



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MSPMAS

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2013

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Maria Tang Tøgard

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Professor Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: Skolen og klassemiljøets medvirkende faktorer til utviklingen av skolevegring.

Engelsk tittel: Factors within the school and classroom environment which contribute to the development of school refusal.

Emneord: Skolevegring
Sårbare barn
Klassemiljø
Stress
Mestring

Sidetall: 78
+ vedlegg/annet: 8

Stavanger, 05.05/2013
dato/år

**Skolen og klassemiljøets
medvirkende faktorer til utviklingen
av
skolevegring**

Forord

Denne oppgaven er resultatet av to givende, utfordrende og spennende år ved masterstudiet for spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger.

Gjennom denne prosessen har jeg fått muligheten til å fordype meg i et av de tema som opptar meg mest, nemlig sårbare barn i skolen. Jeg har opparbeidet meg en innsikt i et tema, som jeg opplever som svært viktig for mitt videre arbeid i skolen, og håper at også andre kan dra nytte av den kunnskapen min studies resultater har skapt.

Ved avslutningen av denne prosessen vil jeg utrykke en stor takk til alle de inspirerende menneskene som satte av tid i sin travle arbeidsdag for å dele av sine erfaringer innen skolevegring. Videre vil jeg også takke min veileder, professor Edvin Bru, for alle dine oppløftende kommentarer, positive og konstruktive tilbakemeldinger samt hyggelig og inspirerende veiledning som du har gitt gjennom våre mange samtaler.

Til slutt vil jeg utrykke stor takknemlighet ovenfor min mor, Jane. Takk for alle de mange timer du har brukt på å oppmuntre, hjelpe og støtte meg. Jeg kunne ikke gjort dette uten deg.

Sandnes, mai 2013

Maria Tøgard

Sammendrag

Bakgrunn

Denne oppgavens tema omhandler barn som trekker seg bort fra eller vegrer seg for å gå på skolen på grunn av opplevelsen av alvorlige, ubehagelige, negative emosjoner, frykt, angst eller depresjoner, i møtet med situasjoner i eller rundt skolen. Ved å trekke seg bort fra skolen trekker disse barna seg også bort fra en av de viktigste sosiale og faglige utviklingsarenaene de har. Skolevegring, og det fraværet det fører med seg, kan påvirke, og i verste fall hindre, barnets egen personlige, sosiale og akademiske utvikling. Skolevegring over lengre tid kan øke angstomfanget hos barnet og skaper også en risiko for at barnet kan utvikle blant annet sosialangst og panikkangst. Dette vil kunne påvirke og skape hindringer for barnets videre utvikling i livet og det kan medføre vansker med å delta i arbeidslivet og føre til at skolevegreren senere opplever å bli hensatt til et liv i isolasjon (Kearney, 2001).

Formål og problemstilling

Denne studien er utført med den hensikt å belyse og skape kunnskap omkring skolevegring og spesielt hvilke faktorer i skolen og klasserommet som kan bidra til utviklingen av skolevegring. Formålet med forskningen var å undersøke hva sosiallærere har opplevd som de utløsende årsakene til skolevegring og om de opplevde risikofaktorene som identifiserbare og mulige å endre. Målet var på denne måten å innhente kunnskap og forsøke å forebygge problemet før det slår ut. Problemstillingen for oppgaven ble derfor:

- Hvilke faktorer, innen skolen og klasserommet, opplever sosiallærere og lærere, som har erfaring med skolevegrere, er medvirkende til utviklingen av skolevegring?

Metode og dataanalyse

I denne masteroppgaven ble en kvalitativ studie gjennomført og data ble innhentet ved bruk av metoden kvalitativt forskningsintervju. Utvalget i denne studien besto av fem lærere og sosiallærere i alderen 28 – 61 år som alle hadde erfaring innen skolevegring.

Ettersom det var et ønske om å beskrive menneskers subjektive erfaringer med og forståelse av et fenomen, i dette tilfellet skolevegring, ble transcendentale fenomenologiske tilnærminger brukt som forskningsdesign.

Datamaterialet, som ble innsamlet, ble analysert ved hjelp av meningsfortetning og meningskategorisering.

Resultater

Resultatene fra denne studien viser at sosiallærere og lærere, som har erfaring med skolevegring, opplever at det finnes flere forskjellige faktorer i skolen som kan være utslagsgivende med henblikk på elevers utvikling av skolevegring. Gjennom deres beskrivelser pekte informantene på hvordan negative skole – hjem forhold samt manglende fraværsføring kunne virke negativt inn på situasjoner som omhandlet sårbare barn som sto i fare for å utvikle skolevegring. Mangel på opplevd mestring, både faglig og sosialt, hos eleven ble også trukket frem av flere informanter som en faktor som kunne bidra til utviklingen av skolevegring. Andre faktorer, som også ble beskrevet som medvirkende i forhold til utvikling av skolevegring, var mangel på struktur, forutsigbarhet, kontroll og positive lærer – elev relasjoner. Flere av informantene beskrev også hvordan elever, de hadde vært i kontakt med, hadde beskrevet å ha opplevd mobbing, utestengning eller sosial mistrivsel samt læringsmiljø, som var preget av konkurranse, uro og presteringssituasjoner. Informantene beskrev at de hadde erfart en sammenheng mellom disse faktorene og utviklingen av skolevegring.

Resultatene fra denne studien bør kunne bibringe kunnskap om hvilke skolerelaterte faktorer som kan synes å resultere i utviklingen av skolevegring, og således vil denne studien kunne bidra til å øke kunnskapen hos lærere og forhåpentlig også være med på å forhindre utviklingen av skolevegring.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Bakgrunn	II
Formål og problemstilling	II
Metode og dataanalyse	II
Resultater	III
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling	2
1.3 Oppgavens oppbygning	2
2. Teori	4
2.1 Ugyldig skolefravær	4
2.2 Skoleunngåelsesatferd	5
2.2.1 Fire funksjoner av skoleunngåelsesatferd	6
2.3 Skolevegring	9
2.3.1 Avgrensning	10
2.3.2 Forekomst	10
2.3.3 Konsekvenser	12
2.4 Faktorer som bidrar til skolevegring	13
2.4.1 Individuelle faktorer ved barnet	14
2.4.2 Familiefaktorer	14
2.4.3 Skolefaktorer	14
3. Teoretisk rammeverk	17
3.1 Lazarus' teori om mestring, stress og vurdering	17
3.2 Mestring	18
3.3 Krav og stress	18

3.4 Vurdering.....	19
3.4.1 Personfaktorer.....	20
3.4.2 Miljømessige faktorer.....	22
3.4.3 Primærvurdering.....	29
3.4.5 Sekundærvurdering.....	30
3.5 Mestringstrategier.....	30
3.6 Forskningsspørsmål.....	31
4. Metode.....	32
4.1 Metodisk tilnærming.....	32
4.1.1 Kvantitative og kvalitative metoder.....	32
4.1.2 Forforståelse.....	33
4.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	33
4.3 Forskningsdesign.....	35
4.4 Utvalg.....	35
4.4.1 Kontakt med informanter.....	36
4.4.2 Informasjonsskriv.....	37
4.5 Intervjuguiden.....	37
4.6 Gjennomføring av intervju.....	38
4.7 Bearbeiding av intervjudata.....	39
4.8 Analyse av intervjudata.....	40
4.9 Troverdighet, bekræftbarhet og overførbarhet i kvalitative studier.....	41
4.9.1 Troverdighet.....	42
4.9.2 Bekræftbarhet.....	42
4.9.3 Overførbarhet.....	43
4.10 Ethiske utfordringer.....	44
4.10.1 Informert samtykke.....	44
4.10.2 Konfidensialitet.....	45

4.10.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.....	46
5. Resultater og drøfting	48
5.1 Manglende opplevelse av å lykkes og tapsopplevelser	49
5.1.1 Prestasjons- og evalueringssituasjoner	51
5.2 Struktur, forutsigbarhet og kontroll.....	53
5.2.1 Overganger mellom barne- og ungdomskole, og ungdomskole og videregående skole	55
5.2.2 Lærerskifter.....	56
5.2.3 Motivasjonelt klima og uro i klassen	57
5.3 Relasjoner til og støtte fra lærer	60
5.4 Psykosomatiske plager og fraværsføring.....	62
5.5 Relasjoner til og støtte fra medelever	64
5.5.1 Mobbing.....	67
5.6 Skole - hjem samarbeid	69
6. Oppsummering	71
6.1 Oppsummering av funn	71
6.1.1 Manglende opplevelse av å lykkes og tapsopplevelser – faglig og sosialt	71
6.1.2 Mangel på forutsigbarhet, støtte og positive relasjoner til lærer	72
6.1.3 Mobbing, utestenging og sosial mistrivsel	73
6.1.4 Presteringssituasjoner, læringsmiljø og uro.....	73
6.1.5 Skole - hjem samarbeid og læreres kompetanse	73
6.2 Pedagogiske implikasjoner	74
6.3 Metodiske betraktninger	75
6.4 Videre forskning.....	77
7. Kildehenvisninger.....	79
Vedlegg, 4 stk	

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

En av barn og unges viktigste arenaer for sosial, faglig og personlig utvikling er skolen. Skolen skal gjennom 13 år skape det fundament som barn og unge behøver for å mestre de utfordringer de vil møte senere i livet. Derfor er det viktig at skolen oppleves som trygg og imøtekommende, slik at alle barn uansett personlige, faglige og sosiale forutsetninger opplever skolen som en positiv mestringsarena. Selv om Opplæringsloven § 1-3 tilsier at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Lovdata), finnes det elever som opplever at de ikke har forutsetninger for å håndtere de krav som skolen stiller, det være seg både faglige eller sosiale. Noen av disse elevene utvikler, etter gjentatte møter med krav de ikke føler de har forutsetning for å håndtere, en form for vegring eller unngåelse av spesielle fag, dager eller skolen i sin helhet. Disse elevene kan stå i faresonen for å utvikle skolevegring.

Barn og unge, som opplever skolevegring, trekker seg tilbake fra det som muligens er den viktigste utviklingsarenaen de har. Derfor vekker skolevegring, og med det fraværet fra skolen, grunn til bekymring ettersom den kan hindre barn og ungdom i å legge grunnsteinene for sin egen personlige, sosiale og akademiske utvikling.

Skolevegring over lengre tid kan øke angstomfanget, fordi barnet, ved å holde seg borte fra skolen, opplever en midlertidig lettelse av angsten, men denne oppleves enda sterkere enn før når tanken på å måtte gå på skolen igjen melder seg. Det å bli hjemme fra skolen oppleves derfor som en negativ forsterker for skolevegringen, og skolevegrerne kommer inn i en nedadgående spiral. Ved skolevegring over lengre tid er risikoen for å videreutvikle og øke angstomfanget stort, og mange skolevegrere opplever å utvikle blant annet sosialangst og panikkangst i tillegg, noe som også videre skaper hindringer for barnets utvikling og i hverdagen. Dette kan medføre at skolevegreren senere i livet ikke kan delta i arbeidslivet eller det sosiale liv, men blir hensatt til et liv i isolasjon.

På grunnlag av dette er det viktig at lærere kan oppfatte tidlige tegn på sosial tilbaketrekking og skolevegring, for på denne måten å kunne fange opp eleven før den utvikler skolevegring. Det er viktig for læreren å forstå hvilke faktorer som ikke bare bidrar til, men også hemmer

utviklingen av skolevegring, slik at skole og klasseromsmiljø kan tilrettelegges for å hindre utviklingen av skolevegring.

1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling

Denne masteroppgavens formål er å bidra til forståelse om hvilke faktorer innen klasserommet sosiallærere og lærere med erfaring innen skolevegring oppfatter som medvirkende til utviklingen av skolevegring. Og i tillegg belyse, hvilke faktorer dette er, hvordan de opplevdes av elevene og hvorfor elevene følte at disse faktorene var med på å bidra til utviklingen av skolevegringen. Gjennom å intervju sosiallærere og lærere, som har vært i direkte kontakt med barn, som sliter med skolevegring, og deres foresatte, vil det kunne gi verdifull informasjon om hvilke situasjoner og faktorer i klasseromssituasjonen som, etter deres mening, bidrar til å stille så høye krav til disse barna, at unngåelse blir deres strategi i møtet med kravene. Jeg håper at denne informasjonen vil være med på å skape mer forståelse og kunnskap om skolerelaterte faktorerers innvirkning på utviklingen av skolevegring.

Min problemstilling for oppgaven ble derfor som følger:

- Hvilke faktorer, innen skolen og klasserommet, opplever sosiallærere og lærere, som har erfaring med skolevegring, er medvirkende til utviklingen av skolevegring?

Ettersom det er relativt lite forskningslitteratur i Norge på skolevegring vil den informasjonen, som mitt masterprosjekt skaper, kunne være nyttig med henblikk på å skape ny kunnskap og forståelse om skolens rolle i utviklingen av skolevegring. Ved å identifisere de skolerelaterte faktorene, som sosiallærere og lærere med erfaring med skolevegring opplever som medvirkende årsaker som ligger bak skolevegring, vil det være mulig å endre risikofaktorene og på denne måten kunne forebygge problemet før det slår ut.

Denne kunnskapen og forståelsen vil være viktig for alle lærere og fagpersoner som møter elever som vegrer seg for å gå på skolen, og for at skolen og dens lærere kan møte og behandle elevene på en adekvat måte som hemmer utviklingen av skolevegring.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av seks deler.

Innledning, hvor jeg beskriver bakgrunnen for valget av temaet, oppgavens formål, problemstilling og oppbygning.

Teori, hvor jeg først presenterer og definerer begrepet skolevegring, forekomst og konsekvenser av skolevegring samt beskriver hvordan jeg har valgt å avgrense mitt bruk av begrepet i oppgaven.

Teoretisk rammeverk, hvor jeg presenterer og redegjør for det teoretiske perspektiv jeg har valgt å benytte i oppgaven.

Metode, hvor jeg redegjør for valg av forskningsmetode, forskningsdesign, gjennomføring av intervju samt valg av analysemetode.

Resultater og drøftning, hvor jeg går gjennom forskningens resultater og drøfter disse opp imot teori.

Oppsummering, hvor jeg kort oppsummerer de sentrale funn, som ble gjort under forskningen, og beskriver både metodiske refleksjoner, jeg har gjort gjennom forskningsprosessen, og forslag og ønske om videre forskning på området.

2. Teori

Gjennom tretten års skolegang vil de fleste elever ha timer, dager eller perioder der de er borte fra skolen. Dette er fravær som kan deles inn i enten gyldig eller ugyldig fravær (Kearney, 2008a). Det kan være en lang rekke grunner til at et barn er borte fra skolen. Er det tale om sykdom, religiøse helligdager, ferier, tragiske hendelser i familien, værforhold, politisk arbeid eller timer hos tannlege, optiker, psykolog, lege eller lignende kalles det gyldig fravær. Det er altså fravær som er begrunnet og godtatt fra både elevens, foreldrenes og skolens side.

Ugyldig fravær derimot er når barnet er borte fra skolen av ulike årsaker, uten at dette er begrunnet og godtatt fra skolens side. I faglitteraturen blir elevens ugyldige fravær fra skolen delt inn i flere kategorier og forskere på feltet har ulike oppfatninger av hvordan forskjellige typer fravær skal kategoriseres. Betegnelsen skolevegring og hvilke type fravær dette begrepet rommer er ikke unntatt de ulike oppfattelsene forskjellige forskere har og det finnes derfor flere forskjellige definisjoner på begrepet skolevegring (Grandison, 2011).

2.1 Ugyldig skolefravær

Kearney (2001) skiller mellom tre typer ugyldig fravær: "School dropout", "school withdrawal" og "school refusal behavior".

"School dropout" er det vi på norsk kan oversette til skolefracfall, og som refererer til permanent fravær fra skolen før eleven har oppnådd vitnemål fra videregående skole. Det at elever dropper ut av eller slutter på skolen før endt videregående skole kan ha mange årsaker, blant annet kan eleven velge å slutte på skolen på grunn av jobbmuligheter utenfor skolen eller eleven kan være skolelei og andre lystbetonete aktiviteter utenfor skolen kan virke som så sterke forsterkere at eleven velger å slutte på skolen. Det kan også være faktorer som er utenfor elevens kontroll som fører til at eleven slutter på skolen, som for eksempel sykdom eller lignende. I Norge vet vi at fracfall fra skolen er et stort problem da tall fra 2011 viser at hele tre av ti slutter på skolen innen fullført videregående skole (Statistisk sentralbyrå, 2012). Årsakene til dette fracfallet kan være mange, og at skolevegring kan være en av årsakene til at noen slutter må kunne tenkes (Kearney, 2001).

"School withdrawal" referer til de situasjoner som kjennetegnes av at foreldre med direkte viten og vilje velger å holde barnet sitt hjemme fra skolen. Ofte er det foreldrenes egen psykiske helsetilstand som fører til at de ønsker å ha barnet sitt i direkte nærhet og av den

grunn velger å holde det hjemme. Andre årsaker til at foreldre velger å holde sitt barn borte fra skolen, kan for eksempel være for å passe mindre søsken, for å dekke over forskjellige former for omsorgssvikt eller misbruk, for å beskytte barnet mot det de oppfatter som trusler i skolen, eller andre sosiale, religiøse eller økonomiske årsaker (Kearney, 2004 i Kearney (2008a)). Også konflikter foreldre seg i mellom eller konflikter med skolepersonell kan føre til at foreldre velger å holde sitt barn borte fra skolen. I tillegg finnes det også de foreldre som ikke bryr seg om barnets skolegang, om det går på skolen eller ikke, og derfor ikke passer på at barnet er på skolen når det skal.

2.2 Skoleunngåelsesatferd

Det Kearney betegner som ”school refusal behaviour”, heretter oversatt til skoleunngåelsesatferd, kan ses på som et paraplybegrep og defineres som all atferd som kjennetegnes ved at barnet unngår eller nekter å gå på skolen og / eller å bli der hele dagen. Derfor inkluderes både skolefobi, skulk og vegring mot å gå på eller å bli på skolen i dette begrepet (Kearney, 2001). Videre har Kearney og Albano (2007) beskrevet fem punkter for å støtte opp om definisjonen. For å falle inn under betegnelsen skoleunngåelsesatferd må barnet være mellom 5 og 17 år samt minst et av punktene nedenfor må oppfylles:

- Barnet er helt borte fra skolen i flere perioder.
- Barnet kommer på skolen, men forlater skolen i løpet av dagen eller skulker enkelte fag/timer.
- Barnet kommer for sent til skolen (dette skjer jevnlig).
- Barnet kommer på skolen etter å ha utvist alvorlig problematferd i løpet av morgenen, som for eksempel sinneutbrudd eller ved å nekte å bevege seg, i et forøk på å få bli hjemme.
- Barnet viser uvanlig stort ubehag på skoledager hvilket fører til at det ber foreldre eller andre om å få slippe å gå på skolen.

(Kearney & Albano, 2007)

Ved å være et så inkluderende begrep rommer denne definisjonen av skoleunngåelsesatferd ikke kun de barna som faktisk uteblir helt fra skolen, men også de barna som er borte enkelte timer og fag, de barna som faktisk kommer på skolen til tross for alvorlige utbrudd av sinne og aggresjon før skolens begynnelse og de barna som kommer på skolen og utagerer i håp om å bli sendt hjem. Det er ikke bare de elevene som har oppnådd sine mål om å være borte fra

skolen som defineres som skoleunngåere, men også de som arbeider mot målet om å være borte fra skolen (Kearney, 2001).

I begrepet skoleunngåelsesatferd inkluderes også begrepet skolefobi. Tidligere ble betegnelsen skolefobi brukt på det fravær som nå blir definert som skolevegring. Fobi er en psykologisk betegnelse som blir brukt for å indikere ekstrem og irrasjonell frykt for konkrete aktiviteter, objekter eller situasjoner. Ved bruk av betegnelsen skolefobi var det ofte tenkt at selve skolen skapte denne ekstreme frykten. Forskere er nå enige om at dette ikke stemmer med hensyn til begrepet skolevegring. Det er ikke selve skolen som skaper frykten, men omgivelsene i og rundt skolen som for eksempel evalueringssituasjoner, mobbing, eller elevers generell-, sosial- eller separasjonsangst. Det er derfor enighet i forskermiljøet om at termen skolefobi kan virke villedende, og dermed at begrepet skolevegring for slike situasjoner er bedre (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008).

2.2.1 Fire funksjoner av skoleunngåelsesatferd

Ettersom skoleunngåelsesatferd ikke er en formell psykiatrisk diagnose har det lenge hersket uenighet i forskermiljøet om hvordan begrepet skal defineres og hvordan elever, som lider av skoleunngåelsesatferd, skal klassifiseres. Den rådende tradisjonen var lenge å dele skoleunngåelsesatferd inn i enten angstbasert skolevegring eller skulk. Denne inndelingen blir kritisert av Kearney (2008b) fordi disse gruppene ofte overlapper hverandre, og Kearney, Lemos, og Silverman (2006 i Kearney, 2008b) mener derfor at det er mer hensiktsmessig å se på årsakene og motivasjonen bak unngåelsesatferden når de klassifiserer skoleunngåere. I sitt arbeid med skoleunngåelsesatferd har Kearney, Lemos, og Silverman (2006 i Kearney, 2008b) derfor utviklet undergrupper eller typer skoleunngåelsesatferd. Disse undergruppene ble utviklet for å kategorisere skoleunngåerne på bakgrunn av funksjoner eller årsaker til skoleunngåelsesatferden. Funksjoner refererer ifølge Kearney (2001) til det som er med på å opprettholde eller motivere til et barns skoleunngåelsesatferd. Hvilke av funksjonene, som ligger som årsak bak og er med på å opprettholde unngåelsen av skolen, er med på å belyse hvilken type skoleunngåelsesatferd eleven lider av. Hovedsakelig hevder Kearney (2008b) at skoleunngåelsesatferd har fire ulike funksjoner og at disse utgjør fire undergrupper. Elever som lider av skoleunngåelsesatferd kategoriseres dermed inn i en av disse fire undergrupper basert på deres skoleunngåelsesatferds funksjoner. Dette betyr dog ikke at en skoleunngåer,

som er plassert i en av disse fire undergruppene, ikke kan ha symptomer som faller inn under en eller flere av de andre undergruppene.

De fire funksjonene er:

1. Unngåelse av stimuli som frembringer negative følelser
2. Flukt fra sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner
3. Oppmerksomhetssøkende atferd
4. Søken etter lystbetonte forsterkere utenfor skolen

(Kearney, 2008b)

Disse fire funksjonene er basert på atferdsanalytisk teori om positive og negative forsterkere. De to første funksjonene handler om det å unngå eller å forsøke å fjerne negative forsterkere, og her viser Kearney (2008b) til at de barna som utvikler skoleunngåelsesatferd er drevet av behovet for å fjerne en negativ forsterker, og det gjør de ved å unngå eller å nekte å gå på skolen. Det er denne typen atferd man i henhold til Thambirajah, et al. (2008) og andre forskere på skolevegring kan definere som emosjonsbasert skolevegring eller emosjonsbasert skolevegringsatferd.

De to siste funksjonene handler om de barna som opplever positive forsterkere ved ikke å gå på skolen (Lyon & Cotler, 2007) og vil ofte bli kategorisert som separasjonsangst og skulk.

Unngåelse av stimuli som frembringer negative følelser

Den første av de fire funksjoner handler om de elevene som velger å holde seg borte fra skolen for på denne måten å unngå stimuli eller situasjoner i og omkring skolen som er med på å skape eller frembringe negative følelser, generere angst eller depresjon. Denne funksjonen og denne typen skoleunngåelsesatferd er ofte typisk for yngre barn og kjennetegnes ved at disse barna har vansker med å identifisere årsaken til ubehaget og vegringen for å gå på skolen, men likevel nekter å gå eller bli på skolen hele dagen. I enkelte tilfeller antas barnets vegring for å gå på skolen å være knyttet opp mot vanskeligheter ved overganger mellom skoler, klasser eller klassetrinn. Det kan også finnes en sammenheng mellom vegringen og elevens frykt for situasjoner på skolebussen, i friminuttet eller i klasserommet. Elever, som er preget av denne funksjonen, hevder at de ikke kan peke på den direkte årsaken til frykten, men at de opplever en generell sykdomsfølelse eller en følelse av elendighet når de er på skolen. Disse elevene opplever også ofte generelle symptomer på angst, tristhet og somatiske plager (Kearney, 2008b). Ved denne funksjonen kommer

skoleunngåelsesatferden ofte til uttrykk ved at barnet ofte er engstelig for å gå på skolen, og ofte gråter ved tanke om å gå på skolen og ber foreldre eller foresatte om å få slippe å gå på skolen.

Flukt fra sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner

Kearneys andre funksjon handler om elevens unngåelse eller flukt fra spesifikke sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner i skolen, som den finner vanskelige eller ubehagelige, og fraværet oppstår på grunn av disse. Denne funksjonen finnes oftest hos eldre barn og ungdommer som har vansker med å forholde seg til og samhandle med jevnaldrende elever eller andre på skolen. Også situasjoner som er preget av evaluering som for eksempel eksamen, muntlige presentasjoner, fremføringer, gym eller å spise foran andre, er noe disse elevene finner svært vanskelig og ubehagelig. Kearney (2008b) beskriver at i mange tilfeller har disse unge også problemer med å takle overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen eller ungdomsskole til videregående skole, og at de ofte kan føle seg utstøtt av jevnaldrende i klassen eller andre medelever. Elever som forbindes med denne funksjonen er ofte svært tilbaketrukkne og sjenerte og denne funksjonen er ofte assosiert med generalisert angstlidelse og sosial angst (Kearney, 2008b).

Oppmerksomhetssøkende atferd

Ved den tredje av Kearneys funksjoner er det søken etter oppmerksomhet som virker som en forsterker og motivator for unngåelsesatferden. Elevens fravær fra skolen er basert på å oppnå oppmerksomhet fra signifikante andre, som for eksempel foreldre, og denne funksjonen er ofte sett i sammenheng med yngre barn som nekter å gå på skolen for heller å få være hjemme med foreldre. Ved denne typen skolevegring er det ikke ubehag eller frykt for situasjoner på eller rundt skolen, men heller det at barnet foretrekker og ønsker å bli hjemme med foreldre eller bli med foreldre på arbeid, som fører til at det nekter å gå på skolen. Ofte kjennetegnes denne funksjonen ved at barnet utviser flere former for negativ, utagerende og utfordrende atferd og oppførsel for å slippe å gå på skolen, som for eksempel raserianfall, skriking, klenging på foreldre, låser seg selv inne på rommet eller i bilen, spiller syke, rømmer eller truer med å rømme. Denne funksjonen er ofte sett i sammenheng med separasjonsangst, selv om barnets frykt for å separeres fra foreldre eller signifikante andre ikke alltid er tilstede eller blir overskygget av annen opposisjonell atferd (Kearney, 2008b).

Søken etter lystbetonte forsterkere utenfor skolen

Den fjerde av Kearneys funksjoner er når skoleunngåelsesatferden er motivert av elevens søken etter og tilgang til lystbetonte aktiviteter utenfor skolen som den videre opplever som en forsterker til å opprettholde fraværet fra skolen. Denne funksjonen er ofte typisk for eldre barn og ungdommer som nekter å gå på skolen fordi de har tilgang til andre aktiviteter utenfor skolen som de finner mer lystbetonte, som for eksempel venner, data/TV-spill, fest, narkotika og lignende. Denne funksjonen innehar mange av de samme trekkene som skulk og problemer, som ofte er relatert til denne funksjonen, er familieproblemer så vel som kriminell, utagerende og opposisjonell atferd (Kearney, 2008b).

2.3 Skolevegring

Med hensyn til begrepet "School refusal" benytter Thambirajah, et al. (2008) seg av en snevrere definisjon av begrepet enn Kearney (2001), fordi de skiller mellom de elevene som ikke *kan* gå på skolen og de som ikke *vil*. Med dette avgrenser Thambirajah, et al. (2008) deres definisjon av begrepet til kun å inkludere de elever som har vanskeligheter ved å gå på skolen, eller har fravær fra skolen på grunn av alvorlige emosjonelle vanskeligheter i møtet med skolen (min oversettelse). På denne måten responderer definisjonen til Thambirajah, et al. (2008) på begrepet "school refusal" godt med det vi legger i det norske begrepet skolevegring og med den unngåelsesatferden, som Kearneys (2008b) to første funksjoner baserer seg på, nemlig emosjonsbasert skoleunngåelsesatferd.

Ved bruk av definisjonen til Thambirajah, et al. (2008) skilles det mellom skolevegrere og skoleskulkere. Den type atferd, som kan betegnes som skoleskulk, kjennetegnes ved at elever selv velger å holde seg borte fra skolen uten gyldig tillatelse fra verken skolen, lærere, foreldre eller andre foresatte. Denne uteblivelsen blir som regel forsøkt holdt skjult for foreldrene, noe som ofte fører til at disse ikke vet hvor eleven oppholder seg (Thambirajah, et al., 2008). Skulk skiller seg markant fra skolevegring, når det kommer til elevens motivasjon for uteblivelse fra skolen. Mens det ved skolevegring er en form for angst eller vegring, som motiverer til uteblivelsen, er skulking motivert av elevens egen oppfattelse av at det finnes aktiviteter utenfor skolen som den finner mer spennende og lystbetonte, og på grunnlag av dette velger eleven bort skolen.

Det er denne viljen til å velge bort skolen som skiller skoleskulkkerne fra skolevegrere. Mens skolevegrere gjerne ville ønske at angsten ikke sto i veien for at de kunne gå på skolen, er angst som oftest ikke et problem for skoleskulkkerne, som velger skolen bort til fordel for andre mer lystbetonte aktiviteter. Skoleskulkkerne mangler, ifølge Thambirajah, et al. (2008), interesse for skole og skolearbeid, og er lite villige til å tilpasse seg skolens akademiske og atferdsmessige forventninger. Elever som skulker er ofte i opposisjon til sine foreldre og skoleskulkingen kan være en måte for dem å markere deres selvstendighet. Det kan også være tale om venner eller miljø, som oppmuntrer til skoleskulkingen og at det er dette som blir en vedvarende motivasjon (Kearney, 2008b; Snoek, 2002; Thambirajah, et al., 2008).

2.3.1 Avgrensning

I denne oppgaven vil jeg benytte meg av både Thambirajah, et al.s (2008) og Kearneys (2001) definisjon av skolevegring og skoleunngåelsesatferd, men jeg velger å konsentrere meg om de elevene som ikke klarer å gå på skolen på grunn av emosjonelle vansker eller ubehag. Jeg vil derfor fokusere på de to første av Kearneys (2008b) fire funksjoner til skoleunngåelsesatferd i denne oppgaven, ettersom det er disse to som omhandler unngåelse av skolen for å unngå negative forsterkere og alvorlige emosjonelle vanskeligheter i møtet med skolen. Denne formen for skoleunngåelsesatferd vil jeg benevne som emosjonsbasert skolevegring og det er skolemiljøets betydning for elever med risiko for emosjonsbasert skolevegring jeg ønsker å studere. Det er derfor denne emosjonsbaserte skolevegringen, samt Thambirajah, et al.s (2008) definisjon av skolevegring som vil bli lagt til grunn ved bruk av begrepet skolevegring i denne oppgaven.

2.3.2 Forekomst

På grunn av de forskjellige definisjonene av begrepet skolevegring og de forskjellige oppfattelsene av hva begrepet skal romme er det vanskelig å tallfeste forekomsten av fenomenet skolevegring. Samtidig er det gjort lite norsk forskning på området og de fleste data, som er samlet inn, er innhentet i sammenheng med forskning på psykiske vansker. Det er gjort en del forskning på området i USA, men disse resultatene kan ikke direkte overføres til Norge både på grunn av forskjeller innen definisjonen av skolevegring og også på grunn av kulturelle forskjeller.

Ifølge Kearney (2001) viser 5-25 % av alle barn og ungdommer noen eller flere aspekter eller tegn til skoleunngåelsesatferd til enhver tid. Fremont (2003) hevder derimot at 1-5 % av alle elever til enhver tid viser skolevegringsatferd.

Holden og Sällman (2010) viser til undersøkelser gjort av foreningen *Voksne for Barn* som tilsier at omlag 10 000 barn i Norge i forskjellig grad nekter å gå på skolen, og at kun et fåtall av disse barna får hjelp. Selv om forfatterne påpeker at dokumentasjonen for denne påstanden kan virke dårlig, er den en viktig indikasjon på alvorlighetsgraden av dette voksende problemet også i Norge.

I henhold til kjønn har forskning på skolevegring ikke funnet videre betydningsfulle variasjoner, skolevegring er altså like utbredt hos jenter som hos gutter. Likevel påpeker Kearney (2001) at det er en forskjell i symptomer og funksjoner ved skoleunngåelsesatferd blant jenter og gutter, ved at jenter oftere opplever frykt og angstrelaterede symptomer, mens gutter oftere opplever symptomer basert på opposisjonell atferd.

Det ble ikke funnet forskjeller ved utbredelsen av skolevegring hos barn og ungdom som kom fra en høy sosioøkonomisk bakgrunn kontra de barn og ungdommer som kom fra en lav sosioøkonomisk bakgrunn (Heyne, Rollings, King & Tonge, 2002).

Kearney (2001, s. 33) viser til nedenstående forskning gjort på skoleunngåelsesatferd og alder opp gjennom årene:

- Forskning av Hersov (1960) som ble gjort på 50 barn med skoleunngåelsesatferd og som tilsa at gjennomsnittsalderen til disse barna var 11,8 år (Hersov (1960) i Kearney, 2001).
- Chazan (1962 i Kearney, 2001) rapporterte om en opphopning i alderen 11 – 13 år når han gjorde en undersøkelse blant 33 barn med skolefobi.
- S.L. Smith undersøkte i 1975 63 tilfeller av skoleunngåelsesatferd og kunne rapportere at 49 % av de undersøkte barna opplevde skoleunngåelsesatferd allerede i 11-14 års alderen (Smith, 1975 i Kearney, 2001).
- Thorma og Halsti (1975 i Kearney, 2001) fant at 75.3 % av deres utvalg av skolevegrere (og skulkere) var mellom 10-13 år.

Ifølge Kearney er det Thorma og Halstis (1975 i Kearney, 2001) forskning som har opplevd mest støtte over tid, men han påpeker at det blant disse resultatene også kan foreligge

diagnoser som kan mistolkes som skolevegring, som f.eks. separasjonsangst og conduct disorder, som begge er vanligere hos yngre barn. I tillegg påpeker Kearney at skolerelatert frykt er mer vanlig hos yngre barn enn hos ungdom (Bell-Dolan & Brazeal, 1993 i Kearney (2001).

Alder og situasjoner, som kan bære en spesiell risiko for å utvikle former for skoleunngåelsesatferd, er ifølge Kearney (2001) 5-6 år og det å starte i førskole, 12-13 år og 15-16 år og overgangene mellom barne- og ungdomskole, og ungdomskole og videregående skole. Også situasjoner med annen type skolebytte og det å starte på skolen etter sykdom eller ferier kan være risikofylte. Likevel er det viktig å påpeke at også andre situasjoner kan være med til å frembringe en risiko for å utvikle skoleunngåelsesatferd og skolevegring, og at elever i alle aldre kan utvikle skolevegring (Kearney, 2001).

2.3.3 Konsekvenser

Som ved utredning av forekomsten av skolevegring er det, på grunn av de forskjellige definisjonene av begrepet skolevegring og de forskjellige oppfattelsene av hva begrepet skal romme, også vanskelig å gjøre en helhetlig vurdering av alle konsekvenser av skolevegring, men jeg vil vise til noen av de konsekvensene som gjennom forskning og litteratur på området viser seg å være mest utbredt.

Skolevegring og fraværet fra skolen, som det medfører, kan påvirke barn og ungdom i en viktig del av livet ved at det påvirker deres egen personlige, sosiale og akademiske utvikling, hvilket kan føre til både kortsiktige og langsiktige konsekvenser.

Kortsiktige konsekvenser av skolevegring er i følge Fremont (2003) at elevene faller ut av eller får mangler i det akademiske arbeidet på skolen, samt at de ikke klarer å opprettholde og utvikle relasjoner med venner og medelever. Dette kan føre til at eleven isolerer seg og opplever stress som en følge av dette. Kearney og Bensaheb (2006) viser også til at skoleunngåelsesatferd kan føre til problemer mellom barn og foreldre, samt problemer knyttet til skole - hjem samarbeid eller problemer i forbindelse med foreldrenes eventuelle fravær fra jobb på grunn av unngåelsesatferden.

Langsiktige konsekvenser av skoleunngåelsesatferd er ifølge Kearney og Bensaheb (2006) den potensielle risiko for at eleven slutter på skolen, faren for ungdomskriminalitet, økonomiske vanskeligheter, vansker med å få arbeid og i arbeidslivet generelt, vansker i

parforhold og ekteskap, samt et behov for videre psykiatrisk behandling som voksen. I henhold til Thambirajah, et al. (2008) viser forskning at en av tre tidligere skolevegrere, som opplevde angstrelaterte problemer som barn eller ungdom, vil fortsette å oppleve sosiale og emosjonelle vansker som voksen. Kearney (2001) viser til forskning gjort av Warren i 1960 (Warren, 1960 i Kearney, 2001) som viste at 62,5 % av 16 ungdommer som var innlagt på sykehus pga skoleunngåelsesatferd også hadde alvorlige fobiske og nevrotiske diagnoser i voksen alder.

I 1997 ble det gjennom en oppfølgingsstudie av 35 skolevegrere, som hadde mottatt behandling ved barne- og ungdomspsykiatrien i Gøteborg mellom 1961 og 1970, funnet at disse i voksen alder oftere hadde hatt konsultasjoner innen psykiatrien, sammenlignet både med et tilfeldig utvalg fra den generelle befolkningen og et utvalg bestående av en gruppe psykiatriske pasienter som ikke hadde opplevd skolevegring. Denne studien viste også at de 35 tidligere skolevegrerne oftere fremdeles bodde med sine foreldre i forhold til normalgruppen og hadde færre barn sammenlignet med de to andre gruppene (Flakierska-Praquin, Lindström & Gillberg, 1997).

Selv om effekten av det problematiske fraværet fra skolen ofte har en tendens til å bli værende hos flere av de barn og unge, som opplever skoleunngåelsesatferd, klarer mange av dem gjennom god oppfølging å tilpasse seg skolen og leve fullverdige liv etter skoleunngåelsen (Kearney, 2001).

2.4 Faktorer som bidrar til skolevegring

Når det gjelder skolevegring er det viktig å poengtere at det aldri kun er én faktor som fører til skolevegring (Thambirajah, et al., 2008). Ifølge litteratur om skolevegring er utviklingen av skolevegringen basert på flere faktorer, som opererer på flere nivåer, og det er derfor umulig å finne en enkelt faktor som fører til skolevegring. Litteraturen viser i tillegg at det er en kombinasjon av flere av disse faktorene som fører til skolevegringen, selv om en av faktorene kan være mer fremtredende for et barns skolevegring enn andre faktorer (Thambirajah, et al., 2008). Det er vanlig å skille mellom individuelle faktorer, familierelaterte og skolerelaterte faktorer når man ser på faktorer som medvirker til skolevegring.

2.4.1 Individuelle faktorer ved barnet

Den typiske skolevegrer er ifølge Thambirajah, et al. (2008) og forskning gjengitt i Kearney (2001) passiv, innadventt, innesluttet og har lav selvvurdering og selvfølelse. Skolevegrerne beskrives som engstelige og blir lett overveldet av stress, avhengige og umodne, opplever ofte vansker ved å etablere og opprettholde jevnalderrelasjoner og kan være sosialt isolerte. Det finnes ingen forskning som tilsier at lærevansker er overrepresentert ved elever som lider av skolevegring, (Heyne, et al., 2002), og akademisk og intelligent sett er skolevegrere ofte likestilte eller bedre utrustet enn sine jevnaldrende, men de vurderer seg selv og sine akademiske prestasjoner lavt. Disse personlighetstrekkene kan ofte føre til at eleven er svakere stilt i møtet med kritikk og også mer utsatt for mobbing (Kearney, 2001; Thambirajah, et al., 2008).

2.4.2 Familiefaktorer

Faktorer i familien, som kan være medvirkende til skolevegring, kan være separasjon og skilsmisse, det å få et nytt søsken, tap av familiemedlemmer eller finansielt eller sosialt stress eller andre problemer. Ifølge forskning gjengitt i Kearney (2001) kan også foreldres psykiske eller fysiske sykdommer eller vansker være en medvirkende faktor for utviklingen av skolevegring. Ellers er ofte et dysfunksjonelt familiemiljø, ifølge litteratur på området, utslagsgivende. Et eksempel, som ofte går igjen i litteraturen på området, er eksemplet om familien med en overbeskyttende mor, en fraværende far og et overavhengig barn (Thambirajah, et al., 2008). Ingul (2005) viser også til studier som tilsier at dårlig kommunikasjon i familien samt dårlig grensesetting kan være en medvirkende faktor (Ingul, 2005).

2.4.3 Skolefaktorer

Thambirajah, et al. (2008) beskriver mobbing som den mest utslagsgivende skolefaktoren for skolevegring, i tillegg til vansker med å håndtere akademiske utfordringer på grunn av uoppdagede lære- eller skrivevansker, og vansker med overganger fra barne- til ungdomskole, og ungdom til videregående skole. Kearney (2001) viser til flere faktorer eller variabler innen skolemiljøet som han hevder kan trigge eller legge grunnlaget for utviklingen av skoleunngåelsesatferd. Blant disse inkluderer han faktorer som

- Pensum som er for dårlig tilpasset elevenes behov og forutsetninger

- For lite undervisningstid
- Overganger mellom forskjellige skoler, som for eksempel overgangen fra barne- til ungdomskole
- Høyt lærerfravær
- Manglende fraværsføring eller manglende interesse fra lærerens side i forhold til elevens fravær
- Mye uro i timene
- Lærerens manglende tiltro til eleven
- Lærerens feilvurdering av eleven i forhold til forventninger og mål
- Manglende ros for elevens prestasjoner
- Lav kompetanse hos lærere med hensyn til mestring, motivasjon, forventninger og skolevegring generelt
- Dårlig skole - foreldre samarbeid

Det er dog viktig å påpeke at disse faktorene referer til utviklingen av all skoleunngåelsesatferd.

I en studie gjennomført av Archer, Filmer-Sankey og Fletcher-Campbell (2003) ble det fokusert på skolepersonells oppfattelse av skolevegring. Gjennom undersøkelsen ble de bedt om å rangere hvilke skolerelaterte faktorer de opplevde var utslagsgivende i forbindelse med utviklingen av skolevegring. Gjennom denne undersøkelsen viste de ansatte ved skolene til blant annet nedenstående faktorer som utslagsgivende i henhold til utviklingen av skolevegring:

- størrelsen og organiseringen av skolen
- organiseringen av skoledagen
- konflikter mellom lærer og elev
- overgangsperioder
- frykt for spesifikke fag
- akademisk press
- mobbing

(Archer, et al., 2003)

Det er dog viktig å påpeke at det i undersøkelsen gjennomført av Archer, et al. (2003) ikke ble differensiert mellom skolevegring og skolefobi, og Archer, et al. (2003) definerte ikke hva som ble lagt i begrepet skolevegring, noe som kan ha vært utslagsgivende for resultatet.

Det synes derfor å være gjort noe forskning på skolerelaterte faktorer med hensyn til skoleunngåelsesatferd og lignende, men det forekommer å være gjort lite forskning på skolerelaterte faktorer, som kan føre til utviklingen av emosjonsbasert skolevegring. Bortsett fra et masterprosjekt, utført av Kristin Rudjord i 2009, handler hovedandelen av tidligere forskning på medvirkende faktorer til utviklingen av emosjonsbasert skolevegring om familierelaterte faktorer og person/individ relaterte faktorer. Det er ønskelig med mer forskning på skolerelaterte faktorer for utvikling av skolevegring, for således å se dypere på hvilke faktorer ved skolen, og da spesielt læreren og klasserommet, som kan være med på å bidra til utvikling av skolevegring, og det er dette jeg vil forske på i denne masteroppgaven.

3. Teoretisk rammeverk

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for den teoretiske referanserammen for min masteroppgave. I henhold til temaet om skolevegring og skolerelaterte faktorer er det flere teorier som vil være relevante i dette prosjektet. Tidligere forskning, som er gjort på området, har som oftest vært basert på teorier fra psykologi og psykiatri, og det er blitt lagt lite vekt på skolemiljø og skolerelaterte faktorer. Skolevegring kan beskrives som en unngåelsesstrategi i møtet med krav, som barnet opplever det ikke har ressurser til å mestre, og dette er et tema som teorier om stress og mestring tar opp. Jeg vil derfor i min fremstilling basere meg på teori, som viser tankemønstrene og emosjonene bak skolevegringsatferden, og forsøke å belyse hvilke skolerelaterte faktorer som er med på å generere slike følelser. En fremtredende teori om stress og mestring er Richard Lazarus' teori om stress, mestring og vurdering, og jeg velger derfor å bruke hans teori som det teoretiske rammeverket for denne oppgaven, ettersom den er svært relevant for dette temaet og belyser skolemiljøets betydning for utviklingen av skolevegring på en god måte. Denne teorien beskriver miljøfaktorene som har betydning for stress og mestring og ved å bruke denne teorien i oppgaven kan det bli mulig å forstå hvorfor og i hvilke situasjoner barn og ungdom, som sliter med skolevegring eller står i fare for å utvikle skolevegring, opplever at mestringsfølelsen og ressursene i forhold til skolen forsvinner.

Videre vil jeg også kort benytte meg av Albert Banduras teori om mestringsforventninger og Robert C. Piantas relasjonsteori for å beskrive hvordan opplevd mangel på mestring og støtte kan fungere som skolerelaterte faktorer ved utviklingen av skolevegring.

3.1 Lazarus' teori om mestring, stress og vurdering

"Mestring drejer sig om den måde, man administrerer stressende livsbetingelser på" (Lazarus, 2006, s. 126). Slik beskriver Richard Lazarus mestring i sin bok "Stress og følelser – en ny syntese". I henhold til dette kan det tolkes som at de barn og ungdommer, som utvikler skolevegring, gjør dette fordi tilbaketrekningen fra skolen er deres måte å mestre stressende livsbetingelser på, og da spesielt den form for stress de opplever i skolen.

Lazarus' mestringsteori er i all hovedsak basert på kognitiv teori og skiller seg fra tidligere mestringsteorier fordi den ser på mestringen som en prosess som blir skapt av de transaksjonene som utfolder seg mellom individ og miljø. Fokuset i denne teorien ligger derfor på individets egne kognitive vurderinger og tolkninger av situasjoner.

3.2 Mestring

Mestring er oversatt fra det engelske ordet coping og Lazarus' egen definisjon av begrepet er "constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person" (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141). Med dette kan en forstå det slik at mestring vil si å konstant endre kognitive og atferdsmessige handlemåter for på denne måte å håndtere spesifikke eksterne og/eller interne krav som oppleves å tangle eller overskride et individs ressurser. Mestring i denne betydning må ikke forveksles med det engelske ordet "mastering" og dets positive betydning av å beherske noe på en god måte, da coping eller mestring i sin rette forstand betyr å forholde seg til noe eller å håndtere noe på en måte som kan være positiv, men også negativ.

3.3 Krav og stress

I Lazarus' definisjon er det tale om hvordan man mestrer eller forholder seg til krav. Med krav menes interne krav, som for eksempel egne mål eller oppgaver en person skaper for seg selv eller eksterne krav, det være seg utfordringer, oppgaver eller mål som andre setter. Opplever et individ at et krav tangerer eller overstiger de ressurser personen har, kan dette føre til emosjonen som betegnes som stress. Opplever individet derimot at det har ressurser til å møte kravet, vil det ikke oppleve stress. Det er kun i de situasjoner, der individet opplever at ressursene ikke strekker til i møte med kravet, at det mobiliseres til mestring. I møtet med krav, der individet vurderer sine egne ressurser som akseptable til å imøtekomme kravene, vil det ikke skapes ubalanse, og heller ikke kreves mobilisering til mestring. Derimot vil det, Lazarus beskriver som "automized adaptive behaviour", tre i kraft, som betyr at individet håndterer kravet på en automatisert måte som det har tillært seg gjennom andre møter med lignende krav (Lazarus & Folkman, 1984).

Det er dog viktig å påpeke at et individ kun vil oppleve en følelse av stress hvis det krav, som stilles, truer eller umuliggjør noe som er viktig eller betydningsfullt for personen (Lazarus, 2006).

I det daglige møter elevene både akademiske og sosiale krav på skolen. Hvilke krav som stilles og hvordan atferden reguleres henger sammen med skolens og klassens målorientering

og dermed klassens miljø. Det kan være akademiske krav som for eksempel at man alltid skal ha alt rett på prøver eller sosiale krav som for eksempel at man skal være godt likt av alle.

I henhold til opplæringsloven § 1- 3 har alle elever i norsk skole rett til en opplæring som er tilpasset deres egne evner og forutsetninger (Lovdata). Dette er viktig i forhold til alle elever, også skolevegrere. Som beskrevet tidligere viser Kearney (2001) til dårlig tilpasset pensum som en faktor, som kan føre til unngåelsesatferd, og det kan tenkes at det også kan være en faktor for skolevegring. Hvis skolevegrere møter krav som de føler truer egne motiver, verdier eller mål kan dette føre til en følelse av stress hos eleven, og denne vil ofte trekke seg ut av situasjonen. Det er derfor spesielt viktig at de krav, som skolevegrere møter i skolen, er tilpasset deres behov og forutsetninger. Noen ganger vil dette bety å nedjustere krav, for på denne måten å kunne gi skolevegreren en forventning om mestring.

I henhold til Thambirajah, et al. (2008) er det ofte i evalueringssituasjoner og enkeltfag som for eksempel gym at elever, som sliter med skolevegring, føler at de ikke har ressurser til å håndtere kravene. Det kan derfor være viktig å ta hensyn til skolevegrerne, samtale med dem om deres behov og forventninger til slike situasjoner, og deretter tilpasse dem slik at skolevegrerne føler at dette er situasjoner de kan håndtere. Ved å senke kravene for en periode og dermed gjøre situasjoner, som en gang virket truende, om til situasjoner og krav som eleven kan håndtere kan dette være med til å skape forventninger om videre mestring i slike situasjoner. Det er dog viktig å påpeke at å senke kravene kun bør gjøres over en kort periode, ettersom å permanent senke kravene elevene møter kan føre til at de ikke utnytter sitt potensiale og videre til at man bare utsetter problemene.

3.4 Vurdering

Hvordan et individ opplever et krav, det står ovenfor, samt hvordan det deretter håndterer eller mestrer situasjonen, hvor kravet oppstår, er avhengig av individets subjektive vurdering av situasjonen. Samtidig vil egenskaper og faktorer ved situasjonen, personlige faktorer samt egenskaper ved individet påvirke denne vurderingen (Lazarus & Folkman, 1984).

For å vise til de faktorene som påvirker et individ i vurderingsprosessen har jeg også lagt vekt på Professor Edvin Brus "Kognitive prosessmodell" som er en videreutvikling av Smith og Lazarus' "Model of the cognitive-motivational-emotive system" fra 1990. Dette er en modell som viser de forskjellige faktorene som påvirker et individ under en vurderingsprosess,

samtidig som den viser de kognitive prosessene et individ går igjennom når det stilles overfor et krav eller en påvirkning (Bru, 2011).

3.4.1 Personfaktorer

I henhold til Lazarus og Folkman (1984) deles personfaktorer, som påvirker vurderingsprosessen, inn i ”commitments and beliefs”.

Motiv, mål og verdier

Lazarus og Folkman (1984) viser til begrepet ”commitments” når de skal beskrive de grunnleggende og vedvarende mål, verdier, idealer og behov et individ har. ”Commitments” representerer altså hva som er viktig og meningsfylt for individet. Det er disse grunnleggende mål, verdier og behov som er med på avgjøre hva som trues når et individ vurderer et krav som truende og dermed stress-skapende (Lazarus & Folkman, 1984).

I skolesammenheng vil elever alltid bli utfordret både akademisk, sosialt og fysisk, for at de på denne måten skal utvikle seg. I tillegg til de mål skolen setter vil elevene ofte også sette seg egne mål både for personlig, sosial og akademisk utvikling. I møtet med slike mål, utfordringer og forventinger kan den typiske skoleveggreren, som ifølge Thambirajah, et al. (2008) og forskning gjengitt i Kearney (2001) er passiv, innadvendt og innesluttet, oppleve at hans mål og verdier blir truet. For eksempel kan situasjoner som muntlig fremføring eller oppgaver som må utføres i samarbeid med andre oppleves som truende av en passiv og innadvendt elev som har som mål og forventning å få gode karakterer. På den ene siden ønsker eleven å nå sine akademiske mål, men på den andre siden opplever eleven at han ikke har ressurser til å samarbeide med andre eller snakke høyt foran klassen. Dette vil derfor påvirke elevens vurdering av egne mestringsalternativer. Elevens egne mål og forventninger til seg selv kan være med på å skape stress i møtet med krav, som igjen kan fungere som en risikofaktor for utvikling av skolevegring. Hvis eleven har for høye forventninger til seg selv, enten det er akademiske eller sosiale, vil det være vanskelig å kunne innfri disse forventningene og risikoen for ikke å mestre, slik eleven hadde forventet, blir derfor høy. Ved ikke å innfri egne forventninger kan dette skape ubalanse mellom egne mål og krav, noe som igjen kan påvirke vurderingsprosessen og i verste fall være en risikofaktor for utvikling av skolevegring.

Generaliserte tanke- og atferdsmønstre

Når Lazarus og Folkman (1984) viser til begrepet "Beliefs" referer de til de forventninger og forestillinger et individ har til seg selv og verden. Disse kan være skapt av individet selv eller av samfunnet og deretter blitt overtatt av individet som gjør dem til sine egne. Forestillingene er en del av et individs personlighet og sier noe om individets oppfattelse av hvordan verden er og skal være, og de er med på å skape mening for individet (Lazarus & Folkman, 1984). Det er også disse forestillingene som former de forventninger et individ har til seg selv og egne ressurser i møte med omgivelsene (Lazarus, 2006). På denne måten handler "Beliefs" om hvordan en person tolker betydningen av sine egne muligheter for handling i forhold til utfordringer eller krav. Er et individs generaliserte tanke- og atferdsmønster positivt har det ofte stor tro på egne ressurser i møtet med krav og utfordringer. Har det derimot et negativt og pessimistisk syn på egne ressurser, vil dette kunne tilsi et pessimistisk generalisert tanke- og atferdsmønster, som kan føre til at individet møter utfordringer på en offensiv måte.

Skolevegrere vurderer ofte seg selv og sine ressurser lavt (Kearney, 2001; Thambirajah, et al., 2008). Et slikt negativt generalisert tanke- og atferdsmønster kan føre til at skolevegrere i møte med skolerelaterte situasjoner der elevene utfordres, på grunn av deres manglende tro på seg selv og lave selvverurdering, vil oppleve at de ikke har ressurser til å mestre diverse situasjoner og krav.

Banduras teori om mestringsforventninger

I denne sammenheng vil det være nyttig å vise til et sentralt element innen sosial kognitiv teori, nemlig teorien om "self-efficacy" eller mestringsforventninger, som ble utviklet på basis av prinsippene fra sosial læringsteori, av Albert Bandura. "Self-efficacy" betegnes av Lazarus og Folkman (1984) som en type "Beliefs" eller en type generaliserte tankemønstre.

"Self efficacy" eller mestringsforventninger er ifølge Banduras teori essensielle for alle de oppgaver et individ påtar seg, og ikke minst for hvilken mengde energi og arbeid individet legger i oppgaven. Hans teori viser til at lite forventet mestring vil føre til liten innsats fra individets side. Har individet derimot stor tro på sine egne ressurser og mestring vil dette bety at innsatsen vil øke i takt hermed (Imsen, 1998). I skolesammenheng vil elever, ifølge Banduras mestringsteori, kun legge ned stor innsats i de arbeidsoppgaver der de opplever at de har ressurser til å mestre og derfor har en forventning om mestring. I forhold til skolevegrere, som ofte vurderer sine egne ressurser lavt (Thambirajah, et al., 2008), vil dette

bety at de dermed også vil ha liten forventning om mestring, og følgelig legge ned liten innsats i de oppgavene de begir seg ut på eller unngå oppgavene helt.

I Banduras teori om mestringsforventninger skilles det mellom to typer forventninger, ”Efficacy expectations” og ”Outcome expectations”. ”Efficacy expectations” karakteriseres som de initierende forventninger et individ har om å mestre de handlinger eller oppgaver som skal til for å nå et ønsket mål. ”Outcome expectations” vil si de forventninger et individ har om et resultat av en handling (Imsen, 1998).

3.4.2 Miljømessige faktorer

De miljømessige faktorene, som er med på å påvirke vurderingsprosessen, kan deles inn i kulturelle og sosialt strukturelle faktorer.

Kulturelle faktorer

Med kulturelle faktorer mener Lazarus (2006) hva som forventes, aksepteres og er verdsatt i en viss kultur. Her er det tale om krav til hvordan en skal eller ikke skal opptre i møtet med bestemte situasjoner. Samfunnet og det sosiale miljø rundt et individ vil alltid utøve et visst press om å opptre korrekt i henhold til sosiale konvensjoner, det vil si hva som aksepteres og verdsettes, og det forventes at individet skal leve opp til dette (Lazarus, 2006).

Når et barn er seks år gammelt er det forventet at det starter på skolen. For mange barn kan dette første møtet med skolen by på krav de ikke føler de har ressurser til å takle. For noen barn kan bare det å starte på skolen og dermed være borte fra trygge og kjente omgivelser, samt mor og far, være stressfrembringende. For andre kan det at skoledagen oppleves som uorganisert eller uoversiktlig true et individs fundamentale behov for kontroll.

I skolesammenheng møter elevene en ny kultur med nye forventninger og nye krav. Denne kulturen er ofte forskjellig fra skole til skole og fra klasse til klasse, og kan betegnes som klassemiljø. I tillegg til de krav, som kommer til syne gjennom læreplaner, pensum, arbeidsmetoder, vurderings- og evalueringsformer, er klassemiljøet også preget av hva som aksepteres og verdsettes i form av holdninger og forutsetninger både fra elevs og lærers side. I henhold til Skaalvik og Skaalvik (2005) viser skolen elevene hva som er viktig og verdifullt gjennom målstruktur, og her skiller forfatterne mellom to typer målstruktur.

En læringsorientert målstruktur beror på at skolen vektlegger elevens kunnskap og forståelse, oppmuntrer til elevens egen læring, individuell forbedring og innsats, og ser på dette som verdifullt. En prestasjonsorientert målstruktur vil si at skolen vektlegger elevens resultater og finner dette viktigere enn elevens egen individuelle læring, forbedring og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Hvilken målstruktur som vektlegges i den enkelte skole og det enkelte klasserom er med på å skape klassens motivasjonelle klima. Elevene møter alle med sine individuelle holdninger, verdier, mål og forutsetninger og det kan være vanskelig å skape et klima og en kultur som favner alle disse. Ofte er det i slike tilfeller de emosjonelt sårbare barnas forutsetninger som ikke blir møtt, jeg vil derfor vise til noen eksempler på klassemiljø eller klima som kan påvirke disse, og da spesielt elever som har utviklet eller står i fare for å utvikle skolevegring.

Prestasjonsorientert klima

I en klasse, der kultur og klima er preget av en prestasjonsorientert målstruktur vil det være resultatene og elevens sluttprodukt som blir vektlagt. I henhold til Banduras motivasjonsteori blir ”outcome expectations”, altså forventning om et resultat, det som skaper grunnlag for innsats og mestring (Imsen, 1998). I et prestasjonsorientert klima vil elevene ofte ha som mål å vise frem sin egen kompetanse ved hjelp av resultater, og et annet viktig mål vil bli å unngå å vise mangel på slik kompetanse. I et klassemiljø preget av et prestasjonsorientert klima vil elevene ofte sammenlikne egne resultater og egen kompetanse med andres, og dette er med på å skape konkurranse mellom elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I noen tilfeller vil lærere muligens se på denne konkurransen mellom elevene som positiv fordi den for noen elever mobiliserer til økt innsats, men med hensyn til elever, som vurderer sine egne ressurser lavt, vil ofte et slikt klima ikke mobilisere til innsats, men derimot til tilbaketrekking og unngåelse. I forhold til skolevegrere er dette spesielt viktig. De har ofte høye mål og krav til seg selv, liten tro på egen mestring og egne ressurser, og i møtet med et prestasjonsorientert klima, der de må sammenligne seg selv og egne resultater med andre, kan dette generere negative emosjoner, og dermed skape et ønske om å unngå slike situasjoner.

Mestringsorientert klima

I et læringsorientert eller mestringsorientert klima, er det elevens egen individuelle forbedring og innsats som blir vektlagt. I et slikt klima er ikke fokuset rettet mot resultater, men derimot mot at elevene selv skal vurdere sin egen mestring i forhold til mål de selv setter. Det blir

dermed ikke oppmuntret til konkurranse mellom elevene som det ofte gjør i et prestasjonsorientert klima. Et slikt mestringsorientert klima har som hensikt å stimulere til mestring for at eleven selv kan oppleve motivasjon for læring og på denne måten videreutvikle sin egen faglige og sosiale kompetanse. Ifølge Midgley (2002) trives elever, som går på skoler og i klasser som preges av et mestringsorientert klima, bedre enn andre, og de har økt motivasjon i forhold til skole og færre emosjonelle problemer. Gjennom dette kan vi se hvordan et mestringsorientert klima kan være en positiv påvirkende faktor i henhold til skolevegring. Et mestringsorientert klima kan bidra til å styrke elevens tro på egne ressurser i møte med utfordringer, og ettersom det vektlegger læringsprosessen og selvutvikling i motsetning til resultater, er det med på å sette mål som elevene har forventning om at de kan mestre. Dette vil kunne gi elevene en opplevelse og følelse av mestring som videre kan generere mer tro på egne ressurser. Dette er spesielt viktig for elever, som har utviklet eller står i fare for å utvikle skolevegring, da de trenger opplevelser som kan gi dem en følelse av å lykkes, og som kan ha en positiv innvirkning på deres selvvurdering. Videre vil et mestringsorientert klima også ha større potensiale for å generere positive emosjoner og redusere risikoen for negative emosjoner og det vil derfor kunne forebygge skolevegring.

Sosialt strukturelle faktorer – Regulering, støtte og autonomi

Sosialt strukturelle faktorer vil si de reguleringer miljøet stiller til individet, de muligheter individet har til å oppleve sosial støtte og oppbakking fra andre, samt individets ønske om autonomi.

Regulering

Lazarus (2006) beskriver krav som implisitt eller eksplisitt press fra det sosiale miljøet til å oppføre seg eller handle på bestemte måter, og til å utvise holdninger som i henhold til miljøet er sosialt korrekte. Regulering beskrives, i motsetning til krav, som hva man ikke må gjøre og hvordan man ikke må oppføre seg i et miljø. Hvis disse miljømessige reguleringer av atferd kommer i konflikt med våre indre mål og forestillinger er de, ifølge Lazarus (2006), en av de mest åpenlyse kildene til stress.

I det daglige møter elevene både akademisk og sosial regulering av atferd på skolen. Hvordan atferden reguleres henger sammen med skolens og klassens målorientering og dermed klassens miljø. Det kan være en regulering fra det sosiale miljøet som tilsier at elevene ikke

skal vise svakhet ovenfor andre eller det kan være en regulering fra lærere som tilsier at elever ikke får skade eller såre andre medelever.

I henhold til Opplæringslova § 9a-3 skal skolen også ”aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør” (Lovdata). Det er derfor viktig at læreren gjennom sin klasseledelse arbeider for å skape regler og rutiner som beskytter elevene og danner et godt psykososialt miljø i klassen. Dette kan læreren gjøre ved å skape en opplevelse av kontroll hos eleven og hindre mobbing, noe som vil bli gått nærmere inn på i avsnittene om autonomi og støtte, men også ved å skape forutsigbarhet i elevens hverdag. Forutsigbarhet skapes ved at læreren aktivt og systematisk går inn for å forberede eleven på flest mulige aspekter ved skolen og skolehverdagen. Eksempler på dette kan være å gi detaljerte ukeplaner som beskriver alt som skal skje i fagene, og i løpet av dagen. En slik struktur og oversikt vil ofte være spesielt viktig med hensyn til skolevegrere, da en ubalanse mellom oversiktighet eller kontroll og krav kan føre til stress.

Støtte

Med støtte vises det til de muligheter individet har til å oppleve kognitiv, instrumentell eller emosjonell støtte gjennom samvær og oppbakking fra både voksne og jevnaldrende.

Kognitiv støtte viser til den støtte som kan gis gjennom oppmuntring og anerkjennelse samt positive og konstruktive tilbakemeldinger, som kan hjelpe og veilede eleven i møte med både akademiske og sosiale utfordringer. Instrumentell eller praktisk støtte vil si praktiske hjelpemidler og verktøy som eleven kan bruke som et redskap for læring. Emosjonell støtte vil si den støtte man kan gi eleven gjennom trivsel, trygghet, omsorg og nærkontakt (Schaefer, Coyne & Lazarus, 1981).

Med hensyn til disse formene for støtte er det viktig at læreren i møtet med alle elever, og spesielt skolevegrere, veileder elevene på en konstruktiv, og oppmuntrende måte. Elevene må få tilgang til alle de tilgjengelige hjelpemidler, som kan hjelpe dem i møte med faglige eller sosiale krav, og læreren må skape et klassemiljø som er preget av trivsel og trygghet. Læreren må også vise omsorg for eleven ved kontinuerlig å vise interesse for eleven og elevens situasjon. Gjennom disse formene for støtte kan læreren eller medelever bidra til å bygge opp om elevens selvvurdering og mestringsforventning i møtet med krav og på denne måten påvirke vurderingsprosessen positivt.

I henhold til Lazarus og Folkman (1984) kan støtte ses på som en ”buffer” mot stress. Med dette vises det til at opplevelsen av støtte blir spesielt viktig i møte med krav som kan skape stress, da den i slike situasjoner kan virke som en ressurs i møtet med kravet, og dermed fungerer som en "buffer" mot stress. I henhold til direktehypotesen vil støtte bidra til økt psykisk tilpasning og fungere som en ressurs, uavhengig av om individet møter et krav (Cohen & Wills, 1985; Lazarus & Folkman, 1984).

I forhold til skolevegring kan læreren beskytte elever mot stress ved å gi støtte i form av å

- hjelpe eleven til å få mer tiltro til seg selv og muligheten for å lykkes med læringsoppgaver
- hjelpe eleven med å oppdage egne ressurser
- hjelpe eleven med å forstå at det å feile kan være lærerikt og på denne måten hjelpe eleven med å endre opplevelser av nederlag til opplevelser av muligheter for mer læring
- hjelpe eleven med å forstå dens menneskelige verdi uavhengig av skolefaglige resultater, for på denne måten å kompensere for skolefaglige nederlag

På denne måten kan støtte, hvis eleven opplever den som positiv og lærer å benytte seg av den, virke forebyggende med hensyn til stress, samtidig som den kan vurderes som en ressurs i møtet med stress. Dette kan virke forebyggende i henhold til vurderingen av unngåelse som en adekvat mestringsstrategi og videre også skolevegring. Sosial støtte kan ses i form av positive relasjoner mellom lærer og elev samt mellom elev og medelever.

I henhold til teori utviklet av Pianta (1999), kan den sosiale støtten en elev opplever gjennom positive relasjoner til lærer, være en beskyttende faktor i møtet med flere risikofaktorer, også risikoen for å utvikle skolevegring (Pianta, 1999).

Er det opparbeidet en positiv og god relasjon mellom lærer og elev, vil det være mulig for læreren å gi eleven både kognitiv, instrumentell og emosjonell støtte, og det er også kun i slike relasjoner at eleven vil oppleve dette som støtte og ta det i mot. Positive relasjoner mellom lærer og elev kan derfor, ifølge Pianta (1999), være med på å skape motivasjon for læring, og på denne måten videre hjelpe eleven til å oppleve situasjoner preget av positiv

mestring, noe som igjen vil skape en forventning om senere mestring, og kan hjelpe eleven med å vurdere seg selv og sine ressurser på en positiv måte.

Gode lærer og elev relasjoner er også med på å skape trygghet hos elevene. Ved at læreren i sin relasjon med eleven viser omsorg og anerkjennelse, samtidig som han er konsekvent, vil dette skape en trygghetsfølelse hos eleven som kan virke som en ressurs i møtet med nye krav. Hvis eleven ikke stoler på læreren, eller ikke vet helt hvor han har ham, vil dette bidra til å skape usikkerhet i flere situasjoner, og kan føre til at krav virker truende for eleven. På denne måten blir gode lærer - elev relasjoner avgjørende for elever som har eller står i fare for å utvikle skolevegring. Uten gode lærer - elev relasjoner vil disse elevene ikke oppleve trygghet i møtet med skolen, hva som forventes av dem i ulike situasjoner kan oppleves som uoversiktlig, og de vil ofte ikke oppleve støtten fra læreren som en ressurs, og vil dermed heller ikke ta i mot denne. Uten denne støtten kan det være vanskelig å skape balanse mellom ressurser eleven har og krav den møter, og en kan dermed tolke det dit hen at dårlige lærer - elev relasjoner er en risikofaktor for utviklingen av skolevegring.

Lazarus (2006) påpeker også hvordan inkludering i et sosialt fellesskap er en form for sosial støtte. Med henblikk på barn i skolealder vil dette sosiale fellesskapet dannes av medelevene i klassen og andre jevnaldrende. Derfor er også positive relasjoner mellom elever og jevnaldrende viktige former for støtte som kan bidra til å skape mestring og mer positiv opplevelse av egne ressurser i møtet med krav. Som beskrevet er skolevegrere ofte passive og innadvendte og har vansker med å etablere og opprettholde jevnalderrelasjoner (Thambirajah, et al., 2008). Det vil derfor være viktig for skolevegrere at det fokuseres på aktiviteter som stimulerer og bygger opp om sosial kompetanse, samtidig som det tilrettelegges for aktiviteter som kan skape gode jevnalderrelasjoner i klasserommet.

Mobbing

Ved mangel på gode, positive jevnalderrelasjoner kan negative jevnalderrelasjoner oppstå. En av de verste konsekvensene av negative jevnalderrelasjoner kan være mobbing, og ifølge Thambirajah, et al. (2008) er mobbing, som tidligere beskrevet, en av de vanligste skolerelaterte faktorer som kan bidra til utvikling av skolevegring. Mobbing defineres av Erling Roland som "fysiske eller sosiale negative handlinger som utføres gjentatte ganger over tid av én person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen" (Roland, 2007, s. 25). En form for mobbing er utestegning. Dette er

en form for mobbing der mobberen eller mobberne ønsker å stenge mobbeofferet ute av et sosialt felleskap. Dette vil begrense opplevelsen av støtte mobbeofferet kan få fra fellesskapet. Roland (2007) viser til at mobbing kan skape negative følelser hos offeret som blant annet frykt, angst og depresjon. Videre kan mobbingen også føre til at eleven mister tillit til seg selv og begynner å vurdere seg selv negativt, noe som videre kan føre til en negativ selvutvikling.

Både mobbingen i seg selv og konsekvensene av den kan være med til å bidra til utviklingen av skolevegring hos en elev. Dette fordi mobbingen kan føre til at skolen i seg selv og situasjonene preget av mobbing stiller krav som eleven ikke har ressurser til å mestre, noe som kan føre til at eleven som følge av dette velger å unngå skolen. På lang sikt kan den negative selvvurderingen hos eleven, som følge av mobbing, føre til en ubalanse mellom de ressurser eleven vurderer den har og de krav den møter i skolen, noe som også kan føre til at eleven velger å unngå skolen for å unngå disse kravene.

Autonomi, forutsigbarhet og opplevd kontroll

Behovet for kontroll, forutsigbarhet og autonomi i møtet med krav og miljø er et grunnleggende og viktig behov i alle mennesker. Dette er et sterkt behov i individet og er med på å påvirke dets motivasjon i møtet med krav og utfordringer. Opplever individet en situasjon der det ikke føler at det har mulighet for å kontrollere eller påvirke, kan dette virke demotiverende og i verste fall kan det skape ubalanse mellom individets grunnleggende behov for kontroll over eget liv og kravet som stilles i situasjonen. Dette kan skape stress hos individet og føre til at det trekker seg ut av situasjonen eller unngår situasjonen i fremtiden. Skinner og Wellborn (i Sandler & Wolchik, 1997) fant at barn som opplever å ha lite eller ingen kontroll over situasjonen har en tendens til å reagere på situasjoner, der de opplever motgang og mangel på mestring, med forvirring og panikk. Barn som opplever høy grad av kontroll over situasjonen derimot, opplever ikke ekstremt ubehag i møte med motgang og mangelfulle mestringsopplevelser, men reagerer i stedet med å se fremover og fokusere på å overkomme denne type motgang med en konsentrert, mål-orientert atferd.

Med hensyn til skolesammenhenger generelt beskriver Skinner og Wellborn (i Sandler & Wolchik, 1997) at evaluering og vurderingssituasjoner eller situasjoner, som er preget av konkurranse elevene i mellom, kan undergrave elevenes behov for autonomi. Forfatterne beskriver slike situasjoner som situasjoner preget av "coercion" eller tvang, og hevder at disse oppstår når elevene føler seg presset, for eksempel av regler, krav eller ønske om belønninger,

til å opptre på en spesiell måte, vise spesielle følelser eller til å akseptere visse handlemåter som ikke stemmer overens med elevens egne. Videre hevder forfatterne at elever, som opplever autonomi i møtet med læringsbaserte krav og utfordringer, er mer tilbøyelige til å reagere på hindringer eller motgang med interesse og fleksibilitet. I situasjoner, der elevene opplever autonomi vil de også oftere oppfatte tilbakemeldinger fra andre som støtte, som kan hjelpe dem i møtet med kravet eller utfordringen, og de er mindre tilbøyelige til å føle tilbakemeldingen som press eller regulering av atferd (Skinner og Wellborn i Sandler & Wolchik, 1997).

I henhold til skolevegning kan manglende autonomi og forutsigbarhet virke som en risikofaktor. Dette fordi uten en opplevelse av medbestemmelse og kontroll kan elevene ofte oppleve kravene de møter i skolesammenheng som preget av tvang, og disse kan dermed virke truende og stressfremkallende. Dette kan videre føre til at elevene velger å unngå disse situasjonene, og videre utvikler skolevegning. Gjennom medbestemmelse kan elevene derimot oppleve at deres behov for kontroll blir møtt, samtidig som de føler at de selv kan påvirke ulike situasjoner. Dette er med på å skape en balanse mellom elevens egne behov, ressurser og krav, hvilket ofte vil føre til at eleven i krevende situasjoner vil oppleve disse som mindre truende, og at stress dermed ikke blir generert.

Alle de ovennevnte faktorene er med på å påvirke individets egen vurdering av balansen mellom egne ressurser og krav. Denne vurderingen er derfor et av de mest sentrale momentene i Lazarus' teori, og denne vurderingen kalles av Lazarus' primærvurdering.

3.4.3 Primærvurdering

Når et individ står ovenfor et krav eller en utfordring foretar det en primærvurdering. Denne vurderingen går ut på å tolke og bedømme om den utfordringen, individet står ovenfor, er relevant eller avgjørende for dets verdier, mål, intensjoner, selv- og verdensoppfattelse (Lazarus, 2006). Vurderer individet det som at situasjonen ikke er relevant for dets mål, verdier eller intensjoner så opplever det ikke situasjonen som truende og situasjonen vil da heller ikke generere stress. Opplever derimot individet at situasjonen er relevant for dets egne mål, verdier og forventninger, vil dette skape stress hos individet (Lazarus, 2006).

Når individets primærvurdering av en situasjon viser at det krav, det står ovenfor, truer eller vil true sentrale mål hos individet og vil generere stress mellom individet og miljøet, starter

individet en ny kognitiv handling, enten bevisst eller ubevisst, som av Lazarus kalles sekundærvurdering (Lazarus, 2006).

3.4.5 Sekundærvurdering

Sekundærvurdering viser til den kognitiv-evaluerende prosessen der individet evaluerer sine egne ressurser, evner og muligheter for å håndtere eller mestre det krav og den situasjon det står ovenfor, for på denne måten å redusere eller fjerne stresset og det emosjonelle ubehag. Det er altså gjennom denne evalueringen individet vurderer seg selv og sine mestringsmuligheter i henhold til kravet, og velger den mestringsstrategi det opplever som mest hensiktsmessig i henhold til seg selv og kravet (Lazarus, 2006).

3.5 Mestringstrategier

I henhold til Lazarus (2006) har mestring to hovedfunksjoner, problemfokuset og emosjonsfokuset mestring. Forskjellen mellom disse to funksjoner ligger i handlingsaspektet, ved at problemfokuset mestring handler om å håndtere eller å forsøke å endre situasjonen som skaper stress ved hjelp av handling, mens emosjonsfokuset mestring baserer seg på å regulere de emosjonene og følelsene som er knyttet til situasjonen som skaper stresset. Felles for begge mestringstypene er at målet med mestringen er å fjerne eller modifisere kilden til stress (Lazarus & Folkman, 1984). Jeg vil forholde meg til emosjonsfokuset mestring da dette er mest relevant for temaet skolevegring.

Emosjonsfokusede mestringsstrategier er i følge Lazarus og Folkman (1984) basert på et mål om å regulere de følelsesmessige konsekvensene som knyttes til en stressende situasjon. Denne type mestring gjør ikke noe direkte med problemet eller kilden til stress og ofte medfører denne typen mestringsstrategier kognitive prosesser hos et individ rettet mot å unngå, minimere og distansere seg fra problemet eller kilden til stresset, i motsetning til å vurdere konstruktive handlinger som kan løse en stressende situasjon. Derfor innebærer typiske emosjonsfokusede strategier å gi uttrykk for og å samtale om følelser knyttet til problemet, søke avkobling fra de situasjoner som utløser stress, redusere egen innsats i henhold til kravet som skaper stress eller unngå situasjoner som skaper stress.

I henhold til Lazarus og Folkman (1984) kan et individs vurderingsprosess resultere i mestring som er preget av enten emosjonsfokusede mestringsstrategier, problemfokusede mestringsstrategier, eller en blanding av begge.

I henhold til min problemstilling er det den emosjonsfokuserte mestringen som spiller en sentral rolle, ettersom skolevegring i henhold til Lazarus' teori om stress, vurdering og mestring kan forstås som et forsøk på å mestre en situasjon eller et krav som eleven vurderer den ikke har ressurser til å mestre. I henhold til dette kan unngåelse av skolen ses på som et forsøk på å mestre en situasjon eleven opplever som truende, og atferden innen skolevegring kan dermed ses på som en emosjonsfokuserert mestringsstrategi.

3.6 Forskningsspørsmål

Denne masteroppgavens formål er å bidra til å skape kunnskap og forståelse om hvilke faktorer innen skolen og klasserommet sosiallærere og lærere med erfaring innen skolevegring oppfatter som medvirkende til utviklingen av skolevegring. For å kunne belyse dette spørsmålet anså jeg det som viktig å beskrive et teoretisk rammeverk som kunne forklare transaksjonen mellom individ og miljø samt hva som påvirker individets valg av strategier i møtet med krav, for således bedre å forstå hvilke faktorer i skolen og klasserommet som kan påvirke et individ til å utvikle skolevegring.

I neste kapittel vil det metodiske rammeverket, som ble brukt for å kunne belyse forskningsspørsmålet, bli beskrevet.

4. Metode

4.1 Metodisk tilnærming

Samfunnsvitenskapenes hovedhensikt og oppgave er, i henhold til Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010), å etablere kunnskap om den sosiale virkeligheten. Hvordan man skal gå frem for å innhente og analysere informasjon eller data fra virkeligheten, og dermed skape kunnskap om den sosiale virkeligheten er vektlagt i valg av metode. Innen moderne samfunnsforskning er det vanlig å skille mellom to slike forskningsmetoder, den kvantitative og den kvalitative.

4.1.1 Kvantitative og kvalitative metoder

Forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ metode ligger i hvordan de forholder seg til og fortolker data. Kvantitative metoder forholder seg til kategorisert data, og denne metoden vektlegger å beskrive og forstå fenomener og sammenhengen mellom disse på bakgrunn av statistiske analyser. Kvalitative metoder forholder seg derimot til data i form av tekst, lyd- eller videoopptak av menneskers egne erfaringer og opplevelser av et fenomen, noe som ofte ikke er kvantifiserbart men derimot vektlegger tolkning og forståelse av disse typer data (Johannessen, et al., 2010).

Målet med kvalitative studier er ifølge Holme og Solvang (1996) å sette seg inn i sosiale fenomener innenfra, altså slik de oppleves av undersøkelsesenheten, for på denne måten å skape en dypere og mer fullstendig forståelse av fenomenet.

De kvalitative forskningsmetodene er ifølge Brinkmann, Tanggaard og Hansen (2012) utviklet med tanke på å belyse menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv. Disse forskningsmetodene baserer seg på menneskers egen oppfattelse og erfaringer, og forsøker å forstå og fortolke disses egne perspektiver og beretninger om verden og fenomener (Brinkmann, et al., 2012). Det er derfor viktig ved bruk av kvalitative metoder at forskeren klarer å skifte mellom et indre og et ytre perspektiv, for således på best mulig måte forsøke å forstå og forklare fenomenene som det forskes på. Utgangspunktet for en kvalitativ forskningsprosess blir derfor ifølge Holme og Solvang (1996) forskerens egen forforståelse.

4.1.2 Forforståelse

I den hermeneutiske tradisjon står tanken om forforståelse sentralt. Dette begrepet baserer seg på at alt vi har med oss fra tidligere opplevelser, erfaringer og tidligere ervervet kunnskap danner et tolkningsgrunnlag for hvordan vi ser og møter verden. Alle nye erfaringer vi gjør og opplevelser vi får tolkes derfor ikke kun i lys av våre sanser, men også i lys av vår egen forforståelse. I henhold til denne hermeneutiske tradisjon er det derfor umulig å møte verden og alt i den uten å se den i lys av allerede lagrede tolkninger, holdninger og forutanelser (Gilje & Grimen, 1995).

Som forsker er det derfor imperativt at man er klar over konseptet om forforståelse og er meget bevisst på sin egen forforståelse, og den innflytelse den kan ha på alle prosessene i forskningen. Klarer man dette, er det mulig å forsøke å tilsidesette deler av ens egen forforståelse og møte informasjon og informanter på en åpen og dermed riktig måte. Dette er viktig for at de erfaringer, som informantene vil dele, blir møtt på en korrekt måte, og dermed er dette også viktig av lojalitet overfor dem, oppgaven og forskningsprosessen. Jeg vil derfor gjennom denne prosessen forsøke å unngå å la min egen forforståelse påvirke den informasjonen, som informantene kommer med, og heller forsøke å analysere denne informasjonen i lys av informantenes egen forståelse av den.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Valg av forskningsmetode bør alltid baseres på hva som er mest hensiktsmessig i henhold til problemstillingen i forskningen, og altså hvordan man på best mulig måte kan besvare de spørsmålene som stilles i denne (Johannessen, et al., 2010). Mitt formål med denne studien er å bidra til forståelse av og belyse spørsmålet om hvilke faktorer innen skolen og interessert i menneskers egne personlige oppfattelser, erfaringer og perspektiver, og et kvalitativt forskningsprosjekt er derfor vurdert som værende mest hensiktsmessig.

Den mest hensiktsmessige metoden for å undersøke individers egne oppfattelser, erfaringer og perspektiver, er ifølge Kvale og Brinkmann (2009 i Johannessen, et al., 2010) et kvalitativt forskningsintervju, ettersom hensikten med et slikt intervju er å erverve informantens egne, subjektive beskrivelser av dens hverdagsverden, ut fra eget perspektiv, for videre å kunne tolke fenomenene og betydningen av disse (Johannessen, et al., 2010). Ettersom jeg i min oppgave ønsker å undersøke hvilke faktorer sosiallærere og lærere som har erfaring med

skolevegrere opplever som medvirkende til utviklingen av skolevegring, var det viktig for meg å få individers egne oppfatninger, erfaringer og perspektiver. Derfor fant jeg det mest hensiktsmessig å benytte meg av intervju som metode i min forskning. På denne måten kunne mine informanter, gjennom å fortelle om sine egne erfaringer med skolevegring i form av subjektive beskrivelser fra deres arbeidsliv, gi meg verdifull informasjon om skolevegring og skolerelaterte faktorer.

Kvale, Brinkmann og Anderssen (2009) beskriver kvalitative forskningsintervju som en strukturert og formålsrettet samtale. Intervjueren stiller spørsmål og informanten svarer, og følgelig er det intervjueren som leder og kontrollerer situasjonen. De to partene er derfor ikke likestilte, men intervju er og forblir likevel en dialog, og den mest hensiktsmessige måten å skaffe seg informasjon om menneskers liv og erfaringer (Johannessen, et al., 2010; Kvale, et al., 2009).

Man skiller ofte mellom åpne intervju, der målet er at informantene skal fortelle på friest mulig måte om sine erfaringer, og mer strukturerte intervju der tema og spørsmålsformuleringer er fastlagt på forhånd. En mellomting mellom disse to formene er semistrukturert eller halvstrukturert intervju (Dalen, 2011). Dette er en intervjusituasjon som tar utgangspunkt i en intervjuguide med tema og spørsmålsforslag, men spørsmålene og temaene det blir samtalt om, samt rekkefølgen til disse kan varieres og man kan bevege seg frem og tilbake i forhold til tema. Mitt formål med denne masteroppgaven er å skape forståelse om og undersøke hvilke skolefaktorer som kan være medvirkende til utviklingen av skolevegring og jeg ønsker at informantene skal få snakke om det de føler er viktig i henhold til tema og fortelle så fritt som mulig ut fra deres egne erfaringer. Jeg opplever derfor at semistrukturert intervjuform er den mest hensiktsmessige måten å samle beretninger om mine informanternes erfaringer og opplevelser, som kan være med å besvare min problemstilling. Ved å benytte meg av en slik forskningsmetode kan jeg rette fokus mot de tema jeg ønsker å få besvart, samtidig som informantene føler at samtalen er åpen og at de kan komme med egne innspill som ikke er diktert av de tema som på forhånd er fastlagt. På denne måten kan jeg videre tilpasse mine spørsmål til informantenes innspill, noe som er essensielt ettersom man ifølge Johannessen, et al. (2010) ønsker at informantene kan relatere svarene til sine egne livserfaringer (Johannessen, et al., 2010).

4.3 Forskningsdesign

Som forskningsdesign har jeg valgt å benytte meg av en fenomenologisk tilnærming. Dette vil si at jeg ønsker å beskrive mennesker og deres subjektive erfaringer med og forståelse av et fenomen, som i dette tilfellet er skolevegring. Innen fenomenologien bestreber forskeren seg på å forstå meningen med et fenomen basert på en gruppe menneskers erfaringer og opplevelser rundt fenomenet, og likeledes å se det fra disses ståsted. Det er derfor viktig å forsøke å forstå informantenes perspektiv, for på denne måten å kunne forstå meningen i deres beretning i lys av den kontekst den ble erfart (Johannessen, et al., 2010). Jeg har i denne oppgaven valgt å legge fokus på å beskrive informantenes erfaringer og ikke på å tolke disse. Dette er i samsvar med det Creswell (2007) beskriver som ”transcendental” fenomenologi. Denne typen fenomenologi er mer beskrivende enn tolkende og fokuserer mindre på forskerens egne fortolkninger av datamaterialet og mer på informantenes opplevelser og erfaringer enn det som er vanlig i hermeneutisk fenomenologi. ”Transcendental” fenomenologi betegnes ifølge Creswell (2007) ved at forskeren identifiserer et fenomen og samler inn data i form av beretninger fra flere personer som har opplevd og har erfaring med fenomenet. Deretter analyseres disse beretningene ved å redusere dem til signifikante uttalelser eller sitater for så å kategorisere disse (Creswell, 2007, s. 60). Dette vil jeg gjøre ved hjelp av meningsfortetning og meningskoding, hvilket jeg vil komme tilbake til i beskrivelsen av analyseprosessen.

4.4 Utvalg

Utvalg vil i henhold til Johannessen, et al. (2010) si de enhetene som deltar i en undersøkelse. Utvalg er viktig i alle forskningsprosesser fordi dette har stor betydning for dataene, analysen av disse samt hvilke konklusjoner man kan trekke og troverdigheten av disse. Å velge ut de enhetene, som skal undersøkes gjennom en studie, er viktig i henhold til å trekke ut informasjon som er hensiktsmessig for å besvare studiens problemstilling. Det ble derfor naturlig for meg å benytte meg av en strategisk utvelgelse av informanter. Strategisk utvelgelse av informanter vil si at forskeren har bestemt seg for en viss målgruppe som forskningen skal rette seg mot, ut fra hensiktsmessighet. Altså er disse informantene valgt ut på grunnlag av flere kriterier, som tilsier at det er akkurat disse informantene som kan tilføre forskningen den data som forskeren behøver for å besvare forskningsspørsmålet (Johannessen, et al., 2010). Kriteriene for mitt utvalg var at de måtte arbeide i skolen og

hadde direkte erfaring med skolevegring og skolevegrere, enten som spesiallærere eller sosiallærere. Det var viktig for meg at dette var mennesker som hadde direkte kontakt med skolevegrerne mens skolevegringen pågikk, for at de på denne måten kunne trekke erfaringer fra samtaler og opplevelser med disse elevene i den aktuelle perioden. Disse kriteriene ble oppfylt, og utvalget mitt besto av tre kvinner og to menn i alderen 28 til 61 år, hvor alle hadde eller hadde hatt direkte erfaring med skolevegrere, enten som lærere ved skoler med spesielt tilrettelagt undervisning eller som sosiallærere. Når det gjelder antallet informanter beskriver Brinkmann, et al. (2012) at et studentprosjekt som oftest har 3 - 5 informanter, men at det som grunnregel er bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og analysere disse grundig, ettersom en økning i antallet intervjuer også øker risikoen for at forskeren fortaper seg i mengden av data. Dette kan føre til at man ikke klarer å skape en sammenhengende, god analyse og fortolkning av dataene. Også tid vil være en avgjørende faktor i gjennomføringen av mitt forskningsprosjekt og jeg vil av den grunn vektlegge færre informanter og en grundigere samt mer dyptgående analyse av deres beretninger, enn å gjennomføre flere intervjuer. Jeg opplever derfor fem som et adekvat antall informanter i henhold til tidsbegrensninger samt til prosjektets forskningsspørsmål.

4.4.1 Kontakt med informanter

I denne studien var det viktig for meg å komme i kontakt med mennesker, som hadde direkte erfaring med skolevegrere. Etter nøye vurdering og anbefaling fra veiledere ved Nasjonalt senter for atferdsforskning i Stavanger ble jeg tipset om flere personer som satt med den ekspertise og erfaring jeg søkte. Før disse ble kontaktet ble en prosjektbeskrivelse, et informasjonsskriv, en samtykkeerklæring, samt et utkast til en intervjuguide forrettet. Fordi personopplysningsloven § 31 om meldeplikt pålegger forskere å sende melding til Datatilsynet, hvis deler av forskningsprosessen belager seg på behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, ble meldeskjema utfyllt og sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å bli godkjent, ettersom jeg gjennom prosjektet skulle lagre personopplysninger via datamaskin (Personvernombudet, 2012). I tillegg til søknaden vedla jeg prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Prosjektet ble vurdert og godkjent, uten forbehold. Etter at personvernombudet hadde godkjent prosjektet gikk jeg i gang med å kontakte de ovennevnte personene. Disse ble først kontaktet på telefon, hvor de ga uttrykk for interesse for prosjektet. Deretter ble informasjonsskriv og samtykkeerklæring sendt via e-post. Etter at personene uttrykte at de

ville delta i prosjektet ble de kontaktet på enten e-mail eller telefon, og dato og sted for intervju ble avtalt.

4.4.2 Informasjonsskriv

Gjennom informasjonsskrivet informerte jeg om min bakgrunn, formålet med prosjektet og hvordan det skulle gjennomføres. I skrivet var det lagt stor vekt på å formidle at det var frivillig å stille som informant og at de til enhver tid kunne trekke seg som informanter til prosjektet. Det ble også opplyst om at all informasjon, som ble innsamlet, ville bli behandlet konfidensielt og anonymisert, samt at all innsamlet data ville bli destruert innen november 2013, eller umiddelbart i tilfelle informanter valgte å trekke seg fra prosjektet.

4.5 Intervjuguiden

Ved bruk av semistrukturerte intervjuer er det vanlig å benytte seg av en intervjuguide (Brinkmann, et al., 2012). En intervjuguide er en liste over de temaer som man ønsker å gjennomgå i løpet av et intervju. Generelle spørsmål som forskeren vil stille kan også inkluderes i intervjuguiden. Temaene i intervjuguidene er basert på de forskningsspørsmålene som forskeren ønsker å belyse gjennom intervjuet (Johannessen, et al., 2010). I arbeidet med intervjuguiden var det derfor viktig å arbeide med de temaene jeg ønsket å få besvart, og som jeg mente kunne være med på å belyse forskningsspørsmålet.

Jeg valgte å utarbeide en semistrukturert, tematisk intervjuguide. Dette vil si at den inneholdt de temaene som jeg mente det var viktig å få dekket, samt spørsmål som skulle veilede meg. At intervjuguiden var semistrukturert betyr at den var fleksibel og at den tematiske oppstillingen ikke måtte følges slavisk, samtidig som det var ferdig oppstilte spørsmål som kunne lede meg gjennom intervjuet, hvis samtalen gikk i stå. På denne måten kunne intervjusituasjonen virke fleksibel for informantene (Brinkmann, et al., 2012). Det var viktig for meg at alle spørsmålene var åpne og ikke hadde faste svarkategorier, ettersom jeg ønsket at intervjuobjektene skulle svare så fritt og åpent på spørsmålene som mulig. Alle temaene og spørsmålene i guiden var utarbeidet i henhold til min teoribaserte forforståelse, som også er denne oppgavens teoretiske ramme, og var derfor utarbeidet i henhold til Lazarus' teori om stress, vurdering og mestring, samt andre skolerelaterte faktorer som kunne knyttes til utviklingen av skolevegring.

Jeg innledet intervjuguiden med kort å presentere meg selv, prosjektet og hensikten med undersøkelsen. Deretter beskrev jeg punktvis hvordan informasjonen, som kom frem i intervjuet, skulle benyttes, samt informasjon om taushetsplikt, konfidensialitet, anonymisering og destruering av data. Et eget punkt om at informantene når som helst kunne trekke seg var det også viktig å inkludere.

Selve intervjudelen skulle begynne med at jeg ga uttrykk for at lydopptakeren ble slått på. Så skulle jeg stille noen enkle faktaspørsmål i henhold til intervjuobjektets arbeidsplass og generelle yrkeserfaring. Dette for å etablere en god relasjon og et tillitsforhold til intervjuobjektet (Johannessen, et al., 2010). Deretter skulle jeg gå over til de spørsmålene og tema som var ment for å belyse forskningsspørsmålet. I henhold til intervjuguiden skulle jeg avslutte intervjuet med å spørre informanten om han/hun hadde noen innspill til tema som ikke var tatt opp eller om han/hun ønsket å tilføye.

Ettersom jeg aldri hadde vært i en intervjusituasjon før, baserte jeg mye av arbeidet med intervjuguiden på innspill og veiledning fra veileder, samt teori i henhold til utforming av intervjuguide både i Johannessen, et al. (2010) og Brinkmann, et al. (2012).

Jeg valgte å prøve ut intervjuguiden i en intervjusituasjon ved at jeg intervjuet to medstudenter med lærerbakgrunn, og videre endret og revurderte elementer ved intervjuguiden i henhold til tilbakemeldinger fra disse.

4.6 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført over en 4 ukers periode i slutten av februar og begynnelsen av mars. Det var viktig for meg at informantene selv fikk velge dato, tid og sted for intervjuene, ettersom dette var med på å skape en positiv relasjon mellom informantene og meg, som bar preg av min velvilje og takknemmelighet overfor informantene. Etter ønske fra informantene selv ble intervjuene gjennomført i lokaler på deres arbeidsplass, og slik jeg oppfattet det opplevdes disse lokalene som trygge og uforstyrrede. Hver intervjurunde varte i om lag en time, der selve intervjusamtalen kun utspilte seg i ca. 35 minutter. Resten av tiden ble brukt på å samtale med informantene for å skape en positiv og åpen stemning i forbindelse med intervjuet. Jeg ble også igjen ca. 10-20 minutter etter hvert intervju for å samtale med informantene om selve intervjuopplevelsen og hvordan de hadde oppfattet den.

Selv om alle informantene hadde fått informasjonsskrivet og var blitt bedt om å underskrive samtykkeerklæringen på forhånd, valgte jeg å samtale litt med informantene om selve prosjektet og dets formål før jeg startet intervjuet. Dette for å skape en avslappet atmosfære rundt hele intervjusituasjonen. Vi snakket litt om temaet skolevegring og Kearneys (2008b) definisjon på skoleunngåelsesatferd. Jeg forklarte hvordan mitt tema tok utgangspunkt i de to første av Kearneys (2008b) fire funksjoner og Thambirajah, et al.s (2008) definisjon av skolevegring, og at det dermed var rettet mot emosjonsbasert skolevegring. Det var også viktig for meg at intervjuobjektene var klar over at de, før og mens intervjuet pågikk, hadde muligheten til å trekke seg fra intervjuet, samt at all innsamlet data og personopplysninger ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Etter dette ga jeg litt praktisk informasjon om hvor lang tid vi ville bruke og at jeg brukte en mobiltelefon som lydopptaker. Ingen av informantene ytret noen innvending eller viste noe ubehag ved at samtalen ble tatt opp på lydopptaker, og mens intervjuet pågikk var det ingen som viste tegn til at de holdt tilbake informasjon. Før vi begynte spurte jeg om informantene hadde noen spørsmål eller innvendinger. Det hadde de ikke.

Gjennom intervjuet hadde jeg et sterkt fokus på å lytte til informanten, og ikke avbryte. Jeg forsøkte også å stille mine spørsmål på en enkel og konkret måte. Likevel opplevde jeg enkelte ganger i noen av intervjuene at jeg måtte utdype spørsmålene for at informanten skulle forstå hva jeg spurte om. Gjennom denne utdypingen var det alltid en risiko for å virke ledende i spørsmålet, men jeg hadde et sterkt fokus på å forsøke å holde meg objektiv og føler at jeg ikke med hensikt stilte ledende spørsmål. Ledene spørsmål kunne ha påvirket informantens svar (Kvale, et al., 2009), og dette ville derfor ha virket negativt inn på dataens troverdighet.

Jeg opplevde at det under alle intervjusituasjonene var en god og vennskapelig tone samt at alle intervjuobjektene trivdes med å fortelle om sine egne erfaringer om temaet.

Etter hvert intervju gikk jeg gjennom notater, som ble tatt underveis, for å fylle ut manglende informasjon og notere ned observasjoner jeg gjorde under intervjuet.

4.7 Bearbeiding av intervjudata

Lydopptakene fra intervjuene ble kort tid etter hvert intervju transkribert av meg.

Transkribering beskrives av Johannessen, et al. (2010) som utskrifter fra intervjuer som legger

grunnlaget for analyse av dataene. Dalen (2011) beskriver at det er en fordel at intervjuene blir transkribert umiddelbart etter at de er gjennomført, da dette gir høyest sannsynlighet for at man får en god gjengivelse av hva informantene har sagt.

Kvale, et al. (2009) viser til at transkribering av den muntlige samtalen om til skriftlig tekst gjør dataene mer oversiktlige for forskeren og dermed gjør det lettere for forskeren å bearbeide dataene, samtidig med at transkriberingsprosessen i seg selv kan hjelpe forskeren til å sette seg inn i datamaterialet. Dalen (2011) beskriver også hvordan det, at forskeren selv transkriberer egne intervjuer, gir forskeren en egen nærhet til datamaterialet, noe som senere kan styrke analyseprosessen.

4.8 Analyse av intervjudata

Ifølge Johannessen, et al. (2010) er det viktig at det er forskeren, som samler inn kvalitative data, som også bør analysere og fortolke disse. Dette er fordi teorier, hypoteser og forskerens for forståelse kan ses på som utgangspunkter for dataanalysen (Johannessen, et al., 2010). For å kunne forstå dataene som er samlet inn må forskeren ifølge Thagaard (2003) gjøre en analyse og for å kunne reflektere over meningsinnholdet i dataene må forskeren tolke dem. Tolkningen skjer i lys av teori og forskningsspørsmål og skal hjelpe forskeren å forstå meningsinnholdet i dataene, for så å analysere disse.

I henhold til mitt forskningsprosjekt valgte jeg å ta utgangspunkt i analysemetoden som Kvale, et al. (2009) betegner som meningskoding og meningsfortetning.

Meningskoding vil ifølge Kvale, et al. (2009) si at ett eller flere nøkkelord knyttes til et avsnitt av teksten, for at man på denne måten senere kan finne eller identifisere en uttalelse. Målet med denne kodingen er å utvikle kategorier basert på forskjellige tema, som kan gi en fullstendig beskrivelse av de handlinger, erfaringer og opplevelser som det forskes på. Videre beskriver Kvale, et al. (2009) at når kodingen formes som kategorisering blir meningen i informantenes utsagn redusert til få, konkrete kategorier. Kategoriene som brukes kan lages på forhånd eller de kan oppstå under analyseprosessen, og de kan basere seg på teori eller på hverdagsuttrykk. Kategoriseringen av intervjuene vil være viktig for å kunne skape en følelse av kontroll blant store mengder transkripsjoner samt for å lette arbeidet med å sammenligne de forskjellige utsagnene (Kvale, et al., 2009). Meningsfortetning vil si at intervjuobjektets

uttalelser blir forkortet ned til korte formuleringer, for på denne måten å få frem meningen og det sentrale temaet i informantenes utsagn på en mer konsis måte (Kvale, et al., 2009).

Jeg begynte analyseprosessen med å lese hver enkelt intervjutranskripsjon, for på denne måten å skape meg et bilde og en fullstendig forståelse av hvert enkelt intervju. Under meningsfortetningen fjernet jeg mest mulig av det jeg oppfattet som irrelevant informasjon, forkortet ned lange setninger til korte og konsise, og satt på denne måten igjen med det jeg opplevde som relevant informasjon.

Deretter gikk jeg i gang med å finne meningsbærende informasjon i materialet, dette gjorde jeg gjennom meningskoding. Her var det viktig for meg å skille ut den informasjonen som var viktig i henhold til å besvare problemstillingen min. Jeg valgte å basere kategoriene for kodingen på tema som kom opp flere ganger under alle intervjuene og som jeg oppfattet som viktigst i henhold til informantenes beskrivelser. Deretter gikk jeg systematisk igjennom materialet for å finne og markere elementer av teksten som ga kunnskap om de tema jeg hadde valgt som grunnlag for kategoriene. Jeg valgte å fargekode etter tema, for på denne måten å kunne se kategoriene på tvers av transkripsjonene.

Etter at alle intervjuene var blitt kodet, sammenlignet jeg all informasjonen og vurderte denne. Jeg leste gjennom mine sammenfattede beskrivelser og vurderte om det inntrykket disse gav samsvarte med det inntrykket jeg hadde fått fra det opprinnelige datamaterialet. Det gjorde det. Det er disse beskrivelsene jeg vil belyse i neste kapittel.

4.9 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i kvalitative studier

For å vurdere kvaliteten av kvalitative og kvantitative data og undersøkelser viser Johannessen, et al. (2010) til at det er vanlig å vurdere de innsamlede data opp mot vurderingskriterier. Innen kvantitativ forskning er det normalt å bruke reliabilitet og ulike former for validitet som vurderingskriterier for kvalitet. Innen kvalitativ forskning derimot, viser Thagaard (2003) til begrepene troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet, som vurderingskriterier (Thagaard, 2003). Jeg velger derfor å benytte meg av disse begrepene når jeg skal vurdere kvaliteten på mine data og min undersøkelse.

4.9.1 Troverdighet

Troverdighet innen kvalitativ forskning baserer seg på at forskningen er utført på en riktig og tillitsfull måte (Thagaard, 2003). Troverdighet kan skapes i kvalitativ forskning ved at forskeren gir en inngående og detaljert beskrivelse av konteksten og fremgangsmåten. All data, endelig resultat, samt valg av metoder og teori bør dokumenteres for å styrke troverdigheten til forskeren, til dataene som er innsamlet, til metoden de ble innsamlet på, samt til tolkning og analyse av disse og til endelig resultat (Johannessen, et al., 2010) (Thagaard, 2003).

For å styrke min og prosjektets troverdighet ga jeg både i teori- og metodedelen detaljerte beskrivelser av metode- og teorivalg samt begrunnelser for disse. Videre fremla jeg gjennom metodedelen grundig dokumentasjon av konteksten for datainnsamlingen, samt hvordan denne, og dermed, intervjuene ble gjennomført. Jeg ga i denne dokumentasjonen konkrete eksempler på hvordan jeg arbeidet for å sikre undersøkelsens troverdighet. Også i min redegjørelse for analyseprosessen var det viktig at denne ble grundig dokumentert og at jeg redegjorde for alle valg som ble tatt, for således å styrke min og undersøkelsens troverdighet. I resultatdelen av denne oppgaven har jeg valgt å inkludere sitater fra mitt kildemateriale, dette i håp om at analyseprosessen vil klargjøres ytterligere og at troverdigheten dermed styrkes. Videre vil jeg i resultatdelen forsøke å gjøre leseren oppmerksom på skillet mellom mine egne vurderinger og tolkninger, mine informanternes vurderinger og tolkninger og teori. Jeg håper med dette å styrke min og prosjektets validitet.

4.9.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet vil ifølge Thagaard (2003) si om tolkningene av forskningens resultater er riktige og bekreftbare, og om den forståelsen og innsikten, som forskeren er kommet frem til i resultatene, kan bekreftes av annen forskning. Å vurdere bekræftbarhet handler derfor om å vurdere om forskeren har forholdt seg kritisk til egne tolkninger av data, og om det finnes annen forskning som kan bekrefte resultatene som ble funnet i forskningen.

I følge Thagaard (2003) kan vurdering av forskerens egne tolkninger gjøres ved en kritisk gjennomgang av analyseprosessen, eller ved at en annen forsker vurderer analysen på en kritisk måte. Videre beskriver Thagaard, (2003) viktigheten av at forskeren kan redegjøre for

det teoretiske grunnlaget for tolkningen samt at forskningen skal kunne bekreftes av annen forskning.

Gjennom denne oppgaven har jeg dokumentert all tolkning av datamaterialet, som ble innsamlet, samt at det gjennom teoridelen også er blitt redegjort for grunnlaget for tolkningen og det teoretiske rammeverket for tolkningen av datamaterialet. Dette ble gjort for å vise til hvordan den forståelsen, jeg som forsker kom frem til i resultatet, ble til. Videre er bekræftbarheten vurdert ved at veileder på kritisk måte har gjennomgått analyseprosessen min og vurdert at analysen virker plausibel. I resultatdelen viser jeg også kontinuerlig til annen forskning som bekrefter mine funn. Dette for å øke funnenes bekræftbarhet.

4.9.3 Overførbarhet

I kvalitative studier er det ikke mulig å tale om statistisk generalisering av forskningsresultater, slik det er i kvantitative studier. Dette skyldes at kvalitative studier vanskelig kan oppfylle de krav som det stilles til denne type generalisering. I stedet brukes termen kunnskapsoverføring eller overførbarhet i kvalitative studier (Johannessen, et al., 2010). Thagaard (2003) viser til at prinsippene for overførbarhet kan relateres til det som betegnes som ”teoretisk generalisering”. Teoretisk generalisering er basert på at utgangspunktet for forståelsen og de resultatene, man kommer frem til i en studie eller forskningsprosess av sentrale trekk ved et fenomen, også kan ha gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2003). Gjennom dette kan det forstås som at overførbarhet handler om hvordan de resultater, funn, antakelser og forståelser om et fenomen eller situasjon, som utvikles gjennom en forskningsprosess, også kan være viktig med hensyn til å forstå lignende fenomener og situasjoner (Thagaard, 2003).

For å vurdere en studies kunnskapsoverføring eller overførbarhet må man vurdere om det gjennom studien etableres fortolkninger, begreper, beskrivelser og forklaringer av fenomener som kan være til nytte og av interesse på andre områder enn det som ble undersøkt i studien (Johannessen, et al., 2010).

Gjennom min kvalitative forskning på hvilke skolerelaterte faktorer som bidrar til skolevegring intervjuet jeg fem personer som alle hadde erfaring med emnet skolevegring. De resultater og den forståelse, jeg utviklet gjennom data basert på deres beretninger, kan ikke generaliseres i henhold til alle lærere som har erfaring med emnet skolevegring. Likevel kan

den kunnskapen og den forståelsen, som prosjektet var med på å skape, gi et innblikk i hvordan noen lærere opplever skolevegring og skolerelaterte faktorer, og gjennom dette kan prosjektet således bidra til økt kunnskap om skolevegring og skolerelaterte faktorer.

4.10 Etiske utfordringer

Som beskrevet beror mange av resultatene i kvalitativ forskning på relasjonen mellom forsker og informant. Ettersom informanten kan bli påvirket eller berørt av forskningen eller forskningsprosessen viser Thagaard (2003) til viktigheten og nødvendigheten av etiske retningslinjer, som definerer og veileder forskerens forhold til informanten (Thagaard, 2003). I tillegg til å utvise nøyaktighet og redelighet i utarbeidningen og gjennom presentasjonen av forskningsresultatet har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) utformet retningslinjer for forskerens etiske ansvar innen samfunnsfagene. De prinsippene for etisk ansvar, som beskrives i NESHs retningslinjer, er også fremhevet i flere internasjonale lærebøker om kvalitativ metode (Nesh, 2006; Thagaard, 2003). Disse prinsippene for forskerens etiske ansvar kan vises gjennom informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.

4.10.1 Informert samtykke

I henhold til Thagaard (2003) er prinsippet om at deltakerne må gi forskeren et informert samtykke utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt. Ifølge veiledning fra Personvernombudet for forskning skal et samtykke til deltakelse være frivillig, uttrykkelig og informert, for at det skal være gyldig. Ved informert samtykke menes det at den forespurte informanten må forstå hva det innebærer i å gi sitt samtykke. Med dette vil det si at informanten må forstå formålet og hovedtrekkene i forskningsprosjektet og dermed også hva samtykket til å delta i prosjektet gjelder, samt hvilke konsekvenser det kan få å delta i det (Personvernombudet, 2012). Thagaard (2003) viser til enda et viktig prinsipp i henhold til informert samtykke, nemlig at informanten er informert om og klar over at han når som helt kan trekke seg fra prosjektet. Dette er viktig i henhold til respekten man som forsker skal ha ovenfor sin informant, og informantens råderett over sitt liv og dennes kontroll over hvilken informasjon om seg selv man ønsker å dele med andre. Kun gjennom all denne informasjon kan en informant vurdere fordelene og ulempene ved å delta i forskningsprosjektet, og dermed muligens gi et informert samtykke (Thagaard, 2003).

Thagaard (2003) viser to momenter som forskeren bør vurdere i henhold til informert samtykke innen kvalitative studier. Hun viser til at detaljert informasjon om prosjektet kan påvirke eller endre informantenes atferd, og at det derfor kan virke negativt inn på forskningsprosessen å gi informanten all informasjon om prosjektet. Videre viser hun til at kvalitative forskningsprosjekt kan endre og utvikle seg, hvilket vil føre til endringer i den informasjonen som ble gitt til informanten før forskningsprosessen startet. Dette skaper utfordringer i henhold til vurderingen om informanten har fått nok informasjon om prosjektet til å kunne gi et informert samtykke (Thagaard, 2003).

For å få et informert samtykke fra de informantene, som ble valgt ut til å delta i denne studien, ble det sendt ut et informasjonsskriv som informerte om forskningsprosjektet. I skrivet presenterte jeg meg selv, min veileder samt studiens overordnede tema. Videre ble det gitt informasjon om tema som intervjusituasjonen ville omhandle, hvordan intervjusituasjonen ville bli, at jeg som forsker hadde taushetsplikt, at de som informanter ville bli anonymisert og at all informasjon som fremkom gjennom intervjuet ville bli behandlet konfidensielt og destruert innen november 2013. Jeg påpekte også at deltagelsen i prosjektet var frivillig, og informantene når som helst kan trekke seg uten å måtte begrunne dette videre, samt at alt datamateriale og lydopptak, som vedrørte dem, i så fall ville bli slettet umiddelbart.

Gjennom dette anser jeg at det ble gitt tilstrekkelig informasjon om meg, prosjektet og deltakernes muligheter til at informantene kunne gi meg et informert samtykke til å delta i studien.

4.10.2 Konfidensialitet

Kravet om konfidensialitet innebærer ifølge NESH at alle personer, som deltar i en studie eller forskning, har krav på at all informasjon og data, de gir, behandles konfidensielt (Nesh, 2006). Med dette menes det at all den personlige informasjonen, som deltakerne i prosjektet gir og informasjon som kan avsløre deltakerens identitet, hindres i å bli utlevert eller å bli gjort tilgjengelig for andre enn forskeren eller medforskere. For å hindre at slik informasjon blir utlevert eller gjort tilgjengelig for andre må forskeren anonymisere informantene og informasjonen når resultatet av studien skal presenteres (Thagaard, 2003). Videre påpeker Thagaard (2003) at prinsippet om konfidensialitet også påvirker muligheten for gjenbruk av data (Thagaard, 2003).

Av hensyn til prinsippet om konfidensialitet ble all informasjon, som omhandlet personlige opplysninger om og fra deltakerne i studien, anonymisert i presentasjonen av resultatene fra studien. Gjennom transkriberingsprosessen ble det lagt vekt på at alle navn og personopplysninger ble utelatt, hvilket fører til at utenforstående ikke kan identifisere deltakerne. Videre ble alle samtykkeerklæringene, som ble innhentet fra deltakerne i studien, oppbevart i en låst skuff, til alle intervjuene var gjennomført og transkribert, før de så ble makulert. Også alle lydloggene, som ble tatt opp under intervjuene, ble slettet etter at opptakene var transkribert.

4.10.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Det tredje grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis er, i henhold til Thagaard (2003), relatert til de konsekvensene som kan forekomme for deltakerne i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2003). NESH beskriver i sine *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* at ”forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet” Nesh (2006, s. 11). I dette ligger det at forskeren må vise menneskeverdet respekt både gjennom valg av tema, i forholdet til informanter og ved fremstilling av resultater. Dette skal gjøres ved å beskytte informantene mot urimelig skade eller belastning, samt trygge deres privatliv og nære relasjoner (Nesh, 2006). Her er det tale om den skade, som publiseringen av resultater kan føre til, hos de som valgte å delta i forskningsprosjektet eller noen av deres nærmeste. Det kan være skade i form av psykisk eller fysisk belastning som har sitt utspring enten på grunn av deltakelse i forskningen eller som et resultat av den informasjon som ble gitt. Thagaard (2003) viser til at dette prinsippet forplikter forskeren til å beskytte både integriteten til deltakerne i forskningsprosjektet, samt å beskytte deltakerne gjennom hele forskningsprosessen, slik at disse ikke utsettes for skade.

I henhold til mitt prosjekt valgte jeg kun å intervju voksne mennesker med lang arbeidserfaring bak seg, som selv viste en positiv interesse for prosjektet og prosjektets tema. For å oppfylle kravet om å beskytte informantene mot urimelig skade eller belastning, ble all data, som ble innsamlet, anonymisert. På denne måten kunne ingen informasjon, som ble gitt, føres tilbake til deltakerne og dermed var både deres personlige og yrkesmessige integritet beskyttet mot eventuelle skader eller belastninger. Informert samtykke ble undertegnet for å forsikre meg om at deltakerne var klar over at deltakelse i prosjektet var frivillig. Ved å forsikre informantene om at de på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra

prosjektet mener jeg å ha gjort mitt beste for å beskytte dem mot urimelig skade eller belastning mens forskningsprosessen pågikk.

5. Resultater og drøfting

I dette kapittelet vil resultatene av intervju- og analyseprosessen bli presentert. Jeg vil beskrive og fremlegge den informasjon, som ble gitt av informantene gjennom intervjuene, og drøfte denne informasjonen med grunnlag i teori. Framstillingen av resultatene er organisert etter temaene som ble identifisert i analyseprosessen. Ettersom det er informantenes egne, subjektive opplevelsels- og erfaringsberetninger, som ligger til grunn for resultatene, har jeg valgt å illustrere resultatene ved hjelp av direkte sitater fra informantenes beretninger og forsøkt å vektlegge egen tolkning av informantenes beretninger minst mulig.

Gjennom min masteroppgave ønsker jeg å belyse spørsmålet om hvilke faktorer, innen skolen og klasserommet, sosiallærere og lærere med erfaring innen skolevegring oppfatter som medvirkende til utviklingen av skolevegring. Min problemstilling ble derfor

- Hvilke faktorer, innen skolen og klasserommet, opplever sosiallærere og lærere, som har erfaring med skolevegring, er medvirkende til utviklingen av skolevegring?

Gjennom intervjuer samlet jeg inn informasjon som kunne bidra til å belyse dette spørsmålet. Videre kan denne informasjonen også være med på å identifisere og muligens endre de skolerelaterte faktorene, som kan føre til utviklingen av skolevegring, og på denne måten bidra til å forebygge skolevegring.

Disse temaene ble identifisert i analyseprosessen og vil bli gjennomgått:

- Manglende opplevelse av å lykkes og tapsopplevelser
 - Prestasjons- og evalueringssituasjoner
- Struktur, forutsigbarhet og kontroll
 - Overganger mellom barne- og ungdomskole, og ungdomskole og videregående skole
 - Motivasjonelt klima og uro i klassen
 - Lærerskifter
- Relasjoner til og støtte fra lærer
- Psykosomatiske plager og fraværsføring
- Relasjoner til og støtte fra medelever
 - Mobbing
- Skole - hjem samarbeid

5.1 Manglende opplevelse av å lykkes og tapsopplevelser

Skolevegning eller skoleunngåelsesatferd er betegnelsen på atferden til elever som ikke klarer å gå på skolen på grunn av emosjonelle vansker eller ubehag (Kearney, 2001; Thambirajah, et al., 2008). Typiske trekk ved elever som utvikler denne typen atferd er at de er innadvendte og passive, samt at de vurderer seg selv og sine egne ressurser lavt i møte med krav, men fremdeles har de svært høye krav til seg selv (Kearney, 2001; Thambirajah, et al., 2008). Dette kan ofte føre til tapsopplevelser og en følelse av ikke å lykkes i en situasjon eller i møtet med et krav eller utfordring. Gjentatte opplevelser, der man føler ikke å kunne håndtere de oppgaver eller situasjoner man står ovenfor, kan i henhold til Lazarus' teoretiske perspektiv på stress og mestring føre til stress eller at man i verste fall unngår slike oppgaver eller situasjoner i fremtiden. Dette er svært relevant i hensyn til skolevegrere, som ikke nødvendigvis behøver å oppleve å mislykkes for å unngå et krav eller en situasjon. Deres egen lave selvutvurdering og passivitet kan føre til at de unngår kravet og situasjonen kun på grunn av forespeilt mangel på mestring av situasjonen.

På spørsmålet ”Opplever du gjennom din erfaring innen skolen og med skolevegning at det finnes skolerelaterte faktorer som kan bidra til utvikling av skolevegning?” svarte flere av mine informanter at mangel på mestring eller manglende opplevelse av å lykkes kunne være en faktor. Mange av informantene fortalte også at skolevegrere var elever som opplevde en følelse av å komme til kort i flere sammenhenger og som hadde et sterkt behov for å oppleve å lykkes i møtet med krav. En av informantene beskrev det slik:

Det er jo først og fremst mangel på opplevelse av mestring. Og det kan like gjerne være i en matematikktime, men det kan og være i en gymtime, så det går egentlig på det intellektuelle, det kognitive og det kan og gå på det fysiske. En følelse av tilkortkommenhet.

En slik følelse av tilkortkommenhet i forhold til egne eller andres forventninger, som min informant nevner i sitatet, kan være med på å skape en ubalanse i individet som videre kan resultere i stress eller unngåelse. En informant fortalte om en skolevegrer i et intervju:

Han ene, han løper hjem han, det behøver ikke være noe som har skjedd i klasserommet, det kan skje i friminuttet, så løper han av gårde, for da var det noe som gikk i mot ham..

Videre kan flere slike tapsopplevelser og bruk av unngåelse som mestringsstrategi være med på å skape en ond sirkel i skolevegringen ved at tanken på eller opplevelsen av ikke å lykkes i spesielle situasjoner opprettholder vegringen over lengre tid og kan gjøre tilbakeføringen til skolen vanskelig.

I tillegg til opplevelser av ikke å lykkes påpekte enkelte av mine informanter at skolevegrere, i henhold til deres erfaringer, ofte har svært høye forventninger til egne prestasjoner og stiller svært høye krav til seg selv. Dette kan medføre at det blir vanskelig for dem å innfri alle forventningene og dermed også at de ofte opplever skuffelse og tapsopplevelser.

Resultatene av min undersøkelse kan altså tyde på at alle så på fraværende opplevelser av å lykkes i møte med krav, det ikke å få noe til eller å ”falle av lasset”, enten i sosiale eller akademiske situasjoner, som mulige risikofaktorer for å utvikle skolevegring. Også Rudjord (2009) fant i sin studie resultater som viste at mangel på mestringsopplevelser kunne øke risikoen ”for trusselopplevelser og utviklingen av stress” (Rudjord, 2009, s. 57). Dette er også i samsvar med Thambirajah, et al. (2008) og deres beskrivelse av at manglende opplevelser av å lykkes innen spesifikke fag, enten på grunn av uoppdagede lærevansker eller på grunn av vansker med faget, kan være en risikofaktor for utviklingen av skolevegring.

For å beskytte mot denne risikofaktoren synes det derfor å være viktig at lærere fanger opp elever som ikke opplever å lykkes med å nå sine mål og som står i fare for å ”falle av lasset” enten det er faglig eller sosialt. Disse elevene har et sterkt behov for å se sin egen mestring, både faglig og sosialt, og det er opp til læreren å bygge opp en klassesituasjon der det blir mulig for eleven å oppleve dette. En av informantene påpekte viktigheten av at læreren gir eleven positive mestringsopplevelser i form av tilbakemeldinger således:

Så altså faglig mestring, det er jo det å få gode tilbakemeldinger, se og bli gjort oppmerksom på sin egen faglige utvikling...

Resultater fra min undersøkelse tilsier at hvis elever ikke møter slike situasjoner, der de får positive tilbakemeldinger, eller andre situasjoner, der de opplever å lykkes i å nå sine mål, kan dette være en medvirkende årsak til skolevegring.

5.1.1 Prestasjons- og evalueringssituasjoner

I henhold til Kearney (2008b) handler en av de to funksjonene, som ofte foreligger som motivasjon for emosjonsbasert skolevegring, om elevens unngåelse eller flukt fra spesifikke sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner i skolen. Slike evalueringssituasjoner kan, ifølge Kearney (2008b), være eksamener, muntlige presentasjoner, fremføringer eller andre presterings- eller evalueringssituasjoner (Kearney, 2008b). Dette ble bekreftet av flere av mine informanter som gjennom intervjuene fortalte at deres erfaringer med skolevegrere tilsa at de ofte var:

Redde for å bli spurt om ting, redde for ikke å kunne svare.

Og at:

Muntlig, ja muntlige fremføringer. Det er vanskelig. Og ofte høytlesninger, det er ofte vanskelig.

Blant annet det med å stå frem for klassen, det kan være vanskelig.

Dette samsvarer med teori på området som tilsier at elever som utvikler skolevegring har lav selvvurdering, vurderer egne akademiske prestasjoner lavt, blir lett engstelige og lett overveldet av stress (Kearney, 2001; Thambirajah, et al., 2008). En slik selvvurdering og vurdering av akademiske prestasjoner og ressurser vil ofte føre til at egne mestringsforventninger blir lave. I henhold til Banduras teori om ”Self efficacy” eller ”tillit til egne ressurser” (Imsen, 1998) vil liten forventning om mestring ofte føre til at elever legger ned liten innsats i møtet med krav eller det kan føre til at eleven unngår kravet helt. Dette samsvarer med erfaringene en av mine informanter hadde med flere skolevegrere, og han beskrev en av disse og dens møte med situasjoner preget av evaluering eller prestering slik:

Da velger han det vekk, da velger han det bare vekk, og hvis du forsøker å presse ham da ”nei, da går jeg bare hjem”.

I tillegg til denne lave vurderingen av egne ressurser virker det som om disse elevene, i henhold til det informantene forteller, er svært redde for å vise seg frem for andre. Dette kan bunne i en redsel for å vise frem svakheter eller å risikere å feile, og med skolevegreres ofte negative selvvurdering vil denne frykten for å feile foran andre være markant. Risikoen for å oppleve at man feiler eller viser svakhet foran andre kan virke truende i henhold til flere av

elevens mål, verdier eller behov (Lazarus & Folkman, 1984), som for eksempel målet om at andre kan oppleve en som akademisk flink. Opplever elevene situasjoner, som for eksempel høytlesning, som truende i henhold til deres mål eller verdier, eller at de ikke har ressurser til å mestre slike situasjoner, kan dette føre til stress og i verste fall unngåelse av situasjonen. Dette stemte godt med det inntrykket jeg fikk gjennom intervjuene med mine informanter. En informant sa:

Det er jo klart at veldig mange av disse elevene har høye krav til seg selv. De er jo livredde for å bli vurdert, mange av dem, og det er jo klart at med konkurranse så blir det jo veldig synlig for alle hva du presterer. Det som vi vel har sett er at gymtimer er det verste, altså det er det vanskeligste ofte for mange, og det handler litt om det at vurderingen er så åpenbar i forhold til i teoretiske fag.. Hvis du får tilbake en prøve kan du godt holde skjult, hva du fikk på den prøven, men hvis du løper 60-meteren så må du gjøre det foran hele klassen og hvis du kommer sist i mål så ser alle det...

Videre sa denne informanten at denne typen åpne prestasjons- og evalueringssituasjon virket så truende på slike elever at:

Jeg tror nesten jeg har til gode å ha noen av disse her elevene som har vært med i gym..

Dette samsvarer også godt med teori i Thambirajah, et al. (2008) som viser til at det ofte er i evalueringssituasjoner, som for eksempel gym, at elever, som sliter med skolevegring, føler at de ikke har ressurser til å mestre kravene.

En informant fortalte også om hvordan det var tydelig at hvis slike elever ble bedt om å legge ned mye ressurser og arbeid i et prosjekt eller fag, som skulle evalueres, var dette vanskeligere enn hvis faget eller oppgaven krevde lite ressurser av eleven, eller om det var en situasjon der evalueringen ikke direkte avspeilte elevens egne evner:

Ja, hvis det ikke er sånn at de blir så veldig overlatt til seg selv. At det er veldig gode instruksjoner, at de vet akkurat hva de skal gjøre..sånn at de ikke trenger å eksponere seg så mye, det trenger ikke komme så veldig fra de selv. Det er veldig forskjell på "lag en dans og fremfør den for klassen", eller "velg en kunster og kopier et bilde", og det er klart, dess mer utrygt og utfordrende og fritt og mer krav til egen produksjon, dess vanskeligere er det for mange av disse elevene.

Dette samsvarer også med Lazarus' teori på området, som tilsier at hvis eleven møter en situasjon eller et krav som denne vurderer ikke vil true egne mål og verdier, for eksempel i et krav som "velg en kunstner og kopier et bilde", vil det ikke skape trusselopplevelse og unngåelse blir derfor ikke viktig. Hadde derimot oppgaven vært "lag et egetkomponert bilde" kunne eleven vurdert at dette truet egne mål om for eksempel alltid å være flink eller alltid å være en av de beste. Dette ville kunne skape stress slik at unngåelse kunne blitt et alternativ for eleven. Det kan derfor gjennom mine resultater tolkes som at situasjoner, der de må prestere eller bli evaluert åpenlyst foran andre medelever, kan være en skolerelatert risikofaktor for utviklingen av skolevegring hos spesielt sårbare elever.

5.2 Struktur, forutsigbarhet og kontroll

Et par av informantene viste til viktigheten av opplevd struktur, forutsigbarhet og kontroll i henhold til utviklingen av skolevegring. De viste til at en mangel på struktur i klasserommet og i skolehverdagen generelt ville føre til en uoversiktlig for eleven som kunne skape en følelse av manglende kontroll over hverdagen og tilværelsen. En av informantene opplyste at mangel på struktur og forutsigbarhet var noe hun hadde sett i alle sakene, som omhandlet skolevegring, og at hun dermed anså dette som en risikofaktor. En annen informant som også omtalte mangel på kontroll, forutsigbarhet og oversiktlig som en risikofaktor for utvikling av skolevegring beskrev den slik:

Oversiktlig ja, det blir for mye å forholde seg til for elevene, at det blir preget av kaos egentlig. At de mangler struktur, at de mangler en oversikt over hva dagen skal inneholde og hvem de har å forholde seg til og at de har for mange å forholde seg til..

En annen informant beskrev hvordan god struktur og forutsigbarhet er viktig for alle elever, men kanskje spesielt for de elevene som står i faresonen for å utvikle skolevegring. Denne informanten viste til konkrete eksempler på hvordan elever, som er sårbare i forhold til skolevegring, behøver en sterkere opplevelse av kontroll i nesten alle hverdagslige ting enn andre elever:

For eksempel, det å vite hva som skal skje i god tid og ikke bare at i morgen skal vi på konsert "da kommer det noen så skal vi på konsert i gymsalen", men vite hvem er det som kommer, hvem kan du sitte med, hvor er det lov å gå ut.. Ja, at du på en måte bruker tid på situasjonen i forkant. Noen trenger til og med å gå og se hvis det ikke er

på egen skole, noen trenger å se plassen, og vite akkurat hva som skal skje før de er trygge nok.. Noen trenger å vite eksakt hva som skal skje av fag, "hva er det vi skal gjøre i matten i morgen?", slik at ikke det kommer som en "bombe". Så altså forutsigbarhet, å ha kontroll, mange av disse elevene opplever at de trenger stor grad av kontroll på det som skal skje.. Det uforutsigbare og ukontrollerbare er det som trigger en sånn unngåelsesatferd.

Dette samsvarer godt med teori på området, blant annet beskriver Skinner og Wellborn i Sandler og Wolchik (1997) at barn, som opplever å ha lite eller ingen kontroll over situasjonen, har en tendens til å reagere på situasjoner, der de opplever mangel på mestring og motgang, med forvirring og panikk. Dette samsvarer også godt med Lazarus' teori om at en opplevd ubalanse mellom egne ressurser og møtende krav skaper negative følelsesmessige opplevelser. I henhold til en av mine informanternes utsagn kan denne opplevde ubalansen mellom ressurser og krav, altså det at en situasjon er ukontrollerbar eller uforutsigbar, føre til at elever unngår situasjonen og dette kan videre føre til utvikling av eller være med på å opprettholde skolevegning. En informant beskrev hvordan hun opplevde at slike engstelige elever reagerte på løs struktur og uoversiktighet:

Dess løsere strukturer, dess vanskeligere. Og gjerne friminutter og klasseturer, fordi de er jo redd for å gjøre noe dumt, å gjøre noe feil eller å bli lagt merke til eller ikke vite hva de skal gjøre, eller ikke ha noen å være sammen med, eller.. De har så mange bekymringer knyttet til det når de må ta valgene eller stå ansvarlige selv, at dess mer strukturerte settinger, hvor de kan utføre det som de blir bedt om, desto lettere er det for dem å håndtere situasjonen. Det å bli overlatt til seg selv i slike prosjekter på skolen "jah, nå har dere 3 timer på dere, dere bestemmer selv hvor dere vil jobbe og nja.. Og dere skal ha kommet så og så langt om 3 timer".. Det tror jeg er nesten.. Da har du mistet den eleven, for da er det jo tusen spørsmål der, om hvordan de skal håndtere...

En annen informant påpekte følgende:

Altså, det viktigste er at eleven skal føle seg ivaretatt og være trygg, for det ligger en veldig stor utrygghet hos eleven.

Informanten beskrev videre struktur og faste rammer, sammen med gode relasjoner som noe av det viktigste for å kunne trygge eleven. Dette samsvarer også med Lazarus' teori, som

tilsier at hvis det oppleves balanse mellom ressurser og krav, vil ikke trusselopplevelser skapes og elever vil dermed ikke reagere med unngåelse av situasjonen. Opplevelsen av kontroll vil mest sannsynlig øke desto mer strukturert og oversiktlig situasjonen er, ettersom eleven da vet hva som skal skje og hva som forventes av ham. Ved hjelp av struktur og oversiktighet blir situasjonen mer kjent for eleven og vil virke mindre skremmende. Ifølge Thambirajah, et al. (2008) og forskning gjengitt i Kearney (2001) er skolevegrere ofte engstelige og blir lett overveldet av stress. Uten denne oversikten og strukturen vil det for enkelte elever, og skolevegrere spesielt, være vanskelig å oppleve trygghet i et skolemiljø. Dette kan derfor tyde på at en mangel på forutsigbarhet, kontroll og struktur kan være en skolerelatert faktor for utviklingen av skolevegring. Dette er i tråd med funn gjort i studien *Skolevegring og skolebaserte tiltak* av Elin Knutsen Østevik (2009) som fant at forutsigbarhet og struktur var svært viktig for at skolevegrere skulle klare seg i skolehverdagen (Østevik, 2009).

5.2.1 Overganger mellom barne- og ungdomskole, og ungdomskole og videregående skole

En spesiell situasjon eller periode, som kan være preget av mangel på kontroll og forutsigbarhet, er overgangene mellom barne- og ungdomskole eller ungdomskole og videregående. Dette er også situasjoner som i skolevegringsteori er beskrevet som svært risikofylte i forhold til utviklingen av skolevegring (Kearney, 2008b). Slike perioder med usikkerhet kan skape så mye frykt og angst hos sårbare elever at de opplever ubalanse mellom kravet om å gå på den nye skolen og deres eget behov for kontroll over situasjonen, at de derfor velger å unngå situasjonen og skolen helt. Denne påstanden fant jeg, i tillegg til teori, støtte for i mine resultater samt i studien av Østevik (2009) som også fant belegg for at ”overganger mellom barne-, ungdoms- og videregående skole er en risikofylt periode for utvikling og opprettholdelse av skolevegring” (Østevik, 2009, s. 65).

En av mine informanter påpekte likevel også en positiv side ved slike overganger for disse sårbare elever. Denne informanten viste til at elever som opplevde en sterk følelse av ikke å lykkes, både faglig og sosialt, ofte kunne nyte positivt av å begynne ”med blanke ark” på en ny skole eller i ny klasse, og på oppfølgings spørsmålet ”*Overgangene, vil du se det som en positiv ting?*” var svaret:

Ja, ofte, vil jeg det. Men for noen er det jo veldig uheldig også, at de faller helt av lasset.

I henhold til dette og mine resultater kan slike uforutsigbare perioder oppleves så stressende for eleven at det kan ses på som en risikofaktor for utviklingen av skolevegring. Hvis disse elevene dog klarer å komme igjennom slike strevsomme overgangsperioder kan overgangene være positive for elevene og gi dem muligheten til å starte med ”blanke ark”.

5.2.2 Lærerskifter

Flere av mine informanter ga uttrykk for at hyppige lærerskifter eller mye bruk av vikar ville være uheldig for sårbare elever som hadde utviklet eller sto i fare for å utvikle skolevegring.

En informant sa:

Det slår negativt ut å forholde seg til flere lærere.

I henhold til vikarer ble det sagt:

Jaa, det er jo alltid en utfordring og det er jo ofte der det gjerne kan skjære seg..

Og:

Vikarer kan helt sikkert være vanskelig fordi det er jo dette med uforutsigbarheten igjen og ofte så er det jo at disse elevene er avhengige av å ha noen spesialavtaler med læreren for å kunne klare å være i klasesituasjoner.

De fleste av mine informanter pekte på uforutsigbarheten knyttet til lærerskifter og til bruken av vikarer i klasser som hadde sårbare barn eller barn som sto i fare for å utvikle skolevegring. En av mine informanter fortalte om viktigheten av en fast struktur og faste lærere i slike klasser:

Det er liksom stabiliteten og tryggheten og roen i situasjonen på en måte, at de vet hvem de har å forholde seg til, de vet hva som kommer, de vet at hvis det kommer noe nytt så får de vite det i god tid.

Denne tryggheten og forutsigbarheten, som bygges opp ved hjelp av fast struktur og faste rammer, kan skades ved for hyppige lærerskifter og for mye bruk av vikarer. Slike lærerskifter og det å ofte møte nye mennesker i klasserommet kan oppleves som skremmende

for elever som har et behov for forutsigbarhet, og det kan skape stress hos disse elevene og i verste fall føre til unngåelsessituasjoner hos eleven. Dette er fordi disse elevene har et behov for å oppleve trygghet i klasserommet og god relasjon til læreren for at de skal kunne klare å håndtere de krav de møter i skolen. I klasser hvor det er hyppige lærerskifter og vikarbruk kan lærerne finne det vanskelig å opparbeide slike gode relasjoner til elevene, da disse må oppbygges over lengre tid, hvilket igjen er med på å skape en utrygg atmosfære for sårbare elever. Videre kan også nye lærere og vikarer mangle informasjon om de spesielle behov enkelte av elevene har, noe som kan komplisere skolehverdagen for elevene ytterligere. Disse resultatene samsvarer med teori av Kearney (2001) som også viser til at høyt lærerfravær kan være en skolerelatert faktor for utviklingen av skoleunngåelsesatferd.

Flere av mine informanter pekte på viktigheten av at alle lærere ble informert, før de gikk inn i en klasse, om sårbare elever og elever som trengte spesiell tilrettelegging for på denne måten å unngå å såre eller skade disse elevene ved for eksempel å stille for høye krav til dem. Videre pekte også enkelte av informantene på viktigheten av kompetanse innen behandlingen av spesielt sårbare barn og skolevegring, og forklarte at de opplevde dette som svært vanskelig områder, der spesielt nyutdannede lærere hadde behov for et ekstra støtteapparat. En av informantene som hadde lang erfaring i skolen og som sosiallærer sa også:

Altså, det er mye psykologi inni det, så da føler jeg at vi som lærere med vanlig utdanning, vi kommer til kort der. Så derfor trenger vi masse veiledning i alle i disse sakene..

Også Kearney (2001) viser til viktigheten av at lærere har kompetanse innen motivasjon, mestring og skoleunngåelsesatferd generelt, og beskriver at lærerens mangel på dette kan være en skolerelatert faktor for utviklingen av skoleunngåelsesatferd. Det var ingen av mine informanter som påpekte at de så lærernes manglende kompetanse innen dette området som en direkte skolerelatert faktor for utviklingen av skolevegring, men det var flere som beskrev at de ønsket mer kompetanse innen området og som så viktigheten av denne kompetansen i henhold til å forebygge utviklingen av skolevegring.

5.2.3 Motivasjonelt klima og uro i klassen

Motivasjonelt klima og læringsmiljø kan ha stor betydning for elevenes opplevelse av stress i skolesituasjoner. I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) vil et prestasjonsorientert klima eller

læringsmiljø ofte føre til at elevene har som mål å vise frem sin egen kompetanse ved hjelp av resultater, og et annet viktig mål for elever i slike læringsmiljøer vil bli å unngå å vise mangel på slik kompetanse. Denne type klassemiljøer er ofte preget av sammenlikninger mellom elevene, hvilket kan skape et konkurransepreget læringsmiljø. Det kan tenkes at et slikt miljø vil kunne være utslagsgivende i forhold til sårbare elever som står i fare for å utvikle skolevegring. Dette ble bekreftet gjennom mine resultater. Flere av informantene fortalte om situasjoner der elevene hadde trukket seg unna aktiviteter som var preget av konkurranse og prestering. En informant sa følgende om skolevegrere og prestasjonsorientert eller konkurranseorientert læringsmiljø:

Det tror jeg hadde gjort at de forverret seg, det er veldig mye angst inne i bildet hos de fleste av disse elevene, så det å senke stressnivået hos dem er veldig viktig og gi dem opplevelsen av mestring.

En annen informant beskrev en konkurransesituasjon der en skolevegrer valgte å trekke seg ut av situasjonen hvis han opplevde at han ikke ville være blant de beste:

I forhold til fysiske aktiviteter og lagspill der har det vært tilfeller der vedkommende tar et raskt overblikk og ser ”er jeg på vinnerlaget eller er jeg ikke”. Og de kan ha store problemer med å oppleve å tape, og det går jo å trene på ulike måter, men dette med å oppleve å være på et tapende lag kan være vanskelig.

I følge studien gjennomført av Archer, et al. (2003) mente skolepersonell også at akademisk press var en utslagsgivende faktor for utviklingen av skolevegring og funn gjort av Østevik (2009) viste at skolevegrere fant det vanskeligere å være i prestasjonsorienterte klassemiljøer enn i mestringsorienterte. Dette samsvarer også med Lazarus' teori om stress og mestring. På spørsmål om de oppfattet at de elevene, som hadde utviklet skolevegring, var utsatt for et akademisk press svarte de fleste av mine informanter negativt. Likevel beskrev de samme informantene flere situasjoner, der disse elevene opplevde konkurranse i akademiske situasjoner som negativt og truende, og flere beskrev at disse elevene hadde manglende opplevelser av å lykkes akademisk. Dette kan tyde på at disse elevene ikke har opplevd balanse mellom krav og ressurser, og at de dermed kan ha opplevd de akademiske krav som stiltes fra skolen og lærere som et akademisk press. Det kan ha vært vanskelig for lærere å forstå når kravene overgår ressursene hos de enkelte elevene, og de kan derfor ha følt at de ikke utsatte elevene for et akademisk press. Elevene, som utviklet skolevegring, kunne

selvfølgelig selv ha følt at de ble utsatt for et slikt press, men ingen av mine informanter nevnte at skolevegrere, de hadde vært i kontakt med, hadde gitt uttrykk for et slikt press. Tvert imot sa flere informanter at de ikke hadde opplevd et faglig eller akademisk press mot eleven, og en informant sa dette om faglig eller akademisk press og skolevegrere:

Jaa, jeg har ikke opplevelsen av at det skiller seg veldig ut, nei. Mer at de har kjedet seg og at undervisningsmetodene gjerne ikke har passet til dem og jeg tror ikke at det, det med press som har vært avgjørende, nei.

Denne beskrivelsen samsvarer godt med Thambirajah, et al.s (2008) og N. King, Tonge, Heyne og Ollendicks (2000) beskrivelse av skolevegrere som akademisk og intelligent sett likestilte eller bedre utrustede enn sine jevnaldrende. Enkelte av mine informanter beskrev flere av skolevegrerne, de hadde vært i kontakt med, som meget intelligente og ofte bedre akademisk utrustet enn sine jevnaldrende i enkelte fag. Hvis disse elevene ikke møter et pensum eller en undervisning, som er tilpasset dem, vil de kunne kjede seg og i verste fall kunne finne den manglende forventningen fra lærerne frustrerende. Dette kan føre til at disse elevene mister den faglige interessen og kan føre til at de ”faller av lasset” faglig sett.

Dette samsvarer også med Kearneys (2001) beskrivelse av hvordan dårlig tilpasning av pensum eller undervisning i forhold til elevenes behov kan være en skolerelatert faktor i utviklingen av skoleunngåelsesatferd, samt funn gjort av Rudjord (2009) som tilsa at mangel på tilpasset opplæring kunne være en skolerelatert faktor i utviklingen av skolevegring.

Flere av mine informanter beskrev også at disse elevene ble lett påvirket av uro i timene. En av informantene sa:

Uro og manglende krav til innsats kan virke til at elevene ikke får utført arbeid og det kan igjen føre til at de kommer inn i en negativ sirkel med en negativ kommentar fra lærer, det kommer negative tilbakemeldinger til foreldre så blir det en negativ sirkel hjemme, og så blir dette egentlig bare verre og verre..

På spørsmål om hvordan uro påvirker sårbare elever, som står i fare for å utvikle skolevegring, sa en informant:

Det tror jeg har ganske mye å si, ja, for det er jo ofte veldig engstelige unger. Der ofte høye lyder forverrer ting.

En annen informant sa:

For mange av disse elevene er terskelen for hva som oppleves som uro lavere. De er ikke komfortable med den situasjonen som er, hvor vidt dette er klasser med mer uro eller om det på en måte er en mismatch mellom eleven og et naturlig læringsmiljø, det er jo ikke lett å si egentlig..

Om det er klassemiljøet, som er mer urolig enn hva som er naturlig for en klasse, eller om det er disse elevene, som er ekstra sårbare i forhold til uro, er vanskelig å si. Det som kommer frem gjennom undersøkelsens resultater er kun at det finnes en negativ sammenheng mellom det eleven opplever som uro og skolevegring. Dette samsvarer også med Kearney (2001) som beskriver at uro i timene kan være en skolerelatert faktor ved utviklingen av skoleunngåelsesatferd.

5.3 Relasjoner til og støtte fra lærer

Støtte i form av positive relasjoner til voksne er ifølge Thambirajah, et al. (2008) viktig for at elever med skolevegring og elever, som står i fare for å utvikle skolevegring, skal kunne klare å mestre de situasjoner og krav som de opplever som vanskelige i skolen. I henhold til teorien til Lazarus og Folkman (1984) kan støtte, i form av positive relasjoner til voksne, fungere som en buffer mot stress. Dette samsvarer også med teori utviklet av Pianta (1999) som beskriver hvordan sosial støtte i form av gode relasjoner til voksne kan være en beskyttende faktor mot utviklingen av skolevegring.

Flere av mine informanter fortalte om elever, som hadde utviklet skolevegring og som uttrykte mangel på støtte fra lærere før eller mens skolevegringen ble utviklet.

På spørsmålet ”Gjennom din erfaring med elever som opplever skolevegring eller har opplevd skolevegring, hvordan oppfattet du at disse elevene opplevde læreren og hvilke relasjoner hadde de til læreren?” svarte en av informantene slik:

Ja det er begge deler. De vanskeligste sakene er når det er en litt utydelig, usikker lærer, da er det vanskeligere, men en tydelig trygg omsorgsperson gjør det mye lettere å få eleven i tale og få gjort noe med dette.

En annen informant svarte:

De har ofte opplevd mangel på støtte, vil jeg tro, men de har ofte opplevd at de har fått hjelp veldig seint, de har hatt mye fravær og skyldt på "vondter" i kroppen som har blitt akseptert, gjerne av de rundt dem i alt for lang tid før det er blitt gjort noe, før det er blitt satt i gang tiltak og da er de gjerne så fastlåst, og da skal det mye til for å bryte gjennom.

Pianta og Hamre viser i Bear og Minke (2006) også til hvordan elever, som har vansker med å danne eller oppleve støttende relasjoner til lærere, er utsatt for en større risiko enn andre elever for å mislykkes i skolen. I min undersøkelse beskrev en informant utfordringen med å danne gode relasjoner til slike spesielt sårbare elever. Han fortalte dette om sine erfaringer om det å skape positive relasjoner til elever som lider av skolevegring:

Med en gang det blir satt krav så stopper det. Ja, så hvis de bare får bestemme så går det best, men da går det feil vei altså, så det er der du trenger rettleiding for at du skal kunne utføre et pedagogisk opplegg...

Denne informanten beskrev også vanskelighetene han erfarte med relasjonsbygging til en skolevegrer han erindret godt:

For det er det samme hvem det er som har ham, så skjærer det seg... Det er klart at hvis det er noen lærere som bare klapper ham på hodet og ikke setter noen krav til ham, det vil gå lengst der, men hvis det er noen som vil prøve å gjøre noe for ham og få dette til å komme han til gode slik at han vil fungere på en bedre måte så, så stopper han med en gang.

Ifølge Pianta og Hamre i Bear og Minke (2006) kan mangelen på slike positive relasjoner mellom lærer og elev i barneskolen være med på å skape et videre kronisk mønster med dårlige relasjoner mellom fremtidige lærere og denne eleven. Dette samsvarer også med en studie blant førskoleelever gjennomført av Birch og Ladd (1998) som konkluderte med at barn som opplevde å være i konflikt med læreren deltok mindre i læringssituasjoner og oppnådde lavere akademiske resultater enn andre elever. Videre forklarer Birch og Ladd (1998) at for noen elever kan slike tidlige relasjonelle problemer utvikle seg til langvarige, kroniske risikofaktorer ettersom disse tidlige opplevelsene er med på å sette en standard for hvordan eleven samhandler med både medelever og lærere (Birch & Ladd, 1998). Disse funnene kan tilsi at mangel på støttende relasjoner tidlig i skoleløpet kan være en viktig indikator på flere problemer gjennom en elevs skolegang, da også risikoen for utvikling av

skolevegring. Dette samsvarer også med funn gjort av Rudjord (2009), som tilsa at manglende støtte fra lærer var en faktor som hadde stor betydning for skolevegring og studien gjennomført av Archer, et al. (2003) som fant at skolepersonell opplevde konflikter mellom lærer og elev som en utslagsgivende faktor i henhold til utviklingen av skolevegring.

5.4 Psykosomatiske plager og fraværsføring

Gjennom mine intervjuer var det også mange av informantene som pekte på mangel på fraværsføring som en viktig skolerelatert risikofaktor for skolevegring samt at det å overse tegn på psykosomatiske plager kunne føre til at utviklingen av skolevegring gikk ubemerket hen.

I henhold til psykosomatiske plager sa en informant:

Det kan være uvilje, men når det er psykosomatiske symptomer som magesmerter og hodesmerter, så er det symptomer på at der er noe som er galt..

En annen informant sa:

Jeg tror nok jeg ville vært veldig tidlig ute med en gang jeg så disse ungene som har vondt i hodet og vondt i magen... Ofte må du på en måte få ungen til å forstå at "okei, det går an, du har vondt i hodet, men det går an å ha vondt i hodet på skolen, men da kan du få lov å ligge på sofaen, på det rommet der ingen forstyrrer deg, og så kommer vi inn sånn og sånn"..

Slike psykosomatiske plager som for eksempel kvalme, vondt i mage og hodet er ifølge Sørli og Nordahl (1998) et kjennetegn på innagerende atferd som igjen, i henhold til N. J. King og Bernstein (2001), er et kjennetegn på skolevegring. Hvis lærere på grunn av manglende kompetanse på området eller av andre årsaker overser slik innagerende atferd kan dette være en skolerelatert faktor for utviklingen av skolevegring. Flere av mine informanter påpekte også at de, etter flere års erfaring med skolevegrere, så på det å ta slike psykosomatiske plager på alvor og registrere elevenes plager for å få en oversikt over disse som et av de viktigste tidlige tiltakene for å hindre utviklingen av skolevegring. Videre påpekte også enkelte informanter viktigheten av å følge opp elevs fravær som et viktig tidlig tiltak for å stanse utviklingen av skolevegring.

I henhold til fraværsføring og utviklingen av skolevegring sa en informant:

Vi har jo visse sårne.. noen spor som vi ser etter da. Og da er det først og fremst fraværet. Det er der sporet ligger først. De kommer ikke.

En annen sa:

Det er veldig viktig at kontaktlæreren følger nøye med i fraværsprotokollen og tar fort kontakt med hjemmet og spør om det er spesielle grunner til eller om det er noe vanskelig som gjør at eleven ikke kommer, altså vær litt obs på at det kan være ting utenfor dette som influensa eller å være syk...

Det å føre fravær kan ses på som en form for støtte fra læreren, ikke kun fordi dette viser eleven at den er savnet, når den ikke er på skolen, men også ved å vise en interesse for elevens helbred, hjemmesituasjon og generelle tilstand.

En informant sa:

Var noen hjemme på grunn av kvalme eller vondt i hodet og magen så tror jeg at jeg hadde ringt hjem med en gang, for jeg ser det går veldig, alt for lang tid før de fanges opp, så jeg tror, hvis noe hadde blitt gjort tidligere, så tror jeg alt ville blitt mye lettere for mange.

En annen informant forklarte angående fravær, at arbeidspress kunne gjøre det vanskelig alltid å kunne gi elevene denne formen for støtte og oppfølging:

Noe som har skjedd, som dekker over en del fravær som forsvinner, det er at foreldrene ringer eller mailer til oss at deres elev er borte i dag. De tingene blir ikke arkivert, de blir bare registrert og i noen tilfeller blir de ikke skrevet inn i boka, i registrene til klassen.. Læreren klarer ikke å huske på alle tingene, han har nok å tenke på om morgenen når folk ringer... Mange ganger dukker det opp noen som har et enormt stort fravær og så er det ikke blitt gjort noen ting med det, ikke undersøkt, ingenting, hvorfor er de borte? Men det er de, så fortsetter gjerne fraværet til neste år igjen og jo lengre det går, jo vanskeligere er det å håndtere det.

Mangelen på en slik form for støtte ble også av Kearney (2001) sett på som en viktig skolerelatert faktor for utviklingen av skoleunngåelsesatferd, og dette samsvarer også med resultatene fra min undersøkelse, samt funn gjort av Rudjord (2009) som tilsa at skolens

passivitet med hensyn til elevers fravær kunne ses som en skolerelatert faktor for skolevegring.

5.5 Relasjoner til og støtte fra medelever

Lazarus (2006) påpeker også hvordan inkludering i et sosialt fellesskap er en form for sosial støtte. Med henblikk på barn i skolealder vil dette sosiale fellesskapet dannes av medelevene i klassen og andre jevnaldrende. Derfor er også positive relasjoner mellom elever og jevnaldrende viktige former for støtte som kan være med på å skape mestring og mer positiv opplevelse av egne ressurser i møtet med krav. Som beskrevet er skolevegrere ofte passive og innadvendte, og har vansker med å etablere og opprettholde jevnalderrelasjoner (Thambirajah, et al., 2008). Dette stemte overens med resultatene jeg så i min undersøkelse. Flere av mine informanter beskrev at skolevegrere, som de hadde vært i kontakt med både før og etter skolevegringen ble utviklet, hadde vært passive i forhold til jevnaldrende og hadde få jevnalderrelasjoner.

På spørsmålet om skolevegrere og deres evne til å skape og opprettholde relasjoner til jevnaldrende svarte en informant:

Nei, det er veldig forskjellig, i noen øyeblikk kan det gå ganske bra, og så er det bare en liten filleting og så eksploderer de. De er så sære i sin oppførsel..

En annen svarte:

Jeg tror mye er personlighet og, ofte, i mange av tilfellene, selvfølgelig ikke i alle, men du ser likheter på de mest rigide guttene spesielt, at de er veldig stae, rigide, hvis de ikke eier det selv, hvis de føler at de blir bestemt over, så er det låst.

En tredje informant fortalte:

Vi opplever egentlig at mange av dem har venner som prøver å få dem med på ting, som kommer hjem til dem og prøver å dra dem med, men der er det ofte låst. Det er vanskelig.

Når denne informant ble spurt om hva, etter hennes erfaring, grunnen til denne avvisningen kunne være, svarte hun:

Det virker som at de rett og slett ikke liker dem, og at de ikke har noe til felles og ikke kommer overens. Om det er hele pakken, om det er dette med foreldre og venner og skole og alt det sosiale, at alt bare har bygget seg opp og blitt for mye, at de til slutt ikke orker mer av det som minner om det vonde, kanskje.

En annen informant påpekte hvordan vansker med å skape og opprettholde relasjoner til jevnaldrende påvirket disse elevene og deres syn og tanker om skolen:

Der vil det være dette med å ha kamerater og venner, det vil være helt automatisk at noen ikke vil komme på skolen når de ikke har noen å være med, så i forhold til skolevegreren som sliter sosialt, vil for eksempel friminuttene bli en pest og en plage, for de har ikke venner.

Flere av mine informanter beskrev disse elevenes vansker med å skape og opprettholde relasjoner til jevnaldrende som så ekstreme at de til slutt ble svært isolerte. En informant beskrev:

Ja, umiddelbart ja. Det er jo klart det fordi mange av de er veldig mye hjemme. Dess eldre de blir, dess vanskeligere er det å holde på venner fordi vennene, de blir jo viktigere, altså jevnaldrende blir jo viktigere og viktigere dess eldre du blir, og hvis du ikke er med, så skjer det så mye som du ikke tar del i som de andre snakker om og de utvikler seg i en kjempefart, de faller jo litt av lasset i forhold til hva som er kult og ikke kult, hvordan man snakker sammen og hvis du er lite sammen med andre så vil du etter hvert miste litt av den der kulturelle tilhørigheten i ungdomskulturen rett og slett. Og det forsterkes vel igjen dette med at de blir sittende mye hjemme... Så ja, det er klart de er mye mer isolerte enn sine jevnaldrende.

En annen informant sa:

Og det som også er et fellestrekk, de har store sosiale problemer. Kjempesosiale problemer. De har ingen venner. Så enkelt, så brutalt er det..

Flere av informantene beskrev at skolevegrere, både før og etter skolevegringen, hadde vist tegn til mistrivsel i det sosiale fellesskapet på skolen. Flere uttrykte også at disse elevene ofte hadde vansker med å lese sosiale koder og forstå det sosiale spillet, og dermed hadde lett for å mistolke andre medelever, og at dette kunne være en av årsakene til deres vansker med

relasjoner med jevnaldrende. På spørsmål om elever som hadde utviklet skolevegring ofte hadde opplevd det sosiale miljøet som vanskelig, svarte en informant:

Ja, eller at forutsetningene hos eleven og tilretteleggingen i det sosiale miljøet og kulturen i klassen ikke har latt seg forene..

Det vil derfor være viktig for skolevegrere at skolen og lærere fokuserer på aktiviteter som stimulerer og bygger opp om sosial kompetanse, samtidig som det tilrettelegges for aktiviteter som kan skape gode jevnalderrelasjoner i klasserommet.

En av mine informanter påpekte viktigheten av å tilrettelegge for aktiviteter som stimulerer og bygger opp sosial kompetanse:

De har nok et noe begrenset nettverk, og derfor har det vært viktig, i de sakene, å jobbe med dem, for å få dem til å bruke de få sosiale kontaktene de har og spille på de og bygge videre ... Dette dreier seg om litt usikre elever som kan oppleve at de ikke blir sett nok, de kan oppleve at de ikke får til ting, de kan ha manglende sosiale ferdigheter og da er det godt på sikt at det kan være tilbud til dem der de for eksempel kan få tilbud om å delta på en ART gruppe som dreier seg veldig mye om trening i sosiale ferdigheter og bli mer selvhevdende...

Gjennom min undersøkelses resultater viste det seg at sosiallærere og lærere som har erfaring med skolevegrere opplevde at disse elevene hadde vansker med å etablere og opprettholde jevnalderrelasjoner. Disse resultatene bekreftes i studien gjennomført av Østevik (2009) som også gjennom sine informanter fant at ”skolevegrere er redde for å ta kontakt og bli avvist av medelever” (Østevik, 2009, s. 61). Det kan tenkes at det finnes en sammenheng mellom disse vanskene og elevenes manglende sosiale ferdigheter og kompetanse, som flere informanter også fortalte om. Videre kan det dermed tenkes at hvis elevenes manglende kompetanse og manglende sosiale ferdigheter går upåaktet hen og det ikke tilrettelegges for aktiviteter og trening, som kan stimulere til sosiale ferdigheter, kan dette påvirke elevenes muligheter for mestring i møtet med jevnaldrende. Videre kan en slik opplevelse av manglende mestring, eller en forventning om manglende mestring i møtet med jevnaldrende, føre til at elevene unngår situasjoner preget av samhandling med jevnaldrende. Ettersom skolen generelt er preget av mange situasjoner som krever sosial samhandling og der utfallet av denne samhandlingen har stor betydning for mestring i skolen, kan manglende sosiale ferdigheter,

manglende jevnalderrelasjoner samt manglende aktiviteter, som stimulerer til disse, være en skolerelatert faktor for utviklingen av skolevegring.

5.5.1 Mobbing

Mobbing er ifølge Thambirajah, et al. (2008) den vanligste medvirkende faktor for utvikling av skolevegring. Ikke bare kan mobbesituasjoner virke så vonde og truende at de fører til at elever unngår slike sosiale situasjoner, men de kan også være med på å ødelegge elevens selvbilde og gi lav følelse av selvverd (Roland, 2007) som videre kan påvirke elevens vurdering av situasjoner og krav og føre til unngåelse og skolevegring.

Under intervjuene var det flere av informantene som mente at mobbing var en veldig stor risikofaktor for utvikling av skolevegring, og nevnte at mobbing var en gjennomgående faktor i flere av skolevegringssakene de hadde opplevd. En av informantene fortalte om situasjoner der lærere måtte kreve at enkelte elever, som var blitt beskyldt for mobbing, holdt fysisk avstand fra elever som følte seg mobbet og sto i fare for å utvikle skolevegring, for på denne måten å få eleven til å føle seg komfortabel med å gå på skolen:

Ja, og der har vi i samarbeid med hjem bedt elever om at de skal holde avstand. Vi har stilt helt krav til enkelte litt sterke fysiske elever, som opptrer fysisk negativt, der de har fått beskjed om at de skal holde seg borte. Og der det også er blitt satt inn vakt for å observere samspillet ute i friminuttet og i overgangssituasjoner.

Disse funnene kan bekreftes av funn gjort i Østeviks (2009) studie som også fant at mobbing ofte var utslagsgivende i forhold til utviklingen av skolevegring samt at det i enkelte tilfeller kunne være selve årsaken til skolevegring.

Andre informanter påpekte at de ikke i alle saker hadde opplevd det de ville kategorisere som direkte mobbing, men mer mistriivsel og et vanskelig sosialt klima. Likevel påpekte en informant, når han ble spurt om skolevegrere ofte ga utrykk for å ha opplevd mobbing før eller under utviklingen av skolevegringen:

Jeg vet ikke om jeg skal kalle det for mobbing, men heller kalle det litt mer for, at de regner ikke med dem, de blir oversett, jeg vil heller si det litt sånn. Regner ikke med dem altså, for de er så mye borte. De forventer ikke noe av dem, altså medelevene forventer ikke noe av dem.

En annen informant svarte:

Ikke direkte sett i fra skolen og lærers side, men det har nok vært tilfeller der eleven opplever det. Og da er det for så vidt uinteressant om lærer, skole opplever at det ikke er mobbing, for opplever elevene at de blir utsatt for uønskede hendelser, må det være fysisk eller verbalt, så må vi gripe fatt i dette..

Dette kan indikere at elever som står i fare for å utvikle skolevegring ofte kan føle seg mobbet eller føle mistriivsel i det sosiale miljøet i klassen, uten at lærere oppdager dette eller vil kategorisere elevens opplevelser som mobbing. Ses dette i sammenheng med beskrivelser av skolevegrere, fremlagt av Thambirajah, et al. (2008) og forskning gjengitt i Kearney (2001), som tilsier at skolevegrere ofte er passive, innadvendte, innesluttede, umodne, og ofte opplever vansker med å etablere og opprettholde jevnalderrelasjoner, kan det være sannsynlig at disse elevene har en spesielt høy risiko for å misforstå signaler og lese sosiale koder. En informant forklarte:

Flere av disse kan ha problemer med det sosiale spillet. Mistolking av kroppsspråk og mistolking av lek, det som er ment som lek, og det som ikke var ment som slag, kan bli oppfattet som slag, slik at de kan gjerne oppleves som mer nærtagende enn andre elever. Mer sårbare. Uten at jeg kan nærmere definere hvorfor de er det, men jeg ser nok at dette dreier seg på ulike måter om sårbare elever..

Dette samsvarer med teori og forskning fra Thambirajah, et al. (2008) og Kearney (2001) som beskriver at skolevegrere ofte har visse personlighetstrekk som kan føre til at eleven er svakere stilt i møtet med kritikk og også mer utsatt for mobbing enn andre elever. Det er uvisst om det er slik at individuelle faktorer hos eleven kan være med på å øke risikoen for misforståelser i forhold til sosiale situasjoner eller om skolevegrere er mer utsatt for å oppleve mobbing av andre grunner. Likevel er det viktig, som flere av informantene påpekte, at lærere og skolen setter seg inn i elevens opplevelse av situasjonen og setter i gang tiltak for å bedre denne. Hvis disse elevene opplever mobbing eller sosial mistriivsel kan dette være med på å skape ubehag og frykt for de sosiale situasjonene de møter i skolen. Denne frykten eller ubehaget kan føre til så mye stress hos disse elevene at de velger å unngå de situasjonene, der det foregår sosial samhandling, eller velger å unngå skolen helt. På denne måten kan mobbing og sosial mistriivsel ses på som en skolerelatert faktor for utviklingen av skolevegring.

5.6 Skole - hjem samarbeid

Gjennom min undersøkelse påpekte 4 av 5 informanter viktigheten av et godt skole - hjem samarbeid for å unngå utviklingen av skolevegring og for å stanse skolevegring som allerede er utviklet. Dette ble også bekreftet av funn gjort av Østevik (2009).

De fleste av informantenes utsagn kunne tolkes dit hen at de mente at kvaliteten på skole - hjem samarbeidet kunne være med på å påvirke om eleven utviklet skolevegring. En informant sa for eksempel dette i henhold til å finne ut årsakene til skolevegringen:

Samarbeid med foreldrene er jo veldig viktig, og dialogen og kommunikasjonen i hjemmet.

En informant sa dette i henhold til skole - hjem samarbeid og skolevegring generelt:

.. vertfall er det sånne ting som vi har erfart, at tett samarbeid med foreldrene, det er noe som vertfall kan hjelpe ungene veldig da. Og gode rutiner på å melde fra til hverandre, samarbeidsrutiner..

En annen informant beskrev hvor viktig dette samarbeid var, ikke bare for å finne årsaken til skolevegringen, men også med henblikk på hva som rent praktisk måtte gjøres mens den pågikk i forsøket på å stanse den:

..det er viktig at foreldrene kommer på skolen slik at det blir etablert et tett samarbeid og at det blir lagt en plan for å stoppe vegringen eller hvis den har påtatt eller den har økt og hvis eleven er hjemme så må det negative mønsteret med å være hjemme, det må brytes.

Videre ble det påpekt at de også oppfattet foreldrenes relasjon til lærer som avgjørende i forhold til utviklingen av skolevegring, ettersom en negativ eller dårlig relasjon kunne påvirke det viktige samarbeidet, i negativ grad. En av informantene sa dette da vi snakket om relasjoner til lærer:

Men det er jo ikke bare i forhold til eleven, altså, det må også være et godt klima mellom foreldre og skolen, foreldre og først og fremst da kontaktlærer, eller assistent.

En informant beskrev hvor viktig relasjoner mellom skolen, og da spesielt mellom lærer og foreldre, er i slike situasjoner, da han beskrev utfordringene han hadde erfart med å få en skolevegrer til å returnere til skolen slik:

Den største utfordringen, det er å få til et konstruktivt og godt samarbeid med hjemmet.

Mine resultater antyder at en dårlig relasjon mellom lærer og foreldre, eller et dårlig skole – hjem samarbeid, kan føre til at viktig informasjon om både årsaker til og planlegging for å stanse skolevegringen går tapt. Dårlig kommunikasjon mellom skole og hjem kan også medføre at informasjon om sårbare elever ikke blir gitt til eller oppfattet av enten lærer eller hjem. Dette kan videre føre til at viktige tegn kan bli oversett og dermed at skolevegring, som er under utvikling, ikke blir oppdaget. Gjennom dette kan det tolkes som at et dårlig skole - hjem samarbeid kan være en risikofaktor for utviklingen av skolevegring.

6. Oppsummering

Denne masteroppgavens formål er å belyse hvilke faktorer innen klasserommet og skolen sosiallærere og lærere med erfaring innen skolevegring oppfatter som medvirkende til utviklingen av skolevegring. Dette for å skape forståelse og kunnskap om hva sosiallærere og lærere generelt kan gjøre for å forebygge og hindre utviklingen av skolevegring hos sårbare elever. Min problemstilling for oppgaven er derfor følgende:

- Hvilke faktorer, innen skolen og klasserommet, opplever sosiallærere og lærere, som har erfaring med skolevegring, er medvirkende til utviklingen av skolevegring?

I dette avsluttende kapittel vil jeg presentere en kort oppsummering basert på hovedfunnene i denne forskningen, for deretter å beskrive enkelte metodiske forbehold jeg har tatt og refleksjoner jeg har gjort. Jeg vil avslutte med hva jeg ser på som viktig og ønskelig med hensyn til videre forskning på dette området.

6.1 Oppsummering av funn

6.1.1 Manglende opplevelse av å lykkes og tapsopplevelser – faglig og sosialt

Som en skolerelatert faktor av betydning for utviklingen av skolevegring ble manglende opplevelser av å lykkes i møte med krav oftest trukket fram. Flere av mine informanter beskrev at de kunne se sammenhenger mellom elevers manglende opplevelse av å lykkes og utviklingen av skolevegring, og at dette ofte viste seg i form av det enkelte kalte ”å falle av lasset”. De beskrev at elevene opplevde situasjoner der de følte de ikke hadde forutsetninger for å møte krav de sto ovenfor, og at dette førte til tapsopplevelser og videre til at de trakk seg bort fra lignende fremtidige krav. Denne opplevelse av ikke å lykkes var ifølge mine informanter markant i faglige situasjoner, men kanskje især i sosiale sammenhenger. Flere av informantene opplevde at elever med skolevegring hadde vansker for å skape og opprettholde jevnalderrelasjoner og at de var svært isolerte. De forklarte også at elever, som hadde eller sto i fare for å utvikle skolevegring, hadde vansker med å lese sosiale tegn, lav sosial kompetanse og ofte trakk seg ut av sosiale situasjoner de ikke hadde kontroll over. Funnene i denne intervjuundersøkelsen kan derfor tyde på at manglende opplevelse av å lykkes i akademiske og sosiale situasjoner i skolen kan være en medvirkende skolerelatert faktor for utviklingen av skolevegring. Dette samsvarer også med funn gjort av Rudjord (2009) som beskriver at *elever som ofte opplever å ikke mestre faglige krav eller den sosiale kompetanse vil kunne stå i fare*

for å oppleve seg selv som mindre kompetente sammenlignet med andre, noe som igjen kan øke risiko for trusselopplevelser og utviklingen av stress (Rudjord, 2009, s. 57).

6.1.2 Mangel på forutsigbarhet, støtte og positive relasjoner til lærer

Videre kom det frem gjennom undersøkelsen at opplevelse av manglende kontroll, forutsigbarhet og struktur i skolehverdagen kunne ha en sammenheng med utviklingen av skolevegring. Flere forklarte at sårbare barn, som sto i fare for å utvikle skolevegring, hadde sterkere behov for en oversiktlig skolehverdag enn andre barn. De hadde også et sterkere behov for å ha følelsen av kontroll i møtet med de fleste situasjoner i skolen og at mangel på dette kunne føre til ubehag og stress hos slike elever. Funnene tyder på at disse barna har behov for mer struktur og oversiktighet i skolehverdagen, nærmest ned til de minste detaljer, for å kunne oppleve en følelse av kontroll og dermed senke stressnivået. Videre var det flere av informantene som beskrev at lærerskifter eller bruk av vikarer, samt overganger mellom skoler, klasser eller klassetrinn kunne være eksempler på slike uforutsigbare situasjoner som kunne være en medvirkende skolerelatert faktor for utviklingen av skolevegring. Dette samsvarer også med funn gjort av Østevik (2009). Det skal dog sies at enkelte informanter også hadde opplevd at disse overgangene kunne være positive for noen elever ettersom det ga dem muligheten for å starte med ”blanke ark”.

Gode relasjoner mellom lærer og elev ble av de fleste informantene beskrevet som særdeles viktige i henhold til å ivareta disse sårbare elevene, og flere av informantene beskrev at de hadde erfart at elever, før skolevegringen ble utviklet, hadde opplevd mangel på støttende relasjoner fra læreren. Disse funnene samsvarer med funn gjort av Rudjord (2009). Enkelte informanter viste også til hvordan mangel på støtte fra læreren i form av mangelfull fraværsføring og manglende oppfølging av fravær hadde svært negativ innvirkning på utviklingen av skolevegring. Det virker som om det ikke bare er en reell negativ relasjon mellom lærer og elev som kan være en faktor for utviklingen av skolevegring. Elevens subjektive oppfattelse av denne relasjonen og manglende støtte fra læreren kan også ses som en faktor. Enkelte av informantene beskrev også hvordan det ofte var vanskelig å opprette gode relasjoner til disse sårbare elevene, da de ofte ikke tolererte at det ble stilt krav til dem, noe som vanskeliggjorde situasjonen.

Det kan derfor tolkes ut fra disse resultatene at lærere med lite eller ingen kompetanse innen håndtering av skolevegring og sårbare barn, og som ikke klarer å skape forutsigbarhet og

struktur i klasserommet eller gode og støttende relasjoner til disse elevene, kan være en medvirkende skolerelatert faktor for utviklingen av skolevegring.

6.1.3 Mobbing, utestenging og sosial mistrivsel

Enkelte av informantene hadde sett en klar sammenheng mellom mobbing og utviklingen av skolevegring, mens andre ikke hadde erfart dette, men til gjengjeld hadde erfart en form for sosial mistrivsel og utestegning. Likevel var de fleste informantene enige om at skolevegring kunne være en konsekvens av mobbing, utestegning eller generell sosial mistrivsel. Dette samsvarer også med funn gjort av Østevik (2009).

6.1.4 Presteringssituasjoner, læringsmiljø og uro

Flere av mine informanter beskrev skolevegrere som engstelige barn med høye krav til seg selv, og flere av informantene hadde erfart at situasjoner, der elevene måtte prestere foran andre eller ble åpent evaluert, var vanskelige for dem og at de ofte unngikk disse situasjonene. Flere av informantene påpekte at gym og aktiviteter preget av konkurranse var spesielt vanskelige for disse elevene. De beskrev også at et prestasjonsorientert læringsmiljø preget av konkurranse kunne være med på å forverre disse sårbare elevenes engstelighet på grunn av de svært høye krav de har en tendens til å stille til seg selv. Det kan derfor tolkes som at et læringsmiljø preget av hyppige, åpne presteringssituasjoner og konkurranse kan utgjøre en risiko for utviklingen av skolevegring. Dette funnet samsvarer også med Østevik (2009). Videre fortalte noen av mine informanter hvordan uro i klasserommet kunne vanskeliggjøre læringssituasjoner for disse sårbare elevene. Enkelte hevdet at disse elevene var ekstra utsatt hvis læringsmiljøet var preget av uro, på grunn av deres engstelighet og behov for oversiktighet. Det kan derfor også tenkes at et læringsmiljø preget av uro kan medvirke til utviklingen av skolevegring.

6.1.5 Skole - hjem samarbeid og læreres kompetanse

Flesteparten av mine informanter påpekte viktigheten av et godt skole – hjem samarbeid for å unngå utviklingen av skolevegring. Dette funnet samsvarer også med Østevik (2009). Flere forklarte at kommunikasjon mellom kontaktlærer og elevens foreldre var avgjørende for å kunne skape et godt samarbeid og hindre utviklingen av skolevegring. Det kan derfor tolkes som at en negativ relasjon mellom kontaktlærer og hjem eller skole og hjem kan føre til at denne kommunikasjonen blir vanskelig og at samarbeidet derfor ikke fungerer optimalt. Dette

vil videre kunne medføre at viktig informasjon om eleven går tapt og at enkelte tegn og symptomer på begynnende utvikling av skolevegring ikke blir oppdaget. Funnene kan tyde på at et negativ skole - hjem samarbeid kan være en medvirkende årsak til at sårbare barn ikke får tilstrekkelig oppfølging og dette kan derfor videre oppfattes som en medvirkende faktor til utviklingen av skolevegring.

Flere av mine informanter oppfattet skolevegring og sårbare barn som et spesielt vanskelig tema og nevnte at de ønsket mer kompetanse på området. Enkelte påpekte at lærere generelt har for lite kompetanse på dette området, og at det kunne virke negativt i henhold til slike sårbare elever. Det var ingen som beskrev manglende kompetanse hos lærere som en direkte årsak til skolevegring i saker de hadde opplevd, men flere beskrev at mangel på kompetanse generelt var negativt med hensyn til utviklingen av skolevegring.

Samlet tyder resultatene, basert på informasjon fra sosiallærere og lærere, som har erfaring med skolevegring, på at det kan finnes flere forskjellige faktorer i skolen og klasserommet som kan bidra til utvikling av skolevegring og at disse faktorene synes å være:

- Manglende opplevelse av å lykkes både faglig og sosialt
- Mangel på struktur, forutsigbarhet, kontroll og positive lærer – elev relasjoner
- Opplevelsen av mobbing, utestegning og sosial mistrivsel
- Læringsmiljø preget av konkurranse, uro og presteringssituasjoner
- Negativt skole - hjem samarbeid

6.2 Pedagogiske implikasjoner

Gjennom denne studiens resultater kan det synes som om det finnes flere skolerelaterte faktorer, som kan være medvirkende til utviklingen av skolevegring, og jeg vil nå kort skissere noen pedagogiske implikasjoner av denne studien.

- Lærere bør få muligheten til å øke sin kompetanse innen skolevegring og hvordan de skal forholde seg til sårbare barn.
- Skoledagen bør gjøres så strukturert og forutsigbar som mulig.
- Lærere bør fokusere på relasjonsbygging i møtet med elevene og i de situasjoner, der relasjonene mellom lærer og elev er svært negative, bør eleven få mulighet til å skifte klasse og lærer.

- Skolen bør ha en handlingsplan for å bekjempe mobbing og en tiltaksplan i tilfelle mobbing.
- Elever med lav sosial kompetanse, vansker med å lese sosiale tegn og vansker med å bygge jevnalderrelasjoner bør få trening i sosial kompetanse, og skolen bør legge til rette for at jevnalderrelasjoner kan bygges for eksempel gjennom felles aktiviteter og vennegrupper.
- Det bør tilstrebnes å skape et motivasjonelt klima i klassen, der egen mestring oppmuntres, mens konkurranse, fokus på resultater og uro bør unngås.
- Skolen og lærere bør arbeide konstant for å skape og opprettholde et positivt samarbeid med elevenes foreldre.

En økt oppmerksomhet på disse punktene kan være med på å hindre utviklingen av skolevegring hos enkelte elever.

6.3 Metodiske betraktninger

Formålet med denne masteroppgaven var å bidra til forståelse om hvilke faktorer og situasjoner i skolen som kan medvirke til utviklingen av skolevegring. For å belyse dette ble fem sosiallærere og lærere med lang erfaring innen skolevegring intervjuet. Dermed ble forskningen min basert på et relativt lite og kriteriebestemt utvalg. Det relativt begrensede utvalget var nødvendig både på grunn av tidsmangel, men også fordi det viste seg vanskelig å finne informanter som oppfylte de kriterier som var satt for utvalgsbestemmelse. Dette påvirker oppgavens generaliserbarhet og kunnskapsoverføringsverdi. Kriteriene for utvalget ble sett på som nødvendige ettersom ikke alle lærere og sosiallærere besitter de erfaringer som var viktige for å besvare min problemstilling. Mine informanter var alle pedagoger med bred erfaring innen skolevegring og de fleste hadde i tillegg lang fartstid i skolen og kunne gi utdypede informasjon om fenomenet skolevegring, hvilket var positivt for studiens troverdighet og muligheten for kunnskapsoverføring. Dog kan denne systematiske seleksjonen av informanter ha ført til at resultatene i oppgaven ikke viser erfaringer og oppfatninger fra et vidt spekter av pedagoger, noe som kunne vært ønskelig. Dette kan påvirke resultatenes overførbarhet. Videre kan det kriteriebaserte utvalget også ha påvirket resultatenes troverdighet ved at informantene visste at de var selektert på grunnlag av deres kompetanse, og de kan ha valgt å gi beskrivelser i intervjuene med det formål å gi et bedre inntrykk av seg selv eller sin arbeidsplass. Også det at erfaringer og beskrivelser av disse kan ha blitt påvirket av tid og relasjoner til elevene kan ha påvirket resultatenes troverdighet. I

intervjusituasjonene og når transkripsjonene senere ble grundig gjennomgått oppfattet jeg dog ingen tegn på at dette var et problem i min undersøkelse og jeg så ingen direkte beskrivelser som kunne tyde på dette.

Et større, tilfeldig utvalg ville økt overførbarheten av resultatene. Dette ble imidlertid vurdert som ikke å være gjennomførbart av hensyn til den tid som var til rådighet for utarbeidelsen av mastergradsoppgaven.

I denne masteroppgaven ble intervju vurdert som den mest hensiktsmessige metoden for å besvare problemstillingen og jeg benyttet samme intervjuguide og metode for gjennomførelse under alle intervjuene. Før hvert intervju ble både Thambirajah, et al.s (2008) definisjon på skolevegring samt Kearneys (2008b) definisjon og fire funksjoner for skoleunngåelsesatferd beskrevet, og det ble gitt klart uttrykk for at oppgaven baserte seg på disse definisjonene og var avgrenset til kun å omhandle de to første av Kearneys (2008b) funksjoner. Likevel kan det ikke utelukkes at enkelte av informantene kan ha basert sine uttalelser på andre definisjoner på skolevegring og at de dermed også inkluderte erfaringer som baserte seg mer på elever som skulker eller har separasjonsangst, og dermed ikke utelukkende emosjonsbasert skolevegring. Dette ble det tatt høyde for i analyseprosessen, der jeg flere ganger leste og foretok kritiske gjennomganger av de meningsfortattede og kategoriserte transkripsjonene. I de beskrivelser, der jeg har vært usikker på om informanten kan ha beskrevet erfaringer basert på elever som skulker eller har separasjonsangst, er disse ikke blitt videre vektlagt i resultatene. Denne grundige gjennomgangen av transkripsjonene ble også gjort for å sikre at jeg trakk ut de sitatene som best skildret informantenes erfaringer og opplevelser i henhold til temaet. I denne prosessen var jeg svært kritisk og arbeidet hardt med ikke å være fortolkende. Alt dette ble gjort for å bedre undersøkelsens bekreftbarhet. For å bedre denne bekreftbarheten kunne resultatene og sitatene ha blitt sendt til de respektive informantene for å få bekreftet disse, dette ble det dog ikke tid til.

For å styrke oppgavens troverdighet har jeg kontinuerlig gjennom hele oppgaven forsøkt å redegjøre for og dokumentere de valg jeg har tatt, det være seg hvilken teori, teoretisk perspektiv og metode som er brukt, samt hvordan intervjuprosessen og analyseprosessen ble gjennomført.

Jeg har i denne masteroppgaven forsøkt å gjøre en grundig undersøkelse, og i tillegg ta hensyn til og basere forskningen på alle forskningsetiske prinsipper og regler. Undersøkelsens

resultater indikerer at det finnes skolerelaterte faktorer for utviklingen av skolevegring. Dette kan tilsi at ved å øke læreres kompetanse rundt skolevegring og risikofaktorene vil det være mulig å oppdage og stanse utviklingen av skolevegring hos noen barn. Selv om undersøkelsens utvalg var relativt lite og undersøkelsens resultater dermed ikke kan generaliseres til andre skoler og landsdeler, vil den kunne være med på å skape kunnskap om skolevegring og dens skolerelaterte risikofaktorer.

Grunnet relativt lite forskning på skolevegring og skolerelaterte risikofaktorer i Norge er det vanskelig å sammenligne denne oppgavens resultater med andre, og det blir derfor vanskelig å sikre oppgavens bekræftbarhet. Det ble gjort en lignende studie av Kristin Rudjord (2009), denne baserte seg dog på kvalitative intervjuer med ungdommer som hadde opplevd skolevegring. Hun fant at disse ungdommene opplevde at ”manglende emosjonell støtte fra lærer, mangel på tilpassa opplæring og opplevelsen av skolens passivitet kan være mulige årsaker til at elever velger å utebli fra skolen” (Rudjord, 2009, s. 67). Dette bekreftes også gjennom mine funn. Videre fant hun også at ”faglige krav, konkurranse og evalueringssituasjoner” (Rudjord, 2009, s. 68) ikke opplevdes som en faktor for utviklingen av skolevegring hos hennes informanter, hvilket ikke samsvarte med mine resultater som tilsa at situasjoner preget av høye krav, evaluering, prestering og konkurranse kunne ses som en risikofaktor for utviklingen av skolevegring. Dette tyder på at videre forskning på skolevegring i Norge er nødvendig.

6.4 Videre forskning

Det foreligger lite forskning på skolevegring i Norge. Tall fra undersøkelser gjort av foreningen *Voksne for Barn* gjengitt i Holden og Sällman (2010), viser at om lag 10 000 barn i Norge i forskjellig grad nekter å gå på skolen og videre viser statistikk for 2011 fra Statistisk sentralbyrå (2012) at tre av ti slutter på skolen innen fullført videregående skole. Dette viser at det er et behov for landsdekkende forskning på skolevegring som baserer seg på utvalg over flere aldersgrupper, for på denne måte å undersøke både om skolevegring kan være en av årsakene til og i så fall hvor stor grad det er medvirkende til frafallet fra videregående skoler. Videre hadde det vært ønskelig med omfattende kvantitativ forskning, som var basert på et større utvalg av skolevegrere, for å undersøke hvilke skolerelaterte faktorer kan medvirke til utviklingen av skolevegringen. For å heve læreres kompetanse på skolevegring og forebygge utviklingen av skolevegring kunne det også være positivt å forske på og kartlegge læreres

kompetanse i forhold til skolevegring og skolerelaterte faktorer til utviklingen av skolevegring.

Denne studien baserte seg på erfaringer og opplevelser fra lærere og sosiallærere som hadde lang fartstid i skolen og erfaring med skolevegrere. Resultater, som kom frem i studien, kan tilsa at det finnes flere skolerelaterte faktorer som kan bidra til utviklingen av skolevegring, og kunnskap fra denne studien kan tilføre lærere, som arbeider med sårbare barn, informasjon om hvilke faktorer som kan utgjøre en spesiell risiko for utviklingen av skolevegring hos disse barna. Denne kunnskapen kan videre benyttes for å motarbeide utviklingen av skolevegring.

7. Kildehenvisninger

- Archer, T., Filmer-Sankey, C. & Fletcher-Campbell, F. (2003). *School phobia and school refusal: Research into causes and remedies*: National Foundation for Educational Research in England & Wales.
- Bear, G. G. & Minke, K. M. (2006). *Children's needs iii: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.934
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever (s. s. 17-36). Oslo: Universitetsforl.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310-357.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design : Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Flakierska-Praquin, N., Lindström, M. & Gillberg, C. (1997). School phobia with separation anxiety disorder: A comparative 20- to 29-year follow-up study of 35 school refusers. *Comprehensive Psychiatry*, 38(1), 17-22. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0010-440X\(97\)90048-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0010-440X(97)90048-1)
- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *Am Fam Physician*, 68(8), 1555-1560.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforl.

- Grandison, K. J. (2011). *School refusal: From short stay school to mainstream*. Ed. Psych.D., University of Birmingham. Lastet ned fra <http://etheses.bham.ac.uk/1517/>
- Heyne, D., Rollings, S., King, N. & Tonge, B. (2002). *School refusal*. Oxford: BPS Blackwell.
- Holden, B. & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting : Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforl.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. [Oslo]: TANO.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden : Innføring i pedagogisk psykologi*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom (s. S. 27-39). Oslo: Voksne for barn.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth : A functional approach to assessment and treatment*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282.
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. [Article]. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471. doi: 10.1016/j.cpr.2007.07.012
- Kearney, C. A. & Albano, A. M. (2007). *When children refuse school : A cognitive-behavioral therapy approach : Therapist guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Kearney, C. A. & Bensaheb, A. (2006). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for school-based health professionals. [Article]. *Journal of School Health*, 76(1), 3-7. doi: 10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x
- King, N., Tonge, B. J., Heyne, D. & Ollendick, T. H. (2000). Research on the cognitive-behavioral treatment of school refusal: A review and recommendations. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 495-507. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00039-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00039-2)

- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. [Article]. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197.
- Kvale, S., Brinkmann, S. & Anderssen, T. M. a. R. J. F. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser : En ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lovdata. (15. jan 2013). Opplæringslova. *Norges Lover* Lastet ned 24.01, 2013, fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>
- Lyon, A. R. & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44(6), 551-565.
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Nesh, D. N. F. K. F. S. O. H. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Lastet ned 03.04, 2013, fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Personvernombudet. (2012) Lastet, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Rudjord, K. (2009). *Skolemiljø og skolevegring: Skolerelaterte faktorerens betydning for skolevegring*. Stavanger: K. Rudjord.

- Sandler, I. N. & Wolchik, S. A. (1997). *Handbook of children's coping : Linking theory and intervention*. New York: Plenum Press.
- Schaefer, C., Coyne, J. & Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406. doi: 10.1007/BF00846149
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Snoek, J. E. (2002). *Ungdomspsykiatri* (2 utg.). [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2012, 30.05.2012). Stabil gjennomstrømning i videregående Lastet ned 08.01.2013, fra <http://www.ssb.no/vgogjen/>
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : Hovedrapport fra forskningsprosjektet "skole og samspillsvansker"* (vol. 12a/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal : A handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley.
- Østevik, E. K. (2009). *Skolevegring og skolebaserte tiltak*. Stavanger: E.K. Østevik.

Vedlegg 1.

Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Edvin Bru
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 30.11.2012

Vår ref.:32243 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32243	<i>Hvilke skolerelaterte faktorer bidrar til skolevegring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Edvin Bru</i>
Student	<i>Maria Tang Tøgard</i>

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

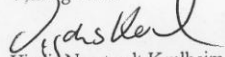
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

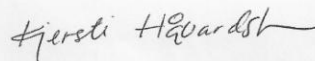
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Maria Tang Tøgard, Kapellveien 26, 4319 SANDNES

Vedlegg 1.

Kvittering fra NSD

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32243

Personvernombudet finner informasjonsskrivet til utvalget tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Personvernombudet legger til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Prosjektet skal avsluttes 01.11.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (som f.eks. navn på arbeidssted) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2.

Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er for tiden mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og skal i den forbindelse skrive en avsluttende masteroppgave. For å besvare mine forskningsspørsmål behøver jeg å komme i kontakt med informanter som er villige og har mulighet til å delta i et intervju.

Oppgavens overordnede tema er skolevegring og gjennom prosjektet ønskes det å skape forståelse samt gi en oversikt over hvilke erfaringer sosiallærere og lærere med spesiell kompetanse innen skolevegring har i henhold til skolerelaterte faktorer og hvordan disse faktorene kan bidra til å utvikle skolevegring. I den forbindelse er det ønskelig å intervjuer sosiallærere og lærere med erfaring innen skolevegring. Intervjuene vil fokusere på informantenes egne erfaringer med elever som opplever eller har opplevd skolevegring. Spørsmålene vil hovedsakelig vedrøre informantenes oppfattelse av elevenes møte med skolen, klassen, klasse miljøet og medelever. For å oppnå kunnskap innen dette området oppleves det som hensiktsmessig å intervjuer de sosiallærere og lærere som har arbeidet tett med elever som opplever eller har opplevd skolevegring, og derfor forespør jeg deg om du kunne tenke deg å delta i forskningsprosjektet.

Under intervjuet vil det bli tatt egne notater samtidig som at samtalen vil bli spilt inn på lydopptaker, for på denne måten å sikre at alle opplysninger blir tatt med. En intervjuguide vil bli brukt under intervjuet for å skape struktur over samtalen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi kan sammen bli enige om tid og sted.

Som intervjuer har man taushetsplikt og all informasjon som fremkommer gjennom intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Alle som deltar i prosjektet samt deres informasjon vil bli anonymisert, og alt datamateriale og lydopptak vil bli destruert innen november 2013.

Deltagelse i prosjektet er frivillig, og informanter som velger å delta i prosjektet kan når som helst trekke seg, uten å måtte begrunne dette videre. Dersom informanter velger å trekke seg vil alt datamateriale og lydopptak som vedrører dem bli slettet umiddelbart.

Vedlegg 2.

Informasjonsskriv

Veileder for dette masterprosjektet er Professor Edvin Bru ved Senteret for Atferdsforskning (SAF).

Masterprosjektet er per dags dato tilmeldt Personvernombudet for forskning (NSD).

Dersom du kunne tenke deg å delta eller har spørsmål vedrørende prosjektet, ta kontakt med Maria Tang Tøgard på telefon: 93654034, eller e-post: mt.togard@stud.uis.no

Med vennlig hilsen,

Maria Tang Tøgard

Kapellveien 26

4319 Sandnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet og ønsker å stille til intervju for således å delta i studien.

Navn: _____

Telefon: _____

E-post: _____

Signatur: _____

INTERVJUGUIDE

Innledning (før lydopptaket begynner)

- Kort presentasjon av meg selv.
- Fortelle kort om hensikten med prosjektet og undersøkelsen; undersøke om det kan ligge skolerelaterte faktorer bak skolevegring, i så fall hvilke disse er, og hvordan lærere kan motarbeide utviklingen av skolevegring. Problemstilling: ”*Hvilke skolerelaterte faktorer bidrar til skolevegring?*”
- Forklare kort om hvordan informasjonen, som kommer frem i intervjuet, skal benyttes.
- Minne informanten om min taushetsplikt, at han/hun vil bli anonymisert, samt hvordan informasjonen som gis vil bli oppbevart og destruert etter bruk.
- Minne informanten om at en kan trekke seg fra prosjektet når som helst.
- Fortelle kort at jeg, i prosjektoppgaven og under intervjuene, vil fokusere på elever som faller inn under funksjon 1 og 2, av Kearney’s 4 funksjoner som er med på å belyse hvilken type skolevegring eleven lider av, samt hva disse går ut på:
 1. Elevens fravær fra skolen er basert på å unngå eller flykte fra skolerelatert stimuli og situasjoner som kan generere negative følelser, angst eller depresjon.
 2. Elevens fravær fra skolen er basert på å unngå eller å flykte fra sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner i skolen, som den opplever som ubehagelig.
 3. Elevens fravær fra skolen er basert på å oppnå oppmerksomhet fra signifikante andre, som for eksempel foreldre eller foresatte, og dette fraværet er ofte sett i sammenheng med en form for separasjonsangst.
 4. Elevens fravær er basert på en tilgang til andre lystbetonte aktiviteter utenfor skolen, som for eksempel venner eller PC/TV spill, som den opplever som en forsterker til å opprettholde fraværet fra skolen.

Kearney, C. A. (2008b).

- Spørre om informanten har noen spørsmål i forbindelse med intervjuet.

Bakgrunnsspørsmål

Lydopptak begynner

Vedlegg 4.

Intervjuguide

- Vil du fortelle meg litt om din bakgrunn, utdanning, og arbeidserfaring innen skolen?
- Vil du fortelle meg om din arbeidserfaring med elever som lider av skolevegring?

Skolerelaterte faktorer som kan bidra til skolevegring

Opplever du gjennom din erfaring innen skolen og med skolevegring at det finnes skolerelaterte faktorer som kan bidra til utvikling av skolevegring?

I så fall, hvilke er disse?

Gjennom din erfaring med elever som opplever skolevegring eller har opplevd skolevegring, hvordan mener du at disse elevene:

- Opplever skolen som institusjon / sted å være?

Har spesielle behov i henhold til oversiktbarhet i forhold til skoledagen og fag?

- Opplever læreren (lærerne)?

Opplever relasjoner til lærer?

Opplever støtte fra læreren?

Føler seg mottatt og sett av læreren?

- Opplever medelevene?

Skaper relasjoner til medelever?

Opplever støtte fra medelever?

- Opplever sin egen klasse og dets miljø?

Opplever aktiviteter der han/hun må samarbeide?

Opplever friminuttene?

Opplever mobbing?

Reagerer / forholder seg til uro i klasserommet?

Vedlegg 4.

Intervjuguide

- Opplever et motivasjonelt klima / klassemiljø?

Opplevs dette som positivt eller negativt?

- Opplever situasjoner/ timer preget av å prestere?

Fysisk

Muntlig

Skriftlig

- Opplever situasjoner / timer der han/hun blir evaluert?

- Opplever mestringsstrategier knyttet til skolen?

Opplevs skolen som spesiell når det kommer til mestring?

I henhold til dette temaet, er det noe du mener det er viktig å ta med, noe du ønsker å tilføye?

Takk for at du valgte å delta i prosjektet.