

# Elever som vil, men ikke tør

- Barn som utvikler skolevegringsadferd som følge av sosial angst.  
Hva slags tiltak kan være virksomme?

Synøve Norrøne



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2013



## **Elever som vil, men ikke tør**

- Barn som utvikler skolevegringsadferd som følge av sosial angst.  
Hva slags tiltak kan være virksomme?

© Synøve Norrøne

2013

Elever som vil, men ikke tør

-Barn som utvikler skolevegringsadferd som følge av sosial angst.  
Hva slags tiltak kan være virksomme?

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

**TITTEL:**

Elever som vil, men som ikke tør.

-Barn som utvikler skolevegringsadferd som følge av sosial angst. Hva slags tiltak kan være virksomme?

**AV:**

Synøve Norrøne

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning.

**SEMESTER:**

Høst 2013

**STIKKORD:**

Skolevegring

Sosial angst

Tiltak rettet mot familien, barnet og skolen

# Sammendrag

Oppgaven handler om barn i grunnskolen som ikke tør å være på skolen på grunn av sosial angst. Formålet med oppgaven er å belyse sosial angst som årsak til skolevegring og å presentere relevante tiltak. Oppgavens problemstilling er:

Elever som vil, men som ikke tør.

-Barn som utvikler skolevegringsadferd som følge av sosial angst. Hva slags tiltak kan være virksomme?

## Metode:

Oppgavens metodiske tilnærming er en teoretisk analyse. Jeg har funnet relevant fagstoff som jeg har redegjort for, sammenlignet, tolket og drøftet. Dette er gjort ved hjelp av en hermeneutisk tilnærming. Oppgaven bygger blant annet på bidrag fra Kearney, Snoek, Berg, Flaten, Dahl og Thambirajah, Grandison og De-Hayes.

## Hovedfunn:

Forskning indikerer at det er viktig å oppdage og hjelpe skolevegrere så fort som mulig, fordi tidlig oppdagelse og snarlige tiltak er avgjørende for hvor fort skolevegreren kommer tilbake på skolen og at de fortsetter å møte opp (Berg, 2005; Gillberg & Hellgren, 2000; Thambirajah et al., 2008). Derfor bør både skolen og hjemmet være klar over hvordan tidlige tegn på skolevegring kan vise seg. I oppgaven tar jeg blant annet for meg tidlige tegn på skolevegring, beskyttelses- og risikofaktorer for skolevegring, symptomer på sosial angst og hva slags situasjoner som er knyttet til skolen som er vanskelige for barn med sosial angst.

Hvis barn og unge ikke går på skolen, så kan dette få konsekvenser i form av søvnproblemer, lavere selvtillit, og dårlige skoleprestasjoner (Heyne & Rollings, 2002; Ingul, 2005). Barn med angstbasert skolevegring kan også ha vansker med å få og å holde på venner noe som gjør det vanskelig å ha et normalt sosialt liv også på lang sikt (Thambirajah et al., 2008). En viktig del av oppgaven er tiltaksdelen der jeg tar for meg tiltak rettet mot familien, skolevegreren og skolen. Noen av de viktigste tiltakene er beredskapskontrakt, kognitiv terapi og fraværsregistrering (Kearney, 2001; Kearney, 2005; Snoek, 2002).

# Forord

Det å skrive denne masteroppgaven har vært både en spennende og en krevende prosess. Nå som jeg er ferdig ser jeg hvor mye jeg har lært. Jeg er fornøyd med arbeidet mitt, og synes jeg har valgt et veldig interessant tema.

Jeg vil takke veilederen min, Helene Grønvold som sitter inne med utrolig mye kunnskap om skolevegring. Hun har vært positiv og engasjert gjennom hele prosessen, og er alltid full av gode forslag. Jeg er veldig takknemlig for at du ville være min veileder og kunne virkelig ikke vært mer fornøyd. Tusen takk!

Jeg vil også takke venner, medstudenter og familie for oppmuntrende ord og nyttige innspill. Spesielt takk til mamma og Aina for korrekturlesing, spennende refleksjoner og spørsmål rundt temaet.

Oslo, høst 2013

Synøve Norrøne





# Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for temavalg.....	1
1.2 Begrepsavklaring.....	2
1.3 Valg av metode.....	3
1.4 Avgrensninger.....	3
1.5 Oppgavens struktur.....	3
2 Metode.....	5
2.1 Innfallsvinkel.....	5
2.2 Forforståelse og objektivitet.....	5
2.3 Litteratursøk.....	6
2.4 Oppsummering.....	7
3 Hva er skolevegring?.....	9
3.1 Begrepsavklaring skolevegring.....	9
3.2 Tidlige tegn på skolevegring.....	10
3.3 Hvor mange barn er skolevegrere?.....	12
3.4 Skolevegring, skolenekting, skolefobi og skulking.....	13
3.4.1 Skolenekting.....	13
3.4.2 Skolefobi.....	14
3.4.3 Skulking.....	14

3.4.4	Hva skiller skolevegrere fra skulkere?.....	15
3.4.5	Andre grunner til ugyldig fravær.....	16
3.5	Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer for skolevegring.....	17
3.5.1	Risikofaktorer i hjemmet.....	18
3.5.2	Beskyttende faktorer i hjemmet.....	19
3.5.3	Risikofaktorer på skolen.....	19
3.5.4	Beskyttende faktorer ved skolen.....	20
3.5.5	Risikofaktorer ved barnet selv.....	21
3.5.6	Beskyttende faktorer ved barnet selv.....	21
3.6	Hvorfor utvikler noen barn skolevegringsatferd?.....	22
3.7	Skolevegringsfunksjoner.....	24
3.7.1	Skolevegring på grunn av negativ forsterkning.....	25
3.8	Oppsummering.....	26
4	Hva er sosial angst?.....	29
4.1	Begrepsavklaring sosial angst.....	30
4.1.1	Forekomst av sosial angst.....	31
4.1.2	Symptomer på sosial angst.....	31
4.2	Hvem får sosial angst?.....	32
4.3	Forskjellen på angst og frykt.....	34
4.3.1	Normal angst og sykkelig angst.....	35
4.3.2	Forskjellen på sosial angst og å være sjenert.....	35
4.3.3	Det usynlige barnet.....	36

4.3.4 De med sosial angst ønsker kontakt med andre mennesker.....	37
4.4 Hva slags situasjoner er vanskeligst for barn med sosial angst?.....	38
4.5 Sosial angst, generell angstlidelse, panikkangst og separasjonsangst.....	39
4.5.1 Generell angstlidelse.....	40
4.5.2 Panikkangst.....	40
4.5.3 Separasjonsangst.....	41
4.5.4 Angst komorbiditet.....	42
4.5.5 Barn og unge med diagnoser.....	43
4.6 ICD og DSM-systemet.....	43
4.6.1 Man har en sykdom, man er ikke en sykdom.....	44
4.7 Oppsummering.....	45
5. Tiltaksdel.....	49
5.1 Hvorfor er det viktig å hjelpe skolevegrere med sosial angst?.....	49
5.1.1 Tidlig hjelp og snarlige tiltak.....	50
5.1.2 Tiltakene bør tilpasses hver enkelt person.....	51
5.2 Hva slags tiltak er virksomme for å få elever med sosial angst tilbake på skolen?.....	51
5.2.1 Tiltak rettet mot foreldre.....	52
5.2.2 Familieterapi.....	53
5.2.3 Foreldrene kan påvirke barnets skolevegring.....	53
5.2.5 Beredskapskontrakt mellom foreldrene og barnet.....	54
5.3 Tiltak rettet direkte mot barnet.....	55
5.3.1 Kognitiv terapi.....	55

5.3.2 Kunnskap om kroppens reaksjoner på angst.....	57
5.3.3 Få hjelp til å identifisere negative tanker.....	58
5.3.4 Få et klarere bilde av barnets angst.....	59
5.3.5 Sosial ferdighetstrening.....	60
5.3.6 Medisinsk behandling mot angst.....	61
5.3.7 Undervisning i hjemmet.....	62
5.3.8 Tilbakeføringsprosessen.....	62
5.4 Tiltak på skolen.....	63
5.4.1 Registrering av fravær.....	64
5.4.2 Hva kan læreren gjøre?.....	64
5.4.3 Tiltak ved overgang til ny skole.....	65
5.4.4 Unngå tilbakefall.....	65
5.4.5 Det kan være vanskelig å be om hjelp.....	66
5.4.6 Hvordan gå fram for å få hjelp?.....	67
5.5 Prognosen på skolevegring og angst.....	68
5.5.1 Tiltak som ikke fungerer?.....	68
5.6 Oppsummering.....	69
6 Avslutning.....	71
Litteraturliste.....	77











# 1 Innledning

I henhold til Opplæringsloven § 2-1 (2003), så har alle barn i Norge både rett og plikt til grunnskoleopplæring. Retten og plikten til opplæring varer normalt fra det året barnet fyller seks år til eleven har fullført det tiende skoleåret-det vil si på barne- og ungdomsskolen. Det er ulovlig at foreldrene eller skolen holder barnet borte fra skolen uten gyldig grunn. På skolen skal barnet lære ulike fag og teori, men like viktig som det faglige, er det sosiale man lærer på skolen. Skolen er en viktig del av barnets sosialisering (Ogden, 2002). Barn og unge som ikke er på skolen mister en viktig del av denne sosialiseringen, noe som kan få konsekvenser for dem både på kort og på lang sikt (King & Bernstein, 2001). Eksempler på konsekvenser på skolevegring kan være manglende sosialt nettverk, problemer med å fungere i en jobb senere og svak økonomi som følge av lav utdanning. Forskning indikerer at mange barn og unge som har slitt med skolevegring, vil være avhengig av langvarig psykiatrisk behandling når de blir voksne (Kearney, 2008). For å unngå en så negativ utvikling er det viktig å hjelpe disse barna.

## 1.1 Bakgrunn for temavalg

Jeg ønsker å skrive om barn som utvikler skolevegringsadferd i grunnskolen som følge av sosial angst, fordi jeg synes dette er et veldig spennende og aktuelt tema. Da jeg var i praksis i PPT, møtte jeg flere barn og unge som var skolevegrere. Det var flere ulike grunner til at de barna jeg møtte utviklet skolevegring, men det jeg syntes var mest interessant var de barna som ikke klarte å gå på skolen på grunn av sosial angst. Disse barna ga uttrykk for at de ønsket å være på skolen, men at de grudde seg til forskjellige sosiale situasjoner. Disse barna ga meg lyst til å gå nærmere inn på temaet skolevegring som følge av sosial angst.

Alle barn og unge skal ha skolegang, og derfor er skolen som institusjon noe vi alle har et forhold til. Skolen er en viktig arena fordi vi gjennom skolegangen utvikler oss både faglig og sosialt. I skolesammenheng møter barn og unge krav til mestring faglig i form av både praktiske og teoretiske fag (Ogden, 2002). På skolen treffer barn mange andre mennesker og sosiale interaksjoner læres. For mange er det få problemer knyttet opp mot å mestre disse samfunnskravene. Mange opplever glede ved å være på skolen fordi det er et sted man treffer medelever, tilegner seg kunnskap og oppnår mestringsfølelse (Ingul, 2005). Men ikke alle

barn opplever skolen som en positiv arena. Noen barn mestrer ikke det sosiale aspektet ved skolegangen, og opplever sosial angst når de må forholde seg til mennesker de ikke kjenner seg trygge på. Angst fungerer slik at angsten dempes hvis man unngår de situasjonene man opplever angst. Derfor reagerer mange barn som har sosial angst med å unngå å være på skolen. Slik blir de skolevegrere (Kearney, 2008; Snoek, 2012).

Det er mange årsaker til at barn og unge blir skolevegrere, men jeg har valgt å skrive om elever som blir skolevegrere på grunn av sosial angst. Det foreligger per dags dato svært lite norsk litteratur, og enda mindre norsk forskning om barn som blir skolevegrere på grunn av sosial angst. Hensikten min med oppgaven er om mulig å kunne bidra til en bredere forståelse for denne bakgrunnen for skolevegring, og å belyse ulike tiltak rettet spesielt mot skolevegrere med sosial angst. Barn med sosial angst ønsker egentlig å være på skolen, og vil gjerne fungere optimalt sosialt sett. De har lyst til å gå på skolen, men angsten stopper dem (Dahl, 2012). På bakgrunn av dette er hovedtittelen på oppgaven min: Elever som vil, men ikke tør.

## 1.2 Begrepsavklaring

Denne oppgaven handler om barn og unge som utvikler skolevegringsatferd fordi de har sosial angst. Sosial angst kan defineres som en intens frykt for sosiale situasjoner, og/eller situasjoner hvor man må utføre noe mens andre ser på (Antony & Rowa, 2008). For elever med sosial angst så kan vanlige skolesituasjoner som å skrive på tavla, snakke høyt i klassen og å jobbe med gruppearbeid være angstskapende. For noen elever blir angsten så vanskelig å takle at de ikke klarer å være på skolen, og de blir skolevegrere (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Men hva betyr det å være skolevegrer? Det er mange definisjoner på skolevegringsbegrepet, og derfor kommer jeg til å ta for meg flere definisjoner i løpet av oppgaven. Den definisjonen på skolevegring som jeg synes er mest relevant for oppgavens problemstilling, er Thambirajah et al. sin definisjon, dette synes jeg fordi de setter mest fokus på angstbasert skolevegring. I deres definisjon av skolevegring, så lager de et skille mellom de barna som ikke vil gå på skolen, og de barna som ønsker å gå på skolen, men som ikke mestrer det på grunn av negative følelser rundt det å være på skolen. Deres skolevegringsdefinisjon kan inkludere barn som ikke klarer å gå på skolen på grunn av for eksempel raseri og sinne mot skolen som institusjon, eller mot noen på skolen. Men i

hovedsak retter Thambirajah et al. sin skolevegringsdefinisjon seg mot de barna som føler ekstrem angst og frykt ved tanken på å være på skolen (Thambirajah et al., 2008). Jeg kommer til å forklare begge hovedbegrepene grundigere senere i oppgaven. Videre tar jeg for meg ytterligere begrepsavklaringer fortløpende i teksten.

### **1.3 Valg av metode**

Denne oppgaven er en teoretisk analyse med en hermeneutisk tilnærming. Oppgaven består av tolkning, redegjørelse og drøfting av ulike kilder i form av fagbøker, forskningsartikler og nettsider. Jeg går nærmere inn på metoden i kapittel to.

### **1.4 Avgrensninger**

Det kan være mange grunner til at barn og unge blir skolevegrere. På grunn av oppgavens lengdebegrensning velger jeg i hovedsak å ta for meg sosial angst som årsak. Det kan også diskuteres om sosial angst er en årsak til, eller en virkning av skolevegring, og om man i det hele tatt kan sette et klart skille mellom årsak og virkningsforholdet. Denne innfallsvirkningen kommer jeg ikke til å ta opp i denne oppgaven, jeg velger her å fokusere på sosial angst som årsak, og ikke som virkning av skolevegring. Aldersmessig så vil oppgaven i hovedsak fokusere på barn og unge i grunnskolen, det vil si fra 1- til og med 10. trinn.

### **1.5 Oppgavens struktur**

Oppgaven inneholder seks kapitler som sammenlagt skal belyse oppgavens problemstilling som er:

Elever som vil, men ikke tør.

-Barn som utvikler skolevegringsadferd som følge av sosial angst. Hva slags tiltak kan være virksomme?

Kapittel nummer en: Det første kapittelet er en introduksjon til resten av oppgaven. Her får leseren en forklaring på bakgrunnen for valg av tema. Videre følger en begrepsavklaring for oppgavens hovedbegreper som er skolevegring og sosial angst. I det første kapittelet presenteres også oppgavens avgrensninger og til slutt selve strukturen på oppgaven.

Kapittel nummer to: Her presenteres oppgavens metodiske tilnærming. Denne oppgavens metode er teoretisk analyse med tolkning av fagbøker og forskningsartikler. Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming som går ut på tolkning av andres tekster.

Kapittel nummer tre: Dette kapittelet handler om skolevegring. Her tar jeg blant annet for meg hva skolevegring er, og tidlige tegn på skolevegring hos barn og unge. Videre finner jeg det relevant å fokusere på risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer for å unngå å bli skolevegrere.

Kapittel nummer fire: Her presenteres oppgavens andre hovedbegrep som er sosial angst. Jeg begynner med å ta for meg hva sosial angst er, og hvem som kan få dette. Forskning indikerer at genene spiller inn ved utviklingen av angst, og dette gjelder også sosial angst. Videre så kan jenter være mer utsatt enn gutter. I dette kapittelet kommer det en oversikt over forskjellige typer angstlidelser og en kort forklaring av ICD og DSM-systemet.

Kapittel nummer fem: Det femte kapittelet inneholder tiltak som kan hjelpe barn og unge med sosial angst og skolevegring. Jeg synes det er viktig å poengtere at man ikke kan forvente at alle tiltak fungerer likt på alle barn fordi alle mennesker er forskjellige. I tiltaksdelen har jeg fokusert på foreldrebaserte tiltak, tiltak direkte rettet mot barnet og tiltak på skolen.

Kapittel nummer seks: I oppgavens siste kapittel som er kapittel nummer seks, sammenfatter og avslutter jeg oppgaven.

## **2 Metode**

I dette kapittelet presenterer jeg hva slags metode jeg har brukt i oppgaven. Jeg har valgt å skrive en teoretisk analyse som belyser barn som utvikler skolevegringsadferd som følge av sosial angst, og hva slags tiltak som kan være virksomme. Oppgaven har en hermeneutisk tilnærming med tolkning av relevant litteratur om skolevegring og sosial angst.

### **2.1 Innfallsvinkel**

Denne oppgaven er en teoretisk analyse, og har som formål å gjennomgå relevant litteratur om barn med sosial angst og skolevegring, og mulige tiltak for disse elevene. Ved å sammenligne tidligere forskning og teorier kan dette gi et nyansert bilde (Petticrew & Roberts, 2006). Jeg har brukt en hermeneutisk tilnærming, og har da funnet fram til relevant fagstoff som jeg har forsøkt å tolke. Den hermeneutiske tilnærmingen handler om hvordan tolkning av tekster kan gi svar på ulike spørsmål og problemstillinger (Hjardemaal, 2002).

Ordet hermeneutikk har sin bakgrunn fra et gresk ord som betyr å tolke eller å fortolke (Kjeldstadli, 2010). Den hermeneutiske tilnærmingen tar utgangspunkt i at det er et behov for å finne fram til klare regler for hvordan man skal tolke et tekstmateriale (Hjardemaal, 2002). I følge Hjardemaal innebærer tolkning av en tekst at vi forstår teksten både som helhet, men også gjennom enkeltdelen i teksten. Det foregår med andre ord en vekselvirkning, og denne vekselvirkningen mellom deler og helhet refereres ofte til som den hermeneutiske sirkelen (Hjardemaal, 2002). Kjeldstadli (2010) mener at det er naivt å tro at man kan tolke en tekst uten å være preget av sin forforståelse og fordommer. På bakgrunn av dette finner jeg det relevant å ha med noe om forskning og forforståelse.

### **2.2 Forforståelse og objektivitet**

I følge Kleven (2002), så starter forskning som regel med en undring eller et spørsmål. Et eksempel på dette kan være: Hva slags tiltak kan være virksomme for å få skolevegrere med sosial angst tilbake på skolen? Videre fortsetter forskningen med en aktivitet som har som formål å svare på eller å belyse de aktuelle spørsmålene (Kleven, 2002). For å få svar på et

slikt spørsmål vil ulike forskere lete på forskjellige måter. Noen forskere vil fokusere på andre typer tiltak enn andre forskere vil gjøre, dette har med forskerens forforståelse og tidligere erfaring å gjøre. Forskere blir påvirket av sine interesser og sin bakgrunn og teoriene de tar utgangspunkt i, enten dette er bevisst eller ubevisst. Derfor kan ulike forskere få forskjellige forskningsresultater (Hjardemaal, 2002).

I denne teoretiske analysen er det jeg som står for tolkningen av tekstene, og jeg som ut ifra min tekstforståelse avgjør hva jeg finner relevant og interessant for problemstillingen. Ifølge den klassiske hermeneutikken så er det viktig at leseren er objektiv i tekstanalysen. Men er det mulig å være helt objektiv? Gadamer var med på å utvikle nyhermeneutikken, og her var forforståelse et viktig begrep (Hjardemaal, 2002). Med begrepet forforståelse, mener Gadamer det grunnlaget leseren har for å forstå en tekst. I følge Gadamer vil grunnlag for å tolke fagbøker og forskningsartikler bygge på leserens forforståelse og tidligere erfaringer, noe som vil påvirke oppgaven til tross for at man prøver å være så objektiv som mulig (Hjardemaal, 2002). Dermed er ikke leseren objektivt, men preges av sin sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn, noe som vil påvirke tolkningen av mottatt informasjon. Leserens kan dermed ikke løpe fra sin forforståelse, den vil alltid prege fortolkningen av tekster (Hjardemaal, 2002). Med Gadamer som bakteppe tolker jeg at jeg som har studert pedagogikk og psykologi har en annen forforståelse og tolkning av tekstene enn andre mennesker med en annerledes bakgrunn enn meg. Jeg har vært i praksis i PPT, og jeg sitter allerede med et inntrykk av at mange skolevegrere ikke klarer å gå på skolen på grunn av sosial angst. Min forforståelse vil dermed påvirke min tolkning og vurdering av hva som er viktig å legge vekt på. Dette vil derfor prege oppgavens innhold og vektlegging til tross for at min hensikt er å skrive en oppgave som er så objektiv som mulig.

## **2.3 Litteratursøk**

Denne litteraturgjennomgangen er teoretisk, og jeg har funnet fram til mange kilder som jeg mener er relevante for problemstillingen. En hermeneutisk tilnærming er ikke begrenset til kun noen få enkeltkilder, og derfor har jeg brukt mye tid på å finne mange relevante kilder om sosial angst og skolevegring (Kjeldstadli, 2010). Litteraturen har jeg for det meste funnet gjennom fagbøker, men også ved å lese forskningsartikler og relevante lovverk på Internett. Fagbøkene og forskningsartiklene i denne oppgaven har i hovedsak blitt samlet inn gjennom

søkeprogrammet ERIC, som står for «The Education Resources Information Center». Her har jeg søkt på relevante ord som «school refusal» og «social anxiety» både hver for seg og samlet. Når begrepene søkes på hver for seg, får jeg opp mange treff, men dette er ikke tilfellet når jeg søker på dem samlet. Bakgrunnen for dette er at det per dags dato ikke eksisterer så mye relevant forskning på skolevegring som følge av sosial angst. Derfor har jeg måttet bruke mye tid på å finne relevant teori som omhandler begge begrepene. Jeg har funnet fram til fagbøker og forskningsartikler om begrepene sosial angst og skolevegring, og videre brukt deres litteraturliste for å finne fram til primærkildene der det har vært mulig.

## **2.4 Oppsummering**

For å belyse min problemstilling har jeg valgt å skrive en teoretisk analyse med relevant teori om skolevegring og sosial angst. Dette er gjort ut ifra et hermeneutisk perspektiv som tar utgangspunkt i tolkning av tekster. Ved tolkning av tekster er det viktig å være så objektiv som mulig, men ifølge Gadamer vil leseren alltid være preget av sin forforståelse, noe som vil påvirke hva jeg velger å ta med i oppgaven, og hva slags litteratur jeg finner relevant. Oppgaven inneholder mange kilder som jeg i hovedsak har funnet i fagbøker, på internett og gjennom forskningsartikler.





### 3 Hva er skolevegring?

Oppgavens problemstilling handler om barn som blir skolevegrere på grunn av sosial angst. Derfor finner jeg det relevant å forklare hva skolevegring er. Skolevegring er et samlebegrep som inneholder mange undertyper av barn og ungdom som har problemer med å komme seg på og/eller å være på skolen (Kearney, 2007). Det finnes mange ulike definisjoner av begrepet skolevegring, noe som gjør det vanskelig å sammenligne forskning om dette emnet, og dette gjør at tallene og resultatene som kommer fram ikke nødvendigvis er sammenlignbare. Derfor vil sammenligning av forskningsresultater ikke være oppgavens hovedfokus. Det er også viktig å huske på at det er ulikheter mellom land, og derfor er ikke alltid erfaringer fra et land direkte overførbart til et annet. Selve ordet «skolevegring» er også brukt med ulik betydning i de forskjellige tekstene/bøkene som omhandler emnet. Ord som skolefobi, skolenekting og skulk kan noen steder brukes som synonymer og andre steder som antonymer på skolevegring. Derfor er det nødvendig med en begrepsavklaring.

#### 3.1 Begrepsavklaring skolevegring

Det finnes flere definisjoner på begrepet skolevegring. Jeg synes det er relevant å ha med flere definisjoner av skolevegringsbegrepet for å vise at det er forskjellige faktorer som blir vektlagt. I følge Kearney og Albano (2007) kan skolevegring defineres på følgende måte: Barn som har en betydelig vegring for å gå på skolen og/eller vanskeligheter med å bli på skolen en hel dag. En annen definisjon på skolevegring kommer fra King og Bernstein: «Skolevegring kan defineres som vansker med å gå på skolen som følge av sosialt ubehag» (King & Bernstein, 2001. s.197).

Disse definisjonene er både like og ulike. Det de har til felles er at begge definerer skolevegring som vansker/vegring mot å gå på skolen, og at de begge tar utgangspunkt i barnets atferd. Men King og Bernstein (2001) setter også fokus på årsaken til denne vegringen. De poengterer at skolevegrere ofte har en type emosjonell vanske, ofte i form av depresjon eller angst eller begge deler. Dette er interessant i forhold til oppgavens problemstilling som handler om barn som utvikler skolevegringsadferd på grunn av sosial angst. Disse to definisjonene er også ulike i forhold til hva slags barn de inkluderer som skolevegrere. Det kan virke som at Kearney og Albano inkluderer alle barn som har

problemer med å gå/være på skolen i sin definisjon. King og Bernstein (2001) sin definisjon er derimot ikke like bred. I følge dem må vegringen ha utgangspunkt i et sosialt ubehag. King og Bernstein (2001) ser på skolevegring som at barn har fravær fra skolen på grunn av bakenforliggende problem og at skolevegringen har et utgangspunkt i et følelsesmessig aspekt som for eksempel sosial angst. Kearney (2001) sin definisjon av skolevegringsbegrepet inkluderer også de barna som har problemer med å være på skolen en hel dag. Han poengterer videre at mange elever i løpet av grunnskolen vil oppleve at det å være på skolen, oppleves som vanskelig eller emosjonelt overveldende. For noen elever føles det slik kun en kortvarig periode, og dette vil løse seg etter noen dager. For andre elever er det vanskelig å komme seg ut av den vonde sirkelen, og oppførselen deres vil virke selvforsterkende. Med mindre disse elevene får tidlig hjelp så vil de ha store vansker med å klare å komme seg tilbake på skolen på egenhånd (Thambirajah et al., 2008).

Både King og Bernstein sin definisjon og Kearney sin definisjon er interessante, men ikke helt optimale i forhold til oppgavens problemstilling. Den definisjon på skolevegring som jeg har valgt å ta som utgangspunkt er Thambirajah et al. (2008) sin definisjon. Deres definisjon av skolevegring er mest relevant for denne oppgaven fordi den har et mer konkret fokus på angstfaktoren. De fremhever at det er et skille mellom de elevene som ønsker å være på skolen, og de elevene som ikke ønsker å være der. I følge Thambirajah et al. (2008), så brukes skolevegringsbegrepet om de elevene som har negative følelser i forhold til det å være på skolen, men som egentlig ønsker å være der. Den vanligste av disse negative følelsene er en ekstrem følelse av angst for å være på skolen eller angst ved tanken på å dra til skolen. Skolevegrere ønsker å være på skolen og å fungere normalt, men angsten hindrer dem i å mestre dette. Thambirajah et al. (2008) bruker begrepet skolevegring som en motvilje mot å gå på skolen som følge av en alvorlig emosjonell vanske og da spesielt angst. Skolevegringen kan komme gradvis eller tilsynelatende nokså plutselig. Elever med angstbasert skolevegring har en del felles i form av tidlige tegn som foreldre og lærerne bør være klar over (Thambirajah et al., 2008). Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

## **3.2 Tidlige tegn på skolevegring**

Oppgavens problemstilling handler om barn som utvikler skolevegringsadferd som følge av sosial angst. Hva slags tiltak kan være virksomme? Jo raskere tiltak settes i gang, desto

enklere er det å få skolevegreren tilbake på skolen. Derfor bør skole og hjem være klar over hvordan tidlige tegn på skolevegring kan utarte seg, fordi det da er lettere å ta tak i problemene på et tidlig tidspunkt (Thambirajah et al., 2008).

Tidlige tegn på skolevegring kan variere veldig fra person til person (Kearney, 2007). Mange elever som vegrer seg for å gå på skolen, har også vist en lignende vegring tidligere, for eksempel på førskolen. Ofte er barn som utvikler skolevegringsatferd karakterisert som snille barn som det ikke er så mye bry med (Gillberg & Hellgren, 2000). Det vil si barn som ikke ønsker å være i fokus for alles oppmerksomhet og som ikke utagerer på en negativ måte. Tidlige tegn på skolevegring kan være at barnet unngår timer og personer som hun/han ikke føler seg komfortable sammen med. Dette kan være i form av et fag de ikke liker, eller en lærer som de har dårlig kjemi med. Disse elevene kan for eksempel stadig finne på unnskyldninger for å slippe å delta i gymnastikktimene. De kan be om å få forandringer i timeplanen sin, eller andre endringer tilsynelatende uten grunn (Thambirajah et al., 2008). Mange av skolevegrerne har veldig høye krav til seg selv, og kan nekte å levere inn lekser som de ikke selv er 100 prosent fornøye med (Kearney, 2008). Ofte kan man se et mønster i at barnet først er borte i de timene han/hun ikke liker, så noen dager i løpet av uken, og at fraværet bare øker og øker. Til slutt kommer ikke eleven på skolen i det hele tatt. Hos noen elever kan et av de første tegnene på skolevegring være at de stadig ber om å forlate klasserommet under påskudd av at de ikke føler seg bra fysisk (Thambirajah et al., 2008). Eleven kan også vise motstand mot å være ute i friminuttene (Ingul, 2005).

Et kjennetegn på angstbasert skolevegring er at eleven viser alvorlig følelsesmessig ubehag når de er på skolen. De prøver ofte å gjøre seg usynlige og liker ikke å få oppmerksomhet rettet mot seg (Snoek, 2002). Mange barn som sliter med angst bruker mye energi på å skjule angsten sin for andre, men medelever og lærer kan legge merke til at personen virker sjenert, ikke liker å være i fokus og er unormalt engstelig for å gjøre noe feil. Videre kan eleven ha store problemer med å konsentrere seg (Berg, 2005). Skolevegrere som unngår skolen på grunn av sosial angst, føler seg ofte evaluert på skolen både faglig og sosialt. Dette gjør at de ofte føler angst når de er på skolen (Thambirajah et al., 2008).

En del barn og unge som er skolevegrere, sliter med å få sove. Ofte bruker de natten på å planlegge hvordan de skal slippe å gå på skolen dagen etter, samt å grue seg til neste skoledag. Dette gjør at de har vanskeligheter med å sovne. Barn med sterk angst har også ofte søvnforstyrrelser, og dermed er skolevegrere med sosial angst spesielt utsatt for dette (King &

Bernstein, 2001). Om morgenen merker foreldrene ofte ingen tegn til at eleven ikke vil være på skolen, helt til det er tid for at barnet skal gjøre seg klar til å forlate hjemmet. Barnet kan da nekte å gjøre seg klar, vil ikke gå ut av døra og motsetter seg å sette seg i bilen for å dra på skolen (Thambirajah et al., 2008). Hvis foreldrene klarer å overtale barnet til å dra på skolen, så kan barnet reagere med ikke å ville gå ut av bilen når de har kommet fram til skolen. Barnet kan få panikk og prøve å overtale foreldrene til å kjøre dem hjem igjen. Andre skolevegrere går på skolen, men har problemer med å være i klasserommet og drar hjem igjen før skoledagen er over (Thambirajah et al., 2008).

Noen elever vil ikke gå på skolen fordi de er redde for å være borte fra foreldrene sine, fordi de er redde for at det skal skje noe med foreldrene mens de er borte. Dette gjelder spesielt barn av psykisk syke foreldre, men dette er separasjonsangst noe jeg vil komme tilbake til senere. Det er ikke så lett å skille separasjonsangst fra skolevegring, for skolevegrere har ofte en redsel for å forlate hjemmet, og ønsker å være i nærheten foreldrene som hun/han føler seg trygg sammen med (Thambirajah et al., 2008).

Det er ikke uvanlig at elever med skolevegring er ute og leker med venner utenfor hjemmet etter skoletid (Gillberg & Hellgren, 2000). Dette er sannsynligvis fordi de føler seg trygge i nærheten av hjemmet. Dette kan også gjelde for barn som er skolevegrere og har sosial angst. Et av kriteriene for sosial angst er ønsket om sosial kontakt, og evnen til å være sosialt velfungerende i situasjoner hvor man føler seg trygg. Det vil si at det ikke er de sosiale evnene til barnet det er noe galt med, men heller barnets egne tanker om seg selv (Willettts & Creswell, 2010). Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

### **3.3 Hvor mange barn er skolevegrere?**

Skolevegring er et voksende problem i vår samtid (Kearney & Albano, 2007). Skolevegring er et begrep med mange ulike definisjoner, noe som gjør det vanskelig å sammenligne forskning på forekomst av skolevegring, og forekomststudier viser dermed varierende tall (Kearney, 2001). I Norge er det dessverre gjort lite forskning på skolevegring, og det er derfor vanskelig å si hvor stort problemet er her. Det er også vanskelig å vite om studier fra andre land er sammenlignbare med forholdene i Norge (Ingul, 2005). Det er begrenset hvor mye aktuell

akademisk litteratur finnes fra Norge, så derfor vil mange av kildene være hentet fra andre land.

I Tyskland er fem prosent av barn i grunnskolen skolevegrere (Heyne & Rollings, 2002). I USA indikerer forskning at det er mellom 5 og 28 prosent av barna som er skolevegrere (Kearney, 2001). I USA er gjennomsnittlig 5.5 prosent av elevene borte fra skolen hver dag. Alle disse er ikke nødvendigvis skolevegrere, mange har gyldige grunner til sitt fravær. Kearney skiller mellom reglementert og ureglementert fravær. Rundt 80 prosent av fraværet i skolen er reglementert og kan for eksempel skyldes sykdom, lege/tannlege-timer, kriser i familien eller religiøse helligdager. Ureglementert fravær derimot er fravær fra skolen uten gyldig grunn (Kearney, 2001). Eksempler på fravær uten gyldig grunn er elever som har sosial angst og dermed ikke tør å gå til/være på skolen. Barn med sosial angst er ofte i utgangspunktet borte fra skolen uten gyldig grunn. Når omgivelsene blir oppmerksomme på det ureglementerte fraværet, vil de sannsynligvis ta med barnet til legen. Dermed kan det ureglementerte fraværet snus til reglementert fravær når barnet får hjelp. Ifølge Kearney (2001) så viser mellom 5 og 28 prosent av alle barn og unge tegn på skolevegring. Det er ikke alltid så lett å lage et konkret skille mellom gyldig fravær og ugyldig fravær, senere i oppgaven vil jeg ta for meg Kearney sitt syn på dette.

### **3.4 Skolevegring, skolenekting, skolefobi og skulking**

Ugyldig fravær fra skolen har mange ulike navn. Eksempler på dette er skolevegring, skulk, skolefobi og skolenekting. Noen bruker disse begrepene som synonymer, til tross for at definisjoner på disse begrepene kan være veldig ulike. Derfor er det relevant og kort å forklare forskjellen på disse begrepene. Skolevegringsbegrepet har jeg allerede tatt for meg og jeg velger derfor ikke å gjenta dette.

#### **3.4.1 Skolenekting**

Hva er skolenekting? Skolenekting er når en elev i grunnskolen har fravær uten gyldig grunn (Holden & Sällmann, 2010). I følge Holden og Sällmann må skolenekting være elevmotivert. Med andre ord så kan det for eksempel ikke være foreldrene som nekter å sende barnet deres

på skolen. En annen viktig faktor ved skolenekting er at en elev kan være skolenektere til tross av at hun/han er tilstede på skolen. Hvis eleven fysisk er til stede, men ikke aktivt deltar i undervisningen, går personen også under definisjonen skolenekter. Holden og Sällmann skriver i sin bok «Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling» at grunnen til at de velger å bruke ordet skolenekting i stedet for det mer vanlige begrepet «skolevegring» er fordi skolenekting er et nøytralt ord i motsetning til skolevegring. Skolenekting indikerer at årsaken til fraværet er en motvilje mot å møte noe som er ubehagelig på skolen (Holden & Sällmann, 2010). Det vil si at en som er skolenekter, ikke er redd for å være på skolen, i motsetning til en skolevegrer. På bakgrunn av dette er ikke skolenekting et relevant begrep for barn med sosial angst.

### **3.4.2 Skolefobi**

En elev med skolefobi har en frykt for noe som skjer på skolen, eller en frykt for noe som er relatert til skolen. Dette kan for eksempel være frykt for å bli mobbet, frykt for å ta bussen til skolen eller frykt for det å oppholde seg i klasserommet og/eller i skolegården (Haarman, 2012). I følge Thambirajah et al. (2008), er uttrykket skolefobi utdatert. Barn med skolefobi har en irrasjonell frykt og/eller en ekstrem frykt for å være på skolen (Thambirajah et al., 2008). Utrykket skolefobi ble først brukt av Johnson i 1941. Det som skiller skolefobi fra andre fobier, er at barnet har et avhengighetsforhold til moren sin (Bendsen 1970). Hvis moren er tilstede på skolen så dempes elevens fobi mot å være der. Dette kan derfor sammenlignes med separasjonsangst, noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

### **3.4.3 Skulking**

Hva er skulking? I følge Holden og Sällmann (2010) så er ordet skulking et ladet begrep som indikerer at eleven ikke gidder å være/dra på skolen. I følge Cooper så kan skulking defineres som barn som enten i perioder eller permanent er fraværende fra skolen. Han poengterer at skulkingen kan skje både med og uten foreldrenes viten og har bakgrunn i personlige eller sosiale forhold (referert i Bendsen 1970).

### 3.4.4 Hva skiller skolevegrere fra skulkere?

De to mest vanlige begrepene som blir brukt til å beskrive ulovlig fravær, er skulk og skolevegring (Kearney, 2001). Men det er ikke alltid så enkelt å skille mellom en elev som er skolevegrer og en elev som skulker skolen, og det er heller ikke enighet om det er et konkret skille mellom disse to fraværsgrunnene. Ifølge Møller (2004) kan man gjøre et skille mellom de elevene som ønsker å gå på skolen, og elevene som ikke ønsker dette. Et forenklet skille er å beskrive en skulker som en elev som ikke vil gå på skolen, mens en elev som er skolevegrer som regel ønsker å gå på skolen, men tør ikke (Møller, 2004). En skulker kan snakke helt åpent om hvor mye hun/han misliker å være på skolen, mens en skolevegrer skulle ønske hun/han kunne være på skolen, men angsten hindrer eleven i å gå (Thambirajah et al., 2008). Skulkere føler sjeldent frykt eller angst når de er på skolen, men det gjør vanligvis en skolevegrer (Haarman, 2012). Det er viktig å presisere at disse skillene ikke gjelder alle skulkere og skolevegrere. De vil alltid være gråsoner og ulikheter fra person til person.

En typisk skulker og en typisk skolevegrer kan ha ulike personlighetstrekk. En typisk skolevegrer er ofte sjenert og tilbakeholden. De er som regel engstelige for å gjøre noe galt, og liker ikke å være i sentrum for alles oppmerksomhet. En typisk skulker er derimot ofte tøffere, og mer i opposisjonen enn det skolevegreren er. Skulkeren er tradisjonelt sett en som mobber, i motsetning til skolevegreren som oftere er den som blir mobbet (Snoek, 2002). Skulkeren er ofte en sosial person som heller vil være sammen med venner og oppleve noe spennende, framfor å være på skolen (Snoek, 2002). En skolevegrer unngår skolen og ønsker å oppholde seg i hjemmet, mens en skulker unngår både skolen og hjemmet (Thambirajah et al., 2008). Skulkeren ønsker ofte å markere at hun/han er selvstendig og viser dette gjennom en form for atferdsavvik av ulik alvorlighetsgrad. Skolevegreren derimot får problemer med å tilpasse seg fordi de ikke klarer å markere seg som en selvstendig person. Dermed ønsker skolevegreren heller å være hjemme der personen føler seg trygg (Snoek, 2002). Disse personlighetstrekkene kan være viktig å jobbe med for å hjelpe skolevegreren tilbake på skolen. Dette kan gjøres i form av forskjellige tiltak, for eksempel kognitiv terapi og sosial ferdighetstrening, noe jeg kommer tilbake til i kapittel fem.

Det er som regel forskjell på skolevegrere og skulkere i forhold til hvor flinke de er faglig. En elev som er skolevegrer er som regel flink på skolen, mens en elev som skulker oftere gjør det dårlig på skolen faglig sett (Thambirajah et al., 2008). En skolevegrer gjør gjerne leksene sine og henger ofte med faglig, til tross for at hun/han ikke er på skolen. Dette kan være fordi

foreldrene har gitt opp å få barnet deres på skolen, og derfor jobber de ekstra med pensum hjemme. En skulker er derimot ikke interessert i å jobbe med skolearbeid når hun/han ikke er på skolen (Haarman, 2012). Foreldrene til en skolevegrer er som regel klar over at barnet deres ikke er på skolen, og ofte får barnet lov av foreldrene å bli hjemme. Foreldrene til en typisk skulker er derimot ikke klar over at barnet deres er borte fra skolen, og skulkeren prøver å skjule fraværet for foreldrene sine (Haarman, 2012). Når en typisk skulker blir konfrontert med sitt fravær, så finner hun/han på unnskyldninger for fraværet, mens en skolevegrer heller forklarer fraværet sitt med at de ikke er i stand til å gå hjemmefra og/eller å være på skolen (Thambirajah et al., 2008). Det er viktig å huske på at dette er generelle karaktertrekk av hvordan en tradisjonell skolevegrer og en tradisjonell skulker er. Det finnes sikkert skolevegrere som har mer til felles med skulkeren sine trekk og omvendt. I følge Kearney og Silverman (1996) er det ikke nødvendigvis et klart skille mellom en skolevegrer og en skulker. Uavhengig av hva som er årsaken til at en elev er borte fra skolen, så må situasjonen kartlegges og passende tiltak bør innføres.

Det kan tenkes at det er lettere for en elev som er skolevegrer på grunn av sosial angst å få forståelse for dette fra foreldrene sine, enn det er for en elev som skulker skolen fordi han/hun synes det er mer interessant å være med venner andre steder eller kjeder seg på skolen. Det kan nok for mange være lettere å ha forståelse og sympati for et barn som ikke tør, enn det er for et barn som ikke vil. I forhold til fravær og psykiske forstyrrelser så blir en skolevegrer regnet som en med emosjonelle forstyrrelser, mens en skulker blir regnet som en med atferdsforstyrrelser i ICD og DMS-systemet (Møller, 2004). Disse to systemene for diagnoser vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

### **3.4.5 Andre grunner til ugyldig fravær**

Skolevegring og skulking er ikke de eneste grunnene til ugyldig skolefravær. Barn av foreldre som er psykisk syke, kan også være borte fra skolen uten at dette er gyldig grunn. Kanskje føler barnet et ansvar for å passe på foreldrene sine, eller så har de oppdaget at foreldrene har nok med seg selv, og dermed får ikke fraværet noen konsekvenser for barnet (Thambirajah et al., 2008). Elever som er skolevegrere har ofte søsken som også har hatt problemer av lignende art. Ofte har skolevegringsbarna også minst en av foreldrene som også har angstrelaterte problemer, og/eller en kronisk sykdom eller har egne negative opplevelser fra



skolen (Broberg, Almqvist & Tjus, 2006). Noen foreldre holder bevisst barna sine hjemme fra skolen fordi foreldrene trenger barnas hjelp til noe som foreldrene mener at er viktigere enn skolegang (Møller, 2004). Dette kan for eksempel være at barna må hjelpe til i forelderens butikk eller med å passe på småsøsken. Noen foreldre ser ikke på skolen som betydningsfull for barnas utvikling og mener kanskje at de lærer det de trenger i hjemmet. Andre foreldre velger ikke å ta opp kampen med barn som ikke vil på skolen og skriver da heller en falsk fraværsmelding (Befring & Tangen, 2004).

De fraværsvariantene jeg nå har tatt for meg, det vil si skolevegring, skulking, barn av psykisk syke foreldre og foreldre som bevisst holder barna sine hjemme, er ikke alltid så lette å skille fra hverandre. Det er heller ikke sikkert at det er så klare skiller mellom disse kategoriene som mange teoretikere hevder. Møller (2004) påpeker at en elev faktisk kan kvalifisere til alle disse fraværsdefinisjonene på en gang. En elev kan både oppleve psykosomatiske symptomer som angst, samtidig som de er skulkere i form av at de finner verden utenfor mer interessant enn å være på skolen, og den samme eleven kan ha foreldre som ikke orker å ta tak i problemene og foretrekker å skrive en falsk melding (Møller, 2004). Det at de ulike variantene kan gå over i hverandre, gjør det også vanskelig å gi tallmessige korrekte anslag på ulovlig fravær. En elev som har gyldig fraværsmelding fra foreldrene, vil jo ikke bli registrert som en elev med ugyldig fravær til tross for at personen faktisk er det. Derfor er det mange gråsoner innenfor de ulike fraværskriteriene.

### **3.5 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer for skolevegring**

En elev som blir skolevegrer kan tilsynelatende bli dette fra en dag til en annen, eller det kan utvikle seg gradvis. Selv om det fra utsiden kan se ut som at skolevegringen starter veldig plutselig, så er det som regel en prosess i barnet som har bygget opp vegringen over tid. Det bare virker som at skolevegringen starter brått fordi eleven har lyktes med å skjule sin misnøye helt til eleven en dag ikke klarer å være på skolen mer (Thambirajah et al., 2008). For andre elever oppstår skolevegringen mer sporadisk, og fraværet deres øker over tid. Det kan kanskje være en lærer eller et fag som de ikke liker, og barnet blir hjemme fra skolen de dagene de skal ha denne læreren eller faget. Vegringen øker da gradvis med at eleven først er borte noen timer i løpet av uken, til at barnet er borte noen hele dager hver uke. Til slutt slutter eleven å komme på skolen i det hele tatt (Thambirajah et al., 2008). Legitimt fravær

slik som kortvarig og langvarig fysisk sykdom, kan for mange skolevegrere være starten på deres vegringsproblematikk. Disse elevene vegrer seg for å gå på skolen etter en periode med legitimt fravær, og blir borte fra skolen etter dette (Thambirajah et al., 2008). Dette kommer jeg tilbake til i tiltaksdelen i kapittel fem.

Dessverre så eksisterer lite forskning fra Norge om risiko og beskyttelsesfaktorer for skolevegring (Ingul, 2005). Men i følge Grøholt, Sommerschild og Garløv (2008) så er det er flere faktorer som spiller inn når man skal finne årsakene til hvorfor et barn blir skolevegrer, og Grøholt et al. påpeker at dette handler om samspillet mellom miljø og individ, og hvordan disse påvirker hverandre. Det er som regel ikke kun en faktor som gjør at en elev blir skolevegrer, men en kombinasjon av flere ulike faktorer (Thambirajah et al., 2008). Det er viktig å påpeke at det ikke er slik at alle elever som for eksempel er borte en stund på grunn av for eksempel fysisk sykdom, vil grue seg til å begynne på skolen igjen og dermed utvikle skolevegring. De fleste elever takler overgangen mellom barne- og ungdomsskole helt fint og blir ikke skolevegrere fordi de ikke liker et fag eller en lærer. Dette er bare utløsende faktorer for elever som allerede er utsatt. Ofte ligger det noe mer bak når man begynner å se på bakgrunnen til det aktuelle barnet. Det kan være uheldig å sette eierforholdet kun på skolevegreren selv. Som regel er det et delt eierforhold mellom skolen, hjemmet og barnet. Det er derfor viktig å se på hvordan disse tre komponentene samhandler over en tid. Det vil være relevant å identifisere risikofaktorene for å kunne forstå skolevegring og oppdage, kartlegge problemet og på sikt kunne løse dette (Thambirajah et al., 2008). Og like viktig som det er å identifisere risikofaktorer, er det å kartlegge beskyttende faktorer både ved hjemmet, skolen og selvfølgelig hos barnet selv.

### **3.5.1 Risikofaktorer i hjemmet**

I hjemmet kan overbeskyttende foreldre være en risikofaktor for å utvikle skolevegring. Hvis foreldrene stadig gir etter for barnas ønsker, og ikke er flinke til grensesetting og å markere at det er de voksne som bestemmer, så kan dette være uheldig (Thambirajah et al., 2008). Psykiske lidelser i familien, uroligheter og stadige konflikter i hjemmet er også uheldige faktorer for barnets utvikling. I følge Kearney (2001) så kan dette bety at foreldrenes psykiske problemer påvirker måten de samhandler med barnet på, og deres oppdragelsesevner på en negativ måte. Videre sees det et mønster i at foreldre som selv har hatt problemer med å være

på skolen og som har en unngåelsesstrategi og angst i situasjoner de er usikre i, fort kan overføre sine egne følelser og atferd til barna sine (Thambirajah et al., 2008). Foreldrene er barnas sosiale rollemodeller og har hovedansvaret for familiens sosialisering og kontakt med omverden. Foreldrene representerer barnet ovenfor barnehagen og skolen, og de kan arrangere sammenkomster med andre barn på vegnet av barnet sitt. Dermed påvirker foreldrenes sosiale kompetanse barnets sosiale liv og videre hvordan barnet blir oppfattet i sosiale sammenhenger (Broberg et al., 2006). Samhandlingsmønsteret i familien kan også være av betydning for utvikling av skolevegring. Forskning indikerer at en del skolevegrere har en familiebakgrunn hvor foreldrene har inadekvat og uklar kommunikasjon, og en uklar rollefordeling i hjemmet (Ingul, 2005).

### **3.5.2 Beskyttende faktorer i hjemmet**

En beskyttende faktor for om en elev blir skolevegrer eller ikke, er foreldrenes evne og/eller vilje til å gi omsorg. Hvis foreldrene får barnet til å føle seg ivaretatt, så kan det være lettere for barnet å snakke om problemene før skolevegringen har fått utviklet seg (Holden & Sällman, 2010). Videre er foreldrenes evner til å sette grenser også en beskyttende faktor (Thambirajah et al., 2008). Andre beskyttende faktorer er at familien har et stort sosialt nettverk, lite konflikter i hjemmet, og at familiemedlemmene i stor grad er involverte i hverandres liv på en positiv måte. Videre er det viktig at det er klare rollefordelinger mellom foreldre og barn, og at foreldrene setter grenser for barna sine samtidig som de ikke overbeskytter barna (Holden & Sällman, 2010). Det er også noe høyere tendens til at elever med skilte foreldre og foreldre som er eneforsørgere blir skolevegrere, enn det er blant elever med foreldre som er gifte eller samboere. Dette kan være fordi foreldre som ikke lever sammen i mindre grad samarbeider om å få barnet på skolen. enn foreldre som bor sammen (Kearney, 2001). Det har ikke nødvendigvis en sammenheng med omsorgsevnen til foreldrene å gjøre, men mer praktiske forhold rundt barnet.

### **3.5.3 Risikofaktorer på skolen**

Det varierer hvilken alder elever utvikler vegringsatferd, men forekomsten er høyest ved skolestart og i de første årene etter det. Det vil si ved seks til åtteårsalderen. Andre

risikoperioder rent aldersmessig er ved elleveårsalderen og ved fjortenårsalderen (Møller, 2006). Dette kan muligens være fordi det da skjer et skoleskifte for elevene. Overgangen mellom barne- og ungdomsskole kan være en vanskelig tid for mange elever fordi de da går over fra noe kjent til noe ukjent (Heyne & Rollings, 2002). Skolevegringen kan også ofte begynne etter en lengre pause fra skolen slik som for eksempel etter jule- eller sommerferien. Når eleven allerede har vært borte en stund, kan det være vanskelig å komme tilbake til skolen fordi eleven da får tid til å kjenne på angsten for skolen og begynner dermed å grue seg for hva som venter en på skolen (Thambirajah et al., 2008).

Et dårlig klassemiljø og en dårlig og lite forutsigbar læringsarena kan være en utløsende faktor for at elever utvikler skolevegring. Lærere som har mye fravær og lærere med lav kompetanse, kan bidra til at eleven ikke trives på skolen (Kearney, 2001). Mobbing er også en risikofaktor for skolevegring. Et barn som blir mobbet kan få problemer med selvbildet og ikke trives i sosiale arenaer som for eksempel på skolen. Det er vanlig at et mobbeoffer lider i stillhet og prøver å unngå situasjoner hvor de blir mobbet, framfor å fortelle det til en voksen og ta tak i problemet (Thambirajah et al., 2008). Det finnes flere risikofaktorer på skolen for å utvikle skolevegring enn mobbing. En elev som føler lite tilhørighet til skolen, kan ha mindre motivasjon for å gå på skolen enn andre elever som føler at de hører til på skolen. Manglende tilhørighet kan bety at eleven ikke føler seg som en del av felleskapet, ikke føler seg respektert eller satt pris av klassekameratene og/eller læreren (Holden & Sällman, 2010). Andre skolerelaterte risikofaktorer for skolevegring kan være store klasser som mangler struktur og ro (Thambirajah et al., 2008). Videre så kan uklare og inkonsekvente regler, bråk i timene, manglende disiplin og høyt konfliktnivå på skolen være risikofaktorer. Dette kan føre til ubehag og emosjonelt stress for både elever og lærere. Dårlig holdninger til fravær samt manglende samarbeid mellom skolen og hjemmet, og manglende registrering og rapportering av fravær, kan også bidra til skolevegring ikke blir fanget opp på et tidlig tidspunkt (Kearney, 2001). Det er uheldig hvis foreldrene og skolen ikke samarbeider, noe jeg kommer tilbake til i oppgavens tiltaksdel.

### **3.5.4 Beskyttende faktorer ved skolen**

Miljøet på skolen har stor betydning for barn- og unges helse. En skole med tydelige pedagoger som er gode ledere, har en beskyttende effekt på barnet (Garløv & Haavet, 2010). I

følge Grøholt et al. (2001) så vil et trygt miljø og en åpen klassesituasjon virke forebyggende på skolevegring. Det kan være avgjørende for elever med sosial angst og skolevegring at noen utenfor familien ser dem og tar dem på alvor. Dette kan for eksempel være en lærer eller en annen voksen som viser overfor barnet at det er betydningsfullt og sørger for at det blir sett. En positiv og personlig relasjon mellom elev og lærer er derfor viktig. Relasjonen bør være preget av omtanke og samtidig formidle en forventning om at barnet skal lykkes på skolen. En god elev-lærer relasjon er et bra utgangspunkt for et barn som ellers hadde følt seg alene og usikker på skolen (Broberg et al., 2006). I følge Kearney (2001) så kan dårlige rutiner på registrering av fravær og manglete oppfølging av elever som ikke kommer på skolen være med på å opprettholde fraværet. Derfor er det et viktig forebyggende tiltak å registrere fraværet og ha et system for hurtig oppfølging av dette. Dette systemet kan for eksempel være og alltid å gi foreldrene beskjed ved fravær fra skolen.

### **3.5.5 Risikofaktorer ved barnet selv**

Barn som er skolevegrere kan ofte karakteriseres ved at de personlighetsmessig er introverte og derfor har vansker med å få seg venner og å fungere sosialt i klassen. De virker sjenerte, engstelige og kan være spesielt sårbare i stressede situasjoner. De takler stress dårlig og føler ofte frykt eller angst. De har som regel dårlig selvtillit og til tross for at de ofte er intelligente og gjør det bra på skolen, så synes de ikke selv at de er flinke (Thambirajah et al., 2008). De har en stor frykt for å mislykkes faglig. En annen risikofaktor er manglende selvstendighet. Mange skolevegrere synes det er unormalt vanskelig å være borte fra moren sin. Ofte så er de umodne og mere avhengig av foreldrene sine enn det som er vanlig for alderen (Thambirajah et al., 2008). I følge Kearney (2001) så kan plasseringen i søskenflokket også ha noe å si. Her er det den yngste av barna i familien som er mest utsatt for å bli skolevegrer.

### **3.5.6 Beskyttende faktorer ved barnet selv**

Noen mennesker blir ikke syke til tross for at de eksponeres for sykdomsfremkallende bakterier eller virus. Dette er fordi alle mennesker har ulik motstandskraft mot sykdommer. Slik er det med psykiske belastninger også. I Norge har vi et folkelig uttrykk for barn som klarer seg godt til tross for et dårlig utgangspunkt, nemlig løvetannbarn. Løvetannen er

livskraftig og ser ut til å ha evnen til å overleve til tross for de dårlige livsbetingelser. Løvetannen kan presse seg gjennom asfalten og blomstre. Derfor er løvetannen et symbol på motstandsdyktige barn (Berg, 2005). Løvetannbarna vokser opp i uheldige miljøer, men til tross for et risikofylt utgangspunkt så klarer de seg bra (Broberg et al., 2006). En beskyttende faktor for at elever ikke skal utvikle skolevegring som følge av sosial angst, er at eleven er i besittelse av en individuell motstandskraft. Barn med en sterk individuell motstandskraft internaliserer ikke miljøets negative aspekter over på seg selv. Det vil si at barnet ikke tenker at de ikke er bra nok selv om de ikke passer inn i en sosial setting. De skylder ikke på seg selv og sin manglende sosiale kompetanse, men på ytre faktorer (Broberg et al., 2006). De kan heller tenke at den gruppen mennesker var annerledes enn dem selv, og de passer ikke som deres venn, men de er like bra uansett.

Stor sosial kompetanse er en annen beskyttende faktor. Begrepet sosial kompetanse betyr evne til å forholde seg til andre mennesker sosialt. Dette er en egenskap som ikke er medfødt, men som må læres. Barnet kan ha et godt utgangspunkt i form av et medfødt temperamentstrekk, men må gjennom erfaringer opparbeide seg gode sosiale evner (Broberg et al., 2006). Alle kan lære å fungere bedre sosialt, for eksempel gjennom kognitiv terapi og sosial ferdighetstrening noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

De beskyttende faktorene mot skolevegring og risikofaktorene for skolevegring er mange, og det er som regel ved manglende samspill at skolevegringen utløses. Noen barn har mange av risikofaktorene, men blir ikke skolevegrere. Dette er muligens fordi de er i besittelse av flere beskyttelsesfaktorer som kan veie opp for risikofaktorene. Mens andre barn med tilsynelatende få risikofaktorer blir skolevegrere muligens fordi de mangler beskyttelsesfaktorene. Det kan med andre ord være et samspill, eller et manglende samspill mellom beskyttelses- og risikofaktorene som påvirker resultatet. Det kan også være andre grunner til at noen barn utvikler skolevegringsatferd.

### **3.6 Hvorfor utvikler noen barn skolevegringsatferd?**

Det er usikkert hvorfor noen blir skolevegrere og andre ikke. Man kan spørre seg om akademiske vansker eller intellektuelle problemer kan gjøre at noen barn har vansker med å være på skolen. Hvis eleven har lærevansker kan dette føre til at eleven får et dårlig

følelsesmessig forhold til det å lære, noe som igjen kan føre til skolevegring (Kearney, 2001). Men generelt så er det lite forskning som tyder på at intellektuelle og akademiske problemer fører til skolevegring. Tvert i mot så indikerer det meste av forskningen på temaet skolevegring at de fleste av elevene som blir skolevegrere, har gjennomsnittlig eller over gjennomsnittlig intelligens (Kearney, 2001).

Elever som blir skolevegrere er som regel ikke et typisk problembarn som utagerer, men et barn som oppfører seg bra. Det er med andre ord ikke elever som læreren i første omgang vil merke at skiller seg ut i negativ forstand (Thambirajah et al., 2008). Mange skolevegrere ønsker ikke oppmerksomhet rundt seg selv og holder seg derfor i bakgrunnen i klassen. Det er enkelt å overse en elev som ikke krever noe oppmerksomhet. Det introverte barnets oppførsel plager ingen andre, og det går heller ikke ut over noen andre, kun barnet selv. De er «snille» elever fordi de ikke plager noen andre (Berg, 2005). En elev med sosial angst er som regel et stille barn som ikke ønsker å tiltrekke seg mye oppmerksomhet på skolen. Som regel er det elever med utagerende problematferd som får mest oppmerksomhet, til tross for at det stille barnet kan ha like store og større problemer enn det utagerende barnet. Her er det viktig å huske på at bak barnets atferd kan det skjule seg et problem, selv om barnets atferd ikke er et problem for miljøet (Ogden, 1997). Ifølge Thambirajah et al. (2008) så kan det være et generelt problem i vår samtid at fysiske og medisinske problemer får oppmerksomhet og sympati, mens emosjonelle og psykiske problemer ikke blir prioritert eller så lett lagt merke til.

Mange elever vil i løpet av grunnskolen oppleve at det å være på skolen føles veldig vanskelig eller emosjonelt overveldende. For noen av elevene er denne følelsen en midlertidig opplevelse som løser seg etter en kort periode. Men for andre elever vil denne vegringen være vanskelig å komme seg ut av når den først har startet fordi oppførselen deres virker selvforsterkende (Haarman, 2012). Når barna er borte fra skolen så oppnår de en positiv forsterkning ved at de unngår problemet, og dermed blir det vanskelig å komme tilbake på skolen igjen. Dermed kan skolevegringen bli langvarig med mindre noen rundt barnet tar affære og prøver å hjelpe barnet (Haarman, 2012).

### 3.7 Skolevegringsfunksjoner

Hva er grunnen til at noen elever ikke vil gå på skolen? Det kan være mange forskjellige og kompliserte grunner til at noen blir skolevegrere. Kearney (2008) setter fokus på hva som forsterker/belønner et barns oppførsel når barnet ikke går på skolen. Med andre ord så mener Kearney at hvis man skal hjelpe barnet med å komme tilbake på skolen, så må man først finne ut av hva barnet får ut av å bli hjemme. Med bakgrunn i denne tankegangen har Kearney kommet fram til fire hovedfunksjoner til at barn ikke vil gå på skolen:

1: For å unngå skolerelatert stress forårsaket av ukjente stressfaktorer. Dette gjelder som regel yngre barn i alderen fem-ti år. Disse stressfaktorene kan for eksempel være redsel for skolebussen eller brannalarmen. Mange av disse barna har problemer med overganger. Et eksempel på dette kan være overgangen fra å være ute i friminutt til å være inne i klasserommet (Kearney, 2008).

2: Å slippe sosiale situasjoner på skolen eller følelsen av å bli vurdert av andre. Dette er barn som opplever angst og som gjerne får sosial angst av å være på skolen, og de ønsker derfor ikke å være der. Barn og ungdom som vegrer seg for å være på skolen for å slippe sosiale og/eller evaluerende situasjoner er ofte mellom 11-17 år, det vil si eldre enn de som ikke går på skolen på grunn av stress (Kearney, 2008).

3: For å oppnå oppmerksomhet fra andre slik som for eksempel fra foreldrene sine. Disse barna lider som regel ikke av angst for å gå/være på skolen. De klarer fint å være tilstede på skolen, men ønsker heller å være sammen med foreldrene sine fordi de da får de oppmerksomhet fra dem. Eventuelt ønsker de å ha en av foreldrene sine med seg på skolen. Disse barna er gjerne i alderen 5-10 år (Kearney, 2008).

4: For å få tilgang til andre og mer fristende belønninger utenfor skolens område. Dette er barn som vanligvis ikke lider av angst, men som oppgir at de kjeder seg på skolen og derfor heller ønsker å gjøre andre, morsommere ting. De fleste barna som søker mer spennende opplevelser som ikke er relatert til skolen, er som regel mellom 11-17 år (Kearney, 2008).

Av disse fire hovedgrunnene som Kearney har utformet så er det grunn nummer to som er mest relevant for oppgavens problemstilling. Derfor velger jeg her å gå mer i dybden. I følge Kearney så opplever disse barna angst i forhold til å gå/være på skolen og kan som regel identifisere hvilken situasjon de opplever at angsten er særlig sterk i. De situasjonene hvor



barna opplever at angsten er sterkest er som regel sosiale og/eller evaluerende situasjoner (Kearney, 2008). Eksempler på sosiale situasjoner som kan skape angst hos skolevegrere, kan i følge Kearney være å samarbeide/jobbe med andre i en gruppe på skolen. Mange barn kan føle angst når de må være i større forsamlinger eller sammen med en stor gruppe med mennesker. Det kan videre være en utfordring å avtale å være sammen med en venn/medelev og samhandle med andre for eksempel på lekeplassen, i skolegården og matpausen. Barn med angst kan ha vansker med å starte en samtale med andre personer, særlig hvis de må snakke med personer som de ikke kjenner så godt (Kearney, 2008).

Eksempler på situasjoner der barnet føler seg vurdert av andre kan i følge Kearney (2008) være når barnet må svare på spørsmål fra læreren. Dette kan både være når barnet selv rekker opp hånden for å svare, og når barnet blir valgt ut av læreren for å svare. Mange elever har problemer med å fremføre noe foran andre, både alene og sammen i en gruppe. De kan føle det vanskelig å skrive foran andre og å løse et mattestykke foran medelever. Barn kan også synes det er vanskelig å ha gymnastikk sammen med andre, samt å skifte før og etter gymtimen. Barn kan også grue seg for å gå inn i klasserommet, være i gangen eller andre steder hvor mange mennesker er samlet, og der barnet føler seg iaktatt (Kearney, 2008). Kapittel fire handler om sosial angst, og der vil jeg gå nærmere inn på barn som ikke klarer å være på skolen på grunn av sosiale og evaluerende situasjoner.

### **3.7.1 Skolevegring på grunn av negativ forsterkning**

I følge Kearney så er barn som ikke vil gå på skolen fordi de ønsker å slippe sosiale og/eller evaluerende situasjoner som regel i alderen 11-17 år. Det vil si at disse barna er eldre enn de barna som ikke går på skolen på grunn av ukjente stressfaktorer slik som i det første nivået i Kearney sitt funksjonssystem. I funksjonsgruppe nummer en var barna som regel mellom fem til ti år. Funksjonsgruppe en og to er ulike fordi de har forskjellige begrunnelser i forhold til hvorfor barnet ikke vil gå på skolen. Men disse to gruppene har til tross for ulik alder og begrunnelse også noe viktig til felles. Begge gruppene unngår skolen på grunn av negativ forsterkning (Kearney, 2008). En forsterker betyr enhver konsekvens som gjør at atferden forsterkes. Når barnet forsterker atferden sin ved å fjerne en stimulus så er dette en negativ forsterkning (Woolfolk, 2004). I dette tilfellet betyr det at eleven vegrer seg for å gå på skolen fordi hun/han vil unngå noe negativt og smertefullt som eleven opplever på skolen. Det er

med andre ord skolen som er den negative forsterkeren hos en skolevegrer, og eleven unngår skolen fordi hun/han opplever et ubehag ved å være der. Det omvendte av negativ forsterking er positiv forsterker som går ut på å styrke en atferd ved å tilsette en stimulus, for eksempel at en elev får gode karakterer på skolen, og dermed blir motivert til å lese mye til neste prøve fordi personen ønsker å oppnå denne følelsen igjen (Woolfolk, 2004). Positiv forsterking for skolevegring kan være at foreldrene gir skolevegreren ros for alle forsøk på å være på skolen. Et eksempel på dette kan være at foreldrene roser barnet når det forbereder seg på å gå til skolen (Heyne & Rollings, 2002).

### **3.8 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg tatt for meg begrepet skolevegring ut ifra flere ulike definisjoner. Den definisjonen som jeg synes er mest relevant for oppgavens problemstilling, er Thambirajah et al. sin fordi den fokuserer på skolevegring som følge av angst. Tidlige tegn på skolevegring kan være at eleven ikke liker å få oppmerksomhet, og at eleven har unormalt høye krav til seg selv (Thambirajah et al., 2008). Skolevegring starter ofte med at eleven unngår enkelttimer på skolen, men etter hvert eskalerer fraværet, og til slutt kommer ikke barnet på skolen i det hele tatt. I Norge er det gjort lite forskning på hvor mange barn som er skolevegrere, men i Tyskland indikerer forskning at rundt fem prosent av elevene i grunnskolen er skolevegrere (referert av Heyne & Rollings, 2002). Denne forskningsundersøkelsen ekskluderer de elevene som er borte fra skolen med gyldig grunn. Derfor kan det tenkes at det er store mørketall fordi skolevegrere kan oppgi gyldig grunn for sitt fravær. Videre har jeg skrevet om ulike forklaringer på fravær. Ureglementert fravær er fravær fra skolen uten gyldig grunn, mens eksempler på reglementert fravær kan være sykdom og at man må til tannlegen (Kearney, 2001). Fravær uten gyldig grunn har mange underkategorier som for eksempel skulking, skolenekting, skolefobi og skolevegring. Disse begrepene kan være uklare, derfor velger jeg å definere de ulike begrepene. Videre følger en oversikt over forskjellene på en elev som skulker skolen, og en elev som er skolevegrer. Det kan diskuteres om det er et klart skille her, men ifølge Møller ligger mye av forskjellen i elevens ønske om å være på skolen. I følge Møller ønsker en typisk skolevegrer å være på skolen, men hun/han tør ikke. Mens en typisk skulker ikke er redd for å være på skolen, men vil ikke være der (Møller, 2004).

Risiko og beskyttelsesfaktorer for skolevegring er viktige å sette fokus på. Dette er viktig fordi tidlig oppdagelse og snarlige tiltak er avgjørende for hvor fort skolevegreren kommer tilbake på skolen (Berg, 2005; Gillberg & Hellgren, 2000). Eksempler på risikofaktorer for skolevegring er at eleven er sjenert og innadvendt, og ifølge Kearney så kan overbeskyttende foreldre være uheldig. Eksempler på beskyttelsesfaktorer er at eleven har foreldre som viser omsorg samtidig som de har klare regler, at barnet har god sosial kompetanse og en positiv elev-lærer relasjon. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel seks som er oppgavens tiltaksdel

Det er viktig å finne bakgrunnen til hvorfor noen barn blir skolevegrer. Ifølge Kearney (2008) så ligger løsningen i å være bevisst på hva barnet får ut av å være hjemme fra skolen. Kearney har utarbeidet fire hovedfunksjoner for barn som ikke går på skolen. Funksjon nummer to er mest relevant for denne oppgaven da min problemstilling som kjent er: Barn som utvikler skolevegringsatferd som følge av sosial angst. Hva slags tiltak kan være virksomme?

Funksjon nummer to er relevant i forhold til problemstillingen fordi den tar for seg barn som føler angst ved å være på skolen og derfor er hjemme for å slippe den sosiale angsten (Kearney, 2008). Skolen er en sosial arena hvor elever må jobbe i grupper og snakke høyt i klassen. For barn med sosial angst er dette noe de gruer seg til. Barn kan da bli skolevegrere fordi de ikke takler de sosiale kravene på skolen. De føler angst ved å være på skolen, og angsten forminskes når de unngår skolen. Derfor blir dette negativ forsterking som fører til at atferden forsterkes. Barnet forsterker atferden sin ved å fjerne en stimulus som i dette tilfellet er skolen (Heyne & Rollings, 2002; Woolfolk, 2004).



## 4 Hva er sosial angst?

Sosial angst kalles «Social anxiety disorder» på engelsk, og forkortes med SAD. Sosial angst kan defineres som en intens frykt for sosiale situasjoner, og/eller situasjoner hvor man må utføre noe mens andre ser på (Antony & Rowa, 2008). Elever som har sosial angst vil prøve å unngå sosiale situasjoner der de føler seg utrygge. Ifølge Thambirajah et al. (2008) så kan skolen være et slikt sted. Elever med angst og skolevegring kan ha mange ulike taktikker for å slippe å gå på skolen. Noen later som at de er syke, mens andre gråter eller blir aggressive. Willetts og Creswell (2010) beskriver sosial angst som en ekstrem form for sjenanse. Men sosial angst og sjenanse er ikke nødvendigvis det samme, noe jeg kommer tilbake til.

Barn og unge med sosial angst har ofte mange negative tanker om seg selv. De føler seg ikke gode nok i forhold til andre mennesker og er redde for at andre skal merke/oppdage deres mangler (Søndergaard, 2009). Dette kan for eksempel komme til uttrykk når de skal snakke med andre som de ikke kjenner så godt. «Smalltalk», det vil si løst prat om for eksempel været, kan være et stort problem for en person med sosial angst. Dette er fordi de føler at all fokus er på dem selv, og de er redde for og si eller gjøre noe som får andre til å tenke at de er dumme, se ned på dem eller mislike dem (Søndergaard, 2009; Thambirajah et al., 2008). Andre måter det kan komme til uttrykk på er en overdreven redsel for å bli vurdert og tenkt negativt om i møte med andre mennesker. Personer med sosial angst er redde for at andre skal finne feil ved dem, og at andre skal tenke at de er inkompetente eller rare (Thambirajah et al., 2008). Hvis en person med sosial angst for eksempel blir invitert i en bursdag hvor de ikke føler seg trygge på alle som kommer, vil de begynne å tenke negative tanker om hvordan de skal mestre å delta. Disse negative tankene kan bestå av angst for ikke å bli likt eller og ikke passe inn og/eller angst for å gjøre noe dumt og angst for at andre skal merke at de har angst (Søndergaard, 2009). De negative tankene om sine egne evner gjør at mange heller velger å trekke seg fra sosiale situasjoner som de ikke føler seg trygge på.

Sosialt engstelige barn har ofte, men ikke alltid, dårlige sosiale evner som vil si at de ikke vet hvordan de skal omgås andre. Dette kan forverres ved mangel på kontakt med andre barn og voksne (Willetts & Creswell, 2010). Men til tross for det, så er en viktig del av diagnosen at et barn med sosial angst må fungere sosialt i noen settinger, for eksempel sammen med en venn de føler seg trygge på eller innad i familien (Pine & Klein, 2008). Barn med sosial angst fungerer som regel helt normalt sosialt sett når de er sammen med personer de føler seg trygge

på (Willettts & Creswell, 2010). For å få diagnosen sosial angst som barn, må man ha problemer med å fungere sosialt også sammen med jevnaldrende, det kan ikke bare være sammen med voksne at den sosiale angsten oppstår (Pine & Klein, 2008). Det kan være vanskelig for yngre barn å forklare til andre at de har angst. Dette kan være fordi de mangler språk til å uttrykke seg, eller fordi de ikke vet at det de føler faktisk er angst (Flaten, 2010). Det at de holder dette for seg selv, gjør det også vanskeligere å hjelpe dem med å løse problemet (Pine & Klein, 2008).

## **4.1 Begrepsavklaring sosial angst**

Begrepene sosial angst og sosial fobi blir ofte brukt som synonymer (Antony & Rowa, 2008). I denne oppgaven kommer jeg til å bruke begrepet sosial angst fordi jeg mener at angst er et mer dekkende ord enn fobi. Fobiske lidelser er definert som urimelig frykt for et spesielt objekt som ikke egentlig er farlig som for eksempel et dyr, eller en urimelig frykt for en situasjon som for eksempel høyder (Pine & Klein, 2008). En fobi er knyttet til en helt spesifikk gjenstand eller situasjon. Sosial angst er derimot en mer uspesifikk form for frykt, ikke for en konkret gjenstand eller situasjon, men gjenspeiler mer en følelse av frykt for flere situasjoner som personen ikke føler seg trygg på (Skårderud, Haugsgjerd & Stänicke, 2010). Den danske filosofen Søren Kierkegaard ga i 1844 ut boken «Begrepet angst». Her poengterer han at angst ikke må forveksles med frykt. Dette er fordi ved frykt så frykter man et konkret objekt slik som for eksempel en ulv i skogen, men ved angst så vet man ikke hva objektet er. Angsten mangler tilsynelatende sitt objekt (Kierkegaard, 2001).

Det er ikke alltid at de med sosial angst er klar over hva de helt konkret føler angst for, i motsetning til en person med en fobi som har et veldig bevisst forhold til dette. Angst kan sammenlignes med fysisk smerte fordi man møter det som skaper angst, dermed kjenner man en smerte og reagerer med å trekke seg unna (Skårderud et al., 2010). Akkurat som man hadde gjort hvis man for eksempel brant seg og da opplevde fysisk smerte. Angsten og smerten har det til felles at de forsvinner/minsker ved unngåelse. I lys av dette er det ikke vanskelig å forstå hvorfor mange med sosial angst blir skolevegrere. De reagerer helt naturlig ved å trekke seg unna de situasjonene som skaper angst (Thambirajah et al., 2008).

### **4.1.1 Forekomst av sosial angst**

Angst er en emosjonell forstyrrelse og er sammen med atferdsforstyrrelser en av de største problemområdene blant barn og unge i dag. Emosjonelle forstyrrelser forekommer i cirka 2.4 prosent av barne- og ungdomsbefolkningen, og forekomsten er noe høyere i storbyer enn på landsbygda (Grøholt, et al., 2001).

Sosial angst er veldig vanlig blant ungdom. En studie av ungdommer mellom 12-17 år indikerte at mer femti prosent følte sosial angst i minst en type sosiale situasjoner. Ifølge Thambirajah et al., (2008) så er en normal grad av sosial angst vanlig og forbigående. Men for en liten del av ungdommene er den sosiale angsten så stor at den blir overdreven og urimelig i forhold til den aktuelle situasjonen.

Beidel, Turner og Morris (1999) referert i Thambirajah et al. (2008) viser til en studie som undersøkte forekomsten av sosial angst hos ungdommer. Resultatene indikerte at det de fleste fryktet mest, var å lese opp noe høyt i klasserommet, skrive på tavla, snakke med voksne, starte en samtale og å måtte prestere i gymnastikk eller musikk foran andre. Alle disse tingene er aktiviteter som elever må gjøre på skolen. Med dette som bakteppe så er det ikke så vanskelig å forstå hvorfor mange med sosial angst blir skolevegrer.

### **4.1.2 Symptomer på sosial angst**

Psykiske lidelser hos barn og unge starter som regel med tidlige, milde symptomer (Garløv & Haavet, 2010). Et vanlig symptom på angst og da spesielt sosial angst er å trekke seg vekk fra den situasjonen som man opplever angsten i. Eksempler på dette er sosiale aktiviteter med venner og å være/delta på skolen (Thambirajah et al., 2008). For barn og unge er skolen en arena som de tilbringer mye tid i, og dermed blir skolen et sted mange med sosial angst trekker seg vekk fra (Snoek, 2002).

Forskning indikerer at mange skolevegrere oppgir fysiske symptomer som en av grunnene til at de ikke klarer å gå på skolen (Stickney & Miltenberger, 1998). Ofte skylder man på fysisk sykdom framfor psykisk sykdom fordi dette kan oppfattes som en mer legitim unnskyldning for ikke å komme på skolen. Søndergaard (2009) presiserer at denne unnskyldningen ikke nødvendigvis trenger å være en direkte løgn fordi kroppen ofte reagerer med fysiske

symptomer på psykisk sykdom. De fysiske symptomene på angst kan variere veldig fra person til person. Noen av de vanligste kan være: hjertebank, hyperventilering, rødme, svette, kvalme, diare, feber, oppkast, svimmelhet og stamming (Flaten, 2010; Kearney, 2005; Søndergaard, 2009).

Angsten oppstår som et varsel om en mulig fare. Angsten kan komme fort og sterkt, men vare kort, og den kan være langvarig uten noen klar start eller slutt (Dahl, 2012). Ofte kan man føle at sosial angst gjør en handlingslammet. Dette kan for eksempel vise seg ved at man ikke klarer å snakke og/eller ikke klarer å bevege seg. I følge evolusjonsteori så er det normalt å reagere på angst på tre forskjellige måter. Enten ved å kjempe i situasjonen, flykte fra situasjonen eller å fryse fast i situasjonen. På engelsk kalles disse reaksjonene for «fight-flight-freeze». I det psykiske helsevernet er den vanligste reaksjonen på angst enten unnvikelse, eller det å fryse fast i situasjonen. Dette kan ha en sammenheng med at personen ikke vet hva som skaper angsten, og derfor finner det mest naturlig å unngå situasjonen som skaper ubehaget. Dette er uheldig fordi unnvikelse kan forsterke angsten fordi personen ikke får oppleve hva som skjer dersom hun/han blir i den ubehagelige situasjonen (Skårderud et al., 2010). Når barnet er i en slik situasjon at de opplever sosial angst, så kan det fra utsiden virke som om barnet er helt upåvirket av situasjonen fordi barnet ikke viser noen følelser. Men i realiteten så er barnet i en situasjon som de syntes er svært ubehagelig, og som de bare venter på å komme ut av. Når barnets angst ikke vises tydelig for andre som er til stede, så kan dette føre til at barnet ikke blir tatt på alvor og får hjelp til å takle angsten sin (Flaten, 2010).

## **4.2 Hvem får sosial angst?**

Forskning indikerer at sosial angst er noe mer vanlig hos kvinner enn hos menn. I forhold til andre angstdiagnoser er også kvinner overrepresentert. Ofte starter den sosiale angsten tidlig i tenårene, men mange barn får også sosial angst. I en undersøkelse oppga mange voksne med sosial angst at de hadde hatt problemer med sosial angst hele livet (Antony & Rowa, 2008). Angsttilstander viser seg ofte suksessivt fram hos barn som allerede fra fødselen av har vært forskjellige fra sine søsken. Dette kan vises i form av at de er ekstra sårbare og mer mottakelige for stress enn søsknene og resten av familien. Slike barn har også ofte en tendens til å uroe seg på forhånd når de skal samhandle med ukjente mennesker og være i nye



situasjoner (Gillberg & Hellgren, 2000). De gruer seg for hva de har i vente, og tenker ofte på ulike negative ting som kan skje i den ukjente situasjonen de skal møte.

Kjønn har også noe å si i forhold til generell angst der jenter er mer utsatte enn gutter (Pine & Klein, 2008). Med unntak av tvangstanker/tvangshandlinger så tyder mange undersøkelser på at angstforstyrrelser er mye mer utbredt hos jenter allerede fra seks årsalderen. Videre indikerer forskning at den langsiktige effekten av å ha hatt en angstforstyrrelse i barndommen, er mer skadelig for jenter enn det er for gutter (Pine & Klein, 2008). I følge Broberg et al. (2006) er det å ikke ta angstforstyrrelser i barndommen på alvor identisk med å ikke ta jenter og problemene deres på alvor. Til tross for at det er et barn som har angst, så kan dette oppleves veldig strekt og skremmende og angsten kan ha en stor grad av intensitet. Dessverre så kan det være vanskelig for voksne å sette seg inn i hvor mye et barn med angst faktisk lider (Gillberg & Hellgren, 2000).

Forskning indikerer at arv har en sammenheng i forhold til utvikling av angst. Førstegradsslektningene, det vil si foreldre, barn og helsøsken til en person med en angstlidelse har 4-6 ganger så høy risiko for å utvikle en angstlidelse sammenlignet med slektninger til personer uten angstlidelser (Dahl, 2012). Det er i følge Dahl dermed ingen tvil om at genene har en sammenheng med utviklingen av angst, og han poengterer at dette også inkluderer sosial angst. Når man vurderer om genene har noe å si for utviklingen av angst kan man vurderer ut ifra familiesammenkomst, gjerne ved å forske på tvillinger som vokser opp i forskjellige familier. Da kan man få en indikasjon på om hvor mye genene spiller inn i forhold til miljøet (Skårderud et al., 2010). Tvillingstudier er mye brukt for å få greie på om psykiske sykdommer skyldes arv eller miljø. Dette er ikke et spørsmål som man kan svare enkelt på. Som regel er det en blanding av genene man i utgangspunktet besitter og om miljøet man er i trigger disse genene, som er avgjørende for om man blir psykisk syk eller ikke (Gillberg & Hellgren, 2000). En person kan ha et sykdomsgen i kroppen, men sykdommen kommer fram i visse miljøer og ikke i andre miljøer. Dette betyr at sykdommen i utgangspunktet finnes der, men at symptomene uteblir (Gillberg & Hellgren, 2000). Angstforstyrrelser oppstår hos en person som fra før av har en genetisk disposisjon for å utvikle en slik forstyrrelse. En forutsetning for dette er at personen også utsettes for betydelige utviklingsrelaterte påvirkninger i en periode hvor barnet utviklingsmessig er særlig mottakelig for å utvikle denne type frykt (Broberg et al., 2006). «Den genetiske teorien sier også at en av foreldrene ofte har samme disposisjon som barnet, og at dette forholdet påvirket foreldrenes evne negativt når det gjelder å hjelpe barnet med problemene» (Broberg et al., 2006, s. 151).

I følge Dahl (2012) er evnen til å vurdere seg selv utenifra en forutsetting for sosial angst. Man vurderer sine sosiale ferdigheter sett med andres øyner. Om vurderingen er riktig eller ikke, er ikke relevant, men personen selv tror at sin egen vurdering er riktig. Det er typisk for barn med sosial angst at de tenker negativt om seg selv, noe som kan påvirke deres sosiale liv. Derfor kan det være et nyttig tiltak å få hjelp til å identifisere negative tanker, noe jeg kommer tilbake til i kapittel fem (Kearney & Albano, 2007).

### **4.3 Forskjellen på angst og frykt**

Det kan være vanskelig å skille mellom angst og frykt. I hverdagspråket brukes disse begrepene ofte som synonymer. Dette er muligens fordi angst har mange av de samme kjennetegnene som frykt har. Begge følelsene kommer som en reaksjon på en trussel, men i følge Kierkegaard er trusselen ulik (referert fra Skårderud et al., 2010). Når en person opplever frykt, så vil dette komme av en ytre trussel i form av et mer konkret objekt enn en person som opplever angst. En person som opplever frykt vil som regel kunne si konkret hva det er hun/han frykter. Et eksempel på dette kan være at man føler frykt hvis man blir angrepet av en bjørn. Da er bjørnen et ytre objekt, og det er lett å identifisere hva man frykter i situasjonen (Skårderud et al., 2010). Men det er ikke alltid en person med angst har et bevisst forhold til hva hun/han egentlig har angst for. Mennesker med angst, og da spesielt sosial angst, retter angsten innover mot noe som ikke er like konkret som det en person som opplever frykt gjør. Barn med sosial angst vet kanskje at de ikke ønsker å delta i visse sosiale situasjoner, men de klarer ikke alltid å peke på hva det er helt konkret som de er redde for i denne situasjonen (Skårderud et al., 2010). Det at man ikke vet hva som skaper angsten, kan gjøre det vanskelig å ta tak i problemene og å møte angsten fordi angsten føles udefinierbar. Derfor kan et nyttig tiltak være å bli mer bevisst på hva slags situasjoner som skaper angst. I tiltaksdelen har jeg med et fryktermometer som er Thambirajah et al. (2008) sitt forslag på hvordan barn og unge lettere kan vise hvilke situasjoner den sosiale angsten er størst.

Frykt og angst er en nyttig egenskap for å kunne overleve fordi disse følelsene gjør at vi er forsiktige i farlige situasjoner (Skårderud et al., 2010). Frykt for det ukjente er derfor en viktig del av menneskers overlevelsesinstinkt. Hvis vi ikke hadde hatt en evne til å føle angst og redsel, så ville aldri mennesker ha overlevd på jorden. Derfor er angst til en viss grad sunt og nyttig fordi det hjelper oss til å trekke oss tilbake i farlige situasjoner (Flaten, 2010; Willetts

& Creswell, 2010). Det er når det vi frykter er overdrevent og/eller konstant at denne frykten går over til en usunn form for angst. Denne usunne angsten er alltid irrasjonell (Flaten, 2010). Når fryktreaksjonene ikke står i realistisk proposisjon til det vi ser på som en fare, da har personen en overdreven form for angst (Skårderud et al., 2010). Eksempler på dette kan være når man lar angst bli et hinder for å gjøre normale ting slik som å gå på skolen, da er ikke angsten lenger sunn. Det ligger med andre ord et skille mellom en normal form for angst og en sykkelig form for angst.

### **4.3.1 Normal angst og sykkelig angst**

En normal form for angst er en del av alle menneskers hverdag, og er viktig for at vi skal overleve (Thambirajah et al., 2008). Normal angst er sunt og nødvendig for mennesker fordi den har en varselfunksjon. Sykelig angst derimot, er preget av at angsten har mistet sin opprinnelige varselfunksjon hvor den utløses kun ved reelle farer (Dahl, 2012). Sykelig angst utløses når det objektivt sett ikke er noen fare. Sykelig angst kan også utløses når det en grunn til å være nervøs/redd, men angstreaksjonen står derimot ikke i forhold til den faktiske faren. Reaksjonen på faren er objektivt sett alt for sterk/kraftig eller varer for lenge i forhold til den virkelige faren (Dahl, 2012). Angsten er unormal når personen velger å unngå situasjoner som egentlig er ufarlige fordi han/hun tenker på alt som kan gå galt hvis man er i visse situasjoner. (Dahl, 2012). Et eksempel på en objektivt sett ufarlig situasjon er skolen. For en person med sosial angst, så oppleves denne faren (skolen) som like skummel som hos en person som har normal angst, og som møter en reell fare. Sykelig angst fører til mange begrensninger for personen det gjelder. Det er vanlig at man ønsker å unngå å få symptomene som angsten utløser, og dermed utvikler man en unngåelsesatferd (Dahl, 2012).

### **4.3.2 Forskjellen på sosial angst og å være sjenert**

Det kan noen ganger være vanskelig å skille mellom et barn som har sosial angst, og et barn som «bare» er sjenert. Mange av symptomene er identiske, og det kan være å vanskelig vite hvor sjenansen slutter og den sosiale angsten begynner (Flaten, 2010). I dagligspråket brukes disse begrepene ofte om hverandre, men i følge Flaten er sjenanse ofte en sunn følelsesmessig reaksjon. Barn er ofte engstelige for nye ting og i uvante situasjoner. Dette er vanlig og kan

sees i forhold til alderen på barna og hvor de er i utviklingen. Det er normalt at barn blir redde når de er i nye og uvante situasjoner. Eksempler på dette kan være at de blir redde og nervøse når de begynner på skolen, og når de skal leke med andre barn som de ikke kjenner (Willetts & Creswell, 2010). Etter en stund blir barna vant til disse situasjonene og føler seg trygge. Et sjenert barn derimot blir ikke vant til slike situasjoner, og vil alltid være nervøs og stille sammen med barn og voksne de ikke kjenner godt (Willetts & Creswell, 2010). Men når sjenansen blir så stor at den blir et problem i hverdagen, så snakker vi om sosial angst (Flaten, 2010). Med andre ord så er sosial angst mer alvorlig enn sjenanse er. «Som hverdagsbegrep er sjenanse langt mindre stigmatiserende enn sosial angst som er en diagnostisk betegnelse» (Flaten, 2010, s.11). På bakgrunn av dette er det lettere for et barn å identifisere seg med å være sjenert enn å ha en sosial angstlidelse. Som regel er sosial angst noe man ikke føler seg komfortabel med at andre vet at man har, og i følge Flaten vil barnet ofte prøve å skjule dette for andre mennesker.

### **4.3.3 Det usynlige barnet**

Det stille barnet kan også kalles det usynlige barnet. Dette er elever som prøver å gjøre seg usynlige i klasserommet noe det ofte lykkes med. Det er enkelt å overse et barn som ikke krever noe oppmerksomhet. Det introverte barnet sin oppførsel plager ingen andre og går heller ikke ut over noen andre, kun barnet selv. Dette er «snille» elever fordi de ikke plager noen andre (Berg, 2005). En elev med sosial angst er som regel et stille barn som ikke ønsker å tiltrekke seg mye oppmerksomhet på skolen. Ofte er det de elevene med utagerende problematferd som får mest oppmerksomhet, til tross for at det stille barnet kan ha like store og større problemer enn det utagerende barnet. Her er det viktig å huske på at bak barnets atferd kan det skjule seg et problem, selv om ikke barnets atferd er et problem for miljøet (Ogden, 1997). Barn med introvert atferd kan vise dette ved nervøsitet og en hemmet oppførsel. De kan ha angst og bekymre seg unormalt mye i forhold til nye og ukjente situasjoner. Ofte takler barna angsten ved å unngå å gjøre det de har angst for, som for eksempel å gå på skolen (Lund, 2004). De usynlige barna har ofte liten selvtillit og sliter med et dårlig selvbylde. Det deltar i liten grad i det sosiale samspillet på og utenfor skolen, og går dermed glipp av viktig sosial læring. Disse barna blir som regel ikke sett og dermed er det ofte ingen som merker at noe er galt før barnet plutselig ikke lenger dukker opp på skolen (Berg, 2005).

#### 4.3.4 De med sosial angst ønsker kontakt med andre mennesker

Noen mennesker er helt likegyldige til hva andre mener om dem, og er kun opptatt av sine egne opplevelser av situasjoner. Disse har ikke sosial angst, men er sosialt tilbaketrukket og fornøyde med ikke å ha kontakt med andre (Dahl, 2012). Dette er ulikt fra de med sosial angst som har et genuint ønske om sosial kontakt med andre, men angsten hindrer dem fra å mestre dette. Ønsket om å samhandle med andre er en forutsetning for å ha sosial angst. Man ønsker det, men klarer ikke å gjennomføre dette (Dahl, 2012). I følge Dahl så bygger dette misforholdet mellom ønsket om kontakt og tilbaketrekking fra andre, på tidligere negative erfaringer i sosiale relasjoner. Dahl mener at sosial kontakt kan reaktivere tidligere smertefulle opplevelser av ydmykelse og avvisning hos personer med sosial angst. De har et bilde av seg selv som mindreverdige, utilstrekkelige og uten egenskaper som andre tiltrekkes av, noe som gjør at de er veldig vare ovenfor negative vurderinger fra andre (Dahl, 2012). Et annet fellestrekk for personer med sosial angst er at de er unormalt oppmerksomme på seg selv og sin væremåte i samspill med andre. De nedvurder seg selv og sine prestasjoner og er usikre på sin verdi sosialt sett (Dahl, 2012). Slike negative tanker er en kilde til plagsom selvkritikk og er slitsomt å leve med for personen det gjelder. Derfor kan den enkleste løsningen være å trekke seg unna sosial kontakt for da slipper man å bli konfrontert med disse negative følelsene. Derfor holder personer med sosial angst andre mennesker på avstand, til tross for at de ønsker kontakt med andre noe som kan føre til ensomhet (Dahl, 2012).

En person som ønsker kontakt med andre og ønsker å delta på sosiale sammenkomster, men som på grunn av sosial angst unngår dette, kan ende opp med å føle seg ensom. «Ensomhet blir gjerne definert som en ubehagstilstand fremkalt av spriket mellom de personlige kontaktene vi ønsker å ha, og dem vi har i virkeligheten» (Dahl, 2012, s125). Ensomhet korrelerer høyt med angst og da særlig sosial angst (Dahl, 2012). Det ligger i følge Dahl et skille mellom følelsesmessig ensomhet og sosial ensomhet. Følelsesmessig ensomhet er å savne et nært og intimt forhold til en annen person. Sosial ensomhet derimot handler om et dypt og vondt savn etter et sosialt felleskap i form av venner man deler interesser og aktiviteter med. Personer med sosial angst er ofte plaget med begge disse formene for ensomhet, det vil si både sosial ensomhet og følelsesmessig ensomhet (Dahl, 2012). En vanskelig faktor i forhold til sosial angst og ensomhet er at ensomheten både kan være en årsak til, og en følge av sosial angst. Med andre ord så fører sosial angst til ensomhet, og en person som i utgangspunktet er ensom, kan utvikle sosial angst (Dahl, 2012). Dette årsak-

virkning problemet gjør det ekstra vanskelig å komme seg ut av ensomheten for en person med sosial angst.

#### **4.4 Hva slags situasjoner er vanskeligst for barn med sosial angst?**

Sosial angst kan oppstå når barnet må være sammen med andre mennesker som de ikke føler seg trygge på. Eksempler på dette kan være når barnet er på skolen, besøker venner eller skal spise sammen med andre de ikke kjenner så godt (Willetts & Creswell, 2010). Beidel, Turner og Morris (1999) referert i Thambirajah et al. (2008,) sin forskning identifiserer noen typiske sosiale situasjoner som er spesielt vanskelig for barn og unge med sosial angst. Barna i undersøkelsen var mellom syv til elleve år, og oppga følgende situasjoner som de mest utfordrende:

- Å lese høyt foran klassen.
- Musikalsk eller gymnastikkfremføringer.
- Å delta i samtaler.
- Å snakke med voksne.
- Å starte en samtale.
- Å skrive på tavla.
- Å bestille mat på restaurant.
- Å delta i bursdagsselskaper.
- Å ta prøver.
- Å svare på spørsmål i klassen.
- Å samarbeide eller leke med andre barn.
- Å spørre læreren om hjelp.
- Å bruke toalettet på skolen eller andre offentlige steder.

- Å inviterer en venn med hjem.

- Å spise i kantina på skolen.

- Å svare eller snakke i telefonen.

- Å spise foran andre. (Thambirajah et al., 2008, s. 52, min oversettelse).

De fleste av situasjonene barn oppgir at de forbinder med sosial angst, er steder forbundet med skolen. Når eleven er redd for å snakke høyt i timene, kan dette føre til at hun/han etter hvert slutter å komme på timer som krever høytlesning (Thambirajah et al., 2008). Basert på Beidel, Turner og Morris sine forskningsresultater, og det at personer med sosial angst vil prøve å unngå situasjoner som trigger angsten, så er det ikke vanskelig å forstå at mange barn med sosial angst etter hvert blir skolevegrere (Thambirajah et al., 2008). Når barn unngår å gå på skolen, kan det føre til at de ikke blir vant til å sosialisere med mennesker, noe som kan få konsekvenser for deres livskvalitet senere i livet. Skolevegringen gjør dermed problemet verre fordi barna ikke får trening i å være sosiale. Dette kan ende med at barna blir isolerte også som voksne, og dermed øker den sosiale angsten (Willetts & Creswell, 2010).

## **4.5 Sosial angst, generell angst, panikkangst og separasjonsangst**

Det er mange ulike typer angst. Eksempler på dette er sosial angst, generell angstlidelse, panikkangst og separasjonsangst. Det er lett å bli forvirret når angsten har så mange navn. Derfor ser jeg det som relevant å forklare hva som er forskjellen på disse angsttypene. De angsttypene jeg har valgt å ta for meg, kan på ulike måter ha en sammenheng med skolevegring eller sosial angst, og er derfor relevant for oppgavens problemstilling. Sosial angst har jeg allerede tatt for meg, og jeg velger derfor ikke å gjenta dette.

### **4.5.1 Generell angstlidelse**

Mennesker som har generell angst, går rundt med en konstant følelse av uro og engstelse. Dette kan komme til uttrykk ved at de hele tiden bekymrer seg for om de har glemt noe, eller at de er redde for at de skal skje en stor krise (Søndergaard, 2009). Et barn med generell angst har flere bekymringer for forskjellige livsomstendigheter samtidig. Eksempler på dette kan være at man har angst for ikke å mestre skolearbeidet der og da, samtidig som man har angst for hvordan man skal klare seg i fremtiden (Pine & Klein, 2008). Med andre ord er generell angstlidelse ikke knyttet til en spesifikk situasjon eller omstendighet, men et mer generelt begrep (Skårderud et al., 2010). Det vil si at angsten er der så og si konstant. Et barn med generell angst kan være irritabel, anspent, rastløs, føle seg sliten, ha konsentrasjonsvansker og ha søvnproblemer. I følge ICD- systemet må man ha mist tre av symptomene for å kunne få diagnosen «generell angst». Etter hvert som barnet blir eldre, vil symptomene i større grad få kroppslig karakter i form av for eksempel svette og rødming (Grøholt, 2001). Grøholt framhever at symptomene må være til stede hver dag i minst seks måneder, og symptomene skal ikke være knyttet til spesifikke situasjoner. Som regel oppstår den generelle angsten i tidlige barneår og ofte i komorbiditet med andre typer angst og depresjon (Pine & Klein, 2008). Personer med generell angst tenker hele tiden «i verste fall-tanker». Det vil si at uansett hva de holder på med, vil de hele tiden bekymre seg for hva som kan gå galt (Søndergaard, 2009). Generell angst er den eneste av de forskjellige angsttypene som må inneholde somatiske symptomer (Pine & Klein, 2008).

### **4.5.2 Panikkangst**

Panikkangst er når en person plutselig får et stort angstanfall. Noen mennesker skjønner ikke hvorfor de får disse anfallene, og de oppstår tilsynelatende uten grunn (Snoek, 2002). Hos andre kan panikkanfallene komme etter en periode med mye stress eller etter en voldsom belastning. Dette kan for eksempel være problemer i familien eller sykdom (Søndergaard, 2009). Når en person får panikkangst, så opplever hun/han store fysiske symptomer. Dette kan komme til uttrykk som hjertebank, problemer med å puste, svetting, kvalningsfølelse, tørste, svimmelhet og store skjelvninger i kroppen (Pine & Klein, 2008). De fysiske symptomene gjør at personen blir redd for å dø eller å besvime. Mange tror



at plagene deres kun er fysiske og drar til legen for å få hjelp med for eksempel hjerteproblemer (Søndergaard, 2009).

Som regel starter panikkanfallene tidlig i ungdomsårene (Pine & Klein, 2008).

Panikkanfallene kan forekomme sammen med andre angstlidelsene, eller innenfor andre lidelser, for eksempel sammen med depresjon og sosial angst (Skårderud et al., 2010; Thambirajah et al., 2008). Når en person med sosial angst får panikkanfall, er det ofte fordi personen er i en sosial situasjon der hun/han føler seg ekstremt ukomfortabel, noe som resulterer i kroppslige reaksjoner (Thambirajah et al., 2008). Panikkanfallene skjer ofte på offentlige steder, noe som kan føre til at personen blir redd for å oppsøke steder der de tidligere har fått angstanfall. Dette kan for eksempel være en elev som er redd for å være i klasserommet eller på skolebussen, fordi de er redde for å få nye anfall der, og dermed få uønsket oppmerksomhet. Dette kan føre til at man isolerer seg og faller utenfor sosialt sett.

### **4.5.3 Separasjonsangst**

Separasjonsangst er den eneste av angstlidelsene som må starte i barndommen (Pine & Klein, 2008). Små barn med separasjonsangst kan være unormalt klengete på foreldrene sine, og følge etter dem overalt. De er ofte redde for å sove alene, og finner på unnskyldninger for å få sove i foreldrenes seng (Thambirajah et al., 2008). Separasjonsangst avtar som regel gradvis og er normalt helt borte ved elleve årsalderen (Grøholt, 2001). Separasjonsangst handler om barn som har en overdreven angst når de må forlate hjemmet, eller når barnet må være borte fra personer det er knyttet til (Kearney, 2001).

Mange teoretikere mener at skolevegring har lite med angst for selve skolen å gjøre, men heller handler om angst for å forlate hjemmet og foreldrene sine, det vil si separasjonsangst (Grøholt, 2001). Et symptom på separasjonsangst er at barnet har en vedvarende motvilje eller vegring mot å gå til skolen eller andre steder på grunn av frykt for å separeres fra sine nærmeste (Kearney, 2001). Noen ganger er det foreldrene som har separasjonsangst fra barna sine, og foreldrene kan overføre sin egen angst over på barna. Barn med separasjonsangst blir ofte skolevegere (Haarman, 2012). En del atferdsterapeuter har som utgangspunkt at skolevegring opprinnelig starter som en normal separasjonsangst, men at vegringen opprettholdes på grunn av ugunstige reaksjoner fra omgivelsene rundt barnet. Dermed belønnes og læres skolefraværet og resultatet på sikt ender i skolevegring (Grøholt, 2001).

Ifølge Thambirajah et al. (2008), så er separasjonsangst og sosial angst de to mest vanlige angsttypene hos skolevegrere. Separasjonsangst er mest vanlig hos mindre barn, og sosial angst er vanligst hos eldre barn. Thambirajah et al. sier videre at en blanding av separasjonsangst og sosial angst også er vanlig hos skolevegrere. Aldersmessig er det et mønster i at yngre barn i større grad vil ha negative tanker i forhold til å skilles fra foreldrene sine, mens eldre barn vil tenke negativt til opplevelsen av egen mestring i sosiale situasjoner.

#### **4.5.4 Angst komorbiditet**

Komorbiditet (samsykelighet) betyr at et barn oppfyller kriteriene for to eller flere diagnoser samtidig ifølge et bestemt diagnosesystem (Broberg et al., 2006). Et eksempel på dette kan være at man har både sosial angst og panikkangst, som ifølge Thambirajah et al., (2008) er en vanlig kombinasjon hos skolevegrere. Da har man komorbiditet mellom to angstlidelser. Det finnes også en annen type komorbiditet som består av at man har to ulike lidelser samtidig for eksempel en angstlidelse og depresjon (Pine & Klein, 2008). Mennesker som har sosial angst, ser ut til å ha økt risiko for å ha komorbide lidelser sammenlignet med de andre angstlidelsene (Antony & Rowa, 2008).

I en forskningsundersøkelse i USA hvor 2500 barn deltok ble det funnet høy komorbiditet mellom de fire hovedgruppene av psykiatriske diagnoser. Disse fire hovedgruppene er angstforstyrrelser, depresjon, ADHD og atferdsforstyrrelser (Broberg et al., 2006). I følge Broberg et al., så kan dette tyde på at barn som har det vanskelig viser flere ulike symptomer på psykisk lidelse. Ofte ser man at et barn med en angstforstyrrelse også har en nedstemthet, gjerne i form av en depresjon. Dermed er det ofte en komorbiditet mellom angst og depresjon.

Barn som har flere enn en lidelse, for eksempel både angst og depresjon, ser ut til å være en spesielt utsatt gruppe fordi de har større risiko for å oppleve langvarige og tilbakevendende perioder av psykisk lidelse. Barn med komorbiditet av to eller flere lidelser klarer seg som regel dårligere på skolen, har større sjanse for å ta selvmord, og har dårligere fungerende sosiale relasjoner enn det barna med kun en diagnose har (Broberg et al., 2006). Det kan være vanskelig å diagnostisere komorbide barn med angst og depresjon, fordi grensene mellom angst og depresjon kan være svært uklare (Skårderud et al., 2010). Det kan i følge Skårderud et al. være lett å forveksle angst med andre følelser, slik som sinne, glede, tristhet og skam. Dette kan i noen tilfeller føre til feil diagnoser.

## 4.5.5 Barn og unge med diagnoser

I barne- og ungdomspsykiatrien er det nødvendig og lovpålagt å utrede barnet og stille en diagnose (Grøholt et al., 2001). Ordet diagnose betyr å «lære og kjenne godt». Det å diagnostisere barn og unge med psykisk sykdom er ikke uproblematisk. Psykisk sykdom går ut på at barnet har avviket såpass langt fra en normal utvikling at barnet ikke fungerer som forventet (Broberg et al., 2006). Men det å sette en diagnose på et barn, kan ha negative konsekvenser hvis diagnosen ikke går ut på å bli godt kjent med personen, men heller å sette en merkelapp på personen. Dette fordi diagnosen da fokuserer mest på forstyrrelsen og ikke på hele personen. Dette er uheldig fordi barn med sosial angst og skolevegring kan være veldig forskjellige, til tross for at de har samme diagnose (Broberg et al., 2006).

Det kan også være mye positivt ved å få en diagnose, diagnosen kan bidra til å få kontakt med andre med lignende diagnoser. Når et barn får en diagnose, kan det hjelpe både dem selv og omgivelsene til å forstå reaksjonsmønsteret deres og ta hensyn til dette (Broberg et al., 2006). For eksempel så kan et barn som får diagnosen sosial angst, lettere få forståelse for hvorfor hun/han blir skolevegrer. Dette er ifølge Broberg et al., fordi en diagnose kan ta fokuset vekk fra personen som helhet og mer over på forstyrrelsen. Med andre ord så kan diagnosen skille mellom personen og forstyrrelsen. DSM-systemet gjør et skille mellom diagnosen og personen noe jeg kommer tilbake til.

## 4.6 ICD og DSM-systemet

I dag er det to ledende systemer som brukes for voksen- og barnepsykiatriske sykdommer. Den ene er ICD, som står for *International Classification of Diseases*. WHO, det vil si Verdens helseorganisasjon, står bak ICD-systemet. Det andre ledende systemet, er DSM som står for *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders*. Denne er utarbeidet av APA, det vil si den amerikanske psykiatriforeningen (Broberg et al., 2006). ICD-systemet inneholder somatiske sykdommer, psykiatriske lidelser, skader og dødsårsaker. DSM brukes ofte innenfor psykiatrien, og er mer brukt i amerikansk forskning enn det ICD er (Snoek, 2002).

Begge disse modellene avviker fra de rene medisinske modellene, fordi de er deskriptive, det vil si at de er beskrivende. Fokuset ligger på å beskrive symptomene som kjennetegner

tilstanden, og legger ikke vekt på å finne ut om symptomenes betydning, og hvorfor personen merket denne lidelsen akkurat nå (Snoek, 2002). De har som utgangspunkt at en diagnose ikke innebærer noe standpunkt til årsaken bak den aktuelle sykdommen (Broberg et al., 2006). For eksempel så står det ikke at barn utvikler sosial angst fordi de ikke får nok oppmerksomhet fra foreldrene sine. Norge er medlem av verdens helseorganisasjon og har dermed forpliktet seg til å bruke ICD-modellen, men til tross for dette bruker vi som regel DSM-systemet i barne- og ungdomspsykiatrien i Norge (Broberg et al., 2006). Sosial angst er som tidligere nevnt en emosjonell lidelse, men verken ICD-10 eller DSM-IV har en overordnet definisjon på emosjonelle vansker. Men både ICD og DSM har definisjoner på angstlidelser som er en underkategori av emosjonelle lidelser (Haugen, 2008).

ICD bruker et klassifikasjonssystem bestående av tall og bokstaver som representerer de ulike diagnosene. Sosial angst har i ICD-systemet betegnelsen F93.2. F93 står for følelsesmessige forstyrrelser som har oppstått i barndommen. I ICD systemet hører diagnosen skolevegring til under separasjonsangst som har betegnelsen F93.0. (Grøholt, 2001). Ifølge ICD, så handler angst om et abnormt forsterket utviklingstrekk hos barn som ellers har en normal utvikling (Garløv & Haavet, 2010).

Både ICD og DSM-systemet har et felles utgangspunkt om at man enten har en sykdom, eller så har man den ikke (Broberg et al., 2006). På bakgrunn av dette så kan man ikke si at en elev har *litt* sosial angst. Enten så har eleven sosial angst eller ikke. Det er vanlig å føle seg ukomfortabel i noen sosiale situasjoner, og dette er en normal del av oppveksten og utviklingsprosessen. Det at man er litt redd i noen sosiale situasjoner, betyr derfor ikke at man har sosial angst (Flaten, 2006). Både ICD og DSM-systemene har vært gjenstand for kritikk. For eksempel så er ikke de fleste diagnosekriteriene utformet med tanke på barn som er under utvikling, men for voksne. Mange er også skeptiske til deres utgangspunkt om at man enten har en diagnose eller ikke. Er det virkelig så sort/hvitt? Er det ikke mange som ligger i en såkalt gråsoner i forhold til sosial angst, og som muligens vil utvikle angsten i negativ retning hvis de ikke får tidlig hjelp? (Broberg et al., 2006).

#### **4.6.1 Man har en sykdom, man er ikke en sykdom**

En viktig faktor i DSM-systemet, er at diagnoser gjelder tilstander og ikke personer. Dette er viktig fordi sykdommen kan gå over. «Man har en sykdom, man er ikke en sykdom» (Broberg

et al., 2006, s.18). Med andre ord så er et barn med skolevegning på grunn av sosial angst ikke sin diagnose, blant annet fordi sykdommen kan gå over. Diagnosen gjelder kun tilstanden der og da, og ikke selve personen. Broberg et al. (2006) sammenligner en diagnose med et fotografi: Den som tar bilde, har ingen kunnskap om fortiden eller fremtiden til personen på bildet. Sånn er det med diagnoser også. Dette kan tolkes slik at en skolevegrer med sosial angst, kan ha alle muligheter i fremtiden. Selv om eleven har problemer sosialt, så har hun/han mulighet til å komme seg ut av det negative mønsteret og fungere på skolesammenheng i fremtiden. Derfor er det viktig å ha kjennskap til aktuelle tiltak sånn at det er hjelp å få.

Fordelen med å lage et skille mellom mennesket og diagnosen, er at mennesket ikke reduseres til kun et objekt. Men dette skillet kan også være utfordrende, særlig når det gjelder barn med psykiske lidelser. Dette fordi barnets sykdom kan vare over lang tid, og kan være ulik i de forskjellige miljøene barnet befinner seg i. Dette kan gjøre diagnoseringen vanskelig (Broberg et al., 2006). Et eksempel på barn som endrer oppførsel etter miljø, er elever med sosial angst som ikke fungerer på skolen, men som kan fungere helt optimalt i andre miljøer. Dette er som nevnt tidligere en viktig del av sosial angst-diagnosen. Barnet fungerer som regel helt normalt i de sosiale situasjonene som hun/han føler seg trygge i (Pine & Klein, 2008). Et eksempel her er at barnet opplever sosial angst i skolesammenheng, men ikke sammen med barn i nabolaget. Dette kan være fordi nabobarna er en mindre gruppe som barnet med sosial angst har kjent lengre, og derfor føler seg mer komfortabel sammen med. På skolen derimot er det flere barn og mange ukjente, derfor føles situasjonen utrygg og angsten trigges (Willetts & Creswell, 2010).

## **4.7 Oppsummering**

Sosial angst og sosial fobi blir ofte brukt om hverandre. Jeg mener at sosial angst er et mer dekkende begrep fordi fobier referer til frykt for noe spesifikt, mens angst handler om frykt for det ukjente. Sosial angst handler om frykt for situasjoner som egentlig ikke er farlige, for eksempel det å møte mennesker man ikke kjenner så godt (Pine & Klein, 2008; Skårderud et al., 2010). Antony & Rowa (2008) definerer sosial angst som en intens frykt for sosiale situasjoner, og/eller situasjoner hvor man må utføre noe mens andre ser på. På skolen er elevene sammen med andre mennesker hele tiden og må ofte prestere foran andre mennesker.

Sosial angst kan oppstå når man må være sammen med andre mennesker som man ikke føler seg trygg på, for eksempel i en skolesituasjon (Willetts & Creswell, 2010).

Angst kommer fra en indre tilstand, men de ytre symptomene kan være veldig sterke, noe som gjør at mange tror at det er noe galt med dem fysisk. Noen av de vanligste fysiske reaksjonene er hjertebank, rødme, svette og kvalme (Flaten, 2010). I følge Dahl (2012) så har gener en sammenheng med risikoen for å utvikle angst. Dette gjelder også sosial angst. Forskning indikerer at barn har 4-6 ganger så høy risiko for å utvikle angstlidelser dersom foreldrene har angst. Videre tyder en del forskning på at jenter er mer disponible for å få angst enn gutter, og at den langsiktige effekten av å ha hatt en angstforstyrrelse i barndommen, er mer skadelig for jenter enn det er for gutter (Pine & Klein, 2008).

Det er forskjell på normal angstreaksjoner og sykkelig angst. Normal angst har en viktig funksjon ved å hjelpe mennesker til å unngå reelle farer, mens sykkelig angst har mistet sin funksjon fordi det ikke er noen reelle farer som man må unngå. Angsten er sykkelig når personen velger å unngå situasjoner som egentlig er ufarlige, slik som for eksempel når en elev ikke tør å gå på skolen på grunn av sosial angst. Barnet tenker da på alt som kan gå galt hvis man er i denne situasjonen, til tross for at dette ikke er en farlig situasjon (Dahl, 2012).

Ønsket om å samhandle med andre mennesker, er en forutsetning for å ha sosial angst. Man ønsker å være sosial, men klarer ikke å gjennomføre dette. Dette kan ifølge Dahl ha en sammenheng med tidligere negative sosiale erfaringer, for eksempel mobbing. Videre har personer med sosial angst veldig negative tanker og nedvurderer seg selv i samspill med andre. Det å trekke seg unna sosiale situasjoner blir ofte en beskyttelsesmekanisme for å unngå å konfrontere de negative følelsene om seg selv (Dahl, 2012). For barn og unge er skolen den sosiale arenaen der de tilbringer mest tid, og dermed blir skolen et sted mange med sosial angst trekker seg vekk fra (Snoek, 2002).

Det er mange andre typer angst enn sosial angst. Eksempler på andre typer angst, er generell angstlidelse, panikkangst og separasjonsangst. Alle disse angstlidelsene kan knyttes opp mot skolevegring. Derfor er det relevant og kort å forklare hva som er forskjellen på disse angsttypene. Mange har en komorbiditet mellom to typer lidelser. En kombinasjon av sosial angst og panikkangst er ifølge Thambirajah et al. (2008) vanlig for skolevegrere. I barne- og ungdomspsykiatrien er det nødvendig og lovpålagt å utrede barnet, samt å stille en diagnose. For å sette en diagnose er det viktig å ha noen kriterier å gå ut ifra. I dag er det to ledende

systemer som brukes for voksen- og barnepsykiatriske sykdommer IDC og DSM (Broberg et al., 2006). Det å få en diagnose kan ha både positive og negative konsekvenser (Grøholt et al., 2001). Det positive er at barnet lettere kan få riktig hjelp når hun/han har fått en diagnose. Men det kan være lett å glemme barnet som person og bare se diagnose, noe jeg kort tar for meg i siste del av kapitel fem.





## 5 Tiltaksdel

I de tidligere kapitlene har jeg presentert ulike definisjoner og drøftet begrepene sosial angst og skolevegring, og ut fra definisjonene belyst hvordan enkelte elever kan utvikle skolevegringsadferd som følge av sosial angst. I dette kapitlet skal jeg ta for meg problemstillingens andre del:

### Hva slags tiltak kan være virksomme?

Barne- og ungdomsårene er en tid som bør handle om vekst, utvikling og glede. På skolen lærer barna både faglige kunnskaper og sosiale ferdigheter (Befring & Tangen, 2004). Men alle barn trives ikke på skolen, noen opplever det å være på skolen som såpass vanskelig at de ikke klarer å være der. Det kan være vanskelig for foreldrene og skolen å få en elev som er skolevegrer tilbake på skolen. Derfor har jeg valgt å ha med en tiltaksdel. Det er dessverre få studier som gir klare svar på hva slags tiltak som er effektive for skolevegrere (Ingul, 2005).

For å svare på oppgavens problemstilling vil tiltakene i hovedsak være rettet mot barn som blir skolevegrere på grunn av sosial angst. Før jeg begynner med tiltakene, finner jeg det relevant å ha med hvorfor det er viktig å hjelpe skolevegrere med sosial angst tilbake på skolen. Tiltakene bør skje så tidlig som mulig og være tilpasset enkeltpersonen.

### **5.1 Hvorfor er det viktig å hjelpe skolevegrere med sosial angst?**

Ifølge Thambirajah et al. (2008), så er det viktig å hjelpe skolevegrere tilbake til skolen sånn at de ikke går glipp av nødvendig skolegang. Når barn og unge ikke går på skolen, kan dette få konsekvenser i form av søvnproblemer, lavere selvtillit og dårlige skoleprestasjoner.

Skolevegring kan også føre til dårligere mental helse og skape problemer innad i familien (Heyne & Rollings, 2002; Ingul, 2005). Videre kan skolevegring få konsekvenser senere i livet ved at personen ikke får seg jobb, og kan dermed få det vanskelig økonomisk. Men dette er ikke den eneste grunnen til at det er viktig å hjelpe skolevegrer tilbake på skolen.

Skolevegrere som ikke får hjelp, kan på sikt få problemer med å utvikle seg til å bli

selvstendige, spesielt i forhold til foreldrene sine. De kan også ha vansker med å få og å holde på venner, noe som gjør det vanskelig å få et normalt sosialt liv (Thambirajah et al., 2008)

Forskning indikerer at flertallet av unge med psykiske problemer og deres foreldre, ikke søker hjelp for sine psykiske problemer (Garløv & Haavet, 2010). Dette kan være fatalt fordi ubehandlet angst kan få store konsekvenser fordi det reduserer muligheten til å oppleve en positiv utvikling og mestringfølelse (Berg, 2005). Psykiske problemer i barndommen er uheldig fordi barnet er i en sårbar fase i livet. Men det er også mulig å snu det negative til noe positivt fordi barndommen er en tid full av muligheter. En del barn med mindre alvorlige psykiske problemer kan ved hjelp av foreldre og venner komme seg ut av problemene selv (Garløv & Haavet, 2010). For andre barn er det nødvendig med tiltak fra et bredere støtteapparat. Her kan helsevesenet, skolen og andre instanser være støttespillere som det er nødvendig å samarbeide med.

### **5.1.1 Tidlig hjelp og snarlige tiltak**

Barn med sosial angst kan slite med dette hele livet dersom de ikke får hjelp på et tidlig tidspunkt (Pine & Klein, 2008). Derfor er det viktig med tidlig hjelp med å mestre den sosiale angsten slik at barn og unge klarer å være på skolen. Som regel er prognosen bedre desto raskere skolevegneren får hjelp (Kearney, 2001). Ifølge Berg (2005) er tidlig intervensjon per definisjon sekundært forebyggende helsearbeid. I Opptrappingsplanen for psykisk helse, legges det vekt på at de ansatte på skolen skal være kapable til å se utviklingstrekk som ved videre utvikling kan føre til psykiske lidelser (Berg, 2005). Dette kan være vanskelig å fange opp fordi psykiske lidelser hos barn og unge som regel starter med tidlige, milde symptomer (Garløv & Haavet, 2010).

Tiltakene bør settes raskt til verks og det er som regel viktig å få barnet tilbake på skolen så fort som mulig. Dette krever ofte stor autoritet og beslutsomhet, både ovenfor barnet selv, foreldre og lærerne (Gillberg & Hellgren, 2000). Men å være autoritær og beslutsom er ikke nødvendigvis riktig fremgangsmåte i alle tilfeller. Det er viktig å huske på at tiltakene bør være tilpasset enkeltmennesket (Skårderud et al., 2010). Ifølge Thambirajah et al. (2008), så kan det i mange tilfeller være ugunstig å fokusere på å få skolevegneren tilbake så fort som mulig, fordi tvang kan gjøre mer skade enn gagn for barnets mentale helse. Det er viktig først å sette seg inn i hvorfor barnet er skolevegner og å finne ut mest mulig om barnets bakgrunn

framfor å fokusere på tidsaspektet. Derfor bør tiltakene alltid tilpasses eleven som enkeltpersoner, og ikke skolevegrere som gruppe (Thambirajah et al., 2008).

### **5.1.2 Tiltakene bør tilpasses hver enkelt person**

Når skolevegringen er emosjonelt betinget, er det viktig at barnet får spesialisert hjelp (Grøholt et al., 2001). Men hva slags spesialisert hjelp eleven bør få kan variere. Mange fagfolk ønsker helt konkrete tiltak med dokumentert effekt. Nesten som et oppslagsverk hvor man kan slå opp et problem, og så finne konkrete løsninger på dette problemet. Dessverre er det sjeldent så enkelt, spesielt ikke når det handler om mennesker med sosial angst. Som regel bør det gjøres en nøye utredning før en bestemmer seg for et behandlingsopplegg (Skårderud et al., 2010). Elever med angst kan ha veldig forskjellige håndteringsevne av angstsymptomene og ulike utløsende årsak til angsten. Lidelsesforløpet kan også variere veldig. På bakgrunn av dette er det viktig at også behandlingen tilpasses hver enkelt elev. I mange tilfeller er det viktig at barnet selv får være med å velge den behandlingsmetoden som de føler seg mest komfortabel med, og som er mest motiverende for dem (Skårderud et al., 2010). Det er dessverre få studier som gir tydelige svar på hva slags tiltak som fungerer for barn og unge med skolevegring (Ingul, 2005). Mennesket er ikke kvantifiserbart og forutsigbart. Et barn som viser introvert atferd, kan ikke bli møtt med en fasit med tiltak, men må forsøkes å forstås i lys av den konteksten barnet lever i. Derfor er det viktig å ta utgangspunkt i familien, relasjonene og hele miljøet rundt barnet, og ikke kun ta utgangspunkt i barnet selv (Lund, 2012).

## **5.2 Hva slags tiltak er virksomme for å få elever med sosial angst tilbake på skolen?**

Det viktigste støtteapparatet for barnet i hverdagen er som regel foreldrene og skolen. Det er derfor viktig at de samarbeider. I følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) § 1-2 og forskrift kapittel 3, er et godt samarbeid mellom skole og hjem viktig gjennom grunnskolen. Samarbeidet bør bygge på gjensidig kommunikasjon angående elevens faglige og sosiale utvikling. Et godt samarbeid mellom skolen og hjem er spesielt viktig for å hjelpe barn med

angstbasert skolevegring tilbake til skolen. Det er viktig å belyse hva slags rolle familien til eleven og skolen har som gjør at angstproblemene vedvarer (Broberg et al., 2006). Er det noen endringer skolen og familien kan gjøre for å gjøre det enklere for eleven å være på skolen? I følge Broberg et al. (2006), så er det lettere å løse problemet hvis man konkret vet hva problemet er og med støtte fra apparatet rundt. Ifølge Thambirajah et al. (2008), så er det ikke bare barnet selv som er «eier» av problemet. De tre faktorer som vegringen må sees ut ifra, er: Barnet selv, skolen og familien og hvordan disse samspiller over tid (Ingul, 2005; Thambirajah et al., 2008). Derfor har jeg valgt å ha med tiltak rettet mot familien, skolen og eleven selv.

### **5.2.1 Tiltak rettet mot foreldre**

Foreldrene er barnets nærmeste omsorgspersoner, og ofte er det foreldrene som først merker at barnet ikke har det bra (Garløv & Haavet, 2010). Foreldrene kjenner barnets hjemmesituasjon, og kan ofte belyse situasjonen ut fra hendelser i barnets liv, noe som kan gjøre det lettere for andre å forstå barnet bedre (Drugli, 2002). Derfor er det viktig å snakke med foreldrene for å få mer informasjon om eleven og hjemmesituasjonen. Et viktig tiltak er å ha foreldresamtaler da dette kan styrke samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Målet her bør være å skape nære bånd mellom skole og hjemmet og å skape positive alternativer for barnet (Gillberg & Hellgren, 2000). Kearney mener at familieterapi kan være et viktig tiltak i de familiene som har problemer med å kommunisere, sette grenser og som trenger hjelp til konstruktiv problemløsning innad i familien (Kearney, 2001).

Det kan være vanskelig for foreldrene å vite hvordan de skal oppføre seg ovenfor et barn som er skolevegrer på grunn av sin sosiale angst. Kearney setter fokus på at mange foreldre kan bli veldig frustrerte på grunn av barnets oppførsel, og dermed forsøker de å kommandere barnet tilbake på skolen. Foreldrene kan være kritiske mot barna, og de kan ha en holdning ovenfor barna om at de bare må ta seg sammen å gå på skolen. Foreldre som har barn som er skolevegrer på grunn av sosial angst, bør derfor få informasjon om hvordan en slik negativ holdning overfor barna kan ødelegge forholdet dem imellom, og det kan være negativt for barnets progresjon i å håndtere sin angstproblematikk. Foreldre som selv har sosial angst eller andre relevante problemer, bør selv få tilbud om behandling, og på denne måten være et forbilde for barnet sitt ved at de tar tak i problemene sine (Kearney, 2005).

## **5.2.2 Familieterapi**

Ifølge King og Bernstein (2001), kan familieterapi være et effektivt tiltak for å få skolevegrere tilbake på skolen. I følge Haarman (2012), kan familieterapi hjelpe og identifisere forskjellige måter familien ubevisst forsterker og belønner skolevegringen på. Han poengterer videre at i mange tilfeller kan familieterapi hjelpe med å forandre negative faktorer i familiedynamikken, noe som på sikt kan hjelpe skolevegreren tilbake på skolen. Familieterapi kan være et viktig tiltak, fordi når et medlem av familien får psykiske problemer, så påvirker det ikke bare den personen, men hele familien. En familie har flere medlemmer, og de ulike medlemmene kan reagere helt forskjellig når et av barna i familien for eksempel har sosial angst. Et familiemedlem kan reagere med tilbaketrekning og avvisning, mens et annet kan reagere med et sterkt behov for å være støttende og å snakke om problemene med barnet sitt (Berg, 2005). Konflikter og ulikheter innad i familien kan bli forsterket når familien opplever en krisesituasjon, noe som kan være negativt for en som er psykisk syk. Derfor er det viktig at familieterapeuten hjelper familien med å løse konfliktene. Videre kan familieterapi gi hele familien informasjon om sykdommen, og støtte i prosessen som her handler om å få barnet tilbake på skolen, og mestre sin sosial angst (Berg, 2005).

## **5.2.3 Foreldrene kan påvirke barnets skolevegring**

Foreldrene til elever med psykiske problemer trenger ofte hjelp utenifra for å forstå barnets spesifikke problemer, og barnets behov (Gillberg & Hellgren, 2000). I de fleste tilfeller så er samarbeidet mellom foreldrene og skolen avgjørende både i forhold til å støtte barnet og ved å prøve ut nye atferdsmønstre (Broberg et al., 2003). Det er også viktig at foreldrene samarbeider seg imellom. Ofte er det moren i familien som har hovedansvaret for å få barnet på skolen. Thambirajah et al. (2008) hevder at farens involvering kan være avgjørende for å få skolevegreren tilbake på skolen igjen. Spesielt i den første perioden av skolevegringen er det viktig at faren stiller ekstra opp og involverer seg i skolevegringsproblematikken. I følge King og Bernstein (2001), så har barn med angst et særlig behov for trygghet innad i familien for at barnet skal klare å overvinne angsten sin. De mener at det ofte er negativt hvis foreldrene lar barnet være hjemme fra skolen, fordi de da aksepterer at barnet er hjemme. Samtidig signaliserer foreldrene at de gir opp i forhold til barnets skolevegring. Dermed kan resultatet bli at sporadisk skolefravær eskalerer til permanent skolefravær (King & Bernstein, 2001).

Noen ganger kan foreldrene ut fra sine holdninger og atferd bidra til å opprettholde angsten og skolevegningen hos barnet. Som nevnt tidligere så kan overbeskyttende foreldre være en risikofaktor for å utvikle skolevegning. Noen foreldre har ikke tydelige grenser overfor barna, og dermed kan det bli vanskelig for foreldrene å få barna til å gå på skolen (Holden & Sällmann, 2010; Thambirajah et al., 2008). I slike tilfeller må det legges til rette for en behandlingsform som også er rettet mot foreldrene. Eksempler på dette kan som tidligere nevnt være familierapi eller individuell behandling av foreldrene (Broberg et al., 2003). Hvis barnet har en utrygg tilknytning til familien sin eller andre nære omsorgspersoner, eller hvis foreldrene har store konflikter seg imellom, så kan dette være risikofaktorer (Goodman & Scott, 2001). For barnet er familien deres viktigste miljø, og foreldrene fungerer som rollemodeller for barnet sitt. Barn ser hvordan foreldrene løser problemer de møter, og barnet lærer av dette. For eksempel så kan et barn som ser at foreldrene takler et problem ved å unngå problemet, reagerer sånn når de selv er i vanskelige situasjoner (Broberg et al., 2003).

### **5.2.6 Beredskapskontrakt mellom foreldrene og barnet**

Et tiltak som ofte blir brukt hos barn og unge med sosial angst, er å lage en beredskapskontrakt. Dette er en skriftlig kontrakt mellom foreldrene og barnet. Her kan de for eksempel skrive opp hva de er blitt enige om i forhold til prosessen med å gå i terapi, og at de skal prøve ut de øvelsene de får i lekse av terapeuten og andre forpliktelser og ansvarsområder (Kearney, 2005). Dette er et tiltakspunkt som gjelder både for foreldrene og barnet. Kontrakten bør settes opp av en profesjonell, men alle parter må være enige om å gjøre sitt beste for å følge kontrakten. Kontrakten bør inneholde små tiltak for å løse skolevegningen og ikke bare handle om den sosial angsten til barnet. Tiltakene bør være tilpasset barnets alder og barnets kognitive og sosial utvikling (Kearney, 2005). Det er viktig at alle parter ønsker å skrive under på kontrakten. Det trenger ikke å stå så mye i den, kun enkle mål og forpliktelser. Senere kan man heller lage en ny kontrakt som inneholder flere mål. Formålet med kontrakten er å være enige om tiltak, ha et klart mål, og å unngå at noen av partene ikke deltar i prosessen som her handler om å få skolevegningen til å utfordre sin sosiale angst, og å komme seg tilbake på skolen igjen (Kearney, 2005). Det ligger i selve beredskapskontrakten at alle parter skal delta, og dette formaliseres med en skriftlig kontrakt som alle signerer. Det kan være lettere for mange å følge opp hvis de har skrevet under på at de skal gjøre det. Det er også positivt å ha noe skriftlig å forholde seg til, da kan alle ta fram kontrakten og se på

målene etter behov. Senere i prosessen kan det også være motiverende å se tilbake på tidligere kontrakter, og dermed bli påminnet på framgangen som har skjedd.

### **5.3 Tiltak rettet direkte mot barnet**

Det er mange ulike tiltak som kan fungere for et barn med skolevegring på grunn av sosial angst. Et poeng kan være å møte barnet med en normalforventing ved å forklare at alle må gå på skolen (Grøholt et al., 2001). Samtidig er det viktig ikke å overkjøre barnet. Barnets forståelse av situasjonen må bli lagt til grunn hvis det skal være mulig å oppnå endring. Det kan være bra å ha som utgangspunkt at barnet er ekspert på seg selv og sine problemer (Garløv & Haavet, 2010). Samtidig er det viktig at barnet blir oppmuntret til å presse seg selv til å være på skolen, og å møte angsten sin. Ved å utfordre angsten vil den på sikt minskes, mens når barnet ikke utfordrer seg selv, så vil angsten opprettholdes eller forstørres (Haarman, 2012).

Barn som blir skolevegrere på grunn av sosial angst, bør ifølge Thambirajah et al. (2008) få tilbud om andre typer tiltak enn barn som blir skolevegrere av andre grunner. Det å sette fokus på de faktorene som fører til skolevegringen, er en viktig del av behandlingen. Med andre ord så trenger elevene først hjelp til å takle angsten før tilbakeføringsprosessen kan begynne. For de barna som kun har en mild form for sosial angst kan tilbakeføringen til skolen skje raskere og i noen tilfeller med en gang (Thambirajah et al., 2008). Ved behandling av barn og unge med sosial angst, er det viktig å legge til rette for gode opplevelser som bygger opp selvbildet og er med på å utvikle de sosiale evnene. Skolen er en viktig ressurs når det gjelder å bygge opp en elevs mestringsevne. Ulike støttende former for terapi kan være et viktig tiltak ved sosial angst (Berg, 2005). I følge Kearney (2001), så er kognitiv atferdsterapi virkningsfullt for barn og unge som er skolevegrere på grunn av angst.

#### **5.3.1 Kognitiv terapi**

Tidligere i oppgaven har jeg tatt opp hva som skiller en typisk skolevegrer fra en typisk skulker. Noen av personkarakteristikkene på en typisk skolevegrer er at barnet er veldig engstelig for å gjøre noe galt, og at de ofte føler frykt når de er på skolen (Haarman, 2012;

Snoek, 2002). Kognitiv trening og kognitiv terapi har vist seg å være en effektiv behandling i forhold til skolevegring som følge av sosial angst (Søndergaard, 2009).

Som regel gis kognitiv terapi over en kort periode, men terapien kan også foregå over lengre tid (Berg, 2005). Kognitiv terapi handler om å forandre urealistiske negative tanker til mer realistiske tanker. Et eksempel på dette kan være et barn som opplever å bli avvist av andre barn i en leksituasjon. Enten kan barnet legge skylden på seg selv, eller barnet kan velge å tenke at det var de andre barna som oppførte seg dårlig. Hvis barnet hele tiden tenker negative tanker om seg selv i sosial situasjoner i skolesammenheng så kan dette skape sosial angst og deretter føre til skolevegring (Kearney & Albano, 2007).

I kognitiv terapi er det tankene som styrer de ubehagelige følelsene og destruktive handlingene. Derfor må personen jobbe med å styre tankemønsteret sitt (Søndergaard, 2009). Denne prosessen består blant annet av å identifisere og rasjonalisere de irrasjonale tankene som oppstår. Dette gjøres gjerne i angstframkallende situasjoner. Eleven får da hjelp av en behandler til å reflektere og sette spørsmål ved sin egen angstreaksjon. På sikt kan angsten dempes ved at de rasjonelle tankene tar over, og de irrasjonale tankene dempes (Kearney, 2005). Her kan terapeuten lære eleven å snu tankene til en mer positiv og rasjonell tankegang.

Kognitiv terapi handler ikke bare om å styre tankene, det må også handling til. Derfor blir barnet sakte, men sikkert utsatt for eksperimenter som er angstfremkallende. Dette kan gjøres kun ved å visualisere ulike situasjoner som framkaller angst hos eleven, eller å møte disse situasjonene på ordentlig (Søndergaard, 2009). Et eksempel kan være en elev med sosial angst som vegrer seg for å gå på skolen, blant annet på grunn av redselen for å bli spurt om noe i timen som hun/han ikke kan svare på. Eleven frykter da negativ oppmerksomhet rettet mot seg selv (Heyne & Rollings, 2002). I kognitiv terapi kan man da først øve på dette ved visualisering og her lære teknikker som skal hjelpe barnet i denne situasjonen. Teknikkene kan for eksempel bestå av at barnet lærer å distrahere seg selv ved å skifte fokus. Når barnet har lært seg noen hjelpeteknikker, kan barnet etterhvert prøve de ut i virkeligheten (Søndergaard, 2009).

Kognitiv terapi er mest brukt på barn og unge som har adekvate verbale og intellektuelle ferdigheter, men som ikke klarer å bruke disse ferdighetene i angstfremkallende situasjoner (Kearney, 2005). Dette vil med andre ord si at eleven må kunne fungere bra sosialt i situasjoner som det føler seg trygge i. Et eksempel her, er at eleven fungerer fint sammen med



sin beste venn når de er alene, men opplever sosial angst i situasjoner med mange andre barn til stede, slik som for eksempel i klasserommet. Dette minner om Pine & Kline og Willetts & Creswell sine definisjoner for sosial angst som jeg har vært inne på tidligere. De har som kriterier for sosial angst-diagnosen at barna fungerer helt normalt med mennesker som de føler seg trygge på. Det er verdt å nevne at det også er blitt satt spørsmålsteget ved bruken av kognitiv terapi på barn og unge med sosial angst. Kritikken går blant annet ut på at kognitiv terapi ikke burde brukes på barn, fordi deres hjerne ikke er ferdig utviklet enda (Kearney, 2005).

### **5.3.2 Kunnskap om kroppens reaksjoner på angst**

For noen barn er det å gå på skolen deres første møte med følelsen av angst. Som tidligere nevnt er det flere somatiske symptomer på angst som for eksempel hjertebank, hyperventilering, rødme, svette, kvalme, svimmelhet og stamming (Flaten, 2010; Kearney, 2005). For mange barn kan de fysiske symptomene på angst være skremmende og overveldende. Det er naturlig å bli redd når kroppen reagerer slik, og noen barn tror at disse symptomene er livsfarlige. Derfor kan det være et viktig tiltak at noen forklarer barnet hva som skjer med kroppen, og hvorfor kroppen reagerer som den gjør når man har angst (Haarman, 2012).

Barn som er plaget med somatiske symptomer på angst, bør få opplæring i avslapningsteknikker (Kearney & Albano, 2000). For barn med sosial angst, så er det vanskelig å slappe av i sosiale situasjoner slik som på skolen. Ofte blir redselen for angsten så stor at det i seg selv kan forverre opplevelsen av angst. Mange med angst reagerer ubevisst med ikke å puste ordentlig, eller de begynner å hyperventilere, noe som kan gjøre angsten verre (Flaten, 2010; Kearney, 2005). Derfor kan det være et viktig tiltak å lære barn med sosial angst riktige pusteteknikker. Barnet bør få opplæring i å puste sakte inn gjennom nesen, og sakte ut gjennom munnen. Dette er ifølge Kearney et enkelt tiltak som ofte blir brukt på barn med angst. Å lære barn med angst avslapnings- og pusteteknikker brukes som regel i samspill med andre tiltak (Kearney, 2005).

### 5.3.3 Få hjelp til å endre negative tanker

Ifølge Kearney og Albano (2007), så er sosial angst ofte et resultat av negative tanker og negative måter å se på seg selv på. Når barn og unge med sosial angst skal delta i sosiale settinger, har det som regel fokus på hva som kommer til å gå galt. Barnet bruker mye tid på å tenke at det ikke kommer til å passe inn, og at de andre vil le eller tenke stygt om det (Kearney & Albano, 2007). Slike negative tanker vil gjerne føre til at barnet trekker seg unna sosiale situasjoner og på sikt vil den sosiale angsten øke. En terapeut kan hjelpe barnet med å identifisere og endre det negative tankemønsteret. Kearney og Albano har utviklet et skjema for barn med skolevegring og angst. Skjemaet skal hjelpe barna til å utfordre seg selv til å ta initiativ i sosiale situasjoner, og de får poeng hvis de klarer det. Eksempler på sosiale øvelser kan være å starte en samtale med andre barn man ikke kjenner så godt, eller å rekke opp hånda for å svare på et spørsmål i timen (Kearney & Albano, 2007). For eldre barn så kan terapeuten hjelpe til med å identifisere automatiske negative tanker. Eksempler på automatiske tanker kan i følge Kearney & Albano være:

Alt eller ingenting-tanker: «Alt jeg gjør må være helt perfekt» eller «Dette klarer jeg ikke i det hele tatt».

Katastrofetenkning: «Dette er det verste som kan skje meg»

Jeg kan ikke, eller jeg skulle gjort det bedre-tenking: «Jeg kommer aldri til å klare det» eller «Jeg skulle ha gjort det bedre»

Tankelesning: «Hun synes jeg er dum», eller «Jeg vet at de ikke liker meg»

Negative tanker om fremtiden: «Jeg kommer til å stryke på prøven», eller «Ingen kommer til å ville snakke med meg».

Ikke å fokusere på positive tilbakemeldinger fra andre: «Jeg burde ha gjort det bedre»

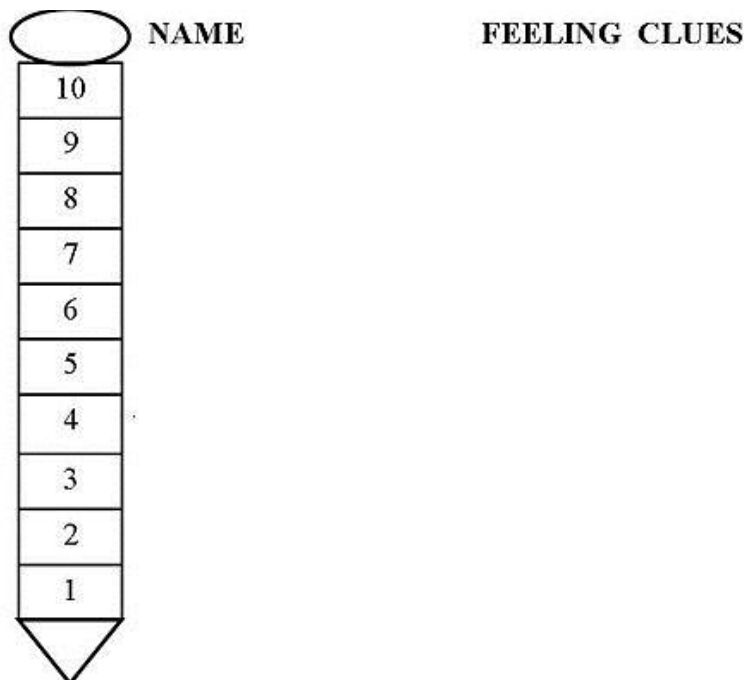
(Kearney & Albano, 2007, s 83).

Terapeutens mål, er blant annet å hjelpe barnet med å identifisere hva slags situasjoner som skaper angst. Unge barn kan bli bedt om å tegne bilder av angstskapende situasjoner. Eldre barn kan få i oppdrag å skrive ned hvilke situasjoner som skaper sosial angst. Deretter hjelper terapeuten barnet med å identifisere hvordan den forutser og forventer negative utfall i sosiale

situasjoner. Deretter kan klienten få hjelp til å utfordre og forandre tankemønsteret sitt (Kearney & Albano, 2007)

### 5.3.4 Få et klarere bilde av barnets angst

Tidligere i oppgaven har jeg skrevet om forskjellen mellom angst og fobier, og forskjellen på angst og frykt. Felles for begge begrepene er at angst som regel er veldig diffust for den det gjelder, mens barn med fobier og frykt vet akkurat hva de er redde for (Pine & Klein, 2008; Skårderud et al., 2010). Angst, og spesielt sosial angst, oppleves som skummelt, men mange har ikke et bevisst forhold til hva slags situasjoner som skaper mest angst, og hva angsten gjør med dem. Særlig for barn og unge kan det være vanskelig å snakke om angst og ubehagelige følelser. Noen barn vet ikke at de har angst, mens andre mangler språk for å uttrykke dette (Flaten, 2010). Derfor kan en viktig teknikk være å tegne et termometer, hvor barnet kan krysse av for hva hun/han føler i de forskjellige skolesituasjonene. Dette kan gi et klarere bilde over barnets angst, og dermed gjøre det lettere å hjelpe dem å overvinne angsten (Thambirajah et al., 2008).



\*Figur 1:

Termometer hvor barnet kan krysse av for følelsesnivå i forskjellige situasjoner (Thambirajah et al., 2008).

Store barn kan tegne et termometer der angstskalaen går fra 0 til 100, mens mindre barn kan bruke en skala som går fra 0 til 10. Null er da ingen følelse av angst, mens ti er ekstrem angst (Thambirajah et al., 2008). Når barnet har markert opp angsten på fryktermometerer, kan de få oppfølgingsspørsmål om den konkrete situasjonen. Hva er det de frykter mest i de situasjonene som skaper mest angst? Hva barnet svarer, kan føre til bedre innsikt i situasjonen, noe som kan hjelpe skolevegreren (Heyne & Rollings, 2002). For elever med sosial angst, kan situasjoner som å skrive på tavlen, snakke i timen og samarbeide med andre elever, havne høyt oppe på fryktermometeret. Når barnet gjør denne øvelsen, vil både barnet selv og de voksne få mer informasjon om hva slags situasjoner som skaper mest angst, og denne informasjonen kan gjøre det lettere å hjelpe barnet videre i prosessen (Thambirajah et al., 2008).

### **5.3.5 Sosial ferdighetstrening**

Som nevnt i kapittel fire, så er det som regel ikke de elevene som gjør mest ut av seg som blir skolevegrere, men heller de stille elevene som ikke utmerker seg i negativ forstand (Thambirajah et al., 2008). Ifølge Ogden (1997) er barn med sosial angst som regel stille barn som ikke ønsker oppmerksomhet rettet mot seg. De stille barna har ofte liten selvtillit og sliter med et dårlig selvbilde. De deltar i liten grad i det sosiale samspillet på og utenfor skolen, og de går dermed glipp av viktig sosial læring. Disse elevene blir som regel ikke sett, og dermed er det ofte ingen som merker at noe er galt før barnet plutselig ikke lenger dukker opp på skolen (Berg, 2005).

Ifølge Kearney (2001) så er den mest vanlige risikofaktoren for skolevegring mobbing. Sosial angst kan også være et resultat av mobbing, fordi gjentatte negative opplevelser i sosiale situasjoner kan føre til negativ assosiasjon til mennesker man ikke kjenner godt (Thambirajah et al., 2008). Elever med angstbasert skolevegring kan være spesielt utsatt for mobbing. Den beste måten å respondere på mobbing, er ifølge Kearney (2001) å raskt respondere med en morsom kommentar på mobberens bekestning. Dessverre så kan dette være vanskelig for barn med angst. I slike tilfeller kan et viktig tiltak være sosial ferdighetstrening. Dette er en metode som blir brukt på unge med sosial angst (Haarman, 2012). Her blir barna instruert i deres manglede sosiale ferdigheter, og de kan øve seg på å mestre forskjellige sosiale settinger. Eksempler på øvelser kan være å introdusere seg selv og å ta initiativ til en samtale. De kan

også øve på skoleoppgaver som kan trigge fram angst, som for eksempel det å delta i gruppearbeid eller å fremføre noe muntlig foran de andre i klassen (Kearney, 2005). Andre øvelser kan være å stoppe mobbing og uønskede kommentarer fra andre barn, eller å ta opp at man føler seg utenfor. Dette øver barna på gjennom rollespill, og de går igjennom reelle situasjoner som de sliter med i hverdagen. Ofte gjøres dette i grupper, sammen med andre barn som også sliter med sosial angst og skolevegring. Gjennom rollespill får alle øvd seg. Barna gir hverandre tilbakemeldinger og støtte underveis slik at det blir lettere å overføre ferdighetstreningen til det virkelige liv (Heyne & Rolligs, 2002; Kearney, 2005).

Den sosiale ferdighetstreningen må ledes av en kvalifisert voksen som barna får tillit til. Kearney (2005) fremhever at sosial ferdighetstrening og selvsikkerhetstrening er veldig viktig for barn som har sosial angst, fordi mange unngår angsten ved å trekke seg vekk fra de situasjonene som trigger angsten. I lys av oppgavens problemstilling, så kan dette være et barn med sosial angst som vegrer seg for å gå på skolen. Dette blir da en nedadgående spiral fordi barnet ved tilbaketrekning ikke får øvd seg på å være sosial, og dermed svekkes utviklingen av de sosiale ferdighetene til barnet (Kearney, 2005).

### **5.3.6 Medisinsk behandling mot angst**

Angstdempende medisiner er blitt brukt siden 1950- tallet, og disse medisinene har god angstdempende effekt, og er derfor mye brukt hos personer med angst. Samtidig har de en høy negativ faktor i form av å være avhengighetsskapende, og bør derfor brukes forsiktig (Skårderud et al., 2010). Det kan virke drastisk å anbefale barn og unge med sosial angst å bruke medisiner. I utgangspunktet skal man heller ikke gi angstdempende medisiner til noen som er så unge at hjernen ikke er ferdig utviklet. Kearney og Albano (2007) er skeptiske til å bruke medisiner som hovedtiltak for skolevegring. Det bør ikke være det første tiltaket som blir foreslått, men heller noe som prøves ut hvis andre tiltak ikke fungerer, og det er en kritisk situasjon (Søndergaard, 2009).

Hvis ikke andre tiltak hjelper mot angsten, så kan det være aktuelt å behandle eleven med medisiner. Dette er aktuelt hvis barnet/ungdommen i stor grad hemmes av sin angst, og er ofte aktuelt ved komorbide sykdommer, sånn som for eksempel ved angst og depresjon. Ifølge Snoek (2002) bør ikke medisinsk behandling brukes alene, men alltid parallelt med kognitiv

atferdsterapi. Hun poengterer at angstdempende legemidler i beste fall er et hjelpemiddel sammen med annen behandling, men bruken bør holdes under oppsikt. Dette er fordi angstdempende legemidler kan være vanedannende.

### **5.3.7 Undervisning i hjemmet**

En elev som er skolevegrer kan oppleve en følelse av redusert ubehag ved ikke å gå på skolen. Denne unngåelsesstrategien som minsker de negative følelsene, samt opplevelsen av positive følelser ved å være hjemme, kan bidra til å opprettholde skolevegringen. Det å arrangere undervisning hjemme hos skolevegreren, er lite egnet som hjelp mot problemet, til tross for at dette ofte er foreldrene og skolevegrerens ønske. Undervisning i hjemmet kan forlenge fraværet og gjøre det enda vanskeligere for barnet å komme tilbake til skolen igjen (Ingul, 2005). Når foreldrene godtar at eleven er hjemme, så kan dette gi signaler til barnet om at det er «sykt», og at det derfor er greit og nødvendig å holde seg hjemme (Snoek, 2002). Det er selvfølgelig bekymringsfullt at eleven ikke får undervisning, men her bør de akademiske presentasjonene komme i andre rekke. Dette gjelder særlig for elever med angstbasert skolevegring (Grøholt et al., 2001). Dette spiller også inn hvor lenge eleven er borte fra skolen. Når eleven vender tilbake til skolen, bør det settes inn ekstra ressurser sånn at eleven kan ta igjen det faglige forsømte (Grøholt et al., 2001). Det er ikke alltid at barnet selv ønsker dette, fordi det ofte ikke ønsker noen oppmerksomhet rundt seg eller stigmatiserende behandling.

### **5.3.8 Tilbakeføringsprosessen**

Det kan være vanskelig å få en skolevegrer tilbake på skolen. Jo kortere eleven har vært borte fra skolen, desto lettere vil det være å få eleven tilbake igjen (Thambirajah et al., 2008). Når et barn som er skolevegrer på grunn av angstproblematikk har vært borte lenge fra skolen, så kan det være lurt å gjøre tilbakeføringen gradvis og forsiktig (Heyne & Rollings, 2002). Det er viktig å tilpasse tiltakene individuelt. For noen elever vil det være mest hensiktsmessig å gjøre tilbakeføringen raskt. Dette gjelder særlig de elevene som ikke ønsker oppmerksomhet rundt sin person, noe de kan få hvis de følger en annen tidsplan enn resten av klassen (Holden & Sällmann, 2010). Som nevnt tidligere så er det et typisk trekk hos barn med angstbasert

skolevegring at de ikke ønsker å være i fokus eller få ekstra oppmerksomhet rettet mot seg (Søndergaard 2009). I lys av dette så kan det være hensiktsmessig å gjøre tilbakeføringen raskt, sånn at barnet unngår den uønskede oppmerksomheten det kan få. Men samtidig kan det være uheldig å kreve for mye i forhold til fremmøte fordi skolevegreren kan oppleve å ikke mestre dette, og dermed føle seg mislykket ved å måtte trappe ned på skoleoppmøtet sitt (Holden & Sällmann, 2010). Dette er uheldig fordi det å bygge opp mestringsfølelsen, kan være et viktig tiltak for å få en elev med sosial angst tilbake på skolen igjen (Garløv & Haavet, 2010). Det er viktig å unngå at skolevegreren føler nederlag ved å ikke mestre, derfor bør utfordringene komme gradvis og være individuelt tilpasset. Skolen bør være forsiktig med å sette for høye krav eller mål som eleven ikke kommer til å klare. Dette er en viktig faktor, for hvis skolevegreren føler at den ikke mestrer de kravene som blir stilt, så kan dette forsterke angsten (Flaten, 2010).

## **5.4 Tiltak på skolen**

Ubehandlet angst kan få alvorlige følger, eleven kan få et liv uten muligheter for mestring og utvikling, og i verste fall kan ubehandlet angst utvikle seg videre til mer alvorlige psykiske lidelser. Derfor er det viktig at skolen tidlig tar initiativ til at skolevegrere med sosial angst blir utredet, og dermed kan få behandling for å mestre angsten (Berg, 2005). Det er viktig at skolen tar raskt kontakt med foreldrene hvis de er bekymret for barnet og gjerne innkaller dem til en samtale. I løpet av samtalene er det viktig å forsøke å etablere en allianse som er preget av tillit og etterhvert opprette et gjensidig mål for barnet (Drugli, 2002). Noen ganger kan det være mest fruktbart å snakke med barnet på tomannshånd (Garløv & Haavet, 2010). Ofte ønsker ikke ungdommer å snakke om problemene sine, men møter opp fordi de føler seg presset av for eksempel foreldrene sine. Et viktig tema for samtalen kan være å skape et felles mål, og et ønske om endring hos den unge. Dette kan være vanskelig å gjennomføre fordi en person med angst også har en angst for forandring (Snoek, 2002).

Tidligere i oppgaven har jeg skrevet om risikofaktorer på skolen. I følge Kearney (2001) er den mest vanlige risikofaktoren for skolevegring mobbing. Andre risikofaktorer er at barnet ikke trives på skolen på grunn av dårlig et klassemiljø og overgangen mellom barne- og ungdomskolen. Derfor er det viktig med et godt klassemiljø, samt å forberede barn med vegringshistorikk når de skal begynne på ny skolen (Heyne & Rollings, 2002; Møller, 2006).

Registrering av fravær er også et viktig tiltak, blant annet fordi det kan gi en indikasjon på hva slags situasjoner som er vanskeligst for skolevegrere med sosial angst (Ingul, 2005).

### **5.4.1 Registrering av fravær**

Tidlige tegn på skolevegring kan variere veldig, men ofte ser man et mønster i elevens fraværshistorikk. Skolevegringen kan for eksempel starte ved at barnet kun er borte i noen timer, gjerne de timene hvor eleven føler mest angst (Thambirajah et al., 200). Skolen er pålagt å registrere hvem av elevene som ikke møter opp, men det er ikke alltid dette blir gjort. Det er også vanlig at læreren registrerer fraværet, men ikke gir beskjed til foreldrene at eleven er borte fra skolen. I følge Kearney så kan dårlige rutiner på registrering av fravær, og manglete oppfølging av elever som ikke kommer på skolen, være med på å opprettholde fraværet. Derfor er det et viktig forebyggende tiltak å registrere fraværet og ha et system for hurtig oppfølging av dette (Kearney, 2001). Dette kan for eksempel være å alltid gi foreldrene beskjed når eleven ikke kommer på skolen, uansett om eleven går på barneskolen eller ungdomsskolen. Fraværsregistreringen kan også gi verdifull informasjon i ettertid. Når en elev er blitt skolevegrer, så kan man se tilbake på fraværet og lete etter et mønster. Dette kan for eksempel være at barnet i begynnelsen kun var borte i gymtimer eller i timene til en spesiell lærer. Denne kunnskapen kan være til hjelp i forhold til hva som opprettholder skolevegringen, og hvordan man skal få eleven tilbake på skolen (Ingul, 2005).

### **5.4.2 Hva kan læreren gjøre?**

Hvis angsten forsterkes av å være på skolen, så kan læreren være en viktig del av tiltaket. Eleven trenger som regel hjelp til å mestre de situasjonene hvor angsten forsterkes. Eksempler på dette kan være å være på skolen, og å lese høyt og å rekke opp hånden i timen (Garløv & Haavet, 2010). I slike situasjoner kan læreren være ekstra hensynsfull ved for eksempel bare å stille eleven spørsmål som læreren vet at eleven kan svare på. Videre er det viktig at læreren forsøker å møte en elev med angst med forståelse og varme. Et godt og trygt forhold til læreren kan være til stor hjelp for et barn som føler seg utrygg og alene på skolen (Brodberg et al., 2006). Det kan hjelpe eleven dersom kontaktlæreren forsøker å bygge opp en nærhet mellom seg og eleven, samt å skape trygge og forutsigbare rammer på skolen. Barnet bør ikke



bli møtt med for mange krav, eller en holdning om at det bare er å ta seg sammen. Dette skaper ikke nærhet og trygghet, og kan øke angsten for å være på skolen (Berg, 2005). Haarman fremhever at det er viktig at læreren ikke gir skolevegreren negativ oppmerksomhet hvis det kommer for sent på skolen, men heller gir ros for at eleven faktisk er på skolen (Haarman, 2012). Lærere bør heller ikke spørre skolevegreren om hvorfor hun/han ikke har vært på skolen. Dette kan være angstfremkallende fordi barnet ikke vet hva det skal svare (Heyne & Rollings, 2002). Stabilitet på skolen er viktig. Det kan være negativt med stor utskifting blant lærerne og lav faglig kompetanse, fordi dette kan bidra til at barn og unge ikke trives på skolen. Det er også viktig at læreren opprettholder ro i timene og har klare regler sånn at elevene opplever skolehverdagen som forutsigbar. Et godt klassemiljø kan være en beskyttende faktor for skolevegring, så det er viktig at læreren fokuserer på miljøet i klassen (Kearney, 2001; Thambirajah et al., 200).

### **5.4.3 Tiltak ved overgang til ny skole**

Tidligere i oppgaven er det nevnt at en risikoperiode for å bli skolevegrer, er ved overganger for eksempel når eleven slutter på barneskolen og skal starte på ungdomsskolen (Heyne & Rollings, 2002). På ungdomsskolen er det strengere faglige krav, større forventninger til selvstendighet, og nye medelever og lærere (Befring & Tangen, 2004). Dette er faktorer som kan oppleves som skremmende for alle barn, men særlig for de som har sosial angst. Derfor er det viktig å være i forkant av problemet ved å forberede både eleven det gjelder og den nye skolen på overgangen. For eksempel kan eleven få noen faste kontaktpersoner på mottakerskolen som eleven blir kjent med før skolebyttet skjer. Målet her bør være å gjøre barnet trygg ved å gi det noen faste holdepunkter så tidlig som mulig (Berg, 2005).

### **5.4.4 Unngå tilbakefall**

Målet med de tiltakene som jeg har tatt for meg, er å få eleven tilbake på skolen. Når en skolevegrer begynner å gå på skolen igjen, er det viktig å fortsette å jobbe forebyggende sånn at eleven unngår tilbakefall. En risikoperiode for tilbakefall er etter endt ferie. I ferier kan eleven falle tilbake til sine gamle negative vaner, eller den sosiale angsten kan ha bygget seg opp igjen, noe som kan gjøre det vanskelig for barnet å komme tilbake på skolen (Kearney,

2008). Ifølge Kearney og Albano (2000) er det et viktig tiltak at foreldrene legger til rette for at eleven møter jevnaldrende også i feriene. Dette kan hjelpe barn med sosial angst fordi de får trening i å være sosiale også når skolen er stengt. Et annet tiltak for å unngå tilbakefall er at eleven fremdeles har gode rutiner og må legge seg og stå opp til faste tider selv om det er ferie (Kearney & Albano, 2000). Det kan være lurt å begynne å øve på vanlige morgenrutiner et par dager før skolen begynner. Foreldrene kan også øve på å kjøre barnet til skolen, og vente der i noen minutter før de kjører barnet hjem igjen. Hensikten med disse øvelsene er at overgangen ved å starte på skolen igjen skal bli mindre brå og dermed ikke så risikofylt for skoleveggreren (Kearney, 2008). Skolen bør være en del av beskyttelsesapparatet for å unngå tilbakefall. Det er viktig at skolen og foreldrene fortsetter å samarbeide, og læreren bør gi foreldrene rask beskjed hvis eleven viser tegn til negative forandringer. Lærerne bør følge spesielt med på forandringer i elevens humør og motivasjon, og selvfølgelig gi foreldrene umiddelbar beskjed hvis eleven har fravær (Kearney & Albano, 2000). Det er vanlig at eleven har noen skolevegringstilbakefall. Små tilbakefall som å være borte noen timer, bør derfor ikke gis for mye oppmerksomhet eller bli sett på som et stort nederlag. Til tross for at eleven har tilbakefall, er det viktig at foreldrene er optimistiske og oppmuntrer eleven til å gå på skolen dagen etter (Thambirajah et al., 2008). Det viktigste er å ha god kontakt mellom skole og hjem og ta raskt tak i problemet dersom skolevegringen opptrappes igjen (Kearney, 2008).

### **5.4.5 Det kan være vanskelig å be om hjelp**

Det kan være vanskelig for både barn og foreldre å be om hjelp når barnet blir skolevegrer på grunn av sosial angst. Det kan være flere grunner til dette. Tradisjonelt sett har psykiske lidelser vært skambelagt i vår kultur. Det kan være vanskelig å snakke om at man sliter psykisk, og mange klarer ikke engang å innrømme dette for seg selv. Når barn og ungdom føler skam ved sine problemer, så kan det føles ekstra vanskelig å søke hjelp (Berg, 2005). Det er ikke alltid så lett å skille mellom ulike psykiske problemer. Foreldre og barnet selv har som regel liten erfaring med å identifisere psykiske symptomer. Vanlige symptomer på angst, slik som for eksempel nedstemthet, kan lett tolkes som aldersbetinget, og dermed som en naturlig del av barnets utvikling. Andre symptomer, slik som for eksempel søvnvansker, kan fort gis en «kroppslig» forklaring framfor en psykisk forklaring (Garløv & Haavet, 2010).

Mange unge vet ikke hvordan de skal søke hjelp, og de vet ikke hvem de kan gå til for å få svar på spørsmål de måtte ha (Berg, 2005). Ikke alle foreldre og barn tror at det er hjelp å få. Dette kan være på grunn av negative erfaringer med helsetilbudet for personer med psykiske problemer som de enten har opplevd selv, eller som noen de kjenner har fortalt dem (Garløv & Haavet, 2010). Mange har fordommer mot psykologer og psykiatere og er kanskje redde for å få et stempel på seg dersom andre finner ut at man får hjelp. Det kan også være liten tillit til andre hjelpetjenester, som for eksempel Pedagogisk-psykologisk tjeneste (Berg, 2005). Derfor kan det være et viktig tiltak å fremheve hvordan man kan søke hjelp hvis man trenger noen å snakke med. Dette kan for eksempel gjøres ved at skolens rådgiver og helsesøster gjør seg mer synlig på skolen, eller at kontaktlæreren setter fokus på hvem elevene kan snakke med for å få hjelp med sine problemer. Berg (2005) fremhever at det er viktig at barn og unge som trenger hjelp, vet hvordan de skal gå fram for å søke hjelp. De kan ikke bare vente på at noen skal oppsøke dem.

#### **5.4.6 Hvordan gå fram for å få hjelp?**

Skolens interne hjelpetjenester inneholder både en spesialpedagogisk tjeneste for barn som trenger spesialundervisning, men også en sosialpedagogisk tjeneste for de elevene som trenger hjelp sosialt og emosjonelt. Skolen har også eksterne tjenester som mange elever og foreldre må forholde seg til. Disse er blant annet: Pedagogisk-psykologisk tjeneste, skolehelsetjenesten, sosialtjeneste, barnevern og spesialisthelsetjenesten (Berg, 2005).

Det kan være vanskelig for barn og unge å vite hvordan man skal gå fram for å få hjelp med sine psykiske problemer. Det kan også være forvirrende for mange foreldre å holde oversikt og å finne ut hvor de skal henvende seg (Berg, 2005). «Stadige omorganiseringer i kommunen med omfordeling av ansvarsområder, byråkratisering av tjenester med formaliteter som henvisningsskjema, ventetid og timeavtaler, er heller ikke med på å gjøre tjenesten lett tilgjengelig for ungdom» (Berg, 2005 s. 29). Det kan være vanskelig å fylle ut et henvisningsskjema, og mange opplever at de må forholde seg til mange forskjellige personer, noe som kan være belastende når barn og unge skal få hjelp med sine psykiske vansker. Derfor mener Berg (2005) et viktig tiltak er å øke tilgangen til såkalte lavterskeltilbud. Et eksempel på dette, er Ungdommens helsestasjon. Lavterskeltilbud er viktig fordi her minskes

de formelle hindringene i hjelpetjenesten, noe som gjør at det er lettere for barn og unge å bruke dem.

## **5.5 Prognosen på skolevegring og angst**

Prognosen på skolevegring er avhengig av mange forskjellige faktorer, men som regel er prognosen bedre hvis vanskene håndteres raskt. Hovedregelen er at jo kortere barnet har vært borte fra skolen, desto lettere er det å få eleven tilbake igjen. Videre kan barnets alder ha noe å si for prognosen. Det er bedre prognose jo yngre barnet er når skolevegringsatferden oppstår (Kearney, 2001). Dessverre er det forsket lite på langtidskonsekvensene av skolevegring (Ingul, 2005). Men forskning indikerer at mange barn og unge med skolevegringsatferd vil være avhengig av langvarig psykiatrisk behandling når de blir voksne (Kearney, 2008).

Barn og unge, som har angst, kan oppleve at angsten forsvinner i løpet av ungdomsårene. Men de kan også oppleve at angsten forsterkes med tiden. Ubehandlet angst kan utvikle seg til mer alvorlige psykiske lidelser derfor er det viktig at barn får behandling på et tidlig tidspunkt (Berg, 2005). Mennesker som er plaget av angst i ung alder, fungerer ofte dårlig sosialt, i familien, på skolen og også senere i livet (Garløv & Haavet, 2010). Det er uheldig hvis barn med skolevegringsatferd ikke får sosial trening, fordi dette kan få konsekvenser for deres livskvalitet også i voksen alder (Willetts & Creswell, 2010).

### **5.5.1 Tiltak som ikke fungerer?**

Ifølge Lund (2004) så er det selve utførelsen, det vil si hvordan tiltakene gjøres som er avgjørende for hvordan tiltaket oppleves for elevene. Det nytter derfor ikke å komme med en oppskrift som skal sikre suksess. Alle mennesker er forskjellige, og de vil derfor ofte reagere ulikt på tiltak. Videre poengterer Lund at det er lett å skyld på at tiltaket er dårlig når man ikke oppnår det man ønsker. Når metoden ikke fungerer, kan det være verdifullt å ta et skritt tilbake å prøve å danne seg et overblikk over situasjonen, og å se på hvorfor tiltaket ikke fungerte, framfor å kun konstatere at det var et dårlig tiltak (Lund, 2004).

## 5.6 Oppsummering

Tiltaksdelen er viktig fordi den sier noe om veien videre for elever som har skolevegringsatferd på grunn av sosial angst. Det er en fordel med tidlig hjelp sånn at eleven kommer seg så fort som mulig tilbake på skolen. Tiltakene bør tilpasses enkeltindividet. Et barn som viser introvert atferd, kan ikke bli møtt med en fasit med tiltak. Alle mennesker er forskjellige, og derfor er individuell tilpasning elementært. Det er viktig å ta utgangspunkt i familien, relasjonene og hele miljøet rundt barnet, og ikke kun ta utgangspunkt i barnet selv (Lund, 2012). Jeg har valgt å sette opp tiltak rettet mot foreldrene, tiltak mot barnet og tiltak på skolen.

Tiltak rettet mot foreldrene som kan være virksomt, er foreldresamtaler der skolen og foreldrene snakker sammen om barnet, hjemmesituasjonen og skolen. Målet bør være å øke samarbeidet mellom skolen og hjemmet (King & Bernstein, 2001). Familieterapi kan også være nødvendig, blant annet fordi det er viktig at alle tar del i prosessen, og at hele familien får informasjon om situasjonen (Berg, 2005). Et annet tiltak er å skrive en beredskapskontrakt med enkle mål og forpliktelser som barnet og foreldrene er blitt enige om. Men her er det viktig med gjennomførbare mål sånn at barnet opplever mestring (Kearney, 2005).

Eksempler på tiltak rettet mot barnet er kognitiv terapi. Kognitiv terapi handler om å forandre urealistiske negative tanker til mer realistiske tanker (Søndergaard, 2009). I følge Kearney og Albano (2007) er sosial angst ofte et resultat av negative tanker og negative måter å se på seg selv på, derfor er det viktig å få hjelp til å endre dette. Kearney og Albano har utviklet et skjema for barn med skolevegring og angst. Gjennom dette skjemat skal barna utfordre seg selv til å ta initiativ i sosiale situasjoner, og de får poeng hvis de klarer det (Kearney & Albano, 2007). Mange barn med angst opplever somatiske reaksjoner, som for eksempel svetting og skjelving, noe som kan oppleves som skremmende. Derfor kan det være et viktig tiltak at noen forklarer barnet hva som skjer med kroppen, og hvorfor kroppen reagerer som den gjør når man har angst, og at de somatiske symptomene ikke er farlige (Haarman, 2012).

Sosial angst kan være vanskelig å snakke om, og mange skolevegrere har vanskeligheter med å forklare hvilke situasjoner som skaper mest angst. Derfor kan en viktig teknikk være å tegne opp et termometer der barnet kan krysse av for hva hun/han føler i de forskjellige skolesituasjonene (Thambirajah et al., 2008). Elever med angstbasert skolevegring kan være spesielt utsatt for mobbing (Kearney, 2001). I slike tilfeller kan et viktig tiltak være sosial

ferdighetstrening der barna øver seg på å mestre ulike sosiale settinger, for eksempel gjennom rollespill. Her kan elevene øve på sosial situasjoner som de synes er vanskelige for eksempel å delta i gruppearbeid på skolen (Haarman, 2012; Kearney, 2005). Hvis andre tiltak ikke fungerer, og det er en kritisk situasjon, kan angstdempende medisiner være et alternativ. Dette er aktuelt hvis barnet/ungdommen i stor grad hemmes av sin angst, og er ofte aktuelt ved komorbide sykdommer, som for eksempel ved angst og depresjon (Søndergaard, 2009). Undervisning i hjemmet er sjeldent et vellykket tiltak fordi opplevelsen av positive følelser ved å være hjemme, kan bidra til å opprettholde og forlenge skolevegringen (Ingul, 2005). Det er viktig å prøve å få eleven tilbake på skolen igjen så fort som mulig fordi barnet da utfordrer de situasjonene som skaper angst. Jo lengre tid skolevegreren er borte fra skolene, desto vanskeligere blir det å få barnet tilbake på skolen igjen (Thambirajah et al., 2008).

På skolen er et viktig forebyggende tiltak å registrere fraværet, og ha et system for hurtig oppfølging av dette (Kearney, 2001). Lærerne bør være informert om skolevegringen og møte eleven med forståelse og varme. Det er viktig at læreren ikke setter for mange krav til eleven, eller gir negativ oppmerksomhet når eleven kommer for sent eller er borte fra skolen (Broberg et al., 2006; Haarman, 2012). Skolebytte og overganger er en risikofaktor for skolevegrere. Særlig elever med sosial angst kan grue seg til å få nye lærere og nye omgivelser (Befring & Tangen, 2004). Derfor er det et viktig tiltak å forberede eleven i forkant ved for eksempel å introdusere barnet for en fast kontaktperson på mottakerskolen før skolebyttet skjer. Dette er for å gjøre eleven tryggere på den nye situasjonen (Berg, 2005). Når skolevegreren har begynt å gå på skolen igjen, er det viktig å prøve å unngå tilbakefall. Skolen og foreldrene bør fortsetter å samarbeide, og læreren bør gi foreldrene rask beskjed ved forandringer i elevens humør og motivasjon og gi foreldrene umiddelbar beskjed hvis eleven har fravær (Kearney & Albano, 2000).

## 6.0 Avslutning

Jeg ønsket å skrive en oppgave rettet mot elever i grunnskolen som utvikler skolevegringsatferd som følge av sosial angst. Dette har jeg gjort ved å skrive en tekstanalyse som består av å tolke og redegjøre for relevant fagstoff om skolevegring og sosial angst. Det finnes mange ulike definisjoner av begrepet «skolevegring». Noen definisjoner inkluderer angstbegrepet, mens andre gjør det ikke, noe som dessverre gjør det vanskelig å sammenligne forskningsresultater. Derfor velger jeg å presentere flere definisjoner på skolevegring. Den som er mest aktuell for oppgavens problemstilling er Thambirajah et al., (2008) sin. Det er to grunner til at denne definisjonen er mest relevant. For de første så fokuseres det på skolevegring på grunn av angst, og for det andre så bruker de skolevegringsbegrepet om de barna som har negative følelser i forhold til det å være på skolen, men som egentlig ønsker å være der. Skolevegrere ønsker å være på skolen og å fungere normalt, men angsten hindrer dem i å mestre dette.

De to mest vanlige begrepene som blir brukt til å beskrive ulovlig fravær er skulking og skolevegring. Ønsket om å være på skolen skiller en skolevegrer fra en skulker. Skulkere ønsker ikke å være på skolen, men det gjør skolevegreren. Jeg tar for meg mange generelle karakteristika om skolevegrer og skulkere, men det er ikke sikkert at denne karakteriseringen gjelder alle. En elev som blir klassifisert som en typisk skulker, kan ha psykiske problemer og derfor ikke makte å være på skolene, uten at dette blir lagt merke til av de voksne rundt denne eleven. I praksis så får ofte skolevegreren hjelp, oppfølging og tilrettelegging når hun/han blir borte fra skolen, mens en skulker ikke får samme forståelsen. Dette kan være uheldig i og med at alle barn og unge har krav på undervisning i grunnskolen. Uansett om barnet er skulker eller skolevegrer, så trenger det hjelp til å komme tilbake på skolen igjen.

Det kan være vanskelig å få en skolevegrer tilbake på skolen, men det er lettere å ta tak i problemene på et tidlig tidspunkt. Derfor har jeg tatt for meg tidlige tegn til skolevegring. Tegnene kan være veldig individuelle, men eksempler på tidlige tegn er at barnet unngår timer og personer som det ikke føler seg komfortabel sammen med. Barn med angstbasert skolevegring liker ikke å få oppmerksomhet rettet mot seg, og kan vise alvorlig følelsmessig ubehag når de er på skolen (Snoek, 2002). Fraværet utgjør et problem både for den eleven som er borte, fordi eleven ikke får den undervisningen som hun/han har krav på,

og det utgjør et problem for skolen fordi skolen da må ta tak i dette. Eleven kommer seg ikke på skolen til tross for at grunnskolen er obligatorisk for alle (Befring & Tangen, 2004).

Risiko og beskyttelsesfaktorer for skolevegring er en viktig del av oppgaven. Dette er viktig fordi jo fortere skolevegreren får hjelp, desto enklere er det å få eleven tilbake på skolen. Derfor er det viktig at foreldre og skoler har kjennskap til risiko og beskyttelsesfaktorer. Eksempler på risikofaktorer for skolevegring er at eleven er sjenert og innadvendt. Skolevegreren har som regel dårlig selvtillit, til tross for at de er intelligente og gjør det bra faglig. Eksempler på beskyttelsesfaktorer, er at barnet har foreldre som viser omsorg samtidig som de har klare regler, og at barnet er i besittelse av en sterk individuell motstandskraft (Broberg, et al., 2006).

Barn lærer ikke bare fag på skolen, men er også i en sosialiseringssprosess hvor sosialkompetanse blir utviklet. Sosialkompetanse handler om å mestre mange forskjellige sosiale situasjoner (Haugen, 2008). Men ikke alle barn mestrer den sosiale delen på skolen. For elever med sosial angst, så kan det være vanskelig å være på skolen. Mennesker med sosial angst har en intens frykt for sosiale situasjoner, og/eller situasjoner hvor man må utføre noe mens andre ser på (Antony & Rowa, 2008). På skolen må eleven prestere både sosialt og faglig. Beidel, Turner og Morris (1999) referert i Thambirajah et al. (2008) sin forskning, identifiserer noen typiske sosiale situasjoner som er spesielt vanskelig for barn og unge med sosial angst. Barna i undersøkelsen oppgir blant annet det å samarbeide med andre barn på skolen, eller å svare på spørsmål i klassen som angstfremkallende situasjoner. En vanlig reaksjon på angst er å trekke seg vekk fra den angstfylte situasjonen. Eksempler på situasjoner som personer med sosial angst trekker seg vekk fra, er sosiale aktiviteter med venner og å være/delta på skolen, noe som kan føre til problemer både der og da og senere i livet.

De negative ringvirkningene av skolevegring kan være mange, men det mest bekymringsfulle er muligens i forhold til den mentale helsen (Heyne & Rollings, 2002). Barn med sviktende sosial kompetanse på grunn av angst vil ha vansker med å ta kontakt med andre og ta initiativ til sosial samhandling. Dermed kan de bli ensomme og dette kan være et vanskelig mønster å bryte (Haugen, 2008). Barnet kan blant annet oppleve familiekonflikter, akademiske problemer, sosiale problemer og psykiske problemer som følge av skolevegringen (Kearney, 2007). Det er derfor viktig å være bevisst på at tidlig oppdagelse av psykisk sykdom kan være veldig viktig i forhold til å bedre utsiktene for personen det gjelder, både på kort og lang sikt. Det kan være ressursparende med tidlige tiltak, fordi det som regel er lettere å få



skolevegreren tilbake på skolen jo raskere tiltakene settes i gang. Derfor er det viktig å fokusere på tiltak.

Hva slags tiltak kan være virksomme for barn som utvikler skolevegringsadferd som følge av sosial angst?

Tiltakene bør alltid tilpasses eleven som enkeltperson. Som regel bør det gjøres en nøye utredning før en bestemmer seg for et behandlingsopplegg (Skårderud et al., 2010). Jeg har valgt å fokusere på tiltak rettet mot familien, barnet og skolen fordi det er viktig med samarbeid og kommunikasjon mellom elev, hjem og skole for at tiltakene skal fungere. I oppgaven presenterer jeg mange relevante tiltak for barn som er skolevegrere på grunn av sosial angst. Noen av tiltakene er familieterapi, sosial ferdighetstrening, økt kunnskap om kroppens reaksjoner på angst, registrering av fravær og hvordan man kan få et klarere bilde av barnets angst. Det tiltaket som flest teoretikere fremhever som effektivt for skolevegrer med sosial angst, er kognitiv terapi. Kognitiv terapi handler om å forandre urealistiske negative tanker til mer realistiske tanker. Etter hvert blir barnet sakte men sikkert utsatt for eksperimenter som er angstfremkallende gjennom kognitiv trening (Søndergaard, 2009).

Undervisning hjemme er ikke et anbefalt tiltak, da det kan bidra til å opprettholde vegringen fordi eleven ikke møter angsten. Undervisning hjemme løser dermed ikke den underliggende vansken, som er sosial angst. Når et barn er borte fra skolen over lang tid, så kan dette opprettholde skolevegringen fordi barnet isolerer seg og dermed mister kontakten med medelevene. Da kommer barnet fort inn i en negativ spiral fordi det unngår en fare som egentlig ikke er en reell fare. Det at eleven på grunn av sosial angst unngår å gå på skolen en dag, gjør at det bare blir verre å gå på skolen neste gang. Derfor blir det et uheldig mønster, i motsetning til hvis barnet møter angsten og dermed opplever mestring ved at det gjør noe det egentlig ikke tør. Ved å utfordre angsten kan barnet ideelt sett gjøre seg den erfaringen at det ikke var så skummelt som det barnet i utgangspunktet fryktet det skulle være (Dahl, 2012). Denne positive erfaringen kan gjøre at det er lettere for barnet å reagere på samme måte neste gang det føler angst i sosiale sammenhenger og på skolen. Elever med sosial angst, som ikke utfordrer angsten og heller blir hjemme, får mye tid til å tenke negative tanker om seg selv. Disse tankene blir ikke avkrefte når barnet ikke møter andre barn og får positive sosiale erfaringer (Kearney, 2001). Derfor kan det å være på skolen hjelpe mot angst og skolevegring.

Det er dessverre få studier som gir tydelige svar på hva slags tiltak som fungerer for barn og unge med skolevegringsatferd (Ingul, 2005). Men konsekvensene for de elevene som ikke får hjelp, kan være store. Barn som utvikler skolevegringsatferd på grunn av sosial angst kan få vansker med å ha et normalt sosialt liv også i voksen alder (Thambirajah et al., 2008). Derfor er dette et tema som det er viktig å forske mer på. Men for å få forskningsresultater som er sammenlignbare, er det viktig at begrepet skolevegring blir definert likt. I dag legges det vekt på ulike faktorer i forhold til hva slags barn som regnes som skolevegrere. Noen forskere definerer skolevegring som angstbasert, mens andre forskere ikke inkluderer angst i sin skolevegringsdefinisjon.





## Litteraturliste

- Antony, M. M., & Rowa, K. (2008). *Social Anxiety Disorder: USA*: Hogrefe & Huber Publishers.
- Befring, E., & Tangen, R. (red.) (2004). *Spesial-pedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bendsen, P. (1970). *Skolefobi*. Danmark: Gyldendals pedagogiske bibliotek.
- Berg, N. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Broberg, A., & Almqvist, K. & Tjus, T. (2006). *Klinisk barnpsykologi. Utvikling på avveier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahl, A. A. (2012). *Sosial angst og smerte*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. (2002). *Barn som vekker bekymring*. Trondheim: NKS Forlaget.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Garløv, I., & Haavet, O. R. (2010). *Psykiske vansker hos barn og unge. En veileder for fastleger og andre i første linje*. Stavanger: Hertervig Akademi.
- Gillberg, C. & Hellgren, L. (red) (2000). *Barn- och ungdomspsykiatri*. Stockholm: NATUR OCH KULTUR.
- Goodmann, R., & Scott, S. (2009). *Child Psychiatry*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Grøholt, B., & Sommerschild, H., & Garløv, I. (2008). *Lærebok i barnpsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haarman, G. B. (2012). *School Refusal: Children Who Cant or Wont go to School*. United States: Foundations: Education and Consultation Press
- Haugen, R. (red.) (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3. Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Heyne, D., & Rollings, S. (2002). *School refusal. Parent, adolescent and child training skills*. Oxford: BPS Blackwell

Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori (kap 2). I Kleven, Thor Arnfinn (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub Forlag.

Holden, B., & Sålmann, J.I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og Behandling*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Ingul, J. M. (2005). *Skolevegring hos barn og unge*. Befring E., Talseth R., og Veia I. (red.): Barn i Norge 2005, Se meg. Oslo: Voksne for barn.

Kearney, C. (2001). *School Refusal Behavior in Youth: A Functional Approach to Assessment and Treatment*. Washington DC: American Psychological Association

Kearney, C.A. (2005). *Social anxiety and social phobia in youth*. Nevada: Springer

Kearney, C.A (2007). «Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity», (side 53-61), i *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x.

Kearney, C.A. (2008). *Helping School Refusing Children and Their Parents. A guide for school-based professionals*. New York: Oxford University Press.

Kearney, A. C., & Albano, A. M. (2000). *Therapists guide to school refusal behavior*. San Antonio: Psychological Corporation

Kearney, A. C., & Albano, A. M. (2004). "The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects" (side 148 -160) Published by SAGE. Doi: 10.1177/0145445503259263.

Kearney, C., & Albano, A. M. (2007). *When Children Refuse School. A Cognitive-Behavioral Therapy Approach*. New York: Oxford University Press.

Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). *The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior*. *Clinical psychology: Science and Practice*, 3.

Kierkegaard, S. (2001) *Begrepet Angst*. Oslo: Norsk Bokklubbene

King, N.J., & Bernstein, G. A (2001). *School Refusal in Children and Adolescents: A review of the past 10 years*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. Volume 40 (2). February 2001.

Kjeldstadli, K. (2010) *Fortiden er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget

Kleven, T. A.(red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag

Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*, Bergen: Fagbokforlaget.

Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006) Prinsipper for opplæringen. Hentet 14.9.2013 fra: [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)

Møller, P. S. (2004). *Trivsel og skolefravær i ungdomsalderen*. Befring, Edvard/Tangen, Reidun (red), *Spesialpedagogikk* (s-457-473). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Ogden, T. (1997). *Rustet for livet. Ungdoms kompetansemål og verdier i et nytt perspektiv*. Vikersund: Samlivssenteret.

Ogden, T. (2002) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal

Opplæringsloven. (2003) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. 31.1.2003 Oslo: Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet. Hentet 14.9.2013, fra

<http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#2-1>

Petticrew, M., & Roberts, H (2006): *Systematic Reviews in the Social Sciences. A practical guide*. England: Blackwell Publishing

Pine, D. S., & Klein, R. G. (2008). Anxiety Disorders (kap 39) i Rutter, Michael m. fl. (2008) *Rutter's Child and adolescence Psychiatry (Fifth Edition)* Oxford: Blackwell Publishing.

Skårderud, F., & Haugsgjerd, S., & Stänicke E. (2010). *Psykiatriboken. Sinn-kropp-samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Stickney, M.I., Miltenberg, R.G (1998). *School refusal behavior: Prevalence, characteristics and the school response. Education and treatment of children, 21 (2), 160-170*

Søndergaard, P. S. (2009). *Når angsten tager magten – om angstlidelser blant unge*. Århus: TURBINE forlaget.

Thambirajah, M.S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal. A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Willets, L. & Creswell, C. (2010). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk Psykologi*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.