

Skulevegring

Når skulen vert ein vanskeleg stad å vere.

Irene Holm Sæterlid



Masteroppgåve i spesialpedagogikk.

Institutt for spesialpedagogikk.

Det utdanningsvitenskaplige fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015.

© Irene Holm Sæterlid

2015

Skulevegring

Når skulen vert ein vanskeleg stad å vere

Irene Holm Sæterlid

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

Trykk: Kontorsenteret AS, 6800 Førde

Samandrag

Tittel

Når skulen vert ein vanskeleg stad å vere. Ei kvalitativ undersøking av elevane sine opplevingar kring vanskane med å møte på skulen og vere der over tid.

Bakgrunn og formål

Gjennom min yrkeskvardag som spesialpedagog i skule og som rådgjevar ved PPT, møter eg barn heilt ned i 3. klasse som viser tendensar til skulevegring av ulike grad og årsak.

Skulevegringsproblematikk ser ut til å vere ein aukande tendens i samfunnet. Ein kan stille spørsmål om kva er det som er årsaka til denne aukande tendensen? Er det samfunnet som set for høge krav til barn/ungdommar, er innhaldet i skulen etter kvart vorten for teoretisk, er det angst og sjenanse, eller er det utrygge oppvekstvilkår som er årsaka til dette? Opplæringslova § 9a-1 slår fast at alle elevar i grunnskulen og vidaregåande skular har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremmar helse, trivsel og læring. Det er også heimla i Opplæringslova elevens rett og plikt til å få, og ta i mot opplæring (Opplæringslova, 2014). Dersom elevar ikkje møter til undervisning, er det viktig med tidleg intervensjon. Det viser seg at desto lenger skulevegringsproblematikken varer, desto vanskelegare er det å finne verknadsfulle tiltak (Ingul, 2005). Hovudmålet med dette arbeidet har vore å finne ut korleis eleven årsaksforklarer det å ikkje klare å møte på skulen, men også kva som har vore til hjelp for å vidare.

Problemstilling

Korleis årsaksforklarar eleven det å ikkje klare og møte på skulen, og kva har vore til hjelp for å komme vidare?

Metode

Det er i denne oppgåva nytta ein fenomenologisk tilnærming der det kvalitative intervjuet er brukt som metode. I kvalitativ forskning er fenomenologi eit omgrep som peikar på interessa for å forstå sosiale fenomen ut frå individets eige perspektiv og beskrive verden slik informantene opplever den. Det kvalitative forskingsintervjuet er godt eigna for å forstå informantanes daglegliv frå hans eller hennes eige perspektiv (Kvale, Brinkmann, Anderssen,

& Rygge, 2009). Hovudintensjon med oppgåva er å få tak i korleis elevane årsaksforklarar det å ikkje klare å møte på skulen, og kva som eventuelt har vore til hjelp. Den fenomenologiske framgangsmåte er nytta for å analysere informasjonen som informantane gjev. Det er elevane sine opplevingar og erfaringar kring vanskaner med å møte og vere på skulen som har stått i sentrum. Datamaterialet er henta gjennom semistrukturert kvalitativt intervju. Det semistrukturerte designet passer bra fordi denne intervjuforma tek utgangspunkt i nokre spørsmål som er rettesnor for alle intervjua. Dette er med på å sikre at alle tema vert ivarettatt gjennom intervjua, og er dermed med på å sikre eit samanlikningsgrunnlag mellom dei informantane fortel. Dei opne spørsmåla i intervjua gjev informantane høve til å sjølv velje ut kva dei meiner er viktig å formidle ut frå egne erfaringar. Eit slikt design gjev også høve til å gå nærare inn på utsegn som er interessante for å forstå kva opplevingar og følelsar informantane har kring temaet. Det handlar om å få innsikt i korleis elevane opplever sin eigen livsverden. «*Livsverden omfatter personens opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne*» (Dalen, 2011, s.15).

Dataanalyse

Analyse av datamaterialet er gjort ved å bruke innhaldsanalyse (Jacobsen, 2010). Denne metode består i første omgang i å forenkle datamaterialet for å skape oversikt, for så i neste omgang sette det inn i ein større samanheng (Jacobsen, 2010). Målet er å utvikle kategoriar som gjev ein fullstendig beskriving av dei opplevingane og handlingane som vert undersøkt (Kvale et al., 2009). Analyse føl vanlegvis to fasar, tematisere og kategorisere. Dette er ein hermeneutiske meiningsfortolking som inneberer ein kontinuerleg fram- og tilbakeprosess mellom heilheit og del (Befring, 2015).

Funn og refleksjonar.

Informantane er tre svært ulike personar frå ulike delar av Norge. Ein kjem frå ein liten by, medan dei to andre kjem frå små tettstadar. Alle tre har vore ute av skulen i større eller mindre grad over fleire år. Informantane sine erfaringar med det og ikkje klare å gå på skulen var unike, likevel var der ein del likskapstrekk mellom dei.

To av informantane hadde erfaringar med angst og sjenanse, medan den tredje sine vanskar var meir diffuse. Ut frå tolking av datamaterialet, kan ein kanskje finne at årsaka ligg i utrygge oppvekstforhold og manglande oppfølging og tilsyn av vaksne.

Forord

Arbeidet med masteroppgåva har vore ein lang, lærerik og til tider vanskeleg prosess. Mang ein gang har eg vore inne på tanken at dette orkar eg ikkje. No er likevel oppgåva ferdig og eg har ein del menneskjer eg vil takke.

Ungdommane som stilte som informantar fortener den største takka. Eg er takksam og audmjuk for at dei har villa ta del i mitt prosjekt, og dele erfaringane omkring skulevegring med meg. Utan deira velvilje til å delta, hadde dette masterprosjektet ikkje vore mogleg å gjennomføre.

Ein stor takk også til mine kollegaer på PPT, Ivar Q. Hauge og Torunn Myklebust for å ha motivert, minna meg på masteroppgåva, og lagt til rette for at eg skulle få tid til å skrive oppgåva. Den positive innstillinga til at dette er eit viktig arbeid, fortentar de ei stor takk for.

Takk til min rettleiar, Kirsten Flaten for innspel og faglege tilbakemeldingar

Eg vil også rette ein særleg stor takk til mi studievenninne, Astrid Bakken. Utan våre telefonar i tider og utider der vi har delt både frustrasjon og gleder, trur eg ikkje eg hadde kome i mål. Det har vore ein stor motivasjonsfaktor for framdrifta i arbeidet.

Heilt til slutt er det familien min som treng den største takka. Det har vore nokre år med mykje arbeid, lesing, frustrasjon og reising frå mi side. Dette har i periodar tatt mykje av mi tid ilag med familien og de har gjort det beste utav situasjonen. Når denne oppgåva no er ferdig får eg igjen godt tid til det viktigast i livet, familien min. Gleder meg til det.

Tusen takk.

Irene Holm Sæterlid

1.6.2015

Innhold.

1	Innleiing	1
1.1	Bakgrunn for val av tema.	1
1.2	Eiga undersøking	1
1.2.1	Formål og problemstilling	1
1.2.2	Oppgåva si oppbygging.....	2
2	Omgrepsavklaring	4
2.1	Skulevegring	4
2.2	Angst.....	5
2.2.1	Sosial angst.....	6
2.3	Sjenanse	6
2.4	Mobbing.....	7
3	Skulevegring.....	8
3.1	Christhoper A. Kearney	8
3.2	Forekomst	12
3.3	Angst.....	12
3.4	Miljøfaktorar.....	13
3.5	Skule og mobbing.....	14
3.6	Individuelle risikofaktorar	15
3.7	Subjektive og somatiske helseplager	16
3.8	Kjønn, alder og spesialpedagogisk hjelp	17
3.9	Tiltak.....	17
3.9.1	Negative forsterka skulevegringsåtferd.....	18
3.9.2	Merksemdsøkande åtferd	21
3.9.3	Opposisjonell åtferd	22
3.9.4	Fleire årsker.....	23
4	Metode.....	25
4.1	Bakgrunn for val av metode.	25
4.2	Fenomenologi	25
4.3	Hermenautikk.	26
4.3.1	Førforståing	26
4.4	Godkjenning av prosjektet.....	27

4.5	Informasjon og samtykkeerklæring	27
4.6	Val av informantar	27
4.7	Presentasjon av informantane	28
4.7.1	Per.....	29
4.7.2	Else	30
4.7.3	Jens.....	30
4.8	Datainnsamling.....	31
4.8.1	Pilot	31
4.8.2	Gjennomføring av intervju	31
4.9	Arbeid med datamaterialet.....	32
4.9.1	Transkribering	32
4.9.2	Koding.....	32
4.9.3	Analyse.....	33
4.10	Validitet og reliabilitet	34
4.10.1	Truverd	34
4.10.2	Gyldighet.....	35
4.10.3	Deskriptiv validitet.....	35
4.10.4	Tolkingsvaliditet.....	36
4.10.5	Teoretisk validitet.....	36
4.10.6	Generaliserings validitet.....	36
4.11	Etiske omsyn.....	37
4.11.1	Informert samtykke	37
4.11.2	Konfidensialitet og anonymisering	38
5	Presentasjon av funn.....	39
5.1	Utløysande faktorar	39
5.2	Oppleving av handtering	43
5.3	Kva var til hjelp	44
5.4	Kva kan hjelpe	47
6	Drøfting	49
6.1	Utløysande faktorar	49
6.1.1	Angst	49
6.1.2	Mobbing	52
6.1.3	Familie.....	53

6.1.4	Overgangar	54
6.1.5	Tilpassa opplæring	55
6.2	Oppleveling av handtering	56
6.2.1	Viktige personar	56
6.2.2	Kognitiv åtferdsterapi.....	57
6.3	Kva gjorde til at eleven klarte seg?	58
7	Avslutning	60
7.1	Oppsummering av funn frå undersøkinga	60
7.2	Avsluttande refleksjonar	61
	Litteraturliste	63
	Vedlegg 1- Godkjenning frå NSD.....	66
	Vedlegg 2 - Informasjonsskriv	69
	Vedlegg 3 - Intervjuguide	71

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema.

Interessa mi for elevar som vegrar seg mot å gå på skulen kom i ein av praksisperiodane i studiet spesialpedagogikk. Eg vart i denne praksisen overraska over kor mange elevar i grunnskulen som ikkje klarer å møte på skulen av ein eller annan årsak. Interessa for kva psykiske, sosiale eller individretta årsaker som ligg til grunn for utvikling av skulevegring auka etter kvart som eg har gjort meg erfaringar innan området. Gjennom å søke etter litteratur på området har eg kome fram til at det er lite norsk forskning på området. Eg har funne nokre norske undersøkingar og artiklar (Holden og Sällman (2010), Havik, Bru & Ertesvåg, 2015, Ingul (2005), (Befring & Tangen, 2008), (Wilhelmsen, 2001), og nokre masteroppgåver omkring temaet. Nokre kommunar har også utarbeida planar omkring temaet skulevegring eller skulefobi.

1.2 Eiga undersøking

1.2.1 Formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgåva er å finne ut noko om korleis elevane årsaksforklarer det å ikkje klare å møte og vere på skulen, og kva er det som har vore til hjelp i ein slik situasjon. Eg ønskjer å auke min kompetanse i høve dei utfordringane barna slit med når det er vanskeleg å gå på skulen, og kva tiltak ein kan nytte i arbeidet med desse barna. Gjennom å intervjuje desse elevane, søkjer eg å nå tak i opplysningar omkring risikofaktorar, kva tidlege teikn som kunne fortelje at desse elevane ville kunne utvikle skulevegring og kva som eventuelt har vore til hjelp. Er det nokon likskap mellom desse elevane?

Problemstillinga er todelt. Det eine spørsmålet kartelegg i hovudsak korleis eleven årsaksforklarer det å ikkje klarer å møte på skulen, medan den andre delen av problemstillinga rettar fokuset mot kva som eventuelt har vore til hjelp for dei som har kome seg.

Skulevegring kan oppstå på alle trinn i skulepliktig alder, i vidaregåande og i alle sosiale lag i samfunnet. Det er likevel ein del faktorar som aukar risikoen for at barn utviklar skulevegring, og desse er det viktig at vi som arbeider med barn og unge har

kunnskapar om. Grunnen til at barn ikkje orkar å møte på skulen er at det gjev dei følelsmessig ubehag å vere på skulen på ein eller annan måte (N. J. King & Bernstein, 2001). Fråveret kan begynne med nokre timar til så å utvikle seg til at barna ikkje kjem på skulen i heile tatt. I Norge er det ifølgje Holden & Sällman (2010), ca. 10 000 barn som til ein kvar tid har vanskar med å gå på skulen. Det er gjort lite forskning på området skulevegring i Norge, men problemet ser ut til å vere aukande og det er eit viktig område å sette fokus på. På bakgrunn av dette har eg valt å fordjupe meg i denne problematikken og vil ta utgangspunkt i desse forskingsspørsmåla:

Korleis årsaksforklarer eleven det å ikkje klarer å møte på skulen, og kva er det som eventuelt har vore til hjelp for å komme vidare?

Dette er vide spørsmål og for å komme nærare inn på årsak og tiltak, er det i tillegg til problemstillingane laga nokre forskingsspørsmål. Forskingsspørsmåla som skal vere til hjelp for å svare på problemstillinga er:

- *Kva meiner eleven var den utløysande faktoren/faktorane som gav seg utslag i skulevegring?*
- *Korleis opplevde eleven at skulen handterte dette?*
- *Kan eleven seie noko om kva som gjorde til at elevene klarte seg. Var det noko i heimen, skulen, vennegjengen eller andre ting som var med på å få eleven vidare på skule?*

1.2.2 Oppgåva si oppbygging

Oppgåva er delt inn i sju hovuddelar. 1. Innleiing. 2. Omgrepsavklaring 3. Teori. 4. Metode. 5. Presentasjon av funn. 6. Drøfting og 7. Avslutning.

Teorien er eit grunnlag for den vidare drøftinga i oppgåva. Det vert lagt vekt på kva dei ulike teoriane legg i omgrepa kring det å ikkje klare å møte på skulen, og fokus på eventuelle tiltak som kan vere til hjelp for barn og unge med skulevegring. Den empiriske studien vil bli samanlikna med teorigrunnlaget som vert trekt fram i oppgåva. Er det likskap, eller dukkar det opp nye moment? I methodedelen vert det fokus på kva metode og design som er brukt i undersøkinga. Det vert satt fokus på reliabilitet, validitet og etiske omsyn som har vore viktige for undersøkinga. I dei siste delane av oppgåva vert det presentert funn frå

undersøkinga, analyse av desse og drøfting med bakgrunn i det teoretiske fundamentet i oppgåva. Avslutningsvis vert det ei oppsummering av viktige og interessante funn, og kva som eventuelt kunne vore spennande å sjå vidare på.

2 Omgrepsavklaring

2.1 Skulevegring

Kearney (2001) brukar omgrepet *school refusal behavior* i høve barne og unge som ikkje klarer å møte på skulen. Dette er eit omgrep som han meiner er meir dekkande enn dei andre omgrepa han nyttar, både for dei barna som er vekk frå skulen, men også for dei barna som prøver å unngå å måtte gå på skule. Gjennom omgrepet definerer Kearney skulevegring som «*child-motivated refusal to attend school, difficulties remaining in classes for an entire day, or both*» (Kearney 2001, p 7). Skulevegringsåtferd kan kjenneteiknast hos elevar mellom 5 til 17 år som:

- er heilt fråverande frå skulen
- kjem på skulen, men går frå skulen etter ei tid.
- kjem på skulen etter mykje krangling om morgonen heime.
- går til skulen med stort ubehag, som igjen vil føre til trygling overfor foreldre (Kearney, 2008).

Holden og Sällman (2010) definerer skulevegring innan dei same kategoriane som Kearney (2008), men vel å bruke ordet «skulenekt». Dei brukar ikkje ordet skulevegring fordi dei meiner at dette omgrepet peikar på at eleven er vekk frå skulen fordi det er ubehageleg å vere der. Dei meiner at grunnleggande sider ved skulenekting er:

- at åtferda er elevmotivert. Dvs. at det er eleven sjølv som vil vere vekk frå skulen, og ikkje foreldra som held eleven heime.
- det er ikkje gyldig grunn til at eleven er vekk.
- at eleven er på skulen, men ikkje deltek i undrevisninga.
- å lure seg vekk og gjere noko anna eller forseintkomming (Holden & Sällman, 2010).

Holden og Sällman (2010) meiner at omgrepet «skolenekting» er eit generelt nøytralt omgrep som dekka meir enn omgrepet «skulevegring». «Skolenekting» dekker alle former for ureglementert, elevmotivert fråvær av ein viss omfang, uavhengig av årsaken til fråværet.

For å avgrense området meir i denne oppgåva er det valt å ta med King og Bernsteins (2001) definisjon på skulevegring. Dei definerer skulevegring slik: *“difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression”* (N. J. King & Bernstein, 2001, p. 197). Definisjonen til King og Bernstein tek med angst og depresjon som bakanforliggende årsak, og passer inn i dette prosjektet. To av informantane i prosjektet gjev tydleg uttrykk for at noko av årsaka til deira utfordringar kring det å møte på skulen, har bakgrunn i angst.

Ingul (2005) definerer og skulevegring med bakgrunn i King og Bernstein (2001) sin definisjon oversett til norsk: *«vansker med å møter på skole som følgje av emosjonelt ubehag»* (Ingul, 2005, p. 28). Dette er i følgje Ingul (2005) ein definisjon som viser til hovudproblemet, det å ikkje klare å møte på skulen pga. emosjonelt ubehag slik som angst eller depresjon.

Havik (2015) meiner at det er viktig å skilje mellom skulk og skulevegring, og definerer skulevegring som fråvær på grunn av et emosjonelt ubehag knytt til forhold ved/i skulen (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014a). Når fråvær skyldast at barnet har eit emosjonelt ubehag med å gå på skulen, kallar ein det skulevegring. Dette er elevar som vil gå på skulen, men som ikkje klarer det. Skulk derimot handlar om elevar som manglar motivasjon eller har negative haldningar til skulen eller dei vil søkje aktivitetar som dei finn meir interessante utanfor skulen.

Vidare i denne oppgåva vil definisjonen til King og Bernstein *“difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression”* bli nytta. Både Havik (2015) og Ingul (2005) legg denne definisjonen til grunn i si forskning.

2.2 Angst

Sosial fobiar vert definert i ICD-10 manualen som frykt for å bli granska av andre menneskjer som fører til at ein unngår sosiale situasjonar. Meir gjennomgripande sosiale fobiar kan komme til uttrykk som rødming, kvalme, skjelving, hjartebank, svimmelhet eller behov for å gå på toalettet. Desse symptom kan gå over i panikkanfall (Helsedirektoratet, 2015). Når frykta er overdriven i høve til faren den representera, er det snakk om ein form for angst.

2.2.1 Sosial angst

karakteriseres ved fryktsomhet overfor fremmede og sosial usikkerhet eller angst i uvante, fremmede eller sosialt truende situasjoner. Kategorien skal bare brukes når slik frykt oppstår i løpet av de tidlige leveår, og både er av uvanlig alvorlighetsgrad og etterfulgt av problemer med sosial fungering. (Helsedirektoratet, 2015, p. F 93.92)

Sosial angst kjem ikkje til uttrykk i alle situasjonar, men gjerne i situasjonar der barnet ikkje føler seg trygg. Angst er ingen statisk tilstand, men vil endre seg ut frå alder, situasjon og erfaringar. Mange barn lærer seg å skjule angsten fordi den har et element av skam i seg (Flaten, 2010). Angst er i utgangspunktet vanskeleg å oppdage, og vert endå meir usynleg når barnet lærer seg å skjule det. For å sette diagnose må sosial angst vere tilstade i ein slik grad at det påverkar barnets kvardag.

2.3 Sjenanse

Sjenanse kan definerast som ein følelse i vårt normale følelsesregister, og er ein mildare utgåve av sosial angst. Sjenanse er den delen av oss som reagerer med varsemnd når det dreier seg om kva som er forventa åtferd i sosiale situasjonar. Sjenanse har og eit element av skam i seg som gjer til at mange ikkje vedkjenner seg sin sjenanse (Flaten, 2010).

Kort sagt er sjenanse det ubehaget som oppstår når vi møter eller skal være sammen med andre mennesker, og den bunner i bekymring eller redsel for hva andre synes om en, iblandet en følelse av at man ikke er god nok eller i stand til å møte de standarder man antar at andre vurderer ut fra. (Flaten, 2010. s. 63)

- Sjenanse gjer det vanskeleg å møte nye menneskjer, skaffe vennar og nyte godt av erfaringar som vil kunne vere nyttige
- Sjenanse gjev næring for sjukleg sjølvopptatthet og ein overdriven opptatthet av eigen reaksjon.
- Sjenanse gjer det vanskeleg å tenkje klart og kommunisere effektivt.
- Sjenanse etterfølgjast gjerne av negative følelsar, depresjon, angst og einsemnd (Zimbardo, 1981).

Å vere sjenert er å vere redd for andre mennesker, spesielt for mennesker som av en eller annen grunn virker følelsesmessig truende, fjemmede fordi de er ukjente, autoriteter fordi de er mektige, representanter for det motsette kjønn fordi de betyr eventuell intim omgang. (Zimbardo, 1981, p. 15)

2.4 Mobbing

Mobbing var ein utløysande faktor hos ein av informantane. For å forstå kva som er lagt i omgrepet mobbing, er definisjonen som er brukt i heftet «manifest mot mobbing» (Regjeringen.no, 2014), lagt til grunn her. Dette manifestet vart utarbeida av statsminister Jens Stoltenberg i samarbeid med ulike arbeidstakar organisasjonar og foreldreutval i skular og barnehagar. Gjennom dette manifestet forplikta dei seg til å arbeide for et godt og inkluderande oppvekst- og læringsmiljø for alle barn og unge. Denne definisjonen er vanleg å bruke i skulane i Norge.

Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller "ondsinnnet" atferd fra en eller flere rettet mot noen som har vanskelig for å forsvare seg. Systematisk utestengning eller gjentatt erting på en ubehagelig måte er også mobbing" På denne bakgrunn kan vi si at mobbing har tre viktige kjennetegn.

- *Trakasseringen er ondsinnnet og rammende*
- *Den pågår over tid*
- *Det er ubalanse i styrkeforholdet, både fysisk og psykisk*

Det er viktig å understreke at opplevelsen av mobbing er subjektiv. Definisjonsretten ligger hos den som føler seg utsatt for mobbing (Regjeringen.no, 2014, p. 4).

3 Skulevegring

Dette kapitlet vil omhandle teori og forskning kring skulevegring som er relevant i høve problemstillinga. Det har vore lite forskning på skulevegringsproblematikken i Norge, det meste er frå internasjonale studiar. I Norge har Trude Havik ved Universitetet i Stavanger, disputert i mars 2015 på tematikken skulevegring. Ho har gjennomført eit studie i Norge der det er lagt vekt på kva elev, foreldre og skulen ser som viktige faktorar i høve skulevegring. I tillegg har Befring og Tangen (2008), Ingul (2005) og Holden og Sällmann (2010) gjennomført studiar i Norge. Den forskaren som har størst tyngde kring skulevegring og som dei fleste andre forskarar støttar seg til, er amerikanske Christopher A. Kearney. På bakgrunn av at mange forskarar støttar seg til Kearney si forskning omkring skulevegring, vert det først kort gjeve ei oversikt over ulike omgrep Kearney (2001) nyttar i sitt arbeid. Vidare i oppgåva vert det sett nærmare på ulike forskarane og kva dei legg vekt på omkring skulevegring.

3.1 Christopher A. Kearney

Christopher A. Kearney skil mellom ulike omgrep på fenomenet: 1) School absenteeism, 2) School dropout, 3) School withdrawal, 4) School refusal behavior.

School absenteeism (skulefråver)

School absenteeism er ein samlebetegnelse som referer til alle typar fråvær, både loveleg og ulovlege. Herov i Kearney (2001) anslår at ca. 80 % av fråværet hos ungdom er av lovleg karakter. Denne prosenten varierer alt etter kva geografiske område, tidsperiode, kva type elevar det er snakk om og andre variablar. Denne definisjonen legg vekt på sjølve fråveret og ikkje på årsaka til fråveret (Kearney, 2001).

School dropout (å slutte skulen)

School dropout refererer til meir permanent fråvær frå skulen som kan førekomme av ulike årsaker. Dropout oppstår ofte i følgje Kearney (2001) fordi ungdom bestemmer seg for å slutte skulen. Men dropout kan også oppstå som følgje av andre årsaken som barn og ungdom ikkje har kontroll over. Dette kan vere at ungdom rømmer frå heimen pga. misbruk heime, eller fordi det er ustabilitet i oppvekstvilkåra til desse barna og dermed møter dei ikkje på

skulen. Andre faktorar som har innverknad på dei barna som slutter skulen kan vere kva skule eleven går på, og kva oppleving eleven har av mestring i høve læring. Amerikanske studiar viser at 5 % av elevar i alderen 15 – 24 år sluttar skulen (Kearney, 2001), medan i Norge er det anslått at en av fem fullfører ikkje vidaregåande opplæring (Ramsdal, 2013).

School withdrawl (å bli halde vekk frå skulen)

School withdrawl er fråvær frå skulen som ligg utanfor eleven sin kontroll. Dette er fråvær der foreldra eller andre omsorgspersonar anten oppmuntrar barnet til å vere heime, eller held barnet heime av ulike årsaker. Noko av dette fråværet kan vere pga. at barnet vert mishandla, men Kearney dreg fram ein del andre årsaker. Andre årsaker kan vere at foreldra held eleven vekk frå skulen av økonomiske årsaker. Ein del ungdommar opplever at for at familien skal klare seg økonomisk, må ungdommen ta seg jobb. Det kan også vere kriser i heimen som gjer til at ungdommen må vere heime for å hjelpe til, trøste eller støtte den vaksne. Nokon foreldre er engstelege for at barnet skal bli skada på skulen, og for å beskytte barnet held foreldra barnet heime. Andre årsaker kan vere foreldrebasert separasjonsangst, for å straffe barnet, eller forsøk på å saboterer behandlingforsøk for å re-integrere eleven (Kearney, 2001).

School refusal behavior (skulevegrings åtferd)

School refusal behavior er eit omgrep som Kearney meiner er meir dekkande for både dei barna som er vekk frå skulen, men også for dei barna som prøver å sleppe å gå på skule. Dette omgrepet definerer skulevegring som «*child-motivated refusal to attend school, difficulties remaining in classes for an entire day, or both*» (Kearney 2001, p 7). Skulevegringsåtferd kan kjenneteiknast hos elevar mellom 5 til 17 år som:

- Er heilt fråverande frå skulen
- Kjem på skulen, men går frå skulen etter ei tid.
- Kjem på skulen etter mykje kranling om morgonen heime.
- Går til skulen med stort ubehag, som igjen vil føre til trygling overfor foreldre

Kearney tek utgangspunkt i kva funksjon skulevegning har for eleven, og har skissert ein modell som fokuserer på årsakene til at eleven har vanskar med å komme seg på skulen. I denne modellen ser Kearney og på kva element i miljøet som opprettheld skulevegrings-åtferda hos elevane.

- Ein av årsakene kan vere at eleven held seg vekk frå skulen på grunn av negative affekter som bringer fram angst eller tristhet hos eleven. Ofte er dette yngre elevar som har vanskar med å identifisere kva det er som er årsaka til denne angsten i høve skulerelaterte aktivitetar. Årsakar kan t.d. vere hendingar på skulevegen eller overgangar mellom timar til friminutt.
- Ein annan årsak kan vere vurderingssituasjonar som munnleg framføring i klassen eller sosiale situasjonar i friminutta. Dette er ofte gjeldande for eldre elevar.
- Ein tredje årsak kan vere enkelte elevars trong til merksemd frå andre. Det kan vere elevar som har vanskar med å forlate heimen, eller går heim for tidleg frå skulen fordi dei heller ønskjer å vere ilag med foreldra. Ein slik åtferd innehar gjerne element av separasjonsangst.
- Den fjerde og siste årsaka til skulevegning kan vere barn og unges søken etter andre ting som er meir spennande utanfor skulen. Dette kan vere å henge med vennar, vere heime og spele dataspel eller sjå på tv. Dette er det som ein tradisjonelt forbinder med skulk (Kearney, 2008).

Tabell over Kearneys anbefalte behandlingsalternativer ved ulike årsaker til skulevegning (2008):

Unngå stimuli som framkallar negative følelsar	Unngå sosiale situasjonar og /eller vurderingssituasjonar	Merksemdssøking frå signifikante andre	Søken etter andre forsterkingar utanfor skulen
Elevfokusert behandling	Elevfokusert behandling	Foreldre fokusert behandling	Foreldre fokusert behandling
Psykoedukasjon om angst	Psykoedukasjon om angst	Foreldrerettleiing, korthet og tydelegheit	Kontraktar med klare insentiver for skuledeltaking og konsekvensar ved manglande deltaking
Avslappingsøvingar, fokus på pust	Avslappingsøvingar, fokus på pust	Etablere gode morgonrutinar	Etablere problemløysingsmøter for familien
Gradvis eksponering	Kognitiv restrukturering av tankar	Etablere belønningar ved skuledeltaking og konsekvensar ved mangelfull deltaking	Øving i kommunikasjonsferdigheter
Belønning	Sosial ferdighetstrening	Tvungen skuledeltaking i enkelte høver	Følgje ungdommen til skulen
	Belønning		Auka monitorering av skuledeltaking
			Sosial ferdighetstrening med fokus på å motstå gruppepress

3.2 Forekomst

I Norge er det ifølgje Holden & Sällman (2010), ca. 10 000 barn som til ein kvar tid har vanskar med å gå på skulen. Ingul (2005) viser til ein undersøking i Oslo der 865 ungdomskuleelevar deltok. I denne undersøkinga kjem det fram at over halvparten av elevane har hatt ulovleg fråvær, og omtrent ein fjerdedel av elevane har hatt ulovleg fråvær utover ein dag. Ungdommane som deltok, grunn gav at fråværet ofte skyldast emosjonelt ubehag ved og vere på skulen, at dei er slitne eller at skulen opplevast som eit ork. Skulevegring ser ut til å vere ein samansett tilstand med mange faktorar som bidrar til at problema oppstår. King og Bernstein (2001) har hatt ein gjennomgang av forskning på skulevegring og anslår at skulevegring førekjem hos om lag 5 % av alle barn i skulepliktig alder, medan Kearney (2001) hevder at førekomsten av skulevegring ligg mellom 5 og 28 %.

Det ser ut til at skulevegringsåtferd kan starte i heile den skulepliktige alderen, men det er ein auka risiko i høve skulestart og overgangar får trinn til trinn. Det er også auka førekomst av skulevegring knytt til skulebytte, etter feriar eller etter langvarig sjukdom. Det ser og ut som ifølge Ingul (2005) at jo seinare skulevegringsåtferda starta, jo vanskelegare er det å hjelpe. Lærevanskar eller korleis ein fungera evnemessige har ikkje større førekomst av vegring enn andre, og mykje tyder på at skulevegring kan oppstå jamn fordelt over det evnemessige spekteret. Lærevanskar ser heller ikkje til å vere ein utløysande årsak, men kan derimot vere ein konsekvens av skulevegringa.

Havik ved Universitetet i Stavanger gjennomførte i 2014 eit studie som omhandlar kva slags faktorar i skulen som har betydning for skulevegring. 5465 elevar i 6. til 10. klasse i Norge er med i undersøkinga, og i tillegg er 17 foreldre intervjuet om skulevegring. I utvalet oppgjer 6,2 % av elevane skulk eller skulevegring som årsak til fråvær Ca 70 % av elevane svarte at dei hadde vore vekk frå skulen i alle fall ein dag dei tre siste månadane. 7,5 % rapporterte at dei hadde vore vekk meir enn 8 dagar, som utgjer ca. 10 % av skuletida i den gitte perioden (Havik & Universitetet i Stavanger Det humanistiske, 2015).

3.3 Angst

Angstproblematikk ser ut til å vere eit vanleg problem hos barn og ungdom med skulevegring. Kearney sine funn i Ingul (2005) viser at i eit utval av blanda tilvisingsgrunnar for skulevegring har 56,3 % av ungane ein primær angstliding. Dette indikerer at angst er ein

viktig komponent i utvikling av skulevegring, men er langt frå den einaste grunnen. Havik (2015) peikar på at barn og unge som slit med angst i forhold til noko på skulen, strevar kvar dag, kvar time og kvart minutt. Dette kan øydelegge forholdet til vennar, slite på familien og på læraren. Angst kan gje konsentrasjons- og prestasjonsvanskar og kan føre til somatiske lidingar. I ein studie gjennomført i Norge der 865 ungdommar deltok, var målet å finne ut kva som skil elevar med angst som møter på skulen i forhold til elevar med angst som ikkje møter på skulen (Ingul & Nordahl, 2013). Resultata viser at kva type og grad av angst (sosial- og panikk angst), om det er eller ikkje er åtferdsvanskar, rusmisbruk, grad av psykiatrisk vanske, oppfatning av eiga helse og kor mange nære vennar ein har, skil desse to gruppene. Det var også skilnad på to skulefaktorar. Skulefaktorane var i kva grad ein hadde vore utsett for mobbing, og om eleven følte seg respektert på skulen. Resultata viste at dei elevane med angst som møtte på skulen følte seg meir mobba og mindre respektert enn dei elevane som ikkje møtte på skulen. Dette er nok med bakgrunn i at dei som møtte på skulen faktisk vart meir eksponert for dette. Analyser av studiet indikerer at alvorsgraden av dei psykiske vanskanane og kva negative personlege eigenskapar som var tilstade, var dei mest viktige differensieringsfaktorane, følgt av åtferdsvanskar og elevens grad av resiliens (Ingul & Nordahl, 2013) Kearney og Albano (2004) gjennomførte eit studie der 143 elevar med skulevegringsproblematikk i grunnskulen, og deira foreldre deltok. Målet var å undersøke diagnosar som er mest vanleg å assosierer med ulike funksjonar i skulevegringsåtferd. Som forventa viste resultatet ein hetrogenitet i høve diagnosar i denne populasjonen. Vanleg angstrelatert diagnose var assosiert med negativ fysiske og psykiske reaksjonar som forsterka skulevegringsåtferda. Separasjonsangst var assosiert med merksemdssøkande åtferd, og opposisjonell åtferdsforstyrning og åtferdsforstyrning var assosiert med jakta på materielle forsterkningar utanfor skulen (Kearney & Albano, 2004). Angst kan redusere moglegheitene til fagleg, sosialt og følesmessig utvikling.

3.4 Miljøfaktorar

Ingul (2005) peikar på at temperamentsmessige faktorar er eit biologisk eller genetisk utgangspunkt for angst, medan forsiktighet og inhibisjon skapar problem for nokre barn og unge i deira møte med skulen. Dette har igjen betydning for utvikling av skulevegring.

Risikofaktorar i barns omgjevnadar kan vere knytt til familien, vennar, skulen, nærmiljøet eller samfunnet rundt. Nokre av desse faktorane spelar ein viktig rolle tidleg i livet, medan

andre ikkje har betydning før i ungdomsåra (Nordahl & Manger, 2005). Miljømessige faktorar som stressande og traumatiske hendingar heime eller på skulen, og positive opplevingar som reduserer ubehag og angst knytt til det å sleppe skulen, er med på å forsterke og oppretthalde skulevegingsåtfërda til barn og ungdom. Også positive opplevingar heime når ein ikkje er på skulen, er med på å forsterke denne åtfërda. Andre forsterkande faktorar slik som korleis familien løyser problem, samhandlingsmønsteret i familien, og foreldras psykiske vanskar er viktige. Ingul (2005) viser til ulike studiar kring skulevegring og familie, og sumerar desse opp med at i alle desse studiane er det indikasjonar på at barn og ungdom med skulevegring ofte har familiar som er prega av inadekvate og utydelege kommunikasjonsmønster med til dels diffuse roller. Ein tenkjer at foreldras vanskar pregar barn og ungdom gjennom at det påverkar måtar foreldra vel å oppdra barna, samhandling og kommunikasjonen i familien (Ingul, 2005). Barn som veks opp i familiar med hyppige og alvorleg konfliktar mellom familie- medlemmane vil ha større risiko for å utvikle problemåtfërd enn andre barn som veks opp i familiar utan konfliktar (Nordahl & Manger, 2005). Det er liten tvil om at det å vokse opp med foreldre med psykiske vanskar kan vere ein belastning for barna, men det er viktig å vere klar over at ikkje alle barn som vert ramma av skulevegring veks opp i familiar med psykiske sjukdommar.

3.5 Skule og mobbing

Ingul (2005) omtaler skulen som system som ein medverkande faktor i høve skulevegring, og Haviks forskning (2015) viser at skulen sin betydning for utvikling av skulevegring er avgjerande. Sosiale aspektar ved skulen kan vere avgjerande for om elevar utviklar skulevegring. Elevar som vert mobba er ekstra utsett. Skulens arbeid for å motverke mobbing og skape eit trygt og inkluderande skule- og klassemiljø er viktig for å førebygge skulevegring (Havik & Universitetet i Stavanger Det humanistiske, 2015). Relasjonar til medelevar ser ut til å ha størst betydning, men resultatata tyder også på at klasseleing påverkar relasjonane mellom elevane og dermed påverkar skulevegring indirekte. Å bli mobba heng tydleg saman med utvikling av skulevegring blant elevar på barneskuletrinnet. I følgje Havik (2014) fortalte ein av tre foreldre at deira barn hadde vore utsett for mobbing, og meinte at dette var ein av årsaken til at barnet viste stor motvilje mot å gå på skulen. Havik peikar på at dette er i samsvar med tidlegar forskning og er ein av dei faktorane som skulen bør ta først tak i når barn/ungdom ikkje klarer å gå på skulen (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014b).

Opplæringslova slår fast:

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn. (Opplæringslova, § 9a-3)

Skulen må setje inn tiltak i høve mobbing, og trygge eleven på at dette ikkje vil skje igjen.

Foreldra framhevar også at det er viktig at læraren får auka sin kompetanse innan skulevegringsproblematikken og kan kjenne igjen signal på skulevegring tidleg. *“To prevent long-term non-attendance, school and teachers have to identify and adress illegitimate school non-attendance at a early stage. Early intervention is important to avoid negative social, psychological, and academic consequences” (Havik et al., 2014a, p. 1).*

Kearney (2001) trekker fram at faktorar som høgt lærarfråvær, dårleg fråværsregistrering, dårleg system for oppfølging av fråvær, dårleg tilpassa og uforutsigbare undervisningsopplegg, uro og lite forutsigbarhet omkring sosiale relasjonar på skulen, samt lav kompetanse hos lærarane kan alle bidra til at barn og ungdom ikkje trivast eller føler trygghet på skulen, og dermed vegrar seg og vert heller heime.

3.6 Individuelle risikofaktorar

Funn frå studiet til Ingul og Nordahl (2013) indikerer at nokre barn begynner på skulen med individuelle risikofaktorar som disponerer dei for fråvær. Dette er også noko King og Tonge peikar på i sitt studie omkring skulevegring (N. J. King & Tonge, 1992). Desse risikofaktorane kan vere angst, negative personlegdomstrekk eller negative foreldrehaldningar mot skuleprestasjonar og frammøte på skulen. Etter kvart som åra går kan utvikling av lærevanskar og ein utrygg skulesituasjon eller dårleg skulemiljø vere med på å auke mulighetene for fråvær (Ingul & Nordahl, 2013). Studiet viste også at dei elevane som hadde angst, men som møtte på skulen hadde mindre sosial angst enn dei elevane som ikkje møtte på skulen, og dei hadde fleire vennar. Dei var også mindre engstelege for dei somatiske symptoma på angst, og dei hadde mindre åtferdsvanskar enn dei elevane med angst som ikkje møtte på skulen. Funna i dette studiet indikerer at elevar med angst som møter på skulen har mindre generelle vanskar. Individuelt viste dei mindre negative personlegdomstrekk og mindre sosial- og panikkangst og åtferdsvanskar. Dei hadde også mindre problem i familien

og på skulen, samt at dei hadde fleire vennar. Ingul og Nordahl (2013) peikar på at desse funna er viktige fordi funna indikerer at berre behandle angstproblem hos elevar med skulevegring ikkje er tilstrekkeleg.

3.7 Subjektive og somatiske helseplager

Somatiske helseplager som hovudverk og magesmerter utmerka seg som årsak til skulefråvær i vidaregåande skule i ein undersøking gjennomført av Kaspersen i 2012 ved SINTEF i Trondheim i Havik (2015). I samsvar med det resultatet, stemte Havik (2015) sine funn med at diffuse helseplager kan vurderast som separate dimensjonar for fråvær også i dei to siste årar på grunnskulen og vidaregåande. Undersøkinga til Havik (2015) avslørte relativt sterk samanheng mellom vegring og diffuse helseplager og fråvær. Dette resultatet var dobbelt så sterkt som mellom skulk og helseplager. Kearney (2008) hevda at det er betydeleg samsvar mellom skulevegring og skulk, og introduserte omgrepet skulevegrings åtfærd. Han meinte at omgrepet skulevegrings åtfærd dekkja både skulevegring og skulk. Havik (2014, a) sine funn indikerer at skulevegring og skulk utgjer ulike grunnar for skulefråvær, noko som også andre forskerar slik som Berg, King & Bernstein og Thambirajah i Havik (2014) er komen fram til (Havik et al., 2014a). Det er mogleg at dei elevane som rapporterte vegringsrelaterte grunnar for skulefråvær, spesielt dei som med tendensar mot depresjon, rapporterte også skulkrelatert grunnar. (Havik & Universitetet i Stavanger Det humanistiske, 2015). Havik (2014 a) peikar på at den relative sterke samanhengen mellom skulevegring og helseplager er i samsvar med andre undersøkingar der studentar som vegrar seg for skule ofte klaga over hovudverk og magesmerte. Angst og depresjon var også vanleg blant desse studentane.

Somatiske plager var den årsaka til skulefråvær som vart rapportert som nest mest blant utvalet til Havik (2015). Ca 1 av 10 rapporterte at dei hadde vore fråverande ganske ofte dei siste tre månadane grunna somatiske plager. Til samanlikning, svara dobbelt så mange (1 av 5) at dei hadde vore fråverande dei tre siste månadane pga. subjektive diffuse helseplager. Fordi materialet omkring elevars fråvær med årsak i diffuse helseplager er lite, gjorde Havik (2015) ein samanlikning med ein arbeidsundersøking. I følgje denne arbeidslivsundersøkinga er diffuse helseplager ein vanleg og aukande grunn for fråvær i arbeidslivet (*Trygdestatistisk årbok 2003 : 19. årgang*, 2003). Det er også ein indikasjon på at subjektive diffuse helseplager er ein aukande fråværsgrunn hos barn og ungdommar. Funna til Havik (2015) viser at subjektive diffuse helseplager er det som er hyppigast rapportert som årsak til fråvær i

grunn- og vidaregåande skule. Normalt vil ein klare å delta på skulen sjølv om ein har somatiske plager som vondt i hovudet eller mage, eller at man føler seg litt trøyt og uopplagt. Tatt i betraktning dei mulige negative effektane det har omkring læring og akademisk utbytte, er dette noko å bekymre seg over. Havik (2015) seier at foreldre er førebilete for barna når det gjeld sjukdomsrelatert fråvær, og er dermed viktige samarbeidspartar i arbeidet med å redusere fråvær hos barn og unge. Det er derfor viktig at foreldra er aktivt involvert i arbeidet med å førebygge og motverke skulevegving.

3.8 Kjønn, alder og spesialpedagogisk hjelp

I høve kjønn, alder og behov for spesialpedagogisk hjelp viser resultata ein svak tendens til at jenter har meir fråvær på grunn av diffuse helseplager enn gutar. Gutar har til gjengjeld oftare skulkrelaterte årsaker til fråvær. I tillegg var det fleire som hadde spesialpedagogiske hjelp som rapporterte at dei skulka. Tendensen til at det var meir fråvær hos jenter enn hos gutar i Haviks (2014) undersøkingar kan reflekter at jenter er meir psykisk reaktive og smerter i høve menstruasjon er ein ledande årsak. Enkelte situasjonar i skulen slik som prøver, eksamen og munnleg presentasjon er meir stressande for jenter enn for gutar. Grunnen til dette kan vere at jenter er meir opptatt av å prestere enn gutar, og at mange gutar er underyterar i skulen (Havik et al., 2014a). I Haviks (2014) undersøking var det ein svak tendens at elevar rapporterte meir diffuse helseplage som årsak til fråvær etter kvart som dei vart eldre, men denne skilnaden var ikkje signifikant. Likevel, denne tendensen var samanfallande med tidlegare undersøkingar som indikera at slike plager aukar etterkvart som elevane vert eldre. Dei elevane som hadde behov for spesialpedagogisk hjelp rapportert meir av alle grunnane for skulefråvær enn elevar som ikkje hadde slike behov, men det var overvekt på skulkrelatert fråvær hos denne gruppa. Dette kan indikere at behov for spesialundervisning er ein prediktor for skulk. Desse funna kan reflektere at følelsen av å ikkje mestre i skulen kan føre til at nokre elvar skulkar (Havik et al., 2014a).

3.9 Tiltak

Kearney argumenterer for at dersom ein ikkje tek skulefråværsproblematikken på alvor, vil dette på sikt ha samfunnsøkonomiske konsekvensar (Kearney, 2008). Det er derfor viktig å setje inn tiltak så tidleg som mogleg. Tiltak i følgje Havik (2014) som er viktig og setje inn når elevar ikkje klarer å møte på skulen er bla. tiltak som tek sikte på å trygge elevar som er

utsett for mobbing. Tilrettelegging av skularbeid i tett dialog mellom skulen, elevene og heimen er også viktig. Ingul (2005) seier at det er indikasjonar på at heimeundervisning ikkje er å anbefale for skulevegrar sjølv om dette ofte er noko både eleven og foreldra ønskjer. Det kom fram i studiet til Havik at det er viktig for elevene og ikkje skilje seg ut frå andre elevar, og tilpassinga må skje ut frå kva eleven sjølv ønskjer eller at det kan gjennomførast slik at andre elevar ikkje legg merke til det. Foreldra meiner at god lærarstøtte, større grad av forutsigbarhet, eit mobbefritt skulemiljø og tilpassa undervisning er førebyggjande for skulevegring (Havik et al., 2014b). Jo lenger fråværet har vart, jo vanskelegare er det å hjelpe barn og ungdom til å komme tilbake til skulen (Ingul, 2005). Tidleg kartlegging av årsak og intervensjon er viktig. Gode rutinar for registrering av fråvær og grunnar til fråvær, og lage oppfølgingsplanar for elevar som utblir frå skulen kan vere effektive tiltak for å redusere ugyldig fråvær frå skulen (Havik et al., 2014a). Lærarane er ofte dei første som registrerer at elevene ikkje møter på skulen, og treng derfor kunnskap og verktøy for å kartlegge grunnar til fråvær og for å kunne gje rett hjelp tidlegast mogleg. Det er eit klart behov for å auke kompetansen i skulen omkring kva det er i skulen som kan føre til at elevar ikkje klarer å møte opp og vere der, og kva skulen kan gjere for å hjelpe eleven. Gode rutinar for kva ein gjer når eleven ikkje møter på skulen er viktig.

Kearney og Albano (2004) kom fram til i sitt studie at barn og ungdommar viste ulik åtferd ut frå kva type angst som kom til uttrykk. Vanleg angstrelatert diagnose var assosiert med negativ forsterka skulevegringsåtferd, separasjonsangst var assosiert med merksemdssøkande åtferd, og opposisjonell åtferdsforstyrning og åtferdsforstyrning var assosiert med jakta på materielle forsterkningar utanfor skulen. Ut frå desse inndelingane kom dei fram til ulike behandlingmetodar som var hensiktsmessig.

3.9.1 Negative forsterka skulevegringsåtferd

Dersom eit barn har skulevegringsåtferd for å unngå stimuli som framkallar negative følelsar bør behandlinga fokusere på psykoedukasjon slik som å redusere symptom på angst og depresjon, gradvis tilbakeføring til skulen og øvingar for å få kontroll på somatiske symptom. Positiv merksemd for forventta åtferd er og eit verkemiddel. For eldre elevar og ungdommar kan kognitiv terapi eller modellering og rollespill vere nyttige og (Kearney & Albano, 2004). Ingul (2005) viser til studiar f r Australia gjennomført av King mfl. (N. King, Tonge, Heyne,

& Ollendick, 2000) der ei gruppe elevar mellom 5 – 15 år fekk kognitiv åtferdsterapi. 85% av dei barna som deltok møtte kriteria til angstdiagnose. Gjennom kognitiv åtferdsterapi fekk barna individuelle opplegg som bestod av avspenningstrening, sosial ferdighetstrening, kognitiv terapi og eksponering. Foreldra fekk hjelp og støtte til å sette grenser og å gje merksemd på positiv og ønskja åtferd. I tillegg fekk klassestyraren rettleiing på tema knytt til skulen. Desse tema var t.d. å skape trygghet og støtte i klasserommet. Resultata indikera at deltakerane i gruppa hadde god effekt av eit slik opplegg. Ved behandlingsslutt hadde ca. 90 % av elevane tatt til på skulen igjen. I kontrollgruppa som ikkje hadde fått same tilbodet om oppfølging, var det berre 29% av elevane som var tilbake på skulen. 3 -5 år etter behandling fekk ein kontakt med 16 av desse elevane. 13 av desse hadde normalt fråvær på skulen, medan dei 3 som ikkje var tilbake i skulen synest å ha bakgrunn i lærevanskar. Dei elevane som deltok i prosjektet rapporterte ikkje om nye psykiske problem, og sosial tilpassing og skuleprestasjonar vart beskrive som tilfredsstillande (Ingul, 2005).

Dersom elevane har alvorleg angst og depressive lidingar må ein vere merksemd på faren for sjølvskading, spiseforstyrningar, sjølv mordstankar og forsøk. Også panikkangst og ukontrollert engstelse er og vanleg symptom hos denne gruppa (Kearney & Albano, 2004)

Holden og Sällman (2010) har gjennom sitt arbeid ved Habiliteringstjenesten i Hedemark gjort nokre erfaringar omkring kva som kan vere til hjelp når det er ubehageleg å gå på skulen. Alle desse tiltaka har dei erfart som verknadsfulle. Dei skapar forutsigbarhet og trygghet når det å møte på skulen gjev eleven negative følelsar. Tiltaka er satt opp punktvis:

- Viktig at eleven møter skuletilsette som er flinke til å møte og sjå eleven på ein vennleg måte.
- Lurt å avtale at eleven møter ein bestemt person når eleven kjem på skulen, eller at eleven kan ta kontakt med denne personene når andre kritiske situasjonar oppstår.
- Klargjort på førehand kvar eleven skal og kva som skal skje.
- Stabil lærarstab og få lærarar kan vere med på å trygge eleven.
- For eleven er det gjerne viktig at ikkje andre veit om desse ordningane fordi eleven ikkje vil skilje seg ut. Diskresjon er viktig.
- Skulen bør prøve å skjerme eleven i situasjonar som opplevast som utrygge, og legge til rette for eit skulemiljø som er prega av ro og orden.

- Er mobbing ein av årsakene til skulenekt, må ein gjere maksimalt for å avdekke og eliminere problemet. Tilsyn og tilgang til nokon å søkje trygghet hos kan vere ei løysing.
- Tilrettelegging med heile eller delar av undervisninga i grupper vil vere ei hjelp for dei elevane som slit med å vere i store grupper i undervisninga.
- Dersom eleven har lite eller få vennar, kan fadderordning vere med på å auke elevens sosiale tilhøyrrighet.
- Det er viktig å opptre vennleg i høve sårbare elevar.
- I undervisningssituasjonen kan det vere vanskeleg å unngå å komme i fokus for andre sin merksemd dersom ein skal svare på oppgåver munnleg. I slike situasjonar kan eleven sleppe å svare i full gruppe, men kanskje få svare når klassen er delt i mindre grupper eller svare i ein til ein situasjon med lærar.
- Bruke rom i tilknytning til klasserommet der eleven kan jobbe, og læraren kan komme innom.
- Dersom eleven viser angst eller angstliknande oppførsel kan eleven få gå til helsesøster eller rådgjevars kontor. Det er ikkje anbefalt at eleven får gå heim. Dersom eleven får gå heim kan dette oppfattast som positiv merskemd og dermed auke problematikken. Målet med slike tiltak er å redusere sosialangst og anna angst som gjer det vanskeleg for eleven å møte på skulen. Eleven skal venne seg til mest muleg normale forhold og etter kvart kunne fungere på linje med andre elevar. Tilvenninga skjer ved at eleven eksponerast gradvis for situasjonar og hendingar som framkallar angst og ubehag. Holden og Sällman (2010) har gode erfaringar med å lære eleven angstmestring gjennom ein enkel metode. Dette går ut på å lære å regulere pusten, dvs. å lære seg å puste djupt og seint i situasjonar som opplevast som angstframkallande.
- Nokre elevar likar ikkje at behandlar/lærar kjem heim til elven. Elevens ønske om å unngå at lærar/behandlar kjem heim har erfaringsvis vist seg at kan vere ein faktor som er med på å få eleven til å møte på skulen.
- Det er viktig at skulenektingsåtferd ikkje fører fram. Dersom foreldra klare å «stå i det» når eleven høglydt protesterer, går som regel bråket over etter kvart. Eleven erfarer at det ikkje er hjelp i å protestere og vil etter kvart slutet med slik åtferd. betydninga av å vere konsekvent kan ikkje overdrivast.

- Kognitiv åtferdsterapi kan og vere eit hjelpemiddel. Her går behandlinga ut på å informere om kva er angst og at det er ikkje farleg. Motivering i høve å møte situasjonar som utløyser angst, og å endre irrasjonelle tankar. Rollespill og øvingar i høve sosial kompetanse kan vere viktig for dei elevane som slit med sosiale relasjonar (Holden & Sállman, 2010).

3.9.2 Merksemdsøkande åtferd

Her dreiar det seg om behandling når eleven ikkje kjem på skulen fordi eleven vil ha kontakt med omsorgspersonen eller gjere konkrete attraktive aktivitetar utanfor skulen.

Dersom barnet har vegringsåtferd for å få merksemd frå signifikante andre, er behandlinga fokusert i høve foreldra. Behandlinga er foreldrerettleiing for å auke foreldra sin evne til ta leiing og gje positiv merksemd på hensiktsmessig åtferd og konsekvensar for mangelfull deltaking på skulen. Å etablere daglege rutinar og tvinge barnet i enkelte høve til å møte på skulen kan også vere nødvendig (Kearney & Albano, 2004). Det er to komponentar som er særleg viktig når eleven ønskjer kontakt med omsorgspersonane:

- Avbryte kontakta med omsorgspersonane.
- Krevje at eleven møter på skulen (Holden & Sállman, 2010).

Separasjonsangst er ofte ein faktor i dei sakene der eleven vil ha kontakt med omsorgspersonane. Denne type angst oppstår når barnet mistar kontakta med omsorgspersonane for ei kortare eller lengre stund. Barnet er redd for å bli skilt frå foreldra eller andre nære omsorgspersonar. Barnet er og gjerne redd for at det skal skje noko med foreldra når barnet ikkje er tilstade, eller at det skal skje noko med barnet slik at det ikkje kan komme tilbake til foreldra eller omsorgspersonen (Flaten, 2010). Denne angsten er knytt til sjølve separasjonen og det er dermed lettare å kartlegge kva som utløyser det. Det er nokre relative gode tiltak i høve separasjonsangst:

- Ein kan oppleve at barna har tatt kontrollen på foreldra i saker der eleven nektar å gå på skulen. Foreldra må ta tilbake kontrollen, og dette kan gjerast ved å gje klare beskjedar, fatte seg i korthet og vere tydleg. Gjenta same beskjeden, vere roleg og fatta. Dersom barnet ikkje føl beskjeden må foreldra følgje opp slik at barnet gjer det som er forventa. Unngå å gå i diskusjonar.

- Etablere faste rutinar og reglar for kva barnet skal gjere.
- Snu merksemda frå den negative åtferda over til den positive åtferda. Oversjå barnet i den grad det er mogleg i den tida barnet skulle vore på skulen, og gjer det mindre spennande å vere heime. Unngå kjekke aktivitet. Prøv gjerne å jobbe med skulerelaterte aktivitetar. Gjer positive aktivitetar som premie for frammøte på skulen.
- Gradvis tilvenning til å vere vekk frå foreldra (Holden & Sállman, 2010).

Ein må vere sensitiv i høve dersom eleven er bekymra for signifikante andre, er sint på seg sjølv, har somatiske plager eller har vanskar med å ligge over hos andre. Dette er vanlige symptom hos barn som lider av separasjonsangst (Kearney & Albano, 2004).

Også når eleven vil gjere noko meir attraktivt utanfor skulen er det to komponentar som vert viktig i behandlinga:

- Gjere det attraktive å vere på skulen.
- Gjere det mindre attraktive å vere vekk frå skulen (Holden & Sállman, 2010).

3.9.3 Opposisjonell åtferd

Har barnet skulevegringsåtferd pga. noko utanfor skulen slik som å henge med vennar, spele data spel, sjå tv o.a., bør behandlinga vere retta mot familiebaserte prosedyrar som problemløysingsevne og tilsyn av barnet, og prøve å redusere skulefråveret gjennom å opprette kontakt med spesielle vennar eller aktivitetar. Desse elevane kjem gjerne frå familiar som er lite strukturerte, har eit høgt konfliktnivå, aleineforeldrefamiliar eller frå familiar der evna til å gjere noko med utfordringane er lav. Behandling av skuleneking i desse familie kan vere med på å betre familiens situasjon (Holden & Sállman, 2010). Øvingar i kommunikasjonsferdigheter og konsekvensar ved manglande deltaking på skulen er og viktig. Tiltak kan vere:

- Gode beskjedar som er tydelege, gitt på ein roleg måte og følgt opp
- Gode rutinar for morgon og kveld.

- Gjer innhaldet i skuledagen meir motiverande gjennom tilpassa opplæring og alternative undervisningsopplegg.
- Hyppig, positiv merksemd frå dei tilsette på skulen.
- Oppfølging ved langvarig skulefråvær.
- Gode frammøte og fråværsregistrering. Følgje med på kvar eleven er og kva han gjer.
- Hindre tilgang til kjekke aktivitetar når elven ikkje møter på skulen.
- Gje premie når eleven faktisk møter på skulen (Holden & Sällman, 2010).

Opposisjonell åtferd og åtferds forstyrringar er komorbide tilstandar her. Der er då viktig å vere sensitiv for potensielle avvik, aggresjon og negative oppførsel (Kearney & Albano, 2004).

3.9.4 Fleire årsker

Skulevegning kan ofte ha samansette årsaker, og ein må då ta utgangspunkt i fleire hovudårsaker og sette saman behandlinga ut frå fleire metodar. Er årsaka til skulefråvær usikre er det mulig å bruke ein «pakkøløysing» med ulike tiltak. Ein slik pakkøløysing kan til dømes vere:

- Tilbakeføre eleven til skulen på eit eller anna vis, og så raskt som mogleg
- Bekrefte eleven og gje positiv tilbakemeldingar.
- Oversjå arbeid eleven ikkje har gjort.
- Lytte heilt kort når eleven fortel om fysiske plager, eller berre ignorere det.
- Planlegge positiv merksemd for frammøte.
- Åtferdsavtalar som inneber massiv positiv merksemd for å vere på skulen.
- Hindre tilgang til det eleven likar å drive med heime i skuletida.
- Tap av gode utanom skuletid, som konsekvens av nekting.

- Frammøtepress eller tvang (Holden & Sällman, 2010).

Når det er fleire kjende årsake til skulefråvær er det vanleg å finne ein primær og gjerne ein eller to mindre viktig årsaker. Ein regel er å ta omsyn til så mange viktige årsaker som mogleg. Behandling som er basert på primærårsaka og som ikkje tek omsyn til meir sekundære årsaker vert ofte mislykka (Holden & Sällman, 2010).

4 Metode

4.1 Bakgrunn for val av metode.

I oppgåvas problemformulering vert det spurt etter «*korleis årsaksforklarar eleven det å ikkje klare og møte på skulen og kva har vore til hjelp for å komme vidare*»? Gjennom dette forskingsspørsmålet ønskjer ein å finne tak i elevens forklaringar og opplevingar kring utfordringane i å ha skulevegring. På bakgrunn av dette er det valt ein kvalitativ metode for å søkje å få eleven sitt perspektiv på problemstillinga. «*Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet*» (Dalen, 2011. s. 15). Det handlar om å få ein djupare innsikt i individa sine opplevingar av situasjonen, og korleis individa opplever livssituasjonen sin. Dalen (2011) snakkar om individets «livsverden». Livsverden omfattar personens oppleving av sin kvardag, og korleis vedkommande forhold seg til den.

I forsøket på å få tak i korleis eleven opplevde desse utfordringane kring skulevegring er det valt kvalitativt semistrukturert intervju som innsamlingsmetode. «*Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser*» (Dalen, 2011. s. 13). Det kvalitative intervjuet har ikkje som mål å talfeste eller kvantifisere, men fokuset er i staden og skildre det aktuelle temaet med ord (Kvale et al., 2009).

Eit semistrukturert intervju vil sei at det er laga ein intervjuguide slik at fokuset for samtalen er bestemt på førehand (Dalen, 2011). Spørsmåla er verken heilt lukka eller heilt opne, og der er rom for at både intervjuar og informanten til å følge opp spørsmål og svar (Kvale et al., 2009). Intervjuet vil kunne skifte fokus etter kva informanten tek opp og kva han ser som viktig å formidle. Intervjuguiden vart ikkje sendt ut til informantane på førehand fordi ein ville ha informantane sine spontane svar og refleksjonar. Intervjuet vart tatt opp på lydfil og transkribere i etterkant.

4.2 Fenomenologi

Fenomenologiske metodar og analyse handlar om å gå ut i den verkelege verden for å få fram erfaringsmateriale og analysere handlingar og opplevingar folk har i kvardagslivet. Sentralt i fenomenologien er den subjektive opplevde verkelegheita (Kvale et al., 2009). Det betyr at vi

er med på å skape vår eigen forståing av verda og at fenomena kan få ulike tolkingar. Eit sentralt omgrep i fenomenologien er «livsverden». Livsverden kan forståast som ein type «forståingshorisont». Dvs. eit uttrykk for individets oppfatninga av verda og korleis individet tolkar og opplever fenomena rundt seg (Wormnæs, 2005).

4.3 Hermenautikk.

Dette arbeidet vil ha ein hermeneutisk vinkling. Hermenautikk er læra om fortolking av ulike meiningsytringar (Kvale et al., 2009). I den hermeneutiske forskingstradisjonen er målsetjinga å fortolke eit utsegn ved å fokusere på eit djupar meiningsinnhald enn det som i første omgang vert oppfatta (Dalen, 2011). Det vil sei at resultatet må bli forstått i lys av heilheita og heilheita bli forstått i lys av ein del. Det er forståing, meining og refleksjon som er det sentrale siktepunktet. I hermeneutikken er det behov for ein fortolkingsprosess for å oppnå heilskapsforståing, og det er stort rom for det relative og subjektiv (Befring, 2015). Ei slik tilnærming legg vekt på at det ikkje finnast ein eigentleg sannheit, men at fenomena kan tolkast på fleire nivå og i lys av den samanhengen det vi studera er ein del av (Thagaard, 2003). Dette krev bevissthet om dei premissane vi skal tolke ut frå, og utfordringa vert å forstå det som skal tolkast som ein del av den konteksten det inngår i.

4.3.1 Førforståing

I tolkeprosessen er det viktig å vere bevisst forskarens førforståing på ein slik måte at det opnar for størst mogleg forståing av informantens utsegn og oppleving. Førforståing er viktig for utvikling av forståing av kva informanten fortel og seinare for tolkinga av intervju-materialet. «*All forståelse bygger på en forforståelse*» (Thargaard, 2003, s. 38). Forståing framstår på bakgrunn av ein førforståing. Dvs. ein forståingsberedskap som utløysast av ein primærforståing av det gitte (Wormnæs, 2005). Førforståing er bakt inn i alle ledd i forskingsprosjektet. Den har påverka intervjuguiden, oppfatningar og val som er gjort undervegs. Også arbeidet med data og tolking av desse er påverka av ein førforståing. For å få ein djupare forståing for kva informanten fortel er det viktig og setje det inn i ein heilhet eller i ein samanheng, og forstå delane i lys av heileheita. Forståinga er ikkje berre karakterisert av at delane vert forstått ut frå ein heilheit, men også at heilheita vert forsøkt å tilpassa den enkelte delen. Det finnast ikkje ein klar start eller ein klar slutt for hermenautisk tolking.

Tolkinga utviklast i eit samspill mellom heilheit og del, forskar, tekst og forskars førforståing. Dette vert kalla «*den hermeneutiske spiral*» (Dalen, 2011).

4.4 Godkjenning av prosjektet.

Etter at prosjektskissa var godkjent ved UIO, vart det utforma eit informasjonsskriv (vedlegg 2) til informantane og ein intervjuguide (vedlegg 3). Vidare vart det sendt meldeskjema om innhenting av personopplysningar til Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD). NSD er eigd av Kunnskapsdepartementet, og skal sikre dataformidling og tenesteyting overfor forskingssektoren. NSD er eit av verdens største arkiv for forskingsdata og formidlar av data og datatenester overfor forskingssektoren. NSD er eit kompetansesenter som rettleiar forskarar og studentar i forhold til datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk (NSD, 2015).

Det er viktig at personvernet er sikra i eit slikt prosjekt, og at det vert godkjent av personvernombodet. Personvernombodet er ein del av NSD. Prosjektskissa, informasjonsskrivet (vedlegg 2) og intervjuguiden (vedlegg 3) vart sendt til NSD ilag med beskrivinga av metoden for godkjenning av prosjektet. Personvernombodet vurderte prosjektet og fant at behandlinga av personopplysningar vil vere regulert av § 7-27 i personopplysnings føreskriftene (Personopplysningsføreskriftene, 2000, sist endra i 20134). Etter ein telefonsamtale frå NSD, vart det gjort nokre endringar før prosjektet vart godkjent. Etter mindre justeringar gav Personvernombodet løyve til at prosjektet vart gjennomført.

4.5 Informasjon og samtykkeerklæring

Då prosjektet var godkjent av NSD starta arbeidet med å lage ferdig informasjonsskrivet til informantane og intervjuguiden. På informasjonsskrivet var det ein eigen samtykkeerklæring der informanten skreiv under på at han var villig til å delta på prosjektet.

4.6 Val av informantar

Informantane i prosjektet er elevar som har, eller har hatt vanskar med å møte på skulen. Desse elevane kan fortelje om kva utfordringar skulevegning byr på og har førstehandskunnskapar om skulevegning. For at deltakinga i prosjektet skulle vere anonym, vart det sendt

førespurnad til ulike PP kontor, og ikkje til skular. Bakgrunnen for det var at det kanskje ville vere ein lågare terskel for informantane å ta kontakt dersom dei visste at det berre var eg, informanten og eventuelle foreldre som visste om deltakinga. Utvalet skulle i utgangspunktet bestå av 4 elevar i alderen 13 – 17 år, pga. vanskar med å rekruttere vart alderen til målgruppa heva til 17 – 19 år. Tanken var at eldre elevar kanskje var kome seg vidare, eller at dei var blitt så modne at dei kunne reflektere over kva som skjedde og kva som eventuelt hadde vore til hjelp. Det vart tatt kontakt med ulikerådgjevarar eller sosiallærar ved ulike ungdomsskular rundt om i Norge. Desse gav uttrykk for at dei hadde elevar med den type utfordringar som var i målgruppa, men dei hadde lite tru på at elevane ville stille til intervju. Ein av rådgjevarane sa at: « *elevene har store problemer med å snakke om problemene sine med oss som kjenner dei, så jeg trur ikke at de vil synest det er noe lettere å snakke med deg* ». I løpet av den påfølgande veka etter at kontakta med ungdomsskulane var oppretta, kom ei melding frå ein elev som gjerne ville la seg intervju. I tillegg kom eit brev frå elev nummer 2 og ein telefon frå mor til elev nummer tre. Det vart jobba vidare med å skaffe informant nummer 4, men dette har dessverre ikkje lykkast. Det vart tatt ei avgjerd om at tre informantar fekk klare seg, og ein satsa på at materialet ville bli så godt at det vart eit godt grunnlag for masteroppgåva.

4.7 Presentasjon av informantane

3 informantar deltok i dette prosjektet. Dei kom frå ulike stadar i Norge, to frå bygda og ein frå ein liten by. Informantane har fått fiktive namn for å gjere jobben lettare med å skilje dei. Else og Jens var 19 år, og Per var 17 år. Else og Per kom frå ein vanleg kjernefamilie med mor, far og søsken. Else hadde to yngre søsken, medan Per hadde to eldre søsken. Jens voks opp ilag med mor og far, men foreldra vart skilt då han var 14 år. Det kom raskt inn ein ste-far og ein ste-bror i denne familien. Alle tre informantane hadde interesser innanfor idrett medan dei voks opp. For å skape ei god oversikt er denne informasjonen satt opp i ein tabell.

Alder	Bur hos	Søsken	Eldre søsken	Yngre søsken	Interesser
Per 17 år	Mor og far	2	2	0	Fotball og turn, gitar.
Else 19 år	Mor og far	2	0	2	Handball og vennar
Jens 19 år	Mor og stefar	2 + stebror	0	2 + stebror	Fotball og tv spel. Vennar.

Det vil her bli gitt ein kort presentasjon av informantane:

4.7.1 Per

Per er 17 år, kjem frå ei lita bygd, og voks opp i ein heim med begge foreldra og to søsken. Han er yngst av søskena. Barndommen vert beskriven som «berre heilt topp». Per gjekk i barnehage før skulestart og hadde ein del vennar. Læraren og Alle som tok til i skulen ilag med Per, var kjende. På fritida var det fotball og turn, samt gitarspel som var hovudaktiviteten. Per gjekk i ein klasse med ca. 30 elevar. 11 jenter og 19 gutar. Det var ein klasse med mykje uro og bråk. Det var hyppig skifte av lærarar, og informanten fortel:

« det var mykje styr med den klassa. Lærarane likte oss ikkje og dei slutta. Det var nokre elevar som ikkje klarte å styre seg, og det gjekk utover oss andre. Det var ingen som ville ha oss, vi var jo heilt galne».

Per hadde to veldig gode vennar, og dei var ein gjeng for seg sjølv. Per klarer ikkje å setje ord på kva som var årsaka til skulevegringa.

«Eg var jo berre ein heilt vanleg gut. Det berre plutselig skjedde, eg vart så kvalm. Låg berre heime og klarte ikkje å gå på skulen. Eg slutta å ete og vart innlagt på sjukehus. Dei fant ikkje noko gale med meg. Etterkvar forstod vi at det var noko meir enn berre kvalme. At eg var begynt å få sosial angst»

Per går no på vidaregåande skule og bur på hybel.

4.7.2 Else

Else er 19 år, flytta frå by til ei lita bygd i 3 års alderen. Voks opp ilag med mor, far og to mindre søsken. Budde i eit aude område. Else hadde ikkje nokon leikekameratar i nærmiljøet, men gjekk i barnehage og hadde vennar der. Spilte litt volleyball på fritida, men hadde elles ikkje noko fritidsaktiviteter.

Else gjekk i ein klasse i grunnskulen der det var viktig å vere flink og få resultat. *« Eg gjekk i ein klasse med folk som var veldig flinke og hadde de høyeset karakterene, også hadde eg folk som dreit i alt og ikkje var så positive»*. Det var mykje bråk og styr i klassen.

Else er svært sjenert og likar ikkje å snakke i større grupper og forsamlingar. *« det var ikkje noe greitt, nei. Altså, eg synest det var vanskeleg å bli sett og hørt, og så var det vanskeleg å vise ka eg kunne»*.

Else opplevde å bli mobba i 2. klasse, noko som gjorde til at mykje vart veldig vanskeleg. Ho fekk diagnose angst og depresjon i 7. ande klasse. Etter avslutta ungdomsskule har ho gått på yrkesfag, og har planar om fagbrev. Pr. dags dato jobbar ho på heimplassen sin.

4.7.3 Jens

Jens er 19 år, voks opp i ein liten by. Fram til Jens var 14 år, budde han ilag med mor og far. Far var mykje vekk på jobb. Jens seier han hadde meir nytte av ei mor enn av ein far. Mor og far vart skilt då han var 14 år. Etter kvart kom det til ein stefar og ein stebror. Jens har eit godt forhold til stefaren sin. Jens gjekk i barnehagen ett år før skulestart. Jens sine vennar var bland barna som var eitt år eldre og budde i nabolaget. Jens fortel at på bakgrunn av det, fekk han ta til på skulen året før forventa skulestart. Jens var fagleg sterk og opplevde at medelevar brukte han som «lærer», og at dei kanskje utnytta vennskapet for å få ein fordel fagleg. Fritidsaktivitetar var i oppveksten litt fotball. I ungdomsskulen og vidaregåande har interessa vore data/tv spel og å sitte å preike. I ungdomsskulen var Jens mykje for seg sjølv:

«alle eg kjente ville ha hjelp av meg liksom, i steden for å henge med meg. For meg så var det ein halvtime med lekser, også var eg ferdig. Då måtte eg sitte å vente på at dei

skulle bli ferdig med leksene før eg kunne komme på besøk. Så då blei det meir og meir for meg sjølv»

Jens hadde ein bestekompis. Etter kvart fekk Jens vanskar med søvn og snudde døgnnet. Han kom seg ikkje opp om morgonen og var ikkje villig til å ta imot hjelp frå mor. Jens fekk tilbod om opphald på ungdomspsykiatrien (UPH). Han var der i to omgangar på langtidsopphald på ca. eit halvt år, og har begynt på vidaregåande fleire gongar utan å fullføre. Jobba no ettermiddagsvakter på ein arbeidsplass, men har planane klar for vidare skulegang.

4.8 Datainnsamling

4.8.1 Pilot

Før intervjuet med informantane tok til, vart det gjennomført ein pilot. Piloten var med ein elev som har ein del fråvær frå skulen, og tanken var at eleven kanskje kjende litt på problematikken rundt å ikkje klare å møte på skulen. Målet med piloten var å bli godt kjent med intervjuguiden slik at eg ikkje vart for avhengig av den ved gjennomføring av intervjuet. Eit anna formål med å gjennomføre ein pilot var å sjekke ut om spørsmålsstillingane var greie og dekke det som var intensjonen, eller om det måtte endringar til på nokon av spørsmåla. Piloten vart gjennomført på eit lokalt pp-kontor, og tatt opp på diktafon. Gjennomføringa gjekk godt og det var god flyt i samtalen. Etter piloten var gjennomført vart materialet transkriberte. Det vart gjort nokre justeringar på nokre spørsmål før intervjuguiden var grei. Piloten er ikkje ein del av materialet i oppgåva.

4.8.2 Gjennomføring av intervjuet

Intervjuet vart gjennomført i løpet av to månadar i 2014, og dei fant stad på ulike PP-kontor der informantane budde. Intervjuet hadde ein varigheit mellom 50 til 80 minuttar. Før vi starta på intervjuet vart det informert om prosjektet og kva dette innebar for informanten. Det vart også informerte om retten til å trekke seg, om teieplikt og om at prosjektet var meldt inn til NSD og godkjent der. Vidare vart det informere om korleis materialet ville bli behandla og oppbevart, kven som ville ha tilgang til materialet og kva som vil skje med materialet når masteroppgåva er godkjent. Informantane fekk også informasjon om at dersom dei ønskte det, kunne dei få lese gjennom dei transkriberte intervjuet

For at informanten skulle føle seg trygg, var det viktig å skape ein så god relasjon som mogleg til informanten. Eg starta med litt småprat før vi tok til med sjølve intervjuprosessen. Rådgevingsteknikkar som aktiv lytting og oppfølgingsspørsmål vart brukt for å vise at det informanten fortalde var viktig og interessant (Lassen, 2002).

Etter at intervjuet var ferdig fekk alle informantane spørsmål om det var noko anna dei tenkte på og ville ha med. Ingen kom på noko der og då. Diktafonen vart slått av og vi snakka lett om korleis informanten opplevde intervjusituasjonen. Alle hadde ei god oppleving og følte seg godt ivaretatt. Det vart summerte kort opp hovudtrekka i informanten sine svar slik det var oppfatta, og informantane gav tilbakemelding på dette. Analyseprosessen startar allereie i intervjusituasjonen der informanten fortel om sin livsverden. Dei fortel spontant om korleis dei opplever føler og gjer i høve eit emne. Gjennom intervjuprosessen kan informanten oppdage nye forhold som å sjå nye betydingar i det dei seier eller gjer. Intervjuaren føretek gjennom intervjuet ein fortetting og fortolking med bakgrunn i si førforståing, og utforskar dette gjennom oppfølgingsspørsmål (Kvale et al., 2009). Denne oppsummeringa var svært nyttig for meg som forskar, men også for informantane. Informantane fekk høve til å gje tilbakemelding på den tolkinga som var gjort gjennom intervjuprosessen.

4.9 Arbeid med datamaterialet

4.9.1 Transkribering

Intervjuet vart transkriberte kort etter at intervjuet var avslutta. Det vart då tett samanheng mellom lyd, gestar og kroppsspråk i intervjuet. Pausar, tonefall og ulike «tenkelydar» slik som emmm, mmm og uhhmm, vart då lettare på setje inn i konteksten, og var med på å gje ei tolking av det som var sagt. Gjennom transkripsjonen vart det ei god oversikt over svara i dei ulike intervjuet, og dette var ein del av tolkingprosessen. Ved at eg transkriberte alle intervjuet sjølv fekk eg god oversikt over kva informantane hadde sagt og kva som var felles for dei ulike informantane.

4.9.2 Koding

Kodingsarbeidet starta med at det vart lest nøye gjennom transkripsjonane av intervjuet fleire gongar. På den måten vart det ei god oversikt over kva informantane hadde sagt, og det kom

fram nokre hovudutsegn som var felles for informantane. Det vart markert med ulike fargar, utsegn som var felles for dei ulike informatane. Dette kodingsarbeidet var med bakgrunn i intervjuguiden, og fellestrekk i utsegna vart tydeleg. Deretter vart det laga ein plan over hovudelementa i intervjuet og det vart nokre overordna kategoriar som var gode å bruke i den vidare kodinga. Forskingsspørsmåla i intervjuguiden gav nokre kategoriar som utgangspunkt for kodingsarbeidet. Spørsmåla var:

- *kva meiner eleven var den utløysande faktoren/faktorane som gav seg utslag i skulevegring?*
- *korleis opplevde eleven at skulen handterte dette?*
- *kan eleven seie noko om kva som gjorde til at elevene klarte seg. Var det noko i heimen, skulen, vennegjengen eller andre ting som var med på å få eleven vidare på skule?*

Kategoriar som skulerelatert, sosial relatert, oppvekst relatert og individrelatert vart utgangspunkt for vidare analyse. Arbeidet med informasjonene vart kategorisert ved bruk av innhaldsanalyse (Jacobsen, 2010).

4.9.3 Analyse

Dallan (2007) peikar på at analyseprosessen startar allereie i intervjusituasjonen gjennom forskarens observasjonar og refleksjonar, og det er viktig at forskaren har med seg noko han kan notere på. Det er viktig å skrive ned alle observasjonar for å kunne dra nytte av dei i det vidare arbeidet. Forskarens sine eigne reaksjonar i intervjusituasjonen kan ha stor analytisk verdi (Dalland, 2007).

Kvalitativ analyse har eit fellestrekk: vi vekslar mellom å analysere deler og å sjå delane i ein større heilskap. Dette er av fleire kalla ein hermenautisk analyse (Jacobsen, 2010). Tidleg i analysefasen vart det utarbeidd ein samanfating av informasjonen om dei viktigaste tema i materialet. Det vart tatt utgangspunkt i intervjuguiden og hovudspørsmåla der. Teksten vart forenkla og strukturert ut frå innhald og tema (Jacobsen, 2010). På den måten vart meiningsinnhaldet i materialet konsentrert. Målet var å utvikle tema som gav ei fullstendig beskriving av dei opplevingane og handlingane som informatane fortalte om (Kvale et al., 2009). Det vart gått gjennom det transkriberte materialet eit for eit og markert med ulike fargar utsegn som var felles for dei ulike informantane. På den måten vart det lettare å

identifisere sentrale tema og mønster i materialet. Gjennom dette analysearbeidet kom det fram fleire felles opplevingar hos informantane som hadde betydning for at eleven ikkje klarte å møte på skulen. Det var også nokre fellesnemnarar i høve kva som hadde vore til hjelp slik at eleven kom seg vidare.

Gjennom tematisering så sier vi at flere ord, setninger og avsnitt danner en meningsbærende enhet innenfor rammen av den totale teksten (intervju/ observasjon). Det kan være at vi sier at flere avsnitt omhandler opplevelser av en spesiell lidelse, andre avsnitt inneholder opplevelser av et besøk på sykehus osv. (Jacobsen, 2010. s. 130).

Ein slik samanfating av materialet kan bidra til at meningsinnhaldet konsentrerast (Thagaard, 2003). Som kodingsutgangspunkt vart det brukt intervjuguiden og hovudforskingsspørsmåla der. Ut frå dette vart kodane «*umiddelbare og korte og definerer den handling eller opplevelse som beskrives av intervjupersonen*» (Kvale et al., 2009 s. 209).

Vidare vart det sett etter nokre kategoriar som gjekk igjen i materialet. Grunnlaget for kategoriene var lagt gjennom intervjuguiden, og gjennom tematiseringa/kodinga vart det skapt nokre kategoriar som gjorde til at det transkriberte materialet vart oversikteleg og lettare å gjere samanlikningar i. «*Kategorier er det virkemiddelet vi trenger for å si at noen typer data ligner hverandre – omhandler samme tema – eller at noen typer data er forskjellige frå hverandre – belyser ulike tema*» (Jacobsen, 2010. s. 130). Denne kategoriseringa gjorde det mogleg å finne likskap og forskjellar i datamaterialet, og det kom det fram ei djupgåande forståing av kvart enkelt tema og linjer til det teoretiske bakteppet vart trekt.

4.10 Validitet og reliabilitet

4.10.1 Truverd

Reliabilitet omhandlar forskingsresultata sitt truverd. Reliabilitet vert ofte behandla i samband med spørsmål om resultata kan reproduserast av andre forskarar på eit anna tidspunkt (Kvale et al., 2009). I kvalitativ undersøkingar kan det vere vanskeleg å tilfredstille krava til reliabilitet. I slike studiar er forskaren si rolle ein viktig faktor, og denne rolla utformast i møte med informanten og konteksten rundt intervjuet. Både det enkelte individ og situasjonen endrar seg, og gjer det vanskeleg å etterprøve resultata (Dalen, 2011). Ein vil

ikkje få det same intervjuet to gongar sjølv om ein brukar same informantane. Det er for mange faktorar som kan endre seg. Informanten kan sitje igjen med eit læringsutbytte etter det første intervjuet, eller informanten kan gløyme element som han hadde med i det første intervjuet. Dagsform og opplevingar informanten har hatt sidan det første intervjuet er med på å skape endringar. Dette gjer det vanskeleg å etterprøve resultatane i kvalitativ forskning. Dalen (2011) beskriv andre måtar å nærme seg spørsmålet om reliabilitet på. Ein måte er å beskrive veldig nøyaktig dei enkelte ledda i forskingsprosessen på, slik at andre forskarar kan gjennomføre det aktuelle prosjektet på same måte. Beskrivinga må omfatte forhold ved forskaren, informanten, intervjusituasjonen og beskrivinga av kva analytiske metodar ein har brukt ved tolking av datamateriale (Dalen, 2011). Kvale (2009) peikar på at ein for høg fokus på reliabilitet kan motverke kreativ tenking og variasjon. Kreativ tenking og variasjon har betre vilkår dersom intervjuaren får lov til å følgje sin intervjustil, improvisere og følgje opp med tilleggsspørsmål undervegs.

4.10.2 Gyldigheit

I samfunnsvitskapen dreier det seg om metoden er egna til å undersøkje det den skal undersøkje. Maxwell i Dalen (2011) legg vekt på fem kategoriar for validitet: deskriptiv validitet, tolkingsvaliditet, teoretisk validitet, og generaliserings- og evalueringsvaliditet. Vidare i oppgåva vert det gjort greie for deskriptiv-, tolkings-, teoretisk-, og generaliseringsvaliditet sidan desse er dei som er sentrale i denne oppgåva.

4.10.3 Deskriptiv validitet

For å sikre validitet i kvalitativ undersøkingar er det viktig å gjere grundig greie for kva som er gjort gjennom heile forskingsprosessen. Beskrivingar om både korleis materialet er samla inn, analyse metode og korleis tolkingsprosessen har gått føre seg er viktig for å sikre validiteten i undersøkinga. «*Det må redegjøres for prosessen frå intervjusituasjonen, via opptak og transkripsjon frem til den endelige utskriften*» (Dalen, 2011, s. 97). Det er ulike omsyn ein må ta for å legge til rette slik at andre skal ha ein bakgrunn dersom nokon vil sjå på resultatane for prosjektet. Ein må gjere greie for grunnlaget for, og tilnærminga til undersøkinga. Dette inneberer at ein må beskrive prosessen med å lage intervjuguiden, velje ut informantar, innsamling av datamaterialet, transkripsjon, koding og analyse (Kvale et al., 2009).

4.10.4 Tolgingsvaliditet

Tolkingsvaliditet handlar om dei slutningane ein dreg på bakgrunn av dei utsegna informantane kjem med. Kva tyding har utsegna for informantane og korleis tolkar forskaren dette. Gjennom tolkingsprosessen utviklast ei djupare forståing av det temaet som det vert forska på. Dalen (2011) seier at ein føresetnad for seinare fortolking er at det føreligg valide, rike og fyldige beskrivingar frå informanten. Vidare vil ein tolke innanfor dei kontekstuelle rammene. For å styrkje tolkingsvaliditeten kan ein få ein annan forskar til å gå gjennom datamaterialet for å sjå om den andre forskaren gjer same tolkingane som den første. På den måten kan ein få bekrefte eller avkrefte om eiga tolking er representativ for materialet.

4.10.5 Teoretisk validitet

Teoretisk validitet krev at dei samanhengane som ein finn og forklarar, kan dokumenterast i datamaterialet og forskarens fortolking av dette. Dalen (2011) definerer teoretisk validitet som: «*i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellene forskeren anvender, gir oss en teoretisk forståelse av de fenomenene som studien omfatter*» (s. 99). Det handlar om det teoretiske grunnlaget for forskinga, om det er relevant for undersøkinga og tolkinga av materialet som ein kjem fram til.

4.10.6 Generaliserings validitet

Dersom resultatet frå undersøkinga vert rekna som rimeleg påliteleg og gyldig, vert det siste spørsmålet om resultata kan overførast til andre personar og situasjonar. Er dette generaliserbart? Eit omgrep som er nytta i kvalitative undersøkingar når det gjeld generalisering er *analytisk generalisering*. Kvale og Brinkmann (2009) omtaler analytisk generalisering, som ei begrunna vurdering om i kva grad resultata frå ein undersøking kan gjerast gjeldande for kva som kan komme til å skje i ein annan situasjon. Den er basert på analyse av likskap og skilnadar frå ein situasjon til ein annan. Det er mottakaren av informasjonen som kan sei noko om resultata kan overførast frå ein situasjonen til ein annan situasjon. Det er då viktig at forskaren har skaffa nok relevant informasjon til at mottakaren kan ta ei slik avgjersle.

Det er i dette forskingsprosjektet gjort greie for informantanes opplevingar kring temaet skulevegving, og det er gjort greie for framgangsmåten når tolkinga er gjennomført. Dette er

tolka opp mot teori og tidlegare forskning på skulevegring. Det er sannsynleg at nokon av lesarane av dette prosjektet som har utfordringar kring skulevegring vil kjenne seg igjen i skildringane og resultatane i prosjektet. Likevel støttar dette materialet seg på relativt få informantar, og det vil derfor vere vanskeleg å sei om det er dekkande for dei som har eller har hatt skulevegring i Norge.

4.11 Etske omsyn

Personopplysningslova vart innført i 2001, og etter det vart det meldeplikt for prosjekt som kan innebere personopplysningar som behandlast av elektroniske hjelpemiddel (Dalen, 2011). Dette masterprosjektet vart vurdert ut frå denne lova, og meldepliktskjema vart sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Prosjektet var vurdert til å vere regulert av §7-27 i personopplysningsforskrifta (Personopplysningsføreskriftene, 2000, sist endra i 20134), og personvernombodet tilrådde at prosjektet kunne gjennomførast under føresetnad at det vart gjennomført i tråd med opplysningar gitt i meldeskjemaet (Vedlegg 1).

4.11.1 Informert samtykke

Informert og fritt samtykke betyr at dei som deltek i forskinga skal informerast om prosjektets mål og hovudtrekka i framgangsmåten. At samtykket er fritt betyr at det er gitt utan press eller avgrensingar av personleg handlefridom (Kalleberg & De Nasjonale forskningsetiske, 2006). *«Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, utan at dette skal få negative konsekvenser for dem»* (NESH, punkt 9. 2006 s.13). Deltakerane skal også informerast om moglege risikoar og fordelar ved å delta, samt moglegheita for å trekke seg når som helst gjennom heile prosjektet dersom ein vil det (Kvale et al., 2009). Det er viktig å sikre seg at deltakerane i prosjektet deltek på frivillig basis og forstår rekkevidda av det. Informantane i dette prosjektet fekk utdelt eit skriv som inneheldt førespurnad om deltaking i prosjektet. Dette informasjonsskrivet sa noko om bakgrunn og formål for prosjektet, kva deltakinga i prosjektet innebar for informantane, kva som vil skje med informasjonen om informantane og kven som ville ha tilgang til materialet. Skrivet klargjorde også kva det vil sei at det er frivillig deltaking og at informantane kan trekkje seg frå prosjektet kva tid som helst. I dette skrivet var det også ein samtykkeerklæring som

informanten og foreldre til eventuelle deltakere under 16 år, skulle skrive under og returnere før det vart gjennomført intervju (Vedlegg 2).

4.11.2 Konfidensialitet og anonymisering

I brevet frå NSD var det krav om konfidensialitet og anonymisering. «*Konfidensialitet i forskingen innebærer at private data som kan identifiserer deltakerene, ikke avsløres*» (Kvale et al., 2009, s. 90.) Dei forskningsetiske retningslinjene seier:

De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på.

Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan listene med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, oppbevares og tilintetgjøres. (NESH, punkt 14, 2006 s.18)

I dette prosjektet vart namna til informantane koda, og kodingsnøkkelen vart oppbevart i låst skap, og det er ikkje gitt opp kvar i landet informantane kjem frå. Det som vert gjeve opp er at ein av informantane kjem frå ein liten by i Norge, og dei to andre kjem frå små stadar i Norge.

Det er viktig å vere vitskapeleg reieleg. Det vil sei at ein skal vere til å stole på, og gjennomføre forskinga både med validitet og med kvalitet (Befring, 2015). Ut frå dei omsyna som et tatt ved gjennomføring av dette prosjektet er det lagt såg godt som råd eit grunnlag for ei etiske, reliabel og valid undersøking.

5 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgåva vert funna frå den empiriske undersøking som er gjennomført presentert. Presentasjonen av funna vert delt inn i tre hovuddelar med utgangspunkt i forskingsspørsmåla.

5.1 Utløysande faktorar

Informantane hadde ulike oppvekstvilkår og livserfaringar. Det var ikkje lett for dei å setje ord på kva det var som gjorde til at det vart vanskeleg å vere på skulen. Gjennom intervjuet kom det likevel fram refleksjonar omkring årsaka til skulevegringa. Nokre årsaker var samanfallande, medan andre var unike for den enkelte informanten. Det vil vidare bli presentert ein del av det som kom fram som moglege årsaker.

Per hadde ein oppfatning i starten av intervjuet om at det ikkje var noko årsak til at han fekk vanskar med å gå på skule. Det berre skjedde heilt plutselig. Han gjekk i ein klasse som det var mykje styr og bråk i. Dette gjorde til at dei hadde hyppige skifte av lærarar.

«Ein periode var det mykje styr i klassa. Lærarane likte oss ikkje, dei slutta og vi hadde mange skifte av lærarar. Også var det nokre elevar som ikkje klarte å styre seg, også gjekk det utover oss andre. Det var ingen som ville ha oss, vi var jo heilt galne»

Miljøet i klassa var delt. I den eine gjengen måtte ein ha riktige merke på kleda og vere kul for å vere med, medan den andre gjengen var meir opptatt av at ein likte kvarander. Fagleg skåra informanten gjennomsnittleg i dei fleste faga. Han hadde gode relasjonar til dei fleste lærarane, men det var ein lærar som hadde ein tendens til å favorisere.

«huskar det var spesielt ein lærar, vi jobba to og to ilag, det var eg og han kompisen min. Han læraren likte ikkje meg noko særleg. Vi jobba ilag, også han fekk jo 5 og eg fekk 3. Dei andre i klassen sa at vi gjorde det likt, men læraren sa at han hadde betre stoff».

Matematikk var spesielt vanskeleg synest han. Det vart vanskelegare og vanskelegare, og etter kvart datt han heilt ut fordi han ikkje klarte å henge med. Det var press på fagleg utvikling i klassen. Det var viktig å få ein grei krakter slik at ikkje nokon skulle kunne sei at du var dårleg. Per opplevde dette som eit veldig press. Dette er likevel ikkje årsaker som han ser på som grunn for at han ikkje klarte å vere på skulen.

« Eg var jo ein heilt vanleg gut, ...eller plutselig så berre snudde alt. Så, eee..., ja, ... det var etter at eg vart sjuk eg fekk det. Låg så lenge på sjukehus og, ja....dei fant ikkje ut kva som var gale og... også når eg kom heim, så klarte eg ikkje å gå på butikken en gang»

Før dette opplevde Per at han plutselig vart kvalm då han åt yoghurt i kantina på skulen, og måtte gå heim. Etter det var han ikkje på skulen. Han låg heime fordi han var kvalm, dårleg og klarte ikkje å ete. Han vart etter eit tid innlagt på sjukehus. Legane kom ikkje fram til kva som kunne vere årsaka til at han var dårleg. Han fekk noko medisin som han fekk anfall av, og han trudde han kom til å dø, og han seier: *«det hjalp jo ikkje på trur eg»*. Per vart etter kvart sendt heim, og opplevde då at han ikkje klarte å gå på butikken ein gong. Han prøvde å møte på skulen, men måtte berre gå heim fordi han vart så kvalm og dårleg.

«Då var det angsten, men vi visste ikkje at det var det. Eg var jo fin heilt til eg kom inn på skulen. Då eg kom inn på skulen vart eg så dårleg, eg klarte ikkje å vere der og ...det var jo ikkje noko på skulen som, det var ikkje sånn at eg vart mobba, det var ikkje nokon lærarar heller, berre plutselig etter at eg vart innlagt på sjukehus»

Etter denne innlegginga på sjukhus opplevde informanten å ikkje klare noko som helst. Han klarte ikkje å gå på butikken eller vere med vennar. Han slutta på alle fritidsaktivitetar, slutta å spele gitar og vere med i band og slutta med vere ilag med vennar. Det einaste han klarte var å vere heime ilag med foreldra.

Else

Else hadde ein venn som ho følte at ho kunne vere seg sjølv ilag med. Else var svært sjenert og likte ikkje å snakke høgt i klassen.

« Det å bli sett og hørt og si feil ting. Altså, ja vise seg frem, det var ikkje noe greitt for meg. Altså eg syntes det var vanskeleg å bli sett og hørt og, og då var det vanskeleg å vise ka eg kunne Eg føler at eg alltid har hatt meir inne i meg enn eg har fått ut, fordi eg har vanskeleg for å snakke høyt».

Det var eit konkurransepress i klassen om å ha gode karakterar. Når dei fekk levert tilbake prøve og slikt, var det alltid mange spørsmål om kva resultat ein fekk. Dette var ikkje nok greitt. Else fekk karakterar midt på skalaen, og følte seg ofte veldig dårleg fordi ho ikkje hadde betre resultat. Dei munnlege faga var ein stor utfordring. Då måtte ein snakke høgt i klassen og det var alltid vanskeleg. *«eg gruet meg så eg var helt dårleg. For kvar time. Blei*

eg spurt, ka skulle eg si, tenke ut alt på forhånd? Men det går jo ikkje. Ja, eg vart kvalm og dårleg». Ofte valte Else å vere heime frå skulen dei dagane det var munnlege fag.

I 2. klasse opplevde Else å bli mobba på skulen, og etter det vart ho redd for mykje. Det vart vanskeleg i friminutta, og ho turte ikkje å ta bussen til og frå skulen lenger. Tilslutt hadde ho ein følelse av at ho ikkje turte noko ting lenger. Ho klarte ikkje gå i bursdagar, på butikken og andre ting. Det var mange dagar ho var heime og hadde vondt i magen og i hovudet. Låg berre i senga og ikkje orka nokon ting. Når ho no tenkjer tilbake meiner ho at mobbinga var det som utløyste vanskane med å gå på skulen.

I 8. klasse vart ting vanskeleg igjen. Det vart endringar i klassen fordi det kom elevar frå andre delar av kommune til denne skulen for å gå på ungdomsskule. Det vart nye elevar, større klasse og nye lærarar. Else klarte ikkje å takle dette på ein god måte. Det blei ein veldig stor klasse som ho ikkje vart trygg i. Alt vart eit ork. Det var dagar Else var så sliten etter skulen at når ho kom heim frå skulen, måtte ho legge seg og sov til dagen etter.

Jens

Jens fortel tidleg i samtalen at han hadde vanskar med å bli kjend med nye folk. Han tok til på skulen eit år før han skulle, og fekk begynne ilag med andre barn som han kjende godt. *« det var greit for då slapp eg å bli kjent med nokon nye i hvertfall. Eg fekk liksom nokon med meg på skulen»* Han fortel at han likte seg veldig godt på skulen, fekk mykje merksemd fordi han var smart. Noko som han likte godt å høyre. Etter kvart endra dette seg. Kanskje allereie i slutten av barneskulen. Jens såg ikkje på seg sjølv som særleg smart, og begynte etter kvart å slite i nokre fag. Han var framleis flink i matematikk, og seier sjølv at han måtte hjelpe andre medelevar. *«eg vart liksom meir lærar enn venn, og det var ikkje så særleg gøy».*

Då han skulle begynne i ungdomsskulen måtte han skifte skule. Han kom då i ein klasse der det ikkje var nokon han kjente. Han vart då veldig mykje for seg sjølv.

« Ja, det var, altså heile ungdomsskulen var jo egentlig eg for meg sjølv. Veeeldig masse for meg sjølv. Det va liksom, eg veit ikkje. Liksom alle som eg kjente ville ha hjelp av meg liksom, isteden for å henge ilag med meg då»

Leksearbeidet var eit arbeid som han ikkje sette noko pris på. Det var eit arbeid som han vart fort ferdig med, medan andre brukte lang tid på det. Han opplevde at han måtte vente så lenge

før han kunne komme på besøk til nokon, og dermed så vart han meir og meir for seg sjølv også i fritida . Dei faglege krava på skulen vart kanskje for lave meiner han, og dermed ytte ikkje Jens det han kunne. Etter kvart vart det ein behageleg situasjon der han slapp å gjere noko særleg på skulen. Jens fortel om ei tid der han ikkje hadde noko vennar verken på skulen eller i fritida. På skulen fungerte det ganske godt fordi klasse var flinke til å ta vare på kvarandre, men han vart ikkje med dei i fritida. På spørsmål om han vart mobba, trekker han litt på det. Det var jo ein fyr i klassen som var heilt forferdelig, fortel han.

«han var ein forferdeleg fyr altså. Det mest irriterande er det at han ikkje skjønnte at eg tok meg nær av det. Så det var så vanskeleg å seie i frå. Alt skulle liksom vere så morsomt liksom, av og til så blei det bare nok.det var meg han var ute etter liksom»

I 9. klasse auka fråværet til Jens. Fråværet starta med nokre timar til å begynne med, men auka fort. Det starta med litt forsoving, til at han forsov seg tre til fire timar. Alt handlar om søvn meiner han. Hadde han først forsove seg tre - fire timar, kunne han like godt vere heime resten av dagen. Jens fortel at når han får auka søvnbehov så er det eit signal på at han er lei. Då søv han veldig masse, og veldig lenge. Etter kvart vart det slik at han snudde døgnet. Det var stort sett mørkt heile døgnet, og han la seg gjerne ein time før han burde stå opp om morgonen. Dette vart eit stort problem som han framleis slit med å få orden på.

Jens fortel at andre vil hevde at situasjonen heime kan vere ein årsak til at ting vart vanskeleg, men sjølv meiner han at det har ikkje noko betyding.

« Nei, det er vel mange som har lyst å skylde på det heime, då. Det har jo, for å sei det som det er så har eg to foreldre og ein far. Eg har tenkt gjennom at kan det vere det at eg har vokst opp med ei mor, og det er det. Eg veit ikkje. Altså det kan vere delakti i den tidelegare delen av livet. Det at når du er liten, så må du ha nokon å støtte deg til. Trenger litt hjelp til å vokse opp liksom, men eg synest eg mangler litt den delen. Akkurat når eg var liten og på barneskulen så er det ein stor del utav, men eg fikk veldig masse ansvar sjølv då. Så eg har lært meg alt sjølv».

5.2 Oppleving av handtering

Per

Per kan ikkje seie om skulen gjorde noko spesielt for at ting skulle bli bra igjen. Det vart satt inn ekstralærar som kunne vere med han ut når han trengde det. Og kontaktlæraren tok han med på kontoret sitt kvar time. Kontaktlæraren var då fyrst ilag med han, før ho gjekk tilbake til klassen. Det var til litt hjelp meiner han. Då fekk han liksom komme inn igjen på skulen på ein måte. Etter kvart kom det ein person frå PPT som var med han på skulen. Etter ei tid valte Per å fortelje klassen om korleis han hadde det og kvifor han var vekk frå skulen.

« Så berre sa eg det, for eg gadd ikkje at dei skulle gå og lure på ting. Så eg berre sa alt eg. Det har eg sagt der eg er no og. For dersom der er noko, så veit dei at eg har hatt angst. Så eg berre seier det».

Else

Det var ein lærar på ungdomsskulen som brydde seg og tok omsyn til at Else hadde vanskar med å snakke i klassen. Læraren spurte ikkje Else spørsmål i timane fordi ho såg at det gav Else ubehag å svare i forsamling.

Lekser vart også eit problem. Det var slik at når skuledagen var over, var det og nesten slutt på energien til Else. Då vart leksemengda alt for stor og skapte vanskar. Else er ein pliktoppfyllande elev, og vart sittande med lekser til langt på kveld. Det vart aldri tid til nok anna.

«Eg fekk velje ut lekser sjølv ut frå det eg klarte. Det var veldig tungt for meg når eg kom hjem, så var det så mange lekser at eg klarte ikkje å sortere i det og begynne på ett sted. Det blei så mye at eg, ja kunne sitte i, ja veldig lenge. Då fekk eg lov å sortere ut de eg klarte. Hadde eg ikkje fått hjelp, så var det slik at då gjekk eg ikkje på skolen neste dag fordi eg ikkje hadde fått gjort leksene mine. Så det fekk eg hjelp til då. Noen dager kunne eg klare å gjøre alt , og noen dager kunne eg plukke ut. Og hadde då tid til andre ting og»

Etter den mobbehistoria i 2. klasse vart Else sendt til psykolog, men timane hos psykolog gav ikkje så mykje hjelp meiner ho. Angsten og vegringa for å utsette seg for ting auka berre på. Else fekk samtale tid med helsesøster, men likevel opplevde ho det som vanskeleg å komme seg på skulen og vere der.

Jens

Etterkvart som fråværet auka fekk Jens tilbod om samtale med sosiallærar. Det vart veldig fokus på at foreldra til Jens skilte lag omtrent på den tida fråværet auka. Sjølv seier han at han ikkje på det stadiet kunne sei kvifor han ikkje gjekk på skulen. Jens var lei og ville vere i fred. Han vart tilmeldt PPT og etter kvart BUP. For å finne ut kvifor han ikkje ville på skulen, vart han testa for ulike ting. Han fekk etter kvart eit inntrykk av at det måtte vere noko gale med han sidan han ikkje møtte på skulen. Alle testar og kartleggingar, både fagleg og sosialt, kom ut med eit resultat på at han var ein gjennomsnittleg elev. Problemet ligg ikkje på skulen meiner Jens, men at han ikkje klare å våkne om morgonen.

« hadde eg våkna, så hadde eg gått på skulen. Også det, kanskje ikkje, altså eg skulle gjerne hatt fleire vennar og vert nærare folk og alt ditta der. Men eg hadde fortsatt gått på skulen viss eg hadde vert våken. Så hadde eg våkna klokka åtte, så hadde gått».

Fråværet fortsette å auke, og etter kvart var Jens heilt ute av skulen. Sjølv om han ikkje hadde karaktergrunnlag, fekk han vitnemål og bestått i alle fag fortel han.

«Eg fekk jo karakter fordi dei syntes eg var ein snill, grei person. Dei hadde sett at eg kan liksom, men eg hadde berre ikkje gjennomført 10. klasse slik at eg kunne stå. Så eg har egentlig bestått 10. klasse sjølv om eg ikkje burde det».

5.3 Kva var til hjelp

Per

Per fortel at ting var svært vanskeleg og at han var til psykolog eit par gangar utan at han syntes det var noko hjelp i. Per trur at psykologen tok kontakt med det lokale PP kontor, og ein person frå det kontoret følgde opp Per. Den personen frå PPT gjorde veldig mykje for at han skulle klare å komme tilbake til skulen. Den PP tilsette kom heim til Per fordi han ikkje klarte å komme inn på skulen. Personen frå PPT snakka Per og prøvde å få han tilbake til skulen.

« han kom heim til meg og snakka med meg og prøvde å få meg med tilbake til skulen, og liksom fant på ting. Sånn på skulen. Vi satt liksom i eit anna klasserom vi to aleine.

Også begynte eg å komme litt inn i klassen, nokre minutt kanskje, og det hjelpte på. Også måtte eg gå ut igjen. Også tilslutt klarte eg å sitte inne ein heil time.»

« Det var nokre dagar eg vakna liksom også, då kom han jo heilt på døra og sa at eg måtte på skulen og eg følte nesten at han tvinga meg. Men no i etterkant tenkjer eg at det er berre bra at han gjorde det»

Dette var nok viktig. Per meiner at dersom han ikkje hadde vorte utsett for eit press om å møte på skulen, hadde det nok ikkje gått så bra. På skulen var denne PP rådgjevaren med heile tida til å begynne med. Per og PP rådgjevaren var til å begynne med på eit anna rom på skulen, berre dei to aleine. Etter kvart gjekk Per inn i klasserommet i korte økter, kanskje berre eit par minuttar til å begynne med. PP rådgjevaren var med heile tida og støtta og oppmuntra. Etterkvart klarte han å vere i klasserommet i ein time. Han satt då nært døra slik at han kunne komme seg ut dersom han vart dårleg. Per meiner at det er viktig at det er ein person som kan stille opp over tid for å hjelpe. *«Viss det hadde vore forskjellige personar så hadde ein ikkje knytta same banda og, føler at vi fekk ein veldig god tone eg og han då»*. Per fortel også at klassen var veldig støttande. Til å begynne med fortalte han ikkje til klassen at han sleit med sosial angst, men fant etter kvart ut at han ville informere om dette.

Det å vere i aktivitet trur Per var kanskje det som hjelpte mest.

«Pappa va alltid sånn at han ville ha meg med ut på tur og på fjellet. Og det har hjelpt ekstremt mykje. At vi gjekk desse turane ned i vegen og snakka, på fjellet og...Få opp igjen sjølvtiliten. For eg vart jo så tynn, eg et jo ikkje. Eg var jo heilt, det var heilt sinnsjukt kor tynn eg var. Eg fekk jo så dårleg sjølvtilitt og sånn. Eg var redd for kommentarar og sånt. Så det hjelpte med aktivitet og»

Desse turane og samtalanane var nesten som medisin meiner han. Han hadde gått mykje ned i vekt ein periode og var svært tynn. Per seier sjølv at dette gjorde noko med sjølvtiliten hans Per opplevde at dersom han pusha seg og trena mykje, gjekk han fort opp i vekt. Det var til veldig god hjelp, og sjølvtiliten auka. Også det å presse seg sjølv litt til å ikkje sitje inne heile tida, prøve å vere med i selskap og liknande var noko som var til god hjelp

Klassen var veldig støttande i denne perioden. Det var ingen negative kommentarar omkring fråværet eller oppfølginga som vart gitt. Vennane slutta ikkje å spørje etter han sjølv om han dei fleste gangane ikkje orkar å vere med dei.

Etter kvart tok Per til på vidaregåande skule. Han følte at det å komme seg vekk frå skulen og bygda hjelpte mykje. Alt vart liksom betre etter at han flytta, fekk begynne på nytt liksom.

Else

Etter mobbeepisoden og alt vart vanskeleg, fekk Else oppfølging av helsesøster i kommunen. Denne oppfølginga varte frå 2. klasse til 7. klasse, og det var veldig god hjelp i den oppfølginga.

« Eg var faktisk så redd og fekk sånn pipelyd i ørene og. Det var ikkje, ja, også, eg kan egentlig ikkje huske så mye av den tiden. Også fekk eg hjelp av helsesøster og, men likevel var det vanskelig å komme seg på skolen. Det var mange dager eg var hjemme. Ondt i magen, ondt i hode. Det var alltid ein unnskyldning for å ligge i sengen»

I 7. klasse fekk Else diagnose «angst og depresjon» og fekk tilbod om kognitiv åtferdsterapi. Kognitiv åtferdsterapi vart gitt i gruppe med fleire andre barn og unge som sleit med angst og depresjon. Opplegget gjorde til at Else følte seg som ein heilt ny person. I denne behandlinga fekk Else trening i å jobbe med det ho var redd for. Det vart jobba med angsten, og Else opplevde at ho vart mykje tøffare og turte ting ho ikkje hadde turt før. Etter dette hadde ho det veldig bra i 7. og i starten av 8. klasse, men så kom angsten gradvis tilbake igjen. Tiltak som då vart satt i verk, var samtale med den personen som hadde vore ansvarleg for gruppa med åtferdsterapi. Dette var med på å hjelpe Else gjennom ungdomsskulen og deler at vidaregåande. Det å vite at det var ein person tilgjengeleg som ein kunne snakke med når ting vart vanskeleg, var veldig viktig for at Else klarte å komme seg vidare. *«Ho var der så eg fikk snakke med ho når eg hadde vanskelege tider og eg egentlig ikkje klarte skolen. Då var det godt å ha noen å snakke med»* Kognitiv åtferdsterapi gav god hjelp. Angsten har etter kvart kome tilbake igjen, men i mindre grad og styrke enn før.

Else peika også på at foreldra snakka mykje med ho om utfordringane og dei var veldig flinke å støtte. Dei viste forståing og pressa ikkje informantten til å gå på skulen. Dei godtok at dersom ho ikkje klarte, så klarte ho ikkje.

Jens

Jens fekk tilbod om langtidsopphald ved ungdomspsykiatrien. Dette var eit opphald der ein la vekt på rutinar, kost, søvn og samtalar. Opphaldet varte ca. eit halvt år. Ting gjekk rette vegen

og Jens reiste heim etter ca. eit halvt år og tok til på skulen igjen. Det tok dessverre ikkje lang tid før fráværet auka igjen. Det vart gitt eit nytt tilbod om opphald på ungdomspsykiatrien. Også denne gangen gjekk ting i riktig retning og han fekk reise heim. Det gjekk heller ikkje lang tid denne gangen før søvnevanskane var tilbake igjen og fráværet på skulen auka. På institusjonen var det rutinar og krav, samt nokon som følgde opp. Dette fungerte godt. Når Jens kom heim, auka problema igjen. Han let ikkje foreldra hjelpe han eller godtok at nokon heime skulle fortelje han kva han skulle gjere. *«nei, eg er for sta. Ingen skal fortelje meg ka eg skal gjere. Så atte, nei det er håplaut»* Jens gjev utrykk for at han no veit kva han vil, og han skal ta til på skulen igjen. Jens jobbar no ettermiddagsskift på ein arbeidsplass i byen, og har det bra sosialt. *«Eg kan ikkje ha det betre sosialt enn det eg har no»*. Målet er at han skal klare å få rutinar på å legge seg og stå opp i passe tid, slik at han kan klare å begynne på vidaregåande skule igjen og fullføre.

5.4 Kva kan hjelpe

Ein del av desse opplevingane som desse elevane har vore gjennom, har gjeve dei nokre erfaringar som dei meiner kan vere til hjelp for andre som kjem i liknande situasjon.

- Dersom ein begynner å merke at det er noko med ein elev, så ta dei ut. Ikkje press dei til å vere i klassen dersom dei ikkje orkar. Ta dei ut og snakk med dei, prøv å få dei gradvis inn i klassen igjen.
- Det var og veldig bra at det var ein person som følgde opp gjennom tida då det var vanskeleg. Hadde det vore ulike personar som skulle følgje opp, hadde ein ikkje klart å knytte dei same banda og ikkje fått ein så god tone. Det er viktig at ein er trygg på den personen som skal prøve å hjelpe deg. Som eine informanten sa:

«Den personen som følgde meg han kom jo og heim til meg, og nesten tvinga meg med på skulen. Det var ikkje noko kjekt då, men no i etterkant ser eg at det var berre bra at han gjorde det»

Dette var noko to av informantane peika på som faktor som var til god hjelp for å klare å komme tilbake på skulen. For at ein skal klare å komme seg på skulen når alt er vanskeleg, er det viktig at nokon pressar deg. Det er ikkje så kjekt når det står på , men i ettertid ser eg at det var svært viktig, seier den eine informant.

- Trua på at ein skal klare dette er viktig å behalde. Ein må tenkje positivt, dette vil eg klare, eg må ikkje gje opp.
- Ein av informantane meiner at fysisk aktivitet var det som gav mest hjelp. Ved å vere fysisk aktive ilag med ein person som ein har tillit til fekk informanten mykje hjelp. Han måtte vere i aktivitet, fekk gode samtalar, måtte utfordre seg sjølv på å gå ut og fekk bygge seg opp fysisk. *«å vere i aktivitet var jo medisin for å bygge sjølvtiliten».*
- Gode tiltak i skulen kan vere å la eleven sleppe å snakke i stor gruppe dersom ein ser at dette er svært vanskeleg. I dei munnlege faga kan ein legge til rette for at elevar som har vanskar med å snakke i større gruppe, kan få svare munnleg utan at medelevar høyrer på. Er det mogleg at eleven kan vere i ei mindre gruppe er det ein stor fordel meiner den eine informanten. Det vil ikkje vere så skummelt, og ein vil fortare bli trygg på dei som ein er på gruppe med.
- At klassemiljøet er godt og inkluderande er også ein faktor som var viktig for ein av informantane.

6 Drøfting

I denne delen av oppgåva vert funna frå undersøkinga drøfta. Funna vert drøfta i lys av det teoretiske grunnlaget for oppgåva, og kapittelet vert delt inn i ulike delar ut frå problemstillinga.

Problemstillinga for oppgåva er:

Korleis årsaksforklarar eleven det å ikkje klare og møte på skulen, og kva har vore til hjelp for å komme vidare?

Forskingsspørsmåla som vart stilt var:

- *Kva meiner eleven var den utløysande faktoren/faktorane som gav seg utslag i skulevegring?*
- *Korleis opplevde eleven at skulen handterte dette?*
- *Kan eleven seie noko om kva som gjorde til at elevene klarte seg. Var det noko i heimen, skulen, vennegjengen eller andre ting som var med på å få eleven vidare på skule?*

6.1 Utløysande faktorar

To av informantane kunne i starten av intervjuet ikkje peike på noko grunn for at det vart vanskeleg å gå på skule. Likevel i løpet av intervjuet kom det fram ei erkjenning på at ting som ein ikkje tenkte som årsak, kanskje likevel var medverkande til at det vart vanskeleg å gå og vere på skulen.

6.1.1 Angst

Angst er nemnd som ein faktor som tek stor plass hos to av informantane. Angsten gav seg utslag i fysisk ubehag som gjorde til at informantane ofte ikkje møtte på skulen. Ikkje fordi dei ikkje ville, men fordi dei ikkje klarte. Ein av fire årsaker som Kearney (2008) peikar på som årsak til at barn har vanskar med å møte og vere på skulen ein heil dag, er negative affektar som bring fram angst eller tristhet hos eleven. To av informantane opplevde sterkt ubehag ved å delta på skulen og det vart etter kvart veldig problematisk å møte. Per seier sjølv at dei ikkje tenkte på at det kunne vere angst. Han fortel at han var bra då han var heime, men

vart svært uvel når han kom på skulen. Per hadde så stort ubehag gjennom kvalme som gjorde til at han over tid ikkje fekk i seg nok næring. Dette førte vidare til at han gjekk kraftig ned i vekt og vart innlagt på sjukehus. Han fortel at dei ikkje fant ut noko på sjukehuset og han vart sendt heim igjen. Etter opphaldet på sjukehus, opplevde han at han ikkje klarte å delta i nokon sosiale settingar. Han klarte ikkje å vere ilag med vennar, gå på butikken eller gå på skulen. Mange barn med sosial angst gjev så svake signal i forhold til det ubehaget barnet opplever, og det vert vanskeleg for omgjevnaden å forstå kor stort ubehaget er (Flatén, 2010). Utan at Per har sagt noko om det i intervjuet, kan ein lure på om Per klarte over tid å skjule ubehaget og dermed vart han så dårleg at han vart innlagt på sjukehus. Informanten fekk diagnose «sosial angst». Per seier at det var godt å vite kva som var gale, og at det vart lettare å vite korleis ein skulle jobbe med det.

Else opplevde å bli mobba i 2. klasse, og denne mobbinga varte over tid. I tillegg er ho svært sjenert og har vanskar med å snakke i forsamling. Ho vart etter kvart redd for mange ting som andre barn ikkje hadde vanskar med. Etter ei tid fekk Else diagnose angst og sjenanse. Dersom Else ikkje hadde fått gjorte lekser så godt nok til neste dag, og visste at læraren ville ha ein munnleg gjennomgang på lekser, makta ho ikkje å møte på skulen. Det å vite at læraren mulig ville spørje om leksearbeidet gav overveldande negativ affekt hos Else. Ho opplevde at angsten vart så omfattande og gav ein erfaring av å ikkje har kontroll, og dermed møtte ho ikkje på skulen. «*Barn med sosial angst eller sterk sjenanse er oftest svært stille og pliktoppfyllende. I den grad de er i stand til å oppfylle kraven omgivelsene stiller til dem, vil de gjøre det.*» (Flatén, 2010. s. 39). Else brukte mykje energi for å klare og gjere det som var forventa av ho både på skulen og med leksearbeid. I periodar var dette så overveldande og ho var svært sliten. Det var dagar der Else ikkje makta å gjere noko ting etter skuletid, ho gjekk mange gonger rett til sengs etter skulen og sov til dagen etter. Etter mange slike erfaringar der Else ikkje fekk gjort det som var forventa av ho, vart dette ein forsterkning i høve den sosiale angsten og det utvikla seg som ein negativ spiral for Else. Flatén (2010) peikar på at mange av desse barna som utviklar sosial angst kan fangast opp tidlegare. Dersom ein ser bakover i tid ser man gjerne at barn med sosial angst har gjeve nokre signal på at det ikkje har det bra. Dette kan vere at barnet allereie i barnehagen trekk seg frå sosiale situasjonar, gjev utrykk for vondt i magen, spør ofte når det er fri og kan vere heime, eller at barnet har over tid hatt meir fråvær i skulen enn andre barn.

På bakgrunn av utsegn i intervjuet kan ein få ein mistanke om at også Jens hadde ein grad av sosial angst. Han seier angående skulestart at:

« det var greitt at eg fekk begynne eit år før, fordi då fekk eg jo nokon med meg. Det var greitt for då slapp eg å bli kjent med nokon nye i hvertfall. Eg fekk liksom nokon med meg på skulen».

Vidare seier han om overgang til ungdomsskule at der kom han i ein klasse han ikkje kjende nokon. *« ja, det var, altså heile ungdomsskulen var jo egentlig eg for meg sjølv. Veeeldig masse for meg sjølv.*

Har skulane nok kompetanse om angst, sjenanse og depresjon? Dersom skulen og heimen hadde hatt kompetansen kunne dei kanskje sett signal som Else gav på eit tidleg tidspunkt og ein kan stille spørsmål om situasjonen då kunne vore betre. Dersom ein klarer å fange opp dei barna som sliter med sterk sjenanse og angst på eit tidleg stadium og har kompetanse på kva tiltak som kan vere til hjelp, kan ein unngå mykje stress og ubehag for barnet, familien og dei som jobbar med barnet i skulen (Flaten, 2010). Gjennom intervjuet med Jens kjem det fram at han synest at det var greitt å sleppe å måtte bli kjent med nye personar, det var trygt å begynne på skule der han kjente alle dei han skulle gå ilag med. Ved overgang til ungdomsskulen fekk ikkje Jens nokon som han kjente i klassen sin, og han vart etter kvart mykje aleine. Kanne skulen ha sett desse signala tidleg og kanskje tenkt at han hadde vanskar med sosiale relasjonar og sett inn tiltak? Det er ikkje forventa at skular og barnehagar skal inneha stor kompetanse på angst, sjenanse og depresjon, men det kunne vore hensiktsmessig å hatt litt kunnskap om slike tilstandar? Dette fordi ein ser at skulevegringsproblematikken er eit aukande problem i samfunnet, og vi treng meir kunnskap om dette. Når 56,3 % av barn som er tilvis av ulike grunnar for skulevegring har ein primær angstliding (Ingul, 2005), bør ein kanskje vurdere å auke kompetanse i skular og barnehagar på området angst og sjenanse. Jo lenger fråveret har vore, jo lenger/vanskelegare er det å få eleven tilbake til skulen (Ingul, 2005). Havik som har gjennomført forskning på skulevegring i Norge, peikar også på behovet for kunnskap om ulik grunnar for skulefråvær (Havik et al., 2014a). Situasjonar som utløyser negativ affekt hos individet er ein av fire årsaker hos Kearney som kan framkalle skulevegring (Kearney, 2008). Også miljømessige faktorar som uro, forventnings- og sosialt press var faktorar som kom fram hos alle tre informantane som grunn for at det vart vanskeleg å møte på skulen. I følge Ingul (2005) er faktorar som uro og lite forutsigbarhet omkring sosiale relasjonar på skulen noko som gjer til at ein del elevar ikkje trivast og føler trygghet

på skulen. Alle tre informantane opplevde både uro og forventningspress både fagleg og sosialt som utfordrande i høve det å klare å delta slik det er forventar i skulen. Jens opplevde forventning frå medelevar om at dei skulle få fagleg utbytte av vennskapen, og dette vart av Jens opplevd som utnytting. Det var fagleg utbytte som var i fokus og ikkje vennskap. Han opplevde å ikkje bli rekna med når det var leik og fritid, men i høve skulefagleg utbytte var han god å ha som kompis. Etter kvart vart han meir og meir aleine både på skulen og i fritida.

6.1.2 Mobbing

To av informantane opplevde å bli mobba. Else er veldig klar på at ho var utsett for mobbing, og det gjorde til at ho vart redd for mykje. Redselen gjorde til at det vart vanskeleg i friminutta, på bussen til og frå skulen, i bursdagsselskap og å gå på butikken. Informanten fortel: «*slike ting som å gå i bursdag som andre barn synest er kjempegøy, det var noe eg gruet meg til så eg var helt syk. Og det gjorde til at eg ikkje gjekk i bursdager*» At Else unnlèt å gå i burdagar vart ein form for beskyttelse. Dersom ho ikkje gjekk i burdagar og andre sosiale situasjonar, unngjekk ho det ubehaget som slike ting gav ho. I dag ser Else at i tillegg til at ho er svært sjenert, var mobbinga som føregjekk over tid, nok den faktoren som var utløysande for skulevegringa. I følge Havik (2014) heng det å bli mobba tydeleg saman med utvikling av skulevegring hos elevar på barneskuletrinnet. Slik Else opplevde mobbinga gjorde det til at ho var redd for mykje, og meiner sjølv at det er ein av årsakene til at ho fekk vanskar med å gå på skulen. Det er nedfelt i Opplæringslova; «*Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør (Opplæringslova, § 9a-3)*. Skulen er lovpålagt å setje inn tiltak mot mobbing og trygge eleven på at mobbing ikkje vil skje igjen. «*Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande åtferd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova*» (Opplæringslova, § 9a-3). Når elevar viser tendens til skulevegringsåtfærd viser forskning at det første skulen bør ta tak i er om eleven vert mobba (Havik et al., 2014b). Else kan ikkje seie om skulen gjorde noko spesielt i høve at ho vart mobba. Ho seier at det er ikkje mykje ho huskar frå den tida; «*eg var så redd, hadde pipelyder i ørene og visste ikkje ka eg skulle gjøre, ...ja, eg kan ikkje huske så mye frå den tiden*». Det vart satt inn samtaletid med psykolog og helsesøster, men likevel vart det vanskeleg å komme seg til skulen. Else gjev som råd til andre som kjem i ein slik situasjon at ein må jobbe med klassemiljø. Det er viktig med eit godt miljø i klassen slik

at alle kan føle seg trygg. Havik (2014) har gjennom si forskning i Norge vist at skulen si betydning av utvikling av skulevegring er avgjerande. 17 foreldre var intervjua i denne forskinga. Ein av tre foreldre sa at deira barn hadde opplevd å bli mobba. Skulen sitt arbeid for å motverke mobbing og skape eit trygt og inkluderande skulemiljø er viktig. Det viste seg også i Havik si forskning at relasjonane til medelevar har stor betydning og er slik som Else seier viktig å arbeide med.

6.1.3 Familie

Risikofaktorar i barns omgjevnadar er vanlegvis knytt til familie, vennar, skule, nærmiljø og samfunnet rundt. Ein kan tenkje seg at familieforhold er medverkande til utvikling i barneåra, og at kameratar seinare er med på å oppretthalde den (Nordahl & Manger, 2005). Ingul (2005) viser i sin artikkel til ulike studiar kring skulevegring og familie. Han samanfattar at i alle desse studiane er det indikasjonar på at barn og unge med skulevegring ofte har familiar som er prega av inadekvate og utydlege kommunikasjonsmønster og til dels diffuse roller. Jens kjem frå ein heim der foreldra vart skilde då han var 14 år. Sjølv meiner han at skulevegringsproblematikken hans ikkje har bakgrunn i oppvekstvilkåra hans. I intervjuet fortel han likevel at han har hatt meir brukt for ei mor enn av ein far. Han gjev uttrykk for at han saknar ein mannleg rollemodell, og at han har mista nokon læringserfaringar omkring det å vere ilag med gitar. Han fortel at far jobba mykje då han var liten, og Jens låg lenge vaken om kvelden i håp om å få sjå og snakke med far. Ofte hadde han ikkje noko å fortelje far, men han fant på noko slik at far skulle bli interessert. Jens slit med søvnevanskar og kjem seg derfor ikkje i tider til skulen. På spørsmål om ikkje mor vekker han om morgongen svarer han at mor har så mange problem sjølv at ho har nok med det. Han fortel at mor og stefar prøvde etter første langtidsopphaldet ved ungdomspsykiatrien å få han opp om morgonen. Dette var noko Jens ikkje godtok, «*då sette eg med i alle fall på bakbeina*», seier han. At Jens ikkje lar mor og stefar hjelpe, fortel kanskje noko om samhandlingsmønsteret i familien. Ingul (2005) viser til at korleis familien løyser problem og samhandlingsmønsteret i familien og foreldras psykiske vanskar, har vist seg å vere med på å oppretthalde og forsterke skulevegringsåtferda. Jens hadde i to omgangar opphald ved ungdomspsykiatriske avdeling der han han fekk hjelp til å få rutinar på søvn og kos og han vart følgt opp av vaksne. Alt fungerte fint så lenge han var i institusjonen, men han gjekk fort tilbake til tidlegare vanskar med å møte på skulen då han kom heim igjen. Som han sjølv sa: «*det er mitt problem, og eg tåler ikkje at mamma skal fortelje meg ka eg skal gjere*». Fritida til Jens vart brukt til å spele data- og tvspel. Han spelte

aleine, men og saman med vennar som og likte å spele. Etter kvart vart det vanskeleg å avslutte spelinga, og mykje av natta gjekk med til denne aktiviteten. Fleire forskarar omtaler at ved slike vanskar der t.d. dataspel og opposisjonell åtferd i høve det, vert årsak til at barnet ikkje møter på skulen, bør ein starte med familiebasert behandling (Kearney, 2008, Kearney og Albano, 2004 og Ingul, 2005) Ein bør legge vekt på problemløysingsevne og tilsyn av barnet, og prøve å redusere skulefråveret gjennom å opprette kontakt med vennar eller gjennom ulike aktivitetar. Slik Jens fortel var mor lite involvert i problematikken, både fordi han ikkje let ho ta del, men og fordi mor hadde nok med seg sjølv. Ut frå opplysningane som Jens gjev, er det ikkje gitt noko behandling som tek sikte på å endre kommunikasjonsevna eller samhandlinga i familien. Behandlinga var retta mot han, og det har vist seg å ikkje ha effekt over tid.

Både Else og Per kjem frå såkalla «kjernefamiliar» og har opplevd ein barndom som har vore bra. Per fortel at han var redd for at foreldra ville slutte å vere glad i han fordi han skapte så mykje styr. Etter ei tid fortalde han mor om kva han var bekymra for, og vart trygga på at dei var glad i han uansett. Per fortel og om at far tok han med på turar både i bygda og på fjellet, og dei gode samtalan og den fysiske aktiviteten var nesten som medisin.

Else sine foreldre støtta ho og uttrykte forståing for dei utfordringane som Else hadde. Dei let ho vere i fred og masa ikkje når dei såg det var for vanskeleg for ho,. Else opplevde at dei var der for ho, og gav ho veldig god støtte.

6.1.4 Overgangar

Både Kearney (2008), Ingul (2013), Havik (2015) og Hålden og Sällman (2010) peikar på overgangar slik som bytte av trinn, skule, ferie og langvarig sjukdom som risikofaktorar. Else og Jens opplevde auka utfordringar i høve overgangar. Else hadde fått hjelp gjennom kognitiv åtferdsterapi, og i løpet av 7. klasse var ting begynt å bli betre. I 8. klasse vart det ein del endringar med auka elevtal, ny lærar og andre forventningar som gjorde til at alt vart utrygt igjen. Sjølv seier Else at dersom det hadde vorte tilrettelagt ut frå hennar utfordringar hadde situasjonen vorten betre. Ved overgang til 8. klasse vart det ikkje teke noko omsyn.

Opplæringslova § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats, seier: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten».*

Denne eleven hadde over tid hatt så store utfordringar kring det å møte og vere på skulen, og utan å legge skyld på nokon, dukkar spørsmålet omkring god nok tilpassa opplæring fram.

Igjen ser det ut til at det er kompetanse omkring skulevegring, angst og sjenanse som er fråverande. Også Jens opplevde utfordringar kring overgangar då han tok til på ungdomskulen. Han gjekk frå ein klasse der han kjente alle, til å starte i ein klasse der han ikkje kjente nokon. Dette vart ei utfordring for Jens. Han fortel at han vart veldig mykje for seg sjølv på skulen, og etter kvart vart det slik i fritida og. Dei han kjente frå før gjorde gjerne avtalar angående ettermiddane medan dei var på skulen, og dette fekk ikkje Jens ta del i. Jens syntes ikkje det var lett å bli kjent med nye menneskjer, og fekk ikkje hjelp til å komme inn i gruppa.

Både Per og Else opplevde at ting vart betre då dei tok til å vidaregåande. Dei måtte då reise frå bygda for å gå på skulen. Begge seier at det å skifte miljø heilt, var bra. Det var bra å reise frå ei lita bygd og ein liten skule, til ein plass der ingen kjente dei. Else hadde i tillegg ein person som ho kunne ta kontakt med dersom ting vart vanskeleg etter at ho begynte på vidaregåande, og dette gav god trygghet for Else.

6.1.5 Tilpassa opplæring

Jens gav utrykk for at han var ein fagleg sterk elev som vart «utnytta» av medelevar angående skulearbeid. *«Eg vart meir lærar enn venn»*. Etter kvart som skuleåra gjekk opplevde han at opplæringa ikkje var tilpassa hans nivå, og det vart lite motiverande. Kearney (2003) peikar på at irrelevant pensum i høve elevens behov og dårleg tilpassa og uforutsigbare undervisningsopplegg er faktorar som er avgjerande i høve skulefråvær. Med bakgrunn i dette kan ein lure på om denne eleven ikkje har fått god nok oppfølging fagleg på skulen, og om det kan vere ein av årsaken til at han fekk vanskar med å møte på skulen. Jens som sjølv meiner at problema omkring det å møte på skulen ikkje ligg til skulen, nemner likevel faktorar som kan ha hatt betydning. Dette er særleg det at han opplevde sjølv å vere fagleg sterk, og ikkje få tilpassa opplæring i høve det. Det gjorde til at han etter kvart mista motivasjon for skulearbeid. Forventninga om å lykkas, og opplevinga av å lykkas har betydning for elevens motivasjon og arbeidsinnsats (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Etter kvart som eleven erfarte at det vart lite utfordring for han fagleg i skulen mista han etter kvart motivasjon og arbeidsinnsatsen vart der etter.

«Nei eg kunne sikkert lært meir, men eg ytte ikkje så masse far at eg skulle få nokre vanskelegare oppgåver. Det blei en ganske behageleg situasjon at eg slapp å gjere noko. Det var ikkje noko arbeid, og eg var allereie på så lav arbeidskraft at..»

Det Jens fortel om her er at fordi han opplevde å kunne det som vart undervist i, så vart det lite utfordring. I staden for å gje utrykk for at han ville ha andre oppgåve, slutta han berre å jobbe på skulen. Timane på skulen var brukt til eventuelle leksearbeid, og resten av tida han var der gjorde han ingenting. Skuledagen vart lite utfordrande og han mista etter kvart motivasjonen til å gjere noko.

6.2 Oppleving av handtering

6.2.1 Viktige personar

Både Per og Else fortel om viktige personar som gjorde til at dei kom seg vidare. Det å ha nokon som føl opp og ikkje gjev ein opp, har vore viktig for desse to.

Jens hadde samtalar med sosiallærer, men meiner at det ikkje var til noko hjelp. Han hadde eit opplegg innafor institusjon som såg ut til å fungere medan han var på institusjonen. Det Jens opplevde var at når opplegget var fullført og han skulle tilbake til kvardagen, kom han fort tilbake til utfordringane kring det å møte på skulen. Sjølv seier han at ikkje let mor og stefar vekker han og hjelpe han med å komme seg på skulen fordi han ville ha kontroll sjølv. Mor og stefar prøvde det meste for å hjelpe, men som Jens sa; «*då sette eg meg i allefall på bakbeina*». Mor og stefar gav etter kvart opp, og Jens kom fort tilbake til same problemet med å sove og stå opp til rett tid. «*Problemet ligg ikkje på skulen, men det ligg i meg*» seier Jens, og meiner at skulen ikkje kan gjere noko for å hjelpe han. Ut frå utsegn om at fag i skulen etterkvar vart uinteressant fordi nivået var for lett, kan ein lure på om situasjonen ville vore betre dersom ein hadde hatt betre kontroll på det faglege nivået til Jens? Like viktig som å tilpasse opplegg til dei elevane som er fagleg «svake», er det å tilpasse opplegget til dei elevane som er fagleg «sterke».

Per fekk ekstralærer som skulle vere med han på skulen for å hjelpe han til å takle dagen og sørge for at han hadde det bra dersom han måtte gå ut frå klasserommet. Per fekk møte på kontoret til kontaktlæraren og starta dagen ilag med han. Det var svært god hjelp å vere der framfor å vere i klassen. Etter kvart vart Per følgt opp av ein PP rådgjevar. Denne PP rådgjevaren var til å begynne med ilag med Per heile tida. Dei dagane Per ikkje møtte på skulen, kom PP rådgjevaren heim og nesten tvinga han til skulen. I dag ser Per at det som han opplevde som brysam og tvang kanskje var nødvendig for at han skulle møte. I

behandlingsmetodane som Holden og Sällman (2010) beskriv, er eit av tiltaka frammøtepress eller tvang. Utan at ein legg litt press på elevar som ikkje klarer å møte på skulen, kan løysinga bli at eleven brukar strategiar som å halde seg heime og dermed sleppe ubehaget det fører med seg.

Else hadde utfordringar fordi ho var beskjeden og sjenert. Sjenansen gjorde til at ho ofte grua seg til å gå på skulen fordi ho var engsteleg for om ho måtte snakke høgt i klassen. I dag trekker ho fram den læraren som tok omsyn til at ho hadde vanskar med å snakke i klassen, som ein viktig person som var med på gjere skuletida lettare. Bør ikkje elevar som har vanskar med å snakke i klassen få kunne snakke i mindre gruppe eller få svare ein til ein med lærar? Har ikkje alle lærarane ansvar for å sørgje for ei slik tilpassing slik at alle elevar kan funger godt i skulen ut frå sine føresetnadar? Opplæringslova slår fast at eleven har rett på tilpassa opplæring (Opplæringslova, 2014). Det var gjort tilpassingar i høve leksearbeid slik at Else kunne velje ut det som ho klarte ut frå dagsform. Etter at Else fekk velje ut det ho klarte av leksearbeid vart det lettare å møte på skulen. Tiltak gjennom tilrettelegging av skularbeidet i tett dialog mellom skulen, eleven og heimen er viktig. For at eleven ikkje skal skilje seg ut frå dei andre elevane må tilpassing skje ut frå kva eleven sjølv ønskjer (Havik et al., 2014a). Før leksearbeide vart tilpassa slik at Else kunne velje ut det ho klarte, bruket ho mykje tid og energi på lekser. Ofte brukte Else heile ettermiddagen og kvelden på å komme seg gjennom arbeidet. Mengda gjorde til at det nesten var uoverkommeleg for ho, og ho klarte ikkje å sorter kva ho skulle starte med. Dersom ho ikkje hadde fått gjort leska si skikkeleg, klarte ho heller ikkje møte på skulen dagen etter. Flaten (2010) seier at barn med sosial angst eller som har sterk sjenanse er ofte svært pliktoppfyllande, og dette var noko som Else erfarte. Det er viktig at skulen og heimen bekreftar og gjev positiv tilbakemelding til slike elevar og overser det arbeidet som ikkje er gjort (Holden & Sällman, 2010). Tilrettelegginga i høve leksearbeid gjorde til at Else fekk overskot til å gjere også andre ting i fritida, og dette opplevde ho som veldig god hjelp.

6.2.2 Kognitiv åtferdsterapi

Else fekk delta i eit opplegg med kognitiv åtferdsterapi. Dette var eit opplegg der deltakerane fekk informasjon om angst, vart eksponert for det dei var engstelege for, og fekk trene seg i å takle dette. Studiar kring kognitiv åtferdsterapi viser at dette har vore ein suksessfaktor for barn som har angstdiagnosar (Fjermestad & Universitetet i, 2012). 90% av dei barn og unge

som deltok i eit slikt studie hadde tatt til på skulen igjen. Tre til fem år etter studiet fant ein fram til 16 av deltakerane i studiet, 13 av desse hadde då eit normalt fråvær på skulen (Ingul, 2005). Dette indikerer at kognitiv åtferdsterapi er tiltak som er verknadsfulle for barn og unge som slit med skulevegning, og at det har effekt på sikt. For barn handlar det om å bli trygge nok, slik at dei vert i stand til å nytte dei ferdighetane dei har (Flaten, 2010). Else fortel at det å trene seg på det ho var redd for var veldig god hjelp, og at etter dette opplegget vart ho nesten som ny. Else lærte nokre strategiar for korleis ho kunne jobbe med angsten som har vore nyttige ved også i seinare høve.

6.3 Kva gjorde til at eleven klarte seg?

To av informantane har begynt, og til dels fullført vidaregåande skulen. Dei opplever at dei framleis kjem i situasjonar som kan framkalle angst og frykt for å møte på skulen og andre sosiale samanhengar, men dei føler at dei har fått verktøy som er med på å, om ikkje ta vekk frykta, så redusere den slik at dei kan klare å fullføre. Jens har også tatt til på vidaregåande, men av diffuse årsaker har han ikkje fullført noko.

Noko som går igjen hos informantane er viktigheta av at det er ein person som har stått i det med dei. Dersom dei ikkje hadde hatt ein spesiell person som var der for dei, meiner dei at vanskane kanskje ikkje hadde endra seg. Som Per sa:

« han kom jo heilt på døra og sa at eg måtte på skulen og eg følte nesten at han tvinga meg. Men no i etterkant tenkjer eg at det er berre bra at han gjorde det. Hadde ikkje han kome heim, hadde eg ikkje gått på skulen».

Opplegget med kognitiv åtferdsterapi som Else beskriv, var den faktoren som gjorde til at ho kom seg vidare. Det å få samtale omkring det som var vanskeleg og trene seg på det, var til stor hjelp. *«Vi jobbet mye med angsten, så eg ble mye tøffere og tørte ting eg aldri hadde tørt før. Blei helt ny etter det. Det var mye å trene og jobbe med det du var redd for».*

Også Else opplevde det å ha ein person som følgde opp og som ho kunne ta kontakt med ved behov, var svært avgjerande. Etter avslutta opplegg med kognitiv åtferdsterapi kunne Else ta kontakt med den som hadde ansvaret for opplegget dersom ting vart vanskeleg. Det å vite at ein kunne ta kontakt, få snakke og få hjelp var viktig. Dette var med på å gjere til at Else klarte å fullføre vidaregåande skule.

Både Per og Else fortel her om ein vaksen som skapte god relasjon til dei og var der når det var dei hadde behov for ekstra støtte og trygghet. «*En trygg voksen som er med barnet, kan være det som demper angsten og føre til positiv læringseffekt i en situasjon som elles ville vært helt overveldende*» (Flatén, 2010, s. 56). Begge desse informantane gjev som råd til dei som jobbar med barn som opplever liknande vanskar som dei, at der må vere ein trygg vaksen som kan vere der for barnet når barnet har behov. Den vaksne må ikkje gje opp, men vere der sjølv om barnet ikkje viser vilje til å ta i mot hjelp. Dersom det er mogleg er det bra at det er same personen som føl opp over tid. Dette for å skape så god relasjon som mogleg, skape forutsigbarhet og auke tryggleiken hos eleven.

7 Avslutning

7.1 Oppsummering av funn frå undersøkinga

Det var likskap mellom informantane i dette masterprosjektet sine opplevingar kring skulevegring, men likevel er kvar enkelet si oppleving unik for den som opplever den. Kvar informant eig sitt eige problem, og er den som kan setje ord på kva var årsaka til skulevegring, og kva har vore til hjelp for å komme vidare. Det var ikkje lett for informantane å dele følelsane kring dei utfordringane dei opplevde i skulesituasjonen. Likevel kunne dei peike på nokre faktorar som dei i dag ser er årsak til at det vart vanskeleg, og årsak til at dei kom seg vidare.

Det var vanskeleg for informantane å gje svar på spørsmålet korleis dei opplevde at skulen handterte skulevegringsproblematikken. Grunnen til det er kanskje at dei ikkje har noko erfaringar med kva slags verktøy og kompetanse skulane har til å ta fatt i slike utfordringar, og fordi det var vanskeleg for dei å huske kva som vart gjort i den tida det var verst. Ein av informantane sa: *«det er litt vanskelig fordi eg husker ikkje så mye frå den tida. Eg var så sliten og trøtt og ville bare sove.»*

Angst var hovudårsak til at to av informantane fekk skulevegring, og mobbing var ein utløysande faktor hos Else. Per kunne ikkje sei kva som var den utløysande årsaka, *«eg var jo berre ein vanleg gut»*, seier han. Else og Per passar inn i det tidlegare forskning peikar på. Både King og Bernstein (2001), Havik (2014), Ingul (2005) og Nordahl (2013) legg angst som ein årsaksfaktor til at elevar får skulevegringsproblematikk, og dette stemmer godt med resultatet som kom fram i denne undersøkinga. Kearney (2001) omtaler også angst som ein faktor, men har i si forskning og funne at mange barn og ungdommar har skulevegring utan at angst er ein faktor. Jens har ein annan form for skulevegring enn kva Else og Per har. Han gjev ikkje uttrykk for at det er angst som er årsak til dette. Gjennom intervjuet og tolkinga av dette, kom det meir og meir fram at kanskje problematikken hos Jens ligg i utrygge oppvekstforhold og lite oppfølging av vaksne (Ingul, 2005). Jens fortel at han var ein fagleg sterk elev som kanskje ikkje fekk nok utfordringar i høve fagleg utvikling. Det vart lite motiverande å vere på skulen. Overgangen til ungdomskulen førte med seg at han ikkje kjente nokon han gjekk i klassen og etter kvart vart han einsam. Her er det tydeleg at mangel på gode sosiale relasjonar og overgangar har hatt stor betydning.

Else og Per har klart å ta til på vidaregåande skule, medan Jens har starta fleire gonger utan å fullføre. Jens er kanskje ein elev som kan betegnast som ein drop out elev. Jens har tatt til på vidaregåande fleire gongar, men har slutta etter kort tid. Kearney (2001) definerer drop out som meir permanent skulefråvær som kan ha bakgrunn i blant anna ustabilitet i oppvekst-vilkåra.

Både Else og Per fortel at det som har vore viktigaste faktoren for at dei har kom seg vidare, er den eine personen som var gav godt støtte og hjelp. Else har også hatt veldig god effekt av kognitiv åtferdsterapi, og dette har gjeve ho eit verktøy til å takle angsten også i ettertid. Per legg stor vekt på at fysisk aktivitet har vore som medisin for han.

7.2 Avsluttande refleksjonar

Det var generelt samsvar mellom den tidlegare forskinga omkring skulevegring, årsaker til skulevegring og kva som kan vere til hjelp for å komme seg vidare på skule, og dei resultata som kom fram i denne undersøkinga. Undersøkinga i dette masterprosjektet var lita. 3 informantar fortalte om korleis dei opplevde utfordringane kring det å ikkje klare å møte og vere på skulen. Skulen er ein viktig arena for å førebygge og motverke skulevegringsproblematikk. Det er fleire gongar i oppgåva peika på behovet for auka kompetanse i skulen innan angst og sjenanse, og behovet for tilpassa opplæring. Dette fordi det viser seg at skulevegring er ein alvorleg problematikk som også ofte omfattar psykiske lidningar.

Arbeidet med oppgåva har vist at skulevegringsåtferd kan ha ulike årsaker og uttrykk, og at skulevegringsåtferd treng ulike behandlingsmetodar. Dette er nok ny informasjon for mange som arbeider med barn og ungdom som ikkje klare å møte og vere på skulen over tid. Det er ein forståing på ein del skular, at skulevegring er eit problem som har ein behandlingsmetode. Det vil vere viktig i arbeidet framover å auke kunnskapen i skulane omkring skulevegring, årsak og behandlingsmetodar. Kompetanseheving innan angst og sjenanse vil også vere svært viktig. Dette for at ein skal klare å gje riktig behandling til flest mogleg barn og unge, slik at eleven sine muligheita til å komme seg vidare på skule aukar. Holden og Sållman (2010) har gjennom sitt kliniske arbeid laga ei oversikt over tiltak ved ulike vegringsåtferd. Denne lista kan vere ei god hjelp når ein skal jobbe med slike utfordringar. Også informantane i dette masterprosjektet har kome med nokre tips til kva som kan vere til hjelp på bakgrunn av dei erfaringane dei sjølve sit att med.

Dette masterprosjektet omhandlar fokus på elevens erfaringar med skulevegring, men nytten av å også få med læraren og foreldra sine erfaringar er stor. Som eit vidare arbeid av oppgåva kunne ei problemstilling med fokus på kartlegginga og tiltak av skulevegringsåtfærd vore spennande. Det er viktig med ei god kartlegging for å finne årsak og kva behandlingsmetodar som vil vere mest hensiktsmessigt når elevar ikkje klare å møte og vere på skulen..

Litteraturliste.

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk* (4. utg. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fjermestad, K. W., & Universitetet i B. (2012). *The therapeutic alliance in cognitive behavioral therapy for youth anxiety disorders*. University of Bergen, Bergen.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforl.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014a). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-21. doi: 10.1080/00313831.2014.904424
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014b). Parental Perspectives of the Role of School Factors in School Refusal. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. doi: 10.1080/13632752.2013.816199
- Havik, T., & Universitetet i Stavanger Det humanistiske, f. (2015). *School non-attendance : a study of the role of school factors in school refusal*. (no. 243), University of Stavanger, Faculty of Arts and Education, Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioral Research in Education, Stavanger.
- Helsedirektoratet. (2015). ICD-10. Retrieved 13. mai 2015, from <https://finnkode.helsedirektoratet.no/#|icd10|ICD10SysDel|2613481|flow>
- Holden, B., & Sállman, J.-I. (2010). *Skolenekting : årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforl.
- Ingul, J. M. (2005). *Skolevegring hos barn og ungdom*. Oslo: Voksne for barn, 2005.
- Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of general psychiatry*, 12(1), 25. doi: 10.1186/1744-859X-12-25
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Kalleberg, R., & De Nasjonale forskningsetiske, k. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.

- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471. doi: 10.1016/j.cpr.2007.07.012
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161. doi: 10.1177/0145445503259263
- King, N., Tonge, B. J., Heyne, D., & Ollendick, T. H. (2000). Research on the cognitive-behavioral treatment of school refusal: a review and recommendations. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 495.
- 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*, 40(2), 197.
- King, N. J., & Tonge, B. J. (1992). School refusal. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 28(6), 411-413. doi: 10.1111/j.1440-1754.1992.tb02705.x
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning: kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- NSD. (2015). Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Retrieved 21.05.2015, from <http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html>
- Opplæringslova. (2014). *Opplæringslova med forskrifter: lov 17 juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa : sist endret ved lov 22 juni 2012 nr. 53 fra 1. januar 2014*. Bergen: Fagbokforl.
- Personopplysningsføreskriftene. (2000, sist endra i 20134). Lov om behandling av personopplysninger. from <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2000-12-15-1265>
- Ramsdal, G. (2013). Dropout fra skolen: Svikt fra voksensamfunnet. from <http://www.hih.no/nor/hih-2/?&displayitem=1016&module=news>
- Regjeringen.no. (2014). *Manifest mot mobbing*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifest_mot_mobbing2011_2014_hefte_web.pdf

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Trygdestatistisk årbok 2003 : 19. årgang*. (2003). (Vol. nr 03/2003). Oslo: Rikstrygdeverket, Utredningsavdelingen.
- Wilhelmsen, S. F. (2001). *Skolevegring: forståelse og løsningsmodeller i et interaksjonistisk perspektiv* (Vol. nr 1/2001). Oslo: Etaten.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. *Blandingskompendium*.
- Zimbardo, P. G. (1981). *Sjenanse*. Oslo: Aschehoug.

Vedlegg 1- Godkjenning frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Statens Informasjonskontroll
P. 5007 Bergen
Bergen
Tlf: +47 55 58 21 17
Faks: +47 55 58 54 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 05.09.2014

Vår ref: 39500 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.08.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39500	<i>Når skulen vert ein plass det er vanskeleg å vere</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Peer Møller Sørensen
Student	Irene Holm Sæterlid

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Irene Holm Sæterlid isaeterl@online.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Arkivingsdato: 2014-09-05 10:05

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1140 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 85 19 11. nsd@uio.no
BERGEN NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4901 Trondheim. Tlf: +47 73 91 19 17. nsd@ntnu.no
TRONDHEIM NSD: Universitetet i Trondheim, Postboks 161, 7007 St. Olavs. Tlf: +47 73 91 43 00. nsd@stt.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39500

Jf. telefonsamtale 04.09.2014 skal studenten likevel ikke rekruttere deltakere fra egen kommune/eget PPT-kontor. Studenten vil ringe rektorer/driftssjefer i en annen kommune, og spørre om det finnes elever med problematikken. Hvis ja, vil studenten sende informasjonsskriv og samtykkeerklæring til rektor/driftssjef som vil videredistribuere skrevet til aktuelle elever. Hvis eleven ønsker å delta, vil eleven (evt sammen med forelder) kontakte studenten direkte.

Vi gjør oppmerksom på at det kan være av betydning for eleven at rektor/driftssjef ikke vet at de har deltatt i prosjektet, da dette minsker muligheten for at rektor/driftssjef kan kjenne igjen eleven i den ferdige publikasjonen.

Jf. telefonsamtale 04.09.2014 består utvalget av elever i alderen 13-17 år som har skolevegring. Foreldre skal ikke intervjues.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. For elever under 16 år, skal også foreldre samtykke til elevens deltakelse. Informasjonsskrivet er stort sett godt utformet, men det har følgende mangler som må rettes opp:

- Skrevet/samtykkeerklæringen må utformes slik at det klart framgår at elevens foreldre må gi samtykke til elevens deltakelse. Eget signeringsfelt for foreldre må legges til i samtykkeerklæringen.
- Navn og kontaktopplysninger til veileder ved UiO må legges til.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Det tas høyde for at det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Det tas høyde for at det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson (foreldre, lærere, medelever o.l.). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Vi legger til grunn at opplysningene er av mindre omfang og ikke sensitive, og at slik informasjon anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt i høve masteroppgåve.

Bakgrunn og formål

Eg er student ved institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og held no på med den avsluttande masteroppgåva. Tema i oppgåva er skulevegring, og eg legg fokus på korleis du som elev opplever utfordringane kring skulevegring og korleis du opplever skulekvardagen din. Skulefråvær kan ha ulike årsaker og variere i ulik grad, men eg ønskjer å finne ut om de som tek del i dette forskingsprosjektet har nokon fellestrekk og erfaringa i høve skulevegring. Eg håper at resultatet av dette studiet kan vere til hjelp for andre i høve kva som er med på å gjere at ein kan taklar skulekvardagen. Dersom du kan tenkje deg å vere med på dette studiet, må du og dine foreldre/føresette skrive under på samtykkeerklæringa og ta kontakt direkte med meg. På den måten vert din deltaking kun mellom deg, din foreldre/føresette og meg. Ingen andre får vite noko om din deltaking.

Kva inneberer deltaking i studien?

Eg er ute etter å få innsyn i kva erfaringar du har med skulevegring, kva som var utløysande faktor og kva som er/har vore til hjelp for å takle din skulesituasjon. Eg håper at du vil møte meg og dele din historie og dine erfaringar med meg. Denne samtalen vil bli gjennomført som eit intervju der eg har laga nokre spørsmål som eit utgangspunkt, også samtaler vi rundt desse. I dette møtet vil eg bruke opptakar for å sikre meg at eg får med meg alt som vert sagt, ingen andre vil ha tilgang til opptaket før det vert sletta. Eg kjem ikkje til å intervju nokon andre om din skulesituasjon.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er kun meg som student og mine rettleiarar som vil ha tilgang på datamaterialet. Opptaka vil bli oppbevart i eit låst skap på mitt heimekontor der kun eg har tilgang. Det vil ikkje kome fram nokon personopplysningar eller andre ting i oppgåva som kan gjere at nokon kan kjenne att dei personane som vil vere med på dette prosjektet.

Prosjektet skal etter planen avsluttas 01.06.2015. Etter at masteroppgåva er godkjent vil alle opptak og alle data med personopplysningar bli sletta.

Frivillig deltaking.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst i prosjektet trekke deg utan å gje nokon grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf.: 94982143 eller på epost: isaeterl@online.no innan 30.11.14. Du kan også ta kontakt med min rettleiar Kirsten Flaten ved Høgskulen i Sogn og Fjordane på tlf.: 57676197 eller e-post: kirsten.flaten@hisf.no , eller rettleiaren min ved Universitetet i Oslo 1. am. Peer Møller Sørensen på tlf. 22858144/99392110, e-post: p.m.sorensen@isp.uio.no

Studie er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og godkjent av Institutt for spesialpedagogikk ved UIO.

Håpar at du kan tenkje deg å delta.

Vh

Irene Holm Sæterlid.
Student.

Samtykkeerklæring.

Eg har mottatt informasjon om studiet som omhandlar skulevegring, og er villig til å delta .

Dato:.....

Elevens signatur:.....

Foreldre/føresette signatur:.....

Mobilnr:

E-post:.....

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Intervjuguide.

Innleiing

- Presentasjon av meg.
Hensikta med intervjuet: → Auke kunnskap om skulevegring, årsaker til skulevegring og kva som har vore til hjelp.
- Informere informanten om at eg er underlagt taushetsplikt og korleis materialet vil verte oppbevart og kva som skjer med det etter at masteroppgåva er godkjent. Viktig å trygge informanten om at det er ingen andre enn eg og min rettleiar som får tilgang til desse opplysningane. Alle personlig informasjon vert koda og beskytta. Verken foreldre eller rektor får tilgang til materialet. Rektor eller andre får heller ikkje vite om elevens deltaking. Det er kun mellom eleven, event. foreldra og meg.
- Informere informanten om at ein kan trekkje seg kva tid som helst og kva som då skjer med materialet.

1. Fortell om deg sjølv:

- Kan du sei litt om deg sjølv og dine interesser.
 - Korleis er familiesamansetningar heime hos deg?
 - Kan du seie noko om korleis barndommen din var?
 - Hugsar du korleis du opplevde det å ta til på skulen?
- Fritidsinteresser/fritidsaktivitetar?
 - Er du med på nokon organiserte aktivitetar?
 - Er du med på nokon uorganiserte aktivitetar?
 - Kva gjer du elles i fritida?
 - Korleis har du det sosialt i fritida?
 - Har du venner som du er saman med i fritida?
 - Føler du at du kan vere deg sjølv ilag med vennane dine?
 - Føler du deg trygg ilag med vennane dine?

2. Det er ulike krav til elevane i skulen både faglig og sosialt. Kan du seie noko om korleis du har erfart desse krava?

- Kva vart sett på som øk i klassemiljøet?
 - Vere tøff
 - Vere flink
 - Vere likegyldig

- Kva var viktig for deg av desse punkta?
3. Opplevde du eit konkurransepress frå medelevar om faglege resultat?
 - Dersom ja, korleis opplevde du dette?
 4. Vurdering:

Kva oppfatta du som var viktig i vurderingsarbeidet til lærarane?

 - Kva vart lagt vekt på?
 - Opplevde du at lærarane vurderte deg rettferdig?
 5. Er/var det fag som du opplevde som særst vanskeleg og krevjande å delta i på skulen?
 - Kva og korleis
 - Korleis takla/takla du ikkje dette?

Sosial støtte/samhandling

6. Korleis var ditt forhold til lærarane dine?
 - Var det nokon som du likte/ikkje likte meir enn andre?
 - Opplevde du at noko gav uttrykk på ulike måtar at dei likte deg?
 - Var der nokon av lærarane som du følte var interessert nettopp i deg/ hadde tru på deg?
 - Kva gjorde/gjorde ikkje lærarane som var/kunne vore til hjelp i din situasjon?
7. Korleis var forholdet ditt til dine medelevar?
 - Hadde du gode vennar på skulen?
 - Opplevde du å bli mobba?
 - Var det sosiale klimaet i klassen/ på skulen godt?
 - Kva opplevde du vart gjort for å skape godt samarbeid/gode relasjonar mellom elevane i klassen/på skulen?

Skulevegringa:

8. Bakgrunnen for at du har valt å vere med på denne undersøkinga er at du har i kortare eller lenger periodar hatt vanskar med å gå på skulen. Kan du fortelje meg litt om dette?
 - Når starta det?
 - Starta det gradvis, eller vart det mykje med ein gang. Timar, dagar, veker?
 - Kva gjorde skulen med fråværet ditt?
 - Korleis reagerte foreldra dine?
 - Kor lenge varte det?

9. Kan du seie noko om kva du trur er forklaringa på at det er/var vanskeleg for deg å vere på skulen?
- Kan det vere noko i skulemiljøet?
 - Relasjonar? Faglege krav? Forventningar frå lærarar? Mobbing?
 - Kan det vere noko i miljøet utanfor skulen
 - blant vennar, heime, fritidsaktivitetar som gjorde det vanskeleg for deg å gå på skulen?
 - Var det gangar det var lettare enn andre å møte på skulen?
 - Når var det?
 - Kva skjedde då?
10. Kva gjorde foreldra dine for at du skulle klare å møte på skulen?
11. Kva gjorde skulen?
12. Kva meiner du kunne vore gjort for at det skulle vere lettare for deg å møte på skulen.
13. Kva meiner du skulen/kommunen bør gjere for at elevar skal bli motivert for å møte på skulen?

Er det noko meir du ønskjer å formidle som vi ikkje har snakka om?

