

Sammendrag av oppgaven

For elever som utvikler skolevegring, kan konsekvensene bli store på både kort og lang sikt. Tendensen er at dette fenomenet er økende. Det er behov for økt kunnskap om emnet og hensiktsmessige tiltak for å støtte elevene i kampen mot skolevegring. Kunnskap om årsaker blir sentralt når tiltak skal iverksettes, og er derfor vektlagt i teorikapittelet. Teorigrunnlaget i denne oppgaven bygger hovedsakelig på nyere norsk forskning om skolevegring.

Oppgavens praksisbetydning kan være økt kunnskap om hvordan man ved å tenke helhetlig på elevens skolemiljø, kan støtte og forbygge skolevegring med tiltak. Sett i forhold til samfunnets økte krav og kompleksitet, kan denne kunnskapen være nyttig i flere ledd enn for bekjempelse av skolevegring.

Studien er kvalitativ, med en hermeneutisk orientering. Ved å fokusere på informantenes narrativer (fortellinger), har jeg beskrevet tiltak som kan benyttes i tilnærmingen til elever med skolevegring. Datainnsamlingen ble gjennomført gjennom et fokusintervju med fire informanter. Datamaterialet ble analysert og kategorisert i funnene, som representerer kunnskap om årsakene til skolevegring, og informantenes erfaringer med ulike tiltak.

Studiens hovedfunn viser at den viktigste kilden for å finne årsaken til den enkeltes skolevegring, ligger i relasjoner. Ut av datamaterialet som en helhet, ble denne faktoren en rød tråd. Relasjonen har også betydning når tiltak skal iverksettes, og får betydning for effekten av tiltakene.

Tiltakene som skisseres i analysen, har et overordnet begrep, sosial støtte. Uansett hva som er årsaken til vegringen vil graden av og kvaliteten på støtten som gis, være en viktig faktor. Kategoriseringen resulterte i seks tiltak. For å oppnå effekt, vil det ha liten hensikt å benytte disse tiltakene isolert. Med bakgrunn i hva som er årsaken til den enkeltes skolevegring, vil det være mest effektivt å sette i verk flere tiltak.

Avslutningsvis i arbeidet med denne studien, ser jeg at konsekvensene av skolevegring er store og alvorlige for både individet og samfunnet. Tiltak kan iverksettes for den enkelte elev. Men det er behov for systematisk fokusering på forebygging og økt kunnskap om skolevegring i skolesystemet, for å bekjempe den utfordringen dette representerer.

Forord

En lang prosess er over. Nær 12 år etter jeg mottok inntaksbrevet fra NTNU, har jeg endelig fått muligheten til å fullføre masterstudiet i spesialpedagogikk. Med stor motivasjon og innsats startet jeg på studiet i 2004. Etter andre semester tok livet en brå vending, og studiet ble lagt på is. Men nå er jeg i mål, så takk til meg selv for at jeg beholdt drømmen.

Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg økt kunnskap om et emne jeg synes er utfordrende og spennende. Jeg er sikker på at denne kunnskapen vil komme elever til nytte i mitt videre arbeid i PPT. Takk til veileder Arve Thorshaug for hans bidrag. Takk til informantene. I en travel hverdag, gav de av sin tid og kunnskap. Takk til kollega Stein Gorseth for støtte og gode innspill. En spesiell takk til min kjære og tålmodige Petter, som har lagt til rette for at jeg har kunnet bruke tid på oppgaven.

Sist men absolutt ikke minst. Takk til de fem menneskene som er min store inspirasjon i livet: Sindre, Mads, Marius, Imre og Philip. Dere betyr alt!

Sammendrag av oppgaven.....	i
Forord	ii
Innhold	iii
1. INTRODUKSJON.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	1
1.2 Definisjon skolevegring.....	3
1.3 Sosial støtte.....	4
2. METODISKE REFLEKSJONER	7
2.1 Valg av metode:	7
2.2 Narrativ forskningsmetode.....	7
2.3 Fokusintervju.....	8
2.4 Utarbeidelse av intervjuguide	9
2.5 Utvalg.....	10
2.6 Validitet, reliabilitet og etikk.....	11
2.7 Refleksivitet, forforståelse og forskerrollen	12
2.8 Datainnsamling og transkribering.....	13
2.9 Analyse	14
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	17
3.1 Årsaker til skolevegring	17
3.1.1 Individuelle faktorer	18
<i>3.1.1.1 Tilknytningens betydning for relasjoner</i>	<i>18</i>
<i>3.1.1.2 Selvoppfatning</i>	<i>20</i>
3.1.2 Miljøorienterte faktorer:	21
<i>3.1.2.1 Familieforhold:</i>	<i>21</i>
<i>3.1.2.2 Klasseledelse</i>	<i>22</i>
3.1.3 Relasjonelle faktorer	23
<i>3.1.3.1 Relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev:</i>	<i>23</i>
<i>3.1.3.2 Mobbing:</i>	<i>24</i>
4. ANALYSE OG DRØFTING	27
4.1. Informantenes beskrivelse av skolevegring.....	27
4.2. Tiltak.....	33
4.2.1. Instrumentelle støtte tiltak.....	34
<i>4.2.1.1. Kartlegging av årsaker.....</i>	<i>34</i>
<i>4.2.1.2. Beredskapsplaner og forutsigbarhet</i>	<i>36</i>
<i>4.2.1.3. Klassestørrelse og klasseledelse.....</i>	<i>37</i>

4.2.1.4. Foreldresamarbeid.....	38
4.2.2. Emosjonelle støttetiltak.....	40
4.2.2.1. Mestringsopplevelser og alternativ lærings arena.....	40
4.2.2.2. Medelever.....	42
4.3. Avsluttende kommentar.....	44
5. OPPSUMMERENDE DRØFTING OG KONKLUSJON.....	45
Litteratur.....	i
Vedlegg 1 Svarbrev fra NSD.....	v
Vedlegg 2 Samtykkeskjema.....	vii
Vedlegg 3 Intervjuguide.....	ix
Vedlegg 4 VIP makker.....	xi

1. INTRODUKSJON

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Som rådgiver i PPT for videregående opplæring, er møtet med skolevegrere et kjent fenomen.

Vi møter dem på slutten av ungdomsskolen og skal støtte dem i overgangen til videregående skole. I flere tilfeller har eleven vært fraværende gjennom store deler av ungdomsskolen.

Hjelpetjenesten med BUP, PPT, helsestasjon, barnevern og skolen har da ofte forsøkt en rekke tiltak for å hjelpe eleven og hjemmet i kampen mot skolevegringen. Når eleven skal over i videregående skole, er problemet blitt uoverkommelig. Det er disse elevene jeg ønsker å ha fokus på i denne masteroppgaven. Jeg har erfart at til tross for god vilje og innsats fra både hjemmet og hjelpetjenesten, er det svært utfordrende å få eleven tilbake på skolen.

Skolevegring er et økende problem (Havik, 2015). Behovet for mer kjennskap til både fenomenet og metodikken i arbeidet med skolevegring har økt etter hvert som erfaringer viser at dette er en stor utfordring for skolen, og ikke minst for eleven selv. I tillegg er konsekvensene store både for samfunnet og eleven. Eleven står i fare for å falle utenfor og leve et marginalisert liv (Strøm, 2014). Hensikten med denne masteroppgaven er å få innsikt i årsakene til skolevegring. Samtidig søker jeg kunnskap om hvilke tiltak skolen og hjelpetjenesten kan benytte for å hjelpe skolevegrerne med å mestre skolehverdagen.

I utdanningsdirektoratets artikkel «Tilhørighet og vennskap» (2012), beskrives betydningen av skolen som sosial arena. Av elevene betraktes fellesskapet med jevnaldrende som det viktigste på skolen. For elever som isoleres sosialt, vil dette få store konsekvenser. De står i fare for å utvikle en lav selvoppfatning som kan vedvare resten av livet, og kan dermed få en dårlig identitetsutvikling.

I Opplæringslovas kapittel 9a-1 s 190 står følgende: «*Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.*» Skolen har med andre ord plikt til å legge til rette for at alle elever skal ha mulighet til å gjennomføre skolen. Skolevegrerne er en gruppe elever som har behov for tilrettelegging og støttetiltak. Men hva slags tilrettelegging er hensiktsmessig?

Det er mye som tyder på at barn og ungdom som vegrer skolen, er en gruppe det er vanskelig å hjelpe (Ingul, 2005). Samtidig er konsekvensene alvorlige for eleven på kort og lang sikt (Ingul, 2014). På kort sikt vil fravær fra skolen som arena påvirke den faglige og sosiale utviklingen. Resultatet kan bli dårlige skoleprestasjoner, negative mestringsopplevelser,

konflikter i hjemmet, sosial isolasjon og stress. På lang sikt kan skolevegring føre til manglende utdanning og sosial tilknytning, samt avstenging fra arbeidslivet (Strøm, 2014). Dette får konsekvenser for identitet og helse. Når individet havner i denne posisjonen, kan resultatet bli at de blir avhengige av ulike sosiale stønadsordninger. I 2012 var det i gjennomsnitt 8% som ikke var yrkesaktive/under utdanning ved 25 års alder. Dette innebærer en kostnad for samfunnet tilsvarende ca 15 milliarder kroner (Rasmussen et. al, 2010 i Nordahl, 2012). I dette ligger sosiale kostnader, tapte skatteinntekter og økte helseutgifter. Vi kan derfor hevde at skolevegring har konsekvenser for individet selv og for samfunnet. Å ikke gjennomføre grunn- og videregående skole er ikke et nytt problem, men konsekvensene er trolig alvorligere i dagens samfunn. Etter innføringen av reform-94 er det blitt vanskelig å få ansettelser uten dokumenterte kvalifikasjoner (Hernes, 2010). Det er nødvendig å fullføre skolen i en eller annen form. Kvaliteten på utdanningssystemet som tilbys er dermed svært avgjørende for dagens unge (Nordahl, 2012). Noe må kunne gjøres for å hjelpe den gruppen elever som faller utenfor på grunn av vegring. Med bakgrunn i dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hva er årsakene til skolevegring, og hvilke tiltak kan benyttes for å hjelpe skolevegreren med å mestre skolen?

Tiller & Tiller beskriver i boka «*Den andre dagen*» (2002) den livslange læringen med setningene «Jeg vil, jeg forstår, jeg er og jeg og de andre». Dette kan oppsummeres med at mennesket må ha en indre vilje, lyst og nysgjerrighet til å lære. Samtidig må man forstå intensjonene og meningen med det man skal lære seg. Trygghet og opplevelsen av mestring og mening er en grunnleggende forutsetning for læring. Som menneske har man i tillegg behov for tilhørighet til andre, og respekt for seg selv. Kan det være at skolevegrerne ikke opplever dette? I så fall bør skolen som system vurderes og omorganiseres.

Skolens utfordringer og elevenes komplekse liv har gjennomgått drastiske endringer de siste tiårene. Samfunnets behov har endret seg i takt med dette. Som et resultat av dette kom Ludvigsenutvalget med sin rapport i 2015 (NOU 2015:8). Utvalget påpeker at barna som starter sitt skoleliv nå, må håndtere en verden som er preget av større kompleksitet, mer mangfold og raskere endringstakt enn tidligere. Resultatet av dette blir at både skolen og ungdommene møter utfordringer. For noen går dette greit, mens for enkelte gjør det ikke det.

1.2 Definisjon skolevegring

Skolefravær er ikke et nytt fenomen. I tidlig litteratur finner jeg at skolefravær ble beskrevet som et ulovlig og forsettlig fravær fra skolen, uten kjennskap og samtykke fra foreldrene (Williams, 1927 i Kearney, 2001). Så tidlig som i 1897 hevdet Kline at skolefravær er en protest mot skolens kunstige metoder, et opprør mot undertrykkelse og protest mot frihet. Det ble betraktet som at disse elevenes hjem hadde lite kontroll på barna. Barnas moral, ambisjoner og selvrespekt var svak (Kearney, 2001). Dette kan oppsummeres med at skolefravær ble sett på som et resultat av faktorer ved eleven, familien og skolemiljøet. Denne oppfattelsen av skolefravær var gjeldende i lang tid. I nyere forskning finner jeg at årsaker til skolevegring knyttes til de samme faktorene. Innholdet i faktorene har derimot endret perspektiv.

En elev med skolevegring vegrer seg for å gå på skolen. Ordet å vegre, betyr å motsette seg eller nekte. Denne vegringsadferden vil være utløst av positiv eller negativ forsterkning (Bjønnes & Langeland, 2007). Skolevegring er ikke en diagnose, men et symptom som forbindes med flere diagnoser innen angstaspektet og ulike adferdsforstyrrelser (Kearney, 2003). Så mange som en av tre skolevegrere har sosial angst (Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 2010). Sosial angst kan beskrives som en klam hånd over hjernen, som stjeler all oppmerksomhet og kraft. Dette fører til en funksjonsnedsettelse for de det gjelder. Ofte fører det med seg somatiske plager som for eksempel hodepine, vondt i magen, vondt i rygg og lignende. I følge Folkehelseinstituttets rapport fra 2014, øker forekomsten og 15-20 % av barn og unge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjoner og atferdsvansker. Mange skolevegrere befinner seg i denne gruppen. Havik et. al.(2013) beskriver at skolevegrere ofte er introverte. De kan være emosjonelt sensitive og har ofte angstrelaterte symptomer.

Det er nødvendig å merke seg at skulking og skolevegring er to ulike begreper. En skolevegrer kan ha et ønske om å gå på skolen. Fraværet er da kjent for omgivelsene, mens den typiske skulker forsøker å skjule fraværet for foreldre og skole (Havik, 2015). Når eleven lar fraværet være synlig for omgivelsene, sender han et kraftig signal om at det er behov for hjelp.

Det benyttes ulike definisjoner for skolevegring i forskningsfeltet. Dette er en utfordring for forskningen selv og for praksisfeltets anvendelse av de studier som finnes (Løvereide, 2009). Jeg har valgt å redegjøre for to definisjoner av begrepet skolevegring, som dekker de elevene jeg fokuserer på i denne oppgaven;

”Barns vegring mot oppmøte på skolen eller å skulle oppholde seg på skolen en hel dag ”
(Kearney & Silverman (1996) i Ingul, 2005 s 28)

Eleven motsetter seg og nekter å møte på skolen. Det kan også dreie seg om elever som møter opp, men som forlater skolen i løpet av skoledagen. Dette er en åpen definisjon som omfatter en bred gruppe av elever som ikke makter å være på skolen.

Havik, Bru og Ertsvåg (2013 s 131) definerer skolevegring som;

«Fravær motivert fra barnet selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møtet med faglige eller sosiale situasjoner på skolen»

Denne definisjonen knytter i stor grad skolevegring til elevens emosjonelle vansker med å takle ulike utfordringer han møter i skolen. Utfordringer kan for eksempel være gjentatte negative mestringsopplevelser, uheldig klassemiljø og svak klasseledelse. Emosjonelle plager retter fokus mot individuelle utfordringer hos eleven. Disse kan være et resultat av individuell sårbarhet i eleven og/eller uheldige miljøfaktorer. Det blir vanskelig å forklare det ene med det andre. Det er nødvendig å se på helheten der både eleven og omgivelsene er sentrale.

1.3 Sosial støtte

Uchino (2004) hevder at det er ingen universelt avtalt definisjon av begrepet sosial støtte. Begrepet benyttes innen en rekke ulike fagretninger, og får ulikt innhold og betydning. Jeg velger i denne oppgaven å beskrive sosial støtte som noe eleven mottar fra familie/nære omgivelser, fra skolen og hjelpeapparat. Sosial støtte representerer den omsorg, psykisk og praktisk hjelp, råd og veiledning som eleven mottar fra omgivelsene. Havik et. al (2015) viser til at å motta sosial støtte fra gode venner, er en beskyttelse mot skolevegring. Elever med skolevegring har ofte vanskelig for å etablere relasjoner til medelever. De kan også ha et sterkt behov for tydelighet i forhold til hvordan skolearbeidet skal gjennomføres. Lærer kan gi sosial støtte ved å sørge for forutsigbarhet i ulike situasjoner i skolehverdagen. Lærers støtte gjennom å skape forutsigbarhet, vil derfor være nyttig for en elev med vegring (Havik et. al, 2013). Den atmosfæren som læreren skaper i klasserommet, vil påvirke relasjonene mellom elevene. Den vil også påvirke grad av stressfaktorer.

Fyrand (2005) beskriver to hoveddimensjoner av sosial støtte. Den emosjonelle støtten medfører at eleven opplever seg akseptert og verdsatt. Dette innebærer omsorg, anerkjennelse, respekt og følelsesmessig støtte.

Den instrumentelle støtten består av råd og veiledning (Uchino, 2004). I familien vil denne formen for støtte inneholde praktisk hjelp og veiledning på alle livets områder. I skolesammenheng består støtten av veiledning i skolearbeidet, faglig tilrettelegging og konkrete råd (Federici & Skaalvik, 2013, Uchino, 2004). Emosjonell støtte forutsetter nærhet, mens den instrumentelle støtten representerer mer praktisk støtte. De to formene for støtte kan ytes samtidig, da det ene fører til det andre. Utførelsen av instrumentell støtte kan medføre at det oppstår en nærere relasjon. En nærere relasjon kan lede til emosjonell støtte. Selv om den sosiale støtten deles i to dimensjoner, er de nærliggende og kan være vanskelig å skille (Cohen og Wills, 1985).

Det å motta sosial støtte representerer en styrke og trygghet til å mestre situasjoner som oppleves som vanskelige for eleven. Det bidrar også til økt helse, trivsel og motivasjon (Uchino, 2004). For å kunne hjelpe en skolevegrer er det avgjørende hvilken støtte som mottas fra foreldre, lærere og medelever (Farmer & Farmer, 1996 i Federici & Skaalvik, 2013). Uansett hva som er årsaken til vegringen vil graden av og kvaliteten på støtten som gis være en viktig faktor.

Sosial støtte kan deles inn i to ulike hovedretninger, som angir effekten på helse og trivsel; *effektteorien* og *bufferteorien* (Hansen et. al, 2012).

Ifølge *bufferteorien* vil sosial støtte være en buffer mot stress og vanskelige påkjenninger. Ved å motta positiv sosial støtte, kan negative konsekvenser av vanskelige situasjoner reduseres. Sosial støtte får en funksjon som beskyttelse mot stressende livshendelser (Cohen & Wills, 1985).

Effektteorien viser til at den sosiale støtten eleven mottar i samspill med andre i hverdagen, vil ha en positiv effekt. Eleven får økt selvtillit og blir bedre rustet til å møte stress og motgang (Cohen & Wills, 1985, Strøm, 2014). Sosial støtte får dermed en direkte påvirkning på elevens mestringssevne, uavhengig av om han utsettes for belastninger og stress eller ikke.

Generelt er effekten av sosial støtte avhengig av de sosiale strukturene i elevens liv, og i hvilken grad mottakeren opplever den som positiv eller negativ. Støtte som ikke oppleves som om den er gitt med empati og forståelse, er verre enn det å ikke motta støtte (Hansen et al, 2012, Uchino, 2004). Dersom den sosiale støtten oppleves som negativ, vil resultatet være økt stress. Negativ støtte kan fjerne positiv effekt fra annen mottatt støtte. Altså er det bedre med ingen støtte, enn negativ støtte. Det er også viktig å merke seg at det er en forskjell på tilbudt

støtte og mottatt støtte. Den som skal støtte en elev kan være av den oppfatning av at han yter støtte, mens eleven ikke opplever dette.

Sosial støtte forutsetter at eleven har en relasjon til støttepersonen. Relasjonen er en trygghet i og med at den forplikter til å gi støtte ved behov.

En relasjon kan beskrives som et gjensidig forhold, der man har forventninger og forpliktelser. Relasjoner innebærer en interaksjon mellom to mennesker (Hinde, 1979). Man kan skille mellom interaksjoner som innebærer en begrenset bruk av tid og relasjoner som varer over en lengre periode. Dette får betydning for den opplevelsen personene får av hverandre, og deres individuelle oppfatning av relasjonen mellom dem. Som individ påvirker man den relasjonen man er en del av og endres av den samme relasjonen (Hinde, 1979).

Relasjoner er med andre ord dynamiske.

Det er tre sentrale elementer i forståelsen av en relasjon; personen, interaksjonen og selve relasjonen. Alene er en person bare en del av seg selv. I interaksjon med andre mobiliseres evner og ressurser. Et fullverdig liv blir det først når viktige relasjoner er på plass (Ask & Gorseth, 2004).

2. METODISKE REFLEKSJONER

2.1 Valg av metode:

Metode betyr opprinnelig veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å finne svar på problemstillingen, valgte jeg å gjennomføre et kvalitativt fokusintervju. Hensikten med kvalitativ forskningsmetode er å kunne utforske meningsinnholdet i et sosialt fenomen, slik informanten opplever det selv (Thagaard, 2013). På denne måten kunne jeg innhente kunnskap fra praksisfeltet, som muligens ikke var stadfestet i tidligere forskningslitteratur. Kvalitative metoder bygger på teorier om menneskelig erfaring og fortolkning, og ved å gjennomføre et fokusintervju med ulike fagpersoner som informanter, vektla jeg det narrative perspektivet i forskningen. Hensikten ble å dra nytte av fortellingene i en forskningspraksis. Den narrative tilnærming var sentral både i intervju, analyse og ved rapportering av funnene.

Kvalitative analyser er forankret i hermeneutiske og fenomenologiske fagtradisjoner. Det fenomenologiske perspektivet innebærer å vektlegge informantens forståelse av seg selv og sin egen livssituasjon. Dette vil si at utgangspunktet for studien innebærer en virkelighet slik informanten selv opplever den (Befring, 2015). Det sentrale er å få innsikt i informantens forståelse av konteksten, gjennom forskning med fokus på subjektive indre opplevelser. Det hermeneutiske perspektivet vektlegger informantens og forskerens forforståelse av et fenomen (Befring, 2015). Med forforståelsen som grunnlag vil nye erfaringer bidra til ny forståelse av fenomener på bakgrunn av den gamle forståelsen. Dette kan beskrives som den hermeneutiske sirkel og er en interaktiv prosess. Forforståelsen danner utgangspunktet for innhenting av nye impulser, som igjen kan føre til ny innsikt og forståelse (Befring, 2015). Narrativ forskning er forankret i den hermeneutiske tradisjon.

2.2 Narrativ forskningsmetode

I denne studien ønsket jeg innsikt i informantenes erfaringer, opplevelser og vurderinger av skolevegringsproblematikk. Gjennom deres fortellinger søkte jeg informasjon for å finne svar på problemstillingen. Det ble dermed naturlig å velge narrativ forskningsmetode.

Ordet narrativ betyr å fortelle. Som mennesker organiserer vi våre opplevelser og erfaringer i fortellinger. Narrativer betraktes som vårt viktigste meningsskapende verktøy. Det hjelper oss til å skape orden og mening, og hjelper oss til å skille ut det som er viktig fra det som er mindre viktig. Narrativene er kraftfulle ved at de berører oss emosjonelt og kognitivt.

Gjennom narrativene kan vi forstå og få ny innsikt, samtidig som vi får anledning til å utvikle ny praksis. De fundamentale premissene i narrativ forskning kan beskrives med det at vi

organiserer våre livserfaringer i narrativer. Ved å sosialiseres inn i en kultur lærer alle å sette ord på sine opplevelser gjennom fortellinger. Gjennom de fortellingene som allerede eksisterer i kulturen forstår vi våre egne opplevelser og erfaringer. Dette innebærer at fortellingene ikke er statiske enheter. De endrer form etter hvem de fortelles til, når de fortelles og hvilken kontekst de fortelles i. Narrativene skapes altså med utgangspunkt i egne livserfaringer (Moen & Karlsdottir, 2011). Ethvert narrativ er flerstemmig. Fortellingene forstås som en interaksjon mellom et menneskes opplevelser, tidligere erfaringer og fremtidige stemmer. I et narrativt perspektiv vil de historiene som kommer som et resultat av intervjuene, underbygge det at fortellinger er en naturlig metode for mennesker å forsøke å organisere og uttrykke kunnskap og mening (Kvale & Brinkmann, 2015).

Den systematiske bruken av teori, skiller forskningen fra dagliglivets tilnærming til de historiene som fortelles.

I narrativ forskning lytter altså forskeren og prøver å rekonstruere informantenes mening i sin egen bevissthet. I forskningsrapporten utvikles deretter forskerens rekonstruksjoner av informantenes rekonstruksjoner (Moen & Karlsdottir, 2011). I følge Vygotsky er all utvikling og læring en interaksjon mellom den sosiale og kulturelle konteksten mennesket lever i. Bevisstheten er et resultat av arv, biologi og det som er erfart i sosiale kontekster. Menneskets bevissthet påvirkes dermed av både indre og ytre prosesser (Moen & Karlsdottir, 2011). Samtidig hevder Bakhtin at både den ytre (samhandling) og indre (individets bevissthet) menneskelige aktivitet er dialogisk. En historie blir fortalt i en sosial kontekst, mens den samtidig blir tenkt av mottakeren. Narrativene tar forskjellig form etter hvem de fortelles til. Dermed kan ikke forskeren fremstille dem som objektive sannheter om et fenomen.

2.3 Fokusintervju

Et fokusintervju kan beskrives som et gruppeintervju, der intervjueren styrer samtalen inn på bestemte tema ut fra forskningens hensikt. Et fokusintervju kan benyttes for å få frem ulike synspunkter rundt et gitt emne (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten er altså ikke å finne et riktig svar, men å få frem ulike synspunkter. Intervjueren stiller spørsmål, og åpner for diskusjon rundt aktuelle tema. På den måten kan de ulike deltagernes tanker, oppfatninger og erfaringer bli gjort synlig i forskningen. Hensikten er å skape en levende samtale rundt et tema, som i denne sammenhengen er skolevegring.

Interaksjonen mellom informantene kan påvirke hva som kommer frem og hva som blir vektlagt. Denne gruppedynamikken vil være en styrke i forskningsprosessen, men kan også

være en utfordring. Informantene kan påvirkes av de andres synspunkter, og det kan være en fare for at gruppedynamikken gir utslag i at noen blir dominerende og andre reserverer seg. Som forsker må man aktivt sørge for at alle får bidra og fremme sine oppfatninger (Befring, 2015). Dette innebærer å inspirere til aktiv samtale, foreta oppsummeringer underveis og jobbe for at ikke gruppen domineres av enkelte informanter (Befring, 2015). Det er også sentralt at forskeren ikke deler sine egne meninger med informantene, slik at informantene påvirkes av forskerens synspunkter (Moen & Karlsdottir, 2011). Det er informantenes stemmer som skal høres.

Forskerens relasjonskompetanse vil være avgjørende for å få innsikt i informantens perspektiv. Relasjonskompetanse innebærer at man har en følsomhet for det sosiale samspillet og andre mennesker. Det forutsetter at forskeren har evne til å lytte. For å være en god lytter må man fokusere på den som snakker, og være mottagelig for det den andre sier. Det vil oppstå trygghet i intervjuet dersom forskeren klarer å møte informantene med aksept, toleranse og bekreftelse. Forskerens kommunikasjonsevner vil være av betydning for etableringen av fortrolighet, evnen til å stille gode spørsmål og å være en god lytter. Betydningen av å kunne skape kontakt og etablere gode relasjoner til informantene, vil her påvirke resultatet av det datamaterialet jeg sitter igjen med etter datainnsamlingen.

Forskningsintervjuet byr på en rekke utfordringer. Thornberg og Fejes (2009) beskriver hvordan forskeren må ha toleranse for vagheter og tvetydigheter. Det krever at man har evnen til å lete etter ledetråder, følge nye spor og sette sammen elementer i forskningen til en helhet. Samtidig må forskeren være sensitiv for nyansene i det som studeres. Det kan være en fallgrube at man går for fort frem eller at man ikke fanger opp viktig informasjon ved å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Det er nødvendig å ta i betraktning at menneskelige feil kan oppstå

2.4 Utarbeidelse av intervjuguide

Kvalitative intervju kan være både strukturerte og ustrukturerte. I et strukturert intervju vil spørsmålene være nøye utarbeidet og intervjuguiden følges i gjennomføringen av intervjuet. Det er lite rom for fleksibilitet eller spontane oppfølgingsspørsmål. I et ustrukturert intervju, vil forskeren benytte tema og oppfordre informantene til å fortelle ut i fra dette. Det gir forskeren mulighet til å la informanten styre innholdet i intervjuet ut fra hva som oppleves som relevant i situasjonen (Kleven & Tveit, 2011). En mellomting av disse to intervjuformene

blir et fleksibelt intervju. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver dette som et semistrukturert intervju. Da inneholder intervjuguiden planlagte tema og spørsmål, men det er samtidig rom for oppfølgingsspørsmål dersom forskeren har behov for å utdype et tema nærmere. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte semistrukturert intervjuguide i datainnsamlingen. Jeg mente det kunne være behov for å stille oppfølgings spørsmål, samtidig som det var nyttig å følge opp emner som dukket opp underveis i intervjuet.

Jeg startet med utarbeidelsen av intervjuguide i oppstarten av arbeidet med masteroppgaven. Det var mange spørsmål jeg ønsket å stille til praksisfeltet, og jeg hadde mange spørsmål relatert til problemstillingen. Underveis i arbeidet med oppgaven endret både problemstillingen og spørsmålene seg. Etter hvert som jeg ervervet dypere kunnskap om emnet skolevegring, ble jeg mere bevisst hva som var relevant å spørre om i et intervju med tanke på å få svar på problemstillingen. Når datainnsamlingen nærmet seg, ble intervjuguiden nok en gang revidert med tanke på analyse prosessen. For å gjøre analyseprosessen så ryddig som mulig, ble intervjuguiden tilpasset dette.

I forkant av intervjuet, gjennomførte jeg et prøveintervju. Dette var en nyttig erfaring. Jeg fikk testet det tekniske utstyret, samtidig som jeg fikk prøve å lede et fokusintervju. Jeg erfarte at det å holde tråden i intervjuet var krevende. Det gjorde meg mere bevisst på denne faktoren da jeg skulle gjennomføre intervjuet. Samtidig oppdaget jeg at intervjuguiden var alt for omfattende. Jeg hadde formulert 22 spørsmål, og dette ble litt i overkant. Det var spennende å kunne stille oppfølgingsspørsmål, men dette gjorde det utfordrende å holde seg til tema. Intervjuguiden ble dermed revidert nok en gang. Jeg valgte færre spørsmål, og det ble viktig å sikre at jeg stilte de riktige spørsmålene. Jeg gjennomførte også en transkribering av prøveintervjuet. Dette gjorde meg bevisst min egen deltagelse i intervjuet og måten jeg bekreftet informantene på. En nyttig erfaring som gjorde meg tryggere som intervjuer i datainnsamlingen. Hele tiden var svaret fra NSD (Vedlegg 1), en veileder for hvilke hensyn jeg burde ta i intervjuet.

2.5 Utvalg

For å få et hensiktsmessig utvalg, har min kunnskap om praksisfeltet vært sentral. Jeg ønsket et utvalg der informantene har relevant utdanning og erfaring fra arbeidet med ungdommer. Det ble derfor naturlig å samle informanter fra ungdomsskole og videregående skole. Utvalget i et fokusintervju bør ha noenlunde samme forutsetninger for å bidra (Befring, 2015). Mine informanter er jevne i alder og har lang erfaring som både kontaktlærere og i ulike rådgivende

roller. Da utvalget representerer lærere og hjelpeapparat fra både ungdomsskole og videregående skole, vil jeg få innsikt i ulike kulturer. Dette tror jeg var nyttig både for forskningsprosjektet og for informantene. Informantene fikk innsikt i og kjennskap til de andre informantenes praksis.

En hensiktsmessig gruppestørrelse i et fokusintervju er fire til tolv deltagere (Befring, 2015). Jeg endte opp med fire informanter. I utgangspunktet hadde jeg ønsket seks deltagere for å få med representanter fra to skoler til, men det viste seg vanskelig å klare å samle så mange. Alle informantene er i direkte kontakt med både skolesystemet og skolevegrene.

Da jeg jobber som rådgiver i PPT, har jeg en relasjon til de fleste informantene. Dette var noe jeg måtte ta i betraktning når intervjuene skulle gjennomføres og datamaterialet skulle analyseres. Samtidig hadde informantene en relasjon til meg. Tverrfaglig samarbeid er en del av hverdagen for ansatte i oppvekstsektoren. Informantene hadde dermed også en relasjon til hverandre. Noe som kan ha påvirket datainnsamlingen.

2.6 Validitet, reliabilitet og etikk

Et begrep som benyttes for å beskrive kvalitet i forskning er validitet. Begrepet refererer til i hvor stor grad forskningen og metodevalget virkelig undersøker det som skal undersøkes. Hvis forskningen resulterer i å svare på det man søkte å finne svar på, er den valid (Kvale & Brinkmann, 2015). Et annet sentralt begrep i kvalitativ forskning er reliabilitet. Dette begrepet gir uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten i innsamlet data (Befring, 2015). Om forskningen er reliabel, vil den gi det samme resultatet i en annen tilsvarende studie (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er vanskelig å reprodusere data i kvalitative studier. Derimot kan forskningens faglige reliabilitet sikres gjennom en nøyaktig beskrivelse av metodevalg og fremgangsmåte i forskningsarbeidet. I dette ligger det at forskningsprosessen er beskrevet så nøye at et tilsvarende prosjekt kan gjennomføres (Befring, 2015). Da transkriberingen representerer tyngden av datamateriale i dette forskningsprosjektet, ble det særlig viktig å gjennomføre dette på en nøyaktig og riktig måte.

I all forskning er det etiske retningslinjer å forholde seg til. I en kvalitativ studie, må man spesielt ta hensyn til utfordringer knyttet til samtykke, konfidensialitet og informantens konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Mine informanter fikk muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet. De signerte et skriftlig samtykkeskjema med informasjon om de forskningsetiske kravene til konfidensialitet og anonymisering (vedlegg 2).

Deltagerne i et forskningsprosjekt skal anonymiseres, og det er et krav at forskeren viser høvelig respekt for deltagerens privatliv. Metodisk bør deltagerne presenteres slik forskeren oppfatter dem, men ved å ta et etisk perspektiv bør det legges vekt på å skjule identitet i størst mulig grad (Thagaard, 2013). Konsekvensene forskningen kan ha for deltagerne, er et tredje forskningsetisk dilemma. På den ene siden kan deltagelse i et kvalitativt intervju gi anledning til å reflektere over egne holdninger og praksis, mens det også kan oppleves som belastende for deltageren. At deltagerne ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet, gjorde at jeg hadde en forpliktelse til å beskytte deltagerens integritet gjennom forskningsprosessen. Thagaard (2013) viser til at selv om deltagerne har gitt sitt samtykke til bruk av intervjumaterialet i starten av prosjektet, må forskeren være innstilt på å forhandle om samtykke også senere i prosessen. Dette gjelder særlig i presentasjonen av materialet. Da vil forskerens analyse og tolkning ha preget den informasjonen som informanten har gitt.

Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD), er et nasjonalt arkiv for forskningsdata som skal sikre personvernet i en forskningsprosess. Da jeg i denne masteroppgaven samlet inn og presenterte opplysninger som indirekte kunne være personidentifiserende, ble oppgaven meldt inn til NSD. Dette opplevde jeg som nyttig. Gjennom søknadsprosessen, ble jeg stilt overfor spørsmål som krevde at jeg reflekterte og tok standpunkt i forhold som befattet gjennomføringen av studiet. Dette økte mitt fokus på anonymisering. Det ble særlig sentralt for meg at enkelt elever i kategorien skolevegrere ikke skal være gjenkjennbare i rapporten.

2.7 Refleksivitet, forforståelse og forskerrollen

Det er en uløselig kobling mellom forsker og forskningsprosess. Gjennom hele forskningsarbeidet vil forskerens subjektivitet påvirke resultatet. Som menneske er det umulig å være objektiv. Da jeg ønsket å gjennomføre et forskningsprosjekt der fokuset mitt omhandlet skolevegrere, ble mine erfaringer fra denne problematikken et grunnlag for det arbeidet som ble gjennomført med prosjektet. Selv om det er informantens stemme og perspektiv som skal resultere i en forskningsrapport, ble min «stemme» en del av den endelige forskningsrapporten.

Analyse og fortolkning i forskningsarbeidet starter med det samme forskningsprosjektet tar fatt. Som forsker må jeg da være bevisst at jeg har en forforståelse til det fenomenet jeg skal studere. Underveis vil det dukke opp umiddelbare tolkninger, som vil være styrt av min forforståelse. Refleksiviteten handler da om å kunne legge dette til side og lytte til informantene. Bare på den måten kunne jeg få tilgang til informantenes opplevelser og

erfaringer. Min forutinntatthet og forforståelse er preget av mine erfaringer og min faglige bakgrunn. Jeg har jobbet profesjonelt med barn og unge i 19 år. Min utdanning er i det pedagogiske faget. Først med førskolelærerutdanning og videre i spesialpedagogikk. Jeg har jobbet i barnehage, barne- og ungdomsskole, på barnevernsinstitusjon og sykehus. De siste tre årene har jeg vært ansatt som PPT-rådgiver i videregående opplæring. Jeg har i mitt yrke samarbeidet med store deler av hjelpetjenesten for barn og unge. Jeg har møtt barn og foreldre i normale og avvikende utviklingsløp, og erfart samarbeid i livskriser. Jeg har møtt skolevegrere både som profesjonell og blant mine barns skolekamerater. Min forforståelse og oppfattelse av forhold rundt skolevegrere er derfor markant til stede. I mitt første møte med fenomenet skolevegring, var tanken at å dette må vi klare å løse. Samtidig hadde jeg kunnskap og erfaring som tilsa at situasjoner rundt elever med store utfordringer ofte er komplekse. Ganske raskt fikk jeg forståelse for at dette er en utfordring det ikke er lett å løse. Noe som har vært en stor motivasjonskilde i arbeidet med denne oppgaven

2.8 Datainnsamling og transkribering

Intervjuet ble gjennomført på en skole i mitt nærområde. Jeg hadde på forhånd dekket bord og ordnet med kaffe og enkel servering. Dette for å samle informantene og skape en avslappet stemning. Det ble benyttet båndopptaker, som var plassert slik at den ikke sto isolert og synlig midt på bordet. Kvale & Brinkmann (2015) viser til at den materielle konteksten i intervjusituasjonen også er av betydning. En lydopptaker vil påvirke atmosfæren i rommet. Likeså vil møblering og det fysiske miljøet være med å påvirke settingen.

Jeg opplevde at det var en lett og munter atmosfære blant informantene når vi samlet oss i rommet. Intervjuet startet med en presentasjonsrunde, der alle presenterte seg og fortalte litt om sin bakgrunn i skoleverket. Samtidig informerte jeg om bakgrunn for valg av tema og om anonymitet og konfidensialitet i prosjektet. Informantene hadde på forhånd fått tilsendt samtykkeskjema med beskrivelse av prosjektet og en oversikt over tema. De møtte godt forberedt med egne notater og refleksjoner rundt de tema som ble diskutert. Intervjuets varighet var på to og en halv time, og jeg opplevde at samtalen fløt fritt hele tiden. Noen ganger var det nødvendig å samle informantene tilbake til tema, men informantene styrte også selv tilbake til tema når det var nødvendig. Det oppsto meningsutvekslinger underveis og informantene bekreftet hverandre når de var enige. Jeg klarte å begrense min egen innsats til å stille oppfølgingsspørsmål, og foreta korte oppsummeringer før jeg ledet dem over på nye tema. Jeg gjorde meg refleksjoner og noterte stikkord underveis. Alle informantene bidro med

materiale, historier og innfallsvinkler som blir brukt i analysen. Det ble fortalt historier (narrativer) og informantene reflekterte selv og sammen om fenomenet skolevegring.

2.9 Analyse

I den kvalitative forskningsprosessen gjennomføres en datainnsamling som blir gjenstand for en analyse. Analysemetoden som velges, bør styre utarbeidelsen av intervjuguide, intervjuprosessen og transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Analysearbeidet starter i intervjusituasjonen. Man bør derfor utarbeide og utføre intervjuet slik at analysen kan gjennomføres på en sammenhengende måte. Narrativ analyse innebærer å fokusere på de historiene som fortelles (Kvale & Brinkmann, 2015). I analyseprosessen søker man etter likheter innen tema. Deretter kan forskeren sammenligne og søke etter fellestrekk, regelmessighet og gjentakelser. På den måten kan innsamlet data kategoriseres og presenteres.

Datamaterialet består av 61 sider transkribering etter intervju. Transkriberingen startet umiddelbart etter intervjuet og var ferdig skrevet etter fire dager. Det var nyttig å høre hele intervjuet en gang til. Da ble det tydeligere hvem som dominerte intervjuet og hvem som var mere avventende. Samtidig registrerte jeg at jeg inntok en aktiv rolle med å bekrefte og forsøke å dra enkelte inn i intervjuet der de ble stille. Under transkriberingen noterte jeg stikkord i margin av dokumentet, som jeg senere brukte under koding og kategoriseringsarbeidet. Datamaterialet består også av mine egne notater fra intervjuet. I notatene har jeg skrevet ned egne refleksjoner fra intervjuet. Analyseprosessen var dermed startet allerede under intervjuet. For å sikre informantenes anonymitet, har jeg valgt å skrive sitater på bokmål. Skolevegrere er titulert med «han» i alle beskrivelser av samme hensikt.

For å systematisere analyseprosessen valgte jeg å bruke koding og kategorisering. Nilsen (2012) beskriver dette som kjerneaktiviteter i kvalitative analyseprosesser. I narrativ forskning lytter forskeren og prøver å rekonstruere informantenes mening i sin bevissthet. Det ble mye refleksjon og tankevirksomhet i løpet av denne prosessen. Jeg forsøkte å legge egne erfaringer og for forståelse til side og konsentrere meg om informantenes stemmer. Analyseprosessen gir funn, mens tolkningsprosessen hjelper med å se mening i funnene (Nilsen, 2012).

I analysen brukte jeg hovedtema fra intervjuguiden og kategoriserte datamaterialet etter dette. Informantenes erfaringer ble analysert og kategorisert for å belyse ulike tema. Samtidig var jeg oppmerksom på nye innfallsvinkler.

Etter transkriberingen leste jeg igjennom intervjuet og mine egne notater flere ganger. Jeg hadde allerede notert stikkord i margen av datamaterialet som var til hjelp for å finne koder i materialet. Nilsen (2012) referer til dette som åpen koding. Jeg endte opp med 25 ulike koder. Ved nærmere analyse fant jeg at flere av disse kodene hadde sammenheng med hverandre og kunne settes sammen til nye koder. Denne prosessen kalles aksial koding (Nilsen, 2012). Jeg opplevde nå at jeg fikk en dypere forståelse av datamaterialet. Jeg så sammenhenger jeg ikke hadde oppfattet i intervjuet, noe som ledet meg videre i analysen. Etter å ha gjennomført den aksiale kodingen fant jeg kjerne kategoriene i materialet. Nilsen (2012) beskriver dette som essensen i datamaterialet. Jeg opplevde dette som en spennende prosess, der jeg endte opp med andre funn enn jeg hadde forventet i forkant av analysen.

3. TEORETISKE PERSPEKTIVER

En skolevegrer har vansker med å møte på skolen. For å finne tiltak, må vi ha en forståelse av hva som ligger til grunn for den enkeltes vegring. Vi trenger kunnskap om elevens utfordringer og hva som er opprettholdende faktorer. I teorikapitlet av denne oppgaven er derfor årsaker til skolevegring hovedinnholdet.

3.1 Årsaker til skolevegring

Årsakene til den enkeltes skolevegring er sammensatte og består av faktorer både i og utenfor eleven. Jeg velger å fokusere på individuelle, relasjonelle og miljøorienterte faktorer.

Å finne årsakene til den enkeltes skolevegring er nødvendig for å iverksette tiltak. Årsaker til skolevegring er multifunksjonelle i den forstand at de ulike faktorene påvirker hverandre. Det kan være utfordrende å finne primærårsaken.

For å kategorisere skolevegrerne gir Kearney & Silvermann (1996, i Kearney, 2003) en beskrivelse av hvilken funksjon fraværet har for den enkelte elev. Funksjonen er med å motivere eleven til å opprettholde vegringen over tid. Det beskrives fire ulike kategorier. Disse kan være retningsgivende for hvor tiltak kan settes inn.

Den første funksjonsbeskrivelsen er at eleven unngår skolerelaterte stimuli som gir negative følelser som tristhet eller engstelse. Dette kan for eksempel knytte seg til emosjonelle vansker hos eleven, eller opplevelsen av det sosiale miljøet i klassen. Eleven kan oppleve at det er utrygt fysisk eller psykisk å oppholde seg på skolen.

Den andre funksjonen knyttes til om eleven søker å unngå vurderingssituasjoner i sosiale settinger eller ved muntlig aktivitet i klassen. Noe som kan utløses av gjentatte negative mestringsopplevelser.

Elevens ønske om oppmerksomhet fra signifikante andre, representerer den tredje funksjonen. Det kan for eksempel være et sterkt ønske om å være sammen med en forelder. Noe som kan skyldes vanskelige hjemmeforhold eller knyttes til elevens tilknytningsmønster.

Den fjerde funksjonen kan relateres til elevens søken etter andre eller større forsterkninger utenfor skolen som for eksempel omgang med venner, data ol. Noe som kan være et resultat av at eleven ikke opplever mening, mestring eller motivasjon ved å møte på skolen. Eleven søker tilhørighet utenfor skolen.

3.1.1 Individuelle faktorer

Elevens selvfølelse og identitet som skoleelev vil formes i møtet med skolen. Grunnlaget for dette er prosesser som starter allerede når det nyfødte barnet legges i armene til sine omsorgsgivere. Gjennom oppveksten og tidlige skoleår fortsetter den personlige utviklingen, samtidig som barnet utvikler en identitet og selvoppfatning av seg selv som elev. Elever som skal over i videregående opplæring, vil for lengst ha etablert en type tilknytningsmønster og identitet, som jeg mener har stor betydning for elevens relasjoner. For mange elever er disse prosessene velfungerende, men enkelte elever vil møte utfordringer som kan resultere i at det å være skoleelev blir vanskelig. Havik (2015) referer til Silver et. al, 2008, som hevder at man kan se tegn til frafall i tidlig barndom. Dette bekrefter min oppfatning av at utvikling av skolevegring ikke plutselig oppstår i ungdomsskolealder, men at risiko for skolevegring ligger i prosesser som kan identifiseres i tidlig alder.

3.1.1.1 Tilknytningens betydning for relasjoner

Ved å redegjøre for tilknytningsteori ønsker jeg å rette fokus på en faktor som påvirker elevenes relasjoner. Tilknytningsmønstrene beskriver hvordan eleven i samspill med sine omsorgspersoner har utviklet indre arbeidsmodeller for hvordan forholde seg til, og hva man kan forvente av andre mennesker (Drugli, 2012). Disse indre arbeidsmodellene kan endres når eleven over lengre tid har hensiktsmessig interaksjon med nye signifikante voksne. Eleven kan da danne nye arbeidsmodeller for hvordan man møter og omgås andre mennesker og forholder seg til den sosiale verden.

En trygg tilknytning vil være grunnlaget for trygghet i møte med andre mennesker. I motsatt tilfelle vil barn med usikker tilknytning, få vansker med å skape gode relasjoner.

Tilknytningsprosessene gir innsikt i hvorfor tilknytningsvansker oppstår, og vil ha betydning for eventuelle relasjonelle utfordringer som oppstår senere i livet.

Et barns relasjon til sin omsorgsgiver har altså stor betydning for den psykososiale utviklingen. Denne relasjonen kan beskrives som analogien, eller døråpneren for all senere mellommenneskelig læring (Rye, 2009). Sosiale relasjoner har betydning for menneskers liv, da de påvirker kognitiv, atferdsmessig og emosjonell fungering (Drugli, 2012). Den tilknytningsadferd eleven har utviklet vil bli aktivert når eleven opplever situasjoner der det oppleves frykt, utrygghet, stress mm. I slike situasjoner har eleven behov for at en trygg voksen støtter dem. Læreren er ofte sentral i slike sammenhenger. Drugli (2012) beskriver

med bakgrunn i Bowlby, fire ulike tilknytningsmønstre. Disse mønstrene kan være til hjelp for å forstå hvordan elever med utfordringer knyttet til relasjoner, bør møtes.

Trygg tilknytning: Disse elevene har erfart at de får den støtte de har behov for. De stoler på sin tilknytningsperson. Eleven takler både nærhet og adskillelse. I situasjoner der eleven opplever utrygghet og stress, vil tilknytningssystemet bli aktivert, og eleven søker støtte for å gjenopprette stabiliteten. Eldre elever vil i denne sammenhengen ha en positiv interaksjonsstil til den voksne og være åpen og engasjert.

Utrygg, unnvikende tilknytning: Elever med dette tilknytningsmønsteret fremstår som uavhengige, og viser ikke at de foretrekker sine nære voksne fremfor andre voksne. De søker ikke støtte når behov oppstår. De har erfart at det ikke har noen hensikt å søke støtte hos de voksne. Eleven har lært at det er tryggest å klare seg selv. For å etablere en relasjon til elever med denne typen tilknytning, vil det være nødvendig å bruke tid for å etablere tillit.

Utrygg/ambivalent tilknytning: Elever med denne tilknytningsformen har erfart at omsorgsgiverne er uforutsigbare. Noen ganger har eleven opplevd støtte fra sine omsorgspersoner, og noen ganger ikke. Eleven har erfart at det er umulig å vite hva som kan forventes. Omsorgsgivers behov styrer samspillet, slik at eleven blir opphengt i å oppnå kontakt. Eleven vil utvikle et sterkt behov for å være i nærheten av sin tilknytningsperson, være redd for separasjoner og opptatt av hvordan den voksne har det. Å etablere relasjon til disse elevene, vil kreve at man fremstår som pålitelig og konsekvent. Det blir viktig å stille tydelige krav og samtidig vise omsorg. Eleven har ekstra behov for å bli sett og hørt av lærer og medelever.

Desorganisert tilknytning: Denne tilknytningsformen utvikles dersom samspillet mellom eleven og omsorgsgiveren preges av frykt eller hvis eleven har opplevd en omsorgsperson som er svært insensitiv overfor dennes signaler og behov. Disse elevene har i større grad risiko for å utvikle sosiale problemer og depresjoner, noe som får konsekvenser for skolefungeringen. Det er fare for å utvikle både sosiale og faglige vansker. Elever med denne typen tilknytningsmønster, vil trolig ha behov for terapi. Å etablere trygghet og tillit i en relasjon vil være krevende. Det vil ta tid og læreren må fremstå som konsekvent, omsorgsfull, tydelig og pålitelig.

En rekke studier har vist at tilknytning til foreldre påvirker elevens relasjoner til medelever og andre på skolen. Hansen et.al, 2012, viser til at elever som utsettes for indirekte mobbing,

ryktespredning og sosial isolasjon hadde mindre nært forhold til sin mor. Elever med usikker tilknytning kan mangle sosiale ferdigheter og ha vansker med relasjoner (Strøm et. al, 2014). Som en følge av dette kan de oppleve sosial isolasjon og mobbing. De har ofte negative forventninger til jevnaldrende, noe som resulterer i en dårlig respons. Kvaliteten på relasjonen blir dermed dårlig. Eleven blir da disponert til å ha negativ emosjonell reaksjon på omgivelsene og seg selv (Hansen et. al, 2012). Kjennetegn på disse elevene er at de kan være nervøse, sjenerte, aggressive, bekymret eller føler seg avvist.

Kvaliteten på tilknytningsprosessene kan altså fungere som en risiko eller en beskyttende faktor for det enkelte individ.

I tilknytningsprosessen er tillit et kjerneområde. Tillit er bærebjelken i alle relasjoner (Spurkeland, 2014). Tillit kan beskrives som en følelse som utvikles gjennom mellommenneskelige erfaringer ved repeterte tillitvekkende erfaringer. Å være et tillitsfullt menneske gjør at man møter omgivelsene med den innstillingen at velvilje dominerer relasjonen. Motsatt vil mistenksomme mennesker møte omgivelsene med redsel for at møte med andre vil medføre skade. Tidlig i barndommen lærer man noe fundamentalt om tillit til andre mennesker, som danner et grunnlag for evnen til å stole på andre mennesker. De som har utviklet en sterk mistenksomhet, vil ha vanskelig for å oppleve tillit som er nødvendig for å bygge gode relasjoner (Spurkeland, 2014). For å ha positivt utbytte av skolen som en sosial arena, er det en sentral faktor å ha evnen til å knytte seg til andre i form av positive relasjoner og ha tillit til sine omgivelser.

3.1.1.2 Selvoppfatning

Med selvoppfatning menes enhver bevisst oppfatning, vurdering, forventning, tro og viten et menneske har om seg selv. Selvoppfatningen dannes mellom individet og miljøet, og kan være generelt negativ eller positiv (Skaalvik & Skaalvik, 2003). Eleven vil ha oppfatninger av seg selv på ulike områder. Den skolerelaterte selvoppfatningen sier noe om elevens egen oppfatning av sine prestasjoner og evnenivå.

De erfaringene elevene får på skolen i forhold til mestring av det faglige og relasjonelle, påvirker både deres innstilling til skolen og deres selvoppfatning (Tiller & Tiller, 2002). Dette gjør at møtet mellom de erfaringer eleven har med seg og skolekunnskapene, blir svært avgjørende for de unges oppfatning av seg selv som personer. En kan tenke at skolen har et stort ansvar for den faglige og sosiale selvoppfatningen som eleven utvikler i løpet av skoleårene.

Den sosiale selvoppfatningen er knyttet til elevens identitet (Skaalvik & Skaalvik, 2003).

Faglige og sosiale prestasjonssituasjoner kan oppleves truende for identiteten dersom eleven opplever å mislykkes på disse områdene. Behovet for å opprettholde et positivt selvbilde, kan utløse et behov for forsvar, som kan gi seg utslag i unnvikelse.

3.1.2 Miljøorienterte faktorer:

De miljøorienterte faktorene beskriver miljøer som er sentrale for elevens fungering på skolen. Jeg har valgt å rette fokus mot familieforhold og klasseledelse. Klasseromsledelse ser ut til å ha større betydning jo eldre elevene er. Lærerens rolle som leder i klasserommet er avgjørende for både den enkelte elev, samspillet mellom elevene, og læringsutbyttet. Samtidig utgjør familien kanskje den viktigste miljøfaktoren i en elevs liv.

3.1.2.1 Familieforhold:

I artikkelen «Skolevegring hos barn og ungdom» (2005) refererer Ingul til studier som beskriver hvordan ulike familiemønstre kan være en risikofaktor for utvikling av skolevegring. Kearney og Silvermans studie fra 1995 trekkes her frem som sentral. Med utgangspunkt i Family Environment Scale (FES), ble det gjennomført en undersøkelse av 64 barn med skolevegring. Resultatet viste at familiene til skolevegterne skåret annerledes enn en normgruppe på en rekke faktorer. Familiens samhandlingsmønstre deles her inn i grupper; *Den sammenfiltrede familien* som kjennetegnes av foreldres overbeskyttelse, ettergivenhet og avhengighet mellom familiemedlemmene. *Den avsondrede familien* som beskrives med lite involvering mellom familiemedlemmene. Problemer knyttet til barna unngås å løses, slik at problemene kan ha blitt omfattende før foreldrene blir oppmerksomme på dem. *I den isolerte familien* er det lite kontakt med andre utenfor familien. Familien er preget av høyt indre samhold, og familien søker ikke ytre hjelp for sine problemer.

Likevel er det viktig å presisere at 40 % av familier berørt av skolevegring, var normalt fungerende. Elever med skolevegring kan dermed både komme fra gode og stabile hjem og fra familier med uheldige samhandlingsmønstre. Ingul (2005) referer også til en undersøkelse

av Bernstein og Borchardi (1996) som viser til at elever med enslige foreldre er mere utsatt for skolevegring enn elever fra hjem med to foreldre.

Det å leve i en familie med negative stressfaktorer, er en risiko. Foreldres skilsmisse, psykiske vansker hos foreldre, lav sosialøkonomisk status, lav grad av foreldrekontroll, familier i sosial isolasjon, familiekonflikter og familier som har flyttet mye, representerer en risiko for utvikling av skolevegring (Knollmann et. al, 2010). Disse stressfaktorene kan relateres til Kearney og Silvermans (1995) beskrivelser av samhandlingsmønster, som ble identifisert blant skolevegrere. Elever som vokser opp med slike familieforhold er en svært sårbar gruppe. Det samme er tilfellet for elever som lever under omsorgssvikt (Havik, 2015).

Familien er sentral i elevens liv, og bør ha en viktig rolle når tiltak mot skolevegring skal iverksettes. For å lykkes med å skape en bedre situasjon for eleven, er samarbeidet med familien helt nødvendig (Ask & Gorseth, 2004).

3.1.2.2 Klasseledelse

Et klasserom er et komplekst system av individer og grupperinger. En god klasseledelse bidrar til å etablere et rolig miljø i klassen. Dette gir elevene mulighet til å engasjere seg i meningsfull læring. I tillegg skal klasseledelse bidra til elevenes sosiale og moralske utvikling (Doyle, 1986 i Engvik et. al, 2013). Ved å skape situasjoner i klasserommet som involverer elevene i faglige aktiviteter, styres klassen i samme retning. Dette skaper forutsigbarhet og trygghet. Tydelig klasseledelse innebærer at læreren fremmer elevenes oppmerksomhet og engasjement. Gjennom å skape samhold og trivsel i klassen, fremmes elevenes sosiale kompetanse og prososiale atferd. Dette skaper læreren ved å fokusere på og opprettholde elevenes samarbeid og felles fokus. Elevenes motivasjon og innsats stimuleres slik at læringsmiljøet blir godt. Læreren må balansere mellom å være fleksibel og strukturert, å vise forståelse og sette grenser og mellom å stille krav og gi frihet (Bergkastet & Andersen, 2013). En god klasseledelse, forutsetter at læreren har relasjoner til elevene sine. Når læreren er støttende vil også relasjonen mellom elevene være mere støttende. Havik et.al (2015) beskriver at struktur, forutsigbarhet og tilpasset undervisning er viktig. Skolevegrere strever med uforutsigbare skoledager og aktiviteter (Havik et. al, 2013) Ustrukturerte aktiviteter som kroppsøving og kunst- og håndverk, vil være utfordrende. Lærere og skolen kan forhindre skolevegring ved å sikre en trygg og inkluderende skolehverdag gjennom tydelig klasseledelse. Læreren involvering i det sosiale miljøet i klassen vil være viktig for å unngå mobbing og sosial isolasjon. Ved å være en positiv rollemodell for hvordan elevene skal forholde seg til hverandre, kan læreren oppnå gode resultater for det sosiale miljøet i klassen.

3.1.3 Relasjonelle faktorer

Mennesker har et grunnleggende behov for å være knyttet til andre gjennom nære relasjoner. Jeg ønsker å fokusere på relasjoner som en årsak til skolevegring. Relasjonen mellom lærer og elev beskrives som hjørnesteinen for å praktisere en god klasseledelse (Udir-2015). Samtidig er relasjonene mellom elevene sentralt for trivsel og tilhørighet. Mobbing er en relasjonell faktor som er en sterk årsak til skolevegring. Når elever uteblir fra skolen, bør det derfor rettes fokus mot om årsaken kan være mobbing (Havik et. al, 2015)

3.1.3.1 Relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev:

Skolevegring kan utvikle seg uavhengig av elevens emosjonelle vansker eller foreldreferdigheter. Relasjonen til lærer og medelever ser derimot ut til å være en sentral faktor (Havik et. al, 2015).

Elever med god relasjon til sin lærer vil trives bedre, føle tilhørighet og lojalitet til skolen, utøve positiv atferd, være mere motivert for skolearbeid og ha mindre fravær (Drugli, 2012). Elever som ikke opplever tilhørighet og trygghet i skolen, kan ende opp med å føle at læreren ikke liker dem og at de ikke har noen venner. De kan også oppleve at det har liten betydning om de ikke møter på skolen (Drugli, 2012). Å oppleve tilhørighet til læreren og skolen har sammenheng med i hvor stor grad eleven risikerer å droppe ut av skolen. Relasjonen til læreren og opplevelsen av tilhørighet vil dermed fungere som en beskyttelsesfaktor i forhold til skolevegring. Lav grad av lærerstøtte øker faren for skolevegring og sosial isolasjon (Havik et. al, 2015).

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er særlig viktig for elever som allerede befinner seg i en sårbar situasjon. En god relasjon kjennetegnes med respekt, toleranse, empati og en generell interesse for hverandre. Drugli (2012) beskriver hvordan elever som opplever at læreren liker dem, motiveres til faglig innsats. Samtidig vil elever som opplever det motsatte, lettere miste motivasjonen for skolen, noe som igjen bidrar til at læreren får mere negative holdninger til eleven. Dette kan utvikle seg til en negativ spiral som det blir vanskelig å komme seg ut av.

Lærers relasjon til enkeltelever, vil også påvirke elevenes relasjoner til sine medelever. Sannsynligheten for at elever har en negativ holdning til en medelev, øker dersom læreren viser negativ atferd mot eleven (Drugli, 2012). Havik et. al, 2015 påpeker at relasjoner til medelever har stor betydning for skolevegring.

3.1.3.3 Mobbing:

Mobbing kan defineres på følgende måte:

«En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer»

Olweus, 1992 (*Mobbing i skolen* s17)

Sett i sammenheng med relasjonen til lærer og klasseledelse er mobbing en faktor som har direkte betydning når en skolevegring oppstår (Havik et. al, 2015). Havik beskriver at skolevegrere ofte er i en vanskelig situasjon sosialt. De er ofte sosialt tilbaketrukkne, har få venner og kan være utsatt for mobbing. Dette er en ensom tilværelse, særlig dersom relasjonen til læreren også er fraværende. Å avdekke mobbing er utfordrende, da det utøves usynlig for de voksne. Ungdomsmiljøene utvikler kulturer som kan oppleves krenkende for noen og normal for andre. Så å skille mellom hva som er mobbing og hva som er normal omgang, kan være vanskelig for elevene selv. Det sentrale blir å ta det på alvor, når en elev opplever at han krenkes. Elevens reaksjoner kan være det eneste synlige beviset på at mobbing forekommer.

Mobbing får alvorlige psykiske og helsemessige konsekvenser for de som utsettes for dette. Dårlig selvbilde, utvikling av angst, depresjoner og traumesymptomer er ikke uvanlig når den unge utsettes for gjentatte krenkelser (Øverland, 2014). Samtidig vil immunforsvaret og mere diffuse helseproblemer og vondter prege den som utsettes. Det å mobbes er en stressfaktor som vil være skadelig for utviklingen. Noen elever har gode forutsetninger genetisk og miljømessig til å takle stresset. Mens elever uten disse forutsetningene vil være i fare for å ta stor skade av stress over tid. Skadeomfanget av mobbing er varierende. For noen kan det å utsettes for høyt kortisolnivå, som en følge av mobbing, føre til negativ utvikling i barnets hjerne (Øverland, 2014). Denne negative utviklingen er særlig uheldig for barnets evne til skille mellom trygghet/utrygghet, etablering av gode relasjoner, hukommelse og dermed på barnets evne for læring. Skolen vil være en utrygg arena for disse elevene og faren for å isolere seg sosialt er overhengende dersom det ikke etableres gode relasjoner til lærer og medelever.

I Tidsskrift for Den norske legeforening (Nr. 15, 2007) stadfestes det at det er høy korrelasjon mellom mobbing og psykiske og kroppslige helseplager hos barn og unge. Selv om mobbingen ofte avtar med årene, har studier vist at det er en sammenheng mellom mobbing i løpet av barndommen og helseplager senere i livet. Selv om det å utsettes for mobbing fører

til psykiske plager, er det ikke påvist at psykiske plager fører til mobbing. Det er mobbingen som skaper de psykiske problemene og ikke omvendt. Derimot vises det til at unge med psykiske plager, får større vansker av mobbingen i form av depresjoner, angst og dårlig selvtillit.

4. ANALYSE OG DRØFTING

Informantenes utsagn og narrativer, beskriver hvordan de opplever skolevegrere og hva de har erfart som nyttige og mindre nyttige tiltak for å hjelpe skolevegrere med å mestre skolen.

Deres beskrivelser av skolevegrere samsvarer i stor grad med det jeg fant i den teoretiske tilnærmingen til begrepet. Dette ser jeg på som viktig informasjon. Det forteller meg at jeg og informantene omtaler den samme gruppe elever.

Gjennom analysen av datamaterialet ble det tydelig at tiltakene informantene skisserer, har et overordnet begrep, *sosial støtte*. Informantene bringer relasjoner inn som grunnleggende gjennom alle tema i intervjuet. Relasjoner trekkes frem som essensielt i all kontakt mellom elever, foreldre, lærere og hjelpeapparat. *Relasjoner* blir dermed viktig i alle tiltakene som beskrives. Jeg har valgt å dele tiltakene i kategoriene emosjonell støtte og instrumentell støtte. Det er viktig å fremheve at alle tiltakene vil inneholde elementer av emosjonell støtte, da en relasjon representerer emosjonell støtte. Relasjoner er som tidligere nevnt et kjernebegrep i all sosial støtte.

4.1. Informantenes beskrivelse av skolevegring

Gjennom analysen av datamaterialet fant jeg at informantene opplever skolevegring som en sammensatt utfordring.

Det er syv stykker da som sagt. Så finner jeg at det er ikke bare gutter. Det er fifty-fifty. Altså, det er både gutterelatert og jenterelatert. Ja så tenker jeg at hva har de til felles. Noen er faglig sterke, noen sliter faglig. Noen har atferdsvansker. De er vanskelig kan man si. De opponerer, de har litt sånn utagerende holdning til ganske mye. Og så har du de som er stille og anonym. De er usynlig. Noen har en diagnose som vi vet om, mens andre ikke har det. Det jeg og ser på det er at vanskene deres er knyttet opp til vanskene til foreldrene. ...for det er på en måte så svært og det er noen likhetstegn og samtidig er det så individuelt. Informant 3

Informanten beskriver her at skolevegring kan oppstå blant alle elever. I gruppen av skolevegrere er det både gutter og jenter. Det kan være faglig sterke eller svake elever. Noen har utagerende atferd, mens andre er innagerende. Det er elever med påviste vansker og elever som er normalfungerende. Det er også elever i denne gruppen, hvor skolen har kjennskap til at foreldrene har personlige utfordringer.

Det blir gitt beskrivelser av ulike elever, der alle har en felles utfordring, og det er å komme seg på skolen. Informantene gir uttrykk for at elever som ikke møter på skolen, er et jevnlig og økende problem;

Mitt inntrykk er at det er en kanskje, ja om ikke en i hver klasse, med jevne mellomrom så har vi elever som uteblir i lang tid. Informant 4

Du får flere og flere. Informant 1

Dette bekreftes av Havik (2015) som beskriver at skolevegring er et økende problem. Havik viser til at dette er en stor utfordring for skolen og ikke minst for eleven selv. Informantene gir uttrykk for det samme. Skolen blir litt handlingslammet. Det at vegrerne er så ulike, gjør det utfordrende å vite hva som kan være hensiktsmessige tiltak. Jeg får inntrykk av at ordet skolevegring oppfattes som noe ukjent for informantene. Noe som kan tyde på at det legges vekt på andre utfordringer hos eleven, når han uteblir fra skolen. Kearney (2003) viser til at skolevegring er et symptom på utfordringer eleven står i. Det at eleven uteblir fra skolen, er et tydelig signal på at han har behov for hjelp og støtte.

Den vegringen samtidig som du har lyst til å være som alle andre. Lyst til å komme i gang, men får det bare ikke til. Informant 1

Informanten beskriver her at eleven ønsker å gå på skolen, men vegringen er så sterk at han ikke makter det. Dette samsvarer med det Havik (2015) beskriver som forskjellen på elevene som skulker og de som har skolevegring. Skulking og skolevegring er to ulike begreper. En skolevegrer har ofte et ønske om å gå på skolen, mens den typiske skulker forsøker å skjule fraværet for foreldre og skole. Kearney og Silverman (1996 i Ingul, 2005 s 28) definerer skolevegring som ”Barns vegring mot oppmøte på skolen eller å skulle oppholde seg på skolen en hel dag ” Foreldre, lærere og andre hjelpere ønsker å få eleven tilbake til skolen, men elevens vegring er sterk og vanskelig å fjerne.

Havik, Bru og Ertsvåg (2013 s 131) definerer skolevegring som «Fravær motivert fra barnet selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møtet med faglige eller sosiale situasjoner på skolen»

Informant 4 beskriver dette med denne eleven:

Og så fikk vi han inn til samtale og han skildrer historie der han sitter og stålsetter seg på bussen for å komme på skolen og at han svetter og det slipper ikke taket før han går av bussen og kommer hjem igjen. Informant 4

I dette tilfellet er det tydelig at det er noe ved skolen som utløser et sterkt ubehag hos eleven. Når eleven kommer hjem forsvinner ubehaget. De emosjonelle plagene kan være utløst av faglige eller sosiale faktorer ved skolen. Men for eleven er det vanskelig å sette ord på hva som utløser vegringen. Informantene har en felles opplevelse av at det er vanskelig å finne årsaken. Eleven kan ha en individuell sårbarhet, eller vegringen kan være utløst av uheldige miljøfaktorer. De uheldige miljøfaktorene kan også føre til sårbarhet hos eleven. Dette er en utfordring i seg selv.

To av informantene trekker frem at vanskene kan starte tidlig;

Det ungdommen selv sier, som jeg synes er fantastisk spennende, det er at omtrent 90% sier at det startet i femte klasse. Informant 1

Der det kanskje starter med fagvansker, så har jeg en helt klar oppfatning av at det starter i femte klasse. Informant 2

Dette beskrives også i faglitteraturen. Man kan se tegn til frafall tidlig i barndommen (Silver et. al, 2008 i Havik, 2015). En fellesnevner i denne sammenhengen kan være økte krav i skolen og negative mestringsopplevelser. I takt med at kravene i skolen øker, viser disse elevene stadig mere unnvikelse. Når eleven velger unnvikelse som strategi for noe som oppleves vanskelig, vil problemene forsterke seg. Dette forteller at konsekvensen av å utebli fra den arenaen som skolen representerer forverrer problemet. Havik (2015), og Ingul (2014) beskriver hvordan fravær fra skolen som arena påvirker den faglige og sosiale utviklingen. Resultatet kan bli stadig dårligere skoleprestasjoner, negative mestringsopplevelser, konflikter i hjemmet, sosial isolasjon og stress. På lang sikt kan skolevegring føre til manglende utdanning, psykiske/emosjonelle vansker og avstenging fra arbeidslivet (Havik, 2015). Når både den faglige og sosiale utviklingen blir hengende etter, vil det oppstå skader som er vanskelig å kompensere. I følge Ingul (2014) vil resultatet bli økt unngåelse av skolen. Sitatene over forteller at det er behov for tidlig innsats og forebygging dersom en elev er i risiko for å utvikle skolevegring. Det er behov for kunnskap både blant faggrupper som møter disse elevene, og foreldrene. Det er nødvendig å vite hvilke signaler man skal være oppmerksomme på, slik at vansken ikke får utvikle seg. Det kan være lettere å stoppe utviklingen av skolevegringen før vansken har fått utvikle seg til et stort problem.

En av bakgrunnene for valg av tema for denne oppgaven er erfaringen med at elever med skolevegring ofte har et sterkt ønske om å komme i gang med skolen igjen. Men tapet av den sosiale og faglige utviklingen, gjør dette komplisert.

I videregående så kan det være noen som kommer med friskt mot i starten av skoleåret. De har kanskje skippet skolen i ungdomsskolen, men så har de et håp om at det skal gå godt, så begynner de, så kommer oktober-november, så begynner det å skli ut. Kanskje får de det ikke til å fungere i relasjonene? Informant 4

Dette utsagnet viser at flere har samme erfaring. Skolevegreren vil gjerne tilbake til skolen, men får det ikke til. Utfordringen kan være at eleven har mistet mye faglig og/eller vansker med å etablere og opprettholde relasjoner på grunn av manglende sosialisering. Samtidig kan vansker med relasjoner være en årsak til at eleven begynte å vise unnvikelse i skolesammenheng. Strøm et al (2014) beskriver at for å ha et positivt utbytte av skolen som sosial arena, er det nødvendig å ha evnen til å knytte seg til andre i form av positive relasjoner. Det er ikke alle elever som møter omgivelsene med tillit. Elevens indre arbeidsmodeller for hvordan man møter omgivelsene, er preget av tilknytningsmønster etablert tidlig i oppveksten. Dette kan forklares med Bowlbys (1973) tilknytningsteori. I følge Bowlby vil tilknytningen som etableres mellom barn og omsorgsgiveren i tidlige barneår, danne grunnlaget for barnets relasjoner senere i livet. Er tilknytningen trygg, vil barnet oppleve trygghet i møte med andre mennesker, mens barn med usikker tilknytning vil få vansker med å etablere gode relasjoner. En usikker tilknytning vil medføre at utrygge situasjoner møtes med stress, frykt og mistriivsel. Som en følge av dette kan de ende opp med å oppleve sosial isolasjon. De har ofte negative forventninger til jevnaldrende, noe som resulterer i at de gir dårlig respons. Ifølge informantene møter enkelte elever med vegringsadferd medelever og lærere på en måte som gjør samhandling utfordrende:

Noen av dem er ganske sensitive, som dere også snakker om, og oppfatter ting annerledes enn andre...de har andre koder som er litt vanskelig å knekke. Informant 3

Altså det er mye som blir veldig forstørret.... Å forklare dem det at det blikket der eller den gesten der var ikke sånn ment, det var heller det motsatte. Informant 3

Og så er det noen som er veldig følsom for blikk, og for kommentarer, de er ofte veldig sensitive så det blir mye drama da. Informant 4

Sitatene kan tolkes i retning av at elevene har en usikker tilnærming i møte med andre mennesker. Hansen et. al, (2012) viser til at elever kan være disponert til å ha negativ

emosjonell reaksjon på omgivelsene og seg selv. Eleven kan altså ha vansker med trygghet og tillit i møte med andre. Dette gjør det vanskelig å etablere gode relasjoner. I følge Spurkeland (2014) er tillit en bærebjelke i alle relasjoner. Følelsen av tillit er noe som utvikles gjennom positive erfaringer i møte med andre mennesker. Dette læres tidlig i barndommen og danner grunnlaget for evnen til å stole på andre mennesker. De tilknytningsprosessene eleven har utviklet vil påvirke denne utviklingen.

Informantene er samstemte om at elever med psykiske vansker utgjør en gruppe skolevegrere.

Jeg opplever at det er ganske mange som sliter psykisk i den gruppen her, også de som blir skolevegrere i løpet av videregående, har jeg et inntrykk av at det er mye psykiske problemer.
Informant 2

Dette samsvarer med Tidsskrift for Norsk Psykologforening (2010) som rapporterer at en av tre skolevegrere har sosial angst. Sosial angst gir store konsekvenser i form av funksjonsnedsettelse for de elevene som rammes. Skolevegring kan være både en konsekvens av eller et symptom på psykiske vansker. Folkehelseinstituttets rapport fra 2014, viser at andelen barn og unge som sliter med psykiske vansker er økende. Så mange som en av fem har nedsatt funksjon på grunn av vanskene. For elever som sliter med angst og andre emosjonelle utfordringer, kan resultatet bli skolefravær (Ingul, 2014). Vegringen for å møte på skolen kan forsterke psykososiale problemer, noe informant 4 har reflektert over:

Unnvikelse tror jeg er en av de viktigste motorene for å skape psykososiale problemer for de kommer på en måte på etterskudd i forhold til kamerater...så de blir mere og mere isolerte egentlig og det generer nye psykiske utfordringer tror jeg.

I noen tilfeller har informantene opplevd at vegreren er i en belastende familiesituasjon. Det kan være foreldre som skiller seg, eller som selv sliter med psykiske vansker.

Vi kjenner jo egentlig foreldrene så godt at jeg ser at her er det også mor eller far som sliter med psykiske problemer så ..ja det er jo bare noen caser jeg har samlet, men det slår meg at her er det noe som er felles. Informant 3

Det oppleves at foreldrene etter hvert blir ettergivende. De gir opp og overlater ansvaret med å få eleven på skolen, til skolen selv. Ifølge Knollmann et. al, (2010) er det å leve i en familie med negative stressfaktorer en risiko. Stressfaktorer kan være foreldres skilsmisse, psykiske vansker hos foreldre, lav sosialøkonomisk status, lav grad av foreldrekontroll, familier i sosial

isolasjon, familie konflikter og familier som har flyttet mye. Disse faktorene representerer risiko for utvikling av skolevegring.

Ingul (2005) referer til Kearney og Silvermans studie fra 1995, hvor familienes samhandlingsmønstre kan være en medvirkende årsak til skolevegring. Her beskrives den avsondrede familien, der det er lite involvering mellom familiemedlemmene. Problemer knyttet til barna unngås å løses. På den måten kan problemene utvikle seg i det lengste før foreldrene blir oppmerksomme på dem. Man kan anta at enkelte familier med negative stressfaktorer kan høre til i denne gruppen. Foreldre med egne vansker, kan ha færre ressurser til å fange opp barnas utfordringer. Den sammenfiltrede familien beskrives ved at foreldrene er overbeskyttende, ettergivende og det er stor grad av avhengighet mellom familiemedlemmene.

For vi har elever som har problemer med søvn, det ser vi...at de snur døgnnet. Det her med datamaskin ikke sant. Ja driver med spill. Informant 1

Utfordringen med at eleven mister døgnrytmen, kan være et resultat av foreldres ettergivenhet. Det kan også være en følge av lite involvering fra foreldrene (den avsondrede familien). Elever som velger å være oppe om natta for å spille dataspill, representerer en gruppe skolevegrere. I forkant av dette valget, har eleven møtt utfordringer ved seg selv eller omgivelsene. Utfordringen gjør det mer behagelig å være hjemme, enn å møte på skolen. Mangel på tilhørighet og opplevelse av mening og mestring kan være en årsak. Det kan også være at det ikke har blitt stilt tydelig krav til eleven.

Et interessant sitat, som ble bekreftet av alle informantene er dette:

en annen ting som jeg også har lagt merke til, jeg ønsker ikke å være kategorisk, men noen ganger er det ikke bare den ene skolevegreren i den familien her, de er kanskje flere. Han har kanskje en bror eller ei søster. Informant 3

Det kan være mange fra samme familier ja. Informant 4

Informantene viser her til erfaringer med at det kan være flere skolevegrere i samme familie. I fordypningen i faglitteraturen har jeg ikke funnet beskrivelser av dette. Ved oppfølgingsspørsmål i intervjuet, bekreftet alle informantene erfaringer med dette. Når flere barn fra samme familie utvikler skolevegring, viser det at familiemønster kan ha en påvirkning på utvikling av vegringsatferd.

Informantene forteller om elever som kommer fra et ressurssterkt hjem, er faglig sterk og har gode venner i klassen. Likevel oppstår det en skolevegring som de erfarer er vanskelig å få gjort noe med.

Og så har vi de som blir skolevegrere, som har forutsetningene. Altså de har foreldrene, de har støtteapparatet, de har alt men de uteblir. Så det er ikke til å bli klok på. Informant 3

Dette beskrives også i Kearney og Silvermans studie (1995) som viser til at 40 % av familier berørt av skolevegring, var normalt fungerende. Man kan derfor ikke finne årsaken til skolevegring hos hjemmeforhold i alle tilfellene. Sitatet over bekrefter at skolevegring kan oppstå uavhengig av familieforhold og sosial fungering. Dette viser hvor viktig det er med en god kartlegging, når årsakene til skolevegring skal avdekkes. Mine erfaringer er at ofte rettes det fokus mot foreldrenes oppdragerstil når eleven ikke møter på skolen. Noe man kan anta oppleves svært belastende for foreldrene. Samtidig kan det være uheldig for det videre samarbeidet med hjemmet, i kampen for å få eleven tilbake til skolen.

Et tema som ble lite nevnt av informantene i intervjuet er mobbing. Ved å benytte en narrativ tilnærming til informantenes historier, har jeg gjort noen tolkninger. Havik (2015) hevder at når elever uteblir fra skolen, bør det rettes fokus mot om årsaken kan være mobbing. I sitatene som er benyttet til nå, beskriver informantene at blant elever med skolevegring, er faktorer som psykiske vansker, relasjonelle utfordringer og sosial isolasjon fremtredende. Dette samsvarer med Øverlands (2015) beskrivelser av elever som mobbes. Øverland (2015) viser til at det å mobbes, er en stressfaktor som vil ha negativ påvirkning på elevens evne til skille mellom trygghet/utrygghet, etablering av gode relasjoner, hukommelse og dermed på elevens evne for læring. Skolen vil være en utrygg arena for disse, og faren for å isolere seg sosialt er stor.

Dette viser at noen av tilfellene som beskrives, kan skyldes mobbing. I intervjuet beskriver informantene 15 ulike elever med skolevegrings adferd. Det er ulike årsaker til vegringen, men i følge Havik (2015), er det sannsynlighet for at mobbing er årsaken i noen av tilfellene. Det er viktig å presisere at dette er mine refleksjoner og tolkninger.

4.2. Tiltak

Informantene beskriver ulike tiltak for å hjelpe skolevegrerne med å mestre skolen. Det overordnede tiltaket er sosial støtte, som jeg deler i instrumentelle og emosjonelle støttetiltak. Federici & Skaalvik (2013) hevder at for en skolevegrer er det avgjørende hvilken støtte som

mottas fra lærere, foreldre, og medelever. Graden av og kvaliteten på støtten som gis er en viktig faktor, uansett hva som ligger til grunn for vegringen.

Tiltakene *foreldresamarbeid, klassestørrelse og klasseledelse*, etablering av *beredskapsplaner og forutsigbarhet* og *kartlegging av årsaker* har jeg valgt å plassere i kategorien instrumentell støtte. Deretter vil jeg redegjøre for tiltak med emosjonell støtte. Disse tiltakene er *mestringsopplevelser/alternativ lærings arena* og involvering av *medelever*. De to begrepene instrumentell og emosjonell støtte, er ganske nærliggende og griper til en viss grad inn i hverandre (Cohen og Wills, 1985). Samtidig er det verdt å merke seg at den ene formen for støtte forutsetter den andre. Kvaliteten på relasjonen mellom den som gir og mottar støtte, er avgjørende for hvilken effekt de støttende tiltakene får.

4.2.1. Instrumentelle støtte tiltak

Uchino (2004) viser til at den instrumentelle støtten består av råd og veiledning. I familien vil denne formen for støtte inneholde praktisk hjelp og veiledning på alle livets områder. Noe som i denne sammenhengen forutsetter engasjement i ungdommens hverdag. For å veilede og gi råd, må de voksne ha en oversikt over hvilke utfordringer den unge møter. I skolesammenheng består støtten i hovedsak av eventuelle faglige tilrettelegginger, veiledning, konkrete råd og tilbakemeldinger i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2013, Uchino, 2004).

4.2.1.1. Kartlegging av årsaker

Ofte oppfattes det som vanskelig for eleven å sette ord på årsakene til skolevegringen. Eleven skylder på diffuse plager som for eksempel vondt i magen eller hodet. Informant 3 beskriver dette:

Kanskje du lager deg noen hypoteser selv, eller du får noen forklaringer og så viser det seg at det ikke, det at han har vondt i magen, det skyldes noe annet. Og så får du etter hvert kartlagt hva det egentlig er for noe. Eleven har vært til lege og så har du også ser du at du har problemet. Informant 3

Informantene opplever at det er utfordrende å kartlegge hva som er den opprinnelige utfordringen til skolevegringen. Informantene gir uttrykk for at de mangler kartleggingsverktøy, og de mangler videre prosedyrer for hvordan man skal gripe fatt i skolevegringen. Samtidig gir de uttrykk for at det er behov for kartlegging for å finne de rette tiltakene;

Altså hvor starter man ,hvem er det man kontakter, hvor går veien videre, hva skjer nå, hva gjør jeg, hva er min plikt, hva er min rolle og hva er foreldrenes rolle. Informant 3

Dette er en utfordring, siden disse elevene er en uensartet gruppe. Kearney (2003) har utviklet en modell som ser på hvilken funksjon skolevegringen har for den enkelte elev. Dette kan hjelpe skolen å forstå hvorfor eleven velger å være hjemme. Kearney deler skolevegrerne inn i fire grupper etter hva som er bakgrunnen til unnvikelsesstrategiene. Ved hjelp av denne modellen, kan det bli tydeligere hvor tiltakene skal settes inn. Skyldes fraværet et ønske om å unngå vurderingssituasjoner? Er det forhold ved skolen som gjør eleven trist eller engstelig? Utløses vegringen av forhold i hjemmet?

Så hvordan kartlegges årsakene til skolevegring? I følge Federici og Skaalvik (2013), er det en forutsetning at eleven har en relasjon til den som støtter seg. Det kan være utfordrende å få innsikt i elevens virkelighetsoppfatning av vegringen. For å få eleven til å åpne seg og sette ord på hva som forårsaker vegringen, bør relasjonen være trygg. Det er en fordel at kartleggingen gjennomføres av de som allerede har en god relasjon til eleven. Samtidig er det sentralt at den som skal kartlegge årsaken, har mulighet til å støtte seg på fagpersoner med kunnskap om skolevegringsproblematikken. Dette for å få veiledning og råd i kartleggingen. Når årsaken avdekkes i tidlig forløp, vil forarbeid for igangsetting av videre tiltak være gjort. Mine informanter er i ulike rådgiverroller, og har i utgangspunktet ingen direkte relasjon til elevene de møter. De beskriver det som utfordrende å kartlegge årsakene. Gjennom informantenes fortellinger, oppfatter jeg at tillit er viktig for å kunne hjelpe disse elevene. Det tar tid å etablere en tillitsfull relasjon. Spurkeland (2014) hevder at tillit er bærebjelken i alle relasjoner. Hinde (1979) redegjør for at den opplevelsen personene får av hverandre og relasjonen, påvirkes av hvor mye tid som investeres i relasjonen. Da skolevegring raskt får negative konsekvenser for eleven, er det uheldig dersom det tar lang tid å kartlegge årsakene. Noe som fremhever betydningen av å velge personer som har en god relasjon til vegreren i kartleggingsarbeidet. Jeg vil anta at det er elevens familie og kontaktlærer som slår alarm når en elev uteblir fra skolen. Da vil det være mest hensiktsmessig at foreldre og kontaktlærer i tidlig utviklingsfase av skolevegring (i samråd med for eksempel rådgiver), finner ut hvem eleven har tillit og relasjon til. Om relasjonen til kontaktlærer er utrygg, bør ikke kontaktlærer være den som skal kartlegge årsakene til vegringen. Drugli (2012) beskriver at manglende relasjon til kontaktlærer kan være en medvirkende årsak til skolevegring. Hun hevder at elever med manglende eller dårlig relasjon til kontaktlæreren kan ende opp med å føle at læreren ikke liker dem og at de ikke har noen venner. Dermed får det liten betydning om de ikke møter på skolen. Havik (2015) viser også til at lav grad av lærerstøtte øker faren for skolevegring. Det trenger ikke å være selvsagt at det er kontaktlærer som skal gjennomføre

kartleggingen. Eventuelle andre faglærere, en nær venn, mor eller andre kan da være i bedre posisjon for å avdekke hva som ligger bak vegringen.

Det kan ta tid før vegringen blir avdekket og årsaker til skolevegringen blir kartlagt.

Jeg har inntrykk av at vi venter litt i det lengste laget før vi slår på rødlampen. Vi venter å ser for det går kanskje over eller det er kanskje en årsak til dette her og så går nå tiden. Informant 3

For det jeg ser er at dette utvikler seg ganske gradvis, og til å begynne med så kan det være veldig usynlig. Så spørsmålet mitt er, når skal vi begynne å få mistanke? Til at ikke alt er helt bra. Informant 2

Følgene av dette kan bli at problemet forsterker seg. Man venter og ser. Dermed vokser problemet. Havik (2015) vektlegger at ved tidlig innsats med støtte fra lærere, medelever og hjemmet er det mulig å stanse utvikling av skolevegring. Dette fremhever behovet for å ta fravær på alvor. Ved tidlig avdekking av vegringen, er det mulig å stanse utviklingen før problemet blir uoverkommelig. Fravær registreres i den norske skolen. Når det er avdekket at elevene har et bekymringsfullt fravær, er det behov for tydelige prosedyrer for kartlegging av årsaken til fraværet.

4.2.1.2. Beredskapsplaner og forutsigbarhet

Å gi skolevegreren beredskapsplaner for å håndtere vanskelige situasjoner, som effektivt.

Det var på vei til å bli ei skolevegring. angst, psykisk helse. Det som gjorde at det snudde der, det var tett samarbeid med særlig mor. At det ble laget beredskaps planer. Kommer det et anfall så skal jeg gjøre sånn og sånn men hele tiden var det på en måte ungdommen som styrte det. Ingen tok over, det var ungdommen i sentrum som styrte det. Men hele tiden var det fleksibilitet rundt. Måtte eleven gå av skolebussen, så var det en løsning på det. Men fikk lære seg måter å tenke på, måtte eksponere seg for det man var redd for. Informant 1

I dette tilfellet fungerte beredskapsplanene som støtte ved at eleven fikk et redskap.

Prosedyrene inneholdt planer for hvordan eleven kunne mestre utrygge situasjoner, samtidig som han ble eksponert for det han opplevde som utrygt. Eleven fikk være delaktig i utformingen av beredskapsplanene, noe som gjorde at planene var gjennomførbare for eleven. Dette skapte forutsigbarhet. Utforming av prosedyrer forutsetter at årsaken til vegringen er kartlagt. Relasjonen mellom hjelper og elev, og hjelper og mor ble oppfattet som tillitsfull. Å være et tillitsfullt menneske gjør at man møter omgivelsene med den innstillingen at velvilje

dominerer relasjonen (Spurkeland 2014). Informanten forteller at de klarte å få denne eleven på skolen med hjelp av beredskapsplaner og en relasjon preget av tillit.

Informant 2 beskriver også at relasjon og forutsigbarhet kan være en nøkkel for å hjelpe elever som er i ferd med å utvikle en skolevegring:

Jeg har jo en.... Han jobbet vi noe forferdelig mye med for å få igjennom, men han kom nå igjennom. Det gikk egentlig ganske greit. Men det hele starter på at jeg greide å bygge opp en relasjon til ham, at han følte seg trygg på meg, og at vi greide å gjøre skolehverdagen forutsigbar

Og så har jeg en da..... Han var vel knapt på skolen i åttende og niende. Men det var akkurat de samme tingene: relasjoner og en forutsigbar hverdag. Da begynte han å takle det

Forutsigbarhet gjennom struktur og tydelighet i alle ledd av opplæringen, reduserer usikkerhet og gir eleven oversikt. I følge Havik et. al, (2015) kan lærere og skolen forhindre skolevegring ved å sikre en trygg og inkluderende skolehverdag. Struktur, forutsigbarhet og tilpasset undervisning beskrives som viktig i denne sammenhengen. Dette kan for eksempel skapes gjennom tydelige klasseregler med konsekvenser, faste plasser, faste samarbeidsgrupper, fast start og avslutning på timene og oversiktlige ukeplaner. Det er sentralt at de ulike lærerne følger de samme reglene. For skolevegrere vil avbrekk fra rutiner og struktur representere stress og usikkerhet. Ustrukturerte bråkete timer, uforutsigbar lærer, mobbing og lite tilpasning er risikofaktorer for utvikling av skolevegring. Dersom det oppstår situasjoner der eleven opplever frykt, utrygghet eller stress har eleven behov for at en trygg voksen støtter seg. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er særlig viktig i denne sammenhengen. Spesielt for elever som allerede befinner seg i en sårbar situasjon.

4.2.1.3. Klassestørrelse og klasseledelse

For de sårbare elevene vil klassestørrelse ha betydning for deres opplevelse av trygghet i klassen. Fokus på klasseledelse og antall elever i klassen, er viktig i forhold til skolevegrerne. Klassestørrelse har betydning for kontaktlærers mulighet for å etablere gode relasjoner til elevene sine, og for elevenes relasjoner til hverandre.

*Klassestørrelse! for en del av de her sliter mye mere når gruppen blir for stor. Har du sosial angst så er det mye verre å gå inn på ei gruppe med 30 elever enn å gå inn i ei på 15.
informant 2*

Informantene opplever at forutsetningene for å skape et godt klassemiljø, etablere tillit og yte omsorg for den enkelte elev, forutsetter mindre klasser. En overkommelig størrelse på klassen gir læreren oversikt over klassemiljøet. Det gir bedre mulighet til å etablere en god relasjon og yte støtte til den enkelte elev. Havik et.al (2015) trekker frem at relasjonen til lærer og medelever er en sentral faktor for å bekjempe skolevegring. For å oppnå dette er det behov for å ha tid til den enkelte elev.

Det er viktig at vi har rom for å se de ungdommene som vi har ansvaret for, og til å bygge gode relasjoner. Informant 2

...lærer-elev relasjoner det krever at du har overkommelige grupper og at du har god nok tid til at du faktisk kan bygge relasjoner. Informant 2

Elever som opplever nærhet til læreren, motiveres til faglig innsats (Drugli, 2012). Selv om utøvelse av god klasseledelse kan fungere godt i store klasser, vil nærheten til hver enkelt elev være større i mindre klasser. Klassestørrelse kan derfor fungere som et tiltak for å hjelpe skolevegreren med å mestre skolehverdagen. I følge informantens erfaringer, vil en mindre klasse gjøre det tryggere for eleven å komme inn i klasserommet. Relasjonen mellom lærer og elev blir bedre, og læreren er i bedre posisjon til å yte støtte.

Gjennom tydelig klasseledelse skapes forutsigbarhet og trygghet. Dette innebærer at læreren må balansere mellom å stille krav og gi frihet. Fokuset i klasserommet skal være faglige aktiviteter og opprettholdelse av elevenes samarbeid (Bergkastet & Andersen, 2013). På den måten skapes samhold og trivsel i klassen. Elevenes sosiale kompetanse og prososiale atferd, fremmes gjennom lærerens funksjon som rollemodell. For å utøve klasseledelse er strukturen på undervisningen sentralt. Læreren bør fremstå som en tydelig leder i klasserommet. Relasjonene mellom læreren og elevene er en forutsetning for at læreren skal få denne lederrollen.

4.2.1.4. Foreldresamarbeid

Familien er sentral i elevens liv. For å lykkes med å skape en bedre situasjon for eleven, er samarbeidet med foreldrene nødvendig. Dette samarbeidet er viktig for at skolen og hjemmet skal «dra i samme retning». I følge Ask og Gorseth (2004) bør familien derfor ha en sentral rolle når tiltak skal iverksettes. Samarbeid med foreldrene er nyttig, når årsaker til skolevegring skal kartlegges. Å etablere gode relasjoner til foreldrene, er dermed en viktig del av tiltaket. Foreldrene har kanskje kjempet en kamp lenge. De innser at vegringen er et uoverkommelig problem, som de ikke makter å gjøre noe med alene.

Det kan være utfordrende å etablere og opprettholde et godt foreldresamarbeid. Skolevegring representerer en problematferd. Når skolen og hjemmet skal forholde seg til et problem, kan skolen ha en makt posisjon over foreldrene. Dette kan resultere i at foreldrene trekker seg unna og blir utilgjengelige.

Og det vi ser noen ganger da det er at de foreldrene til disse elevene her de dukker ikke opp, det er jo en tendens. Informant 3

Skolen må legge til rette for et godt foreldresamarbeid. Dette innebærer at foreldrene skal møtes med respekt og positive holdninger. De holdningene skolen har til eleven og foreldrene, vil påvirke relasjonen og samarbeidet. Det bør jobbes aktivt for at foreldrene skal føle seg respekterte og verdsatt. Lærerens relasjonskompetanse og skolekulturen er en forutsetning for dette.

Det er da jeg tenker og jeg brenner så innmari for det som skjer mellom møtene, det er det som er viktig. For hvis man får til en god dialog mellom disse her møtene vi har, så kommer de... for det handler så mye om respekt. Det handler om hva de andre tenker. Det å få løftet disse her foreldrene også, for de gjør jo faktisk sitt beste. Informant 1

Man kan anta at det er utfordrende å være foreldre til en skolevegrer. Det kan være ekstra utfordrende dersom det har opparbeidet seg et konfliktskyt forhold mellom skole og hjem i denne prosessen. Skolen kan legge årsaken til fraværet på eleven/hjemmet, mens foreldrene kanskje mener det skyldes forhold ved skolen. For å skape endring er man avhengig av positive sirkler der alle drar i samme retning. Et godt samarbeid med skolen vil representere verdifull støtte til foreldrene, noe som er positivt for eleven. Skolen er den profesjonelle aktøren i dette samarbeidet. Ansvar for at samarbeidet fungerer godt, er skolens. Et godt samarbeid med hjemmet, kan bidra til at foreldrene får et mere positivt syn på skolen. Dette er et tiltak i seg selv.

Alle informantene trekker frem eksempler der de har vært på hjemmebesøk hos elever som uteblir fra skolen. Erfaringene viser at noen ganger er det nyttig, men ikke alltid.

Det var da vi i vår kommune begynte å dra hjem til folk. Og det var faktisk ganske ok da. Lyktes ikke alltid nei, nei langt ifra. Men det overrasker meg hvor mye foreldre ønsker og ungdommen å. Du får nesten gå helt inn på sengekanten til dem. Se meg på en måte. Det er ganske sterkt. Informant 1

Hjemmebesøket kan være et ledd for å styrke relasjon, foreldresamarbeid og kartlegge elevens utfordringer. Informantene har vært delaktige i tiltak der de drar hjem til eleven om morgenen, for å hente eleven og få denne på skolen. Dette tiltaket fungerer i varierende grad, men kan være nyttig dersom det kombineres med andre tiltak. En skal være forsiktig med å «tvinge» eleven på skolen, når skolen representerer sterkt ubehag.

4.2.2. Emosjonelle støttetiltak

Emosjonell støtte innebærer å bli respektert og verdsatt som den man er og å bli møtt med tillit og omsorg (Uchino, 2004). Dette kan beskrives som en følelsesmessig støtte, der relasjonen er sentral for utøvelse.

4.2.2.1. Mestringsopplevelser og alternativ læringsarena

Elever med skolevegring, vil etter hvert bli hengende etter sine jevnaldrende faglig og sosialt (Havik, 2015, Ingul, 2014). Dette representerer en ekstra utfordring for eleven, i tillegg til vegringen. Problemet forsterkes, og resultatet kan bli økt unngåelse av skolen.

I overgangen til videregående skole, vil de faglige vanskene som er oppstått på grunn av mye fravær, gjøre det vanskelig å mestre flere av fagene. Noe som kan representere nye nederlagsopplevelser for eleven. Informantene beskriver derfor sine erfaringer med å gi elever mestringsopplevelser, som et tiltak for å hjelpe skolevegrere.

Å se på at de får holde på med ting de er interessert i, også er de blant de beste. De blir så gode, og de er gode fra før da ikke sant. Mange av de som går denne linja de har kunnet dette her, de har kjørt traktor fra de var seks år mange av dem. Og de har ofte kompensert gjennom å ha gjort noe annet på siden da. Så jobben min var å finne frem til styrkene deres. Hva er du god på? Informant 4

Gjennom å finne den enkelte elevs interesser og styrke, kan læreren gi eleven mulighet til å oppleve mestringsfølelse. Læreren ser og verdsetter elevens styrker. Eleven får mulighet til å oppleve at han er god, kanskje best i klassen på enkelte områder. Dette vil være motiverende for innsats og styrker elevens selvfølelse. Mestringsopplevelser er viktig for elevens selvfølelse. I følge Skaalvik og Skaalvik (2003) vil faglige og sosiale prestasjonssituasjoner oppleves truende, dersom eleven får mange negative mestringsopplevelser. Behovet for å opprettholde et positivt selvbilde kan utløse forsvar, i form av unnvikelse. Dette beskrives også av Tiller & Tiller (2002) som hevder at de erfaringene elevene får på skolen i forhold til mestring av det faglige og relasjonelle, påvirker deres innstilling til skolen og deres selvoppfatning.

Se elevene. Se de gode egenskapene de har og det de kan få til. Og la dem få mulighet til å lykkes. Det er ikke alle som lykkes i teorifagene. Noen lykkes der, la de få vise det. Og la de som har mulighet til å lykkes på andre områder få vise det. Informant 2

Når vi vet at elever med lav faglig selvoppfatning, vil oppleve mer stress og angst i læringssituasjoner (Bandura, 1986), vil det å gi eleven mestringsopplevelser være et godt tiltak for å heve den faglige selvoppfatningen. Dermed reduseres denne opplevelsen av stress og angst i opplærings situasjonen.

Alternativ læringsarena trekkes frem som et effektivt tiltak når årsaken til skolevegring er vansker med å mestre faglige krav, relasjoner og psykiske vansker. Dette innebærer at eleven ikke følger ordinære opplæringsplaner, noe som må begrunnes ut i fra elevens forutsetninger og behov. Eleven kan ha deler av, eller hele opplæringen i bedrift.

Og jeg synes vi må være flinkere til å, hvis denne ungdommen ikke klarer å gå på skolen, så må vi heller være flinke til å finne andre ting da som kan hjelpe dem og motivere dem. Informant 2

Men det er kanskje en av de beste virkemidlene vi har det, at vi i videregående kan kjøre til lærekandidat ordninger da. Har de angst for eksempel. Vi har hatt noen slike elever som har slitt på skolen. Når det har kommet trygge voksne da i en slik jobbe situasjon der på en arbeidsplass, blir det ganske fort trygt egentlig. Informant 4

Det å gi skoletilbudet på en annen arena enn skolen, kan gjøre det enklere for eleven å møte opp. I følge Kearneys funksjonsmodell (2003), kan skolevegringen være utløst av at eleven unngår skolerelaterte stimuli som gir negative følelser som tristhet eller engstelse. Eleven kan også forsøke å unngå vurderingssituasjoner i sosiale settinger eller ved muntlig aktivitet i klassen.

Skolen kan representere mange nederlagsopplevelser som gjør det vanskelig for skolevegreren å komme tilbake. Alternativ læringsarena kan være et godt tiltak for disse elevene.

De påstår det at skolen er den optimale opplærings arena for alle elever. Det er jo ikke alle elever som passer inn i den ordinære skolen. Informant 3

Å finne en alternativ opplærings arena som passer for den enkelte eleven, krever at lærer, rådgiver eller andre støtte personer, møter eleven med respekt og tillit. Man må finne elevens

styrker og interesser. Informantene beskriver flere positive erfaringer med denne typen tiltak når eleven ikke makter å møte på skolen.

Jeg har opplevd det mange ganger at de har helt forskjellige personligheter i forhold til settingen. Og det er veldig interessant det her at forskjellen mellom når du er på skolen og når du er ute i prosjekt til fordypning og du opplever dem der. Kan være helt annerledes personligheter altså. Informant 2

Alternativ skole arena kan gi elever som har gitt opp skolen, mulighet til å mestre praktisk på et interesseområde, og få opplæring. Alternativ læringsarena representerer en annerledes sosial arena enn skolen.

så har de ikke noe problemer med å forholde seg til de voksenpersonene på den arbeidsplassen, men det er ungdomsgruppen de har problemer med å forholde seg til. Informant 4

Havik (2015) hevder at skolevegrere ofte er i en vanskelig situasjon sosialt. De er sosialt tilbaketrukkne, har få venner og kan være utsatt for mobbing. Struktur, forutsigbarhet og tilpasset undervisning er viktig for å sikre en trygg og inkluderende skolehverdag. Hun beskriver at dette kan forhindre og stanse utviklingen av skolevegring. Slik jeg tolker uttalelsene fra informantene, vil en alternativ lærings arena representere denne tryggheten og inkluderingen.

Tiller og Tiller (2002) trekker frem at mennesker må ha en indre vilje og lyst til å lære. Samtidig har man et behov for å oppleve en mening med det som skal læres. Ved opplæring i bedrift kan eleven oppleve at han gjør noe nyttig, og at det er bruk for hans kompetanse. Eleven kan bidra med noe. Dette kan være en fin måte å bygge gode relasjoner på. I skolen beskriver Drugli (2012) at læreren må finne balansen mellom å være fleksibel og strukturert, å vise forståelse og sette grenser og mellom å stille krav og gi frihet. Dette kan sammenlignes med forholdet mellom arbeidsgiver, kollegaer og elev i en bedrift som alternativ læringsarena. Man jobber for det samme målet og alle er nødvendige i prosessen

4.2.2.2. Medelever

Informantene har både positive og negative erfaringer med å benytte medelever som støtte for skolevegrere. Informantene beskriver at å forsøke å koble skolevegreren sammen med enkeltelever i klassen kan være nyttig i enkelte tilfeller og mindre nyttig andre ganger. Effekten av dette synes å forutsette at det allerede er en relasjon mellom vegreren og medeleven. Relasjoner til medelever kan innebære en beskyttelsesfaktor for sårbare elever.

Skolevegreren kan ha falt utenfor det sosiale fellesskapet med jevnaldrende og mistet viktig sosialisering. I løpet av ungdomsårene begynner ungdommene å kommunisere på andre måter, de sender andre signaler til hverandre. Det kan være vanskelig å kompensere dette (Ingul, 2014), og det å samhandle med jevnaldrende blir utfordrende for vegreren.

Men det å plukke ut noen elever som får det ansvaret. Det har vi jo kjørt med hell noen ganger, og med kanskje ikke så mye hell. For at det må nesten være en rulling av og til for det blir en belastning for noen, for de har noen utfordringer en del av de elevene vi snakker om og som er krevende for den gruppen som skal være støttende....Informant 3

Å gi medelever «oppgave» med å være sammen med vegreren, beskrives som lite hensiktsmessig. Da kan det være et bedre alternativ med systematisk relasjonsbygging i en klasse. En av informantene trekker frem VIP-makkerskap (vedlegg 4) som et nyttig tiltak for å støtte elever som er i fare for å falle ut av skolen, eller som har vært fraværende i lengre tider.

Vi har noe som heter «VIP makker» Det er et veldig bra prosjekt. Når de kommer på skolen så er de to og to ehh og da er de læringspartnere, de skal ikke være venner men de skal være arbeidskollegaer, de skal lære seg å være gode arbeidskollegaer. Og da er det sånn at hvis den ene ikke kommer på skolen så er den andre forpliktet til å ringe å høre hva som har skjedd med deg og sånn. Det er lagt opp et system rundt dette her da. Informant 4

Dette representerer en systematisk måte som skolen kan benytte for å danne relasjoner mellom elevene. VIP makker innebærer at elevene blir delt inn i makkerskap med en medelev. Disse parene vil tilhøre en makkergruppe, som er utgangspunktet for gruppearbeid og sosialpedagogisk arbeid i klassen. Læreren er ansvarlig for å sette sammen disse parene. Parene har en forpliktelse til å følge opp hverandre i forhold til for eksempel skolearbeid, fravær og friminutter.

I artikkelen «tilhørighet og vennskap» (UDIR 2012), beskrives elevenes opplevelse av at fellesskapet mellom elevene er det viktigste på skolen. Gjennom VIP-makkerskap vil en elev som strever sosialt, eller har falt utenfor dette fellesskapet, få muligheten til å oppleve tilhørighet. Drugli (2013) beskriver også dette. For at for at eleven skal føle at det har noen betydning at de møter på skolen, er opplevelsen av tilhørighet viktig. VIP-makkerskap som tiltak kan bidra til et tettere og tryggere klassemiljø, økt sosial kompetanse og til at elevene blir kjent med flere i klassen. Dette programmet er et tiltak som rettes mot alle elevene. Det blir dermed ikke rettet kun mot skolevegreren, men er en systematisk støtte for hele klassen.

4.3. Avsluttende kommentar

Felles for de tiltakene som skisseres i denne studien, er at mye kan gjøres ved å rette fokus mot relasjoner og organisering. Informant 1 opplever at det er nødvendig å se helheten rundt eleven for å kunne hjelpe:

...så det er et puslespill dette her å få alt til å henge sammen. Relasjon, system, medbestemmelse, involvering, planlegging. Alle disse brikkene her sammen, da er det håp.

Dette forteller at det er behov for samarbeid, innsats og engasjement fra de som skal støtte vegreren. Fokus må rettes mot både eleven og omgivelsene. Når årsakene er avdekket, er det behov for systematisk arbeid for å redusere de faktorene som opprettholder vegringen. Som en avslutning for denne analysen ønsker jeg å bruke et sitat fra informant 4;

Det skiller veldig det samfunnet vi kommer fra og det samfunnet vi har skapt. Når ungdommen kjenner det at maten kommer nå på bordet...der mine evner skal ikke brukes til noen ting, og det er ingen som etterspør meg og mine gjerninger. Det tror jeg er det som mest bryter ned selvfølelsen. For det er gjennom at vi gir noe til andre at vi blir skapt på en måte. Og det å lage situasjoner i skolen der at man har bruk for hverandre....for det har jeg sett, at når elever føler at det er mening i det de gjør, at det er meningsfullt å gå på skolen, for jeg er til nytte for noe. De tre ordene mening, mestring og motivasjon. Det tror jeg er viktig. Informant 4

Dette sitatet sier noe om behovet for å tenke på eleven som et helt menneske. Trygghet og opplevelsen av mestring og mening beskrives som en grunnleggende forutsetning for læring (Tiller & Tiller, 2002). Som menneske har man behov for tilhørighet til andre og respekt for seg selv. Relasjon til medelever og lærer kan være selve meningen til å stå opp om morgenen og møte på skolen. Som Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) beskriver, så har samfunnet gjennomgått store endringer de siste tiår. Skolen som arena for oppvekst og sosialisering møter nye utfordringer i dagens samfunn. Samtidig har familien og nærmiljøet fått andre funksjoner, og representerer ikke i like stor grad en arena for mening og mestring. Alle mennesker har et behov for å bli sett, hørt og tatt på alvor.

5. OPPSUMMERENDE DRØFTING OG KONKLUSJON

Skolevegring er et økende problem i den norske skolen (Havik, 2015). For elever som faller utenfor det faglige og sosiale fellesskapet blir konsekvensene store. Skolen har en sentral rolle i samfunnet. Gjennom grunn- og videregående opplæring blir elevene integrert og tilpasset det norske samfunnet. Skolen er en arena for å skape selvstendige mennesker og representerer en tilhørighet til samfunnet. Elever med skolevegring står altså i fare for å falle utenfor og leve et marginalisert liv (Strøm, 2014). Skolevegring er dermed en utfordring for både skolen og samfunnet. Det er behov for kunnskap og metodikk for å bekjempe skolevegring.

Målet med denne masteroppgaven var å få innsikt i årsaker til skolevegring. Samtidig ønsket jeg kunnskap om tiltak, som kan være til nytte for å hjelpe skolevegrerne med å mestre skolehverdagen. Fokus ble rettet mot elever i ungdom og videregående skole. Med bakgrunn i dette formulerte jeg problemstillingen:

Hva er årsakene til skolevegring, og hvilke tiltak kan benyttes for å hjelpe skolevegreren med å mestre skolen?

Skolevegring er en kjent og økende utfordring for informantene. Under analysen fant jeg at informantenes beskrivelser av skolevegring, samsvarer med beskrivelsene jeg fant i den teoretiske tilnærmingen til fenomenet. Vegrerne er en sammensatt gruppe, og det ligger ulike årsaker til grunn for den enkelte elevens vegring. Informantene beskriver at det er utfordrende, men nødvendig å finne årsaken til vegringen. De opplever at det ofte er noe ved skolen som utløser ubehag hos eleven. Når eleven kommer hjem forsvinner ubehaget. Det er da sannsynlig at plagene er utløst av faglige eller sosiale faktorer ved skolen.

Det trekkes frem at vanskene kan starte tidlig. En årsak til dette kan være økte krav i skolen og elever som ikke opplever mestring. Etter hvert som kravene i skolen øker, viser disse elevene stadig mere unnvikelse. Når eleven velger unnvikelse som strategi for noe som oppleves vanskelig, vil problemene forsterke seg. Dette belyser behovet for tidlig innsats og forebygging.

Informantene beskriver at enkelte elever med vegringsadferd, møter medelever og lærere på en måte som gjør samhandling utfordrende. Vegreren kan ha en annerledes tilnærming i møte med mennesker, noe som kan tyde på relasjonelle utfordringer som en årsak. Informantene har en klar oppfattelse av at elever med psykiske vansker, utgjør en gruppe skolevegrere. De ser også at vegringen kan forsterke psykososiale problemer.

Informantene forteller om skolevegrere med familier som lever med stress og belastninger. Det kan være foreldre som skiller seg, eller som selv sliter med psykiske vansker. Familiens samhandlingsmønstre beskrives også som en årsak til skolevegring. Utfordringen kan være at eleven mister døgnrytmen eller foreldres ettergivenhet. Det oppleves at foreldrene etter hvert blir utslitte av kampen om å få eleven på skolen, og gir opp. Alle informantene beskriver erfaringer med at det kan være flere skolevegrere i en og samme familie. Når flere barn fra samme familie utvikler skolevegring, bekrefter det at familiemønstre kan være en årsak til vegringsatferd. Samtidig har informantene erfaring med skolevegrere som kommer fra hjem med sterke ressurser, er faglig sterke og har gode venner i klassen. Likevel oppstår det en vegring som er vanskelig å bekjempe.

Flere av informantenes beskrivelser av skolevegrere, representerer de samme vanskene som er en konsekvens av mobbing. Mobbing kan føre til utvikling av angst, dårlig selvbilde og depresjoner. Diffuse helseproblemer som vondt i magen er vanlig (Øverland, 2014). Elevens evne til å skille mellom trygghet/utrygghet, etablering av gode relasjoner og evne for læring påvirkes av dette. Mobbing er en direkte årsak til skolevegring i følge Havik (2015). Jeg tolker det slik at flere av vegrings tilfellene som beskrives av informantene, kan være en konsekvens av mobbing. Elever som har en opplevelse av at de utsettes for mobbing, må bli tatt på alvor.

Oppsummert kan skolevegring være en konsekvens av faglige og/eller sosial faktorer ved skolen, manglende mestringsopplevelser, relasjonelle utfordringer, psykiske vansker, forhold ved familien, familiens samhandlingsmønstre eller mobbing. Disse årsakene kan settes i sammenheng med hverandre. Utfordringen blir å finne den opprinnelige årsaken.

For å kategorisere informantenes beskrivelser av hensiktsmessige tiltak, ble det benyttet en narrativ tilnærming til fortellingene som ble presentert. Gjennom analysen av datamaterialet fant jeg at tiltakene, har et overordnet begrep, sosial støtte. Sosial støtte representerer den omsorg, psykisk og praktisk hjelp, råd og veiledning som eleven mottar fra omgivelsene. Relasjoner er en forutsetning for å yte/motta støtte, og fremstilles som grunnleggende i alle tiltak som presenteres. I følge buffer- og effektteorien (Choen & Wills, 2005) vil det å motta sosial støtte være en beskyttelse mot stressende livshendelser. Det vil bidra til økt selvtillit og gjøre eleven bedre rustet til å takle livet. Sosial støtte er positivt for både skolevegrere og øvrige elever.

Tiltakene ble kategorisert i termene instrumentell og emosjonell støtte.

Den instrumentelle støtten består av råd og veiledning. Som et tiltak beskrives *kartlegging av årsaker*. Det er viktig å velge personer med god relasjon til vegreren for å kunne kartlegge årsakene. Tillit beskrives som en faktor i denne sammenhengen. Det er ofte familie og kontaktlærer som slår alarm når en elev uteblir fra skolen. Da kan det være hensiktsmessig at foreldre og kontaktlærer i tidlig utviklingsfase av skolevegring, finner ut hvem eleven har tillit og god relasjon til. Så kan denne være nøkkelpersonen i kartleggingen av årsaker. For å kartlegge årsakene er kunnskap om skolevegring nødvendig. Når skolen har funnet årsaken til vegringen, kan andre tiltak iverksettes.

Videre i analysen fant jeg at *beredskapsplaner og forutsigbarhet* er gode tiltak. En beredskapsplan inneholder prosedyrer for hvordan eleven skal forholde seg, dersom han opplever utrygge situasjoner i skolesammenheng. For å utarbeide beredskapsplaner er det en forutsetning at årsakene til vegringen er kartlagt. Beredskapsplanene kan med fordel utarbeides sammen med eleven, for å ha best mulig effekt. Forutsigbarhet gjennom skoledagen beskrives som nyttig for elever som har økende fravær, eller som forsøker å komme tilbake. Dette skapes ved å ha struktur og tydelighet i alle ledd av opplæringen. På den måten reduseres usikkerhet og eleven får oversikt. Tydelige klasseregler med konsekvenser, faste plasser i klasserommet, faste samarbeidsgrupper og tett oppfølging av kontaktlærer vil være nyttig i denne sammenhengen.

Klassestørrelse og klasseledelse beskrives som tiltak av informantene. For å skape et godt klassemiljø, etablere tillit og yte omsorg for den enkelte elev, er det en fordel med færre elever i klassen. Utøvelse av god klasseledelse kan fungere godt i store klasser, men nærheten til hver enkelt elev vil være bedre i mindre klasser. I følge informantens erfaringer, vil dette gjøre det tryggere for eleven å komme inn i klasserommet. Relasjonen mellom lærer og elev blir nærere, og læreren er i bedre posisjon til å yte støtte.

Foreldresamarbeid kan være nyttig ved at skolen og foreldrene samarbeider om å få eleven tilbake til skolen. Foreldrene kan også spille en viktig rolle i kartleggingen av årsaker til vegringen. Familien er den mest sentrale faktoren i elevens liv, og samarbeid med hjemmet blir nødvendig for å lykkes med å skape en bedre situasjon for eleven. Å investere i et godt foreldresamarbeid er noe av det viktigste skolen kan gjøre for sårbare elever. Et konfliktfullt forhold til hjemmet skaper bare ekstra utfordringer. Hjemmebesøk kan være nyttig i noen tilfeller, men ikke alltid. Dette bør vurderes ut i fra den enkelte situasjon. Relasjonen mellom elev, foreldre og skole kan styrkes ved dette, men kan også bli mer komplisert. Med en god

relasjon som utgangspunkt, kan hjemmebesøk være nyttig. Informantene beskriver at de har hentet elever hjemme og fulgt disse til skolen. For at dette skal være et godt tiltak, bør det gjennomføres kartlegging av årsaker og utarbeides beredskapsplaner i tillegg. Samtidig kan det være nyttig med overkommelig klassestørrelse og god klasseledelse dersom det lykkes å få eleven på skolen.

Den emosjonelle støtten innebærer at eleven opplever seg akseptert og verdsatt. Som emosjonell støtte er *mestringsopplevelser* og *alternativ læringsarena* beskrevet som tiltak. Gjennom å finne den enkelte elevs interesser og styrke, får eleven mulighet til å oppleve mestringsfølelse. Dette vil være motiverende for innsats og styrke elevens selvfølelse. Tiller & Tiller (2002) fremhever at de erfaringene elevene får på skolen i forhold til mestring av det faglige og relasjonelle, påvirker deres innstilling til skolen og deres selvoppfatning. Opplevelsen av stress og angst i opplærings situasjonen kan dermed reduseres ved å gi eleven mestringsopplevelser. Informantene trekker frem at det å rette ekstra fokus mot elevens styrker, har god effekt for elever med vegringsadferd. Å finne den enkelte elevs styrker, forutsetter at det er etablert god relasjon. Alternativ læringsarena er et effektivt tiltak når årsaken til skolevegring er vansker med å mestre faglige krav, relasjoner og psykiske vansker. Ved å gi opplæring på en annen arena enn skolen, kan det være enklere for eleven å møte opp. Den sosiale arenaen vil være annerledes og eleven får mulighet til å oppleve mestring. Dette forutsetter at lærer, rådgiver eller andre støttende personer, klarer å finne elevens styrker og interesser.

Det siste tiltaket som trekkes frem i analysen, er støtte med involvering av *medelever*. Medelever beskrives som viktige for skolevegrerne. Men det kan også være utfordringer med det sosiale samspillet, som gjør det vanskelig å møte på skolen. Informantenes erfaringer med å koble skolevegrere sammen med medelever, er ikke alltid vellykket. Det bør være en relasjon mellom vegreren og medeleven fra før, dersom dette skal ha effekt. Da kan enkle grep som å gå innom på skoleveien, eller sende en tekstmelding, være til stor hjelp. En mer systematisk tilnærming for å skape tilhørighet og relasjoner kan være en bedre måte å støtte skolevegreren på. En av informantene trekker frem programmet «Vip makker» som et eksempel på dette (se vedlegg 4)

De tiltakene som er skissert i analysen, representerer informantenes erfaringer med å støtte skolevegrere. Det er behov for å benytte flere av tiltakene samtidig for å oppnå god effekt. Tiltakene representerer sosial støtte, og gode relasjoner er sentralt for at støtten skal være til

nytte. Med utgangspunkt i funnene i denne studien, vil tiltakene som er skissert ha liten effekt om det ikke eksisterer gode relasjoner. Da bør det jobbes systematisk for å skape tillit og relasjon til vegreren.

Disse tiltakene iverksettes på skolen. For flere av skolevegrerne er det i tillegg behov for individuell behandling gjennom for eksempel BUP eller psykolog. I noen tilfeller vil barnevernet være en nødvendig instans. Tiltakene forutsetter engasjement av de involverte lærere/rådgivere, samarbeid og involvering av skolens ledelse. Ledelsen er sentral i forhold til skolens organisering av undervisning og læringsmiljø. Samtidig vil skolens kultur påvirke det elevsynet som ligger til grunn for hvordan eleven møtes i skolehverdagen. Sammen med hjemmet og de nære omgivelsene, vil disse aktørene representere den støtten eleven mottar på sin ferd mot voksenlivet.

Forskningsrapporten er et resultat av kvalitativ forskning med en narrativ tilnærming. Målet mitt har vært å holde fokus på informantenes erfaringer. Til tross for dette, er min egen forforståelse og subjektivitet til stede i de presenterte funnene. Valg av teori og utarbeidelse av intervju guide, har påvirket hvilke tema som ble vektlagt i datainnsamlingen. Min vinkling og tilnærming til fenomenet skolevegring har dermed påvirket resultatet av studien.

Denne studien omhandler et bredt fagfelt. Avslutningsvis ser jeg at det kunne vært en fordel om oppgaven hadde vært mere avgrenset. Samtidig ser jeg behovet for å ha kjennskap til helheten. Det hadde vært interessant å forske videre, med fokus rettet mot *relasjoner*. Jeg finner mye forskningsbasert teori om relasjoner, men jeg ville rettet fokus mot relasjoner og elever som møter omgivelsene med mistillit. Dette mener jeg ville være et skritt videre på veien.

Litteratur

- Ask, K. & Gorseth, S. (2004) *Forsterket foreldresamarbeid. Når situasjonen krever det.* (1. utgave) UNIKURS
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap.* (1. utgave) CAPPELEN DAMM AS
- Bergkastet, I. & Andersen S (2013) *Klasseledelse. Varme og tydelighet.* PEDLEX Norsk
- Bjønnnes, S. & Langeland, C. (2012). *Skolevegring.* BUPA, ambulant enhet, Stavanger SuS, psykiatrisk klinikk,
- Bowlby, J. (1976). Attachment and loss: Separation: Anxiety and anger. (Volume 2) (Hentet 22.03.2016) www.pdfdocuments.com/john-bowlby-attachment-and-loss.pdf
- Cohen, S & Wills, T.A. (1985). *Stress, social support, and the buffering hypothesis.* Psychological Bulletin, 98, s. 310–357. Enlewood Cliffs. NJ: Prentice Hall
- Drugli, M. B. (2012) *Relasjon lærer og elev.* CAPPELEN DAMM AS
- Engvik, G. Hestvik, T. A. Hoel, T. L. Postholm, M. B. (red.) (2013). *Klasseledelse- for elevenes læring.* Akademika forlag.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013) *Lærer-elev-relasjonen- betydningen for elevenes motivasjon og læring.* Bedre skole nr 1 s 58-63
- Fyrand, L. (2005). *Sosialt nettverk. Teori og praksis.* (2. utgave) Universitetsforlaget.
- Hansen, T. B., Steenberg, L. M. Palic, S. & Elklit, A. (2012). *A review of psychological factors related to bullying victimization in schools.* Aggression and violent behavior. 17(4), 383-387. ScienceDirect. (Hentet 01.03.2016)
- Havik, T. Bru, E & Ertsvåg, S.K. (2013). *Parental perspectives of the role of school factors in school refusal, Emotional and Behavioural Difficulties.* University of Stavanger
- Havik, T. Bru, E. & Ertsvåg, S.K (2015). *School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance.* University of Stavanger.
- Havik, T. (2015). *School non-attendance: A study of the role of school factors in school refusal.* Doktoravhandling. University of Stavanger.

- Hernes, G. (2010) *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo
- Hinde, R. A. 1979. *Towards Understanding Relationships*. London: Academic Press
- Ingul, J. M. (2005) *Skolevegring hos barn og ungdom*. (Hentet 22.03.2016)
http://.vfb.no/filestore/Publikasjoner/Barn_i_Norge/WEB_BarniNorge2005.pdf
- Ingul, J. M. (2014). *Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents: Studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects*. Doktoravhandling, NTNU. NTNU-trykk
- Kearney, C. A. (2001) *School Refusal Behavior in Youth. A functional Approach to Assessment and Treatment*. American Psychological Association
- Kearney, CA. 2003. *Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus*. Professional Psychology: Research and Practice 34, 57-65
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo Unipub forlag
- Knollmann, M., Knoll, S., Reissner V., Metzelaars J. & Hebebrand, J. (2010) *School avoidance from the point of view of child and adolescent psychiatry. Symptomatology, development, course and treatment*. Deutches Arzteblatt International
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag
- Løvereide, S. (2009). *Forskning om skolevegring*. Spesialpedagogikk 4 s 16-23
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir AF
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget
- Nordahl, T. I Aamotsbakken, B (red.) *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole?* Oslo. Universitetsforlaget
- NOU 2015:8 Fremtidens skole. (Hentet 10.02.2016)
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (<https://trygg.nsd.uib.no>)

- Olweus, D. (2004). *Mobbing i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Opplæringslova og forskrifter med forarbeid og kommentarer. 2015-2016. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Rye, H. (2009). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Gyldendals akademisk
- Skaaldvik & Skaaldvik (2003) *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. (3. utgave) Tano A.S
- Strøm, I. F. (2014). *Violence in adolescence and later work marginalization? A prospective study of physical violence, sexual abuse and bullying in 15-year olds and marginalization from work in young adulthood*. Doktorgrad avhandling. Uio Institutt for klinisk medisin.
- Spurkeland, Jan (2014). *Relasjonskompetanse*. (2. utgave) Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke AS
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitative studier. I A. Fejes, & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. s. 216-235. Stocholm: Liber.
- Tidsskrift for Norsk Psykologforening (2010) Vol 47, nummer 10 side 954-955
- Tiller, T. & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen*. Høyskoleforlaget AS
- Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: understanding the health consequences of relationships*. Yale University Press
- UDIR. (2012). *Tilhørighet og vennskap* <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Tilhorighet-og-vennskap/> (Hentet oktober 2015)
- UDIR. (2015). *Klasseledelse*. <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/> (Hentet oktober 2015)
- Øverland, K. (2014). Mobbing setter fysiske og psykiske spor. Læringsmiljøsenderet, Universitetet i Stavanger. (Hentet 01.01.2016)
<http://laringsmiljosenteret.uis.no/mobbing/konsekvenser-av-mobbing/>

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Arve Thorshaug
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.12.2015

Vår ref: 45836 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45836	Skolevegving
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Arve Thorshaug
Student	Nina Beate Hoøen

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Aveleingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmas@svt.uib.no



TAUSHETSPLIKT

Personvernombudet legger til grunn at det i intervjuene ikke framkommer informasjon som kan bidra til at enkeltelever kan gjenkjennes da dette vil være opplysninger som er underlagt taushetsplikt. I intervjuguiden er det noen spørsmål som er egnet til identifisering og vi anbefaler at disse omformuleres slik at de ikke henviser til en konkret elev. Student og informant har et felles ansvar for at det ikke kommer taushetsbelagte opplysninger inn i datamaterialet. Student må stille spørsmål på en slik måte at taushetsplikten kan overholdes. Videre må det utvises varsomhet ved bruk av eksempler, og være oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, f.eks. alder, kjønn, tid, sted og eventuelle spesielle hendelser/saksopplysninger.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 01.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Skolevegring”

Bakgrunn og formål

Jeg er i ferd med å skrive masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU. Temaet for oppgaven er skolevegring. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke tiltak som kan hjelpe skolevegrerne i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Ofte har disse elevene vært fraværende i store deler av ungdomsskolen. Min erfaring er at elevene til tross for dette, ønsker å starte videregående skole. Informantenes erfaringer fra praksisfeltet kan belyse hvilke tiltak som gir effekt. Jeg ønsker også å innhente data som kan øke kunnskapen om skolevegring som fenomen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studiet vil gjennomføres som et kvalitativt fokusgruppe intervju. Dette innebærer at informantene samles til en gruppesamtale, der jeg styrer samtalen rundt tema som belyser problemstillingen. Varigheten på intervjuet er beregnet til ca 2 timer. Informantene vil få tilsendt en oversikt over de tema som vektlegges i intervjuet. Intervjuet blir tatt opp med lydopptaker, for senere å transkriberes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informantene vil bli anonymisert og av hensyn til at det geografiske området datainnsamlingen blir gjennomført i, vil jeg ikke bruke sitater i den skriftlige rapporten av masteroppgaven. Lydopptak vil bli slettet når arbeidet med masteroppgaven avsluttes. Inntil dette blir data og øvrig informasjon lagret nedlåst. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1 mai 2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder, Nina Hoøen tlf: 92807038. Veileder for prosjektet er Arve Thorshaug, HINT tlf: 74022709

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Kommentar: Da arbeidet med analyse og drøftingsdel av denne oppgaven tok til, fant jeg ut at det var nødvendig å benytte sitater fra informantene i rapporten. Jeg kontaktet informantene, og fikk tillatelse til dette.

Intervju guide

Innledning:

Informasjon til informantene:

- Konfidensiell behandling av materialet. Alt anonymiseres ved skriftlig bearbeidelse av materialet, lydopptak oppbevares innlåst og slettes i ettertid.

Deltagelsen er frivillig, og dere kan velge å trekke dere når som helst i prosessen.

Intervjuet er delt inn i 5 tema-der jeg stiller spørsmål for å få i gang en samtale.

Før intervjuet starter og opptakeren settes på, ønsker jeg å presentere meg.

- student ved NTNU pedagogisk institutt-spesialpedagogikk.
- bakgrunn for at jeg har valgt skolevegring som tema:.

Havik, Bru og Ertsvåg (2014a) definerer skolevegring som «*Fravær motivert fra barnet selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møtet med faglige eller sosiale situasjoner på skolen*»

Det er disse elevene jeg har fokus på i denne masteroppgaven. Med bakgrunn i dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hva er årsakene til skolevegring, og hvilke tiltak kan benyttes for å hjelpe skolevegreren med å mestre skolen?

(Båndopptak)

Innledende runde, der alle får presentere seg og bruke stemmen.

Tema 1: Skolevegring:

1. Hvordan har dere erfart utviklingen av en skolevegring?

-I hvilke situasjoner på skolen, begynte eleven først å vise unnvikelse?

Tema 2: Individorienterte tiltak:

1. Hvilke individuelle tiltak er hensiktsmessig for skolevegrere med for eksempel psykiske vansker?
Hvilke erfaringer har dere med tilrettelegging/tiltak for disse elevene?

Tema 3: Miljøorienterte tiltak:

1. Hvilke organisatoriske tiltak kan skolen iverksette for å hjelpe skolevegreren?

Tema 4: Relasjonelle tiltak:

1. Hvilke kvaliteter ser dere på som sentrale i elev/lærer relasjonen i forhold til skolevegreren?
2. Hvordan støtte etablering av gode relasjoner mellom elevene?
3. Mobbing? I hvilken grad erfarer dere at det er en sammenheng mellom mobbing og skolevegring?

Tema 5: Overgangen til videregående skole:

1. Hvordan planlegges og gjennomføres overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole for elever med skolevegring? og hvem er involvert i denne overføringen? (lærer u.s, lærer vgs, foreldre, spesped, ppt, helsesøster...?)
2. Hva har dere erfart er nyttige tiltak i denne overgangen?

Avslutning:

1. Har dere noen suksess historier, der skolevegringen har blitt kurert?
2. Hva var viktige faktorer for suksessen?
3. Er det noe dere betrakter som viktig i forhold til tiltak, som ikke har kommet frem i løpet av fokusintervjuet?

Er det noe mere dere ønsker å tilføye?

Dersom dere kommer på noe i ettertid, er det bare å ta kontakt med meg

Vedlegg 4



VIP og makkerskap

VIP ønsker å sette fokus på temaer omkring psykisk helse i skolehverdagen. Makkerskapskonseptet er hentet fra danske Netverk og er en utvidelse som kan knyttes opp til den ordinære VIP-undervisningen som kontaktlærer og helsepersonell skal stå for.

Vi i VIP tror at et klassemiljø der elever blir sett forebygger psykiske helseplager og gjør det lettere å oppdage om noen har det vanskelig. Slik vi ser det gir VIP-makkerskap et godt grunnlag slik at det videre VIP-arbeidet kan bli lettere å gjennomføre.

Hovedmålsettingen med VIP-makkerskap er å skape et inkluderende klasserom der færre elever skal oppleve at de faller utenfor. Dette er formulert ned i fem målsettinger.

VIP-makkerskap skal bidra til:

- en mykere overgang fra ungdomsskole til videregående skole.
- at elevene skal bli kjent med flere i klassen.
- et tettere og tryggere klassemiljø tidlig.
- å øke elevens sosiale kompetanse.
- å skape gode arbeidsrelasjoner som øker læringstrykket.

Organisering

Klassen blir delt inn i makkerskap (to personer) fra første skoledag. Disse makkerskapene tilhører igjen en makkergruppe. Makkerskapene og makkergruppene er utgangspunktet for faglig og sosialpedagogisk arbeid i klassen. VIP-makkerskap går over flere uker der elevene bytter makkere underveis. Makkere skal ha oppgaver i forhold til hverandre og jobbe sammen i timene. Det er viktig å understreke at VIP-makkerskap handler om å være en god kollega. Det er et prosjekt som forbereder en på arbeidslivet, ikke et påtvinget vennsapsprosjekt.

Selv om VIP-makkerskap ikke er revolusjonerende i sin form eller vanskelig å innføre på skolen, krever det likevel en del forarbeid for at det skal fungere. Vi har i samarbeid med Rosenvilde utarbeidet eget materiell og oppgaver, og tilbød denne våren tre regionale opplæringsseminarer etter modell av Rosenvilde der rådgiver og helsesøster har vært de som har lært opp ansatte i gjennomføringen.