



Ugyldig skolefravær

En litteraturstudie om risikofaktorer til ugyldig skolefravær

PED-3901

*Benedikte Aas
Marita Jensen*

*Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø
Våren 2013*

Forord

Vi vil begge gi enn stor takk til vår positive veileder Mary Brekke for gode innspill og anbefaling av litteratur. Din faglige kompetanse og oppmuntrende ord har vært gull verdt.

Endelig ved veis ende! Det tok sin tid. Å skrive en masteroppgave ved siden av fulltidsjobb har vært en tidskrevende prosess. Takk til mine flotte kollegaer i

Prestvannet studentbarnehage for deres tålmodighet og oppmuntring.

Takk til venner og familie for tålmodighet og støttende ord, nå skal jeg endelig bli sosial igjen!

En spesiell takk til min bror Mats for språkvask og tilbakemelding, og til andre som har hjulpet oss i en hektisk tid. Marita, takk for samarbeidet, bringing/henting og gode middager. Det har vært en glede å skrive masteroppgaven sammen med deg!

Benedikte

En stor takk til mine tålmodige og flotte ungdommer Martin og Jonas som spesielt det siste året har fått mye «raskmat» til middag og som har måttet spise sine måltider i et hjem preget av bøker i stabler på gulv, spisebord og stoler. Som mor får jeg håpe at mine barn har fått med seg at studier krever mye, at det gir mye og at det gir en vekst og styrke og glede på mange områder i livet.

Spesiell takk til min tålmodige kjæreste Kenneth, som har kommet med snop, mat, kaffe, blomster og oppmuntrende ord når vi har sittet inne helg etter helg, og kveld etter kveld med oppgaven. Tusen takk for din støtte!

Takk til mine venninner Aud- Eva og Kari-Ann som har vært tålmodige lesere og kommet med kloke innspill til oppgaven vår.

Mine naboer, familie og gode venner har vist enorm forståelse for at jeg ikke kan delta i alle selskaper og sammenkomster, takk til dere også.

Tusen takk til min arbeidsplass ved RKBU, Universitetet i Tromsø, som har gitt meg studiedager slik at fullføringen av mastergraden ble mulig.

Og til sist tusen takk Benedikte for flott og givende samarbeid. Du har vært viktig for meg i dette arbeidet. Du er sterk, klok, flink, flott og festlig dame å være sammen med. Jeg kommer til å savne våre samtaler ut i de sene nattetimene, og jeg kommer til å savne våre kveldsmåltid med tilhørende vin. Takk for din tålmodighet og evne til å forstå og sette deg inn i mitt liv, og mammarollens gjøremål.

Marita

Innholdsfortegnelse

Forord	3
1 Innledning	7
1.1 Samfunnsansvar og samfunnets syn på skolefravær	8
1.2 Hva sier lovverket om skolefravær?	9
1.3 Bakgrunn, mål og problemstilling	10
1.4 Skolens tre formål	11
1.5 Å ta ansvar for eget liv og medansvar for fellesskapet	13
1.6 Lærerutdanningens rolle	15
2 Metodisk tilnærming	17
2.1 Hovedlitteratur	17
2.2 Datainnsamling og kildekritikk	19
2.3 En samfunnsvitenskapelig forskningsmetode	20
2.4 Å tolke tekst	21
2.5 Diskursanalyse	22
2.6 Hermeneutikk og kritisk teori - forståelse og mening	23
2.7 Narratologi som tekstanalytisk redskap	25
2.8 Forskerens verdigrunnlag og etiske refleksjoner	26
2.9 Problemer under datainnsamlingen	27
3 Skolefravær og risiko	29
3.1 Ugyldig skolefravær	29
3.1.1 Ugyldig skolefravær i historisk perspektiv	30
3.1.2 Ugyldig skolefravær i dag	31
3.1.3 Skolevegning	32
3.1.4 Skolefobi	34
3.1.5 Skolenekting	35
3.1.6 Skoleskulk	35
3.1.7 Foreldremotivert skolefravær	37
3.2 Diskusjon rundt begrepene	39
3.2.1 Forekomst av ugyldig skolefravær	40
3.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer	42
3.3.1 Risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og resiliens	42
3.3.2 Oppvekstmiljø	43
3.4 Risikofaktorer relatert til individet	45
3.4.1 Læring og lærevansker	47
3.4.2 Somatiske vansker og sykdom	49
3.4.3 Angst og depresjon	50
3.4.4 AD/HD	53
3.4.5 Atferdsvansker	54
3.4.6 Betydning av alder og kjønn	55
3.5 Risikofaktorer relatert til hjemmet	56
3.5.1 Sosioøkonomiske forhold	57
3.5.2 Konflikter i hjemmet	58
3.5.3 Vold og rusmisbruk	59
3.5.4 Psykisk sykdom hos foreldre	61
3.5.5 Mangelfulle foreldreferdigheter	63
3.5.6 Omsorgssvikt	64
3.6 Risikofaktorer relatert til skolen	65
3.6.1 Tilpasset opplæring	66
3.6.2 Registrering og oppfølging av elevfravær	67

3.6.3 Mobbing og vold.....	68
3.6.4 Skolemiljø.....	70
3.6.5 Skoleledelse og styringsform.....	72
3.7 Risikofaktorer relatert til miljø og andre sosiale forhold.....	73
3.7.1 Minoritetsbakgrunn.....	73
3.7.2 Nærmiljø og nettverk.....	74
3.7.3 Ungdom og bruk av rusmidler.....	76
4 Tolkning og analyse av funn.....	79
4.1 Temaets aktualitet.....	79
4.2 Hvem er i risikozonen?.....	80
4.3 Sammenfatning av funn.....	88
4.3.1 For å unngå noe ubehagelig.....	88
4.3.2 For å unngå sosiale og evaluerende situasjoner.....	89
4.3.3 Oppmerksomhet.....	90
4.3.4 Å gjøre noe annet.....	90
4.3.5 Sammenfatning av diskursene.....	91
5 Drøfting.....	93
6 Avsluttende kommentar.....	101
7 Litteraturliste.....	104
7.1 Internettkilder.....	109

1 Innledning

I denne oppgaven har det blitt undersøkt hvilke risikofaktorer som fører til at elever får ugyldig skolefravær. En gjennomgang av eksisterende forskning og litteratur om temaet har blitt gjort i tillegg til bruk av offentlige relevante dokumenter for å finne hva som kan inngå i begrepet ugyldig skolefravær. Det er også forsøkt å belyse samfunnets syn på skolefravær. Vi ønsker at vår oppgave kan bidra til å rette fokus på risikofaktorer for høyt ugyldig skolefravær sett i forbindelse med skole- og oppvekstmiljø. Vi tenker at det er viktig at de som arbeider i skolen gjennom dette kan få kunnskap om risikofaktorer til ugyldig skolefravær og hvordan dette kan komme til uttrykk.

Noen elever uteblir fra undervisningen i skolen. Dette kan for noen elever bare være forbigående, men kan på den andre siden ha bakgrunn i alvorlige problemer.

Skolefravær er et svært sammenfattende problemfelt, og det er i få tilfeller bare *en* forklaring som årsak til skolefravær (Kaspersen et al 2012; Kearney 2008; Helgeland 2007). Når man i et systemperspektiv skal forsøke å kartlegge og utrede årsaker til elevens skolefravær, må man ikke bare fokusere på eleven som individ, men på mange medvirkende faktorer i elevens omgivelser. Tiltak og forebygging av ugyldig skolefravær bør derfor omhandle alle nivåer rundt eleven. Det er viktig at fagpersonene i skolen, og de som arbeider på barns arenaer er klar over ugyldig fravær som problem, og om hvordan tidlige tegn til risikofaktorer som kan lede til skolefravær kommer til uttrykk. Høyt skolefravær kan resultere i både helsemessige og sosiale konsekvenser i barne- og ungdomsårene, samt at skolefraværet vil minske mulighetene for å få utdanning og en fremtidig inntekt.¹ Skolefravær kan på den annen side også resultere i store samfunnsøkonomiske kostnader dersom skolefraværet i neste omgang fører til manglende tilknytning til arbeidsmarkedet, og belastning av trygdeordningene i voksenlivet (Kaspersen et al 2012). Samfunnsøkonomiske kostnader på grunn av frafall i skolen kostet Norge i 2010 omtrent 5 milliarder kroner for hvert årskull (ibid). Denne problematikken og håndtering av skolefravær er derfor et viktig samfunnsansvar.

¹ Alvorlig skolefravær: En veileder for forebygging og oppfølging. Laget av PPT Nittedal.
<http://www.nittedal.kommune.no/Documents/Politikk/KST/Sakene%2078%20-%2085%20KST.pdf>

1.1 Samfunnsansvar og samfunnets syn på skolefravær

Normer og holdninger kan forklare noe av skolefraværet. Menneskers holdninger er relativt jevnt og likt over tid, og mange av holdningene dannes tidlig i livet. Holdninger til fravær er derfor noe som kan følge eleven fra skolen og over i arbeidslivet.

Kaspersen et al (2012) viser til at arbeidslivsforskere i SINTEF og skoleforskere ved NTNU i 2011-2012 gjorde et forskningsprosjekt om holdninger til fravær blant morgendagens arbeidstakere. Bakgrunnen var offentlige debatter i media knyttet til to forhold. Det ene omhandler nordmenns dårlige holdninger og lave arbeidsmoral som forklaring på høy etterspørsel av sykelønn i arbeidslivet, det andre er debatten om at ungdom er late, og at det er stort skolefrafall blant elever i videregående skole. Skole og arbeidsliv er arenaer med mange likhetstrekk i fraværssymptomene, men samfunnet behandler disse områdene adskilt og hver for seg. Elevers holdninger til fravær påvirkes og avgjøres av hvordan fraværet blir håndtert, og hvordan man stimulerer de faktorer som fremmer nærvær blant elever i skolen. Motivasjon, god ledelse og godt arbeids- og læringsmiljø er felles faktorer som fremmer nærvær og forebygger fravær og frafall både i skolen og i arbeidslivet (ibid).

«Regjeringens mål er at flere i dag skal lykkes i å nå sine mål og at utdanningssystemet ikke skal videreføre eller forsterke sosiale forskjeller. Sosial utjevning innebærer at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høyt uansett familiebakgrunn».² Vi tolker det slik at Regjeringen gjennom lovverket har satt mål og har en forventning om at alle elever gjennom sitt skole- og utdanningsliv skal være rustet til å håndtere voksenlivet. Videre skal de være i stand til å lykkes i sin dannelse til gagnede mennesker, og at de skal kunne forsørge seg selv og ta del i samfunnets normer, regler og forventninger.

Resultatet av Kaspersen et al (2012) sitt forskningsprosjekt viser at fravær i skole (og arbeidsliv) påvirkes av en rekke faktorer, der holdninger, verdier og moral ser ut til å være en medvirkende faktor. Det er ikke forsket mye på skolefravær, verken i grunnskolen eller i videregående skole, selv om høyt skolefravær og manglende fraværsoppfølging har vist å kunne føre til frafall i videregående skole (ibid). Skole og arbeidsliv er to områder som i liten grad knyttes sammen i forskningen. Ved å sette

² Stortingsmelding 16 (2006-2007), kapittel 1.1.

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>

skole og arbeidsliv i sammenheng kan man se på fravær og nærværsforskning, som kan ha stor overføringsverdi om man ser dette i sammenheng. Et av hovedfunnene deres var at voksne og foreldre har en tendens til å uttrykke bekymring for «dagens ungdom», samt at de opplevde at ungdommene har dårligere holdninger og moral enn egen generasjon. Dette indikerer at mange har tilbøyeligheter til å tolke atferden som et uttrykk for holdninger, uten å ta i betraktning at andre faktorer kan påvirke atferd (ibid). Dette er viktige perspektiver å ha med seg når man uttaler seg om ungdom og holdninger til skolefravær. I intervjuene Kaspersen et al (2012) gjorde med ungdommer kom det frem at det var diskrepans mellom den holdningen elevene selv ga uttrykk for når det gjaldt skolefravær, og den faktiske atferden de hadde til eget skolefravær. Elevene uttrykte restriktive holdninger til fravær og skolenektingsatferd, selv om flere oppga at de hadde mye og ugyldig fravær, og at dette var et problem i skoleklassen (ibid).

I debatten om årsaker til sykefraværet i samfunnet, påpekes det at samfunnsvitenskapelig litteratur belyser sykefravær og utstøting som et bindeledd til tidlig skolefravær (NOU 2010:13). Den normative holdningen til fravær er hypotesen om at mennesker påvirkes av andres væremåter og gjøremål, og at man ikke vil være annerledes enn det som betegnes som normalt eller forventes i for eksempel samfunnet, arbeidsplassen eller i ungdomsgjengen. Hypotesen har vært sentral i sosiologi og sosialpsykologi, og brukes også som en beskrivelse på variasjon i sykefravær. Det har vist seg å være vanskelig å finne fordi mennesket gjennom egen atferd kan påvirke fraværet i gruppen, samt at det kan være elementer i omgangskretsen som påvirker gruppen og mennesker individuelt (ibid).

1.2 Hva sier lovverket om skolefravær?

«Elever i videregående skole kan ha både gyldig og ugyldig fravær, og det finnes pr i dag ingen lovgitt grense for hvor mye fravær en elev kan ha, og likevel få karakter i faget» (Kaspersen et al 2012:45). Alt fravær på 8.-10. trinn og i videregående skole skal føres på vitnemålet, i følge Opplæringsloven, men på grunn av at elever kan be om at fravær skal strykes fra vitnemålet, må gyldig grunn til fravær vurderes individuelt. I 2011 endret Kunnskapsdepartementet kravet om fraværføring på vitnemålet. Tidligere var det anledning til å stryke 14 dager med dokumentert fravær fra vitnemålet. De nye

kravene fra Kunnskapsdepartementet gir nå anledning til å stryke ti dager med fravær, dersom fraværet kan dokumenteres av lege eller annen sakkyndig.³ Årsaken til lovendringen var at Utdanningsdirektoratet hadde funn som forklarte at det er en «nær sammenheng mellom fravær og senere frafall i skolen. Sykdomsfravær og uføretrygd senere i livet forekommer også oftere hos personer som faller fra videregående utdanning» (Kaspersen et al 2012:46).

1.3 Bakgrunn, mål og problemstilling

Vår interesse for temaet ugyldig skolefravær kom da vi var i praksis ved en videregående skole i forbindelse med vårt mastergradsstudie i spesialpedagogikk. I praksisperioden deltok vi på en fagdag om skolefravær og frafall i skolen. Siden tematikken interesserer oss begge, valgte vi å ta denne utfordringen sammen. Vi vil ikke avgrense denne oppgaven til kun å omhandle ugyldig fravær i den videregående skole. Man kan allerede i barne- og ungdomsskolen oppdage tegn på at elever er i en situasjon som kan lede ut i høyt ugyldig skolefravær. Det kan være forhold som har vart i flere år, som for eksempel vold, mobbing og omsorgssvikt. Akutte omstendigheter, som bytte av skole kan også resultere i ugyldig skolefravær (Kearney 2008). Tilnærmingen til vår problemstillingen er derfor flersidig. Vi ønsker å øke kunnskapen om de elever som av ulike årsaker ender med høyt skolefravær. Vi har også forsøkt å gi en mulig forklaring på hvorfor dette berører elevene, og på hvilken måte risikofaktorene kan ha betydning for elevene. I drøftingen har vi forsøkt å forklare hvilke konsekvenser skolefravær kan ha for elevene, familien og samfunnet for øvrig. Vi ønsker videre å belyse hvordan individ, hjem, skole og nærmiljø kan være mulige risikofaktorer for at elever får ugyldig skolefravær.

Vår problemstilling er: Hvilke risikofaktorer kan føre til ugyldig skolefravær?

For å konkretisere problemstillingen har vi valgt følgende forskningsspørsmål:

1) Hvilke elever er i risikozonen for å få høyt skolefravær?

³ Elever kan kreve inntil 10 dagers fravær i løpet av skoleåret fjernet fra vitnemålet dersom fraværet skyldes
- helseårsaker, jf. forskrift til opplæringslova § 3-41 fjerde ledd.
- innvilget permisjon, jf. opplæringslova § 2-11
- helligdager for elever fra trossamfunn utenfor Den norske kirke, jf. Opplæringslova § 2-11

- 2) Hvilke spesielle kjennetegn har elever som ender med høyt skolefravær?
- 3) Hvorfor er disse i risikozonen for å ende med høyt skolefravær?
- 4) Hvilke konsekvenser kan ugyldig skolefravær medføre for eleven på kort og lang sikt?
- 5) Hvilke samfunnsøkonomiske konsekvenser kan ugyldig skolefravær lede til?

På bakgrunn av vår problemstilling vil vi presisere noen sentrale begreper vi bruker i oppgaven.

Alle barn, unge og ungdom som er i skolealder vil vi videre i denne oppgaven omtale som *elever*. Skolen starter det året barnet fyller seks år, og de fleste går på skole frem til de er 19 år.

I beskrivelsen av *ugyldig skolefravær og skolenektingsatferd* vil dette omhandle elever som uteblir fra skolen uten at fraværet begrunnes av foresatte, og fravær som er av lengre varighet enn det skolen etter søknad fra foresatte har gitt eleven permisjon for. Forskjellige begreper brukes om det tilsynelatende samme. Ugyldig skolefravær og skolenektingsatferd blir i dette prosjektet brukt som overbegreper om elever som ikke går på skolen, uavhengig av årsak.

Risikofaktorer beskrives i litteraturen som når en eller flere uheldige hendelser inntreffer i et barns liv, vil det utgjøre en risiko for psykososial utvikling for de elevene som ikke er i stand til å håndtere hendelsen på en adekvat måte. Nordal et al (2005:81) definerer risikofaktorer som «en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden».

1.4 Skolens tre formål

Vi vil presentere formålet med skolen og hvilke oppgave skolen har å ivareta, for på den måten å få en forståelse for det utgangspunktet som skolen jobber ut i fra. Befring (2012) presenterer at skolen har som oppgave å ivareta tre overordna formål. Det første er at skolen aktivt skal bidra til å gi barn og unge et verdig innhold i hverdagen. Befring bruker ordet skolelivskvalitet, noe som betyr at skolen skal ha et oppveksts- og

læringsmiljø som kan fremme trygghet og en harmonisk utvikling på alle barns arenaer. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) vises det til at skolen som samfunnsinstitusjon har som oppgave å utvikle elevenes talenter og egenskaper for livslang læring og utvikling av sosiale ferdigheter, hvor kunnskap og kreativitet er avgjørende. Dette betyr at alle i skolen skal oppleve å være verdsatt, og ingen skal være utenfor. «Målet om eit verdig, barnevenneleg skolelivsmiljø er forankra både til førebyggjande, læringsstimulerande og etisk perspektiv» (Befring 2012:237).

For det andre skal skolen arbeide systematisk for å styrke alle elevers kompetanse, som er en viktig drivkraft for verdiskapningen i samfunnet. Denne kunnskapen er også avgjørende for enkeltmenneskers selvrealisering (Stortingsmelding nr. 30 2003-2004). Dette tenker vi er i tråd med Befring (2012) som sier at skolens viktigste oppgave er å ivareta rollen som tilrettelegger for livslang læring, og at skolen ivaretar denne oppgaven ved å legge til rette for målretta læringsprosesser på et vidt funksjons- og kunnskapsområde.

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrotte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt. Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet.⁴

Skolens overordnede mål om individuelt tilpasset opplæring vil gi mulighet for enkeltmenneskets selvrealisering. Vi mener det er viktig at ikke alle elever kan eller skal «støpes i den samme formen». Om alle behandles likt, kan elever som ikke mestrer skoledagens faglige og sosiale krav velge å ikke gå på skolen. Befring (2012) påpeker at skolefagene, sammen med sosioemosjonelle egenskaper og holdninger, er sentrale skoleoppgaver. På samme tid som skolen har et mandat om å realisere høye kompetansemål, har skolen også et ansvar for å se til at barn og unges læringsprosesser ikke blir skadet eller ødelagt i skolehverdagen, ved at eleven havner i et uheldig sidespor, med for eksempel skulk, skolevegning og frafall (ibid).

For det tredje er det en viktig skoleoppgave å bidra til utvikling av samfunnsverdier og samfunnsvekst. «Det betyr at skolen må innrette seg slik at den oppveksande generasjonen blir i stand til å identifisere seg med og ta til seg disse grunnverdiane. Berre på den måten kan desse verdiane bli ført vidare som eit levande grunnlag for

⁴ Stortingsmelding nr 30 2003-2004: Kultur for læring. Hentet i Stortingsmeldingens forord.

norsk samfunnsliv» (Befring 2012:237). I dette ligger ansvaret om at elever gjennom sitt skoleliv skal få opplæring i de grunnleggende likeverds-, rettferds- og omsorgsverdiene som danner utgangspunkt for demokratiet og velferdsstaten. Dette betyr også at elever i skolegangen skal ha lært å bevare og videreføre de tenkemåter og holdninger som disse verdiene representerer. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) påpekes det at kunnskap har fått økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen.

1.5 Å ta ansvar for eget liv og medansvar for fellesskapet

Opplæringsloven er sammen med læreplanverket det styrende dokument for grunnskolen. Opplæringsloven lovfester elevers rettigheter og den skal påse at alle elever får en utdanning som aler opp de menneskelige kvaliteter man trenger i samfunnet. Formålet med opplæringen i skolen er at elever skal utvikle evne til å ta ansvar for eget liv og medansvar for fellesskapet. I opplæringslovens formålsbestemmelse § 1-1 står det blant annet beskrevet:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong (...) Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.⁵

Dersom elever skal kunne utvikle sin personlighet og trygghet til å kunne ivareta ansvar for eget liv og medansvar for fellesskapet, så er dannelse gjennom skolen sentral i vår oppgave. Like sentralt er at dersom elever skal evne «å komme i mål» med utdanningen, er det nødvendig og viktig at de er til stede i skolen.

Elever konstruerer sin hverdag gjennom veiledning og samspill med omsorgspersoner, lærere, venner og gjennom daglige rutiner, øvelser og erfaringer som er sosiokulturelt basert (Brekke 2010). Skolens formål og bruk av dannelsesbegrepet kan forstås slik at dette er prosessen fra tidlig barndom og så lenge individet lever. Skolen vektlegger utviklingen av visse egenskaper som elever trenger å lære i løpet av skoletiden som viktig. Pedersen (2012) bruker begrepet entreprenørskap om virksomheter i arbeids- og

⁵ Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). Boks. 1.1. Formålet med opplæringa.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/1/1/1.html?id=516856>

næringslivet, og i utdanningen omhandler entreprenørskap utvikling av personlige egenskaper og holdninger gjennom mål og innhold i skolen.

På barnetrinnet skal entreprenørskapsopplæringen legge vekt på å utvikle elevenes danning: å stole på seg selv, ta ansvar, prøve og feile, utvikle kreativitet og utforskertrang. Sosial ferdigheter, evne til samarbeid, identitetsutvikling og tilhørighet, samt forståelse av kulturelle og økonomiske ressurser i lokalsamfunnet. På ungdomstrinnet står idéutvikling, beslutningstaking og nettverksbygging i fokus. Elevene skal videre føle ansvar for felles arbeidsoppgaver, lære å ta konsekvensene av egne valg og oppmuntres til å anvende lokale ressurser og muligheter. Gjennom samhandling med lokalt arbeids- og samfunnsliv skal det også kunne gi et bedre grunnlag for valg av utdanning og yrke (Pedersen 2012:67).

Solstad (2012) henviser til at satsing på entreprenørskap i utdanningen uttrykker å fornye opplæringen ved å satse på kreative tilnærminger og arbeidsmåter for på den måten å bidra til utvikling av entreprenøriell tenkning. I pedagogisk perspektiv handler det om å se og gjøre noe kreativt ut fra en eller flere muligheter. I et slikt perspektiv oppfattes entreprenørskap som et dannelsesmål representert ved ulike egenskaper som kan utvikles gjennom opplæringsprosessen og som kan knyttes til utviklings- og frigjøringsmotiver.⁶

Opdal (2010:22) viser at innholdet i dannelsesbegrepet «impliserer a) en utvikling som kan karakteriseres som positiv, og b) at denne utviklingen har med vekst i kunnskap, innsikt og forståelse å gjøre.» Dannelsesprosessen kan ha som mål å være noe som resulterer i fordeler for menneskets perspektivutvikling. Gjennom innøving, undervisning og instruksjon vil mennesket ha lært å mestre de nødvendige virkemidlene og fått kjennskap til nødvendig informasjon som man vil trenge i løpet av livet (ibid).

Ordet «dannelse», til forskjell fra for eksempel ord som «undervisning», «forklaring» og «innøving», ikke er navn på noen bestemt og spesifikk pedagogisk virksomhet. For det er ikke slik at vi danner i tillegg til å undervise, forklare og innøve. Dannelse må i stedet forstås som det som kan skje gjennom slike bestrebelse (...) Videre kan all dannelse sies å ha to aspekter: Dannelsesprosess så vel som resultater av denne prosessen, det dannede menneske (Opdal 2010:21).

I dette henviser Opdal til at dannelse, til forskjell fra utdanning, ikke har en fastsatt institusjonell forbindelse. Dannelse kan skje over alt hvor mennesker samhandler eller

⁶ «(...) utviklingsmotiv knyttet til det enkelte individs personlige utvikling, og et frigjøringsmotiv relatert til å styrke individet med tanke på deltakelse i samfunnets demokratiske prosesser, i dag ofte knyttet til begrepet empowerment» (Solstad 2012:42).

er i interaksjon med hverandre. Dette kan være blant annet på skolen, i familien, i samtaler med venner og på internett. Vi kan ikke benekte at det i første rekke er skolen som er den viktigste dannelsesarena, ettersom skolens oppgave er å fremme perspektivutvikling, øve opp til kritisk tenkning og refleksjon, samtidig som de gjennom samtaler med elevene kan påvirke til en helhetlig moralsk utvikling (Opdal 2010).

1.6 Lærerutdanningens rolle

I tillegg til at dannelsesprosessen elever gjennomgår i skoletiden er sentralt i vårt prosjekt, er også læreren og lærerutdanningens rolle sentral. Lærerutdanningen skal gi læreren kompetanse til å veilede og utdanne elever slik at de som voksne skal mestre å ta ansvar for eget liv, og medansvar for samfunnets fellesskap. Rørnes (2010) forteller om lærerstudenter som viser til manglende sammenheng mellom det de lærer i lærerutdanningen, og det de kommer ut for og lærer som studenter i praksis. «Praksis er virkelighetens verden, mens pensumbøkene er fulle av teorier som oppleves som lite relevante og nyttige med hensyn til de utfordringene studentene møter i praksis» (Rørnes 2010:164). Om læreren avslår teoretiske refleksjoner som et hjelpemiddel for utvikling av egen praksis, risikerer man å redusere læreryrket til et spørsmål om effektive oppdrags- og undervisningsmetoder. Rørnes (2010) påpeker videre at lærerutdanningens dannelse eksisterer i utøvelsen av god praksis. Pedagogikkfaget står ovenfor noen særegne utfordringer i møte med studenter som i lærerutdanningen vil komme ut for et helt nytt fagområde, og for dem ubrukte ord og kunnskap som skal oppleves anvendelig i arbeid med elever (ibid). De kommende lærere skal gjennom teoretisk undervisning og sin praksis i klasserommet, få et bredt innblikk i skolens totale virksomhet. Denne dannelsen til lærerrollen skal foregå i nært samarbeid mellom lærerutdanningens lærere, praksisskolens ledelse, praksislærer og studenter. Derfor er praksisfeltet i nært samarbeid med teorifeltet en god utdanningsmodell for fremtidens lærere. Studenten dannes både som menneske, som samfunnsborger og lærer (Brekke 2010). Den største effekten på elevers læring er samspillet mellom lærer og elev. Lærerens rolle og måte å møte elever på er avgjørende for elevers læring og tilstedeværelse på skolen (ibid; Kaspersen et al 2012; Rørnes 2010; Kearney 2008). Høyt skolefravær i ungdomsskolen har nær sammenheng med økt sannsynlighet for frafall i videregående skole. Det er derfor spesielt viktig at læreren gjennom

lærerutdanningen har utviklet sine kompetanser som lærer, og fått øvd på lærerrollen i praksisfeltet for å forebygge skolefravær (Brekke 2010).

Tidligere forskning om skolefravær har vist at det er komplisert å si konkret hva som gjør at elever ikke går på skolen, da det kan være flere sammensatte faktorer som kan påvirke den enkelte elevs valg om å gå på skolen eller bli hjemme (Kaspersen et al 2012). Det handler ikke bare om personlige egenskaper hos eleven eller systemet knyttet til skolen, men om et komplekst og noen ganger innviklet samspill mellom system- og individfaktorer. Det er i så måte essensielt at dannelsesbegrepet ikke brukes bare om elevers dannelse, men like viktig er lærerens dannelse gjennom utdanning for å forhindre skolefravær.

(...) i dette mangfoldet er det én faktor som fremstår som særlig viktig. Dette er den gode læreren, eller den gode lærer-elev-relasjonen. Dette framheves av svært mange som avgjørende for hvorvidt de kommer på skolen eller ikke. En lærer som ser deg som individ, tar deg på alvor og hører dine synspunkter, har stor betydning. Et godt læringsmiljø som også fungerer sosialt, framheves av mange som sentralt i forhold til å etablere nærvær (Kaspersen et al 2012:18).

2 Metodisk tilnærming

Når vi utforsket hvordan faktorer ved individet, hjem, skole, nærmiljø og samfunnet kan påvirke elevens oppvekstvilkår med tanke på risiko til ugyldig skolefravær, har vi valgt å gjennomføre en litteraturstudie. Årsaken til at vi har valgt å skrive en tradisjonell ikke-empirisk oppgave er fordi vi ønsket å sette oss inn i hva forskjellig forskning sier om risikofaktorer til skolefravær på forskjellige nivåer. Vi har benyttet relevant forskning for å få hjelp til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene vi har formulert. Vi har i tillegg til å sette oss inn i andres forskning (litteraturstudier) omkring de aktuelle temaene i oppgaven, og brukt diverse lovverk, planverk, NOU, avisuttalelser og elektronisk litteratur. Når vi nå har skrevet om skolefravær og risikofaktorer ved å bruke andres forskning, undersøkelser og fortellinger, er vi klar over at denne oppgaven kan ha blitt påvirket av vår forforståelse. Vi har sett etter de ting vi tror og tenker vil være viktig og riktig å bruke i denne sammenheng. Vår forforståelse eller en mening om dette temaet er påvirket av våre liv, vår utdanning, barna vi har og kjenner i livet, innholdet og de rollene vi har i arbeidshverdagen vår. Slik kan dette prosjektet også ha blitt påvirket av vår subjektive oppfatninger om temaet. Vi har valgt å ha metodekapitlet tidlig i vårt prosjekt. Dette har bakgrunn i at vi ønsker å presentere hvordan vi metodisk har løst denne oppgaven. Først har vi presentert hovedlitteraturen/forskningen, og deretter har vi gått inn i samfunnsforskningen som metode for å vise de hensyn og forutsetninger vi har hatt underveis i prosjektet.

2.1 Hovedlitteratur

Her vil vi presentere det vi anser som vår hovedlitteratur. Disse undersøkelsene og bøkene er de vi har funnet mest relevant til vårt prosjekt, og har blitt brukt i store deler av teksten. Vi har supplert dette med annen litteratur der det er relevant. På mange måter kan en se på litteraturstudiet som en slags empiri, eller et grunnlag for problemstillingen.

Ingeborg Helgeland (2007) gjorde en 15 års longitudinell studie av 85 ungdommer med alvorlige atferdsvansker. Resultatene fra denne undersøkelsen er utgitt i boka Ungdom med atferdsvansker vokser opp. Målsetningen med studien var å få mer kunnskap om livsløpet til ungdommer med alvorlig atferdsvansker, for å få økt forståelse for hvilke

forhold som har betydning for deres utvikling og tilpassing. Ungdommene ble i perioden 1981 til 1985 henvist til et statlig initiert barnevernsprosjekt, Buskerudprosjektet, under prosjektet «Alternativ til fengsling av ungdom». Dette prosjektet ble satt i gang for ungdom som drev med alvorlig skoleskulk, rusmisbruk, lovbrudd og dagdriving. De ungdommene som ble med i prosjektet, ble betraktet som de «vanskeligste». Skole, pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevern, barne- og ungdomspsykiatrien, politiet og foreldre var oppgitt og rådvill etter at flere tiltak var satt i gang uten gode resultater.

Christopher A. Kearney står for mye forskning og litteratur om ugyldig skolefravær. *When Children Refuse School* fra 2000 (med Anne Marie Albano) og *Helping School Refusing Children and Their Parents* fra 2008 har vært nyttig for oss. Kearney (og Albano) bruker begrepet «school refusal behaviour», som vi har oversatt «skolenektingsatferd», som overbegrep, noe vi også har valgt å gjøre.

Jane Mounteney og Vibeke Johannesen gjennomførte våren 2008 en skoleskulkundersøkelse i Bergen, utgitt i heftet *Skoleskulkundersøkelse 2008*. Utvalget besto av 108 ungdomsskoleelever med høyt ulegitimert fravær. De ble spurt om alt fra årsaker til fraværet, til blant annet fritid, helse og rus. Disse ungdommene opplever ofte problemer med familie, skole, rus og psykisk helse. En høyere andel av disse ungdommene bodde kun med den ene av foreldrene. Skulkere her drev med færre fritidsaktiviteter og hadde i større grad psykiske vansker og konsentrasjonsvansker, og de drakk og røykte mer enn andre elever målt i forhold til andre undersøkelser. Det at elevene kjedet seg på skolen ble her presentert som den viktigste årsaken til skulking.

Silje L. Kaspersen, Brita Bungum, Trond Buland, Rune Slettebak og Solveig Osborg Ose (2012) har laget en rapport om holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv. Prosjektet er utarbeidet i samarbeid mellom SINTEF Teknologi og samfunn og NTNU våren 2011. Fravær og frafall i skolen medfører store samfunnsøkonomiske kostnader, både på kort og lang sikt. Kaspersen et al har gjennomgått eksisterende forskningslitteratur, gjort gruppeintervju på to tidspunkt med 30 elever på første trinn fordelt på seks klasser ved tre videregående skoler i Trondheim, og de har gjort en spørreundersøkelse om fravær i skolen med svar fra over 6000 elever i offentlig videregående skoler i Norge. Denne rapporten presenterer funn som viser at det kan være på tide å se arenaene skole og arbeidsliv mer i sammenheng også når det gjelder

skolefravær. Av mange funn som presenteres i denne rapporten viser de blant annet til at høy arbeidsledighet, sykdomsfravær og uføretrygd senere i livet har sterk sammenheng med høyt frafall i videregående skole.

2.2 Datainnsamling og kildekritikk

Vår datainnsamling har som overordnet formål å definere og registrere innholdet i forskningslitteratur, lover, planverk, NOU, tidsskrifter og flere ulike tekster som er særlig relevant for vår problemstilling. Datainnsamlingen er i hovedsak gjort gjennom søk på internett og ved Universitetsbiblioteket hvor tålmodige bibliotekarer har bistått. Databasen Bibsys har vært nyttig og viktig i dette arbeidet. I fellesskap har vi kommet fram til hvilket materiale som er mest relevant for vårt prosjekt. Av dette skriftlige materialet har vi valgt å gjøre en kvalitativ innholdsanalyse.

For å finne frem til relevant litteratur har vi i vår datainnsamling tatt utgangspunkt i problemstillingene andre har brukt i sitt forskningsprosjekt. Vi har under datainnsamlingen lest og sortert ut en hel del tekster som vi ikke finner relevant, og vi har funnet tekster som er relevant i forhold til våre forskningsspørsmål. For eksempel fant vi Helgeland (2007) sin problemstilling som relevant. Ungdommene i hennes prosjekt hadde alvorlige problemer med skoleskulk, rus og kriminalitet. Hun svarte på spørsmål om hvilken belastning som har preget ungdommenes oppvekst og hvilke faktorer kan predikere ungdommenes utvikling. Hennes problemstilling er: På hvilken måte kan en hjelpe og støtte ungdom med alvorlig atferdsvansker over i et nytt og positivt spor, og hvilke forhold har betydning for utviklingen?

Kearney (2008) sin bok fant vi også relevant da den belyser hva som kjennetegner elever med skolenektingsatferd. Boken er i hovedsak skrevet med det formål om å kunne gi informasjon og veiledning for de som arbeider i skolen, og hvordan de kan håndtere skolenektingsatferd. Teorien som beskriver ulike former for skolenektingsatferd har vært til stor hjelp, og har gitt oss innsikt og forklaringer på hvordan man kan sortere begreper og hvilken atferd som ligger i begrepene. Vi har på den andre siden funnet litteratur som omhandler tiltak for å håndtere skolefravær, slik litteratur ble i mindre grad benyttet da vi i denne oppgaven ikke skal gå inn på tiltak som et eget tema, selv om vi vil diskutere noen mulige tiltak i vår drøfting i kapittel 5.

Når vi har tolket andres forskning har vi også tenkt kildekritisk. Vi har reflektert over relasjoner mellom mennesker og den hensikten folk legger i handlingene sine ovenfor andre. Vi har måttet være bevisst på at informanten⁷ har hatt sin mening med det som fortelles til forskeren⁸, og at informanten har sin forforståelse, og at hans uttalelser er påvirket av eget liv, erfaringer, holdninger, tanker og følelser. I tillegg har vi vært bevisst på forskerens rolle i tekstene vi har lest. Vi har reflektert over hva formålet med forskerens prosjekt under sin datainnsamling har vært, og hvordan og på hvilken måte forskerne har fått tilgang til forskerfeltet. Slike emosjonelle og praktiske forhold har vært en påvirkende faktor til hva som kommer til uttrykk i den forskningslitteraturen vi finner og bruker i denne oppgaven. Datainnsamling og kildekritikk har i vårt prosjekt vært omfattende og viktig. Dette fordi vi har brukt mye tid og krefter på å lete og lese forskningsrapporter, bøker, lovverk og annen relevant litteratur. Vi har hatt mange diskusjoner om hvorvidt funn og påstander vil kunne være relevant eller ikke, og vi har lært masse og fått innblikk i skolefravær diskurser som vi i denne sammenheng ikke finner relevant, men som vil kunne være relevant i en annen sammenheng.

2.3 En samfunnsvitenskapelig forskningsmetode

Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode er i følge Grønmo (2004) en planmessig og metodisk framgangsmåte for å nå et bestemt mål. «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap» (Brekke 2006:13). I denne oppgaven har vårt mål vært å utvikle en teoretisk forståelse av ugyldig skolefravær, og å kunne belyse hvilke risikofaktorer i elevens liv som kan føre til dette. I kapittel 3 har vi gått dypere inn på risikofaktorer som kan lede til skolefravær.

Grønmo (2004) viser til at en teoretisk drøfting og argumentasjon inneholder metodiske prinsipper som pålitelighet i begrepsbruk og språklige formuleringer, samt kildekritikk og dataanalyse. Dette vil si at sentrale begreper avklares og at argumentasjonen på en forståelig måte binder disse begrepene sammen.

⁷ Informanter i vårt prosjekt er de som i andres forskning har svart på spørreundersøkelser, deltatt på intervju og bidratt til de funn som fremkommer i andres forskning.

⁸ Forskeren er i denne sammenheng den/de som gjennom forskning og undersøkelser har fått tilgang på informasjon og datamaterialet gjennom intervju, spørreundersøkelser og analyser av informantenes deltakelse i deres prosjekt.

Et annet metodisk prinsipp er argumentasjonens gyldighet. Teksten bør inneholde holdbare premisser med en logisk sammenheng mellom antakelser og de implikasjoner eller slutninger som argumentasjonen leder fram til. En forutsetning for et teoretisk resonnement kan for eksempel være en påstand eller en antakelse om faktiske forhold i samfunnet. For at dette skal kunne være holdbart, må en slik påstand eller antakelse være riktig, sett i forhold til tidligere forskning og etablert kunnskap om et emne eller et fenomen (ibid). Vår oppgave er å regne for en samfunnsvitenskapelig forskningsmetode på bakgrunn av at vi har brukt begreper og språklige formuleringer som er anerkjent i spesialpedagogisk- og forskningssammenheng. Vi har vurdert andres forskningsspørsmål opp mot vår problemstilling og vurdert funn, argumentasjoner og metodiske prinsipper som har gitt svar på våre forskningsspørsmål.

2.4 Å tolke tekst

Brekke (2006) poengterer at når en forsker analyserer en tekst, gjøres dette i forhold til prosjektets formål og problemstilling. Siden mange av de utsagn man kan finne i forskjellige tekster, gjerne kan fungere for flere formål, vil slike tekster kunne tolkes og analyseres på flere måter. Dette avhenger av problemstilling, og at ulike hypoteser dannes. Slik har kontekst, erfaringer, forventninger, forforståelser, fordommer, antakelser, tro og forventninger hos oss som teksttolkere vært relevant og avgjørende, og kan derfor diskuteres i presentasjonen av resultatet i oppgaven (ibid).

For eksempel har vi brukt Tønnessen (2004) som i boken gir oversikt over norsk utdanningshistorie og hvordan barnehager og ulike typer gymnas, yrkesskoler, høyskoler og universiteter har utviklet seg. Holdninger, økonomiske utgifter og tap av arbeidskraft var rådende i allmueskolens tid, og på den tiden var det mange barn som ikke kom på skolen. Dette var relevant for oss i vår oppgave for å vise til at skolefravær ikke er et nytt fenomen, men sannsynligvis har eksistert like lenge som skolen, selv om konsekvensene av skolefravær i dag har endret seg. Brekke (2006) påpeker at når forskeren har besluttet hvilken sjanger en tekst tilhører, vil det hjelpe forskeren i fortolkningen. Det er derfor av stor betydning å avgjøre om et dokument for eksempel er en stortingsmelding eller et planverk, og om det er passende og riktig å bruke for denne oppgavens formål.

2.5 Diskursanalyse

Gran (2012) beskriver kvalitative metoder som diskursanalyse, og at det i hovedsak dreier seg om studier av den mening folk tilegger det de sier og skriver, sine handlinger, livene de lever, sine omgivelser osv. «Kvalitativ metode har med meningsinnhold og statusinndeling å gjøre. Mening får ting gjennom tolking, ved at ting settes i (antatte) moralske gode eller dårlige prosesser og kontekster gjennom samtale og talehandlinger» (Gran 2012:135). Samfunnsforskning kan være å studere personer i samhandling og/eller grupper, sosiale hendelser eller begivenheter (ibid). «Begrepet diskursanalyse kan knyttes til studier av samtaler om utvalgte temaer, denne analytiske tilnærmingen kan gi grunnlag for innsikt i hvordan personer forholder seg til kulturelt etablerte måter å snakke om bestemte temaer på» (Thagaard 2003:110). Videre viser Thagaard (2003) at diskursanalysen foregår på to nivåer.

På individnivå foregår diskursanalysen ved at vi analyserer de ulike diskursene som en person forholder seg til. Fokus rettes mot hvordan det enkelte individ konstruerer sin selvforståelse ved å forholde seg til ulike diskurser (...) Diskursanalyser på et mer generelt nivå fokuserer på de temaene som er sentralt i materialet (Thagaard 2003:110).

Hundeide (2006) henviser til den sosiokulturelle rammen i diskursanalyse, og at dette dreier seg om hvordan vi samtaler med og om hverandre, hva vi vektlegger, hvordan vi forstår og oppfatter verden, hvilke verdier som forsterkes i oppveksten og hvordan vi forklarer og opplever ting. Et eksempel på diskurs er hvordan vi forstår og snakker om elever med problematferd som om det er på grunn av diagnose som AD/HD, eller foreldrenes vanskelige barndom og derfor manglende omsorgsevne, eller om barnet har manglende moral. Diskurs i samfunnsforskning kan også være å studere utvikling, som for eksempel hvordan vi forklarer og forstår den norske utviklingen fra hvordan skolene ble forordnet etter andre verdenskrig og frem til i dag. Om denne utviklingen har årsak i landets politiske ledelse, om foreldres holdninger har blitt styrket i at skole er viktig, og derfor stiller krav til denne utviklingen eller om utviklingen har skjedd på grunn av flaks og tilfeldigheter. Et annet eksempel på diskurs er vårt prosjekt, om hvordan vi forklarer og tolker risikofaktorer som kan lede til høyt ugyldig skolefravær. Om forklaringen ligger i risikofaktorer til individet og genetisk disposisjon, eller om årsaken ligger i aleneforsørgerforeldre med ingen utdanning og lav inntekt, som kanskje lider av depresjon og av den grunn ikke evner å følge opp barna og få de på skolen, eller om årsaken ligger i mangel på tilpasset opplæring i skolen som gjør at elever ikke lærer det

de burde og dermed utvikler lærevansker som fører til manglende motivasjon og oppmøte på skolen.

I vår oppgave har vi hatt fokus på diskursanalysen. Tekstene vi har brukt er i utgangspunktet andres tekster og andres måter å formidle sine funn på. Informantene i disse prosjektene har på et tidligere stadium formidlet til forskerne om hvordan de på individnivå forklarer det de opplever som sannhet, årsak, eller hvordan de har forstått og konstruert sin forståelse og årsak til skolefravær. Når vi har lest andres forskning har vår subjektive forforståelse, vår leting etter relevant litteratur og vårt engasjement om ugyldig skolefravær preget oppgavens innhold og analyse. Selv om vi i oppgaven har vært bevisst dette underveis og forsøkt å holde oss objektivt til det vi har funnet i litteraturen, bør resultatet av denne oppgaven tolkes med kunnskap om den kontekst vi har utarbeidet dette i. Denne oppgaven om ugyldig skolefravær er en liten del av en stor debatt, og inngår i en overordnet nasjonal diskurs. Vi ønsker å rette søkelyset på hvilke samfunnsøkonomiske utfordringer skolefraværet kan lede til i voksenlivet, og hvordan samfunnet håndterer skolefravær, altså å bidra til den nasjonale diskursen om fravær i skolen.

2.6 Hermeneutikk og kritisk teori - forståelse og mening

«Begrepet hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utleggingskunst eller forklaringskunst. Hermeneutikken ble opprinnelig brukt som metode til å studere og fortolke religiøse tekster» (Hovdenak 2006:81). Det var religionsforskeren Friedrich Schleiermacher (1769-1834) som utviklet hermeneutikken videre (Hjardemaal 2002). Schleiermacher la avgjørende vekt på det verdifulle i å studere og forstå det enkelte menneskets personlighet og egenskaper. Han mente at en kan få forståelse av et annet menneske eller et fenomen gjennom interesse for å finne betydningen av de språklige uttrykk som personen bruker i teksten (ibid).

Gran (2012) påpeker at diskursbegrepet er en del av hermeneutikken, siden den hermeneutiske tilnærmingen ikke bare har en sannhet. «En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. (...) Vi forstår delene i lys av helheten» (Thaagard 2003:37). I motsetning til empiribaserte tilnærminger, anbefaler ikke hermeneutikken kun en bestemt forskningspraksis som grunnregel eller prinsipp for fortolkninger (Thaagard 2003).

Gilje og Grimen (2002) viser til to ulike hermeneutiske tilnæringsmåter. Dette er erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Informantens egne begreper forteller hvordan aktøren skildrer og fortolker sin situasjon. Erfaringsfjerne tilnæringsmåter handler om samfunnsforskerens teoretiske forståelse knyttet til beskrivelse og fortolkning. I samfunnsvitenskapene er det fortolkning og mening som ligger i bunnen, og utgjør en vesentlig del av fagets element. Anthony Giddens sikter til at samfunnsvitenskapene er bygget på en dobbel hermeneutikk. Dette ved at forskere må forholde seg til en verden og et miljø som allerede er forklart og fortolket av de sosiale aktørene selv (ibid). Samfunnsvitenskapen kan derfor ikke utelukke de sosiale aktørenes egne beskrivelser og oppfatninger av seg selv og sin verden. Dette er forståelsen av at samfunnsforskeren på en side må forholde seg til aktørens fortellinger og fortolkninger, samtidig som forskeren også skal drive forskning og dermed rekonstruere aktørens forklaringer innenfor teoretiske rammer og begreper (ibid).

Vi vil understreke at vår oppgave ikke bare har vært bygget på en dobbel hermeneutikk., men har vært utarbeidet ut i fra et trippelt perspektiv. Det kalles trippelhermeneutikk siden den informasjon og resultater som fremkommer i vår oppgave har vært «silt» i flere omganger. Første gang var informantenes egne begreper om hvordan de skildrer og fortolker egen situasjon ved å være del av et forskningsprosjekt. Andre «siling» var gjort ved samfunnsforskerens teoretiske forståelse knyttet til beskrivelse og fortolkning som til slutt resulterte i konklusjon i deres prosjekt. Tredje «siling» er de funn som vi finner som viktig, riktig og relevant å bruke av andres forskning, i vår oppgave. Vi har forholdt oss til litteratur som allerede er forklart og tolket i både første og andre «siling» før vi har bearbeidet risikofaktorer til ugyldig skolefravær. Vi har søkt etter å få satt denne informasjonen i en forbindelse slik at vi til slutt har klart å skape noe nytt gjennom å kombinere flere tekster og forskningsresultater. Ved å bruke norsk og engelsk litteratur som omhandler skolefravær, har vi forsøkt å belyse forhold ved skolefravær slik at vi makter å skape ny interesse, kunnskap og forståelse, samt finne sammenhenger om temaet i vår problemstilling Denne trippelrollen vi har hatt, har vært utfordrende og gjør at oppgaven bærer preg av vår fortolkning av relevant teori, analyse og funn.

2.7 Narratologi som tekstanalytisk redskap

Narratologi kan brukes som en konstruktiv og metodisk innfallsvinkel i litteraturanalytiske og tverrfaglige prosjekter. Narratologi er knyttet til fortellende tekster, og kan beskrives som læren om hvordan fortellinger er bygd opp og hva som kjennetegner en fortelling, beskrivelse eller argumentasjon (Willumsen 2006). Historisk startet narratologer arbeidet med å analysere gamle skjønnlitterære tekster, for så å bevege seg mer mot faktapreget empirisk materiale. Stimulert av denne språklige forandringen har det i forskningsmiljøer vokst frem narratologiske hovedelementer, særlig på 1990-tallet. Ettersom forskeren ved bruk av narratologi kan skille på det empiriske materialet og seg selv, kan forskeren beholde sin forskerposisjon. I så måte vil den vitenskapelige grunnholdningen, og krav til vitenskapelighet være gjeldende (ibid). Narratologien er en konkret og systematisk modell, som gjør det mulig å arbeide strukturert og planmessig i forhold til et empirisk materiale.

«(...) narratologiens nyanserte terminologi støtter i høy grad opp om vitenskapelige krav til presisjon i begrepsbruken» (Willumsen 2006:68).

Man kan derfor ved å lese andres fortellinger finne ut av hvilket fortellergrep som brukes, noe som igjen vil påvirke forskerens fortolkning av tekstens innhold. En forsker vil kunne finne at tekstens innhold blir påvirket og beskrevet ut i fra hvordan noe ble uttrykt eller beskrevet. Narratologiens strenge metodikk gir en frihet i fortolkningen etter som man som forsker kan tolke de språklige funn også i hermeneutisk sammenheng. Av denne grunnen vil aldri en konklusjon eller et resultat av en analyse bli lik om forskjellige forskere undersøker like tekster. Tekstens språklige betydning er meningsbærende og verdifull som en del av en undersøkelse, men det er den enkeltes forskers bruk av disse funnene som avgjør den endelige fortolkningen av forskermaterialet (ibid).

Ved bruk av narratologi som metode har vi vært i posisjon til å fritt fortolke forskningslitteraturen. Narratologi som metode kan ha bidratt til at vi i denne oppgaven har brukt vår forskerposisjon, ved at vi har måtte skille på empiri, forskningsmaterialet og oss selv. Vi har tolket tekstene med bevissthet om hermeneutikk og den sammenheng dette har. Resultatet av vår oppgave har, blant annet på grunn av narratologi som metode, ikke blitt lik de opprinnelige tekstene. Det er vår bruk av funnene som utgjør vårt ferdige prosjekt om ugyldig skolefravær. For å vise et eksempel på hvordan vi har brukt narratologi som metode viser vi til Kaspersen et al (2012).

Formålet med deres rapport var å finne holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv. Vi har i vårt prosjekt lett etter relevante tall, forekomster, årsaker osv til skolefravær selv om rapporten i utgangspunktet har vært skrevet for et annet formål enn vår problemstilling.

2.8 Forskerens verdigrunnlag og etiske refleksjoner

Weber ønsker at forskeren klargjør sitt verdigrunnlag, og at han skiller klart mellom rollen som forsker og sin rolle som samfunnsdebattant. Et samfunn og et prosjekt er alltid kontekstuellet forankret, og det er viktig at forskeren tydeliggjør sitt verdigrunnlag. Videre understrekes det at «prinsippet om sannhet som teoretisk, metodologisk og kontekstuellet forankret er i tråd med forståelsen av at folks virkelighetsoppfatning er sosialt konstruert» (Berger & Luckmann 1967 i Grønmo 2004:18).

I arbeidet med denne oppgaven har informasjonen som fremkommer i litteraturen hatt en sammenheng med de ting som en annen forsker på et tidligere tidspunkt har vært ute etter i sitt prosjekt. På samme tid har også informantene gitt sitt bidrag ut fra hva forskeren ønsker å få vite mer om. I den litteraturen vi har brukt har vi måttet anta at forskeren har vært bevisst om når han arbeider med barn, unge og familier, kan ha støtt på etiske dilemmaer. Vi har i denne oppgaven vært bevisst på at den forskningen vi har brukt vil være formet av personlighet og interesse hos forskeren, samt at forskerens rolle i sitt prosjekt trolig har måtte tatt noen overveier om å opptre etisk riktig i møte med sine informanter. Forskeren kan også i sitt prosjekt ha vært preget av den relasjonen han har til informantene, om informanter har delt noe betydningsfullt eller personlig som for eksempel en trist eller traumatisk historie, som kanskje kan være lik en erfaring forskeren selv har.

Kvale (2001) viser at det grunnleggende metodiske problem og utfordring i samfunnsvitenskapelig forskning er å kunne sette seg inn i andres sted, å finne ut hvordan de andre tenker. I samfunnsvitenskapelig forskning har forskeren en dobbeltrolle da han forsker i et samfunn han samtidig også er en del av. Forskerens rolle og de resultater som frambringes skal være troverdig. Dette innebærer at forskningsresultatet påvirkes av forskerens rolle, hans erfaringer og metodiske gjennomføring av forskning. Med andre ord vil forskerens ståsted i forskerfeltet være avhengig av at han klarer å distansere seg fra forskerfeltets subjektive uttaleleser eller

erfaringer, og på den måten være med på å forme slutninger eller konklusjon i forskningsprosjektet (ibid).

2.9 Problemer under datainnsamlingen

Forskerens perspektiver kan influere på utvelgelsen og tolkningen av den teksten/ forskningen som han i sin tid laget. Et smalt perspektiv kan føre til at utvelgelsen i utgangspunktet blir for ensidig, og at sentrale ting og tekster kan bli utelatt eller oversett fordi det ikke passer inn i forskerens perspektiv. Dette vil i så fall påvirke vår oppgave. Fruktbare tolkninger av forskningsresultater kan bli oversett fordi det er noe annet enn det forskeren er opptatt av. For å lage en motvekt til dette problemet, kan forskeren vurdere tekstens fruktbarhet og relevans ut fra flere perspektiver og interesseområder. Forskeren kan finne tekster som avviker fra de kategorier, perspektiver og interesseområder han har, og drøfte innholdet systematisk i forhold til alternativ tolkning (Grønmo 2004). Et annet problem kan være at forskerens kildekritiske forståelse er begrenset og som en konsekvens blir tolkningen av teksten påvirket av det. Forskerens sosiale bakgrunn og erfaring kan påvirke oppfatningen av det han forsker på (ibid). Forskerens forforståelse kan da muligens påvirkes av interesse, noe som potensielt kan føre til at det blir feil i forskningsresultatene.

3 Skolefravær og risiko

I kapitlet, som vi anser som oppgavens teorikapittel, har vi tatt for oss begreper som handler om ugyldig skolefravær, samt sett på risikofaktorer vi finner relevante for ugyldig skolefravær.

3.1 Ugyldig skolefravær

Ugyldig skolefravær betyr at en elev er borte fra skolen uten gyldig grunn. I gjeldende forskrifter for ungdomsskolen er ikke spørsmålet om gyldig versus ugyldig skolefravær eksplisitt omhandlet, noe som kan gi inntrykk av at problemet er så overveldende at det er vanskelig å få det nedfelt i en paragrafisk formulering (Befring 1994). Det er opp til den enkelte lærer, skole og rektor hvordan de skal håndtere problemer med ugyldig skolefravær. Det er heller ikke gitt noe spesifisering på hva som kan være mest legitime fraværsgrunner (ibid). Ugyldig skolefravær kan være motivert av foreldrene eller av barnet selv (Kearney 2008). Der fraværet er foreldremotivert holder foreldrene barnet hjemme, av forskjellige grunner, selv om barnet selv vil på skolen. Fravær som er motivert av eleven selv, kan være skulk, skolevegring, skolefobi og skolenekting (ibid). Dette skal vi presentere dypere i den følgende delen av oppgaven. Kearney (2008) beskriver elevmotivert skolefravær som skolenektingsatferd, og bruker dette begrepet som et paraplybegrep. Begrepet henviser ikke til noe typisk atferdsmønster som er typisk for underbegrepene, for eksempel skolevegring og angst, skulk og atferdsmønster, samt skolefobi og frykt. I stedet brukes skolenektingsatferd som et samlebegrep for alle elever med ugyldig skolefravær, også de som forlater skolen i løpet av dagen. Skolenektingsatferd omfatter alt fra langvarig, sammenhengede fravær til sporadisk timefravær (ibid). Videre omfatter begrepet skolenektingsatferd også elever som er på skolen uten ønske om å være der, hvor foreldrene gjerne har kjempet for å få dem på skolen. Disse elevene kommer ofte sent på skolen og viser stressymptomer av å være der, for eksempel åpenlyst gråting, ringer foreldre, stiller spørsmål om når de blir hentet osv. Målet deres er å ikke gå på skolen, men dette målet har ikke blitt nådd enda (ibid).

3.1.1 Ugyldig skolefravær i historisk perspektiv

Ugyldig skolefravær har eksistert like lenge som skoleplikten. Den offentlige og obligatoriske allmueskolen i Norge startet med gjennomføringen av forordning om skolene på landet i 1739, og ble innstiftet som omgangsskole. Den ble kalt allmueskolen og hadde skoleplikt for allmuens barn på landet (Befring 2012). Skolen holdt gjerne til på en fast gård eller småbruk, og barna som bodde i området møtte til skolen i en kortere eller lengre periode. Lærerne reiste fra gård til gård og drev undervisning. Målsetningene med skolen var knyttet til religiøs oppdragelse, lese- og skriveopplæring og folkeopplysning (Tønnesen 2004). Denne skoleformen ble med tiden en klageskole. Allmueskolen var et kongelig krav som folk ikke så nytten av. Bøndene klaget over utgiftene til skolegangen og tapt arbeidskraft, da barna ble tatt ut av gårdsarbeidet for å gå på skole. De anså skolen som unødvendig, og de kunne selv lære barna gudstro (Befring 2012; Tønnesen 2004). Prestene klaget på udugelige skoleholdere, skoleforsømmelse og den ringeakten mot Guds ord og den opplysning kristendommen avspeilet. Lærerne klaget over den dårlige lønnen og at de følte seg uvelkommen når de kom til et sted å holde skole. Barna selv kunne ikke klage, da de ikke hadde noen formelle rettigheter og bare måtte innordne seg. For mange av barna var skolen et kjært avbrekk fra en ensidig hverdag med arbeid og slit på gården, samtidig som de fikk treffe andre jevnaldrende (ibid). I byene savnet borgerskapet et annet skoletilbud enn latinskolene, og borgerskolene ble etablert. Den første kom i Trondheim i 1784, og det vokste raskt frem flere borgerskoler i byene (Tønnesen 2004). Det tok ikke lang tid før borgerskolene ble populære, og allerede på begynnelsen av 1800-tallet hadde de tre ganger så mange elever som latinskolene. Borgerskolene var styrt av borgerskapets egne folk og hadde et mer faglig innhold enn latinskolene. Med tiden ble både allmueskolen og borgerskolen til folkeskole – en felles skole for hele folket (ibid).

I allmueskolen var skoleforsømmelse et alvorlig problem. I skolekommisjoner, på lærermøter og i skoledirektørens beretninger var skoleforsømmelse et stadig tilbakevendende tema og gjenstand for klaging og drøfting. Mange barn kom sjeldent på skolene, særlig i utkant-Norge, og det var særlig jenter som ikke kom (Tønnesen 2004). I utkant-Norge var barna nyttig arbeidskraft på gården, og blant arbeiderklassebarna i byene var fabrikkarbeid ofte en sårt tiltrengt ekstraintekt for familien. Særlig jentene hadde arbeid å gjøre i hjemmet. Skoleforsømmelse var i all hovedsak et fattigdomsproblem (ibid).

Folkeskolelovene av 1889 presiserer for første gang at skoleplikten på syv år gjelder for alle, men at fritaksgrunn kan være «aandelig eller lægemlig Mangel, smitsom Sygdom eller slet Opførsel» (§ 10, hentet fra Befring 1994:193). Loven fastslår altså at elevene må være hindret av sykdom eller andre grunner som skolen finner gyldig, og at foreldrene skal kunne ilegges bot dersom de etter formaning og advaring ikke hadde gode grunner for elevens fravær (Befring 1994). Folkeskolelovene av 1936 inkluderte også at barn fra andre trossamfunn enn kristendommen kunne være borte på sine religiøse helligdager. Folkeskoleloven av 1959 og grunnskoleloven av 1969/1975 konkretiserte at gyldige fraværsgrunner omfatter sykdom, dødsfall i nærmeste familie, smittsom sykdom i hjemmet, konfirmasjonsundervisning og permisjon godkjent av skolen for å være borte (ibid).

3.1.2 Ugyldig skolefravær i dag

I følge opplæringsloven av 1998⁹ § 2-1, fjerde ledd, har alle barn i Norge rett og plikt til grunnskoleopplæring. Denne retten og plikten vedvarer helt til eleven har fullført det tiende skoleåret. Det er elevens foresatte som har som oppgave og plikt å sørge for at eleven kommer seg på skolen og at det blir oppgitt gyldig grunn ved eventuelt fravær. Dersom dette ikke overholdes og eleven uteblir fra skolen i en lengre periode uten gyldig fravær, kan de foresatte straffes med bøter hvis det kommer frem at de har handlet forsettlig og uaktsomt (ibid). Møller Sørensen (2001) påpeker at man kan se på ugyldig fravær både som et problem og et symptom. Et problem for eleven selv og for skolen, og et symptom på andre mer generelle og alvorlige problemer. Skulk beskrives som en personlighetsutvikling som er på vei ut i feil spor og dermed kan skape skole- og samfunnstapere (ibid). Ugyldig skolefravær er et viktig symptom på at noe er galt i et ungt menneskes miljø og utviklingsforløp, og bør vurderes alvorlig (Befring 1994). Den obligatoriske grunnskolen er en grunnpilar for både kunnskap og sosial kompetanse, og kommer man i konflikt med dette, vil det kunne få langsiktige negative konsekvenser. Ugyldig skolefravær er også et krisesyndrom for grunnskolen, og kan være et tegn på at skolen trenger en pedagogisk opprustning (ibid).

⁹ Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)

<http://www.lovdatabasen.no/all/hl-19980717-061.html#2-1>

I løpet av de siste tiårene har det vært en del studier om årsaker til ugyldig skolefravær, og fra 1960 har det vært skiftende fokus på årsaksforklaringer til ugyldig skolefravær (Møller Sørensen 2001). I 60-årene viste forskningen at det var elevens bakgrunnsforhold som hadde betydning for elevers skolerresultater, og ikke skolen i seg selv. Forskningen var her sentrert rundt familiemessige og/eller individuelle forhold. På 70-tallet var forskningen hovedsakelig sentrert rundt årsaker relatert til hjem- og familieforhold. Skoleforhold ble lite vektlagt, da oppfatningen om tidlige erfaringers betydning for utvikling av elevers skoleprestasjoner var rådende i denne perioden. I senere år ble forhold relatert til skolen også vektlagt, og det ble en økt erkjennelse av at problemer ikke bare kunne forklares med individuelle og familiemessige faktorer, men at nærmiljø og sosialt miljø også ble vektlagt i forskningen (ibid). Nyere forskning om skolefravær viser at alle hendelsene, personene og andre forhold som påvirker elevers hverdag kan innvirke og avgjøre om elever går på skolen eller ikke (Kaspersen et al 2012).

3.1.3 Skolevegring

Kendra er åtte år gammel og går i 3. klasse. Hun har hatt store vanskeligheter med å komme seg på skolen og vansker med å bli værende på skolen hele dagen. Hun står ofte i skolegården og gråter før skolen starter, og gråter stille store deler av dagen når hun først er på skolen. Hun har allerede flere tilfeller av ugyldig skolefravær. Foreldrene er frustrerte og rådløse, selv om de er motivert til å gjøre noe med problemet. Kendra klager ofte på hodepine og magesmerter, og har gjentatte ganger spurt om hun kan få hjemmeundervisning (Kearney 2008:52, vår oversettelse).

Elever med skolevegring har store vansker med å komme seg på skolen og/eller å bli værende på skolen i løpet av hele skoledagen (Kearney og Albano 2000; Kearney 2008), som vi også ser i eksemplet med Kendra. Denne atferden er av ulike årsaker motivert av eleven selv, men årsakene kan være sammensatte og mangfoldige. Ofte blir skolevegring assosiert med følelsesmessige vansker som angst, depresjon og andre vansker av emosjonell art (ibid). Skolevegring kommer til uttrykk gjennom at eleven enten har totalt fravær fra skolen, mye fravær fra skolen og/eller har en tendens til å forlate skolen når han/hun først møter opp. Eleven kan motsette seg voldsomt å gå på skolen ved for eksempel å nekte å stå opp av sengen, nekte å bevege seg, nekte å sette seg inn i transport til skolen, raserianfall med mer. Noen elever viser uvanlig mye

tristhet og fortvilelse når de er på skolen, noe som senere kan føre til fremtidig elevmotivert fravær fra skolen (ibid). Ofte er foreldrene til skolevegreren klar over at barnet har problemer og at det holder seg borte fra skolen. Barn med skolevegring som holder seg hjemme, har som regel ingen intensjon om å skjule fraværet for foreldrene (ibid). Vi vil også understreke at det finnes barn med skolevegring som prøver å skjule fraværet for foreldrene.

Kearney og Albano (2000) lister opp fire punkter de mener er kjennetegn på skolevegring:

- Fullstendig fravær fra skolen.
- Er til stede, men forlater skolen i løpet av dagen.
- Store problemer med å dra på skolen.
- Uvanlig ubehag gjennom skoledagen, med medfølgende krav til foreldre om å slippe å dra på skolen.

Varigheten på disse kjennetegnene må være minst to uker for å betegnes som skolevegring. I tillegg trekker Kearney og Albano frem at skolevegring også kan ramme barn som sjeldent er borte fra skolen, men som er på skolen under tvang.

Lignende funn blir presentert av Heyne og Rollings (2002), som nevner følgende fellestrekk ved skolevegrere:

- Seriøse vanskeligheter med å gå på skolen, ofte resultert i langvarig fravær.
- Hvis foresatte prøver å tvinge dem til å gå på skolen, viser de enten emosjonelle symptomer som frykt, utilbørlig temperament og ulykkelighet, eller klaging på smerter som ikke har fysiologisk forklaring, men som heller kan være av emosjonell art (for eksempel angst som fremkaller kvalme og ubehag).
- Barnet blir værende hjemme når det skal være på skolen, og foreldrene er klar over at barnet holder seg hjemme fra skolen.
- Fravær av atferdsforstyrrelser. Selv om noen skolevegrere viser aggressivitet og opposisjonell atferd når det kommer til å gå på skolen, er dette som regel bare knyttet til hjemmet. Denne aggressiviteten og opposisjonelle atferden er som regel en desperat reaksjon på at barnet ikke vil gå på skolen.

Skolevegring kan starte både tilfeldig og være forbigående, og i de mest alvorlige tilfellene deler man det inn i akutt og kronisk skolevegring. Akutt skolevegring må ha vart fra minst to uker til et helt kalenderår, og må ha vært til stede mesteparten av tiden.

Kronisk skolevegring varer i mer enn et helt kalenderår og må ha vært til stede i mesteparten av to skoleår (Kearney og Albano 2000). Skolevegreren kan, i både akutte og kroniske tilfeller, holde seg hjemme i flere uker eller måneder i strekk. De er som regel normalt faglig flinke, men langvarig skolefravær vil true deres faglige kvalifikasjoner (ibid).

3.1.4 Skolefobi

Jody er 6 år gammel og står ofte og gråter på lekeplassen før hun går inn på skolen. Foreldrene til Jody får kledd på henne og gjort henne klar til skolen om morgenen, men får henne ikke inn på skolen når skoleklokken ringer klokken 08.50. Jody gråter høyt på lekeplassen, kaster seg ned på bakken, og noen ganger springer hun tilbake til foreldrenes bil. Hun sier hun ikke liker skolen, men kan ikke si hvorfor. Nå har Jody vært borte fra skolen i tre uker, noe som frustrerer foreldrene. De tar henne ofte med seg hjem igjen etter episodene på lekeplassen (Kearney 2008:12, vår oversettelse).

Skolefobi er noe ulikt definert i litteraturen. Grøholt et al (2003) beskriver skolefobi der fraværsproblemene har sitt utspring i forhold som er utenfor skolen. Problemet er et uttrykk for sterk angst heller enn et ønske om å ikke gå på skolen. Skolefobien kan både starte gradvis og melde seg plutselig og uventet, og det er ofte en utløsende årsak til at det starter, som for eksempel dødsfall i familien, flytting eller bytte av skole. Det er vanlig at barna er sterkt knyttet til hjemmet eller familien, og kan være engstelig for hva som skjer hjemme når de er borte. Angsten for å være borte fra hjemmet kan bli så sterk at den melder seg i form av somatiske symptomer som kvalme, magesmerter og pustebesvær (ibid). Vi mener de symptomene Grøholt et al (2003) beskriver her minner om skolevegring, og vi anser dette som et eksempel på at underbegrepene til skolenektingsatferd brukes noe forskjellig.

Kearney (2008) beskriver skolefobi som fryktbasert fravær, der eleven frykter noe som er relatert til skolen. Dette ser vi i eksempelet med Jody. Det kan være skolebussen, brannalarmen, skolens toaletter med mer. Han påpeker også at begrepet skolefobi brukes mindre og mindre i forskningslitteraturen, noe vi også har lagt merke til i løpet av denne litteraturstudien. Vi mener at også denne definisjonen av skolefobi på mange måter minner om skolevegring. Kearney anbefaler faktisk å unngå å bruke begrepet skolefobi i klinisk arbeid med andre profesjonelle og med foreldre (ibid). Vi velger selv å ikke bruke begrepet skolefobi videre i denne oppgaven.

3.1.5 Skolenekting

Skolenekting blir gjerne beskrevet som elevmotivert. Fraværet må være ureglementert for å dekkes av definisjonen, altså uten gyldig grunn (Holden og Sållman 2010).

Definisjonen omfatter også elever som er på skolen, men ikke deltar i undervisningen, samt de som lurer seg unna og kommer for sent. Definisjonen omfatter altså mye, og vi ser at det i hovedsak dreier seg om elevmotivert fravær. Det vil si at både skulk, skolevegring og skolefobi går under begrepet. Vi ser at dette begrepet innebærer mye av det samme som Kearneys paraplybegrep *skolenektingsatferd*. Kearney (2008) har en figur med syv nivåer av skolenektingsatferd, der det første nivået er minst alvorlig, og det syvende og siste nivået mest alvorlig:

- 1) Eleven ber om å få slippe skolen, og må presses til å gå på skolen.
- 2) Eleven har problematferd på morgenen, for å slippe å gå på skolen. Dette gjentar seg ofte.
- 3) Eleven kommer ofte for sent på skolen, men blir værende på skolen.
- 4) Eleven har fravær fra enkelttimer og periodevis heldagsfravær.
- 5) Eleven har gjentatt enkelttimefravær og heldagsfravær, men møter også på skolen.
- 6) Eleven er borte fra skolen en periode av skoleåret.
- 7) Eleven er i en lengre periode helt borte fra skole.

3.1.6 Skoleskulk

Caroline er 15 år gammel og går i 10. klasse. Hun har uteblitt fra betydelig mange skoletimer det siste året. Hun forsvinner ofte fra skolen etter lunsj. Noen ganger er hun borte hele dagen for å være sammen med vennene sine. Det er uklart hva Caroline driver på med når hun ikke er på skolen, men hun sier selv at hun ofte spiser lunsj, henger på kjøpesenteret eller er på fest hjemme hos venner. Karakterene hennes har blitt merkbart dårligere (Kearney 2008:21, vår oversettelse).

Skulk er elevmotivert fravær som ofte assosieres med atferdsproblemer og/eller antisosial atferd. I motsetning til skolevegreren prøver skulkeren å skjule fraværet sitt for foreldrene (Berg 1996; Kearney 2008). Den skulkende eleven holder seg verken på skolen eller hjemme, men oppsøker gjerne mer lystbetonte aktiviteter, slik som i eksempelet med Caroline. Fraværet er av mer sporadisk og spontan art (ibid). Wright og Wardle (1996) beskriver ren skulk som noe som opptrer når det ikke er noen åpenbar grunn for at barnet ikke går på skolen, men at det er noe utenom skolen som frister mer. Her kan for eksempel gruppepress, oppmuntring fra eldre barn og lignende faktorer

være avgjørende (ibid). Skulkeatferd kan gi et avhengighetspreg, fordi den gir glede, nytelse eller spenning. Skulkeatferd har negative konsekvenser og kan med tiden også bli tvangspregget (Vogt 2008). Det er ikke uvanlig at skulkeren misliker skolen og sliter både faglig og med motivasjon (Heyne og Rollings 2002). Skulk involverer gjerne antisosial atferd, og en skulker er oftere diagnostisert med atferdsvansker enn med problemer av emosjonell art (ibid). Dryfoos (1990, referert til i Klerman og Glasscock 1996) har summert studier av høyrisikogrupper og registrerer at skulk og dårlig skoleatferd er relatert til substansmisbruk og frafall i skolen.

Bradford-undersøkelsen (Berg 1996) indikerte at skulkere representerer antisosial atferd i større grad enn ikke-skulkere, og den antisosiale atferden inkluderte blant annet lyving, stjeling, vandalisering, rømming, slossing, raseri, kriminalitet og kontakt med politiet. Samme gruppe hadde også dårligere hjemmeforhold enn kontrollgruppen (elever uten mye ugyldig skolefravær). Videre hadde gruppen med skulkere en signifikant høyere forekomst av atferdsvansker, oppmerksomhetsvansker og hyperaktivitet (ibid). Skoleskulkundersøkelsen (Mounteney og Johannessen 2008) viser til at det er kjent at elever som skulker ofte har psykiske, sosiale, lærings- og atferdsmessige problemer. For mange elever er skulk det første steget mot utvikling av skolefravær (ibid). Oslo-undersøkelsen skiller mellom to grupper skulkere. Den største og vanligste gruppen omfatter elever som er i opposisjon til autoriteter, og disse er ofte i et miljø som bryter regler og utfører kriminelle handlinger. De har negative følelser ovenfor skolen og lærere (Befring 1994). Den andre gruppen er mindre og består av elever som frykter sine medelever. De har ikke noe i mot skolen, lærere eller fag, men holder seg likevel unna skolen av frykt for mobbing og latterliggjøring fra sine medelever (ibid).

En svensk rapport om elever som ikke går på skolen (Rapport 309 – Skolverket 2008) har sett på en rekke tidligere studier av ugyldig skolefravær, og lager et skille mellom strøskulkere og langtidsskulkere. Strøskulkere skulker nå og da, men er fortsatt en del av klassen. Langtidsskulkere skulker mer over tid, og mister fort tilhørigheten i klassen. Videre redegjør rapporten for en rekke andre fellestrekk ved skulkere som tidligere har blitt undersøkt:

- Jo eldre elevene er, jo mer tilbøyelig er de for å skulke. Dette relateres både til tenåringsfasen (trang til å utforske m.m.) og at ungdomsskolen ofte bærer preg av mindre struktur med hyppig bytte av klasserom, lærer osv.

- Byelever er mer tilbøyelig for å skulke enn småsteds- og forstads elever. Dette forklares først og fremst med at det er mer sosial kontroll på småsteder.
- Elever med foreldre som har negative holdninger til skolen skulker mer. Det samme gjelder elever med bristende regler i hjemmet. Innvandrerbakgrunn og sosial bakgrunn har derimot en svak sammenheng med skulk. Skulkere kommer ofte fra hjem med bare en foresatt, og de finnes i alle bydeler. Dette finner vi også i Bradford-undersøkelsen (Berg 1996), som viste at bare halvparten av elevene som deltok hadde sin biologiske far boende hjemme hos seg, og bare halvparten av mødrene var i arbeid. De fleste familiene tilhørte lavere sosiale klasser.
- I noen studier blir ensomme, venneløse elever som bekymrer seg for skolearbeidet, ikke finner seg til rette på skolen, ansett som typiske skulkere.
- Skulkere er oftere kriminelle og blir selv oftere utsatt for kriminalitet. De røyker, drikker og ruser seg oftere enn de som ikke skulker. Tidlig seksuell debut og ubeskyttet sex er ikke uvanlig. De har gjerne færre regler hjemme og foreldrene har mindre kontroll på dem.
- Skulkerne opplever ofte at de har mindre kontroll på skolesituasjonen sin. De er oftere innblandet i fusk. Det samme gjelder mobbing, både som mobber og mobbeoffer.

Empirien ovenfor er primært hentet fra svenske undersøkelser om ugyldig skolefravær, men vi tenker at dette også kan relateres til norske forhold. Vi ser lignende tendenser i Oslo-undersøkelsen (Befring 1994), Skoleskulkundersøkelsen (Mounteney og Johannessen 2008) og den engelske Bradford-undersøkelsen (Berg 1996).

3.1.7 Foreldremotivert skolefravær

Mariam og Mohammed har en far som ikke ser ut til å akseptere at han nå bor i et land som har obligatorisk skoleplikt. Mariam var 6 år og Mohammed 8 år da foreldrene flyttet til området. Barna var så sjeldent på skolen at foreldrene etter hvert ble truet med å bli anmeldt. Ikke en gang denne trusselen hindret faren i å holde barna hjemme fra skolen. Han forsto systemet såpass at han noen ganger oppga sykdom som årsak til fraværet, men lærerne hadde oppdaget barna lekende ute i gatene i skoletiden. Innen to år flyttet familien fra området, ingen spesiell utvikling i saken hadde skjedd fram til det. Fordi familien flyttet er det uvisst hva som skjedde videre med barna, men skolens hjelpeapparat rakk å kartlegge at Mohammed hadde store lærevansker (Wright og Wardle 1996:61. Vår oversettelse).

Som navnet tilsier, innebærer foreldremotivert fravær at foreldrene holder barna sine hjemme fra skolen. Årsaken til denne type fravær kan være mange. I noen tilfeller er det psykisk og/eller somatisk sykdom involvert hos foreldre, der en av eller begge foreldrene finner en viss trygghet i å ha barnet sitt hjemme. Noen foreldre trenger hjelp fra barnet sitt, for eksempel til å passe yngre søsken. Andre foreldre ser ikke helt verdien av at barnet skal få seg utdanning, slik som i eksemplet med Mariam og Mohammed. Noen foreldre har gitt opp kampen med å få sitt skolevegende barn på skolen, og lar det bli hjemme uten å prøve å få det av gårde til skolen (Møller Sørensen 2001; Kearney og Albano 2000). Det fins også tilfeller av omsorgssvikt, ofte med rus involvert, hvor foreldrene ikke tar ansvar for å få barnet av gårde på skolen, for eksempel ved å ikke vekke barnet tidnok om morgenen, passe på at sekken er pakket og at leksene er gjort. Det hender at foreldre med psykiske problemer og/eller rusproblemer holder barnet sitt hjemme for å få hjelp til daglige gjøremål de ikke makter å gjøre selv (Kearney 2008). Barn kan bli holdt hjemme for å skjule spor av mishandling, som blåmerker og sår. I ekstreme tilfeller av barnefordelingssaker kan barn bli holdt hjemme for at de ikke skal bli kidnappet på skolen av den andre forelderens. Noen foreldre frykter for både reelle og innbilte faktorer ved skolen som kan skade barnet, og holder dem hjemme av den grunn (ibid).

Det finnes ingen anslag over utbredelsen av foreldremotivert fravær. I de fleste tilfeller vil ikke en gang slikt fravær registreres som ugyldig fravær, da det foreldrene lett kan dekke over slikt fravær med meldinger om sykdom og andre gyldige grunner (Møller Sørensen 2001; Kearney og Albano 2000).

Holden og Sällman (2010) inkluderer også foreldre som driver med godkjent hjemmeundervisning. Samtidig påpeker de at noen foreldre holder barna hjemme fra skolen fordi de er kritisk til læreren og undervisningen, uten at de selv sørger for å gi barna godkjent opplæring hjemme.

3.2 Diskusjon rundt begrepene

Skulkerne oppholder seg ofte rundt skolen, gjerne sammen med venner, mens skolevegrerne holder seg hjemme eller i nærheten av hjemmet. Foreldrene til barn med skolevegring er også ofte oppmerksom på situasjonen, og kan til et visst punkt godta at eleven er hjemme. Elever som faller under kategorien skulkere vil ofte prøve å skjule sitt fravær og kan dermed lure foreldrene til å tro at de er på skolen (Holden og Sällman 2010).

Begrepene skolevegring og skolenekting blir gjerne brukt om hverandre i litteraturen. Skolevegring avgrenser seg litt mer enn skolenekting, siden skolevegring indirekte sier noe om årsaken til fraværet (ibid). Vårt inntrykk er at skolenekting mer brukes som et overbegrep for elevmotivert fravær, slik som Kearney (2008) bruker skolenektingsatferd, og da kan både skulk og skolevegring inngå under begrepet skolenekting. Kearney og Albano (2000) påpeker at det forskjellige definisjoner på skolefravær. Skulk og skolefobi er mye brukt, men de representerer ikke alle barn med skolefravær. Et barn med skolevegring kan være borte fra skolen i langvarige perioder (ibid). Skulk ser ut til å forekomme mer sporadisk og spontant, og kan strekke seg fra alt fra en enkelttime til ukesvis med fravær.

Som nevnt innledningsvis i kapitlet, er foreldremotivert fravær det motsatte av elevmotivert fravær. Likevel kan grensene mellom elev- og foreldremotivert fravær være uklare, for eksempel med foreldres holdning til barn med skolenektingsatferd, hvor foreldrene blir overbekymret og tror det er til barnets beste å være hjemme fra skolen. Slikt foreldremotivert fravær kan gjøre barna enda mer engstelige og forsterke den allerede eksisterende skolenektingsatferden (Holden og Sällman 2010).

Det aller meste av fraværet i skolen er gyldig fravær. Dette kan komme av sykdom, time hos legen eller lignende, familiekriser, religiøse feiringer, værforhold og andre forhold som kan legitimere fraværet (Kearney 2008). Eleven har mulighet til å bli fritatt helt eller delvis fra opplæringsplikten:

Retten og plikta til opplæring varer til eleven har fullført det tiande skoleåret. Etter sakkundig vurdering og med skriftleg samtykkje frå foreldra kan kommunen heilt eller delvis vedta å fritta ein elev for opplæringsplikta dersom omsynet til eleven tilsier det.¹⁰

¹⁰ Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven). §2-1, fjerde ledd.
<http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#2-1>

Vilkårene for å bli fritatt fra undervisning i et eller flere fag er svært strenge. Det må foreligge helt spesielle forhold for fritak. Det må ligge en sakkyndig vurdering i grunn og skriftlig samtykke fra foreldre. Fritak er kun aktuelt der det er urimelig overfor eleven å gjennomføre opplæringsplikten (Grongstad 2009).

3.2.1 Forekomst av ugyldig skolefravær

Det er ikke lett å finne noe konkret statistikk på forekomst av ugyldig skolefravær, da rutineene for ugyldig fravær er forskjellig fra skole til skole. Bak rapporterte tall kan det derfor skjule seg store mørketall, mens en del forskere opererer med anslåtte tall. Selv om det er skoleplikt i Norge, er «spørsmålet om legale versus illegale fraværsgrunnar ikkje eksplisitt omhandla i gjeldande forskrifter på grunnskolen» (Befring 1994:194). Ugyldig skolefravær får lite oppmerksomhet i lover og forskrifter, men problemet er likevel stort og mest sannsynlig større i dag enn det var før. Ugyldig skolefravær har nok eksistert like lenge som skolen selv, men oppmerksomheten rundt problematikken har blitt større de siste årene. Det er også vanskelig å anslå antallet skolevegrere fordi forfattere definerer skolevegring forskjellig. For eksempel kan noen inkludere skulk som en form for skolevegring, mens andre utelukker skulk totalt.

Det antas at rundt 10 000 barn i Norge har skolevegring, men det foreligger lite forskning på skolevegring i Norge (Sållman 2008). Møller Sørensen (2001) viser at forskjellige undersøkelser indikerer at alt fra en til åtte prosent har skolevegring. Høyest forekomst finner man ved skolestart (6-8 år), ved 11-årsalderen og 14-årsalderen. Høy forekomst finner man også ved overgangssituasjoner, for eksempel overgangen fra barneskole til ungdomsskole, eller bytte av skole generelt (ibid). I Skoleskulkundersøkelsen (Mounteney og Johannessen 2008) blir det anslått at det til enhver tid kan være så mange som ti prosent elever fraværende i skolen, og av disse elevene er det kanskje to til fem prosent som har ulegitimert fravær.

Oslo-undersøkelsen fant hos elevene i 8. klasse at 3,2 % av informantene hadde tre eller flere fraværsdager i året uten gyldig grunn. Dette var i hovedsak skulk, og fraværet steg til 5,5 % i 9. klasse og 10,8 % i 10. klasse (Holden og Sållman 2010). En fjerdedel av elevene i undersøkelsen hadde vært borte en hel dag, mens halvparten av elevene hadde uteblitt fra enkelttimer uten gyldig fravær (ibid). I Bergen ble det i 2002 foretatt en

elevundersøkelse på 10. trinn, som fant at 43 % av elevene hadde hatt en eller annen form for ugyldig fravær (Mounteney og Johannessen 2008). Av disse hadde 13 % gått glipp av enkelttimer, 13 % av noen få skoledager og 10 % hadde gått glipp av 10 dager eller mer (ibid). Undersøkelsen «Ung i Norge» fra 2002 viser at 67 % av elevene mellom 13 og 19 år hadde skulket en til fem ganger det siste året. 15 % hadde skulket mer enn fem ganger (ibid).

Befring (1994) poengterer at det er vanskelig å sikre data om hvor stort omfanget av skulking er. Registreringsreabiliteten til skulking kan blant annet bli forstyrret av lærerens holdning til elev og hjem. For eksempel kan læreren i noen tilfeller lettere akseptere foreldremelding for fravær fra et hjem med alminnelig aktelse, men ha vanskeligheter med å akseptere samme melding fra foreldre med lav sosial status, rusproblemer eller lignende. Dessuten varierer fraværet drastisk fra skole til skole, noe som en blant annet ser i Oslo-undersøkelsen, hvor time- og heldagsfraværet til elevene varierer fra 34 til 83 % og ulovlig fravær varierer fra 0 til 18 % (ibid).

Kaspersen et al (2012) oppgir i sine funn at over halvparten av elevene som deltok i undersøkelsen hadde skulket skolen i løpet av de tre siste månedene. En av fire hadde løyet til lærer om årsaken til skolefravær for å få fraværet omgjort til gyldig fravær. Det var også en sammenheng mellom å være umotivert for skole og det å ha løyet om årsak til fravær. Omtrent 20 % av elevene i studien hadde vært fraværende fra skolen i mer enn fem hele dager siste tre måneder. Jenter hadde i snitt litt høyere heldagsfravær enn gutter, mens gutter i snitt skulket flere enkelttimer enn jenter. En høyere andel av jentene i undersøkelsen hadde moderat høyt skolefravær med to til ti dager for samme periode (ibid).

3.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Ved å gå i dybden på risikofaktorer ønsker vi å få en økt forståelse for hva som kan føre til ugyldig skolefravær. Samtidig har vi sett på hvordan beskyttelsesfaktorer og resiliens kan være noe som kan forhindre ugyldig skolefravær. Tolkning og analyse rundt disse faktorene i sammenheng med ugyldig skolefravær, vil vi gå nærmere inn på i kapittel 4. Der vil våre egne refleksjoner komme frem i lys av den empirien vi har funnet fram til.

3.3.1 Risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og resiliens

Risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og resiliens påvirker hvordan barns oppvekst fører til de produkter de er blitt. Nordahl et al (2009) beskriver risikofaktorer ved at det kan være en eller flere uheldige hendelser som skjer i et barns liv. Det kan representere en risiko for psykososial feilutvikling om eleven ikke makter å håndtere hendelsen på en adekvat måte.

Menneskets psykiske helse og personlige utvikling er sterkt preget av sosiale faktorer. Begrepet risikofaktor kan omfatte noe mer enn konklusjonene om at negative hendelser og erfaringer har en uheldig virkning. Borge (2008:46) påpeker at man også må reflektere og analysere tre forhold i en definisjon omkring risikobegrepet: «(...) 1) hvilken risiko eller type stress fører til 2) hvilke type problemer, via 3) hvilke prosesser eller mekanismer. For det er ikke slik at all risiko og alt stress er negativt.»

En forenklet forklaring på dette er at psykiske vansker hos barn (virkning) ikke trenger å skyldes dårlige sosiale forhold eller psykiske problemer hos foreldrene (risiko), men når dårlige sosiale forhold eller psykiske problemer hos foreldrene svekker evnen til å oppdra barna. Det er oppdragerstilen (virkningsmekanismen) som er avgjørende for økt risiko for mentale helsevansker, angst, depresjoner med mer hos barn (Borge 2008).

Eksempler på risikofaktorer rundt barn og voksne kan være individets mangel på kontroll over eget liv, dårlig selvtillit, dysfunksjon i familien, en dårlig organisert skolehverdag, eksponering for vold og misbruk i eller utenfor hjemmet, rusmisbruk med mer. Om flere av disse risikofaktorene er en del av individets hverdag på samme tid, vil individet ha større risiko for å utvikle vansker i skole og i fritid, noe som igjen kan føre til at individet vil få tilpasningsvansker også i voksen alder (ibid).

En beskyttelsesfaktor er «en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling» (Nordahl et al 2009:81).

Risiko og beskyttelsesfaktorer trenger ikke å være det motsatte av hverandre, men beskyttelsesfaktorer kan henge sammen med risikofaktorer. Dette ved at beskyttelsesfaktorene minsker og reduserer risikofaktorenes negative påvirkning ved at et risikobarn ikke utvikler problematferd eller får tilpasningsvansker. Man kan forklare det slik at barnets beskyttelsesfaktorer kan fungere som «skjold» for barn som utsettes for negative påvirkninger i hverdagen. Beskyttelsesfaktorer kan for eksempel være godt forhold til mor, far eller søsken, en medfødt robusthet, god sosial kompetanse, prososiale venner og fritidsaktiviteter, god skolefungering med mer (Olsen og Traavik 2010; Nordahl et al 2009).

Begrepet resiliens er engelsk, og et alternativt ord på norsk er «motstandskraft».

Begrepet motstandskraft er likevel ikke helt dekkende, da det først og fremst fremhever det som er i barnet, og ikke det som er i miljøet (Borge 2008).

Borge betegner den britiske barnepsykologen Michael Rutter som en av de viktigste bidragsyterne i resiliensforskningen. Hans definisjon av resiliens er: «Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik» (Borge 2008:5). Resiliens dreier seg altså om barn med risikofaktorer for å utvikle problemer og avvik, men som til tross for dette viser god utvikling, og hvor noen til og med kommer styrket ut av det.

3.3.2 Oppvekstmiljø

I barne- og ungdomspsykologien er et viktig tema hvordan arvelige og miljømessige faktorer påvirker utviklingen. I noen tilfeller kan arv eller miljø være viktigst for utviklingen, men på de fleste områder er genetiske og miljømessige faktorer viktig (Haugen og Bjerke 2006; Borge 2008). Det er vanskelig å finne en konkret definisjon på oppvekstmiljø, men når vi leser relevant litteratur og forskning vi har brukt i dette prosjektet, erfarer vi at dette spiller en avgjørende rolle i barns oppvekst. Vi finner ikke en klar og enkel definisjon på oppvekstmiljø, og vi vil derfor kort vise til to relevante pedagogiske teorier som omhandler barns oppvekstmiljø: Urie Bronfenbrenners

utviklingsøkologiske modell og Georg Herbert Meads speilingsteori og viktigheten av signifikante andre.

Bronfenbrenner mente at barns utvikling må forstås som et stort samspill mellom alle de ulike faktorer som er i et menneskes liv, hvor en hendelse kan føre til kjernen i en annen hendelse. Barna måtte observeres i deres naturlige kontekst. Det er dette samspillet man må studere for å kunne si noe om hvordan de ulike miljøene et barn er en del av, spiller inn på hverandre og barnets identitet (Haugen og Bjerke 2006). Bronfenbrenner deler denne modellen inn i fire lag, slik en løk har flere lag. Han beskriver det innerste nivået på modellen som mikronivået. Dette er arenaene barnet er direkte involvert i, som barnehage, skole og familie eller andre som er betydningsfulle for barnet (ibid). Det er snakk om de primære sosialingsarenaene, hvor familien blir sett på som den viktigste (Bø 2004).

Neste nivå er mesonivået som kjennetegnes ved relasjonen mellom to eller flere mikronivå som eleven er en del av. Her tenker Bronfenbrenner seg hvordan et system påvirker og kan endre et annet system. For eksempel samarbeid mellom skole og hjem, og relasjonen mellom hjemmet og barnets venner (Haugen og Bjerke 2006). Individet pendler mellom et nett av mikromiljøer, der mesonivået utgjør forbindelseslinjene mellom dem. Mesorelasjoner oppstår bare gjennom kontakt av mange slag (Bø 2004). Bronfenbrenner anser mesonivået som en pedagogisk ressurs, der mikromiljøene trekker i samme retning og gir bedre vilkår for barn og unges utvikling. Det kan fungere som en beskyttelsesfaktor. Motsatt vil det si at mikrosystemer med manglende interrelasjoner og kommunikasjon, vil utgjøre en risikofaktor (ibid).

Eksonivået er hvordan de ulike samfunnsinstitusjoner i miljøet kan påvirke lokalmiljøet selv om barnet ikke direkte er involvert i dette. Barnet er sjeldent eller aldri til stede i dette miljøet, men det kan ha stor betydning for personer og arenaer som har med barnet å gjøre, altså indirekte virkninger. Dette kan for eksempel være foreldrenes arbeidsforhold, med turnusarbeid og arbeidsbelastning (Haugen og Bjerke 2006; Bø 2004), eller en mor som har det bra på jobb og dermed har overskudd til familien når hun kommer hjem fra jobb. Motsatt eksempel kan være en lærer som har problemer med familien sin, hvor dette går ut over hans jobb som lærer, som medfører at kvaliteten på undervisningen og oppfølgingen av elevene blir dårligere.

Makronivået er det overordnede samfunnsnivå som refererer til hele kulturen, som for eksempel land- og kommuneøkonomi, helsetjenester, tradisjoner, rettsvesen og politikk (Haugen og Bjerke 2006). Det setter sitt preg på de tre systemene innenfor i sirkelen, på

samhandlingene og omgivelsene (Bø 2004). I Norge er det et kristent, humanistisk og demokratisk tankegods som setter sitt preg på blant annet samfunn, skole, idealer og lovverk, og dette setter sitt preg på de andre systemene, helt inn til mikro (ibid).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell handler om faktorer i den kulturelle og miljømessige helheten som barnet vokser opp i, og hvordan disse faktorene påvirker hverandre.

Mead var opptatt av å vise hvordan mennesker blir en del av samfunnet. Denne lærings- eller sosialiseringprosessen skjer gjennom det vi lærer hjemme som barn, i rollen som er å være barn, å være gutt eller jente, og deretter rollen som voksen, som mor eller far. Barn vil i oppveksten få gradvis større innsikt i hvilke roller som finnes, og de forventninger som hører til disse rollene. Dette gjennom observasjon og ved utprøving. Barn ser hva andre gjør i rollen, og ved å prøve denne rollen selv. De menneskene barna (og voksne) ser opp til, er de som betyr noe for en, de man er redde for å miste (dette kan være mor, far, søsken, lærer, nabo osv). Barn etterligner disse trygghetspersonenes atferd mer enn andre (Helgeland 2007; Vaage 1992). Vi anser at å ha noen som er betydningsfulle for barnet i oppveksten, og det å ha noen å *speile* seg i, uten tvil er viktige utviklingsstøttende faktorer i et barns oppvekstmiljø.

3.4 Risikofaktorer relatert til individet

Forskning viser at genetiske faktorer ved et barns temperament eller personlighet kan være årsak for senere problematferd. Derfor er det rimelig å anta at temperament har betydning for utvikling av problematferd, og at barns temperamentsdisposisjoner kan være involvert i reguleringsvansker og tilgrensede problemområder i spedbarns- og småbarnsalder (Olafsen 2011; Borge 2008). Individuell risiko kan for eksempel være når ekstrem sjenertethet kan forårsake sosial isolasjon, og dermed øke faren for å utvikle psykiske problemer. Borge (2008:50) beskriver videre at individuell risiko for eksempel kan være «(...) biologiske medfødte problemer, ervervede problemer fra komplikasjoner under fødselen og utvikling av alvorlige tilpasningsproblemer. Individuell risiko kan også være knyttet til barnets status, for eksempel status som barnevernsbarn, flyktning, immigrant eller offer for overgrep.»

Barn er forskjellige, og for eksempel barn og unge som er hyperaktive og impulsive kan være mye vanskeligere å håndtere enn andre. De genetiske faktorer er en del av barns atferd, men de spiller også sammen med familiefaktorer. En utfordrende personlighet hos elever kan på den ene side utløse negative reaksjoner og kommentarer fra lærer, søsken eller de voksne i familien. Motsatt innebærer lett, sosialt utadvendt temperament minimal risiko for eleven (Borge 2008). Negative familiefaktorer kan aktivisere for eksempel atferdsvansker hos barn, mens andre forhold, som positive familiefaktorer, kan deaktivere slike problemer (Helgeland 2007).

Holden og Sällman (2010) viser til en norsk undersøkelse av elever med skolenektingsatferd, hvor rundt halvparten av disse elevene har en individuell problematikk. Dette var både internaliserte (innadvendte) vansker som angst og depresjon og eksternaliserte (utadvendte) vansker som AD/HD og atferdsforstyrrelser. Somatiske og psykosomatiske vansker, lærevansker og søvnproblemer forekom også. En generell tilnærming for å prøve å forstå og forklare skolenektingsatferd, er å knytte ulike psykiatriske diagnoser til skolenektingsatferd. Denne tilnærmingen ser man mindre av i dag, men det blir fortsatt gjort studier av elever med skolenektingsatferd og forekomst av psykiatriske diagnoser (ibid). Psykiske vansker blant barn og unge er et stort helseproblem. Folkehelseinstituttet anslår at 15 til 20 % av barn mellom tre og 18 år til enhver tid har problemer med å fungere i hverdagen fordi de har symptomer på spiseforstyrrelser, depresjon, atferdsforstyrrelser eller andre psykiske lidelser. Omtrent halvparten av disse, om lag 70 000 barn, har symptomer som tilfredsstillende kravene til psykiatrisk diagnose.¹¹

Risikoen for at barn og unge får en psykisk lidelse øker med årene. Eldre barn har større risiko for å utvikle slike vansker enn yngre barn. For barn under seks år er gutter og jenter i ganske like stor grad rammet, men fra de er seks til 12 år er det gutter som oftest har en psykiatrisk diagnose. Vanligste diagnoser her er konsentrasjonsvansker, AD/HD og atferdsforstyrrelser. Etter 12-årsalderen er to av tre med psykisk lidelse jenter, og de sliter først og fremst med angst og depresjon (Morvik 2012). De aller fleste som i barndommen opplever symptomer på psykiske lidelser, blir friske igjen. Risikoen for at

¹¹ Folkehelseinstituttet. Psykisk helse i Norge.

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=List_6212&Main_6157=6263:0:25,6336&MainContent_6263=6464:0:25,6337&List_6212=6218:0:25,7198:1:0:0:::0:0

symptomene skal vare, øker med alderen. Av 18 måneder gamle barn som hadde symptomer på psykisk lidelse, vil bare en fjerdedel fortsatt ha vansker i fireårsalderen. Blant fireåringer som har en psykiatrisk lidelse, vil hele 40 % fortsatt ha diagnose i 12-årsalderen (ibid).

3.4.1 Læring og lærevansker

Læring er en livslang prosess, som foregår på alle livsarenaer og i de fleste situasjoner. Læring er nøkkelen til å mestre livets utfordringer og påkjenninger, og er avgjørende for barn og unges kompetente utvikling (Befring 2012). Haugen og Bjerke (2006:196) viser at vi forandrer oss på en eller annen måte når vi lærer noe, og at læring kan defineres som «en relativ varig atferdsendring som følge av erfaring». Befring (2012:46) beskriver læring litt mer detaljert ved at «læring er erfaringsbasert endring og utvikling av atferd, kunnskaper og holdninger».

På grunn av at elever med lærevansker har variert profil, kan de fungere dårlig på et område og bedre på et annet område. Det er dette som gjør det vanskelig for læreren siden læring skal tilpasses både de faglig gode og de som har faglige vansker. Haugen (2000) forklarer hovedforskjellen mellom generelle og spesifikke lærevansker ved at generelle lærevansker er når barn har innlæringsvansker eller en utviklingshemming som gjør at barn jevnt over har vanskelig for å lære i flere fag på skolen. Årsaken kan være at eleven har nedsatt evnefunksjon, generell svikt i kognitive funksjoner og/eller ingen diskrepans mellom evner og områder. Eksempler på generelle lærevansker er lese- og skrivevansker, matematikkvansker og generelle språkvansker (ibid). Spesifikke lærevansker vil si vansker relatert til et bestemt område eller fag. Dette betyr i denne sammenheng at elever med slike vansker ikke nødvendigvis har evnesvikt, men at svikten er relatert til et område og at det er diskrepans mellom evne og område (ibid). Dersom det er et klart misforhold mellom en elevs evneutrustning og det eleven presterer i et spesielt fag, for eksempel det som presteres i lesing og skriving, har eleven spesifikke lese-/skrivevansker (dysleksi). Flere former for spesifikke lærevansker er elever som har spesifikke matematikkvansker (dyskalkuli) og spesifikke språkvansker (ibid).

De fleste barn tilegner seg språket i omtrent samme takt, men det er en gruppe som henger etter sine jevnaldrende språklig sett. Dette er språklige lærevansker. I kommunikasjonen med sine omgivelser strever de med å forstå og/eller bruke språk (Rygvold 2012).

En språkvanske er et kommunikasjonsproblem som viser seg som vansker med å forstå og/eller å produsere språk, og kan beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentenes innhold, form eller bruk, eller i interaksjon mellom dem. Språkvansker har ikke et bestemt uttrykk eller forløp, men arter seg forskjellig (ibid:326).

Språkvansker deles i to undergrupper. Den første er generelle språkvansker, som er en konsekvens av eller assosiert med en annen diagnose/funksjonshemming. Den andre er spesifikke språkvansker, som innebærer at elevens øvrige utvikling forløper seg normalt, men språkvansken er elevens primære problem (Rygvold 2012).

I tillegg til avvikende språklig fungering, assosieres språkvansker også med sosiale og emosjonelle vansker. I likhet med andre vansker vil elever med språkvansker ha forskjellig temperament og personlighet, som vil ha betydning for elevens sårbarhet for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker (ibid). En nyere studie viser at 11 år gamle elever med spesifikke språkvansker hadde svak sosial kompetanse, samt tre ganger så stor risiko for å bli mobbet (ibid).

Videre i denne oppgaven vil vi bruke begrepet lærevansker om både generelle lærevansker, spesifikke lærevansker og språkvansker, og benytter oss av følgende definisjon: «Lærevansker kjennetegnes ved at den unge på ett eller flere områder gjennomgående mislykkes i å nå forventede, aldersadekvate ytelser relatert til sosiale, språklige og/eller skolefaglige områder» (Haugen, hentet fra Morken 2012:527).

I Skoleskulkundersøkelsen (Mounteney og Johannessen 2008) svarte 53 % av elevene at de hadde noe lese- og skrivevansker, og hele 84 % av elevene rapporterte om konsentrasjonsvansker. 60 % oppga at de ikke er fornøyd med egen prestasjon på skolen. Holden og Sällman (2010) viser til funn der elever med skolenektingsatferd har større lærevansker og språkvansker, og skårer noe svakere enn andre elever på de verbale delene av generelle evnetester. En undersøkelse av McShane et al (2001, hentet fra Holden og Sällman 2010) fant at bare 4,6 % av elever med skolenektingsatferd har lærevansker, mens hele 31 % har fagvansker, det vil si at de har vansker i ett eller flere enkeltfag. Holden og Sällman (2010) påpeker at det ikke nødvendigvis er fagvansker

som i seg selv fører til skolenektingsatferd, men at det også kan virke motsatt: Mye fravær fra undervisningen kan føre til fagvansker. Dette betyr ikke at fagvansker fører til skolenektingsatferd er utelukket, da fagvansker kan fremkalle ubehag og gjøre det lite attraktivt å være på skolen (ibid).

Det er vanlig å anta at lærevansker vil oppstå så fort et barn har uvanlig høyt skolefravær, men det viser seg ofte at lærevansker er involvert før selve fraværsmonsteret starter (Wright og Wardle 1996). Lærevansker er ofte kombinert med et dårlig selvbilde, og denne kombinasjonen kan føre til en ond sirkel. Jo mer barnet sliter med å lære, desto lavere blir selvbildet. Jo lavere selvbilde, desto vanskeligere å lære. I en slik situasjon blir skolefravær en unngåelsestaktikk, der barnet unngår noe ubehagelig (ibid).

Løvereide (2011) finner en klar sammenheng mellom faglige prestasjoner og elevens selvoppfatning knyttet til skoleprestasjoner. Svake faglige prestasjoner kan utvikle en selvoppfatning hos elevene om at de ikke er flinke, ikke får til noe, ikke duger, resignasjon og andre negative tanker om seg selv. Dette kan komme til uttrykk gjennom følelsesmessige komponenter som angst, frustrasjon, aggresjon eller manglende motivasjon, og gjennom atferdsmessige komponenter som skulking, at de viser lite innsats, liten utholdenhet, unnlater å prøve med mer (ibid). Vi tenker at ringvirkninger av dette fører til at en går inn i en negativ sirkel som er vanskelig å komme ut av, og at det ene påvirker det andre.

3.4.2 Somatiske vansker og sykdom

Somatiske vansker forekommer gjerne hos elever med skolevegring (Grøholt et al 2003). Kearney (2008) beskriver at vanlige somatiske vansker hos elever med skolevegring er hodepine, vondt i magen, kvalme, tretthet, skjelvinger, muskelsmerter og pustevansker. Dette er symptomer som kan ligne angstsymptomer. Den oppmerksomheten elever får fra sine foreldre når de refererer til sine plager og at de av den grunn unngår skolen, kan i neste omgang virke som en forsterkende faktor til at eleven får flere dager med skolefravær (ibid). Det kan for mange foreldre være vanskelig å se eller forstå at elevens somatiske smerter og plager kan være forårsaket av følelsesmessig ubehag og angst. Foreldre kan tro at det er noe eleven dikter opp, spesielt om eleven ikke har plager i helgene, eller dersom smerter for eksempel tar til på søndagskveldene. Noen elever vil også overdrive sine plager for å slippe å gå på skolen. På en annen side kan skolevegreren også faktisk være somatisk syk. En

legeundersøkelse kan være nyttig for å avklare hvorvidt helsevanskene skyldes fysisk sykdom eller ikke. Det å få utelukket sykdom vil kunne trygge foreldre til å håndtere situasjonen neste gang lignende situasjon inntreffer (ibid).

Hos barn som fungerer godt i det daglige kan magesmerter, hodepine og andre smerter opptre uten at det foreligger noen medisinsk forklaring for smertene (Grøholt et al 2003). Noen av disse barna trenger tilrettelagt undervisning fordi de strever i skolefag. Noen opplever å bli mobbet. En del av disse barna har i tillegg angst, depresjon eller en annen psykisk lidelse. Smerter av denne art ser en ikke sjelden hos elever med skolenektingsatferd (ibid).

Elever med astma og luftveisvansker har mer fravær enn elever som ikke har slik sykdom. På verdensbasis er astma og luftveisinfeksjoner de største somatiske årsakene til at elever ikke er på skolen. Elever med astma og luftveisplager har halvannen til tre ganger flere fraværsdager enn elever som ikke har det (Kearney 2008). Å være borte fra skolen på grunn av sykdom er ikke ugyldig skolefravær, men som vi tidligere har vært inne på, kan skolefravær føre til tap av undervisning. Elever som har gått glipp av nyttig undervisning, kan erfare en slags faglig tilkortkommenhet. Dette kan i sin tur lede til at eleven føler at han ikke er like flink som de andre og av den grunn for eksempel vil vegre seg for å ha et fremlegg, ha prøver eller til situasjoner hvor han kan bli vurdert av lærer eller medelever. Mye sykefravær kan også hindre deltakelse i skolens sosiale arena. Et annet resultat av skolefravær skyldt sykdom, er at eleven kan oppdage fordelene med å være hjemme, som for eksempel mer tid med foreldre, se på TV, spille dataspill, ekstra pleie og omsorg og så videre (ibid).

3.4.3 Angst og depresjon

Det ligger i menneskets natur å føle angst fra tid til annen, som når man havner i en ubehagelig situasjon, eller for eksempel ved å være mørkeredd. Denne typen angst er forbundet med frykt og fungerer som en varselampe mot potensielle farer. Dette kalles normalangst og er noe alle mennesker har (Grøholt et al 2003). Det er først når angsten trer inn i situasjoner og på tidspunkt hvor det ikke er normalt å føle angst, eller når angsten er så sterk at det går ut over en daglige gjøremål og velvære, at man snakker om angstlidelser (ibid). Angst er en negativ følelse som er vanskelig å kontrollere, og som kjennetegnes av blant annet fysiske spenninger, engstelse for fremtiden og følelse av at

man mangler kontroll over omgivelsene. Disse negative følelsene er gjerne vedvarende, selv om man er klar over at man egentlig ikke har noe å være engstelig for (Barlow & Durand 2005). I tillegg til selve angstfølelsen, som for eksempel frykt, bekymring og/eller motløshet, fins det også en rekke fysiske stressreaksjoner til angsten, som økt hjerterytme, kvalme, pustevansker, søvnvansker med mer (Pinel 2005). Nesten ti prosent av alle under 16 år har en angstlidelse, og mer enn en tredjedel av disse tilfredstiller kravene til mer enn én angstlidelse. I tillegg er mange deprimerte, noe som understreker uklare grenser mellom de ulike emosjonelle forstyrrelsene (Grøholt et al 2003). Angstlidelser er delt inn i en rekke forskjellige kategorier av mer spesifikke angstlidelser, og mange av dem overlapper med hverandre. Eksempler på forskjellige kategorier angst er blant annet fobisk angst, separasjonsangst, panikkangst, tvangslidelser med mer (ibid). Vi skal ta for oss noen typer angstlidelser som vi mener er relevante i sammenheng med ugyldig skolefravær.

Separasjonsangst er en angstlidelse som er unik for barn. Barn som har separasjonsangst kjennetegnes av at de blant annet har enorm frykt for at noe fælt vil skje foreldrene dersom de forlater dem, eller at det vil skje noe fælt med dem selv dersom de blir separert fra foreldrene eller andre personer som står dem nær (Barlow & Durand 2005). Mange av disse barna vil ikke gå på skolen. Ikke fordi de er redd for å gå på skolen, men fordi de er redd for å forlate foreldrene (ibid). Separasjonsangst kan være et tidlig symptom på angst- og stemingslidelser. Barn med separasjonsangst som ikke får oppfølging har økt risiko for å utvikle emosjonelle forstyrrelser senere. Separasjonsangst gjelder først og fremst barn og ikke ungdom (Grøholt et al 2003).

Prestasjonsangst hører inn under normalangst og handler om å bekymre seg for å ikke mestre i situasjoner hvor man vet at man blir vurdert av andre (Haugen 2008d). Det kan for eksempel være ved en muntlig eksamen, når man skal holde en tale, eller når man skal møte nye mennesker.

Arya er 13 år gammel og går i 8. klasse. Han har store problemer med å møte opp til skoletimene. Han bekymrer seg for hva andre tenker og tror om ham og føler et sterkt ubehag når han må fremføre noe foran andre. Han gruer seg spesielt til kroppsøving- og matematikktimene, hvor han kan risikere å måtte fremføre noe alene foran læreren og medelevene. Ofte unngår han å møte til visse timer, og har ved noen anledninger nektet å gå på skolen hele dagen (Kearney 2008:18, vår oversettelse).

Mange barn og unge gruer seg til slike situasjoner, fordi de vet at de kan bli vurdert av andre. De er bekymret for å ikke prestere tilfredsstillende (Haugen 2008d). Videre kjennetegnes prestasjonsengstelige ungdommer av at de har negative forventninger til å lykkes, og de sliter med å delta i situasjoner der de vet at de blir vurdert av andre, noe som blant annet kan resultere i å vegre seg for å gå på skolen (ibid). Prestasjonsangst har likhetstrekk med sosial fobi. Mennesker med sosial fobi frykter å dumme seg ut eller bli ydmyket foran andre mennesker, og prøver derfor å unngå situasjoner der de er nødt til å eksponere seg for andre (Gleitman et al 2003). Barn med sosial fobi blir svært hemmet i sin utfoldelse gjennom slik atferd. De er overoppmerksomme på seg selv, føler seg håpløse og forvirret, og de gjør mye for å unngå nye stiusasjoner med andre (Grøholt et al 2003).

Depresjon kjennetegnes blant annet av negative følelser som nedstemthet, tristhet og følelse av verdiløshet og tanker om utilstrekkelighet, mindreverd, døden og selvmord (Haugen 2008d; Barlow & Durand 2005; Grøholt et al 2003). Somatiske reaksjoner på depresjon kjennetegnes av forstyrrelse i matinntak, søvnmønster og energinivå. Den deprimerte har gjerne manglende tiltakslyst og aktivitetsnivå. Ting som var interessante før er ikke lenger interessant, det er lite eller ingenting å glede seg over (ibid). Når depresjon diagnostiseres, bygger man på utsagn om hvordan personen har det, i tillegg til observasjon. Dette kan bli vanskelig hos barn hvis de enda ikke har utviklet evnen til å uttrykke seg verbalt om følelser og tanker (Grøholt et al 2003). Hos barn kommer depresjon til uttrykk gjennom angst, somatiske plager og irritasjon. Deprimerte tenåringer preges av skyldfølelse, lav selvfølelse og nedstemthet mer lik voksne. De viser ikke like stor endring i appetitt og søvnmønster som voksne, men er mer irritable. Det viser seg etter 12-13-årsalderen at jenter er deprimerte mer enn dobbelt så ofte som gutter (ibid). Selv om depresjon hos ungdom ligner depresjon hos voksne, er noen av symptomene spesielt tydelig for ungdom (Gleitman et al 2003), som fortvilelse og følelse av håpløshet, noe som igjen kan føre til substansmisbruk. Ungdommene skulker gjerne skolen, viser irritabilitet og trass, og selvmordstanker. De skiller seg gjerne ut i forhold til sine medelever gjennom spesiell og dyster smak i bøker, musikk og mørk klesstil (ibid). Depresjon forandrer seg med alderen. Risikoen for å utvikle depresjon er lav frem til tidlig i tenårene, da den øker i en lineær kurve (Barlow & Durand 2005). Estimert prevalens for utvikling av depresjon hos barn og ungdom varierer en del, men den generelle konklusjonen er at depresjon opptrer sjeldnere hos barn enn hos voksne. Dette øker dramatisk i ungdomsalderen, hvor det ser ut til at depresjon opptrer oftere

enn blant voksne. Felles for ungdom og voksne er at depresjon ser ut til å opptre oftere blant kvinner eller menn (ibid).

I en studie av 143 barn med skolenekting, i alderen fem til sytten år, fant Kearney og Albano at 22,4 % av disse hadde separasjonsangst, 10,5 % hadde generalisert angstlidelse, 8,4 % hadde opposisjonell atferdsforstyrrelse og 4,9 % hadde depresjon (Holden og Sällman 2010). Skoleskulkundersøkelsen (Mounteney og Johannessen 2008) spurte elever med høyt ulovlig skolefravær om hvorvidt en rekke utsagn om angst og depresjon var relevante for dem. 25 % svarte at de ikke er særlig lykkelige, av disse var det flest jenter. Alt i alt rapporterte jenter om flere helseplager enn gutter. Halvparten av jentene i undersøkelsen rapporterte å være nedtrykt/tungsindig/trist. 48 % av jentene følte seg unyttig og lite verdt. Blant de andre utsagnene var det spesielt høy forekomst av søvnproblemer (45 %), følelse av håpløshet med tanke på fremtiden (43 %) og en følelse av at alt er et slit (45 %) (ibid).

3.4.4 AD/HD

AD/HD er en nevrologisk forstyrrelse som først og fremst innebærer økt uro og vansker med oppmerksomheten. AD (Attention Deficit) står for oppmerksomhets- og konsentrasjonssvikt. HD (Hyperactivity Disorder) står hyperaktivitet, uro og impulshandlinger. På grunn av at barn med AD/HD gjerne har vansker med oppmerksomheten og konsentrasjonsvansker, klarer de ikke å fange opp muntlige beskjeder, eller oppfatte signaler fra omgivelsene (Haugen 2008c). Det er også vanlig at disse elevene får problemer med å følge instruksjoner, gjennomføre oppgaver og sette i gang egen aktivitet. Andre voksne og barn kan tro at eleven ikke hører etter. AD/HD-barn misliker gjerne oppgaver som krever langvarig oppmerksomhet og de skifter ofte fra en aktivitet til en annen, uten å gjøre den ferdig. De blir lett distraheret, er glemsomme og mister ofte tingene sine. Disse barna har ofte mye uro i hender og føtter (ibid). På skolen kan for eksempel et hyperaktivt barn gå fra plassen sin i timen og løpe omkring. Andre kjennetegn er støyende lek, overdreven kroppslig bevegelse og at de prater mye uten å tilpasse seg situasjonen de er i. Ungdom og voksne har ikke det samme høye aktivitetsnivået, men de er ofte rastløse. Det å være impulsiv innebærer at barnet handler før de har tenkt seg om. Dette ved å for eksempel svare, før et spørsmål er avsluttet, de klarer ikke å vente på tur og de avbryter (ibid; Grøholdt et al 2003).

Barn med AD/HD har ofte tilleggsvansker (komorbiditet), mer enn halvparten har en eller annen form for atferdsvanske, noe som igjen kan innebære at de kan være aggressive, provoserende og over tid oppføre seg på en måte som er sosialt uakseptabelt. Det er også vanlig at elevene har lærevansker. På grunn av forsinket motorisk utvikling kan også elever med AD/HD vise klossethet i lek, idrett og fritid. Psykiske vansker som angst, depresjon og lav selvfølelse er noe som disse elevene gjerne sliter med (ibid). Disse problemene med å konsentrere seg og organisere hverdagen følger ofte med videre inn i voksen alder. Unge voksne med AD/HD gjennomfører sjeldnere en utdanning og mister jobben oftere enn jevnaldrende. Denne gruppen utgjør en betydelig andel av unge på uføretrygd. Undersøkelser tyder på at AD/HD gir en økt risiko for stoffmisbruk og kriminalitet. Flere undersøkelser tyder på at svært mange innsatte i fengsler har AD/HD, eller hadde det som barn (ibid).

3.4.5 Atferdsvansker

Selv om ordet atferdsvansker som betegnelse på en egen diagnosegruppe kan være uheldig, har den kommet for å bli. Internasjonalt svarer diagnosen til Conduct Disorder (CD) og har blitt brukt siden 1980, og den omfatter barn og unge med regelbrytende atferd, og som er vedvarende ulydige og aggressive (Grøholt et al 2003). Dersom et barns oppførsel skal kunne betegnes som atferdsvansker, må barnets negative atferd ha pågått i mer enn seks måneder, samt at atferden er av en slik karakter at den viser klare brudd på de sosiale forventningene og normer i forhold til alderen. Dette kan også gi utslag ved at barnet gjerne er veldig trassig, irritabel, kranglete og sta. Den negative atferden kommer ofte til uttrykk gjennom aggressiv atferd, mobbing, plaging, hærverk, ødeleggelsestrang, vold mot dyr og mennesker, slåssing, lyving, tyveri, innbrudd og ran, ildspåsettelse og rusmisbruk og skoleskulk (ibid; Holden og Sällman 2010; Norsk helseinformatikk¹²).

Cirka fem prosent av alle barn har en eller annen form for atferdsvansker. Det er fire ganger så mange gutter som jenter som lider av atferdsvansker. Atferdsvansker er like vanlig i alle aldre, men blir mer synlig og mer alvorlig hos ungdommer (Grøholt et al 2003). I tillegg til dette har mange barn og unge med atferdsvansker tilleggsvansker

¹² Norsk helseinformatikk. Atferdsforstyrrelser hos barn.

<http://nhi.no/foreldre-og-barn/barn/sykdommer/atferdsforstyrrelser-hos-barn-1030.html?page=5>

som kan komme til uttrykk gjennom oppmerksomhetssvikt, impulsivitet, spesifikke utviklingsforstyrrelser, angst og depresjon (ibid).

Diagnosen har fire undertyper: Den første er atferdsvansker begrenset til familien hvor atferden er karakteriseres som «hjemmebråkeren», som for eksempel stjeler fra foreldrene. Den andre er usosialiserte atferdsvansker, en «ensom ulv», som er venneløs og fiendtlig. Tredje undertype av atferdsvansker er beskrevet som sosialiserte atferdsvansker hvor eleven er «en av gjengen» som ramponerer og herjer i flokk. Den fjerde formen er opposisjonell atferdsvanske som viser til «unge umulius», et trassig, sint og vanskelig barn. Atferdsmønsteret må ha vart i minst seks måneder for å kunne stille i kategorien atferdsforstyrrelse (Grøholt et al 2003; Holden og Sålmann 2010).

Atferdsvansker, og da særlig opposisjonell atferdsvanske, forekommer ganske ofte hos elever som ikke vil gå på skolen for å oppnå kontakt med omsorgspersoner.

Atferdsvansker forekommer også ofte hos elever som har ugyldig skolefravær på grunn av mer attraktive aktiviteter utenfor skolen (Kearney 2008).

I Bradford-undersøkelsen, hvor 80 ungdommer som hadde mer enn 40 % skolefravær ble studert, var atferdsvansker høyt representert blant informantene (Berg 1996). Av de 80 ungdommene i undersøkelsen hadde 44 fravær som ble klassifisert som ren skulk. Av disse 44 hadde 21 atferdsvansker, mens 23 ikke hadde noen slik diagnose. Årsaker til at noen barn utvikler atferdsvansker kan som tidligere beskrevet være medfødte faktorer og oppvekstmiljø. Om barnet har et vanskelig temperament, har lære- og skrivevansker, har lav selvfølelse og svake sosiale ferdigheter så utgjør dette en risikofaktor til atferdsvansker og skolenektingsatferd (ibid).

3.4.6 Betydning av alder og kjønn

Forskning viser at jo tidligere belastninger inntreffer i et barns liv, desto høyere risiko for negativ utvikling. Og jo tidligere tegn på vansker, desto større risiko for at vanskene skal stabilisere seg (Helgeland 2007). De fleste elever med skolenektingsatferd er mellom 10 og 13 år, men det er også vanlig at problemet oppstår i alderen fem til seks år, og i alderen 14 til 15 år (Kearney og Albano 2000). Årsaken til at disse alderstrinnene er i særskilt risiko for skolefravær, er barnas overgang fra barnehage og til barneskole, og fra barneskole til ungdomsskole. Hos yngre elever (fem til ti år) blir skolenektingsatferd gjerne satt i sammenheng med separasjonsangst,

oppmerksomhetssøking og opposisjonell atferd (Kearney 2008; Holden og Sällman 2010). Hos eldre elever over 11 år blir gjerne skolenektingsatferd satt i sammenheng med prestasjonsangst. Sosial angst er ikke så vanlig blant yngre barn, men er noe som vanligvis utvikler seg gradvis med alderen og slår ut i litt høyere alder (ibid).

I Skoleskulkundersøkelsen synes nivåene av ugyldig skolefravær å øke med alder og klassetrinn, med unntak av noe høyere ugyldig fravær på niende trinn (Mounteney og Johannessen 2008).

Det er lite forskjell mellom gutter og jenter som har ugyldig skolefravær (Kearney og Albano 2000). Ung i Norge-undersøkelsen fra 2002 viser at det er lite kjønnsforskjeller blant skulkere på ungdomsskoletrinnet, men at noen flere jenter skulker på videregående (Mounteney og Johannessen 2008). I Rapport 309 – Skolverket (2008) kommer det frem at kjønnsforskjellene har jevnet seg ut med årene. Tidligere var det guttene som skulket mest, men på 1980-tallet hadde kjønnsforskjellene utjevnet seg mer. Samme rapport viser også til at jo eldre elevene er, jo mer tilbøyelig er det for å skulke. Dette relateres både til tenåringsfasen (trang til å utforske med mer) og at ungdomsskolen ofte bærer preg av mindre struktur med hyppig bytte av oppgaver, klasserom og lærer. Oslo-undersøkelsen blant ungdomsskoleelever på slutten av 1980-tallet viser det samme. Samme undersøkelse viser at gutter har litt mer ulovlig fravær enn jenter, men ikke markant større (Befring 1994).

3.5 Risikofaktorer relatert til hjemmet

Familien er den viktigste arena for barns vekst og utvikling. Omsorg og oppdragelse av barn er en av familiens primære verdimessige begrunnelser. Hovedansvaret for barns omsorg, fostring og læring ligger hos familien. Det er foreldrenes ansvar å skape et trygt miljø for barnets oppvekst. Enten de voksne er biologiske foreldre eller de er voksne som har omsorgsrollen for barnet, tyder forskning på at familien er nøkkelen til en god start i livet (Korsbrekke og Lindsetmo 2012). At alle barn skal ha det best mulig når de er barn, både ute og hjemme med foreldre og familie, er kjernen i FNs barnekonvensjon (ibid).

De fleste barn som får psykiske lidelser, kommer fra familier med få spesielle risikofaktorer. Det er normalt å oppleve psykiske belastninger i en periode i oppveksten som går over igjen. Likevel er det noen barn som er spesielt utsatt for å få store vansker over tid. Barn av foreldre som selv har psykiske lidelser, som er rusavhengig eller bruker vold, er særlig sårbare. Det samme er flyktningebarn med traumatiske tapsopplevelser bak seg.¹³

I følge Helse- og omsorgsdepartementet er det i Norge i dag om lag 130 000 familier som til enhver tid lever med psykisk sykdom og rusproblemer. Mer en 200 000 barn har foreldre som ruser seg på en slik måte at barna reagerer, og rundt 15 000 barn og unge har foreldre som får behandling i psykisk helsevern (Morvik 2012).

Kearney (2008) nevner at følgende faktorer kan bidra til barns fravær fra skolen: Kaotisk og problematisk familiedynamikk, familiekonflikter, skilsmisse, å bo i et belastet strøk, manglende oppfølging, mishandling og omsorgssvikt. Det er nok svært sannsynlig mange flere forhold ved elevers hjemmesituasjon som kan lede til ugyldig skolefravær, enn det vi tar frem her, men vi har valgt ut de risikofaktorene knyttet til hjem og familie vi finner kan ha stor betydning for at elever ender med å ha høyt ugyldig skolefravær. Dette er sosioøkonomiske forhold, konflikter i hjemmet, vold og rusmisbruk, omsorgssvikt, psykisk sykdom hos foreldre og mangelfulle foreldreferdigheter.

3.5.1 Sosioøkonomiske forhold

Dårlig økonomi og ugunstige boforhold er de vanligste forhold med hjemmesituasjonen som kan føre til at elever lever under dårlige sosioøkonomiske forhold. Dette kan være en presset økonomisk situasjon, ekstraarbeid som fører til lite energi, trangbodhet, å bo i et dårlig strøk med mer. Dette kan sette både foreldrenes og barnas relasjon på prøve, og uheldig tilknytning kan lett oppstå (Haugen 2008b).

Surya er 16 år og har nesten ikke vært på skolen de siste tre månedene. Skolens kontakt med foreldrene på grunn av dette problemet har vært sporadisk og lite produktivt. Surya forteller at familien har store økonomiske problemer og at foreldrene bruker all sin tid på å finne seg jobb, i stedet for å imøtekomme bekymringene om hans skolefravær. Videre forteller Surya at han synes skolen er kjedelig og at han selv ønsker å finne seg en jobb (Kearney 2008:23, vår oversettelse).

¹³ Folkehelseinstituttet.

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=List_6212&Main_6157=6263:0:25.6336&MainContent_6263=6464:0:25.6337&List_6212=6218:0:25.7198:1:0:0:::0:0

Det kan for barn oppleves svært belastende å leve under lave sosioøkonomiske forhold. Helgeland (2007) henviser til at ungdom fra hjem med lav sosioøkonomisk status er overrepresentert blant ungdom som utvikler problematferd, rusmisbruk, kriminalitet og skoleskulk. Videre fant Helgeland at tre fjerdedeler av disse ungdommene vokste opp i hjem hvor foreldrene var lavut utdannet, arbeidsledige, lavtlønte eller trygdede/sosialklienter. Bare 11 % av foreldrene i denne studien var akademikere eller selvstendig næringsdrivende. 58 % av ungdommene vokste opp med to eller flere søsken, noe som betyr at det var mange som måtte dele på familiens økonomiske og fysiske ressurser. 67 % av elevene hadde foreldre som var separert, skilt eller aldri hadde bodd sammen. Nesten tre av fire fedre hadde enten flyttet fra familien, var døde, eller hadde vært fraværende på en eller annen måte. Altså hadde mange av disse barna vært uten kontroll og tilsyn utenfor skolen. Flere av ungdommene hadde slitne mødre, med eneansvar for barna sine og med små muligheter for å dele ansvaret med noen. Foreldrene hadde dårlig økonomi, og hadde sannsynligvis hatt lite overskudd til å ha oversikt og kontroll over sine tenåringer (ibid). Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) viser til at spesielt elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn og elever som ikke bor med begge foreldrene har økt risiko for å få høyt fravær i grunnskolen. Bradfordundersøkelsen (Berg 1996) viser også at mange elever med skolenektingsatferd kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status, sammenlignet med undersøkelsens kontrollgruppe. Hjemmene til disse barna var gjerne i dårlig stand, med trangboddhet og manglende fasiliteter. Foreldrene hadde høyere grad av arbeidsløshet og samlivsproblemer enn kontrollgruppen i denne undersøkelsen (ibid).

3.5.2 Konflikter i hjemmet

Konflikter er noe som eksisterer i de fleste familier fra tid til annen, men noen familier har et langt høyere konfliktnivå, der krangling og konflikter forekommer oftere enn ro og harmoni. Man kan snakke om konflikter i familien som en risikofaktor når konfliktene blir av en slik størrelsesorden og varighet at de dominerer familiekonstellasjonen (Borge 2008; Haugen 2008b). Med konflikter i hjemmet tenker man raskt på krangling mellom familiemedlemmer, men apati, avstand og ignorering er også gjenstand for konflikter. Langvarige konflikter mellom foreldrene ender ofte i skilsmisse/samlivsbrudd¹⁴ (ibid). Barn som vokser opp i hjem som domineres av

¹⁴ Mye av forskningen på konfliktfulle hjem er skilsmissecforskning, se for eksempel Borge (2008).

konflikter og krangling har større sannsynlighet for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker, viser flere studier (Borge 2008; Haugen 2008b). På 1970- og 1990-tallet viste flere undersøkelser at åpenbar krangling mellom foreldrene hadde sterk sammenheng med psykiske problemer hos barn. Det var generell enighet om at barn som opplevde intense og hyppige familiekonflikter hadde større risiko for å utvikle psykopati, og at slike familiekonflikter var skadelig for barn sosiale, følelsesmessige og intellektuelle utvikling (ibid). Familier med konflikter i form av fientdlighet og vold, oppsplittede familier og familier med liten evne til problemløsning er klare risikofaktorer for skolenektingsatferd, viser flere studier (Holden og Sällman 2010).

3.5.3 Vold og rusmisbruk

Barn som vokser opp med vold i hjemmet, enten de er vitne til vold eller utsatt for vold selv, eller begge deler, lever i en situasjon hvor viktige behov ikke blir dekket. Ved grov fysisk vold blir barns liv og helse satt i akutt fare, men også mindre grov voldsbruk er alvorlig. Barnets mulighet for å utvikle et positivt selvbilde og sosial læring i forskjellige miljøer reduseres (Bunkholdt og Sanbæk 2005).

Det er mange definisjoner på vold, og vi mener følgende definisjon dekker det best: «fysisk, psykisk eller seksuell og bestå av kontrollerende atferd» (Korsbrekke og Lindsetmo 2012:49). I 2007 gjorde NOVA¹⁵ en omfangsundersøkelse av fysisk vold, seksuelle overgrep og vitneerfaringer blant barn og unge ved 67 videregående skoler her i landet (Korsbrekke og Lindsetmo 2012). Hovedresultatet var at bare to prosent av ungdommene hadde vært utsatt for høyfrekvent vold, det vil si slått mer enn ti ganger. Det var flere som rapporterte om vold, og flere som oppga vold fra mor enn vold fra far (henholdsvis 19 og 13 %) (ibid). Andelen av ungdommer som oppga minst ett tilfelle av fysisk vold fra en forelder var 25 %. Hver tiende ungdom oppga at de har sett eller hørt minst en av foreldrene bli utsatt for fysisk vold i løpet av oppveksten. 22 % av jentene og åtte prosent av guttene sa at de hadde vært utsatt for seksuelle overgrep, mer alvorlig seksuelle krenkelser var mindre utbredt (15 og 7 %). I 2010 var det 994 barn som kom til krisesentrene her i landet på grunn av at mor tok med barna og rømte fra en akutt voldssituasjon (ibid). Voldsutsatte barn kan ta både fysisk og psykisk skade av å leve med vold i familien. Korsbrekke og Lindsetmo (2012) påpeker at volden har betydning

¹⁵ Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

for utviklingen av hjernen og nervesystemet, tilknytning til omsorgspersonene, hukommelse og læring, selvbilde, sosial fungering samt fysisk og psykisk helse. Sjansen for å selv bli voldsutøver øker også hvis man har vokst opp med vold i familien (ibid). Å vokse opp med vold kan skade de forbindelsene og hjernestrukturene som arkiverer hukommelsesmateriale, gir kontroll over aggresjon og som gjør oss i stand til å tolke og reagere på sosiale signaler på en adekvat måte. I tillegg til problemer med konsentrasjon og læring, kan voldsutsatte barn ha problemer med fritiden og det sosiale livet med venner (ibid).

Foreldres rusmisbruk i alle former er uheldig for barnet. Kvaliteten på foreldreferdighetene og barnets utvikling reduseres (Haugen 2008b; Bunkholdt og Sanbæk 2005). Rusmisbruk kan medføre konflikter og omsorgssvikt, og dermed øke risikoen for at barnet utvikler psykososiale problemer (Borge 2008). Familielivet er ofte preget av uforutsigbarhet og labilitet. Ofte har barna store omsorgsoppgaver i familien og prøver å dekke over det som skjer for omverdenen (Bunkholdt og Sanbæk 2005; Killén og Olofsson 2003b). Barn som lever i familier med rusmisbruk er sårbare høyrisikobarn. Dersom mor ruset seg under svangerskapet, er barnet utsatt for biologiske risikofaktorer i tillegg til å bli utsatt for psykososiale risikofaktorer. Disse sårbare barna vokser ofte opp i et miljø preget av rusmidler, utrygghet, ustabilitet og uforutsigbarhet (Killén og Olofsson 2003a). Risikoer disse barna blir utsatt for er tidlig emosjonell og sansemotorisk over- eller understimulering, avvising og vanskjøtsel. Familier med rusmisbruk er ofte preget av både kulturell og materiell fattigdom, de er ofte marginaliserte, ensomme og uten nettverk (ibid). Barn som vokser opp i familier med alkoholproblemer, har langt flere skoleproblemer, atferdsforstyrrelser og helseproblemer enn andre barn, viser undersøkelser. De er også oftere utsatt for ulykker (ibid).

Rusmisbrukere bruker mye tid og krefter på å skaffe seg rusmidler, tid og krefter de kunne brukt på å være tilgjengelig for barnet og engasjere seg i barnet. Det er vanlig at barna opplever at foreldrene foretrekker rus foran dem. Dessuten kan foreldrene være utilgjengelige når de er ruspåvirket, noe som kan føre til akutt og alvorlig omsorgssvikt (Killén og Olofsson 2003b).

Helgeland (2007) fant i sin studie at ungdommer som drev med alvorlig skoleskulk, rusmisbruk, lovbrudd og dagdriving gjerne hadde mødre som også hadde hatt problematiske parforhold, med en mann med alkoholproblemer og voldelige tendenser.

Elevene levde i uvisshet om mor eller far var edru. De hadde mye å skjule utad. Nesten tre fjerdedeler av de 85 ungdommene i Buskerudprosjektet hadde vokst opp med rusproblemer i hjemmet. En tredjedel av mødrene hadde sannsynligvis problemer med alkohol og beroligende medikamenter, mens hele to tredjedeler av fedrene trolig hadde hatt alkoholproblemer under ungdommenes oppvekst. 40 % av ungdommene hadde søsken med rusproblemer, noe som har resultert i at enkelte av ungdommene i utvalget ble presentert for rus- og kriminalitetsmiljøet av sine søsken. Disse søsknene preget også familien på grunn av sine problemer, hvor de tilførte angst, konflikter og uro hos de andre familiemedlemmene. Åtte prosent av ungdommene i utvalget hadde døde søsken, de fleste av overdose. 18 % av utvalget hadde opplevd dødsfall blant foreldre eller søsken. Vi ser at dette sier en god del om familiebetingelsene disse ungdommene vokste opp under (ibid). Halvparten av jentene i prosjektet til Helgeland (2007), fortalte ikke at de var blitt utsatt for incest og seksuelle overgrep fra voksne i familien før prosjektet startet. Dette kom først frem i etterintervjuet da disse var rundt 30 år gamle. Tilsvarende var det for guttene i prosjektet, hver syvende gutt hadde vært utsatt for seksuelle overgrep og incest. I avsnitt 3.1.7 beskrev vi at vold og rus hos foreldre kan medføre at foreldrene holder barna sine hjemme fra skolen. For voldsutsatte barn skjer dette for å skjule spor av mishandling, som blåmerker og sår (Kearney 2008). Foreldre som ruser seg kan holde barna hjemme for å få hjelp til daglige gjøremål de ikke makter å gjøre selv, eller de er ikke i stand til å ta ansvar for at barnet kommer seg på skolen (ibid).

3.5.4 Psykisk sykdom hos foreldre

Det er godt dokumentert at det er en sammenheng mellom sosiale og emosjonelle vansker hos barn og psykisk sykdom hos foreldre. Barn i familier hvor en eller begge foreldre har psykisk sykdom kan være utsatt for flere risikoforhold på en gang, for eksempel arbeidsløshet og kroniske familiekonflikter (Haugen 2008b; Smith 2005; Bunkholdt og Sandbæk 2005). Sunne og normale relasjoner mellom barn og foreldre er sterkt begrenset i disse familiene hvor foreldre har psykisk sykdom (Haugen 2008b). Jo mer alvorlig og kronisk den psykiske lidelsen hos foreldre er, desto større er atferdsvanskene hos barna, viser flere studier (Smith 2004). Alvorlig foreldredepresjoner er ofte forbundet med en utviklingsvei hos barna som kjennetegnes av hyppige utagerende problemer. De undersøkelser som er gjort på dette området har i

hovedsak dreid seg om deprimerte mødre, mens det er lite om hvordan fedres depresjonssymptomer overføres til barnas atferd (ibid).

Deprimerte mødre har gjerne en sterk avhengighet til barnet, og det kan føre til en svært vanskelig relasjon mellom mor og barn. Barnet kan bli morens private eiendel og trøst, og det kan føre til svært emosjonelle, tette og innfløkte relasjoner til barna (Smith 2004). Dette kan være positivt fordi det kan gi barnet trygghet i tilknytningen i et tidlig utviklingstrinn, men det kan for barnet etter hvert være svært uheldig å identifiserer seg med sin symptomatiske og deprimerte mor. Denne emosjonelle ustabiliteten i barnets første leveår er forbundet med atferdsvansker senere i barndommen.

Avhengighetsbehovet til moren kommer i konflikt med barnets behov for selvstendighet (ibid). En skiftende emosjonell tilstand er ofte knyttet sammen med vesentlig irritabilitet og sint atferd hos foreldrene. Dette leder gjerne til en isolasjon fra omgivelsene, som er et typisk kjennetegn for familier hvor foreldre er deprimerte (ibid). Barn som vokser opp med deprimerte foreldre får gjerne lite støtte utenom familien, får begrenset mulighet til å ha omgang med normale familier og de har få venner (ibid; Bunkholdt og Sandbæk 2005). Kombinasjonen av foreldredepresjon, familiestress og barns vanskelige temperament er av særlig betydning for utvikling av vansker hos barn (Smith 2004). Om barnets vanskelige temperament viser seg tidlig, og mor er irritabel, sint og depressiv, kan det lett bli satt i gang en uheldig gjensidig påvirkning ved at barnets vansker kan oppstå tidlig og øke etter hvert, dette samtidig som morens negativitet også øker over tid (ibid).

Schizofrene mødre kan på grunn av hallusinasjoner, vrangforstillinger og upassende atferd som er forbundet med diagnosen, ha enda dårligere relasjon til barna enn hva tilfeller er for depressive mødre. Likevel er det sannsynlig at omsorgsutøvelsen hos schizofrene mødre på mange måter kan karakteriseres likt som hos depressive mødre, men schizofrene mødre ble vurdert som de svakeste med hensyn til omsorgsutøvelse (ibid).

Psykisk syke foreldre kjennetegnes gjerne ved at de kan være sky og ofte trekker seg unna kommunikasjon med barnet og er uengasjert i oppdragelsen. På denne måten ivaretar de ikke sine foreldreforpliktelser. Barna kan også bli fysisk skadet, skremt og usikre når en psykotisk forelder drar barna inn i sine hallusinasjoner, vrangforestillinger og avvikende foreldreatferd. Det viser seg ofte at disse barna også kan bli mer tilbaketrukne og sky, og at de får problemer i forhold til jevnaldrende og på skolen

(Bunkholdt og Sandbæk 2005; Smith 2004). I den tidligere nevnte Bradford-undersøkelsen hadde mødre til informantene høyere rate av angst og depresjon sammenlignet med mødre til informantene i kontrollgruppen (Berg 1996). Elever med deprimerte mødre viser seg å ha større risiko for å utvikle problematferd, skolenektingsatferd og dropout enn elever med psykisk friske mødre (Klerman og Glasscock 1996). En studie av 13-14 år gamle elever viste at de elevene med manglende tilsyn etter skoltid hadde langt mer ugyldig skolefravær enn gjennomsnittet (ibid). Psykisk syke foreldre kan ha vansker med å følge opp barna sine, og disse barna blir mye overlatt til seg selv.

3.5.5 Mangelfulle foreldreferdigheter

Med mangelfulle foreldreferdigheter tenker vi på foreldre som av ulikt omfang har sviktende kunnskaper om hvordan de skal forholde seg til barna sine, spesielt på det følelsesmessige og kognitive planet. Det som ofte blir vektlagt som komplisert for foreldrene er å oppdra barn som i utgangspunktet blir sett på som vanskelige, kompliserte og lett oppfarende barn. Dersom foreldre ikke makter å forholde seg til barna sine på en hensiktsmessig og omsorgsfull måte, kan en naturlig og harmonisk tilknytning til foreldrene bli vanskelig (Haugen 2008b). For eksempel har vi tidligere skrevet at hyperaktive barn som vokser opp i dårlig fungerende familier, kan ha økt risiko for å utvikle atferdsvansker. Forskning viser at barn med atferdsvansker ofte har foreldre med manglende eller dårlige foreldreferdigheter (ibid). Barn med vanskelig temperament som vokser opp i familier med begrensede ressurser til å takle dem, kan ha høy risiko for utvikling/forverring av atferdsvansker og andre psykososiale problemer (Helgeland 2007). En svensk studie viste at oppdragelsen i hjemmet påvirker fungering i skolen. Spesielt uforutsigbar oppdragelse og «la det skure»-oppdragelse kan påvirke sosial tilpasning (ibid). Foreldrerollen kan være vanskelig og kan bli satt på prøve når foreldre ikke vet hvordan de på en adekvat måte skal forholde seg til barnet og oppdragerrollen. Det er de følelsesmessige og kognitive foreldrefunksjonene som er mest betydningsfulle. At et barn ser fysisk velstelt ut trenger ikke å bety at foreldrefunksjonene er «gode nok». Den fysiske omsorgen følger naturlig etter den følelsesmessige og kognitive omsorgen (Killén og Olofsson 2003b).

For samspillet mellom foreldre og barn, og for barnets tilknytning, trivsel og utvikling, drar Killén og Olofsson (2003b) frem flere foreldrefunksjoner som spesielt viktige. Dette er foreldres evne til å se barnet og akseptere det og engasjere seg positivt følelsesmessig i barnet. Foreldre bør prioritere barnets utviklingsmessige behov, samt evne til å ha realistiske forventninger til barnet for at samspill og tilknytning skal være av god kvalitet. Foreldre med ulike rusmiddelproblemer, psykiatriske problemer og andre lidelser vil ha store vansker med å fylle foreldrefunksjonene nevnt ovenfor. Foreldrene kan ha de beste ønsker og intensjoner for barnet, men avhengighet, mangel på sosialt støttende nettverk, kaotisk livsform og dårlig evne til å løse problemer kan gjøre foreldreoppgaven svært vanskelig (ibid). Helgeland (2007) viste i sin studie at majoriteten av ungdommene som bedrev med blant annet skoleskulk, kan sees å ha vokst opp i familier som bærer preg av mangelfulle foreldreferdigheter.

3.5.6 Omsorgssvikt

Det er mange definisjoner på omsorgssvikt som avhenger av hvilken situasjon elevene er i. Omsorgssvikt har både medisinske, sosiale og moralske aspekter, og litteraturen vi har lest varierer på hva som er akseptabelt, samt at litteraturen også har hatt uklare grenser. Vi velger å bruke følgende definisjon: «Med omsorgssvikt forstår vi at foreldre eller de som har omsorgen for barnet, påfører det fysisk eller psykisk skade, eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/eller psykiske helse er i fare» (Kempe og Kempe 1979, hentet fra Grøholt et al 2003:395). For at et barn kan sies å leve under omsorgssvikt, må barnet være under 18 år og det må være foreldre/foresatte som utøver handlingene (ibid). Først og fremst gir omsorgssvikt seg til kjenne gjennom psykiske overgrep og vanskjøtsel, men også gjennom fysiske og seksuelle overgrep.

Følelsesmessig vanskjøtsel er spesielt vanlig i familier med rusproblemer, og innebærer at foreldrene ikke er i stand til å engasjere seg følelsesmessig for barnet på en positiv måte (Killén og Olofsson 2003b), som vi tok opp i punkt 3.5.5. Det snakkes om omsorgssvikt og mishandling av både fysisk og emosjonell art. Fysisk mishandling er når et barn blir utsatt for skade eller risiko for skade på grunn av vold, som når barnet har manglende tilsyn, dårlig ernæring og mangelfull hygiene og påkledning. Emosjonell mishandling er verbale og psykiske angrep, og ikke-fysiske straffemetoder, mens emosjonell omsorgssvikt er når barnet ikke får den oppmerksomheten og støtten den

trenger fra omsorgspersonene. Dette omfatter også å være vitne til vold (Grøholt et al 2003). Omsorgssvikt kan derfor inkludere alle disse forholdene vi har nevnt i punkt 3.5. En rekke undersøkelser viser at barn som er utsatt for omsorgssvikt gjør det dårligere på skolen enn andre, blant annet fordi de har problemer med utvikling av språk og intelligens (Grøholt et al 2003). Omsorgssvikt øker også risikoen for tilknytningsvansker, problemer med sosialt samspill, dårlig selvbilde, depresjon og atferdsvansker (Grøholt et al 2003; Borge 2008). Undersøkelser viser at opptil 50 000 barn i Norge lever under omsorgssvikt eller er i risikozonen (Bø 2004). Helgeland (2007) fant i sin studie at majoriteten av ungdommene som drev med blant annet skoleskulk, fortalte at deres asosiale atferd var et rop om hjelp, fordi de hadde det så vanskelig hjemme. Vi vil også påpeke at foreldremotivert skolefravær er omsorgssvikt, da foreldrene sørger for at barna mister viktig undervisning de har rett og plikt til å få.

3.6 Risikofaktorer relatert til skolen

Retten og plikt til utdanning står sentralt i Norge. Barn oppholder seg på skolen fra de er seks år. Det er viktig at elever sikres et så godt læringsmiljø som mulig, da skoleårene er viktige år i unge menneskers liv. Rapporten «Realisering av elevenes rett til et godt psykososialt miljø i skolen og et elevombuds rolle» av Welstad og Warp (2011) er et resultat av utredningsarbeidet for kunnskapsdepartementet. Eleven er gjennom opplæringsloven kapittel 9a gitt en rett til et godt psykososialt miljø. Rapporten viser at skolen har gode rutiner for arbeidet med det psykososiale miljøet på papiret, men at disse rutineene ikke blir nok vektlagt eller brukt i den praktiske gjennomføringen i skolehverdagen. Bestemmelsenes innhold og utforming, og hvordan de ser ut til å virke inn på anvendelsen av å sikre elevene et godt psykososialt miljø, blir i beskjeden grad brukt i skolen (ibid). I de mange elevundersøkelsene som er gjort, finner de at på tross av gode rutiner for arbeidet med det psykososiale miljøet, opplever elever mistriksel og mobbing i skolen. Dette kan muligens være et signal om at reglene i denne delen av opplæringsloven kan være vanskelig å forstå og håndheve av skoleledelsen og lærere (ibid). Skolen som dannelsesarena både for lærerrollen og elevrollen har sine utfordringer, og det er ingen konkret fasit på detaljnivå på hvordan man skal få dette til. Det som vi finner viktig, er engasjerte lærere og gode rollemodeller som vet hva de gjør, og som på best mulig måte klarer å virke positivt inn i elevenes skolehverdag og utvikling for læring. Vi vil i denne delen gå inn på noen forhold ved skolen som vi

tenker og finner at er relevant for risikofaktorer for at elever ender med skolefravær. Dette er tilpasset opplæring og hvordan mangelen på tilpasset opplæring kan gi utslag i skolefravær, dårlig registrering og manglende oppføring av fravær, mobbing og vold, skolemiljø, skoleledelse og styringsform.

3.6.1 Tilpasset opplæring

Kunnskapsløftet (K-06) har som et av sine overordnede mål å sørge for at omfanget av tilpasset opplæring øker, ut fra et klart ønske om at flere elever skal presentere faglig bedre. I presentasjonen av Kunnskapsløftet heter det blant annet: «Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg» (Bachmann og Haug 2006:11). Tilpasset opplæring innebærer derfor at alle sider ved læringsmiljøet skal ivareta variasjonen mellom elevenes forutsetninger og elevenes behov. En slik inkluderende opplæring krever at også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger.

Opplæringsloven fastslår at opplæringen skal tilpasses elevene og den enkeltes elevs forutsetning.¹⁶ Tangen (2012) viser til lovens kapittel 1 (§ 1-3) om prinsippet om tilpasset opplæring. Dette prinsippet skal ligge til grunn for all opplæring og omfatter både generelle differensieringstiltak, hjelp og støtte til den enkelte elev innenfor ordinær undervisning og spesialundervisning. Videre påpeker Tangen (2012) at for enkelte elever vil den tilpasningen som man får tak i innenfor skolens ordinære rammer, verken være tilfredsstillende eller nyttig. Elever som ikke får, eller ikke kan få, adekvat utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning. I slike tilfeller kreves det et formelt vedtak (enkeltvedtak), og dette vedtak skal være basert på sakkyndig vurdering av elevens behov for særskilt tilrettelegging (ibid). Begrepet tilpasset opplæring og spesialundervisning blir i noen tilfeller i skolen misoppfattet, ved at spesialundervisning kan av noen bli forstått som et tillegg til tilpasset opplæring for elever som har behov for det. I følge opplæringsloven er tilpasset opplæring et

¹⁶ Lovdata. LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, opplæringsloven § 1.3 andre ledd. <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>

overordnet begrep som gjelder alle elever i skolen, og spesialundervisning er tiltak som vil være nødvendig for å kunne gi eleven tilpasset opplæring (ibid).

Bachmann og Haug (2006) fastslår at tilpasset opplæring har store variasjoner i kvalitet og brukes i varierende grad. Det er også mangel på tilpasset opplæring og spesialundervisning i skolen. Dette årsaksforklares ut fra at skoleeier og skoleledere har for liten kompetanse om lærevansker og metoder en kan bruke i opplæringen av elever med lærevansker. I de skoler som har tilgjengelig kompetanse, er enkelte skoleledere i for liten grad flink til å benytte seg av den kompetansen lærere og skolen har til å organisere opplæringen ut i fra elevenes behov (ibid). Elever med stort skolefravær kan som tidligere beskrevet komme faglig til kort på grunn av tap av undervisning, lærevansker, uro, støy, engstelse, mobbing og uheldig klasse- og læringsmiljø. Når elever ikke tilegner seg den læringen de burde gjennom skolen, sier det seg selv at de er i en situasjon hvor de ikke fullt ut benytter seg av retten til tilpasset opplæring. Vi mener derfor at mangel på tilpasset opplæring kan forsterke vanskene og årsakene til at elever ender med høyt skolefravær.

3.6.2 Registrering og oppfølging av elevfravær

Dårlig registrering og liten oppfølging av elevenes fravær kan også legges til som en mulig årsak til at elever ender med høyt skolefravær. Rutinene for registrering av fravær kan variere fra skole til skole og fra lærer til lærer. Noen lærere ser mellom fingrene når det kommer til ugyldig fravær, og kan la seg overtale av eleven eller foreldre til å gjøre om ugyldig fravær til gyldig fravær (Reid 2002). Andre lærere kan være usikre på rutinene for registrering av fravær, forskjellsbehandler elever, eller rett og slett ikke bryr seg om ugyldig fravær i det hele tatt. Noen skoler gjør ugyldig fravær om til gyldig fravær, eller registrerer ikke ugyldig fravær, for å gjøre skolens fraværstatistikk mindre og dermed omdømmet bedre (ibid). Holden og Sällman (2010) viser at det for eksempel er ungdomsskoler i Oslo som ikke har tilfredsstillende rutiner for registrering av fravær. Vi vil anta at dette skjer utenfor Oslo også. Elevens foresatte kan dekke over ugyldig fravær, for eksempel ved å skylde på sykdom (Reid 2002). Elevene selv kan fabrikkere meldinger hjemmefra for å dekke over ugyldig fravær. Med disse varierende rutinene for registrering av fravær sier det seg selv at det er vanskelig å komme med et nøyaktig anslag på hvor mye ugyldig fravær det er. I de skoler som ikke har gode nok rutiner for registrering av fravær, vil dette naturlig nok kunne resultere i at foreldre ikke får vite

om elevenes fravær. Det vil utvilsomt være vanskelig for foreldrene å reagere på elevers fravær ved enten å sette inn egne tiltak, eller be om hjelp fra andre hjelpeinstanser når de ikke får kjennskap til vanskene. Helgeland (2007) oppsummerer i sin studie at forskningen synes å indikere at barns tidlige tegn på problematferd gjør sosialisering- eller utviklingsprosessen deres vanskeligere enn om problematferden starter senere. Dette gjelder både i alder og i sammenheng med hvor lenge vanskene har vedvart før man kommer posisjon til å igangsette tiltak for å få redusert og stoppet uhensiktmessig atferd, som blant annet skolefravær.

3.6.3 Mobbing og vold

Mobbing, vold og bråk kan være en konkret, umiddelbar årsak til skolenektingsatferd (Holden og Sällman 2010). Å oppleve mobbing i barndommen er krenkende, skaper utrygghet og kan få alvorlige konsekvenser for den psykiske helsen til den som blir mobbet. Manifest mot mobbing¹⁷ definerer mobbing som «gjentatt negativ eller ondsinnet atferd fra en eller flere rettet mot en som har vansker med å forsvare seg. Systematisk utestenging eller gjentatt erting på en ubehagelig måte er også mobbing». Lødding og Vibe (2010) har gjort en elevundersøkelse om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Analyse av elevundersøkelsen på 7. og 10. trinn i 2007, 2008 og 2009 viser at 11,5 prosent av elevene berøres av mobbing. Dette betyr at omkring 55-60 000 skoleelever er mobbeofre, og 10-15 000 elever mobber. 10-15 000 elever er i en dobbeltrolle hvor de både mobbes og mobber (ibid).

Det er flere gutter som mobber i skolen enn jenter (Lødding og Vibe 2010; Olweus 2009). Roland og Haavet (2007) fastslår at tre av fire mobbere er gutter, og en vesentlig andel av de som blir mobbet er jenter. Det er en klar forbindelse mellom negative hjemmeforhold og tilbøyeligheten til å plage andre. Flertallet av mobberne vokser opp i hjem som kjennetegnes av følelsesmessig kulde, vonde ord og taushet. Det kan se ut til at de som mobber også kan mangle positive opplevelser sammen med voksne, mangler grenser og mangler gode, voksne forbilder. Dette gjelder ikke alle som plager andre, men disse negative faktorene påvirker sjansen for at barn og unge blir en som mobber andre elever i skolen (ibid). Mobbere kan gjerne ha en aggressiv atferd ovenfor venner,

¹⁷ Manifest mot mobbing 2011-2014.

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifestmotmobbing_20112014.pdf

voksne, lærere og foreldre (Olweus 2009). Mobberer har også i større grad enn gjennomsnittseleven en positiv innstilling til vold og voldelige metoder. Det å dominere andre på en negativ måte er gjerne et stort behov for mobberer. Gutter i denne kategorien mobberer er gjerne fysisk sterkere enn den som mobbes (ibid).

De som mobber andre regelmessig har også dårligere framtidsutsikter enn de som blir mobbet. Forskningsresultater viser at gutter som mobber har tre til fire ganger høyere risiko enn gjennomsnittet for tilpasningsproblemer som unge voksne. Særlig kan de ende med sosiale problemer, kontakt med politiet osv. Årsaken kan være at vanen med å plage andre følger dem i livet, eller at de utvikler negative atferdsformer (Roland og Haavet 2007). Å forebygge og stoppe mobbing er derfor positivt både for ofrene og for de som plager, samt at det er positivt for miljøet barna vokser opp i (ibid). Mobbing blant gutter er gjerne av fysisk og verbal karakter, mens jentenes mobbeatferd kan være vanskeligere å legge merke til siden de i større grad benytter utpekulerte og indirekte mobbemetoder som utestenging, ryktespredning og baksnakking (Olweus 2009). Jenter som mobber er ofte verbalt sterke, flinke på skolen og ellers greie jenter.¹⁸

Den som blir mobbet, vil ofte forsøke å skjule det, og foreldrene opplever hjelpeløshet og vet ikke riktig hva dette handler om. Årsaken kan være redsel for ikke å bli trodd eller forstått. Mange er også redde for at det kan bli verre, dersom de forteller det. De er engstelige for at mobberer kan hevne seg dersom lærer eller foreldre gjør noe. Noen mobbeofre vil heller ikke fortelle om mobbing fordi de er flau over å bli plaget, samt at noen ikke forteller det til foreldrene fordi de vil beskytte foreldrene mot sorgen eller belastningen (Roland og Haavet 2007).

Tidligere var det en oppfatning om at det var såkalte svake elever som ble mobbet, men det er grunn til å tro at alle barn kan bli utsatt for mobbing. Mobbing rammer forholdsvis tilfeldig, både de sårbare, de misunnelsesverdige pene og vellykkede som lykkes på skolen eller i fritidsaktiviteter (Roland og Haavet 2007; Olweus 2009). Langtidskonsekvensene av mobbing er alvorlig for den som blir mobbet.

¹⁸ Tove Flack, forsker ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

http://www.dagbladet.no/2012/08/31/tema/sta_sammen/mobbing/innenriks/skole/23191580/

Det begynner gjerne med redusert selvfølelse. Etter hvert følger ofte gradvis økende skolefravær. Samtidig melder gjerne helseproblemene seg. Hodepine, magevondt og muskelsmerter er vanligst. Hyppig luftveisinfeksjoner, allergi og astma hører også med. Det ser ut til at immunapparatet blir svekket med fare for alvorlige sykdommer. Mobbing og vold mer enn dobler faren for angst og depresjon. Gradvis kan dette lede inn i sosial isolering, rus, spiseforstyrrelser, selvskading og i verste fall selvmord (Ole Rikard Haavet. I: Alberti-Espenes 2012:25).

Elever som i skolehverdagen og på fritiden er utsatt for mobbing og vold fra medelever vil ofte unngå å gå på skolen og å delta på skoleaktiviteter. De kan derfor ende med høyt ugyldig skolefravær på grunn av frykt for å bli utsatt for mobbing og angrep. Vold og mobbing på skolen kan også være en grunn til at foreldre holder eleven hjemme fra skolen (Kearney 2008). Mobbing kan medføre alvorlige konsekvenser i skolehverdagen og i voksenlivet for den som blir mobbet og for den som mobber. Når elever uteblir fra skolen på grunn av at de opplever mobbing og vold i skolen, kan man si at dette er en medvirkende risikofaktor til at elever ender med høyt ugyldig skolefravær.

3.6.4 Skolemiljø

Begrepet skolemiljø henspiller til elevens følelse av tilhørighet i skolen, og hvordan eleven føler at akademiske, sosiale og emosjonelle behov blir møtt og ivaretatt av medelever og lærere i skolen. Dette inkluderer også det å føle seg trygg, ha et positivt klassemiljø, mulighet for deltakelse, fleksibilitet og tolerante holdninger i læringsmiljøet, samt at lærers måte å møte elever på er viktig for at eleven skal føle tilhørighet i skolemiljøet (Kearney 2008). Et godt skolemiljø er signifikant relatert til skoleoppmøte og lavere tall av frafall. Et positivt lærings- og skolemiljø fører også til mindre mobbing. Et dårlig klasse- og skolemiljø kan føre til inadekvat oppmerksomhet mot en elevs behov, for eksempel at eleven kjeder seg på skolen (ibid; Kaspersen et al 2012). Elever som opplever at de mangler skole- og klasses tilhørighet er i risikozonen for å få ugyldig skolefravær. Dette kan være at eleven føler seg utenfor fellesskapet, føler seg lite verdsatt, respektert og akseptert av medelever og/eller lærere. Elever som mangler en slik tilhørighet kan ha og få problemer med å utvikle sosiale relasjoner til både jevnaldrende og lærer. Selv om eleven ikke blir direkte mobbet, har fagvansker eller annen risiko i livet, kan for eksempel elevsammensetningen i klassen eleven er en del av, gjøre at en elev føler seg utenfor klassefellesskapet. Dette kan være nok til at skolen oppleves som ubehagelig og i verste fall skremmende for eleven (Holden og Sállamn 2010). Vi har tidligere gått inn på hvordan genetisk sårbarhet og for eksempel

lavt selvbilde og angst kan være en risikofaktor til skolefravær. Disse elevene kan i større grad enn andre komme til å tolke ord og hendelser i verste mening. Holden og Sällman (2010) beskriver eksempelet der elever kommer ut for ubehagelige situasjon ved at en lærer er streng og uvennlig, eller om lærer kommenterer noe eleven opplever som kritikk eller krenkende. Det kan føre til at eleven vegrer seg for å gå til undervisningen. I slike tilfeller kan lærers manglende forståelse og kjennskap om elevens vansker være en skolebasert risiko til at eleven uteblir fra undervisningen. Likeså kan lærer og skoles manglende inngripen eller håndtering av medelever og deres ubehagelige opptreden i skolehverdagen utgjøre risikofaktorer for skolefravær. Elever som er i en situasjon som innebærer vurdering fra andre, kan utebli fra skolen på grunn av ubehaget en vurderingssituasjon medfører (Kearney 2008). Dette kan for eksempel være prøver, å måtte lese høyt eller ha fremlegg av et prosjekt for klassen, kroppsøving, dusjing og spising. Noen elever har ekstra stort fravær i fagene der sannsynligheten for at andres blikk blir rettet mot seg er til stede (ibid).

Det er som tidligere beskrevet vanlig at elever med skolefravær har noe i hverdagen som gjør det vanskelig for læring. Dersom skoledagens innhold, fra elevens ståsted, er utilfredsstillende og kjedelig, eller at elevene ikke opplever at de blir behandlet med respekt av lærere og elever, kan de velge mer attraktive alternativer (Klerman og Glasscock 1996). Da kan skolefraværet årsaksforklares ut fra egenskaper ved eleven. Eleven ender med å få skylden for skolefraværet (ibid). Selv om man i slike tilfeller trolig også kan si at skolen burde påta seg mye av ansvaret for manglende og lite motiverende innhold i hverdagen, tilrettelegging, kjedelige og u hensiktsmessige rutiner, eller mangel på rutiner og manglende tilpasset opplæring. Noen elever kan oppleve skoledagens innhold som vanskelig på grunn av inkonsekvente regler på skolen og i undervisningen (ibid). Norske klasserom bærer ofte preg av uro, bråk, disiplinmangel og sløsing av tid (Bachmann og Haug 2006). Dette er faktorer som svekker generell trivsel blant elevene. Om lærer har mye fravær, kan skoledagen komme til å bli uforutsigbar og utrygg. Spesielt sårbare og engstelige elever kan vegre seg for å gå på skolen om de vet at lærer ikke er på skolen. Lærer som er svært dominerende og streng, har svak faglig kompetanse, er tilbakeholden eller uklar kan også føre til at elever vegrer seg for å gå på skolen (Holden og Sällman 2010).

3.6.5 Skoleledelse og styringsform

Forekomsten av problemer er mindre i skoler der ledelsen så på pedagogiske oppgaver og ledelse som like viktig eller mer enn administrativ ledelse (Haugen 2008b). Som tidligere nevnt er elever med atferdsvansker mer tilbøyelig for å skulke skolen enn andre. I så måte kan skoleledelse representere en risikofaktor for elever i de tilfeller der skoleledelsen er mer opptatt av administrativ ledelse enn pedagogisk ledelse.

Når det gjelder samarbeid mellom hjem og skole, vil vi legge det under skoleledelse og styringsform da det i hovedsak er skolen som har ansvaret for at elevene lærer, og fordi det å være i skolen er en plikt og ikke et frivillig tilbud. Elever som på en eller annen måte representerer et problem i skolen, har ofte foreldre med negative erfaringer med skole- og hjemsamarbeidet (Løvereide 2011). Disse foreldrene kan ofte ha en distansert relasjon til lærerne og skolen, og erfarer og opplever at de i mindre grad er i posisjon til å kunne ta opp aktuelle vanskeligheter med lærer og skolen. Dette indikerer at foreldre til barn som på ulike måter har vanskeligheter i skolen, har dårligere samarbeid med skolen enn andre foreldre (ibid). Vi tenker det derfor er viktig at lærere i sin utdanning og dannelsesprosess er bevisst dette. Skolen og lærere bør, om de skal hjelpe elever i risikozonen for ugyldig skolefravær, inneha ferdigheter i å møte foreldre på en hensiktsmessig måte, samt ha kjennskap til hvordan komme i posisjon for et godt foreldresamarbeid.

I teorien er det slik at skolen skal tilpasse seg elevenes særskilte behov. Det er ingen absolutte eller presise krav til hvordan din fysiske eller psykiske tilstand skal være om du skal få gå på skolen. Vi skal ha en inkluderende skole, som egentlig sier kom som du er, og at opplæring skal gis «(...) på det enkelte barns premisser, hvor oppgavene barna stilles ovenfor, gir utfordringer med utgangspunkt i deres funksjonsnivå, kunnskaper og sosiale/kulturelle bakgrunn. Temaer eller emner, progresjon og arbeidsmåter velges slik at de er tilpasset det enkelte barns ressurser, muligheter, særegne behov og problemer» (Håstein og Werner 2004:53).

3.7 Risikofaktorer relatert til miljø og andre sosiale forhold

Mange teorier har som premiss at det er interaksjonen mellom oppvekstmiljøet og den biologiske utviklingen som fører til læring og utvikling (Berfring 2012). De grunnleggende miljøfaktorene er kultur og oppvekstvilkåre, hvor omsorg, næring, aktivitets- og læringsvilkår er sentrale faktorer. Mer kritiske faktorer i en global målestokk er relatert til fattigdom, forurensning og katastrofer (ibid). Barn og unge går inn i flere sosiale sammenhenger, som hjem, barnehage, skole og fritidsaktiviteter. Her har de forskjellige roller, som sønn/datter, elev, barnehagebarn osv. Dette er et grunntrekk i utviklingen for barn og unge (Befring 2012). Vi har tidligere beskrevet Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, under punkt 3.3.2. Her blir det lagt vekt på de interaktive relasjonene mellom barn og miljø, som betyr at barn blir påvirket av miljøet, samtidig som de aktivt påvirker sitt eget livsmiljø (ibid; Haugen 2008b). Det er mange formelle og uformelle sosiale kontekster og nettverk som barn og unge inngår i, hvor de selv er aktive deltakere og påvirker det fellesskapet de er en del av. Dette er snakk om sosiale nettverk og ulike arenaer som vil ha viktige funksjoner opp gjennom oppvekstaldere, både i positiv og negativ forstand (Befring 2012).

3.7.1 Minoritetsbakgrunn

Minoritetsspråklige elever representerer en stadig større andel av elevene i norsk skole. Når vi her viser til minoritetsspråk er det «(...) barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk. (...) Et morsmål betegner i utgangspunktet foreldrenes språk. Både morsmål og førstespråk kan betegne det språket en lærer seg først, og kan betegnes som det språket en behersker best, bruker mest og identifiserer seg med» (NOU 2010:7:24-25).

Sammenlignet med andre OECD-land har elever med minoritetsspråklig bakgrunn sterkere sammenheng med fravær i Norge. Utenom dette finner vi lite forskning på skolenektingsatferd i minoritetsbefolkningen i Norge, men vi finner litteratur på forekomst av frafallsproblematikk i videregående skole blant minoritetsspråklige elever (Stortingsmelding nr. 16 2006-2007). «Av alle med minoritetsbakgrunn som sluttet i yrkesfag, sluttet en av tre før det første opplæringsåret var omme (...) De som slutter, kjennetegnes av lavt karaktersnitt og høyt skolefravær på 10. Trinn» (NOU 2010:7:197).

Minoritets elever som slutter tidlig er gjerne mer pliktoppfyllende, og de har sjeldnere enn andre forstyrrende atferd selv om de har skolefravær (NOU 2010:7). VG¹⁹ skriver at 1 av 3 minoritets elever ikke får vitnemål i videregående skole, til tross for at de bruker mer tid på lekser og har høy motivasjon. Derfor er det slik at minoritets elever kan være lettere å overse om de står i fare for å slutte på skolen (NOU 2010:7). Videre vises det til at høyt skolefravær og svake prestasjoner i siste delen av ungdomsskolen gir et tydelig signal om at elever står i risiko for å velge bort videregående opplæring (ibid). Minoritetsspråklige elever er tilnærmet like gode tekniske lesere som enspråklige elever, men minoritetsspråklige elever har langt svakere ordforråd og begrepsforståelse enn enspråklige elever og har et ordforråd som ligger 35 % under det nasjonale snittet. Et forholdsvis dårlig og enkelt ordforråd antas å være hovedårsaken til minoritetsspråklige elever faller fra i den videregående skole.²⁰ Undersøkelse viser at minoritets elever sier videregående skole er vanskeligere enn de hadde forestilt seg, og at de oppfatter mange fag som for vanskelige (Eriksen 2010; NOU 2010:7).

Ugyldig skolefravær er noe som forekommer i alle kulturer, og det vises ikke til noen vesentlige forskjeller på årsaker mellom kulturene (Holden og Sällmann 2010; Kearney 2008). Minoritets elever er ikke en homogen gruppe. Det varierer veldig hvilken bakgrunn de har og hvordan de opptrer (Holden og Sällmann 2010). Foreldres holdninger varierer. Noen minoritets foreldre følger opp barnas utdanningsløp svært nøye, da utdanning blir sett på beste mulighet til å klare seg godt i livet. På den andre ytterkanten finner man minoritets foreldre som er lite opptatt av barnas skolegang, de er ikke vant med å gå på skole og ser ikke verdien av skolegang (ibid). Akkurat dette anser vi som en høy risikofaktor for foreldremotivert skolefravær.

3.7.2 Nærmiljø og nettverk

Familien anses som den viktigste oppvekstarenaen til barn og unge. Det er familien som har hovedansvar for barns omsorg, fostring og lære. Formelt og reelt sett er likevel ikke barn prisgitt foreldre og hjemmeforhold. Hele samfunnet har som oppgave å sørge for at nye generasjoner får forsvarlige vilkår for oppvekst, læring og utvikling (Befring 2012).

¹⁹ VG (14.4.2009). 1 av 3 minoritets elever får ikke vitnemål. Sist besøkt: 27.03.2013.
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=552467>

²⁰ VG (19.08.2012). Minoritets- elever sliter med tynt ordforråd. Sist besøkt: 27.03.2013
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10067856>

Vi lever i en velferdsstat hvor oppvekstansvaret er tillagt ulike offentlige instanser, som i første rekke dreier seg om helsestasjoner, barnevernstjeneste, barnehager og skoler. Videre spiller også frivillige organisasjoner og fritidstilbud en stor rolle (ibid).

Vi har tidligere i oppgaven tatt for oss Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Nærmiljø, fritid, aktiviteter og venner har en viktig betydning i barns liv, og går inn i mikrosystemet, den innerste sirkelen i modellen. Det er mange sosiale kontekster og nettverk som barn og unge inngår i, og de deltar aktivt og påvirker det fellesskap de er en del av. Det er snakk om ulike arenaer og sosiale nettverk, som vil ha viktige funksjoner opp gjennom oppvekstårene, både i negativ og i positiv forstand (Befring 2012). Et godt sosialt nettverk kan være en viktig beskyttelsesfaktor for barn og ungdom. Bunkholdt og Sandbæk (2006) skiller mellom formelle og uformelle nettverk. Det formelle nettverket består av det offentlige hjelpeapparatet, mens det uformelle nettverket består av familie, slekt, naboer og venner. Det bør være forbindelse mellom partene i det uformelle nettverket dersom det skal kunne fungere. Et fungerende nettverk kan fange opp familien når den er i vanskeligheter, og stille opp med både praktisk og psykologisk hjelp (ibid). Et dårlig uformelt nettverk kan føre til isolasjon og familien blir alene om å løse problemer. De kan bli sosialt svake, noe som kan medføre dårlig økonomi, utdanning, dårlige boforhold og disharmoni mellom foreldrene (ibid). Barn i slike familier blir ekstra sårbare. På grunn av ekstrabelastninger vil de stå i faresonen for uheldig utvikling der hvor voksne har mer enn nok med sine egne problemer. Dersom foreldrene ikke mestrer å være gode rollemodeller og trygge voksne, kan elever havne i en posisjon der de ikke har noen fornuftige voksne å rådføre seg med (ibid). Barn og ungdom med slike familieforhold kan mangle vennskap og tilhørighet med jevnaldrende, og får derfor ikke støtte eller noen å snakke med utenfor familien dersom en stressfaktor skulle oppstå. De vet ikke hvem som kan bistå eller hjelpe når vansker oppstår i eget liv. Slik kan mangel på godt sosialt nettverk øke risiko for uheldig utvikling i elevens skolehverdag, faglige prestasjoner, mangel på vennskap og fritidsaktiviteter. Dette kan i neste omgang kunne resultere i manglende tilhørighet i skolen, manglende motivasjon og ugyldig skolefravær.

3.7.3 Ungdom og bruk av rusmidler

Det er ikke enkelt å skille mellom bruk og misbruk av rusmidler. Mange ungdommer eksperimenterer med rusmidler som alkohol og narkotiske stoffer, men bruken kan fort utvikle seg videre til misbruk. Alkohol er et langt vanligere rusmiddel for norsk ungdom enn narkotiske stoffer. Tall fra 2000 viser at gjennomsnittsalderen for norske ungdommers første møte med alkohol var 14,8 for øl og 15,2 for brennevin (Grøholt et al 2003). Statens institutt for rusmiddelforskning (SIRUS) bekrefter også at gjennomsnittsalderen for første gang man drikker alkohol er på rundt 15 år, og viser at et stort flertall ungdom mellom 15 og 20 år har drukket alkohol (Stortingsmelding nr. 39 2001-2002). De fleste ungdommer bruker ikke narkotiske stoffer, likevel er det et økende antall ungdommer som har erfaring med hasj og ecstasy og en glidning i retning av mer liberale holdninger til narkotika. De fleste ungdommer som bruker eller tester ut narkotiske stoffer, utvikler ikke varig misbruk, men når flere ungdommer eksperimenterer med lettere narkotiske stoffer, er det grunn til å frykte at flere kan utvikle et tyngre misbruk. Forbruket av rusmidler øker med årene, og jo tidligere ungdommen prøver rusmidler, desto høyere er forbruket. Tidlig debut viser seg også på aktiviteten av normbrytende atferd blant ungdom. Ofte er det alkohol i bildet i forhold til ulykker, kriminalitet, overgrep, familievold, ubeskyttet sex og uønskede seksuelle tilnærmelser (ibid). Foreldre og venners holdninger til alkohol og rusmidler er viktig for når ungdommen begynner å drikke/ruse seg (Grøholt et al 2003).

Oslo-undersøkelsen fra 1987-1990 viser en sammenheng mellom økende rusmisbruk og kriminalitet med økende ulovlig skolefravær (Befring 1994). I undersøkelsen var det syv elever med veldig høyt skolefravær, og seks av disse var alvorlig rusmiddelbelastet. Videre viser undersøkelsen at nesten hver tredje med stort ulovlig fravær er alvorlig rusmiddelbelastet. Dette viser nær sammenheng mellom skolefravær og rusmidler, men spørsmålet om hva som er årsak og hva som er virkning, er det ikke noe entydig svar (ibid). Skoleskulkundersøkelsen (Mounteney og Johannesen 2008) viser at det er større sjanse for at elever med mye ugyldig skolefravær drikker alkohol før de fyller 18, misbruker rusmidler og utfører kriminelle handlinger. 81 % av elevene hadde røykt sigaretter og 41 % brukt snus. Dette er langt høyere tall enn fra Bergensundersøkelsen (en ordinær undersøkelse blant elever i Bergen). 76 % av elevene i Skoleskulkundersøkelsen hadde drukket alkohol, og 20 % hadde tatt piller uten å vite hva det var. 50 % hadde brukt hasj, og hele 85 % svarte at de kjenner til noen som bruker hasj eller andre narkotiske stoffer. 14 % svarte at de hadde skulket skolen på

grunn av alkoholrelaterte problemer (ibid). I Buskerudprosjektet hadde hele 62 % av ungdommene et bekymringsfullt høyt forbruk av rusmidler, noe som skapte alvorlige problemer for ungdommene, blant annet høyt skolefravær. I forhold til vanlig ungdom skilte utvalgets rusbruk seg klart ut (Helgeland 2007). Vi velger å avslutte dette punktet med en historie fra Buskerudprosjektet (ibid:143):

Hanne forteller at hun begynte å røyke og være sammen med en gruppe eldre barn allerede i 4. klasse (nå 5. klasse) på barneskolen. En eldre søster var på kjøret, og det var mye konflikter, engstelse og bråk hjemme. Hun begynte å skulke skolen og drikke seg full i 5. klasse, og i 6. klasse var det full skolevegring. Det var så kjedelig, sier hun, og mye mer spennende å være sammen med gjengen som gikk på ungdomsskolen, og som også skulket skolen.

4 Tolkning og analyse av funn

4.1 Temaets aktualitet

Skolen er kanskje den viktigste institusjonen i barn og unges liv. Den er her for å ivareta og utvikle demokrati og sosial rettferdighet, for å fremme eller stimulere ervervelse av kunnskap, samt stimulere og ivareta samfunnsmessig og individuell utvikling (Hovdenak 2012). Skole og utdanning er svært viktig for unge mennesker i dag. Dagens unge satser på skole og utdanning, og anser utdanning som viktig for deres framtidsorientering. På skolen formidles allmennkunnskap om kultur og felles tradisjoner, slik at alle skal kunne ta del i samfunnets fellesreferanser (ibid). I tillegg til dette skal de unge dannes gjennom tre dimensjoner: Deres forhold til seg selv (det selvstendige, autonome mennesket), deres forhold til verden (det felles, objektive innhold) og deres forhold til samfunnet (rollen som samfunns- og verdensborger) (Garm et al 2012). Elever som i skolehverdagen opplever faglig og sosial tilkortkommenhet vil trolig mangle ferdigheter knyttet til samfunnskunnskap, sosialisering, lesing og skrivning. Dette kan i sin tur lede til at alminnelig dannelse som er viktig for mulighet til livskvalitet uteblir. Alle disse faktorene medfører vansker med motivasjon, selvtillit og kompetanse for videre utdanning og dannelse, og vil i sin tur kunne resultere i færre muligheter for å komme inn i arbeidsmarkedet (Hovdenak 2012; Kaspersen et al 2012).

Som tidligere beskrevet i punkt 1.5, konstruerer elevene sin hverdag gjennom veiledning og samspill med omsorgspersoner, lærere, venner og gjennom daglige rutiner, øvelser og erfaringer som er sosiokulturelt basert. Elevens utvikling og læring skapes ikke bare av eleven selv, men det skjer innenfor de kulturelle rammene eleven vokser opp i. Vi mennesker lever innenfor en sosiokulturell ramme som vi er sosialisert inn i, og som vi derfor tar for gitt, eller ikke reflekterer over.

4.2 Hvem er i risikozonen?

I kapittel 3 tok vi for oss forskjellige risikofaktorer som vi anser som aktuelle i forhold til ugyldig skolefravær. Risikoen er høyere jo flere risikofaktorer som finnes i elevens oppvekstmiljø, samtidig som omfanget av beskyttelsesfaktorer vil variere effekten av de ulike risikofaktorene. Enkelte faktorer er mer frekvente enn andre, men all analyse må baseres på kunnskap knyttet til den enkelte elev, den enkelte skole og det enkelte hjem. En må alltid gjøre vurderinger på bakgrunn av observasjon og spesifikk kunnskap, og aldri ta noen faktorer for gitt (Løvereide 2011).

Omtrent halvparten av elevene med skolenektingsatferd har individuell problematikk, viser en undersøkelse fra ungdomsskolen (Holden og Sällman 2010). Dette betyr både internaliserte (innadvendte) vansker som angst og depresjon, og eksternaliserte (utadvendte) vansker som AD/HD og atferdsvansker, samt somatiske og psykosomatiske vansker, og lærevansker. Internaliserte vansker som angst og depresjon kommer tydelig frem i forskningen som en individrettet risikofaktor. Det viser seg at psykiske diagnoser, og da spesielt angst, har fått stor plass i fraværstudier. Angst assosieres oftest med skolevegring, og av undergruppene til angst er det spesielt separasjonsangst og prestasjonsangst som kommer til uttrykk. Kearney og Albanos studie av 143 barn med skolenektingsatferd viser at 22,4 % av disse barna har separasjonsangst og 10,5 % hadde generalisert angstlidelse (Holden og Sällmann 2010). Vi har ikke tall på prestasjonsangst i forhold til skolenektingsatferd, men ser at spesielt Kearney (2008) vier prestasjonsangst mye oppmerksomhet i sin forskning på skolenektingsatferd. Noen barn går ikke på skolen fordi de vil unngå situasjoner hvor de må prestere foran andre, situasjoner hvor de risikerer å bli evaluert og vurdert av andre. Dette kan være alt fra fremføringer, svare på spørsmål fra læreren, spise foran andre og sosiale situasjoner (ibid). Denne form for ugyldig skolefravær kommer mest til uttrykk hos ungdom i alderen 11 til 17 år, men kan også forekomme blant yngre barn. Ugyldig skolefravær på grunn av separasjonsangst kommer mest til uttrykk hos yngre barn i alderen 5 til 10 år, men kan også forekomme hos eldre barn (ibid).

En annen psykisk diagnose som gjør seg bemerket i forhold til ugyldig skolefravær er depresjon. Kearney og Albanos viste i samme undersøkelse som nevnt ovenfor at 4,5 % av disse hadde depresjon (Holden og Sällmann 2010). I Skoleskulkundersøkelsen (Mounteney og Johannessen 2008) viste at halvparten av jentene i undersøkelsen rapporterte at de er nedtrykt/tungsindig/trist. 25 % av ungdommene i undersøkelsen,

svarte at de ikke er særlig lykkelige. Totalt 30 % følte seg unyttig og lite verdt. Ut i fra disse undersøkelsene og litteraturen vi har brukt innenfor temaet psykiske diagnoser, kan vi se at depresjon og spesielt angst kan utgjøre en betydelig risikofaktor for utvikling av høyt ulovlig skolefravær. Emosjonelle problemer som dette sees ofte i sammenheng med skolevegring (Kearney & Albano 2000; Kearney 2008).

Skolevegring er sjeldent assosiert med atferdsvansker. Noen barn kan vise tegn på atferdsvansker når de fysisk setter seg til motverge mot å gå på skolen, men viser sjelden tegn til atferdsvansker ellers (ibid). I fraværstudien ser vi at skulk, derimot, veldig ofte assosieres med atferdsvansker og antisosial atferd.

Atferdsvansker, og da særlig opposisjonell atferdsforstyrrelse, forekommer ganske ofte hos elever som ikke vil gå på skolen for å oppnå kontakt med omsorgspersoner. Atferdsvansker forekommer også ofte hos elever som har ugyldig skolefravær på grunn av mer attraktive aktiviteter utenfor skolen (Kearney 2008). I Bradford-undersøkelsen var atferdsvansker høyt representert blant informantene (Berg 1996). Av de 80 ungdommene i undersøkelsen hadde 44 av dem fravær som ble klassifisert som ren skulk. Av disse 44 hadde 21 av dem atferdsvansker, mens 23 ikke hadde noen slik diagnose (ibid). Kearney (2008) påpeker at atferdsvansker, og da spesielt opposisjonell atferdsforstyrrelse, er noe som ofte forekommer hos elever som ikke vil gå på skolen for å oppnå kontakt med omsorgspersoner. Disse elevene viser sjeldent internaliserte vansker. Videre forekommer atferdsforstyrrelser ofte hos elever som uteblir fra skolen for å gjøre mer attraktive ting utenfor skolen, altså skulk (ibid).

Forskningen viser at det ikke er signifikante kjønnsforskjeller blant elever med skolenektingsatferd (Kearney og Albano 2000; Mounteney og Johannessen 2008). At belastninger som inntreffer tidlig i barns liv gir høyere risiko for negativ utvikling, viser seg også blant barn med skolenektingsatferd. Elevens ulovlige fravær øker i takt med alderen (ibid; Helgeland 2007). Overgangssituasjoner, som for eksempel fra barneskole til ungdomsskole, utgjør spesielt en risiko for skolenektingsatferd (Kearney og Albano 2000).

Det er rimelig å anta at lærevansker, fagvansker og språkvansker har en betydelig sammenheng med skolenektingsatferd. Elever med skolenektingsatferd har større lærevansker og språkvansker, samt fagvansker, viser funn (Holden og Sällman 2010;

Wright og Wardle 1996). I Skoleskulkundersøkelsen svarte 53 % av elevene at de hadde noe skriveproblemer, og hele 84 % rapporterte om konsentrasjonsproblemer (Mounteney og Johannessen 2008). At slike problemer kan føre til skolenektingsatferd er ikke utelukket. Det er også rimelig å anta at mye fravær fra undervisningen kan føre til fag- og lærevansker, noe som igjen kan føre til større ubehag for å gå på skolen (ibid). Lærevansker kan ofte føre til et lavt selvbilde, som igjen gjør det vanskeligere å lære. Svake faglige prestasjoner kan komme til uttrykk gjennom angst, frustrasjon, manglende motivasjon eller aggresjon, og gjennom skolenektingsatferd (Wright og Wardle 1996; Løvereide 2011). Vi tolker det til at det ene påvirker det andre, som fører til en ond sirkel det er vanskelig å komme ut av.

Somatiske vansker i forbindelse med skolenektingsatferd kan være komplisert. For noen elever er smertene kun en unnskyldning for å slippe å gå på skolen, for andre kan somatiske smerter som for eksempel kvalme komme i forbindelse med ubehag med å gå på skolen. Smerter som er forårsaket av følelsesmessig ubehag og angst kan være vanskelig å se eller forstå for foreldre. Slike smerter kan dessuten virke forsterkende for å få flere dager med skolefravær (Kearney 2008). Elever med astma og luftveisinfeksjoner har opp til tre ganger mer fravær enn gjennomsnittet (ibid). Selv om dette fraværet er gyldig, kan et høyt fravær føre til tap av undervisning og sosial omgang med andre elever. Dette kan videre føre til vansker på skolens faglige og sosiale arena, samt at eleven kan oppdage fordelene ved å være hjemme (dataspill, TV, oppmerksomhet fra foreldre) og dermed bruke sykdom som unnskyldning for å være hjemme, selv om eleven egentlig er frisk nok til å gå på skolen. På så måte kan gyldig fravær (sykdom) utgjøre en risikofaktor for ugyldig fravær.

I punkt 3.5 har vi tatt for oss risikofaktorer som sosioøkonomiske forhold, konflikter i hjemmet, vold og rusmisbruk, psykisk sykdom hos foreldre, mangelfulle foreldreferdigheter og omsorgssvikt. Vi ser at disse variablene glir fort over i hverandre, da det ene lett kan føre til det andre. Med andre ord utgjør disse variablene risikofaktorer for hverandre, i tillegg til å være risikofaktorer for skolenektingsatferd. Dårlige sosioøkonomiske forhold kan føre til konflikter i hjemmet. Vold og rusmisbruk kan føre til mangelfulle foreldreferdigheter og omsorgssvikt. Lista er lang, og vi ser at alle variablene kan utgjøre høy risiko for problematferd og høyt ugyldig skolefravær. Derfor vil vi ta for oss funn fra disse variablene samlet sett.

Det viser seg at mange ungdommer med problematferd som atferdsvansker og skulk kommer fra hjem med lave sosioøkonomiske forhold. Dette er hjem hvor foreldrene har lavstatusarbeid, lav utdanning, dårlig inntekt og/eller er arbeidsledige. Tre av fire av ungdommene fra Buskerudprosjektet vokste opp i hjem med slik eller lignende problematikk. 67 % av elevene i samme undersøkelse hadde foreldre som var separert, skilt eller aldri bodd sammen (Helgeland 2007). I Bradford-undersøkelsen bar hjemmeforholdene til barna med skolenektingsatferd preg av dårlig stand, arbeidsløshet og samlivsproblemer hos foreldrene (Berg 1996). Foreldre i familier med ugunstige sosioøkonomiske forhold har sannsynligvis lite overskudd, oversikt og kontroll over sine barn (Helgeland 2007). For disse foreldrene er det vanskelig å følge opp barna sine i skolen, spesielt hvis barna viser problematferd og skolenektingsatferd. Holden og Sällman (2010) viser til studier der konflikter i familien utgjør risiko. Fiendtlighet og vold i familien, familier med liten evne til problemløsning og oppsplittede familier er klare risikofaktorer for skolenektingsatferd (ibid).

Barn som vokser opp med vold i hjemmet har redusert mulighet for å utvikle et positivt selvbilde og sosial læring i forskjellige miljøer (Bunkholdt og Sandbæk 2005).

Voldsutsatte barn kan bli både fysisk og psykisk skadd, og volden har betydning for utviklingen av hjernen og nervesystemet, tilknytning til omsorgspersonene, hukommelse og læring (Korsbrekke og Lindsetmo 2012). Disse barna har stor risiko for problemer med konsentrasjon og læring, samt i det sosiale livet med venner (ibid), som igjen utgjør en risiko for høyt ugyldig skolefravær.

Barn som lever i familier med rusmisbruk er sårbare risikobarn. De risikerer langt flere skoleproblemer, helseproblemer og atferdsproblemer enn andre barn, og er også oftere utsatt for ulykker. De risikerer å bli utsatt for emosjonell og sansemotorisk understimulering, vanskjøtsel og avvisning (Killén og Olofsson 2003a). I tillegg til disse risikofaktorene lever familier med rusmisbruk ofte under dårlige sosioøkonomiske forhold, med de risikofaktorer det medfører, som nevnt ovenfor. Foreldre med rusproblemer har ofte ikke tid og krefter til å være tilgjengelig for og engasjere seg for barnet (ibid). Nesten 85 % av ungdommene i Buskerudprosjektet hadde vokst opp med rusproblemer i hjemmet (Helgeland 2007).

Barn i familier der en eller begge foreldre har psykisk sykdom, kan være utsatt for flere risikoforhold på en gang. Det er godt dokumentert at det er en sammenheng mellom psykisk sykdom hos foreldre og sosiale og emosjonelle vansker hos barn (Haugen

2008b; Smith 2004; Bunkholdt og Sandbæk 2005). Kombinasjonen av foreldredepresjon, familiestress og barns vanskelige temperament kan særlig ha betydning for utviklingsvansker hos barn (Smith 2004). Psykisk syke foreldre kan være sky, er uengasjert i barneoppdragelsen og trekker seg ofte unna kommunikasjon med barnet. Det viser seg ofte at dette overføres til barna, som kan bli mer tilbaketrukkne og sky, og får problemer med å forholde seg til jevnaldrende på skolen (ibid; Bunkholdt og Sandbæk 2005). Barn med psykisk syke foreldre blir ofte overlatt til seg selv, og foreldrene sliter med å følge dem opp i skolen. Studier viser at elever med deprimerte mødre har større risiko for å utvikle problematferd, skolenektingsatferd og dropout fra skolen (Klerman og Glasscock 1996).

Mangelfulle foreldreferdigheter handler blant annet om foreldres sviktende kunnskaper til hvordan de skal forholde seg til barna sine, da spesielt på det følelsesmessige og kognitive planet (Haugen 2008b). Disse foreldrene har begrensede ressurser til å takle et barn med for eksempel et vanskelig temperament, og barna er da i risiko for utvikling og forverring av atferdsvansker og andre psykososiale problemer (Helgeland 2007). Oppdragelsen i hjemmet påvirker fungering i skolen, viser en svensk studie (ibid). Selv om foreldre har de beste ønsker og intensjoner for barnet, kan problemer som for eksempel rusmisbruk, mangel på sosialt støttende nettverk, dårlig evne til å løse problemer og en kaotisk livsstil gjøre foreldreoppgaven vanskelig (Killén og Olofsson 2003b). Vi tolker mangelfulle foreldreferdigheter som en høy risiko for omsorgssvikt. Barn som er utsatt for omsorgssvikt gjør det dårligere på skolen enn andre, blant annet fordi de ofte har problemer med utvikling av språk og intelligens, viser en rekke undersøkelser (Grøholt et al 2003). Risikoen for tilknytningsvansker, problemer med sosialt samspill, dårlig selvbilde, depresjon og atferdsvansker øker også ved omsorgssvikt (ibid; Borge 2008). Som vi tidligere har sett ved risikofaktorer relatert til individet, utgjør disse vanskene en stor risiko for ugyldig skolefravær. Vi tenker derfor at risikofaktorer relatert til familien ikke bare utgjør risiko for ugyldig skolefravær i seg selv, men også forsterker risiko for utvikling av individuelle vansker som for eksempel atferdsvansker, noe som igjen gir økt risiko for ugyldig skolefravær.

Familien spiller en viktig rolle i denne dannelsesprosessen som eleven skal gå gjennom. Familien må være der for å støtte, oppmuntre, veilede og lære barna sine konsekvenser av valg og gjerninger de foretar seg. Barn i problemfamilier som beskrevet ovenfor vil ofte gå glipp av denne dannelsesprosessen på hjemmebane. Bronfenbrenner beskriver

familien som barnets viktigste primære sosialiseringarena (Bø 2004). Barnet trenger støtte, oppfølging og veiledning fra voksne, og det sier seg selv at de er i risiko når de ikke har noen signifikante voksne omsorgspersoner som de kan speile seg i.

Det er mange forskjellige faktorer i skolen som vi ser kan utgjøre økt risiko for ugyldig skolefravær, samt forsterkning av allerede eksisterende skolenektingsatferd. Elever med høyt ugyldig skolefravær går ikke bare glipp av nyttig og viktig undervisning, men kan også utebli fra skolens sosiale miljø. Elever med tilpasset opplæring kan gå glipp av dette og sannsynligvis forverre vanskene sine. Dette kan igjen gjøre det vanskeligere å gå/bli værende på skolen. Skolefravær kan her forstås som en individuell og defensiv forsvarsmekanisme. Eleven er fraværende for å unngå en trasig skoledag, selv om fraværet ikke løser noen av problemene (Kaspersen et al 2012). Tilpasset opplæring har store varierende kvaliteter og brukes i varierende grad (Bachmann og Haug 2006). Skoleeier og skoleledere har for liten kompetanse om lærevansker og opplæringsmetoder for elever med lærevansker, er årsaksforklaringen (ibid). Høyt skolefravær kan føre til at eleven kommer faglig til kort på grunn av tap av undervisning, lærevansker, uro, støy, engstelse, mobbing og uheldig klasse- og læringsmiljø. Derfor er det viktig å sette fokus på at mangel på tilpasset opplæring kan forsterke vansker og skolenektingsatferd (ibid).

Rutinene for registrering og oppfølging av ugyldig skolefravær kan variere fra skole til skole, og fra lærer til lærer (Reid 2002; Kearney 2008; Kaspersen et al 2012). På skoler med dårlige rutiner for registrering av fravær, vil det være mye vanskeligere for skolen og foreldre å oppdage ugyldig skolefravær. Jo lenger problematferd som f.eks. skulking foregår, desto vanskeligere er det å redusere eller stoppe problematferden (Helgeland 2007). Dårlig registrering og manglende oppfølging av ugyldig skolefravær gjør problemet verre og vanskeligere å løse. Motsatt vil vi si at skoler med gode rutiner, registrering og oppfølging av fravær er en beskyttelsesfaktor. I elevintervjuene til Kaspersen et al (2012) kom det frem at det var store forskjeller fra lærer til lærer i hvordan fraværsreglementet ble fulgt opp, noe som skapte usikkerhet på hva som er det egentlige førende retningslinjer. De mener dette utvilsomt kan være med på å påvirke elevers holdninger til fravær generelt.

Elever som i skolehverdagen og på fritiden er utsatt for mobbing og vold fra medelever vil ofte unngå å gå på skolen og å delta i skoleaktiviteter. De kan derfor ende med høyt

ugyldig skolefravær på grunn av frykt for å bli utsatt for mobbing og angrep. Vold og mobbing på skolen kan også være en grunn til at foreldre holder eleven hjemme fra skolen (Kearney 2008). Videre ser vi at godt lærings- og skolemiljø er signifikant relatert til skoleoppmøte og lavere tall av frafall (ibid). Dette fører også til mindre mobbing. Vi finner at mobbing utgjør en stor risiko for skolenektingsatferd, både blant de som mobber og spesielt blant de som blir mobbet. Mobbing, bråk og vold kan være en konkret årsak til skolenektingsatferd (Holden og Sällman 2010). Mobbing fører til redusert selvfølelse og kan deretter føre til gradvis økende skolefravær (Alberti-Espenes 2012). Å være mobber utgjør også en risiko. Gutter som mobber har for eksempel tre til fire ganger høyere risiko for tilpasningsproblemer som unge voksne (Roland og Haavet 2007). Dersom lærere og skolen ikke griper inn, og viser manglende kunnskap og forståelse for mobbing og elevens vansker, utgjør dette en ytterligere risiko for ugyldig skolefravær (Kearney 2008).

For noen elever er det ting ved skolen som fører til direkte ubehag. Ofte er det snakk om situasjoner hvor eleven må prestere og/eller bli vurdert av andre. Det kan være faglige prestasjoner i klasserommet, eller deltakelse i det sosiale miljøet, eller å dusje etter gymtimen. For disse elevene kan skolefravær bli en unngåelsestaktikk for å slippe unna det som medfører ubehag (Kearney 2008). Manglende eller dårlige relasjoner til lærer og medelever utgjør også en risiko for skolenektingsatferd. Det å føle seg utenfor i klassens fellesskap kan medføre ubehag som igjen gir økt risiko for ugyldig fravær (Holden og Sällman 2010). Derfor vil vi vektlegge at klasseledelse er en viktig faktor som det bør jobbes mer med i lærerutdanningen.

Høyt lærerfravær kan føre til at skoledagen blir uforutsigbar og utrygg, og da kan spesielt sårbare og engstelige elever vegre seg for å gå på skolen (Holden og Sällman 2010). Her ser vi igjen et eksempel på at en risikofaktor (lærerfravær) kan forsterke en annen risikofaktor (angst) for skolefravær. Et annet eksempel er elever med atferdsvansker som skulker skolen, hvor skolens ledelse ikke prioriterer pedagogisk arbeid for å redusere disse elevenes problematferd og skolefravær.

Forhold ved skolen kan være en beskyttelsesfaktor for elever med individuell, familiebasert og/eller miljøbasert risiko for å utvikle skolenektingsatferd. For eksempel kan et positivt og trygt klassemiljø med en engasjert og pedagogisk dyktig lærer være en beskyttelsesfaktor for engstelige elever som står i fare for å utvikle skolevegring.

Likeså et godt samarbeid mellom hjem og skole, der foreldrene føler de blir møtt på en hensiktsmessig måte med de problemene som de/eleven måtte ha. Kaspersen et al (2012) beskriver beskyttelsesfaktorer i skolen som nærværsfaktorer, som er de umiddelbare grunnene elevene har for å møte opp og blir værende på skolen. Eksempler på dette er blant annet opplevelser som gir følelse av mestring, motivasjon, individuell og tett oppfølging (her er lærerens personlige egenskaper viktig), følelse av vennskap og tilhørighet, trygghet, synlighet, faglig fremgang, samt opplevelse av medbestemmelse og kontroll av egen skolehverdag (ibid). I kapittel 1 skrev vi at formålet med opplæringen i skolen er at elever skal utvikle evne til å ta ansvar for eget liv og medansvar for fellesskapet. Skolen vektlegger utvikling av viktige egenskaper som eleven trenger å lære i løpet av skoletiden. Eksempler på dette er å stole på seg selv, prøve og feile, ta ansvar, utvikle kreativitet og tilhørighet (Pedersen 2012).

Ugyldig skolefravær forekommer i alle kulturer. Minoritets elever er ikke en homogen gruppe og det varierer hvilken bakgrunn de har og hvordan de opptrer (Holden og Sällman 2010). Det er ikke mye forskning på skolenektingsatferd blant minoritets elever i Norge, men frafallsforskning viser at minoritets elever som slutter på videregående skole kjennetegnes av lavt karaktersnitt og høyt skolefravær på 10. trinn (NOU 2010:7). Utenom familien har nærmiljø, fritid, aktiviteter og venner en viktig betydning i barnets liv (Befring 2012). Et godt sosialt nettverk kan være en viktig beskyttelsesfaktor for barn og unge. Barn i familier med et dårlig sosialt nettverk er ekstra sårbare for uheldig utvikling (Bunkholdt og Sandbæk 2006). Mangel på sosialt nettverk kan føre til økt risiko i elevens skolehverdag, faglige prestasjoner, mangel på vennskap og mangel på fritidsaktiviteter, noe som videre kan føre til manglende tilhørighet i skolen, motivasjon og derav skolenektingsatferd. Like viktig som at mangel på et godt sosialt nettverk utgjør en risikofaktor, er å fremme at et godt sosialt nettverk kan ofte være en viktig beskyttelsesfaktor for barn i risiko.

Noen elever, spesielt på ungdomstrinnet, ruser seg og bedriver kriminelle handlinger (Kearney 2008). Ungdoms bruk av rusmidler og kriminalitet utgjør en stor risikofaktor for ugyldig skolefravær, viser blant annet Oslo-undersøkelsen, som viser en empirisk nær sammenheng mellom høyt ugyldig skolefravær og rusmiddelmisbruk (Befring 1994). Skoleskulkundersøkelsen viser også at det er langt høyere bruk av rusmidler blant elever med høyt ugyldig skolefravær enn blant elever uten fraværproblematikk (Mounteney og Johannessen 2008). Buskerudprosjektet viser også til bekymringsfullt

høyt forbruk av rusmidler blant 62 % av ungdommene, noe som blant annet førte til høyt skolefravær (Helgeland 2007).

Hvis skolenektingsatferd ikke behandles kan det få alvorlige konsekvenser både på kort og lang sikt (Kearney og Albano 2000). Konsekvenser på kort sikt inkluderer stress hos barnet, dårlige prestasjoner på skolen, sosial utestengelse, økt risiko for trøbbel med loven, familiekonflikter, alvorlig avvik i familiens daglige rutiner med mer. Langsiktige problemer omfatter blant annet bo- og ekteskapsproblemer, rusmisbruk og kriminell atferd, i tillegg til dårlig psykisk helse. Risikoen for disse problemene øker jo lengre barnet er borte fra skolen (ibid).

4.3 Sammenfatning av funn

Elever med skolenektingsatferd er en heterogen gruppe, og problematikken bak fraværet kan være sammensatt og svært forskjellig fra elev til elev. For å finne ut *hva som kjennetegner elever med høyt ugyldig skolefravær*, har vi valgt å ta for oss Christopher Kearneys fire fraværskurser. De fire fraværskursene tar for seg hvilke faktorer som ligger bak elevens fravær, og hva som kjennetegner elevene innenfor hver enkelt fraværskurs.

4.3.1 For å unngå noe ubehagelig

Denne fraværskursen omfatter i hovedsak de yngste elevene, mellom seks og ti år, men kan selvsagt også forekomme hos eldre elever. Disse elevene vil ikke gå på skolen fordi det er noe på skolen de vil unngå. Noen ganger kan ikke eleven selv identifisere hva det er på skolen som gjør det ubehagelig å gå dit/være der. For noen elever er det skoleveien, brannalarmen eller andre bestemte ting som vekker frykt. For andre elever er det vanskelig å flytte seg rundt i skolelandskapet, som fra skolegården og inn i klasserommet (Kearney 2008).

De vanligste kjennetegnene ved disse elevene er (ibid:12-13):

- Vansker med å konsentrere seg på skolen på grunn av stress.
- Gråting, enten stille eller høylytt.
- Frykt for spesifikke ting på skolen eller spesielle situasjoner som kan oppstå.

- Generell angst eller nervøsitet.
- Atferd for å slippe å bli værende på skolen, som å klage på sykdom/smerter.
- Uttrykker seg verbalt om at de ikke vil gå på skolen og at de hater skolen.
- Tristhet og tilbaketrekning fra lærer og medelever.
- Skjelvende stemme og hender.
- Kan i sjeldne tilfeller bli aggressiv når det kreves at eleven skal gå på skolen, men det er relativt uvanlig med direkte destruktiv eller antisosial atferd (Holden og Sällman 2010).

4.3.2 For å unngå sosiale og evaluerende situasjoner

Noen elever har skolenektingsatferd på grunn av sosiale og/eller evaluerende situasjoner som de finner ubehagelige. Som regel kan disse elevene selv identifisere hva det er som vekker ubehag (Kearney 2008). Sosiale situasjoner som vekker ubehag kan blant annet være: Spørre om hjelp, være i store forsamlinger, sosial omgang med venner og klassekamerater (for eksempel i friminuttene), gruppearbeid og å snakke med fremmede (ibid). Medelever kan oppleves som ubehagelige ved å være bråkete og dominerende, og i verste fall kan det forekomme direkte mobbing, vold og utpressing. Kritiske og nedsettende kommentarer fra læreren kan også oppleves ubehagelig (Holden og Sällman 2010). Evaluerende situasjoner som vekker ubehag kan for eksempel være: Svare på spørsmål fra læreren, spise foran andre mennesker, muntlig fremføring i klasserommet, snakke eller lese foran andre, prøver/tentamener eller kle av seg foran andre i gymgarderoben (Kearney 2008).

Disse elevene er ofte eldre enn elevene i den første fraværskursen, og mange studier indikerer at ungdommer ofte bekymrer seg for skolerelaterte situasjoner, da spesielt de nevnte sosiale og evaluerende situasjonene. For enkelte kan disse situasjonene bli så ubehagelige og intense at det forekommer skolenektingsatferd (Kearney 2008). Elevene som går under denne fraværskursen har ofte angst mens de er på skolen, de uteblir fra enkelttimer, unngår sosiale situasjoner, og de kan også utebli fra skolen i lengre perioder (ibid).

4.3.3 Oppmerksomhet

Elever som går under denne fraværskursen viser skolenektingsatferd for å få mer tid med og mer oppmerksomhet fra omsorgspersoner eller signifikante andre. Dette kan være foreldre, søsken, besteforeldre eller andre omsorgspersoner. Elevene som blir omtalt her er som regel i alderen fem til ti år. Atferdsmønsteret kan være det samme som i den første fraværskursen (for å unngå noe ubehagelig), men elevene viser som regel ikke tegn til angst eller frykt for ting og situasjoner på skolen (Kearney 2008). Typisk atferd for disse elevene er trass, raserianfall, manipulativ og opposisjonell atferd, stahet og påføring av skyldfølelse hos omsorgspersonene. Ofte klager disse barna på somatiske smerter som kvalme og hodepine, uten at det foreligger noen medisinsk grunn for smertene. Kearney (2008) beskriver at mange av disse barna er eksperter på å manipulere foreldrene sine til å holde dem hjemme fra skolen. Når de først er på skolen, kan de være ulydige mot læreren og trygle om å få gå hjem, og det hender også at de forlater skolen (ibid). En kan bli fristet til å tro at disse elevene har separasjonsangst, og det forekommer selvsagt hos noen elever, som vi har vist i teorikapitlet. Kearney, derimot, beskriver denne atferden som en bredere diskurs der eleven først og fremst søker oppmerksomhet fra signifikante andre. I noen tilfeller kan denne skolenektingsatferden gå så langt at foreldrene selv får høyt fravær fra jobben sin, fordi de må være hjemme med barnet. Fraværet kan gå hardt ut over arbeidsforholdet, og i verste fall må noen slutte i jobben sin. Disse barna kan være såpass krevende at foreldrenes mulighet for å følge opp eventuelle søsken reduseres (Holden og Sällman 2010).

4.3.4 Å gjøre noe annet

Denne type fravær handler om elever med skolenektingsatferd på grunn av at de ønsker å gjøre mer attraktive ting utenfor skolen. Det kan være mer attraktivt og moro å se på TV, være på internett, spille dataspill, og ligge lenge om morgenen - noe som da kan lede til at de er lengre oppe om kvelden. Undersøkelser viser at en hyppig årsak til ugyldig skolefravær er at elevene kjeder seg på skolen, og har det mer moro utenfor skolen (Mounteney og Johannesen 2008; Kearney 2008; Helgeland 2007). Disse elevene er i de fleste tilfeller assosiert med skulk, men ofte er foreldrene til en viss grad klar over fraværet. Kearney (2008) viser her at disse elevene ofte har så omfattende fravær at karakterer og vitnemål står på spill. Ofte kommer de fra konflikifulle familier. Denne form for skolenektingsatferd kan være svært ubehagelig for foreldrene, skolen og

samfunnet ellers (Holden og Sällman 2010). Som funn viser, for eksempel fra Osloundersøkelsen (Befring 1994), Buskerudprosjektet (Helgeland 2007) og Skoleskulkundersøkelsen (Mounteney og Johannessen 2008), forekommer atferdsvansker og antisosial atferd ofte hos elever som skulker mye, samt at de ofte er involvert i rus og kriminalitet.

4.3.5 Sammenfatning av diskursene

De to første fraværskursene vi har tatt for oss her har mye til felles. Begge to handler om skolenektingsatferd på grunn av *negativ forsterkning*²¹, som innebærer skolefravær som en unngåelsesstrategi for noe som er ubehagelig for eleven (ibid). De to siste fraværskursene tar for seg elever som uteblir fra skolen på grunn av *positiv forsterkning*²², og handler om elever som viser skolenektingsatferd for å gjøre noe mer attraktivt enn skolen. Det å gå på skolen skaper ikke angst, frykt eller andre negative opplevelser for disse elevene, det er heller faktorer utenfor skolen som er årsaken til skolenektingsatferden (Kearney 2008; Holden og Sällman 2010).

Denne inndelingen av fraværskurser kan virke noe enkel, og det må presiseres at en enkelt elevs skolenektingsatferd også kan inngå under flere av dem. Dette skjer spesielt i tilfeller hvor skolenektingsatferden har vart over en lengre periode. Et eksempel er en elev som får være hjemme fra skolen på grunn av ting på skolen som vekker ubehag hos eleven. Da kan eleven fort oppdage fordelene ved å bli værende hjemme, og blir dermed hjemme fra skolen både på grunn av ubehag ved å gå på skolen og attraktive ting utenfor skolen (fraværskurs en og fire) (Kearney 2008). Et annet eksempel er eleven som blir hjemme fra skolen i en lengre periode på grunn av positiv forsterkning (oppmerksomhet fra signifikante andre, attraktive aktiviteter hjemme), og deretter opplever ubehag ved å returnere til skolen på grunn av tapt undervisning og sosialt samvær med medelevene (ibid)

²¹ Vår kommentar: Negativ forsterkning er ofte misforstått som straff, men betyr at elevens skolenektingsatferd forsterkes ved å unngå noe ubehagelig. Den ubehagelige opplevelsen/angsten reduseres eller forsvinner når eleven ikke går på skolen.

²² Vår kommentar: Positiv forsterkning betyr at en øker frekvensen av en atferd ved å gi en belønning når adferden oppstår. Elever som i denne kategorien viser skolenektingsatferd, får en slags «personlig belønning» ved å gjøre noe de synes er hyggeligere eller mer attraktivt en å gå på skolen.

5 Drøfting

Med mål om å skape opplæring for alle, uansett sosial og geografisk bakgrunn, har deltakelsen i skolen hatt en utrolig vekst. På 1950-tallet gikk eleven på skole hver andre dag i syv år på fådelt skole. I dag er skolen en obligatorisk heltidsoppgave i ti år, samt at elevene i dag også gjerne går på videregående skole i tre til fire år. Skolen er i økende grad en plikt i stedet for et frivillig tilbud, som den tidligere var (Befring 2012). I tillegg til å være hovedaktør for barn og unges opplæring, har skolen også ansvaret for at ungdommer kvalifiserer seg til videre utdanning og voksenliv. De elever som på grunn av stort skolefravær ikke får vitnemål, kan erfare at veien videre i voksenlivet vil kunne bli meget vanskelig (ibid). Det forventes i høy grad at dagens ungdom skal kunne konstruere sin egen fremtid og dertil også være i stand til å ta konsekvensene av sine valg.

Massemediene myldrer av historier om vellykkede mennesker med gode karrierer, flott utseende og gjerne glamorøs livsstil. Dette er mennesker som har tatt de rette valgene og avgjørelsene i livet. De blir ofte beskrevet som dem som har kommet seg opp og fram, og som framstår som vinnere. For mange blir presset stort. Via reklame, media og tilbakemeldinger fra mennesker rundt oss kan vi oppleve at vi ikke er bra nok, pen nok, eller smart nok. Det moderne og globaliserte samfunnet er også et konkurransesamfunn der noen lykkes, mens andre faller utenfor. Med andre ord et samfunn der det enten er vinnere eller tapere. I slike tilfeller kan man snakke om marginalisering. Heggen et al (2005) definerer marginalisering som «(...) individers og gruppers manglende deltakelse på de arenaene hvor de i henhold til spesielle normer og kriterier forventes å delta» (Heggen et al 2003:55). Her kan man igjen se på normen om å skulle ta de rette valgene i livet sitt. Det forventes at man skal ta et rett valg når det kommer til utdanning og livsstil, men mange faller utenom disse forventningene, fordi de enten har valgt feil eller ikke klarer å foreta et valg. Man klarer ikke å fylle de forventningene som skal til for å bli inkludert og akseptert i et fellesskap. Det er ikke så enkelt å orientere seg i et samfunn der man i utgangspunktet står fritt til selv å kunne velge hvordan en vil føre livet sitt, samtidig som en har andres forventninger og konkurranse å ta hensyn til.

Marginalisering innebærer også risiko. Når man selv skal konstruere sin egen fremtid bør en kalkulere risiko, for eksempel om den utdanningen man velger å ta fortsatt vil være attraktiv når man er ferdig utdannet. Man må være bevisst på at valgene man tar vil få følger for resten av livet. Slike valg kan gjelde det å få barn, med de

foreldreforpliktelser som følger, eller det å kjøpe hus, med de økonomiske forpliktelser det vil medføre. For mange voksne vil disse valgene være vanskelig, og da kan vi bare forestille oss hvor vanskelig det vil være for en ungdom. Det å få full oversikt over konsekvensene av sine valg vil være uoverkommelig, og nesten umulig.

Med den utdanningsbredden som finnes i dag vil ungdommen gjerne være kvalifisert til ulike typer arbeid. I tillegg spiller oppvekstvilkår, kulturbakgrunn og normer inn når en skal velge sin vei videre. Det vil gjøre sitt til at ungdommen i dag kanskje har større vansker med å forholde seg til ulikhetene i utdanningssystemet enn tidligere. Man er i dag nesten tvunget til å ta et eller annet valg, og det kan være vanskelig eller umulig å velge for eksempel å gå i foreldrenes fotspor om en ønsker dette. Det kan hende at det ikke lenger er mulig å få den type arbeid, eller at arbeidet som tidligere ikke krevde noen formell utdanning, i dag kan kreve en lang utdanning for at du skal kunne ha samme yrke som foreldre. Nye muligheter er kommet til, og det er flere muligheter til yrkesvalg. Vi vil tro at det for noen kan være krevende å skulle tenke annerledes enn sine foreldre og å sette seg inn i de valgmuligheter som er.

De unge i dag har stor mobilitet i uddannelsessystemet og på arbeidsmarkedet. De skifter sammenhenger som aldri før. Billedlig talt kan de unges trafikk ind og ut af uddannelsessystemet beskrives som en hovedbanegård i myldretiden hvor alt er kaos og dog synes å ordne seg for flertallet (Illeris m flere 2005:120).

Kombinasjonsmulighetene i dagens utdanningssystem er nærmest uendelige, og ungdommen kan fort endre utdanning og yrkesvalg. Det er sannsynligvis vanskelig for ungdommen å finne ut hva en bør satse på. Ungdommer fra et samfunn til et annet samfunn måler seg med forskjellig målestokk, og lysten eller behovet for utdanning viser seg ofte å være både geografisk og sosialt betinget. Tidligere var det flott om en valgte utdanning, men det var også greit om en valgte å ikke gå på skole, og slik vi oppfatter dagens signaler så har bevisstheten til utdanning blitt større i dag. Som vi tidligere har vært inne på så må ungdommen nå ta et valg. De kan fort bli oppfattet som lat eller uinteressert hvis de ikke gjør et valg, og kommer derfor i en risikosone for marginalisering. I tillegg er det slik at ungdommen i dag har rett til fire års videregående utdanning. Men i og med at det er så mye å velge i bruker noen ungdommer disse fire årene på flere ulike grunnkurs. Mange bruker disse årene på å orientere seg i systemet for å finne ut hva de skal satse på. De har vansker med finne frem, eller å orientere seg i utdanningssystemet, i stedet for å bruke fire år på en utdanning. Illeris et al (2005) viser til en undersøkelse som fulgte unge arbeidsløse over

en toårsperiode (1996-98). 17 % har befunnet seg i *en* sammenheng, altså arbeidsledig, skole eller arbeid. 26 % har vært innom *to* arenaer, 28 % har vært innom *tre*, og de resterende 29 % har vært innenfor *fire eller flere* sammenhenger i løpet av de to årene. Som en lignende pekepinn på dette kan vi vise til Kaspersen et al (2012) som sier at fraværsfaktorer i skolen hang sammen med at elever hadde gjort feilvalg eller ikke fått oppfylt sitt førstevalg når de søkte på videregående skole, og at lite tilpasset opplæring og for teoretisk undervisning var årsak til fravær. I Norge er andelen elever som ikke fullførte videregående skole de siste årene rundt 30 % (ibid). I utgangspunktet er det å ta ansvar for sin skolegang og utdanningsvalg krevende nok for ungdommer, og om man da i tillegg har risikofaktorer som beskrevet i kapittel 3, forstår vi at veien videre blir vanskelig for mange.

I Reformen av 1997 (L97) var et viktig moment at tilpasset opplæring skulle være innenfor fellesskapets rammer hvor likeverd var sentralt. Tilpasset opplæring ble her et nødvendig virkemiddel for å skape likeverdig utdanning og ble ikke presentert som et mål for seg selv (Bachmann og Haug 2006). Kunnskapsløftet (K-06) presenterer en forskyvning bort fra dette fellesskapet, og over mot økende individualisering hvor det fokuseres på kvaliteter som resultater. Tilpasset opplæring har i skolen en overordnet tanke om at tilrettelegging skal foregå ut i fra den enkeltes elevs forutsetning, læringsmål og læringsresultat som et bedre alternativ, enn den tidligere sosialdemokratiske enhetsskolen som la større vekt på enhet og fellesskap. Denne forskyvingen går fra ønsket om det beste for fellesskapet, og over til fokus på det beste for individet. Dagens skolefokus omhandler i større grad pedagogikk, elevkunnskap og personlig individuell utvikling. K-06 kom med denne endringen siden skolen tidligere var for lite opptatt av individet, og dermed lærte elevene for lite på skolen. En annen grunn var at tilpasset opplæring skulle forsterkes slik at alle elever skulle inkluderes i skolen (ibid). For eksempel blir elever påvirket gjennom nasjonale prøver om å bli best i klassen (den beste klassen og den beste skolen). Elever arbeider og konkurrerer om å bli best, og denne konkurransen øker presset for å lære slik at skolefaglige svake elever ikke får oppmerksomhet for sin innsats, selv om eleven har gjort sitt personlige beste og kanskje til og med forbedret prøveresultatet.

«Regjeringens mål er at flere enn i dag skal lykkes i å nå sine mål og at utdanningssystemet ikke skal videreføre eller forsterke sosiale forskjeller» (Stortingsmelding nr. 16 2006-2007:8). Det som i dag skaper bekymring er at forskjellen på kompetansen elevene erverver seg i utdanningssystemet, i stor grad har

sammenheng med familiebakgrunn. I grunnskolen ligger avgangselever med høyt utdannede foreldre i gjennomsnitt en hel karakter over elever med foreldre uten høy utdanning. Det viser seg at det er en sammenheng mellom høyt fravær og familiebakgrunn, der for eksempel lav sosioøkonomisk status gir økt risiko for fravær (Stortingsmelding nr. 16 2006-2007). Regjeringen ser derfor på sosial utjevning i samfunnet som et viktig grep for at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet uansett familiebakgrunn skal være lik. Regjeringen påpeker videre at det i dag er for store forskjeller i den kompetansen elevene erverver seg i utdanningssystemet, og at dette vil skape konsekvenser for mulighetene den enkelte får senere i arbeidslivet og samfunnet (ibid). Deltakelse i opplæringen har stor betydning for den enkeltes selvrealisering. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) påpeker at utdanning, kompetanse og kunnskap er viktige faktorer for å bli inkludert i arbeidslivet, få bedre økonomi og helse, samt større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet. For å kunne skape et godt liv for seg selv og sine nærmeste, er det viktig at hver enkelt blir inkludert i et læringsfelleskap som stimulerer til livslang læring. Grunlaget for videre læring gjennom den enkeltes egeninnsats legges gjennom god opplæring (ibid).

I teorien er det slik at skolen skal tilpasse seg elevenes særskilte behov. Det er ingen absolutte eller presise krav til hvordan din fysiske eller psykiske tilstand skal være om du skal få gå på skolen. Vi skal ha en inkluderende skole, som egentlig sier «kom som du er», og at opplæring skal gis «(...) på det enkelte barns premisser, hvor oppgavene barna stilles overfor, gir utfordringer med utgangspunkt i deres funksjonsnivå, kunnskaper og sosiale/kulturelle bakgrunn. Temaer eller emner, progresjon og arbeidsmåter velges slik at de er tilpasset det enkelte barns ressurser, muligheter, særegne behov og problemer» (Håstein og Werner 2004:53). Elever som går på skolen må opptre og gjøre det som forventes av dem, samtidig som det er elever som ikke mestrer de krav som blir stilt til dem i skolehverdagen. Mange skoleeiere, ledere og lærere klarer, som tidligere nevnt, ikke alltid å få til denne tilretteleggingen godt nok. Det kan skyldes manglende kompetanse til å fokusere på det pedagogiske tilbudet de ved lov er forpliktet til å gi. Elever som daglig opplever manglende mestring ved faglig tilkortkomning, som atferdsvansker, lærevansker og lignende, og som i utgangspunktet har evner til å lære, oppnår ikke alltid og i like stor grad denne læringen fordi skolen ikke alltid klarer å tilpasse undervisningen. Elever som skulker ønsker ikke å være til stede på skolen, og dette kan derfor være en av årsakene til at mange elever får stort skolefravær.

Om vi for eksempel ser på en elev som viser tegn til å kunne ha lærevansker, vet vi at han eller hun i tillegg også kan få store faglige vansker i flere fag, selv om det i utgangspunktet for eksempel er lesing og skriving som er det faget som skaper vansker for eleven på skolen. Dette kan videreutvikle seg til å påvirke selvtilliten og faglig utvikling på en negativ måte, siden lese- og skriveferdighetene må være på plass for å kunne følge andre fag på en god måte. De kan, på bakgrunn av dette, være i risikozonen for å bli negativ omtalt og ikke forstått av andre. Elever som har det som ofte betegnes som negativ adferd vil ut fra eget ståsted opptre rasjonelt, nettopp fordi han ikke vet hvordan han skal opptre eller løse den vanskelige situasjonen han er fastlåst i.

Lærere og assistenter som er uerfarne, og som mangler kunnskap om å håndtere elevenes vansker vil ha lett for å relatere vanskene til eleven selv, familieforhold osv. Man kan selvfølgelig ikke klandre elevene eller lærerne alene for at skoleprestasjonene ikke er på toppnivå og for atferdsvansker som skulking utvikles. Det viser seg ofte at elever som ikke mestrer gjerne sier at de kjeder seg på skolen (Kearney 2008). I forskningen til Kaspersen et al (2012) kom det frem at kjedsomhet på skolen ble oppgitt som den viktigste årsaken til skulking. Hva gjør voksne når de kjeder seg? De voksne finner på noe, besøker noen, de kan dra for å handle, lese ei bok, rydde i huset osv. Elever som kjeder seg gjør tilsvarende – de finner på noe å bedrive tiden med. Da gjør elevene noe de kan. De kan lage bråk og uro, de kan reagere med negativ aktivitet, de kan skulke og forsømme skolearbeidet. Denne atferden blir som regel oppfattet negativt siden det forstyrrer de elevene som klarer å tilpasse seg det systematiske kollektivet i skolen. Elever blir også egenskapsforklart ut fra diagnoser og ikke som individer, og når skolen ikke får til å håndtere diagnosene på en adekvat måte, blir det en fastlåst situasjon. Vi vet at enkelte diagnoser forsvinner og vansker reduseres ved god tilrettelegging i skolen. Vi tenker det er viktig at skoleledere, skolen og lærere får en bevisstgjøring om at det i skolen er mange forskjellige barn, og ikke bare diagnoser. Dette er barn med rett og plikt til å gå på skolen.

Når de faglige krav eller det å være på skolen blir for vanskelig, blir skolehverdagen gjerne kjedelig og unyttig. Mange triste og leie elever ser ikke noen rasjonell grunn til å fortsatt være på skolen, eller i visse timer. Derfor kan man nok si at skolen er en medvirkende årsak til at elever som trenger tilpasset og differensiert opplæringstilbud også kan ende opp med unormalt høyt skolefravær. I dagens skole vektlegges det i for lite grad at skolenektingsatferd kan forstås som en personlig og defensiv forsvarsmekanisme. Skolefraværet løser ingen av problemene elever har på skolen,

men elever skulker og uteblir fra skolen for å komme seg unna en lang og kjedelig skolehverdag. En mer offensiv individuell framgangsmåte vil være at elever og foreldre samarbeider med skolen om hvordan en kan forbedre elevens skolehverdag (Kaspersen et al 2012).

Fokus på tilpasset opplæring må vektlegges, og man bør heller bruke mindre tid på spesialundervisning. Bachmann og Haug (2006) viser i sin forskning at spesialundervisning er mest brukt i skolen, men at det er lite virksomt. Det er altså en utfordring for skolen, lærere og skoleflinke medelever at det er så mange elever med lærevansker og atferdsvansker. Vi tenker at et mulig virksomt tiltak kan være mindre klasser og grupper i stedet for baseskoler og overfylte klasserom. Med mindre grupper vil det trolig bli roligere undervisningsforhold, og dermed vil ikke de flinke elevene bli like skadelidende som de ville blitt i større klasser. Lærerne vil da i større grad klare å se og følge opp de elevene som trenger tilpasset undervisning. Kaspersen et al (2012) påpeker at nærværsfaktorer er avgjørende for at elever er på skolen, blant annet gode relasjoner til lærere og medelever, individuell oppfølging og at elevene føler og opplever at noen bryr seg om dem. For at elever skal oppleve dette, er inkludering viktig. En inkludering i form av at det er akseptert å være forskjellig, ikke en inkludering som sier at alle elever skal nå de samme målene og formes i den sammen formen.

Skolens dannelses mål er utvikling av selvstendige mennesker som skal ta ansvar for eget liv. Når alle formes i den samme formen og skal nå sine mål, vil det resultere i at noen når sine mål, mens andre ikke gjør det. Alle skal ha mål, men målene må være mulig å nå. Konkurransen som vi i tidligere beskrev vil for mange elever føre til at de ikke klarer å nå sine mål. Målene kan være urealistiske eller satt for høyt, og noen elever får ikke tilstrekkelig med støtte og veiledning for å nå sine mål.

Et godt læringsmiljø er beskrivelse av det faglige innholdet og at elever lærer noe. Det er en sammenheng mellom opplevelsen av god helse, følelse av mestring, motivasjon, vennskap, trivsel, læring og tilstedeværelse i skolen (Kaspersen et al 2012; Kearney 2008). Dette fører til at de fleste elever lærer og dermed oppnår læringsresultater. På den måten skjer dannelsesprosessen, elevens mulighet til å vokse til å bli selvstendige, ansvarsfulle mennesker. Vi vil også vise at det ikke bare er skolen som alene former et læringsmiljø. Det er mange faktorer utenom undervisningen som påvirker læringsmiljøet i skolen. Spesielt viser forskningen at kontekstuelle forhold i skolen, i livet og familien påvirker individet (ibid). Avgjørende for hvorvidt elever velger å være

til stede i skolen, eller ikke møte opp er elevens tanker og følelser om seg selv som individ og sine prestasjoner.

Ugyldig fravær i skolen og frafall i den videregående skolen fører til store samfunnsøkonomiske kostnader både for eleven og for samfunnet for øvrig (Stortingsmelding nr. 16 2006-2007; Kearney 2008; Kaspersen et al 2012). Høyt ugyldig skolefravær på ungdomsskolen øker sannsynligheten for frafall på videregående skole. Det samme gjelder for svak opplæring og karakterer i grunnskolen. Feilvalg i videregående skole viser seg å være sentral årsak til frafall. Sannsynligheten for fattigdom og marginalisering senere i livet øker uten fullført videregående opplæring (Stortingsmelding nr. 16 2006-2007; Kaspersen et al 2012). Vi leser i media at det snakkes om og fokuseres mye på skolefravær, men vi finner lite om hvordan fraværsoppfølgingen skal redusere fravær. Derfor vil det å ha gode forebyggingstiltak være helt nødvendig. Skolen og kontaktlærer har en viktig rolle i å kunne oppdage og håndtere fravær på et tidlig tidspunkt. Kaspersen et al (2012:17) viser til at elever som de intervjuet fortalte om «enkeltlærere som nærmest oppfordret umotiverte elever med høyt skolefravær til å slutte slik at det kunne bli fred i timene». Dette er en problemstilling som er gjenkjennbart fra andre forskningsprosjekter, og om man har et mål om å minske fraværet i skolen, er dette en veldig u hensiktsmessig løsning på problemet (ibid). Når lærer ikke fører fravær, og også sier at elever som lager uro ikke skal delta i timen, oppfordrer lærer til skolefravær. Som vi har vist innledningsvis i vårt prosjekt var kostnadene for samfunnet ca. 5 milliarder kroner for hvert årskull i 2010 (ibid). Det er viktig at politikere, skoleleder, de som arbeider i skolen og foreldre blir gjort bevisst på den samfunnsøkonomiske og den individuelle utfordringen som oppstår på grunn av skolefravær.

6 Avsluttende kommentar

Vi har i arbeidet med denne oppgaven funnet frem til at risikofaktorene for ugyldig skolefravær er sammensatte og komplekse. I tabellen på neste side har vi sammenfattet de forhold vi finner mest avgjørende for hvorvidt eleven går på skolen eller ikke. Vi tenker at elevens tanker om seg selv er en viktig faktor for trivsel, mestring og oppmøte i skolen. Det kan også gå andre veien, ved at for eksempel skolenektingsatferd og de problemene det medfører gjør at eleven utvikler negative tanker om seg selv. Hva som oppstår først, er ikke alltid like lett å avdekke. Nærværsfaktorer og et positivt selvbilde vil i de fleste tilfeller føre til oppmøte og trivsel på skolen.

Nærværsfaktorer	Skolefraværsfaktorer
Eleven har positive tanker om seg selv og sine sosiale og faglige prestasjoner	Eleven har negative tanker om seg selv og sine sosiale og faglige prestasjoner
Faktorer hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan fremme sannsynligheten for god psykososial utvikling God relasjon til lærer Individuell oppfølging og lærers evne til å se den enkelte elev Variert undervisning Tilpasset opplæring Godt læringsmiljø God skoleledelse Trivsel på skolen Motivasjon Har positive aktiviteter på fritiden Tilhørighet, venner og sosial inkludering Positive familiekonstellasjoner Støttende foreldre Fungerende sosialt nettverk	Risikofaktorer hos individet og i oppvekstmiljøet som utgjør en risiko for negativ psykososial utvikling Dårlig relasjoner til lærer Lærer med dårlig tid/ikke ser den enkelte elev/mange elever For teoretisk undervisning Manglende tilpasset opplæring Dårlig læringsmiljø og uro i klassen Mobbing og vold Lærevansker Manglende registrering og oppfølging av fravær Kjeder seg Attraktive ting utenfor skolen Har ikke venner, ensomhet Manglende inkludering Emosjonelle vansker Omsorgssvikt Vold og rusmisbruk i hjemmet Eleven ruser seg Somatiske vansker og sykdom Minoritetsbakgrunn Manglende sosialt nettverk
Positiv skoleatferd	Negativ skoleatferd
Vennskap Er rolig, lager ikke mye uro Utholdenhet Tilstedeværelse i undervisningen Gode skoleprestasjoner	Krangling Bråk Uro Antisocial atferd Mobbing Skolefravær Dårlige skoleprestasjoner

De som jobber i skolen bør ha god kunnskap om hva som er risikofaktorer til ugyldig skolefravær, og det er viktig at de ser tidlige tegn på skolenektingsatferd. Like viktig er kunnskapen om nærværsfaktorer, om hva som faktisk gjør at elevene trives på skolen, og hvordan disse nærværsfaktorene kan fremmes.

Det bør forskes videre på hvorvidt fraværsoppfølging på skolen er systematisert på bakgrunn av at det er opp til hver enkelt skole hvordan de fører fravær. En bredere nasjonal retningslinje for fraværshåndtering i skolen bør komme på plass. Siden ugyldig skolefravær er et stort og komplekst problem i skolen, som i tillegg medfører store samfunnsøkonomiske kostnader, og ikke minst alvorlige konsekvenser for elevene selv, er dette et aktuelt tema.

Det bør i tillegg forskes mer på hvordan lærere og skoler håndterer ugyldig skolefravær, slik at man på et tidlig tidspunkt kan forebygge skolenektingsatferd, og i tillegg stoppe allerede eksisterende skolenektingsatferd. Dette er et tema som bør være aktuelt i lærerutdanningen, også i praksisperioden, slik at nyutdannede lærere er godt rustet til å takle fraværproblematikk når de skal ut i læreryrket.

7 Litteraturliste

Alberti-Espenes, Jostein. (2012). *Krenkelse i skolen- mobbingens bakteppe*. Oslo. Gyldendal akademisk.

Bachmann, Kari; Haug, Peder (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda. Møreforskning.

Barlow, D. H.; Durand, V. M. (2005). *Abnormal Psychology*. Belmont. USA. Thomson Wadsworth.

Befring, Edvard (1994). *Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv*. Oslo. Samlagets bøker for høgare utdanning.

Befring, Edvard. (2012). *Skolen for barnas beste*. Oslo. Det norske samlaget.

Berg, Ian. (1996). Unauthorised absence from school. I: Berg, Ian & Nurstein, Jean (1996). *Unwillingly to school*. Fourth edition. London. The Royal College of Psychiatrists.

Borge, Anne I. H. (2008). *Resiliens*. Oslo. Gyldendal akademisk.

Brekke, Mary. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I: Brekke, M. *Å begripe teksten*. Kristiansund. Høgskoleforlaget.

Brekke, Mary. (2010). Praxisopplæringens dannende oppgave. I: Brekke, M. *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo. Universitetsforlaget.

Bunkholdt, Vigdis og Sandbæk, Mona. (2005). *Praktisk barnevernsarbeid*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Bø, Inge (2004). *Barnet og de andre*. Universitetsforlaget.

Eriksen, Odd. (2010). *Bortvalg, frafall eller utdanningsbrudd*. Høgskolen i Østfold. Rapport 2010:12.

Garm, Ninna; Eikseth, Astrid Grude; Dons, Carl Fredrik. (2012). Innledning. I: Eikseth, Astrid Grude; Dons, Carl Fredrik; Garm, Ninna (red.). *Utdanning mellom styring og danning*. Trondheim. Akademika forlag.

Gilje, Nils og Grimen, Harald. (2002). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo. Universitetsforlaget.

Gleitman, H.; Fridlund, A. J.; Reisberg, D. (2004). *Psychology*. Sixth Edition. New York. W. W. Norton & Company, Inc.

Gran, Thorvald. (2012). *Vitenskap i praksis. Metoder i forskning på harde og sosiale fakta*. Oslo. Abstrakt forlag.

Grongstad, Lars. (2009). *Juss i skolehverdagen*. Oslo. Universitetsforlaget.

Grøholt, Berit; Sommerschild, Hilchen; Garløv, Ida. (2003). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo. Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Bergen. Fagbokforlaget.

Haugen, Richard. (2000). *Barn og unges Læringsmiljø. Fra enkeltindivid til et medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Haugen, Richard (red); Bjerke, Tore. (2006). *Barn og unges Læringsmiljø. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Haugen, Richard. (2008a). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I: Haugen, R. (red). *Barn og unges læringsmiljø 3*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Haugen, Richard. (2008b). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I: Haugen, R. (red). *Barn og unges læringsmiljø 3*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Haugen, Richard. (2008c). Sosiale vansker. Hvordan kommer de til uttrykk? I: Haugen, R. (red). *Barn og unges læringsmiljø 3*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Haugen, Richard. (2008d). Emosjonelle vansker i form av angstlidelser og stemningslidelser. I: Haugen, R. (red). *Barn og unges læringsmiljø 3*. Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.

Heggen, Kåre; Jørgensen, Gunnar; Paulgaard, Gry. (2003). *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen. Fagbokforlaget.

Helgeland, Ingeborg M. (2007). *Unge med atferdsvansker blir voksne*. Oslo. Unipub AS.

Heyne, D. and Rollings, S. with King, N. and Tonge, B (2002). *School Refusal. Parent. Adolescent and Child Training Skills 2*. BPS Blackwell.

Hjardemaal, Finn. (2002). Kapittel 2. Vitenskapsteori. I Kleven, Thor Arnfinn. (2002). *Innføring i forskningsmetode*. Oslo. Unipub forlag.

Holden, B.; Sällman, J. I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo. Kommuneforlaget AS.

Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. I: Brekke, Mary (red.). *Å begripe teksten*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2012). Kunnskap og danning i skolen. I Eikseth, Astrid Grude; Dons, Carl Fredrik; Garm, Ninna (red.). *Utdanning mellom styring og danning*. Trondheim. Akademi forlag.

Hundeide, Karsten. (2006). Diskurser, redskaper og kontrakter i barns utvikling: Et kulturpsykologisk perspektiv. I: Gulbrandsen, Liv Mette (red.). *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo. Universitetsforlaget.

Håstein, Halvard; Werner, Sidsel (2004). *Men de er jo så forskjellige*. Oslo. Abstrakt forlag.

Illeris, Knud; Katznelson, Noemi; Simonsen, Birgitte; Ulriksen, Lars. (2007). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde Universitetsforlag.

Kaspersen, Silje. L; Bungum, Brita; Buland, Trond; Slettbak, Rune; Ose, Solveig O. (2012). *Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv*. Trondheim. SINTEFF Teknologi og samfunn, avd. Helse.

Kearney, C. A. and Albano, A. M. (2000). *When Children Refuse School. A Cognitive-Behavioral Therapy Approach*. USA. The Psychological Corporation.

Kearney, Christopher A. (2008). *Helping School Refusing Children and Their Parents*. New York. Oxford University Press.

Killén, Kari; Olofsson, May. (2003a). Se meg! Hjelp meg! Kapittel 1 i Killén, K; Olofsson, M. *Det sårbare barnet. Barn, foreldre og rusmiddelproblemer*. Oslo. Kommuneforlaget.

Killén, Kari; Olofsson, May. (2003b). Rusmiddelproblemer og omsorg for barn. Kapittel 4 i Killén, K; Olofsson, M. *Det sårbare barnet. Barn, foreldre og rusmiddelproblemer*. Oslo. Kommuneforlaget.

Klerman, Lorraine V. & Glasscock, Betty C. (1996). Features of children who do not attend school. Kapittel 3 i Berg, Ian & Nurstein, Jean (1996). *Unwillingly to school*. Fourth edition. London. The Royal college of psychiatrists.

Korsbrekke, M.; Lindsetmo, L. (2012). *Barn og unge som vokser opp med vold i familien*, i Morvik, K. (red): Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Oslo.

Kunnskapsløftet K-06. (2006). Oslo. Kunnskapsdepartementet.

Kvale, Steinar. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

Løvereide, Stine. (2011). *Forskning om skolevegring*. Artikkel i *Spesialpedagogikk* 04/11.

Morken, Ivar. (2012). Migrasjonsrelaterte lærevansker. Kapittel 26 i Befring, E; Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Damm AS.

Morvik, Kjersti (red.) (2012). *Å vokse opp*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Oslo. Network Broking.

Mounteney, Jane; Johannessen, Vibeke. (2008). *Skoleskulkundersøkelse 2008*. Bergen. Stiftelsen Bergensklinikkene.

Møller Sørensen, Peer. (2001). Trivsel og skolefravær i ungdomsalderen. I Befring, E; Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.

Nordahl, T.; Maursethagen, S.; Kolstøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. Rapport nr 3. Høgskolen i Hedmark.

Nordlys. (01.09.2012). *Mener de har rett til å mobbe*. Willy-Tore Mørch, ekspert i barnepsykologi ved Universitet i Tromsø.

NOU (2002:10). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.

NOU (2010:7). *Mangold og mestring*. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning. Oslo.

Olsen, Maila I; Traavik, Karen M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livslang læring for sårbare barn*. Oslo. Fagbokforlaget.

Olweus, Dan. (2009). *Mobbing i skolen - fakta og tiltak*. Kapittel 19 i Klepp, K.; Aarø, L. E. *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Opdal, P. M. (2010). *Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep*. I: Brekke, Mary. *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo. Universitetsforlaget.

Pedersen, Ove (2012). *Entreprenørskap som ny lærerkompetanse*. I: Johansen, J. (red). *Skapende og kreativ læring*. Trondheim. Akademika forlag.

Pinel, John P. J. (2006). *Biopsychology*. Sixth Edition; Pearson International Edition. University of British Columbia.

Rapport 309. (2008). *Rätten til utbildning - Om elever som inte går i skolan*. Stockholm. Skolverket.

Reid, K. (2002). *Truancy: Short and Long-Term Solutions*. London. Routledge Falmer.

Rygvold, Anne-Lise. (2012). *Språkvansker hos barn*. I: Befring, E; Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Damm AS.

Rørnes, Karin. (2010). *Dannelse i praksis*. I: Brekke, M. *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo. Universitetsforlaget.

Smith, Lars. (2004). *Barn med atferdsvansker*. Høyskoleforlaget AS. Kristiansand S.

Solstad, Anne Grete. (2012). *Kreativitet og innovasjon i opplæringen*. I: Johansen, J. (red.) *Skapende og kreativ læring*. Trondheim. Akademika forlag.

Stortingsmelding nr. 16. (2006-2007) *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 39 (2001-2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Sålmann, Jan Ivar. (2008). *Hvordan kan vi hjelpe barn og unge som har skolevegring?* I: *Spesialpedagogikk* 02/08.

Tangen, Reidun. (2012). *Retten til utdanning for alle*. I: Befring; Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm AS.

Thagaard, Tove. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen. Fagbokforlaget.

Tønnesen, Liv K. B. (2004). *Norsk utdanningshistorie*. Bergen. Fagbokforlaget.

Vaage, Sveinung. (1992). Handlinger og pedagogikk. G.H.Mead om utdanning og sosialisering. I: Thuen, H; Vaage, S. *Oppdragelse til det moderne*. Oslo. Universitetsforlaget.

Vogt, Adam. (2008). Direkte rådgivning til barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker. I: Haugen, R. (red). *Barn og unges læringsmiljø 3*. Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.

Welstad, Trond; Warp, Simen. (2011). *Realisering av elevenes rett til et godt psykososialt miljø i skolen og et elevombuds rolle*. Oslo. Institutt for offentlig rett, i samarbeid med Unipup.

Willumsen, Liv Helene. (2006). Narratologi som tekstanalytisk redskap. I: Brekke, Mary. *Å begripe teksten*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Wright, S. E.; Wardle, M. (1996). Absences in a primary school. I: Berg, Ian og Burstein, Jean: *Unwillingly to School*. Fourth Edition. London. The Royal College of Psychiatrists.

7.1 Internettkilder

Alvorlig skolefravær: En veileder for forebygging og oppfølging. Laget av PPT Nittedal. Sist besøkt: 13.05.2013. <http://www.nittedal.kommune.no/Documents/Politikk/KST/Sakene%2078%20-%2085%20KST.pdf>

Folkehelseinstituttet. *Psykisk helse i Norge*. Sist besøkt 13.05.2013. http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=List_6212&Main_6157=6263:0:25,6336&MainContent_6263=6464:0:25,6337&List_6212=6218:0:25,7198:1:0:0:::0:0

Lovdata. FOR 2006-06-23 nr 724: *Forskrift til opplæringslova*. §3-41. Føring av fravær i grunnskolen. Sist besøkt 13.05.2013
<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html>

Lovdata. LOV 1998-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Opplæringsloven §1.3 andre ledd. Sist besøkt 13.05.2013
<http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>

Lovdata LOV 1998-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringsloven §2.1 fjerde ledd).Sist besøkt 13.05.2013
<http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#2-1>

Lovdata. LOV 1998-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (opplæringslova)§9a-1. Sist besøkt 13.05.2013
<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html#9a-1>

Lødding, Berit; Vibe, Nils (2010) «*Hvis noen forteller om mobbing...*» Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Sist besøkt 13.05.2013. http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/NIFU_mobbing.pdf?epslanguage=no

Manifest mot mobbing 2011-2014. Sist besøkt: 13.05.2013.
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifestmotmobbing_20112014.pdf

Norsk helseinformatikk. *Atferdsforstyrrelser hos barn*. Sist besøkt 13.05.2013.
<http://nhi.no/foreldre-og-barn/barn/sykdommer/atferdsforstyrrelser-hos-barn-1030.html?page=5>

NOU (2010:13). Helse- og omsorgsdepartementet. *Årsaker til sykefravær i samfunnet. Arbeid for helse*. Sist besøkt: 13.05.2013
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/nouer/2010/nou-2010-13/7/5/5.html?id=628145>

Olafsen, Kåre S; Torgersen, Anne Mari; Ulvund, Stein Erik. (2011) *Temperament som bidrag i en skreddersydd spedbarns- og småbarnspraksis*. Tidsskrift for norsk psykologiforening. Vol 48, nummer 9. 2011. Sist besøkt 13.05.2013
http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=151068&a=2

Roland, Erling og Haavet, Ole Rikard (2007). *Mobbing av barn og unge. Håndbok til foreldre*. Rebell forlag AS. Sost besøkt 13.05.2013.
<http://www.sinnetshelse.no/artikler/mobbing.htm>

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Boks 1.1 Formålet med opplæringa. Sist besøkt 13.05.2013

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-1/1/1.html?id=516856>

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen*, kap 1.1. Sist besøkt 13.05.2013

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen*, kap 4.2. Sist besøkt 13.05.2013.

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>

Tove Flack, forsker ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Sist besøkt 13.05.2013:

http://www.dagbladet.no/2012/08/31/tema/sta_sammen/mobbing/innenriks/skole/23191580/

VG. 19.08.2012. *Minoritets-elever sliter med tynt ordforråd*. Sist besøkt 13.05.2013.

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10067856>

VG. 14.04.2009. *1 av 3 minoritetselever får ikke vitnemål*. Sist besøkt 13.05.2013.

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=552467>