

# Hvordan kan skolen bidra til forebygging av skolevegring?

Anniken Skaug Ytterbøl



Masteroppgave i Pedagogikk  
Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016



# **Hvordan kan skolen bidra til forebygging av skolevegring?**

© Anniken Skaug Ytterbøl

2016

Hvordan kan skolen bidra til forebygging av skolevegring?

Anniken Skaug Ytterbøl

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Tittel:

Hvordan kan skolen bidra til forebygging av skolevegring?

Av:

Anniken Skaug Ytterbøl

Eksamen:

Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgiving

Semester:

Vår 2016

Stikkord:

- Skolevegring
- Risikofaktorer
- Forebygging i skolen
- Relasjonsbygging



# Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om skolevegring og hvordan skolen kan bidra til forebygging av dette. Arbeidet er basert på litteraturstudier og beskriver skolevegring og eventuelle underliggende årsaksfaktorer. Forskning som omtales i denne oppgaven viser til angst som en vanlig underliggende faktor av skolevegringen. Derfor belyses ulike former av angst og hvilken betydning dette har for den skolevegrende atferden.

Skolevegring synes ofte å være et sammensatt og individuelt problem. Av den grunn er det nyttig å ha kjennskap til ulike risikofaktorer både hos individet, i familien og på skolen. Derfor ser jeg det nyttig å foreta en grundig redegjørelse for ulike risikofaktorer som er aktuelle for fenomenet skolevegring. Videre kan en forsøke å styrke beskyttende faktorer i henholdsvis hjemmet, på skolen og hos individet selv. Ved å styrke de beskyttende faktorene kan en også forsøke å redusere aktuelle risikofaktorer. Dette kan være et nyttig utgangspunkt for skolens forebyggende arbeid mot skolevegring. I tillegg er det viktig at skolen har kunnskap om fenomenet skolevegring. Senere forskning har rettet fokus mot skolefaktorer som årsak til elevers utvikling av skolevegring.

Skolevegringsproblematikken fordrer en grundig kartleggingsprosess, hvor en bør samle nyttig informasjon om eleven og hvordan atferden viser seg, samt hvilke situasjoner som synes å forårsake mest ubehag. Det vil dermed være nyttig å foreta intervjuer med eleven selv, foreldrene og lærer, samt observasjon i ulike settinger i skolen, både hvordan eleven fungerer i undervisningen og i sosialt samspill. Videre kan det være nyttig å foreta observasjon i situasjoner hvor skolevegingsatferden vises best, som ofte vil være i hjemmet når eleven skal på skolen. I kartleggingsprosessen vil det forekomme samarbeid både mellom skole og hjem, og mellom skolen og andre hjelpeinstanser, som for eksempel kan være pedagogisk psykologisk tjeneste. Et optimalt fungerende samarbeid mellom skole, hjem og hjelpeinstanser fordrer at personene utfyller hverandre og kan ha nytte av hverandres spesialkompetanse. Videre vil det være viktig at hver part har lik oppfatning av problemet og en avklaring av forventningene til personenes ulike roller.

Tidlig identifikasjon av elevens tegn til skolevegrende atferd vil kunne være av betydning for utfallet av forebyggingen og at en igangsetter tiltak på et tidlig tidspunkt. På denne måten kan en forhindre at atferden forverrer seg og at eleven mister sine hverdagslige rutiner. Skolens

bidrag i forebygging av skolevegring kan ta utgangspunkt i både primær- og sekundærforebygging. Dersom skolen foretar primærforebygging mot skolevegring går dette på forebyggingstiltak som rettes mot alle elever. Det kan være at skolen registrerer fravær og at fravær blir fulgt opp og får konsekvenser. Skolen kan også forsøke å øke elevenes motivasjon for læring og la elevene delta i valg av undervisningsmetode og sørge for at elevene opplever varierte undervisningsopplegg.

Videre kan skolen foreta sekundærforebygging som går ut på å forebygge når elever viser tegn til skolevegring. Det kan være individuell tilrettelegging ved at en justerer på krav som stilles til eleven og tilrettelegger slik at eleven klarer å delta i undervisningen. Skolen kan sammen med eleven arbeide med å få han/hun tilbake til stabilt skoleoppmøte, gjennom en tilvenning av å mestre ubehagelige situasjoner som kan vekke en eventuell angstfølelse eller annet ubehag. En god relasjon til læreren er vesentlig for at eleven skal klare å utfordre seg selv i denne tilvenningsprosessen.

Skolen kan også benytte seg av elementer fra kognitiv atferdsterapeutisk tilnærming, hvor hovedfokuset er å endre klientens dysfunksjonelle tankemønster. Her kan læreren forsøke å endre tankemønsteret til eleven og dermed forsøke å få eleven til å returnere til et stabilt skoleoppmøte. Det forebyggende arbeidet i skolen kan ha nytte av å etablere gode relasjoner mellom lærer og elev. Dersom det er god relasjon mellom lærer og elev kan det tenkes at samarbeidet mellom disse to kan fungere godt og eleven kan føle en trygghet overfor læreren i forebyggingen og tiltakene som iverksettes. Videre kan det være betydningsfullt at eleven opplever trivsel på skolen og inngår i et inkluderende klassemiljø hvor medelever respekterer hverandre. Å kunne skape et trygt og inkluderende klassemiljø synes å være en viktig egenskap og ferdighet hos læreren. Ved å etablere gode relasjoner og ha fokus på å skape et trygt og tillitsfullt miljø i skolen, hvor en anerkjenner og respekterer hverandre, kan være betydningsfullt for elevenes trivsel og læringsutbytte.



# Forord

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg erfart en lærerik og spennende prosess. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i et tema jeg opplever som interessant og viktig, og den utvidede kunnskapen jeg sitter igjen med er noe jeg kommer til å ta med meg i arbeidslivet.

Jeg vil takke min veileder Adam Vogt for konstruktive og verdifulle tilbakemeldinger. Du har vært en inspirerende veileder og jeg setter pris på gode råd og all hjelp du har bidratt med i mitt arbeid.

En takk rettes også til mine medstudenter for gode, støttende og oppmuntrende samtaler, samt hyggelige kaffepauser. Faglig støtte og drøfting har også blitt satt stor pris på.

Videre vil jeg rette en stor takk til familie og venner som har bidratt til moralsk støtte, gode råd og korrekturlesing.

Oslo, mai 2016



# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Aktualisering av tema .....	1
1.3	Oppgavens problemstilling .....	2
1.4	Metodisk refleksjon .....	3
1.5	Avgrensning .....	3
1.6	Oppgavens struktur .....	4
2	Hva er skolevegring? .....	6
2.1	Skolefravær .....	6
2.1.1	Elevmotivert fravær .....	7
2.1.2	Foreldrestyrt fravær .....	8
2.2	Skolefobi .....	8
2.3	Skolevegring .....	9
2.4	Skolevegring og angst .....	10
2.5	Ulike former for angst og deres betydning for skolevegring .....	11
2.5.1	Separasjonsangst .....	11
2.5.2	Sosial angst .....	12
2.5.3	Generalisert angst .....	13
2.5.4	Panikkanfall .....	13
2.6	Vanlige konsekvenser av skolevegring .....	13
2.7	Oppsummering .....	15
3	Risikofaktorer, beskyttende forhold og forekomst .....	16
3.1	Individuelle faktorer .....	16
3.1.1	Risikofaktorer .....	16
3.1.2	Beskyttende faktorer .....	17
3.2	Familiefaktorer .....	18
3.2.1	Risikofaktorer .....	18
3.2.2	Beskyttende faktorer .....	20
3.3	Skolefaktorer .....	20
3.3.1	Risikofaktorer .....	20
3.3.2	Beskyttende faktorer .....	21

3.4	Forekomst og interaksjon mellom risikofaktorer .....	22
3.5	Årsaker til at skolevegring ikke oppdages.....	25
3.6	Oppsummering .....	25
4	Kartlegging.....	27
4.1	Kartleggingens fokusområde .....	27
4.2	Intervju.....	29
4.2.1	Intervju av barnet .....	29
4.2.2	Intervju av foreldrene .....	30
4.2.3	Intervju av lærer .....	31
4.3	Observasjon .....	31
4.4	Andre kartleggingsverktøy som er aktuelle ved skolevegring .....	32
4.4.1	Dynamisk testing.....	32
4.4.2	SRAS-R og andre vurderingsskjemaer .....	33
4.5	Oppsummering .....	35
5	Forebygging .....	37
5.1	Hva er forebygging? .....	37
5.1.1	Forebygging på tre nivåer .....	38
5.1.2	Ulike former for forebygging .....	40
5.1.3	Risiko og beskyttelse som utgangspunkt for forebygging .....	40
5.2	Tidlig identifikasjon .....	41
5.2.1	Sosiale ferdigheter.....	42
5.3	Kognitiv atferdsterapeutisk tilnærming i forebyggende arbeid.....	43
5.4	Oppsummering .....	47
6	Noen utvalgte tiltak for å forebygge skolevegring.....	48
6.1	Skolebaserte tiltak for å forebygge skolevegring .....	48
6.2	Individuell tilrettelegging i skolen.....	49
6.3	Primærforebyggende tiltak mot skolevegring .....	50
6.4	Sekundærforebyggende tiltak mot skolevegring.....	51
6.4.1	Forebygging av sosiale- og evalueringssituasjoner i skolen .....	53
6.5	Forebygging av angst.....	54
6.6	Samarbeid .....	55
6.6.1	Samarbeid mellom skole og hjem .....	56
6.6.2	Kontaktetableringens betydning.....	58

6.6.3	Samarbeid mellom skolen og andre hjelpeinstanser .....	59
6.6.4	Samarbeid mellom skolen og PPT .....	59
6.7	Oppsummering .....	60
7	Relasjonsbygging .....	62
7.1	Hva kjennetegner en god relasjon?.....	62
7.2	Lærerens egenskaper og ferdigheter.....	65
7.3	Inkluderende klassemiljø.....	67
7.4	Diskusjon av relasjonsbygging mellom lærer og elev som forebygging mot skolevegning .....	68
7.5	Oppsummering .....	70
8	Avslutning og konklusjon .....	71
8.1	Diskusjon av konsekvenser av skolevegning, samt skolens utfordringer i møte med skolevegning .....	71
8.2	Kritiske punkter ved eget arbeid.....	73
8.3	Konklusjon og avsluttende kommentar .....	73
	Litteraturliste .....	75

# 1 Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det finnes lite forskning i Norge om skolefravær og skolevegring, til tross for at det er et økende problem i den norske skolen. På bakgrunn av dette, og for å få en bedre forståelse innen dette temaet, er dette noe jeg ønsker jeg å se nærmere på for å styrke kunnskapen min på dette feltet. I dette arbeidet vil forebyggende arbeid i skolen mot skolevegring vektlegges, i tillegg vil samarbeid mellom skolen, andre hjelpeinstanser (PPT) og hjem få oppmerksomhet. Formålet med denne masteroppgaven er å se på fenomenet skolevegring fra skolens perspektiv og videre betrakte hva skolen kan bidra med av forebygging mot videre utvikling av skolevegring.

Det at skolen har kjennskap og kunnskap om fenomenet skolevegring kan være betydningsfullt for hvordan lærer og skolen møter elever som strever med nettopp dette. Nyere forskning retter fokus mot skolefaktorer som mulig årsak til dette økende problemet. Dermed ble jeg nysgjerrig på hva skolen kan gjøre for å redusere ulike risikofaktorer og hvordan skolen kan bidra til forebygging av skolevegring, da det muligens er faktorer i skolen som kan bidra til skolevegring. Gjennom dette arbeidet håper jeg å få mer kjennskap til fenomenet skolevegring og hvordan en kan tilrettelegge for elevens individuelle behov, samt hva skolen kan oppnå og bidra med i primær- og sekundærforebyggende arbeid mot skolevegring.

## 1.2 Aktualisering av tema

Det finnes begrenset mengde litteratur som omfatter skolen som mulig bidrag til skolevegring. Det er først i senere tid det har blitt forsket på skolefaktorer som mulig årsak til skolevegrende atferd. Eldre forskning hadde større fokus på individuelle årsaksforklaringer og emosjonelle faktorer som bakgrunn for skolevegringsproblematikken.

Skolevegning er nært forbundet med angst, da dette ofte synes å være en bakenforliggende faktor for utvikling av skolevegning (jfr Havik et al., 2015; Thambirajah et al., 2008). Av unge med angst og depresjon fant Bernstein og kolleger at 32% av disse viste komorbide vansker av skolevegning atferd (jfr Havik et al., 2015).

I følge Kearney (2007) forekommer skolevegning hos 5-28% av barn, hvor det er påvist økt forekomst av dette i overgangssituasjoner, for eksempel skolebytte. Videre er det grunn til å hevde at skolevegning rammer barn og unge som generelt sett er sterke akademisk (Ingul, 2005). I omkring 50% av tilfellene hvor skolevegning forekommer, er en form for angst innblandet (jfr Manyard et al., 2015; Ingul, 2005). Videre tyder det på at forhold i skolen, og mistrivsel kan være årsak til elevers utvikling av skolevegning. Foreldrenes manglende interesse i barnets skolearbeid kan også være en risikofaktor for utvikling av skolevegning (Havik et al., 2015).

### **1.3 Oppgavens problemstilling**

Oppgavens problemstilling er; *Hvordan kan skolen bidra til forebygging av skolevegning?*

For å belyse denne problemstillingen er det rettet fokus mot skolen som forebyggende instans og det foretas en refleksjon angående betydningen av relasjonsbygging i klassen og med lærer og elev. Videre blir også viktigheten av det å skape trygghet betraktet som et forebyggende tiltak i skolen. Mestrer lærer å etablere gode og trygge omgivelser for elevene på skolen og hva kan dette ha av betydning for å forebygge skolevegning og høyt fravær? Videre blir det sett på samarbeid mellom skolen andre hjelpeinstanser. Skolen vil ha hovedansvaret for det forebyggende arbeidet, men hjemmet og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste vil også ha vesentlige roller knyttet til skolevengingsproblematikken. Foreldrenes samarbeid med skolen og lærer kan være en viktig faktor for å forebygge skolevegning eller eventuell videre utvikling.

## 1.4 Metodisk refleksjon

I dette arbeidet er det foretatt en litteraturstudie. Utvalget av litteratur er hovedsakelig skolevegringslitteratur med forskningsartikler som dreier seg om mulige årsaker til utvikling av skolevegring og hva som kan være nyttig for forebyggingen. Litteraturen jeg hovedsakelig har benyttet i diskusjonen angående tiltak i skolen er litteratur om forebygging, samt litteratur om hvordan skolen kan arbeide med elever som viser emosjonelle vansker. Avslutningsvis i oppgaven benytter jeg litteratur med utgangspunkt i rådgivingsteorier og betydningen av relasjoner. Ved bruk av denne litteraturen ønsker jeg å se på ulike sider ved dette temaet, og få en oversikt over hva som er viktige fokusområder i skolens forebyggende arbeid mot skolevegring. Denne metodebruken medfører begrensninger i form av at jeg ikke fremstiller egne forskningsfunn, men tolker andres forskningsresultater som allerede har blitt tolket av forfatterne.

## 1.5 Avgrensning

I dette arbeidet har jeg valgt å konsentrere meg om skolen som forebyggende instans mot skolevegring, og alle tiltak jeg presenterer retter seg mot utførelse i skolen eller i klasserommet. Oppgaven tar for seg forebygging på to nivåer; primærforebygging og sekundærforebygging. Jeg har valgt å rette mest oppmerksomhet mot sekundærforebygging, for å kunne gå i dybden av hvilke tiltak skolen kan iverksette for å sørge for at den skolevegrende atferden ikke utvikler seg til mer alvorlige tilfeller. Ved å rette fokuset mot sekundærforebygging ser jeg det relevant å rette oppmerksomhet mot hvordan man kan gi individuell tilrettelegging og få kunnskap om de individuelle risikofaktorene og tilpasse undervisningen til den enkelte elev, slik at en kan få eleven tilbake til et stabilt skoleoppmøte.

Videre har jeg valgt å avgrense oppgaven til å basere seg på King og Bernsteins definisjon på fenomenet skolevegring. Denne definisjonen betrakter skolevegring som vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag (King & Berstein, 2001, ref i Ingul, 2005). Denne definisjonen velges på grunn av dens vektlegging på fravær i skolen samt emosjonelle



ubehag, som gir meg mulighet til å se på underliggende faktorer for utvikling av en skolevegrende atferd.

## 1.6 Oppgavens struktur

**Kapittel 1:** Her blir temaet og problemstillingen for oppgaven presentert, samt en beskrivelse av oppgavens metodevalg og avgrensninger som er foretatt.

**Kapittel 2:** I dette kapitlet gis det en gjennomgang av ulike begreper som er relevant for oppgaven. Det blir redegjort for hva fenomenet skolevegring er og hvordan det knyttes til angst som nærliggende begrep.

**Kapittel 3:** Dette kapitlet foretar en redegjørelse for ulike risikofaktorer og beskyttende forhold hos individet, i hjemmet og på skolen. Dette betraktes som nyttig å ha kjennskap til i forhold til videre forebygging av skolevegring. Avslutningsvis i dette kapitlet blir det sett på forekomst av skolevegring.

**Kapittel 4:** Dette kapitlet tar for seg ulike kartleggingsmetoder en kan benytte i arbeid med skolevegring. Intervju, observasjon, dynamisk testing og vurderingsskjemaer er kartleggingsmetoder som belyses i dette kapitlet.

**Kapittel 5:** Dette kapitlet dreier seg om forebygging. Her blir det beskrevet hva forebygging er, hva en bør ta utgangspunkt i forebyggende arbeid, samt hvordan skolen kan benytte seg av elementer fra kognitiv atferdsterapi i forebyggingen.

**Kapittel 6:** I dette kapitlet tar jeg for meg noen utvalgte tiltak skolen kan benytte seg av i forebyggende arbeid mot skolevegring. Dette deles videre inn i primær – og sekundærforebyggende tiltak, hvor det gis eksempler på tiltak en kan benytte. Samarbeid mellom skole og hjem og andre hjelpeinstanser er en vesentlig del av arbeid med skolevegrende atferd, derfor blir det i dette kapitlet viet oppmerksomhet mot dette.

**Kapittel 7:** Dette kapitlet drøfter og går nærmere inn på hvordan en kan gjøre nytte av gode relasjoner mellom lærer og elev og elevene seg imellom, i det forebyggende arbeidet mot

skolevegring. Ved å fokusere på å etablere gode relasjoner kan en oppnå å skape trygghet og trivsel, samt et inkluderende og læringsrikt klassemiljø.

**Kapittel 8:** Dette kapitlet tar for seg en oppsummerende og overordnet diskusjon av temaet som er blitt belyst i denne oppgaven. Avslutningsvis blir en konklusjon for arbeidet formulert.

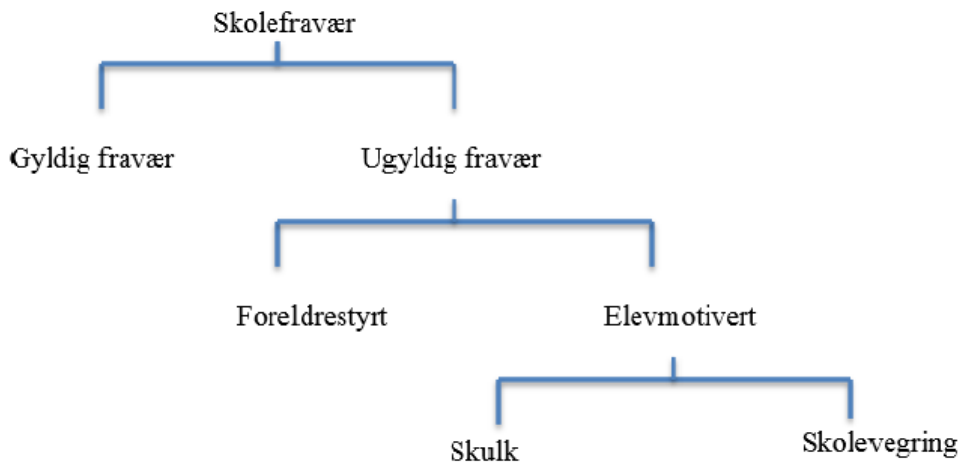
## 2 Hva er skolevegring?

Det finnes ulike definisjoner på skolevegring, og i tillegg er det mange begreper for nærliggende problematikk. I dette kapitlet gjør jeg rede for aktuelle begreper og definisjoner som er nødvendige å ha kjennskap til angående skolevegringsproblematikken. Begrepene som er relevante i denne oppgaven er; skolefravær (school non-attendance), skolefobi og angst. Ved å drøfte disse nærliggende begrepene er målet å komme nærmere en dypere forståelse av begrepet skolevegring og videre hva som kjennetegner begrepet.

### 2.1 Skolefravær

Skolefravær deles inn i kategoriene gyldig eller ugyldig fravær. Gyldig fravær kjennetegnes typisk ved at elevens grunn til uteblivelse fra skolen er godkjent av lærer eller annet skolepersonell. Årsaker til gyldig fravær er knyttet til sykdom, legebesøk, fritak, helligdager, skolepermisjon eller familiekriser. Ugyldig fravær derimot omfatter fraværsårsaker som å komme for sent, skulke eller foreldremotivert fravær (Thambirajah, Gradison & De-Hayes, 2008). En undersøkelse av ungdomsskoleelever utført i Oslo, viste at omkring halvparten av alle elevene har ugyldig fravær, hvor en fjerdedel av dette utvalget har hele skoledager med ugyldig fravær (Befring, 1994 ref i Ingul, 2005). Ugyldig fravær deles inn i hovedkategoriene foreldrestyrt fravær og elevmotivert fravær.

Figuren nedenfor illustrerer ulike former for skolefravær (Thambirajah, et al., 2008):



### 2.1.1 Elevmotivert fravær

Elevmotivert fravær inkluderer skulking og skolevegring. Årsaker til at oppmøte på skolen uteblir kan være mange og ofte individuelt. Det synes ofte å knytte seg til en emosjonell belastning i oppmøtesituasjon, eller at eleven er sliten og opplever skolen som krevende (Ingul, 2005). De med skolevegrende atferd er ofte sterke akademisk, derfor er det som regel andre faktorer enn dette som skylder skolevegringen. Eksempler kan være angst eller andre internaliserende vansker. Fraværet kan medføre at eleven mister deler av undervisningen, som videre kan gi redusert utbytte av opplæringen (Thambirajah et al., 2008). Slike tilfeller kan forverre situasjonen, og dermed gi eleven større utfordringer med å returnere til skolen. Langvarig fravær kan igjen forårsake vanskeligheter med sosialisering, og gi utfordringer knyttet til relasjoner til medelever. Ved alvorlige tilfeller kan økt skolefravær føre til psykososiale vansker senere i livet (Thambirajah et al., 2008).

Skulking karakteriseres som fravær fra skolen uten godkjenning eller samtykke fra foreldre eller skolemyndigheter (Thambirajah et al., 2008). Skulking relateres til en negativ holdning

til skolen. Denne holdningen kjennetegnes ved at elven heller oppsøker aktiviteter utenfor skolen som vedkommende finner mer betydningsfullt. (Havik et al., 2015).

### **2.1.2 Foreldrestyrt fravær**

Foreldrestyrt fravær vil si ugyldig skolefravær hvor foreldrene bevisst holder barnet hjemme til fordel for egne behov (Ingul, 2014). Begrepet foreldrestyrt tilbakeholdelse (parental withholding (Thamrirajah, et al., 2008)) benyttes også. Dette refererer til en situasjon hvor foreldre bevisst holder barnet hjemme eller samarbeider med barnet om manglende tilstedeværelse på skolen (Thambirajah, et al., 2008). En mulig årsak til dette kan være at foreldrene godtar barnets skolefravær grunnet behov for barnets nærvær og hjelp til daglige gjøremål. Foreldrene synes ikke å vise tegn til bekymring hva gjelder barnets skolefravær, og eventuelle konsekvenser dette kan medføre (Ingul, 2014).

## **2.2 Skolefobi**

Elever med skolefobi viser alvorlige emosjonelle plager når de er på skolen, og det er heller ikke uvanlig at disse elevene i tillegg har en form for emosjonell lidelse (Thambirajah, et al., 2008). Skolefobi er et eldre begrep som tidligere ble brukt til å beskrive en spesifikk frykt for en skolesituasjon som ledet til skolefravær (Thambirajah, et al., 2008). Undervisningen synes ikke å være hovedårsaken til elevens uteblivelse fra skolen. Ofte kan det være psykososiale faktorer som fremkaller skolefobi (Thambirajah, et al., 2008). Disse faktorene kan være frykt for å forlate foreldrene, frykt for interaksjon med jevnaldrende eller frykt for å bli mobbet, for å nevne noen. På bakgrunn av dette kan begrepet skolefobi virke misledende da det viser til at fobien finner sted på skolen, og kan fremtre av andre årsaker enn de som er nevnt her (Thambirajah, et al., 2008).

## 2.3 Skolevegring

Skolevegringsbegrepet har med tiden vokst i litteraturen og erstattet nærliggende begrep som skolefobi. Broadwin var den første som ga en beskrivelse på begrepet skolevegring. Han hevdet skolevegring omfatter barn som er borte fra skolen i perioder på flere måneder eller et år. Fraværet er altså konsekvent, foreldrene kjenner til barnas skolefravær, og vet hvor barnet eventuelt skulle befinne seg (Boadwin, 1932 ref i Thambirajah et al., 2008).

Skolevegringsbegrepet refererer til et bredt spekter av negative emosjoner barnet opplever i løpet av skoledagen, og ofte kan bekymringen være av ekstrem angst eller frykt for tanken om å være på skolen (Thambirajah, et al., 2008).

Ifølge Kearney kommer skolevegringsatferd til synet når eleven unngår skolebaserte stimuli, evalueringssituasjoner og sosiale situasjoner (Kearney, 2007). Utbruddet på skolevegring kan oppstå plutselig eller gradvis, ved at en mister enkelte skoletimer, før det blir et vedvarende problem. Forskning har vist et gjentakende mønster hvor eleven unngår et spesifikt fag, lærer eller situasjon (Thambirajah, et al., 2008). Det kan for eksempel være at gymtimene fremprovoserer en frykt hos eleven, dermed viser det et mønster på skolevegring ved at eleven ofte er borte i disse timene. Denne påstanden støttes av Berg, Nichols og Prichard (1969 ref i Thambirajah et al., 2008) som hevdet skolevegring fremprovoseres av emosjonelle plager som overdreven frykt for en spesifikk situasjon. Dette skal belyses nærmere senere i kapitlet.

Forskning har vist at det er hensiktsmessig å foreta et skille mellom begrepene skolevegring og skulking (Havik, et al., 2015). Berg og kolleger (Berg, Nichols & Pritchard, 1969 ref i Heyne & Sauter, 2013) identifiserte kriterier for skolevegring, for å lettere skille begrepet fra andre begreper, som blant annet skulk. Disse kriteriene innebar at eleven viste et ønske om å ikke være på skolen, og holdt seg vanligvis hjemme uten å forsøke å skjule dette for foreldrene, mens foreldrene på den andre siden forsøkte å motivere eleven til å gå på skolen. I tillegg karakteriserte de skolevegring ved at eleven opplevde tanken på å være på skolen som urovekkende. Dette kom til syne av overdreven frykt, raserianfall, eller fysiske symptomer (Berg, Nichols & Pritchard, 1969 ref i Heyne & Sauter, 2013). Senere har forskere betraktet dette som tilstedeværelsen av en angstlidelse (Heyne & Sauter, 2013).

King og Bernstein (2001 ref i Ingul, 2005) definerer skolevegring som vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag. Denne definisjonen velger jeg å følge videre i oppgaven fordi den vektlegger hovedproblemet som er fravær fra skolen, samtidig som det rettes oppmerksomhet mot emosjonelt problem som antatt årsak til skolevegringen. Et emosjonelt problem kan være en form for angst (Ingul, 2005). Deres definisjon inkluderer også vanskene barn og unge opplever i oppmøtesituasjoner, altså det å møte på skolen. Denne definisjonen oppsummerer det som synes å gå igjen i de mange nærliggende definisjonene.

## 2.4 Skolevegring og angst

Sållman (2011) definerte skolevegring ved at vedkommende forsøker å unngå situasjoner som fremkaller angst og denne atferden er negativt forsterket. I samsvar med dette hevdet Richards og Hadwin at angst var nært knyttet til skolevegring. I tillegg knyttes dette forholdet mellom angst og skolevegring til en unngåelse av sosiale situasjoner (Richards & Hadwin, 2011, ref i Ingul, 2014). Forskning som underbygger disse påstandene viser at angst er komorbid med skolevegring og at dette ofte er en underliggende faktor som kan være en årsak til skolevegringsatferden (Havik, et al., 2015).

Barn som utvikler angst i forbindelse med skoleoppmøte, viser kjennetegn som frykt eller panikk og kan ha fysiske symptomer slik som økende hjerterytme, muskelspenning, gråting, problemer med å puste, hodepine og kvalme (Neuttall & Woods, 2013). Disse symptomene og utagerende atferd kommer ofte til syne på morgenen før de skal på skolen, men synes å forsvinne dersom barnet blir hjemme, noe som kan indikere alvorlig angst (Willetts & Cresswell, 2007). I noen tilfeller kan også panikkanfall oppstå i lignende situasjoner, hvor angsten beskrives som intens og med en varighet omkring ti minutter (Hella & Bernstein, 2012).

Thambirajah (2008) oppfattet en mild form for angst som en normal og sunn reaksjon på situasjoner som kan oppleves som vanskelige eller hvor prestasjon er forventet. Dersom angst forekommer i hverdagslige situasjoner, for eksempel å være på skolen, kan det bli et problem. Angst betegnes som en følelse av uro, engstelse og frykt for en umiddelbar truende fare, selv i situasjoner hvor trusler egentlig ikke eksisterer (Willetts & Cresswell, 2007). Angst er nært

forbundet med frykt, det er det ukjente og uforventede som trigger angsten. Fysiske plager som hjertebank, brystmerter, kortpustethet og svetting kan ofte være tegn på angst, og i ekstreme tilfeller kan slike plager oppleves som nedsatt funksjonsevne hvor hverdagslige aktiviteter kan være utfordrende (Thambirajah, et al., 2008).

Elevene som opplever skolevegring med en bakenforliggende faktor av angst, kan ha vansker med å beskrive denne følelsen. Dette kan medføre lite forståelse fra foreldre og lærere, noe som trolig kan være den vanligste årsaken til at skolevegring får lite oppmerksomhet i skolen (Thambirajah, et al., 2008). En annen faktor til at denne problematikken synes å få lite oppmerksomhet i skolen, kan være varierende alvorlighetsgrad av angst hos elever med skolevegringsatferd. Noen er psykisk syke, mens andre lærer seg å håndtere det, og ofte er det slik at når barnet har tatt avgjørelsen om å ikke dra på skolen, viser de normal oppførsel igjen og atferden de eventuelt viste tenderer å forsvinne. Nettopp dette kan gi foreldrene utfordring med forståelse av barnets problem (Thambirajah et al., 2008).

I de fleste tilfeller vil en person med angst forsøke å unngå situasjoner der angsten kan bli truende og de har en tendens til å søke trygghet (Egger, Costello & Angold, 2003). Denne reduksjonen av en ubehagelig situasjon øker sannsynligheten for at unngåelsen skal skje igjen. Omsider kan dette medføre en «ond sirkel» av situasjoner som motiverer til mer unngåelse, og dermed kan reduksjonen av angst bli mer krevende (Thambirajah et al., 2008). Denne onde sirkelen kan for eksempel komme til syne ved at barnet ikke drar på skolen. Dette kan være et midlertidig avbrekk fra angstfølelsen, som igjen vil kunne ha en negativ forsterkning på unngåelse av skoleoppmøte. Dette kan indikere en nødvendighet med tidlig intervensjon for å forebygge skolevegring og angst, samt redusere sjansen for at denne sirkelen av unngåelse trer i kraft (Thambirajah et al., 2008).

## **2.5 Ulike former for angst og deres betydning for skolevegring**

### **2.5.1 Separasjonsangst**



Separasjonsangst oppstår rundt ettårsalderen som en normal del av utviklingen, og kjennetegnes som en overdreven bekymring i separasjonssituasjoner fra personer de er nært tilknyttet (Creswell & Willetts, 2007). Separasjonsangst kan vises som et fremtredende trekk ved skolevegring i midten av barndommen, altså da de er i skolepliktigalder. De følger ofte moren overalt i huset, er engstelige for å sove alene, noen kan også ha en frykt for å bli kidnappet eller drept. De har urealistiske bekymringer angående hva som kan skje med mor og de kan ha fysiske symptomer av angst slik som svetting, kvalme (Thambirajah et al., 2008).

## **2.5.2 Sosial angst**

Studier har vist at blant ungdom fra 12 til 17 år er det 50% som har hatt sosial angst i minst en sosial situasjon (Thambirajah et al., 2008). Sosial angst kan karakteriseres som en urimelig frykt for å bli gransket og å være midtpunktet. Den underliggende frykten er at barnet er redd for å bli evaluert negativt (Thambirajah et al., 2008). De kan frykte situasjoner som inkluderer å snakke foran andre, være i selskaper, stå i kø, snakke i telefon når andre er rundt, spise i offentligheten og å starte en samtale. Sosial angst kan føre til betydelig svekkelse i den enkeltes sosiale fungering. Den sosiale unngåelsen kan også gjøre det vanskelig for dem å få seg venner, delta i sportslige aktiviteter og sosiale eller akademiske grupper. En følge av dette kan være at barnet vil oppleve å henge etter både utviklingsmessig, i yrkessammenheng og i kjærlighetslivet enn sine jevnaldrende (Thambirajah et al., 2008). De som sliter med sosial angst kan også utsettes for mobbing, og de kan oppleves som et lett offer for både mobbing, utestenging og latterliggjøring av sine medelever. Skolen er en sosial arena og det inngår ofte mye sosial interaksjon i løpet av en skoledag. Elever med sosial angst forsøker å unngå sosiale situasjoner, som da kan medføre at eleven har en skolevegrende atferd.

En mildere og vanligere form for sosial angst kalles for prestasjonsangst. En studie som omhandlet forekomsten av angst hos barn og ungdom viste at de mest vanlige situasjonene hvor prestasjonsangst oppstår er relatert til høytlesing i klassen, musikalske eller sportslige prestasjoner, delta i samtaler, og å skrive på tavla (Thambirajah, et al., 2008). Følgene prestasjonsangst kan medføre nedsatt evne i den enkeltes faglige og yrkesmessige fungering.

Disse situasjonene som knyttes til prestasjonsangst er situasjoner som skjer i skolen. Skolevegring kan derfor forekomme hos de som strever med prestasjonsangst, ved at de kan forsøke å unngå slike situasjoner.

### **2.5.3 Generalisert angst**

Hos mange barn (og voksne) kan angsten være en alvorlig grad av bekymring og engstelige forventninger individet vil betrakte som krevende å kontrollere. Som oftest er angsten eller bekymringen assosiert med rastløshet, irritabilitet, vansker for å konsentrere seg og andre fysiske symptomer på angst (Creswell & Willetts, 2007). Angsten er altså ikke fokusert på separasjon fra foreldrene, sosiale situasjoner eller andre spesifikke hendelser, men det er en generalisert angst som kan være forårsaket av flere mulige faktorer og hendelser. Generalisert angst utmerker seg altså fra hverdagslige bekymringer, sosiale settinger og andre settinger, i tillegg til at det i noen tilfeller kan videreutvikles til skolevegring (Thambirajah et al., 2008).

### **2.5.4 Panikkanfall**

Panikk kan beskrives som en plutselig og intens frykt eller alvorlig angst. Det kan være plutselige utbrudd av hjertebank, sjokk, svette, risting og svimmelhet på en gang. De kan oppleve frykt for å dø, miste kontroll eller lignende (Hella & Bernstein, 2012). Panikkanfall kan forekomme i hvilken som helst form for angst, men er uvanlig hos barn med skolevegring, selv om mange rapporterer perioder bestående av veldig høy angst som grenser til panikk (Thambirajah, et al., 2008).

## **2.6 Vanlige konsekvenser av skolevegring**

Som nevnt tidligere har skolevegringsatferd som oftest en bakenforliggende faktor, ofte angst, som kan forårsake uteblivelse fra skolen. Noen kan vise tegn til aggressivitet i tilfeller hvor returnering til skolen utprøves (Thambirajah, et al., 2008). Mest utsatt for å oppleve denne aggressive atferden er den personen som forsøker å motivere barnet til å være på skolen. Ofte viser barnet da tegn til at de angrer for sine handlinger i ettertid, dersom de har vist en aggressiv atferd. Det kan forekomme trusler i form av at den unge kommer til å skade seg selv dersom en må dra på skolen. Dette er som regel tilfelle hos ungdommer, og denne oppførselen kan komme som følge av angsten for å være på skolen. Videre kan det tenkes at dette er en følge av frustrasjon over ens foreldre, at de ikke forstår problemet deres barn står ovenfor eller at de ikke mestrer å forklare situasjonen de befinner seg i. Barnet kan ha vanskeligheter med å formidle og beskrive problemet til foreldre eller lærer fordi disse personene som oftest ikke kan relatere seg til problemet eller angsten, og betrakter det som irrelevant å bli hjemme av slike grunner. Foreldre og lærere kan svare på dette ved å bli strenge og bestemme at barnet må på skolen, noe som kan sette barnet i en sårbar situasjon, eller kanskje forverre angsten.

Ulempen med å ikke være på skolen er at barnet henger etter i de fleste fagene, noe som også gjør det vanskeligere for dem å komme seg tilbake på skolen. Deres bevissthet angående den noe mer krevende undervisningen de vil møte etter deres fraværperiode, vil kunne øke en engstelse de kan oppleve ved å returnere til skolen. Dette kan føre til at de vil være engstelig for å bli stilt spørsmål høyt i timen enn hva de var før skolevegringen begynte å bli et problem. Dette kan medføre utfordringer med å returnere til skolehverdagen, og muligens forsterke frykten barnet allerede har (Thambirajah et al., 2008). Videre kan det være en faktor at barnet mister rutinene i hverdagen og blir vant med å tilbringe mye tid hjemme. Av den grunn kan det være utfordrende for barnet å komme tilbake til både skolen og normale hverdagslige rutiner. De ser kanskje ofte på tv eller spiller dataspill på dagtid. Dette kan være dagaktiviteter som er vanedannende for barnet, tilfredsstillende mer, og som ikke fremprovoserer frykt eller angst.

Det kan være en sannsynlighet for at disse barna kan miste kontakt med venner i perioden de er borte fra skolen. Dette kan ha alvorlige følger for det sosiale, og i verste fall kan dette føre til sosial isolasjon. Elever med skolevegringsatferd kan som følge av dette ofte bli engstelige for å treffe på venner eller medelever tilfeldig på fritiden. Det kan også tenkes at deres venner får seg nye venner da barnet ikke er tilstede over en lang periode. Mange barn hevder at de er

komfortable med å møte ukjente jevnaldrende, men at det er personer de kjenner som de er urolige for å møte uforventet. Videre kan faktorer som transport til skolen være angstfremkallende, for eksempel å ta buss, eller rett og slett gå ut med familien sin. Som følge av disse situasjonene som et barn kan ha angst for, kan dette føre til at barnet isolerer seg fra omverden og blir værende i hjemmet. Barnet kan da miste selvtilliten og/ eller føle seg deprimert (Thambirajah, et al., 2008).

## 2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg foretatt en begrepsavklaring av et utvalg av nærliggende begreper som omhandler temaet skolevegring. Videre så jeg det nødvendig å rette oppmerksomheten mot skolevegring og angst, da dette er en vanlig forekomst i skolevegringsatferd. Ved en utdyping av ulike former for angst ønsket jeg å gi en dypere forståelse for problematikken, samt bredere kunnskap angående ulike årsaksforhold og risikofaktorer som det vil rettes fokus på i kommende kapittel og videre i arbeidet. Ved å se på konsekvenser av skolevegrende atferd var formålet å få en forståelse av problematikken og hvilke følger et langvarig skolefravær kan ha for barns utvikling både akademisk og sosialt.

# 3 Risikofaktorer, beskyttende forhold og forekomst

Dette kapitlet tar for seg risikofaktorer for skolevegring og forekomst av skolevegring. Først gjør jeg rede for ulike risikofaktorer og beskyttende forhold både hos individet selv, i hjemmet og på skolen. Dette gjør jeg for å få en bedre forståelse av ulike faktorer som er aktuelle i skolevegringsproblematikken, og for å se på hva skolen kan fokusere på å styrke ved forebyggende arbeid, og hva en bør være ekstra oppmerksom på. Videre tar jeg for meg forekomsten av skolevegring og noen forskningsfunn.

## 3.1 Individuelle faktorer

### 3.1.1 Risikofaktorer

Typiske kjennetegn på barn med skolevegringsatferd er at de ofte er introverte, har lav selvtillit og er lite selvsikre. Barn med skolevegringsatferd har som regel intelligens tilsvarende sine jevnaldrende. Til tross for dette, synes det å være en trend at denne oppfatningen ikke er tilstede hos barnet selv, da de ofte er selvkritiske og emosjonelt sårbare (Thambirajah, et al., 2008). Elever med skolevegringsatferd viser tegn til introverte personlighetstrekk ved at de ofte er reserverte, tilbakeholdene, sjenerte og engstelige (Kearney, 2007). Dette funnet støttes av Thambirajah (2008), som fant atferdstrekk hos barn i barnehagealder ved at de ofte var ømfintlige, sårbare og lettskremte (Thambirajah et al., 2008). Sjenerte barn kjennetegnes ved at de ofte er stille i sosiale settinger, unngår øyekontakt, er anspente og generelt nervøse i sosiale settinger. De bruker ofte å leke alene, har vansker med å be lærer om hjelp og å omgås personer som de ikke kjenner (Willettts & Creswell, 2007).

Barn som viser skolevegrende atferd kan også betegnes som sjenerte og fryktfulle. Lærevansker, både generelle og spesifikke, kan også være tilstede hos denne gruppen elever. Andre utviklingsforstyrrelser, for eksempel autisme, kan også være en medvirkende faktor, spesielt når problemet er diskret og forblir udefinert (Thambirajah et al., 2008). En undersøkelse utført av Kearney (2007) tok utgangspunkt i at mange ungdommer med skolevegringsatferd også ofte møtte kritikk angående internaliserende eller kombinert internaliserende og eksternt internaliserende diagnoser.

Jeg viser til behandlingen av angstformer og deres betydning for utvikling av skolevegring i kapittel 1. Alle de individuelle risikofaktorene peker mot forhold som forebyggende arbeid kan inkludere, som kapittel 5-7 vil gå nærmere inn på.

Sjenanse kan ofte føre med seg hindringer for barnet, og vil da betegnes som ekstrem sjenanse karakterisert som engstelighet og nervøsitet (Willetts & Creswell, 2007). Sosial angst er ekstrem sjenanse som kan fungere som et hinder i hverdagen. Barn med sosial angst vil typisk forsøke å unngå steder eller situasjoner med andre barn eller voksne tilstede, fordi de føler seg ukomfortable og nervøse i slike settinger. Slike unngåelsesstrategier kan føre til at de isoleres fra sine jevnaldrende og faller bak utviklings- og erfaringsmessig (Willetts & Creswell, 2007).

### **3.1.2 Beskyttende faktorer**

Beskyttende faktorer hos individet kan være god sosial kompetanse, personlige ferdigheter, minst en god venn, gode mestringsstrategier, skolefaglig mestring, positivt selvbilde og selvoppfatning (Solheim et al., 2009). Beskyttende forhold synes å knytte seg til personlig kompetanse og de sosiale forutsetningene i miljøet (Helgeland, 2008). Barn som mestrer skolens utfordringer synes ofte å være aktive problemløsere. De ser på problemer som en utfordring og tar ansvar for dette selv. De oppfører seg som selvstendige individer med en velutviklet tro på seg selv og egne muligheter og forutsetninger. Disse elevene evner å se positive aspekter ved endringer og kan se en situasjon fra flere sider (Helgeland, 2008).

I skolen er det mestring, prestasjon og sosial inkludering som er noen av de viktige beskyttelsesfaktorene for å kunne oppnå optimalt utbytte av undervisningen og opplæringen (Berg, 2012). Individuelle beskyttelsesfaktorer for å kunne takle utfordringer og klare seg i

skolen vil være bestående av god selvtillit og elever med egenskaper hvor de takler å stå i krevende og utfordrende situasjoner. Det kan tenkes at elever med slike egenskaper motiveres av utfordringer, og at det er oppnåelse av mestringsfølelse og ros og belønning for gode prestasjoner, som er bakenforliggende faktorer til motivasjon og den gode selvtilliten deres.

## **3.2 Familiefaktorer**

### **3.2.1 Risikofaktorer**

Hendelser eller faktorer som preger familielivet, slik som skilsmisse eller familieforøkelse, kan påvirke utvikling av skolevegring. Stress i hjemmet eller foreldrenes psykiske og mentale helseproblemer kan være risikofaktorer for utvikling av skolevegring (Thambiarajah et al., 2008). Det er bevist at visse faktorer i familien synes å gå igjen i flere tilfeller hos barn med angstproblematikk. For eksempel kan dette være faktorer som overbeskyttelse fra foreldrene eller angstlidelser hos en eller begge foreldrene. En stereotypisk familie til et barn som strever med separasjonsangst og skolevegring kan være et triangulert forhold mellom en overbeskyttende mor, en distansert far og et overavhengig barn (Thambirajah et al., 2008). Hvis et barn merker nervøsitet hos foreldre i hverdagslige sosiale situasjoner, for eksempel henting på skolen eller foreldremøter, kan barnet påvirkes av dette og merke at noe ikke er som det skal. Det kan gi en truende følelse i en vanlig situasjon, som følge av mor eller fars usikkerhet i slike settinger. Hvordan en møter barnet i situasjoner hvor han/hun opplever ubehag eller nervøsitet, kan være av stor betydning for hvordan barnet vil kunne lære å takle slike situasjoner senere. Det kan være betydningsfullt at foreldre og lærere utfordrer barnet til gjentatte ganger å bli utsatt for situasjoner som trigger angsten, slik at barnet kan lære måter å takle angsten i slike situasjoner. Opplevelse av trygghet fra foreldre eller læreren i disse situasjonene kan være avgjørende for hvordan slike situasjoner håndteres ved en senere anledning, dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5, 6 og 7 (Willetts & Creswell, 2007).

Dersom en blir utsatt for vanskelige og vonde hendelser kan det også være årsak til å utvikle angst eller nervøsitet. Slike hendelser kan for eksempel være at barnet utsettes for skilsmisse eller må flytte og bytte skole. Videre kan dette føre til at en ikke får seg nye venner og det blir betraktet som en negativ hendelse i barnets oppvekst (Willetts & Creswell, 2007). Dersom en stadig unngår å utsette seg selv for situasjoner hvor angsten og nervøsiteten bryter ut, vil trolig angsten øke og bli mer alvorlig, nettopp fordi en ikke vil bli rustet til å takle slike situasjoner (Willetts & Creswell, 2007).

I en studie utført av Kearney og Silverman omhandlet familiers samhandlingsmønstre, hvor de benyttet kartleggingsverktøyet Family Environment Scale. Resultater fra denne studien indikerte at omkring 40% av alle familier med barn med skolevegringsatferd, hadde tilsvarende atferd som andre barnefamilier (Kearney og Silverman, 1995, ref i Ingul, 2005). 30 % av alle familiene som inngikk i denne studien skåret i retning det som kalles den avsondrede familien. Unngåelse av å ta del i og forsøke å løse problemer knyttet til barnet, kjennetegner denne familiekategori. Videre i denne studien ble det rapportert om en blandet profil av familier og hvilke konsekvenser og årsaker dette kan ha for deres barns utvikling av skolevegringsatferd (Ingul, 2005).

Bernstein hevdet at jo mer alvorlig skolevegringen var i form av at barnet preges av angst, jo flere familieproblemer er det (Bernstein, 1990 ref i Ingul, 2005). Dette underbygges av Ingul (2005) som presenterer forskningsfunn som tyder på at barn og unge med skolevegringsatferd ofte kommer fra familier som preges av dårlige kommunikasjonsevner og problemer som kan påvirke skolevegringen i form av manglende grensesetting hos foreldrene. Andre påvirkningsforhold knyttet til familien kan være et redusert fokus på skolegang og akademisk utvikling (Ingul, 2005). Videre hevder Kearney (2001 ref i Ingul, 2005) at hos foreldre med barn med skolevegringsatferd, er det en økt forekomst av psykiske vansker. Denne påstanden underbygges av Last og kolleger som fant at 57,1 % av mødre til barn med skolevegringsatferd, fylte flere av kriteriene knyttet til angstdiagnose (Last et al., 1987 ref i Ingul, 2005). Av dette kan en se at foreldrenes mentale helse kan være en risikofaktor i utvikling av skolevegring, i den forbindelse av at foreldrenes tilstand kan ha påvirkninger på deres oppdragelsesstil og samhandling i familien.

Det kan være ulike grunner til at sjenanse eller sosial angst oppstår hos et barn. Det har vist seg at angst kan være genetisk overførbart og det er derfor ofte vanlig at det forekommer innenfor en familie (Ingul, 2005). I senere kapitler vil jeg se på hvordan skolen kan forebygge



slik utvikling. I kapittel 6 går jeg nærmere inn på samarbeid mellom skole og hjem som forebyggende arbeid mot utvikling av skolevegring og faktorer som nevnt her blir sett på i forebyggende kontekst.

### **3.2.2 Beskyttende faktorer**

Beskyttende faktorer i hjemmet kan være god psykisk helse hos foreldrene, tidlig grensesetting og godt samarbeid mellom foreldre samt skole. Forhold i hjemmet ved at familien støtter opp og hjelper barnet dersom det har vansker kan være viktige beskyttende faktorer. Hvert barn har et grunnleggende behov for trygghet, kjærlighet, respekt og positiv selvoppfatning (Berg, 2012). En familie som støtter opp om dette kan være svært fordelaktig for barnets utvikling. Dersom barnet opplever utfordringer i skolesammenheng eller har utfordringer med sosialt samspill, kan det oppleves som en beskyttende faktor at de ovennevnte behovene er noe foreldrene gir barnet.

Videre kan beskyttende forhold i familien være foreldre som engasjerer seg i sitt barns skolearbeid og akademiske utvikling. Dersom barnet strever med noe, gir familien støtte til barnet og jobber med det barnet finner utfordrende, slik at barnet kan oppleve mestring og gode resultater (Solheim et al., 2009). Dette kan bidra til at barnet evner å følge den ordinære undervisningen og ikke mister motivasjon eller «troen» på egen faglig utvikling.

## **3.3 Skolefaktorer**

### **3.3.1 Risikofaktorer**

Den vanligste risikofaktoren for utvikling av skolevegring i skolen er å bli utsatt for mobbing av medelever. Mobbing kan påvirke barnets evne til selvutvikling. Det er mange ulike former

for mobbing. Det kan være utestenging, ignorering, ekskludering, og barn takler dette på ulike måter. De kan ha vansker med å takle sosial interaksjon og å knytte vennskap (Thambirajah et al., 2008). Videre kan barna som utsettes for mobbing vise akademiske vansker slik som lærevansker eller andre vansker. Gym viser seg ofte å være en utfordring for disse barna. Overgangen til ungdomskolen synes å være den vanligste grunnen til at de viser tegn til skolevegring. Et antall elever viser i slutten av første året på ungdomskolen «cross-phase dip», altså et tegn på at de er på et lavere kunnskapsnivå og presterer dårligere enn de gjorde tidligere. Dette kan være at enkelte elever synes det er krevende å flytte over til «stor-skolen» og dermed befinner seg på et lavere nivå enn hva de har brukt å ligge på (Thambirajah et al., 2008). Dette kan være en faktor skolen bør være oppmerksom på ved et tidlig stadiet og på denne måten kunne forebygge en eventuell utvikling av skolevegring. Dette går jeg nærmere inn på i kapittel 5.

Det har i senere tid blitt et større fokus på skolefaktorer som mulig innvirkning på skolevegringsproblematikken (jfr. Havik et al., 2015). Risikofaktorer som lærerens evne til klasseromsledelse og elevenes forhold til hverandre er faktorer i skolen en bør være oppmerksom på i slike situasjoner (Havik et al., 2015). Videre kan faktorer som uro, dårlig tilpasset undervisningsopplegg og lite sosialt forutsigbarhet på skolen ha påvirkning på skolefravær. Dette kan i tillegg være faktorer som reduserer elevenes trygghetsfølelse på skolen, i klassen eller forholdet med lærere, som dermed kan være en avgjørende årsak til at eleven velger å holde seg hjemme (Ingul, 2005). Dette er forhold skolen kan rette oppmerksomhet mot i det forebyggende arbeidet mot skolevegring. Mer om dette i kapittel 7.

Skolen som system kan ha påvirkning på skolevegring i form av at det kan være dårlige fraværsføringssystemer og oppfølging av fraværet. Viktige forebyggende strategier i skolen kan være faktorer som et velfungerende system for registrering og oppfølging av fravær, klare og tydelige holdninger til fravær og tidlig involvering av foreldre og andre hjelpeinstanser, for eksempel PPT og BUP. (Ingul, 2005). Dette skal jeg komme nærmere inn på i kapittel 6.

### **3.3.2 Beskyttende faktorer**

I skolen er det som regel læreren som er ansvarlig for å fremme beskyttende faktorer. Det kan gå ut på at lærer kan utvikle positivt klima i klassen hvor elevene har gjensidig tillit og tro på

hverandre. Dette kan gi trygge og gode omgivelser i klasserommet og gi videre oppbygging av selvfølelse hos hver enkelt elev (Garbarino, 1987 ref i Helgeland, 2008).

Hatti (2009 ref i Befring & Moen, 2011) hevdet gode beskyttende forhold dreide seg om lærerens evne til god klasseledelse og å skape gode sosiale relasjoner i klassen. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 7 hvor etablering av relasjoner og relasjonens betydning utdypes videre.

Et godt læringsmiljø vil gi elevene gode forutsetninger for trivsel, økt læringsutbytte, bedre gjennomføring og minke prestasjonsforskjeller i klassen (Befring & Moen, 2011). En lærer som er tydelig på hva som forventes av elevene til enhver tid og samtidig har en trygg personlighet, er trygg i lærerrollen og kan bidra til å øke motivasjonen for læring hos elevene, vil kunne oppnå et slikt læringsmiljø. Det vil være viktig at læreren i møte med elevene er klar over at det er mange ulike personligheter og bakgrunner. Dette fordrer at lærer må tre varsomt og passe på å se hvert individ og møte de på en adekvat måte eller en måte som gjør at de føler seg trygg på læreren sin.

### **3.4 Forekomst og interaksjon mellom risikofaktorer**

Risikofaktorer til skolevegring kan være bestående av en rekke individuelle bakenforliggende faktorer, som kan fremprovosere barnets atferd og føre til utvikling av skolevegring. En studie utført av Havik og kolleger viste at elever med somatiske eller psykosomatiske lidelser kan vise tidlig tegn til ugyldig fravær (Havik et al., 2015). Dette kan videreutvikles til alvorlige følger i det lange løp, dersom det ikke behandles. I en studie utført av Bernstein, Massie, Thuras og Perwien (1997, ref i Havik et al., 2015) fant de at 32 % av unge med angst og depresjon som komorbide vansker til skolevegringen, hadde rapportert plager som hodepine, svimmelhet og magesmerter. Dette funnet belyser viktigheten av å stille spørsmål til om somatiske og subjektive helseplager, altså søvnproblemer, hodepine, svimmelhet, kvalme, som bidrag til skolevegring vil være en vesentlig faktor for å forebygge utvikling av skolevegring. Tidlig identifikasjon av slike helseplager kan være nyttig i forebyggende arbeid med skolevegring (Havik, et al., 2015). Dette utdypes i kapittel 5.

Noen studier viser til at det er flere jenter som utvikler skolevegring enn gutter (Brand & O'Conner, 2004, ref i Havik et al., 2015). Lærevansker kan som nevnt også forekomme hos de som viser skolevegringsatferd. Skolevegring er derimot hovedsakelig forbundet med emosjonelle problemer, og elever med lærevansker synes å være de som oftest rapporterer om emosjonelle problemer. Kearney hevdet at av alle barn og ungdommer var det mellom 5-28% av de som viste et eller flere tegn knyttet til skolevegringsatferd (Kearney, 2001 ref i Ingul, 2005). Skolevegring har økt forekomst i forbindelse med overgangssituasjoner, som for eksempel fra barneskolen til ungdomsskolen, men skolevegring kan oppstå i hele den skolepliktige alderen (Ingul, 2005; Havik et al., 2015). Skolevegring synes også å være i risiko for å oppstå i situasjoner knyttet til skolebytte eller oppstart etter ferier (Ingul, 2005). Kjønn synes å ha lite innvirkning på årsaksforholdene knyttet til skolevegring.

Forskningsresultater kan indikere ulike resultater knyttet til forekomst, men på en generell basis synes det å være rimelig å anta at kjønnsforskjeller ikke er av betydning (Ingul, 2005). Lærevansker eller lavere evnemessig fungering synes ikke å forklare skolevegring. Det er grunn til å hevde at skolevegring oppstår hos barn og unge som er generelt sterke akademisk og evnemessig er det jevnt fordelt hvem som viser tegn til skolevegringsatferd (Ingul, 2005).

Studier har vist at skolevegring med elementer av angst rammer rundt 1-2 % av barn i skolealder (Elliott, 1999; Kearney, 2008, ref i Nuttal & Woods, 2013). Hersov hevdet at skolevegring forekommer mest blant ungdomsskoleelever (Hersov, 1985 ref i Heyne & Sauter, 2013). Dette funnet støttes av tre andre studier, da det ble funnet et signifikant høyere nivå av skolefravær blant eldre skoleelever (Hansen et al., 1998; Heyne, 1999; Prabhuswamy et al., 2007, ref i Heyne & Sauter, 2013).

I følge Last og Strauss (1990) var separasjonsangst mer vanlig blant yngre skolevegrere og de eldre hadde som oftest sosial angst (ref i Heyne & Sauter, 2013). Angst er observert hos ca 50% av tilfellene hvor skolevegring forekommer. Det er da ulike former av angst som disse barn og unge har (Manynard, Heyne, Brendel, Bulanda, Thompson & Pigott, 2015). Kearney og Silverman fant at i et utvalg av barn med blandet henvisningsårsak til skolevegring var det 56,3% av disse som primært hadde angstlidelse (Kearney & Silverman, 1996 ref i Ingul, 2005). Dette tyder på at angst er en viktig komponent i utvikling av skolevegring, men det er viktig å merke seg at det ikke er den eneste årsaken til at skolevegring oppstår. Videre viser forskning at gjennomsnittsalderen til de med separasjonsangst var 8,7 år og de med sosial angst var 12,4 år (Last & Strauss 1990, ref i Ingul, 2005).

Kearney (2007) fant at resultatene av studien hans indikerer å rette oppmerksomhet mot de ulike funksjonene av skolevegringsatferd kan være et nyttig supplement for å undersøke ulike typer av skolevegringsatferd (Kearney, 2007). Studien viste at en evaluering av ulike former for atferd relatert til skolevegring ikke sa noe spesielt om skolefravær, noe som støtter funnene fra tidligere studier (Hansen et al. ref i Kearney, 2007). Videre synes det å gi bedre indikatorer på skolefravær å foreta evaluering av funksjoner av skolevegringsatferd. Den primære grunnen til skolevegringsatferd, slik som unngåelsesstrategier eller å oppsøke eksterne belønninger, forblir ofte konsistent. En omfattende vurderingsprosess som tar for seg både former og funksjoner av skolevegringsatferd vil sannsynligvis gi mer substansiell informasjon om skolevegringsproblemet, som dermed kan bidra til effektivt forebyggende arbeid (Kearney, 2007). Mer om dette i kapittel 4-6.

Havik sin undersøkelse (2015) tydet på at dårlige forhold til medelever kan være en høy risikofaktor for utvikling av skolevegring. Sosial isolasjon viste en relativt sterk korrelasjon med mobbing, som indirekte kan være medvirkende årsak til utvikling av skolevegring (Havik et al., 2015). Videre indikerer resultatene at lærerens evne til god klasseromsledelse vil kunne forebygge skolevegring, ved at læreren har fokus på relasjonsbygging både med eleven selv og blant medelevene. Dette kunne også forebygge mobbing og sosial utestenging, som kan være viktige faktorer ved forebygging av skolevegring (Havik et al., 2015). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6. Kontrollvariabel som målte emosjonell stabilitet viste moderat direkte sammenheng med skolevegringsårsaker hos både barne- og ungdomsskoleelever. Studien ga videre indikasjoner på at foreldrenes manglene interesse i barnets skolearbeid kunne være en påvirkingsårsak av barns skolevegrende atferd (Havik et al., 2015).

Resultatet i Havik sin studie viste at skolefaktorer var mer forbundet med skolevegring enn skulking (Havik et al., 2015). Hos elevene som viste tegn til skolevegring, kan resultatene indikere at det kan være vanskelig for foreldrene å tvinge barna deres til å gå på skolen, spesielt hvis barnet uttrykker en frykt for skolen. Dette kan tenkes å være tegn på en mulig underliggende faktor knyttet til problemet. Her kan psykiske lidelser som angst og depresjon, eller sosial isolasjon og/eller utestenging spille en vesentlig rolle. Antimobbeintervensjoner synes å være spesielt viktig for å forhindre skolevegring (Havik et al., 2015). Resultatene av disse to studiene gir føringer om at dette synes å være et omfattende problemområde, med individuelle forskjeller, noe som kan gi indikasjoner om at økt kunnskap og oppmerksomhet i

både skole og hjem kan være fordelaktig for forebygging (Havik et al., 2015). I kapittel 6 og 7 vil forebyggende arbeid i skolen mot skolevegring utdypes nærmere med blant annet fokus på betydningen av å etablere gode relasjoner, et godt klassemiljø og å skape trygge omgivelser i læringssituasjoner.

### **3.5 Årsaker til at skolevegring ikke oppdages**

Det kan forekomme mangel på kunnskap angående omfang og konsekvenser av skolevegring blant lærere. En studie utført av Archer og kolleger viste at det var svært få lærere som var bevisst at skolevegring blir betegnet som en egen gruppe (Archer et al., 2003 ref. i Thambirajah). Ofte hadde lærerne den holdningen at det var foreldrene som hadde skyld i at barnet var så mye hjemme fra skolen. Et annet problem er at elevene som er skolevegrere ofte kan bli usynlige, fordi de som oftest oppfører seg som de skal i klassen og ikke har noen form for lærevesker. De krever dermed ikke mye hjelp av lærer til å mestre oppgavene eller til å være stille, sitte på plassen sin og gjøre det de blir bedt om (Thambirajah, et al., 2008).

### **3.6 Oppsummering**

I dette kapittel ble sentrale risikofaktorer i henholdsvis skolen, hjemmet og hos individet selv gjort rede for. En bevisstgjørelse av ulike risikofaktorer og årsaksforhold kan være fordelaktig for aktører som samhandler nært med et barn med skolevegrende atferd. Dette fordi det kan gi en bredere forståelse av problemet og kunnskap om hvordan en kan forholde seg til slike situasjoner. I og med at skolevegring ofte synes å være et sammensatt problem med flere faktorer som påvirker problematferden, både miljømessige og internaliserende, kan økt kunnskap hos lærerne og foreldre være avgjørende. Faktorer som engstelighet, sjenanse, miljømessige faktorer som stress og traumatiske hendelser i hjem eller på skolen, kan fremme skolevegringsatferd. Videre kan temperamentsmessige faktorer av biologisk eller genetisk opprinnelse, eller hvordan familien samhandler og løser problemer, samt foreldrenes psykiske

vansker kan vise seg å påvirke vedvarende skolevegring, samt faktorer i skolen og skolesystemet.

## 4 Kartlegging

I dette kapitlet behandles ulike kartleggingsmetoder en kan benytte i arbeid med skolevegring. Jeg gjør i dette kapitlet rede for kartlegging i form av intervju med eleven selv, foreldre og lærer/skolepersonell, observasjon i ulike former og kort vise til noen andre metoder en kan benytte seg av i kartleggingsarbeidet.

### 4.1 Kartleggingens fokusområde

Det er et bredt spekter av årsaker til skolevegringsatferd. Det vil være viktig å skille mellom ulike årsaker til skolevegringsproblemet, slik at en kan isolere spesifikke risikofaktorer og få klarhet i hvilke behandlinger og tiltak som kan være effektive (Heyne & Sauter, 2013). Dermed vil det være ulike faktorer en må ta hensyn til i en kartleggingsprosess. For å tilegne seg best mulig informasjon om hva skolevegringen handler om, vil det være betydningsfullt å foreta en bred kartlegging. En kan benytte seg av flere kartleggingsmetoder med ulikt perspektiv, slik at en får dekket flere sider av problemet (Ingul, 2005). Kartleggingsprosessen er bestående av flere ledd, slik at en får så mye som mulig informasjon angående problemet. En utredning av barn og unge med skolevegringsatferd bør inkludere intervju av barnet og foreldre, observasjon av barnet og vurderingsskjemaer (Ingul, 2005). Videre bør kartlegging av skolevegring fokusere på individuelle, familiemessige og skolemessige forhold som kan ha påvirket utvikling og opprettholdelse av den skolevegrende atferden (Solheim, Due-Tønnessen, Andersen & Grønvold, 2009). Dette kan medføre en bredere forståelse av noe som synes å være et sammensatt problem, og ved bred kartlegging vil en kunne tilegne seg informasjon om problemet på flere måter (Konstenius & Schillaci, 2010). Skolevegringsproblemet kan være situasjonsbetinget i form av hvordan problemet påvirker eleven, og hvordan dette betraktes av utenforstående. Individet selv opplever kanskje sin egen situasjon annerledes enn hva en lærer gjør.



Skolevegring kan være et sammensatt og komplekst problem, noe som kan gjøre det vanskelig for skolen å ta ansvar for kartleggingen på egenhånd. Det kan i slike situasjoner være nødvendig med hjelp fra andre hjelpeinstanser. Problematikken avgjør hvilke hjelpeinstanser som vil være aktuelle samarbeidspartnere (Konstenius & Schillaci, 2010). Aktøren eleven har en nær relasjon til vil primært sett ha hovedansvaret for kartleggingen. I skolevegringssaker vil dette som regel være skolen og lærerne, i tillegg bør også foreldrene inkluderes. På denne måten vil eleven få tilsvarende oppfølging hjemme og på skolen. Dette samarbeidet kan vise seg å være viktig da det ofte er om morgenen eleven viser skolevegrende atferd (Konstenius & Schillaci, 2010).

For å oppnå en bedre forståelse av barnets skolevegringsproblem, vil det først være nødvendig å avklare hvilken kategori skolevegringen befinner seg i. Det vil dermed også være nødvendig å avdekke andre underliggende faktorer som kan relateres til, og muligens være årsaken til denne skolevegrende atferden (Thambirajah et al., 2008). En vurdering av situasjonen og omstendighetene for skolevegring er et essensielt første steg før en planlegger tiltak eller behandling. En slik forståelse for problematikken vil være nyttig for å kunne iverksette betydningsfullt og passende forebyggende arbeid (Thambirajah et al., 2008).

Det kan være viktig å betrakte skolevegringens form og funksjon i kartleggingen. Altså hvilken funksjon det har for barnet i form av om en unngår det som fremprovoserer negativ affekt, uønskede sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner. Kan en bakenforliggende faktor for utvikling av skolevegrende atferd være at barnet søker oppmerksomhet? (Solheim et al., 2009). Dette er faktorer det kan være hensiktsmessig å kartlegge for påfølgende arbeid og håndtering av problemet. Videre kan en skille mellom om det er positive eller negative forsterkninger som er utløsende faktorer for skolevegringen. Negative forsterkninger kan relateres til angstlidelser eller andre internaliserende problemer som depresjon eller tvang (Solheim et al., 2009). Positive forsterkninger derimot, kan fungere som en belønning på fraværet ved at en får tilgang på tv, data eller annen ønsket aktivitet. I situasjoner hvor skolefraværet er forårsaket av separasjonsangst kan det tenkes at motivasjonen for å være hjemme fra skolen er å få være sammen med en av foreldrene. Faktorer som vil være viktig å kartlegge for videre forebyggende arbeid vil være om skolevegringen har funksjon for barnet selv, eller om det er foreldrestyrt (Solheim et al., 2009).

Skolevegringens funksjon kan endres med tiden, derfor vil det kunne være fordelaktig å foreta kartlegging med jevne mellomrom. For eksempel kan det være forandring i hvilke aktiviteter

som motiverer til skolefravær. Dette kan være tilfellet dersom skolevegringsatferden varer over et lengre tidspunkt, ved at aktiviteter som gir belønning kan forandre seg med alderen. Dette kan være faktorer som er av betydning for forebyggende arbeid og motiverende faktorer for å få eleven tilbake på skolen igjen (Solheim et al., 2009). Metoder som kan benyttes i kartleggingsprosessen er intervju med barnet selv, foreldrene og skolen, i tillegg til observasjon. Dette kan foretas med jevne mellomrom dersom skolevegringen synes å øke eller avta med tiden. Disse kartleggingsmetodene beskrives i det følgende.

## **4.2 Intervju**

I arbeid med skolevegring, både kartleggingsarbeid og forebyggende arbeid, kan et fokus på forholdet mellom barn, skole og hjem være fordelaktig. En kan foreta en vurdering av skolevegringens opphav ved å utføre intervjuer av familien, læreren og barnet selv. Slike intervjuer kan gi en dypere forståelse av barnets problem og hva som er bakenforliggende faktorer for skolevegringen (Thambirajah et al., 2008). Dette kan gi god informasjon om problemet, samtidig som de ulike aktørene får muligheten til å beskrive hvordan de opplever og observerer problemet i ulike situasjoner. Det kan være hensiktsmessig å intervju foreldrene og barnet hver for seg siden de ofte kan betrakte problemet forskjellig. På denne måten vil en få en bred beskrivelse av problemet, som vil være nyttig for kartleggingsprosessen (Ingul, 2005).

### **4.2.1 Intervju av barnet**

Skolevegrere er ofte sjenerte, beskjedene og engstelige. Det kan derfor være utfordrende å kommunisere med disse barna. I intervjuprosessen vil det være viktig å få en beskrivelse av hvilke fysiske og emosjonelle opplevelser barnet har i løpet av skoledagen. Videre vil det være nyttig å få klarhet i hvordan barnet opplever en eventuell angst. Angstbarometer har vist seg å fungere for en nærmere forståelse av barnets angst (Thambirajah et al., 2008). Barnet blir da bedt om å rangere angstfølelsen. Det vil være viktig å snakke om det som er vanskelig,

slik at barnet åpner seg og forteller om hva de føler og tenker når de er på skolen. (Thambirajah et al., 2008).

Ved intervju av barnet kan det være nyttig å kartlegge hvilke interesser han/hun har i forhold til hva en kan benytte som motivasjon i forebyggende arbeid. Å foreta en endring i undervisningsformen i en periode kan muligens være en begynnelse i et slikt arbeid. Kartlegging av forhold i skolen som kan bidra til at eleven øker sin trivsel og lyst til å være på skolen kan altså gi gode indikasjoner på hva forebyggende arbeid bør omhandle (Konstenius & Schillachi, 2010).

Kearney og Sims (1997 ref i Holden & Sällman, 2010) mener det er spesielt viktig å ha samtaler med eleven alene. Det kan være nyttig å stille spørsmål om hvilke konkrete steder eller situasjoner som vekker ubehag hos eleven. Hva opplever eleven selv som de verste situasjonene og hva barnet opplever som spesielt krevende å takle i forkant, etterkant og mens det foregår. En kan da få dypere innblikk i hvordan skolevegringsatferden viser seg, hvordan den oppleves og hva som synes å fremprovosere atferden. Videre kan en stille spørsmål om hvor ofte skolevegringsatferden vises og hvordan barnet har det på fritiden og i helger, i forhold til om problemet er like fremtredende da som i hverdagen.

Samtaler med barnet selv er altså viktige og avgjørende prosesser i kartleggingen, for å forstå omfanget av problemet slik at en lettere kan forebygge videre utvikling av skolevegringen. En oppnår nyttig informasjon om hva eleven liker og hva som gjør at eleven trives, og videre hva eleven ikke liker med skolen. Dette kan gi nyttige føringer til lærer om hvordan en skal møte eleven, hva en bør være oppmerksom på og hva som bidrar til variert og motiverende undervisning. Dette kan være enkle grep læreren kan gjøre for å få eleven tilbake på skolen igjen (Bekkhus, 2008). Mer om dette i kapittel 5-7.

## **4.2.2 Intervju av foreldrene**

Intervju med foreldrene kan foregå på forskjellige måter. Noen liker å ha hele familien til stede, mens andre vil kun ha foreldrene og barnet det dreier seg om til stede. Det en ønsker å få informasjon om fra foreldrene er en atferdsforklaring av skolevegringen, og eventuelt

hvordan dette foregår. Det er altså ønskelig at foreldrene beskriver og gir klarhet i ulike egenskaper av skolevegringen hos barnet. Videre vil det være nyttig å beskrive historien av problemet og årsaken til atferdens utvikling. Hva var de første indikasjonene, og når ble det først observert? Har det vært lignende hendelser i tidligere skoleår eventuelt på barneskolen? Videre burde det følge en konkret og nøyaktig beskrivelse av barnets atferd da det var på skolen. En beskrivelse av barnets typiske dag, med morgenrutiner og hvem som følger barnet på skolen bør også fokuseres på. Hva gjør barnet når det ikke er på skolen i form av fritidsaktiviteter og hans/hennes sosiale fungering. Videre kan en spørre foreldrene om å beskrive barnets personlighet, styrker, hobbyer og sosiale liv. Det er også viktig å ta stilling til eventuelle nylige forandringer i familien eller andre forhold som kan være av påvirkning for barnets utvikling av skolevegring (Thambirajah et al., 2008).

### **4.2.3 Intervju av lærer**

Når en foretar lærerintervju bør en snakke med den læreren som kjenner barnet best, eller som har vært mest involvert i situasjonen. Nyttig informasjon læreren kan gi er hvilke dager eleven er tilstede og hvilke dager han/hun er fraværende. Dersom det kun er enkelttimer eller deler av dagen eleven er borte bør læreren informere om dette. På denne måten kan en oppdage årsaker eller visse mønstre til at barnet har høyt skolefravær. Dersom det er dager eller timer som gjentar seg er dette nyttig å kartlegge. En kan da tilegne seg mulige årsaksforklaringer på hva skolevegringen omhandler, og hva barnet strever med. Videre vil det være nyttig med en beskrivelse av barnets atferd både før og etter skolefraværet fant sted. En generell beskrivelse av barnets personlighet, forhold til medelever, styrker og svakheter, vil også være behjelpelig i kartleggingsprosessen. Lærer kan i tillegg informere om eventuelle lærevansker, resultater og andre mulige forandringer i skolesettinger (Thambirajah et al., 2008).

## **4.3 Observasjon**

Tilstrekkelig kartlegging for å få en forståelse for årsakene til skolevegringen vil antagelig ha behov for deskriptive funksjonelle analyser, altså direkte observasjon av barnet (Sållman, 2011). Slike observasjoner trenger ikke nødvendigvis kun å foregå på skolen. Andre settinger som kan gi nyttig informasjon, som for eksempel hjemme i situasjoner hvor barnet skal dra på skolen, kan være av betydning (Solheim et al., 2009). Observasjon av hvordan eleven fungerer sosialt og faglig kan gi retningslinjer på en bredere forståelse av problematferden. Videre kan det være betydningsfullt å fokusere på hvordan eleven håndterer endringer og uforutsette situasjoner. Hvordan læreren tilrettelegger undervisningen kan også være et viktig fokusområde i observasjonen. Kartlegging av hvilke situasjoner eleven fungerer best og dårligst i kan gi nyttige indikasjoner for forståelse av problemets omfang (Solheim et al., 2009).

Selvobservasjoner er også en nyttig kartleggingsmetode. Dette vil si at barnet observerer seg selv. Barnet kan få i oppgave å bedømme seg selv i hvordan han/hun oppfører seg om morgenen før de drar på skolen, eller bedømme hvordan de har det på skolen. Ved å benytte denne metoden kan en få beskrivelse av hvordan barnet selv opplever sin situasjon (Ingul, 2005). Denne informasjon kan en ha nytte av i forebyggende arbeid ved at en kan ha en bedre forståelse over barnets følelser i ulike situasjoner, som igjen kan gi indikasjoner på hva som er effektive tiltak.

## **4.4 Andre kartleggingsverktøy som er aktuelle ved skolevegring**

### **4.4.1 Dynamisk testing**

Dynamisk testing er en form for kartlegging som fokuserer på en fri dialog i testsituasjonen. Denne metoden tar utgangspunkt i utprøving av hva individet mestrer på egenhånd, med støtte og hjelp i ulik grad. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskys nærmeste utviklingszone. Denne fremgangsmåten kan også benyttes i annet kartleggingsarbeid som observasjon og intervju. Dette er en metode som kan være hensiktsmessig å benytte seg av i

kartleggingsarbeid med barn og unge med emosjonelle vansker, depresjon eller angstlidelser, da dette kan være en måte å tilpasse seg barnet. Videre vil det være av betydning å ha fokus på å etablere trygghet og tillit i kartleggingssituasjoner. Dette er faktorer som har betydning for kartleggingsmetodens validitet (Vogt, 2008).

Testing er en kartleggingsmetode som også inkluderer observasjon. I testsituasjon kan en få informasjon som kan være avgjørende for kartleggingen. En kan observere personens konsentrasjon, motivasjon, motorikk og selvstendighet. Videre kan en i testsituasjon få informasjon angående elevens strategier, utholdenhet, læreforutsetninger og intellektuelle ferdigheter. Testing kan altså gi et bredt spekter av informasjon angående elevens problematikk, selv om det er en kortvarig prosess som også kan inneholde feilkilder. Dette bør tas i betraktning i kartleggingsarbeidet (Vogt, 2008). Ved skolevegring kan det være ulike settinger og situasjoner en ønsker å teste, dette vil bero på problemets omfang. Det som derimot er viktig i både observasjoner og testsituasjoner er å benytte seg av dynamisk testing for å kunne bli kjent med barnet. På den måten kan en få mer informasjon om utfordringene eleven opplever i skolesammenheng eller sosiale utfordringer. Dette kan gi nyttig informasjon for senere forebygging og iverksettelse av tiltak. Som nevnt i kapittel 3 er ofte de elever som viser skolevegrende atferd engstelige og sjenerte. Det kan dermed være en utfordring å få disse elevene til å åpne seg og snakke om det de opplever som ubehagelig og utfordrende. Testpersonen bør da gjøre så godt han kan for å skape en god og tillitsfull situasjon, slik at en kan benytte dynamisk testing og få ytterligere informasjon om problemet. Ved å hjelpe og støtte eleven i en slik situasjon, kan eleven oppleve trygghet og dermed tørre å utfordre seg selv, og snakke om det som er vanskelig. Det å kunne sette ord på det en opplever som utfordrende og ubehagelig kan bidra til både mer passende tilrettelegging og eleven selv kan bli mer klar over hva som faktisk er dets utfordring. Denne bevisstheten kan være til hjelp for eleven i hvordan en kan endre på dette og disse følelsene, eller hva han/hun kan gjøre for å unngå at disse følelsene eller tankene oppstår.

#### **4.4.2 SRAS-R og andre vurderingsskjemaer**

School refusal assessment scale – revised (SRAS-R) er et standardisert vurderingsskjema som kan gi retningslinjer angående årsaker til at skolevegring finner sted. Dette er et såkalt indirekte analyseredskap utviklet av Kearney og Silverman (1990 ref i Sällman, 2011) for å finne årsaker eller forhold som fremprovoserer uteblivelse fra skolen. Dette analyseredskapet inneholder fire hovedkategorier av hypotetiske årsaker til skolevegring, hvor hver av kategoriene har ulike skåringskjemaer som utfylles både av barnet selv, foreldre og lærere. De fire hovedkategoriene er (Holden & Sällman, 2010 ref i Sällman, 2011):

1. Unngåelse av situasjoner som vekker ubehag
2. Unngåelse av ubehagelige sosiale situasjoner og/eller situasjoner som innebærer evaluering
3. Søking etter oppmerksomhet eller kontakt med omsorgspersoner, for eksempel foreldre
4. Utføre konkrete, attraktive aktiviteter

Ved å analysere den gjensidige påvirkningen som finner sted mellom atferd og omgivelser, skal en kunne komme nærmere en bredere forståelse for elevens individuelle årsak til utvikling av skolevegring og hva som fremprovoserer skolevegringen (Sällman, 2011). SRAS-R skjemaene gir grunnlag for indirekte analyser som baserer seg på årsaker til atferd. Skjemaene utfylles av barnet selv, foreldrene og lærer, og det foregår som oftest ved at behandler stiller spørsmål angående skolevegringen. Det vil dermed si at atferden ikke direkte observeres (Sällman, 2011). Disse skjemaene er oversatt til norsk, men Sällman stiller spørsmålstegn til hvorvidt dette oversatte kartleggingsverktøyet kan benyttes i Norge som indirekte analyse av skolevegring.

Sällman fant i sin studie av den oversatte versjonen av SRAS-R at resultatene til deltagerne ikke ga entydige svar på de angitte årsakene til skolevegring og resultatene var i tillegg svært sprikende. På bakgrunn av de resultatene hevdet Sällman (2011) at SRAS-R skjemaene antakeligvis ikke vil gi tilstrekkelig informasjon om årsaksforhold til skolevegring. Skal det være et nyttig kartleggingsverktøy konkluderer Sällmann (2011) med at det bør suppleres med andre kartleggingsverktøy for å komme nærmere en årsaksforklaring på elevens problemområde.

En skal være forsiktig med å trekke konklusjoner kun fra analyser, da dette bare er antakelser om sannsynlige faktorer for skolevegringen (Sällman, 2011). En bør derfor ikke la tilfeldigheter eller individuell synsing fra fagpersoner styre behandlingen. For å få et best

mulig behandlingstilbud må en derfor supplere med for eksempel observasjon og andre kartleggingsverktøy, dersom de resultatene en har funnet viser seg å være for vage. Målet med SRAS-R er å få et inntrykk av hva skolevegringen skyldes. Kearney og kolleger (2005 ref i Holden & Sällman, 2010) anbefaler at utfylling av de ulike versjonene av SRAS-R er det første man foretar i kartleggingsprosessen. Etter dette og samtaler bør en utføre direkte atferdsobservasjoner, for å sjekke om eventuelle hypoteser om årsaker stemmer. Dette kan være med på å underbygge hypotesen en har angående årsaksforhold (Holden & Sällman, 2010).

Et annet aktuelt vurderingsskjema for atferd hos barn er Child behaviour checklist (CBCL). Dette er et kartleggingsverktøy som ser på både innadvendt og utadvendt utagerende atferd. Kearney og kolleger (2001 ref i Holden & Sällman, 2010) hevdet at CBCL er av lite verdi da det meste av skolevegringsatferden synes å foregå hjemme, mens når de er på skolen oppfører de seg greit. De mener altså at en ikke får observert det de ønsker ved å observere denne gruppen på skolen.

Videre kan intervjukskjema for angstforstyrrelser hos barn benyttes som kartlegging i skolevegringssaker, Anxiety Disorders Interview Schedule- Child/Parent (ADIS-C og ADIS-P). Dette er et skjema som kartlegger ulike angstsymptomer og kan benyttes på barnet selv og foreldrene da det er tilrettelagt for begge parter. Det er en del i dette skjemaet som tar for seg innadvendt skolevegringsatferd, og det er i noen grad utadvendt skolevegringsatferd, hvor hovedfokuset er å kartlegge om andre aktiviteter utenfor skolen vekker interesse. Dette er altså et kartleggingskjema som kan gi mye informasjon angående skolevegringen (Holden & Sällman, 2010).

## 4.5 Oppsummering

En grundig analyse av opprettholdende årsaker bestående av både observasjon av barnet, intervjuer av nærstående personer og presise analyser, vil være med på å gi barnet den mest effektive behandlingen, og betydningsfulle tiltak for å forebygge videre utvikling av skolevegringen. Eventuelt kan en kvalitetssikre behandling og tiltak for individet i forebygging for videre utvikling av skolevegring. Ved å benytte ulike kartleggingsmetoder



kan en tilegne seg en bredere forståelse for barnets skolevegringsproblem. Dette vil være nyttig for å utføre et godt forebyggende arbeid mot skolevegring.

# 5 Forebygging

I dette kapitlet ser jeg på hva forebygging er, og gir en beskrivelse av hva som er betegnet som primær- og sekundærforebygging. Avslutningsvis i dette kapitlet beskriver jeg hvorfor tidlig identifikasjon av utfordringer i undervisningssammenheng er viktig for forebyggende arbeid.

Forebygging kan skje på tre nivåer. Det første er individnivå hvor forebyggingen retter seg spesifikt mot å fremme positiv atferd hos et enkelt individ. Skolen vil i slike tilfeller gjøre en innsats for å gi elevene gode rollemodeller, bidra til positive læringsopplevelser og gi elevene følelsen av å være verdsatt. Det andre nivået, institusjonsnivå, fokuserer på å forebygge sosialiseringsrisiko og sørge for at elever inngår i et strukturert og anerkjennende fellesskap (Befring & Moen, 2011). Det tredje og siste nivået er samfunnsnivået. På dette nivået er det forebygging i form av å redusere samfunnsrisikoen. Dette kan være å redusere tilgangen på rusmidler og forsøke å unngå at unge inngår i sosiale settinger hvor rus og uheldige imitasjonsmodeller er innblandet (Befring & Moen, 2011). I det følgende er det individnivået og institusjonsnivået som vil være relevant for oppgaven. Videre i dette kapitlet presenteres enda en tredeling av forebygging. Jeg har valgt å ta med disse to ulike tredelingene fordi jeg synes det er en oversiktlig måte å se forebyggingen på, selv om ulike fagpersoner har fokusert på ulike tredelinger. Helgeland sin tredeling som nevnes senere i kapitlet dreier seg om skolens arbeid med elever med psykososiale vansker, mens Befring og Moen, som nevnt, ser forebygging på tre nivåer.

## 5.1 Hva er forebygging?

Forebyggende arbeid i skolen handler om å tilrettelegge for økt trivsel og å motivere elevene til å takle utfordringer og krevende situasjoner eller belastninger (Berg, 2012).

Opplæringsloven § 9-a (1998) viser til at alle elever i grunnskole og videregående skoler har rett til et fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Betydningsfulle

faktorer som vennskap, tilhørighet, mestring, kompetanse og god selvfølelse bør være inkludert i skolehverdagen. Dette er faktorer som beskriver en velfungerende skole som med hjelp av kunnskap om fenomenet skolevegning og risikofaktorer kan identifiseres som en forebyggende instans for skolevegning (Berg, 2012). Skolen er også pliktet til å bidra til at alle elever blir møtt likeverdige og får tilpasset opplæring, til tross for deres ulike forutsetninger for læring og utvikling.

Forebygging kan beskrives som et støttende og beskyttende tiltak for barn og ungdom. Forebygging i skolen kan for eksempel være lærerens innsats for å hjelpe elevene og strukturere skolehverdagen etter elevenes behov. Lærerens evne til å bry seg om elevene og møte hver enkelt elevs utfordringer på en støttende og trygg måte er også viktig for forebyggende arbeid i skolen, slik at eventuell skolevegning atferd ikke utvikles like lett (Befring & Moen, 2011). Disse egenskapene hos læreren blir utdypet mer i kapittel 7. Begrepet forebygging omfatter altså en innsats skolen foretar for å skape gode og trygge omgivelser i skolen, og det er et arbeid for å begrense, snu eller forhindre en negativ utvikling hos eleven. Målet med forebyggende arbeid er at tiltakene og endringene en iverksetter skal føre til en reduksjon av problematferden, som her vil dreie seg om skolevegning atferd, både før det er utviklet, når det er tegn til utvikling og når skolevegningen er et faktum. Utførelse av et godt forebyggende arbeid fordrer kjennskap til og kunnskap om mulige risiko- og beskyttelsesfaktorer (Befring & Moen, 2011).

Forebygging i skolen vil generelt sett kunne styrke elevenes egenskaper, samtidig som det kan øke deres vilkår for framtidig utdanning. Det er med andre ord et tiltak eller en tilrettelegging for at alle elever, også de som strever med noe spesifikt, skal utvikle seg på en normal måte og tilegne seg relevant kunnskap og opplæring for å kunne fungere og ha nytte av fellesundervisningen (Holden & Sällman, 2010).

### **5.1.1 Forebygging på tre nivåer**

Arbeid i skolen med elever som har psykososiale vansker omfatter som regel tre nivåer; det individuelle nivået hvor det er fokus på elevens ressurser som for eksempel interesser, selvtillit og foreldrestøtte. Neste nivå handler om skolen som system. Skolens kultur, ledelse,

organisering samt holdninger som skolepersonalet har angående elever med spesielle behov. Personalets kunnskap angående dette, for eksempel problematferd er også en viktig forutsetning på dette nivået. Det tredje nivået dreier seg om kontaktlærerens arbeid og møte med elever som har spesielle behov (Helgeland, 2008). Disse nivåene kan også benyttes som elementer en kan fokusere på i forebyggende arbeid (Befring, 2011; Helgeland, 2008). På det individuelle nivået kan en fokusere på elevens ressurser for å komme nærmere ønsket effekt av forebyggingen. Ved å tilrettelegge undervisningen etter elevenes interesser, kan læreren oppleve et større engasjement fra flere elever (Befring, 2011). Ved varierte, utfordrende og interessante arbeidsoppgaver og undervisningsopplegg, kan læreren fange både elevenes motivasjon, driv, arbeidslyst og engasjement, dette kan igjen påvirke utfallet av elevenes kunnskap og innlæring. Samtidig kan elevenes tilstedeværelse og utbytte av undervisningen og opplæringen økes ved at de følger mer med i timen og ikke kjeder seg. Læreren bør utfordre elevene, slik at de kan oppleve mestring når de oppnår et mål de har jobbet for. Det kan samtidig være viktig at læreren møter elevene på deres nivå, og at utfordringene ikke er for krevende slik at det kan gå utover elevens selvtillit, pågangsmot eller ønske om å lykkes. Det kan være en mulighet at læreren gjør elevene oppmerksomme på hva som er målet med timen, og forteller hva som kreves av de. Videre kan læreren gi føringer om hvordan eleven skal klare å oppnå målet og gi føringer på hva de kan forvente seg i arbeidet mot å oppnå målet. På denne måten kan elevene, både sammen og individuelt, forberede seg på hva de kan møte av utfordringer og videre opparbeide seg en nysgjerrighet og interesse rundt hvordan de kan nå målet. Når målet eventuelt oppnås, kan elevene oppleve en mestringsfølelse som kan øke deres selvtillit. Dette kan legge føringer for hvordan eleven takler andre utfordringer videre i livet, samt hvilke holdninger en tilegner seg dersom problemer skulle oppstå eller en utsettes for krevende situasjoner (Helgeland, 2008).

Ved å betrakte skolen som system kan lærerne øke kvaliteten på det forebyggende arbeidet ved å benytte seg av et kollegialt samarbeid i eventuelle problemsituasjoner. Dermed blir ikke læreren sittende alene med tilrettelegging av tiltak, men kan heller benytte seg av faglig innspill til håndtering og forebygging av problemet. I lys av kollegialt samarbeid kan tilretteleggingen få en realistisk planlegging slik at det er gjennomførbart og gi gode forutsetninger for enkeltelevens utbytte av den tilrettelagte undervisningen.

## 5.1.2 Ulike former for forebygging

Det finnes forskjellige former for forebygging. Primærforebygging er tiltak som omfatter forhindring av at problemer skal oppstå. Det vil altså være en mer generell tilnærming på forebygging, og i skolen kan dette gjelde alle elever. Det behøver altså ikke være elever som har vist tegn til en uønsket atferd eller lignende som har behov for tiltaket (Befring & Moen, 2011). Ved sekundærforebygging vil fokuset være å motvirke videreutvikling av den uønskede atferden, som her gjelder skolevegring. Tertiærforebygging går ut på å redusere uønskede følger av en allerede utviklet problematferd (Befring & Moen, 2011). Jeg skal i det følgende konsentrere meg om skolens forebyggende arbeid med fokus på primær- og sekundærforebygging.

Forebygging betraktes som et samlebegrep på tiltak og intervensjoner som tar sikte på å forhindre utvikling av uønsket atferd, eller motvirke en forverret problematferd.

Forebyggende arbeid vil dermed gå ut på å styrke og støtte det som er positivt, og forhindre eller svekke faktorer som kan forsterke eller vedlikeholde skolevegringen. Forebygging består av oppvekstfremmende tiltak som kan gjelde alle barn og unge, både generelt (jfr primærforebygging) eller for barn og unge som er i en spesifikk risikosituasjon (jfr sekundærforebygging) (Holden & Sällman, 2010). I kapittel 6 blir det redegjort for disse to formene for forebygging, hvor det blir sett på eksempler for hvordan skolen kan foreta forebygging på bakgrunn av disse to tilnærmingene i saker som omhandler skolevegring.

## 5.1.3 Risiko og beskyttelse som utgangspunkt for forebygging

Et godt utgangspunkt for det forebyggende arbeidet, kan være å benytte seg av kunnskapen en har om ulike risikofaktorer og beskyttende forhold, som har tilknytning til problemet en ønsker å forebygge (Befring, 2011; Berg, 2012). I kapittel 2 ble det redegjort for hvilke risikofaktorer og beskyttende forhold som generelt sett kan betraktes som gjeldende årsaksforhold til et skolevegringsproblem. Jfr de individuelle faktorene beskrevet i kapittel 2, vil forebyggende arbeid på et individuelt nivå kunne knyttes til å styrke elevens selvtillit i både sosiale og akademiske situasjoner. Dette kan skolen bidra med ved tett oppfølging og

hjelp underveis dersom eleven opplever vansker knyttet til arbeidsoppgavene. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskys teori om nærmeste utviklingssone (jfr Vogt, 2008). Ved å gi elevene tilstrekkelig hjelp og oppfølging kan dette styrke elevens mestringsfølelse og dermed bidra til å opparbeide en god selvtillit.

Videre kan ros og oppmuntring for gode prestasjoner øke elevens interesse og motivasjon på skolen. Dersom dette viser seg å være faktorer for en skolevegrende atferd, kunne dette vært tiltak læreren kunne tatt i bruk for å forebygge skolevegring. Tilsvarende tiltak kan også benyttes i arbeid med elever som opplever som sikre på seg selv og egen prestasjon i skolesammenheng. Ved å bekrefte og styrke disse egenskapene til å ikke utvikle skolevegring, kan skolen foreta et primærforebyggende arbeid mot skolevegring eller motvirke høyt skolefravær (jfr. risikofaktorer og beskyttende forhold i kapittel 3).

I kapittel 3 gjøres det også rede for vanlige familie- og skolefaktorer som kan virke risikofremmende for skolevegring. Ved å forebygge videre påvirkning av disse faktorene, kan skolen forsøke å minimere slike risikofaktorer og heller fremme beskyttelsesforhold i slike situasjoner. Beskyttende forhold i familien kan være foreldre som engasjerer seg i barnets akademiske utvikling, og vil at barnet skal oppnå gode resultater og ha det bra på skolen, både sosialt og faglig (jfr beskyttende forhold kapittel 3). Dersom familieforholdene ikke er slike, kan elevens individuelle egenskaper være avgjørende for utfallet av det forebyggende arbeidet. Hvorvidt eleven er mottagelig for hjelpen skolen tilbyr og hvor lett han/hun kan motiveres til å komme tilbake på skolen, kan være faktorer som er av vesentlig betydning for utfallet av skolens forebyggende arbeid. Dette er tilfellet dersom skolevegringen allerede har vist seg hos vedkommende, noe som vil utdypes mer i kapittel 6. Dersom samarbeidet med familien ikke fungerer som ønskelig, for eksempel grunnet foreldrenes manglende engasjement i deres barns faglige utvikling, kan dette gjøre samarbeidet med hjemmet mer krevende for læreren. Mer om dette i kapittel 6

## **5.2 Tidlig identifikasjon**

Jo lenger det går før problemet oppdages, jo mer krevende kan forebyggingen oppleves. Nettopp derfor vil det være viktig å oppdage og kunne behandle problemet så tidlig som

mulig. Når det er oppdaget er det viktig med en rask vurdering, slik at tiltak og forebyggende arbeid kan iverksettes så fort som mulig (Thambirajah et al., 2008). En annen faktor som kan gjøre det forebyggende arbeidet utfordrende er opphold i forebyggingsarbeidet. Alle tiltak bør gjennomføres med minst mulig forsinkelser. Grunnen til at forsinkelser oppstår kan være fordi det kan være vanskelig å avklare hva skolevegringsproblematikken dreier seg om hos den enkelte, og dermed kan det være utfordrende for skolen å sette i gang et virksomt tiltak (Thambirajah et al., 2008). I tilfeller hvor det er krevende å foreta forebyggende arbeid, hvor forsinkelser oppstår grunnet lite kunnskap om problemet eller for lite kunnskap om hvordan en kan forebygge på en effektiv måte, kan et kollegialt støttende samarbeid være fordelaktig (Helgeland, 2008).

Statistisk sentralbyrå viste at 23% av elever på videregående skole høsten 1999 ikke hadde fullført skoleåret. Kan det være rimelig å tro at dette tallet ikke hadde vært så høyt dersom en hadde forebygget skolevegring tidligere? (Solheim et al., 2009). Ved tett oppfølging og samtaler med hver enkelt elev kan læreren gi rom for at elevene er med på å bestemme undervisningsmetode. Dette kan være et tiltak som kan forebygge eventuelt kjedsomhet eller mangel på motivasjon i skolen og være et tiltak for tidlig innsats i forebyggende arbeid hva gjelder skolefravær eller videre utvikling av skolevegring.

Tidlig identifisering av problematferd og tidlig igangsettelse av intervensjoner og forebyggende arbeid kan medføre at en hindrer utvikling av slik atferd (Berg, 2012). Ved tidlig identifisering kan en oppdage problemet før det har utviklet seg til å bli alvorlig og dermed kan forebyggingen være overkommelig og gi gode resultater på et tidlig stadiet. Dette kan være fordi den uønskede atferden ikke har blitt en vane hos eleven, for eksempel at eleven ikke har lagt seg for vane å ikke møte på skolen. Skolen kan følge nøye med på hver elevs utvikling og oppførsel, og ha kontinuerlige føringer på dette for å kunne oppdage problematferd på et tidlig stadiet. Videre kan en ha sosiale tiltak som øker sosial trivsel og sosialt samhold i klassen. Dette vil utdypes videre i kapittel 7 hvor trygghet og relasjonsetablering betraktes som viktige faktorer for forebygging av skolevegring.

### **5.2.1 Sosiale ferdigheter**

Nedsatte sosiale ferdigheter kan være en grunn til at skolevegring kan utvikles (jfr kapittel 3). Eksempler på dette kan være at eleven har vanskeligheter med å få seg venner og ofte blir utsatt for sosial isolering fra medelever. Mobbing, plaging og erting inngår også her. For å forebygge dette i skolen kan man for eksempel igangsette rollespill som undervisningsform. En kan også gå igjennom mulige spørsmål som kan komme fra medelever om hvorfor vedkommende har vært borte fra skolen i en lengre periode. Ved å gå igjennom slike spørsmål kan eleven være forberedt på slike situasjoner og vite hva de skal svare. Dette kan være en faktor som er med på å redusere elevens sosiale angst (Holden & Sällman, 2010). Ved å ha fokus på å observere elevenes sosiale interaksjon og samtale om hvordan friminuttene oppleves for eleven, kan en oppdage eventuelle tidlige tegn på vansker på dette området. Som nevnt kan disse utfordringene være risikofaktorer for utvikling av skolevegring, og tiltaket kan dermed resultere i forebygging av problemet. Videre kan tegn oppdages tidlig i situasjoner hvor lærer strever med å etablere tillit hos eleven. Dersom eleven viser å ha vansker med å knytte seg til voksenpersoner, eller kanskje til og med til sine medelever, kan dette gi en indikasjon på at noe ikke er som det skal. Dette kan antakeligvis være individuelt og indikere ulike vansker eller problemområder, men dette kan være en faktor skolen bør rette oppmerksomhet mot for å kunne se mulige tegn og for å få et helhetlig bilde på elevens problemområder, eller hva de strever med. Å etablere et tillitsfullt forhold til elevene sine vil utdypes nærmere i kapittel 7.

Skolevegring påvirker ofte barn og unges sosiale utvikling, deres akademiske fremgang og prestasjoner på prøver og andre karrieremuligheter. Det er en risiko for at barn og unge med skolevegring kan være fraværende fra skolen permanent og forskning har indikert at disse barna er i større risiko for mentale helseproblemer senere i livet (Flakierska-Praquin, Linstrom, & Gillberg, 1997; Kinf, Heyne, Tonge, Gullone, & Ollenick, 2001, ref i Neuttall & Woods, 2013). Dette kan vise til hvorfor tidlig identifikasjon av problemet er så viktig, og hvor stor betydning det har at forebyggende arbeid iverksettes.

### **5.3 Kognitiv atferdsterapeutisk tilnærming i forebyggende arbeid**

Skolen kan benytte seg av elementer ved den kognitiv atferdsterapeutiske tilnærmingen i et



forebyggende arbeid mot skolevegring. Dette samsvarer med tidligere opplysninger i denne oppgaven om at det ofte er tanker om å være på skolen som fremmer den negative atferden hos barnet. Hovedtanken bak kognitiv atferdsterapi er at individets tanker kan styre dets atferd. Barn med angst og skolevegring opplever ofte intense negative tanker i tiden de er på skolen. Hovedmålet med kognitiv atferdsterapi er å få barnet til å utfordre disse negative tankene og tankemønsteret for å hjelpe å finne måter å forandre disse til positive tanker. Ved å benytte seg av kognitiv atferdsterapi er det mulig, og ønskelig, å endre dette tankemønsteret. Dermed kan dette være en effektiv og nyttig form for behandling i aktuelle tilfeller (Konstenius & Schillaci, 2010). Kognitiv atferdsterapi er den formen for behandling av skolevegring som har fått mest empirisk støtte (Heyne & Sauter, 2013; Manyard et al, 2015).

I kognitiv atferdsterapi fokuseres det på hvordan kognitive prosesser bestemmes av atferd, og det er videre et fokus på interaksjon mellom tanker, meninger og verdier og hvordan dette påvirker individets atferd (Gelso, Williams & Fretz, 2014). I terapien er det viktig at en er opptatt av hva som skjer her og nå, og det observerbare. Fortiden betraktes som noe viktig i form av at den kan spille en rolle og kan være forklaring på individets tankemønster og atferd. Det er nettopp når endring skal skje at fortiden kan være betydningsfull. For at den ønskede endringen skal finne sted fokuseres det på å skape tillit mellom de involverte, som i terapisisituasjon vil være klient og terapeut. For at behandlingen skal være så god som mulig vil det forde tillit hos klienten (Gelso, et al, 2014). Dersom endring skjer, får barnet belønning eller ros. Ved å benytte seg av dette fokuset kan en sammen arbeide for å endre dette tankemønsteret ved å forstå barnets dysfunksjonelle tankemønster og finne eventuelle underliggende faktorer som kan forårsake disse tankene.

Innenfor denne terapeutiske tilnærmingen inngår Ellis rasjonell emosjonell atferdsterapi (REBT). Rasjonell emosjonell atferdsterapi går ut på en tanke om at det er hvordan vi tenker som er avgjørende for hvordan vi føler oss og våre handlinger (Ellis, 2011 ref i Gelso, et al, 2014). Dette er utgangspunktet og hovedtanken i utføringen av rasjonell handlingsterapi. Ellis presenterer ABC-teorien som går ut på at individets tanker og kognisjoner (B) forårsaker emosjonell reaksjon og atferd (C) og disse kognisjonene inkluderer hva individet forteller om seg selv og hendelsen (A) og om seg selv i relasjon til hendelsen (A). Med andre ord dreier dette seg om at en har en aktiverende hendelse, så oppstår en oppfatning og tanker rundt denne hendelsen, som fører til en emosjonell reaksjon eller atferd (Gelso, et al, 2014).

Educational-support therapy (ES) (Last, Hansen & Franco, 1998) ble utviklet for å kontrollere de ikke-spesifikke effektene av kognitiv atferdsterapi. I denne behandlingsformen var det fokus på å snakke om de vanskelige følelsene og situasjonene personen frykter. I denne behandlingen oppfordres klienten til å blant annet skrive dagbok om sine fryktede situasjoner og snakke om vanskelige følelser. Hensikten med å oppfordre til dagbokskrivning er at barnet kan tilegne seg ytterligere informasjon om hva som trigger den skolevegrende atferden. Dermed kan det tenkes at med en forbedret kjennskap til egne følelser som oppstår i situasjoner i skolehverdagen, kan en lettere overvinne denne frykten (Holden & Sällman, 2010).

Dette er elementer en kan overføre til forebyggende arbeid i skolen ved at en oppfordrer eleven til å snakke om og beskrive situasjoner som vekker ubehag og hvor de negative tankene synes å kunne ta overhånd. Ved å oppfordre eleven til å skrive egne ord og beskrive den vonde, fryktede følelsen som oppstår i ulike settinger i løpet av skoledagen, kan dette fungere som et forebyggende tiltak ved at lærer gjøres bevisst på hva eleven frykter og hva som foregår i hans/hennes tanker. Dette kan bistå læreren med å hjelpe eleven på en adekvat måte slik at forebyggingen kan få ønskelig effekt.

Fra studier på forebyggende tiltak i forhold til skolevegring har Lauchlan (2003 ref i Nuttall & Woods, 2013) hevdet at forskning på dette området ikke har evidensbaserte resultater på et bestemt tiltak. Videre er evidensen for mange av tiltakene basert på kun barn og unge som fyller de diagnostiske kriteriene for mentale helseproblemer. Når det gjelder effektive tiltak mot skolevegringsatferd vil ikke alle tiltak som generelt betraktes som effektive få ønsket resultat.

Kognitiv atferdsterapi kan benyttes som et hjelpemiddel for å redusere angstproblemer. Behandlingen går ut på informasjon om hva angst innebærer, informasjon om hvor lett unngåelse og unnvikelse utvikler seg og motivering til å møte det som vekker angsten hos vedkommende (Holden & Sällman, 2010). Et annet fokus i kognitiv atferdsterapi er å endre det irrasjonelle tankemønsteret. Dette dreier seg om misforståelser og tankemessige overdrivelser som kan resultere i at visse situasjoner oppleves som truende. En kan benytte seg av kognitiv atferdsterapi i skolen hvor en arbeider med å forebygge skolevegring ved at det er irrasjonelle tanker som kan trigge skolevegringsatferden. Dette kan være såkalt katastrofetenkning, ved at eleven tenker på det verste som kan skje, og at egen prestasjon må være perfekt. Hvis eleven ikke opplever det den betegner som perfekt, kan det for

vedkommende gi indikasjoner på at han/hun ikke mestrer å leve opp til skolens forventinger. Eksempler på andre tanker som kan oppstå hos et barn med skolevegrende atferd, er overgeneraliseringer. Da er vedkommendes tanker bestående av negative holdninger og liten tro på at en selv gjør noe riktig. Videre har de ofte en tankegang som tilsier at en ikke kommer til å mestre noe. Det er heller ikke uvanlig at elever med skolevegringsatferd bekymrer seg over hva andre tenker og mener om en. De synes ofte å overse det positive og la negative tanker om seg selv, i både skolesammenheng og sosiale situasjoner, ta overhånd (Holden & Sällman, 2010).

Målet med å endre tankemønsteret kan være at en skal ha en mer positiv tankegang til ulike situasjoner. Dette kan lærer oppnå ved å gi eleven en beskrivelse av at det er en sammenheng mellom hva en tenker og hva en gjør. Det er viktig at eleven forstår at det er en grunn til at en gjør som en gjør, og at det derfor kan være hensiktsmessig for eleven å endre tankene sine. Videre vil det være nødvendig å kartlegge elevens tanker og følelser rundt situasjoner som vekker angst og bidrar til skolevegringen. For å finne ut av dette kan det være lurt å stille så konkrete spørsmål som mulig. Eksempler på slike spørsmål kan være; «Hva kan få deg til å dra på skolen? Hva tenker du om å gå på skolen i morgen? Hva er det mest negative med å være på skolen en hel dag?». Etter en har kartlagt tankene, kan en spørre om eleven opplever disse tankene som nyttige eller unyttige. Dersom de oppleves som unyttige kan en gjennomgå disse, ved å stille kritiske spørsmål. «Hva er det som tilsier at du ikke får til oppgaver du får i timen? Hvor sannsynlig er det at læreren kjefter på deg? Vil måten du tenker på få deg tilbake på skolen? Videre kan læreren hjelpe eleven til å ta i bruk mer positive tanker om ulike situasjoner. Etter en periode vil det være fordelaktig å snakke med eleven om hvordan de nye positive tankene fungerer. Denne oppfølgingen kan bidra til at eleven opprettholder endringen av eget tankemønster (Holden & Sällman, 2010).

Støtteterapi er en tilnærming som kan oppleves som en enklere variant av kognitiv atferdsterapi (Holden & Sällman, 2010). Støtteterapi fokuserer på en behandling som kombinerer informasjon og støtte. Behandlingen går ut på at eleven oppfordres til å snakke om det han/hun opplever som utfordrende og som provoserer angsten, og det er ønskelig at eleven skal forsøke å se forskjellen mellom frykt, angst og fobi. Her kan en benytte seg av dagbokskriving som ble nevnt som eksempel tidligere i dette kapitlet.

Acceptance and commitment therapy (ACT) er en annen behandlingsform som dreier seg om aksept og forpliktelsesterapi (Holden & Sällman, 2010). ACT har som utgangspunkt at

problematferd dreier seg om å unngå noe. Derfor kan ACT være nyttig når skolevegringsatferden er av slike årsaker. Altså at en uteblir fra skolen fordi en ønsker å unngå situasjoner som oppleves som ubehagelige. I likhet med kognitiv atferdsterapi er målet med ACT også at eleven skal prøve nye situasjoner og gjøre seg nye erfaringer. I ACT er det et overordnet mål å hjelpe klienten, eller i dette tilfellet eleven, til å gi slipp på strategiene en benytter for å unngå angst og annet ubehag. Videre bygger dette målet på at en må være villig til å eksponere seg for det ubehagelige og å avstå fra handlinger som kun gjennomføres for å unngå slike situasjoner. Tankegangen i ACT er «jeg har angst, men kan gjøre det likevel» eller «jeg vil gjøre det, og jeg kan gjøre det selv om jeg har angst». Gjennom ACT ønsker en å bidra til reduksjon av de ubehagelige tankene og følelsenes virkning. Det er et ønske at eleven skal tro mindre på de negative og irrasjonelle tankene (Holden & Sállman, 2010).

## 5.4 Oppsummering

Dette kapitlet har tatt for seg generelt hva forebygging i skolen er. Et overordnet mål med forebygging i skolen er å redusere eventuell problematferd, ved å iverksette nyttige tiltak. En godt fungerende skolehverdag for elevene fordrer at læreren ser elevenes behov og kan gi de utfordringer på en støttende måte, som videre kan gi føringer for etablering av gode og trygge omgivelser. For at forebyggingsarbeidet i skolen skal kunne fungere så godt som mulig kan det være fordelaktig å komme i gang med konkrete tiltak så tidlig som mulig. Videre er det viktig å identifisere eventuelle vansker, problemer eller utfordringer så tidlig som mulig. Dette vil trolig kunne medføre gode forutsetninger for å iverksette gode tiltak for den individuelle eleven. Avslutningsvis i dette kapitlet tar jeg for meg hvordan skolen kan benytte elementer fra kognitiv atferdsterapi i sitt forebyggende arbeid mot skolevegring.

## 6 Noen utvalgte tiltak for å forebygge skolevegring

I dette kapittelet velger jeg å utdype ulike forebyggende tiltak skolen kan benytte mot skolevegringsatferd. Dette vil da fokusere på primær- og sekundærforebyggende tilnærminger, hvor hovedvekten legges på sekundærforebyggende tiltak. Denne avgrensingen velger jeg å ta for å kunne gå i dybden av hvordan skolen kan bidra til å få eleven tilbake på skolen igjen, når eleven allerede viser tegn til skolevegring. Dette kan synes å være et omfattende problem som krever både tid og kunnskap om fenomenet skolevegring og dets årsak og konsekvenser. Dette er noe skolen kan ha nytte av å ha kunnskap om. Videre vil det bli beskrevet hva som er viktig for å oppnå et godt

samarbeid for å kunne tilrettelegge best mulig for eleven i skolen. Her er det viktig med samarbeid mellom skole og hjem, samt samarbeid mellom skolen og andre hjelpeinstanser. Hva skolen kan gjøre for å forebygge skolevegring og motvirke høyt skolefravær, blir diskutert. I dette kapittelet vil det forekomme noen gjentakelser fra det foregående, da temaet skal utdypes videre.

### 6.1 Skolebaserte tiltak for å forebygge skolevegring

For at forebyggingsarbeid i skolen skal være effektivt kan det være betydningsfullt å benytte seg av kunnskapen en har angående risikofaktorer og beskyttende faktorer, som det ble gjort rede for i kapittel 3. Slik kan en oppnå tidlig igangsettelse av tiltak som reduserer utvikling av psykiske lidelser som kan fremprovosere skolevegringsatferd (Berg, 2012). Skolen skal bidra med å gi hverdagen til barn og ungdom et verdig innhold. Et overordnet mål er å tilrettelegge for god livskvalitet. Videre skal skolen arbeide systematisk med å heve kompetansen til barn og ungdom ved å legge til rette for målrettede læringsprosesser. Skolen samler barn fra forskjellige kulturer og samfunn, dette fordrer en forpliktende og personlig utleverende måte å

oppføre seg på som lærer. Læreren får en viktig rolle i barnas liv og skolen blir derfor en instans som vet mye om hvordan barna og deres familie har det (Befring, 2008).

Skolen som system kan ha påvirkning på skolevegring i form av dårlig oppfølging av fravær. Viktige forebyggende strategier i skolen kan være det å ha et velfungerende system for registrering og oppfølging av fravær, klare og tydelige holdninger til fravær og tidlig involvering av foreldre og andre hjelpeinstanser (Ingul, 2005). Dette vil utdypes mer i senere i dette kapitlet.

## 6.2 Individuell tilrettelegging i skolen

Kan en unngå situasjoner som eleven opplever ubehagelig? Dersom det for eksempel er muntlige fremlegg som er hovedårsaken til at eleven holder seg hjemme, kan det være en løsning å la eleven slippe å gjennomføre dette foran klassen, og heller gjøre det for kun læreren eller en liten gruppe (Konstenius & Schillachi, 2010).

Motivasjon hos eleven er en viktig forutsetning for at forebyggende arbeid skal kunne fungere på en optimal måte. Det er ikke alltid tilfellet at eleven selv er motivert eller interessert i å komme tilbake til skolen mens man utfører det forebyggende arbeidet. Det vil da være nødvendig å motivere eleven til å delta i forebyggingen. Konkret belønning kan fungere i arbeid med yngre elever, og kan være et nyttig supplement i begynnelsen av behandlingen (Holden & Sällman, 2010). Justering av pensum og eventuelt timeplan kan være en måte å tilrettelegge undervisningen for eleven. Det kan tenkes at eleven opplever den lange skoledagen som et problem eller at det er visse fag som er spesielt krevende. Dette kan forde en endring av pensum, som kan føre til at eleven opplever skolesituasjonen som overkommelig til tross for eventuelle vansker eller utfordringer. Enkelte elever med skolevegringsproblemer kan oppleve angst overfor et spesifikt fag, en klasseromssituasjon, eller en lærer.

Elevens bekymringer bør tas på alvor, men det vil være et aktuelt tema å snakke om i en annen setting enn der skolevegringsatferden finner sted. Det kan være nyttig å snakke om konkrete årsaker til bekymringer hos eleven for å komme frem til fungerende forebyggende

tiltak. Videre kan eleven sette pris på at en hører på og forsøker å forstå problematikken som vedkommende strever med i hverdagen. Det kan være en trygghet at en voksen også vet hva eleven bekymrer seg for. Dermed kan eleven føle at han/hun blir forstått og dermed oppleve trygghet fra personen som vet hva bekymringen dreier seg om (Holden & Sällman, 2010).

Tidlig i behandlingen er det spesielt ønskelig at det ikke oppstår konflikter mellom involverte i saken, da dette kan være av betydning for hvordan det videre arbeidet forløper seg. For å unngå at det oppstår konflikter kan en økning av antall hyggelige situasjoner rundt barnet være av betydning. Foreldrene kan ta med barnet på aktiviteter som de vet barnet liker og setter pris på. Dette kan også fungere som en belønning for at barnet var på skolen den dagen (Holden & Sällman, 2010).

Dersom eleven synes det er ubehagelig å ha undervisning eller presentasjoner foran hele klassen, kan en tilrettelegge ved å dele inn klassen i mindre grupper. Dermed kan dette skjerme eleven i situasjoner som synes å være ubehagelige for eleven. En kan også tilrettelegge undervisningen ved at eleven får sette seg på et grupperom, hvor en kan være alene eller med de elevene han/hun er trygg på. Dersom dette er faktorer som kan være avgjørende for om eleven møter på skolen eller ikke, kan dette være enkle tiltak en kan foreta for å forebygge videre utvikling av skolevegrende atferd. Hvis det er skoleveien som vekker ubehag eller angst, kan en alternativ fremgangsmåte til skolen være betydningsfullt å iverksette. Enten at foreldre tilpasser seg slik at de kan kjøre barnet til skolen, eller barnet kan ta drosje i stedet for å ta skolebussen dersom det er ønskelig. Eventuelt kan eleven komme tidligere på skolen, dersom det er ubehagelig for han/hun å komme på skolen samtidig som alle andre (Holden & Sällman, 2010).

### **6.3 Primærforebyggende tiltak mot skolevegning**

Det forebyggende arbeidet omfatter generelle tiltak for en helhetlig befolkning, det er dermed ikke nødvendigvis kun en definert risikosone for de som inngår i forebyggingen. I denne sammenheng kan det være at hele skolen har et fokus på å iverksette relativt generelle tiltak rettet mot å forebygge skolefravær. Kanskje samarbeider skolen om å skape trygge og gode omgivelser for å øke trivselen på skolen. Videre kan de fokusere på å forhindre mobbing, og

annen utestenging. Ved å gjøre alle lærere oppmerksomme på dette og ha god kommunikasjon om hvem som eventuelt er utsatt for mobbing og utestenging, kan en forhindre en videre utvikling av dette, da det har vist seg at elevene som utsettes for mobbing og utestenging ofte kan vise en skolevegrende atferd. Tiltakene er rettet mot alle og dreier seg om å forsterke utviklingsfremmende forhold og å redusere risikoforhold (Befring & Moen, 2011).

I et forebyggende arbeid er det viktig å reagere på forsentkomming. Eleven kan ha behov for å kjenne på konsekvensene av å ikke møte til rett tid eller å ikke møte i det hele tatt. Elevene vil da bli oppmerksomme på at de mister undervisning og at det som følge av dette kan bli utfordrende med videre utvikling av teoretisk kunnskap. En følge av høyt skolefravær kan være at eleven ikke får deltatt på ulike sosiale aktiviteter på skolen, som for eksempel en aktivitetsdag eller en turdag. Dette kan medføre at eleven ikke er like inkludert i det sosiale på skolen som de andre elevene (Konstenius & Schillaci, 2010). Registering av tilstedeværelse vil også gi lærerne en bedre oversikt over hvilke elever som har hyppig fravær. Dette kan gi indikasjoner på eventuelle faste mønstre på fravær hos enkelte elever, for eksempel spesifikke fag eller lærere som eleven ønsker å unngå. Registreringen kan også gjøre elevene oppmerksomme på at lærerne følger med og at fravær får konsekvenser (Konstenius & Schillaci, 2010). Skolen bør også samarbeide med foreldre og foresatte. Dette kan gjøres ved å ha en ordning på at foreldrene informerer lærer om at barnet er syk eller må være borte. Dersom lærer ikke har hørt noe, skal foreldrene kontaktes for å få en beskrivelse på hvorfor eleven er fraværende.

En kan benytte seg jevnlig av å ha klassens time, hvor en setter av en skoletime til å høre på hva elevene liker og eventuelt hva de misliker av skolerelaterte eller sosiale temaer. Denne type klassesstime kan også fungere som et primærforebyggende tiltak. Dette gir rom for at elevene kan komme med egne ønsker og føringer for hva de ønsker av undervisning og videre hvilke undervisningsmetoder som fungerer best for de og hva de lærer best av. Dette kan være med på å styrke elevens motivasjon for skolen, ved at de kan være med på å bestemme hvordan undervisningen skal foregå (Bekkehus, 2008).

## **6.4 Sekundærforebyggende tiltak mot skolevegring**



I det følgende rettes det oppmerksomhet mot forebyggende arbeid for de som er i risiko og som allerede har vist tegn til skolevegring. Et av målene en ønsker å oppnå med forebygging av skolevegring er å få eleven tilbake til skolen og undervisningen (Sållman, 2011).

Forebyggende arbeid med skolevegrende atferd fordrer en behandling av elevens sosiale, emosjonelle og akademiske utvikling (Heyne & Sauter, 2013). Oppfølgingsstudier av elever med skolevegringsatferd indikerer en risiko for at skolevegring ofte vil kunne være et tidlig tegn på vansker videre i livet. Dette kan være fordi elever med skolevegrende atferd ofte strever med angst og synes å ha lite tro på egen mestringsevne (Heyne & Sauter, 2013).

Dersom barnet evner å redusere skolefraværet og oppnå et normalt skoleoppmøte, kan dette ha innvirkning på hvordan en håndterer andre utfordringer senere i livet. En effektiv og suksessfull forebygging av skolevegring kan derfor hjelpe barnet med å komme tilbake på skolen, og slippe å oppleve et hinder i deres akademiske og sosiale utvikling. Et godt forebyggende arbeid i skolen med fokus på individuell og utviklende tilrettelegging kan være avgjørende for barnets videre akademiske og sosiale fungering (Thambirajah et al., 2008).

Forebyggende tiltak viser seg å være mindre effektivt for ungdommer med skolevegringsatferd enn for barn. Dette grunnet at det er mer krevende for ungdom å bli kvitt internaliserende symptomer som sosial angst og depresjon. Et behov for denne aldersgruppen er ofte å kunne bestemme over seg selv, dermed kan det være en utfordring å samarbeide og å motta hjelp for denne aldersgruppen (Heyne & Sauter, 2013).

Målet for forebyggende arbeid med skolevegring vil altså være å hjelpe eleven til å gjenoppta en normal utvikling via reduksjon av emosjonelle lidelser, som angst, og å returnere til vanlig skoleoppmøte (Heyne & Sauter, 2013). Systemisk tenkning er et tankesett som er svært nyttig å benytte i forebyggende arbeid med skolevegring, for å gi adekvate tiltak som behandling av den problematiske atferden. Systemisk tenking går ut på at en studerer og behandler problemet i dets kontekst hvor problematferden oppstår. En kan oppnå en dypere forståelse av barnets problemer dersom en forsøker å forstå de i konteksten. I tilfeller med skolevegringsatferd er det som oftest minst to overlappende kontekster det er viktig å ta utgangspunkt i; hjem og skole. Det vil derfor være av betydning i forebyggende arbeid at kartleggingen har utført grundige observasjoner av den skolevegrende atferden både i familiens og skolens kontekst. Ved kartlegging av problemet i ulike kontekster vil en kunne

oppnå gode muligheter for betydningsfull individuell tilrettelegging (Thambirajah, et al., 2008).

### **6.4.1 Forebygging av sosiale- og evalueringssituasjoner i skolen**

Situasjoner som gjør at en ikke går på skolen kan være sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner som eleven opplever som ubehagelig, og en følge av denne ubehagelige følelsen er uteblivelse fra skolen. Skolen kan fokusere på å redusere elevens ubehag eller en kan hjelpe eleven til å venne seg til ubehaget. Hvilket av disse tilnærmingene en velger kommer an på problemets omfang og hva en opplever er oppnåelig og rimelig at eleven skal mestre og eventuelt kan utsettes for. En viktig forutsetning er at tiltaket er oppnåelig og at ønsket utfall av det forebyggende arbeidet, mest sannsynlig kan være en realitet (Holden & Sällman, 2010).

Tilvenning av ubehagelige situasjoner fordrer at eleven mest sannsynlig må utfordre seg selv til å bli værende i en situasjon som oppleves ubehagelig for vedkommende. Elever som klarer dette må være sterke og ha vilje og mot til tilvenningsprosessen. I en slik situasjon kan det være nyttig med trygghet og en voksen å støtte seg til dersom det blir krevende å stå i en situasjon som eleven opplever ubehagelig. Tilvenningsprosessen bør skje trinnvis med gradvis større utfordringer. Tilvenningens fremgangsmåte og tempo vil sannsynligvis avhenge av forventet progresjon for den aktuelle eleven (Holden & Sällman, 2010). For eksempel kan eleven motta undervisning alene, med lærer eller i en liten gruppe i begynnelsen, hvor han/hun gradvis deltar mer i undervisning med hele klassen. Dette kan være et godt eksempel på forebyggende arbeid skolen kan utføre, dersom det er undervisning i store grupper eller med hele klassen som er årsak til skolevegringen. Det å følge elevens tempo kan være svært viktig for utfallet av forebyggingsarbeidet. For å få eleven tilbake til et normalt oppmøte på skolen, kan det tenkes å være viktig å hele tiden sørge for at eleven opplever trygghet, og at lærer og elev har en åpen og god kommunikasjon seg imellom, slik at misforståelser ikke oppstår (Holden & Sällman, 2010).

King og kolleger (2001 ref i Holden & Sällman, 2010) hevder at en gradvis tilbakeføring i skolen er fordelaktig. Dette begrunner de med at det kan være mer overkommelig for

foreldrene med en gradvis løsning på tilbakeføringen. Videre kan flere fagpersoner være skeptiske til en sterk og brå opptrapping av tilbakeføring til skolen (King et al., 2001 ref i Holden & Sällman, 2010). Holden og Sällman (2010) hevder at en gradvis økning i skoleoppmøte vil være mest nødvendig i tilfeller hvor skolevegringen har vart over en lengre periode. Dermed kan en se at det kan være en sammenheng mellom det å gå gradvis og forsiktig fram og mer omfattende og komplekse problemer. En brå eksponering kan fungere godt når elevens fravær ikke har vart over et spesielt langt tidsrom. En vurdering av hva som er foretrukket tempo av tilbakeføringen til skolen bør vurderes individuelt (Holden & Sällman, 2010).

Videre hevder Holden og Sällman (2010) at det er en risiko for at en kan gå for forsiktig fram i det forebyggende arbeidet. Det vil være viktig at eleven utfordres, til tross for at han/hun skal oppleve trygghet i tilvenningsprosessen. De viser i sammenheng med dette til tre norske studier (Sällman & Holden, 2009; Kroken & Holden, 2008; Sällman, 2006) for å underbygge denne påstanden. Disse undersøkelsene gikk ut på bruken av ulike varianter av sosialt press og mild fysisk tvang. Resultatene indikerte ingen problemer ved bruk av dette, det skjedde heller en rask tilvenning og elevene opplevde økt trivsel på skolen (Holden & Sällman, 2010). En nøye vurdering både på forhånd og underveis av utfallet av det forebyggende arbeidet, vil være en viktig forutsetning for å oppnå ønsket utfall av arbeidet. Selv om sosialt press og fysisk tvang viste seg å fungere i studiene nevnt ovenfor, trenger det ikke nødvendigvis fungere i andre skolevegringssaker. Det vil være nødvendig med en individuell vurdering av hva slags forebyggende arbeid som passer og kan oppnå effekt. I tillegg bør foreldrene gi skolen og barnet sin fulle støtte for at det forebyggende arbeidet en setter i gang skal kunne fungere så godt som mulig (Holden & Sällman, 2010).

Når eleven har kommet seg på skolen og har oppnådd et mer stabilt oppmøte, kan han/hun skrive ned hvordan det oppleves å være på skolen igjen. Dette kan styrke elevens selvtillit ved at en kan skrive hvordan han/hun oppnådde ønsket resultat, og virke forebyggende på eventuelle tilbakefall på skolevegringen. En kan også ha regelmessige møter over en lang periode for tett oppfølging og kontrollering av hvordan eleven har det på skolen (Holden & Sällman, 2010).

## **6.5 Forebygging av angst**

Heyne og Rollings (2002, ref i Holden & Sällman, 2010) anbefaler elever som strever med angst og hvor dette er årsak til skolevegrende atferd at en prøver progressiv muskelavspenning, hvor fokuset rettes mot tre muskelgrupper av gangen. Dette kan kombineres med dyp pusting og å få en avslappet følelse i løpet av denne økten med varighet på omlag 15 minutter. Eleven forestiller seg det han/hun opplever som angstvekkende situasjoner parallelt med de andre øvelsene. Dette kan gjøre at eleven møter disse situasjonene med en mildere opplevelse av angsten enn han/hun har opplevd før. Holden og Sällman er ikke enige i dette synet og har erfart lite effektive resultater av dette. En enklere variant de har erfart at fungerer godt i skolevegrende saker, er å lære eleven til å regulere pusten. Altså puste dypt og langsomt i situasjoner som fremprovoserer angsten (Holden & Sällman, 2010). Dette kan tenkes at vil fungere bedre i skolen siden eleven selv kan utføre det. Lærerens oppgave bør være å minne eleven på å utføre dette og følge opp hvordan en slik teknikk synes å fungere.

Angst kan forekomme innad i familien og det er ikke utenkelig at dersom en forelder har angst kan denne angsten smitte over på barnet (Holden & Sällman, 2010). Derfor kan det være av betydning at foreldrene forsøker å skjule angsten de opplever for barnet i situasjoner hvor barnet skal på skolen. Mor eller far blir kanskje engstelige når barnet skal gå alene til skolen og dette er en faktor som vekker angsten, eller tanken om at barnet er «alene» på skolen og en som forelder ikke har kontroll eller mulighet til å passe på barnet sitt. Dersom dette er en angstfremmende tanke for en av foreldrene kan det argumenteres for hvor viktig det vil være med et godt samarbeid mellom hjem og skole. Det å ha en god dialog og vise foreldrene at læreren og skolen virkelig ønsker å passe på barnet og gi han/hun trygge og gode stunder og forutsetninger på skolen. De ønsker også barnet det beste og at det skal ha det så godt som mulig på skolen.

## **6.6 Samarbeid**

Det å se skolen som system kan være en viktig forutsetning for å forebygge skolevegring ved at skolen sammen arbeider med å forebygge dette. Dette kan være fordelaktig fordi det kan

være lærere har lite kunnskap om akkurat hvordan en skal forebygge skolevegrende atferd, eller sørge for at bekymringsfullt skolefravær unngås. Dermed kan skolen sammen arbeide med dette og det kan tenkes at skolen som system vil ha mer kunnskap på dette området enn hva hver enkelt lærer har (Helgeland, 2008). Et godt samarbeid vil bestå av strategisk og nøyaktig planlegging av det forebyggende arbeidet. Det vil være viktig at alle som er innblandet i arbeidet oppnår en felles forståelse av problemet. Videre vil det være hensiktsmessig å avklare ulike roller i behandlingsteamet og setter opp en plan med oppgavefordeling og tid for samarbeid (Solheim et al., 2009). Skolevegringssaker er ofte komplekse og vil ofte involvere samarbeid mellom flere hjelpeinstanser. Effektivt forebyggende arbeid vil derfor fordre gode rutiner og samarbeid både utad og internt (Solheim, et al., 2009).

### **6.6.1 Samarbeid mellom skole og hjem**

Samarbeid vil også omhandle elevens foreldre. Det er viktig å understreke viktigheten av foreldrenes ansvar for å få barnet på skolen. Alle barn skal gå på skolen, og som forelder er det en plikt å oppfordre til skolegang. Når man jobber med foreldre er det noen hovedpunkter som må være inkludert i arbeidet. Foreldrene bør få en forklaring på at skolevegring som oftest er et angstbasert problem som barnet møter på et stadiet i skolekarrieren sin. Dette vil være med på å normalisere problemet barnet står ovenfor, og kan gjøre så foreldrene ser på problemet med et annet syn (Thambirajah, et al., 2008). Mange barn opplever skolen som et utrygt sted å være av ulike grunner. Ofte sliter disse elevene med psykiske lidelser (Berg, 2012). I slike tilfeller vil det være viktig med tidlig identifikasjon som ble nevnt i kapittel 5.

Det hender skole og foreldre er uenige om hva fraværet skyldes. Både skolen og foreldrene er ansvarlige for å få eleven tilbake til skolen igjen. En årsak til at samarbeidet mellom skolen og hjemmet ikke fungerer optimalt kan være uenighet om ansvarsfordelingen eller at det oppstår kommunikasjonssvikt. Uenighet i ansvarsfordelingen kan oppstå ved at en av partene legger mer ansvar over på den andre. For eksempel kan det være at skolen legger mer ansvar over på foreldrene og viser til opplæringsplikten. Foreldrene kan da oppleve at skolen forsøker å fraskrive seg ansvar. Videre kan foreldrene føle at de ikke blir forstått av skolen og dermed kan drøftingen av deres barns problem bli noe mer krevende enn det kanskje var fra

før av. Opplæringsloven viser til at skolen er pliktet til å ha betydelig kontakt med foreldrene, som tilsvarer minst to ganger i året (Holden & Sällman, 2010).

Skolen er ansvarlig for å iverksette tiltak dersom det synes å være forhold på skolen som kan ha betydning for en eventuell skolevegring. Dette går på registrering og oppfølging av fravær og tilpasning av undervisning og skolemiljøet (Holden & Sällman, 2010). Videre er skolen pliktet til å informere foreldrene dersom barnet deres har et bekymringsfullt fravær. Noe skolen kan gjøre for å tilpasse skolemiljøet er å skjerme elevene som er i risikozonen for situasjoner de opplever som ubehagelige.

Det vil være viktig å møte foreldre med interesse, engasjement, omsorg og forståelse. Dette kan være betydningsfullt for å etablere god relasjon for å kunne ha et så godt som mulig samarbeid (Holden & Sällman, 2010). Omsorgsevnen til foreldrene vil ha en avgjørende rolle for hvordan behandlingen og samarbeidet fungerer. Dette vil også være avgjørende for hvor mye foreldrene engasjerer seg i sitt barns problem eller skoleutvikling, som dermed vil sette føringer for hvordan videre forebyggende arbeid vil fungere dersom eller når ulike behandlere ikke lenger er innblandet i saken. Dette kan for eksempel være pedagogisk psykologisk tjeneste, som utdypes senere i kapitlet. Det vil da være viktig at både foreldre og skole samarbeider godt og at begge parter har et ønske om å hjelpe eleven så godt som mulig. Dette fordrer gode strategier, god planlegging og godt samarbeid, slik at de ulike aktørene er samkjørte, opplyser hverandre underveis og er konsekvente i arbeidet med barnet. På denne måten kan barnet selv merke at de samme føringene gjelder både hjemme og på skolen.

Foreldre som fungerer dårlig i samarbeidssituasjoner, kan ofte nekte for at dette er et problem og nekter å arbeide for å få barnet sitt tilbake på skolen. De ser kanskje ikke viktigheten av å gå på skolen og betrakter ikke det høye fraværet som et alvorlig problem. Hvordan kan en samarbeide med foreldre som har denne tankegangen? Hva kan skolen gjøre i slike tilfeller for å forsøke å få til et så godt som mulig samarbeid med hjemmet? Kontakte barnevernet vil trolig være nyttig og nødvendig i noen av slike tilfeller. Videre kan skolen innkalle foreldrene til et møte og forsøke å forklare hvor omfattende problemet er og hvor viktig det vil være å redusere barnets skolefravær for videre utvikling, både akademisk og sosialt. Dermed kan det tenkes at en kan komme nærmere en interesse for å samarbeide og en forståelse av problemet og hva konsekvensene av dette kan være. Dette kan bidra til at foreldrene også blir engasjert og interessert i å ta tak i problemet. Kearney og Bates (2005 ref i Holden & Sällman, 2010)

hevdet at foreldrene kan bli mer interessert dersom de opplever at de kan få hjelp til mer enn kun skolevegringen.

Tid kan være en utfordring i samarbeid. Foreldrene har som regel sitt eget arbeid de må være på til ulike tider og dermed har de kanskje ikke all verdens av tid. Hvordan foreldrenes forhold til hverandre er, er også av betydning. Bor de sammen? Er det noen konflikter mellom de? Hvor godt kommuniserer de med hverandre? Eventuell forekomst av psykiske lidelser i familien eller blant foreldrene.

Det har vist seg å være viktig å møte behovene til familien og videre ha et positivt arbeid i relasjonsbygging mellom hjem og skole. Dette kan skape mer positive holdninger til skolen og mer trygghet for familien. Dette kan medføre et bedre samarbeid mellom hjem og skole ved at familien vet at skolen tar problemet på alvor og gjør det de kan for å hjelpe barnet. Det kan være betydningsfullt å ha en kontaktperson på skolen som foreldre kan kontakte dersom de er engstelige for noe. Videre kan det synes å være nyttig at skolen og lærerne viser at de er fleksible i forhold til møtetid med foreldrene dersom dette synes å være av behov. Skolen bør vise at de er tilstede og vil hjelpe til å forebygge videre utvikling av skolevegring. En ærlig tilnærming til familien har altså vist seg å være nyttig (Nuttal & Woods, 2013).

### **6.6.2 Kontaktetableringens betydning**

Hvordan en går fram i kontaktetableringen kan være avgjørende for relasjonsbygging og utfallet av behandlingen. Dersom det er en ungdom det gjelder kan det å ha direkte kontakt med vedkommende være av betydning for hvor effektiv forebyggingen kan være. Dette fordi en kan få mer informasjon om situasjonen av ungdommen selv, enn hva en får av foreldrene. Dersom en først vil få kontakt med personen det gjelder, anbefales det at en informerer foreldrene om dette i forkant for å skape tillit (Solheim et al., 2009). I etableringsfasen kan det være betydningsfullt å bruke god tid, slik at en får opprettet en så god som mulig samarbeidsallianse. Godt tverrfaglig samarbeid fordrer at en har kunnskap om og respekt for hver aktør som er innblandet i saken, og at en arbeider med en klar målsetting og avklarer forventinger en har til samarbeidet og utfallet (Solheim et al., 2009; Helgeland, 2008).

### **6.6.3 Samarbeid mellom skolen og andre hjelpeinstanser**

Prinsippet om enhetsskolen fordrer at skolen skal være for alle og dermed stiller dette krav til tilpasset opplæring. I skolevegringssammenheng fordrer dette å tilrettelegge undervisningen slik at eleven evner å gjenoppta et stabilt skoleoppmøte (Holden & Sällman, 2010). Holden og Sällman (2010) hevder at bedre faglig mestring kan redusere mistriivsel eller nedsatt lyst eleven kan oppleve når han/hun er på skolen. Dersom elever synes skolen er kjedelig og dette kan indikere årsak til fravær kan en forsøke å gjøre skolen mer attraktiv for å endre på dette inntrykket. Problemer som angst, tristhet og ensomhet, altså det som betegnes som innadvendte problemer, kan være vanskelig for skolen å oppdage. For å ha muligheten til å best mulig oppdage slike problemer kan det forebyggende arbeidet i skolen benytte seg av intervensjoner hvor de inngår et samarbeid med andre hjelpeinstanser, som for eksempel pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Dette kan være med på å gjøre det forebyggende arbeidet mer helhetlig og samkjørt (Bekkhus, 2008). Tiltak som regelmessige elevsamtaler, samarbeid med hjemmet, henvisning til PPT, Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), eller barnevernet vil blant annet kunne være viktige. Dette er de vanligste hjelpeinstansene skolen kan henvise til og samarbeide med (Holden & Sällman, 2010).

Videre i dette arbeidet ønsker jeg å rette fokuset mot pedagogisk psykologisk tjeneste. Dette velger jeg fordi jeg ser hovedsakelig på hva skolen kan gjøre for å forebygge skolevegring, og PPT arbeider tett med skolen og læreren og er videre ansvarlig for kartleggingsprosessen med vurderingsskjemaer og bistå skolen med dette.

### **6.6.4 Samarbeid mellom skolen og PPT**

Pedagogisk psykologisk tjeneste har ansvar for alle elever som har behov for spesial hjelp i opplæringen. En arbeider her med enkelteleven for å kunne tilrettelegge undervisningen (eller spesialundervisningen), og en arbeider med skolen som system, med mål om å styrke opplæringsmiljøet og heve kompetansen til skolen (Holden & Sällman, 2010). Dette er tiltak og fokus som kan være svært nyttig for å forebygge skolevegring. Dersom skolen står ovenfor en skolevegringssak skal det henvises til PPT og de skal videre utrede problemet og foreslå



konkrete tiltak til skolen (jfr Kapittel 4). Dersom skolevegringen ikke kan løses av PPT, vil det være viktig med videre henvisning, for eksempel til fastlegen til eleven det gjelder, slik at for eksempel barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) kan innblandes og bistå. BUP har poliklinikker som tilbyr veiledning og direkte behandling. BUP kan bistå med tiltak ved skolevegring og utrede eventuelle psykiske lidelser som kan ha sammenheng med skolevegringen (Holden & Sällman, 2010).

Et godt samarbeid mellom skolen og PPT fordrer en felles oppfatning av problemet, og at de er enige om hverandres roller og ansvarsområder. PPT kan betrakte eleven og undervisningssituasjonen fra et annet perspektiv enn læreren som har det daglige ansvar for undervisningen. Når det kommer en utenifra og ser interaksjonen som foregår i klassen og klassemiljøet, kan det tenkes at problemet kan belyses fra en annen synsvinkel. PPT har muligens også andre fokusområder de er opptatt av i skolesituasjonen, som kan ha videre betydning for forebygging og iverksettelse av konkrete tiltak. Å få en fagperson til å observere undervisningen kan være en god hjelp for skolen. Videre kan PPT oppdage uheldige undervisningsmetoder læreren bruker, som kan medføre at elevene ikke får tilstrekkelig læringsutbytte av timen. Dersom dette er tilfellet vil det være fordelaktig å ha et godt fungerende samarbeid mellom skolen og PPT, slik at lærer takler å få en slik beskjed. Ved at hver part behandler hverandre med respekt, kan en slik situasjon foregå smertefritt, og lærer kan oppfatte dette som et verdifullt tips.

PPT sin oppgave er som nevnt å bistå skolen med kompetanse og hjelpe dem til å kunne tilrettelegge undervisningen for elevgruppen og den enkelte elev. Dette betinger et godt samarbeid dem imellom, slik at en sammen kan iverksette betydningsfulle tiltak. En god dialog der partene gir hverandre tips, råd og nyttig informasjon om elevens skolevegringsproblem kan være av stor betydning for det forebyggende arbeidet. På denne måten kan en forsikre seg om at en ikke overser viktige faktorer og opplysninger om elevens omfang av problemet. Videre kan de hjelpe hverandre underveis med å drøfte ulike tiltak, slik at de er godt gjennomtenkte og tilpasset den enkelte elev.

## **6.7 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg tatt for meg primær- og sekundærforebygging av skolevegring i skolen. Jeg har presentert konkrete eksempler på forebygging av skolevegring i hver av disse forebyggingsformene, og sett på hvordan de kan benyttes i skolen. Jeg har fokusert mest på sekundærforebygging, for å se konkret på hva skolen kan gjøre for å få eleven tilbake til skolen, eller å kunne benytte seg av kunnskap om risikofaktorer, og minimere disse, for å kunne maksimere de beskyttende forholdene som ble redegjort for i kapittel 3. Videre i dette kapitlet tok jeg for meg hvordan skolen kan benytte elementer fra kognitiv atferdsterapi i forebyggende arbeid mot skolevegring.

En annen viktig forutsetning for at forebyggende arbeid i skolen skal fungere og få ønsket resultat er at skolen samarbeider med hjemmet og andre hjelpeinstanser som for eksempel PPT. Det er også viktig å ha føringer for hvordan en kan ha et godt samarbeid når det er mange innblandet i samme sak. Da kan det være nyttig å ha kunnskap om hva som er av betydning for å få til gode samhandlinger og har riktig og ikke minst samme oppfatning av problemets omfang og være enige om samme mål en arbeider mot.

# 7 Relasjonsbygging

I dette kapitlet ser jeg på relasjonens betydning for å arbeide forebyggende mot skolevegring i skolen. Hovedfokuset vil her dreie seg om relasjoner mellom lærer og elev, og betydningen av inkluderende klassemiljø og forhold til medelever, og hvilken betydning dette kan ha som en forebyggende faktor mot skolevegring. Arbeid med å etablere gode relasjoner kan være av betydning for både primær- og sekundærforebygging. I det følgende ser jeg først på hva som generelt betraktes som god relasjon og setter dette inn i en skolesammenheng. Videre tar jeg for meg hva som kan være verdifulle egenskaper og ferdigheter en lærer bør ha. Videre vil disse egenskapene diskuteres i lys av forebyggende arbeid.

## 7.1 Hva kjennetegner en god relasjon?

Et inkluderende skolemiljø oppleves som et trygt verdigrunnlag der det rettes fokus på å tilrettelegge for at alle barn skal oppleve omsorg, rettferdighet og respekt (Befring, 2008). Det er ønskelig at alle elever uansett forutsetning og eventuelle utfordringer, skal oppleve å bli sett og godtatt av både medelever og lærere. Evne til å etablere gode, dype, personlige relasjoner med andre kan bidra til personlig vekst og selvrealisering (Vogt, 2008). Dette er aktuelt i forebyggende arbeid mot skolevegring, da barn som har slike utfordringer ofte kan streve med nedsatt selvtilitt og nedsatt tro på egen mestringsevne. Ved at skolen fokuserer på å skape gode relasjoner i samspillet med eleven og tilrettelegge undervisningen og skoledagen på en adekvat måte, kan dette legge føringer for elevens selvutvikling.

En god relasjon fordrer blant annet at en viser empati overfor personen en er i interaksjon med. Empati dreier seg om å kunne leve seg inn i den andres subjektive opplevelsesverden, hvor en forsøker å forstå personens tanker og opplevelser. Videre handler empati også om å kunne kommunisere sin forståelse uten å hverken vurdere eller tolke (Vogt, 2008). Dersom det forekommer en interaksjon med en person som viser utfordring med for eksempel angst, kan det være betydningsfullt å vise empati overfor personen. Dette kan medføre at personen

med angst føler seg trygg i interaksjonen, og det kan være et godt utgangspunkt for videre etablering av god relasjon mellom de to aktørene (Schibbye, 2012). Videre kan dette benyttes som et argument for viktigheten for hvordan en samhandler med andre. I slik samhandling kan det derfor være en fordel å ha en god relasjon til de involverte. Dette kan ses i sammenheng med forebyggende arbeid mot skolevegring, ved at det er læreren som bør opptre empatisk overfor eleven som har utfordringer. Dersom en opplever å ha etablert en god relasjon kan eleven føle seg trygg og dermed føle at læreren forstår problemet deres. Dette kan resultere i at utfordringene læreren gir ikke blir for belastende for eleven, men heller utfordringer eleven mestrer.

I Schibbyes (2012) beskrivelse av hva som betegnes som en god relasjon ser hun på det relasjonelle selv, som dreier seg om et prinsipp om at selvet skal forstås som relasjonelle prosesser i to retninger. Den ene retningen er innover i selvet, altså sine indre relasjonelle prosesser som for eksempel individets samtaler med seg selv. Det andre er utover i relasjoner, altså de ytre relasjonelle prosessene som for eksempel dialog med andre. Dette refererer til situasjoner hvor en står i et dialektisk forhold til hverandre, altså at en henger sammen og en skaper hverandres forutsetninger. Eksempel på indre og ytre sammenheng er at en kan si til seg selv at en ikke liker den personen som en inngår en samtale med. Denne negative følelsen vil komme til uttrykk på en eller annen måte i relasjonen mellom de to aktørene. Dermed vil den indre dialogen relatere seg til hvordan en handler og forholder seg til den andre. Hvordan aktørene oppfører seg, er viktig for hvordan relasjonen deres utvikler seg. Er den ene aktøren sur eller aggressiv, er det ikke alltid gitt at den andre aktøren klarer å reagere med et smil eller være hyggelig.

Schibbye betrakter terapi som en relasjonell og dialogisk prosess. Videre beskriver hun terapiprosessen ved at det har et mål som dreier seg om å endre eller modifisere følelser, væremåter, holdninger og tankesett som kan oppleves som et hinder for klienten for å kunne utvikle seg til et selvstendig individ. Et selvstendig individ betrakter hun som en som er i stand til å benytte egne ressurser, er kreativ og viser en tilgang til å utvikle sitt indre liv. For at en slik endring skal finne sted hevder Schibbye (2012) at det er forholdet mellom klient og terapeut som kan få dette til å skje.

Gjensidig anerkjennelse betraktes også som en forutsetning for at gode relasjoner skal oppstå mellom to eller flere individer (Schibbye, 2012). Likeverd er sentralt i gjensidig anerkjennelse og det handler om at aktørene er villige til å forstå den andres synspunkter. De er altså villige til å bytte posisjoner og hver aktør må henvende seg til hverandre som subjekter (Schibbye, 2012). Ved å kunne sette seg inn i hverandres synspunkter vil de utvikle en gjensidig anerkjennelse overfor hverandre og dermed utvikles også deres relasjon. Anerkjennelse betyr å se noe om igjen, og dette kan være sentralt i dialog og interaksjon.

Gjensidig anerkjennelse er nødvendig for at en skal kunne endre eventuelle uønskede mønstre eller syn i en relasjon. Ros er en form for ytre anerkjennelse. Det kan gi en umiddelbar god følelse og en følelse av verdi, noe personen kan utvikle videre. Schibbye betrakter begrepet anerkjennelse som fokus på den andres indre opplevelsesverden og at denne opplevelsesverdenen verdsettes som en selvfølge, fordi det er et medmenneske det handler om (Schibbye, 2012). Indre anerkjennelse handler om å se og verdsette det mennesket den andre er og hva han/hun opplever. Dersom en evner å sette seg inn i den andre personens indre opplevelsesverden over tid, kan dette medføre etablering av en god relasjon og videre oppnåelse av endring dersom det er det ønskelige i den relasjonelle prosessen. I en terapeutisk situasjon ønsker en som oftest å etablere en god relasjon til klienten for å kunne hjelpe så godt som mulig. Dermed er det fordelaktig at terapeut kan sette seg inn i klientens indre opplevelsesverden, slik at en oppnår endring av eksempelvis å overvinne angstfølelsen (Rogers, 1951 ref i Schibbye, 2012). Den anerkjennende holdningen en møter medmennesker med kan tenkes at kommer frem i ansiktkommunikasjon. Det vi sender ut via blikk og gester, vil spille en stor rolle i hvordan en oppleves i møte med andre, og kan være en forutsetning for hvordan relasjonen utvikler seg (Schibbye, 2012). En anerkjennende holdning mellom to mennesker kan bidra til å skape en følelse av trygghet og empati (Schibbye, 2012). Trygghet betraktes av mange som avgjørende for å kunne snakke om eller bearbeide smertefulle og krevende temaer for klienten, dette støtter blant annet Freud.

I Rogers klientsentrerte terapi rettes det fokus mot en aksepterende, empatisk innlevende og bekræftende holdning ovenfor klienten (Rogers, 1951 ref i Schibbye, 2012). Trygghet innebærer at terapeuten aksepterer og respekterer klientens vanskelige følelser. I anerkjennelse inngår alle disse aspektene av trygghetsskapende væremåter hos terapeuten. Det er viktig at terapeuten er kongruent, det vil si at det er samsvar mellom terapeutens indre

følelser og holdninger og hvordan dette uttrykkes. Terapeutens kjennskap til klientens følelser vil være basert på terapeutens egne opplevelser. Dersom klient og terapeut samtaler om en sorgfølelse, vil det oppstå en genuin deling mellom terapeut og klient basert på egne opplevelser. Denne genuine delingen gir terapeuten mulighet til å være ekte og kongruent i sin relasjonsetablering med klienten. Aksept og toleranse er også noe som inngår i anerkjennelse. Dette innebærer at terapeuten ikke dømmer den andres opplevelse. Rogers hevder at ved å overta terapeutens holdning til seg selv, oppnådde man et ønsket resultat på terapien (Rogers, 1951 ref i Schibbye, 2012). Dette kan ses i sammenheng med forebyggende arbeid i skolen mot skolevegring ved at lærer må sette seg inn i elevens situasjoner og dele erfaringer.

Som redegjort for tidligere i oppgaven kan barn som viser skolevegrende atferd ha utfordringer i sosiale situasjoner, streve med angst av ulike former og de kan ha vanskelige forhold i familien. Alle disse forskjellige risikofaktorene kan være det som utløser skolevegringen. Siden skolevegring ofte synes å være et sammensatt problem, kan det være flere faktorer og situasjoner det forebyggende arbeidet bør ta hensyn til. At skolen har fokus på å skape trygge omgivelser, gode relasjoner mellom lærere og elever og mellom medelever, samt inkluderende, støttende og respekterende forhold på skolen, kan være viktig for forebyggende arbeid (Jfr kapittel 5 og 6). Dette kan være et tiltak hele skolen iverksetter som kan ha godt utbytte for alle elever, ikke kun de som viser tegn til skolevegring.

## **7.2 Lærerens egenskaper og ferdigheter**

Pianta (2006, ref i Ogden, 2012) har dokumentert at lærere som gjennom undervisning evner å etablere gode relasjoner og formidle forståelse overfor elevene, bidrar til at elevene oppnår økt læringsutbytte. Det kan være en fordel at lærer kjenner til hva som betraktes som risikofaktorer og tidlige tegn til psykiske lidelser, i dette tilfellet spesielt angst og andre nærliggende faktorer som kan være grunn til utvikling av skolevegring, og videre hva som kjennetegner god psykisk helseutvikling. Med slik kunnskap kan læreren rustes til å drive et godt forebyggende arbeid og bidra til å skape godt læringsmiljø, gi gode og tilpassede undervisningsopplegg og etablere gode relasjoner til elevene (Berg, 2012; Havik et al., 2015).

Dette er egenskaper hos læreren som kan gi føringer for å gi elevene tett oppfølging ved å ta hensyn til elevenes behov.

Hopkins og Stern (1996 ref i Befring og Moen, 2011) hevdet gode egenskaper hos læreren var engasjement, kjærlighet til barn og mestring av fagdidaktikk, evne til samarbeid med andre lærere og kapasitet for refleksjon. De som oppfattes som gode lærere evner å integrere en personlig og helhetlig kompetanse, som gir tillit og forutsetninger for læring. Hver enkelt lærer finner sin egen måte å gi elevene opplæring og veiledning på. Befring og Moen hevder det er bevis på at elever verdsetter lærere som lytter til elevene og skaper trygghet og godt samvær i klassen. Ved at lærer fokuserer på at elevene viser respekt overfor hverandre, kan dette ha betydning for et godt klassemiljø. De stille og mer engstelige elevene kan tenkes å ha godt utbytte av dette. Ved at alle elever respekterer hverandre og har en positiv holdning når en elev skal fremføre noe, eller si noe høyt i klassen, kan dette gjøre at elevene opplever dette som en trygg situasjon. Det blir dermed ikke like bekymringsfullt eller skummelt å snakke foran en forsamling (Befring & Moen, 2011). Dette kan ses som eksempel på primærforebygging i skolen ved å fokusere på å styrke elevenes trygghetsfølelse.

Det å kunne etablere gode relasjoner mellom lærer og elev handler mye om lærer klarer å se alle elevene. Følelsen av å bli sett, hørt på og at lærer kan sette seg inn i elevens situasjon og ta hans/hennes perspektiv, betraktes som en viktig del i etableringsfasen av gode relasjoner (Schibbye, 2012). Dette kan ses på som lærerens evne til å skape et godt klassemiljø gjennom en god klasseledelse. Klasseledelse handler primært om å skape læringsfremmende undervisning, men det er også en viktig del av god klasseledelse å vektlegge sosial læring (Ogden, 2012). Videre vil klasseledelse også bero på lærerens evne til å skape arbeidsro og orden slik at opplæringen blir produktiv. Ved at lærer tydelig formidler hvilke forventinger elevene stilles ovenfor, kan dette øke elevenes mestringmuligheter ved at de er klar over hva som forventes (Ogden, 2012). Dette kan også bidra til at opplevelsen av undervisningen og utfordringene dette medfører, er lettere å mestre.

Læreren kan fokusere på å gi elevene undervisning som vektlegger direkte formidling og er strukturert i form av tydelige regler og rutiner (Ogden, 2012). Ved å ha tydelige regler og rutiner vil eventuelle brudd på dette få konsekvenser og en kan se at atferd påvirkes av dens konsekvenser. Ved at en elev erfarer konsekvenser av uakseptert atferd og at lærerne er konsekvente på dette, kan det være et effektivt og godt tiltak for å forebygge uønsket atferd. Dette kan ses i sammenheng med skolens forebyggende arbeid mot skolevegring, ved at

skolen viser sine holdninger til fravær og at eleven er oppmerksom for eventuelle følger dette kan ha (jfr kapittel 5). Videre kan det være tilfeller hvor eleven som viser skolevegrende atferd, opplever uro i klasserommet som ubehagelig. Dersom dette er følelsen eleven får av utagerende atferd fra medelever, kan det være av betydning for lærer å forsøke å bedre klassemiljøet, slik at alle føler seg trygge i undervisningssituasjonen. Det er i slike tilfeller en strukturert undervisningsmetode og strukturert klasseledelse kan være betydningsfullt (Ogden, 2012). Det kan tenkes at et slikt fokus kan øke tryggheten og trivselen til enhver elev og dermed kan dette være et nyttig tiltak for å forebygge skolevegring.

### **7.3 Inkluderende klassemiljø**

Elever kan føle ubehag i skolen i form av mobbing eller utestenging fra medelever. Følger av dette kan være at eleven ikke trives eller føler seg trygg på skolen og det kan også gå utover elevens læringsutbytte. I slike tilfeller kan eleven ha behov for en god relasjon til læreren og ikke minst føle at lærer ser han eller hun. Elever som opplever mobbing eller utestenging kan ofte ha lav selvtillit og lav selvfølelse. Dette kan også, som nevnt i kapittel 3, være risikofaktorer til skolevegring. Derfor er det viktig at eleven trives på skolen og med sine klassekamerater. Ved at lærer har økt fokus på å skape et inkluderende klassemiljø, kan det være med på å forebygge at elever opplever ubehag på skolen og dermed også forebygge utvikling av skolevegrende atferd. Trivsel viser seg altså å ha mye å si (Befring & Moen, 2011). Ved å benytte støtteprogrammer fra medelever eller ha vennesytemer i klassen kan dette bedre denne situasjonen. Et vennesystem kan gå ut på å plassere en elev med en annen elev som har sagt seg villig til å være en støttende venn. Det kan også være en venneordning i klassen for eksempel «hemmelig venn» som en skal gjøre hyggelige ting mot. «Circle of friends» (sirkel av venner) er en ordning som kan være nyttig i forhold til å forbedre emosjonell kompetanse og sosial interaksjon. En slik ordning benyttes i situasjoner hvor en elev opplever emosjonelle, atferds- eller sosiale vansker. Dette tiltaket kan også benyttes generelt ved at en ikke har et spesifikt barn en fokuserer på, men heller en klasse (Thambirajah et al., 2008). Dersom eleven ikke opplever noe ubehagelig i forhold til relasjoner og det sosiale samspillet i skolen kan det være tegn på ønsket resultat av det forebyggende arbeidet i skolen.



Barn har et grunnleggende behov for kjærighet, støtte, bekreftelse, nærhet og kunnskap (Ogden, 2012). Disse behovene viser også til behovet barn har for vennskap og respekt. Ogden hevder at barn har gjennomsnittlig seks ganger mer interaksjon med sine medelever enn med lærer. Dette viser til viktigheten for inkluderende og gode klassemiljøer. Den sosiale interaksjonen er noe som elevene utsettes for i skolen hver eneste dag. Dette er en god trening, samtidig som dette kan peke tilbake på deres grunnleggende behov, da de har behov for støtte og bekreftelse. Dette er noe barn gir hverandre, kanskje uten å være klar over det, i deres sosiale interaksjon (Ogden, 2012). Nettopp derfor kan det være viktig at læreren tillater elevene å ha private samtaler i undervisningen og ikke alltid avbryter eller stopper elever som snakker sammen på eget initiativ. Dette vil selvfølgelig være avhengig av om det passer seg eller ikke, det er også viktig at lærer evner å ha alle elevenes oppmerksomhet og at de følger regler som er gitt. Lærer bidrar også til å fylle disse behovene, og kan også ses som en viktig ressurs i forhold til å etablere trygge omgivelser hvor en opplever støtte og bekreftelse.

## **7.4 Diskusjon av relasjonsbygging mellom lærer og elev som forebygging mot skolevegning**

Som det ble gjort rede for i kapittel 2 er barn og unge som viser skolevegrende atferd ofte beskjedne. Denne beskjedenheten kan antageligvis ofte ses i sammenheng med angst og utrygghet (Berg, 2012). Eleven kan altså oppleves som beskjeden og stille når han/hun strever med internaliserende vansker som angst. I en slik situasjon kan etablering av gode relasjoner på skolen med både lærer og medelever, øke elevens trygghetsfølelse i skolesituasjoner. Sårbarhetsperioder og overgangsperioder kan oppleves ulikt og noen elever som er sårbare eller spesielt utsatt kan ha vansker med slike situasjoner. Eksempler på slike situasjoner kan være å bytte skole eller å bytte lærer. I overgangssituasjoner oppstår ofte utrygghet. Hvordan lærere møter elevene i slike settinger kan være avgjørende for elevens trygghet og trivsel. Noen barn med skolevegning vil ha behov for økt støtte av voksne på skolen (Thambirajah et al., 2008). Dette kan tenkes å gjelde spesielt for de elevene som strever med sjenanse og føler seg lite trygg i ulike situasjoner på skolen. Enten det er i sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner. Det kan være de elevene som utsettes for mobbing eller for isolering fra sine medelever.

En god relasjon innebærer også, som nevnt tidligere, å skape tillit. Dette er et relevant fokusområde både når det gjelder elever som har utfordringer som går på atferd eller faglig utvikling, i samarbeid med kolleger, foreldre eller andre fagpersoner, som ble nevnt i kapittel 5. Tillit kan som nevnt bidra til trygghetsfølelse selv om lærer setter krav til eleven. Når lærer utfordrer og motiverer eleven til å ta et steg videre, kan tillit og god relasjon være nøkkelen for at eleven mestrer å gjennomføre utfordringen. Ved at lærer viser empati i samhandling med elevene kan dette skape både tillit og trygghet hos eleven, noe som kan være gode forutsetninger for at en god og nær relasjon mellom læreren og eleven skal finne sted (Befring & Moen, 2011; Vogt, 2008). Lærer kan formidle empati ved å vise sin interesse og gi full oppmerksomhet til eleven og oppriktig sette seg inn i elevens situasjon. Dette kan hjelpe eleven til å sette ord på følelsene sine og gi lærer en dypere forståelse og innsyn i problemet. Dette kan bidra til at lærer evner å møte eleven på en god og trygg måte, som videre kan gi gode føringer for virkningen av forebyggingen.

Veland (2008 ref i Helgeland, 2008) fant tydelige indikasjoner i sin studie at det ofte forekom vanskeligheter i å etablere gode relasjoner mellom lærer og barn som kom fra familier med problematiske forhold eller bakgrunner. Dette kan være fordi barnet sliter med hvordan familieforholdet er og vil ofte beskytte foreldrene sine. Videre kan det være at barna som har foreldre som ikke strekker til i oppdragelsen eller har personlige problemer eller strever med rus- eller alkoholmisbruk, ikke har de samme forutsetningene eller erfaringene med å knytte gode bånd med andre voksne eller andre jevnaldrende. Skolevegning er som nevnt ofte et sammensatt problem og det kan være faktorer i hjemmet som kan medføre utvikling av skolevegrende atferd hos barnet. Det trenger ikke kun være at barnet har et problematisk forhold til sine omsorgspersoner, det kan være barn har vanskelig for å etablere gode relasjoner på grunn av egne internaliserende problemer. Barn som viser skolevegrende atferd forbindes også ofte med angstproblematikk. Det kan, som nevnt i kapittel 2, være at eleven har utfordringer i sosiale situasjoner, og lider av sosial angst. Dette kan være en årsak til at det kan være utfordrende å skape gode relasjoner med barn som har dette som utfordring.

Pianta (2006 ref i Ogden, 2012) hevder at relasjoner utvikles som resultater av påvirkningen samhandling og kommunikasjon gir over tid. Pianta og kolleger mener videre at det ikke er et fast mønster en lærer kan følge for å etablere god relasjon med elevene, det er derimot elevene som gjennom interaksjon med lærer fortolker det læreren gjør (Pianta & Hamre, 2009). Det er

altså da opplevelsen og fortolkningen hvert barn gjør, som kan gi utslag for om det etableres gode eller dårlige relasjoner. Piantas forståelse på hvordan gode relasjoner oppstår, viser at det kan være nyttig for læreren å se hvert individs behov og kunne tilpasse seg hvert individ på en adekvat måte, slik at det oppstår gode relasjoner, som viser seg å kunne være et viktig fokus i det forebyggende arbeidet i skolen.

Nære relasjoner er et grunnleggende behov hos barn. Det kan tenke seg å være viktig for barn i skolepliktig alder å ha gode og nære relasjoner til sine medelever og lærere. Å oppleve gode relasjoner i skolen kan bidra til god trivsel, som kan være av betydning for å tilegne gode læringsmuligheter og positiv utvikling i skolen (Helgeland, 2008,). På bakgrunn av dette kan en argumentere for at det å ha fokus i skolen på å etablere gode relasjoner er viktig for et suksessfullt forebyggende arbeid mot skolevegring.

## 7.5 Oppsummering

Dette kapittelet har sett på betydningen av relasjonsbygging i skolen, som forebygging mot utvikling av skolevegring. Her ble det dokumentert og argumentert for at elevene skal føle trygghet, anerkjennelse, og bli møtt med empati og respekt i skolehverdagen. Dette er viktige forutsetninger for å trives på skolen og dersom en oppnår at alle elever føler det slik, kan det tyde på at lærer har etablert gode relasjoner med elevene. Dette viser seg også å være viktige forutsetninger for et godt læringsutbytte av undervisningen. Lærerens egenskaper i møtet med elevene og evne til klasseledelse er av stor betydning for å kunne etablere et godt klassemiljø. Ved å ha et godt og inkluderende klassemiljø vil det være stor sjanse for at flere elever trives på skolen og føler de har en tilhørighet i klassen og på skolen. Dersom disse faktorene blir oppfylt og vektlegges i skolen, kan dette være viktige forutsetninger for at skolen kan utføre et godt forebyggende arbeid mot skolevegring.

## 8 Avslutning og konklusjon

I dette kapitlet skal jeg gi en overordnet diskusjon av de ulike aspektene oppgaven har omhandlet. Videre skal jeg samle funnene fra denne litteraturstudien og formulere noen konklusjoner på oppgavens problemstilling om hvordan skolen kan bidra til forebygging av skolevegring.

### 8.1 Diskusjon av konsekvenser av skolevegrende atferd, samt skolens utfordringer i møte med skolevegring

Definisjonen av skolevegring som jeg har valgt å forholde meg til i dette arbeidet er, som redegjort for i kapittel 2, King og Bernstein sin definisjon (2001 ref i Ingul, 2005). Deres definisjon beskriver skolevegring som vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag. Denne definisjonen gir grunnlag for å betrakte skolevegringsproblemet som et sammensatt problem, samtidig som den sier noe om at det ofte er emosjonelle ubehag som er innblandet i problemet eleven opplever. Som det kommer frem i oppgaven, er angst nært knyttet til skolevegring (jfr Sällman, 2011). Det kan være ulike former for angst som kan være underliggende faktorer for at eleven viser skolevegrende atferd, men det synes å ofte forekomme som en unngåelsesstrategi for å unngå det eleven opplever som ubehagelig (jfr Havik et al., 2015; Sällman, 2011). Dermed gir King og Bernsteins definisjon på skolevegring mulighet for å betrakte emosjonelle ubehag som underliggende faktorer for skolefravær. Dermed blir dette et relevant fokusområde en bør ta hensyn til i skolens forebyggende arbeid mot skolevegring.

Faktorene skolen bør ha kjennskap til i forebyggingen av skolevegring er risikofaktorer hos individet selv, i hjemmet og på skolen. Videre fordrer et godt forebyggende arbeid at skolen har kunnskap om fenomenet skolevegring og hva dette problemet omfatter av mulige

underliggende faktorer. Når skolen er oppdatert på de nevnte risikofaktorer, kan de forsøke å redusere disse faktorene og øke beskyttende forhold (jfr kapittel 3). I skolen vil det være mestring og sosial inkludering som er blant de viktigste beskyttende faktorene en kan konsentrere seg om å styrke hos hver elev (jfr Berg, 2012).

Skolevegring er ofte et sammensatt og individuelt problem. Dette fordrer en grundig kartleggingsprosess hvor en får tilgang på informasjon fra flere enn kun lærer og elev om hvordan disse vanskene oppleves og vises i ulike situasjoner. Lærer kan også gi nyttig informasjon ved å gi en beskrivelse av hvordan eleven synes å oppføre seg mens han/hun er på skolen. Hvordan fraværet viser seg, om det eksempelvis er spesifikke dager eller fag eleven viser et konsekvent fravær i, er også viktig informasjon kartleggingen bør inneholde. Dette kan gi informasjon om hva eleven opplever som ubehagelig i skolesettinger og dermed kan en komme nærmere en forståelse av hva som er underliggende faktorer for elevens skolevegrende atferd. I kartleggingsprosessen inngår ofte samarbeid med andre hjelpeinstanser, for eksempel PPT, som kan bistå med ytterligere observasjoner og tester for å kartlegge problemområdet til eleven og hjelpe skolen med å tilrettelegge undervisningen, slik at elevens behov blir tatt hensyn til.

Det kan være grunn til å hevde at tidlig identifikasjon av elevens skolevegrende atferd kan være av betydning for utfallet av forebyggingsarbeidet (jfr Thambirajah et al., 2008; Helgeland, 2008). Dersom problemet identifiseres tidlig, vil en kunne iverksette tiltak tidlig, som dermed kan ha større sjans for å oppnå ønskede resultater, da skolevegringen antakeligvis ikke har utviklet seg.

Familiens samhandlingsmønstre har vist å ha innvirkning på barnets utvikling av skolevegring. Dette er en undersøkelse utført av Kearney og Silverman hvor de baserte seg på tall fra kartleggingsverktøyet Family Environment Scale. Resultatene her viste at det var 30% av familiene som falt under kategorien den avsondrede familien. I denne kategorien inngår de foreldre som unngår å ta del i og forsøke å løse problemene barnet har. Videre viste denne undersøkelsen at 40% av familiene med barn som viser skolevegrende atferd hadde tilsvarende samhandlingsmønstre som andre barnefamilier. Andre forskere hevder at det er grunn til å tro at dårlige samhandlingsmønstre i familien kan være grunn til utvikling av skolevegring, spesielt dersom barnet har et mer alvorlig skolevegrende atferd og/eller preges av angst (jfr Ingul, Berstein og Kearney ref i Ingul, 2005).

Videre er det påvist at det er økt forekomst av psykiske vansker hos foreldre med barn med skolevegrende atferd (jfr Ingul, 2005). Dette viser at forskning støtter påstanden om at foreldrenes mentale helse kan være en risikofaktor for utvikling av skolevegring. Det har blitt argumentert for at skolen bør ta hensyn til skolefaktorer som kan være grunn til utvikling av skolevegring (jfr Havik et al., 2015). Ved å fokusere på å etablere gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, slik at det blir et godt og inkluderende klassemiljø, kan dette være bidrag skolen gjør for å forebygge skolevegring.

## 8.2 Kritiske punkter ved eget arbeid

I dette arbeidet har jeg utført en litteraturstudie av et avgrenset utvalg litteratur. Det som kan begrense denne oppgaven er at dette er et tema hvor det finnes forholdsvis lite forskning på, derav vil det være noe avgrenset litteratur knyttet til mitt arbeid. I senere tid har det blitt viet mer fokus på skolefaktorer som årsak til skolevegring, noe jeg har valgt å fokusere på. Jeg har da hovedsakelig fokusert på Havik og kolleger sin forskning på dette og supplert med litteratur på forebygging og relasjon basert på rådgivningsteori. Noe som kan være av begrensning er at det er Havik og kollegers forskning jeg har benyttet på dette, da det er få studier som er i samsvar med disse funnene. Til tross for dette er Havik og kollegers forskning en grundig studie som er utført i Norge.

## 8.3 Konklusjon og avsluttende kommentar

Innledningsvis i oppgaven ble følgende problemstilling presentert og begrunnet:

*«Hvordan kan skolen bidra til forebygging av skolevegring?»*

Et overordnet mål med forebyggende arbeid mot skolevegring vil være å forhindre fravær fra skolen og å hjelpe eleven tilbake til skolen og redusere emosjonelle lidelser hos eleven. Ved tidlig identifisering av elevens problematferd og tidlig igangsettelse av tiltak og tilrettelegging

av undervisningen, kan hindre utvikling av en forverret skolevegrende atferd. For å identifisere elevens problematferd på et tidlig tidspunkt vil det også være fordelaktig å kontakte PPT, slik at de kan bistå med observasjon og intervjuer i kartleggingsarbeidet. Slik vil en kunne oppnå en grundig kartlegging av elevens problematferd, som vil være av betydnings for hvilke tiltak en iverksetter i forebyggingen. Videre kan det være av betydning at skolen etablerer et godt samarbeid med familien til eleven og får informasjon om eventuell problematferd som oppstår når eleven er hjemme eller om det er hendelser i familien som kan være av påvirkning på elevens skolevegrende atferd. Skolen kan benytte seg av elementer fra kognitiv atferdsterapi i det forebyggende arbeidet ved å oppfordre eleven til å beskrive de vonde og fryktede følelsene som oppstår i løpet av skoledagen. Dette kan gi læreren god forståelse av elevens problem og dermed kan en iverksette tiltak som er tilpasset eleven og som kan fungere godt i forebyggingen.

Senere forskning har hatt fokus på skolefaktorer som mulig innvirkning på elevers skolevegrende atferd (jfr Havik et al., 2015). Det som tas i betraktning i denne sammenheng er risikofaktorer i skolen som for eksempel lærerens evne til klasseromsledelse og elevenes forhold til hverandre. Dette er faktorer skolen og læreren kan jobbe med å forhindre, slik at skolen arbeider forebyggende mot skolevegning, både primært og sekundært. Dette kan gjøres ved å fokusere på relasjonsbygging i klassen. Det har vist seg å være fordelaktig å etablere gode relasjoner både mellom lærer og elev og mellom elevene, for å få et godt, trygt og inkluderende klassemiljø. Dersom en oppnår et godt klassemiljø, vil det også være økt sjanse for å oppnå god læringsfremmende undervisning, noe som vil avhenge av lærers evne og ferdigheter til god klasseledelse. Ved å styrke trygghetsfølelsen og trivselen til elevene på skolen, samt øke beskyttende forhold og redusere risikofaktorene, kan dette være med på å forebygge skolevegning. Slik kan skolen bidra til forebygging av skolevegning, dersom det er skolefaktorer som synes å ha mest innvirkning på skolevegningen elevene viser. Det vil også være disse skolefaktorene skolen kan direkte arbeide med, derav kan det tenkes å være disse faktorene skolen tar utgangspunkt i, ved å arbeide forebyggende mot skolevegning.

# Litteraturliste

- Befring, E. & Moen, B. E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2008). Opplegg for pedagogisk nyorientering. I I. M. Helgeland (Red.) *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*, side 25-50. Kommuneforlaget AS.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helse I skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brekkhuis, M. (2008). Mestring. I I. M. Helgeland (Red.) *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*, side 147-159. Kommuneforlaget AS.
- Creswell, C. & Willetts, L. (2007). *Overcoming your child's fears and worries*. United Kingdom: Constable & Robinson Ltd.
- Egger, H. L., Costello, J. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric Disorders: A community study. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, doi: 10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79
- Gelso, C. J., Williams, E. N. & Fretz, B. R. (2014). *Counseling Psychology. Third Edition*. American Psychological Association.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S.K. (2015). School factors associated with school refusal and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychological Education*, doi: 10.1007/s11218-015-9293-y.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S.K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00313831.2014.904424.
- Helgeland, I. M. (Red.) (2008). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Kommuneforlaget AS.
- Hella, B. & Bernstein, G.A. (2012). Panic disorder and school refusal. *Child Adolesc Psychiatry Clin N Am* 21, 593-606, doi: 10.1016/j.chc.2012.05.012



- Heyne, D. & Sauter, F.M. (2013). School refusal. I Essau, C. A. & Ollendick, T. H. (red), *The Wiley Blackwell handbook of the treatment of childhood and adolescent anxiety* (s. 471-517). Chichester, England: John Willey.
- Holden, B., & Sällman, J-I. (2010). *Skolenekting: Årsaker, kartlegging og behandling* (1 utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. Se meg! *Voksne for barn. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*, s. 27-40, Oslo.
- Ingul, J. M. (2014). *Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents. Studies of riskfactors, school absenteeism and treatment effects*. PhD, NTNU, Trondheim, Norway.
- Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48:1. 2007; 53-61. Doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x
- Kearney, C. A., Chapman, A. & Cook, L. C. (2005). Moving from assessment to treatment of school refusal behaviour in youth. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*. Volume 1. No 1, 2005.
- Konstenius, V. & Schillaci, M. (2010). *Skolfrånvaro – KBT-baserat kartläggnings- och åtgärdsarbete*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Manyard, B. R., Heyne, D., Bredel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M. & Pigott, T. D. (2015). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta- Analysis. *Social Work Practice* 1-12. Doi: 10.1177/1049731515598619
- Nuttall, C., & Woods, K. (2013). Effective intervention for school refusal behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 29:4, 347-366, doi: 10.1080/02667363.2013.846848
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: *Elevane sitt skolemiljø m.v. av 20. desember 2002 nr. 1735*.
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse – Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *American Educational Research Association*, 38; 109. Doi: 10.3102/0013189X09332374

Schibbye, A. L. L. (2012). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Univeristetsforlaget.

Solheim, L., Due-Tønnessen, M., Andersen, T. G., & Grønvold, H. (2009). *Skolevegring – en praktisk og faglig veileder*. Oslo kommune: Utdanningsetaten.

Sållman, J.-I. (2011). Analyser av årsaker til skolenekting - Eksempler på bruk av School refusal assessment scale, revised (SRAS-R). eMAA,1, 2011, s. 22-30.

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

Vogt, A. (2008). Vurdering: Hvordan kartlegge når barn og unge antas å ha sosiale og emosjonelle vansker? I R., Haugen. (Red.) *Barn og unges læringsmiljø 3 med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*, side 229-268. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Willets, L. & Creswell, C. (2007). *Overcomming Your Child's Shyness and Social Anxiety*. United Kingdom: Constable & Robinson Ltd.

