen med 18 artikler som ble lest i sin helhet. Artikler ble ekskludert av disse grunner: Ikke rett IMRAD struktur, tilsvarte ikke inklusjonskriteriene, ikke full tekst. Seks studier fra denne ble til slutt inkludert i denne litteraturstudien.

Academic search premier er en søketjeneste som inneholder en rekke full tekst artikler. Søkeord som ble benyttet og resultat: School refusal AND youths OR young people OR adolescents OR teenagers AND anxiety =20, Long-term school absenteeism AND youths OR young people OR teenagers AND anxiety disorders = 1 treff, Long-term anxiety AND school refusal AND youth OR adolescents OR young people OR teenagers =0 treff, chronic school absence AND anxiety=1, school fobia= 0. Her fant jeg 22 artikler, to ble ekskludert på bakgrunn av tittel og duplikat. 20 ble ekskludert etter lesning av sammendrag, åtte artikler ble

lest i sin helhet. Seks av disse ble fjernet da de ikke tilsvarte inklusjonskriteriene og jeg satt igjen med to artikler som er inkludert i denne litteratur studien.

SoINDEX inneholder en rekke fulltekst forskningsartikler som dekker sosiologi og nært beslektede fagområder. Søkeord som ble benyttet og resultat: School refusal AND youths OR adolescents OR young people OR teen OR young adults AND anxiety =22 treff, Long-term school absenteeism AND youths OR young people OR teenagers AND anxiety disorders = 1 treff, Long-term anxiety AND school refusal AND youth OR adolescents OR young people OR teenagers =0 treff, chronic school absence AND anxiety=1, school fobia= 0. I denne databasen fant jeg 24 artikler, 17 ble tatt bort etter lesning av tittel og fjerning av duplikat. Sammendrag ble lest i syv artikler, der fire ble fjernet da de ikke tilsvarte inklusjonskriteriene. Tre artikler ble lest i sin helhet, to tilsvarte ikke inklusjonskriteriene som førte til at en artikkel fra denne databasen ble inkludert i denne litteraturstudien.

Scopus har en rekke fulltekst fagfellesvurderte artikler og dekker blant annet sosial vitenskap og medisin. Søkeord som ble benyttet og resultat: School refusal AND anxiety AND adolescents =0 treff, Long-term school refusal AND anxiety AND adolescents =0 treff, School AND refusal AND youths = 53 treff, School refusal AND youths OR adolescents OR young people OR teen OR young adults AND anxiety =0 treff, Long-term school absenteeism AND youths OR young people OR teenagers AND anxiety disorders =0 treff, Long-term anxiety AND school refusal AND youth OR adolescents OR young people OR teenagers =0 treff, chronic school absence AND anxiety=0, school fobia= 0. I denne databasen var det 53, treff, 37 artikler ble tatt vekk grunnet titler og duplikat, sammendraget ble lest i 16 artikler, ti artikler tilsvarte ikke inklusjonskriteriene. Seks artikler ble lest i sin helhet, der fem ble fjernet da de ikke tilsvarte inklusjonskriteriene. En artikkel fra denne databasen ble til slutt inkludert i denne litteratur studien.

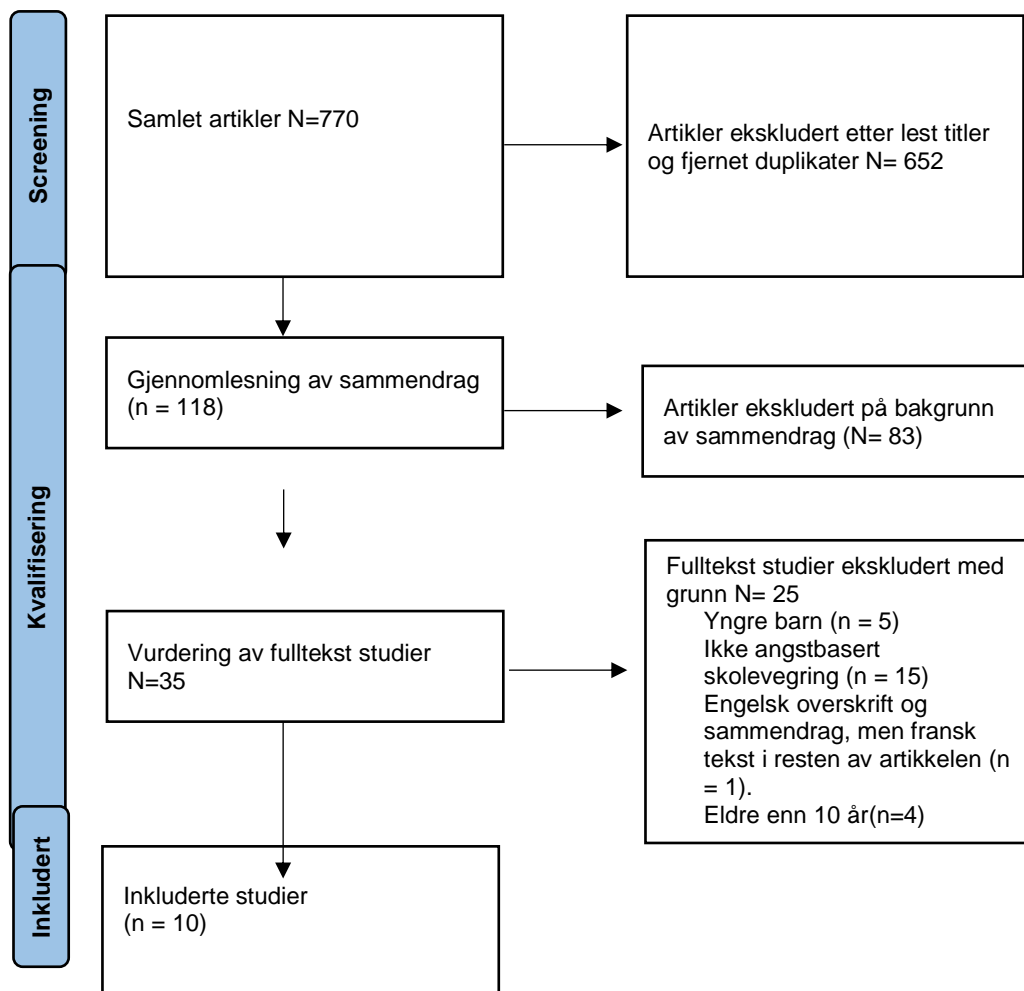
For å besvare problemstillingen min var det relevant å søke etter hvorfor skoleangst oppstår og mulige måter å behandle eller tiltak for å redusere skoleangst, samt tiltak for å få ungdommer med langvarig angstbasert fravær tilbake i en skolehverdag. Jeg laget ulike mapper til de forskjellige databasene og samlet til slutt alle relevante forsknings artikler i en samlemappe som jeg kalte for utvalgte studier. Viser til Flow diagram i punkt 4.6 over utvelgelses prosessen.

4.6 Utvalgte artikler

Under er en oversikt over studier som er inkludert og ekskludert, dette har blitt ført inn i et FLOW diagram. Ved å føre studiene inn på en slik måte gir det en oversikt over totale relevante studier som er funnet og hvilke som er ekskludert av hvilken årsak (Booth et al., 2016).

Identifikasjon av studier via database

Litteratursøk (N= 770)
 Oria= 667
 Scopus=53
 Academic search premier=22
 SocINDEX=24
 Idunn= 4



4.7 Forskningsetiske overveielser i en litteraturstudie

Når man skriver en forskningsoppgave, har man visse etiske hensyn å ivareta og videre forskningsetiske retningslinjer. Man har et ansvar både i form av å være sannferdig og gjennomføre forskningen på en slik måte at den er transparent og gjennomprøvable for andre ("Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora ", 2021). Dette handler om at en skal kunne få de samme resultatene dersom det er en annen forsker som anvender de samme metodene (Thagaard, 2018). Når man som i en litteraturstudie baserer seg på andre sin forskning er det også viktig med god henvisningsskikk, slik at man anerkjenner andre sitt arbeid ("Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora ", 2021). Dette vil si at man konsekvent skiller mellom hva som er egne ord og hvilke ord som tilhører andre ved å referere til de rette kildene underveis. Når det gjelder tolkninger av stoffet, må man være nøye når man analyserer andres arbeid og fremstille stoffet på en sannferdig måte slik at man sikrer troverdigheten av forskningsresultatene (Dalland, 2015). Dette handler også om validitet, at man sikrer dokumentasjon for hvordan man har tolket dataene. Når det gjelder min litteraturstudie er alle forskningsartiklene på engelsk. Da engelsk ikke er mitt dagligdags språk, kan det være en fare for at jeg har oversatt tekst slik at det får en annen betydning. Jeg har ved gjennomgang av alle artikler brukt engelsk- norsk ordbok og forsøkt på denne måten å sikre at det som er oversatt er oversatt i den betydningen det er ment å være.

Etiske vurderinger i oppgaven kan også være knyttet til hvordan andre kan ha nytte av den kunnskapen vi ønsker å fremskaffe (Dalland, 2015, p. 96). I mitt tilfelle er ønske å kunne øke kompetansen om temaet for å gjøre meg og andre som jobber i fagfeltet til bedre yrkesutøvere og bedre samarbeidspartnere.

4.8 Kvalitetsvurdering av litteraturen

Det er hensiktsmessig å gjøre en god kvalitets vurdering av litteraturen en velger å inkludere i studien både for å klarere om de er egnet til å besvare problemstillingen og om litteraturen har nok tyngde til å gjøre oppgaven sterk. Aveyard viser til at det er lurt å gjøre seg godt kjent med de ulike studiene, jeg brukte derfor hennes syv spørsmål for å gjøre meg kjent med de ulike forskningsartiklene jeg har valgt å inkludere:

1. I hvilket tids skriv er studien publisert og er den fagfellesvurdert?
2. Hva er forskningsspørsmålet og hvorfor ble studien gjort?
3. Hvilken metode er brukt?
4. Hvor stort er utvalget (deltakere i studien),
5. Var utvalget riktig i forhold til studien?
6. Hvordan ble dataene samlet inn
7. hvordan ble dataene analysert? (2019, pp. 114-115).

Når man skal starte å kritisk vurdere de ulike studiene anbefales det at man bruker kritiske vurderingsverktøy til hjelp for å være sikker på at man vurderer de ulike studiene riktig Aveyard (2019). Både helsebiblioteket og JBI har slike verktøy som er ferdige skjema med de rette spørsmålene alt etter hvilken studie man skal vurdere.

Helsebiblioteket viser til to spørsmål man bør spørre seg før man begynner å vurdere artiklene, det ene er om artikkelen har en klar formulert problemstilling og det andre om designet er egnet for å svare på problemstillingen (*Helsebiblioteket* 2016). Når jeg hadde disse spørsmålene fremfor meg ved nøye gjennomlesing av studiene, var det to av de inkluderte studiene som ikke levde opp til forventningene og ble ekskludert. Artiklene som til slutt ble inkludert i studien er en blanding av saksrapporter, kvalitative studier, kvantitative studier, prevalens studie og systematiske kunnskaps oppsummeringer. De fleste artiklene ble kritisk vurdert ved hjelp av helsebibliotekets verktøy for kritisk vurdering, med unntak av studiene som var saks rapporter som ble vurdert ved hjelp av kritiske vurderingsverktøy fra JBI("CRITICAL APPRAISAL TOOLS," 2020). Eksempel på vurderingsverktøyet fra helsebiblioteket er lagt ved i vedlegg 1.

Når det gjelder forskningsspørsmålet mitt ønsker jeg å finne svar på hva som kan være årsaker til langvarig angstbasert skolevegring og hvordan få dem tilbake til skolen. Aveyard (2019) har rangert de ulike studiene fra 1-8 i forhold til når man skal vurdere effekt av tiltak, der de mest foretrukne studiene for å måle effekt er systematiske gjennomganger av RCT studier

som er randomiserte kontrollerte studier der man sammenligner ulike tiltak med en kontroll gruppe. I min studie er en artikkel med RCT studier blitt inkludert, de andre studiene er ifølge rangeringen til Aveyard også akseptable, men ligger på en fjerdeplass (spørreundersøkelser), femteplass (Case rapporter) og sjette plass (kvalitative studier). De ulike studiene som er inkludert har jeg vurdert som gode til å besvare spørsmålet da de på ulike måter gir kunnskap som kan besvare problemstillingen.

Under er tabell tre som viser hvordan jeg har kritisk vurdert de ulike studiene som er inkludert i oppgaven, videre er også antall siteringer fra de ulike artiklene hentet fra google scholar.

Tabell 3, kritisk vurdering av studiene

Artikkel	Kvalitet	Kritisk vurdering
The Link: An alternative educational program in the Netherlands to reengage school-refusing adolescents with schooling (Brouwer-Borghuis et al., 2019).	8/10 på sjekk liste Tidligere sitert av 42 stk	Case studie, Klar beskrivelse av alder, kjønn og diagnoser på de inkluderte. Behandling tydelig beskrevet Klar beskrivelse av resultat etter behandling Redegjort for ulike frafall og grunner til dette. Redegjort for etiske vurderinger og svakheter i studien. - Svarprosenten lav, 84 ungdommer deltok i studien, bare 30 rapporter ble samtykket til å bli brukt.

<p>Children and adolescents referred for treatment of anxiety disorders: Differences in clinical characteristics (Waite & Creswell, 2020)</p>	<p>10/10 på sjekklister Sitert av 598</p>	<p>Klart Forskningsspørsmål Metodedel Standardisert spørreskjema og diagnose skjema Gjør rede for analysen og viser til skjema Viser til andre studier som finner samme resultat Gjør rede for etiske hensyn og svakheter med studien Konklusjon</p>
<p>School refusal and anxiety among children and adolescents: A systematic scoping review (Tekin & Aydın, 2022).</p>	<p>8/10 på sjekk liste Sitert av 1</p>	<p>Tydlig metodebeskrivelse, (systematisk scoping review), tydelig forsknings spørsmål, studien gir svar på problemstilling, SPSS brukt for å kode og analysere studiene, 30 forskningsartikler inkludert. Tydelig Resultat og konklusjon del To forskere som har vurdert kvalitet på studiene Minus= 20 av 30 artikler baserer seg på forskning som er langt eldre enn 10 år.</p>
<p>Outcome of a multi-modal CBT based treatment program for chronic school refusal (Stømbeck et al., 2021).</p>	<p>7/10 på sjekklister Sitert av 7</p>	<p>Tydlig beskrivelse av metodedel Klar beskrivelse av alder, kjønn og diagnoser på de inkluderte</p>

		<p>Klar beskrivelse av resultat etter behandling</p> <p>Redegjort for ulike frafall og grunner til dette.</p> <p>Etiske hensyn ivaretatt</p> <p>Minus: En del frafall i studien, ved oppstart 84 og ved slutt 39 ungdommer. Usikre på effekt av tiltaket.</p> <p>Konkluderer med behov for mer forskning og en RCT studie.</p>
<p>Feasibility study of back2school, a modular cognitive behavioral intervention for youth with school attendance problems (Lomholt et al., 2020).</p>	<p>8/10 sjekkliste</p> <p>Sitert av 11</p>	<p>Tydelig beskrivelse av prosjektet, tydelig forskningsspørsmål, beskrivelse av metode, analyse og resultat</p> <p>Minus= lave svar prosent av barn i det siste spørreskjemaet</p> <p>Ikke kontrollert studie, derfor er de positive endringene på utfalls målingene ikke klare.</p> <p>Positiv effekt målt er usikker på om det skyldes intervensjonen eller andre forhold som naturlig remisjon</p> <p>Venter på en RCT studie</p>
<p>Reengagement with education: A multidisciplinary home-school- clinic approach developed in Australia for</p>	<p>9/10 sjekkliste</p> <p>Sitert av 22</p>	<p>Tydelig metodebeskrivelse, analyse og resultat del</p> <p>Deltakerne er henvis fra ulike helse klinikker</p>

school -refusing youth (2019)		<p>God informasjon om de ulike måleskjemaer som er brukt</p> <p>Prosedyren er godt forklart og følger 3 faser av programmet.</p> <p>Tatt høyde for lite utvalg, dette ble analysert igjennom means og standard avvik av aggregerte data (slått sammen data om enkelt individer til større grupper)</p> <p>Diskusjon og konklusjon er tydelig</p> <p>Peker på behov for mer forskning rundt om dette tilbudet gir en langvarig positiv effekt på skoletilværelse</p>
Treatment for school refusal among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis (Maynard et al., 2018)	<p>9/10 På sjekklister</p> <p>Sitert av 147</p>	<p>Tydelig metodebeskrivelse,</p> <p>God kvalitet på inkluderte studier, inneholder 6 RCT studier.</p> <p>Minus= Usikkert hvilket omfang fraværet var før intervensjon hos de ulike barn og unge.</p> <p>Ulike typer av kognitiv atferdsterapi, vanskelig å sammenligne</p>
Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress (Gonzalvez et al., 2018)	<p>9/10 på sjekk liste</p> <p>Sitert av 70</p>	<p>Tydelig metodebeskrivelse</p> <p>Utvalget er egnet for å representere målpopulasjonen (Ungdommer i skolealder 12-18 år)</p>

		<p>Rekruttert igjennom samtykke fra foreldre og ungdommen selv. Valgt ut ifra at de går på skole.</p> <p>Deltakerraten er høy, men det er ikke gjort kalkulasjon på hvor høy den må være for å få valide resultater.</p> <p>Deltakerne og settingen er forklart godt</p> <p>Standardiserte spørreundersøkelser ble brukt, målinger på skolevegring SRAS-R, depresjon, angst og stress DASS-2. En forsker var til stede for å svare på spørsmål underveis.</p> <p>Alle fikk de samme spørreskjemaene</p> <p>Metodedelen er detaljert med ulike statistikker. Godt forklart.</p> <p>Høy svarprosent, 3.6 % ble ekskludert grunnet manglende samtykke fra foreldre, 2,1% ble ekskludert grunnet enkelte utelatelser av svar.</p> <p>Minus=Er dataanalysen utført med tilstrekkelig dekning (kan være et minus at undersøkelsen er gjort på skolen, mange med alvorlig skolevegring er ikke på skolen og kan svare på undersøkelsen. Allikevel finner forskeren en</p>
--	--	--

		signifikant sammenheng mellom de ulike faktorene.
The perceptions of anxiety-related school absenteeism in youth: A qualitative study involving youth, mother, and father (Maria Cabo Dannow et al., 2018).	9/10 på sjekklister kvalitativ studie. Sitert av 25	Tydlig forskningsspørsmål, Kvalitativ metode med semistrukturert intervjuguide, Tematisk analyse som er godt forklart og konklusjon er tydelig. Minus med studien er at den baserer seg på et lite utvalg med kun tre ungdommer og deres foreldre. Kan videre brukes til overføring til andre da det som kommer frem bekreftes av tidligere litteratur.
The experience of psychiatric care of adolescents with anxiety-based school refusal and of their parents: A qualitative study (Sibeoni et al., 2017).	10/10 på sjekklister kvalitativ studie Sitert av 25	Tydlig forskningsspørsmål, kvalitativ metode med semistrukturert intervjuguide, tematisk analyse som er godt forklart og konklusjonen er tydelig. Kommer med et nytt forsknings spørsmål til slutt.

5.0 Tematisk analyse

I forrige avsnitt har jeg kritisk vurdert de ulike forskningsartiklene, dette er det første leddet i en analyse prosess i en litteraturstudie ifølge Aveyard (2019). Det finnes ulike måter å analysere data i en litteratur studie, de tre mest brukte metodene er Meta analyse, Meta etnografi og integrativ analyse (Aveyard, 2019). Victoria Clarke og Virginia Braun har utviklet en modell for tematisk analyse der en følger seks trinn for å kode og lage tematiske tema (Braun & Clarke, 2006). Aveyard har laget en tilpasset tilnærming av den tematiske analysen inspirert av Braun & Clarke slik at den kan passe oppgaver av min størrelse, jeg har derfor valgt å bruke tematisk analyse slik hun beskriver den. Den tematiske analysen har ifølge Aveyard (2019) syv trinn man skal følge. Det anbefales at man i starten av analysen forsøker å få en god oversikt over de ulike artiklene ved hjelp av skjema, der man fører opp de ulike studiene med mål/hensikt, metode og resultat. Eller at man lager et spredningsskjema for å holde orden på de ulike temaene (Aveyard, 2019). Jeg hadde behov for en visuell oversikt og valgte derfor å lage en lesematrise med hovedfunn, for å se alle studiene i en sammenheng.

Første trinn i den tematiske analysen er å identifisere temaer (Aveyard, 2019). Ved å lage en lesematrise der de ulike hovedfunnene ble oppsummert ved siden av hver studie, fikk jeg en god oversikt over hvilke temaer som går igjen i de ulike artiklene. Aveyard viser til at man kan se at noen temaer går igjen i noen artikler, men ikke alle (2019). Dette stemmer også i mitt datamateriale og vil være naturlig da jeg har valgt ut studier som skal belyse ulike perspektiver.

Andre trinn i fasen handler utvikling av tema, her kan man velge å bruke temaer som forskerne selv bruker i sine studier eller man kan formulere egne som beskriver de ulike momentene en har fanget opp (Aveyard, 2019). Jeg valgte å ta utgangspunkt i tema som har kommet frem av resultat og diskusjon i de ulike artiklene. Deretter laget jeg en ny hovedoversikt med foreløpige tema overskrifter som kunne fange opp de ulike undertemaene som går igjen. Aveyard (2019) anbefaler at man bruker markeringstusjer i denne fasen med ulike fargekoder, Jeg valgte å lage meg en visuell oversikt og bruke post it lapper med de ulike temaene under hver artikkel. På denne måten fikk jeg god oversikt over hvilke temaer som kan samles i en foreløpig kategori og utarbeidet nye hovedtemaer. I denne fasen satt jeg igjen med fire hovedtema og 24 undertema på spørsmålet hva kan være årsaker til langvarig skoleangst og 4 hovedtema og 19 undertema på hvordan få ungdommen tilbake til skolen.

Tredje fase går ut på at man skal vurdere styrken på resultatene i studien, det har jeg allerede gjort under kritisk vurdering av studiene og hadde dette med meg i tankene underveis.

I fjerde trinn skal man navngi temaene. På årsaker ble hovedtemaene risikofaktorer ungdommen, risikofaktorer familie og risikofaktorer skolemiljøet med 10 undertema. Når det gjelder hvordan få ungdommen tilbake på skolen ble hovedtemaet behandling, samarbeid og skole med åtte undertema.

Femte fase går ut på å sammenligne tema, Aveyard viser til at man i denne fasen bør spørre seg to spørsmål, det ene er om man har funnet det beste navnet til temaet og det andre passer de ulike individuelle temaene inn i hovedtemaet (2019). Jeg endret de ulike temaene i flere runder før jeg til slutt landet på mine utvalgte temaer, men etter veiledning ble jeg oppmerksom på at jeg hadde gjort noen feil og gikk igjennom funnene en gang til som førte til noen nye omjusteringer av tema. Viser til andre trinn av den tematiske analysen der jeg satt igjen med flere hovedtema og flere undertema enn i fase fire, dette skyldes at jeg ikke hadde funnet navn på tema som fanget opp de ulike momentene godt nok.

I sjette fase skal man sammenligne likheter og ulikheter i de ulike funnene og være kritisk til resultatene i studiene i de tilfeller de virker for gode til å være sanne (Aveyard, 2019). De fleste studiene som er inkludert gir ikke inntrykk av å vise til resultater som er for gode til å være sanne, men peker heller på at mulige løsninger og behov for større studier. Aveyard viser til at man i syvende fase av analysen kan oppleve at man sitter igjen med ulike tema som ikke støtter hverandre (2019). Dette er ikke noe jeg opplever ut fra mine inkluderte studier da jeg har jobbet med de ulike hoved og undertemaer slik at de støtter opp om hverandre. Aveyard peker til slutt på at det er viktig at temaene en har valgt reflekterer og bidrar til å svare på problemstillingen i oppgaven, noe jeg opplever at de gjør.

Til slutt noen betraktninger rundt bruk av tematisk analyse i denne oppgaven. Aveyard (2019) viser til at en tematisk analyse gir rom for å være kreativ, men man må passe på at resultatene man kommer frem til speiler de inkluderte studiene. Dette var også en del av utfordringen min i trinn to, der jeg tillot meg å være kreativ når jeg skulle finne navn, som førte til at jeg satt igjen med kategorier som jeg ikke fant igjen i resultatene og da måtte begynne på ny. Jeg tenker at det er viktig slik Aveyard beskriver å være systematisk og hele tiden ha resultatene fra studiene lett tilgjengelige, slik at man ikke roter seg bort. Målet er jo at man til slutt skal prøve å finne en ny mening ved hjelp av de ulike funnene fra studiene (Aveyard, 2019). I det

neste kapitlet skal jeg gå igjennom resultatene fra den tematiske analysen, kapitlet inneholder også tabell over de ulike kategoriene jeg har kommet frem til.

6.0 Resultat

I metode delen ble søkestrategien presentert og de ti ulike artiklene som til slutt ble inkludert i denne studien. I denne delen vil jeg presentere funnene jeg sitter igjen med etter den tematiske analysen. Forskningsspørsmålet «Hva kan være årsaker til langvarig angstbasert skolevegring hos ungdommer og hva må til for å få dem tilbake på skolen?» vil i denne delen bli belyst ut fra funnene. For å besvare begge spørsmålene blir de omtalt hver for seg. Studiene jeg har valgt å inkludere er både kvantitative og kvalitative. Felles for de ulike artiklene er at de omhandler på ulike vis angst og kronisk skolevegring hos ungdommer. Artiklene som er inkludert er publisert i perioden 2017-2022. Artiklene inkluderer forskning fra land i Europa, Asia og Amerika. Under er tabell fire og fem med funn.

Tabell 4, Årsaker

Risikofaktorer Ungdommen	Risikofaktorer familie	Risikofaktorer skolemiljø
Sårbarhet/sensitivitet	Familieforhold	Skoleklime
Diagnoser	Manglende strategier	Manglende tilrettelegging
Sosiale relasjoner	Dårlig samarbeid	Mobbing
		Utestenging

Tabell 5, hva må til?

Behandling	Samarbeid	Skole
Ulike CBT behandlingsformer	Tverrfaglig samarbeid	Sosiale relasjoner
Behandling tilpasset ungdommer		Tid + rom
Behandling og veiledning foreldre		Trygghet
		Alternative arenaer

6.1 Hva kan være årsaker til angstbasert skolevegring hos ungdommer

6.1.1 Risikofaktor hos ungdommen

6.1.1.1 Sårbarhet/sensitivitet

Studier viser at mange ungdommer som strever med langvarig skoleangst har lav selvtillit og lavt selvbilde (Maynard et al., 2018; Sibeoni et al., 2017). Mange av ungdommene strever i sosiale relasjoner og har et ønske om å passe inn sammen med andre jevnaldrende (Sibeoni et al., 2017). Mange trekker seg vekk fra ulike vurderings situasjoner av frykt for å si noe galt eller gjøre noe feil (Maynard et al., 2018). En annen studie finner at ungdommer som strever med tilpasningsvansker er ekstra sensitive (Tekin & Aydın, 2022). Ungdommer med skolevegring skårer også høyt på kronisk stress nivå (Lomholt et al., 2020). En studie fant at ungdommer med angstbasert skolevegring så på seg selv som årsak til problemet, mange opplevde indre stress, engstelse, mangel på selvtillit og selvfølelse (Sibeoni et al., 2017). Ungdommene opplevde at det de følte på innsiden ikke viste på utsiden og at de av den grunn ble misoppfattet og ikke trodd av jevnaldrende, foreldre og noen ganger av helseapparatet (Sibeoni et al., 2017). En annen studie fant at noen av ungdommene kjente på ambivalens, de ville gå på skolen for ikke å gå glipp av noe, men samtidig klarte de ikke og opplevde fysisk ubehag ved tanken (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Ungdommer forteller om kroppslige symptomer igjennom skoledagene og at det over tid utviklet en engstelse for angsten (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Andre forteller om negative tankemønstre i situasjoner der de er usikre på om de mester oppgaver, eller frykt for å ta kontakt med andre jevnaldrende da de er redde for å si noe feil eller bli avvist (Maria Cabo Dannow et al., 2018).

6.1.1.2 Diagnoser

En studie viser til at 90% av ungdommer som vegrer seg for å gå på skolen, kan ha en psykiatrisk diagnose, for det meste en angstlidelse beskrevet som angstbasert skolefravær (Sibeoni et al., 2017). En annen studie peker på at angst og depresjoner er den mest vanlige årsaken hos ungdommer som ikke klarer å gå på skolen (Gonzalvez et al., 2018). Flere av studiene som er rettet mot angstbasert skolefravær finner i stor grad at ungdommene har ulike angstrelaterte diagnoser eller tilleggdiagnoser (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018; Lomholt et al., 2020; Stømbeck et al., 2021). En studie finner en nær sammenheng mellom skolevegring og angst hos barn/ ungdommer, men er usikre på om angsten skyldes skolevegringen eller motsatt (Tekin & Aydın, 2022). De finner også at en høyere og mer alvorlig angst problematikk hos ungdommer med høyt skolefravær (Tekin & Aydın, 2022). Det er forskjeller i hvilken type angst som er tilknyttet skolevegring, hos ungdommer er det oftest sosialangst, mens hos barn er det mer separasjonsangst (Tekin &

Aydın, 2022). En annen studie finner ikke tydelige holdepunkter for et slikt skille, men finner at ungdommer i større grad får en sosial angst diagnose i klinisk vurdering og at ungdommer har flere alvorlige tilleggsvansker (Waite & Creswell, 2020). En studie finner at separasjonsangst, generalisert angst, sosial fobi, panikk angst er en vanlig forekomst hos ungdommer med skolevegring og i noen tilfeller tilleggs vansker som depressive lidelser (Sibeoni et al., 2017).

Ulike studier viser at en del ungdommer med angstbasert skolevegring også har andre diagnoser som Aspergers syndrom, OCD, ADHD, opposisjonell trassig atferd, tilpasningsvansker og utviklingsforstyrrelser, autismespekter forstyrrelser, selektiv mutisme (Brown et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018; Lomholt et al., 2020). Felles for ungdommene i studiene er at de har alvorlig kronisk skolefravær og de i ulik grad har vansker med følelsesmessige symptomer, tilpasningsvansker og dårlige relasjoner med jevnaldrende (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Brown et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018; Lomholt et al., 2020).

6.1.1.3 Sosiale relasjoner

Forskere finner at ungdommer med langvarig angstbasert fravær i ulik grad har vansker med sosiale relasjoner og at mangel på sosiale relasjoner kan være en risikofaktor for angstbasert skolevegring (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Videre fremkommer det av samme studie at ungdommer med angst har færre venner (2019). I en studie der ungdommer selv forteller om sine erfaringer med angstbasert skolevegring kommer det frem at de har opplevd lite tilhørighet til klassen og skolen (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Mange av ungdommene hadde ikke venner og opplevde å ha utrygge relasjoner med lærerne (Maynard et al., 2018). Ungdommer i en annen studie fortalte at det viktigste for dem var å kjenne på en tilhørighet sammen med jevnaldrende, dette var noe de savnet (Waite & Creswell, 2020).

6.1.2 Risikofaktorer familie

6.1.2.1. Familieforhold

Ulike studier Peker på faktorer ved familien som kan være medvirkende årsaker til angstbasert skolefravær, som at foreldre selv strever med angst og depresjoner (Brown et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018; Maynard et al., 2018; Stømbeck et al., 2021; Tekin & Aydın, 2022). En studie av ungdommer med angstbasert skolevegring finner at flere mødre enn fedre strever med egne psykiske vansker og mangel på livskvalitet (Stømbeck et al., 2021). Delt bosted og foreldreforhold ved skilsmisse kan være en årsak (Maynard et al., 2018;

Tekin & Aydın, 2022). Faktorer som overbeskyttende foreldrestil eller dysfunksjonelle familier kan også spille inn (Maynard et al., 2018).

6.1.2.2 Manglende strategier

Foreldrenes vansker med problemløsning og kommunikasjon sammen med ungdommen kan være en opprettholdende faktor for angstbasert skolevegring (Brown et al., 2019). En studie peker på manglende rutiner og grensesetting som en faktor (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Foreldrene beskriver dilemmaet de står i når det gjelder krav og forventninger, når de vet at ungdommen har det vanskelig. Videre beskriver foreldrene belastningen av å ha en ungdom som ikke klarer å delta i en vanlig skolehverdag (Maria Cabo Dannow et al., 2018). En annen studie peker på hvordan ungdommens fravær fra skolen påvirker hele familien og hvordan foreldre i noen tilfeller ikke vet hvordan de skal håndtere det, da de har gjort gjentatte forsøk på å få ungdommen på skolen (Stømbeck et al., 2021). En siste studie peker på risiko for konflikter i hjemmet forårsaket av stress, når foreldre ikke vet hvordan de kan snu situasjonen ungdommen er i og føler seg maktesløse (Maynard et al., 2018).

6.1.2.3 Dårlig samarbeid

En studie viser til utmattende skole/hjem samarbeid, der ideer fra foreldre om mulige tilrettelegginger for ungdommen blir ikke hørt (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Foreldre forteller at de føler seg alene om å finne løsninger og møter lite forståelse fra skolen (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Foreldre i en annen studie følte heller ikke at de ble hørt i tiden da fraværet begynte å bli et problem og hadde vansker med å finne ut hvem de kunne søke hjelp fra (Sibeoni et al., 2017). Andre foreldre til unge med angstbasert skolevegring bekymret seg over at lærere ikke hadde troen på ungdommen deres eller ble satt pris på av læreren sin (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Videre opplevde disse foreldrene at skolen hadde lite kunnskap og forståelse for deres situasjon som skapte et anspent forhold og samarbeid med skolen (Brouwer- Borghuis et al., 2019).

6.1.3 Risikofaktorer skolemiljø

6.1.3.1 Skoleklime

Skoleklimeet pekes på som en utløsende faktor for angstbasert skolevegring (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Her refererer Brouwer- Borghuis til klima som kvaliteten og karakteren av skolehverdagen, der fem ulike områder spiller inn: 1. orden, sikkerhet og disiplin, 2. Faglige utfall, 3. sosiale relasjoner, 4. skolefasiliteter, 5. tilknytningen til skolen Brouwer- Borghuis et al. (2019, p. 76). Når det gjelder orden, sikkerhet og disiplin er dette knyttet til manglede rutiner, lite forutsigbarhet, manglende struktur på klasses timene, dårlig

klasseledelse og bråkete klasserom (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Faglige vansker handler om ungdommen i liten grad får oppgaver som er tilrettelagt til deres faglige nivå (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Videre kan faglige presentasjoner fremfor klassen være utfordrende, da det kan skape frykt for negative tilbakemeldinger og frykt for ikke å få det til (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Andre faktorer som kan være medvirkende er klasseromstørrelse, store forsamlinger, lange skoledager, negative lærer erfaringer og manglende emosjonell støtte fra lærer (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Frykt for straff på skolen kan også være en faktor (Tekin & Aydın, 2022). Ved siden av dette nevner en studie at ungdommer med sosial angst kan oppleve buss transporten til skolen som utrygg, da det kan være ukjente mennesker og bråk (Brouwer- Borghuis et al., 2019).

6.1.3.2 Manglende tilrettelegging

Forskere peker på at ungdommer med angstbasert skolevegring opplever vansker med mestring på skolen (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Maynard et al., 2018). En studie fant at faglige vansker hadde vært en medvirkende faktor i utvikling av skolevegring for flere av ungdommene sammen med frykt eller angst for faglige presentasjoner (Brouwer- Borghuis et al., 2019). En annen studie finner at ungdommene med angstbasert skolevegring som er deltakende i studien, er redde for å gjøre feil eller si noe feil når de er på skolen (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Forskere peker på behov for mer oppmerksomhet rundt lærevansker hos ungdommer med skolevegring, spesielt da flere har vansker med å delta i visse situasjoner som: muntlige presentasjoner, gruppearbeid og eksamener, som kan være både en medvirkende og opprettholdende faktor for skolevegring (Brown et al., 2019). Videre viser samme studie til at ungdom som mestrer det faglige på skolen er mer engasjerte, gjør det bedre faglig, er mer utholdende i vanskelige oppgaver og liker skolen bedre (Brown et al., 2019).

6.1.3.4 Mobbing

Flere studier viser til at mobbing er en risikofaktor i forhold til angstbasert skolevegring (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Lomholt et al., 2020; Maynard et al., 2018; Tekin & Aydın, 2022; Waite & Creswell, 2020). En studie med 84 ungdommer med angstbasert skolevegring fant at 33% av disse hadde blitt alvorlig mobbet og 40% hadde selvmordstanker, mange av disse unngikk skolen av frykt for å bli mobbet igjen (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Ungdommene som hadde opplevd å bli mobbet ble vurdert å ha behov for tett støtte ved returnering tilbake til skolen, for å sikre deres trygghet (Brouwer- Borghuis et al., 2019).

6.1.3.5 Utestenging

Sosial utestenging regnes å ha en nær sammenheng med angstbasert skolevegring (Brouwer-Borghuis et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018). Sosial utestenging kan også påvirke i hvilken grad en føler tilhørighet til skolen (Brouwer- Borghuis et al., 2019). To studier finner at elever med angstbasert skolevegring kjenner på manglende tilhørighet både i klassen og i forhold til andre jevnaldrende (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018). En studie viser at utestenging ikke bare handler om at ungdommen ikke får delta i fellesskapet, men også at ungdommen selv velger å isolere seg ved å ta avstand fra andre og på en slik måte blir utestengt fra miljøet på skolen (Sibeoni et al., 2017). Dette kunne handle om at ungdommen selv ikke følte seg komfortabel til å bli med i samtaler med andre eller at ungdommen ikke opplevde å ha samme interessene for de andre og ikke helt visste hvordan en skulle delta i fellesskapet (Sibeoni et al., 2017).

6.2 Hva må til for å få dem tilbake på skolen igjen?

6.2.1 Behandling

6.2.1.1 Ulike behandlingsmetoder

Forskere undersøkte erfaringer som 20 ungdommer og 21 foreldre har hatt med psykiatrisk behandling for angstbasert skolevegring (Sibeoni et al., 2017). Ungdommene og foreldrene mottok forskjellige behandlingstilbud som: individuell psykoterapi, kognitiv atferdsterapi, psykodynamisk terapi, fem familier mottok familieterapi, 16 av ungdommene mottok medisinsk behandling i form av antidepressiva eller antipsykotika (Sibeoni et al., 2017). Forskerne peker på at blant de overnevnte behandlingsformene er kognitiv atferdsterapi den mest vanlige for ungdommer med angstbasert skolevegring, men at det ikke er tilstrekkelig i de alvorlige tilfellene, da er det behov for en mer helhetlig tverrfaglig tilnærming grunnet både skole og angst problematikk (Sibeoni et al., 2017). En annen studie som baserer seg på åtte forskningsartikler som omhandler behandling av skolevegring hos 435 barn og ungdommer med angst symptomer, vurderer effekt av ulike tilnærminger med kognitiv atferdsterapi og familiefokuserte behandlinger rettet mot angstbasert skolevegring (Maynard et al., 2018). Disse forskerne fant at overnevnte behandlingsformer kunne ha effekt på skoletilstedeværelse, men viste mindre effekt i reduksjon av angstsymptomer (Maynard et al., 2018). Forskerne diskuterte om økt tilstedeværelse på skolen kunne gi en reduksjon av angst over tid, da tidligere forskning viste at det kunne være en sammenheng mellom høyt fravær og høy grad av angst, men dette var usikkert da ingen av de inkluderte studiene målte langtidseffekter over år (Maynard et al., 2018). En siste studie som baserer seg på 30 andre forskningsartikler, finner at familiefokuserte behandlinger som er basert på kognitiv atferdsterapi sammen med at ungdommen mottar psykoedukasjons programmer og i noen tilfeller medisinsk behandling kan gi effekt når det gjelder alvorlig angstbasert skolevegring hos ungdommer (Tekin & Aydın, 2022).

6.2.1.2 Behandling tilpasset ungdommer

Ulike studier peker på behov for tilpasset behandlings tilnærminger når det gjelder ungdom. En studie viser til behov for å endre klinisk praksis når det gjelder behandling av angst hos ungdommer, slik at det passer ungdommene bedre (Waite & Creswell, 2020). Dette fordi behandlingsmanualer som blir benyttet i behandling er laget for barn og tar gjerne ikke høyde for forskjeller mellom barn og ungdom når det gjelder alvorlighets grad, tilleggsvansker og videre den sårbare utviklingsfasen ungdommen er i (Waite & Creswell, 2020). Andre studier peker også på behandling av ungdommer som mer kompleks enn behandling av barn, som gir behov for en mer omfattende intervensjon (Brown, et al., 2019). Dette handler om at man ser

varierende effekt av kognitiv atferdsterapi sammen med medikamenter, da ungdommene som mottar denne form for behandling kommer delvis tilbake til skolen, men at angsten er fremdeles høy (Brown et al., 2019).

Forskere viser til ulikheter mellom foreldre og ungdommer når det gjelder måloppnåelse med behandling (Sibeoni et al., 2017). Foreldre ønsker rask tilbakekomst til skolen, mens for ungdommene er reduksjon i symptomer og langvarig behandling viktigere (Sibeoni et al., 2017). Forskere anbefaler derfor at behandlingen bør rettes mot begge disse målene, der det er mulig bør en behandlingsskole med skoletilbud kunne benyttes for ungdommer med alvorlig langvarig angstbasert skolevegring (Sibeoni et al., 2017). Samme forskere fant også at noen ungdommer hadde god effekt av terapitimer sammen med jevnaldrende, da ungdommene opplevde en felles forståelse og aksept for hverandre (Sibeoni et al., 2017).

Ulike behandlingsprogrammer for kronisk skolefravær er de siste årene utviklet. En svensk studie av et tverrfaglig behandlingsprogram hemmasitter programmet (HSP) rettet mot kronisk skolevegring som er basert på den kognitive atferds modellen, viser forbedringer både hos ungdommen og foreldre når det gjelder psykisk helse og i noen tilfeller tilstedeværelse på skolen (Stømbeck et al., 2021). Programmet er fleksibelt og det er mulig å gjøre individuelle tilpasninger, spesielt når psykiske helseproblemer er til stede. Underveis i programmet blir det tatt hensyn til både styrker og svakheter hos ungdommen (Stømbeck et al., 2021). HSP programmet venter på å bli studert i en større randomisert studie for måling av langtidseffekter, det er derfor usikkert i hvilken grad programmet har vist effekt over lengre tid (Stømbeck et al., 2021).

En Dansk studie av Back2school som er et tverrfaglig manualbasertprogram bygget på kognitiv atferdsterapi tenkning, inkluderte 24 ungdommer og barn med foreldre som hadde skolefraværs problemer de fleste med angstsymptomer. Programmet har søkelys på både styrker og svakheter hos ungdommen og målet med programmet er tilstedeværelse på skolen og reduksjon av symptomer. Programmet viste effekt både på tilstedeværelse og reduksjon av symptomer og videre i forhold til mestringstro både hos ungdommen/barnet og foreldrene (Lomholt et al., 2020). Dette programmet i likhet med forrige program venter på å bli studert i en større randomisert studie, for måling av langvarig effekt. Programmet inkluderer både ungdommer og barn i alderen 8-16 år, to av deltakerne falt av underveis og det var bare to ungdommer som hadde det som vil kalles kronisk skolefravær (Lomholt et al., 2020).

6.2.1.3 Behandling og veiledning av foreldre

Ulike studier peker på effekt av å inkludere foreldre i behandling av ungdommer med angstbasert skolevegring. Forskere fant at både foreldre og ungdommen verdsatte familieterapi fordi foreldrene fikk en bedre forståelse av ungdommens situasjon og videre i hvordan de samhandlet med hverandre, spesielt rundt spørsmålet om ungdommens selvstendighet (Sibeoni et al., 2017). En annen studie fant tilsvarende positive effekt av å inkludere foreldre i behandling, der ble spesielt veiledning i forhold til gode rutiner, grensesetting og foreldrerollen nevnt som viktige (Brown et al., 2019). En tredje studie av tverrfaglig kognitiv atferdsterapi rettet mot ungdommer, inkluderte også foreldre i behandling (Stømbeck et al., 2021). Denne studien viste god effekt av behandling både rettet mot ungdommen og foreldre, da spesielt mødre opplevde bedring i angst, depresjon og livskvalitet (Stømbeck et al., 2021). Færre av fedrene slet før behandling, men opplevde også bedring i sine symptomer (Stømbeck et al., 2021). En fjerde studie fant at også at en del av foreldrene oppga at de hadde utfordringer med psykisk helse (Lomholt et al., 2020). Foreldre opplevde noe effekt av behandling i forhold til reduksjon av egne symptomer, men mest i forhold til bedre forståelse av ungdommens situasjon og mer hensiktsmessige måter å møte ungdommen på (Lomholt et al., 2020). Noen foreldre oppgav også at samtalegrupper med andre foreldre i samme situasjon var til god hjelp og støtte (Lomholt et al., 2020).

6.2.2 Samarbeid

6.2.2.1 Tverrfaglig samarbeid

Flere studier peker på behovet for et godt tverrfaglig samarbeid for å få ungdommer med langvarig angstbasert skolefravær tilbake på skolen (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Brown et al., 2019; Sibeoni et al., 2017; Stømbeck et al., 2021). Studiene viser til behov for tett samarbeid og gode planer for tilbakeføring i samarbeid med den psykiske helsetjenesten, foreldre, ungdommer, skole og eventuelle andre instanser (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Sibeoni et al., 2017). Videre pekes det på at det bør legges til rette for en gradvis tilnærming og gradvis eksponering sammen med en trygg person på skolen eller terapeut og at skolen må gjøre nødvendige justeringer for at det skal være trygt å komme tilbake (Brown et al., 2019). En studie peker på at det er viktig at skolen er med i et tverrfaglig behandlings perspektiv, da en kan gjøre justeringer og tilpasninger slik at ungdommen ikke returnerer tilbake til den samme «fryktede» situasjonen, dersom det er forhold på skolen som har utløst angsten (Lomholt et al., 2020). Samme studie viser også til at lærerne ønsker å få informasjon og veiledning, slik at de er bedre rustet når ungdommen kommer tilbake til skolen (2020). To studier av ulike behandlingsprogrammer HSP og Back2shool har en tverrfaglig tilnærming

med terapeut, skole og andre instanser i et nært samarbeid og finner god effekt av dette når det gjelder å få ungdommen tilbake til skolen og reduksjon av symptomer (Lomholt et al., 2020; Stømbeck et al., 2021).

6.2.3 Skole

6.2.3.1 Sosiale relasjoner

Betydningen av gode sosiale relasjoner kommer frem av ulike studier. En studie peker på betydningen av en god og tillitsfull relasjon til læreren, som er preget av tillitt og respekt for ungdommen, kunne gjøre det lettere å komme på skolen (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Ungdommer som var på tilrettelagte behandlingsskoler opplevde gode relasjoner med lærere og jevnaldrende som terapeutisk i seg selv (Sibeoni et al., 2017). Ungdommer som fikk sosialferdighetstrening sammen med terapeut og i gruppe med jevnaldrende, videre også i ulike arbeidsliv treninger ,hjalp dem med å skape gode sosiale relasjoner på egenhånd (Brown et al., 2019).

6.2.4 Tid + Rom

Behov for nok tid virker å være en viktig faktor med tanke på å få ungdommer tilbake på skolen igjen. Både i form av nok tid til å skape et tillitsfullt forhold til behandler, til å bearbeide og skape endringer hos seg selv og at behandleren tar seg tid (Sibeoni et al., 2017). Videre pekes det på at behandling knyttet til ungdommer gjerne tar mer tid grunnet utviklingen ungdommene er i (Sibeoni et al., 2017). Stedet for behandling virker også å spille en rolle i forhold til at det må være en plass ungdommene føler seg vel og det er en rolig atmosfære (Sibeoni et al., 2017). En annen studie nevner også tid med tanke på en gradvis tilnærming til skolen når ungdommen føler seg trygg og trygge rom å oppholde seg i når en trenger en pause (Brown et al., 2019). Tid blir også nevnt for ungdommer med angstbasert skolevegring som har opplevd å bli mobbet, utestengt og ikke erfart å ha gode relasjoner med lærere (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Disse har behov for å heles og bli trygge for å igjen kunne skape en tillitsfull relasjon til lærere og medelever (Brouwer- Borghuis et al., 2019).

6.2.5 Trygghet

Trygghet er en essensiell faktor for ungdommer med angstbasert skolevegring. Ulike faktorer blir nevnt som viktige når det gjelder å skape trygghet, som forutsigbare planer for skoledagen, trygg klasseledelse, trygge klassemiljø der alle blir inkludert, god kompetanse og forståelse for angstbasert skolevegring fra hjelpeapparatet (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Gode allianser mellom foreldre, ungdommer og behandlingsapparatet pekes på som en viktig faktor (Sibeoni et al., 2017). Små oversiktlige klasser med voksne som er tett på (Brouwer-

Borghuis et al., 2019). Lærere som legger til rette for at elevene skal bli kjent og skape trygge bånd til hverandre (Sibeoni et al., 2017).

Fleksibilitet er også en viktig faktor for å få ungdommene trygge nok (Brown et al., 2019). Dette kan handle om opplæring på forskjellige arenaer med gradvis tilnærming til skolen med støtte fra terapeuten eller trygge rom å gå til (Brown et al., 2019). Støtte kunne bestå av å koble på en trygg person som møtte ungdommen om morgningen, støttet ungdommen i å bruke mestrings strategier, finne trygge plasser når de trengte en pause og opprettholde tett samarbeid mellom skole og hjem (Brown et al., 2019). Faglig tilrettelegging som skaper rom for mestring hos elever med faglige vansker er også en viktig faktor her (Brown et al., 2019).

6.2.6 Alternative arenaer

Forskere viser til at noen ungdommer som har kronisk skolefravær, kan ha behov for en tilpasset skolesituasjon med mindre klasser og spesial trente lærere over flere måneder for å oppnå tilbakekomst til skolen (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Jeg har inkludert tre ulike studier som har tatt i bruk alternative opplæringsarenaer for ungdommer med angstbasert skolevegring.

En studie inkluderer 84 ungdommer som har deltatt i programmet The Link, Felles for ungdommene er at de har alvorlig kronisk skolevegring med samtidig angst, depressive lidelser og autismespekter forstyrrelser (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Link programmet har som mål å redusere skolerelaterte angst symptomer og legge til rette for en normal tilstedeværelse på opprinnelig skole eller ny skole (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Det er tre nøkkel komponenter i Link: 1. tilpasset opplærings arena, 2. kognitiv atferds tilnærming, 3. Tett samarbeid med de involverte, både ungdommer og instanser rundt (Brouwer- Borghuis et al., 2019, p. 81). Flere av ungdommene i studien har opplevd alvorlig mobbing, i løpet av deltakelsen i programmet opplever ingen av ungdommene å bli mobbet, dette tilskrives ifølge forskerne den tette voksen kontakten i klassene og fokuset på inkludering (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Studien viser at ved endt program opplever ungdommene endringer hos seg selv i form av at de har det bedre og har fått mer tillitt til andre (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Når det gjelder skoledeltakelse var det ingen av elevene som vendte tilbake til sin opprinnelige skole, flesteparten startet på spesial skoler med tettere oppfølging både faglig og sosialt, alle deltar i et eller annet tilbud utenfor hjemmet (Brouwer- Borghuis et al., 2019).

En mindre studie av syv ungdommer som deltok på behandlingsprogrammet in2school som også er et tverrfaglig program, basert på kognitiv atferdsterapi rettet mot ungdommer med

kronisk høyt fravær og samtidig psykiske helseutfordringer som angst og depresjon (Brown et al., 2019). Programmet er lagt opp slik at undervisning og behandling foregår i alternative lokaler sammen med andre ungdommer, der målet er at elevene skal tilbake til sin skole eller en annen skole etter 14 uker (Brown et al., 2019). Programmet har en gradvis tilnærming både i forhold til start på alternativ arena og tilbakeføring til skolen. Underveis i programmet mottar både foreldre og ungdommene individuell terapi. Ungdommene mottar undervisning i forhold til fag, sosiale ferdigheter, mestringsstrategier og psykoedukasjon i samarbeid med lærer og terapeut i klasserommet (Brown et al., 2019). Forskerne i overnevnte studie viste til ulike studier som indikerte at en suksessrate for tilbakekomst til skolen var ved 25% før behandling og 70% tilstedeværelse etter behandling som klinisk signifikant (Brown et al., 2019, p. 95). I denne studien av programmet in2school oppnådde fem av ungdommene en tilstedeværelse på 70-95% og en oppnådde 69% (Brown et al., 2019, p. 101). I denne studien oppga ungdommene forbedring i sin psykiske helse og sosial fungering (Brown et al., 2019). Foreldrene rapporterte om klar forbedring i forhold til følelsesmessig stress, atferdsvansker, hyperaktivitet og problemer med jevnaldrende. De merket imidlertid lite endring i forhold til snill og hjelpsom atferd. Faglig fungering hadde varierende resultater. Både foreldre og ungdommene rapporterte imidlertid stor forbedring i forhold til bedring av livskvalitet (Brown et al., 2019).

Den siste studien av alternative opplæringsarenaer omhandler foreldre og ungdommers erfaringer av behandling av angstbasert skolevegring på tre ulike tverrfaglige psykiatriske behandlingssenter med dagtilbud (Sibeoni et al., 2017). Studien inkluderer 20 ungdommer i alderen 12-18 år og deres foreldre. Foreldrene peker på det positive ved at ungdommen får delta i dagtilbud slik at ungdommene gis anledning til å sosialisere seg med andre og beholde normal døgnrytme (Sibeoni et al., 2017). Foreldrene forteller at dette er positivt i forhold til egen arbeidssituasjon også, da de klarer å opprettholde eget arbeid. En del ungdommer forteller om følelsen av tilhørighet sammen med personalet på dagavdelingen og sammen med andre jevnaldrende som forstår hva de strever med. Ungdommer forteller om nære forhold til lærerne og at måten de blir møtt på som virker helende i seg selv og at dagtilbudet da fremstår som et slags terapeutisk miljø (Sibeoni et al., 2017, p. 47). Samarbeid mellom helseklubben, foreldre og ungdommene er nært og fungerer godt, dette blir sett på som en nødvendighet for bedring. Det er ikke en fastsatt behandlingstid på disse klinikkene, men forskerne diskuterer behovet for at behandlingen bør langvarig nok for å skape endringer, men at målet er at

ungdommen skal klare å komme tilbake til en normal skolehverdag igjen (Sibeoni et al., 2017).

7.0 Diskusjon av bakgrunn, teori og funn

Denne oppgaven er skrevet med hermeneutiske «briller», med det mener jeg at jeg begynte med en forforståelse om temaet og underveis har kunnskapen utvidet seg eller gjort at jeg ser delene i en større helhet. Hermeneutikken er opptatt av at alle har en forforståelse, man møter ikke verden som blanke ark. Som nevnt innledningsvis i oppgaven hadde jeg en forståelse før jeg begynte å skrive oppgaven, min forforståelse var preget av at jeg hadde gjort meg noen erfaringer gjennom mitt arbeid som tilsa at ungdommer med langvarig angstbasert skolefravær var vanskeligere å hjelpe tilbake til skolen. I gjennomgang av funnene mine er det noen indikasjoner på at dette kan stemme. Gjennom søken av alle delene som jeg referer til; de ulike studiene, teoriene og tidligere forskning, oppnådde jeg underveis en ny forståelse eller fikk nye perspektiver. Nå er jeg kommet til den delen der jeg skal diskutere de ulike momentene og vil nok igjen komme til en ny forståelse på bakgrunn av at delene skal bli til en hel. Lesere av oppgaven min vil kanskje dykke ned i andre spørsmål og finne nye måter å se funnene på. Hermeneutikken kaller denne prosessen for den hermeneutiske sirkelen og mener at denne prosessen kan gå i det uendelige ettersom ny kunnskap alltid vil gi grunn for nye tolkninger.

7.1 Hva kan være årsaker til angstbasert skolevegring hos ungdommer

Risikofaktorer for utvikling av angstbasert skolevegring er et tema i flere av de inkluderte studiene (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Brown et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018; Maynard et al., 2018; Stømbeck et al., 2021; Tekin & Aydın, 2022). Risikofaktorer er antall psykiske belastninger som kan påvirke oss negativt (Mathiesen, 2009). Arv, miljø og sårbarheter hos individet gir ulike forutsetninger for å håndtere belastninger. Forskning viser at ungdomstiden er en risikofaktor i seg selv da det i denne perioden skjer store forandringer både kroppslig, psykisk og sosialt som kan gjøre ungdommen mer sårbar for utvikling av psykiske vansker (Mathiesen, 2009). I det neste avsnittet vil jeg diskutere de ulike risikofaktorene som er kommet frem av de ulike studiene som kan føre til utvikling av angstbasert skolevegring.

7.1.1 Risikofaktorer individet

Overgang mellom barneskole/ ungdomsskole pekes på som et sårbart tidspunkt for utvikling av skolevegring, det stilles høye krav til både selvstendighet og sosiale koder (Havik, 2018). Samtidig er ungdommene i en fase i livet der mange gjennomgår store forandringer både kroppslig, psykisk og sosialt som kan gjøre at en er mer sårbar for utvikling av psykiske vansker (Mathiesen, 2009). Havik viser til Kvello med tanke på å forklare hvordan

risikofaktorer ikke nødvendigvis gjør man mer sårbar, det kan også virke motsatt og gjøre en mer motstandsdyktig (2018). En viktig faktor virker å være knyttet til evnen til å tilpasse seg og temperamentstil. Ungdommer som har disse evnene klarer i større grad skaffe seg venner og søke hjelp fra voksne når de trenger det (Mathiesen, 2009). Forskning viser derimot at unge med angstbasert skolevegring har få venner og føler seg ensomme (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018). Dette trenger ikke å skyldes angsten isolert, da en studie fant at ungdommer med angst som hadde venner var mer på skolen enn de uten (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Noen av studiene som er inkludert i denne oppgaven viser at mange med angstbasert skolevegring også har andre tilleggs vansker som kan omhandle alt fra atferds spekteret, psykisk helse, kroniske sykdommer eller funksjonsnedsettelse, samt faglige vansker som kan føre til at de oppleves annerledes enn andre (Brown et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018; Lomholt et al., 2020). Ulike studier finner at barn med ulike diagnoser og vansker er mer utsatte for å bli mobbet. Det ses en sammenheng mellom det å bli utsatt for mobbing og angstbasert skolevegring (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Lomholt et al., 2020; Tekin & Aydın, 2022; Waite & Creswell, 2020). Dette kan handle om at man holder seg hjemme for å unngå å bli mobbet på skolen (Brouwer- Borghuis et al., 2019).

Havik viser til negative sirkler for å forklare hvordan angsten kan utvikle seg til å bli mer alvorlig, når man for eksempel ikke tør å ha fremføringer i klassen som kan føre til at de andre elevene vurderer en negativt, som igjen forsterker følelsen av ikke å få til det de andre gjør og som fører til at man trekker seg bort fra slike situasjoner og andre elever (2018). En beskyttende faktor kan her være hvordan man som lærer klarer å se eleven, tilrettelegge og passe på at det er inkluderende holdning i klassemiljøet, fronte aksept og fremsnakk også for de som strever (Havik, 2018). En studie av lærernes oppfatninger av elever som strever med skolevegring peker imidlertid på at lærere ikke automatisk tenker at det er skolens ansvar å legge til rette for sosial inkludering og at dette kan henge sammen med at skolehverdagen er travel med mange oppgaver som skal løses (Amundsen et al., 2021). Studier viser imidlertid at sosial inkludering er noe som skolen bør bruke tid på, ettersom sosial eksklusjon virker å ha nær sammenheng med angstbasert skolevegring (Amundsen & Møller 2022; Brouwer- Borghuis et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018; Havik, 2018; Sibeoni et al., 2017).

Sosial utestenging kan oppfattes gjerne som en subtil form for mobbing, men trenger ikke å være en bevisst handling fra medelever (Sibeoni et al., 2017). Forskning viser at noen elever med angstbasert skolevegring selv velger å trekke seg unna fellesskapet da de er usikre på

hvordan de skal delta i det sosiale samspillet og trenger hjelp for å få det til (Maria Cabo Dannow et al., 2018).

7.1.2 Risikofaktorer skole

Tidligere studier har hatt søkelys på individet, familie og miljø som årsaker til utvikling av angstbasert skolefravær (Amundsen & Møller 2022). Separasjonsangst har også vært en rådende teori for å forklare angst basert skolevegring (Brouwer- Borghuis et al., 2019). De siste årene virker det å være en økt oppmerksomhet rundt skolefaktorer som årsak til angstbasert skolevegring (Amundsen & Møller 2022; Brouwer- Borghuis et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018). Ulike skolefaktorer er også diskutert tidligere i form av mobbing, utenforskap, betydningen av god og inkluderende klasseledelse, men også faglige vansker virker å spille en rolle for angstbasert skolevegring (Brown et al., 2019). Forskere finner at ulike diagnoser inkludert angst og depresjon kan påvirke hvordan en klarer å delta faglig og sosialt på skolen (Heyne et al., 2014). Økt søkelys på samhandling i grupper og gruppearbeid kan gjøre det krevende for mange elever som er usikre i det sosiale samspillet og som strever faglig (Brown et al., 2019). Kearneys funksjonsmodell er ofte brukt for å forklare opprettholdende faktorer for skolefravær, et av punktene handler om å unnsnippe sosiale situasjoner eller negative evalueringer fra medelever og lærere Kearney,(2002) i Havik (2018, p. 50). Flere studier viser her at mange ungdommer har gått flere år med en uoppdaget utviklingsdiagnose som kan ha ført til vansker både faglig og sosialt (Brown et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018; Lomholt et al., 2020). Her kan det også være nyttig å trekke inn Banduras teori om mestringstro, hvis man ikke henger med faglig er det nærliggende å tro at man i mindre grad vil oppleve å klare å løse oppgaver, som igjen kan skape frykt å bli spurt om faglige spørsmål som en ikke tror en vil kunne svare på. Eller at gruppearbeid og presentasjoner blir vanskelige av frykt for negative tilbakemeldinger fra klassekamerater. Ungdommer forteller selv om opplevelser i overnevnte situasjoner hvor stresset skapte sterke fysiske symptomer, som på sikt førte til engstelse for å komme på skolen (Maria Cabo Dannow et al., 2018). En annen studie bekrefter dette med at ungdommer med angstbasert skolevegring strever med et høyt kronisk stressnivå (Lomholt et al., 2020). Til slutt nevner en siste studie at frykt for situasjoner som muntlig fremføringer, eksamener og gruppearbeid kan føre til skolevegring (Brown et al., 2019). Motivasjon for skole blir diskutert i sammenheng med angstbasert skolevegring eller skolevegring generelt med tanke på å være en mulig årsak (Maria Cabo Dannow et al., 2018; Heyne et al., 2014). En studie finner at ungdommene i studien var motivert for skole, men frykten var sterkere og at det derfor var tryggere hjemme

(Maria Cabo Dannow et al., 2018). Ungdommene fortalte om ambivalens i forhold til å både være på skolen og være borte fra skolen da de gikk glipp av det faglige, denne studien er liten, men det er verdt å ha med seg (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Punkt tre og fire i Kearney sin modell handler om oppmerksomhet fra signifikant andre og belønninger i hjemmet Kearney,(2002) i Havik (2018, p. 50). Som tidligere sier ungdommer at angsten for skole gjør at de ikke klarer å være på skolen. For en del ungdommer blir hjemmet da en trygg plass å være i motsetning til skolen, som gjør at den eneste løsningen er skolefravær (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Det blir i sistnevnte studie diskutert om spilling som belønning kan være en opprettholddefaktor for fravær, hvilket det nok er. Men jeg undrer meg over om spilling eller andre sosiale plattformer i noen tilfeller kan være det eneste stedet noen av ungdommene kan sosialisere seg med jevnaldrende? Mange ungdommer med angstbasert skolevegring oppgir å føle seg ensomme og har få venner, på en slik arena vil også disse få muligheten til å knytte vennskap, ha kontakt med jevnaldrende og teste ut sosiale koder uten å bli dømt for det de strever med.

En studie peker på at angst forverres som et resultat av fravær fra skolen og at det på en slik måte er viktig å få ungdommene tilbake (Tekin & Aydın, 2022). Havik (2018) peker også på dette i form av onde sirkler. Forskning kan tyde på at mange ungdommer har gått over flere år med et høyt stressnivå grunnet forhold på skolen som ikke har blitt oppdaget på et tidligere tidspunkt, som kan være årsaken til at når fraværet blir et faktum er det allerede blitt alvorlig og vanskeligere å snu (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Mange med angstbasert skolevegring oppgir også at de ikke har et godt forhold til læreren sin (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Når man går over flere år og ikke mestrer hverken de sosiale kodene, det faglige eller opplever støtte av læreren sin, så er det nærliggende å tro at dette vil påvirke ungdommen både i form av negative tankemønstre, som flere i mine studier forteller om, lav selvfølelse og selvtillit som igjen forårsaker at man trekker seg bort.

7.1.3 Risikofaktorer Familie

Ulike familiefaktorer beskrives å være en risikofaktor for utvikling av angstbasert skolevegring (Tekin & Aydın, 2022). Studier peker på foreldre som selv strever med angst er en risiko i form av at mange er mer engstelige for barnet sitt, eller i form av å være mindre følelsesmessig tilgjengelige for barna (Havik, 2018; Lie, 2021). Noen studier om angstbasert skolevegring peker på at flere mødre enn fedre strever med sin psykiske helse (Lomholt et al., 2020; Stømbeck et al., 2021). En del fedre oppgir også å ha vansker med psykisk helse, men i mindre grad enn mødrene (Lomholt et al., 2020; Stømbeck et al., 2021). Det ville her vært

interessant å finne ut om det er slik som det vises til i en studie, der moren er som den som står i front både når det gjelder å finne løsninger på skolen og når det gjelder å ta seg fri fra jobb, når den unge ikke kan være alene (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Hvis det er slik at det er mødrene som automatisk tar det største ansvaret, ville det også vært logisk at de var dem som kjente på de største belastningene i forhold til egen psykisk helse. De ulike studiene gir ikke opplysninger om disse forholdene og det er derfor usikkert om foreldrene hadde vansker før eller etter at ungdommen utviklet angstbasert skolefravær, men det er et interessant spørsmål som kan påvirke hvordan en setter inn tiltak. Det er heller ikke slik at alle foreldre med ungdommer som har angstbasert skolevegring har egne psykiske utfordringer, en større studie fant at selv om ungdommene hadde alvorlige angstsymptomer, fant man ikke psykiske lidelser hos foreldrene (Waite & Creswell, 2020). Forskning viser at angstbasert skolefravær er en betydelig belastning ikke bare for ungdommen, men hele familien og kan påvirke familiedynamikken negativt (Heyne et al., 2014). Dette gir utslag i at foreldre blir usikre på hvor mye de skal presse ungdommen som åpenbart har det vanskelig og hvor strenge krav de skal stille, som kan føre til at det stilles for lite eller for strenge krav til ungdommen (Brown et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018; Lomholt et al., 2020). Når ungdommen har det vanskelig fremkommer det at flere har behov for tett tilstedeværelse av foreldrene som kan gjøre at foreldrene havner i skvis mellom arbeidslivets krav om tilstedeværelse på jobb og ungdommens behov for oppfølging (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Samtidig viser forskere til at ungdommenes behov for å selv bestemme gjør det vanskeligere å få ungdommen på skolen, større ungdom kan gjøre mer motstand fysisk og verbalt enn yngre barn (Heyne et al., 2014). Det kan derfor være nærliggende å tro at slike friksjoner kan skape uheldige foreldrestiler, oppdragerstiler som kanskje ikke var der i utgangspunktet. Eller hvis foreldre som det vises til i studier strever med egen psykisk helse kan ha vanskeligheter med å hjelpe ungdommen sin adekvat, da de kan mangle kapasitet til å ta opp kampen med å få ungdommen tilbake til skolen (Havik, 2018; Lie, 2021).

Foreldre som er overbeskyttende nevnes også som en faktor for angstbasert skolevegring (Lie, 2021). Ifølge tidligere forskning kan dette knyttes spesielt til somatiske sykdommer hos ungdommen/barnet, der foreldre engster seg for at noe skal skje med barnet når det er på skolen eller lettere godtar at barnet blir hjemme grunnet somatiske plager (Havik, 2018). For å utelukke at forholdene skyldes andre faktorer enn skolen og den unge brukes ofte Berg (1969) sin definisjon på skolevegring, der en av faktorene er at foreldre har gjort gjentatte forsøk på å få barnet på skole (Heyne et al., 2014). Er det slik at foreldre over tid har forsøkt, utelukkes

det at fraværet er foreldremotivert. I mine inkluderte studier fremkommer det at mange foreldrene har gjort gjentatte forsøk på å få barnet på skolen, men ikke lykkes og er frustrerte (Maria Cabo Dannow et al., 2018; Sibeoni et al., 2017). Foreldre opplever at de har hele ansvaret for å finne måter å få barnet på skolen og for å finne rett hjelp (Maria Cabo Dannow et al., 2018). En studie viser til at ungdommene er i en alder der de ønsker å bestemme over sitt liv og samtidig er de sterke både fysisk og verbalt, som kan gjøre det utfordrende for foreldrene å endre deres vilje om motstanden er stor nok (Heyne et al., 2014).

Ulike oppfatninger og forståelse kan også skape friksjoner mellom ungdommen og foreldre, en studie fant at foreldre til ungdommer med angstbasert skolevegring ønsker å få ungdommen raskt tilbake til skolen, mens ungdommen ønsker å bli «frisk» før de kommer tilbake til skolen (Sibeoni et al., 2017). Selv om faktorer som dårlig familiefungering, foreldrenes psykiske helse og oppdragerstiler kan være medvirkende eller opprettholde faktorer av angstbasert skolevegring, kan det også tenkes motsatt; at det er et resultat av situasjonen man står i. Det er viktig å ha begge disse tankene i hodet når man vurderer og kartlegger årsaker til at elever er borte fra skolen for et best mulig utgangspunkt for å hjelpe. Flere foreldre oppgir at de er utålmodige, frustrerte og ønsker hjelp til å få den unge tilbake i en normal hverdag, da de frykter for fremtiden til ungdommen sin (Sibeoni et al., 2017). På den andre siden er ungdommene frustrerte og oppgitte over egen situasjon og ønsker å være som andre jevnaldrende (Lomholt et al., 2020).

7.2 Hvordan få ungdommene tilbake til skolen

Funn peker på ulike momenter som kan være viktige for å få ungdommen tilbake til skolen igjen. Under dette punktet vil ulike momenter som har vist effekt når det gjelder å få ungdommer tilbake i en eller annen form for skoleopplegg bli drøftet.

7.2.1 Behandling

Tidligere forskning peker på skolefobi eller angstbasert skolevegring som en mulig alvorlig tilstand som krever hjelp fra psykisk helsevern (Lie, 2021). Dette kan handle om at uten behandling kan angsten forverres og det er større risiko for å falle fra skolen som kan føre til at man havner i rus og kriminalitet (Havik, 2018). Angstbasert skolevegring er ikke en diagnose i seg selv, men knyttes til ulike angstdiagnoser som sosial angst, selektiv mutisme, panikk angst, generalisert angst og separasjonsangst (*American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*, 2013). Forskere knytter også andre spesifikke angstlidelser med skoleavvisningsatferd som: opposisjonell atferdsforstyrrelse og depresjon (Gonzalvez et al., 2018). Funn fra studier viser at flere

ungdommer med angstbasert skolevegring har overnevnte diagnoser (Brown et al., 2019; Lomholt et al., 2020). Videre viser også forskning at 90 % av ungdommer som har utfordringer med å gå på skolen kan ha en psykisk diagnose (Sibeoni et al., 2017). I de fleste tilfeller lider disse ungdommene av angstbasert skolevegring, som er assosiert med ulike angst lidelser, fobier eller depresjoner (Sibeoni et al., 2017). Tidligere har ulike former for kognitiv atferdsterapi, psykoterapi og i noen tilfeller medisinsk behandling vært en foretrukket behandlingsform i forhold til angstbasert skolevegring (Sibeoni et al., 2017). En studie av effekt av behandling med ulike typer kognitiv atferdsterapi finner ikke klare svar på om det har effekt på både angst reduksjon og tilstedeværelse på skolen for langvarig angstbasert skolevegring (Maynard et al., 2018). En annen studie anbefaler imidlertid kognitiv atferdsterapi sammen med psykoedukasjonsprogrammer og i noen tilfeller medisinsk behandling for kronisk angstbasert skolevegring, denne studien baserer seg imidlertid på en del forsknings artikler som er eldre enn 10 år, så det er usikkert om dette enda er gjeldene (Tekin & Aydın, 2022). Forskning på behandling peker på behov for ulike behandlingstilnæringer når det gjelder ungdommer kontra barn (Waite & Creswell, 2020). Det vises til at manualbasert kognitiv atferdsterapi som blir benyttet for å behandle angst, ikke tar høyde for forskjellene som er mellom ungdommer og barn, da de er på ulike utviklingsstadier, samt at ungdommer viser mer alvorlige tilleggsvansker som kan skape utfordringer med skoledeltakelse (Waite & Creswell, 2020). Forskerne mener derfor at det bør tas hensyn til disse ulikhetene for å skape en behandlingstilnærming som passer bedre for ungdom (Waite & Creswell, 2020). Andre faktorer som vektles som viktige i behandling av ungdommer med angstbasert skolevegring er at man også tar hensyn til skole konteksten, da angsten i mange tilfeller kan skyldes faktorer på skolen (Brouwer- Borghuis et al., 2019). En studie der ungdommer selv forteller om hvilke behov og ønsker de har for behandling kommer det frem at det er viktig at behandleren har nok tid og gir dem nok tid, trygg relasjon, forståelse og trygghet (Sibeoni et al., 2017). Mange ungdommer ønsker behandling og vil gjerne at målet med behandling skal være at de skal fungere og passe inn med andre jevnaldrende (Sibeoni et al., 2017). En del ungdommer har opplevd å ikke bli trodd når de forteller om vansker til hjelpeapparatet, eller at de ikke har blitt møtt på disse behovene (Sibeoni et al., 2017).

Når det refereres til at mange ungdommer i Norge havner mellom to stoler i behandlingsapparatet, der BUP i noen tilfeller ikke kommer i posisjon til behandling, kan gjerne disse faktorene nevnt over være betydningsfulle (Skotheim, 2021). Både når det gjelder

å justere behandling slik at det passer ungdommenes vansker bedre og treffer ungdommens behov for tid og tålmodighet. Gruppeterapi sammen med andre ungdommer som har samme utfordringer pekes på som positivt i forhold til gjensidig forståelse (Sibeoni et al., 2017). Forskning finner også at gruppeterapeutisk kognitiv atferdsterapi som en arena for å utvikle og trene på sosiale ferdigheter kan ha effekt og kan føre til en raskere tilbakeføring til skolen (Brouwer- Borghuis et al., 2019).

De senere år har det også blitt vanlig å inkludere familien i behandling og forskning peker på at dette er viktig i et behandlingsperspektiv (Tekin & Aydın, 2022). Både familierapi og individuell terapi med foreldre har vist god effekt, spesielt med tanke på bedring av livskvalitet, bedre psykisk helse, bedre forståelse for situasjonen, bedre kommunikasjon i hjemmet (Lomholt et al., 2020). En del foreldre ønsker også veiledning og hjelp da det er vanskelig å være alene om å finne løsninger for ungdommen sin (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Forståelse er noe ungdommene selv peker på som viktig i den situasjonen de er i fordi behovene kan være ulike hos ungdommene og foreldrene (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Brown et al., 2019; Sibeoni et al., 2017). En studie peker på nettopp dette der ungdommer forteller om behov for lindring av symptomer og tid til bedring, mener noen foreldre at målet må være effektiv behandling og rask tilbakekomst på skolen (Sibeoni et al., 2017). Noen foreldre ser tilbakekomst til skolen som tegn på måloppnåelse og tenker ikke det er behov for videre behandling om ungdommen er på skolen (Sibeoni et al., 2017). Viser til tidligere punkt om belastninger i familien og utfordringer i arbeidssituasjonen, ulike studier peker derimot på langvarig behandling som nødvendig for å forhindre tilbakefall (Maynard et al., 2018; Sibeoni et al., 2017).

7.2.2 Tverrfaglig samarbeid

De senere år har det vært økt oppmerksomhet rundt å inkludere en mer helhetlig tilnærming i behandling av angstbasert skolefravær der tverrfaglig samarbeid ses som en viktig for å få ungdommen tilbake til skolen (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Brown et al., 2019).

Forskning viser at skolen alene mangler de rette verktøyene for å håndtere alvorlig skolefravær og det kan virke varierende i forhold til hvilke tiltak som blir satt inn (Amundsen et al., 2021; Gabrielsen & Havik, 2021). Studier peker på behov for mer struktur og bedre permanente prosedyrer i forhold til hvordan slike saker skal løses. Angstbasert skolevegring er en kompleks problemstilling som skolen alene ikke har rett kompetanse til å hjelpe med, flere peker på behovet for profesjonell helsehjelp da ubehandlet angst kan føre til alvorlige konsekvenser for ungdommen (Amundsen et al., 2021; Lie, 2021).

Profesjonell helsehjelp ses som en brikke i forhold til det å få ungdommen tilbake igjen, det pekes også på behov for å sikre faglig oppfølging i denne prosessen og samtidig nødvendige tilretteleggelser i skolehverdagen (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Brown et al., 2019; Sibeoni et al., 2017). Forskning av læreres opplevelse av skolevegrings saker peker på at nettopp dette samarbeidet knirker, der lærere opplever at elever blir sendt som kasteballer i systemet og at de i liten grad blir hjulpet i disse sakene (Amundsen et al., 2021). Videre opplever en del lærere at hjelpeapparatet som PPT, BUP, barnevern og i noen tilfeller ambulerende skolevegringsteam heller ikke sitter med nok kunnskap til å kunne veilede lærerne (Amundsen et al., 2021). Dette kan henge sammen med mandatet til BUP og barnevern i forhold til skolefravær saker ikke automatisk er saker som disse instansene skal arbeide med. BUP blir gjerne involvert dersom sakene omhandler psykiske vansker og barnevern dersom det er bekymring for omsorgssituasjonen, rus eller kriminell atferd hos ungdommen. I mange tilfeller handler det ikke om bekymring for omsorgen, da mange skolevegringssaker blir henlagte av barnevernet (Amundsen et al., 2021). Det er gjerne PPT som er den rette instansen å koble på tidlig i skolevegringssaker for å sørge for de rette tilretteleggelser for elever som strever (Amundsen et al., 2021). Videre kan BUP være rett instans å koble på dersom fraværet skyldes psykiske vansker eller ved mistanke om andre utviklingsdiagnoser.

Ifølge opplæringsloven 9A har alle elever rett til et trygt skolemiljø. Det er imidlertid slik at mange elever opplever å ha en utrygg skolehverdag og forskning viser en tett sammenheng mellom det å ha blitt utsatt for mobbing og angstbasert skolefravær (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Lomholt et al., 2020; Tekin & Aydın, 2022). Forskning viser at det også kan være utfordrende for lærere å få med seg mobbing på skolen da det foregår i det skjulte (Amundsen et al., 2021). Det er imidlertid viktig at slike saker blir tett fulgt opp for å sikre elever som er utsatt for mobbing. En studie fant god effekt av mindre klasser og mer voksen tetthet for å forhindre mobbing (Brouwer- Borghuis et al., 2019). I saker som omhandler utrygt skolemiljø anses tverrfaglig samarbeid der man sammen med eleven og foreldre kan finne løsninger som gjør at ungdommen føler det trygt å komme tilbake som viktig (Brouwer- Borghuis et al., 2019).

Forskning viser at samarbeidet mellom skole og hjem ofte blir vanskelig i disse sakene, da skolen gjerne tenker at det er foreldrene som har skylden for at ungdommen ikke kommer seg på skolen (Amundsen et al., 2021). Dette kan gjerne ses sammen med opplæringsloven §2-1 som viser til plikt og rett til opplæring og videre §2-1, siste ledd, som peker på at foreldre kan

straffes dersom man bevisst unnlater å sende barnet på skolen. Hvis skolen tenker det er foreldrene som tilbakeholder ungdommen, så legger man gjerne et visst press på foreldrene for å få ungdommen tilbake på skolen. Forskning viser at det i noen tilfeller blir sendt bekymringsmelding til barnevernet i disse sakene, uten at barnevernet finner grunnlag for å mistenke omsorgssvikt i hjemmet (Skotheim, 2021). Forskning viser også at noen skoler rutinemessig sender bekymringsmelding til barnevernet ved høyt fravær uten å gi beskjed til foreldrene og at en slik praksis er brudd på taushetsplikten, om bekymringen ikke skyldes alvorlig bekymring for barnets omsorgssituasjon (Amundsen et al., 2021). I andre tilfeller stiller gjerne foreldre krav til skolen om å sette inn tiltak som skolen ikke klarer å etterfølge (Maria Cabo Dannow et al., 2018) eller skolen stiller krav til ungdommene og familien som de ikke klarer å følge opp da ungdommen ikke klarer å gå på skolen (Gabrielsen & Havik, 2021). Disse faktorene kan gjerne føre til at samarbeidet mellom skole og foreldre blir dårlig, spesielt dersom foreldre føler at det er uberettiget og skolen ikke vet hva de skal gjøre. Forskning viser også at et dårlig skole/hjem samarbeid kan være årsaker til at man ikke tidlig nok klarer å finne gode løsninger for å få ungdommen tilbake igjen og at det dermed blir en opprettholdende faktor for fraværet (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Barnevernet kan være en rett instans for å søke hjelp i de tilfeller foreldre selv ønsker veiledning i forhold til foreldrerollen og ungdommen eller i de tilfeller der ungdommen har utviklet negativ atferd i form av kriminalitet og rus.

Imidlertid peker forskning på at angstbasert skolefravær i utgangspunktet ikke kjennetegnes av antisosial atferd utenom i de situasjoner ungdommen blir tvunget til å gå på skolen (Brown et al., 2019). Det er derfor nødvendig at man både har kartlagt situasjonen grundig og gjort nøye vurderinger av hvem som skal kobles på og at instansene som kobles på tar ansvar og sammen med skolen finner gode løsninger for å forhindre fremtidige alvorlige konsekvenser for ungdommene (Amundsen et al., 2021). Forskning peker på behov for bedre retningslinjer når det gjelder samarbeid mellom helse, skole og familie i angstbaserte skolevegringssaker, da det ses som nødvendig for å få ungdommen tilbake på skolen igjen (Sibeoni et al., 2017).

7.2.3 Skole

Det har blitt forsket en del på ulike typer skolefravær både nasjonalt og internasjonalt over år, som kan tyde på at temaet er både komplekst og at det forekommer over hele verden, ikke bare i Norge (Havik, 2018). Selv om det er gjort mye forskning, viser studier at både skole og lærere har lite kompetanse når det gjelder skolevegringsproblematikk og kanskje spesielt når det gjelder alvorlig skolevegringsproblematikk (Amundsen et al., 2021; Lie, 2021). Skolen

strever med å skjønne årsaker til fravær eller skille skulk og skolevegring som kan føre til at de rette tiltakene ikke blir satt inn og at fraværet forverres (Ulriksen, 2021). Forskning viser at ulik forståelse ligger bak skulk og skolevegring, der den ene er knyttet til atferd og straff, mens den andre er knyttet til psykiatri og medfølelse (Havik, 2018). I en studie av egne erfaringer med skolevegring kommer det frem at ungdommer ønsker å møtes med respekt og tillitt fra læreren på skolen (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Mange ungdommer med angstbasert skolevegring har ikke opplevd å bli trodd på skolen når de forteller om vanskene de har, da det ikke er synlig for andre (Lomholt et al., 2020). Derfor virker det å være av betydning for ungdommene at de har en god og tillitsfull relasjon med læreren slik at de opplever å bli forstått og at hensyn tas i forhold til de vanskene de har (Maria Cabo Dannow et al., 2018). En studie viser til at lærerne har en travel skolehverdag, der en kanskje ikke har like god tid til å se den enkelte (Amundsen et al., 2021). Samtidig har gjerne elever på ungdomskolen flere lærere, og det virker å være av betydning at ungdommer med angstbasert skolevegring at de ikke bare har en god relasjon til kontaktlæreren, men også andre lærere som de er i kontakt med (Maria Cabo Dannow et al., 2018). Ved siden av god kontakt med lærere virker også vennskap med jevnaldrende å være en faktor for å komme seg på skolen. Forskning viser at ungdommer med angst som har venner er mer på skolen enn de uten venner (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Samtidig viser studier også at ungdommer med angst og langvarig skolefravær har mindre venner (Maria Cabo Dannow et al., 2018). En studie peker på at lærere ikke automatisk tenker at det er deres jobb å hjelpe elevene med sosiale relasjoner (Amundsen et al., 2021). Likevel viser den nye fagfornyelsen som tredde i kraft i 2020 til skolen sitt ansvar til å hjelpe elevene med blant annet å håndtere sosiale relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ungdommer med angstbasert skolevegring i studiene som er inkludert oppgir at de strever med sosiale relasjoner, en studie fant at sosial ferdighetstrening i små grupper hadde god effekt når det gjaldt å senere skape gode sosiale relasjoner på egenhånd (Sibeoni et al., 2017). På bakgrunn av overnevnte faktorer bør det være mer søkelys på å hjelpe elever som havner utenfor det sosiale felleskapet på skolen med å bli inkludert, hvis de ikke klarer det selv.

Tid blir også nevnt som en viktig faktor da langvarig fravær hos ungdommer gir dårligere prognoser for å komme tilbake på skolen igjen (Lie, 2021). Dårlig kartlegging av årsaker til fraværet kan føre til at man i mange tilfeller mister tid og ikke får satt inn de riktige tiltakene tidlig nok. På den andre siden spiller også tid en viktig rolle der fraværet allerede har vært langvarig med tanke på å få ungdommen tilbake til skolen igjen. En studie finner at

ungdommer med angstbasert skolevegring kan ha behov for en gradvis tilnærming til skolen, sammen med en terapeut eller en annen trygg støtte person som kan hjelpe med mestringsstrategier (Brown et al., 2019). Ungdommer som har opplevd langvarig mobbing kan også ha behov for tid til å heles og bearbeide, samt tid for å gjenopprette tillitt til både de voksne og andre jevnaldrende (Brown et al., 2019). Ved mobbing nevnes også trygghet i form av voksne som er tett på i en periode og føler med på det som skjer (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Der skolen ikke klarer å skape et trygt skolemiljø jf. Opplæringslovens 9A, bør en vurdere om ungdommen skal få gå på en annen skole (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Andre faktorer som kan skape trygghet for ungdommer med angstbasert skolevegring kan være gode planer, forutsigbarhet, trygg klasseledelse, trygge og inkluderende klassemiljø (Maria Cabo Dannow et al., 2018).

Faglig tilrettelegging pekes også på som en faktor som er viktig i forhold til mestring og ønske om å være på skolen (Brown et al., 2019). En studie viser til faglige vansker som en mulig faktor for angstbasert skolevegring som det bør tas hensyn til (Brown et al., 2019). Videre kan det tenkes at langvarig fravær fra skolen kan skape faglige hull som bør kartlegges slik at de får oppgaver som de kan mestre. Opplæringsloven §1-1 peker ikke bare til barns plikt til å gå på skole, men de har også en rett til å gå på skole. I tilfeller der barn/unge ikke klarer å delta på skolen grunnet psykiske vansker eller somatiske vansker har også skolen en plikt til å sørge for at eleven får tilpasset undervisning jf. Opplæringsloven §5-6. Forskere peker på det er viktig at elever med langvarig angstbasert skolevegring også får faglig oppfølging all den tid de er under behandling, slik at de ikke faller utenfor faglig (Sibeoni et al., 2017). Mye kan tyde på at man må tenke annerledes når det gjelder å hjelpe ungdommer med langvarig angstbasert skolevegring tilbake til skolen, da det kan være flere faktorer som ligger bak fraværet og symptomer som gir behov for ulike tilnærminger (Brouwer- Borghuis et al., 2019),(Brown et al., 2019). Lie viser til en studie som peker på at de fleste kan på en eller annen måte reintegreres, men at det nesten er umulig å reintegrere elever med skoleangst i en vanlig klasse eller i heldags skoledeltakelse, her må man gjerne ta i bruk alternative opplæringsprogrammer sammen med spesielle undervisningsmodeller (2021).

7.2.4 Alternative opplæringsarenaer

Forskning viser at hjemmeskole er blitt mer vanlig og at det i noen tilfeller er nødvendig da ungdommen har så store vansker med å gå på skolen at det forverrer helsetilstanden (Lie, 2021). Studier viser også at det er et varierende tilbud til elever med angstbasert skolevegring som i mange tilfeller er knyttet til at eleven er alene med en voksen (Gabrielsen & Havik,

2021). Det er nok behov for å gjøre individuelle tilpasninger i forhold til de enkelte ungdommene da ungdommer med angstbasert skolevegring ikke er en heterogen gruppe, de kan som tidligere diskutert i oppgaven ha ulike grunner for angsten og ulike diagnoser som fører til ulike behov for tilpasninger. Det er likevel viktig å ta i betraktning at flere ungdommer med angstbasert skolevegring virker å savne gode relasjoner sammen med jevnaldrende, dette blir nevnt i flere studier (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Brown et al., 2019; Maria Cabo Dannow et al., 2018; Sibeoni et al., 2017). Elever som er alene med voksne kan nok skape gode og trygge relasjoner sammen med dem og det kan være viktig og helende, men de får i liten grad muligheter til å skape relasjoner med jevnaldrende (Gabrielsen & Havik, 2021). Behovet for tydeligere føringer og prosedyrer i forhold til problemstillingen langvarig angstbasert fravær er tidligere diskutert i oppgaven og blir nevnt av flere forskere. De senere år er ulike programmer utviklet for å hjelpe ungdommer med kronisk fravær tilbake til skolen. I denne studien er programmet HSP og Back2school tatt med, disse programmene er begge basert på kognitiv atferds tenkning og er manual baserte. Begge programmene er basert på tidligere forskning i forhold til hva ungdommer med langvarig angstbasert skolevegring kan streve med. Programmene er forholdsvis nye og mangler å testes ut i større studier, foreløpige studier viser at de kan ha effekt i forhold til tilstedeværelse på skolen og reduksjon av angstsymptomer, men spesielt programmet Back2school peker på behov for å være mer fleksible (Lomholt et al., 2020). Dette forklares med at noen ungdommer strever i en slik grad at de ikke klarer å gå ut av hjemmet for å motta behandling, som gjorde det vanskeligere å nå disse ungdommene (Lomholt et al., 2020). Studiene viste at ungdommene som var med hadde ulik alvorlighets grad av både angstsymptomer og fravær. Studien av back2shool hadde totalt 24 deltakere, der seks deltakere hadde det som kalles langvarig fravær fra skolen, etter programmet var fremdeles tre av deltakerne med kronisk fravær borte fra skolen og to deltakere hadde falt fra (Lomholt et al., 2020). Det andre programmet HSP viser til en deltakelse på totalt 84 ungdommer, der 64 hadde kronisk langvarig fravær med angst symptomer (Stømbeck et al., 2021). Etter endt program var det fremdeles 23 som ikke gikk på skolen, mange av de resterende ungdommene deltok på skolen i ulike individualiserte tiltak (Stømbeck et al., 2021). Dette kan bety at slike programmer kan være til hjelp for en del av ungdommene, men at det virker vanskelig å komme seg tilbake til en normal skolehverdag som flere studier også peker på (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Brown et al., 2019; Lie, 2021; Sibeoni et al., 2017; Wilkins, 2008).

Tre studier viser til tre ulike tverrfaglige alternative opplæringsarenaer (AEP) for ungdommer med angstbasert skolevegring eller ungdommer med andre diagnoser og skolevegring (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Brown et al., 2019; Sibeoni et al., 2017). De ulike studiene viser til suksessfaktorer for å få ungdommer med langvarig angstbasert skolevegring eller andre diagnoser inn i et slags skolefellesskap, der målet på sikt er at de skal tilbake til en vanlig skole. Studiene viser til gode effekter i forhold til bedring av psykisk helse hos ungdommene og de fleste kommer seg tilbake til en skolehverdag, men de færreste kommer tilbake til den skolen de opprinnelig gikk på (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Brown et al., 2019). Dette kan ifølge forskning forklares på ulike måter: at skolen ikke klarer å gjøre justeringer slik at det oppleves trygt nok, ungdommen har opplevd mobbing slik en ikke ønsker å gå tilbake til det samme miljøet eller ungdommen har behov for en ny start (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Felles suksessfaktorer for AEP linkes til små klasserom, kontroll, individuell faglig oppfølging, god lærer støtte, lærere med spesial kompetanse, terapeuter, nært samarbeid mellom skole, behandlere og foreldre. Videre pekes det på trygghet i forhold til effektive strategier mot mobbing (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Disse faktorene var av betydning når det gjelder å forhindre mobbing, skape gode og tillitsfulle relasjoner mellom elever og lærere. De fleste av elevene hadde lignende utfordringer som gjorde at de kunne kjenne seg igjen i hverandre og hjelpe hverandre. Små miljøer gjorde at det opplevdes lettere å både bli kjent og trygg på andre. Forutsigbarhet ble skapt i form av planer for dagene og individuell faglig oppfølging. Når elevene etter hvert ble trygge på hverandre kunne de jobbe sammen om prosjekter og øve seg på ting som tidligere var vanskelig. På en slik måte fikk de mulighet til å trene på sosiale ferdigheter sammen. Forskning viste at ingen av elevene som var med på AEP skolen The link opplevde å bli mobbet og at dette tilskrives tett voksen oppfølging (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Andre finner også at trygg transport er av betydning spesielt for elever med sosialangst, ved siden av sosialisering med jevnaldrende og et dagtilbud som gjør at elevene får en mer normal døgnrytme (Sibeoni et al., 2017). Til slutt pekes også på det tverrfaglige, der alt foregår på samme plass, både behandling og faglig oppfølging som en viktig faktor (Brown et al., 2019). Tidligere forskning har også funnet god effekt av å bruke alternative opplæringsarenaer for ungdommer med kronisk fravær, som gjerne skyldes angst, der man spesielt peker på inkluderende miljø for elevene og en felles forståelse blant jevnaldrende (Wilkins, 2008).

7.3 Oppsummering av drøfting årsak og tiltak

Det kommer frem av studien ulike risikofaktorer som kan være medvirkende for utvikling av angstbasert skolevegring som omhandler skole, individ og familie. I fire av forskningsartiklene som er inkludert i denne studien kommer stemmene til foreldre og ungdommer frem og det er tydelig at det er faktorer på skolen som gjør at de ikke klarer å være på skolen (Maria Cabo Dannow et al., 2018; Lomholt et al., 2020; Sibeoni et al., 2017; Stømbeck et al., 2021). Det handler om mangel på sosiale relasjoner, tilhørighet, vennskap, faglige vansker eller utrygge miljøer. Noen har opplevd mobbing, utestenging eller velger å trekke seg bort da de ikke finner sin plass. Noen har opplevd faglige nederlag og engster seg for å bli evaluert negativt av andre jevnaldrende og lærer. Foreldre strever med å få ungdommen på skolen og den unge føler seg i noen tilfeller misforstått av både foreldre og apparatet rundt (Lomholt et al., 2020). Dette kan skape fastlåste situasjoner der samarbeid blir vanskelig mellom skole og hjem, som kan føre til at fraværet opprettholdes. Det kan se ut som om det er mangel på kompetanse rundt alvorlig angstbasert skolevegring i hele hjelpeapparatet og lærere strever med å finne løsninger alene (Amundsen et al., 2021). Det er skolen som har ansvaret for opplæring av elever også med angstbasert skolevegring, men de trenger hjelp for å kunne håndtere dette på en god måte. Det pekes på behov for gode prosedyrer i saker som omhandler angstbasert skolefravær samt gode kartlegginger slik at tiltak som settes inn er de riktige (Brouwer- Borghuis et al., 2019). Handler angsten om faglige vansker, utrygge, miljøer eller handler det om mangel på sosial tilhørighet? Tidlig innsats er viktig for å forebygge at skolevegring utvikler seg til angstbasert skolevegring (Lie, 2021). Det virker å være viktig å kartlegge overgangen til ungdomskolen grundig da man vet at dette er en sårbar overgangsfase for ungdommene (Heyne et al., 2014). Ungdommer som har utvist skolevegringsatferd grunnet faktorer på skolen eller faktorer ved seg selv er det viktig å lage gode planer for i overgangen sammen med ungdommen, foreldre og skole slik at det oppleves trygt. Det bør vektlegges å skape gode klasseromsmiljøer, der alle er inkludert og føler seg som en del av laget i tråd med folkehelse og livsmestringstemaene i skolen. Her spiller læreren en sentral rolle både i form av å være et godt forbilde og være tydelig på hvordan man skal være mot hverandre (Havik, 2018). Videre bør det lages gode lag rundt ungdommen og familien som strever når angstbasert skolevegring er et faktum. Studier peker på behov for tverrfaglig samarbeid som en viktig faktor for å lykkes (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Brown et al., 2019). I samarbeidet er det viktig med gode rollefordelinger, forståelse og at de involverte instansene er med å tar sin del av ansvaret (Amundsen et al., 2021). Flere studier peker på at det er komplekst å behandle langvarig angstbasert skolevegring hos

ungdommer og at det er behov for tid (Brouwer- Borghuis et al., 2019; Heyne et al., 2014; Sibeoni et al., 2017; Stømbeck et al., 2021; Waite & Creswell, 2020). Samtidig som man prøver å finne løsninger bør det legges til rette for behandling som inkluderer både foreldre og ungdommer, videre sikre faglig oppfølging av ungdommen. De ulike studiene som hadde en tilnærming der både foreldre og ungdom fikk behandling og veiledning opplevde positiv effekt i form av mer mestringstro, bedre livskvalitet og bedre forståelse for hverandre (Lomholt et al., 2020; Sibeoni et al., 2017; Stømbeck et al., 2021). Ulike alternative opplæringsarenaer som er nevnt kan gi positive helsegevinster for ungdommer som har behov for mer forutsigbarhet i form av å ha et dagtilbud gå til, treffe andre jevnaldrende og å være sammen i et mindre miljø som for noen oppleves tryggere. Når terapien foregår på en skole arena skjer det der den unge oppholder seg, hvilket kan være med å senke terskelen for å ta imot hjelp (Sibeoni et al., 2017). At ungdommer som er i samme situasjon også kan hjelpe hverandre virker å ha en positiv effekt og gir mye sosiallæring.

Målet med behandling bør gjerne rettes mot at ungdommen har et eller annet dagtilbud som kan oppleves meningsfullt sammen med andre, hensikten bør være rettet mot å unngå at ungdommen faller utenfor det sosiale fellesskapet, da forskning viser til at risikoen for å havne i kriminalitet og rus øker da. Dette kan bety at kostnadene både for familier, ungdommen og samfunnet blir svært høye både økonomisk og i forhold til tapt livskvalitet.

7.4 Refleksjoner rundt oppgaven og metoden

Hensikten med denne studien var å svare på problemstillingen «hva som kan være årsaker til langvarig angstbasert skolevegning hos ungdommer og hvordan få dem tilbake på skolen». Jeg valgte å gjøre en litteraturstudie, der ti forskningsartikler ble brukt for å besvare problemstillingen. En svakhet med oppgaven kan være at de ulike artiklene som er brukt er utenlandske og det kan være forskjeller mellom land i forhold til strukturering av skole og tiltak. Imidlertid ser det ut som de ulike studiene peker på de samme utfordringene som vi finner i Norge og at de på denne måten er egnet til å svare på problemstillingen. En annen svakhet med studien er at de fleste artiklene som måler effekt av tiltak, ikke gir klare svar på hvilken behandling som gir best effekt. Dette forklares med at det er ulike variasjoner av kognitiv atferdsterapi som blir brukt med et ulikt antall timer og det er forskjeller i forhold til om foreldre er inkludert i behandling. Til slutt er det en svakhet i forhold til selve begrepet angstbasert skolevegning, det er ikke en diagnose i noen av diagnose systemene ICD og DSM. Det kan virke som om begrepet blir brukt ulikt i de ulike studiene og i norsk litteratur som gjør det krevende å skille fra hverandre. Når det gjelder metoden som er brukt i denne

oppgaven tenker jeg den var riktig i forhold til at jeg ønsket å få en bred forståelse av problemstillingen der både opplevelser og effekt av ulike tiltak var viktige faktorer. Jeg opplevde imidlertid analyse prosessen som krevende da studiene var på engelsk og jeg var engstelig for at jeg skulle tolke noe i en annen betydning enn det var ment. Mye tid ble derfor brukt på å lese og dobbelt sjekke studiene gjennom hele skriveprosessen. Oppgaven ble skrevet med et hermeneutisk vitenskapelig ståsted, min forforståelse var preget av at det var vanskeligere å få ungdommer med langvarig angstbasert skolevegring tilbake til skolen. Mot slutten av studiet har jeg fått bekreftet antakelsen min, men ser også nye muligheter i forhold til hvordan man kan hjelpe disse ungdommene. Videre har jeg fått en utvidet forståelse av hvilke andre faktorer som er viktige, spesielt betydningen av vennskap.

8.0 Konklusjon

Funn fra studien viser at det kan være flere årsaker til angstbasert skolevegring som handler om både risikofaktorer hos ungdommen, familie og skole. Nyere forskning peker imidlertid på at spesielt skolefaktorer spiller en stor rolle når det gjelder angstbasert skolevegring. Faktorer som faglige vansker, liten mestringstro, mangel på vennskap, mangel på tilhørighet og utrygge skolemiljøer kan være utløsende faktorer for angstbasert skolevegring. Videre finner man at mange ungdommer med angstbasert skolevegring har andre diagnoser ved siden av angst som kan handle blant annet om kroniske sykdommer, autismspekterforstyrrelser og hyperkinetiske forstyrrelser.

Når det gjelder hvordan man skal få ungdommene tilbake til en skole arena virker det som om en må tenke annerledes når det gjelder ungdommer med langvarig angstbasert skolevegring. Forståelse, tid og godt tverrfaglig samarbeid pekes på som viktig. Spesielt blir ulike alternative opplæringsarenaer løftet frem som mulig løsning dersom ungdommen ikke klarer å komme seg til skolen, dette for å sikre ungdommen en meningsfull hverdag. Forskning viser at mange av ungdommene med angstbasert skolevegring havner mellom to stoler i hjelpeapparatet og det er lite kartlegging av forekomst av problemet, det kan derfor virke som om disse ungdommene blir usynlige for andre, derav tittelen på masteroppgaven; «Se meg».

Ulike alternative opplæringsarenaer som er nevnt i denne oppgaven har en tverrfaglig tilnærming påvirket av kognitiv atferdsterapi der både behandling og skole foregår samtidig, der ungdommen ikke klarer å delta på sin vanlige skole kan en slik tilnærming gi effekt.

Jeg tenker at funnene i oppgaven er viktige fordi de belyser hvilke faktorer som kan påvirke utvikling av angstbasert skolevegring og videre hvilke faktorer som må være til stede for at det skal være trygt å vende tilbake til skolen igjen. Videre kommer det frem hvilke belastninger familier som har ungdommer med langvarig angstbasert skolevegring står i, som jeg tenker er viktig i forhold til forståelse og hvordan man møter disse i hjelpeapparatet. Oppgaven belyser også mangel på gode strukturerte retningslinjer for samarbeid i saker med langvarig angstbasert skolevegring, noe jeg tenker er viktig å få på plass. Dette for å unngå at ungdommer eller barn med angstbasert skolevegring ender opp som kasteballer i systemet. Barnevernet er i utgangspunktet ikke den rette instansen dersom det ikke handler om omsorgssvikt eller normløs atferd hos ungdommen, men barnevernet bør ha kunnskap om temaet slik at barnevernet kan bidra i det forebyggende tverrfaglige samarbeidet når det gjelder å finne løsninger.

9.0 Referanser

- American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition.* (2013).
- Amundsen , M. L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G., & Rosenberg, C. (2021). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Utdanningsforskning.no*. Retrieved April 8, from <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/>
- Amundsen , M. L., & Møller , G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning, Årgang 25, nr 4 ,* , 1-14.
- Aveyard, H. (2019). *Doing a literature review in health and social care a practical guide Fourth edition* Open university press
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* SAGE.
- Brouwer- Borghuis, M. L., Heyne, D., Sauter, F. M., & Scholte, R. H. J. (2019). The Link: An alternative educational program in the Netherlands to reengage school-refusing adolescents with schooling *ScienceDirect*, 75-91.
- Brown, L. M., Mcgrath, R., Dalton, L., Graham, L., Smith, A., Ring, J., & Eyre, K. (2019). Reengagement With Education: A Multidisciplinary Home-School-Clinic Approach Developed in Australia for School-Refusing Youth. *Cognitive and behavioral practice* 26, 92-106.
- CRITICAL APPRAISAL TOOLS. (2020). *JBI Manual for Evidence Synthesis*. <https://jbi.global/critical-appraisal-tools>
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving* Gyldendal akademisk
- Dannow, M. C., Esbjørn, B. H., & Risom, S. W. (2018, Juni 18). The perceptions of anxiety-related school absenteeism in youth: A qualitative study involving youth, mother and father. *Scandinavian journal of educational research, Routledge* 22-36.
- Dannow, M. C., Esbjørn , B. H., & Risom , S. W. (2018, Mai 17). The perceptions of anxiety -related school absenteeism in youth: A qualitative study involving youth, mother, and father *Scandinavian journal of educational research VOL 64*, 22-36.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* Retrieved 12 16, from <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Gabrielsen, C. T., & Havik, T. (2021). Elever med skolevegring og deres opplevelse av iverksatte tiltak. *Utdanningsforskning.no*. Retrieved Mai 28, from <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/elever-med-skolevegring-og-deres-opplevelse-av-iverksatte-tiltak/>
- Gonzalvez, C., Kearney, C. A., Jimenez Ayala, C. E., Sanmartin , R., Vicent , M., Ingles , C. J., & Garcia Fernandez, J. M. (2018, August 20). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress *Psychiatry Research* 140-144.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* Gyldendal Akademisk Helsebiblioteket (2016). <https://www.helsebiblioteket.no/innhold/artikler/kunnskapsbasert-praksis/kunnskapsbasertpraksis.no/4.kritisk-vurdering/4.1-sjekkliste>
- Heyne , D., Sauter , F. M., Ollendick , T. H., M, B., Widenfelt, V., & Westenberg, M. P. (2014, December 12). Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescent school refusal: Rationale and case illustration *Clinical child and family psychology review* 191-215.
- Heyne , D., Strømbeck , J., Alanko , K., Bergstrøm , M., & Ulriksen , R. (2020, August 20). A Scoping Review of Constructs Measured Following Intervention for School Refusal: Are We Measuring Up? *Frontiers in psychology*.
- Kearney, C. A. (2007, Juni 26). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical psychology review*, 451-471.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.

- Lomholt, J. J., Johnsen, D. B., Silverman, W. K., Heyne, D., Jeppesen, P., & Thastum, M. (2020, April 06). Feasibility Study of Back2School, a Modular Cognitive Behavioral Intervention for Youth With School Attendance Problems. *Frontiers in psychology vol 11*.
- Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv del 2: Barn og unge*.
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M., & Pigott, T. D. (2018). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on social work practice Vol.28* 56-67.
- NHI.NO. (2021). Pubertet og ungdomstid NHI.NO. Retrieved April 14, from <https://nhi.no/sykdommer/barn/vekst-og-utvikling/pubertet/>
- Payne, D., & Hawkrigg, S. (2014, Juni 9). Prolonged school non-attendance in adolescence: a practical approach. *Archives of disease in childhood vol 99, issue 10*, 954-957.
- Rogaland, S. i. (2023). Melding til barnevernet ved høyt skolefravær. *Statsforvalteren i Rogaland*. Retrieved Mars 14, from <https://www.statsforvalteren.no/nb/Rogaland/Barnehage-og-opplaring/Grunnskole-og-videregaende-opplaring/melding-til-barnevernet-ved-hoyt-skolefravar/>
- Rønhovde, L. I. (2022). *Bekymringsfullt skolefravær – årsaker og tiltak*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skolefravaer-skolevegring/bekymringsfullt-skolefravaer-arsaker-og-tiltak/310132>
- Sibeoni, J., Orri, M., Podlipski, M. A., Labey, M., Campredon, S., Gerardin, P., & Levy, A. R. (2017, juli 27). The experience of psychiatric care of adolescents with anxiety-based school refusal and of their parents: A qualitative study. *Journal of the canadian academy of child and adolescent psychiatry*, 39-49.
- Skotheim, H. (2021). *De er med på å fange opp de barna som faller mellom BUP og barnevernet*. <https://fontene.no/nyheter/de-er-med-pa-a-fange-opp-de-barna-som-faller-mellom-bup-og-barnevernet-6.47.753571.17b6247f18>
- Statped. (2021). Skolefravær Statped Retrieved Okt 10, from <https://statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/om-nevroutviklingsforstyrrelser/>
- Stømbeck, J., Palmer, R., Lax, I. S., Faldt, J., Kalberg, M., & Bergstrøm, M. (2021). Outcome of a Multimodal CBT- based treatment program for chronic school refusal. *Global pediatric health Vol 8*, 1-13.
- Støren, I. (2019). *Bare søk ,praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier* Cappelen Damm.
- Tekin, I., & Aydın, S. (2022, November). School refusal and anxiety among children and adolescents: A systematic scoping review. *New directions for child and adolescent development*, 43-65.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Fagbokforlaget
- Ulriksen, R. (2021). *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/registrering-av-skolefravar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del, folkehelse og livsmestring. *Utdanningsdirektoratet* <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Waite, P., & Creswell, C. (2020, August). Children and adolescents referred for treatment og anxiety disorders: Differences in clinical characteristics. *Journal of affective disorders 167* 326-332.
- Wilkins, J. (2008, Mars). School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Student in a School Avoidance Program. *The High School Journal, 91(3)* 12-24.

10.0 Vedlegg

Vedlegg 1

Sjekkliste for vurdering av en kvalitativ studie

Hvordan brukes sjekklisten?

Sjekklisten består av tre deler:

- A: Innledende vurdering
- B: Hva forteller resultatene?
- C: Kan resultatene være til hjelp i praksis?

I hver del finner du underspørsmål og tips som hjelper deg å svare. For hvert av underspørsmålene skal du krysse av for «ja», «nei» eller «uklart». Valget «uklart» kan også omfatte «delvis».

Om sjekklisten

Sjekklisten er inspirert av: Critical Appraisal Skills Programme (2018). *CASP checklist: 10 questions to help you make sense of qualitative research*. <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/> Hentet: 15.10.2020.

Sjekklisten er laget som et pedagogisk verktøy for å lære kritisk vurdering av vitenskapelige artikler. Hvis du skal skrive en systematisk oversikt eller kritisk vurdere artikler som del av et forskningsprosjekt, anbefaler vi andre typer sjekklister. Se www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis/kritisk-vurdering/sjekklister

Har du spørsmål om, eller forslag til forbedring av sjekklisten?
Send e-post til Redaksjonen@kunnskapsbasertpraksis.no.

Kritisk vurdering av:

(Maria Cabo Dannow et al., 2018)

Del A: Innledende vurdering

1. Er formålet med studien klart formulert?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Hva ville forskerne finne svar på (problemstilling)?
- Hvorfor ville de finne svar på det?
- Er problemstillingen relevant?

Kommentar: Ønsker å belyse foreldrene og ungdommens oppfatning av skolevegring

2. Er kvalitativ metode hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Har studien som mål å forstå og belyse, eller beskrive fenomen, erfaringer eller opplevelser?

Kommentar: Ja ønsker å belyse hvordan foreldre og barn opplever fenomenet

3. Er utformingen av studien hensiktsmessig for å finne svar på problemstillingen?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Er valg av forskningsdesign begrunnet? Har forfatterne diskutert hvordan de bestemte hvilken metode de skulle bruke?

Kommentar: Studien fremmer behov for denne type tilnærming da det finnes lite forskning på hvordan foreldre, unge og barn opplever skolevegring.

4. Er utvalgsstrategien hensiktsmessig for å besvare problemstillingen?

Ja – Nei – Uklart

Tips: Når man bruker for eksempel strategiske utvalg er målet å dekke antatt relevante sosiale roller og perspektiver. De enhetene som skal kaste lys over disse perspektivene er vanligvis mennesker, men kan også være begivenheter, sosiale situasjoner eller dokumenter. Enhetene kan bli valgt fordi de er typiske eller atypiske, fordi de har bestemte forbindelser med hverandre, eller i noen tilfeller rett og slett fordi de er tilgjengelige.

- Er det gjort rede for hvem som ble valgt ut og hvorfor?

- Er det gjort rede for hvordan de ble valgt ut (utvalgsstrategi)?
- Er det diskusjon omkring utvalget, for eksempel hvorfor noen valgte å ikke delta?
- Er det begrunnet hvorfor akkurat disse deltagerne ble valgt?
- Er karakteristika ved utvalget beskrevet (for eksempel kjønn, alder, sosioøkonomisk status)?

Kommentar: Ja det kommer tydelig frem at de utvalgte familiene ble funnet igjennom skolene til barna eller en klinikk grunnet de utfordringene de hadde (bekvemmelighets samling). Unge med fravær over 15% innen en 3 mnd periode. Studien inkluderer bare 3 barn da flere ikke ønsket å delta.

5. Ble dataene samlet inn på en slik måte at problemstillingen ble besvart?

Ja – Nei – Uklart

Tips: Datainnsamlingen må være omfattende nok i både bredden (typen observasjoner) og i dybden (graden av observasjoner) om den skal kunne støtte og generere fortolkninger.

- Ble valg av setting for datainnsamlingen begrunnet?
- Går det klart frem hvilke metoder som ble valgt for å samle inn data? For eksempel intervjuer (semistrukturerte dybdeintervjuer, fokusgrupper), feltstudier (deltagende eller ikke-deltagende observasjon), dokumentanalyse, og er det begrunnet hvorfor disse metodene ble valgt?
- Er måten dataene ble samlet inn på beskrevet, for eksempel beskrivelse av intervjuguide?
- Er metoden endret i løpet av studien? I så fall, har forfatterne forklart hvordan og hvorfor?
- Går det klart frem hvilken form dataene har (for eksempel lydopptak, video, notater)?
- Har forskerne diskutert metning av data?

Kommentar: Semistrukturert intervju guide bestående av en versjon for foreldre og barn. Utviklet med tanke på å få en bred forståelse av opplevelsene av skolefravær på bakgrunn av tema fra litteratur. Ble spurt om årsaken til fraværet, støtte og hvordan det har påvirket familien. Fokuserte på enkle spørsmål som skulle være lette å forstå.

6. Ble det gjort rede for bakgrunnsforhold som kan ha påvirket fortolkningen av data?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Har forskeren vurdert sin egen rolle, mulig forutinntatthet og påvirkning på:
 - a. utforming av problemstilling
 - b. datainnsamling inkludert utvalgsstrategi og valg av setting
 - c. analyse og hvilke funn som presenteres
- På hvilken måte har forskeren gjort endringer i utforming av studien på bakgrunn av innspill og funn underveis i forskningsprosessen?

Kommentar:

7. Er etiske forhold vurdert?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Er det beskrevet i detalj hvordan forskningen ble forklart til deltagerne for å vurdere om etiske standarder ble opprettholdt?
- Diskuterer forskerne etiske problemstillinger som ble avdekket underveis i studien? Dette kan for eksempel være knyttet til informert samtykke eller fortrolighet, eller håndtering av hvordan deltagerne ble påvirket av det å være med i studien.
- Dersom relevant, ble studien forelagt etisk komité?

Kommentar:

8. Går det klart frem hvordan analysen ble gjennomført? Er fortolkningen av data forståelig, tydelig og rimelig?

Ja – Nei – Uklart

Tips: En vanlig tilnæringsmåte ved analyse av kvalitative data er såkalt innholdsanalyse, hvor mønstre i data blir identifisert og kategorisert.

- Er det gjort rede for hvilken type analyse som er brukt, for eksempel grounded theory, fenomenologisk analyse, etc.?
- Er det gjort rede for hvordan analysen ble gjennomført, for eksempel de ulike trinnene i analysen?
- Ser du en klar sammenheng mellom innsamlede data, for eksempel sitater og kategoriene som forskerne har kommet frem til?
- Er tilstrekkelige data presentert for å underbygge funnene? I hvilken grad er motstridende data tatt med i analysen?

Kommentar:

Det er brukt tematisk analyse og det er blitt gjort rede for hvordan analysen er gjennomført, en ser en sammenheng mellom innsamlet data og kategoriene som kommer frem. Svakheten med studien er at det bare er tre ungdommer og deres foreldre, alle tre er gutter, men det som kommer frem av erfaringer støttes av tidligere litteratur. Videre har de oppdaget en nye forskningsspørsmål i forhold til foreldrenes rolle i en slik situasjon, som føler seg overlatt med alt ansvaret for endring.

Basert på svarene dine på punkt 1–8 over, mener du at resultatene fra denne studien er til å stole på?

Ja – Nei – Uklart

Del B: Hva er resultatene?

9. Er funnene klart presentert?

Ja – Nei – Uklart

Tips: Kategoriene eller mønstrene som ble identifisert i løpet av analysen kan styrkes ved å se om lignende mønstre blir identifisert gjennom andre kilder. For eksempel ved å diskutere foreløpige slutninger med studieobjektene, be en annen forsker gjennomgå materialet, eller få lignende inntrykk fra andre kilder. Det er sjeldent at forskjellige kilder gir helt like uttrykk. Slike forskjeller bør imidlertid forklares.

- Er det gjort forsøk på å trekke inn andre kilder for å vurdere eller underbygge funnene?
- Er det tilstrekkelig diskusjon om funnene både for og imot forskernes argumenter?
- Har forskerne diskutert funnenes troverdighet (for eksempel triangulering, respondentvalidering, at flere enn en har gjort analysen)?
- Er funnene diskutert opp mot den opprinnelige problemstillingen?

Kommentar:

Del C: Kan resultatene være til hjelp i praksis?

10. Hvor nyttige er funnene fra denne studien?

Tips: Målet med kvalitativ forskning er ikke å sannsynliggjøre at resultatene kan generaliseres til en bredere befolkning. I stedet kan resultatene være overførbare eller gi grunnlag for modeller som kan brukes til å prøve å forstå lignende grupper eller fenomen.

- Har forskerne diskutert studiens bidrag med hensyn til eksisterende kunnskap og forståelse, vurderer de for eksempel funnene opp mot dagens praksis eller relevant forskningsbasert litteratur?
- Har studien avdekket behov for ny forskning?
- Har forskerne diskutert om, og eventuelt hvordan, funnene kan overføres til andre populasjoner eller andre måter forskningen kan brukes på?

Kommentar: Kan være til hjelp for forståelse av hvor vanskelig denne situasjonen er for både ungdommer og foreldrene