

# Skolevegring:

*En drøfting av årsaker, konsekvenser,  
forebyggende tiltak og intervensjoner*

Ahlam Zaman



Masteroppgave ved Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2019



**TITTEL:**

Skolevegning: En drøfting av årsaker, konsekvenser, forebyggende tiltak og intervensjoner

**AV:**

Ahlam Zaman

**EKSAMEN:**

Master i pedagogikk

**SEMESTER:**

Vår 2019

Studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning

**STIKKORD:**

Skolevegning

Angst

Årsaker

Konsekvenser

Forebygging

Intervensjon

Risikofaktorer

beskyttelsesfaktorer

© Ahlam Zaman

2019

Skolevegring: årsaker, konsekvenser, forebyggende tiltak og intervensjoner

Ahlam Zaman

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Skolevegring ser ut til å være et sammensatt og kompleks problem. Det er gjennomgående enighet i faglitteraturen og forskning om at skolevegring skyldes angst eller andre emosjonelle vansker. Tap av skolegang på grunn av skolevegring kan gi alvorlige konsekvenser for disse barna. Studier som har sett på konsekvensene av skolevegring på kortsikt og langsikt viser til negative utfall når det gjelder utdanning, familie og arbeidsliv. Kunnskap om skolevegring er essensielt for å forebygge og behandle barn med skolevegring. Av den grunn tar denne oppgaven sikte på å belyse skolevegringsfenomenet bredt ved å se på årsaker, konsekvenser, forebyggende tiltak og intervensjoner ved skolevegring betinget i angst eller andre emosjonelle vansker.

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan man kan hjelpe barn med skolevegring på en best mulig måte: Hva er de underliggende årsakene til skolevegring? Hva er konsekvensene av langvarig fravær? Og på hvilken måte kan skolen forebygge og behandle barn med skolevegring?

Opgaven er besvart gjennom en tradisjonell litteraturstudie, der eksisterende litteratur og forskning er brukt for å belyse skolevegringsfenomenet. Forskningslitteratur som er brukt i denne oppgaven er innhentet via systematiske søk på elektroniske databaser som: PsycINFO ERIC, Google, Google Scholar og BIBSYS.

Basert på skolevegringslitteraturen og forskning på området tyder funnene i denne oppgaven på at skolevegring er knyttet til angstproblematikk hos barn og unge. Hvor separasjonsangst ser ut til å være mest utbredt hos de yngste barna, mens sosialangst er mer vanlig i ungdomskolen og videregående skole. Underliggende årsaker bunner dermed i en eller annen form for angst som hindrer disse barna i å møte opp på skolen. Forebyggende tiltak og intervensjoner gjøres på tre nivåer: barnet, hjemmet/foreldrene og skolen. Her er kognitiv atferdsterapi den mest utbredte og effektive metoden for å redusere barnets angst og hjelpe barnet tilbake til skolen. Mens forebyggende tiltak og intervensjoner på skolen dreier seg om å øke skole ansattes kunnskap om skolevegring, legge til rette for et godt psykososialt skolemiljø hvor gode relasjoner til lærere og medelever er spesielt viktige faktorer. I hjemmet dreier forebygging og intervensjoner seg om å hjelpe foreldre til å håndtere barnets og egen angst eller andre psykiske vansker. Etablere gode rutiner, gode kommunikasjons og

samhandlingsmønstre i familien, dette kan for eksempel gjøres ved å tilby familieterapi til familier som har behov for det.



# Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende, spennende, og lærerikt prosess. Jeg er takknemlig for å ha fått muligheten til å fordype meg i et tema som både er viktig og interessant. Den utvidede kunnskapen jeg har fått gjennom denne oppgaven er noe jeg kommer til å ta videre med meg i arbeidslivet som pedagogisk psykologisk rådgiver.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Stein Erik Ulvund for konstruktive og verdifulle tilbakemeldinger. Jeg setter pris på gode råd og veiledning du har bidratt med i denne prosessen. Jeg vil også rette en stor takk til Magnhild Sveinheim, Rigmor Bjerche og Cecilie Endresen for hjelp med korrekturlesing, og tilbakemeldinger.

Videre ønsker jeg å takke min kjære familie, dere vet hvem dere er. Dere har vært fantastiske til å stille opp som barnevakt og støttet meg når jeg har trengt det.

En spesiell takk til min kjære mann Amir som har stilt opp og heiet på meg. Uten din hjelp hadde jeg ikke klart å kombinere livet med små barn og masterstudier. Og sist men ikke minst vil jeg takke mine barn. Verdens herligste firkløver, dere er min inspirasjon i livet.

Jessheim, mai 2019









# Innholdsfortegnelse

## 1 Introduksjon

1.1 Innledning.....	1
1.2 Bakgrunn og aktualitet.....	2
1.3 Oppgavens formål og problemstilling.....	3
1.4 Avgrensning.....	3
1.5 Metode.....	3
1.6 Begrepsavklaring.....	4
1.6.1 Skolevegring.....	5
1.6.2 Risikofaktorer.....	5
1.6.3 Beskyttelsesfaktorer.....	5
1.6.4 Konsekvenser.....	5
1.6.5 Forebyggende tiltak.....	6
1.6.6 Intervensjoner.....	6
1.7 Oppgavens disposisjon.....	6

## 2 Hva er skolevegring.....

2.1 Skulk eller skolevegring.....	8
2.2 To komponenter av skolevegring.....	8
2.2.1 Emosjonell stress.....	9
2.2.2 Oppmøte problemer knyttet til angst.....	9
2.3 Kearney og Albanos definisjon.....	10
2.4 Kearneys funksjonelle modell for skolevegring.....	11
2.4.1 Unngå generell skolerelatert stress.....	11
2.4.2 Unngå sosial evaluering.....	12
2.4.3 Få oppmerksomhet fra signifikante andre.....	12
2.4.4 Oppnå belønning utenfor skolen.....	13
2.5 Hva er angst.....	14
2.5.1 Separasjonsangst.....	15
2.5.2 Sosial angst.....	16
2.5.3 Forholdet mellom angst og skolefravær.....	16
2.6 Oppsummering.....	20

## 3 Årsaker.....

3.1 Risiko og beskyttelsesfaktorer.....	23
3.2 Faktorer ved barnet.....	24
3.3 Faktorer ved familien.....	27
3.3.1 Foreldre-barn-relasjoner.....	27
3.3.2 Alenemødre.....	28
3.3.3 Familiedimensjoner.....	30
3.4 Faktorer i skolen.....	31
3.4.1 Relasjoner.....	31
3.4.2 Akademiske, sosiale og situasjonsspesifikke krav.....	33
3.5 Oppsummering.....	34

<b>4</b>	<b>Konsekvenser</b>	<b>36</b>
4.1	<b>Kortsiktige konsekvenser av skolevegring</b>	<b>36</b>
4.1.1	Den onde sirkelen	37
4.2	<b>Langsiktige konsekvenser av skolevegring</b>	<b>39</b>
4.3	<b>Oppsummering</b>	<b>42</b>
<b>5</b>	<b>Forebyggende tiltak</b>	<b>43</b>
5.1	<b>systemrettede tiltak</b>	<b>43</b>
5.1.1	Rutiner for fraværregistrering	43
5.1.2	Kunnskaper om skolevegring	45
5.1.3	elevens psykososiale læringsmiljø	46
5.1.4	Forebygge mobbing	46
5.1.5	Klasseledelse	48
5.1.6	Styrking av sosialkompetanse	49
5.1.7	Skole-hjem samarbeid	50
5.2	<b>Individrettede tiltak</b>	<b>52</b>
5.2.1	Forebygge angst	52
5.2.2	Lærer-elev relasjoner	55
5.2.3	Elev-elevrelasjoner	58
5.2.4	Samhandlingsmønstre i familien	61
5.3	<b>Oppsummering</b>	<b>61</b>
<b>6</b>	<b>Intervensjoner</b>	<b>63</b>
6.1	<b>Diagnostiske vurderinger</b>	<b>63</b>
6.2	<b>En felles plan</b>	<b>64</b>
6.3	<b>Intervensjoner med barnet</b>	<b>65</b>
6.3.1	Avslapningsøvelser	66
6.3.2	Kognitiv terapi	66
6.3.3	Eksponering	67
6.4	<b>kognitiv atferdsterapi i behandling av skolevegring</b>	<b>68</b>
6.5	<b>Intervensjoner med foreldrene</b>	<b>73</b>
6.5.1	Faktorer ved skolen	75
6.5.2	Kartlegge barnets fysiske helse	76
6.5.3	Tilrettelegging for skoleoppmøte	76
6.5.4	Implementere strategiene for tilbakeføring	79
6.5.5	Familiefungering og skolevegring	80
6.6	<b>Intervensjoner i skolen</b>	<b>82</b>
6.6.1	Strategier for tilbakeføring til skolen	83
6.6.2	Reintroduksjon til klasserommet	84
6.6.3	Håndtering av motstand	84
6.6.4	Implementering av tilbakeføringsstrategiene	85
6.6.5	Opprettholdelse av behandlingseffekten	85
6.7	<b>Oppsummering</b>	<b>86</b>
<b>7</b>	<b>Oppsummering og diskusjon</b>	<b>88</b>
	<b>Litteraturliste</b>	<b>91</b>



# 1 Introduksjon

## 1.1. Innledning

For de fleste barn er det uproblematisk å møte opp på skolen hver dag. De fleste barn er fornøyde og motiverte for å gå på skolen. Dette er imidlertid ikke en selvfølge for alle barn. Det finnes barn som kvier seg for å gå på skolen, selv om ønske om å gå til skolen er tilstede. Det vil si at disse barna i utgangspunktet er like i sitt ønske om å være på skolen og kunne delta i sosiale interaksjoner med andre barn, men i motsetning til andre barn er ikke dette like lett å få til for barn med skolevegring. Tap av skolegang vil dermed føre til en begrenset sosial samhandling med jevnaldrende og føre til lav sosialkompetanse som igjen påvirker disse barnas, utdanningsløp, samfunnsdeltagelse og familieliv (Havik 2018).

Skolevegring er et begrep som blir brukt for å beskrive barn som av ulike emosjonsbaserte årsaker ikke klarer å møte opp på skolen eller forlater skolen i løpet av skoledagen. Skolevegringsproblematikken har de siste årene fått mer oppmerksomhet, ettersom man ser en økende tendens til at barn og unge blir borte fra skolen. Skoler og PPT rapporterer om en stadig økt skolefraværs problematikk. Det er vanskelig å anslå det eksakte omfanget av barn med skolevegring, da det ikke finnes en slik register i Norge. Imidlertid viser nyere norsk forskning at barn med skolevegring varierer fra 0,4-5,4 %. Det kan dermed dreie seg om én elev i hvert klasserom (Havik et al., 2015).

Forskning viser at det er sammensatte grunner til at barn og unge ikke møter opp på skolen. Det kan dreie seg om forhold ved skolen, barnet eller barnets familie. I barnets hverdag viser dette seg som for eksempel mobbing eller dårlig relasjon til lærer, medelever, vanskelige forhold i hjemmet og barnets egen psykiske helse (Havik, 2018). I tillegg til sammensatte og komplekse årsaker til skolevegring blir også begrepet forstått og forklart på ulike måter. Dette fordi litteraturen om skolevegring er spredt over mange ulike fagdisipliner, som blant annet pedagogikk, psykologi, og sosialt arbeid. Noen av termene som blir brukt for å beskrive skolevegrere er skolefobi, skolenekting, skulk, og separasjonsangst. En slik differensiert syn på skolevegring kan være problematisk både for forskningsfeltet og for gjennomføring av intervensjoner i praksis. Ulik syn på samme fenomen vanskeliggjør sammenligning mellom forskning og vil gjøre det vanskelig å trekke konklusjoner om hvilke intervensjoner som er mest hensiktsmessig i arbeidet med

skolevegring. Gitt det komplekse årsaksforholdet og ulike forståelses måtene er en grundig kartlegging svært viktig for å få en fullstendig forståelse av problemet (Heyne og Rollings, 2002). Dette er i følge Heyne og Rollings (2002) mulig å få til ved å bruke en multimetodisk tilnærming. Altså barnet, familien, og skolen må tas med i betraktning ved kartleggingen av årsaker til skolevegring.

## **1.2 Bakgrunn og aktualitet**

Skolevegringsproblematikken har som sagt de siste årene fått stadig mer oppmerksomhet. Skoler og PPT rapporterer om økt skolefravær. Skolen er et arena for mange viktige samfunnsoppdrag. Likevel har ansvaret for å fremme læring fått mest oppmerksomhet. Spesielt ettersom internasjonale undersøkelser stadig viser at Norge ikke ligger godt nok an når det gjelder skolefaglig prestasjon. Imidlertid er det viktig å understreke at for at barn og unge skal kunne prestere og utvikle seg på skolen er god psykisk helse sentral (Bru, Idesøe, og Øverland, 2016). I følge verdens Helseorganisasjon er psykisk helse:

...” en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet” ( Nes & Clench-Aas, 2011, 2. 11 ref. i Bru et al., 2016).

Dermed defineres psykisk helse ikke bare som fravær av sykdom og vansker, men også som et positiv tilstand hvor mennesket kan både nå sine mål, og på en god måte bidra til andre rundt seg og i samfunnet. Ved å ha et forebyggende perspektiv på barn og unges psykisk helse kan skolen bidra til et positiv tilstand gjennom gode lærer elevrelasjoner, et godt psykososialt skole miljø hvor det er mulig å danne også gode relasjoner til medelever. I følge Bru et. al (2016) viser levekårsundersøkelsene at selvrapporterte angst og depresjonsrelaterte psykiske helseplager har økt blant norske ungdommer. Dette tyder på at psykiske helseplager er en betydelig utfordring blant barn og unge som skolene må ta på alvor.

Regjeringen ved Bernt Høie, Helse og omsorgsminister lover å ta inn psykisk helse i skolen fra 2020. Målet er å innføre en ny læreplan hvor psykisk helse implementeres inn i skolens kjerneelementer. Noen av de viktigste faktorene for elevenes psykiske helse blir gode lærer elevrelasjoner, samt et godt psykososialt skolemiljø (Halvorsen, 2018) De samme faktorene



er i følge Havik (2018) noen av beskyttelsesfaktorene ved skolevegring. Selv om skolevegring er en kompleks og sammensatt fenomen hvor både genetiske disposisjoner for angst og psykiske plager og miljøbetingelser sammen utgjør barn og unges utfordringer med å møte opp på skolen, så vil likevel skolen være en vesentlig stor del av barn og unges oppvekstmiljø. Det er på skolen barn og unge finner tilhørighet, vennskap, og annerkjennelse blant jevnaldrende (Bru et al., 2016). I følge forskning er elever minst like opptatt av sosiale mål som læringsmål i skolen (Wenzel, 1989 ref. i Bru et al., 2016). Forskning har også funnet belegg for at forhold i skolen alene kan være grunn til skolevegring (Havik, 2015 ref. i Bru et al., 2016). Dermed er skolevegring og barn unges psykisk helse en aktuell og økende problem i dagens skole.

### **1.3 Oppgavens formål og problemstilling**

Oppgavens formål er å forstå skolevegring samt bidra til at elever med skolevegring får riktig hjelp til rett tid. Dermed vil det være viktig å forstå alle sider ved skolevegringsfenomenet. Som tidligere nevnt er skolevegring et komplekst og sammensatt utfordring for de det gjelder, dermed har det vært viktig i denne oppgaven å vektlegge en helhetsforståelse av dette fenomenet. Det anses derfor som hensiktsmessig å legge opp til en både forebyggende og intervenserende perspektiv, samt forstå årsakene og konsekvensene av skolevegring. Problemstillingen vil bli forsøkt belyst gjennom norsk, og internasjonal forskning. I tillegg vil aktuell faglitteratur bli brukt. Det er formulert følgende problemstilling:

*Skolevegring: En drøfting av årsaker, konsekvenser, forebyggende tiltak, og intervensjoner.*

### **1.4 Avgrensning**

Oppgaven vil ikke se på omfanget av skolevegring, da det ikke foreligger en register for hvor mange elever som uteblir fra skolen. Som nevnt vil det i denne oppgaven bli fokusert på emosjonsbasert skolevegring. Dermed vil ikke andre former for skolefravær bli tatt opp. Når det gjelder forholdet mellom angst og skolevegring vil kun sosial og separasjonsangst bli gjennomgått. Andre former for angst vil dermed falle utenfor oppgavens fokus. Oppgavens hovedfokus er elever på barne-og ungdomstrinnet, men videregående opplæring vil bli omtalt der det er hensiktsmessig i forhold til oppgavens drøfting av skolevegring.

### **1.5 Metode**

Hensikten til samfunnsvitenskapelig metode er å skaffe informasjon om den sosiale virkeligheten. Dette kan gjøres på ulike måter. I denne oppgaven vil problemstillingen besvares gjennom en tradisjonell litteraturstudie. I en tradisjonell litteraturstudie, benytter man seg av eksisterende forskning på området.

Formålet med en litteratur studie er å få innsikt i allerede etablert forskning vedrørende fenomenet man ønsker å studere. Og avdekke signifikante funn i henhold til problemstillingen (Bryman, 2016). I denne oppgaven vil det dermed benyttes eksisterende forskning og litteratur for å gi en oppsummering og oversikt over funn vedrørende angstbasert skolevegring. Jeg vil se på funn knyttet til, årsaker, konsekvenser, forebyggende tiltak, samt intervensjoner ved skolevegringsfenomenet. Ved en slik tradisjonell litteraturstudie kan ny kunnskap og innsikt oppnås (Bryman, 2016).

Litteratur og forskning brukt i denne oppgaven er innsamlet ved søk på elektroniske databaser, gjennomgang av referanser lister i relevante fagbøker på feltet, samt referanselister i relevante empiriske studier. I tillegg er det brukt relevante nettressurser. Det ble gjennomført søk i databasene PsycINFO og ERIC, og BIBSYS. Det ble kun søkt på fagfelleverderte artikler, og tidsskrifter. Følgende søke ord ble brukt: ”school refusal” i kombinasjon med ”anxiety” og hver for seg.

## **1.6 Begrepsavklaring**

I dette avsnittet vil jeg gi en kort beskrivelse av nøkkelbegreper i oppgaven. Disse er skolevegring, risiko og beskyttendefaktorer, konsekvenser, forebyggende tiltak og intervensjoner. Begrepene vil bli nærmere gjennomgått senere i oppgaven. Andre viktige begreper i denne sammenhengen er blant annet risiko og beskyttelsesfaktorer i individets genetik og oppvekstmiljø. Risikofaktorer er et viktig ledd i det forebyggende arbeidet i forbindelse med skolevegring. Ved å identifisere risikofaktorer kan tidlige forebyggende tiltak hindre utvikling av uønsket atferd i forbindelse skolevegring. Mens kjennskap til beskyttendefaktorer på den andre siden vil være viktige bidrag i en både generell allmennpedagogisk perspektiv og en viktig faktor for barn i risiko for psykososial utvikling. Videre vil kjennskap til konsekvenser av skolevegring styrke arbeidet med forebyggende tiltak og intervensjoner.

### **1.6.1 Skolevegring:**

Skolevegringsbegrepet beskriver elever som ikke klarer å gå på skolen. Dette er altså elever som er fraværende fra skolen mot sin vilje. Det handler ikke om manglende motivasjon eller ikke lyst til å gå på skolen eller å gjøre skolearbeid (Havik, 2018). Skolevegring kan defineres som «vanske med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag» (King & Bernstein 2001). Det er dermed viktig å skille skolevegring fra skulk. Hverken skolevegring eller skulk er en diagnose som eleven har. Men begge tilstandene omhandler ugyldig fravær fra skolen. I tillegg er både skulk og skolevegring en motivert handling fra elevens side og ikke noe som blir pålagt fra foreldrenes side.

### **1.6.2 Risikofaktorer:**

Risiko begrepet viser til noe ubehagelig eller uønsket som vil skje. Det dreier seg om genetiske og miljømessige faktorer som fører med en viss sannsynlighet til et bestemt utviklings resultat. Svartdal (2011) beskriver risikofaktorer slik: *”når miljømessige eller individuelle forhold tilsier at uheldig utvikling er sannsynlig, omtales disse som risikofaktorer”* (Svartdal, 2011. S.150). ). Det dreier seg om risikofaktorer i individets arv og miljø som kan føre til svært negative konsekvenser. For eksempel emosjonell sårbarhet, omsorgssvikt eller mobbing. Man er på den ene siden usikre på om det vil hende uheldige situasjoner, mens på den andre siden vil det være svært viktig å være proaktivt og sette inn beskyttende tiltak for å unngå de uheldige konsekvensene av det som eventuelt vil inntreffe.

### **1.6.3 Beskyttendefaktorer**

Alle faktorer i barnets genetiske og miljømessige betingelser som fremmer en sunn utvikling vil fungere som beskyttende faktorer. I Nordahl, Sørli, Manger, og Tveit (2005) blir beskyttende faktorer definert som *”en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn”* (Nordahl et al., 2005, s. 81-82). Dermed kan beskyttende faktorer virke forebyggende og moderere for negative påvirkninger fra risikofaktorer (Nordahl, et al., 2005).

### **1.6.4 Konsekvenser**

Skolevegring gir en rekke konsekvenser for barn og unge. Barn og unge som er fraværende fra skolen går glipp av både faglig, sosial og emosjonelt utvikling. Dette medfører både

kortsiktige og langsiktige konsekvenser (Havik, 2018). På kort sikt kan det dreie seg om dårlige skoleprestasjoner, stress, sosial isolasjon, og familiekonflikter. Mens langsiktige konsekvenser vil kunne føre til frafall fra videregående skole, manglende utdanning, økonomiske problemer, samt angst og depresjon (Havik, 2016).

### **1.6.5 Forebyggende tiltak**

Forebygging er det arbeidet vi gjør for å hindre eventuelle utfordringer, og vansker som man kan forvente å stå ovenfor. Det er altså tiltak vi setter i verk før diagnostiserbar sykdom eller klinisk høyt symptomnivå har oppstått (Major, Dalgard, Mathisen, Nord, Ose, Rognerud & Aarø, 2011). Forebyggende tiltak vil handle både om system rettede tiltak og individrettede tiltak.

### **1.6.6 Intervensjoner**

Hensikten med intervensjoner er å bistå skole og hjem med å håndtere utfordringene på et så tidlig stadium som mulig, og sikre at de får riktig hjelp videre. Hvilke intervensjoner som er nødvendig varierer utfra barnets behov. Barn med skolevegringsatferd som ikke skyldes en psykisk diagnose har behov for tidlig identifisering og tidlige intervensjoner knyttet til tilrettelegging av undervisningen og læringsmiljøet. Dette innebærer å øke barnets sosiale ferdigheter, stoppe mobbing, sørge for et godt hjem-skole-samarbeid, samt samarbeid med ulike støttesystemer. Videre bør man sikre gode overganger og en gradvis tilbakeføring til skolen bør vektlegges. For å klare dette er det viktig at man unngår hjemmeundervisning og fokuserer på å opprettholde en mest mulig ”normal” hverdag (Havik, 2016 i Bru et al., 2016). Når det gjelder barn med emosjonelle utfordringer knyttet til skolefraværet er det viktig å ivareta barnets psykiske helse i første omgang.

## **1.7 Oppgavens disposisjon**

Oppgaven er delt opp i 7 kapitler, i Kapittel to vil jeg gi en nærmere beskrivelse av skolevegrings begrepet. Årsaker til skolevegring vil bli gjennomgått i kapittel tre. Her vil jeg også gi en nærmere gjennomgang av angst samt forholdet mellom angst og skolevegring. Kapittel fire vil ta for seg konsekvenser av skolevegring. Videre vil kapitel fem gå inn på forebyggende tiltak knyttet til angstbasert skolevegring. I kapittel seks vil jeg gjennomgå ulike intervensjoner som er aktuelle ved angstbasert skolevegring. I Kapitel sju vil jeg sammenfatte oppgaven og se på de viktigste funnene.

## 2 Hva er skolevegring

I dette kapitlet vil jeg gi en nærmere beskrivelse av hva skolevegring er. Som nevnt innledningsvis er skolevegring et sammensatt og komplekst fenomen som blir forstått og forklart på ulike måter. Dermed vil det være viktig å få fram ulike sider og forståelsesmåter ved skolevegringsbegrepet. I dette kapitlet vil termene skolevegring og skolevegringsatferd bli omtalt. Dermed blir skolevegring beskrevet i et bredt perspektiv, men med hovedvekt på angstbasert skolevegring av hensyn til oppgavens fokus. Jeg vil her bruke Kearneys (2000) fire funksjoner og Thambirajah, Garndison, og De-Hayes (2008) to inndelinger for å beskrive fenomenet skolevegring. I tillegg vil jeg vektlegge Bergs kriterier for skolevegring. King og Bernsteins definisjon vil bli belyst, da dette er relevant for denne oppgavens fokusområdet.

Skolevegring i denne sammenhengen defineres i henhold til King og Bernsteins (2001) definisjon: *”Skolevegring er vansker med å møte på skole som følge av emosjonelt ubehag, spesielt angst og depresjon”* (King & Bernstein, 2001 s. 197). Denne definisjonen referer til fraværet fra skolen, og den antatte årsaken til fraværet. Dermed begrenses denne definisjonen til barn med angstbasert skolevegring, og utelukker de som har fravær fra skolen på grunn av atferdsproblemer og antisosial atferd (Ingul, 2005). En bredere definisjon blir presentert av Kearney og Silverman (1995) som definerer skolevegringsatferd som *”barns vegring mot oppmøte på skolen eller å skulle oppholde seg på skolen en hel dag”* (Kearney & Silverman, 1996 s. 59). Denne definisjonen dekker all skoleoppmøte utfordringer. Den inkluderer alle barn og ungdommer som er fraværende fra skolen uavhengig av bakenforliggende årsak (Ingul, 2005).

Barn med skolevegring kan også møte opp på skolen men ikke være deltagende i undervisningen ved å ”lure seg bort” eller stadig komme for seint. Skolevegring forekommer både blant normalfungerende barn og barn med for eksempel lærevansker, psykisk utviklingshemming og autisme (Holden & Sällman, 2010). Videre i dette kapitlet skal vi se nærmere på ulike forståelses måter av skolevegring. Men først litt om skillet mellom skolevegring og skulk.

## 2.1 Skulk eller skolevegring?

Når et barn er fraværende fra skolen over lang tid, er det nødvendig å forstå og identifisere faktorer som bidrar til barnets fravær (se kapittel 3 om årsaker). Barn som skulker eller har skolevegringsatferd har ingen diagnose. Det som derimot er kjent er at disse barna er ikke på skolen og at de mangler dokumentasjon på fraværet. Det som de også har tilfelles er at fraværet er motivert fra elevens side og ikke foreldrenes side. Med andre ord barn som skulker og barn som er skolevegrere har mange fellestrekk. Dermed blir disse barna forstått og behandlet på samme måte. Av den grunn blir også tiltakene like, noe som kan føre til at tiltak ikke virker (Havik, 2018). Skulk og skolevegring skiller seg fra hverandre på sentrale punkter og bør forstås og behandles ulikt. Barn som er skolevegrere har vanskeligheter med å oppholde seg eller er helt fraværende fra skolen på grunn av betydelige emosjonelle utfordringer. Mens barn som skulker velger å ikke gå på skolen selv, uten tillatelse fra foreldre eller skolen. Verken foreldre eller skolen vet hvor barnet oppholder seg i skoletiden (Thambirajah, Grandison, og De Hayes, 2008). En av de første som bidro til skillet mellom skulk og skolevegring var Berg, Nichols og Prichard (1969). De brukte eksplisitte kriterier for å definere skolevegring. Følgende kriterier ble understreket ved skolevegring:

1. Betydelige vanskeligheter med gå til skolen, ofte langvarig fravær.
2. Viser alvorlig emosjonelt ubehag som tristhet, angst, og ”vondter” viser vegring når det blir snakk om å gå til skolen.
3. Barnets foreldre er klar over at barnet er hjemme i skoletiden.
4. Barnet har ikke antisosial eller normbrytende atferd. Bortsett fra motstand mot å gå på skolen.

Disse kriteriene har blitt brukt som utgangspunkt i en rekke andre definisjoner. En som har tatt utgangspunkt i Bergs kriterier er Thambirajah et al. (2008). Ved å analysere det ovennevnte definisjonen kom Thambirajah et al. (2008) frem til at skolevegring består av to komponenter. Disse vil bli gjennomgått i det følgende.

## 2.2 To komponenter av skolevegring

I følge Thambirajah et.al (2008) består skolevegring i hovedsak av to komponenter. Den første er en emosjonell komponent som består av emosjonell stress når barnet går til skolen.

Den andre komponenten er en atferds komponent som fører til at barnet ikke klarer å gå til skolen i det hele tatt.

### **2.2.1 Emosjonell stress**

Barnet opplever her et betydelig emosjonelt stress i det barnet skal gå på skolen. Det som er typisk ved denne komponenten er at barnet viser ingen tegn til skolevegring inntil det skal gjøre seg klar for å gå til skolen. I det barnet reiser til skolen viser barnet alvorlig stress og klager over smerter i hode, mage, skjelver eller får problemer med å puste. Dette fører til at barnet nekter å gå til skolen. Barnet kan nekte å forlate hjemmet eller sett seg inn i bilen./ ta bussen og viser betydelig mostand. Barnet nekter enten å gå ut av bilen eller når barnet er på skolen ber det foreldrene komme å hente det. Både foreldre og barnet har vanskeligheter med å peke på hva som utløser det emosjonelle stresset. Dette er problematisk både for barnet og foreldrene. Skolen kan oppfatte foreldrene som ikke konsekvente nok til å få barnet på skolen, mens barnet kan misforstås av foreldre og skolen for å være vanskelig. Graden av det emosjonelle stresset kan variere fra barn til barn. Mens enkelte barn kan takle stresset og komme seg på skolen, kan andre være helt fraværende fra skolen på grunn av betydelige stressreaksjoner. Det som imidlertid er interessant er at disse barna viser ingen tegn til angst eller stress utenom skolerelaterte situasjoner. Dermed vil kunnskap om angst være avgjørende for forståelse av skolevegring ( Thambirajah et al., 2008 ).

### **2.2.2 Oppmøte problemer knyttet til angst**

Barn i denne gruppen har betydelige vanskeligheter med å komme seg til skolen på grunn av en angstlidelse. Likevel klarer enkelte barn i denne gruppen å ha opp mot 100 prosent oppmøte på skolen. Disse barna møter opp på skolen med betydelig angst selv om de i utgangspunktet er motvillig til å dra til skolen. Men dette kan ha store konsekvenser for skolehverdagen. Barn som møter opp på skolen til tross for betydelig angst relatert til skolesituasjonen har begrensede muligheter til å ta til seg læring. Foreldre kan være klar over problemet til barnet. Men lærere ser ikke problemet hos barnet. Da barnet bruker egne strategier for å takle angsten og fraværet kan være begrenset til enkelte dager eller enkelte fag. Fysisk sykdom som små infeksjoner kan være kilde til fravær. Noen barn kan stadig spørre om å forlate klasserommet for å gå på toalettet. Mens andre kan klage over ”vondter”. Lærere kan i slike tilfeller tilrettelegge andre steder eller rom hvor barnet kan være i. Som for eksempel i biblioteket eller hos helsesøster. Barnet kan be om å ringe foreldrene og be dem

hente det fra skolen (Thambirajah et al., 2008 ). Det er altså ulike atferdsmessige strategier som blir brukt for å ikke være en del av skolen. På denne måten klarer barnet å takle angsten i løpet av skoledagen. Dette fører i følge Thambirajah et al. (2008) over tid til total skolevegring i perioder. Idet følgende vil Kearney og Albanos definisjon av skolevegring bli presentert.

## 2.3 Kearney og Albanos definisjon

Kearney og Albano (2004) definerer skolevegrings atferd som: ”substantial, child motivated refusal to attend school and/or difficulties remaining in classes for an entire day” ( Kearney &Albano, s 1. 2004). Definisjonen referer til vansker med å oppnå eller opprettholde aldersadekvate fungering og takling av skolerelaterte stressorer. Definisjonen referer ikke til skolevegring som ensbetydende med fravær, det dreier seg om skolevegring også når eleven møter opp, men ikke klarer å gjennomføre hele skoledagen. Videre mener de at skolevegrings atferd foreligger når minst et av følgende punkter er tilstede:

- Eleven er helt borte fra skolen.
- Eleven møter opp, men forlater skolen i løpet av dagen.
- Eleven møter opp på skolen etter å ha vist alvorlig problematferd, som sinneutbrudd eller nekter bevege seg ut av huset.
- Eleven viser uvanlig stort ubehag i løpet av skoledagen, som legitimerer senere fravær overfor foreldre eller andre.

Kearney og Albano (2004) ser altså skolevegring som et spekter som både omfatter eleven som nærmest alltid møter opp på skolen, men med betydelig ubehag til eleven som sjelden klarer å komme seg på skolen. Dette kan sees i sammenheng med Thambirajah et al. (2008) sin atferdsmessige komponent hvor barnet kan møte opp på skolen til tross for betydelige angst i skolehverdagen. I tillegg blir skolevegring karakterisert gjennom ulike grader. Tre grader av alvorlighets grad har blitt identifisert:

1. Alvorlig skolevegring foreligger når minst ett av de fire overnevnte punktene er oppfylt i minst to sammenhengende uker.
2. Akutt skolevegring oppstår når et av de fire punktene har vært tilstede på to uker og et kalenderår, hvor skolevegringen har vært et problem det meste av tiden.



3. Kronisk skolevegring er når det varer lenger enn et kalenderår, samt vært et problem det meste av tiden i løpet av to skoleår.

Videre kan det stilles spørsmål ved hva som opprettholder skolevegringsatferd? Og hva er det barn og unge med slik atferd ønsker å oppnå? Det er allerede nevnt innledningsvis at årsaker til skolevegring er komplekst og sammensatt av både individuelle og kontekstuelle faktorer. Oppgaven vil ta opp årsaker til skolevegring i et eget kapittel. Her vil kun skolevegringens funksjon og form bli tatt opp. Kearney (2008) presenterer en funksjonell modell for forståelse av skolevegringsatferd. I følge Kearney (2008) vil kjennskap til slike opprettholdende faktorer ved skolevegring hjelpe oss å forstå hvilken funksjon eller hensikt som ligger bak skolevegringen for det enkelte barn. Det er i følge Kearney (2008) fire former for skolevegring blant barn og unge. I det følgende vil hver av disse bli gjennomgått nærmere.

## **2.4 Kearneys funksjonelle modell for skolevegring**

Den funksjonelle modellen er en klassifiserings system som etablerer fire typer av skolevegringsatferd. Disse fire typene anses som hovedgrunner til utfordringer med skolefravær blant barn og unge. Ved å se på hva som opprettholder skolevegring hos den enkelte vil det være lettere å hjelpe den enkelte. I følge Kearney (2000) barn vegrer seg for å gå på skolen av følgende grunner: 1. For å unngå generell skolerelatert stress. 2. Unngå sosial evaluering. 3. Få oppmerksomhet fra signifikante andre. 4. Oppnå belønning utenfor skolen. De to første funksjonene viser til barnets måter å unngå negative forsterkninger på, mens de to neste viser til ønske om å oppnå belønninger utenfor skolen, det vil si positive forsterkninger (Kearney, 2000).

### **2.4.1 Funksjon 1: Unngå generell skolerelatert stress**

Barn kan vegre seg for å gå på skolen av generelle stressorer som finnes i skolemiljøet. Dette gjelder spesielt barn i alderen 5-10 år. Eksempel på slike stressorer er brannalarm, klasserommet eller skolebussen. Disse stressorene henger tett sammen med overgangssituasjoner. Det å komme seg til klasserommet fra skolegården kan være en stor utfordring, eller det at barnet bruker et annet klasserom enn det klasserommet det er vant til. Som oftest kan barn i denne funksjonen ha vansker med å sette ord på hva som er stress fremkallende, eller hvorfor barnet ikke klarer å komme seg på skolen. Barnet er kognitiv ikke i stand til beskrive følelsene sine rundt situasjonen. Det er dermed viktig å ta hensyn til

dette og ikke se barnet som vanskelig eller virke bekymringsfullt overfor barnet. Disse barna får en rekke psykosomatiske reaksjoner som vondt i magen, vondt i hode, konsentrasjonsproblemer, og stadige spørsmål om ikke de kan slippe å gå på skolen. Det er viktig å understreke at en bør avdekke at det ikke foreligger andre legitime grunner til barnets skolevegrings atferd. Slik som for eksempel, mobbing eller andre fryktskapende situasjoner på skolen. Da denne funksjonen ved skolevegringsatferd referer til barn som av uforståelige grunner ikke klarer å komme seg på skolen. Det er i tillegg viktig å nevne at disse barna er mer bekymret for å ikke være på skolen enn ønske om å bli hjemme (Kearney, 2008).

### **2.4.2 Funksjon 2: Unngå sosial evaluering**

Barn med skolevegringsatferd i denne funksjonen er klar over hva som utløser stressreaksjoner på skolen. De er i stand til å oppgi spesifikke situasjoner som skaper angst. Dette er spesielt sosiale situasjoner eller situasjoner hvor det innebærer å bli evaluert av andre, for eksempel, det å be om hjelp eller gjøre gruppearbeid, eller det å snakke foran klassen kan være svært angstfremkallende. Barna i denne funksjonen er eldre og er mellom 11-17 år, og dermed kognitivt mer utviklet enn barn i den første funksjonen. Det som imidlertid er felles for disse to funksjonene er at i begge funksjonene unngår barna skolen på grunn av emosjonelle utfordringer tilknyttet situasjoner på skolen. Årsaken til fraværet fra skolen skyldes altså ikke ønske om å være hjemme, men å slippe det skolerelaterte ubehaget som oppleves. Det dreier med seg andre ord om negative forsterkere. Funksjon 1 og 2 står dermed i motsetning til de to andre funksjonene hvor barnet unngår skolen på grunn av positive forsterkere utenfor skolen (Kearney 2008). I det følgende vil funksjon 3 og 4 bli beskrevet.

### **2.4.3 Funksjon 3: Oppmerksomhet fra signifikante andre**

I følge Kearneys (2008) unngår barn i denne funksjonen skolen, på grunn av ønske om oppmerksomhet fra personer i sin nære omgangskrets. Signifikante andre kan være foresatte, besteforeldre eller søsken. Belønningen barnet søker utenfor skolen er tid med signifikante andre. Barna i denne funksjonene har i motsetning til de to foregående funksjonene ikke plaget av emosjonelle vansker i forbindelse med skolen. De har ingen problemer med å være på skolen så lenge en av barnets nærmeste er med på skolen. Barna ender opp med å forlate skolen om ikke foreldre er med på skolen. Det er vanlig at barna har en opposisjonell atferd

og klager over mage og hode smerter uten at det foreligger en medisinsk årsak. Barna i denne funksjonen er i alderen 5-10 år. Ut fra dette kunne en tenkt at disse barna lider av separasjonsangst. Dette er imidlertid ikke tilfelle i følge Kearney (2008). Atferden til disse barna er mer opposisjonell og manipulativ enn angst og frykt preget. Med tanke på at disse barnas skolevegringsatferd dreier seg om ønske om oppmerksomhet er det viktig å avdekke at familieforhold er normalfungerende. Det vil si om barnet søker oppmerksomhet på grunn av vanskelige hjemmeforhold som sykdom, skilsmisse, økonomiske vansker, omsorgssvikt, eller andre forhold i hjemmet som er ustabil. Barn som søker oppmerksomhet under slike forhold har legitimt grunn til å gjøre det. Mens barn som søker oppmerksomhet til tross for normale familie forhold, gjør det for positive forsterkere. Dermed kan heller ikke forhold ved skolen sies å være årsaken til fraværet (Kearney, 2008).

#### **2.4.4 Funksjon 4: Oppnå belønning utenfor skolen**

I fjerde og siste funksjonen unngår barn skolen for oppnå konkrete belønninger utenfor skolen. Barnet har det mer gøy utenfor skolen, og unngår dermed skolen. Det kan blant annet dreie seg om å tilbringe tid på et kjøpesenter, besøke venner, sove lenge, eller se på tv. Andre mer alvorlige tilfeller kan være misbruk av narkotika og ubeskyttet seksuell atferd. Denne funksjonen gjelder barn i alderen 11-17 år som ikke har emosjonelle eller angstrelaterte utfordringer i forbindelse med skolen, men angir derimot å kjede seg på skolen. De kan møte opp på skolen, men forlater skolen i løpet av dagen eller møter opp seint på skolen. Disse barna er flinke til å skjule sin skolevegringsatferd, noe som gjør det vanskelig for foreldre og skolen å fange opp. Funksjon 4 er i likhet med funksjon 3 skolevegringsatferd som kan sammenlignes med det tradisjonelle uttrykket skulk. Barnet unngår skolen for goder utenfor skolen (Kearney 2008).

Barn kan utvise skolevegringsatferd av flere funksjoner samtidig. I tilfeller hvor barnet er svært stresset for å komme seg på skolen, lar foreldre barnet få noen dager hjemme. Når barnet så slapper av og har det gøy kan dette føre til at barnet vegrer seg for å gå på skolen, og for å få konkrete belønninger. Altså barnets skolevegrings atferd vil være både på grunn av funksjon 1 og 4. I andre tilfeller kan barn som har vært borte fra skolen i en lang periode for å søke konkrete belønninger, bli nervøs for å gå på skolen igjen og møte nye lærere og elever. Barn som vegrer seg for å gå på skolen for mer enn grunn vil også kreve en mer kompleks intervensjon enn barn som har skolevegringsatferd på grunn av en funksjon. I

tillegg vil intervensjon være mer krevende jo lenger barnet er borte fra skolen (Kearney, 2008) (se kapittel 6 om intervensjoner).

Ved å ta utgangspunkt i den funksjonelle modellen til Kearney (2000) gjennomførte Kearney og Albano (2004) en studie for å identifisere primære og komorbide diagnostiske kategorier assosiert med hver enkelt funksjon. Et utvalg på 143 barn og unge i alderen 5-17 år med primær skolevegrings atferd og deres familier deltok i studien. Det ble gjennomført diagnostiske intervjuer av barn og foreldre basert på "the anxiety Disorders Interview Schedule for Child and Parent versions" (ADIS-C/P), Og "School Refusal Assessment Scale (SARS). SARS måler styrken på de fire funksjonene. Et av barna nektet å fullføre intervjuet, men fullførte SARS-C. Resultatene viste heterogenitet i diagnoser. Den vanligste diagnosen var separasjonsangst. Men mange oppfylte også kriterier for andre angstlidelser, stemningslidelser og atferdsvansker. En betydelig del (30%) av barna viste ingen diagnoser.

Kearney og Albano (2004) fant at internaliserende utfordringer viser seg å være knyttet til skolevegringsatferd på grunn av negative forsterkninger. Barn og unge med separasjonsangst viste skolevegringsatferd knyttet til oppmerksomhetssøkende atferd. Mens opposisjonell atferd og atferdsvansker viste å ha skolevegringsatferd på grunn av positive forsterkninger. Det ble ikke funnet kjønnsforskjeller. Det ble imidlertid funnet en signifikant forskjell når gjelder alder. Blant de yngste barna viste det seg at skolevegring var knyttet til unngåelse av negative følelser eller for å få oppmerksomhet av signifikante andre. Mens de eldre barna viste skolevegringsatferd knyttet til å unngå sosial evaluering og oppsøke positive forsterkninger utenfor skolen. I følge Kearney og Albano var de mest alvorlige diagnosene blant barn som viste skolevegring var barn som hadde skolevegring på grunn av negativ affekt. Slik det fremgår av definisjonen til King og Bernstein (2001) nevnt innledningsvis, har disse barna vanskeligheter med å møte opp på skolen på grunn av en angstlidelse. Videre i dette kapittelet skal jeg gi en beskrivelse av angst og ulike former for angst, samt hvordan angst virker inn på skolefravær.

## **2.5 Hva er angst?**

Det å føle angst i stressfulle situasjoner i hverdagen er normalt for de fleste. Det er vanlig å føle angst når man står overfor farlige og vanskelige situasjoner, og det å føle mild angst kan både være positiv og nyttig erfaring i hverdagen. Det gjør en i stand til å håndtere trussel og

fare (Thambirajah, et al., 2008). Imidlertid blir angst problematisk når vanskene blir betydelige og fører til at man blir hemmet i hverdagen og optimal fungering i forhold ulike situasjoner blir krevende. Angst er den vanligste psykiske helseplagen blant barn og unge (Folkehelseinstituttet, 2014 ref. i Bru et al, 2016). Det er 3-5 prosent med så alvorlige plager at de blir diagnostisert med en angstlidelse. Det vil si at i en vanlig skoleklasse vil det være én elev som er diagnostisert med en angstlidelse og 1-3 kan ha problemer med å fungere optimalt på skolen på grunn av symptomer på angstrelaterte plager. (Folkehelseinstituttet, 2014 ref. i Bru et al., 2016). Thambirajah, et.al (2008) beskriver angst som en følelse av uro og engstelse av forestående fare, selv når det ikke foreligger noen reell trussel. Denne følelsen av uro og engstelse er som oftest fulgt av fysiske reaksjoner som skjelving, smerter i brystet, pustebesvær og svetting. I etiologien baseres ideen om en risikofaktor for en psykisklidelse på at biologiske predisposisjoner i samspill med miljømessige tilfeller. Og stressorer trigger denne predisposisjonen til å komme til uttrykk (Kearney, 2001). En vanlig måte å gruppere ulike risikofaktorer for generell angst og sosialangst på er biologisk, generell, og spesifikke psykologiske sårbarhets faktorer. Biologisk sårbarhet referer til genetiske predisposisjoner som oppstår på et tidlig stadium i livet slik som temperament, hemmet atferd, og negative emosjoner. Mens generell psykologisk sårbarhet referer til faktorer som generelt inntreffer gjennom individets utvikling. Videre referer spesifikke psykologisk sårbarhet til faktorer som oppstår gjennom erfaring med miljøet. Det vil si å lære hva som er truende og farlig i ens miljø. Denne synergiske kombinasjonen av sårbarhetsfaktorer er tenkt å predikere en spesifikk angst lidelse hos individet (Kearney, 2001). Det er vanlig at angst blir delt inn i ulike typer. Man deler angst inn i separasjonsangst, generalisert angst, sosial angst, tvangslidelser, og posttraumatisk stresslidelse, samt panikk og fobi angst. De ulike typene har spesifikke kjennetegn og ulike behandlingsmodeller (Bru, & Øverland, 2016). I denne oppgaven vil kun separasjonsangst og sosial angst bli gjennomgått av hensyn til oppgavens fokus. I det følgende vil det bli gitt en kort gjennomgang av separasjonsangst og sosial angst.

### **2.5.1 Separasjonsangst**

Denne formen for angst er vanlig i småbarnsperioden og i førskolen, men enkelte barn kan ha separasjonsangst opp i barneskolen (Bru og Øverland 2016). Utviklingsmessig er separasjonsangst normalt og viser seg vanligvis ved ett til tre års alderen. Barnet opplever angst når det blir separert fra sine hoved tilknytningspersoner. Men etter tre års alderen er det

vanlig at separasjonsangsten gradvis avtar og barnet lærer seg og være borte fra foreldrene lenger og lenger med tiden. Innen barnet starter på skolen, har barnet lært å internalisere mor, som har gjort dem i stand til å håndtere angsten ved separasjon (Thambirajah et al., 2008). Separasjonsangst er karakterisert ved at barn i skolealder viser utviklingsmessig betydelig angst ved separasjon fra hjemmet eller sine omsorgspersoner. Lidelsen kjennetegnes ved ekstrem frykt og stress i det barnet blir separert fra mor. Barna er bekymret for at det skal skje dem eller foreldrene noe alvorlig galt, for eksempel å bli kidnappet, bli syk eller borte fra foreldrene (Thambirajah, 2008). Atferden til barna blir klamrende og de lar ikke mor eller far ut av syne. Ved å gråte og klamre seg til spesielt mor, sørger de for å være alltid i nærheten eller i samme rom som mor for dempe angsten sin. (Bru og Øverland, 2016). Skolevegring er et fremtredende trekk ved separasjonsangst i følge Thambirajah et al. (2008). Forekomsten av separasjonsangst er vanlig blant barneskole elever i alderen 7-12 år.

### **2.5.2 Sosial angst**

Sosial angst er svært vanlig blant barn og unge. Det å være sjenert er en vanlig del av barn som er i utvikling. Barn og unge kan være sjenerte overfor både voksne, jevnaldrende og spesielt nye situasjoner. Det er imidlertid når sjenanse blir problematisk og hemmer barnet i å delta i sosiale interaksjoner at det er snakk om sosial angst (Bru og Øverland, 2016). Det er i følge Thambirajah et al. (2018) at når angsten i sosiale situasjoner er overdreven, ubegrunnet og hemmende blir det kalt sosial angstlidelse. Barn og unge med sosial angst har altså en overdreven tro på at de stadig blir evaluert med negative vurderinger utfra deres presentasjon og fremtoning. Dette skaper ekstremt ubehag og resulterer i en følelse av angst, hvor den eneste løsningen blir å flykte fra disse sosiale situasjonene. Sosial angst viser mest i alderen 12-17 år (Bru og Øverland, 2016).

### **2.5.3 Forholdet mellom angst og skolefravær**

I dette avsnittet skal jeg drøfte forholdet mellom angst og skolefravær utfra funn fra empiriske studier som har undersøkt dette forholdet. Det er allerede kjent at barn med skolevegring har en eller annen form for emosjonelle utfordringer som hindrer dem i å møte opp på skolen. Angst ser ut til å være en stor risikofaktor for utvikling av skolevegring. Forskning har også bekreftet at det foreligger en assosiasjon mellom angst og skolevegring. (Richards & Hadwin, 2011).

Richards og Hadwin (2011) så på forholdet mellom angsttrekk og skoleoppmøte blant 162 (82 var gutter og 80 var jenter) barn og unge i alderen 12-13 år fra en britisk skole. Formålet med studien var å se om motiverende faktorer basert på Kearneys funksjonsmodell om skolevegring kunne forklare forholdet mellom angst og skoleoppmøte. Motiverende faktorer ble målt med School Refusal Assessment Scale-Revised (SARS-R) som er et anerkjent kartleggingsverktøy for skolevegring. Følgende tre motivasjonsfaktorer ble lagt til grunn: negative emosjoner, sosial unngåelse og oppmerksomhets søkende atferd. Skolens elever var 96 % hvite. Elevenes skoleoppmøte var over det nasjonale gjennomsnittet. Angsttrekk hos barna ble målt ved hjelp av State-Trait Anxiety Inventory for Children (STATIC Spielberg, 1973). Som er en selvrporterings skjema for identifisering av angst. Man gikk utfra at motiverende faktorer assosiert med skolefravær ville mediere forholdet mellom individuelle forskjeller i angsttrekk og variasjonen i skoleoppmøte blant barn og unge i alderen 12-13 år.

Resultatene understreket en moderat, men signifikant forhold mellom selvrporterte angsttrekk og skoleoppmøte, hvor høy angst var assosiert med lavere skoleoppmøte. Resultatene fra denne studien viser at to spesifikke opprettholdende faktorer (sosial unngåelse og ønske om oppmerksomhet) beskriver forholdet mellom angst og skolefravær i en typisk skole populasjon (Richards og Hardwin, 2011). Skolefravær på grunn av ønske om oppmerksomhet fra signifikante andre forklarte en mindre, men en signifikant del av forholdet mellom angst og skoleoppmøte.

Det påpekes flere begrensninger ved resultatene av Richards og Haldwin (2011).

Utvalget besto av et homogent gruppe med hvite britiske barn. Dermed kan ikke resultatene generaliseres til andre heterogene grupper. Data innsamlingsmetoden kan ha påvirket resultatene på grunn av at selvrporterings skjemaene ble fylt ut på skolen, dermed fikk man ikke samlet inn data fra barn som hadde et høyere fravær enn de som var med i utvalget, som følge av at disse barna ikke var på skolen ved datainnsamlingstidspunktet. Imidlertid understreker resultatene viktigheten av tidlig identifisering og hjelp til barn med skolefravær på grunn av angst. Motiverende faktorer ved skolefraværet er avgjørende for å hjelpe barn med skolevegring.

En norsk studie av Ingul og Nordahl (2013) belyser forholdet mellom angst og skolefravær. I denne studien så man på hva som skilte elever som møtte opp på skolen på tross av en angstlidelse fra elever som ikke møtte opp på skolen med samme diagnose. Utvalget besto av

865 elever fra to videregående skoler i alderen 16 -21 år hvor 452 var jenter og 413 var gutter. Det var ingen statistisk signifikante forskjeller blant deltagerne når det gjelder kjønn, alder eller skolefravær. Deltagerne ble kartlagt for en rekke andre variabler som depresjon, personlighet, eksternaliserende problemer, narkotika misbruk, resiliens, signifikante livshendelser, skolefaktorer og demografiske variabler.

Utvalget ble delt inn i fire grupper basert på fravær og graden av angst. 1) høy grad av angst og høy fravær, 2) høy grad av angst og lavt fravær, 3) Normal angst og høyt fravær, 4) Normal angst og lavt fravær. Resultatene viste at elevene i høy grad av angst og høy fravær gruppen hadde flere atferdsproblemer, større psykiatrisk alvorlige diagnose, og i større grad brukte narkotika. Imidlertid var det ingen ulikheter mellom gruppene når det gjelder personlighet, alkohol eller kannabisbruk, og heller ingen forskjeller når det gjelder depressive symptomer. Når man målte for angst viste det seg at høy angst/høy fravær gruppen hadde høyere skåre på sosial angst, og rapporterte flere symptomer på panikkanfall og somatiske plager enn høy angst/lavt fravær gruppen. Dette tyder på at typen angstlidelser er forskjellige i de to gruppene med høy angst. Videre viste høy angst og lavt fravær gruppen å ha flere venner, mindre atferdsproblemer, og mindre problemer i familien.

Hovedfunnene i denne studien viser at elever som møter opp på skolen på tross av en angstlidelse i forhold til de som ikke møter har generelt mindre problemer. Individuelt viser de mindre negative personlighetstrekk, og sosialangst, samt mindre panikk symptomer og atferdsproblemer. Videre har de mindre problemer i familien og har venner i skolen.

Imidlertid var det noen begrensninger ved studiet. Man kan i denne studien ikke si noe om forholdet mellom risikofaktorer og skoleoppmøte, og dermed kan man heller ikke trekke noen kausale slutninger. Videre påpekes det at man ikke målte deltagernes kognitive funksjoner, noe som kan ha påvirket resultatene. Lavere kognitiv funksjon har i noen studier blitt assosiert med høyt fravær, men de fleste studiene har gitt støtte til at barn med høyt fravær ligger på gjennomsnittet når det gjelder intelligens og kan vise til adekvate akademiske prestasjoner i forkant av høyt skolefravær (Ingul og Nordahl, 2013). Dermed kan ikke skolefravær forklares ut fra lav kognitiv funksjon. Med de nevnte begrensningene i tankene impliserer resultatene viktige bidrag til arbeid med skolevegringsfenomenet. Resultatene er viktige og indikerer at det å bare fokusere på behandling av angstlidelsen hos barn med skolevegring ikke nødvendigvis vil være nok. Det er i tillegg viktig å se på sosial



isolasjon, atferdsproblemer, og familieproblemer (Ingul og Nordahl, 2013). Med andre ord bygger forholdet mellom angst og skolefravær på individuelle faktorer og at det er individuelle variasjoner i graden av angst som er avgjørende for dette forholdet.

Videre er det en studie gjennomført av Egger, Costello, og Angold (2003) som belyser dette samspeillet mellom ulike faktorer ved barnet og i barnets miljø som påvirker forholdet mellom angst og skolevegring. Egger et al. (2003) så på sammenhengen mellom angstbasert skolevegring, skulk og andre psykiske lidelser. Formålet med denne studien var å se på assosiasjonen mellom skolevegring og DSM-VI psykiske lidelser ved å bruke definisjoner på skolevegring som ikke går ut fra en etiologisk perspektiv (sosialangst eller separasjonsangst). Man ønsket også å se på assosiasjonen mellom skolevegring og spesifikke frykt, søvnproblemer, og somatiske klager. Videre ønsket man å se på assosiasjonen mellom vanskeligheter i vennsrelasjoner, og uheldige forhold på skolen og i hjemmet og skolevegring for å se om disse risikofaktorene kunne være medvirkende til barnets motstand til å gå på skolen (Egger et al, 2003). I denne studien var skolevegring definert som å ikke møte opp på skolen, dro tidlig fra skolen grunnet angst, eller nektet å være på skolen på grunn av angst slik at de måtte bli fulgt til skolen av foreldre minst en gang i løpet av en periode på tre måneder. Mens skulk ble definert som å ikke dra på skolen eller dra tidlig fra skolen uten tillatelse fra skolen. Altså ingen gyldig grunn til å være borte fra skolen som sykdom eller liknende (Egger et al, 2003).

Utvalget ble hentet fra en større longitudinell undersøkelse, ”*The Great Smokey Mountains Study (GSMS)*”. Hvor de så på utvikling av psykiatiske lidelser hos barn og unge. Egger et al, (2003) baserte sin studie på 8 årlige observasjoner fra GSMS. Det totale utvalget inkluderte 6 676 observasjoner av 1 422 barn i alderen 9-16 år. Det ble brukt ”*Child And Adolescents Psychiatric Assessment*” i barn og foreldre versjon for å kartlegge barnets psykiatiske status. Hvilket avdekket en rekke DSM-IV diagnoser (Egger et al, 2003).

Målingene for både barn med skolevegring og skulk ble delt inn i fire variabler: 1) var borte fra skolen minst halve dagen, og kom for sent eller dro tidlig, 2) ble hjemme fra skolen, 3) rakk ikke skolen bevisst eller dro tidlig, og 4) måtte følges til skolen av foreldrene. I skulk gruppen var det ingen årsaker knyttet til angst eller bekymringer. Videre ble utvalget delt inn i fire grupper og man så på forekomsten av disse: 1) kombinasjon av skolevegring og skulk, 2) kun skulk, 3) kun skolevegring og 4 ) ingen fravær.

Resultatene viste at barn og unge med skolevegring (på grunn av angst) hadde høy sammenheng med depresjoner og separasjonsangst. De som skulket hadde høy sammenheng med opposisjonelle atferdsvansker, atferdsvansker og depresjon. Mens gruppen med fravær på grunn av både skolevegring og skulk hadde høyest sammenheng med psykiske lidelser. De hadde økt grad av emosjonelle og atferdsvansker, spesifikke frykt, søvnproblemer somatiske plager og vansker med danne vennsksapsrelasjoner til jevnaldrende. Separasjonsangst var mindre enn forventet, Men frykt for skolen var høy hos de som viste tegn til skolevegring. Det ble også funnet støtte for at problematiske familie og sosiale miljø er assosiert med skolevegring. Det var spesielt gruppen med kombinasjon av skolevegring og skulk som hadde multiple stressorer i familien.

Det er imidlertid flere begrensinger ved denne studien. Man hadde ingen informasjon fra skolen om hvor høy fraværet var, hvordan skolevegringsatferden kom til uttrykk, eller informasjon om faktorer ved skolen. I følge Egger et al. (2003) hadde bruk av "School Refusal Assessment Scale" gitt en styrket og større forståelse om de ovennevnte variablene. Man hadde heller ingen data om barnas kognitive funksjon. Dette begrenset muligheten til å undersøke hvordan akademisk fungering og evner former barns aversjon til skolen. En annen begrensning var at utvalget var basert kun på elever som var registrert som elev ved skolen, og kan dermed ha utelukket andre elever med som har sluttet på skolen på grunn av alvorlig skolevegring (Egger et al, 2003).

## **2.6 Oppsummering**

I dette kapitlet har det blitt gjort rede for begrepet skolevegring. Begrepet har blitt belyst i et vidt perspektiv ved trekke frem ulike definisjoner og forklaringsmodeller. Skolevegringsbegrepet har gjennom kapitlet også blitt betegnet som skolevegringsatferd. Dette fordi begrepet skolevegringsatferd anses som et paraplybegrep for all form for skolefravær som er motivert fra eleven side. Angstbasert skolevegring har blitt spesielt fremhevet. Dette fordi oppgavens fokus ligger på angstbasert skolevegring. Gjennom de ulike forklaringsmodellene og definisjonene kan vi igjen si at skolevegring er et komplekst fenomen. Barn og unge med skolevegring er en heterogen gruppe som trengs å forstås og behandles ulikt. Det som imidlertid er fremtredende i litteraturen og forskning er at barn som er skolevegrere på grunn av emosjonelle vansker har de tyngste diagnosene, og er den gruppen som er vanskeligst å

identifisere. Disse barna kan også møte opp på skolen med betydelige angst, men bruker andre strategier for å takle skolehverdagen. Dette viser også at skolevegring ikke er ensbetydende med fravær. Barn kan vegre seg for skolen selv om de klarer å komme seg dit. Det faglige og sosiale utbytte er derimot begrenset. Da disse barna enten forlater skolen i løpet av dagen, eller finner strategier for å unnsnippe samvær med andre elever. Kearneys funksjonelle modell har fremhevet de ulike sidene ved skolevegringsatferd og viktigheten av å forstå grunner for skolevegring hos hver enkelt barn. Thambiraja et al. (2008) sin forklaringer på skolevegring viser de betydelige utfordringene barn med angstbasert skolevegring opplever.

### 3 Årsaker

Det er vanskelig å si noe eksakt om omfanget til skolevegring, da det ikke finnes et nasjonal register for skolevegring i Norge (Holden & Sällman). En rekke studier har vist at skolevegring er like vanlig blant gutter og jenter (Grandell de Aldaz et al, 1984, Kennedy 1965 ref. i King & Bernstein, 2001). Videre viser forskning at skolevegring forekommer blant familier med variert sosioøkonomisk status (King og Bernstein, 2001). De fleste barn med skolevegring er i alderen 10-13 år, men man ser også skolevegring blant barn i alderen 5-6 år og 14-15 år i forbindelse med overgang til ny skole. Imidlertid kan barn vise skolevegringsatferd i aldersspennet 5-17 år. Dermed er barn med skolevegring en heterogen gruppe, hvor mange ulike trekk kan forklare samme fenomen (Kearney og Albano, 2004). I dette kapitlet vil jeg gå inn på hva som forårsaker barn og unges skolevegring, og hvilken faktorer som er avgjørende for utvikling av skolevegring.

Mens Kearneys funksjonsmodell (se kapittel 2) forklarer hva som motiverer og opprettholder skolevegring vil de bakenforliggende årsakene til slik atferd bli forklart gjennom ulike faktorer rundt barnet. Altså hva er grunnen til at barn føler emosjonelt ubehag ved å være på skolen? Eller hva er årsaken til at barn har behov for oppmerksomhet fra signifikante andre i skoletiden? Ved å se på risiko og beskyttelsesfaktorer rundt barnet kan man finne mulige årsaksforklaringer til skolevegring. Fenomenet er påvirket av flere sammensatte faktorer ved individ og miljø og det viktig at disse faktorene ses i et gjensidig påvirkningsforhold. Imidlertid er det viktig at disse faktorene ikke anses som en overforenklet forklaring på skolevegring. Det er viktig å understreke at disse faktorene ikke er uavhengig av hverandre samtidig som de ikke er statiske og uforanderlige. Videre er det viktig å ikke anse disse faktorene som kausale forklaringer på skolevegring. For er det angsten som fører til skolevegring eller er det skolemiljøet som skaper angstreaksjoner hos barnet, som fører til skolevegring? Med andre ord kan det man betrakter som årsaken til barnets utfordring kan vise seg å være en konsekvens. Dermed er det nødvendig å se disse faktorene i en gjensidig og interaktiv forhold (Thambirajah et al., 2008). En multifaktoriell tilnærming til mulige årsaksforklaringer baserer seg på et individ og miljø perspektiv. Thambirajah (2008) deler disse faktorene inn i faktorer ved barnet, faktorer ved familien, og faktorer ved skolen. Disse vil bli nærmere gjennomgått videre i dette kapitlet. Men først er det nødvendig å se på hva risiko og beskyttelsesfaktorer innebærer for individet.

### 3.1 Risiko og beskyttelsesfaktorer

Innledningsvis ble risikofaktorer definert som ”når miljømessige eller individuelle forhold tilsier at uheldig utvikling er sannsynlig, omtales disse som risikofaktorer” (Svartdal, 2011, S.150). Mens beskyttelsesfaktorer ble definert ”som en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn” (Nordahl et al., 2005, s. 81-82). En risikofaktor er i følge Kvello (2007) en fellesbetegnelse på faktorer som øker faren for utvikling av psykiske lidelser. Begrepet i seg selv forklarer ikke de bakenforliggende mekanismene for utvikling av vansker, det forklarer kun sannsynligheten for at vansker utvikles.

Mens beskyttelsesfaktorer viser til forhold som reduserer risikoen for utvikling av vansker når det eksisterer risikofaktorer rundt individet (Kvello, 2007). Videre vil beskyttendefaktorer i følge Rutter (1993) ref. I Nordahl et al., (2005) bidra til utvikling av motstandsdyktighet hos sårbare barn. Det blir fremhevet følgende punkter: 1) de demper risikofaktorens effekt, 2) de reduserer faren for risikoeksponering, 3) de bryter uheldige sirkler og kjeder av uheldige oppvekstbetingelser som følger av risikoeksponering, 4) de fremmer positiv selvoppfatning, 5) de øker antall muligheter for positive opplevelser og valg i livet, 6) de fremmer mestring og følelsesregulering. Ved å ha kjennskap til beskyttende faktorer vil man kunne tilrettelegge for barn som er i risiko for å utvikle skolevegring. Det er imidlertid viktig å nevne at risikofaktorer og beskyttende faktorer er ikke det motsatte av hverandre. Man vil dermed ikke kunne fjerne risikofaktorer ved å sette inn beskyttendefaktorer rundt barnet. En beskyttelsesfaktor er et forhold som samspiller med risikofaktorer, og reduserer deres negative innflytelse på barnets atferd (Nordahl et al., 2005). Et barn som for eksempel har genetiske disposisjoner for angst som anses å være en risikofaktor ved skolevegring, vil et støttende og god skolemiljø fungere som en beskyttelsesfaktor mot utvikling av skolevegring. Hvilke beskyttelsesfaktorer som er aktuelle for barn med skolevegring vil bli gjennomgått senere i kapittel 5.

Tradisjonelt er risikofaktorer delt inn i individuelle, familiebaserte og samfunnsmessige faktorer (Befring og Tangen, 2012). I denne sammenhengen vil alle tre være aktuelle når en skal vurdere årsaker til skolevegring. Elevens skolevegring kan både trigges av individuelle (genetiske) risikofaktorer, familiære risikofaktorer og miljømessige risikofaktorer. Skolevegringen kan også skyldes sammensatte risikofaktorer. Med andre ord,

et barn som på grunn av angst ikke møter opp på skolen kan ha genetisk sårbarhet som fører til angst, men det kan også dreie seg om forhold ved miljøet i skolen eller i familien som gjør barnet sårbar for utvikling av angst (Hyene og Rollings, 2002). Videre i kapittelet vil de ulike faktorene ved barn med skolevegring bli gjennomgått.

## **3.2 Faktorer ved barnet**

Individuelle faktorer ved barn med skolevegring ser ut til å i stor grad dreie seg om internaliserende utfordringer. Barn med skolevegring har tendens til å være introverte og har både lav selvtillit og selvfølelse. De blir lett overveldet av stress, og er engstelige og redde. De kan være sosialt isolerte og har vanskeligheter med vennskapsrelasjoner. Deres lave selvpoppfatning fører til at de blir sensitive for kritikk og kan bli offer for mobbing. Mens dårlig selvpoppfatning på den ene siden hindrer disse barna i sosiale interaksjoner, er deres intellektuelle og akademiske ferdigheter bedre enn andre barn på deres alder (Thambirajah et al., 2008). Men dette tar de imidlertid ikke til seg da de har tendens til å være selvkritiske. Når man går tilbake og ser hvordan disse barna har fungert i sped- og småbarns årene, blir disse barna av foreldrene beskrevet som klengete, forsiktige og reserverte. Disse trekkene ser ut til å vise seg som irritabilitet i spedbarnsalderen, som beskjedenhet og frykt i småbarns årene og som forsiktighet og introversjon i skolealder (Thambirajah et al., 2008). Det ser altså ut til at dårlig selvkonsept som viser seg i form av frykt for å feile, og sosial sensitivitet til å prege barn med skolevegring. Skolevegring kan dermed synes å være et symptom på dårlig selvfølelse. I en studie gjort av Moksnes (2011) ble det avdekket at selvfølelse hadde en modererende effekt på relasjonen mellom stress og press fra jevnaldrende, kjæresteforhold, skoleprestasjon og utfallet av emosjonelle problemer. I praksis betyr dette at å fremme en sunn selvfølelse, og selvreguleringskompetanse hos barn og unge bør også inngå som et ledd i hjelpen til barn med skolevegring (se kapittel 5). Utfra definisjonen av skolevegring er det allerede kjent at skolevegring skyldes emosjonelle utfordringer i form av generell angst, sosial angst, og separasjonsangst.

Hughes, Gullone, Dudley og Tonge. (2010) gjennomførte en studie for å se på emosjonsregulering hos barn og unge med skolevegring. Med emosjonsregulering refereres det til prosessen hvor emosjonell bevissthet, og erfaring blir vurdert, samt evaluert, opprettholdt og modifisert når det man står overfor det og hvordan disse oppleves og uttrykkes (Hughes et al., 2010). Studiets formål var å se på hvilke strategier barn og unge

med skolevegring brukte i et klinisk utvalg på 21 barn og unge i alderen 10-14 år. Alle barna var diagnostisert med minst en angstbasert lidelse. Med tanke på at dette var den første studien som undersøkte forholdet mellom selvregulering og skolevegring ble hypotesene basert på tidligere forskning om angst. Man antok at barn med skolevegring hadde mindre adekvate selvregulerings strategier sammenlignet med ikke kliniske jevnaldrende. Den kliniske gruppen ble sammenlignet med en ikke klinisk (N=21) alders og kjønns nøytral gruppe av barn og unge.

Utvalgsriteriet var skoleoppmøte mindre enn 50% i løpet av de siste fire ukene, var hjemme med foreldres kjennskap, og har en primær diagnose enten innen sosialfobi, generell angst, separasjonsangst eller panikkangst. Kartleggingen av det kliniske utvalget ble gjort gjennom en dual- klinisk intervju modell, hvor en psykolog intervjuet foreldrene, mens en annen intervjuet barnet. Det ikke kliniske utvalget ble hentet fra en større studie (N= 829) om emosjonell utvikling og internaliserende atferd. Svarene i dette utvalget ble innhentet gjennom et intervju skjema som deltagerne fikk. Målingen ble gjennomført med Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ\_CA) som kartlegger kognitive og ekspressive strategier og RCMAS som kartlegger angst symptomer og anses å være pålitelig til å differensiere barn med og uten angst. CDI som er et selvrappoterings måling kartlegger depressive symptomer for barn i alderen 7-17 år. Det ble også brukt Anxiety Interview Schedule for DSM-IV som er en semi-strukturert intervju skjema for kartlegging av en rekke psykiske lidelser i barndommen (angst, humørsvingninger, og atferdsvansker).

Resultatene viste at generell angst var den mest fremtredende diagnosen, etterfulgt av sosialfobi, og separasjonsangst. 17 av deltagerne hadde mer enn én diagnose, den mest frekvente diagnosen var humørsvingninger (n=12). Det ble funnet signifikante forskjeller mellom de to gruppene når det gjelder strategier for selvregulering. Det kliniske utvalget viste seg å bruke mindre kognitive revurderinger, og i større grad brukte ekspressive undertrykkelser enn det ikke kliniske utvalget. Resultatene støtter altså hypotesen om at barn med skolevegring har mindre adaptive selvreguleringsstrategier enn det ikke kliniske utvalget. Det er imidlertid noen begrensninger ved denne studien. Det var et lite utvalg, og studiets design utelukker en kausal effekt, dermed kan ikke resultatene generaliseres til andre grupper med barn i samme situasjon.

Videre fant man lignende funn i en studiet gjennomført av Kearney, Chapman, og Cook (2005). Studiet besto av et utvalg på 55 barn i alderen 5-9 år som ble tatt fra et poliklinikk for barn med skolevegring. Anxiety Disorder Interview Schedule DSM-VI i barn og foreldre versjon ble brukt for å kartlegge diagnoser. Dette skjemaet gir variert diagnostisk informasjon om internaliserende og eksternaliserende atferdsproblemer, med hovedvekt på angstlidelser. Kartlegging av primærdiagnoser viste at ca 53,7% av barna hadde separasjonsangst, 22,2% hadde ingen diagnoser, ca 9,3% hadde generell angst, 9,3% hadde spesifikke fobier, 3,7 % hadde sosial fobi/unngåelses lidelse. Det høyet antallet med separasjonsangst viser at barn i denne aldersgruppen er generelt engstelig for å være på skolen på grunn av sin tilknytning til foreldrene.

I denne studien ble også Kearney og Silvermans funksjonsmodell (se kapitel 2) brukt for å avdekke skolevegringens funksjon. Resultatene for utvalget på 55 barn viste at 55,1 % hadde skolevegring på grunn av ønske om oppmerksomhet fra signifikante andre. 20,4 % hadde skolevegring for å unngå stimuli som førte til negative emosjoner. Videre hadde 20,4 % skolevegring på grunn av ønske om oppnå goder utenfor skolen. 4,1 % hadde skolevegring på grunn av to eller flere funksjoner. I unngåelse av sosialevalueringsgruppen var det ingen barn. Dette er en interessant funn som indikerer at barn generelt utvikler angst i slutten av barneskolen (Kearney 2005 ref. i Kearney et al., 2005).

Foreldre data basert på Child Behavior Checklist (CBCL) viste at 50,9% av barna var i klinisk rangering for internaliserende atferd i forhold til 11,3 % i klinisk rangering for eksternaliserende atferd. Resultatene i denne kartleggingen viser at barn i begynnelsen av barneskolen står overfor andre utfordringer enn eldre barn med de samme utfordringene. Da disse barnas kognitive utvikling er begrenset og dermed er ikke disse barna i like stor grad opptatt av sosiale evalueringer som eldre barn. Videre viser denne kartleggingen at barn med skolevegring består av mange sub-grupper. Ut fra det som hittil er gjennomgått om årsaker knyttet til risikofaktorer ved barnet ser det ut til at angst og emosjonelle vansker er et gjennomgående trekk. Videre viser resultatene at mens separasjonsangst synker med alderen, øker sosial angst jo større barnet blir (Kearney et al., 2005). Dermed ser angst og emosjonelle vansker til å være en viktig faktor ved barnet som må tas i betraktning ved kartlegging. I det følgende vil faktorer tilknyttet familien bli gjennomgått. Implikasjoner av risikofaktorer ved barnet vil bli drøftet i kap.5 om forebyggende tiltak.



## 3.3 Faktorer ved familien

Barn med skolevegring ser ut til å være sårbare for store endringer i familien. Det kan være skilsmisse, separasjon eller det å få en ny søsken som kan skape skolevegring. Videre kan tap ved dødsfall og økonomiske problemer være en årsak til barnets skolevegring. Mens andre stressorer kan være foreldres psykiske helse og dysfunksjonelle familiemønstre. Det er imidlertid viktig å understreke at det ikke er en type familie som er den ideelle, og dermed å snakke om en dysfunksjonell familiemønster vil være misvisende. Det er likevel i følge Thamibirajah et al. (2008) enkelte forhold som overbeskyttende foreldre, foreldre-barn relasjoner, angst lidelser hos foreldre, en fraværende far, og høyt stress nivå i familien er viktige risikofaktorer og være klar over.

### 3.3.1 Foreldre-barn-relasjoner

Kearney og Silverman (1995) presenterte en litteraturgjennomgang som så på data om forholdet mellom angstbasert skolevegring og foreldre-barn relasjoner, familie dynamikk og familiefungering. Andre variabler som, sosioøkonomisk status, antall søsken eller rekkefølgen i en søskenflokk ble ikke vektlagt. Men forfatterne anerkjenner viktigheten av å evaluere søsken og andre familiemedlemmers påvirkning på skolevegringen. Maladaptive foreldre-barn relasjoner er viktig å vektlegge da slike forhold belyser andre underliggende årsaker til skolevegring. Et eksempel er separasjonsangst som har nær sammenheng med barnets tilknytning til foreldrene (Kearney og Silverman, 1995).

Fem familiære relasjoner blir beskrevet som ledd i etiologien til angstbasert skolevegring. 1) ”Enmeshed” eller sammensmeltet foreldre-barn forhold som er preget av avhengighet og overinvolvering. 2) Konfliktfylte familier som er karakterisert av høy grad av tvang, uenigheter, og aggresjon. 3) fraværende familier, som er preget av diffuse samspill og lite intra-familiære interaksjoner. 4) isolerte familier som er karakterisert med lite ekstra familiær kontakt. Og 5) Sunne familier med ett barn med individualisert psykopatologi.

Forskning har altså funnet belegg for at de nevnte familiemønstrene er en risikofaktor for barn med angstbasert skolevegring (Kearney, og Silverman, 1995). Imidlertid antydes det også at det eksisterer en overlapp blant disse sub-typene av familier. Dermed kan familier som har barn med skolevegring kan ha to eller flere av disse interaksjonsmønstrene. For eksempel en overinvolvert mor-barn forhold med en fraværende far. Eller en konfliktfylt

familie som isolerer seg fra skole og nærmiljø for å hindre eventuelle intervensjoner fra det offentlige (Kearney og Silverman 1995). Resultatene i denne studien viser at årsaker til skolevegring er sammensatt. Maladaptive familiære forhold har innvirkning på årsakene til skolevegring.

### **3.3.2 Alenemødre**

Andre som har sett på forholdet mellom skolevegring og familiemønstre er Bernstein og Borchardt (1996). Formålet med studien var å undersøke hvilke påvirkning ulike familiekonstellasjoner og familiefungering hadde på skolevegring. 134 familier i en klinikk for barn med skolevegring mellom 1985 og 1991 ble inkludert i utvalget. Familiene ble evaluert med Family Assessment Measure (FAM) som måler generelle familierelasjoner og interaksjoner. Familiene ble delt inn i syv familietyper basert på voksne i familien. Aleneforeldre var overrepresentert i utvalget sammenlignet med den øvrige populasjonen. Dermed ble sammenligninger gjort mellom de to største familietyper som var familier med en alenemor som enten var separert, skilt, eller enke (N=40), og familier som hadde to biologiske foreldre (n=61). 126 barn, 111 mødre, og 69 fedre fullførte FAM. Skolevegrings utvalget besto av gutter (n=73) og jenter (n= 61). Gjennomsnittsalderen var på 13,1 år. Utvalget var etnisk homogen og besto blant annet av 95,5 % hvite.

Utvalget ble sammenlignet med en tidligere studie (Adolescent Health Survey ) mellom 1986 og 1987. Dermed fungerte denne studien som en normal kontroll gruppe for den nevnte studien. Gruppene var like med tanke på sosioøkonomisk status, kjønn og etnisitet. Alenemødre var imidlertid overrepresentert i skolevegrings utvalget i forhold til Adolescent Health Survey på henholdsvis 39,6 % og 16,8 %. Psykometriske instrumenter ble brukt til å måle angst og depresjon hos barna. Skolevegrere ble plassert inn i diagnostiske grupper ved hjelp av DSM-III R.

Resultatene viste at familier med en alenemor rapporterte signifikant flere familiære problemer på FAM sammenlignet med mødre som levde med barnets biologiske far. De to områdene som ble rapportert som problematiske var roller og kommunikasjon i familien. Imidlertid rapporterte barna i begge familietyper normal familie fungering på FAM. Mens fedre av skolevegrere sammenlignet med mødre rapporterte flere somatiske, depressive, og fobisk angst symptomer på symptom Checklist 90-Revised. Dette er en interessant funn

vedrørende fedre som innenfor skolevegrings litteraturen blir beskrevet som fraværende og utenfor mor-barn dyaden (Bernstein og Borchardt 1996).

Det ble ikke funnet noen signifikante forskjeller mellom de to familietyperne hva gjelder barnas angst og depresjons symptomer. Dermed kan ikke forskjeller i familiefungering forklares utfra barnas diagnoser. Det som imidlertid kan påvirke resultatet er at andre faktorer som er viktig for familiefungering og barns tilpasning som ikke ble inkludert i denne studiens kartlegging. Det at familiemedlemmer i en familie med en alenemor opplever definering av roller og interaksjoner som problematiske kan skyldes at det å være alenemor for et barn med skolevegring gjør det vanskelig å kommunisere og definere roller tydelig, da mor går mer inn i et vennskapsforhold med barnet og feiler dermed i foreldrerollen (Glenwick og Mowery 1986, ref. i Bernstein og Borchardt, 1996).

Det påpekes flere begrensninger ved denne studien. Før det først ble barnas diagnoser basert på DSM III R i stedet for strukturerte intervjuer som kan ha resultert i skjevheter i utvalget. Videre er det få fedre som deltok i utvalget som følge av en overrepresentasjon av alenemødre i utvalget. Dermed kan ikke utvalget få frem fedres synspunkter på familiefungering. I tillegg hadde studien en etnisk homogen og lite utvalg. Dermed kan ikke resultatene generaliseres til andre kontekster eller grupper. Selv om resultatene kan generaliseres til de nevnte familiene med barn som har skolevegring kan ikke resultatene generaliseres til den generelle populasjonen.

### **3.3.3 Familiedimensjoner**

Viktigheten av å ha kjennskap til familiedimensjoner og familieinteraksjoner gir verdifull informasjon om hvorfor noen barn ikke klarer å møte opp på skolen. Familie dimensjoner referer til måten familien fungerer på. Det viser til hvordan familien fungerer sammen. Er interaksjonene preget av ekstreme tendenser som avhengighet og rigiditet eller er interaksjoner mellom foreldre og barn balanserte. Familien har dermed en avgjørende rolle i de bakenforliggende årsakene til skolevegring. I en studie om familiemønster undersøkte Bernstein, Warren, Massie og Thuras (1999) familiedimensjoner blant skolevegrere med angst og depresjon. Studiets formål var å måle ekstreme tendenser i familiedimensjoner.

Utvalget besto av 46 barn og unge med komorbide angst og store depressive lidelser. Barna var i alderen 12-18 år. Gjennomsnittlig fravær fra skolen lå på 71%. Utvalget besto av (n=18) gutter og (n=28) jenter. Barna var like i sosioøkonomisk status. Alle deltagere deltok i en 8 ukers The Family Adaptability og Cohesion behandlingsprogram for skolevegring. Evaluation Scale II (FACES II) ble brukt i kartleggingen. FACES II måler samspill og tilpasnings dimensjoner og familietype (balansert til ekstrem). Studiens hypotese var at familiene til skolevegrende barn ville skåre mer på rigiditet på tilpasningsdimensjonen på FACES II. Videre antok man at graden av rigiditet sto i relasjon til graden av angst og somatiske symptomer. Studiets inklusjonskriterier var a) minst 20% fravær fra skolen 4 uker i forkant av den første kartleggingen, b) minst en angstdiagnose og depresjonsdiagnose basert på Adolescents-Revised-Adolescent Version barn og foreldre, d) post-pubertale undersøkelser. I kartleggingen ble det brukt både psykometriske instrumenter og selvrapporterings skjemaer. Fordi man var mest interessert i ekstreme familietendenser og på grunn av utvalgets størrelse delte man familietypene inn i to kategorier: ekstreme og mer balanserte familier. Samspillsdimensjonen i familien ble delt inn i uengasjert og tilknyttet, mens avhengighetsdimensjonen i familien ble delt inn i rigid og fleksibel. 46 barn og unge, 45 mødre og 21 fedre fullførte FACES II.

Resultatene viste at barna anså familien sin signifikant mer uengasjert og rigid enn sine mødre, men ikke enn sine fedre. Både barna og fedre anså familien i en mer kongruent måte. Begge anså familien som mer uengasjert og rigid enn det mødrene gjorde. Selv om barna og foreldrene anså sine familier som uengasjert på samspillsdimensjonen og rigid på avhengighetsdimensjonen beskrev både barna og foreldrene sine ideelle familier som signifikant mer engasjert og mindre rigid enn sine egne familier. Videre fant man signifikante forskjeller i mange av barnas depresjon på to av tre depresjons skalaer i de ekstreme familiene sammenlignet med de balanserte familiene, de samme tendensene så man når det gjelder fysiologiske plager. Dermed viser funnene i denne studien at problematiske familiemønstre er relatert til depresjon og somatiske plager blant barn og unge med skolevegring (Bernstein et al.,1999).

Imidlertid var det flere begrensninger ved denne studien. Utvalget manglet en psykiatrisk kontroll gruppe. I tillegg var utvalgt lite, og etnisk homogen. Videre kan det tenkes at bruken av selvrapporteringer fører også til skjevheter i målingene. Det kan også tenkes at det at barna har en angst og depresjonsdiagnose og er skolevegrere bidrar til opprettholdelsen av

rigiditet og ikke engasjement i familien (Bernstein et al. 1999). Jeg vil komme tilbake til implikasjoner for praksis ved familiefaktorer i kap.5 om forebyggende tiltak.

## **3.4 Faktorer i skolen**

Forhold ved skolen kan være direkte årsak til skolevegring. En av de vanligste faktorene ved skolen som bidrar til skolevegring er mobbing (Pellergini, 2007). Barn som mobbes får problemer med å utvikle et positivt selvoppfatning. Mobbingen kan være fysisk eller psykisk, og barn som mobbes psykisk er det ikke alltid lett for skolen å oppdage. Da disse barn som regel ikke snakker til andre voksne om det de blir utsatt for og heller velger å lide i skjult (Thambirajah et al., 2008). Noe som kan tenkes å være svært ødeleggende for barnets psykiske helse. Videre kan faktorer ved lærings situasjoner i skolen føre til skolevegring. Det kan være utfordringer med å møte de akademiske kravene i skolen eller det å ha lærevansker av ulike slag. Andre risikofaktorer i skolen kan være overganger til ny skole eller ny klasse der både de sosiale og akademiske kravene endrer seg betydelig. Elever kan falle utenfor i slike overganger og begynne å vegre seg for å gå på skolen. Andre risikofaktorer knyttet til skole systemet er blant annet skolestørrelse, hyppig utskifting av skolepersonale, og struktur i skoledagen. Det kan være strukturer i pausetider og hvilken fag man har til enhver tid (Thambirajah et al., 2008).

### **3.4.1 Relasjoner**

Havik, Bru og Ertesvåg. (2014) gjennomførte en studie for å se på skolefaktorer som er assosiert med skolevegring og skulk relatert fravær i skolen ( i denne oppgaven vil kun data og funn vedrørende skolevegring bli omtalt). I følge Havik et al. (2015) har tidligere forskning hatt en klinisk eller familiær tilnærming til skolevegringsårsak, i tillegg har det vært få studier med store og ikke kliniske utvalg, noe som begrenser informasjon om faktorer i skolen som kan bidra til skolevegring. I denne studien ønsket man å se spesielt på hvilken betydning elevenes syn på venns relasjoner i skolen og læreres klasseromsledelse er assosiert med skolevegring og skulk relaterte fravær. Man kontrollerte også for individuelle (emosjonell stabilitet) og foreldre faktorer, som for eksempel foreldres interesse for skolearbeid og overvåkning av grunner til fravær.

Studentene ble rekruttert fra 45 skoler i 7 kommuner i Norge. Utvalget var på 5465 elever, hvor 32% av de elevene som svarte at de ikke hadde vært på skolen de siste tre månedene ble

ekskludert fra videre analyser. Det endelige utvalget besto totalt av 3629 elever fra sjette og tiende klasse i alderen 11-15 år. Det var 49,6% gutter og 50,4% jenter i utvalget. Data ble samlet inn ved hjelp av selvrapporteringskjema.

Resultatene viste at få venns­kaps­relas­joner i skolen kan være en viktig risikofaktor for fravær på grunn av skolevegring. Videre viste resultatene at lærerens klasseledelse kan spille en rolle i skolevegring primært ved å påvirke elevenes venns­kaps­relas­joner. Mens i blant ungdomskole­elever viste resultatene at lærerstøtte i form av god klasseromsledelse hadde en direkte relasjon til redusert risiko for utvikling av skolevegring. Resultatene vedrørende venns­kaps­relas­joner blant jevnaldrende på skolen viste at det å bli mobbet var sterkt assosiert med fravær på grunn av skolevegring blant barneskole elevene og en svakere assosiasjon blant ungdomskole­elevene. Videre viste resultatene vedrørende klasseromsledelse at lærerens klasseledelse var indirekte assosiert med skolevegring. Lærerens klasseromsledelse kan være en risikofaktor for skolevegring ved at læreren regulerer elev-elev relasjoner (Havik et.al, 2014). Positive trekk ved denne studien er at utvalget er stort og det at studien er gjennomført i Norge gjør det mer aktuelt og relevant.

Imidlertid kan studiets bruk av selvrapporteringer utgjøre en potensiell skjevfordeling i resultatene. Imidlertid har denne studien flere styrker enn svakheter med tanke på utvalgsstørrelse og ikke kliniske deltagere. Selv om man ikke kan tolke resultatene kausalt på grunn av mulige medvirkende variabler som ikke er inkludert i kartleggingen, er resultatene en viktig bidrag i det forebyggende og intervensjonerende arbeidet (se kapittel 5 og 6).

### **3.4.2 Akademiske, sosiale og situasjonsspesifikke krav**

I følge Kearney (2008) kan skolen inneholde flere risikofaktorer for skolevegring. Dette innebærer både akademiske, sosiale og situasjonsspesifikke faktorer. Fagvansker og lite tilpasset undervisning og for høye krav kan være viktig årsaker til skolevegring. Videre vil ubehagelige sosiale situasjoner skape vansker for barn med skolevegring. Slike situasjoner kan i følge Sällman og Holden (2010) oppstå når lærere oppleves som strenge og uvennlige og kommer med kommentarer eleven opplever som kritiske eller nedsettende. Eller det at medelever oppleves som ubehagelige ved at de er brautende, dominerende og støyende, i verste fall kan det dreie seg om mobbing. Videre vil situasjoner som innebærer evaluering, f.

eks prøver, høytlesning, det å holde presentasjoner, spise i kantina og ellers alle situasjoner der eleven må eksponere seg på en eller annen måte (Holden og Sällmann, 2010).

Havik, Bru, og Ertesvåg (2014) undersøkte foreldres perspektiv på hvilke rolle skolefaktorer har for skolevegring. Formålet med studien var å undersøke foreldres perspektiver på skolens rolle ved skolevegring. Et utvalg på 17 foreldre med barn som har skolevegring eller har hatt skolevegring ble rekruttert gjennom pedagogiske og psykologiske instanser som spesialskoler og organisasjoner for foreldre med barn som har skolevegring. De 17 foreldrene (15 mødre og 2 fedre) i utvalget var i alderen 41 til 56 år, fra 7 kommuner i forskjellige deler av Norge. De fleste av deltagerne var gifte eller samboende med barnets far/mor. Over halvparten av deltagerne sa at de hadde høyere utdanning. Barna, 8 jenter og 9 gutter var i alderen 10-18 år. Gjennomsnittsalderen var 14 år på intervju tidspunktet. Dataene ble samlet inn ved hjelp av en semi-strukturert intervjuguide.

Resultatene viste tre hovedfaktorer som foreldrene anså som årsak til skolevegring hos sine barn. 1) krevende faktorer i skolen: uorganiserte klasserom med mye støy, skremmende læreratferd, sosiale krav i relasjon til medelever, og akademiske krav. 2) lærerstøtte: emosjonell støtte fra lærer, undervisningsstøtte, struktur og forutsigbarhet, hjem-skole samarbeid. 3) vennsrelasjoner og andre faktorer ved skolen: støtte fra medelever, å ha venner, kommunikasjonen mellom lærere på tvers av fag, skolestørrelse, og generell støtte i skolen.

Resultatene i denne studien antyder at skolefaktorer spiller en sentral rolle for skolevegring. Resultatene understreker disse barnas behov for forutsigbarhet og det å føle seg verdifull. Videre viser resultatene at disse barna enkelte ganger mangler forutsigbarhet og støtte i skolen. Disse problemene oppstår mest ved mindre strukturerte aktiviteter og ved overganger i skolen.

Det er imidlertid enkelte metodologiske betraktninger som er viktige å understreke ved denne studien. I følge Havik et.al (2014) foreldre har begrensede kunnskaper om hva som direkte foregår i klasserommet og skolen, dermed er deres erfaringer med skolen indirekte, og er basert på interaksjoner med barna og deres lærere. I tillegg vil informasjonen fra foreldre være skjevfordelt med tanke på at foreldre har en tendens til å legge skylden for barnas stress på skolen. Videre var elevgruppen ulik med tanke på alder, samt at barnas skolevegring var i

ulike faser på intervjudtidspunktet. En annen begrensning ved denne studien var at det var en overrepresentasjon av mødre i utvalget, hvor det kan tenkes at mødre rapporterer mindre negative trekk ved egne barn ( Havik et.al, 2014). Videre var utvalget lite, og dermed kan resultatene ikke generaliseres

### **3.5 Oppsummering**

Utfra det som er gjennomgått om årsaker til skolevegring i dette kapittel ser ut til at barn med skolevegring har en form for emosjonelle utfordringer som er forårsaket av sammensatte faktorer. Å forstå skolevegring i en multifaktoriell forhold er nødvendig for å hjelpe barn med skolevegring. Det ser ut til at angst er et gjennomgående trekk ved de ulike faktorene som fører til skolevegring. Både faktorer hos barnet, familien og skolen kan skape angst og dermed føre til utvikling av skolevegring.

Hva som er utløsende og opprettholdende er fortsatt vanskelig å si, da det ikke foreligger en hovedårsak til skolevegring. Ved å ta utgangspunkt i potensielle risikofaktorer rundt barn ser man hva de bakenforliggende årsakene til skolevegring er.

I dette kapittelet er det både vist til individuelle faktorer, familie faktorer og skole faktorer som alle hver for seg kan være hovedårsak til skolevegring, samtidig som både to og tre faktorer sammen kan være hovedårsaken til skolevegringen. Det er altså kompliserte og sammensatte årsaker til skolevegring. Både genetiske predisposisjoner og miljømessige faktorer spiller en viktig rolle i etiologien til skolevegring. Vi har sett at forskning gir støtte til at både dysfunksjonelle familie mønstre, foreldre-barn relasjoner, og ulike familie konstellasjoner kan fungere som en risikofaktor for skolevegring. Videre viser nyere norsk forskning av Havik et al. (2014) at skolefaktorer er en likeverdig faktor i årsaker til skolevegring som individuelle faktorer og familie faktorer. Spesielt vennsrelasjoner og lærerens klasseledelse ser ut til å være risikofaktor i skolen ved skolevegring. De samme forskerne fant at akademiske, sosiale og situasjonsspesifikke krav i skolen kan være risikofaktorer ved skolevegring i en undersøkelse om foreldres perspektiv på skolefaktorer ved skolevegring. Når det gjelder faktorer ved barnet ser sosial angst og separasjonsangst til å være de to typene av angstlidelse som barn med skolevegring sliter mest med.



## 4 Konsekvenser

Barn og unge som har fravær fra skolen går glipp av både faglig, sosial og emosjonelt stimulering. Dette kan både få langsiktige og kortsiktige konsekvenser. Ved å være borte fra skolen i lengre perioder vil kortsiktige konsekvenser av skolevegring føre til at eleven mister mye undervisning som naturlig nok fører til tap av grunnleggende kunnskap. Å leve i sosial isolasjon vil på sin side føre til at barnet går glipp av tid med jevnaldrende og får redusert sosial kompetanse. Videre kan barn som ikke møter opp på skolen på grunn av skolevegring påvirke forhold i familien. Det skaper stress i barn-foreldre relasjoner, samt øvrige interaksjonsmønster i familien i tilfeller hvor barnet har søsken som også må følges opp av foreldrene (Kearney, 2001).

Mens langsiktige konsekvenser av skolevegring kan føre til frafall i videregående skole og dermed også føre til begrensede utdanningsmuligheter som igjen kan føre til begrensede muligheter på arbeidsmarkedet. Noe som kan føre til depresjon og psykiske problemer. Videre vil skolevegring på langsikt føre til at barn som har redusert sosial kompetanse fungerer dårlig i arbeidslivet og slite med å etablere egen familie (Thambirajah et al.,2008). Dette betyr at skolevegring ikke er bare den enkelte barns eller families problem, det er også et samfunnsproblem at barn og unge på grunn av skolevegring faller utenfor samfunnet. Videre i dette kapittelet vil jeg gjennomgå en studie som har sett på konsekvensene av barn og unges angstlidelser for sosial og akademisk fungering. Videre vil oppfølgingsstudier av barn med skolevegring gi verdifull informasjon om hvilken langsiktige konsekvenser disse barna står overfor.

### 4.1 Kortsiktige konsekvenser av skolevegring

Som nevnt ovenfor vil skolevegring på kort sikt føre til en rekke konsekvenser som sosial isolasjon, tap av undervisning og konflikter i familien. Barn som begynner å vise tegn til skolevegring som følge av en angstlidelse begynner å bli borte fra skolen fra tid til annen, dette kan føre til at problemene forplanter seg videre og fører til en ond sirkel (Thamibirajah et al., 2008).

### 4.1.1 Den onde sirkelen

Fravær fra skolen er tidlige begynnende tegn til skolevegring. Det å ikke møte opp på skolen er en av de viktigste opprettholdende faktorene ved langvarig fravær. Når eleven blir borte fra skolen over lang tid fører det til at eleven blir sosial isolert og mister kontakten med jevnaldrende og tilhørigheten til skolen. Videre fører tap av undervisning til at eleven blir hengende etter fagmessig, og mister dermed motivasjonen for skolen. Ved å leve i sosial isolasjon og henge etter med skolearbeidet utvikler eleven økt angst og opplevelsen av å ikke strekke til på noen områder. Disse kortsiktige konsekvensene av fravær gjør at det blir vanskeligere og vanskeligere å komme tilbake til skolen jo lenger eleven er borte fra skolen samtidig som elevens angst øker. En generalisering av angsten til andre kontekster er heller ikke uvanlig. Eleven kan etter hvert vegre seg for å ta bussen, dra på butikken eller gå ut med foreldrene eller det å i det hele tatt bevege seg ut av døra. Dermed kan dette utvikle seg til en ond sirkel (Thambirajah et al., 2008).

I en systematisk litteraturgjennomgang så man på sosial fungering blant barn og unge med angstlidelser (Lijester et al., 2018). De fleste deltagerne hadde en sosial angst eller sosial fobi diagnose. I en gjennomgang av total 19 fagfellelvurderte forskningsartikler så man på sosial og akademisk fungering blant barn og unge i alderen 10-19 år med en angstdiagnose basert på DSM III-R, DSM IV, DSM-5 eller ICD-10.

Resultatene viste at av det totale antallet på 19 studier var det 16 som rapporterte data vedrørende sosial fungering, 8 som presenterte data om akademisk fungering og 5 som rapporterte data om både sosial og akademisk fungering. De fleste studiene hadde en krysseksjonell design og 15 av studiene brukte en kontroll gruppe. I 9 av studiene hadde deltagerne en primær sosial fobi diagnose. Det var høy komorbiditet med andre diagnoser (rundt 60 %). Funn i studiene var basert på kliniske karakteristika og selvrappoteringer.

Overordnede funn viste at barn og unge med angstlidelser møter på en rekke vanskeligheter når det gjelder sosial og akademisk prestasjon. De har lavere sosial kompetanse sammenlignet med friske jevnaldrende. De har negative opplevelser i mellommenneskelige relasjoner, og er ensomme.

Videre viste resultatene at sosial kompetanse blant barn og unge med sosial fobi diagnose var uavhengig av struktur i sosiale situasjoner. Til tross for at resultatene for akademiske prestasjon er varierte, er det grunn til bekymring at disse barna viser hemmet akademisk fungering fra ungdomskolen til høyere utdanning. I tillegg viste resultatene at barn med en angstlidelse hadde lavere sannsynlighet for å begynne på universitet. Videre viser resultatene at lav sosial og akademisk fungering er ikke begrenset til barn og unge med sosial fobi diagnose, resultatene viser seg på tvers av andre angstlidelser også.

Denne litteraturgjennomgangen avdekker en sammenheng mellom sosial og akademisk fungering blant barn og unge med en angstlidelse. Lavere mestringstro var sett i sammenheng med lavere selvrapporteringer vedrørende sosial og akademisk fungering på skolen for barn og unge med sosial angst. Disse resultatene tyder på at det å fokusere på generelle angstsymptomer er mer hensiktsmessig ved kartlegging av vennsrelasjoner blant barn og unge med en angstlidelse enn diagnostiske kategorier (Choen og Kendal, 2014 ref. i Lijster et al., 2018). Imidlertid har studiet en del begrensinger som har betydning for tolkning av resultatene. Enkelte av studiene manglet en kontroll gruppe. Videre var det aldersforskjeller blant deltagerne og en overrepresentasjon av deltagerne med diagnosen sosialangst, deltagerne var heller ikke heterogen med tanke på kjønn. Dermed kan ikke resultatene generaliseres til andre angstlidelser (Lijster et al., 2018).

Funn fra ovennevnte litteraturstudie viser at barn og unge med angstlidelser, (sosialangst) står overfor en rekke problemer i sosiale og akademiske prestasjoner. Barn med skolevegring kan sies å være omfattet av disse funnene, da emosjonelle utfordringer og angst er en av hovedårsakene til at barn og unge ikke klarer å møte opp på skolen. Sosial og akademisk fungering vil på sikt medføre seg andre vanskeligheter for denne gruppen med barn, blant annet videre utdanning og arbeidskarriere. Ved å se på ulike oppfølgingsstudier gjort om barn med skolevegring kan man få en bedre forståelse av de langsiktige konsekvensene av skolevegring. Det å ha kjennskap til langsiktige konsekvenser av skolevegring vil man forstå viktigheten av det å gi riktig hjelp på en tidlig stadiet av skolevegrings utfordringene. Videre i dette kapittelet skal jeg se på oppfølgingsstudier av barn og unge med skolevegring.

## 4.2 Langsiktige konsekvenser av skolevegring

En av de lengste oppfølgingsstudiene om skolevegring ble gjennomført i Sverige av Flakierska, Lindström og Gilberg (1988). Denne oppfølgingsstudien fulgte 35 svenske barn med skolevegring over 15-20 år. Studiets formål var å følge opp barn som hadde fått klinisk behandling for skolevegring ved psykiatriske poliklinikker. 5 (14%) av deltagerne hadde vært i kontakt med psykiatrisk poliklinikk av andre årsaker enn skolevegring. Deltagerne ble sammenlignet med tanke på skoleoppmøte, sosial tilpasning og behov for psykiatrisk behandling med en sammenligningsgruppe med samme parametere. Et klinisk utvalg på 35 barn med skolevegring, 16 gutter og 19 i alderen 7-12 år. Inklusjonskriterier var a) langvarig fravær fra skolen i kombinasjon med b) somatiske symptomer og problemer med lærere og jevnaldrende i skolen, c) normal intelligens, d) sosialt godt fungerende familie og alle deltagere oppfylte DSM-III kriteriene for separasjonsangst. Sammenligningsgruppen var en alders og kjønns nøytral gruppe som var lik skolevegrings gruppen med tanke på sosioøkonomisk status, også i denne gruppen hadde 5 (14%) av deltagerne vært i kontakt med psykiatrisk poliklinikk for barn og unge. Alle deltagerne var mellom 24 og 29 år på oppfølgingstidspunktet. Resultatene viste at skolevegringsgruppen hadde flere psykiatriske konsultasjoner, de bodde med sine foreldre og hadde færre barn.

I en annen oppfølgingsstudie av de samme forfatterne åtte år senere ble den samme gruppen med 35 skolevegrings barn og 35 deltagere som ikke var skolevegrere, men hadde en psykiatrisk bakgrunn ble sammenlignet med en ikke klinisk gruppe av 35 deltagere fra den generelle skole populasjonen som ikke var skolevegrere og ikke hadde en psykiatrisk bakgrunn. I denne oppfølgingsstudien hadde alle deltagerne passert 30 år og oppfølgingsintervallet var økt til 20-29 år. Sammenligninger gjort mellom alle tre gruppene viste ingen signifikante forskjeller når det gjelder kjønn alder, skolegang og sosioøkonomisk status (arbeider klasse) Ingen av deltagerne i de tre gruppene fikk spesialundervisning. Resultatene var basert på informasjon fra forsikringsregistre, offentlige sosiale instanser, politiregister, voksen psykiatrien og demografisk register.

Hovedfunnene i denne studien viste at skolevegrere med separasjonsangst fortsatt søkte om flere psykiatriske konsultasjoner godt inne i voksen alder enn individer fra den generelle populasjonen. Videre var skolevegrere i en gjennomsnittsalder på 34 år fortsatt bodde hos sine foreldre og hadde færre egen barn enn begge sammenligningsgruppene. Resultatene

tyder altså på at det er langtidskonsekvenser av skolevegring blant barn med separasjonsangst. Disse barna er i voksen alder hemmet på flere områder enn jevnaldrende voksne med og uten klinisk bakgrunn.

De har vanskeligheter med sosiale relasjoner som hindrer dem i å etablere seg som voksne (Flakierska-Praquin et al.,1997).

Denne studien har styrke med tanke på den lange oppfølgingstiden og to sammenligningsgrupper, de fleste studier har kortere oppfølgingstid og langt mindre utvalg enn den aktuelle studien. Det som imidlertid er begrensninger ved denne studien er at utvalget er relativt liten dermed kan ikke resultatene generaliseres til andre grupper. Resultatene kan likevel anses som representative for skolevegrere som har fått psykiatrisk behandling. Videre er diagnostiske kriterier basert på gjennomgang av psykiatrisk register innenfor en periode. Informasjon om skolefravær kan ha uteblitt og dermed kan tilfeller med skolevegring uten separasjonsangst kan ha blitt uteblitt som følge av gruppe seleksjonsdesign.

I en annen studie av Berg og Jackson (1985) ble langtidskonsekvensene av skolevegring undersøkt ved oppfølging av 168 barn og unge med en gjennomsnittsalder på oppfølgingstidspunktet på 23 år og oppfølgingstiden var på 10 år etter poliklinisk behandling for skolevegring. Datainnsamlings metoden var basert på flere kilder: intervju av foreldrene, intervju av deltagerne, intervju skjema utfyllt av familielegen, samt innhenting av informasjon om alder kjønn, IQ fra poliklinisk behandling ved sykehuset.

Resultatene viste at 44,8 % av disse ungdommene hadde i ettertid mottatt behandling, og generelt hadde depresjon og problemer med sosiale relasjoner, og en lavere deltagelse i arbeidslivet. 43 % av utvalget klarte seg bra og var bedømt til å ha småproblemer. Signifikante prediktorer for et godt resultat var evnenivå og behandling før 14 års alderen (Berg og Jackson,1985). Dermed viser resultatene at til tross for at de fleste av disse ungdommene hadde betydelig vansker med sosiale relasjoner, arbeidsledighet og depresjoner, prognosene for å klare seg var gode, når de hadde et godt kognitiv utgangspunkt og fikk tidlig behandling. Dette understreker viktigheten av å bringe mental helse inn på skolen og sette i gang tidlige intervensjoner. Dermed er konsekvensene av skolevegring på grunn av angst og emosjonelle vansker på lang sikt mange. Det å ha fravær fra skolen i lang tid fører som tidligere nevnt til tap av undervisning og sosial samhandling med jevnaldrende som er viktig

for utvikling av sosial kompetanse. Disse problemene ser ut til å forplante seg videre inn i utdanning og arbeidsliv.

Den onde sirkelen illustrerte hvordan barn og unge med skolevegring på grunn av angst på sikt kan gå glipp av undervisning og sosial samhandling med jevnaldrende. For når barnet isolerer seg på grunn av angsten og taper undervisning og kontakt med jevnaldrende på skolen fører det til at barnet opplever å ikke strekke til verken sosialt eller fagmessig. Barn og unge som ikke kan vise til tilstrekkelige resultater fra ungdomskolen vil igjen ha dårligere prognoser for å fullføre videregående opplæring. Det er en sterk sammenheng mellom resultater fra grunnskolen og fullføring av videregående skole (Utdanningsdirektoratet 2016:109) Dermed er det faglige utgangspunktet elevene har når de begynner i videregående opplæring, den faktoren som har størst betydning for gjennomføring.

I følge Høy Anvik og Gustavsén (2012) er mobbing, ensomhet og psykiske problemer hovedårsakene til at ungdommer dropper ut av videregående skole. Utfordringene ser ut til å ha oppstått før elevene begynte i videregående skole, dermed kan det utfra dette tenkes at barn og unges trivsel og faglige prestasjoner er avgjørende for fullføring av videregående opplæring. Frafall i videregående opplæring anses som et av de største problemområdene i norsk skole. Til tross for at man har sett en svak nedgang de siste årene, har frafall fra videregående opplæring vært stabilt på cirka 30 prosent de siste 20 årene. Ved fullført videregående opplæring legges grunnlaget for en vellykket inngang og senere karriere i arbeidslivet. Videre er fullført videregående opplæring hovedveien til høyere utdanning (utdanningsforbundet.no). Dermed kan kortsiktige konsekvenser av å tape undervisning på grunnskolen føre til store langtidskonsekvenser som manglende utdanning og arbeidsledighet for barn med skolevegring. Dette fører naturlig nok også fører til samfunnsøkonomiske konsekvenser. I det følgende vil en studie som ser på hvordan psykisk helse virker inn på oppnåelse av utdanning bli presentert.

I en studie så man på hvilken sosiale konsekvenser psykiske utfordringer som angst og depresjon hadde for oppnåelse av utdanning (Kessler, Foster, Saunders og Stang, 1995) Formålet med studien var å se på forholdet mellom pre-eksisterende psykiske vansker og oppnåelse av utdanning. Data ble innhentet fra National Comorbidity Survey som er en stor nasjonal representativ undersøkelse av deltagere i alderen 15-54. Det ble utført strukturerte psykiatriske intervjuer. Diagnose som ble avdekket var i samsvar med DSM-III-R:

angstlidelser, humørsvingninger, stoffmisbruk, og alvorlig atferdsforstyrrelse. Videre ble det innhentet informasjon om fullførte utdanninger i den totale populasjonen.

Resultatene viste at tidlig debut av psykiske vansker predikerte frafall fra videregående skole og høyere utdanning. De mest utbredte diagnosene viste seg å være alvorlig atferdsforstyrrelse blant gutter og angst lidelser blant jenter. Disse resultatene indikerer at tidlig debut av psykiske vansker øker sannsynligheten for en rekke negative konsekvenser. En av dem er tap av evnen til å fullføre utdanning (Kessler et al, 1995). Resultatene sett i et bredere perspektiv vil presentere en større samfunnsøkonomisk konsekvens i form tap av produktivitet og deltagelse i samfunnet. Skolevegring betinget i emosjonelle vansker og angst kan sies å være omfattet av denne studien. Dermed kan konsekvensene av skolevegring være betydelige både individuelt og ikke minst for samfunnet i form av manglende utdanning og uteblivelse fra arbeidslivet.

### **4.3 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gjennomgått konsekvenser av skolevegring. Utfra det som er gjennomgått kan det sies at skolevegring er et individproblem så vel som et samfunnsøkonomisk problem. Fravær fra skolen fører til både sosiale, akademiske og økonomiske konsekvenser. Utfra gjennomgått empiri om barn med angst og emosjonelle vansker ser det ut til at barn med skolevegring på grunn av angst får problemer med nære relasjoner, fullføre utdanning og har svakere deltagelse i arbeidslivet som voksen enn andre jevnaldrende. Videre viste gjennomgang av empiri at barn med skolevegring hadde flere psykiatriske konsultasjoner som voksne enn ikke skolevegrere. De hadde også færre barn og mange bodde hos sine foreldre som voksne.

## 5 Forebyggende tiltak

I dette kapittelet beskriver jeg hvilke tiltak skolen kan sette i gang for å arbeide forebyggende mot skolevegring. Forebygging i denne sammenhengen vil både omhandle system rettede tiltak og individrettede tiltak. Dermed vil forebygging dreie seg rundt både eleven, hjemmet og skolen. Som nevnt tidligere dreier forebygging om det arbeidet vi gjør for å hindre eventuelle utfordringer, og vansker som man kan forvente å stå ovenfor (Marjor et al., 2011).

Skolen har et særlig ansvar for å sette i gang forebyggende tiltak både på individ og systemnivå. Opplæringsloven § 2-1 gir klare føringer for hvordan skole og hjem er pliktet til å ivareta barnets rett og plikt til opplæring. Rett og plikt til opplæring sier at foresatte til elever med ugyldig fravær kan straffes med bøtter. Alle barn i Norge har rett og plikt til opplæring, mens ansvaret for at opplæringsplikten skal innfris ligger på elever og foreldre, hviler ansvaret for at opplæringsretten innfris i større grad på skolen. Opplæringsloven pålegger alle skoler å sørge for at alle elever får tilrettelagt opplæring (§ 1-3). Videre pålegger opplæringsloven skolene å gi spesialundervisning til de elevene som trenger det (§5-4). I tillegg har skolen et ansvar for det fysiske og psykososiale miljøet på skolen (§9 a-2 og 3). Videre er skolen pliktet til å ha et skolemiljøutvalg ved skolen som skal sikre elevenes og foreldrenes deltakelse i skolens arbeid med å legge til rette for et godt skolemiljø. (§§11. 1a og 11-5a9).

### 5.1 Systemrettede tiltak

I dette avsnittet vil forebygging på systemnivå bli gjennomgått. System rettede tiltak vil dreie seg om alle tiltak skolen kan sette i gang for å forebygge skolevegring. Med utgangspunkt i risiko og beskyttelsesfaktorer vil følgende punkter bli gjennomgått: rutiner for fraværs registrering, kunnskaper om skolevegring, klasseledelse, sosialkompetanse, skole-hjem samarbeidet, og tverrfagligsamarbeid.

#### 5.1.1 Rutiner for fraværsregistrering

Skolen er et av de første instansene til å oppdage skolevegring. Ansatte ved skolen kan tidlig identifisere tegn til skolevegring ved å ta utgangspunkt i tidlige tegn. I følge Solheim, Due-Tønnessen, Andersen og Grønvold (2009) kan tidlige tegn være



begynnende fravær, det at eleven stadig kommer for sent, har sporadisk fravær fra enkelttimer eller dager med eller uten gyldig grunn. Andre tidlige tegn kan være mistriivsel hos eleven. Dette kan blant annet sees ved at eleven er ekstremt innadvendt eller sjenert, er svært utrygg ved skolestart eller etter skolebytte og ordinære tiltak for å trygge eleven hjelper ikke, eleven snakker aldri høyt i klassen, snakker ikke med voksne/medelever eller snakker kun med utvalgte voksne/medelever, kan vise motstand mot å være ute i friminutt eller er avhengig av at en bestemt voksen/medelev er tilstede. Videre nevner Solheim et al. (2009) at eleven kan ofte ha fysiske plager, som for eksempel vondt i magen eller hodet, gir nonverbalt eller verbalt uttrykk for nedstemthet eller redsel generelt eller tilknyttet spesifikke situasjoner på skolen.

Videre kan eleven trekke seg tilbake fra sosial interaksjon eller skolerelaterte aktiviteter. Vise utagerende atferd for eksempel sinne i situasjoner der eleven utsettes for krav i skolehverdagen, samt at eleven kan ofte ringe hjem i skoletiden eller ønsker å gå hjem i løpet av dagen. Ansatte ved skolen kan oppdage ugyldig elevmotivert fravær ved å ha gode rutiner for registrering av fravær og fraværsgrunner. I følge Bredesen og Kvilhaug (2018) bør skolen ha klare retningslinjer for hvordan og hvem som skal ha ansvar for dette. Aktuelle spørsmål til rutiner og registrering av fravær og oppfølging kan være:

- Hvilke rutiner har skolen for registrering av fravær?
- Hvordan registreres fraværet som er gyldig og ugyldig?
- Hvilke rutiner og muligheter har skolen for registrering av årsaker til fravær, hvorfor er eleven borte?
- Føres det en fraværsprotokoll som kan fange opp mønsteret i fraværet, er det spesielle dager eller timer som peker seg ut?
- Hvilke tiltak iverksettes overfor elever med fravær som ikke er grunnet i somatisk sykdom?
- Hvilke rutiner har skolen for registrering av timefravær (hyppighet, årsaker, mønster)?
- Hvilke tiltak settes inn overfor elever med høyt og ugyldig timefravær?
- Hvem har ansvar for å følge opp fravær (dager, uker, timer) som det er grunn til å ha bekymring for?
- Har skolen et team som kan vurdere fravær og tiltak?

(gjengitt fra Bredesen og Kvilhaug, 2018).

En strukturert og systematisk plan for registrering er med på å skape trygghet i skolehverdagen. Dette er spesielt viktig for elever med skolevegring på grunn av emosjonelle vansker (Solheim et.al, 2009). Ved at fravær registreres og følges opp blir det lettere å se etter mønster i fraværet dermed finne mulige årsaker og iverksette tidlige tiltak før skolevegring kommer så langt at den hjelpen man gir i etterkant av problemet ikke fører til gode nok resultater. Jo tidligere skolevegring oppdages jo enklere blir det å hjelpe ( Havik, 2018). Videre kan det tenkes at struktur bidrar til forutsigbarhet i skoledagen. Forutsigbarhet kan gi igjen gi beskyttelse mot stress, og tydeliggjøre regler og forventninger tilknyttet skoleoppmøte. Videre fant Havik et al. (2014) i en intervju studie av foreldre til barn med emosjonsbetinget skolevegring (for nærmere gjennomgang av studien se kapittel 4) at forutsigbarhet fremsto som en avgjørende faktor ved skolen for skoleoppmøte. For at skoleansatte skal kunne oppdage og jobbe forebyggende mot skolevegring er det viktig at de har kunnskaper om hva skolevegring innebærer (Havik, 2018).

### **5.1.2 Kunnskaper om skolevegring**

Det er viktig at skolene har kunnskap om skolevegring for å kunne identifisere og sette i gang forebyggende tiltak på et tidlig stadiet av oppmøte problemene til barn og unge (Havik, 2018). I tillegg til å identifisere tidlige tegn som nevnt ovenfor er lærerens holdninger til elevens fravær en viktig faktor for identifisering av skolevegring. Når holdninger til bekymringsfullt fravær sees på som egenskaper hos eleven (han er lat, har angst, er på ”selvstyr” eller det at man gjør seg ulike oppfatninger om elevens hjem (foreldrene er ikke interessert, ”har ingen styring på han”) kan føre til at man undervurderer behovet for skolemiljøtiltak (Holden & Sällman, 2010). Dermed er det viktig at skolene sørger for at lærere får kompetanse om hva som kjennetegner skolevegring og hva skolevegringens funksjoner er. Videre vil det være viktig at lærere har økt kunnskap om ulike vansker barn kan ha. Som for eksempel lærevansker, angstlidelser, nedstemthet, ADHD og andre utviklingsforstyrrelser og atferdsforstyrrelser. Elever som blir utsatt for overgrep kan vise de ovennevnte symptomene og utvikle skolevegring (Bjønnes og Langeland, 2007 ref. i Bredesen og Kvilhaug, 2015). Det er viktig at skolene har kunnskap om hva de skal se etter, hvilke tilrettelegging elevene trenger, og hvordan vanskene virker inn på elevenes forhold til skolen (Havik et al., 2014). Pedagogisk psykologisk tjeneste er skolens nærmeste

samarbeidspartner i forhold til elever som har ulike vansker. I følge Holden og Sällman (2010) er ser det generelt ut til at PPT forholder seg lite til skolenekting og dermed er det ikke alltid PPT klarer å kartlegge eller gjøre noe med problemet. Kearney og Bates (2005) har utarbeidet en oversikt over aktuelle tiltak som førstelinjetjenesten kan gjennomføre. Det er nødvendig med en felles kunnskapsløft om skolevegring. Kearney og Bates mener at det er viktig å spørre særlig tre spørsmål: hva er problemet? Hvorfor skjer dette? Og hvordan kan vi løse problemet? Det er altså viktig å bestemme hvilken form atferden har, og finne de opprettholdende faktorene og funksjonene til skolevegring er avgjørende for videre hjelp. Med tanke på at barn med skolevegring er en heterogen gruppe med sammensatte utfordringer er det viktig at man i problemløsningsfasen tar utgangspunkt i hver enkelt barn og deres familieforhold. Dette fordi barn med skolevegring som har familiekonflikter vil ikke kunne respondere på skolebaserte intervensjoner før familieforholdet er i balanse. (se kapittel 6 om intervensjoner).

### **5.1.3 Elevens psykososiale læringsmiljø**

Med utgangspunkt i det som står i opplæringsloven § 9a er arbeidet med å skape et godt psykososialt læringsmiljø for elevene et viktig bidrag i forebygging av skolevegring. I det forebyggende arbeidet rundt elevens psykososiale miljø vil det være flere viktige faktorer å ta hensyn til. Relevante tiltak vil dreie seg om å øke trygghet og tilhørighet for elevene, minske mobbing og øke elevenes sosiale kompetanse (Solheim et al., 2009). Dette kan gjøres ved å systematisk implementere skolebaserte programmer for forebygging av mobbing, opplæring i sosial kompetanse, arbeide med klasseledelse, legge til rette for at elever i risikogrupper utvikler gode relasjoner til medelever. Videre vil undervisning innenfor temaet psykisk helse være med å styrke det forebyggende arbeidet ved skolevegring (Solheim et al., 2009). Jeg vil i det følgende gi en nærmere beskrivelse av hvordan skolen kan arbeide med de ulike tiltakene i elevenes psykososiale læringsmiljø.

### **5.1.4 Forebygge mobbing**

Å redusere mobbing i skolene er en av de viktigste tiltakene i det forebyggende arbeidet ved skolevegring. Dette er spesielt viktig i barneskolen. Havik et al. (2014) fant et relativt sterk sammenheng mellom mobbing og skolevegring blant barn i barneskolen i en studie som undersøkte skolefaktorer som er assosiert med skolevegring og skulk (se kapittel 3 for nærmere gjennomgang av denne studien). Man fant også en moderat assosiasjon mellom

mobbing og skolevegring for barn i ungdomskolen. Dette funnet kan skyldes at yngre barn blir i større grad eksponert for direkte fysisk mobbing som medfører større påkjenning enn når større barn blir utsatt for psykisk mobbing og kan kognitivt sett stå imot mobbingen og fortsette å møte opp på skolen (Havik et al., 2014). Hva kan skolen gjøre for å stoppe mobbing? Mobbing er og har vært en av skolens store utfordringer. Mobbing er også noe de fleste skoler har erfart. Imidlertid er det store forskjeller mellom skolene, selv når man kontrollerer for hjemmeforholdene til elevene. Dette viser at omfanget av mobbing påvirkes av forhold i skolen (Roland, 1999, Roland & Valand, 2003 ref. i Roland, 2014). I dag finnes det en rekke skolebaserte programmer mot forebygging av mobbing. En av disse er Olweus som retter seg mot elever i grunnskolen. Programmet er utviklet for å redusere eller fjerne mobbing og antisosial atferd i skolen. Videre bidrar programmet til å bedre vennsksapsrelasjoner og generelt øke elevenes trivsel slik at alle får et bedre utbytte av sin skoledeltakelse (Ogden, 2015). Slike programmer er nyttige verktøy skolen kan benytte seg av ved forebygging. Det som imidlertid er viktig å understreke her, er hvordan disse implementeres i skolen. I det følgende vil noen prinsipper for tiltak bli presentert.

I følge Roland (2014) vil viktige prinsipper for tiltak være tydelige voksne, konsistens, samt rutiner og prosedyrer. Det er viktig at de voksne på skolen viser et tydelig ledelsesmandat. Dette kan komme til uttrykk på flere måter. Ved læreren er tydelig på hva som er bra og hva som er uønsket atferd. Videre kan læreren være forbilde ved å oppføre seg vennlig overfor elevene. Konsistens i skolehverdagen handler om at elevene møter de samme holdningene på ulike aktiviteter og arenaer på skolen. Det er viktig at man signaliserer sin voksne autoritet gjennom hele skoledagen, både inne, ute og ved overgang til SFO. I følge Roland (2014) har forebygging av mobbing tradisjonelt blitt sidestilt med skolen. Ansatte på skolen setter inn tiltak for å bevisstgjøre elevene om å ta avstand fra mobbing, eller det at man trener elevene i væremåter som hindrer mobbing. Selv om slike aktiviteter er viktige å opprettholde i skolen, kan de likevel bli isolerte og i verste fall inkonsistente når resten av uka preges av andre holdninger. En lærer kan oppnå konsistens når mobbingfokusert forebygging blir kombinert med generell god kommunikasjon og ledelse av elevene.

For å lykkes med det forebyggende arbeidet mot mobbing som igjen virker forebyggende mot skolevegring er det viktig at skolen etablerer rutiner og prosedyrer som setter tiltakene i system. Rutiner i skolehverdagen er virksomt overfor elevene. Eksempler på rutiner kan være at læreren har en samtale med hver elev om mobbing til fastsatte tidspunkter, samtaler med

elevene samlet eller at man har samtaler som en strukturert start på hver undervisningstime. Disse rutinene kan også være faste holdepunkter i hver foreldremøte/samtale. Videre vil klare prosedyrer for hvordan skolens ansatte håndterer både mindre og mer alvorlige episoder av mobbekarakter være viktige. Med utgangspunkt i disse generelle retningslinjene vil jeg videre gå inn på de enkelte elementene skolen kan arbeide med i det forebyggende arbeidet ved skolevegring.

### **5.1.5 Klasseledelse**

Undervisnings og klasseledelse er viktige faktorer i klasserommet. Det handler om praktiske grep som læreren foretar seg for å skape produktiv arbeidsro og frigjøre tid til undervisning og læring. Klasseledelse handler om den uformelle kompetansen lærere har til å organisere, planlegge, og lede i klasserommet. Kompetansen forutsetter høy bevissthet om hva som skjer i elevgrupper, god fagkunnskap, gode formidlings- og kommunikasjonsferdigheter og lederferdigheter (Ogden,2015). Lærere som har en autoritativ klasseledelse lykkes med å skape trygghet og struktur i klasserommet. Den autoritative lederen er målrettet, baserer seg på rasjonelle argumenter og omsorg i sin ledelsesstil.

Forskning gir sterkt støtte til at en klar klasseledelse gir best resultater både i faglige og psykososiale forhold ( Ertesvåg, 2009, Roland,1999, Roland et al., 2010 ref. i Roland 2014). Barn og unge med skolevegring som er emosjonsbetinget vil finne støtte og ro i en klasserom med god klasseledelse. Ertesvåg (2009) gjennomførte en kohort longitudinell studie om klasseledelse hvor man ønsket å se på elevenes oppfatning av sin lærers klasseromsledelse. Gjennom Respect programmet som har en skolebasert tilnærming til forebygging og redusering av problematferd og bidrar skolene i å styrke voksen rollen. Elever i 5-10 klasse i fire norske skoler vurderte lærerens emosjonelle støtte, fagligstøtte, og faglig oppfølging fem ganger over en periode på fem år. Resultatene viste en økning i elevenes oppfatning på en eller flere aspekter ved klasseledelse for alle klasse trinn bortsett fra 9.trinn. Denne studien viser at elevenes oppfatning av lærerens klasseledelse øker når læreren går bevisst inn for å jobbe med sin rolle som en trygg voksen.

Videre fant Havik et al. (2015) fant at klasseledelse er en av faktorene som indirekte er assosiert med skolevegring. Resultatene i denne studien indikerte at lærere kan forebygge skolevegring ved effektiv organisering av varierte klasseroms aktiviteter. (se kapittel 3 for

nærmere gjennomgang av denne studien). I forhold til barn med skolevegring er det viktig at læreren senker de faglige kravene for en periode og gir mye emosjonell støtte for å etablere trygghet i elevens skolehverdag.

### **5.1.6 Styrking av sosial kompetanse**

Barn med emosjonelle og sosiale utfordringer står i risiko for utvikling av skolevegring. Disse barn er sosialt hemmet og har en introvert personlighet (Thamibirajah et al, 2008). Dermed er et viktig forebyggende tiltak i forhold til disse barna er å øke den sosiale kompetansen og skape et godt psykososialt miljø slik det blir presisert i opplæringsloven §9a-3.

*Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt og psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør (opplæringsloven § 9a-3).*

Skolen er naturlig nok et arena for å søke tilhørighet, vennskap og anerkjennelse blant jevnaldrende. En av skolens og lærerens viktigste rolle er å tilrettelegge for et positivt sosialt samspill mellom elevene. Barn og unges velvære og psykisk helse avhenger av i hvilken grad skolen lykkes med å dekke den enkeltes behov for sosialt samspill med jevnaldrende (Bru et al., 2016). Skolen kan ivareta engstelige elever på flere måter. Den kan tilby rådgivning og hjelp fra skolehelsetjenesten eller henvise elever til behandling. Men skolen kan også iverksette handlingsplaner for å forebygge og redusere psykiske helse problemer både på en generelt nivå og på en individuelt nivå (Ogden, 2015). For elever med skolevegring vil svake sosiale ferdigheter både være en medvirkende og en opprettholdende faktor ved skolevegring. Videre er det viktig at elevene får medvirkning i sin skolehverdag. Dette er avgjørende for opplevelse av egne problemer. Hva er det de opplever som viktig for å bli anerkjent på skolen, hvordan opplever de lærings og elevmiljøet i klassen og endelig hvordan opplever de læreres forventninger og bekreftelse. Elevenes oppfatning av miljøet påvirker hva elevene tenker om seg selv og hvordan de presterer. Dermed er det viktig at elever med internaliserte problemer får konkrete verktøy for håndtering av det sosiale miljøet på skolen. For eksempel programmet SEL sosial og emosjonell læring er systematisk og helhetlig undervisning i sosiale og emosjonelle ferdigheter. Programmet tar utgangspunkt i en strukturert læreplan på lik linje med skolefagene. SEL dreier seg ikke bare om standardiserte programmer, det handler om virksom undervisning for å fremme elevenes psykiske helse (Ogden, 2015).

Programmet er spesielt egnet for barn og unge med internaliserende atferd og emosjonelle problemer.

Sarason og Sarason (1981) gjennomførte en studien blant videregående elever hvor formålet var å lære elevene kognitive og sosiale ferdigheter. Det ble i forkant av eksperimentet innhentet informasjon fra skoleansatte, samt arbeidsgivere til tidligere elever som hadde sluttet på skolen. Hvor alle rapporterte å oppleve ungdommene til å ha lav sosialkompetanse, manglet bevissthet om hvordan andre ble påvirket av deres væremåte og vanskeligheter med å ta andres perspektiv. Utvalget som ble innhentet fra en videregående skole med høy frafall besto av 64 gutter og 63 jenter fra en multi-etnisk skole. Utvalget ble tilfeldig fordelt på tre grupper. To eksperiment grupper og en kontrollgruppe. Gruppene var like med tanke på standardiserte utdanningstester, kjønn, skolekarakterer, etnisitet og sosioøkonomisk status. Modellering og rolle spill ble brukt for å styrke elevenes kognitive og sosiale ferdigheter. En av eksperimentgruppene fikk se modellering og rolle spill på video. Resultatene viste at deltagere som fikk opplæring i disse ferdighetene var i stand til å: a) tenke flere hensiktsmessige måter å tilnærme seg problematiske situasjoner, b) prestere mer effektivt i en presentasjonssituasjon. I tillegg ble det ved ett års oppfølging bekreftet mindre grad av for sent komninger og fravær fra skolen og mindre atferdsproblemer.

Disse resultatene viser at opplæring i sosiale ferdigheter er forebyggende for barn og unge med atferdsproblemer og andre sosiale og emosjonelle vansker. Både sosiale ferdigheter og kognitive ferdigheter viste seg å bli bedre gjennom atferds metoder som modellering og rollespill. Sarason og Sarason (1981) mener at dette programmet kan lærere som ikke har spesifikk psykologisk bakgrunn bruke til å øke elevenes sosiale kompetanse.

### **5.1.7 Skole-hjem samarbeid**

Det neste elementet i det forbyggende arbeidet i skolen er tiltak rundt skole-hjem samarbeid. ” skolen skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen ” ( Læringsplakaten, 2006). Det er viktig at skolen har god kontakt med hjemmet og samarbeider om eventuelle utfordringer som oppleves. Foreldres engasjement i barnas skolehverdag har vist seg å være svært viktig for barn med skolevegring. Foreldrenes holdninger overfor skolen kan også påvirke elevenes persepsjoner av skolemiljøet både i negativ og positiv forstand (Havik, 2015). Dermed er en åpen dialog mellom skole og hjem

viktig for å forebygge skolevegring, minske bekymringsfullt fravær, samt for å styrke det psykososiale miljøet i skolen. Viktige tiltak vil være informasjon til foresatte på begynnelsen av skoleåret om rutiner for fravær og tydeliggjøre skolens holdninger rundt fravær. Det er viktig å ha en dialog på foreldremøter om hva som er gyldig og ugyldig fravær, engasjere foreldre i det psykososiale miljøet gjennom ulike fora som for eksempel utviklingssamtaler, foreldremøter, foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU), og skolemiljøutvalget (SMU). Vektlegge foreldres kompetanse og deres kunnskaper om hva som er det beste for sitt barn (Solheim et al., 2009).

I en studie gjennomført av Sheppard (2005) ble barns tendens til å ikke møte opp på skolen med eller uten foreldres tillatelse, og hvilken grunn barna ga for sitt fravær fra skolen undersøkt. Videre ønsket man å se på foreldre-barn interaksjoner som fant sted før barnet forlot hjemmet, og hvordan denne interaksjonen påvirket barnet til å gå på skolen eller ikke. Utvalget besto av 209 barn i alderen 12-13 år i en skole i England med en høyere sosioøkonomisk status enn gjennomsnittet. Likevel hadde skolen elever med høyt fravær enn gjennomsnittet. Det ble utarbeidet spørreundersøkelser som målte holdninger, persepsjoner og foreldre-barn interaksjoner vedrørende fravær fra skolen. 35 individuelle intervjuer ble gjennomført med elever som hadde god skoleoppmøte og elever som hadde høy fravær for å belyse svarene fra spørreundersøkelsen. Resultatene viste at foreldres reaksjon på fravær kan føre til skolevegring og skulk med tanke på at barna søkte foreldrenes tillatelse til å ikke gå på skolen for å legitimere sin fravær. Informasjon fra de individuelle intervjuene vist at foreldre til barn med god skoleoppmøte reagerte sterkere på fravær og stilte spørsmål ved hvilken grunner barnet hadde for å ikke møte opp på skolen enn foreldre med barn som hadde høy skolefravær. Disse foreldrene var mer avslappet til barnets fravær fra skolen. Det er imidlertid viktig å understreke at disse resultatene ikke er direkte generaliserbar på grunn av begrensninger ved studien. De individuelle intervjuene som resultatene er basert på består av et lite utvalg, og i tillegg er det et høyere sosioøkonomisk status blant elevene enn gjennomsnittet. Disse resultatene indikerer likevel viktigheten av foreldres holdninger og engasjement overfor skolen. Dermed er det viktig at skolen uttrykker dette overfor foreldre og anerkjenner foreldre som viktige i det forebyggende arbeidet ved skolevegring.



## 5.2 Individrettede tiltak

I det følgende vil jeg gå inn forebyggende tiltak som skolen kan sette i gang på individnivå. Tiltak som er individrettede vil dreie seg om å sette inn beskyttende tiltak rundt elever som er i risiko for skolevegring. Ulike individrettede tiltak kan være å forebygge angst og depresjon, styrke lærer-elevrelasjoner, elev-elevrelasjoner, samt være bevisst rundt samhandlingsmønstre i familien til elever som er i risiko for skolevegring. Disse tiltakene har vist seg å være forebyggende ved skolevegring som er emosjonsbetinget.

### 5.2.1 Forebygge angst

Innenfor forskning og litteraturen om skolevegring er det bred enighet om at en av de bakenforliggende årsakene til skolevegring er angst hos barnet, enten på grunn av genetiske predisposisjoner, miljøpåvirkninger eller en kombinasjon av disse. Med andre ord er angst en av de viktigste risikofaktorene for utvikling av skolevegring. Dermed er det viktig at man i en forebyggende perspektiv på skolevegring hos barn og unge identifiserer tidlige tegn på angst hos elevene. Innen forskning om angst har det vært en større fokus på intervensjoner framfor forebygging. Likevel er det en del som har begynt å utforske programmer for forebygging av angst hos barn og unge. Ved forebyggende tiltak mot angst vil det være naturlig å fokusere på risikofaktorer for angst som blant annet genetiske predisposisjoner, atferds hemming, temperament, foreldre psykopatologi, og lav sosialkompetanse (Kearney, 2005).

Gillham, Reivich, Freres, Lascher, Litzinger, Shattè og Seligman (2006) utførte en pilotstudie hvor de så på effekten av et skolebasert program som skal forebygge tidlige tegn på angst og depresjon blant barn og unge. ”*the Penn Resiliency program for Children and Adolescents*” (the PRP-CA) i kombinasjon med et foreldre program Tidligere studier som har sett på effekten har PRP-CA uten en foreldre komponent har vist gode, varierte resultater. Formålet med denne studien var å gjennomføre en pilotstudie om PRP-CA med inkludering av en foreldre komponent. Gitt de varierte resultatene man tidligere har oppnådd med PRP-CA, ønsket man i denne studien å styrke effekten av studien ved å inkludere foreldrene i samme programmet som barna.

Tidligere forskning har vist at barn tar etter sine foreldres fortolknings og mestringsstrategier (Gillham et al., 2006). Ved å lære foreldrene de samme PRP-CA ferdighetene vil man kunne redusere og forebygge depresjoner hos foreldrene, noe som vil bidra til å forebygge overføring av depresjon mellom barn og foreldre (Gillham et al., 2006). Det å forebygge

angst og depresjon hos foreldrene vil være en spesielt viktig faktor i det forebyggende arbeidet rundt barnet, da man vet at selv om barnet kan være genetisk disponert for angst vil miljøpåvirkning kunne utgjøre en stor forskjell.

Studien besto av et tilfeldig utvalg på 44 barn og unge og deres foreldre. Det var en overrepresentasjon av gutter i utvalget (31 gutter og 13 jenter). Utvalget var heller ikke etnisk homogent. Barn og foreldrene ble tilfeldig fordelt på PRP-CA, pluss foreldre programmet eller en kontrollgruppe. Det ble utført målinger av foreldre og barn for depresjon og angstlignende symptomer ved baseline, 2 uker, 6 måneder og 1 år etter at programmet var avsluttet. De som viste høyeste symptomer ved baseline ble inkludert i studien.

PRP-CA er en manualbasert skoleprogram som er utarbeidet for å lære elever i barne- og ungdomsskolen kognitive og problemløsningsferdigheter. Det består av to hovedkomponenter. En kognitiv atferds komponent som i hovedsak baserer seg på kognitive atferdsteorier og terapi for depresjon, og lærer deltakerne om Elli's ABC modell for emosjoner. Deltakerne blir lært opp til at når man blir konfrontert for motgang (A) har deres tanker og tolkninger (B) en kraftfull effekt på emosjonelle og atferdsmessige konsekvenser (C). Deltakerne blir også lært opp til at tanker og tolkninger, spesielt de som er assosiert med tristhet og angst er i blant feil og inkonsistente (Gillham et al., 2006). Den andre komponenten i programmet handler om sosiale problemløsningsstrategier, som blant annet selvhverdelse, beslutningstaking, og idémyldring. Gjennom hele programmet blir teknikker og konsepter introdusert gjennom sketsjer og hypotetiske eksempler. Elevene blir videre oppfordret til å bruke disse ferdighetene i sine egne liv, ved gruppe diskusjoner, skoleaktiviteter og skrive dagbok om egne refleksjoner (Gillham et al., 2006).

Resultatene viste et signifikant forebyggende effekt på angst og depresjon hos barna gjennom oppfølgingsperioden på ett år. Programmet viste seg å ha en større effekt på angst enn depresjon sammenlignet med kontroll gruppen. Dette kan tenkes å være på grunn av at angstsymptomer er lettere å oppdage, og foreldre blir dermed mer bevisste og vil kunne lettere ta i bruk strategier som er lært gjennom programmet når barna viser tegn til angst (Gillham et al., 2006). Barna som deltok i PRP programmet rapporterte mindre klinisk relevante angstsymptomer enn de som var i kontrollgruppen ved oppfølging. I denne kombinerte foreldre-barn versjonen av PRP-CA fant man altså en signifikant reduksjon av angst og symptomer på angst og depresjon. Funnene kan se ut til å forebygge risikoutsatte

barn til å utvikle angst og depresjoner når man inkluderer foreldre inn i programmet, dermed kan man ved å forebygge angst vil man også kunne redusere risikoen for utvikling av skolevegring.

Det er imidlertid enkelte begrensninger ved studien. Det som kan trekkes frem er at studien hadde et lite utvalg med en overrepresentasjon av gutter. Programmet ble ledet av forskergruppen. Det anbefales av forskerne å lære opp ansatte ved skolen til å gjennomføre programmet. Videre kunne man ikke vise til hvor mye av effekten skyldtes foreldre komponenten, og hvor mye som skyldtes PRP programmet alene. Barna ble ikke kartlagt med tanke på angst og depresjonssymptomer før man startet programmet og dermed kan det tenkes at enkelte av elevene i studien allerede hadde en klinisk angst eller depresjon lidelse, dermed kan resultatene for disse elevene ha vært behandlende framfor forebyggende. (Gilham et al.,2006).

På tross av ovennevnte begrensninger viser resultatene fra denne studien at foreldre involvering som nevnt i avsnittet om systemrettede tiltak er en viktig forebyggende tiltak ved barn med emosjonelle utfordringer og skolevegring. Å inkludere foreldre i skolebaserte programmer kan være en effektiv måte å forebygge og redusere angst og depresjon på hos barn og unge som er i risiko for utvikling av skolevegring.

I en longitudinell studie av Lock og Barrett (2003) ble effekten av en universell skolebasert program for angst hos barn og unge på to forskjellige utviklingsstadier evaluert. Studiens hypotese var at barn og unge som deltok i en skolebasert program for angst depresjon og mestringsstil ville ha bedre sjanser i selvrappotering av angst symptomer enn de som ikke får dette programmet.

Det var et utvalg på 733 barn og unge. 336 i alderen 9-10 år, og 401 var i alderen 14-16 år. Deltakerne ble fordelt på to grupper. En gruppe som mottok en skolebasert kognitiv atferdsterapi program, og den andre gruppen var i en kontrollgruppe. Alle fullførte standardiserte målinger av angst, depresjon og mestringsstil. De elevene som ble identifisert til å være i risiko for utvikling av en angstlidelse ble videre kartlagt for klinisk diagnose med en strukturert diagnoseintervju. De som ble diagnostisert med en eller flere angstlidelser ble henvist til individuell behandling og ekskludert fra studien for videre oppfølgingsmålinger som ble gjort etter programstart og ved 12 måneders oppfølging.

Basert på resultater fra målingene ble deltakerne delt inn i to grupper. ”En risikoutsatt gruppe” og en ”frisk gruppe”. Den risikoutsatte gruppen fikk opplæring i FRIENDS-programmet som er en skolebasert program som har vist seg å være effektiv for forebygging av angst hos barn og unge og familier/grupper.

Resultatene viste et forebyggende effekt, som indikerte at FRIENDS programmet har en potensiale til å redusere antall barn som er i risiko for utvikling en angstlidelse. Dermed fant man støtte for hypotesen om at de som deltok i FRIENDS programmet ville rapportere færre angstsymptomer enn kontrollgruppen ved oppfølging etter 12 måneder. En universell program kunne sees på som en potensielt suksessfull måte å redusere angst og depresjon og mestringsutfordringer hos barn og unge i skolen. Den yngste gruppen rapporterte i større grad færre angstsymptomer. Noe som kan tyde på at jo tidligere det forebyggende arbeidet blir satt i gang, jo lettere vil man kunne hindre en negativ utvikling. Disse funnene må dog tolkes med forsiktighet, da det finnes få studier som har brukt de samme metodene som denne, dermed foreligger det ikke en sammenligningsgrunnlag som kan styrke funnene i denne studien. Videre hadde studien et stort frafall hvor det var mange som ikke utførte post-testen. I tillegg er resultatene basert på selvrapporteringer, noe som kan føre til skjevheter i svarene, og utgjøre en svakhet i studien. Man ville ha fått en mer helhetlig bilde av resultatene om man hadde tatt rapporteringer fra lærere og foreldre. Det ville være interessant å få med deres oppfatninger etter at programmet var avsluttet. Hvilken forbedringer ser de hos barna? Dette ville naturlig nok styrket studiens validitet (Lock og Barrett, 2003).

Overordnet kan resultatene indikere at tidlig forebyggende innsats kan redusere utvikling av angstlidelser hos risikoutsatte barn. Med tanke på at angst er en av risikofaktorene ved skolevegring vil en slik skolebasert program være et viktig tiltak i det forebyggende arbeidet ved skolevegring.

### **5.2.2 Lærer-elevrelasjoner**

Et annet viktig element i det forebyggende arbeidet med skolevegring er forholdet mellom lærer og elev. En god og trygg relasjon mellom lærer og elev er en avgjørende fundament for elevens læring og velvære i skolen (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, & Østergaard, 2008:Pianta, 2000 ref. i Øverland og Bru, 2016). Dette gjelder spesielt i tilfelle engstelige elever som

lettere enn andre kan bli overveldet av læringsoppgavene og oppleve miljøet på skolen som truende. En god lærer-elev relasjon handler om elevens opplevelse av å bli ivaretatt når det gjelder sentrale menneskelige behov som behov for trygghet, tilhørighet og kompetanse (Ryan & Deci, 2008 ref. i Øverland og Bru, 2016). For at læreren skal kunne skape en god relasjon til elevene er det viktig at læreren systematisk innhenter informasjon om den enkelte elevs behov og i hvilken grad den enkelte elev opplever at disse behovene blir tilfredsstilt i læringsmiljøet. Slik informasjon kan lærere skaffe seg ved å være bevisst og reflektere over den daglige samhandlingen med eleven, gjennom samtaler med eleven og ved å ha en god og informativ dialog med elevens foresatte (Øverland og Bru, 2016).

Det er særlig tre sentrale aspekter som er viktige for en god lærer elev relasjon. For det første er det viktig at *Læreren kjenner elevene og gir støtte ved behov*. Det at læreren kjenner elevens bakgrunn, interesser og læreforutsetninger, samt deres sosiale og emosjonelle ressurser og utfordringer er et viktig fundament for å danne gode relasjoner. Ved at læreren kjenner elevene godt vil det gjøre det lettere for læreren å gi elevene støtte og hjelp som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. Dette er særlig viktig for engstelige elever som lettere enn andre elever kan unngå oppgaver de frykter å mislykkes med. I slike faser er det viktig at læreren formidler støtte og veiledning og uttrykker positive forventninger om at eleven vil lykkes med det faglige arbeidet. Det andre aspektet ved en god lærer elev relasjon er at *læreren formidler aksept og varme*. En slik lærer uttrykker åpenhet, viser interesse for elevene og kommuniserer med elevene på en gjensidig respektfull måte. Noe som fører til at eleven vil følge nærhet og trygghet i relasjon med læreren og dermed kan det bli lettere for elevene å be læreren om hjelp både når det gjelder faglige og sosiale forhold. Engstelige elever vil spesielt oppleve trygghet i relasjon med en slik lærer og vil bidra til at eleven oppnår sitt optimale potensiale i læringsarbeidet. Det tredje aspektet ved en god lærer –elev relasjon er at læreren viser *sensitivitet overfor elevens signaler*. Dette hjelper læreren å fange opp elevens behov for støtte og bidra til at læreren responderer adekvat både på sosiale og faglige utfordringer. I tilfelle engstelige elever vil slik konstruktiv lærerstøtte i kritiske faser være avgjørende for læringsarbeidet (Øverland og Bru, 2016).

En dårlig lærer elev relasjon blir innenfor skolevegringslitteraturen og forskning sett på som en risikofaktor som kan bidra til utvikling av skolevegring hos og barn og unge. Det i følge Myhrvold-Hanssen (2007) mangler skolen kompetanse til å etablere og trygge hensiktsmessige relasjoner til elever med skolevegring. Han mener elevsamtaler er en viktig

utgangspunkt for å bygge en trygg og god relasjon mellom lærer og elever med skolevegring. Elever med emosjonsbetinget skolevegring viser ofte angstrelaterte symptomer eller fysiologiske symptomer som hodepine og magesmerter ( Ingul, 2005, Kearney, 2008). Disse vanskene gjør at mange av disse elevene har vanskeligheter med å ta kontakt og samhandle med lærere på skolen. Det kan igjen føre til at de ikke får tilgang til støtte, veiledning og oppmuntring som en god og trygg relasjon kan gi, noe som kan føre til at skolevegring utvikles eller opprettholdes. Samtidig er det viktig å understreke at sosiale interaksjoner er komplekse og at det vil for læreren være utfordrende å etablere relasjoner til svært reserverte og sosial tilbaketrukkne elever som mange elever med skolevegring kan være. Forskning har vist at elever som liker skolen har bedre akademisk prestasjon og en lavere grad av tilpasningsproblemer, fravær, skulk, og frafall enn barn som ikke liker skolen ( Hallinan, 2008). Måten lærere samhandler med elevene på påvirker elevens tanker om seg selv og omgivelsene.

Hallinan (2008) gjennomførte en studie som undersøkte læreres rolle i å forme elevenes følelser om skolen. Studien estimerte kryss-seksjonelle og longitudinelle modeller av læreres påvirkning på elevens følelser om skolen basert på data fra sjettede, syvende, og åttende klassinger i offentlige og katolske skole i Chicago. Utvalget besto av 35 132 elever fra offentlige skoler i Chicaco i 2001. Deltagere fra den katolske skolen utgjorde 4 421 i 2002. Longitudinelle data for 1 458 åttende klassinger fra den katolske skolen basert på spørreundersøkelser fra 2002 og 2004. Det var ingen signifikante forskjeller i elevenes bakgrunnsvariabler som inkluderte kjønn, etnisitet, familiestruktur og sosioøkonomisk status. Andre variabler som man kontrollerte for var skolemiljøet, det å føle seg trygg, skolefaglig mestring og antall nære venner på skolen. Lærerstøtte ble målt ved hjelp av spørreundersøkelser som elevene svarte på.

Denne studien undersøkte læreres påvirkning på to områder: i hvilken grad lærere støttet elevene sosial og emosjonelt, og hvilken faglige forventninger lærere hadde overfor elevene. Resultatene vist at lærere som støttet elevene sine ved å vise omsorg, respektere, og rose oppfylte elevenes behov. Dette bidro til at elevenes tilknytning til skolen økte. Resultatene for læreres faglige forventninger var mindre tydelig. Det mest oppsiktsvekkende funnet i denne studien var at selv når man kontrollerer for andre faktorer ved skolen har lærerens evne til å gi elevene støtte en sterk påvirkning på elvenes tilknytning til skolen. Disse resultatene understreker viktigheten av hvilken rolle lærere har i elevenes skolehverdag. Ved at lærere

gir elevene sosialt og emosjonelt støtte øker elevens tilknytning til skolen, noe som igjen bidrar til at elevene får en både sosialt og akademisk utbytte av skolehverdagen. (Hallinan, 2008).

I en annen studie gjennomført av Havik et al. (2014) om foreldres perspektiv på hvilken rolle skolefaktorer hadde ved skolevegring (se kapital 3 for nærmere gjennomgang av denne studien) fant man at læreres emosjonelle og sosiale støtte ble ansett som et av faktorene ved skolen som foreldre anså som viktig ved skolevegring. Foreldre uttrykte viktigheten av å ha en lærer som satte pris på barnet deres, viste omsorg og ga emosjonell støtte. I tillegg viste resultatene at lærer støtte hadde en indirekte påvirkning på relasjoner mellom elevene. Altså måten læreren behandlet elevene på virket inn på hvor støttende elevene var seg i mellom. Dette funnet understreker igjen viktigheten av læreren som en rollemodell i skolen. Læreren kan gjennom sin atferd modellere støttende og prososiale atferd til elevene. Læreren har dermed en sentral rolle i det forebyggende arbeidet for barn med skolevegring. For at barn med skolevegring skal føle tilknytning til skolen er det viktig at de møter emosjonelt og sosialt støtte fra læreren i tillegg til faglige og strukturelle tilrettelegginger i klasserommet.

### **5.2.3 Elev-elevrelasjoner**

Relasjoner til medelever er en viktig faktor ved trivsel i skolen. Relasjoner til medelever er viktig for både faglig og sosial utvikling. Videre vil gode relasjoner og støtte fra jevnaldrende bidra til å styrke selvfølelsen og evnen til å takle utfordringer hos barn og unge (Øverland og Bru, 2016). Gode relasjoner til medelever er spesielt viktig for barn med emosjonelle vansker og sosialangst. Ved å ha trygge relasjoner til medelever vil disse elevene lære å ta sosiale utfordringer som igjen hjelper dem å håndtere faglige dialoger og diskusjoner. Lærere har en sentral og viktig rolle for å tilrettelegge for et læringsmiljø der elevene tar hensyn til hverandre (Øverland og Bru, 2016).

Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS) kan nevnes i forbindelse med det forebyggende arbeidet i læringsmiljøet. PALS er en skoleomfattende program som er utviklet for å styrke elevenes sosiale kompetanse, forebygge og mestre atferdsproblemer i grunnskolen. Programmet har fire hovedprinsipper: 1) en felles kultur for utvikling av positiv atferd, sosial kompetanse og god samhandling i hele skolens læringsmiljø. Programmet implementeres gjennom sosial ferdighetstrening, undervisning, og

klasseledelse, tilsyn, veiledning og skole-hjemsamarbeidet. 2) alle elever og ansatte ved skolen lærer grunnleggende og enkelt formulerte regler som f. Eksempel respekt, ansvar, trygghet og klare forventninger til positiv atferd. 3) viktig å vektlegge bekreftelse av positive atferdsmønstre, fordi negative konsekvenser ikke anses som tilstrekkelig for å redusere atferdsproblemer. Videre bruker man systematisk oppmuntring og belønning for å anerkjenne og motivere prososial atferd, mens negativ atferd gis milde og forutsigbare konsekvenser. 4) Gjennom systematisk kartlegging av elevatferd legges grunnlaget for å identifisere tiltaksbehov, problemløsning, planlegging gjennomføring og evaluering (Ogden, 2015). PALS kan implementeres i alle norske skoler og kan bidra til positiv utvikling til alle elever, ikke bare for elever som har utfordringer på skolen. Programmet krever imidlertid ekstra ressurser og innsats fra skolepersonell. I en hektisk skolehverdag kan det å starte på et nytt prosjekt kan være tidkrevende og utfordrende. Det er også viktig å tilpasse til elevgruppen. Når skolen klarer å systematisere disse rutinen og opprettholde det vil man på sikt kunne se positive utsalg av programmet som er spesielt viktig for engstelige elever med skolevegring.

Betydning av relasjoner til medelever ble bekreftet i en studie gjennomført av Havik (2015) om hvilken skolefaktorer som er assosiert med skolevegring og skulk. (Denne studien er nærmere presentert i kapittel 3). Resultatene viste at sosial isolasjon viste seg å ha en sterkere assosiasjon med skolevegring enn med skulk, særlig blant elever i ungdomskolen. Relasjoner til medelever er viktig for å føle seg verdifull på skolen. Det bidrar til trivsel og tilhørighet til skolen når elevene har god kontakt med jevnaldrende.

Egger, Costello og Angold (2003) gjennomførte en studie om sammenhengen mellom skolevegring, skulk og psykiatriske lidelser. Utvalget ble innhentet fra en større longitudinell studie i North Carolina. I studien til Egger et al (2003) ble åtte årlige observasjoner med strukturerte psykiatriske intervjuer av 9-16 åringene og deres foreldre tatt ut og analysert. Det totale utvalget besto av 6 676 årlige observasjoner av 1 422 barn i alderen 9-16 år. Child and Adolescent Psychiatric Assessment ble brukt på både barna og foreldrene for å avdekke barnets psykiske status. Kartleggingen viste en rekke DSM-IV diagnoser. Skolevegring ble definert som å ikke møte opp på skolen, dro tidlig fra skolen på grunn av angst, eller nektet å være på skolen grunnet angst, og ønsket å bli fulgt av foreldrene til skolen minst en gang i løpet av siste tre måneder. Mens skulk ble definert som å ikke dra på skolen eller dra tidlig fra skolen uten skolens tillatelse, og uten gyldig grunn som sykdom eller liknende. Videre ble en tredje gruppe definert som en blandings gruppe. Dette var elever som både hadde vært



skolevegrere og hadde skulket skolen. I resultat delen presenterer jeg kun funn vedrørende skolevegring og relasjoner til jevnaldrende.

I tillegg til barnas psykiske status ble assosiasjonen mellom skolevegring og spesifikke frykt, angst, søvnproblemer, somatiske plager kartlagt. Videre ble sammenhengen mellom skolevegring og relasjoner til jevnaldrende i tillegg til en rekke andre psykososiale sårbarhetsfaktorer undersøkt. For å undersøke hypotesen om at få relasjoner til jevnaldrende, og ugunstige skole-hjem erfaringer kan bidra til utvikling av frykt og føre til at barnet gjør motstand mot å møte opp på skolen eller forlater sine foreldre.

Resultatene for relasjoner til jevnaldrende viste sammenheng mellom skolevegring, skulk, og skulk/skolevegring og vanskeligheter med relasjoner til jevnaldrende. Elever med skolevegring på grunn av angst viste seg å ha mest vanskeligheter med relasjoner til jevnaldrende. De var signifikant mer sjenerte og hadde blitt mobbet, vanskeligheter med å få venner, erfarte flere konflikter med jevnaldrende. Mens de som skulket opplevde kun konflikter med jevnaldrende, og gruppen som både hadde skulket og var skolevegrere hadde problemer med jevnaldrende på grunn av aggresjon. Funne i denne studien understreker viktigheten av å hjelpe barn med skolevegring og etablere gode relasjoner til jevnaldrende.

En måte å gjøre dette på i følge Kearney (2008) er gjennom jevnaldrende på skolen. Ved å verve klassekamerater og andre jevnaldrende på skolen som er godt likt av andre og er populære og som er villig til å bidra i et forebyggende program på skolen veiledet av voksne. Barn er naturlig nok mer mottagelig for å høre på tilbakemeldinger og diskusjoner med populære jevnaldrende. I en forebyggende program på skolen blir jevnaldrende vervet til å gjøre to ting: når en elev i risiko for skolevegring er på skole blir det gitt sosial forsterkning i form av oppmerksomhet og inkludering, og den dagen eleven ikke er på skolen, blir eleven kontaktet på kvelden av jevnaldrende og spurt om grunnen til fravær og oppmuntret til å møte opp på skolen dagen etter. For det andre kan jevnaldrende fungere som faddere ved en overgangssituasjon til andre skoler eller overgang fra institusjon til skole. Hvor jevnaldrende hjelper og følger opp eleven i klasserommet og friminuttene, samt registrer seg elevens oppmøte på skolen (Kearney, 2008).

## 5.2.4 Samhandlingsmønstre i familien

En annen aspekt ved det forebyggende arbeidet med skolevegring er å se på samhandlingsmønstre i familien. Gjennomgangen av årsaker til skolevegring i kapittel 3 viste blant annet at en risikofaktor for skolevegring er problematiske familieforhold. Studiene gjennomført av Bernstein og Borchardt (1996) og Kearney og Silverman (1995) er to av de få studiene som har evaluert skolevegreres familier på en systematisk måte. (for en nærmere beskrivelse av disse studiene se kapittel 3). Studiene beskriver ulike familiemønstre og problematiske familiesamhandlinger som kan sannsynligvis bidra til at barn utvikler skolevegring.

Forebyggende tiltak som skolebaserte støtte grupper for foreldre og barn kan bidra til å redusere skolevegring blant barn med problematiske familieforhold. I disse gruppene kan foreldre få veiledning om generelle foreldre ferdigheter, som grensesetting, og belønning for ønsket atferd. Slike grupper kan også være en kilde for hjelp til foreldre i utfordrende situasjoner. Videre vil slike støtte grupper hjelpe foreldre å mobilisere en sosial støttenettverk (Kearney, 2008).

## 5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet det forebyggende arbeidet og ulike tiltak skolen kan sette i gang for å hjelpe barn og unge med skolevegring. Forebyggende tiltak kan utføres på to nivåer. Det dreier seg om systemrettede tiltak og individrettede tiltak. I begge nivåene er det skolens ansvar å sette i gang tiltak og involvere foreldre i det forebyggende arbeidet.

Ved systemrettede tiltak vil viktige aspekter ved det forebyggende arbeidet være gode rutiner for fraværsregistrering, øke kompetansen til skoleansatte om skolevegring, bidra til et godt psykososialt læringsmiljø ved å redusere mobbing og øke elevens sosiale kompetanse, styrke læreres klasseledelse, samt etablere et godt skole-hjemsamarbeid. Ved individrettede tiltak er det viktig å sette i gang forebyggende tiltak rundt elever med emosjonelle utfordringer og forebygge angst. Dette kan gjøres ulike skolebaserte programmer for å redusere angst og depresjon hos elevene. Slike programmer viser seg å være spesielt effektivt når foreldre blir inkludert.

Videre har relasjoner mellom lærere, samt relasjoner til medelever vist å være viktig aspekter i det forebyggende arbeidet. I tillegg er elevens familiesamhandling et viktig faktor i det forebyggende arbeidet. Elever som har skolevegring på grunn av vanskelige familieforhold vil ikke kunne respondere på skolebaserte programmer, dermed er det viktig å undersøke forhold ved familien i det forebyggende arbeid. Tiltak i forhold til familien kan blant annet dreie seg om å etablere skolebaserte støtte grupper for familier som har barn med skolevegring.

## 6 Intervensjoner

I dette kapittelet vil jeg gjennomgå hvilken intervensjoner som er aktuelle ved skolevegring. Før intervensjoner settes i gang er det viktig å forstå hvilken årsaker som ligger til grunn for skolevegringen. Det er videre viktig at det opprettes en felles plan mellom skole, foreldre og den unge. Intervensjoner mot skolevegring kan settes i gang på ulike nivåer: intervensjoner med barnet, med familien og på skolen. Det kan blant annet dreie seg om kognitiv atferdsterapi, familieterapi /foreldretrening, på skolen vil det i likhet med intervensjoner rettet mot foreldrene være viktig å involvere skolens ansatte i barnets skolevegring ved å øke dere kompetanse om skolevegringsfenomenet og etablere et samarbeid om implementering av ulike strategier i forkant og ved tilbakeførings tidspunktet. I tillegg er det viktig at ansatte setter av tid og ressurs til å ta imot barnet på en strukturert og forutsigbart måte for oppnåelse av et godt tilbakeføringsresultat. I dette følgende vil disse intervensjonen bli nærmere gjennomgått.

### 6.1 Diagnostiske vurderinger

Barn med skolevegring er en heterogen gruppe hvor det er sammensatte årsaker til utfordringene med å møte opp på skolen. Det kliniske bildet av disse barna kan dreie seg om langvarig og komplisert separasjonsangst, depresjon og i enkelte tilfeller andre atferdsproblemer. Mens noen kan ha relativt frykt for aspekter ved selve skolesituasjonen som for eksempel det å ha prøver, snakke høyt foran klassen, kan andre være redde for å ta skolebussen eller det å bli utsatt for mobbing og erting av andre barn. Det er også barn med en kombinasjon av disse plagene hvor både frykt for situasjoner i skolen og depresjon og angst spiller inn på barnets skolevegring. På grunn av slik heterogenitet i det kliniske bildet er det nødvendig med sensitiv og nøysomme overveielser ved endelig konklusjon av hvilke utfordringene barnet står overfor (King, Ollendick, Tonge, 1995).

I de fleste tilfeller har barn med skolevegring diagnoser som separasjonsangst, sosialangst, eller depresjon. Det kan også oppstå en komorbiditet av disse diagnosene hos den enkelte (King et al, 1995). Dermed vil en forståelse av hvilken utfordringer barnet har være avgjørende for hvilke intervensjoner som blir nødvendig å sette i gang. Basert på denne forståelsen vil en felles plan mellom skole, foreldre og den unge være nødvendig for hvilken mål man setter for å gjennomføring av intervensjonen.

## 6.2 En felles plan

Målet med en felles plan i følge Ingul (2018) er opptrapping av skoleoppmøte. Ved en slik plan blir spørsmålet om hjemmeundervisning som oftest tatt opp, spesielt av foreldre som blir engstelige for at den unge skal miste faglig læring. (Havik, 2016). I midlertid har hjemmeundervisning vist seg å opprettholde skolevegningen og bør unngås. I tilfeller hvor hjemmeundervisning er nødvendig, bør dette kun brukes som et startpunkt, og man bør ha tilbakeføring til skolen som mål så fort dette lar seg gjøre (Ingul,2018). Mål for tilbakeføring bør inneholde hvor mye og hvilke timer barnet skal være på skolen, når opptrapping skal skje, det bør i tillegg fremgå hvilke oppgaver skolen har for å følge opp planen og eventuelt hvilke oppgave foreldre har i forhold til å få den unge tilbake på skolen. Ved utarbeidelse av en felles plan er det viktig at den unge for være med å utvikle planen. Det er vanlig å legge opp til en delvis tilbakeføring. Dette gjelder spesielt for barn i slutten av barneskolen og ungdommer som har hatt langvarig fravær fra skolen, og som har høy grad av angst (Hyene og Rollings, 2002).

Ved å involvere den ungen i prosessen med tilbakeføring vil man ofte se en redusert motstand enn når eleven blir pålagt en forhåndsbestemt plan. I diskusjonen om tilbakeføring vil et godt utgangspunkt være å engasjere eleven i noen enkle steg for tilbakeføring til skolen. Det kan dreie seg om å komme seg ut av sengen, spise frokost, ta offentlig transport, gå til skolebygningen, delta i første time og etter hvert som eleven er komfortabel med disse stegene øke deltakelsen av timene på skolen. Eleven kan bli spurt om hvilken av disse stegene de føler seg klare til å gjennomføre. I noen tilfeller vil eleven være kun komfortabel med å kle på seg, komme seg til skolen og snakke med læreren sin, men ikke være i klasserommet. Dermed bør en plan for tilbakeføring ta dette steget som et utgangspunkt for å komme seg tilbake til skolen (Hyene og Rollings, 2002).

En felles plan kan også dreie seg om at foreldre trenger å få bedre forståelse av hva skolevegningen innebærer for barnet og hva som er det riktige å gjøre. Om barnets fravær fra skolen skyldes magesmerter er det mest hensiktsmessige at barnet blir hjemme til det er friskt, mens om barnet får vondt i magen fordi det gruer seg til å gå på skolen bør det stilles spørsmål ved om det er riktig å få barnet til skolen forttest mulig. I noen tilfeller vil ikke det å få tilbake barnet til skolen være første prioritet om barnet lider av betydelige angstreaksjoner

ved å være på skolen. I slike tilfeller vil behandlingen av angsten være vesentlig for tilbakeføring av den unge (Ingul, 2018).

Videre bør det i en slik plan fremgå hvilken tiltak som er nødvendig å gjennomføre i hjemmet. Det kan være at foreldre trenger hjelp med egne eventuelle psykiske vansker, og generelle samhandlings og kommunikasjonsmønstre i familien.

Det er også viktig å komme til enighet rundt intervensjoner på skolen, og hvordan man jobber mot skole/klassemiljø og mot den enkelte elev. Det kan dreie seg om tilpasning av fag i forhold til at eleven har vært borte fra skolen i en lengre periode, og at man i tillegg reduserer sosial isolasjon og ensomhet. Som oftest vil slike planer skremme elever med skolevegring og man kan møte på motstand fra eleven. Det er viktig at de voksne rundt eleven møter dette på god en måte og holder seg til den avtalte planen fram til planlagt evaluering.

Forutsigbarhet er en av de viktigste aspektene ved skolevegring. Dermed er det viktig at dette opprettholdes også ved planlagte intervensjoner (Ingul, 2018). Basert på en felles plan vil jeg i det følgende gjennomgå intervensjoner på ulike nivåer.

### **6.3 Intervensjoner med barnet**

Behandling av skolevegring på dette nivået handler om ulike atferdsmessige og kognitive prosedyrer som direkte involverer barnet. På dette nivået vil intervensjonens hensikt være å hjelpe barnet å takle stressorer som har sammenheng med tilbakeføring til skolen og opprettholdelse av normal tilstedeværelse. Slike stressorer kan være separasjon fra foreldre eller det å bli mobbet på skolen. Intervensjoner rettet direkte mot barnet dreier seg i hovedsak om kognitiv atferdsterapi hvor avslapningsøvelser, kognitiv terapi, øke den unges sosiale kompetanse, og eksponering er de viktigste komponentene i behandlingen. Hvilken komponenter barnet blir gitt avhenger av barnets diagnostiske profil, skolevegringens funksjon, og barnets mentale utvikling (Hyene og Rollings, 2002).

Kognitiv atferdsterapi er den mest anerkjente behandlingsmetoden for barn med skolevegring på grunn av emosjonelle vansker. Kognitiv atferdsterapi har vist seg i å være virksomt når det gjelder å hjelpe barn tilbake til skolen, og redusere emosjonelle symptomer (Kearney 2001). Kognitiv atferdsterapi kan både utføres i grupper og individuelt. Denne behandlingsformen tar sikte på å hjelpe barnet til å a) gjenkjenne angst følelser og somatiske reaksjoner ved

angst, b) klargjøre urealistiske eller negative forventninger/tanker i angstfremkallende situasjoner, c) utvikle mestringsstrategier, d) evaluere og administrere selvforsterkninger.

### **6.3.1 Avslapningsøvelser**

Barn med betydelige angstproblemer kan ha nytte av å lære seg ulike avslapningsøvelser for å takle ubehagelige følelser knyttet til skolesituasjonen og andre angstpregede situasjoner. Å hjelpe disse barna til å gjenkjenne uønskede angstreaksjoner og redusere ubehagelige følelser gjør dem bedre rustet til å ta i bruk en rekke strategier for å takle sin angst knyttet til skolen og andre situasjoner.

En av de vanligste metode for avslapningsøvelser er muskelavslapning. Øvelsene består av 15 minutters treningsøkter med tre muskelgrupper av gangen i hver treningsøkt. Disse kliniske treningsøktene bør ideelt sett følges opp med øvelser hjemme ved hjelp av videoopptak av treningsøkten (Hyene og Rollings, 2002). Andre måter å lære barnet avslapningsøvelser på er å lære barnet kontrollerte pusteteknikker. Ved angstreaksjoner vil man ofte puste tungt, kort og man kan begynne å hyperventilere, noe som fører til at angstreaksjonene forverres. Gode pusteteknikker kan hjelpe barnet å takle situasjonsspesifikke angstreaksjoner. For eksempel kan en slik øvelse gjennomføres med en terapeut hvor barnet sitter i en stol og får beskjed om å puste dypt inn med nesen og deretter ut med munnen. Ved å lære slike innpustings og utpustingsmetoder vil barnet lære seg å slippe ut ubehagelige følelser (Kearney, 2008). Det finnes naturligvis en rekke andre metoder å gjennomføre slike øvelser på, men hensikten med alle slike øvelser er at barnet skal kjenne på å føle seg avslappet og takle ubehagelige følelser på en hensiktsmessig måte. Det er imidlertid også viktig å være klar over at ikke alle barn vil føle nytten av slike avslapningsøvelser selv etter mange øvelser, andre vil ha vanskeligheter med å gjøre øvelser hjemme. I følge Hyene og Rollings (2002) vil disse barna ha bedre nytte av kortere former for avslapningsøvelser som kontrollerte pusteøvelser som de kan utføre alene.

### **6.3.2 kognitiv terapi**

En viktig del av kognitiv atferdsterapi rettet mot barn med skolevegring er å fokusere på barnets kognisjoner. Barn med skolevegring er tilbøyelige til å prosessere informasjon på en uhensiktsmessige måte, og som oftest har de en dårlig selvoppfatning som opprettholder deres angstreaksjoner (Hyene og Rollings, 2002).

Typiske kognitive feilvurderinger kan blant annet være at man overvurderer sannsynligheten for negative hendelser som for eksempel ”at mamma blir syk når jeg er på skolen” og undervurdering av egne evner når det gjelder ubehagelige situasjoner som for eksempel å snakke foran klassen. Hensikten med kognitiv terapi er å påvirke til en endring i barnets emosjoner og atferd slik at barnet kan møte opp på skolen ved å modifisere irrasjonelle kognisjoner (Hyene et al., 2002). En annen viktig aspekt ved kognitive prosedyrer blir påpekt av Thambirajah, (2008). Han mener at i arbeidet med barnets kognisjoner er det viktig å vektlegge læring av realistiske tanker. Han formulerer dette slik:

*”In my practice with these youth, i try to move them toward more rational and realistic thinking in different social and performance situations. Notice that i did not say more positive thinking, but rather more realistic thinking”* (Thambirajah et al., s. 61, 2008)

Det som dermed er viktig i arbeidet med irrasjonelle kognisjoner er å lære disse barna å takle situasjoner og tanker uavhengig av om de er positive eller negative, for ved å erstatte negative tanker med positive tanker vil ikke hjelpe barnet, det kan tvert imot forverre en angstpreget situasjon. Et barn som er nervøs for å ta en prøve eller snakke foran klassen vil ikke føle seg bedre av å tenke positive tanker. Det er mer hensiktsmessig å lære barnet at vanskelige situasjoner vil komme, men måten barnet forstår og håndterer disse situasjonene på vil avgjøre hvor sterkt barnets angstreksjoner blir (Thamibiraja et al., 2008 s. 61).

### **6.3.3 Eksponering**

Eksponeringsterapi er en av nøkkelkomponentene ved kognitiv atferdsterapi hos barn med skolevegring. Målet med intervensjonen er tilbakeføring til skolen om barnet er helt borte fra skolen eller øke barnets oppmøte om barnet møter opp på skolen sporadisk. Å eksponere barnet for den angstprovoserende situasjonen (skolen) er en essensiell komponent ved intervensjoner mot skolevegring (Hyene og Rollings, 2002). Eksponering kan skje gjennom mentale forestillinger eller ved å bli fysisk konfrontert med angstprovoserende situasjoner. Disse formene for eksponering er kjent som in vitro (mentale forestillinger) og in vivo (eksponering i virkeligheten). For å få barn tilbake til skolen er det avgjørende at in vivo eksponering blir brukt. Det kan imidlertid være hensiktsmessig med mentale forestillinger i forkant av en in vivo eksponering, spesielt om barnet opplever en høy grad av angstreksjoner på skolen.



Denne prosessen med eksponering skjer gjennom systematisk desensivering (SD) som består av tre steg: 1) fysiologisk avslapning, her trener man barnet på avslapning og pusteteknikker. 2) utarbeiding av et hierarki av angstprovoserende situasjoner, her kan mentale øvelser være å flette inn ulike angstprovoserende situasjoner i en historie eller fortelling når barnet er i en avslappet tilstand 3) bevege seg gradvis oppover et hierarki av angstfremkallende situasjoner mens man er i en avslappet tilstand. I det følgende blir et eksempel (tilpasset norsk skole) av angst hierarki hentet fra Hyene et al., (2002) presentert.

Angst hierarki utviklet for en 11 år gammel jente med skolevegring ved mentale eksponeringsøvelser:

- Se på bilder av skolen
- Gå halvveis til skolen
- Gå helt fram til skolen
- Går rundt skolebygningen
- Går rundt skolen utenfor og gå inne i skolekorridorene
- Sammen med foreldre møte læreren
- Møte læreren uten foreldre tilstede
- Være i tomt klasserom sammen med læreren
- Møte opp i klasserommet for første timen
- Følge sin vanlige klasse fram til lunsj
- Være med klassen for en hel dag.

Mens mentale øvelser er et godt utgangspunkt for barn med betydelig fobisk og sosialangst tilknyttet skolen, vil tilbakeføring til skolen for barn med skolevegring i stor grad være avhengig av eksponering i virkeligheten.

## **6.4 Kognitiv atferdsterapi i behandling av skolevegring**

Som tidligere nevnt i dette kapitlet er kognitiv atferdsterapi en av intervensjonene ved skolevegring som har vist å være effektiv i å få barn og unge tilbake til skolen. Ved å se på ulike studier som har sett på effekten av denne behandlingsformen vil jeg gi et nærmere innblikk i denne intervensjonen. Innenfor skolevegringsforskningen er det blant annet to store behandlings evalueringer som gir støtte for at kognitiv atferdsterapi er en effektiv

intervensjon ved skolevegring på grunn av angst og andre emosjonelle vansker (King et al., 1998, Last, 1998,). Disse vil i det følgende bli presentert.

I en studie av King et al. (1998) evaluerte man effekten av et fire ukers kognitiv atferdsterapi program for barn og unge med skolevegring. Utvalget besto av 34 barn og unge med skolevegring i alderen 5-15 år. Disse ble tilfeldig fordelt til enten en kognitiv atferdsbehandling eller til en venteliste kontrollgruppe. Diagnostiske undersøkelser viste at de fleste av barna hadde en form for angstdiagnose eller fobidiagnose. Behandlingen besto av en individuell kognitiv atferds terapi og en foreldre/lærer treningsprogram. Det ble utført målinger før og etter behandlingsstart vedrørende skoleoppmøte, selvrapporeringer fra barna om emosjonell stress og håndtering av disse, selvrapporering fra foreldre om barnas emosjonelle og atferdsmessige problemer, samt klinisk vurdering av barnets generelle fungering.

Barna ble gitt seks 50 minutters økter med kognitivterapi over fire uker som fokuserte på å hjelpe barnet til å overkomme vanskeligheter med å møte opp på skolen på grunn av angst. Foreldre og lærer treningen besto av fem 50 minutters økter med fokus på håndtering av barnas atferdsmønster og siktet mot å oppfordre til skoleoppmøte. Foreldre og lærer treningen ble samkjørt med terapien barna fikk gjennom fire uker.

Sammenlignet med venteliste kontrollgruppen viste barna som fikk kognitiv terapi en klinisk signifikant bedring i skoleoppmøte. De fleste av barna i intervensjonsgruppen hadde 90% skoleoppmøte etter behandlingsslutt. Man kunne også se bedring i barnas selvrapporeringer om redsel, angst og depresjon. Samtidig viste barna å ha utviklet selvtillit i evnen til å håndtere angstprovoserende situasjoner som separasjon fra mor eller det å bli ertet av medelever. Lærere og foreldre rapporterte om bedring i internaliserende problemer. Bedring i skoleoppmøte ble også underbygget av generell fungering i kliniske rangeringer. Resultatene i denne studien tyder på at kognitiv atferdsterapi er en effektiv intervensjon ved skolevegring. Det er likevel viktig å stille spørsmål ved om bedring i skoleoppmøte skyldes terapi eller andre aspekter som ikke blir fanget opp av studien. Det kan være forventninger om bedring, det å ha en støttende terapeut. Det at man i denne studien kombinerte kognitiv atferdsterapi med foreldre og lærertrening i håndtering av barnas atferd kan også ha bidratt til de gode resultatene. Foreldre involvering har vist seg også å være effektiv ved forebygging av

skolevegring som nevnt i kapittel 5. Dermed kan det sies at å inkludere foreldre og lærere i behandlingen av barn med skolevegring vil man kunne oppnå bedre resultater.

King et al., (2001) gjennomførte en 3-5 års oppfølgingsstudie av den nevnte studien ovenfor. Det foreligger få studier som har undersøkt langtidseffekten av kognitiv atferdsterapi. Dermed ønsket King et al. (2001) og se om de kan kunne vise til også en langtidseffekt av en intensiv og kort kognitiv atferdsterapi. Det ble samlet inn informasjon fra foreldre og lærere til 16 av 17 som mottok kognitiv atferdsterapi. Gjennom strukturerte telefonintervjuer ble det samlet inn data om normal skoleoppmøte var opprettholdt, om det hadde oppstått nye vansker på skolen eller hjemme, og om hvordan den akademiske progresjonen hadde forløpt. Venteliste kontrollgruppen ble ikke inkludert i denne oppfølgingsstudien da disse ble tilbud behandling etter at man avsluttet intervensjon i hovedstudien.

Resultatene for 13 av 16 viste at normalt skoleoppmøte ved oppfølging var opprettholdt. Foreldre bekreftet at barna ikke hadde vist skolevegring etter intervensjonen. Ingen av barna hadde behov for ytterligere behandling etter avsluttet intervensjon. Ingen nye psykologiske vansker ble rapportert. Alle barna viste positiv tilpasning. Akademisk prestasjon viste seg å være gjennomsnittlig. Av de 16 som ble inkludert i oppfølgingsstudien viste 3 av barna å fortsatt ha problemer med å møte opp på skolen. Disse barna hadde lærevansker som man antar å ha motvirket langtidseffekten av kognitiv atferdsterapi. Oppfølgingsstudien viser dermed til god langtidseffekt av kognitiv atferdsterapi ved skolevegring. Det er dog viktig å nevne at data til oppfølgingsstudien ble samlet inn gjennom telefonintervju av foreldre og lærere, ingen samtaler eller kliniske tester av barna ble utført, dermed bør resultatene tolkes med forsiktighet.

Kombinasjonen av kognitiv atferdsterapi og foreldre/lærer trening i denne oppfølgingsstudien kan likevel sies å gi god indikasjon på at kognitiv atferdsterapi hvor foreldre/lærere blir involvert er gode behandlingsmetoder ved skolevegring. Det som også er interessant å se på ved intervensjon mot skolevegring er hvordan individuell behandling virker i forhold kombinasjonsbehandling. I det følgende vil en studie som har sett på dette bli presentert.

For å evaluere effekten av individuell kognitiv atferdsterapi, foreldre/lærer trening og en kombinasjon av disse i behandling av barn med skolevegring gjennomførte (Heyne et al.,

2002) en studie hvor, 61 barn og unge i alderen 7-14 med skolevegring ble tilfeldig fordelt til enten et barneterapi program, et foreldre og barn treningsprogram, eller til et kombinasjons program av disse. Barna ble kartlagt før og etter behandling og ved 4-5 måneders oppfølging basert på oppmøte registreringer, selvrapportering av emosjonell stress og egen mestringssevne, foreldre og lærer rapporteringer om barnas emosjonelle stress og klinisk rangering av generell fungering.

Resultatene viste signifikante forandringer fra pre til postbehandling for hver av gruppene. Individuell terapi etter postbehandling viste seg å være minst effektiv i øke barnas skoleoppmøte. Men dette utjevnet seg imidlertid ved oppfølgingstidspunktet. Skoleoppmøte viste seg å være uavhengig av om barnet kun hadde fått individuell terapi, kun foreldre/lærer trening eller en kombinasjon av disse behandlingene. Dermed viser resultatene at kombinasjonen av kognitiv atferdsterapi og foreldre/lærere trening ikke fører til bedre behandlingsresultater enn kun terapi gitt til barnet. Resultatene må likevel vurderes i lys av en rekke faktorer. For det første fikk kombinasjonens gruppen dobbelt så mye klinisk kontakt enn de andre gruppene. For det andre ble den viktigste variabelen skolevegring basert på skolens fraværsregistreringer, hvorvidt fravær er blitt systematisk registrert foreligger det ikke informasjon om. En tredje faktor dreier seg om at studiet hadde for kort oppfølgingstid. Det hadde vært interessant å undersøke disse funnene i en lengere oppfølgingsstudie.

Utfra det som hittil er gjennomgått om kognitiv atferdsterapi kan det sies at metoden er en effektiv intervensjon mot skolevegring. Kognitiv atferdsterapi ser ut til å være effektiv både ved individuell terapi gitt til barnet og i kombinasjon med foreldre og lærer trening. Andre forskere har sett på effekten av kognitiv atferdsterapi i forhold til mer tradisjonelle pedagogiske programmer som skolen kan jobbe med for å se om man kan oppnå samme effekt som kognitiv atferdsterapi. I det følgende vil en studie som har sett på hvilken effekt kognitiv terapi har i forhold til et pedagogisk støtte program for barn med skolevegring bli presentert.

Last, Hansen, og Franco (1998) gjennomførte en studie som undersøkte effekten av kognitiv atferdsterapi i forhold til et pedagogisk støtteprogram på skolen. Man benyttet altså dette programmet i stedet for en kontrollgruppe. Utvalget besto av 56 barn og unge med angstbasert skolevegring som ble tilfeldig fordelt på enten en kognitiv atferdsterapi program eller et pedagogisk støtteprogram (Educational support therapy). Barna fikk behandling en

gang i uken over en periode på 12 uker. Studiets inklusjonskriterier var 1) skolevegring på grunn av angst, 2) kun barne- og ungdoms eller videregående elever, 3) at barnet hadde en angstlidelse, 4) fravær på minst ti prosent den siste måneden før intervensjonen, 5) ingen alvorlig depressiv lidelse, 6) ingen medisiner mot psykiske lidelser.

Behandling med kognitiv atferdsterapi dreiet seg i hovedsak om gradvis eksponering og selvheldelsestrening. Eksponeringsterapien hadde fokus på gradvis tilbakeføring til skolen. I den første terapitimen utarbeidet man i samarbeid med barnet og foreldrene en hierarki over situasjoner som gir barnet frykt og unngåelsesatferd i forhold til skolen. Formålet med en slik hierarki er å jobbe seg gradvis gjennom angstfremkallende situasjoner knyttet til skolen. I løpet av intervensjonen lærer barnet å identifisere feilteking i møte med angstfremkallende situasjoner. Gjennom terapien lærer barnet å bytte ut disse tankene med rasjonelle og mer hensiktsmessige tanker. Barna trener i tillegg på selvheldelse i slike situasjoner.

Den pedagogiske støtteterapien besto av en kombinasjon av pedagogisk presentasjon og en støttende psykoterapi hvor barna ble oppmuntret til å snakke om deres frykt og lære å skille mellom frykt, angst, og fobi. I tillegg ble de fortalt at de vil få informasjon som de kunne bruke til å overkomme sine utfordringer med å møte opp på skolen. Barna ble bedt om å skrive dagbok hvor de beskrev situasjoner de fryktet, og hvilke følelser og tanker som var knyttet til disse situasjonene, og hvordan frykten ble håndtert. I motsetning til gruppen som fikk kognitiv atferdsterapi frasto terapeuten fra å oppmuntre barna til å konfrontere situasjoner de fryktet eller lære dem hvordan de skulle dempe maladaptive tanker. Terapeutene fulgte manualer i begge intervensjonene.

Resultatene viste ingen signifikante forskjeller mellom gruppen som fikk kognitiv atferdsterapi og gruppen som fikk det pedagogiske støtte programmet. Begge gruppene viste bedring i en rekke målinger inkludert skoleoppmøte. Resultatene vedvarte også etter 4 uker oppfølging. Det var imidlertid de yngre barna og de som hadde minst fravær før intervensjonen som hadde størst utbytte av intervensjonen. Barna i begge gruppene viste også bedring i sin angst. Over halvparten av barna oppfylte ikke lenger kriteriene for angst etter behandlingsslutt. Gruppen som fikk den pedagogiske støtteterapien hvor det ikke ble gitt noen spesifikke instruksjoner om å gå tilbake til skolen begynte gradvis å returnere tilbake til skolen når de var halvveis i intervensjonen, i motsetning til dette hadde gruppen som fikk kognitiv atferdsterapi hvor det også ble gitt spesifikke instruksjoner om returnering til skolen

16 % frafall før man var halvveis i intervensjonen. I følge Last et al., (1998) kan denne intervensjonen ha økt barnas angstnivå ved at de ble gitt instruksjoner om å gå tilbake til skolen og dermed kan dette ha bidratt til frafall i denne gruppen.

Den pedagogiske støtteterapien bidro til at barna fikk et grunnlag som de kunne bruke til å returnere tilbake til skolen med. De ble lært til å identifisere og ikke modifisere maladaptive tanker. Barna fikk ansvaret for å ta det neste steget selv. Dette kan bety at pedagogiske støtteprogrammer kan benyttes framfor kognitiv atferdsterapi. Det kan imidlertid også tenkes at resultatene i begge programmer skyldes andre ikke spesifikke faktorer, som blant annet terapeut og effektiviteten av terapi. Det kan også tenkes at barn med skolevegring responderer ulik på ulike behandlinger (Last et al., 1998).

En del av barna (begge grupper) hadde signifikante vanskeligheter med å gå tilbake til skolen det påfølgende skoleåret. Dette funnet støtter tidligere kliniske erfaringer med barn som er blitt behandlet for skolevegring og viser økt grad av vansker med å gå tilbake til skolen etter en langhelg eller skoleferier (Last et al., 1998). En lang sommerferie kan også tenkes å være en negativ forsterker for barn med skolevegring som opplever fraværet fra angstfylte situasjoner i skolen som behagelig.

## **6.5 Intervensjoner med foreldrene**

En viktig faktor ved intervensjoner mot skolevegring er familien. Måten familien bidrar og påvirker er avgjørende for hvilken resultater man kan oppnå (Elliott og Place, 2017).

Forskning har vist at det er kun når familien er bestemt på å hjelpe barnet sitt tilbake til skolen, at man ser fremgang i prosessen (Berg, 1992 ref. i Elliott og Place, 2007).

I praksis vil det å gjennomføre intervensjoner i familien dreie seg om å hjelpe foreldre til å etablere gode rutiner i hjemmet. Det er viktig å gi barnet mest mulig trygge rammer, struktur, og forutsigbarhet knyttet til skoleoppmøte for eksempel, det å ha faste morgenrutiner. I tilfeller hvor barnets foreldre ikke bor sammen er det viktig at man blir enige om å opprettholde like regler knyttet til skoleoppmøte. Det er også viktig at begge foreldre er involvert og uttrykker enighet om mål og tiltak knyttet til skoleoppmøtet overfor barnet (Solheim et al, 2009). I noen tilfeller kan foreldres gode intensjoner om å la barnet få være hjemme inntil barnet føler seg mer trygg til å dra på skolen opprettholde og forverre

skolevegringen. Videre kan foreldre hjelpes til å håndtere forhold ved barnets hjemmemiljø som kan bidra til skoleoppmøte. Ved å gjøre det mindre attraktivt å være hjemme på en skoledag som for eksempel å begrense skjerm tilgang, og ikke gå på kjøpesenter, kan redusere oppnåelse av belønninger utenfor skolen. (Heyne og Rollings, 2002). Barnet bør i størst mulig grad jobbe med skoleoppgaver i skoletiden. Det er først og fremst foreldres ansvar at barnet kommer til skolen. I særlig vanskelige situasjoner kan dette likevel være vanskelig for foreldre å få til. Da kan det være aktuelt at andre instanser som for eksempel skolen eller barnevernstjenesten henter barnet hjemme. Et slikt tiltak bør skje i samarbeid med foreldre og som en del av en opptrappingsplan for tilbakeføring til skolen og i en avgrenset periode (Solheim et al., 2009).

En annen faktor som er viktig ved intervensjoner med foreldrene er å bevisstgjøre dem på hvordan deres atferd påvirker barnets skoleoppmøte. Det kan være effektivt å hjelpe foreldre til å håndtere sine bekymringer rundt barnets skolevegring for å forhindre at foreldre modellerer og forsterker uønsket atferd. Slik atferd kan dreie seg om at foreldre uttrykker bekymring rundt barnets kapasitet og evne til håndtere skolevegringen ( Heyne og Rollings, 2002). Det er viktig å fokusere på barnets mestring av delmål, gi ros og positive tilbakemeldinger for innsats like mye som prestasjon. Det er også viktig at foreldre oppmuntrer barnet til å møte venner og fortsette med eller begynne på en fritidsaktivitet utenom skoletiden, og dette bør skje uavhengig av skoleoppmøte (Solheim et al., 2009).

I følge Heyne og Rollings (2002) er de viktigste komponentene i intervensjoner med foreldrene å ta hensyn til umiddelbare faktorer ved skolevegringen, Før foreldre kan forberedes til å ta i bruk hensiktsmessige strategier for håndtering av barnets atferd og legge til rette for implementering av disse strategiene, er det viktig å undersøke barnets allmenntilstand og hvordan barnet har det på skolen. Intervensjonene med foreldrene består av en skriftlig plan. På den måten kan foreldrene og terapeuten følge en rekke strategier, som skal hjelpe foreldre i å veilede barnet tilbake til skolen på en systematisk måte. En slik plan oppleves av mange foreldre å normalisere deres utfordringer og vil også bidra til at man får tillitt til metodene man skal prøve ut, samtidig som det gir støtte og forsterker deres tidligere forsøk med å få barnet til å møte opp på skolen.

Den første gangen man møtes gir terapeuten en orientering om prosessen i intervensjonen, samt informasjon og presentasjon av problemet. Her vil formålet være å gi foreldre

kunnskaper om skolevegring, hvordan det utvikler seg og sammenhengen mellom skolevegring, angst og atferdsproblemer. I tillegg gir man informasjon om ulike effektive metoder for håndtering av skolevegring. Det vil for noen foreldre være vanskelig å involvere seg i intervensjoner før man har fått svar på hvorfor deres barn har skolevegring. I slike tilfeller er det viktig å anerkjenne foreldres ønske om å få et konkret svar på dette spørsmålet. Samtidig som det også er viktig å understreke for foreldre at det ikke er mulig eller nødvendig å forstå alle aspekter ved etiologien til skolevegring for å kunne hjelpe barnet tilbake til skolen på en god måte (Heyne og Rollings, 2002). Andre komponenter som er viktige å informere om er som tidligere nevnt positive forsterkere i hjemmet. Det er viktig at foreldre er klar over at belønninger barnet oppnår hjemme i skoletiden har en viktig medvirkende og opprettholdende faktor ved skolevegring. Videre er det viktig at foreldre informeres om at en sentral og effektiv behandling av angst er eksponering. Barnet er ikke i stand til å eksponere seg selv for situasjoner det frykter uten foreldres hjelp.

### **6.5.1. Faktorer ved skolen**

Det å oppmuntre foreldre til å ta opp sine tvil vedrørende barnets skolesituasjon vil bidra til at foreldre vil være mer mottakelige for intervensjoner og planer for tilbakeføring. Når foreldre er i tvil om hvordan barnet har det på skolen med tanke forhold til jevnaldrende, og lærere eller det at hjem- skole samarbeidet er problematisk vil plan for tilbakeføring til skolen være lite hensiktsmessig. Det er viktig at foreldre inviteres til en problemløsnings møte med terapeut/rådgiver for å komme til enighet om eventuelle ønsker foreldre måtte ha. Det kan dreie seg om klassebytte, skolebytte, eller det at barnet har et vanskelig forhold til en enkelt lærer. I en problemløsningsmøte med foreldre er det viktig at terapeuten er støttende til forslag som kommer fra foreldrene. Det kan være at man gir foreldrene ansvaret for å finne passende skoler for barnet sitt. Det er viktig at foreldre oppfordres til å diskutere slike valg med barnet, og samtidig gjøres oppmerksom på at noen barn vil uavhengig av hvilken skole de går på vil vegre seg for å gå på skolen som følge av sine utfordringer. Noen foreldre har allerede forsøkt å bytte til flere skoler før man har gjort adekvate forsøkt på å få barnet til sitt opprinnelige skole. I andre tilfeller er foreldre negative til å bytte skole i frykt for å lære barnet sitt å ”løpe fra problemene” i begge tilfeller er det viktig å hjelpe foreldre til å evaluere alle aspekter som kan være til fordel og ulempe ved skolebytte på en rasjonell og systematisk måte. I slike problemløsnings møter med foreldrene vil formålet være å hjelpe foreldre til å ta



et valg de er komfortable med, og unngå å ta valg på vegne av foreldrene. (Heyne og Rollings, 2002).

### **6.5.2. Kartlegge barnets fysiske helse**

Barn med skolevegring klager ofte over fysiske plager som hodepine, magesmerter, eller andre somatiske symptomer. I noen tilfeller er slike plager reelle tegn på sykdom. Av den grunn er det viktig at foreldre blir rådet til å ta med barnet på en helsesjekk før tilbakeføring til skolen. Dette for å utelukke om det er en medisinsk årsak til plagene. Når både barnet, foreldre og skolen får bekreftelse på at det ikke foreligger medisinske årsaker til barnets plager vil en plan for tilbakeføring være passende å gjennomføre. Når foreldre er forsikret om at barnet ikke er syk vil de være mer komfortabel med en tilbakeføringsplan selv når barnet klager over somatiske plager i forbindelse med skoleoppmøte. Det kan være behov for flere medisinske undersøkelser gjennom intervensjonen for å utelukke usikkerheter rundt barnets helse. Det er også viktig at legen som undersøker barnet blir informert om barnets utfordringer med å møte opp på skolen (Heyne og Rollings, 2002).

### **6.5.3 Tilrettelegging for skoleoppmøte**

Hyene og Rollings (2002) nevner en rekke strategier foreldre kan ta bruk for å tilrettelegge for skoleoppmøte. Disse strategiene vil hjelpe foreldre å ta igjen kontrollen over situasjonen og sikre barnet regelmessig oppmøte på skolen. En av strategiene som allerede er nevnt er å **minimere belønninger** eller goder i hjemmet i skoletiden. I tilfeller hvor foreldre lar barnet være hjemme fordi barnet protesterer og viser angst mot å gå til skolen, kan foreldre hjelpes til å se at barnet blir ”belønnet” i løpet av dagen for å være hjemme. Terapeuten kan nevne ulike aspekter ved å være hjemme som for eksempel fri tilgang til mat, tv, dataspill og oppmerksomhet fra foreldre. Når foreldre klarer å identifisere aspekter i hjemmet som forsterker barnets skolevegring, vil de være i stand til å redusere disse belønningene. Videre blir viktigheten av **gode rutiner** understreket nok en gang. Gode søvn rutiner og morgenrutiner er viktig å etablere. Det er også viktig å bli enige om en spesifikt **dato for når tilbakeføring** skal skje, og om barnet skal tilbake på fulltid eller om en gradvis plan bør legges opp. Viktige faktorer som påvirker tilbakeførings datoen er om begge foreldrene er tilgjengelige til å følge barnet til skolen. For at barnet skal få en mest mulig positiv opplevelse med å gå tilbake til skolen er det viktig at tilbakeføring skjer på en dag som man vet at barnet ikke har fag eller lærere barnet misliker. Eldre barn bør tas med i vurdering av

hvilken dag de ønsker at tilbakeføring skal skje på. Det er viktig at foreldre er konsekvente i sin kommunikasjon om tilbakeføring til skolen. Når foreldre er blitt enige om hvilken dato tilbakeføring skal skje på, bør de velge tid og sted for å gi barnet **instruksjoner** om det som skal skje ved tilbakeføringsdatoen. Foreldre som er usikre på hvordan de skal gå frem for å informere barnet, kan gis veiledning om hvordan de kan gi instruksjoner på en best mulig måte. Heyne og Rollings (2002) understreker viktigheten av å gi konsekvente og klare beskjeder. Det er også viktig at foreldre samarbeider og følger opp hverandre der den ene føler å ikke nå fram til barnet med beskjedene som blir gitt.

En annen strategi foreldre kan bruke for å hjelpe barnet tilbake til skolen er planlagt **ignorering**. Det vil si at når barnet klager over smerter uten at det foreligger en medisinsk årsak til plagene, gråter, protesterer og begynner å forhandle med foreldrene når foreldrene gir konsekvente beskjeder om at barnet skal møte opp på skolen, er det viktig at foreldre opptrer på en måte som hjelper barnet å takle situasjonen og ikke forsterker barnets skolevegring. Å tilby trøst og bekreftelse i situasjoner hvor barnet trenger å møte sin frykt kan forsterke barnets utfordringer og bidra til usikkerhet hos barnet. Det er ifølge Hyene et al (2002) mer hensiktsmessig å ignorere barnets klager over smerter, gråting og protester. Ved å ignorere barnet konsekvent og effektivt i disse situasjonene vil slik atferd avta i tråd med prinsippene om ekstinksjon. Dette er imidlertid lettere sagt enn gjort, foreldre vil som oftest oppleve slik atferd som ubehagelig og synes det er vanskelig å holde ut. Å bruke planlagt ignorering betyr ikke at foreldre ikke kan gi omsorg og støtte til barnet sitt. Det er imidlertid anbefalt at man ignorerer barnet om morgenen når det er forventet at barnet skal gjøre seg klar til skolen, og i stedet gir barnet omsorg og støtte etter at barnet har kommet hjem fra skolen og i helgene. Foreldre bør med andre ord ikke gi oppmerksomhet eller gå i forhandling med barnet om morgenen når barnet har fått beskjed om å gjøre seg klar til å gå på skolen.

I det dagen for tilbakeføring til skolen har kommet vil både barnet og foreldrene være engstelige. For at barnet skal overkomme sin angst og roe seg ned er det viktig at foreldre **modellerer selvtillit**. Når foreldre er relativt rolig, avslappet og har kontroll vil barnet ha en rollemodell å se opp til. Noe som vil hjelpe barnet å overkomme sin angst og frykt tilknyttet skolen. Ved å gi oppmuntrende kommentarer som ”jeg vet du klarer det” og du har gjort dette før” utviser foreldre selvtillit og oppmuntrer barnet til å heller konfrontere angsten enn å unngå det. Foreldre kan også modellere hvordan de håndterer andre vanskelige situasjoner og

vise at det er vanlig å føle seg anspent i visse situasjoner, men at det ikke trenger å bety at man ikke vil klare å håndtere det som oppleves som utfordrende. Videre bør foreldre jobbe med sine egne følelser rundt barnets skole oppmøte og ta med seg strategier som hjelper dem å beholde roen i vanskelige situasjoner. Enkelte foreldre vil ha behov for kontrollerte pusteøvelser for å identifisere sin egen angst rundt barnets tilbakeføring til skolen (Heyne og Rollings, 2002).

Det neste steget ved barnets tilbakeføring til skolen er å **følge barnet fysisk til skolen**. Det er anbefalt at barnet blir fulgt av begge foreldrene. Barnet vil føle trygghet når begge foreldre er involvert og foreldre kan være et støtte for hverandre når vansker oppstår. I følge Heyne og Rollings (2002) bør man unngå å bruke skoleansatte eller terapeut/rådgiver til å følge barnet til skolen, for å unngå at barnet får et dårlig forhold til disse. Det er også viktig at foreldre lærer å håndtere dette på egen hånd med tanke på at de skal kunne håndtere barnets atferd uavhengig av at en rådgiver er tilstede. I enkelte tilfeller kan det likevel være nødvendig at foreldre får hjelp av skolen eller andre instanser til å følge barnet til skolen. Det kan være at den ene av foreldrene ikke er tilgjengelig og at det ikke er mulig å få hjelp av andre familiemedlemmer eller venner. Å følge barnet til skolen er den mest krevende delen av intervensjonen for foreldre. Dette fordi foreldres tidligere forsøk på å få barnet til skolen har vært krevende og man kan ha opplevd å mislykkes med å få barnet til skolen. Det er viktig at man i slike tilfeller hjelper foreldre til å skille tidligere mislykkede forsøk med nåværende forsøk, ved å vise til at foreldre nå får hjelp av skolen og er godt forberedt på prosessen. Det er vanlig at barn med skolevegring vil begynne å protestere og å klage i det man skal møte den angstprovoserende situasjonen (skolen). Terapeutens oppgave blir å veilede foreldre til å ta i bruk de ulike aspektene ved intervensjonen som foreldre har fått kunnskap om, som for eksempel å gi tydelige instruksjoner/beskjeder, ignorere, modellere selvtillit. Når barnet så har kommet seg til skolen blir det neste steget i intervensjonen med foreldre at **barnet blir igjen på skolen** når foreldrene drar. Dette kan være stressende for barnet samtidig som foreldre vil føle dårlig samvittighet for å gå fra barnet i en slik situasjon. Det er anbefalt at foreldre følger barnet til skolen på avtalt tid og sted, slik at man unngår å følge barnet helt inn til klasserommet. Man kan også ta med barnets ønsker om hvor og hvordan barnet synes det er best å bli fulgt til skolen av foreldrene. I tilfeller hvor barnet løper fra skolen er det viktig at foreldre og skolen samarbeider om å **følge barnet tilbake til skolen umiddelbart**. En viktig aspekt ved intervensjonen er at foreldre veiledes til å gi **positive belønninger** til barnet

ved både delmål og mål for intervensjonen. Ved å belønne all positiv fremgang vil man fremme ønsket atferd hos barnet, noe som igjen vil hjelpe barnet å overkomme sin skolevegring (Heyne og Rollings, 2002).

#### **6.5.4 Implementere strategiene for tilbakeføring**

En grunnleggende aspekt ved intervensjonen med foreldre er å kartlegge hvilke tanker, og følelser, og holdninger foreldre har rundt barnets skolevegring. I tilfeller hvor man ser at foreldre kan ha negativ påvirkning på intervensjonsprosessen og implementering av strategiene vil det være nødvendig med kognitiv restrukturering (Anderson et al, 1998 ref. i Heyne og Rollings, 2002). Ugunstige kognisjoner blir avdekket gjennom behandlingsprosessen basert på foreldres atferd og utsagn eller gjennom spesifikke spørsmål til foreldre. U hensiktsmessige kognisjoner kan dreie seg om lave forventninger til egen mestringsevne, håpløshet, ansvarsfraskrivelse (det er skolens ansvar), skyldfølelse, svart og hvit tenkning (det er feil å tvinge barn til å gjøre noe), overdrivelse (barnet mitt blir deprimert om det ikke får lov å gjøre som det vil når barnet er hjemme) og selektiv hukommelse/oppmerksomhet. (Heyne og Rollings 2002). Det finnes ulike teknikker for kognitiv restrukturering. Disse vil ikke bli gjennomgått her.

Atferds baserte metoder for å øke foreldres selvtillit og kunnskaper blir brukt gjennom modellering, tilbakemelding, og øvelse. Disse metodene blir brukt for å trene foreldre i håndtering av de ulike strategiene. Ved å få økt selvtillit og kompetanse blir foreldre bedre i stand til å implementere strategiene. Man kan også øve på ulike situasjoner ved at terapeuten spør foreldrene hvordan de ville reagert når barnet nektet å gå til skolen på datoen for tilbakeføring. En essensiell komponent ved denne praktiske metoden er å øve på ferdigheter hvor terapeuten kan basert på direkte observasjon gi positive og konstruktive tilbakemeldinger på måten strategiene blir håndtert av foreldre.

I tilfeller hvor barnet har høy grad av angst, kan foreldre hjelpes til å implementere en eksponeringshierarki før barnet returnerer til skolen. Barn som har separasjonsangst vil da ha nytte av å bli eksponert for perioder hvor barnet er mer borte fra mor og far, mens sosialt engstelige barn kan gis muligheter til å være med i sosiale interaksjoner med andre barn. Terapeuten og foreldre kan sammen etablere passende frykt hierarkier, imidlertid spiller foreldrene en sentral rolle i å følge opp barnet med positive forsterkninger når barnet gjør

fremgang i hierarkiet. På denne måten vil svært engstelige barn være bedre forberedt til å returene til skolen (Heyne og Rollings, 2002).

Den siste delen av intervensjonen med foreldre fokuserer man på å forebygge tilbakefall ved å se på innholdet i intervensjonsprogrammet. Ved å vektlegge de strategiene man opplevde som mest virksomme og ved å diskutere hvilken tider barnet kan være i høyrisiko og hvordan dette kan responderes på en hensiktsmessig måte for å forebygge tilbakefall. Sist men ikke minst er det viktig å understreke viktigheten av å støtte foreldrene. Gjennom hele intervensjonen vil foreldre både søke og verdsette terapeutens støtte, spesielt når foreldre har utfordringer med eget emosjonell stress. Gjennom hele prosessen er det viktig at terapeuten fremhever alle små fremskritt som barnet har gjort, da enkelte foreldre kan overse eller ha urealistiske forventninger til barnet sitt som følge av egen emosjonell stress rundt situasjonen (Heyne og Rollings, 2002).

### **6.5.5 Familiefungering og skolevegring**

Med utgangspunkt i en studie som ble gjennomgått i kapittel 3 av Kearney og Silverman (1995) hvor flere ulike familietyper ble identifisert blant barn med skolevegring vil jeg gi en nærmere beskrivelse av hvilken intervensjoner som kan være aktuelle for disse familietyper. Ved hjelp av Family Environment Scale (FES) ble 64 barn med skolevegring undersøkt. FES karakteriserer familiers samhandlingsmønstre og deler dem opp i grupper: Det var blant annet den sammenfildrede familien, den avsondrede familien, den konfliktfylte familien, den isolerte familien og den sunne familien.

Resultatene viste at familier med skolevegrende barn skåret annerledes enn normgruppen på flere faktorer. Det er likevel viktig å nevne at omtrent 40% av alle familier hadde normal eller sunn fungering utfra FES rapport. 1/3 skåret lavere enn normgruppen på uavhengighetsskalaen og gir støtte til kategorien den sammenfildrede familien. Kearney og Silvermans (1995) anbefalinger i forhold til den sammenfildrede familien er å rette behandlingen mot foreldrene. En slik familie blir i litteraturen beskrevet som en overinvolvert mor og en passiv far.

Det anbefales å introdusere en generell terapeutisk strategi med tilpasninger i forhold til hvilken foreldrestil de har. Det handler om å reetablere foreldres samarbeid rundt beskjeder om skoleoppmøte og samtidig oppfordre foreldre til å også samarbeide om å gi positive

forsterkninger de gangene barnet klarer å møte opp på skolen. Man kan gjennom terapien gjøre spesifikke modifikasjoner i forhold til hva den enkelte forelder trenger å jobbe med. På den ene siden kan en fars passive atferd endres ved at 1) være tilstede på morgenen for å hjelpe til med å gjøre klar barnet til skolen, 2) øke kontakten sin med barnets lærere ved å ta en telefon til lærer i løpet av dagen, 3) samarbeide med mor om implementering av ulike strategier for å få tilbake barnet til skolen. På denne måten vil en passiv far bli mer involvert og aktiv i familien og i behandlingsprosessen. Mens en overinvolvert mor på sin side kan oppmuntres til å 1) å ikke unnskyldte barnet atferd, 2) gi oppmerksomhet til barnet sitt ved passende situasjoner ( f.eks. gi oppmerksomhet når barnet ikke klager over somatiske plager), 3) samarbeide med far om strategier vedrørende barnets tilbakeføring til skolen. I tillegg kan det være nødvendig med parterapi for å lette på det emosjonelle stresset mellom foreldrene. Det overordnede målet med intervensjon med den sammenfildrede familien er å rette på over og underinvolvering i barn-foreldre forholdet slik at familien blir i stand til å finne et balansert forhold hvor klart definerte grenser forblir det samme.

Den andre typen familien som blir beskrevet av Kearney og Silverman (1995) er den avsondrede familien. Her anbefales det at behandlingen rettes mot hele familien. Her vil det være nødvendig med komorbide foreldre-barn psykoterapi. Eventualitetsavtale (kontrakt mellom foreldre og barn) vil være nødvendig for barnets skolevegringsatferd. En slik avtale vil ha en tosidig hensikt. For det første krever prosedyren at alle familiemedlemmer deltar i behandlingsprosessen ved at alle bidrar med forslag til løsninger. Dermed vil en i utgangspunktet avsondret familie begynne å kommunisere sammen. For det andre vil bruken av eventualitetskontrakt bidra til at familien får et verktøy til å forhandle seg fram til løsninger vedrørende skolevegring eller andre problemer på en god og effektivt måte. Det umiddelbare resultatet av en slik kontrakt mellom foreldre og barn vil bidra til at skolevegrings problemet bli identifisert, samtidig vil det på sikt bidra til at familien vil bedre sin kommunikasjon og problemløsningsevne.

Når det gjelder den isolerte familien foreligger det i følge Kearney og Silverman (1995) lite informasjon om hvilke metoder som er effektivt for å hjelpe barn med skolevegring i en slik familie. Man anbefaler at terapeuten utarbeider to separate behandlingsplaner for barn og foreldre. Barn med skolevegring som unngår skolen på grunn av sosial evaluering kommer som oftest fra isolerte familier. Det kan tenkes at disse barna har blitt skjermet fra

interaksjoner med jevnaldrende eller har blitt frarådet av sine familier til å delta i fritidsaktiviteter. Av den grunn bør terapiens målsetting være å øke disse barnas interaksjoner med andre barn på skolen og i fritiden. Dette krever imidlertid at foreldrene godkjenner en slik tilnærming. Direkte terapi med familien vil være avhengig av at familien møter opp. Det er viktig å sette opp avtaler og holde kontakten med familien på telefon for å motivere foreldrene til å hjelpe barnet med sin skolevegring (Kearney og Silverman, 1995).

En annen familietype som ble avdekket av FES var den konfliktfylte familien. Denne familie typen viste seg å være mer diffust når det gjelder diagnostiske mønstre, og familiefungering. I mange konfliktfylte familier blir barnets skolevegring skjult eller sykeliggjort gjennom en rekke emosjonelle og atferdsmessige problemer. En konfliktfylt familie som har barn med skolevegring vil ha behov for en behandling som retter seg mot hele familien. Her vil blant annet teknikker for å redusere konflikt, kommunikasjons og re- attribusjonstrening være hensiktsmessig (Kearney og Silverman, 1995). Det er imidlertid viktig å nevne at mange familier vil ha en blanding av disse typene. I tilfeller hvor familien både er isolert og konfliktfylt vil det være nødvendig å inkludere ulike metoder for å bedre familiens fungering.

Familiene til barn med skolevegring er en heterogen gruppe. Som tidligere nevnt forekommer skolevegring på tvers av sosioøkonomisk status. Dermed vil både den sunne familien og den konfliktfylte familien oppleve å ha et barn med skolevegring. Det som er viktig å merke seg ved intervensjoner rettet mot familien er at hver familie har sin unike sammensetning av utfordringer og styrker. Disse må kartlegges før passende intervensjoner kan tilpasses familien. Det som likevel er gjennomgående ved intervensjoner rettet mot familien eller foreldrene er at foreldre vil trenge støtte og veiledning til å håndtere barnets skolevegring. Både når det gjelder egen emosjonell tilstand som kan påvirke barnet i negativ retning og barnets angst for å møte opp på skolen.

## **6.6 Intervensjoner i skolen**

Det er vanlig at lærere og andre skoleansatte attribuerer skolevegring blant barn og unge til angst hos barnet eller til forhold ved familien. Det er sjelden at skolen eller læreres egen klasseromspraksis blir ansett som en medvirkende faktor ved skolevegring. I noen tilfeller er kan det stemme at barnets skolevegring handler om barn-foreldre forhold, spesielt når barn har separasjonsangst. Imidlertid vil også barn med separasjonsangst være avhengig av

lærerens håndtering av barnets atferd. Klenging og sutring vil forsterkes ved en negativ holdning fra lærer (Neville, Ollendick, og Tonge, 1995). Dermed er lærere en viktig faktor ved intervensjoner i skolen.

Forskning gir også støtte til at lærer-elev relasjonen er svært viktig ved håndtering og behandling av skolevegring. I en studie av Havik et al (2014) så man på hvilken faktorer som ble ansett som årsak til skolevegring av foreldre som hadde barn med skolevegring. Resultatene viste blant annet at uorganiserte klasserom, skremmende læreratferd, akademiske krav og det å ikke få emosjonell støtte fra lærer var faktorer som foreldre mente bidro til skolevegring hos deres barn. I en annen studien av Havik et al. (2015) fant man at lærerens klasseledelse kan spille en rolle ved skolevegring primært ved å påvirke elevenes vennsksrelasjoner. Lærere som modellerte støttende atferd og hadde nære relasjoner til sine elever bidro også til gode relasjoner mellom elevene. (for nærmere beskrivelse av disse studiene se kapittel 3). Ved intervensjoner rettet mot skolemiljøet vil veiledning av lærere og skoleansatte være en viktig faktor (Neville et al., 1995). I tillegg til veiledning og bevisstgjøring av hvilke rolle lærere spiller ved å få barn med skolevegring tilbake til skole, er det nødvendig å involvere lærere og andre viktige personale ved skolen i prosessen med tilbakeføring. I det følgende vil ulike strategier for håndtering av skolevegring ved skolen bli gjennomgått.

### **6.6.1 Strategier for tilbakeføring i skolen**

I likhet med foreldre intervensjonen vil intervensjoner ved skolen dreie seg om øke kompetansen til de ansatte ved skolen og til rette legge for en problem løsnings metode for å hjelpe barnet å returnere til skolen. Før tilbakeførings datoen er det nødvendig med minst et skolebesøk. Etter at barnet har vært på besøk blir kontakten opprettholdt regelmessig gjennom telefon. På tilbakeførings dagen før barnet ankommer skolen bør alle ansatte som er involvert i barnet informeres om barnets tilbakeføringsplan. Utfra lærerens og elevens vurdering kan enkelte medelever også bli informert om barnet returnering til skolen. For å gi barnet en positiv opplevelse ved tilbakeføring er det viktig at medelever som informeres blir rådet til å opptre støttende og unngå spørsmål om hvorfor barnet har vært borte fra skolen, da slike spørsmål kan føre til angst og unngåelse av skolen ( King et al, 1995 ref. i Heyne og Rollings, 2002).



Når barnet ankommer skolen er det anbefalt at en eller to ansatte ved skolen som barnet har et godt forhold til tar i mot barnet i det barnet kommer til skolen. Tid og stedet for dette møtet arrangeres i forkant for å unngå at barnet ankommer skolen på et tidspunkt eller sted hvor det er mange medelever som kan føre til at barnet blir emosjonelt stresset eller får angstreaksjoner. Det er også viktig at skoleansatte møter barnet på en positiv og vennlig måte og unngår spørsmål om hvorfor barnet ikke har vært på skolen. Når foreldre går fra barnet vil barn med skolevegring vanligvis bli engstelige. Det vil da være viktig å ta med barnet til et avskjermet sted hvor barnet kan komme til ro før barnet følges til klasserommet. Barnet kan begynne å bli engstelige for faglige og sosiale forventninger ved å være tilbake på skolen. Dermed er det viktig å berolige barnet med at dette vil barnet få gradvis hjelp til samt gi barnet informasjon om den generelle planen for dagen noe som vil gi barnet trygghet og forutsigbarhet (Heyne og Rollings, 2002).

### **6.6.2 Reintroduksjon til klasserommet.**

Barn som har hatt langvarig fravær bør få en gradvis reintroduksjon til klasserommet. Det samme gjelder for barn som har vanskeligheter med visse aspekter ved skolen. Disse kan for eksempel få fritak for deltagelse i gymtimene, ikke bli spurt spørsmål foran klassen og få redusert lekser. Barn som har angst for klasseromssituasjonen bør møte på et avskjermet rom som for eksempel hos helsesøster eller sosiallærer som gradvis tilvenner eleven i å være i klasserommet med en mindre gruppe av elever. Læreren kan velge ut et par elever som kan fungere som barnets ”spesielle venner” og hjelpe barnet i gang med faglige og sosiale aktiviteter.

### **6.6.3 Håndtering av motstand**

En viktig del av intervensjonen i skolen handler om å håndtere barnets motstand mot å være på skolen i løpet av skoledagen. Barn med skolevegring vil i løpet av skoledagen klage over smerter og be om å få dra hjem. Det er viktig at skoleansatte ignorerer slik atferd på samme måte som ved foreldre intervensjonen. For å kunne håndtere slik atferd bør skoleansatte informeres om barnets fysiske helse tilstand for å kunne ta stilling til om barnets klager skyldes medisinske årsaker eller ikke. En annen atferd som håndteres ved ignorering er i følge Heyne og Rollings (2002) barnets ønske om å komme i kontakt med foreldrene løpet av skoledagen. I noen tilfeller kan det å tillate barnet å ta en telefonsamtale øke barnets kontakt

med skoleansatte og redusere barnets opplevelse av skolen som et ubehagelig sted. Det er imidlertid viktig at denne telefonsamtalen avtales med foreldre slik at barnet kan få respons av foreldre og bli hjulpet til å håndtere utfordringene som barnet opplever. Samt at barnet ikke bør få mer en telefonsamtale i løpet av skoledagen. Ytterligere ønsker om ringe bør ignoreres på en vennlig og konsekvent måte. Dette vil imidlertid være vanskeligere å håndtere i dagens skolen i forhold til tidligere, da de fleste barn i dag har egne mobiltelefoner og vil dermed enkelt kunne kontakte foreldre uten at skoleansatte er klar over det.

Enkelte barn med skolevegring kan forlate skolen i løpet av skoledagen. Det er dermed viktig å etablere gode rutiner for å følge med på barnets atferd gjennom skoledagen og observere barnet tett de første ukene etter at barnet har returnert til skolen. I de tilfellene hvor barnet lykkes med å forlate skolen uten skoleansattes tilsyn, bør foreldre kontaktes slik at de kan returnere barnet tilbake til skolen. Positiv forsterkning bør vektlegges når barnet møter opp på skolen eller når barnet klarer å bruke strategier for å håndtere utfordringer på skolen (Heyne og Rollings 2002).

#### **6.6.4 Implementering av tilbakeføringsstrategiene**

Skoleansatte er generelt villige til å samarbeide om planer vedrørende tilbakeføring av elever med skolevegring. I enkelte tilfeller kan dette imidlertid være vanskelig å gjennomføre som følge av reduserte ressurser, er det begrenset hvor mye tid og ressurser personalet er villig til å investere i det intervensjonen krever. For å styrke samarbeidet om gjennomføring av intervensjonen bør man starte med en gjennomgang av kartleggings resultatene hvor barnet behov for hjelp fremkommer. I følge Heyne og Rollings (2002) vil det å minne skoleansatte på strategier som er anbefalt hjelpe ansatte å se nødvendigheten av å implementere intervensjonsprosessen. For det første er det viktig å understreke at slike intervensjoner er tidsbegrenset. Og for det andre bør ikke barnets emosjonelle motstand føre til usikkerhet hos ansatte og hindre dem i å gjennomføre strategier som er nødvendig i intervensjonen. og en tredje faktor for vellykket implementering av tilbakeføringsprosessen er skoleansattes forståelse av at ved å bruke strategiene konsekvent vil man redusere risikoen for sosiale og emosjonelle vanskeligheter på lang sikt (Heyne og Rollings, 2002).

### **6.6.5 Opprettholdelse av behandlingseffekten**

Ut fra det som er gjennomgått om intervensjoner på ulike nivå kan det sies at behandling av skolevegring krever et team. Suksessfulle behandlingsresultater krever at terapeuten er bevisst faktorer på tre nivåer. Barnet, familien, og skolen. En vellykket tilbakeføring til skolen garanterer imidlertid ikke effekter på lang sikt (Neville et al., 1995). Opprettholdelse av behandlingsresultater er essensiell i etablering av langtids effekten av prosedyrene i intervensjonen. For enkelte barn vil reduksjon i angst og en suksessfull tilbakeføring til skolen være svært positiv forsterkende. De returnerer tilbake til skolen relativt enkelt og er glad for å være blant venner igjen og tar opp igjen faglige utfordringer med glede. Dette representerer imidlertid en mindre del av skolevegrende barn. Ulike stressorer vil dukke opp både i hjemmet og på skolen som for eksempel familiekonflikter, det å ble avvist eller ertet av medelever på skolen. Det som er viktig i slike tilfeller er å få barnet til å innse at slike ubehagelige situasjoner vil dukke opp, og det trenger ikke å resultere i unngåelse av skolen. Man bør som tidligere nevnt lære disse barna strategier for hvordan slike ubehagelige situasjoner kan takles i tråd med prosedyrene i kognitiv atferdsterapi. Neville et al. (1995) anbefaler å gi barnet akutt kognitiv atferdsterapi. Slik behandling kan være nødvendig når barnet har opplevd en ubehagelig eller vanskelig situasjon. Disse behandlingene er ikke planlagt og gis ettersom barnet vil ha behov for det. Man kan også planlegge kognitiv atferdsterapi mer proaktivt og forebyggende. Det kan være ved faglige evalueringer på slutten av året, hvis barnet bytter skole eller at foreldrene tar ut skilsmisse. Terapien vil hjelpe barnet å forberede seg på den forventede situasjonen og lære barnet ulike problemløsnings strategier.

## **6.7 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gjennomgått intervensjoner mot skolevegring. Intervensjoner kan gjennomføres på tre ulike nivåer: med barnet, i familien og på skolen. Intervensjoner rettet mot barnet dreier seg i stor grad om eksponeringsterapi hvor barnet blir eksponert for den angstfremkallende situasjonen i dette tilfellet skolen, og kognitiv atferdsterapi som tar sikte på å hjelpe barnet til å a) gjenkjenne angst følelser og somatiske reaksjoner ved angst, b) klargjøre urealistiske eller negative forventninger/tanker i angstfremkallende situasjoner, c) utvikle mestringsstrategier, d) evaluere og administrere selvforsterkninger. I tillegg lærer barnet å håndtere angst ved å utføre kontrollerte pusteøvelser og avslapningsteknikker. Mens intervensjoner rettet mot familien har som formål å engasjere foreldre i barnets skolevegring

og lære foreldre ulike strategier for håndtering av barnets skolevegring. Disse dreier seg blant annet om grensesetting, ignorering av uønsket atferd, samt belønning av ønsket atferd.

Intervensjoner i familien dreier seg også om å hjelpe foreldre til å overkomme egne psykiske vansker og angst rundt barnets skolevegring. I tillegg er det blitt nevnt ulike familietyper som er vanlig blant barn med skolevegring. Forskning har identifisert fem familietyper: den sammenfiltrede familien, den avsondrede familien, den isolerte familien, den konfliktfylte familien og den sunne familien. Intervensjoner rettet mot disse familie typene fokuserer på å gjenopprette normal familie fungering hvor kommunikasjons og samhandlings evner vektlegges.

Formålet med intervensjoner rettet mot skolen er i likhet med intervensjoner i familien å hjelpe skolens ansatte til å legge til rette for en suksessfull tilbakeføring av barnet til skolen. Her er det viktig at skoleansatte setter av tid og ressurser for gjennomføring av intervensjonen. Det er viktig at ansatte ved skolen øker sin kompetanse om skolevegring og viser en støttende og konsekvent atferd overfor barnet. Implementering av intervensjoner krever samarbeid og forpliktelse av skoleansatte og foreldre. Opprettholdelse av behandlingsresultater etter at intervensjonen er avsluttet er viktig og i tilfeller hvor barnet viser skolevegringsatferd og tilbakefall er det viktig at barnet får raskt komme til kognitiv atferdsterapi som gjennomgår vanskelige situasjoner barnet opplever og lærer barnet ferdigheter til å håndtere disse situasjonene. Videre vil det være viktig at skolen og foreldre fortsetter samarbeidet etter at intervensjonen med terapeuten er avsluttet.

## 7. Oppsummering

I dette kapittelet vil jeg oppsummere oppgaven og drøfte de funnene oppgaven har kommet frem til i forhold til årsaker, konsekvenser, forebyggende tiltak og intervensjoner mot skolevegring.

I kapittel 2 ble det gjort rede for begrepet skolevegring. Her ble skolevegrings begrepet beskrevet i et vidt perspektiv ved at flere ulike definisjoner og forklaringsmodeller ble trukket frem. Disse viste at skolevegring er et komplekst og sammensatt fenomen som oftest er knyttet til angstproblematikk. Hvor separasjonsangst er mest utbredt blant de yngste barna i skolen, mens sosial angst sees som oftest hos elever i ungdomskolen og videregående skole. Skolevegring blir definert i henhold til King og Bernsteins definisjon. Denne definisjonen beskriver skolevegring som vansker med å møte opp på skolen som følge av emosjonelt ubehag. Barn og unge med skolevegring er et heterogen gruppe som trengs å forstås og behandles ulikt. Det kom også frem at noen barn til tross for sin angst møter opp på skolen. Disse barna får imidlertid lite faglig og sosialt utbytte ved å møte opp på skolen. Dermed er det også viktig å identifisere disse barna og hjelpe dem med å overvinne sin angst for å kunne fungere normalt på skolen. Dermed er ikke skolevegring ensbetydende med fravær. I stedet forlater disse barna skolen i løpet av dagen, eller finner strategier for å unnsnippe samvær med andre elever.

Videre i dette kapittelet ble Kearneys funksjonelle modell tatt opp. I følge denne modellen unngår barn skolen av fire grunner: 1. For å unngå generell skolerelatert stress. 2. Unngå sosial evaluering. 3. Få oppmerksomhet fra signifikante andre. 4. Oppnå belønning utenfor skolen. Hvor de to første funksjonene handler om negative forsterkninger og mens de to siste handler om positive forsterkninger. Mens funksjonsmodellen til Kearney viser til de opprettholdende og motiverende faktorene for å unngå skolen, har oppgaven sett på hva som er de bakenforliggende årsakene til skolevegring i kapittel 3.

Årsaken til skolevegring hos barn og unge ser ut til å være betinget i angst og emosjonelle problemer. Både barnets predisposisjoner og miljøet kan skape angst hos barnet. Både individuelle faktorer, familie faktorer, og skole faktorer kan alle hver for seg være hovedårsak til skolevegring, samtidig som både to og tre faktorer sammen kan være

hovedårsaken til skolevegring. Det er altså kompliserte og sammensatte årsaker til skolevegring. Det er viktig å ha en multifaktoriell perspektiv på hva som er de bakenforliggende årsakene til skolevegring. Mens genetiske predisposisjoner kan føre til angst hos barnet, kan faktorer ved hjemmet og skolen være en risikofaktor for utvikling av angst. Forskning bekrefter at dysfunksjonelle familie mønstre, dårlige foreldre-barn-relasjoner, og ulike familie konstellasjoner kan være en risikofaktor for utvikling av angst og skolevegring. Videre viste funn fra nyere norsk forskning av Havik et al. (2014) at faktorer ved skolen kan føre til utvikling av skolevegring. Særlig få vennsrelasjoner og dårlige lærer-elev relasjoner, samt lærerens klasseledelse ble sett på som viktige faktorer, i tillegg kan mobbing føre til angst for skoleoppmøte. Hva som er konsekvensene av langvarig fravær ble gjennomgått i kapittel fire. Her ble det sett på kortsiktige og langsiktige konsekvenser av skolevegring.

Skolevegring kan på kortsikt føre til sosial isolasjon, tap av undervisning og konflikter i familien. Mens på langsikt kan skolevegring føre til vanskeligheter med å fullføre utdanning, komme inn på arbeidsmarkedet, og føre til psykiske vansker. Longitudinelle studier gjort av barn med skolevegring viste at disse barna får problemer med nære relasjoner, fullføre utdanning, og har en svakere deltagelse i arbeidslivet som voksen enn andre jevnaldrende uten skolevegring. Studiene viste i tillegg at barn med skolevegring hadde flere psykiatriske konsultasjoner som voksne, hadde færre barn og mange av de bodde hos sine foreldre som voksne ( Flakierska et al., 1988).

Forebyggende tiltak ble gjennomgått i kapittel 5. Med tanke på at denne oppgavens fokus har vært på angstbasert skolevegring har forebyggende tiltak som har blitt tatt opp i denne oppgaven fokusert på forebygging av angst på. Da årsakene til skolevegring er komplekse og sammensatte har det vært viktig å fokusere på forebygging på ulike nivåer. Oppgaven har beskrevet ulike forebyggende tiltak på systemnivå og individnivå. Disse dreier seg blant annet om forebyggende tiltak rundt barnet, skolen og hjemmet.

I kapittel ble intervensjoner mot skolevegring ble tatt opp. På lik linje med forebyggende tiltak kan også intervensjoner settes i gang på ulike nivåer rundt barnet. Formålet med intervensjoner rundt barn med skolevegring er først og fremst å få barnet tilbake til skolen. Dette gjøres ved å hjelpe barnet til å overvinne sin angst. Kognitiv atferdsterapi har vist seg

til å være den mest effektive metoden i behandling av angst hos barn med skolevegring. Det kan i enkelte tilfeller også være aktuelt med medikamenter for å behandle barnets angst. Videre er det nødvendig med intervensjoner i hjemmet/foreldrene og på skolen. Her handler det om å lære foreldre og lærere ulike strategier for håndtering av tilbakeføringsprosessen. En vellykket tilbakeføringsprosess fordrer et godt samarbeid mellom foreldre og skolen og andre instanser som er involvert i barnet. Både forebyggende tiltak og implementering av intervensjoner krever samarbeid og forpliktelse av skoleansatte og foreldre.

Som det fremgår av denne oppsummeringen krever skolevegring et godt tverrfaglig samarbeid rundt barnet, der også foreldre blir inkludert. Det er videre viktig at det blir forsket på hvordan karakterpress og eksamen virker inn på skolevegring. Forskning rundt lærertetthet og skolestørrelse vil også være interessante temaer innenfor skolevegringsforskning.

# Litteraturliste

Befring, E., Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm akademisk, Oslo

Berg, I., Nichols, K., Pritchard, C. (1969) School Phobia- its classification and relationship to dependency. *Journal of child psychology and psychiatry*, 10(2), 123-141. Doi: 10.1111/j.1469-7610.tb02074.x

Berg, I., Jackson, A. (1985). Teenage school refusers grow up: A follow-up study of 168 subjects, ten years on average after in-patient treatment. *The british journal of psychiatry: the journal of mental science*, vol 147, 366-370. Doi: 10.1192/bjp.147.4.366

Bernstein, G.A., Borchardt, C.M. (1996) School refusal: Family constellation and family functioning. *Journal of anxiety disorders*. 10 (1) 1-19. Doi: 10.1016/0887-6185(95)00031-3

Bernstein, G.A., Warren, S.L., Massie, E.D., Thuras, P.D. (1999). Family dimensions in anxious-depressed school refusers. *Journal of anxiety disorders* 13(5), 513-528. Doi: 10.1016/S0887-6185(99)00021-3.

Bredesen, M.A., Kvilhaug, G. (2018). Tilbake til skolen. Prosjekt om å oppnå stabilt skoleoppmøte for elever.

Bru, E., Idesøe, E. C, Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo.

Bryman, A. (2016). *Social research methods. 5th edition*. Oxford University press.

Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. Doi: 10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79



- Elliott, J.G., Place, M. (2017) Practitioner review: School refusal: developments in conceptualization and treatment since 2000. *Journal of child and psychiatry* 60 (1), 4-15. Doi: 10.1111/jcpp.12848
- Flakierska, N., Lindström, M., Gilberg, C. (1988). School refusal: a 15-20 year follow study of 35 Swedish urban children. *Royal college of psychiatrists*. Doi: 10.1192/bjp.152.834
- Fakierska-Praquin, N., Lindström, M., Gilberg, C. (1997). School phobia with separation anxiety disorder: A comparative 20-to 29 year follow-up study of 35 school refusers. *Comprehensive psychiatry* 38 (1), 17-22. Doi: 10.1016/S0010-440X(97)90048-1
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Lascher, M., Litzinger, S., Shatté, A., & Seligman, M. E. P. (2006). School-based prevention of depression and anxiety symptoms in early adolescence: A pilot of a parent intervention component. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 323-348. Doi: 10.1521/scpq.2006.21.3.323
- Hallinan, M.T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of education* 81(3), 271-283. Doi: 10.1177/003804070808100303
- Havik, T (2018) *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2016) Skolevegring. I Bru, E., Idesøe, E. C, Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen*. ( s.93-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T., Bru, E., Ertesvåg, S.K., (2015). School factors associated with school refusal-and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education: An International Journal*. 18(2), 221-240. Doi: 10.1007/s11218-015-9293-Y.
- Havik, T., Bru, E., Ertesvåg, S.K., (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional& Behavioural difficulties* 19 (2), 131-153. Doi: 10.1080/13632752.2013.816199.

- Halvorsen, P., (2018, mai 24). Psykisk helse i skolen fra 2020. Norsk psykolog forening. Hentet 14.januar, 2019 fra: <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/psykisk-helse-i-skolen-fra-2020>
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J., Rollings, S., Young, D., Pritchard, M., Ollendick, T. H. (2002). Evaluation of Child Therapy and Caregiver Training in the Treatment of School Refusal. *American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(6), 687-
- Heyne, D., Rollings, S. (2002). *School refusal: Parent, adolescent and Child training skills* 2. Oxford: BPS Blackwell. 695. Doi: 10.1097/00004583-200206000-00008.
- Hughes, E. K., Gullone, E., Dudley, A. & Tonge, B. (2010). A Case-Control Study of Emotion Regulation and School Refusal in Children and Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 30(5), 691-706. Doi: 10.1177/0272431609341049
- Holden, B., Sällman, J.I., (2010). *Skolenekting: årsaker, kartlegging, og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Høy Anvik, C., Gustavsen, C., (2012). Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid. NF –rapport nr. 13/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- Ingul, J.M., (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I se meg! Oslo voksne for barn, 2005 Oslo: voksne for barn. (s. 27-39).
- Ingul, J.M., Nordahl, H.M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of general psychiatry* 12 (1). DOI: 10.1186/1744-859X-12-25
- Ingul, J.M., (2018, 14.Mai). Hva er skolevegring?. Norsk psykolog forening. Hentet 2.mai 2019, fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring>
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161. Doi: 10.1177/0145445503259263

- Kearney, C. A. (2008). *Helping School Refusing Children and Their Parents – A guide for School-Based Professionals*. New York: Oxford University Press
- Kearney, C. A. (2001). *School Refusal Behavior in Youth - A Functional Approach to Assessment and Treatment*. Washington, DC: American Psychology Association.
- Kearney, C.A. & Silverman, W.K. (1995). Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment. *The Journal of Family Therapy* 23 (1) 59-72. Doi: 10.1080/01926189508251336
- Kearney, C. A., Bates, M., (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. *Cyyhildren & Schools* 27(4), 207-216. Doi: 10.1093/cs/27.4.207
- Kearney, C.A., Chapman, G., Cook, L.C., (2005). School refusal behavior in young children. *The International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 1(3), 216 (7). Doi: 10.1037/h0100746
- Kessler, R.C., Foster, C.L., Saunders, W.B., Stang, P.E., (1995). Educational attainment. (Social Consequences of Psychiatric Disorders part 1). *American journal of Psychiatry* 152(7), 1026 (7). Doi: 10.1037/h0100746
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A review of the past 10 years. *Child and Adolescence Psychiatry*, 40(2), 197-205. Doi: 10.1097/00004583-200102000-00014
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N., & Ollendick, T. H. (1998). Cognitive-Behavioral Treatment of School-Refusing Children: A Controlled Evaluation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(4), 395-403. Doi: 10.1097/00004583-199804000-0
- King, N., Tonge, B. J., Heyne, D., Turner, S., Pritchard, M., Young, D., Rollings, S., Myerson, N., & Ollendick, T. H. (2001). Cognitive-Behavioural Treatment of School-Refusing Children: Maintenance of improvement at 3- to 5-year follow-up. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy*, 30(2), 85-89. Doi: 10.1080/02845710117011

- King, N., Ollendick, T.H., Tonge, B.J., (1995) School refusal: Assessment and treatment. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Kvello, Ø. (2007). Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt, og mishandling. Oslo: Universitetsforlaget.
- Last, C. G., Hansen, C., Franco, N. (1998). Cognitive-Behavioral Treatment of School Phobia. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(4), 404-411. Doi: 10.1097/00004583-199804000-00018.
- Lijester, de J.M., Dieleman, G.G., Utens E.M.W.J., Wierenga, B.D.M., Verhulst, F.G., Legerstee, J.S.(2018). Social and academic functioning in adolescents with anxiety disorders: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, vol 230, 108-117. Doi: 10.1016/j.jad.2018.01.008
- Læringsplakaten 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (Rapport nr. 2011:1). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Moksnes, U.K., (2011). Stress and health in adolescents: the role of potential protective factors. Doctoral Dissertation. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, institutt for sosial arbeid og helsevitenskap.
- Myhrvold-Hanssen, J. (2007). *Skolevegring – om å rulle ut en rød løper*. Hentet fra <http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/SKOLEVEGRING%20Jan%20Myhrvold-Hanssen.pdf>
- Nordahl, T., Sørli, M.A. Manger, T., Tveit, A., (2005) Atferdsproblemer blant barn og unge. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T., (2015) Sosial kompetanse og problematferd blant barn o gunge. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova og forskrifter (2014). Med forarbeid og kommentarer. Red. Øysten Stette. Pedlex Norsk skoleinformasjon
- Pellergini, D.W., (2007). School Non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice* 23 (1), 6-77. Doi: 10.1080/02667360601154691

- Richards, H.J., Hadwin, J.A., (2011). An Exploration of the relationship between trait anxiety and school attendance in young people. *School Mental Health* 3(4) 236-244. Doi: 10.1007/s12310-011-9054-9
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R., (1981). Teaching Cognitive and Social Skills to High School Students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 49 (6) 908-918.
- Sheppard A. (2005). Development of school attendance difficulties: An exploratory study. *Pastoral Care in Education* 23 (3), 19-25. Doi: 10.1111/J.1468-0122.2005.00338.x
- Solheim, L., Due-Tønnessen, M., Andersen, T. G., & Grønvold, H. (2009). *Skolevegring – en praktisk og faglig veileder*. Oslo kommune: Utdanningsetaten.
- Svartdal, F. (2011). *Psykologi i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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.
- Utdanningsdirektoratet (2016:109) Gjennomføring og frafall fra skolen. Hentet (5.februar, 2019) fra:  
[https://www.bufdir.no/se/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Barnehage\\_og\\_skole/Gjennomforing\\_og\\_frafall\\_i\\_skolen/](https://www.bufdir.no/se/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/)
- Utdanningsforbundet. Videregående opplæring. Hentet 5.februar, 2019 fra:  
<https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/videregaende-opplaring/>









