

SKOLEVEGRING FRA ET FOREBYGGENDE
PERSPEKTIV

PED2900

BACHELOROPPGAVE I PEDAGOGIKK
VÅR 2019

KANDIDATNUMMER 10019

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	3
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Avgrensning	3
2 Teori.....	3
2.1 <i>Motivasjon og mestringsforventning</i>	3
2.1.1 Motivasjon.....	4
2.1.2 Indre og ytre motivasjon.....	4
2.1.3 Kognisjoner og atferd.....	4
2.1.4 Mestringsforventning	5
2.1.5 Selvvurdering	5
2.1.6 Selvverd.....	6
2.2 <i>Urie Bronfenbrenner</i>	6
2.2.1 Mikrosystemet.....	7
2.2.2 Mesosystemet	7
2.2.3 Eksosystemet.....	8
2.2.4 Makrosystemet	8
2.2.5 Kronosystemet.....	8
2.2.6 Roller.....	8
2.3 <i>Selvbestemmelsesteorien</i>	9
2.4 <i>Skolevegring</i>	9
2.4.1 Christopher Kearneys funksjonsmodell.....	10
2.4.2 Fraværs grensen.....	10
3 Hvordan forebygge skolevegring?.....	11
3.1 <i>Relasjonell kompetanse</i>	11
3.2 <i>Hvordan kan skolen fremme mestringsforventning?</i>	12
3.3 <i>Emosjonell støtte</i>	13
3.4 <i>Oppfølging</i>	13
3.5 <i>Tverrfaglig samarbeid</i>	14
4 Konsekvenser	15
5 Statistikk	15
6 Implikasjoner av Bronfenbrenners bioøkologiske teori.....	16
7 Konklusjon.....	17
8 Refleksjonsnotat.....	18
Referanser.....	20

1 Innledning

Skolevegring er en realitet for mange ungdommer. Spekteret av årsaker kan være så mangt og dette kan føre til både vanskeligheter for å komme seg av gårde til skolen i rett tid eller at eleven blir fraværende over kortere eller lengre perioder. Konsekvensen av fravær kan være isolasjon og redusering av kontakt med venner og nettverk, samt at uteblivelse av utdannelsen gir utfordringer i senere arbeidsliv. Elever som møter på slike utfordringer har en lavere mestringsforventning og motivasjon til å oppnå høyere utdanning og mange melder fra om lavere opplevd livskvalitet (Ingul, 2018). Å forebygge skolevegring er en av de viktigste tiltakene som kan settes i gang. Derfor må tegnene oppdages tidlig for å kartlegge prosessen videre (Læringsmiljøsenteret, 2018).

1.2 Problemstilling

Hvordan kan skolevegring forebygges gjennom motivasjon og sosial inkludering?

1.3 Avgrensning

Oppgaven fokuserer på hva skolen som institusjon kan gjøre for å forebygge skolevegring gjennom motivasjon og sosial inkludering. Jeg benytter teorier om motivasjon og mestring, Urie Bronfenbrenners bioøkologiske teori, selvbestemmelsesteorien og Kearney sin funksjonsmodell. Fokuset vil ligge i den videregående skolen og jeg drøfter derfor problemstillingen i lys av teoriene som er valgt.

2 Teori

2.1 Motivasjon og mestringsforventning

Motivasjon og mestringsforventning går hånd i hånd med hverandre og er en sterk primærkilde til god læring. Å ha positiv forventning om mestring bidrar til mer motivering hos elever og som til slutt fører til høyere ytelse og innsats i skolearbeidet. Når de kommer over vanskeligere oppgaver viser det seg at de er mer utholdende og engasjerte i det de jobber med. På denne måten lærer de å bruke positive læringsfremmende strategier. Eksempler på dette er at eleven i større grad klarer å regulere sin egen atferd innenfor læring og de utøver også hjelpesøkende atferd. Ved vanskeligere oppgaver vil det være nødvendig å søke hjelp, veiledning og støtte fra lærer for å komme seg videre (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.1.1 Motivasjon

Motivasjon kan defineres som en aktivitet, hvor aktiviteten også er opprettholdt eller er vedvarende. Den skal være målrettet og den må holdes ved like (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Slik styres atferden mot valg av aktiviteter, utholdenheten for oppgaven, opprettholdelse av konsentrasjon og graden av innsats. Overgangen fra blant annet grunnskolen til videregående er stor og kan være utfordrende. Valgfriheten endrer seg fra å heller fokusere på å yte høy eller lav innsats i fagene som allerede er bestemt på forhånd i skoleplanen, til at det i videre skolegang er en mulighet til å velge andre faglige fordypninger og retninger. Ved å ha mer valgfrihet er det lettere å rette seg mot fag eleven vet det er stor eller større mulighet for å mestre. I videregående skole viser det seg også at mangel på motivasjon for skolearbeid kan føre med seg større frafall i skolegangen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

2.1.2 Indre og ytre motivasjon

Atferd som utøves med interesse og nysgjerrighet av eget initiativ, og et ønske om å se framgang og resultat, kan defineres som indre motivasjon (Lillemyr, 2007). Det er den positive opplevelsen og tilfredsstillelsen av aktiviteten fremfor ros og belønning som bidrar til sterkere indre motivasjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ytre motivasjon blir derimot hovedsakelig styrt av en ytre påvirkning. Kontrollert ytre påvirkning kan føre til at eleven føler en viss tvang til å utføre oppgaven, for eksempel for å oppnå en belønning for arbeidet eller for å unngå en eller annen form for sanksjon fordi de ikke føler muligheten til å oppnå et godt resultat og for å unngå skyldfølelse. Ytre motivasjon kan også knyttes til elevens autonomi. Vedkommende vet at det ligger en verdi i å jobbe med skolefagene så godt de kan. Når miljøet og aktivitetene tilfredsstiller de tre grunnleggende behovene fremmes elevens indre motivasjon og den ytre autonome motivasjonen.

2.1.3 Kognisjoner og atferd

Motivasjon er ikke en enten eller definisjon. Det består av flere deler som danner en sammensetning for grunnlaget til eleven. Eleven har kognisjoner som innebærer vedkommende sin tankegang, hvilken målretning de har og hvilke forventninger de har til egen læring. Vi kan trekke inn elevens emosjoner eller følelser som forteller oss noe om interessen og gleden ved arbeidet eller tanken om å mislykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Fra et objektivt perspektiv er det lettere å kunne observere atferden til eleven. Dette kan gi en indikasjon på hvilke valg som blir tatt og innsatsen som legges i arbeidet, hvordan

konsentrasjonen er og hva oppmerksomheten rettes mot. Fra lærerens ståsted er det sentralt å ikke kun vurdere atferden for å trekke inn slutninger om elevens motivasjon, da det ikke alltid gir et godt nok bilde av helheten. Den sier ikke noe om årsaken til motivasjonen i seg selv eller hva de er motivert for (ibid).

2.1.4 Mestringsforventning

Albert Bandura er kjent for sin observasjonslæring på midten av 1900 tallet. Han var interessert i å forske på hvordan man lærer i sosiale situasjoner og hvordan individets betydning av egne oppfatninger har for læring og motivasjon (Karlsdottir & Hybertsen, 2013). Hans forskning viser at vi ikke bare lærer av egen erfaring men også av å observere andres erfaringer, såkalt *vikarierende læring*. Ved å se at andre mestrer en oppgave eller ikke vil påvirke vår forventning om mestring. I utviklingen av hans *sosiale læringsteori* som er beskrevet over, kommer han frem til at for å forstå hvordan miljøet påvirker oss er det viktig å også forstå vår egen mening vi legger i egne observasjoner. Han går over derfor over til *sosial kognitiv teori*, fordi ved en observasjon «*må vi være oppmerksomme, huske observasjonen og i tillegg fortolke omgivelsene og våre egne reaksjoner*» (ibid). Graden av mestringsforventning til eleven i skolesammenheng har stor betydning for motivasjonen for arbeidet, som tidligere nevnt under definisjonen motivasjon. Ved høyere mestringsforventning vil eleven kunne se verdien av å jobbe hardt, yte høyere innsats og de er mer engasjerte og utholdende i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.1.5 Selvvurdering

Elevens selvvurdering har mange likhetstrekk med mestringsforventning da de ved begge definisjonene gjør en kompetansevurdering av seg selv. Selvvurderingen fokuserer mer på spesifikke områder og den generelle følelsen av å være dyktig. Den er relativt stabil og endres gradvis. Denne typen form for vurdering oppstår gjennom sosial sammenlikning og andres vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Som nevnt i Banduras observasjonslæring lærer vi ved å observere andre, men ved selvvurderingen er det resultatet av kilden som er avgjørende. Om eleven er i en situasjon hvor han eller hun er best eller blant de beste sammenlikner de seg med dem. I motsatt situasjon blir selvvurderingen svekket fordi eleven sammenlikner seg med de mindre flinke i gruppen. Når mennesker ikke har objektive grunnlag til å vurdere seg selv sammenlikner de seg selv med andre. Men, ved å ha fokuset på å være best med minst mulig innsats mister oppgaven sin hensikt, nemlig å greie den (ibid).

Ved å observere hvordan en blir betraktet og vurdert av andre danner mennesket et bilde av seg selv. Læreren er for eksempel nødt til å vurdere elevens faglige kompetanse. På denne måten får de tilbakemeldinger på om de har utført aktiviteten riktig eller om de trenger veiledning eller hjelp til hvordan problemet kan løses. På en annen side kan eleven se på tilbakemeldingen som en vurdering av egen dyktighet – enten er de gode eller dårlige. I tillegg vurderer de seg selv ut ifra hvilke resultater medelevene har mottatt. Det kan føre til at lærerens vurderinger blir plattform for sosial sammenlikning (ibid).

2.1.6 Selvverd

Å tenke positivt om seg selv er et behov mennesket har. Begrepet selvverd betyr å verdsette, respektere og akseptere seg selv. Dette er derfor en forutsetning for graden av den mentale helsen en elev kan oppleve. Definisjonen innebærer ikke at en tror de er bedre eller mer fullkommen enn andre, men at personen heller har det bra med seg selv og godtar den de er. Når oppfatningen av en selv er uklar kan det føre til at de blir mer avhengige av andres vurderinger i miljøet de er en del av, og det skaper en indre usikkerhet. De blir derfor mer opptatt av å hvordan andre oppfatter de selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Hvis eleven ikke blir godtatt eller respektert, eller at de ikke klarer å leve opp til forventninger og normer i miljøet, oppfatter de seg selv som svakere. Hvis andre elever ikke verdsetter medeleven kan det føre til mobbing, utestengelse og sosial avvisning. Det gjelder også i skolen og i klassen dersom klimaet er prestasjonsorientert. I og med at prestasjonene her ikke bare er skoleorientert, men også hos foreldrene og generelt i samfunnet, kan det være med på å true selvverdet. Prestasjoner er viktig i denne sammenhengen fordi de uttrykker gode evner, spesielt i områder som ansees som verdsatt. Om eleven får tildelt en oppgave vedkommende ønsker å lykkes, og legger høy innsats i aktiviteten, er det naturlig at sjansen for å lykkes også øker. På en annen side blir den negative effekten styrket hvis en likevel skulle mislykkes. Andre kan derfor tolke resultatet som følge av svake evner (ibid).

2.2 Urie Bronfenbrenner

Bronfenbrenner kom med sin utviklingspsykologi på 1970-tallet. Han fokuserte sterkt på barns behov og hvordan gode oppvekstmiljø skapes. Han var opptatt av hvordan en persons utvikling ble påvirket, og ikke bare formet, av miljøforholdene. Etter å ha jobbet med teorien i lang tid kom han med en revidering av sin forskning på 1990-tallet. Resultatet var den bioøkologiske teorien. Her trekkes både biologi og økologi inn, da det ikke er mulig at mennesket kun kan forstås av disse definisjonene alene. Den bioøkologiske teorien bygger på

fem systemer: kronosystemet, mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Helheten av teorien kan visualiseres som en løk med flere lag. Det er ikke bare systemene i hans teori som påvirker individene – påvirkningen er gjensidig (Bøe, u.d). Fra innerst til ytterst i ”løken” tar Bronfenbrenner for seg følgende:

2.2.1 Mikrosystemet

Dette er kjernen i ”løken”. Situasjonen her kan beskrives som at individet befinner seg i en setting hvor både ansikt til ansikt relasjon utøves eller at det er en form for fellesskap, som for eksempel i familien eller i folkesamling. Individet må selv være tilstede og samhandle med andre rundt seg, hvor de påvirker andre samtidig som de blir påvirket selv. Arenaer som familie, barnehage- og skolemiljø, fritidsaktiviteter og venner er fokuset. (Bøe, u.d).

I mikromiljøet kan vi dele inn arenaene i hoved- og delsettinger. For å sette eksempel på hva dette er kan vi ta for oss en hovedsetting, en familie med foreldre og barn. Foreldrene har jobbmens barna kanskje har en hobby de utøver. Familien har seg i mellom verdier, holdninger, kunnskap og ferdigheter, som kan defineres som *bestemt familiekultur* (ibid). Disse kvalitetene vil til slutt være med å prege samhandlingene i delsettingene hvor familiemedlemmene opptrer. En delsetting i et mikrosystem kan være aktiviteten familien gjør sammen eller hver for seg i interaksjon med andre.

2.2.2 Mesosystemet

Alle individer er hele tiden i kontakt med flere mikrosystemer samtidig så fort de begynner å bevege seg ut av kjernefamilien. Dette innebærer også relasjonene og prosessene i mellom systemene. Ved å analysere mesosystemet kan man se på kvaliteten ved oppvekstmiljøet. Betegnelsen ”goodness of fit” kan vise oss om miljøet er fremmende eller hemmende innen utvikling. Fagpersoner analyserer mesosystemet for å bedømme om barnets kompetanse samsvarer med det som er normalt for alderen. Det blir sett på om mikromiljøene barnet ferdes i er tilpasset dets forutsetninger og behov, om utviklingsforsinkelse er medfødte eller om det skyldes understimulering, eller om en forstyrrelse i utviklingen fører til for eksempel atferdsvansker, engstelighet og nedstemthet. Dette kan også skyldes sykdommer eller syndromer som blant annet autisme (Karlsdottir & Hybertsen, 2013).

Barn og ungdom oppholder seg på forskjellige arenaer, og disse gjerne er adskilt fra hverandre geografisk og sosialt. De møter derfor forskjellige kulturer, verdimønstre, utviklingsoppgaver og ideologier (Bøe, u.d). Blir spriket mellom miljøverdiene for store er

det en mulighet for opplevelse av kryss- og forventningspress, for eksempel dersom barnet kommer fra et sterkt religiøst hjem eller hvor det er et større sprik mellom mikrosystemene, og dette kan føre til tilpasningsproblemer og risikoatferd. Å øke kommunikasjonen og skape åpenhet mellom miljøene vil skape en fellesskap- og inkluderingsfølelse, som igjen skaper trygge rammer og forutsigbarhet, er grunnleggende for vekst.

2.2.3 Eksosystemet

I eksosystemet finnes det arenaer som ikke direkte inngår i individets omgangskrets men som likevel kan ha en påvirkning. Det kan være arbeidsplassen til foreldre, venners venner eller kontakten mellom hjem og skole (Karlsdottir & Hybertsen, 2013).

2.2.4 Makrosystemet

I det ytterste laget i «løken» samles alle systemene. Vi finner verdier, ritualer og ideologier, kulturer og delkulturer, økonomiske og politiske vurderinger, og medier. Det er her de langsiktige beslutningene tas i samfunnet. Eksempler på dette kan være regelverk, offentlige ordninger og støtteordninger som kontantstøtte, plikten til skolegang, tilbud om permisjon etc. Her er barnet aldri til stede (Karlsdottir & Hybertsen, 2013).

2.2.5 Kronosystemet

Kronosystemet kan bli sett på som den ”røde tråden” i ”løken” og den går gjennom alle lagene i fra mennesket er et barn til det blir voksent. Ved å studere dette kan det fortelle oss noe om hvordan utviklingsprosessen har foregått over tid. På denne måten kan beslutninger som tas i makrosystemet observeres og se om det bidrar til god tilrettelegging og et godt fundament for utviklingen til barnet (Karlsdottir & Hybertsen, 2013).

2.2.6 Roller

Noe som er et typisk atferdsmønster for en person generelt eller for personer i ulike situasjoner kan defineres som roller. Å innta en rolle som for eksempel elev, en venn eller søsken innebærer forventninger, krav og plikter, samt muligheter og begrensninger. Ved å bli utsatt for et større rollegalleri bevisstgjøres barnet over hvilke roller de selv kan inngå i. Dette gir fremgang både sosialt, emosjonelt og kognitivt (Karlsdottir & Hybertsen, 2013).

Bronfenbrenner var også inspirert av Vygotskij sin teori om den nærmeste utviklingssonen. Han deler inn sonene i 3 deler. *Disposisjoner* forteller oss noe om hvordan barnets medfødte evne bidrar i å være både læringsgiver og graden den har av læringsevner, hvilke

bioøkologiske ressurser individet har for å fungere i de forskjellige utviklingsperiodene og til slutt om *forventninger og krav* fra miljøet påvirker fremmende eller hemmende når de er i interaksjon med de andre i nærmeste utviklingszone i læringsprosesser. Han legger i dette vekt på kvaliteten og helheten i aktivitetene barn deltar i. Variasjonsrikt miljø i oppveksten legger i større grad til rette for mest mulig utnyttelse av potensialet for å mestre ulike aktiviteter (Karlsdottir & Hybertsen, 2013).

2.3 Selvbestemmelsesteorien

Teorien om Maslow's behovspyramide ble fremstilt av Abraham Maslow i 1943. Pyramiden starter med menneskers grunnleggende kroppslige behov som første nivå. Det første nivået må være tilfredsstillt før en kan bevege seg til neste nivå. Videre kommer behov for trygghet, det sosiale behovet, behov for selvaktelse, behovet for vekst og selvrealisering og til slutt transcendens (I Store Norske Leksikon, 2018). Transcendens kan beskrives som det å gå utenfor den sentrale teori om noe eller noen som er større enn en selv (Bøhn, 2018). Det ligger i menneskets natur til å prøve å inkludere seg i sosiale miljøer og forbinde seg med dets kultur. Vi er født med en nysgjerrighet som i utgangspunktet ønsker å omgås med de verdiene som befinner seg rundt oss (Niemeć & Ryan, 2006).

Selvbestemmelsesteorien bygger videre på Maslow's behovspyramide og er utformet av Edward Deci og Richard Ryan. Teorien handler om motivasjon, følelser og utvikling hvor det er et fokus på faktorer som fremmer eller hemmer læringsfremgangen (ibid). Graden av tilfredsstillelsen til de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi/selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilhørighet kan fortelle oss noe om motivasjonen til individet (Deci & Ryan, 1985). Fokuset er rettet mot spørsmålet om personen evner å opprettholde og styrke behovene i sosiale sammenhenger (Deci & Gagne, 2005). Erfaringen av positivt rettet autonomi vil føre til at eleven føler de selv er ansvarlig for egne handlinger og at de opplever disse av eget valg. Selve kompetansen kommer til rette ved bevissthet rundt mestringsforventningen og forventningen om å gjennomføre aktiviteten. Følelsen av å være en del av inkluderende relasjoner, bli respektert og få tillitt vil dekke behovet for sosial tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.4 Skolevegning

Skolevegning er en del av hverdagen til mange barn og ungdommer. Definisjonen kan være vanskelig å fastsette da skolevegning i seg selv ikke er en diagnose, og den må heller bli sett på som et symptom på andre og flere diagnoser innenfor for eksempel angst og ulike typer

atferdsforstyrrelser (Kearney, 2003). Kearney og Silverman definerer skolevegring som en forventning om å oppleve sterke negative følelser knyttet til skolen (Kearney, C. A. (2008b).

2.4.1 Christopher Kearneys funksjonsmodell

En av de viktigste tiltakene for elever med skolevegring er å forebygge. Først må årsaken eller årsakene til at skolevegringen oppstår undersøkes. Kearney har utviklet en funksjonsmodell som gjør det lettere å skille elevgrupperinger fra hverandre og finne symptomene på vegringen (Kearney, 2003). På denne måten kan det bygges et sterkere grunnlag for å sette i gang gode hjelpetiltak og behandling som passer den enkelte. Modellen skal avdekke hvilke motivasjoner eleven har for å vegre seg for skolen og hvorfor de fortsetter med det.

Skolevegringsatferd blir delt inn i fire hovedkategorier (Kearney & Albano, 2000):

1. Unngå ubehag knyttet til skolen
2. Unngå sosiale situasjoner knyttet til skolen som fremkaller ubehag
3. Oppnå oppmerksomhet, eller unngå ubehag ved separasjonsangst
4. Oppnå goder som en oppnår ved å ikke være på skolen

Funksjonsmodellen kan også gruppere elevenes fravær i en positiv forsterkning eller negativ forsterkning. Dersom eleven ikke er tilstede på skolen og opplever miljøet som utfordrende, både sosialt og faglig, blir fraværet en negativ opplevelse og til slutt en negativ forsterkning. Men på en annen side kan eleven oppleve positiv forsterkning ved å ha tilgang til mange goder som for eksempel at de har muligheten til å sove lenger, de har tilgang til TV og internett, og de har muligheten til å tilbringe mer tid med sin sosiale omgangskrets (ibid).

2.4.2 Fraværsgrensen

Fraværsgrensen ble innført i Norsk videregående skole høsten 2016 og har en prøveperiode på tre år. Hovedregelen går ut på at dersom eleven har mer enn 10% udokumentert fravær risikerer vedkommende å ikke få standpunktkarakter i faget. Hensikten er først og fremst å redusere fraværet og frafallet i videregående, og regjeringsforslaget ble støttet av Utdanningsforbundet (Utdanningsforbundet, u.d).

Forslaget og innføringen av fraværsgrensen ble tatt i mot med blandede reaksjoner. På en side er det et sterkt ønske å redusere fraværet og forhindre at flere dropper ut av skolegangen. På en annen side er det viktig å ha gode løsninger som omfavner alle som blir påvirket, spesielt for elever som stiller svakere faglig og sosialt. Derfor er det også implementert flere

unntaksbestemmelser for å skape fleksibilitet rundt årsaker til fravær. Vi må skille mellom udokumentert fravær som for eksempel skulk, og dokumentert fravær. Ved dokumentert fravær, inntil 10%, innebærer det at eleven kan utføre politisk-, helse- og velferdsarbeid eller ta del i lovpålagte møter eller presentasjoner både nasjonalt eller internasjonalt, uten at det påvirker karaktergrunnlaget. Gyldig dokumentasjon av sakkyndig må også være lagt fram ved fravær grunnet helseutfordringer, sykdom/kronisk sykdom eller utredning for sykdom, og derfor må ikke eleven oppsøke helsevesen for hvert sykefravær. I følge utdanningsforbundet kan det likevel settes standpunkt-karakter om fraværet i et fag er 10-15% og årsaken til fraværet er urimelig nok til at det ikke skal settes karakter (ibid).

3 Hvordan forebygge skolevegring?

Vegringen er et resultat av et eller flere symptomer på andre problemer enn det å kun fysisk la være å møte opp på skolen. Det kan skyldes angst, fysiske/psykiske diagnoser, dårlig klassemiljø, lærere som ikke ser problemet og ikke tar tak i det, eller at skolen ikke har gode nok forutsetninger til å hjelpe de som gruer seg til å gå på skolen.

3.1 Relasjonell kompetanse

Eleven har mer lyst til å være på skolen og delta i undervisningen dersom læringsmiljøet er godt og inkluderende (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Læreren har et ansvar for å skape gode relasjoner til alle elevene i klassen. Gode relasjoner bidrar ikke bare til trygghet og lavere terskel for en god dialog, men eleven føler seg også verdsatt. Det forekommer mindre mobbing og krenkelser mellom elevene hvis læreren selv har gode relasjoner til elevene, da det å være en god rollemodell smitter over på andre. Vennskap for eksempel, er en sterk beskyttelsesfaktor som hjelper eleven dersom de opplever dårlige relasjoner til andre. Å stimulere vennskap gjør derfor eleven mer rustet til å håndtere de dårlige relasjonene, om det blir tilfellet. Læreren relasjonelle kompetanse på grunnlag av beskrivelsene over er avgjørende for læring, og lærings- og vurderingspraksis (ibid).

I enhver klasse hvor man forholder seg til andre finnes det underliggende normer for hvordan man samhandler med hverandre og hva som forventes av arbeidsinnsatsen. Læreren befinner seg i en posisjon som en leder og har med sine valg og verdier en innvirkning på hvordan læringsstrukturen skapes slik at den fremmer læring, god helse og at eleven føler seg trygg (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Aktiviteter og arbeidsoppgaver må legges til rette for at hver enkelt skal føle en mestring og dermed utvikle sin mestringsforventning.

Klassemiljø som blir utsatt for en kultur med høy elevkontroll kan gi uttrykk for at læreren ikke har god nok struktur i undervisningen. Ved en dårligere struktur gir det også rom for å korrigere atferden til elevene i en negativ retning og muligheten for å gi dårligere tilbakemeldinger øker. Elever med skolevegring som da befinner seg i en slik situasjon kan utvikle en sterkere følelse av å ikke lykkes og gjøre vegringen verre. De kan utvikle negative mestringsstrategier som å skape uro for andre og å være urolig ved frykten for nederlag (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I avsnittet om Deci og Ryan og deres selvbestemmelsesteori forklarer de at dersom det ikke legges til rette for eleven å oppleve en mestring vil det svekke forventninger om egen læring og som følge av dette få lavere indre motivasjon. Læreren kan forebygge ved å være forberedt og være i forkant, og på denne måten kan klassedynamikken styres underveis ved å gi veiledning og ros fremfor å forsterke negativ ytre motivasjon. Et møte med elever må både være forberedt og læreren må inneha evner til å gripe inn i spontane undervisningssituasjoner som oppstår.

3.2 Hvordan kan skolen fremme mestringsforventning?

Elever med skolevegring har allerede en dårligere forutsetning når det kommer til mestring i ulike situasjoner og fag. Det kommer av tidligere erfaringer hvor eleven har mislykkes med samme eller liknende aktiviteter og slike erfaringer vil svekke forventningen om mestring senere. Læreren er en viktig støttespiller. Ved opplæring i ny kompetanse er det viktig å gå frem i et passende tempo. Dette fører til positive erfaringer og mestringsforventningen øker. Å starte i et tilpasset tempo gjør at også den indre motivasjonen styrkes og utfordringene som blir presentert på et senere stadium blir lettere å utføre, hvor muligheten for å klare den er reell. Ved *vikarierende læring*, som tidligere nevnt om ved læring ved observasjon av andre, øker ikke mestringsforventningen til eleven dersom vedkommende observerer en medelev som mestrer en aktivitet, hvor eleven selv ikke greier det. Derfor må lærere og elever, og foreldre, la være å sette opp enkeltelever mot hverandre som eksempler. Når eleven tviler på seg selv må de få tro på seg selv ved oppmuntring. De trenger tiltro på at de klarer det, og kommentarer som ”dette får du til” eller ”om du jobber med stoffet greier du det” er svært effektive. Forventningen om mestring vil øke hvis utført oppgave gir et godt resultat. Men, lærere og foreldre må være forsiktige med å gi urealistiske oppmuntringer da det kan bryte tillitten til dem. I stedet for å gi oppgaver eleven ikke har grunnleggende forutsetninger for bør det fokuseres på tempoet, tilpasning av lærestoffet og ikke minst å skape grunnferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Det betyr ikke at eleven ikke må få utfordringer. Vi må skille mellom elevens mestringssone og utviklingssone. I mestringssonen arbeider elevene med oppgaver de har muligheten til å utføre på egenhånd. I utviklingssonen har eleven tilgang til hjelp, veiledning og støtte. Ved å jobbe med oppgaver alene, som for eksempel med lekser innenfor sin mestringssone, vil de oppleve å bli mer trygge på det de har lært. På denne måten får de kunnskap de kan bruke til å utforske faget og få et innblikk i større sammenhenger og perspektiver, som dyrker forståelsen. Videre er grunnlaget sterkere når de går mer bort fra den trygge mestringssonen (ibid).

Et av de store problemene er at skolen har en generell forhåndsbestemt plan for hvordan opplæringen skal foregå og hvilket faglig stoff som skal formidles. Lærerens oppgave blir da å selv tilpasse planen for hver enkelt elev så langt det lar seg gjøre praktisk. Elever med skolevegring som befinner seg på en skole eller i en klasse hvor læreren ikke har de forutsetningene som behøves kan føre til at eleven ikke får den hjelpen de trenger som igjen går ut over motivasjon og mestring forventning (ibid).

3.3 Emosjonell støtte

Elever som strever med skolen har et større behov for emosjonell støtte. Dette kan knyttes til læringssituasjoner eller elevens sosiale situasjon. Det er essensielt for elever med utfordringer å oppleve at læreren viser interesse og støtte, samtidig som det legges forventninger for utvikling. Ved gjensidig tillitt og respekt for hverandre er det lettere å være sammen om arbeidet som skal utføres (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Ensomhet er vanskelig å se (Utdanningsdirektoratet, 2016a). De ensomme elevene legger mye energi i å forhindre andre i å oppdage det. Har de en lav sosial posisjon er de i en veldig sårbar situasjon og er mer avhengig av støtte og omsorg, og skolevegring kan ha en klar sammenheng i forhold til dette. Det sosiale miljøet er derfor sentralt i identitetsutviklingen og selvoppfatningen.

3.4 Oppfølging

Det er ikke bare underviserne som har en plikt til å følge opp alle elevene. For å følge opp elever med utfordringer faglig eller sosialt må skolen ha gode rutiner. Skolen som institusjon har ansvar for at blant annet alle de involverte i elevenes skolegang, direkte og indirekte, får opplæringen og veiledningen de trenger, og ikke minst oppfølgingen (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Det er viktig å først og fremst identifisere utfordringene, og Kearney sin funksjonsmodell kan være med på å gjenkjenne atferden til eleven. Kartleggingen må foregå i samhandling og dialog med eleven selv. For å forstå fraværet må det ikke kun settes lys på skolen, men også miljøet utenfor som for eksempel hjemme, med venner og fritidsarenaer. Spørsmålene fra elevundersøkelsen som blir utført på grunnskolen og i videregående om trivsel, motivasjon, trygghet, rådgivning og mye mer kan være nyttige (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Fokuset bør bevege seg mot grunner til at eleven ønsker å være på skolen enn fraværet. Etter kartleggingen av hva årsaken til fraværet eller vegringen er, kan planleggingen for hvordan problemet skal løses starte. Det må så klart tas forbehold om elevens ressurser og behov både på og utenfor skolen, og foreldrenes forutsetninger må også tas i betraktning. Dette krever rutiner, oppgavefordeling og kontinuerlig evaluering av kvaliteten for tiltakene underveis. På denne måten avdekker det om tiltakene fungerer bra og hva som eventuelt må endres eller justeres. Kvaliteten avhenger av kapasiteten til skolen som lokale forhold, økonomi og kompetanse.

3.5 Tverrfaglig samarbeid

Skolen klarer ikke alltid å håndtere elevens situasjon alene og må derfor tilrettelegge for samarbeid. I arbeidet mot forebygging av fravær er et av tiltakene foreldremøter. Her får foreldrene informasjon om de faglige målene og den sosiale utviklingen til barnet sitt, og på denne måten er de med på å ta beslutninger om barnets skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Læreren blir bedre kjent med eleven på denne måten da foreldrene gjerne vet hvilke interesser barnet har, hvordan barnet liker å arbeide og hvordan de sosiale forholdet til medelevene er. Å ha en åpen dialog mellom skolen og hjem skaper tillit. Læreren må vise forståelse og foreldrene må bli hørt. Dette arbeidet foregår frem til eleven fyller 18 år.

Noen elever kan oppleve spesielle utfordringer knyttet til læring. Det kan omhandle språk- og talevansker, lese- og skrivevansker, konsentrasjon, atferd, sosiale og emosjonelle vansker og mye mer. Skolen kan kontakte PP-tjenesten hvis det etableres bekymringer rundt elevens utvikling eller læring. Saken kan gjennomgå anonymt før det blir registrert en henvisning, men er eleven 15 år eller eldre må de selv gi et samtykke til henvisningen. Deretter blir det gjort vurderinger om det trengs bistand i for eksempel spesialpedagogikk. PP-tjenesten skal også, rettet mot skoler, hjelpe til med organisasjon- og kompetanseutvikling slik at de tilrettelegger for de med særskilte behov og samarbeide om tidlig innsats og forebygging (Utdanningsdirektoratet, 2017b)

Fra 2015 har minst én videregående skole i hvert fylke NAV-veiledere som er en del av teamet for elevtjenester. Dette er et prosjekt mellom Arbeids- og velferdsdirektoratet og Utdanningsdirektoratet hvor de ser på samarbeidet mellom skolesektoren og NAV.

Veilederne sitt hovedfokus er å hjelpe elever til å fullføre skolen som har vanskeligheter med levekår, sosiale problemer eller psykiske vansker, samt hjelpe til med boforhold og økonomi, og ved å få kunnskap om dette settes det inn konkrete tiltak i kombinasjon med NAVs tjenester og fylkeskommunens tilrettelagte opplæring. NAV-veilederne gir ungdommene veiledning, råd og oppfølging i forbindelse med praksis, arbeid og overgang fra skole til arbeid (NAV, 2013). Organiseringen sikrer at deres tjenester jobber sammen med andre etater som oppfølgingstjenesten og barnevernet.

4 Konsekvenser

Oppmøte på skolen er viktig for barnets personlige, sosiale og akademiske utvikling. Konsekvensen av å ikke møte opp eller delta kan føre til at eleven dropper ut av skolesystemet, ikke utvikler gode sosiale egenskaper, og ved voksen alder er sannsynligheten høyere for arbeidsledighet, psykiske utfordringer og sosialhjelp (Kearney, C. A. (2008b). Derfor er det nødvendig at foresatte og skolen sammen med eleven, så godt de kan, både forebygger og legger til rette for skolegangen der det trengs.

5 Statistikk

Nærværprinsippene som er beskrevet på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider er svært viktig og at det brukes i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2017a). For at lærerne skal ha nok grunnlag til å sette sluttkarakterer i fagene er elevene nødt til å møte på skolen og ta aktivt del i undervisningen. I opplæringsloven § 3-1. *Rett til vidaregåande opplæring for ungdom* står det blant annet ”ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarande opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids vidaregåande opplæring”. Eleven har en plikt og rett til å ta del i grunnskoleopplæringen, men kun rett til å delta i videregående opplæring (Lovdata, 2016)

I skoleåret 2015-2016 gikk 166 369 elever på videregående skole. På landsbasis hadde hver elev i median 5 dager og 12 timer fravær. Skoleåret 2016-2017 gikk 166 189 elever på videregående skole, og fraværstallene har sunket drastisk. I median hadde hver elev 3 dager fravær og 9 timer. Skoleåret 2017-2018, som bestod av 165 618 elever, hadde de medianen

fortsatt 3 dager fravær og en liten økning i antall timefravær på 10 timer (Utdanningsforbundet, u.d). Statistikken forteller oss at fraværsgrensen har hatt en betydelig virkning i nedgangen av fraværet. Ved å beregne medianen i stedet for gjennomsnittet gir det et mer korrekt bilde av hva det er vanlig for hver enkelt elev å ha i fravær. En mulig årsak til at fraværet holder seg mer eller mindre stabilt det andre året etter innføringen er at eleven nå har blitt vandt med fraværsgrensen og er derfor ikke like nervøse med å ha litt mer fravær. Likevel er det en stor nedgang og det viser at den nye fraværsgrensen har virket (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det finnes mye statistikk i de forskjellige kategoriene som fraværsgrensen påvirker, som blant annet viser hvor mange som får vurdering i fag eller konkret fraværet for elever i vg1, vg2 og vg3. Ved å belyse fraværet på landsbasis fra før, og de to årene etter innføringen, ser vi at det generelt har fungert. Før prøveordningen er over skal nye forslag til endringer til høring, for eksempel om trafikkopplæring skal være en del av det dokumenterte fraværet eller om selve grensen på udokumentert fravær skal endres.

6 Implikasjoner av Bronfenbrenners bioøkologiske teori

Det viktigste i den bioøkologiske teorien er ikke systemene i seg selv. Barn utvikler seg ved å utsettes for et bredt sett med relasjoner, roller og aktiviteter i samspill med andre og de drives av tryggheten og velferdsgodene fra samfunnet. Det er blant annet utviklingsfremmende at voksne vier mye tid, engasjement og positiv forståelse i barna. Når voksne er gode forbilder smitter det over på andre. Når barna blir påvirket av positive voksne smitter de positive følelsene over på andre barn. På en annen side har teorien fått mye kritikk for ikke å ha vært mer detaljert. Den beskriver ikke konkret hvordan individer utvikler seg og den tar heller ikke for seg spesifikt samspillet i større grupper. Den er likevel sentral og har hatt innflytelse til å bidra å sette fokus på oppvekstforhold og utvikling innen forskning (Karlsdottir & Hybertsen, 2013).

Men for å se på hvor handlingstiltakene blir satt i gang med tanke på problemstillingen i oppgaven, foregår dette i mesosystemet. Mesosystemet, for eksempel regjeringen og politikere, har sett på forskningen knyttet til skolesystemet. Hva er det som fungerer? Hva er det som ikke fungerer så godt? Krever en endring drastiske tiltak? Det gjøres vurderinger av innholdet i fagplaner og kompetansemål hvor resultatene gjerne kommer i form av karakterene til elevene. I videregående skole var fraværet som nevnt for høyt og ved å falle

fra skolegangen fører det til manglende vurderingsgrunnlag til karakterene. Regjeringen valgte derfor å innføre en fraværsgrense for å holde elevene på skolen og sette i gang tiltak for å i enda større grad forebygge fravær og skolevegring. Skolesystemet slik det er i dag er fortsatt i utvikling, men hensikten er å forberede elevene til å bidra til å opprettholde samfunnet vi har i dag (ibid)

7 Konklusjon

Konklusjonen i oppgaven er at skolevegring kan forebygges gjennom motivasjon og inkludering. Etter at fraværsgrensen ble innført er det enda viktigere å motivere elevene til å gå på skolen og gjøre hverdagen meningsfylt og verdifull. Opplever de utfordringer er læreren og skolen pliktig til å se eleven, snakke med eleven og kartlegge årsakene til hvorfor fraværet øker, og deretter planlegge tiden videre. Er det nødvendig kan de kontakte andre instanser for hjelp og oppfølging. Motivasjon og sosial inkludering øker med relasjonell og emosjonell støtte, og i det faglige om de får tilretteleggingen de trenger. Da øker mestringsforventningen og forventningen om å lykkes. Det krever arbeid og tillitt fra skole, lærere og foreldre for å snu om atferden fra at eleven ser flere goder i det å være hjemme.

Å beskrive hva som må gjøres for å håndtere skolevegring og deretter sette inn tiltak i praksis er en krevende prosess. Det er ikke bare kompetanse som må til av læreren og de involverte, men også økonomiske ressurser og tid må være tilgjengelig. En lærer som har en hel skoleklasse å håndtere har hver eneste elev å forholde seg til individuelt. Alle trenger oppmerksomhet og omsorg i tillegg til deltakelsen i undervisning og aktiviteter.

8 Refleksjonsnotat

Jeg startet skriveprosessen med å skrive et tankekart. Hva har jeg lært i løpet av årene jeg har studert? Hvilke temaer kan være spennende å skrive om? Kan jeg implementere noe som er dagsaktuelt og som påvirker mange mennesker? Etter å ha diskutert med foreleser, medelever og venner kom jeg fram til at skolevegring er noe jeg ønsker å vite mer om. Hvordan oppstår det og hvorfor?

Skrivingen av oppgaven har vært krevende. Fra å ha startet med en ide, til å prøve og feile på papiret, har krevd litt tårer og frustrasjon, men samtidig har jeg opplevd en glede av å mestre noe så omfattende som en bacheloroppgave. Teoriene om motivasjon og mestring, og hvordan og hvorfor skolesystemet har blitt slik det er i dag, er noe som har interessert meg gjennom hele studietiden. Det har krevd mye tid, fokus og åpenhet for å se de store sammenhengene, men det har samtidig gitt meg større innsikt og bedre forståelse for hvordan samfunnet fungerer rundt barn og ungdom.

Etter å ha lest gjennom oppgaven flere ganger ser jeg omfanget av problemstillingen jeg har valgt å skrive om. I løpet av månedene med å studere artikler, bøker, intervjuer og se på statistikker fikk jeg et overblikk over hvor omfattende skolevegring egentlig er. Jeg skulle gjerne ha brukt mer forskning rettet mot hva det er som skjer med skolelever som faller fra tidlig grunnet skolevegring og hvilke ressurser i form av hjelp de får for å få stabilitet i livet senere. Barn og ungdommer opplever ikke bare sosiale situasjoner og faglige aktiviteter som utfordrende. Mange får skolevegring knyttet til ustabilitet i livet som for eksempel innblanding i rus og kriminalitet. Det ligger i menneskets natur å være i samhandling med andre og føle seg en del av en gruppe. Når eleven ikke passer inn i skolesystemet søker de relasjoner de føler en tilhørighet til.

En annen ting jeg også synes var interessant å lese om var skolevegring knyttet til psykisk sykdom. Psykisk sykdom kan være ”usynlig” og uforstående for medelever når de ikke har opplevd det selv. Barn kan oppleve ekskludering når de ikke passer inn i stereotypiene, og det kan føre til at de ikke selv søker kontakt med andre eller i verste fall isolasjon.

Et siste tema som har overrasket meg litt, er hvilken rolle skolen og læreren har knyttet til skolevegring. Mange elever opplever å ikke bli sett og at den oppmerksomhetsøkende atferden som uro, mobbing og fravær ikke alltid blir tatt på alvor. Det krever kunnskap og

kompetanse å ta tak i et slikt problem, spesielt hos elever på videregående skole. Kanskje læreren ikke tør å intervensere opprøret til ungdommen? Dette er en ganske sterk påstand, men mye forebyggende arbeid kunne blitt gjort i et tidligere stadium av vegringen dersom det hadde blitt tatt tak i ved første mistanke om det i mange tilfeller.

Nå som oppgaven er ferdig tenker jeg over hvor mye mer jeg skulle ønske jeg kunne gjort ut av den. Det er meningen at en bachelor skal være avgrensende, og det føler jeg at jeg har fått til. Prosessen har gått fra å være frustrerende til at dette er noe jeg faktisk føler jeg har forstått og mestret. Denne kunnskapen kan gi meg mange muligheter, ikke bare innenfor yrker, men også i livet generelt til å hjelpe andre.

Referanser

- Bøe, I. (u.d). *Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*. Hentet 29.03.2019 fra <http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Bronfenbrennerutviklologmodell-ingeboe.pdf>
- Bøhn, E. D. (2018, 20. februar). *Trancendent*. Hentet fra <https://snl.no/transcendent>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Gagne, M. (2005). Self-determination and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*. 26, s. 331-362.
- I Store norske leksikon. (2018, 15. juni). *Abraham Maslow*. Hentet fra https://snl.no/Abraham_Maslow
- Ingul, J. M. (2018, 14. mai). *Hva er skolevegring*. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring>
- Karlsdottir, R. & Hybertsen, I. (2013). *Læring - utvikling - læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika forlag.
- Kearney, C. A & Albano, A. M. (2000). *When children refuse school. A cognitive-behavioral therapy approach*. New York: Oxford University
- Kearney, C. A. (2003). *Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. Professional Psychology: Research and Practice* (34), s. 57-65.
- Kearney, C. A. (2008b). *An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy*, 20(3), s. 257-282.
- Læringsmiljøseneteret. (2018, 10. desember). *Forslag om rammeverk for identifisering av skolevegring*. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/psykisk-helse/skolevegring/forslag-om-rammeverk-for-identifisering-av-skolevegring-article129977-21065.html>
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lovdata. (2016, 17. august). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3
- NAV. (2013, 9. september). *Forsøk med NAV-veiledere i videregående skole*. Hentet fra https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Samarbeid/For+kommunen/Relatert+infor masjon/forsok-med-nav-veiledere-i-videregående-skole?fbclid=IwAR351o6-2Gwj3w9vOL2zXyjCqeAxRN11z-W2FpO5Imt_4YCv3U43McPoPFc

Niemiec, C. P & Ryan, R. M. (2006, 25. juni). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice.*

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015a, 10. september). *Skape en god læringskultur.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b, 10. september). *Støtte elevene sosialt og faglig.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/stott-elevene-emosjonelt-og-faglig/>

Utdanningsdirektoratet. (2016a, 24. juni). *Lærer-elev-relasjonen.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b, 1. november). *Hva er hjem-skole-samarbeid?* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/oversikt/?fbclid=IwAR2SGebGyRIUFCuFCCGtsfQUafbezJVYfSbUumxjHtmuXIou9nCB9KXA>

Utdanningsdirektoratet. (2017a, 16. juni). *Prinsipper for nærværarbeid.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/narvar/prinsipper/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b, 29. august). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/?fbclid=IwAR38awJOnegVUDAolrlquYVV1zW6eOBbdPs-atiLWOtvDCfHHQPGVe5VBQ0>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 15. oktober). *Fraværet i videregående stabiliserer seg - analyse av det endelige fraværstall 2017-18.* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fravar2/analyse-fravarstall/>

Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Tall for fravær i videregående skole.* Hentet fra 5. mai 2019 <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/fravarvgs/>

Utdanningsforbundet. (u.d.). *Fraværsgrense i videregående opplæring.* Hentet 5. mai 2019 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/fravarsgrense/>