



HØGSKULEN I VOLDA

Ma

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

«Korleis ser fenomenet skulevegring i Sogn og Fjordane ut frå eit elevperspektiv?»

Hilde Lauritsen

April 2013

Samandrag

Norsk forskning har satsa lite på skulevegring. Likevel veit vi at mange elevar vegrar seg kvar dag for å gå til skulen. Dette mastergradprosjektet har som formål å få ein betre innsikt i fenomenet skulevegring, og finne ut kor omfattande dette eigentlig er. Det har vore viktig å finne funksjonen/årsaka til at elevar er vekke frå skulen. Eit anna viktig formål med oppgåva har vore å finne ut om elevar med skulevegring opplever skulekvardagen annleis enn elevar utan skulevegring. Utifrå dette har eg derfor valt problemstillinga «korleis ser fenomenet skulevegring i Sogn og Fjordane ut frå eit elevperspektiv?» Skulevegringsomgrepet er eit komplekst og samansett omgrep. Skulevegring vert definert på ulike måtar, og det er usemje i litteraturen om skiljet mellom skulk og skulevegring. I denne oppgåva vert «skulevegring» forstått i tråd med Kearney og Silvermann (1996) sitt omgrep «school refusal». Dette omgrepet skil ikkje mellom skulk og skulevegring, og famnar derfor alt frå elevar med angst til dei som tradisjonelt sett vert omtala som skulkarar.

Metode

Oppgåva tek sikte på å få fram ein skildrande analyse av skulevegring i Sogn og Fjordane. Masteroppgåva representerer derfor ein kvantitativ studie, der eg har nytta survey som metode. Eg sendte spørjeundersøking til alle elevane på «reine» ungdomsskular i fylket. Dette utgjorde 714 elevar fordelt på 8 ulike skular. Svarprosenten vart på 78 %, og dette vert rekna som ein tilfredstillande svarprosent. Elevane svarte på undersøkinga, og eg har utifrå dette analysert og drøfta resultat opp mot aktuell teori og empiri. Drøftinga av oppgåva er hovudsakleg basert på primærkjelder, men også nokre sekundærkjelder. Kjeldene er både norske og internasjonale, og består mykje av forskingsartiklar knytt opp mot dette fagfeltet.

Resultat

Resultata frå undersøkinga viser at omfanget av skulevegring varierer alt etter kva definisjon ein legg til grunn. Dei mange definisjonane omkring skulevegring gjev ingen klar nedre grense for kor stort eit fråvær skal vere for at det reknast som skulevegring. Resultata frå undersøkinga mi viser at det er relativt vanlig at elevar er vekke frå skulen i tiande klasse for å unngå skulen, eller gjere andre attraktive oppgåver. Desse elevane vert utifrå definisjonane definerte som «skulevegrarar». Funn frå undersøkinga tyder på at det er store skilnadar på elevar som er vekke meir eller mindre enn tre dagar. Resultata viser derfor at det kan vere grunn til å definere omgrepet tydligare, der ein også talfester tal på fråværsdagar. Resultata frå undersøkinga viser også at det er stor variasjon i funksjonen bak eit fråvær. 28 % av alle

elevane har vore heime frå skulen fordi skulen framkallar direkte ubehag i form av angst, frykt eller andre negative opplevingar. 15 % av elevane seier at dei har hatt frávær for å gjere noko meir attraktivt enn å gå på skulen (t.d. vere heime med familien, spele data). Det å finne årsaka vil vere heilt naudsynt for å legge til rette best mogeleg til elevane. Skulane bør ha klart for seg kor mykje frávær som skal føre til bekymring, og opparbeide gode kartleggingsmateriell for på finne ut av årsakene.

Funn frå undersøkinga viser også at det er store skilnadar på korleis elevar med og utan skulevegning opplever skulevardagen. Opplæringslova (1998, kapittel § 1-3) og Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006) forpliktar skulen til å legge vekt på tilpassa opplæring. Resultat frå undersøkinga viser heilt klart at elevar med skulevegning opplever ei dårligare tilpassa opplæring enn elevar utan skulevegning. I følgje opplæringslova (1998) kapittel 9a har elevane også ein lovfesta rett til eit godt skulemiljø. Skulen vert pålagt å arbeide kontinuerlig for å sikre at skulemiljøet fremjar helse og tryggleik for elevane. Resultata frå undersøkinga viser at elevar med skulevegning har ein dårligare relasjon til kontaktlærer, trivst dårligare på skulen, er meir utsette for mobbing og opplever klassemiljøet dårligare enn elevar utan skulevegning. Undersøkinga viser også at elevar med skulevegning er ekstra utsette når det gjeld å vere trist og lei seg. Mykje tyder derfor på at innhaldet i opplæringslova kapittel § 1-3 og 9a bør vere viktige område å vektlegge når ein skal arbeide med skulevegrarar.

Summary

Norwegian research has not dealt much with school refusal. Still, we know that a lot of pupils every day refuse going to school. This master's degree project aims to give a better insight in the phenomenon school refusal, and find out how extensive it really is. It has been important to find the reason why pupils are not present at school. Another important object has been to find out if pupils that show school refusal have another experience of life at school than pupils who do not show the same refusal. With this in mind I have chosen this approach to the problem: "From the pupils' point of view, what does the phenomenon school refusal look like in Sogn og Fjordane?" The phenomenon school refusal is a complex notion. School refusal is defined in various ways, and literature shows disagreement about the line between truancy and school refusal. In this paper "school refusal" is understood according to Kearney and Silvermann (1996). This notion does not separate between truancy and school refusal, and therefore includes everything from pupils with anxiety disorders to those traditionally referred to as truants.

Method

The paper aims for a descriptive analysis of school refusal in Sogn og Fjordane. It therefore represents a quantitative study, where I have used survey as a method. I sent a survey to all the pupils attending secondary school (age 13-16) in Sogn og Fjordane. This constituted 714 pupils spread over eight different schools. The answer percentage was 78, and this is regarded as a satisfying percentage. The pupils answered the survey, and I have analyzed and discussed the result using relevant theory and empiricism. The discussion is mostly based upon primary sources, but also some secondary sources. The sources are both Norwegian and international, and consist largely of research articles from this field.

Results

The results of the survey show that the extent of school refusal varies according to what definition you use. The numerous definitions of school refusal give no clear lower limit of how extensive an absence has to be to be regarded as school refusal. The results from my survey show that it is relatively common that pupils are absent from school in the tenth grade to avoid school or to do other attractive tasks. These pupils are, according to the definitions, defined as "school refusers". Findings from the survey suggest that there are great differences between pupils who are absent more or less than three days. The results therefore show that there might be reason to define the notion more clearly, where you also ascertain the number of absence days. The results of the survey also show that there is a great variety behind the

causes. 28 % of all the pupils have been absent from school because school causes direct discomfort like anxiety, fear or other negative feelings. 15 % of the pupils say that they have been absent to do something more attractive than going to school (for example staying at home with the family, playing the computer). Finding the cause will be absolutely necessary to give the pupils the adjustments they need. Schools should have a clear idea of the number of absence days that are worrying, and they should work out good materials to find the causes.

Findings from the survey also show that there are great differences when it comes to how pupils with and without school refusal experience life at school. *Opplæringslova* (chapter § 1-3) and *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2006) give the school an obligation to emphasize adapted education. Results from the survey clearly show that pupils that show school refusal experience a lower degree of adapted education than pupils that show no school refusal. According to *Opplæringslova* (1998) chapter 9a the pupils also have a statutory right to a good school environment. School is imposed to work continuously to ensure that the school environment contributes to health and security for the pupils. The results of the survey show that pupils that show school refusal have a poorer relation to the main teacher, thrive more poorly at school, are more exposed to bullying and find the classroom environment less good than pupils that show no school refusal. The survey also shows that pupils that show school refusal are more in danger of being sad and unhappy. A lot therefore indicates that the contents of *Opplæringslova*(1998) chapter § 1-3 and 9a should be important areas to emphasize when working with pupils that show school refusal.

Forord

Endeleg er ein lang, strevsam og spennande prosess over. Det har vore ein svært lærerik prosess som eg no er i ferd med å avslutte. Eg har sett meg inn i eit fagområde som eg tykkjer er svært interessant, og som eg no har fått eit godt innblikk i. Likevel er det eit fagområde det absolutt bør forskast meir på i næraste framtid. Det er mange som fortener ein stor takk i denne samanheng. Utan dei hadde dette prosjektet ikkje kunne vore mulig å gjennomføre.

Eg vil først av alt takke alle rektorar i Sogn og Fjordane fylke som valte å vere med på prosjektet, og ikkje minst alle elevane som valte å svare på spørjeskjema. Utan informasjon frå Dykk ville eg aldri kunne gjennomført og skrive denne oppgåva. Ein stor takk rettast også til min rettleiar Arne Kåre Topphol, førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda. Tusen takk for konstruktive og viktige tilbakemeldingar gjennom heile prosessen. Du er alltid imøtekommande, faglig dyktig, har oppmuntrande kommentarar og ikkje minst er du flink å pirke den språklige framstillinga. Takk!

Til min familie og venar; tusen takk for all oppmuntring undervegs i skriveprosessen. Ein spesiell takk til mamma og svigerforeldre som har stilt opp og passa barna mine slik at oppgåva kunne bli ferdig. Ein varm takk til barna mine Mathias, Malene, Sunniva og Steffen som har tatt omsyn til at «mammaen» måtte jobbe litt med oppgåva si. Sist men ikkje minst, tusen takk til min kjære, omsorgsfulle mann, Roger, som gjennom heile prosessen har støtta og oppmuntra meg og gjort det mogeleg å gjennomføre dette spennande mastergradprosjektet.

Førde, april 2013

Hilde Lauritsen

Innholdsliste

<i>Samandrag</i>	<i>ii</i>
<i>Summary</i>	<i>iv</i>
<i>Forord</i>	<i>vi</i>
KAPITTEL 1; TEMA OG PROBLEMSTILLING	1
1.1. <i>Val av tema</i>	1
1.2. <i>Problemstilling</i>	1
1.3 <i>Oppbygging av oppgåva</i>	3
KAPITTEL 2; KUNNSKAPSGRUNNLAG	4
2.1 <i>Den politiske og lovmessige bakgrunn</i>	4
2.1.1. Har lovverket tyding for elevar med skulevegning?.....	5
2.1.2. Lovverket som bakgrunn vidare i denne oppgåva.....	7
2.2. <i>Skulevegning</i>	8
2.2.1. Forsking om skulevegning	8
2.2.2 Skulk og skulevegning	9
2.3. <i>Skulevegning; inndelt etter ulike funksjonar</i>	11
2.3.1 Funksjon 1; For å unngå skulerelaterte stimuli som får fram negative affekter som angst eller tristhet.....	12
2.3.2 Funksjon 2; Unngå ubehagelege sosiale situasjonar eller evalueringssituasjonar.....	12
2.3.3. Funksjon 3; Søk etter merksemd frå signifikante andre.....	13
2.3.4. Funksjon 4; Oppnå forsterkarar utanfor skulen	13
2.4 <i>Teoretisk referanseramme; motivasjon</i>	13
2.4.1. Ulike motivasjonsteoriar- teori om forsterking eller teori om behov?	14
2.4.2. Kva er indre motivasjon?	15
2.4.3. Deci og Ryan sin teori om indre motivasjon og sjølvmedverknad	16
Behov for kompetanse.....	16
Behov for tilhøyrse.....	17
Behov for sjølvmedverknad	17
2.4.4. Kva er ytre motivasjon?.....	18
2.4.5. Samanheng mellom funksjonar og indre motivasjon.....	19
KAPITTEL 3: METODE	21
3.1 <i>Val av metode og design</i>	21
3.2 <i>Survey - design</i>	22
3.2.1 Utforming av instrumentet til elevane	23
Kva funksjon har fråværet og kor ofte?	23
Eleven si oppleving av skulen.....	25
3.3 <i>Gjennomføring av undersøkinga</i>	26
3.3.1 Utval og svarprosent	27
3.4 <i>Validitet og reliabilitet</i>	27
3.4.1 Validitet	28
Omgrepsvaliditet.....	28

Ytre validitet.....	29
3.4.2 Reliabilitet	30
3.5 Etikk	32
3.6 Analyse av datamaterialet.....	33
KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV RESULTAT	34
4.1. Resultat utifrå funksjonar	35
4.1.1. Elevfråvær i Sogn og Fjordane; funksjon 1	35
4.1.2. Elevfråvær i Sogn og Fjordane; funksjon 2	37
4.1.3. Elevfråvær i Sogn og Fjordane , funksjon 3	39
4.1.4. Elevfråvær i Sogn og Fjordane , funksjon 4	39
4.1.5. Oppsummering: Kor mange har skulevegning- og korleis fordeler fråværet seg utifrå funksjonar?..	41
4.2. Elevar med og utan skulevegning : opplevingar av skulekvardagen	41
4.2.1. Kompetanse.....	42
Tilpassa opplæring i matematikk og norsk.....	42
4.2.2. Tilhøyrslø	43
Oppleving av relasjonen til kontaktlæraren.....	43
Kva meiner elevane om læraren som motivator?	44
Elevar med og utan skulevegning si oppleving av å vere trist og lei seg.	45
Elevane si kjensle av å bli mobba i tiande klasse.	46
4.3. Kjønn og skulevegning.....	46
4.4. Fråvær utifrå funksjon og kommune	47
KAPITTEL 5; DRØFTING	49
5.1. Er funksjonen bak eit fråvær viktig?	49
5.1.1. Kan det kallast skulevegning når elevar har fråvær 1-2 dagar for å unngå skulen, eller gjere noko meir attraktivt?.....	51
5.2. Opplever elevar med skulevegning skulekvardagen annleis i forhold til elevar utan skulevegning?.....	53
5.2.1. Kompetansebehovet	53
5.2.2. Behovet for tilhøyrslø	57
Skulevegning og mobbing	60
Skulevegning og trivsel på skulen	62
Skulevegning og psykisk helse.....	63
5.3. Skulevegning- same førekomst på alle skular?.....	67
5.4. Finst det kjønnsforskjellar når det gjeld skulevegning?.....	67
5.4.1. Kvifor søker gutane meir attraktive oppgåver utanfor skulen?	68
5.5. Avsluttande drøfting	69
5.5.1. Kor stort er omfanget av skulevegning, og kva funksjon har skulefråværet?	69
5.5.2. Opplever elevar med skulevegning skulekvardagen annleis enn elevar utan skulevegning?	71
Opplevinga av kompetanse.....	71
Opplevinga av tilhøyrslø.....	72
5.5.3. Metodiske refleksjonar og vidare arbeid.....	72
Litteraturliste	74
Vedlegg	78

KAPITTEL 1; TEMA OG PROBLEMSTILLING

1.1. Val av tema

I følge opplæringslova (1998) har barn og unge i Noreg rett og plikt til opplæring til og med grunnskulen. Det moderne samfunnet set store krav til kvalifikasjonar og kompetanse. Skule og utdanning er ein svært viktig del i vår sosialisering og danning. Det å få ei utdanning blir sett på som viktig i forhold til å lukkast i vårt samfunn. Dei fleste barn går på skulen frivillig. Likevel finst det også barn som strevar med å komme seg på skulen, og som av den grunn får eit stort fråvær. Den som av ein eller annan grunn ikkje meistrar godt eller fell ut av utdanningssystemet får eit alvorlig handikap når det gjeld og lukkast (Berg 2005).

I norsk samanheng er det å droppe ut av vidaregåande skule eit stort problem. Dei fleste startar i vidaregåande skule etter ungdomsskulen, men berre 2 av 3 fullfører med kompetanse i form av fagbrev eller studiekompetanse (Markussen m.fl., 2011) Fråværet i 10.klasse har vist seg å ha stor tyding for gjennomføringa av vidaregåande skule, og dei som sluttar tidleg i vidaregåande opplæring, utmerker seg med særlig stort fråvær på 10. trinn (Markussen m.fl., 2011).

Mange ulike omgrep for skulefråvær har blitt nytta, der *skulk*, *skulefobi*, *skuleneiting* og *skulevegring* er nokre av dei mest nytta omgrepa. I Noreg er det svært sparsamt med forskning om skulevegring. Vi har ingen klar formeining om kor stort problemet er, og om norske barn og ungdom har dei same kjenneteikn og risikofaktorar som barn i andre land (Ingul 2005)

Som spesialpedagog på skule har eg møtt elevar på ungdomstrinnet som vegrar seg for å gå på skulen. Det finst mange grunnar til at barn og unge ikkje klarer å gå på skulen. Det kan skyldast sosiale og faglige vanskar som t.d. mobbing, bråk/uro i klassen eller manglande tilrettelegging. Det kan også skyldast individuelle faktorar som angst, depresjon og søvnevanskar, samt samspelvanskar mellom barn og foreldre. Omfanget av skulevegring har fått lite merksemd i forskning (Ingul 2005) og derfor treng ein meir kunnskap på dette området.

1.2. Problemstilling

I norsk forskning har det ikkje vore satsa mykje på skulevegring. Omgrepet har også blitt definert på vidt ulike måtar. Omfang og førekomst av fenomenet i Norge er derfor vanskelig å talfeste. Bauger m.fl. (2009) har gjort ein studie på førekomst og årsaker til problematisk skulefråvær, medan Ingul (2005) har skrive ein oversiktsartikkel på temaet. Utover dette finst

det nokre artikkelar (Myhrvold og Hanssen 2007, Sållmann 2008) og nokre arbeid innanfor mastergrad i spesialpedagogikk. Christopher A. Kearney har bidrege vesentlig til nyare forståing og behandling av skulevegring.

Hausstätter (2007) skil mellom dei som har eit *kategorisk perspektiv* i si forståing av spesialpedagogikk og dei som har et *relasjonelt perspektiv*. Det kategoriske perspektivet er sterkt individsentret og knytt til dei vanskar eller skader som den enkelte elev har.

Faglitteraturen om barn og unge som droppar ut av skulen eller som ikkje vil gå på skulen har hovudsaklig blitt beskrive med eit slik individ- eller familiefokus. Elliott (1999) er ein teoretikar som stiller seg kritisk til at årsakene til skulevegring ofte er tillagt barnet og familien. Han skriv at skulen og lærarane må bli tatt med i vurderinga når ein skal sjå på årsakene til elevane si skulevegring.

Med dette som utgangspunkt har eg valt problemstillinga;

Korleis ser fenomenet «skulevegring» i Sogn og Fjordane ut frå eit elevperspektiv?

Problemstillinga er utdjupt gjennom tre forskingsspørsmål.

- 1) Kor stort er *omfanget* av skulevegring?
- 2) Kva *funksjon* har skulefråværet til elevane?
- 3) Kva *oppleving* av skulekvardagen har elevar med skulevegring sett i forhold til elevar utan skulevegring?

Formålet med forskingsarbeidet mitt er for det første å finne ut kva funksjon som ligg bak skulevegring i Sogn og Fjordane, og talfeste dette fenomenet nærare. Eit anna formål er også å finne ut om elevar med skulevegring opplever skulekvardagen annleis enn elevar utan skulevegring.

På grunn av lite forskning på fenomenet, så kan dette mastergradarbeidet mulig vere med på å tilføre ny kunnskap på dette området. Det er også ønskelig at prosjektet mitt kan vere med på å hjelpe skular for å få ein betre innsikt i kva skulevegring er

1.3 Oppbygging av oppgåva

I **kapittel 1** har eg presentert bakgrunn, val av tema og presentert problemstillinga.

Kapittel 2 handlar om kunnskapsgrunnlag. Eg vil først i dette kapittelet seie noko om opplæringslova, og då særleg kapittel § 1-3 og § 9a. Desse to kapittele ser eg på særst viktige i forhold til elevar med skulevegring. Dei omhandlar tilpassa opplæring, og det psykososiale miljøet til elevane. Deretter vil eg kome inn på kva vi veit om omgrepet skulevegring – teoretisk og empirisk. Vidare i kapittelet presenterer eg også Deci og Ryan (2000) sin teori om indre motivasjon og sjølvmedverknad. Denne teorien nyttar eg som teoretisk referanseramme gjennom store deler av oppgåva.

I **kapittel 3** grunnjev eg val av metode, og skildrar gjennomføring av datainnsamling og analyse. Etske omsyn, validitet, reliabilitet i forskingsprosessen vil også handsamast i dette kapittelet.

Kapittel 4 omhandlar presentasjon av resultat. Her presenterer eg først skulevegring utifrå funksjon. Eg presenterer deretter opplevingane elevar med og utan skulevegring har av skulekvardagen. Til slutt i denne delen presenterer eg skulevegring knytt opp mot kjønn, og om det finst skilnadar i skulevegring mellom ulike skular.

I **Kapittel 5** drøftar eg funn frå undersøkinga opp mot aktuell teori og empiri. Til slutt summerer eg oppgåva sine resultat, med utgangspunkt i problemstillinga.

KAPITTEL 2; KUNNSKAPSGRUNNLAG

2.1 Den politiske og lovmessige bakgrunn

Opplæringsplikta er ein grunnleggjande del i det norske velferdssamfunnet. I Noreg er det obligatorisk grunnskule for alle elevar i skulealder. Skulen si primæroppgåve er knytt til å skulle oppdra, utvikle evner og føresetnadar og gje god allmennkunnskap. Kommunen pliktar å sørge for eit offentlig grunnskuletilbod for alle som er busette i kommunen. Skulen skal i samarbeid med heimen hjelpe til å nå formålet med opplæringa. Dette inneber at føresette er ansvarlige for å nå formålet, men at skulen skal hjelpe til. Elevane har både ei opplæringsplikt og ein opplæringsrett. Opplæringslova (1998) § 2-1 fastset

Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarende opplæring (...).

Plikta til grunnskuleopplæring gjeld i utgangspunktet alle barn i grunnskulealder. I Norge er det relativt få private skular som foreldra kan velje som alternativ til den offentlige skulen. Nokre foreldre vel å sørge for opplæringa sjølv, for eksempel i form av heimeundervisning. Det er verdt å merke seg at også alternative opplæringstilbod må forholde seg til opplæringslova.

Opplæringslova handlar om rettigheter og plikter forbunde med opplæring og skulegang i Noreg. I opplæringslova (1998) er likeverdig, inkluderande og tilpassa opplæring overordna prinsipp. Tilpassa opplæring er eit grunnleggjande prinsipp for den norske skulen. I kapittel § 1-3 (opplæringslova 1998) står det «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Alle elever har krav på å få opplæring i samsvar med sine evner og føresetnadar. Dei som har behov for det, skal få særskilt tilrettelagt opplæring. Viktig mål med tilpassa opplæring er at elevane skal oppleve meistring i skulekvardagen, og at dei skal vere motiverte for oppgåvene dei får.

I Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet 2007) «og ingen sto igjen» står det blant anna;

Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene."

Kapittel 9a i opplæringslova (1998) omhandlar elevane sitt skulemiljø. I § 9a-1 heiter det «alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Gode læringsprosessar og læringsresultat er knytt til det å kjenne seg trygg, akseptert, sett og verdsatt i læringsmiljøet.

I «Veileder til opplæringslova kapittel 9a (Kunnskapsdepartementet, 2006b s.10) står det at

Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen.

Departementet understreka i Ot. prp. nr. 72 (Kongelege utdannings- og forskningsdepartementet, 2001-2002, s.22) at «Når det er i samfunnets interesse at elevane oppheld seg i skolen, bør det også vere samfunnet sitt ansvar å gjere sitt ytterste for å hindre at dette opphaldet blir til skade for dei». Skulen skal ivareta grunnleggjande behov for tryggleik, sosial kontakt, anerkjening og respekt. Skulen blir dermed pålagt å arbeide aktivt og systematisk for å fremje tryggleik og sosial tilhøyrslse i det psykososiale miljøet. Spesielt er ein opptatt av at skulemiljøet skal vere fritt for mobbing og trakassering, diskriminering, rasisme og vald.

Elevundersøkinga (Wendelborg m.fl., 2012) syner at dei aller fleste elevar trivst i skulen. Nesten 90 % seier at dei trivst godt eller svært godt i skulen. I same undersøkinga kjem det også fram at om lag 6 prosent av elevane rapporterer at dei blir mobba fleire gonger i månaden. Mobbeproblematikken i skulen har gjennom lang tid vore gjenstand for stor bekymring. Resultatet av elevundersøkinga viser at framleis er det mange barn og unge som daglig vert utsett for mobbing. Dette viser at mange skuleprosjekt mot mobbing, og sentrale vedtekne manifest mot mobbing med nullvisjonen, ikkje har gjeve det ønska resultat.

2.1.1. Har lovverket tyding for elevar med skulevegring?

Ein skulevegrar vert omfatta av den generelle retten og plikta til grunnskuleopplæring. Når det gjeld skulen sitt ansvar i forhold til elevar med skulevegring er opplæringslova sentral. Prinsippet om einskapsskulen stiller store krav til at skulen skal vere for alle barn, uavhengig av den einskilde elev sine føresetnadar. Alle elevar har rett på tilpassa opplæring.

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning(Oplæringslova, § 5-1, 1998). Ein skulevegrar har ikkje ein lovfesta rett til spesialundervisning, men denne retten blir utløyst dersom skulevegraren ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa.

Kapittel 9a i opplæringslova er også sentral. Dette kapittelet stiller strenge krav til fysiske og psykososiale forhold på skulen. Skulen pliktar å drive systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og sikkerheten til eleven.

I forskrift til opplæringslova (Kunnskapsdepartementet 2006c, § 3-41) heiter det at « Frå og med 8. årstrinnet skal alt fråvær førast på vitnemålet. Fråvær skal førast i dagar og enkelttimar. Enkelttimar kan ikkje konverterast til dagar» Skulen har derfor eit stort ansvar i å føre fråvær. Dei skal ha god oversikt over kvifor elevar eventuelt har fråvær, og kunne rapportere fråvær til føresette. Skulen er forplikta til å følgje opp med forbetringstiltak. Kearney hevder at dårlige fråværsføringssystem, dårlige system for oppfølging av fråvær samt inkonsistente reglar i forhold til fråvær har samanheng med skulevegring (2001).

Det finst ingen lov som seier kva tiltak som bør settast i gang når skulevegringen er i ferd med, eller allereie har manifestert seg. Skulevegring er eit komplekst problem, og ulike tiltak kan føre til ønska reintegrering. Viktige faktorar for å førebygge vegring er at skulen har et godt system for fråværsregistrering, tydelig haldning i forhold til fråvær, tidleg involvering av foreldre og eventuelle hjelpeinstansar. Alle elevar skal vere knytt til ein kontaktlærer (Opplæringslova, § 8-2, 1998). Kontaktlærer har særleg ansvar for praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremål som gjeld eleven. Kontaktlærer har derfor ein svært viktig rolle i forhold til å sikre at elevar med skulevegring får oppfylt retten etter opplæringslova kapittel § 1-3 (tilpasning) og kapittel 9a (arbeidsmiljøet). Registrering og oppfølging av fråvær, tilpassing av skulemiljøet og tilpassing av sjølve undervisninga er sentralt for å førebygge skulevegring (Holden & Sällman 2010).

Foreldre og skule kan vere ueinige om kva eit fråvær skyldast, og kven som har ansvar for å gjere noko med det. Forskrifta til opplæringslova (§ 20-3, 2006) pålegg skulen å ha jamleg kontakt med foreldre, og minst to gonger i året skal det vere ein samtale. Dette er ein viktig arena for å drøfte eventuell skulevegring. Føresette kan straffast med bøter dersom ein elev har fråvær frå skulen utan å ha rett til det (Opplæringslova, § 2-1, 1998). Lova er tydeleg på at det er føresette som er ansvarlige for å oppfylle opplæringsplikta. Føresette har ei aktivitetsplikt i samband med elevane sin skulegang. Aktivitetsplikta inneber ei streng plikt til å få eleven på skulen, og det skal lite til før ein kan seie at føresette er skyld i fråværet. Det finst lite tilgjengelig dokumentasjon om kva ein krev i praksis. Skyldkravet kan vere forsettlig eller aktlaus. Dersom elevane blir heime fordi føresette har «bedt» dei om det- vil det vere forsettlig. Aktlaus kan føreligge dersom føresette har mistanke om at barnet ikkje går på

skulen, men lar vere å aksjonere. Er dei føresette faktisk uvitande om eleven sitt fråvær kan dei i utgangspunktet ikkje straffast (Steffensen 2007) Føresette skal halde seg informert om barnet sin skulesituasjon, men det er ofte skulen som vil merke at eleven manglar. Dersom skulen ikkje følgjer opp vil eleven då kunne bryte opplæringsplikta. Ei undersøking av fråvær i Oslo- skulen syner at dei unge skulkar skulen og blir vekke over lang tid utan at det vart reagert særlig frå skulen si side. Fråværa syntest særlig å starte i 9.klasse (Sørensen 1998)

2.1.2. Lovverket som bakgrunn vidare i denne oppgåva

Problemstillinga mi vil finne svar på korleis fenomenet skulevegring ser ut frå eit elevperspektiv. Med utgangspunkt i opplæringslova har det derfor vore sentralt i denne oppgåva å sjå på opplevingane elevane med og utan skulevegring har av skulekvardagen. Det er grunn til å tru at tilrettelegging av undervisninga etter individuelle føresetnadar og særskilte behov ofte ikkje er godt nok for elevar i grunnskulen. Auka behov for spesialundervisning på ungdomstrinnet, og stort elevfråfall i vidaregåande skule kan tyde på at merksemda ovanfor den einskilde elev ikkje alltid er tilstrekkelig til stades. Gjennomsnittleg omfang av spesialundervisning for landet låg lenge stabilt på 6 %. Det siste tiåret har dette talet auka, og skuleåret 2010/2011 var det 8,4 % som tok i mot spesialundervisning (Berg 2012b). For dei elevane som ikkje får tilstrekkelig grad av tilpassa undervisning, kan auka krav om kunnskap og kompetanse lett føre til at dei dett igjennom faglig. Dette igjen kan føre til at elevar dett heilt ut av skulesystemet (Berg 2012b). I følge Kearney (2001) er dårlig tilpassa undervisningsopplegg ein faktor som kan bidra til skulevegring. Skulevegrarar opplever ofte at dei ikkje meistrar dei evalueringar som finst i skulen. For å sleppe å kjenne på dei vonde kjenslene unngår dei situasjonar som stiller slike krav. Det kan tyde på at det er mangelfull tilrettelegging av undervisninga. Dersom skular ikkje legg til rette for tilpassa opplæring for elevar med skulevegring, kan resultatet bli at eleven vel å halde seg heime.

Eit trygt og godt psykososialt miljø vert også tillagt stor vekt i opplæringslova. Forsking har vist at dei langvarige skadeverknadane av langvarig mobbing og sosial isolering gjev alvorlige og livslange psykiske plagar og lidningar på grunn av dei krenkelsane dei har vore utsette for i skuletida (Berg 2012b). Skulen har plikt til å skape eit godt skulemiljø som gjev tryggleik og trivsel for den einskilde. Ein del av spørsmåla i undersøkinga var derfor utforma med tanke på det psykososiale miljøet. Eg valte derfor spørsmål som gjorde at eg kunne finne ut om elevar med skulevegring opplevde skulekvardagen annleis enn elevar utan skulevegring når det gjaldt viktige psykososiale område som mobbing, trivsel, relasjon til læraren og den psykiske helsa.

2.2. Skulevegning

Skulefråvær vert ofte nytta som omgrep som femner alle elever som, uavhengig av årsak, ikkje er tilstade på skulen. Fråværet kan vere gyldig, eller det kan vere ugyldig (Befring 1994). Dei gyldige fråværsgrunnane er ofte basert på medisinsk sjukdom og skade, hendingar i familien, ferietur og liknande. Dette er hendingar som skulen har vedtatt som gyldige. I hovudtrekk er gyldig fråvær sjukdom, samtykka permisjon eller fråvær på grunn av årsaker ein ikkje rår over. Utrykket "gyldig grunn" er ikkje ukomplisert i denne samanheng då for eksempel barn som er engstelige for skulen vil kunne presentere somatiske sjukdomar og få gyldig fråvær gjennom melding frå heimen, eller i nokre tilfelle sjukemelding frå lege. Det ugyldige fråværet har ofte samanheng med miljømessige, sosiale og psykiatriske vanskar (Kearney:2008). Det er likevel meir vanskeleg å definere det ugyldige fråværet. Eitkvart fråvær reknast som ugyldig inntil skulen har fått beskjed av føresette om årsaken til fråværet. Dei første kjente forsøka på å definere dette problemet vart gjort av Broadwin i 1932 og Partride i 1939 (Kearney og Silvermann 1993). Sidan den gong har det blitt lansert mange omgrep, også her i landet. Historisk har omgrep som «skulk», «skulefobi», «skulnekting», «psykonevrotisk skulk» og etter kvart «skulevegning» og «skulevegringsadferd» blitt nytta for å skildre ugyldig skulefråvær. Med ulike definisjonar har forskingsresultat vore vanskelige å samanlikne. Dette har gjort det vanskelig å kome fram til klare retningslinjer for kva som er god utredning og hjelp for dei barn og ungdom som strevar med å vere på skulen. (Ingul 2005)

2.2.1. Forsking om skulevegning

Det blir hevda at problematisk skulefråvær er eit aukande problem, men det er vanskelig å finne klare tal på om dette er tilfelle. Det synast å vere ei viss semje internasjonalt at problemet er aukande (Evans 2000)

Når førekomst av skulevegning vert vurdert føreligg det ulikt talmateriale avhengig av kva forståing ein legg til grunn. Det meste av forskinga på dette området er amerikansk. Kearney (2001) hevder at mellom 5- 28 % prosent av alle barn og ungdom til ei kvar tid viser eit eller fleire teikn på skulevegringsadferd. Christopher A. Kearney har bidrege vesentlig til nyare forståing og behandling av skulevegning. Denne amerikanske forskaren står for ein stor del av forskning og litteratur på området. I Storbritannia er det estimert at minst 10 % av elevane har fråvær på ein gitt dag, uavhengig av årsak (Thambirajah et al. 2008). Andre internasjonale studie viser at 1-5 % av elevane har eit problem med skulevegning til ei kvar tid. (King & Bernstein 2001)

Forskinga omkring skulevegning kjem hovudsaklig frå USA. Internasjonal forskning kan ikkje overførast til den norske konteksten utan at man tek omsyn til andre kulturelle og samfunnsmessige forhold. Dei same metodane og teknikkane som er dokumentert effektive i behandlinga av elevar med skulevegning i andre land er ikkje nødvendigvis slik at dei fungerer like godt i vår kultur. Det er likevel grunn til å tru at den amerikanske forskinga er det mest systematiske kunnskapsgrunnlaget vi har for å vite noko om skulevegning som fenomen. Det er derfor naudsynt med meir forskning om skulevegning i Noreg.

Det finst ingen klar meining om kor mange som har skulevegning i Noreg. Likevel har organisasjonen «Vaksne for Barn» (Holden & Sållmann 2010) antatt at ca. 10 000 barn til ei kvar tid har vanskar med å gå på skulen. Dette talet kan ikkje dokumenterast, men det samsvarer nokolunde i tråd med det King & Bernstein (2001) hevdar.

Resultata frå undersøkingane «Ung i Norge» viser at i løpet av 1990-åra og 2000-talet har delen på elevar på ungdomstrinnet som seier at dei har skulka skulen i løpet av det siste året, gått ned med 8 prosentpoeng, frå 41 prosent i 1992 til 33 prosent i 2010. Det gjev grunnlag for å seie at det er mindre skulk på ungdomstrinnet i 2010 enn det har vært på lenge (Øia 2011)

2.2.2 Skulk og skulevegning

Det synast å vere usemje i litteraturen om kor tydelig skiljet er mellom skulk og skulevegning. Skulevegning kan definerast på ulike måtar avhengig av kva forståing av omgrepet ein legg til grunn. King og Bernstein (2001) hevdar at skulevegning er vanskar med å møte opp på skulen på grunn av emosjonelle vanskar og ubehag. Denne måten å definere skulevegning på tar utgangspunkt i ein årsak til det store fråværet, nemlig emosjonelle problem som angst og/eller depresjon. Barn og unge som får uvanlig stort fråvær basert på årsak som for eksempel åtferdsvanskar eller antisosial åtferd inkluderast derfor ikkje i denne definisjonen.

Skulevegning blir då assosiert med kjenslemessige vanskar som angst og depresjon. Fremont (2003) hevdar også at skulk har ein annen dynamikk og andre karakteristika enn skulevegning. Skulk kjenneteiknast av at eleven ofte er andre stadar enn heime når han/ho ikkje er på skulen og prøver å skjule dette for foreldra. Dei er uvillige til å gjere skulearbeid og har antisosial åtferd. Dette til forskjell frå skulevegning som viser til barn som ikkje møter på skulen på grunn av emosjonelle faktorar. Skulevegaren er ofte sky og tilbaketrekt sosialt, og held seg heime når han ikkje er på skulen (Fremont 2003). Skulkaren derimot er ofte pågåande og småtøff, ofte i open opposisjon. Sundby (2011) skil også mellom skulk og skulevegning.

Skulevegrarane kjem seg ofte ikkje til skulen sjølv om dei har god skulemotivasjon. Skulkarane derimot har ofte lav skulemotivasjon og er lenge vekke utan at foreldra veit kor dei er.

Det finst ingen internasjonal semje om korleis ugyldig fråvær skal klassifiserast, og heller ingen overorda omgrep. Kearney har likevel nytta omgrepet «school refusal behavior» om fenomenet. Kearney og Silvermann (1996) definerer school refusal som «.....child-motivated refusal to attend school and/or difficulties remaining in classes for an entire day...». Ingul (2005 s. 5) har oversett dette med «barns vegring mot oppmøte på skolen eller å skulle oppholde seg på skolen en hel dag» Definisjonen skil ikkje på årsakene til at barnet ikkje vil på skulen og vil dermed fanne alt frå elevar med angst til dei som tradisjonelt sett blir omtala som skulkarar. Denne definisjonen er ei skildring av åtferd. Det å vegre seg vil seie å forsøke å unngå noko, nekte, motsette seg eller vise motstand mot noko. Dette omgrepet «school refusal behavior» vil då vere eit paraplyomgrep som er eit komplekst og samansett omgrep. Kearney (2001) vel å inkludere skulk i dette omgrepet. Som grunn til dette valet seier Kearney at det i arbeidet med å finne gode metodar for systematisering av problematikken i den kliniske prosessen vil vere meir eigna å fokusere på barnet sine grunner til å vegre skulen- det som Kearney kallar «skulevegringen sin funksjon». Det er skulevegring først når fråværet er elevmotivert, og eleven sjølv ynskjer å vere vekke frå skulen. Vidare gjeld dette elevar som ikkje går på skulen i heile tatt, dei som går einskilde dagar og dei som forsvinn frå skulen i løpet av skuledagen

Omgrepet «School Refusal Behavior» rommar derfor dei elevane med ein meir utfordrande og utagerande åtferd, og dei med ein meir innadvendt og engstelig åtferd (Kearney 2001) Definisjonen vil fange opp elevar som har angstreaksjonar og andre psykiske lidingar, og vil i tillegg fange opp dei elevane som frivillig vel andre aktivitetar i staden for skulen- det vi tradisjonelt kallar «skulk».

Vidare i oppgåva har eg valt å bruke Kearney og Silvermann (1996) sin definisjon. Eg vurderer det som ein nyttig måte å forstå problematisk skulefråvær på. Omgrepet legg ikkje vekt på årsak, og skil heller ikkje ut skulk som ein eigen kategori. Omgrepet «school refusal» blir direkte oversett til skulenekting. Eg vel å nytte «skulevegring» som omgrep i oppgåva med innhaldsforståing lik omgrepet «school refusal» og «skulenekting». Dette fordi at omgrepet skulevegring er mest nytta innanfor skulen, og vert opplevd som mest vanlig. Skulenekting er trulig det nyaste omgrepet.

2.3. Skulevegring; inndelt etter ulike funksjonar.

Å vegre tyder å motsette seg, nekte eller avslå. Skulevegring handlar derfor om å motsette seg, nekte for, eller avslå å gå på skulen. Eg har tidlegare i oppgåva vist at noko litteratur skil mellom vegrarar og skulkarar, medan annan litteratur ser på skulkarar som ein del av vegringsomgrepet. Eg har valt ein definisjon som ikkje tek utgangspunkt i diagnose, årsak eller omfang. Eg har valt og ikkje skilje mellom skulk og skulevegring. Når barn vegrar seg for å gå på skulen, treng det ikkje bety at årsaka til vegringa ligg hos ungdommen.

Skulevegring kan vere eit resultat av at den einskilde elev har individuelle vanskar, samtidig som både heimesituasjon, nettverket og skulen vil kunne vere med på å utløyse og oppretthalde problematikken. Skulevegring vil då bli sett på frå eit heilskaplig perspektiv- det kan ikkje isolerast til eit enkeltstående problem for den einskilde elev, men må sjåast i eit komplekst samspel.

I masteroppgåva vil eg derfor sjå på skulevegring frå eit heilskaplig perspektiv. Eit slikt perspektiv framhevar at det kan vere medverkande årsaker til problematikken også i elevane sitt nettverk. For å nyttiggjere meg av denne forståinga vil det derfor i spørjeskjemaet vere viktig for meg å stille spørsmål som kan skilje litt kva «funksjon» fråværet har for elevane. Kva motiverer eleven til å vere vekke frå skulen?

Kearney og Silvermann (1996) har delt opp funksjonen til skulevegring i fire undergrupper. Med funksjon refererast her til kva som opprettheld eit barn si vegring mot å møte på skulen, og kva som motiverer barnet til å fortsette denne vegringa. Kearney har seinare skrive mykje litteratur med utgangspunkt i denne modellen. Han hevdar at det er 4 funksjonar til eit barn si skulevegring;

Funksjon 1: For å unngå skulerelaterte stimuli som får fram negative affekter som angst eller tristhet

Funksjon 2: Unngå ubehagelege sosiale situasjonar eller evalueringssituasjonar

Funksjon 3: Søk etter merksemd frå signifikante andre

Funksjon 4: Oppnå forsterkarar utanfor skulen

I heile oppgåva vil eg omtale elevar med og utan skulevegring. Når eg omtalar elevar med skulevegring gjeld dette elevar som har vore vekke frå skulen ein eller fleire dagar på grunn av ein eller fleire av desse fire funksjonane. Elevar utan skulevegring vert definert som elevar som ikkje har vore vekke på grunn av ein eller fleire av desse funksjonane.

Funksjon 1 og 2 vil vidare i oppgåva bli omtalt som «hovudfunksjon 1». Skulevegringa er her retta mot å *unngå* skulen. Funksjon 3 og 4 vil vidare i oppgåva bli omtalt som «hovudfunksjon 2». Skulevegringa er då retta mot å gjere noko som dei synast er meir attraktivt.

2.3.1 Funksjon 1; For å unngå skulerelaterte stimuli som får fram negative affekter som angst eller tristhet

Nokre barn vegrar seg for å gå til skulen fordi skulen kan innehalde spesielle stadar som elevane kan oppleve som skumle. Dette kan for eksempel vere korridorar, gymnastikksal eller toalett. Det kan også vere vanskelig for nokre elevar med busstransport til og frå skulen. Elevane kan føle seg usikre når dei kjem til skulen- kva rom dei skal gå på og kva oppgåver dei skal gjere der. Dette kan gjere at elevane føler seg utrygge og engstelige. Under denne funksjonen vil opplevinga av og ikkje ville gå på skulen vere knytt til generelt ubehag i skulesituasjonen. Generelt er der ein samanheng mellom denne hovudårsaka og meir innadvendt skulevegringsåtfærd. Det tyder at eleven opplever ubehag og viser fysiologiske reaksjonar utan at dette fører til utagerande åtfærd (Holden & Sållmann 2010). Ubehaget viser seg ofte om morgonen, før elevane skal gå på skulen.

2.3.2 Funksjon 2; Unngå ubehagelege sosiale situasjonar eller evalueringssituasjonar.

Under denne funksjonen kjem elevar som vegrar seg for å gå på skulen for å unngå situasjonar der eleven må eksponere seg sosialt, eller bli evaluert. Dette kan t.d. vere munnlig presentasjon i klassen eller sosiale situasjonar i friminuttet. Dette er ofte gjeldande for eldre barn og ungdommar. Situasjonar som inneber evaluering kan vere prøver, høgtlesing, det å legge fram noko for lærar, kroppsøving og matsituasjonar. Ubehagelige situasjonar kan også oppstå når eleven opplever læraren som streng, eller at eleven ser på medelevane som dominerande og støyande. Mange av desse elevane kan utvikle angst for å vere saman med andre jamaldringar og for å opphalde seg i store rom og forsamlingar (Holden & Sållmann 2010) Dette omtalast ofte som prestasjonsangst.

Desse to funksjonane for skulevegring (hovudfunksjon 1) viser seg fordi skulen framkallar ubehag i form av angst, frykt, eller andre negative opplevingar samt fysiologiske reaksjonar. Det tyder at skulevegringa er retta mot å unngå skulen. Desse to årsakene kan ha ei viss samanheng med psykiatriske diagnosar som inneber innadvendt åtfærd. Sjølv om forskinga er avgrensa synast det å vere relativt vanlig at elevar med desse hovudårsakene har panikkkliding, agorafobi, generaliserte angstlidingar, spesifikke fobiar og depresjon. (Kearney 2008)

Ein del elevar som nektar å gå på skulen nektar ikkje fordi det er ubehageleg på skulen (hovudfunksjon 1). Skulen skaper ingen angst, frykt eller andre negative opplevingar. I staden nektar eleven å gå på skulen fordi dei vil gjere noko som dei synast er meir attraktivt. Det kan då vere at eleven er heime for å oppnå kontakt med omsorgspersonar eller at eleven er heime for å utføre konkrete og attraktive oppgåver (hovudfunksjon 2).

2.3.3. Funksjon 3; Søk etter merksemd frå signifikante andre

I dette tilfelle blir eleven heime frå skulen for å oppnå merksemd frå føresette. Den positive konsekvensen eleven opplever når han/ho blir heime vil oppretthalde og forsterke eleven si vegring for å gå på skulen. Slik åtferd innehar ofte eit element av separasjonsangst, men i dei fleste av tilfella er det trulig manipulasjon for å oppnå ønska merksemd (Kearney 2003). Nokre barn kan vere vant til å ha foreldra si merksemd og omsorg mykje av tida. Andre kan føle seg tilsidesett. Generelt er det ein viss samanheng mellom denne hovudårsaka til skulevegring og utovervend utagerande skulevegringsåtferd (Kearney 2007) Ofte ser man sinneutbrot, rømming frå skulen eller ulydighet (Kearney 2008).

2.3.4. Funksjon 4; Oppnå forsterkarar utanfor skulen

Under denne funksjonen blir eleven heime for å oppnå noko positivt. Elevar kan søke etter andre og større forsterkingar utanfor skulen. Denne åtferda kjenneteiknast av eldre barn og ungdommar som søker mot fjernsyn, datamaskin, shopping, rus eller omgang med vener som eit alternativ til den vanlige skulekvardagen. Dette forbindast med det som mange tenker på som tradisjonell skulk (Kearney 2008). Relativt sikre teikn på denne årsaka til skulevegring er at eleven ikkje viser noko ubehag i form av frykt, angst eller depresjon i samband med å gå på skulen. Eleven kan også gå på skulen av og til, og spesielt dersom han får påskjøning for det. Attraktive aktivitetar som held elevane vekke frå skulen kan også bli gradvis meir komplekse og problematiske. Blant dei yngre barna er det heimeaktivitetar som TV, PC og spel. Blant dei eldre kan det i tillegg vere gjengaktivitetar saman med andre skulevegrarar. Mange av desse elevane kan også opphalde seg rundt skulen, og vere innom skulen for å delta i deler av undervisninga.

2.4 Teoretisk referanseramme; motivasjon

I dette punktet vil eg gjere greie for den teoretiske referanseramma for masteroppgåva. Det er fleire teoriar som kunne vore relevante i dette forskingsprosjektet. Eg vel å nytte motivasjonsteori som teoretisk referanseramme. Grunnen til at eg vel motivasjon er at motivasjon handlar om kva drivkrefter- eller motiv som får menneska til å handle. Det handlar om korleis kjensler, tankar og fornuft vert blanda og gjev glød til dei handlingane vi utfører.

Skaalvik & Skaalvik (2005) hevdar motivasjon er ei drivkraft som har tyding for åtferd. Motivasjon vert definert som det som forårsakar aktivitet hos individet, det som held aktiviteten ved like og det som gjev den mål og meining. Motivasjon er derfor heilt sentral for å forstå menneskeleg åtferd- og i dette tilfelle forstå kvifor nokre elevar vel ei åtferd som inneber at dei ikkje kjem på skulen.

2.4.1. Ulike motivasjonsteoriar- teori om forsterking eller teori om behov?

Det finst ulike syn og teoriar om motivasjon. Behavioristiske teoriar, åtferdspsykologi, legg vekt på forsterking. Frekvensen av ei bestemt åtferd vil trulig auke dersom individet får ei positiv påskjøning for denne åtferda. Tilsvarende vil trulig frekvensen minke dersom individet blir straffa. Motivasjon blir då sett på som eit resultat av påskjøning og straff. Kva som fungerer som påskjøning og kva som fungerer som straff er eit empirisk spørsmål, og ein må derfor prøve seg fram. Åtferdspsykologien sine verkemiddel med påskjøning og straff har sterke røter i grunnskulen i dag. Politikarar i Noreg har sterk tru på åtferdspsykologien sine verkemiddel. Dette kan ein blant anna sjå i forhold til auka fokus på nasjonale prøver, der ein kontrollerer om mål er nådd. Påskjøningar av skular som gjer det godt er heilt vanlig. (Skaalvik & Skaalvik 2005). Behavioristiske teoriar fokuserer hovudsaklig på endring av åtferd. Indre mentale prosessar som kunnskap, tenking og refleksjon får dermed mindre merksemd innanfor denne teorien.

Eit behov kan definerast som «enhver mangel i den menneskelige organisme, eller som fravær av goder som en person trenger eller tror han trenger for å føle velvære» (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 137). «Behovsteoriar» tek utgangspunkt i at menneske er motivert for å tilfredstille sine behov, eller redusere den spenninga eller det ubehaget som blir danna av ikkje- tilfredstillande behov. Motivasjon blir då sett på som eit resultat av at viktige behov ikkje er tilfredsstilt. Utifrå ein slik betraktning blir motivasjon sett som noko som spring ut av personen sjølv. Dette skil behovsteoriane frå åtferdspsykologien. Åtferdspsykologien ser motivasjon som eit resultat av kva som skjer i personane sitt miljø. Det er utvikla mange teoriar som tar utgangspunkt i ideen om grunnleggjande behov. Maslow er ein sentral teoretikar innanfor humanistisk psykolog (Skaalvik & Skaalvik 2005). Maslow prøvde å finne grunnleggjande behov hos mennesket, behov som er gyldige i ulike situasjonar og som kunne forklare grunnleggjande fellestrekk ved menneskeleg åtferd. Maslow skil mellom to ulike behov; mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehova består av grunnleggjande behov som alle menneske treng å få tilfredsstilt. Maslow regner med fire hovudgrupper av slike behov; fysiologiske behov, behov for tryggleik, behov for tilhøyrse og behov for å bli verdsatt.

Vekstmotiva inkluderer behov for kunnskap og forståing, estetiske behov og behov for sjølvaktualisering. Dette er behov som kjem fram når mangelbehova er tilferdstilt. Maslow sin teori om mangelmotiv og vekstmotiv tek utgangspunkt i at mennesket er aktivt og handlande, har ein fri vilje og har behov for åndelig vekst. Dette menneskesynet skil seg radikalt frå det åtferdspsykologiske, der mennesket primært framstillast som eit objekt som påverkast av ytre hendingar. Også Deci og Ryan sin teori om indre motivasjon og sjølvmedverknad er ein teori som tek utgangspunkt i grunnleggjande behov (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Vidare i masteroppgåva vel eg å legge vekt på «behovsteori». Eg vel å legge vekt på Deci og Ryan (2000) sin teori om indre motivasjon og sjølvmedverknad. Eg vel denne teorien som teoretisk referanseramme fordi teorien kan vere med på kaste lys over kva behov som er viktige å ivareta i skulen. Deci og Ryan (2000) sin teori kan vere med på å forklare kva behov elevane har, og dermed også knyte teorien om behov opp mot elevane som vegrar seg for å gå på skulen. Eg vil derfor vidare presentere sjølvmedverknadsteorien til Deci og Ryan. Teorien vil eg drøfte opp mot mine funn i drøftingsdelen.

2.4.2. Kva er indre motivasjon?

Interessa for indre motivasjon spreidde seg frå 1970-åra som ein reaksjon på åtferdspsykologien. Indre motivert åtferd kan definerast som «adferd som individet har interesse for, eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre påskjøning eller noen ytre konsekvenser» (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 141). Indre motivasjon oppstår når ei handling er fri frå press, fullt ut sjølvbestemt og kompetansegejvande. I slike tilfelle er elevane oppriktig interesserte i det dei held på med og aktivitetane er tilfredstillande i seg sjølv. Aktiviteten er det sentrale, og ikkje uroa rundt kva andre vil meine om korleis dei presterer, eller kva slags påskjøning som venter når oppgåva er fullført. Fleire teoretikarar har sett på indre motivasjon som noko som spring av grunnleggjande behov hos mennesket. Eit fellestrekk ved teoriane er at dei føreset at mennesket har ein naturleg tendens eller medfødt behov for å utvikle kompetanse.

Deci og Ryan(2000) tenker seg ein skala frå ytre til indre motivasjon. Ytterpunktene på denne skalaen er ytre kontroll eller regulering (for eksempel påskjøning) og indre kontroll (for eksempel interesse og lyst). Mellom desse ytterpunktene plasserer dei åtferd som skyldast kjensle av plikt. Denne aktiviteten er då naudsynt og verdiful, sjølv om den kanskje ikkje er like gledeleg.

2.4.3. Deci og Ryan sin teori om indre motivasjon og sjølvmedverknad

Teorien bygger på føresetnaden om at mennesket har grunnleggjande medfødde behov. I sjølvmedverknadsteorien meiner ein at menneske har ein medfødt tendens, ein indre motivasjon, til å søke utfordringar. Dette gjev grunnlag for meistring og vekst. Vi har 3 medfødde psykologiske behov som er viktige for indre motivasjon (Deci & Ryan 2000) Desse er :

- behov for kompetanse
- behov for tilhøyrse
- behov for sjølvmedverknad

Behov for kompetanse

Elevar og menneske er i utgangspunktet nyfikne og opptatt av meistring gjennom at dei søker utfordringar som kan styrke kompetansen. Vi har eit grunnleggjande ynskje om å utøve og utvikle våre dugleikar og å takle våre omgjevnadar. Vi utforskar, lærer av, tilpassar oss miljø og dei utfordringane vi møter der (Strandkleiv 2006) Eit barn og ein elev vil etter auka alder søke nye og større utfordringar. Dette medfødde behovet til meistring og evna til å erobre det ukjente er føresetnadar for å nå milepælar i utviklinga. Ei oppgåve må vere utfordrande for at den skal appellere til kompetansebehovet.

Gjennom erfaringar dannar elevane seg ei oppfatning av både kva han er god til og kva han ikkje er så god til. Denne kompetanseoppfatninga vil variere ettersom eleven ikkje oppfatar seg som like dyktig til alt. Nokre elevar opplever seg som flinke med skulefaga, medan andre er flinke sosialt. Elevane vil ha ein generell kompetanseoppfatning (kognitiv, fysisk og sosial) som utgjer summen av korleis dei vurderer sin kompetanse på ulike område i livet.

Strandkleiv (1999) fant i ei undersøking at kompetanseoppfatning kunne forklare variasjonen innanfor «lykke». Sosial kompetanse ser ut til å vere nært forbunde med korleis elevane har det, men også kognitiv- og fysisk kompetanseoppfatning viste signifikante forklaringsbidrag til subjektivt velvære/ lykke i den undersøkinga.

Elliott et.al. (2002) nemner 3 former for kompetanse vi kan vere motiverte for å søke. Elevar som søker «oppgåvetilknytt kompetanse» retter då kompetansen mot det oppgåva krev. Når barnet søker «før og etter- kompetanse» samanliknar barnet seg med korleis tidligare forsøk på å meistre ein aktivitet har gått. Når barnet søker «andreorientert kompetansemotivasjon» vil barnet/eleven samanlikne seg med korleis andre gjer aktiviteten. Sjølv om behovet for kompetanse er medfødt, vil individuelle forskjellar vise seg gjennom at det sterkaste

kompetansebehovet treff hos individ som gjennom påverknad frå miljøet over tid har utvikla mykje av dei tre formene for kompetansemotivasjon.

Deci og Ryan legg stor vekt på dei affektive sidene ved følelse av kompetanse; kjensla av kompetanse vert opplevd som tilfredstillande og skaper lyst til å fortsette eller til å gjenta aktiviteten. Motsett vil elevar ha liten lyst til å delta i aktiviteter som dei føler dei ikkje meistrer (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 142). Med utgangspunkt i Deci og Ryan sin teori er derfor *tilpassa undervisning* ein nøkkel til indre motivasjon. Kjensla av kompetanse krev at undervisninga og arbeidsoppgåvene er tilpassa elevane sine føresetnadar.

Tilpassa undervisning er viktig faktor når det gjeld å førebygge skulevegning. Førebygging handlar om å sette i gang tiltak som kan medføre at ein kjem ei uheldig utvikling i forkjøpet. Faktorar som kan føre til skulevegning kan knytast til barnet, familien og skulen, samt interaksjonen mellom desse. Ved barnet kan faktorar som å vere engstelig, lav sjølvtilitt, svak sosial kompetanse og lærevanskar vere risikofaktorar (Thambirajah et.al. 2008). På familienivå vil endringar i barnet sin livssituasjon, psykisk eller somatisk sjukdom hos forelder eller dysfunksjonelle familiemønstre kunne verke inn som risikofaktorar (Thambirajah et.al. 2008). Skulen kan på mange måtar bidra til å førebygge skulevegning, og tilpassa undervisning står heilt sentralt. Gjennom læreplanen for grunnskulen “Kunnskapsløftet” er det påpeika at skulen skal vere for alle, der alle uansett evner, ressursar og personlige føresetnadar har lik rett til ei opplæring tilpassa deira sitt behov.

Behov for tilhøyrse

Elevar søker sosial trygghet og tilhøyrse i sine omgjevnadar. Dei søker verdsetjing i sitt sosiale miljø (Strandkleiv 2006). Deci og Ryan (2000) inkluderer også behovet for tilhøyrse i sin teori. Mennesket kan engasjere seg i indre motiverte aktivitetar utan at dei er saman med andre. Mange kan for eksempel gå fjelltur aleine. Dette kan vere ein sjølvvalt aktivitet. Tilhøyrse vil derfor ikkje vere ein absolutt føresetnad for indre motivasjon i alle samanhengar. I ein sosial situasjon, for eksempel i ein klasse, er det likevel eit poeng at aktiviteten må tilfredstille behovet for sosial tilhøyrse eller sosial inkludering.

Behov for sjølvmedverknad

Elevar har eit behov for å bestemme kva dei skal gjere, ikkje minst på skule. Elevar som står fram som aktørar på skulen, oppfattar seg som årsak til og igangsettarar av sine handlingar. Elevane har eit behov for å ha kontroll over sin kvardag, til sjølv å ha vesentlig innflytelse over kva dei vil gjere (Standkleiv 2006). Deci og Ryan (Skaalvik & Skaalvik 2005) skil

mellom aktivitetar som er sjølvbestemte (selfdetermination) og aktivitetar som utførast på grunn av ein eller annan form for ytre påverknad som t.d. påskjøning, tvang, trussel eller straff. Sjølvbestemte aktivitetar skyldast indre kontroll, medan aktivitetar som skyldast ytre påverknadar klassifiserast som ytre kontroll. Dess større grad av ytre kontroll, dess meir vil indre kontroll svekkast eller undergravast.

2.4.4. Kva er ytre motivasjon?

Det er få eller ingen elevar som er så heldige at dei opplever alle faga og aktivitetane på skulen som like interessante og morsame. Ulike interesse og talent hos elevane gjer at dei liker ulike fag/aktivitetar. Nokon elevar vil aldri synast at matematikk er morosamt, og nokon elevar vil aldri synast at gym er morosamt. Mange kan likevel sjå nytten og meininga av å tileigne seg kunnskap i faget. Ytre motivasjon er viktig for elevane si læring og utvikling. Dette fordi det kan få elevane til å yte i forhold til oppgåver som ikkje spontant appellerer til deira interesse. Tileigning og praktisering av reglar og normer i samfunnet kan heller ikkje bli indre motiverte. Dersom ein understøtter behova for sjølvmedverknad, kompetanse og tilhøyrslø kan skulen likevel bidra til at elevane ser fornufta og tydinga av å tileigne seg samfunnet sine reglar og normer. På denne måten kan skulen bidra positivt i oppsedinga (Strandkleiv 2006)

Barn kan ta til seg handlingar, reglar og normer som i utgangspunktet har vore ytrestyrte. *Ytre regulering* er den mest uttale forma for ytre motivasjon. Påskjøning og straff nyttast, og eleven kjenner seg tvungen til å handle som påkravd. Etter kvart begynner eleven å følgje ytre krav som handling, sjølv om han ikkje aksepterer handlinga som ein del av seg sjølv og det han står for. Eleven går då ikkje god for handlinga, men utfører den som eit resultat av indre tvang. Eleven kan få dårlig samvit, skam eller skyld dersom eleven ikkje vel å handle som forventa. Når eleven byrjar å oppleve åtferda som ein del av seg sjølv finn identifisert regulering stad. Dette er tilfelle når reglar og normer oppfattast som fornuftige, viktige og akseptable. Integreert regulering oppstår når handlinga er fullstendig sjølvbestemt. Denne forma for ytre motivasjon krev at eleven er komen langt i sjølvutviklinga og er hovudsaklig til stades i vaksen alder. (Strandkleiv 2006)

Dersom Ryan og Deci sine tre psykologiske behov vert dekt oppstår det indre motivasjon, og sjølvregulerte former for ytre motivasjon hos elevane vil også oppstå. Når behova ikkje blir ivareteken vil det gå ut over elevane si personlege utvikling. (Strandkleiv, 2006, s.15).

Understimulering av behova på grunn av t.d. dårlig tilpassa opplæring kan føre til at elevane

gjev opp skulen og glir inn i ein tilstand av a- motivasjon. Ein slik åtferd kjenneteiknast av at den er utanfor eleven sin viljestyrte kontroll.

Ryan og Deci (2002) peiker på 3 årsaker til a- motivasjon.

1. *Eleven klarar ikkje å oppnå ønska resultat på grunn av mangel på samanheng mellom innsats og utfall av aktivitet.* Eleven si kompetanseoppfatning kan vere lav, og dermed kan eleven kjenne på nederlag i møte med utfordringar på skulen
2. *Eleven verdset ikkje aktiviteten eller dei resultata aktiviteten gjev.*
3. *Elevane møter ein skule som er lite tilpassa deira sine evner og føresetnadar.* Elevane vil då kunne oppleve nederlag både faglig og sosialt.

A- motivasjon viser seg gjennom at eleven mister engasjement og innsats i timane. Eleven kan få kjensla av at det ikkje nyttar å anstrenge seg. Denne type motivasjon kan også førekomme på det indre plan. Eleven kan då bli overvelda av krefter inne i seg, og kan derfor vise seg gjennom eit raserianfall. Problemåtferd botnar svært ofte i at eleven kjem til kort både faglig og sosialt. Ein elev som ikkje får til det sosiale samspelet kan reagere med å trekke seg tilbake, eller å hamna i klammeri med andre elevar (Standkleiv 2006).

2.4.5. Samanheng mellom funksjonar og indre motivasjon

Motivasjonspsykologien er opptatt av å forklare retninga i vår åtferd, kvifor vi vel ei handling framfor ei anna. I forhold til temaet om skulevegring er det aktuelt å stille spørsmål om kvifor nokre elevar vel ei åtferd som inneber å vere heime frå skulen, i staden for å velje ei åtferd som inneber å gå på skulen. Det handlar om kva som er målet, og kva som er føremålet med handlingane.

Motivasjon kan vere ei drivkraft *mot* noko, men det kan også vere ei drivkraft for å *unngå* noko. Elevar som kjem inn under funksjon ein og to vil i mange tilfelle vere heime frå skulen for å fjerne, redusere eller utsette ubehag. Dei vegrar skulen på grunn av kjedelege/slitsame oppgåver, eller vegrar seg for å møte personar/situasjonar som skaper angst. Motivasjonen for og ikkje gå på skulen er då retta mot å *unngå* noko. Vi gjentek ofte handlingar som medfører at ubehag vert fjerna, redusert eller utsett. Når vi opplever ubehag prøver vi gjerne å bli kvitt det. Dess meir ubehag, dess meir prøver vi å bli kvitt det. Skulevegring på grunn av funksjon ein eller to kan følgje eit slikt mønster.

Elevar som kjem inn under funksjon tre og fire får tilført ei positiv forsterking ved å vere vekke frå skulen (Lyon & Cotler 2007) Mykje åtfærd er påverka av konsekvensane eller kva åtfærd fører til. Det er ikkje tilfeldig kva vi gjentek (Holden & Sällmann 2010) Vi har ein tendens til å gjenta handlingar som fører til at vi oppnår noko positivt, som å oppleve spenning, få sosial anerkjenning, lærer noko viktig eller få informasjon. Slik kan det også vere for skulevegrarar med fråvær på grunn av funksjon tre eller fire.

Teorien til Deci og Ryan (2000) byggjer på føresetnaden om at mennesket har grunnleggjande medfødte behov. Utifrå teorien vil elevar vere indre motiverte for å gå på skulen når dei grunnleggjande behova er/blir dekte. Elevane finn gleden av å vere på skulen. Elevane er då ikkje avhengige av ei ytre påskjøning. På den andre sida vil det derfor vere nærliggjande å tenke at elevar som vegrar seg for å gå på skulen ikkje finn det kjekt/lystbetont å vere der. Utifrå Deci og Ryan (2000) sin teori vil det derfor vere aktuelt å tenke at elevar med skulevegring, uavhengig av kva funksjon fråværet her, kan mangle indre motivasjon. Om ein elev vegrar skulen, og ikkje finn det lystbetont å vere der bør ein derfor i følgje teorien sjå dette opp mot dei grunnleggjande behova. Deci og Ryan (2000) sin teori om indre motivasjon og sjølvmedverknad tilseier at dei tre grunnleggjande psykologiske behova blir viktige å ivareta i skulen og i oppsedinga. Gjennom å dekke behova vil også elevane bli indre motiverte til å kome på skulen. Elevane må ifølgje teorien ha ein viss grad av «medverknad» i undervisninga. Dette gjeld både når det gjeld innhald og arbeidsformer. I tillegg må tilpassa undervisning vere ein nøkkel til indre motivasjon. Elevane har behov for meistring og «kompetanse», og derfor må undervisninga og arbeidsoppgåvene tilpassast elevane sine føresetnadar. Behovet for «tilhøyrslø» viser også at skulen må legge vekt på å skape eit trygt og inkluderande læringsmiljø, der alle elevane blir sett og respektert. Eit sentralt spørsmål i oppgåva vil derfor vere å sjå kva skulevegrarane meiner om dei grunnleggjande behov sett i forhold til elevar utan skulevegring. I tillegg har eg valt å sjå om det er skilandar kva skulevegrarar meiner om dei grunnleggjande behova sett utifrå om desse elevane har fråvær for å unngå skulen, eller fråvær for å oppnå forsterkarar utanfor skulen.

KAPITTEL 3: METODE

I dette kapitlet gjer eg greie for metodisk tilnærming i masteroppgåva. Eg skildrar dei val og vurderingar eg har gjort undervegs i forskingsprosessen. Eg kjem inn på utval og populasjon, og seier noko om innsamling av data. Eg tek opp forskningsetiske spørsmål, og vurderer undersøkinga sin reliabilitet og validitet.

3.1 Val av metode og design

Utgangspunktet for masteroppgåva er problemstillinga. Problemstillinga vil finne svar på korleis fenomenet skulevegring ser ut i Sogn og Fjordane. Problemstillinga er utdjupt med tre forskingsspørsmål. Eg ynskjer å få svar på omfanget av skulevegring, samt kva funksjon skulefråværet har for elevane. I tillegg ynskjer eg også å finne ut om elevar med skulevegring opplever skulekvardagen annleis enn elevar utan skulevegring. Forskinga omkring skulevegring har vore mest ivrig etter å prøve å forklare kvifor ting er som vi trur dei er. Mange går utifrå at det er skulevegring, sjølv om det er lite forskning i Noreg som har skildra omfanget. Derfor ynskjer eg med masteroppgåva å få fram ein skildrande analyse av skulevegring i Sogn og Fjordane. Korleis ser fenomenet ut i Sogn og Fjordane? Kor utbredt er det egentlig?

Forskingsmetode omfattar dei framgangsmåtar, strategi og prinsipp som vert nytta innanfor forskning. I metodelitteraturen skil ein mellom to hovudformer for metodisk tilnærming; kvalitative og kvantitative metodar. Utifrå problemstillinga mi tenker eg at kvantitativ metode best eigna for mitt prosjekt. Kvantitativ metode er «meningsskapande» og går ofte i breidda. Metoden siktar mot å skildre og forklare ulike fenomen si utbreiing og statistiske samanhengar (Olsen 2005). Kvalitative metodar er «meningstydande». Dei går som regel i djupna og søker å forstå sosiale eller andre fenomen sin karakter. Ved kvalitative tilnærmingar ynskjer forskaren å sjå på ulike problemstillingar utifrå informantane sin ståstad, og det å forstå informantane og få tak i deira meiningar og haldningar er sentralt (Thagaard 2009). Kvalitative og kvantitative metodar har ulike fordelar og ulempe, og kan ofte utfylle kvarandre. Formulert problemstilling bør ligge til grunn for valet. Med problemstillinga mi ynskjer eg å kartlegge omfanget av fenomenet skulevegring, og derfor er kvantitativ metode godt eigna. Sidan eg ikkje er opptatt av elevane si djupare forståing av fenomenet skulevegring er det derfor i denne samanheng ikkje aktuelt for meg å nytte kvalitativ metode. Eg har i undersøkinga valt å nytte meg av tverrsnittdesign. Tverrsnittdesign inneber innsamling av data på eit tidspunkt, ofte basert på spørjeundersøkingar (Ringdal 2011). Ved å

velje denne designen er eg klar over at eg får eit "augeblikksbilete" av skulevegning her og no, og at eg ikkje kan seie noko om prosessar over tid.

3.2 Survey - design

Sidan det ikkje fantes relevante data på skulevegning i Sogn og Fjordane frå før, måtte eg sjølv stå for innsamling av data. I Sogn og Fjordane fylke er det 26 kommunar. I åtte av kommunane finst det «reine» ungdomsskular, der det er elevar i frå 8-10. klasse. Elevane i tiande klasse på desse «reine» ungdomsskulane utgjør 714 elevar. I heile fylket er det 1595 elevar på tiande trinnet. Det er to hovudgrunnar til at eg valte nettopp elevar i tiande klasse. For det første veit vi at fråvær i vidaregåande skule er eit aukande problem. Elevane i tiande klasse nærmar seg starten på vidaregåande skule, og derfor synast eg at det ville vere spennande å sjå på om korleis fråværet til elevane på dette trinnet ser ut. Ser vi eit problem allereie på slutten av ungdomsskulen? Det er ikkje mulig å samanlikne resultatane mine opp mot fråfall i vidaregåande skule, men eg kan likevel mulig seie noko om tendens. For det andre valte eg elevar i tiande klasse fordi elevane er over femten år. Dersom eg skulle gje spørjeundersøking til elevar i åttande, eller niande klasse måtte føresette gje sitt informerte samtykke. Eg vurderte det slik at svarprosenten ville bli høgare dersom elevane sjølv kunne frivillig gje sitt samtykke til å vere med i spørjeundersøkinga. Valet på reine ungdomsskular gjorde eg fordi det i ei masteroppgåve ville bli for omfattande å sende spørjeskjema/ha kontakt med samla 48 skular i fylket. Sidan talet på elevane på dei åtte reine ungdomsskulane også utgjorde om lag halvparten av alle elevane i 10.klasse i fylket falt valet på desse. Geografisk var også "dei reine" ungdomsskulane spreidde rundt om i dei tre regionane i fylket, samt at elevtalet også varierte frå små til store skular. Dermed fekk eg også med eit mangfald. Eg kan ikkje vidare seie noko om alle ungdomsskulane i fylket, men eg vil ikkje tru at det er store skilnadar frå desse reine ungdomsskulane til ungdomsskular som er kombinerte barne- og ungdomsskular. Eg vil derfor tru at mykje av mine funn kan trekkast vidare til å gjelde elevane i fylket vårt på tiande trinn.

I mitt prosjekt ville det vere for omfattande å ha samtaleintervju med alle desse elevane. Å nytte observasjon vil ikkje gje meg svar på problemstillinga mi. Dermed falt valet på spørjeundersøking, eller det som også kallast survey. I kvantitativ forskning er det ikkje allmenn semje om kva survey er. Ifølgje Ringdal (2011) er survey ein systematisk metode for å samle inn data frå eit utval personar for å gje ein statistisk skildring av den populasjonen utvalet er henta frå. Gjennomgåande for surveyforskning er at utspørjinga er standardisert. Data

vert samla inn ved hjelp av besøksintervju, telefonintervju eller ved spørjeskjema for sjølvutfylling. Dette vert delt ut, eller sendt pr. post eller e-post.

Sidan respondentane i denne undersøkinga er frå heile fylket, valte eg å lage eit spørjeskjema som vart sendt gjennom posten. Bruk av postalt spørjeskjema har både fordelar og ulemper. Ein fordel er at respondenten kan vere anonym. Det er derimot ein ulempe at det er vanskelig å kontrollere korleis respondentane forstår og tolkar lukka spørsmål, noko som gjer det vanskelig å klarere mistydingar. Utarbeiding og presentasjon av spørsmål er eit viktig moment ved bruk av spørjeskjema, mellom anna fordi der er stor avstand mellom informant og forskar. I ein intervjusituasjon har ein høve til å kome med utdjupande eller klarerande spørsmål dersom det er trengs. Dette kan ein ikkje gjere ved eit spørjeskjema, og ein er avhengig av at informantane forstår kva det blir spurt om når dei les spørsmålet. Det er òg viktig at spørsmåla blir formulert klart og eintydig slik at ulike informantar tolkar spørsmåla på same måten. Ringdal (2011, s. 181) seier at ein «...ikkje skal formulere spørsmål som overvurderer målgruppens kunnskapsnivå». Ved bruk av kvantitativ undersøking kan ein ikkje gå tilbake i ettertid å stille tilleggsspørsmål, så det er viktig at alle relevante og essensielle spørsmål vert stilt (Ringdal 2011). Med sin strukturerte og systematiske eigenart er survey derfor ein metode å samle inn omfattande data på.

Nedanfor er det gjeve ei skildring av spørjeskjema til elevane som vart nytta i kartleggingsundersøkinga.

3.2.1 Utforming av instrumentet til elevane

Skjema til elevane er inndelte i 2 hovudområde. Det eine hovudområde er knytt opp til kva «funksjon» fråværet har, og det andre hovudområde er relatert til «opplevingar elevane har av skulen».

Kva funksjon har fråværet og kor ofte?

Eg har tidligare vist at skulevegning kan delast inn i fire ulike funksjonar. Elevane fylte ut spørjeskjema kor dei tok stilling til ei rekke påstandar omkring desse funksjonane.

Elevane sitt fråvær av heile skuledagar omkring funksjon 1; unngå skulerelaterte stimuli som får fram negative affektar, vart målt igjennom ein skala beståande av 4 utsegn:

	1-2	3-4	5.el. meir	aldri
Eg grua meg til noko på skulen (f.eks. friminutt, skulebuss, møte ein lærar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg var trøtt, lei meg eller trist.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eg trivast ikkje på skulen

Eg var redd for å bli mobba

Elevane sitt fråvær av heile skuledagar omkring funksjon 2; unngå ubehagelege sosiale situasjonar eller evalueringssituasjonar, vart målt igjennom ein skala beståande av 3 utsegn:

	1-2	3-4	5.el. meir	aldri
Eg ville unngå ei prøve (f.eks. friminutt, skulebuss, møte ein lærar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg grua meg til å snakke med andre elevar på skulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg følte at eg ikkje hadde vener på skulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Elevane sitt fråvær av heile skuledagar omkring funksjon 3; søker merksemd signifikante andre, vart målt igjennom ein skala beståande av 1 utsegn

	1-2	3-4	5.el.m	aldri
Eg ville heller vere heime med familien min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Elevane sitt fråvær av heile skuledagar omkring funksjon 4; oppnå forsterkarar utanfor skulen, vart målt igjennom ein skala beståande av 2 utsegn:

	1-2	3-4	5.el. meir	aldri
Eg ville heller tene pengar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg ville heller sjå på TV, spele data eller vere saman med andre utanfor skulen .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alle utsegn hadde ein 4- delt svars skala; aldri, 1-2 gonger, 3-4 gonger, 5 eller fleire gonger.

Også når det gjaldt fråvær av enkelttimar lagde eg spørsmål utifrå kva funksjon fråværet av timen hadde. Det var mykje av dei same utsegna som for fråvær av heile skuledagar, men tok då ikkje med noko om funksjon 3; merksemd frå andre i familien. Også her valte eg same svars skala som for fråværet av heile skuledagar.(aldri, 1-2,3-4,5 el. fleire). Vidare i oppgåva har eg valt å legge vekt på fråvær av heile skuledagar. Eg er klar over at Kearney også vil seie at gjentatte fråvær av enkelttimar kan kallast skulevegring. Eg har likevel valt og ikkje legge vekt på dette i oppgåva. Årsaka til dette er at det stor samanheng mellom elevar som har fråvær av einskildtimar, og elevar som har fråvær på grunn av ein eller fleire av dei fire funksjonane. Desse elevane vil derfor uansett bli kategoriserte som skulevegrarar. På grunn av

masteroppgåva sitt omfang har eg derfor valt å legge vekt på skulevegrarar som har fråvær av heile skuledagar.

Eleven si oppleving av skulen

Kearney (2008) meiner at skulen kan innehalde fleire risikofaktorar for skulevegring. Svak registrering av fråvær, generell lav trivsel på skulen, dårlige sosiale relasjonar mellom elev og lærar og ikkje minst lite tilpassa undervisning. Eleven si oppleving av desse forholda på skulen er også tatt med som utsegn til slutt i spørjeundersøkinga. Her valte eg svaralternativa einig-ueinig-veit ikkje. Spørsmål omkring tilpassa opplæring og det psykososiale miljøet vart vektlagt her.

Ringdal (2011) viser til nokre generelle prinsipp ved utarbeiding av spørsmål. Det er mellom anna at dei bør vere enkle og korte. Eg har prøvd å følgje dette i undersøkinga. Elevane i undersøkinga skal stort sett ta stilling til påstandar, og i tillegg har eg valt å berre nytte lukka spørsmål. Ringdal (2011) seier at lukka spørsmål eignar seg godt når ein skal måle haldningar og verdiar. Dersom ein brukar opne spørsmål når ein er ute etter å måle haldningar, fører det ofte til at respondentane får for få føringar for korleis dei skal svare, og det blir vanskelig å kode resultata. Ein bør likevel vere merksam på at bruk av lukka spørsmål kan vere med på å identifisere aktuelle tema, men i mindre grad gje avgrensa informasjon når ein vil forstå eit fenomen. Elevane får ikkje høve til å utdjupe synspunkta sine nærare. Lukka spørsmål set store krav til svarkategoriane, og det kan vere vanskelig å få desse til å dekke alle dei aktuelle alternativa. I forhold til kartlegging av fråvær av heile skuledagar/enkelttimar har eg nytta svarkategoriane *aldri- 1-2,3-4, 5 el. meir*. Desse svaralternativa dekker dei aktuelle alternativa. Når det gjeld elevane si oppleving av skulen vurderte eg fleire gonger kva svaralternativ eg skulle velje. Eg valte svaralternativa *einig-ueinig- veit ikkje*. Dersom ein ikkje klarer å la svarkategoriane dekke dei aktuelle tema, kan det føre til internt fråfall. Respondentane kan bli irriterte fordi dei opplever at spørsmåla ikkje uttrykkjer tankane deira. Ved opne spørsmål kan ein unngå dette, men i mi undersøking ville det bli altfor omfattande med opne spørsmål. Eg trur likevel at svarkategoriane eg valte, dekte elevane sine tankar. Det ser ut til at elevane oppfatta spørsmåla godt, og at dei var greie å svare på.

Elevane fekk spørsmål om omfanget av fråvær. Slike spørsmål kan gjere at elevane har gløymt- eller rett og slett hugsar feil. Eg brukte då retrospektiv intervju og bad dei tenke tilbake på «berre» tiande klasse. Eg valte derfor å spørje om åtferd berre det siste skuleåret. Det er alltid ein risiko for underrapportering når eg stiller spørsmål om åtferd som ikkje er sosialt ønskelig (Ringdal 2011). Elevar veit at ulovlig fråvær ikkje er sosialt ønskelig. «Tenk

om kontaktlæraren ser svara eg gjev?» Eit verkemiddel eg nytta for å motverke underrapportering var eit følgjebrev til elevane. Dei vart forsikra om at det dei svarte, ikkje kunne sjåast av andre enn meg. Ein konvolutt skulle limast igjen av læraren slik at elevane såg dette, og skulle sendast vidare til meg. Dette kan mogeleg vere med på å forhindre underrapportering.

3.3 Gjennomføring av undersøkinga

Etter at spørjeskjemaet var ferdig, gjennomførte eg ei PILOT- undersøking der eg testa spørjeskjema på ein heil klasse. Dette medførte nokre små justeringar av skjemaet før hovudundersøkinga. Dette gjaldt blant anna i forhold til spørsmålet om fråvær på grunn av at dei grua seg til noko. Gjennom PILOT- undersøkinga kom det fram at dette spørsmålet var litt uklart. I hovudundersøkinga tok eg derfor med døme på kva dei eventuelt kunne grue seg til (friminutt, skulebuss, møte ein lærar). I PILOT- undersøkinga fekk elevane to ark med spørsmål. Eg såg at dette vart litt «forvirrande», og klarte derfor å komprimere spørsmåla slik at elevane i hovudundersøkinga berre fekk eit ark med spørsmål. Desse justeringane var greie å ta med seg inn i hovudundersøkinga.

Kartleggingsundersøkinga er gjennomført ved at eg sendte ut ferdig kopierte spørjeskjema til alle dei utvalte skulane. Eg hadde tatt kontakt skriftlig og munnleg med rektorane på førehand, så dei visste at dei ville få undersøkinga i posten. Fire av skulane var tydelig på at dei ville vere med, tre av skulane kunne eg sende undersøkinga til slik at dei fekk sjå den, og ein av skulane ville ikkje delta. Eg fekk dermed svar frå alle skulane, utanom den eine skulen som ikkje ville delta.

Rektoren fekk ansvar for å vidareformidle undersøkinga til kontaktlærar, som igjen skulle gjennomføre undersøkinga i sin klasse. Ilag med spørjeundersøkinga til kvar klasse la eg også med ein kvit konvolutt slik at elevane skulle sikrast at kontaktlærar ikkje kunne sjå gjennom spørjeskjema etter at dei hadde svart. Kontaktlærar fekk ansvar for å lime konvolutten igjen medan klassen såg på. Elevane skulle på denne måten sikrast full anonymitet.

Etter at klassane hadde svart på skjema vart dei returnerte samla frå kvar skule tilbake til meg. Listene som koplpar skulenamn og nummer har vore separerte og oppbevarte kvar for seg. Alle data er på denne måten anonyme. Gjennom høgskulen i Volda har eg deretter arbeidd med, og kvalitetssikra materialet gjennom statistikkprogrammet SPSS.

3.3.1 Utval og svarprosent

Innan kvantitativ forskning er ein oppteken av utbreiing og mengde, og ein treng mange informantar i ei slik undersøking. Ut ifrå ein populasjon trekkjer ein eit utval som undersøkinga blir gjort på, og målsetjinga er at dette skal vere eit representativt utval. Tanken er at ut ifrå resultatata skal ein kunne generalisere funna til å gjelde heile populasjonen (Ringdal 2011). Populasjonen i undersøkinga er alle tiandeklassingane i fylket. I fylket finst det 8 «reine» ungdomsskular, og 40 kombinerte barne- og ungdomsskular. Samla utgjer elevtalet i tiande klasse 1595 elevar. Dette er dermed populasjonen. Utvalet i undersøkinga er alle elevane ved «reine» ungdomsskular i fylket. Utvalet utgjorde derfor 714 elevar fordelte på dei 8 reine ungdomsskulane i fylket. 1 av dei 8 «reine» ungdomsskulane ville ikkje vere med på undersøkinga. Svarprosenten i forhold til elevane er avhengige av om rektoren gav løyve til undersøkinga. Rektorane har gitt løyve til om skulen faktisk ville vere med i undersøkinga, og deretter har elevane delteke etter frivillig samtykke. Det vart understreka at spørjeundersøkinga var frivillig for elevane. I tabellen nedanfor er utval og svarprosent referert.

	Totalutval	Samtykke og besvart	Svarprosent (av utvalet)
Elevar	714	554	77,6%
Skular	8	7	87,5%

Figur 1; totalutval og svarprosent

I surveyforskning reknast 60-70% som ein tilfredstillande svarprosent (Haraldsen 1999). Svarprosent er også ofte mindre i post- survey, då respondentane sjølve er ansvarlige for å sende tilbake skjemaet. I mi surveyundersøking oppnådde eg ein svarprosent på om lag 78 % som må reknast som eit godt resultat. Innsamlingsprosedyra og temaet for undersøkinga tenker eg er viktige faktorar som påverka resultatet av den relativt høge svarprosenten.

3.4 Validitet og reliabilitet

Kvalitet er sentralt i forskingsarbeid, og blir ofte sett i samband med spørsmål om validitet og reliabilitet. Omgrepa er svært sentrale både i kvantitativ og kvalitativ forskning. *Reliabilitet*, eller pålitlighet går på om gjentekne målingar med same måleinstrument gjev same resultat. *Validitet*, eller gyldigheit går på om vi faktisk måler der vi vil måle (Ringdal 2011). Denne

type validitet kallast også for omgrepsvaliditet (Kleven 2002). Høg reliabilitet er ikkje ein garanti for høg validitet, men høg validitet føreset høg reliabilitet

3.4.1 Validitet

Lund (2002) refererer til Campell og Cook som skil mellom fire ulike former for validitet. «Statistisk validitet» finn stad når ein påvist statistisk samanheng er signifikant og ikkje tilfeldig. «Omgrepsvaliditet» viser til samsvar mellom det teoretiske omgrepet og operasjonalisert omgrep. «Ytre validitet» angjev om ein kan generalisere utover den spesifikke populasjonen i studien. «Indre validitet» omhandlar kausale samanhengar og slutningar. Føreliggjande studie søker ikkje å kartlegge kausale samanhengar og påvise statiske samanhengar, og derfor vil eg ikkje drøfte statistisk og indre validitet. Eg vil ta for meg omgrepsvaliditet og ytre validitet her, og sjå dei i lys av mi undersøking.

Omgrepsvaliditet

Med omgrepsvaliditet meiner vi «grad av samsvar mellom omgrepet slik det er definert teoretisk og omgrepet slik vi lukkast med å operasjonalisere det» (Kleven, 2002, s. 122). Omgrepsvaliditet uttrykker samsvaret mellom teoretisk omgrep og gjennomført måling. Også feilkjelde som kjem til under sjølve datainnsamlinga reduserer omgrepsvaliditeten.

Omgrepsvaliditet blir høg dersom operasjonaliserte variablar klarer å famne alle aspekt ved dei teoretiske omgrepa. Operasjonaliseringa bør ikkje pregast av skjønn og eigen subjektivitet, men av teoretiske og empiriske refleksjonar. Nokre fenomen er enkle å definere operasjonelt (t.d. kjønn, yrke) medan andre er vanskelig å måle sidan dei er problematiske å definere eintydig. Spørsmålet om omgrepsvaliditet i mi masteroppgåve kjem fram i forhold til kor godt samsvar det er mellom omgrepet skulevegring (slik dei er definert teoretisk) og slik eg lukkast med å måle omgrepet. Sidan skulevegringomgrepet har svært mange ulike definisjonar i litteraturen var det svært viktig for meg at eg tenkte nøye igjennom korleis eg valte å operasjonalisere det og formidle det vidare inn i undersøkinga. For å auke omgrepsvaliditeten nytta eg Kearney sin teori om skulevegring som utgangspunkt. I spørjeundersøkinga laga eg spørsmål som indirekte kartla omgrepet skulevegring- og der Kearney sin teori ligg til grunn gjennom heile undersøkinga. Dette styrker omgrepsvaliditeten i oppgåva mi.

Systematiske målefeil går blant anna utover validiteten. Det kan vere at vi berre får med ein del av det omgrepet vi egentlig er interessert i, eller vi kan også få med noko som er irrelevant for omgrepet. Systematiske målefeil gjer at vi får eit skeivt bilete av det omgrepet vi skal måle fordi vi ikkje får med heile fyllden i omgrepet samtidig som det snik med seg

noko som ikkje høyrer heime (Kleven 2002). Dersom eg t.d. vrir spørsmåla slik at eg får dei svara eg helst vil, er ikkje undersøkinga valid. For å minske denne type systematiske målefeil gjennomføre eg bl.a. ei pilotundersøking før hovudundersøkinga. Eg fekk då ein peikepinn på om eg målte det eg egentlig ville måle, og i kor høg grad resultatet inkluderte irrelevante faktorar. Eg gjekk igjennom spørsmåla på detaljnivå med elevane, for å sjekke om spørsmål var feilskrivne og om spørsmål var vanskelige å forstå.

Ytre validitet

Ytre validitet inneber ei vurdering av moglegheitene for å generalisere resultata frå ei undersøking til populasjonen utvalet er henta frå. Det vil seie at ytre validitet i stor grad dreier seg om vurdering av utvalet sin representativitet i forhold til populasjonen (Ringdal 2011). Dette er idealet i kvantitativ forskning. I dette prosjektet er utvalet på 714 elevar, og dette kan sjåast på som eit representativt utval ut frå populasjonen av alle tiandeklassingane i Sogn og Fjordane. Likevel er ein føresetnad for statistisk generalisering at ein form for sannsynsutval er nytta. ETT- enkel tilfeldig trekking illustrerer det grunnleggjande prinsipp i sannsynsutval (Ringdal:2011). ETT er vanskelige å få til praktisk i mi undersøking. Eg måtte då trekt tilfeldige elevar rundt omkring i heile fylket, og i frå alle tiandeklassingane. I forhold til omfanget av masteroppgåva ser eg på dette som praktisk umulig. Det ville vore praktisk vanskelig å «plukke» nokre elevar i ein klasse som skulle gjennomføre undersøkinga. Valet mitt falt derfor på eit ikkje-sannsynsutval. Som utval valte eg alle elevane på dei «reine ungdomsskulane» i fylket. Utvalet representerer ei stor breidde, innafor både geografi og skulestørrelse. Eg vil tru at utvalet ikkje skil seg radikalt frå populasjonen, og vi kan derfor gjennom undersøkinga få eit godt bilete av korleis fenomenet ser ut i fylket. Det er ingenting som tyder på at det er store skilnadar mellom kombinerte barne- og ungdomsskular, og reine ungdomsskular. Resultata eg får vil derfor med stor sannsynlighet kunne vere med på å forklare korleis fenomenet skulevegning ser ut blant alle tiandeklassingane i fylket. Utvalet eg har valt vil derfor kome så nært eit representativt utval som mogeleg. Det kan også vere mogeleg å vurdere og argumentere for at undersøkinga kan vere gjeldande utanfor Sogn og Fjordane fylke. Elevundersøkinga er eit viktig verkty for å vidareutvikle og kvalitetssikre læringsmiljøet til elevar i grunnskulen og vidaregåande opplæring. Undersøkinga er nettbasert, og elevane får seie si meining om forhold som er viktige for å lære og trivast på skulen. I analyse av elevundersøkinga 2011 (Wendelborg 2011) blir det vist til at det er store skilnadar mellom fylke. Undersøkinga er inndelt i ulike indeksar (t.d mobbing, sosial trivsel med lærar, faglig utfordring, motivasjon m.fl). Det er signifikante skilnadar mellom fylke på

nesten alle dei elleve indeksane. Nokre fylke skårar høgt, og andre fylke skårar lavt på alle dei elleve indeksane. Elevar på 10. trinnet i Sogn og Fjordane ligg heilt i toppen når det gjeld indeksen «trivsel på skulen» i denne undersøkinga. Sjølv om elevundersøkinga ikkje tar for seg «skulevegring» som ein indeks, viser elevundersøkinga at det finst store variasjonar mellom fylka på mange område. Det er derfor viktig å reflektere over dette i forhold til om undersøkinga er gyldig utanfor fylket.

Kvale (2010) snakkar om 3 ulike former for generalisering; *naturalistisk, statistisk og analytisk generalisering*. Sjølv om statistisk generalisering ikkje vidare kan gjerast, så kan både naturalistisk og analytisk generalisering vere høgst aktuelle i høve prosjektet. Ei naturalistisk generalisering er basert på personlige erfaringar. Den kviler på «stille» kunnskap om korleis ting er, og gjev forventningar heller enn formelle føreseingar. I denne oppgåva kan det knytast opp til om ein kan kjenne igjen dei resultatane eg har kome fram til her. Utifrå mi eiga erfaring som spesialpedagog på skule, og med kjennskap til fenomenet skulevegring, så meiner eg at funna i undersøkinga kan støtte opp om mine personlige opplevingar omkring fenomenet. Andre lesarar som har kjennskap til fenomenet vil mest trulig kunne få ei djupare meining til tidlegare kunnskap og erfaringar, og samtidig kunne få ei djupare forståing for fenomenet. Mange av lesarane som har kjennskap til fenomenet vil kunne vere einige og kjenne seg igjen i resultatane frå undersøkinga. Når det gjeld analytisk generalisering inneber dette i kva grad funna frå ein studie kan brukast som rettleiing for kva som vil kome til å skje i ein annan situasjon. I masteroppgåva vil eg gje rikhaldige, spesifikke beskrivingar- og argumentere for at forståinga eg har utvikla i denne samanhengen også kan ha gyldighet i andre samanhengar. På grunnlag av dette kan lesaren sjølv vurdere om resultatane kan generaliserast til ein ny situasjon.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet er knytt til om dataen er påliteleg og truverdig. Reliabilitet er knytt til spørsmålet om ein kritisk vurdering av prosjektet gjev inntrykk av at forskinga er utført på ein påliteleg og tillitsvekkande måte (Thagaard 2009). Høg reliabilitet aleine er ingen garanti for gode og pålitelege resultat i eit empirisk arbeid. Det kan likevel ikkje bli gode empiriske resultat utan høg reliabilitet. Reliabilitet er derfor naudsynt, men ikkje tilstrekkelig vilkår for å drøfte kvalitet innan empirisk forskingsarbeid. Omgrepet «reliabilitet» refererer i utgangspunktet til spørsmålet om ein annan forskar som bruker dei same metodane vil kome fram til same resultat (Thagaard 2009).

Spørsmålet om reliabilitet i masteroppgåva vil i hovudsak gå på kor pålitelig resultata mine er. God reliabilitet tyder at data i liten grad er påverka av tilfeldige målefeil. Høg reliabilitet gjev små tilfeldige feil. Målefeil vil likevel alltid kunne vere til stades. Elevane som eg spurte kan hugse feil, dei kan også krysse av på feil svar eller det kan oppstå feil under dataregistreringa. Dei tilfeldige feila til dømes under innsamling og registrering av datamaterialet, vil utjamne seg, og er ikkje av stor betydning for resultatet.

Ringdal (2011) skildrar ulike måtar å vurdere data sin reliabilitet på. Det ideelle hadde vore og nytta test- restest- teknikken. I slike tilfelle måler ein grad av samsvar mellom to gjentekne målingar. På grunn av masteroppgåva sitt omfang var dette ikkje mogeleg. Gjennom heile masteroppgåva har eg prøvd å vere mest mogeleg konkret og spesifikk i rapporteringa av framgangsmåtar- både ved innsamling og analyse av data. Dette styrker reliabiliteten.

Thagaard (2009) viser til Silvermann (2006) som argumenterer for at vi kan styrke reliabiliteten ved å gjere forskingsprosessen gjennomsiktig. Eg vil derfor styrke reliabiliteten ved å gje ein detaljert skildring av forskingsstrategi og analysemetodar slik at forskingsprosessen kan vurderast trinn for trinn av andre lesarar. Eg har også prøvd å markere forskingsprosessen med «low- inference descriptors» (Seale: 1999) ved å gjere greie for undervegs kva som er direkte henta frå datamaterialet, og kva som er mine eigne vurderingar/kommentarar omkring det. Måten eg stilte spørsmåla på i undersøkinga var også med på og auke reliabiliteten. Eg prøvde å stille spørsmål på fleire måtar som var gjort like med omsyn til innhald og vanskegrad. På denne måten meiner eg at eg har relativt høg grad av reliabilitet fordi eg kan måle omfanget av skulevegning med fleire spørsmål.

Eg meiner at spørsmålet om validitet og reliabilitet er godt ivareteken gjennom heile masteroppgåva. Det kan likevel vere eit dilemma for både validitet og reliabilitet at problemstillinga søker å finne svar på korleis fenomenet skulevegning ser ut i Sogn og Fjordane. For å finne svar på dette, valte eg elevane sjølve til å svare. Eit problem kan då vere at nettopp elevane eg vil ha “tak i” har fråvær frå skulen akkurat den dagen undersøkinga var gjennomført. Dette vil då sjølvstekt svekke både validitet og reliabilitet. Ein kan dermed vurdere om tolkingane eg kjem fram til i denne masteroppgåva er gyldige i forhold til den røyndommen eg har studert, og om ein annan forskar vil kunne kome fram til om lag det same resultatet som eg har funne. Dette vil eg kome nærare tilbake til og drøfte i kapittel fem. Ein måte eg har løyst dette på var å formidle til rektorane at undersøkinga burde gjennomførast ein dag der alle elevane var i klassen. Fristen for å gjennomføre undersøkinga var derfor sett

til å vere litt lenger enn det som er vanlig. Svarprosenten frå skulane er høge, men i ettertid ser eg at det kunne vore høgst aktuelt for meg å få vite av kontaktlæraren kor mange av elevane som ikkje var til stades den aktuelle dagen. Det er likevel grunn til å tru at undersøkinga vart gjennomført på ein dag der dei aller fleste var der, og derfor vurderer eg det slik at spørsmålet om validitet og reliabilitet er ivareteken også her. Det er likevel viktig at ein har dette i “bakhovudet” når eg analyserer og drøftar resultata.

Tala i undersøkinga bygger på sjølvrapportering, og ein må derfor vere merksam på dette. Likevel meiner eg at det eksisterer stor grad av innsikt hos elevane om dei har hatt frávær, og om eventuelle årsaker/funksjonar til dette. Datamaterialet representerer derfor eit valid empirisk utgangspunkt.

3.5 Etikk

Etikk er læra om kva som er rett og gale. Forskingsetikk handlar om kva som er rett og gale i vitenskapleg praksis. Forskingsprosjekt som føreset behandling av personopplysningar fell inn under personopplysningslova frå 2001. Der heiter det blant anna at prosjekta er meldepliktig dersom «ein skal behandle personopplysningar med elektroniske hjelpemiddel, eller opprette eit manuelt personregister som inneheld sensitive personopplysningar». (Personopplysningslova § 31)

Prosjektet mitt medførte ikkje meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslova. Dette fordi personidentifiserande opplysningar anonymiserast under behandlinga av data. Kvale og Brinchmann (2010) omtalar tre grunnleggjande etiske prinsipp som er viktige ved forskning. Det er «informert samtykkje», «konfidensialitet» og «konsekvensar». Informert samtykke tyder at forskingsdeltakarane informerast om undersøkinga sitt overordna formål, risiko/fordel ved å delta, at deltakinga er frivillig og retten til å trekke seg ut av undersøkinga. Informert samtykke har eg ivaretatt gjennom undersøkinga ved at eg tok «førstekontakt» med rektorane gjennom eit skriftlig brev der eg informerte om undersøkinga, fordel, friviljuge osv. I tillegg ringte eg dei aktuelle rektorane og spurte dei munnleg om skulen var villig til å delta. Når skulane/leiinga gav sitt informerte samtykke, så sendte eg ut spørjeskjema til elevane gjennom rektor. Kontaktlærer las eit brev til elevane (alle over 15 år) der informert samtykke vart ivareteken. I følgje Pilotklassen min var spørsmåla enkle og greie formulert, og eg trur ikkje at nokon ville ta skade av å vere med. I etterkant har eg tenkt at brevet som vart lese til elevane burde vore lest dagen før undersøkinga. På denne måten kunne dei fått tenkt seg meir om dei ville delta. Temaet omkring frávær kan vere «sensitivt» for den einskilde elev. Eit

etisk dilemma kan derfor vere at eleven ikkje «tørr» å svare sant når kontaktlæraren er i klasserommet. I etterkant kunne eg gjerne tenkt meg at helsesøster eller andre «utanforståande» hadde gjennomført undersøkinga i klassane. Eg løyste dette dilemmaet likevel ved at elevane la svara i ein kvit konvolutt, som vart limt igjen inne i klasserommet. Konfidensialitet i forskning inneber at private data som identifiserer deltakarane ikkje avslørast (Kvale og Brinchmann 2010). Det var naudsynt for meg å vite kva skule som svarte på skjema. Eg brukte derfor eit nummersystem. Datamaterialet la eg inn i SPSS, og der vart namn på skule anonymisert. Namn på skule kunne derfor ikkje koplast til datamaterialet. Også i rapporteringa har eg lagt vekt på å anonymisere kjeldane. Det siste etiske prinsippet handlar om konsekvensar ved å delta i forskinga. Der kan vere fordelar og ulemper for informantane ved å delta, og det må ein som forskar vere medviten gjennom heile forskingsprosessen, slik at informantane ikkje vert skadelidande ved si deltaking. Eg la vekt på at skulane skulle få oppgåva når den var ferdig, i tillegg trekte eg også ut ein gavesjekk til ein av klassane som deltok. Dette kunne vere fordelar som skulen/eleven såg. På grunn av avstanden mellom forskar og informantar er det vanskelig å vurdere om spørsmåla var av slik art at dei vart skadelidande av det. Eit annan etisk problem kan vere i forhold til publisering av forskingsresultata. Det kan vere ei utfordring å sikre at den informasjonen som eg får inn, ikkje kan ”sporast” tilbake til skulane. 10.klassane i Sogn og Fjordane er svært ulike i forhold til elevtal (alt frå 1 elev til 28 elevar) og i forhold til kommunestørrelse. Det er derfor viktig at dersom eg skal skrive noko om dette, så må eg tenke grundig igjennom korleis eg offentleggjer det.

3.6 Analyse av datamaterialet

Dataanalysen består av to trinn: tilrettelegging av data for analyse og sjølve dataanalysen (Ringdal: 2011). I tillegg er det viktig å finne ein oversiktlig måte å presentere resultata på. Datamaterialet er behandla og analysert ved hjelp av statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Analysen er føretatt med utgangspunkt i dei tema som skildrast i oppgåva for å svare på problemformuleringa. Empiriske funn presenterast ved hjelp av tabellar og figurar.

Eg har kontrollert datamaterialet fleire gonger, og tatt stikkprøver for å sjå at innsamla materiell er referert slik det skal. Det meste av dataanalysen vil bli gjort ved å presentere dei innsamla data gjennom tekst. Ein del data vil også bli presentert gjennom tabellar og diagram

KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV RESULTAT

I dette kapitlet vil eg presentere resultat frå datamaterialet omkring fenomenet skulevegring i Sogn og Fjordane. Å spørje elevane om omfanget av gyldig og ugyldig fråvær har ikkje vore hovudføremålet i denne undersøkinga. Dette fordi eg har inntrykk av at kva som er gyldig og kva som er ugyldig fråvær varierer frå skule til skule, og frå elev til elev. Det er vanskelig å seie noko sikkert om omfanget av skulevegring, delvis på grunn av ulike definisjonar og delvis på grunn av underrapportering. Det eg ynskjer å gjere greie for er kva «funksjon» fråværet har for den einkilde elev, og omfanget av dette. På denne måten vil eg kunne seie noko om omfanget av skulevegring. Eg presenterer også resultat der ein kan sjå skilnadar på opplevingar elevar med og utan skulevegring har av skulekvardagen.

Datamaterialet mitt kan ikkje gje eit heilt fullstendig svar på kor mange elevar som har skulevegring. Likevel vil det langt på veg kunne gje ein peikepinn korleis fenomenet ser ut. Datamaterialet vil også kunne vere med på å gje ei oversikt over dei vanligaste «årsakene» eller «funksjonane» når elevar har fråvær. Prosenttalet som kjem fram i teksten er avrunda til næraste heile tal. I nokre tilfelle vel eg å ta med desimalar, dette for å vise eventuelle små skilnadar.

Datagrunnlaget er henta frå 554 elevar i tiande klasse på reine ungdomsskular i fylket. Dette utgjer 78 % av utvalet. Datagrunnlaget er frå 7 ulike kommunar, 25 ulike klasser og i frå alle 3 regionane i fylket. Det deltok 276 jenter (49,8 %) og 278 gutar (50,2 %) i undersøkinga. Av heile datagrunnlaget svarer 89 % at dei har hatt «gyldig fråvær» av heil skuledag i tiande klasse. Dei har då vore vekke ein eller fleire dagar frå skulen på grunn av sjukdom, permisjon (t.d ferietur) eller andre liknande forhold. Det er her viktig å påpeike at skulevegring kan ligge bak eit gyldig fråvær. Det er ikkje uvanlig at elevar har somatiske plagar som t.d. mageverk fordi dei gruar seg til noko på skulen. Foreldra kan dermed skrive melding om gyldig fråvær. Når det gjeld «ugyldig fråvær» i tiande klasse svarer 14 % av elevane som svarte på undersøkinga at dei har vore vekke ein eller fleire heile skuledagar utan gyldig grunn. Det er 22 % av elevane som har vore vekke ein eller fleire enkelttimar utan gyldig grunn, og 6 % av elevane har reist frå skulen ugyldig i løpet av skuledagen. Sidan det varierer kva elevar legg i gyldig og ugyldig fråvær vil desse tale kunne vere eit utgangspunkt, og resultatata vil derfor byggje på ei subjektiv oppleving av kva ein legg i omgrepet. Ein elev vil kunne hevde at han har gyldig fråvær fordi han har vondt i magen, medan ein annan elev meiner kanskje at dette er ugyldig. Det vil derfor vere meir hensiktsmessig å sjå på kva funksjon eit fråvær har for

den einsskilde elev. Utifrå kva funksjon fråværet har, vil eg også kunne seie noko om skulevegring.

Elevane fylte ut spørjeskjema kor dei tok stilling til ei rekke påstandar omkring funksjonane.

Funksjon 1: Om elevane unngår skulerelaterte stimuli som får fram negative affekt som angst eller tristhet

Funksjon 2: Om elevane unngår ubehagelige sosiale situasjonar eller evaluerings-situasjonar

Funksjon 3: Om elevane søker merksemd frå signifikante andre

Funksjon 4: Om elevane oppnår forsterkarar utanfor skulen.

Av alle elevane i fylket svara 168 elevar, eller 30 %, at dei har hatt fråvær ein eller fleire dagar på grunn av ein (eller fleire) av dei 4 funksjonane eg har skissert. Når det gjeld elevar som har vore vekke 3 eller fleire dagar innanfor minst ein av funksjonane er talet 51 elevar dvs. 9 %. 369 elevar (67 %) seier at dei aldri har hatt fråvær på grunn av desse funksjonane.

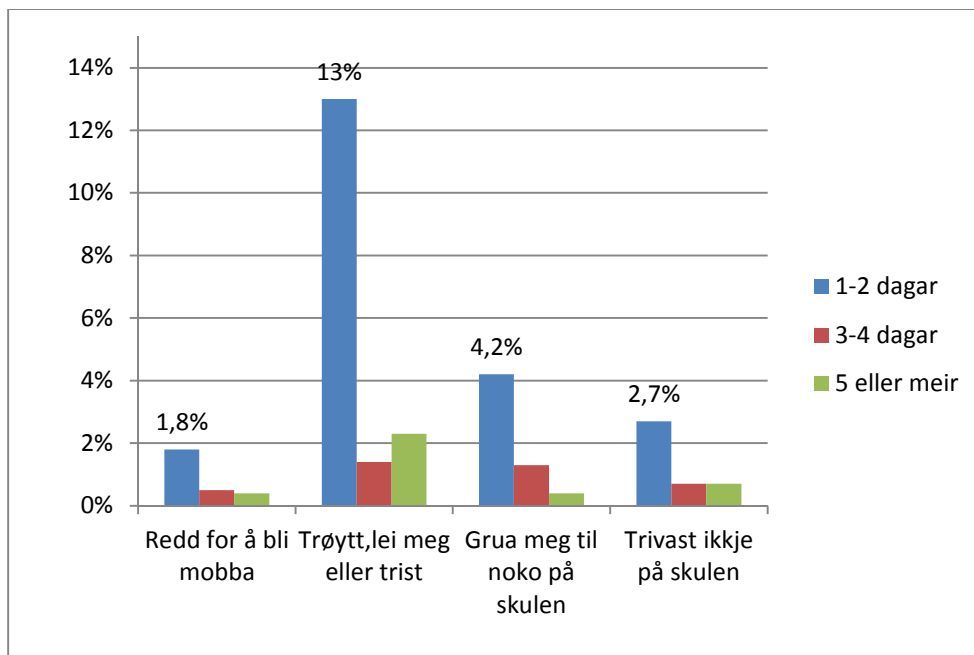
Først i resultatkapittelet vil eg ta for meg kvar av dei 4 funksjonane, og vise omfanget av desse. Funksjon 1 og 2 omtalar eg etter kvart som hovudfunksjon 1; skulevegring for å unngå skulen. Funksjon 3 og 4 omtalar eg etter kvart som hovudfunksjon 2; skulevegring for å gjere noko meir attraktivt. Vidare i kapittelet vil eg ta for meg kva oppleving elevane med og utan skulevegring har av skulekvardagen. I kapittel 2 visste eg til Deci og Ryan (2000) sin teori om grunnleggjande behov. Eg vil derfor samanlikne resultatata frå desse elevgruppene, og spesielt sjå det opp mot dei grunnleggjande psykologiske behova for «kompetanse» og «tilhørslse». Til slutt i kapittelet vel eg å ta med resultat dataet viser om samanheng mellom kjønn og skulevegring, og om det er skilnadar mellom skulane.

4.1. Resultat utifrå funksjonar

4.1.1. Elevfråvær I Sogn og Fjordane; funksjon 1

Når det gjeld fenomenet ulovlig fråvær la ein tidligare stor vekt på individuelle og intellektuelle faktorar som årsaker til ulovlig fråvær. Forsking om ulovlig fråvær var sentrert omkring den einsskilde elev og deira heimebakgrunn. I løpet av 70-80 åra auka erkjenninga av at mange problem hos barn og unge ikkje kunne forklarast med berre individuelle eller familiemessige faktorar (Sørensen 2001). Dei 4 ulike funksjonane omkring elevfråvær viser nettopp dette; at skulene og lærarane også må bli tatt med i vurderinga når ein skal finne årsakene til skulefråvær. Det kan vere mange medverkande årsaker til problematikken.

I forhold til funksjon 1 (figur 2) har 1,8 % av elevane vore heime 1-2 dagar fordi dei har vore redde for å bli mobba, 13% vore heime 1-2 dagar fordi dei var trøytte, lei seg eller triste, 4,2 % har vore heime 1-2 dagar fordi dei grua seg for noko på skulen og 2,7% har vore heime 1-2 dagar fordi dei ikkje trivast på skulen. Ser ein på elevar som har vore vekke 3- 4 dagar på grunn av det same er tala henholdvis 0,5% (redd for mobbing), 1,4% (lei/trist), 1,3 % (grua seg) og 0,7 (trivast ikkje).



Figur 2; Prosentdel av elevar som har skulefråvær på grunn av funksjon 1; for å unngå skulerelaterte stimuli.

Figuren syner at det finst elevar som har vore heime frå skulen ein eller fleire dagar fordi dei har eit generelt ubehag i skulesituasjonen. Den største prosentdelen oppgjev at dei har vore heime på grunn av dei har vore trøytte, lei seg eller trist. Ordet «trøytt» kan forklare at det er såpass store skilnadar mellom desse kategoriane. Dette treng ikkje å ha samanheng med eit emosjonelt ubehag, og mogeleg burde eg derfor ikkje tatt dette med i spørsmålsformuleringa. Det er likevel samla 13 % som seier at dei har vore heime på grunn av vantrivnad på skulen, grua seg til noko på skulen eller redd for å bli mobba. Tabellen syner eit samla tal. Ein og same elev kan derfor både vore heime frå skulen fordi dei grua seg, og fordi dei var redd for å bli mobba. Dersom ein tek omsyn til at elevar kan ha kryssa av for fleire kategoriar innanfor «fråvær på grunn av ubehagelige stadar/situasjonar», og slår dette saman viser det at det er 21 % av elevane som har hatt fråvær på grunn av dette (116 elevar).

Som det går fram av stolpediagrammet er det eit markert skilje frå dei som har vore vekke 1-2 dagar, og til dei som har vore vekke 3 eller fleire dagar. Det er 99 elevar (18 %) som har vore

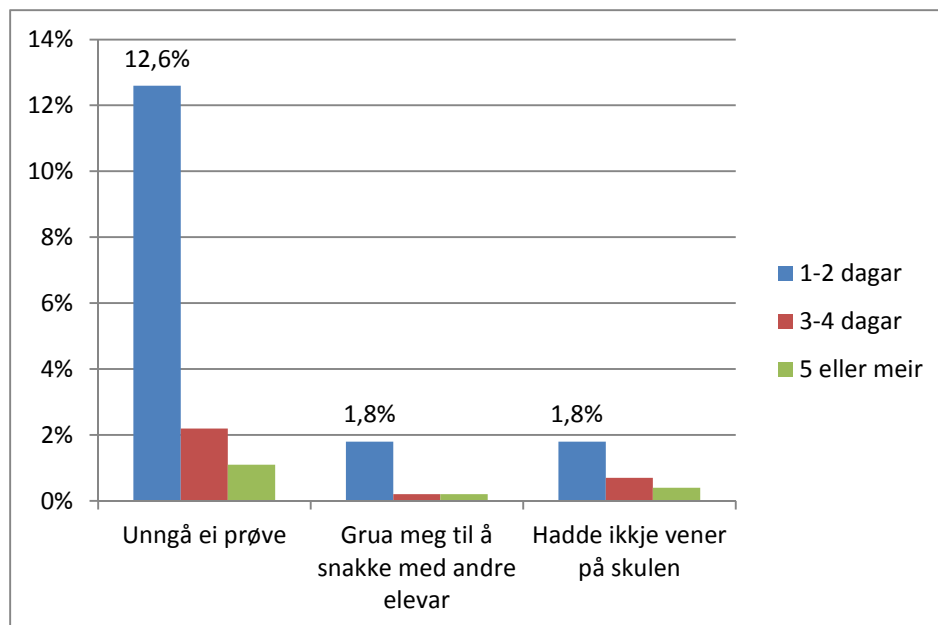
heime 1-2 dagar på grunn av at dei var redda for å bli mobba, trøyte/lei seg/triste, grua seg til noko eller ikkje trivast på skulen. Dersom ein ser på tal elevar som har vore heime 3 eller fleire dagar på grunn av ein eller fleire av desse årsakene synk talet til 30 elevar. Dette svarer til 5 %. Det kan dermed sjå ut til at det er relativt «vanlig» at elevar kan vere heime frå skulen inntil 2 dagar på grunn av funksjon 1, og at dei fleste av desse elevane “stoppar” med dette. Likevel ser ein at 5 % får eit frávær 3 eller fleire dagar på grunn av dette.

Befring (1994) omtalar ein undersøking som vart gjort i Oslo i 1987-1990 der man blant anna spurte elevane om årsaker til at dei hadde ugyldig frávær på skulen. Undersøkinga omfatta 49 av 50 ungdomsskular i byen. Denne undersøkinga handla i hovudsak om skulk, men årsakene elevane gav opp kunne seie noko om at einskilde elevar er vekke frå skulen på grunn av problematikk knytt til påkjenningar, konflikhtar og utrygghet i skulen (Befring 1994). I denne undersøkinga er det å vere trøyt og sliten hovudgrunnen som forklaring på heildagsfrávær (34%). I forhold til undersøkinga mi oppgjev også elevane dette som hovudgrunn, sjølv om eg også tok med “å vere lei seg” i same kategori.

4.1.2. Elevfrávær i Sogn og Fjordane; funksjon 2

Det finst elevar som vegrar seg for å gå på skulen for å unngå situasjonar der eleven må eksponere seg sosialt, eller bli evaluert. Dette kan uttrykkast som ein form for prestasjonsangst. Å prestere kan skildrast som ein situasjon der man blir strekt mellom to krefter, man har lyst til å lukkast men er samtidig redd for å mislukkast. Dette er ein type situasjon som hos mange vekker motvilje og engstelse som igjen kan føre til unngåelse. Vurderingssystem i skulen som vurderer elevane sine prestasjonar opp mot kvarandre kan for nokre elevar vere eit stressmoment, og ein kjelde til store påkjenningar. Ein situasjon som for mange kan medføre fysiske reaksjonar som hovudverk, mageverk og søvnavanskar- og med frávær frå skulen som resultat.

I forhold til resultatata i undersøkinga viser det at 16 % av elevane har vore heime 1 eller fleire dagar fordi dei ville unngå ei prøve. 2 % har vore heime fordi dei grua seg til å snakke med andre elevar på skulen, og 3 % har vore heime fordi dei følte at dei ikkje hadde vener på skulen. Også her syner tabellen eit samla tal. Ein og same elev kan derfor hatt frávær frå skulen fordi dei ville unngå ei prøve, og fordi dei ikkje hadde vener på skulen. Dersom ein tek omsyn til at elevar kan ha kryssa av for fleire kategoriar innanfor “frávær for å unngå sosiale situasjonar eller evalueringssituasjonar”, og slår dette saman viser det at det er 18 % av elevane som har hatt frávær på grunn av dette (97 elevar)



Figur 3; Prosentdel av elevar som har skulefråvær på grunn av funksjon 2; for å unngå sosiale situasjonar eller evalueringssituasjonar.

Også under denne funksjonen ser ein eit skilje mellom dei som har vore vekke 1-2 dagar eller 3 eller fleire dagar. Det er 20 elevar, eller 4 %, som har vore vekke 3 eller fleire dagar på grunn av slike årsaker.

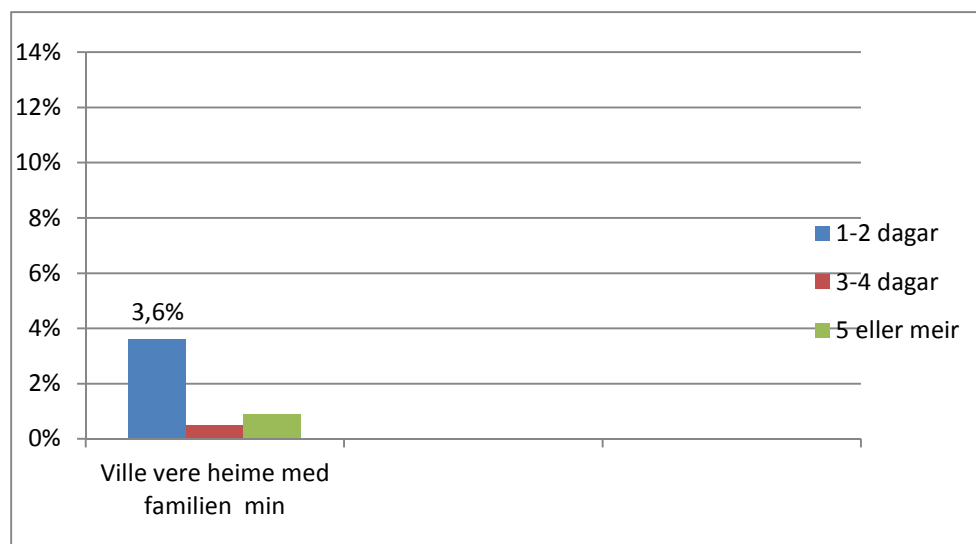
Resultata utifrå funksjon 1 og funksjon 2 viser at det finst elevar som vel å vere heime fordi skulen framkallar direkte ubehag i form av angst, frykt eller andre negative opplevingar. Dette er ei form for skulevegning der årsaka skulevegninga er retta mot å unngå eller sleppe unna skulen. Ein amerikansk undersøking viser at 1-5 % av alle elevar kan ha ein eller annan grad av skulevegning på grunn av angstlidingar (Holden & Sällmann 2010). Egger m.fl. (2003) hevdar at dette talet er høgare, og meiner det gjeld 8,2 % av elevane. I forhold til undersøkinga seier 153 elevar at dei har vore vekke 1 eller fleire dagar på grunn av funksjon 1 eller 2 (= 28 %). Når det gjeld elevar som har vore vekke 3 eller fleire dagar på grunn av denne funksjonen reduserast talet til 25 elevar, som svarer til 5 %. Kearney (2001) gjev ei oppsummering av ei rekke undersøkingar og hevdar ein sprikande førekomst på 5-28 % av barn og ungdom som har skulevegning. Generelt er definisjonen på skulevegning svært uklar, noko som gjer at omfanget også vil vere uklar. I forhold til mitt datamaterial vil det vere 28 % av elevane i fylket som har vore heime ein eller fleire dagar på grunn av hovudfunksjon 1. Det er likevel verdt å merke seg at talet reduserast til 5 % dersom ein tek med elevar som har vore vekke 3 eller fleire dagar på grunn av dette. Det kan derfor vere aktuelt å stille spørsmål om ein kan kalle det skulevegning dersom ein elev er vekke ein dag fordi dei t.d. vil unngå ei

prøve, eller om det først er skulevegring når denne handlinga gjentek seg fleire gonger over tid. Dette vil eg kome tilbake til i kapittel 5.

4.1.3. Elevfråvær i Sogn og Fjordane , funksjon 3

Å vere heime frå skulen for å oppnå merksemd frå føresette kan vere ei årsak til at elevar vel å vere heime frå skulen. I slike tilfelle har barnet sjeldan angst, men likevel kan innslag av separasjonsangst forkome. Dette er likevel ein annan form for angst enn den som er forbunde med ulike situasjonar på skulen. Separasjonsangst er relativt ukomplisert i den forstand at den er knytt til sjølv avskila. Separasjonsangst er avgrensa til ein eller få situasjonar, og derfor trengst det få tiltak for å handsame den.

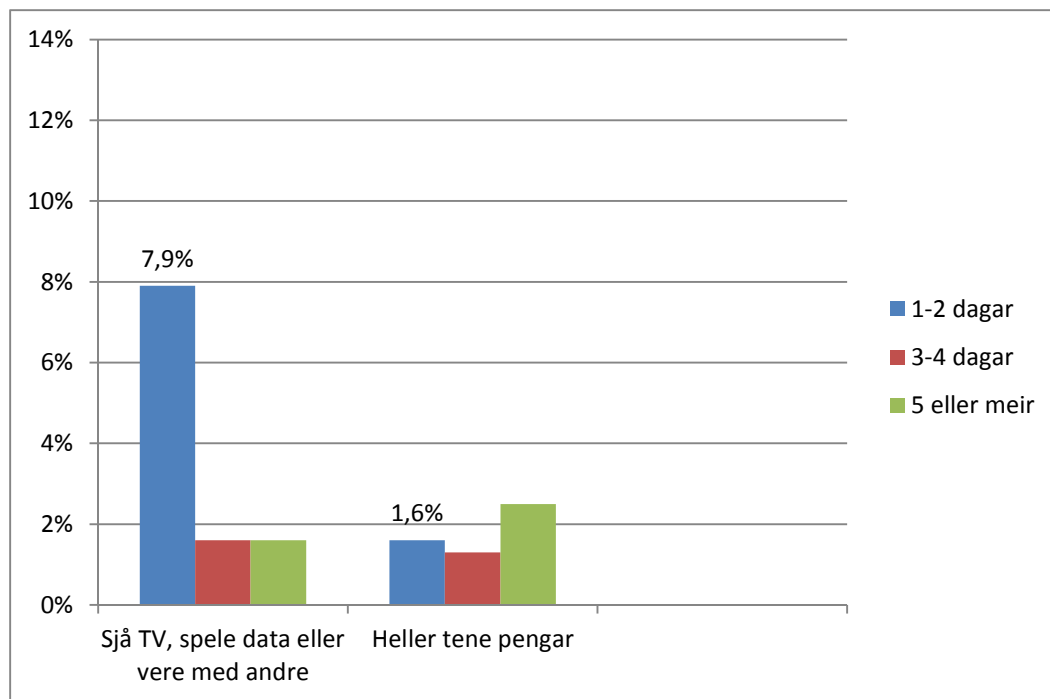
Resultata i undersøkinga viser at 5 % av elevane har vore heime frå skulen for å vere saman med familien sin. 3,6 % av desse har vore vekke 1-2 gonger det siste skuleåret, medan 1,4 % har vore vekke 3 eller fleire gonger



Figur 4; Prosentdel av elevar som har skulefråvær på grunn av funksjon 3; for å søke merksemd frå signifikante andre

4.1.4. Elevfråvær i Sogn og Fjordane , funksjon 4

Felles for elevar som har fråvær på grunn av funksjon 3 eller funksjon 4 er at dei ynskjer positive opplevingar utanfor skulen. Åtferd er ofte påverka av konsekvensar. Menneske har ein tendens til å gjenta handlingar som fører til at vi oppnår noko positivt. Dette kan t.d. vere å oppleve spenning, få sosial verdsetjing, lære noko viktig eller få informasjon. Kva menneske opplever som positivt er svært individuelt. I forhold til funksjon 4 er elevane vekke for å oppnå gode utanfor skulen.



Figur 5; Prosent av elevar i Sogn og Fjordane som har skulefråvær på grunn av funksjon 4; for å oppnå gode utanfor skulen.

Figur 5 syner at 11 % av elevane har vore vekke 1 eller fleire dagar frå skulen for å spele data, sjå TV eller vere saman med andre. Av desse er det 8 % som har hatt fråvær 1-2 dagar, og 3 % som har hatt fråvær 3 eller fleire dagar på grunn av dette. 5 % av elevane har vore vekke frå skulen ein eller fleire dagar for heller å tene pengar.

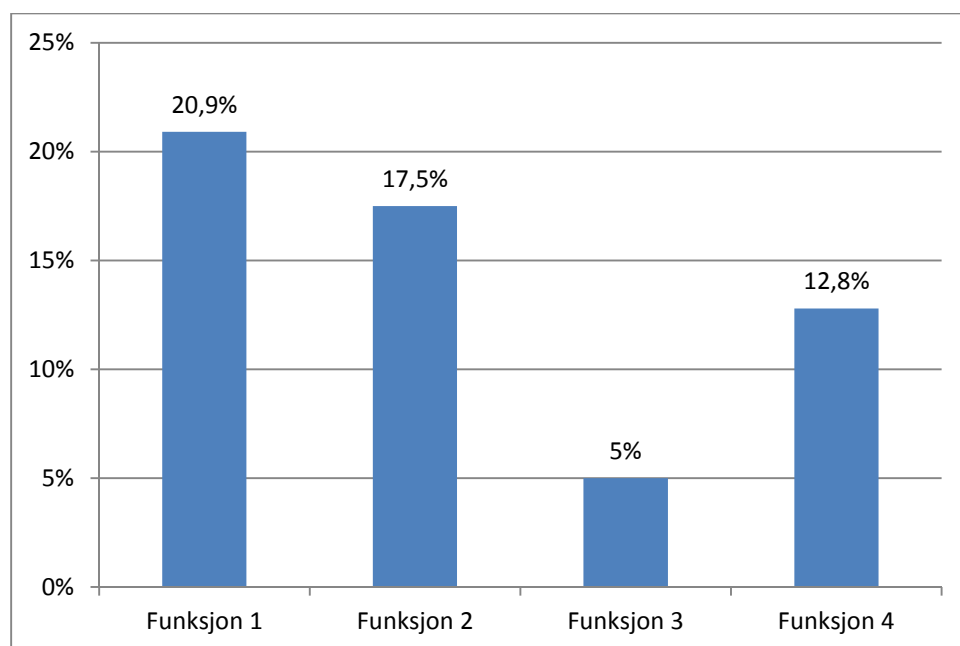
Tabellen syner eit samla tal. Ein og same elev kan derfor hatt fråvær frå skulen fordi dei ville sjå TV og vere heime for å tene pengar. Dersom ein tek omsyn til at elevar kan ha kryssa av for fleire kategoriar innanfor “fråvær for å oppnå gode utanfor skulen” og slår dette saman viser det at det er 13 % av elevane har hatt fråvær på grunn av dette (71 elevar).

Når det gjeld å tene pengar kan det sjå ut til at talet på fråværsdagar aukar. Elevar som først er vekke frå skulen for å tene pengar, kan sjå ut til å få meir “lyst” til dette, og får dermed meir fråvær. Dermed kan det sjå ut til at elevane oppnår den positive opplevinga av å tene pengar, og gjentek derfor handlinga.

Resultata frå funksjon 3 og funksjon 4 viser at det finst elevar som ikkje går på skulen fordi dei heller vil gjere noko som er meir attraktivt. Desse elevane nektar nødvendigvis ikkje å gå på skulen fordi det er ubehageleg der. Skulen skaper trulig ingen angst, frykt eller andre negative opplevingar.

4.1.5. Oppsummering: Kor mange har skulevegning- og korleis fordeler fráværet seg utifrå funksjonar?

Figuren 6 syner at det er flest elevar som har frávær på grunn av funksjon 1 og funksjon 2.



Figur 6; Prosentdel av elevar som har skulefrávær på grunn av unngå skulerelaterte stimuli (funksjon 1), unngå sosiale situasjonar eller evalueringssituasjonar (funksjon 2), søke merksemd frå signifikante andre (funksjon 3) og oppnå gode utanfor skulen (funksjon 4)

Innanfor kvar funksjon/ årsak må ein vere klar over at ein finn ein betydelig variasjon av elevar. I tillegg vil det også vere ei overlapping mellom ulike funksjonar. Elevar som vil sleppe unna skulen for eksempel på grunn av angst, kan etter kvart vere så mykje heime at dei etter kvart vel meir “attraktive” aktivitetar utanom heimen og skulen. Kearney og Albano (2000) meiner særlig at årsakene til skulevegning på grunn av funksjon 1 og funksjon 2 ofte opptre samtidig hos same elev.

Elevar som har frávær av heil skuledag på grunn av minst ein av desse funksjonane er 30 %. Dette talet utifrå Kearney sin definisjon av skulevegning vil derfor 30 % av elevane i fylket ha skulevegning. Eg vil kome tilbake til dette i kapittel 5.

4.2. Elevar med og utan skulevegning : opplevingar av skulekvardagen

I dette avsnittet vil eg vise resultatet av undersøkinga når det gjeld opplevinga av skulekvardagen for elevar med og utan skulevegning. Eg har valt å dele det i to; opplevinga av «kompetanse» og opplevinga av «tilhøyrsløse». Dette vel eg fordi eg i kapittel 2 presenterte Deci og Ryan (2000) sin teori om indre motivasjon og sjølvmedverknad. Dei la vekt på behovet for kompetanse og tilhøyrsløse som grunnleggjande psykologiske behov. Dei la også

vekt på behovet for sjølvmedverknad. Mange av spørsmåla i undersøkinga kan knytast opp mot «kompetanse» og tilhøyrsløse», og eg vel derfor å vektlegge desse to områda vidare i dette avsnittet. Eg presenterer derfor resultat som viser korleis elevar med skulevegning opplever skulekvardagen innanfor einskilde område når det gjeld kompetanse, og einskilde område innanfor tilhøyrsløse.

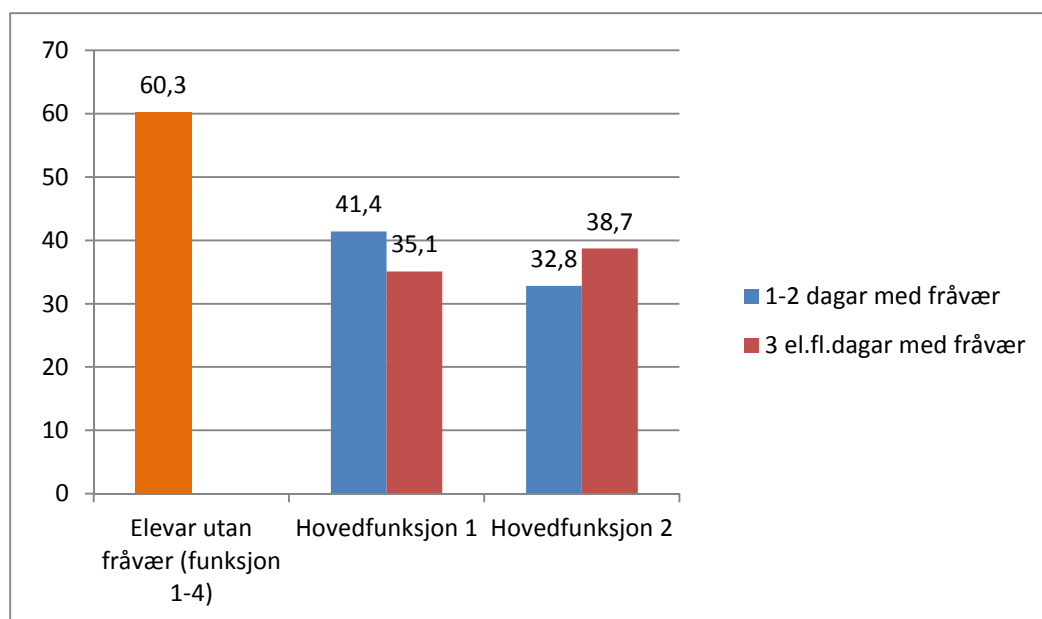
4.2.1. Kompetanse

I opplæringslova er likeverdig, inkluderande og tilpassa opplæring overordna prinsipp. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven og lærlingen». (Opplæringslova 1998 § 1-3). Tilpassa opplæring er ein vesentleg premis for all opplæring i Kunnskapsløftet. Opplæringslova og Kunnskapsløftet forpliktar skulen til å legge vekt på tilpassa opplæring (Berg 2012) Retten til tilpassa opplæring er forankra i lovverk og læreplanverket. Tilpassa opplæring tyder at den einskilde elev skal få læringsmål som han eller ho kan oppnå. Læraren må derfor kjenne eleven sin kompetanse.

Tilpassa opplæring i matematikk og norsk

Dersom ein ser på resultatet frå spørjeundersøkinga eg gjennomførte viser det relativt store skilnadar mellom elevar med og utan skulevegning når det gjeld om oppgåvene dei får i norsk- eller matematikkfaget er tilpassa sitt nivå. Samla sett oppgjev 54 % av alle elevane at dei meiner oppgåvene i matematikk eller norsk er rett tilpassa.

Figur 7 syner at 60 % av elevane utan skulevegning (utan fråvær av hovudfunksjon 1 og 2) meiner at oppgåvene dei får i norsk eller matematikk er tilpassa sitt nivå. Dersom ein ser på elevane med skulevegning (elevane med fråvær pga. av hovudfunksjon 1 eller hovudfunksjon 2) er det «berre» 37 % som er einige i dette.



Figur 7; Prosent av elevar med og utan skulevegring som meiner at oppgåvene i norsk og/eller matematikk er tilpassa sitt nivå.

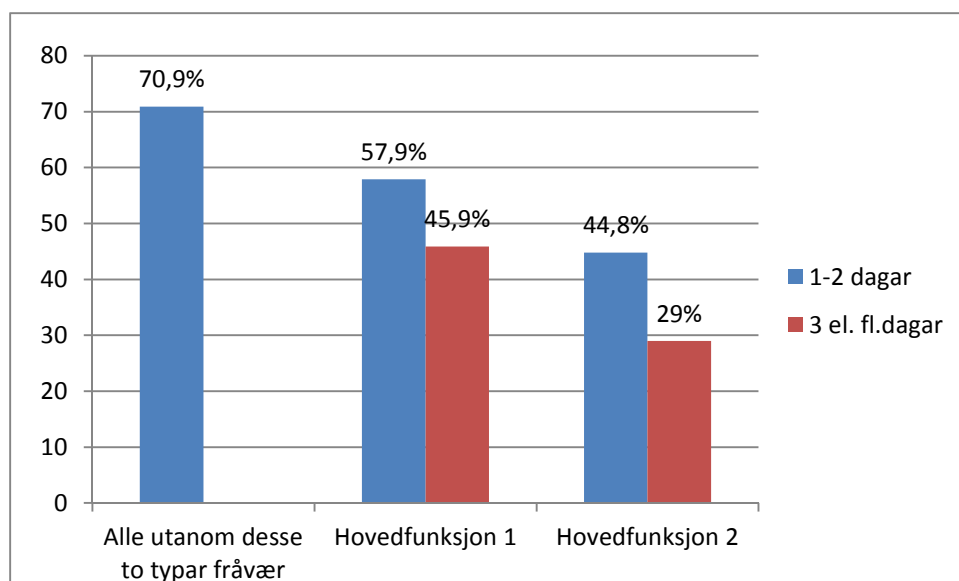
Elevar som vel attraktive oppgåver utanfor skulen opplever i litt mindre grad å få tilpassa opplæring enn elevar med skulevegring for å unngå/sleppe unna skulen.

4.2.2. Tilhøyrslø

Behovet for tilhøyrslø inneber at vi treng å etablere sosiale band og knyte oss til andre menneske. Alle elevar søker sosial trygghet og tilhøyrslø i skulen. Det er ein klar samanheng mellom elevane sitt syn eller innstilling til skulen, og elevane sin relasjon til læraren. Elevar som opplever at læraren bryr seg om dei har ei meir positiv innstilling til skulen enn dei elevane som ikkje har eit slikt forhold til lærarane sine (Overland 2007).

Oppløving av relasjonen til kontaktlæraren

Resultatet frå undersøkinga (figur 8) viser kor mange prosent av elevane med og utan skulevegring som opplever å ha ein god kontakt med kontaktlæraren sin. Figuren syner at elevar utan skulevegring opplever å ha ein betre kontakt med kontaktlæraren sin, enn det elevar med skulevegring har. Det er 71 % av ikkje- skulevegrarar som er einige i påstanden, medan det er 44 % av skulevegrarane som meiner det same. Relasjonen til kontaktlærar er derfor dårlegare for elevar med skulevegring. Dersom ein ser på «skulevegrarane» tyder mykje på at elevar som har fråvær for å unngå skulen har ein betre kontakt med læraren enn skulevegrarar som har fråvær for å gjere meir attraktive oppgåver.



Figur 8; Prosent av elevar med og utan skulevegring som har god kontakt med kontaktlæraren sin.

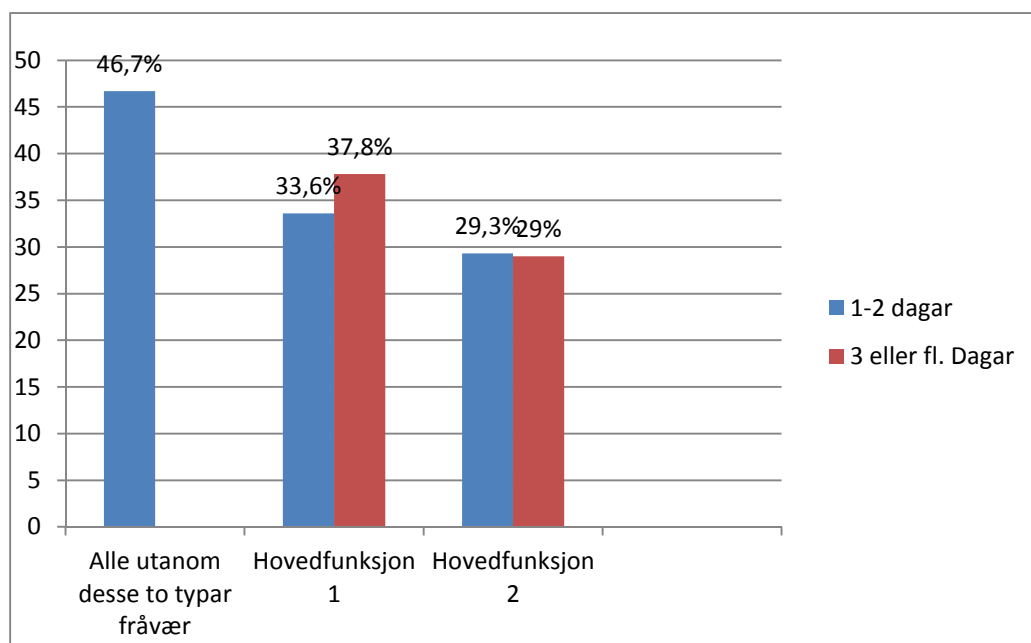
I heile datamaterialet er 12 % ueinige i påstanden om at dei har god kontakt med kontaktlæraren sin. Når det gjeld elevar utan skulevegring er talet 8 %. Når det gjeld elevar med skulevegring som har hatt fråvær på grunn av ein eller fleire av funksjonane er 20 % ueinige i at dei har eit godt forhold til kontaktlæraren sin.

Nordahl m.fl. (2011) har gjort ei undersøking som seier at 5 % av elevane opplever å ha ein negativ relasjon til læraren sin. Undersøkinga hans viser også at jo oftare elevane har negative opplevingar, desto mindre glad er dei i å gå på skulen, og desto mindre opplever dei at lærarane hjelper dei dersom dei har problem (Nordahl m.fl. 2011).

Kva meiner elevane om læraren som motivator?

Motivasjon er viktig i forhold til val av aktivitetar, innsatsen til eleven, evne til påkjenningar og for val av strategi når ein skal løyse oppgåver (Skaalvik & Skaalvik 2005). Datamaterialet viser at 42 % av elevane meiner at læraren motiverer dei til å gjere ein god innsats. 24 % av alle elevane er ueinig i dette. Når det gjeld elevar utan skulevegring meiner 47 % at læraren er god til å motivere. 19 % er ueinige i dette. Av elevar med skulevegring er det 34 % som meiner dette, medan 36 % er ueinige.

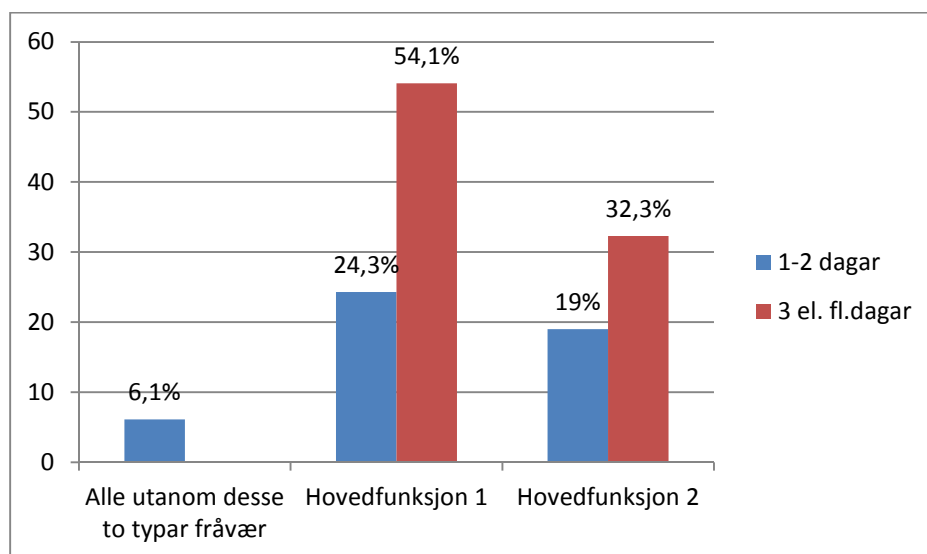
Figur 9 viser talet i prosent på elevar med og utan skulevegring som meiner at læraren er god til å motivere dei. Figuren syner at synet ein har på om læraren motiverer godt endrar seg utifrå kva hovudfunksjon fråværet har. Elevar med emosjonelle årsaker til fråvær opplever læraren betre å motivere enn elevar med skulevegring som har fråvær for å velje meir attraktive oppgåver.



Figur 9; Prosent av elevar med og utan skulevegring som meiner at læraren er god til å motivere.

Elevar med og utan skulevegring si oppleving av å vere trist og lei seg.

12 % av elevane i fylket er meir lei seg og trist enn andre på sin eigen alder. Av elevane med skulevegring meiner 24 % at dei er meir lei seg og trist enn andre på sin eigen alder. Figur 10 viser at elevar som har 3 eller fleire dagar med fråvær på grunn av unngå /sleppe unna skulen meiner sjølv at dei er betydeleg meir lei seg og trist enn andre på sin eigen alder.

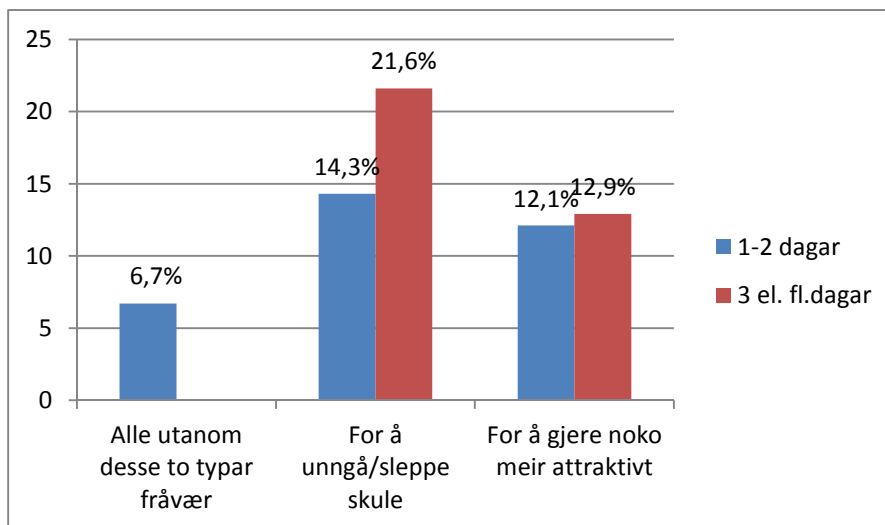


Figur 10; Prosent av elevar med og utan skulevegring som meiner dei er meir trist og lei seg enn andre på sin eigen alder.

Figuren syner at det er 6 % av elevane utan skulevegring som føler seg meir trist og lei enn andre på ein eigen alder. Det tyder derfor at skulevegrarar er 4 gonger meir lei seg og trist enn ikkje-skulevegrarar. Ein ser også at jo meir fråvær ein har, jo meir lei seg og trist er ein. Det kan derfor sjå ut til at fråfall allereie i grunnskulen kan vere nært knytt opp mot den psykiske helsa.

Elevane si kjensle av å bli mobba i tiande klasse.

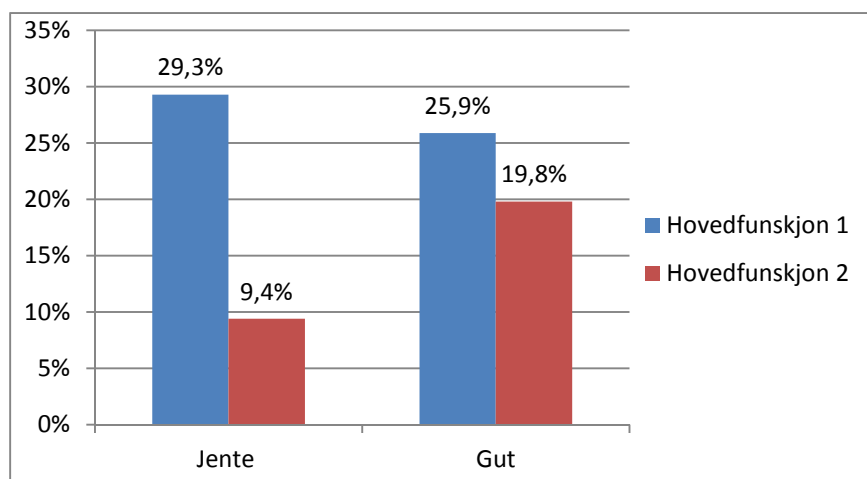
I datamaterialet finn ein at 9 % av alle tiandeklassingane i Sogn og Fjordane seier at dei har blitt mobba eller erta på skulen. Dette samsvarer godt med ei analyse av elevundersøkinga 2011 der Wendelborg (2011) finn at 9 % av tiandeklassingane har blitt mobba 2-3 gonger i månaden eller meir. Når det gjeld elevar med skulevegring i undersøkinga seier 14 % at dei har blitt mobba eller erta i 10.klasse. Talet for ikkje- skulevegrarane er 7 %. Det vil derfor seie at det er fleire elevar med skulevegring som føler at dei blir mobba/erta, enn elevar som ikkje har skulevegring. Figur 10 syner også at elevar med fråvær på grunn av unngå /sleppe unna skulen er meir utsette når det gjeld mobbing, enn elevar som har fråvær for å gjere noko meir attraktivt.



Figur 11; Prosent av elevar med og utan skulevegring har opplevd å bli mobba og/eller erta i 10.klasse.

4.3. Kjønn og skulevegring

Datamaterialet viser at både jenter og gutar har om lag like mykje fråvær samla sett. 30 % av jentene (83 jenter) har fråvær ein eller fleire dagar på grunn av emosjonelt ubehag, for å unngå uynskte sosiale situasjonar, for oppnå merksemd frå signifikante andre eller for å oppnå gode utanfor skulen. Når det gjeld gutane er dette talet 30,6 %. Ein kan derfor fastslå at det ikkje er noko markante forskjellar når det gjeld fråvær frå skulen. Bauger m.fl. (2009) fant heller ikkje vesentlege kjønnsforskjellar når det gjeld skulevegring.



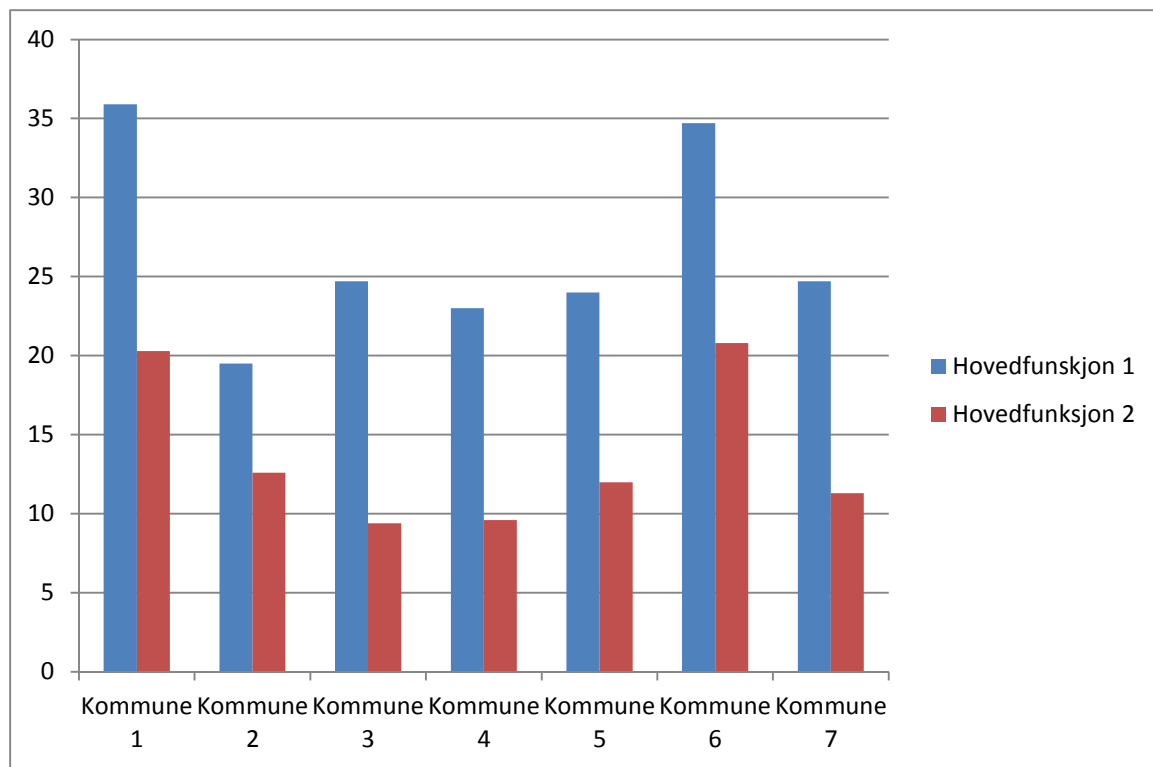
Figur 12; Elevar med skulevegring fordelt utifrå kjønn- og kva funksjon fråværet har.

Likevel er det grunn til å merke seg kva funksjon fråværet har. Figur 12 syner at både jenter og gutar har mest fråvær retta mot å unngå eller sleppe unna skulen. 29 % av jentene har fråvær på grunn av dette, og 26 % av gutane har fråvær på grunn av dette (81 jenter og 72 gutar). Når det gjeld fråvær på grunn av at dei vil gjere noko meir attraktivt kan dette sjå ut til å vere eit “gutefenomen”. Det er 9 % av alle jenter som har vore vekke frå skulen fordi dei heller ville gjere noko meir attraktivt, medan 20 % av alle gutane (26 jenter og 55 gutar) har denne type fråvær.

4.4. Fråvær utifrå funksjon og kommune

Befring (1994) seier at ulovlig fråvær varierer frå skule til skule. Mellom dei 7 skulane som inngår i undersøkinga varierer prosentdelen elevar som har heildagsfråvær på grunn av å sleppe unna/unngå skulen (hovudfunksjon 1) frå 36 % til 20 %. Når det gjeld elevar som heller vil gjere noko meir attraktivt (hovudfunksjon 2) varierer prosentdelen frå 21 % til 9 %. Når det gjeld det samla heildagsfråværet på skulane varierer prosentdelen frå 38 % (kommune 1) og 24 % (kommune 2).

Figur 13 syner at alle kommunane har mest fråvær når det gjeld hovudfunksjon 1; fråvær for å unngå/sleppe unna skulen. Kommune 1 og kommune 6 har eit høgare fråvær på dette området enn dei andre kommunane. Det er vanskelig å seie noko om årsakene til dette. Datamaterialet har ikkje gått i djupna på dette. Desse 2 kommunane ligg også høgare enn dei andre kommunane når det gjeld elevar som har fråvær for å gjere noko meir attraktivt. Her kunne det vore interessant å gått meir i djupna for å finne årsakene, men eg har ikkje tatt høgde for dette.



Figur 13; Elevar med skulevegtring oppgitt i %, fordelt etter kommune, og kva funksjon fråværet har.

KAPITTEL 5; DRØFTING

Denne oppgåva handlar om korleis fenomenet skulevegring ser ut i Sogn og Fjordane frå eit elevperspektiv. Eg har for det første sett på kva funksjon elevfråværet har for den einskilde elev. Eg har vidare sett på korleis elevar med skulevegring opplever skulekvardagen når det gjeld område innanfor kompetanse og tilhørsle. Eg har også sett på om det finst geografiske og kjønnsmessige skilnadar i fylket når det gjeld skulevegring. Desse tre emna vil eg drøfte i dette kapitlet. Gjennom kunnskapsgrunnlaget som vart presentert i kapittel 2 vart det trekt fram teori og forskning som seier noko om kva skulevegring er. Eg trekte også fram Dezi og Ryan sin teori om indre motivasjon og sjølvmedverknad (2000). Dette kapitlet skal drøfte resultatane frå kapittel 4. I første del av drøftinga vil eg nytte meg mykje av teorien omkring skulk og skulevegring, medan vidare i drøftinga vil eg nytta mykje av Deci og Ryan (2000) sin teori. Utifrå materialet eg har samla inn kan eg ikkje seie heilt klart omfanget av skulevegring i Sogn og Fjordane. Eg kan likevel langt på veg seie noko om fenomenet, og danne eit godt bilete av korleis oppfatninga av skulekvardagen er for elevar med og utan skulevegring.

5.1. Er funksjonen bak eit fråvær viktig?

Forskning og utredning av skulevegring har peikt på to hovudkategoriar som vert diskutert og problematisert (Kearney 2001). For det første er det barn og ungdommar som slit med å kome seg på skulen på grunn av angst, depresjon og somatiske sjukdomar. For det andre er det barn og ungdommar som ikkje går på skulen, på grunn av skulk, eller gjer meir spennande ting utanfor skulen. Mange har symptom som går i begge retningar.

Allereie Hersov (Befring & Tangen 2001) gjorde eit skilje mellom «skulevegrarane» som ikkje turte å gå på skulen, og «skulkarane» som ikkje ville gå på skulen. På grunnlag av systematiske undersøkingar fant han signifikante forskjellar på desse gruppene. Han fant at skulevegrarane ofte kom frå familiar med større førekomst av nevrotiske symptom og at heimen ofte var overbeskyttande. Gode skuleprestasjonar var også vanleg for desse barna. Skulkarane derimot kom ofte frå store familiar der disiplin og oppfostring var inkonsistente og skuleprestasjonane ofte var dårlige. Desse forskjellane har seinare blitt skildra av fleire undersøkingar (Befring & Tangen 2001) Dei aller fleste forfattarar og teoretikarar gjer eit skilje mellom «angstprega skulevegring» og «skulk» når omgrepet «skulevegring» vert diskutert.

King og Bernstein (2001) sin definisjon av skulevegring seier at det er ein årsak til fråværet. Eleven har vanske med å møte på skulen som følgje av emosjonelt ubehag. Snoek (2002) skil også mellom skulevegring og skulk. Han hevdar at skulevegraren er ofte sky og sosialt tilbaketrekt, og held seg heime når ho eller han ikkje er på skulen. Skulkaren er derimot ofte pågåande og småtøff, ofte i open opposisjon og søker ut frå heimen til vener og opplevingar når han/ho ikkje er på skulen. Sundby (2011) skil også mellom skulevegring og skulk på ein liknande måte.

Undersøkinga viser at det er 28 % av alle elevane har vore vekke frå skulen ein eller fleire dagar fordi skulen framkallar direkte ubehag i form av angst, frykt eller andre negative opplevingar (hovudfunksjon 1). I følgje King og Bernstein er det desse elevane ein kan kategorisere som «skulevegrarar». Desse elevane har vanskar med å kome seg til skulen på grunn av eit emosjonelt ubehag. Angstproblematikk synast å vere eit vanlig problem med barn og ungdom med skulevegring (Ingul 2005). Gjennom resultata i undersøkinga kan ein ikkje dra ein klar samanheng mellom angst og skulevegring. Likevel er mange av grunnane som elevane gjev opp for fråværet knytt til kjensle. Fleire av årsakene tyder på vantrivnad, som til dømes at dei ikkje trivast og at dei ikkje har vener. Dette kan vere knytt til angst, men datamaterialet kan ikkje stadfeste dette med sikkerhet.

Når det gjeld fråvær utifrå hovudfunksjon 2; fråvær for å gjere noko meir attraktivt, seier 15 % at dei har hatt fråvær ein eller fleire dagar for å vere heime med familien, tene pengar eller spele data/sjå TV. Denne årsaka er det fleire forskarar som hevdar kjem inn under omgrepet «skulk». Dette resultatet viser at det er omtrent dobbelt så mange elevar som er heime frå skulen på grunn av fråvær av hovudfunksjon 1, enn fråvær av hovudfunksjon 2.

Kearney (2001) vel å inkludere skulk i omgrepet skulevegringsadferd- «School Refusal Behavior». Denne definisjonen vil då fange opp elevar som har fråvær på grunn av angst- og andre psykiske lidingar. Definisjonen famnar også om elevar som frivillig vel andre aktivitetar utanfor skulen. Utifrå Kearney sin definisjon viser undersøkinga at 30 % kategoriserast som skulevegrarar. Ulike definisjonar av skulevegring viser dermed at det er store variasjonar i kva ein legg i omgrepet. Omfang av resultat i studie vil derfor variere, og resultat frå mi undersøking støtter nettopp dette. Undersøkinga viser at ein ikkje kan kalle elevar med fråvær for «skulkarar» eller «skulevegrarar». Resultata viser at desse gruppene overlappar kvarandre. Fleire av elevane har fråvær i form av hovudfunksjon 1, og fråvær i form av hovudfunksjon 2. Elevar som er heime for å unngå/sleppe unna skulen, kan etter kvart bli så mykje heime at dei

heller vel meir «attraktive» oppgåver utanfor heim og skule. Elevar som i utgangspunktet var heime frå skulen for å gjere attraktive oppgåver kan også etter kvart bli så mykje heime at dei blir engstelege og vil unngå skulen. Lyon & Cotler (2007) hevdar at inndelinga mellom «skulk» og «skulevegrarar» også kan ha tyding for val av tiltak. Dei grunngjev dette med at skulevegringsåtfærd ofte er meir akseptert og prioritert fråvær enn fråvær i form av skulk. Når ein høyrer at ein elev skulkar har ein lettare for å fordømme åtfærd og gje irettesetjing og straff. Det kan føre til at dei elevane som karakteriserast som skulkarar ikkje får eit like breitt tilbud av tiltak for sitt problem. Skulevegrarane får meir sympati, forståing og hensiktsmessig handsaming. «Skulevegrarane» kjem då innanfor psykologiske termar, medan «skulkarar» får straff for lovbrotet i samband med sitt fråvær.

Kearney (2003) føreslår at det bør byggast opp eit felles omgrepsapparat for psykologar, pedagogar og andre som arbeidar med barn og unge som har skulefråvær. Eit omgrepsapparat som inkluderer alle typar fråvær (Kearney 2008). Det er derfor stor grunn til å tru at omgrepet omkring skulevegring må definerast klarare, slik at skulane får ei felles forståing av problemet. I ein slik definisjon må årsakene til fråværet definerast klart og tydeleg. Då er skulane nøyddde til å kartlegge kva årsak som ligg bak eit fråvær. To elevar som ikkje vil gå på skulen vil kunne ha store variasjonar i kvifor dei ikkje vil på skulen, og i kva åtfærd dei viser. Elevar som ikkje vil på skulen er inga einsarta gruppe. Det vil derfor vere heilt naudsynt å kartlegge kvar einskild elev for å finne fram det unike ved årsakene, og sjølve åtfærd elevane viser. Dette er igjen viktig for å kome fram til riktig handsaming. Skulen og lærarane vil derfor kunne ha behov for eit kartleggingsmateriell i forhold til elevar som ikkje kjem på skulen.

5.1.1. Kan det kallast skulevegring når elevar har fråvær 1-2 dagar for å unngå skulen, eller gjere noko meir attraktivt?

Gjennom definisjonar som eg har vist til tidligare i dette arbeidet finst det ingen klar nedre grense for kor stort eit fråvær skal vere for at det reknast som skulevegring. Skulevegring inneber eit spekter som omfattar alt frå elevar som alltid er vekke frå skulen, til dei som sjeldan er vekke. Fortsatt er det ingen klar grense for kor stort eit fråvær skal vere for at det reknast som skulevegring. Ein har derfor godtatt at definisjonen på skulevegring ikkje har vore heilt nøyaktig (Holden & Sällmann 2010). Det vil derfor vere opp til kvar einskild skule og kvar einskild lærar å finne ut av om det føreligg skulevegring eller ikkje.

I forhold til hovudfunksjon 1 seier 25 % i undersøkinga at dei har vore vekke frå skulen 1-2 dagar fordi skulen framkallar direkte ubehag i form av angst, frykt eller andre negative

opplevingar. Dersom ein samanliknar dette resultatet med kor mange som har vore vekke 3 eller fleire dagar av same årsaker reduserast talet til 5 %. King og Bernstein (2001) anslår at 1-5 % av elevane har eit problem med skulevegning til alle tider. Denne definisjonen er som tidligare vist knytt opp mot emosjonelt ubehag (det eg har kalla hovudfunksjon 1). Dersom eg legg denne definisjonen til grunn vil derfor heile 28 % kunne bli kategoriserte som skulevegrarar. Det er derfor eit stort sprik mellom det King og Bernstein anslår, og det som eg finn i undersøkinga. Eg kan likevel finne eit samsvar dersom ein «berre» tek med elevar med fråvær 3 eller fleire dagar.

Når det gjeld elevar som har fråvær for å gjere noko meir attraktivt (hovudfunksjon 2) ser vi også her eit klart skilje mellom fråvær 1-2 dagar og dei som har vore vekke 3 eller fleire dagar. 10 % av elevane har vore vekke 1-2 dagar, medan 6 % har vore vekke 3 eller fleire dagar. Generelt er definisjonen på skulevegning svært uklar, noko som gjer at omfanget også vil vere uklar. Kearney (2001) gjev ei oppsummering av ei rekke undersøkingar og anslår ein så sprikande førekomst som 5- 28 % av barn og ungdom har skulevegning. Resultatet samla sett i frå prosjektet mitt viser at 30 % av alle elevane har hatt fråvær 1 eller fleire dagar på grunn av hovudfunksjon 1 eller hovudfunksjon 2. I forhold til fordelinga mellom 1-2 dagar, og 3 eller fleire dagar ser vi også her eit stort skilje. 28 % av elevane har vore vekke 1-2 dagar, medan 7 % har vore vekke 3 eller fleire dagar på grunn av hovudfunksjon 1 eller hovudfunksjon 2. Dette viser igjen at resultatet eg får avheng av kva definisjon eg legg til grunn.

Utifrå undersøkinga vil det derfor vere grunn til å tru at det er relativt “vanlig” fenomen at elevar er vekke frå skulen 1-2 dagar i 10.klasse. Akkurat som mange undersøkingar (f.eks Hibell m.fl 2011, Thorsen m.fl 2009) viser at det høyrer med til å vere ung å ha ei viss erfaring med både småkriminalitet og alkohol, kan det sjå ut til at det høyrer det med ei viss erfaring med ulovlig fråvær. På den andre sida er det berre ein liten del av tiandeklassingane som har omfattande erfaring med ulovlig fråvær. Det er sit stort sprik mellom elevar som har vore vekke frå skulen 1-2 dagar, og elevar som har vore vekke 3 eller fleire dagar på grunn av eit emosjonelt ubehag eller attraktive oppgåver utanfor skulen. Det vil derfor vere nærliggjande å tenke at i tillegg til at definisjonane omkring skulevegning bør definerast tydligare med årsak, bør ein også talfeste fråværsdagane i denne definisjonen for å kunne seie noko om skulevegning. Dette igjen vil vere viktig for å kunne kartlegge fråværet, og for å sette i verk gode tiltak for den einskilde elev.

5.2. Opplever elevar med skulevegring skulekvardagen annleis i forhold til elevar utan skulevegring?

I denne delen vil eg drøfte om elevar med skulevegring opplever skulekvardagen annleis enn elevar utan skulevegring. I kapittel 2 visste eg til Deci og Ryan (2000) sin teori om indre motivasjon og sjølvmedverknad. Denne teorien tek utgangspunkt i at mennesket har visse basale behov som mennesket treng for å bli indre motiverte. Denne teorien vektlegg sterkt behovet for kompetanse og behovet for tilhøyrslse. Eg vil derfor i denne delen drøfte om elevar med skulevegring opplever behovet for kompetanse og behovet for tilhøyrslse annleis enn elevar utan skulevegring.

5.2.1. Kompetansebehovet

Tilpassa opplæring er ein vesentleg premis for all opplæring i Kunnskapsløftet.

Opplæringslova og Kunnskapsløftet forpliktar skulen til å legge vekt på tilpassa opplæring «Skolen skal ha rom for alle, og lærerene må derfor ha blikk for den enkelte»

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). Det inneber at elevane skal kunne utvikle seg i tråd med eigne faglege og personlege føresetnadar, og sosiale i samhald med andre (Berg 2012). Å skape god tilpassa opplæring krev både systematikk og struktur. Læraren må heile tida vere oppteken av kva som skal til for å skape god kvalitet i opplæringa og ei likeverdig opplæring for alle elevane.

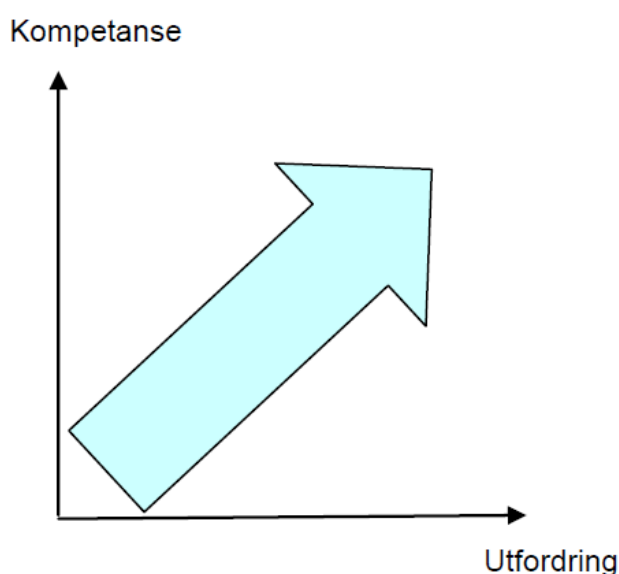
Forsking har vist at tilpassa opplæring er eit område som skulen og lærarar strevar med å få tak i. I «Evaluering av L-97» (Berg 2012) er det sett søkelys på ulike sider ved praksisen i skulane. Det synast som forståinga av omgrepet tilpassa opplæring og korleis det heng saman med læring og læringsutbytte varierer svært mykje. Gjennom ulike omgrep har tilpassa opplæring vorte formulert og oppfatta på ulike måtar. Dette gjeld både innhald av omgrepet, og korleis det blir gjennomført (Berg 2012)

I spørjeskjemaet til elevane spurte eg elevane om dei meinte at oppgåvene dei fekk i norsk eller matematikk var rett tilpassa. Ein skil ofte mellom ei smal og vid tilnærming til tilpassa opplæring (Bachmann & Haug 2006). Den vide forståinga av tilpassa opplæring representerer ein ideologi eller ei pedagogisk plattform som skal prege heile skulen og all verksemd i skulen. Spørsmålet eg stilte er ikkje innanfor ei vid tilnærming til omgrepet tilpassa opplæring, men med eit “smalt” spørsmål om tilpassa opplæring kan ein likevel få eit inntrykk av kva elevar med og utan skulevegring meiner om det. Ei smal tilnærming er gjerne knytt til ei førestilling om at tilpassing er ulike former for konkrete tiltak, metodar og bestemte måtar å organisere opplæringa på (Bachmann & Haug 2006) Resultata frå undersøkinga viser at

samla sett er 53 % av alle elevane samde i at oppgåvene dei får i matematikk eller norsk er rett tilpassa. Av elevane definerte som ikkje- skulevegrarar meiner 60 % av desse at oppgåvene dei får i matematikk eller norsk er tilpassa. Av elevane med skulevegring meiner 41 % at oppgåvene er tilpassa. Undersøkinga viser ingen store og klare skilnadar på kjensle av tilpassing utifrå kva hovudfunksjon fråværet har, men utifrå resultata kan mykje tyde på at elevar med skulevegring får mindre tilpassa oppgåver enn elevar utan skulevegring. God grunnleggjande dugleik i lesing, skriving og rekning er heilt avgjerande verktøy for læring i alle andre skulefag. Dersom elevar ikkje får tilpassa undervisning vil det også kunne gå utover det faglige. Faglig tilkortkomming kan vere ein faktor som bidreg til at skulevegring oppretthaldast. Holden & Sällmann (2010) viser til Naylor som fant at eldre elevar med skulevegring gjer det noko svakare enn andre på dei verbale delane av generelle evnetestar, og har større lærevanskar og språkvanskar. Dei viser også til at McShane som fant at 31 % av elevar som nektar å gå på skulen har fagvanskar, medan 4,6 % hadde lærevanskar. Fagvanskar og lærevanskar er likevel ikkje automatisk årsak til skulevegring. Det kan også vere motsett, det vil seie at fråvær skaper fagvanskar. Ein kan likevel ikkje sjå vekk frå at fagvanskar og lite tilpassa opplæring kan vere viktige årsaker til skulevegring hos einskilde elevar. Det vil heller kanskje vere rart om ikkje faglige vanskar kan bidra til å gjere skulen ubehageleg og lite attraktiv.

Det er brei semje om at opplevinga av meistring er ein av føresetnadane for å lære (Overland 2007). Utan meistringsoppleving er moglegheita for læring sterkt redusert. Å lukkast er ein viktig føresetnad for å gå aktivt inn i læringsprosessen. Ein av utfordringane for læraren er å legge opplæringa slik at det blir balanse mellom utfordringar og kompetanse. For å få erfaring med meistring må elevane arbeide med lærestoff og oppgåver som dei har føresetnadar for å mestre. Erfaringar med og forventningar om meistring krev derfor ei tilpassa opplæring. Elevane må ha faglig tilpassing. Ei tilpassing av lærestoff og arbeidsoppgåve må vere knytt opp til elevane sin ståstad. Piaget hevda nettopp at det er eit sterkt behov hos individet å mestre dei utfordringar som omgjevnadane til ei kvar tid utset det for (Overland 2007). Piaget nytta omgrepet kognitive skjema for å beskrive sentrale forhold i læringsprosessen. Med dette meinte han at det må vere noko i situasjonen som er identifiserbart, og som eleven meistrar. Samtidig må det vere noko i situasjonen som representerer noko nytt. Utfordringa for læraren blir derfor å legge til rette for opplæringa slik at læringssituasjonen inneber utfordringar for eleven, samtidig som eleven meistrar dei fleste av krava. Når forholdet mellom utfordringar og kompetanse er i balanse er moglegheita for læring maksimalt til stades (Overland 2007).

Overland (2007) viser også til Csikszentmihalyi (1990) som hevdar at ubalanse kan føre til enten angst eller keisemd. Angst aktiverer individet til angrep eller flukt, og ein vedvarande situasjon av denne typen kan derfor bidra til at skulevegring og/eller skulk oppretthaldast. Det er derfor viktig at elevar med skulevegring opplever det Csikszentmihalyi (1990) kallar flow, eller flytsone. Flytsone inneber eit forhold mellom utfordring og kompetanse, der læring og trivsel er optimal. Å vere i flyt tyder ganske enkelt å bli oppslukt og engasjert i det ein held på med. Den kan illustrerast som i figuren nedanfor:



Figur 14. Modell av Flow-teorien.

Figuren syner Flow- teorien. Pila i midten viser eleven i ei «flow- eller flytsone». Eleven er då oppslukt i det han held på med. Eleven er i flytsona når utfordringane elevane får er i balanse med kompetansen elevane har. Dersom ein elev blir utsatt for utfordringar og krav som han ikkje klarar å møte vil eleven oppleve frustrasjon. Dersom kravet aukar yttarligare, vil også frustrasjonen auke. Dette kan i verste fall føre til flukt, eller fråvær frå skulen. Dersom eleven sin kompetanse er høgare enn utfordringane han får vil eleven kunne kjede seg. Dette tyder at ein balanse mellom utfordring og kompetanse er naudsynt for at eleven skal vere i «flyt». Om ein elev ikkje opplever til stadig og ikkje vere i denne «flytsona» kan dette blant anna føre til fråvær frå skulen.

Når ein samanliknar kjensla av tilpassing i norskfaget/matematikkfaget for elevar med og utan skulevegring i undersøkinga kan det vere grunn til å tru at denne flow- eller flytsona er ei mangelvare for elevar med skulevegring. Elevar med skulevegring opplever at tilpassinga i

faga er vesentleg dårligare enn elevar utan skulevegring. Det er derfor grunn til å tru at det er ein ubalanse mellom utfordringane desse elevane får, og kompetansen dei har. Betre tilpassa opplæring i matematikk og norsk for elevar med skulevegring bør prioriterast.

Når det gjeld elevar som har skulevegring for å unngå skulen kan det sjå ut til at jo meir fråvær desse elevane har, jo mindre føler dei at oppgåvene er tilpassa sitt nivå. I forhold til elevar som har skulevegring for å gjere noko meir attraktivt kan det sjå ut til å vere omvendt. Jo meir fråvær desse elevane har, jo meir tilpassa føler dei at oppgåvene er.

I undersøkinga var det også spørsmål om læraren motiverer dei til å gjere ein god innsats. Resultata viser også her er at elevar utan skulevegring opplever læraren som ein betre motivator enn for elevar med skulevegring. 47 % av elevane utan skulevegring meiner at læraren motiverer dei godt, medan «berre» 34 % av elevane med skulevegring meiner det same. Både i forhold til spørsmålet om tilpassa opplæring og i forhold til spørsmålet om læraren motiverer dei er det mykje som kan tyde på at utfordringane elevane med skulevegring får enten er for store eller for små i forhold til den kompetansen desse elevane har.

Teorien til Deci og Ryan (2000) om indre motivasjon og sjølvmedverknad kan vere med på å forklare at tilpassa undervisning er heilt sentral for at elevane skal kunne bli indre motiverte og ha lyst til å gå på skulen. Deci og Ryan (2000) vektlegg som tidlegare vist «kompetanse» som eit av tre grunnleggjande psykologiske behov. Behov for kompetanse og meistring viser seg tydelig hos små barn som er i kontakt med omgjevnadane for å tileigne seg nye dugleikar. Først må barnet ha hjelp til t.d. å legge puslespel. Den vaksne kommenterer og støtter barnet sitt læringsforsøk, deretter følgjer ein tilfredsstillande aukande meistring. Til slutt kan barnet legge puslespelet sjølv. Barnet gjentek den nyinnlærte dugleiken, men det barnet meistrar byr etter kvart på få utfordringar og liten tilfredsstilling. Barnet søker etter kvart nye og større utfordringar. Denne medfødde trong til meistring, og evna til å erobre det ukjente er føresetnadar for å nå milepælar i utviklinga. Ei oppgåve må vere utfordrande for at den skal appellere til kompetansebehovet (Standkleiv 2006) Akkurat dette gjeld også for elevar i skulekvardagen. Oppgåvene elevane får i skulen må vere utfordrande slik at den appellerer til kompetansebehovet. Dersom dette ikkje skjer vil elevane møte få utfordringar, og dermed “gå lei”. Den generelle kompetanseoppfatninga vil etter kvart bli lav- og dette kan dermed føre til skulefråvær. Kjensla av kompetanse krev derfor at undervisninga og arbeidsoppgåvene er tilpassa elevane sine føresetnadar. Utifrå denne teorien vil derfor alle

barn ha eit grunnleggjande behov for kompetanse. Elevar som strevar med å kome seg på skulen må også få dekkja behovet om kompetanse. Eleven må få tilpassa opplæring. Dersom ein elev ikkje får dekkja behovet sitt om kompetanse vil det gå utover eleven si vidare utvikling og kompetanseoppfatning. Når elevar ikkje opplever og lukkast i skulesamanheng, kan trua på eigne moglegheiter bli dårlegare, og eleven kan bli meir utrygg. Det er naturleg at elever vil unngå å oppleve at dei ikkje får til å løyse skuleoppgåvene. Resultatet kan då vere å bruke ei rekke mekanisme for å sleppe å komme i, eller vere i slike situasjonar. Dette kan vere at elevane unngår skulen, eller vil gjere andre meir attraktive oppgåver utanfor skulen.

5.2.2. Behovet for tilhøyrslø

Menneske har eit grunnleggjande behov for å etablere og oppretthalde eit minimum av varige og positive forhold til andre. Dahl (2012) viser til at dei amerikanske sosialpsykologane Roy F. Baumeister og Mark R. Leary vurderte dei empiriske haldepunkta for at tilhøyrslø til andre er eit grunnleggjande menneskeleg behov. Dei fant at det var overbevisande dokumentert sidan folk var opptatt av å etablere sosiale kontaktar sjølv under vanskelige forhold.

Tilsvarande er folk redde for å miste kontaktar og sosiale band sjølv om det kan vere få grunnar til å halde på dei lenger. Behov for tilhøyrslø påverkar kjensle og tankemønstre slik at auka sosial tilknytning fører til positive kjensle. Truslar om sosiale brot/avvising leiar til sosial angst eller smerte (Dahl 2012). Menneske brukar mykje tid på mogelegheitane for å etablere intime og sosiale kontaktar, og for å halde på og pleie dei kontaktane dei har.

Tilhøyrslø er nært forbunde med relasjonar. Med relasjonar meinast kva slags innstilling ulike menneske har til kvarandre, og kva dei tyder for kvarandre. Relasjonelle forhold er eit grunnlag for sosial samhandling og kommunikasjon. Nokre relasjonar står fram som meir viktige enn andre. Viktige personar for barn og unge er foreldra, lærarar og jamaldringar. Slike relasjonar har særlig tyding for barn si læring og utvikling (Overland 2007). Mange hevdar at lærarar får stadig større tyding for barn og unge si læring og utvikling fordi barn og unge stadig nyttar meir tid i pedagogiske institusjonar (Overland 2007).

Skular gjer ein innsats for å skape læringsmiljø som er prega av «varme, omsorg og innleving». Juhl (2009) konkluderer i ei dansk undersøking at ein stor del av elevane i 7.klasse opplever relasjonen til læraren som positiv. Mellom 77 og 91 % blir møtt kvar dag med respekt, støtte, toleranse, interesse, forståing eller får motivasjon og ros frå lærarane sine. I undersøkinga uttrykte 66 % av elevane at dei hadde god kontakt med kontaktlæraren sin. Likevel viser Nordahl m.fl. (2011) at 5 % av elevane opplever å ha ein negativ oppleving til

læraren sin, og dei kjem dårlig ut på ei rekke variablar knytt til læringsmiljøet sitt. Undersøkinga viser også at jo oftare elevane har negative opplevingar, desto mindre glad er dei i å gå på skulen. Denne undersøkinga kan derfor vere med på å støtte opp om mine funn. Undersøkinga mi viser at 12 % av alle elvane i fylket er ueinige i at dei har eit godt forhold til kontaktlæraren sin. Dette talet er ein del høgare enn det Nordahl fann i si undersøking. Det er likevel verdt å merke seg at når det gjeld elevar med skulevegring er det 20% som er ueinige i påstanden, medan 8 % av ikkje- skulevegrarar er ueinige. I samsvar med Nordahl sine funn kan det derfor tenkast at ein negativ relasjon til kontaktlærer- kan føre til at dei er mindre glad i å gå på skulen. Det kan likevel ikkje dokumenterast at dette har ein samanheng, men tala i undersøkinga mi kan tyde på dette. Det kan også tenkast at relasjonen til kontaktlærer kan påverkast negativt fordi eleven er heime over lang tid. Kearney (2008) hevdar også at dårlige lærer- elevrelasjonar kan bli sett på som ein faktor som kan bidra til skulevegring. Elliott (1999) hevdar at det bør bli lagt meir vekt på gode relasjonar mellom elevar og lærarar i skulen, medan Myhrvold-Hanssen (2007) meiner at skulane ofte manglar kompetanse på, eller tar seg ikkje tid til å etablere trygge og hensiktsmessige relasjonar til elevar med skulevegring. Relasjonane som eksisterer mellom elevar og lærarar ser ut til å vere særlege vesentlige for elevane si oppfatning av den undervisninga som føregår i klasserommet. Det vil seie at elevar som har eit godt forhold til læraren, også vurderer undervisninga som engasjerande og variert. Elevar som opplever at lærarane bryr seg har ei meir positiv innstilling til skulen enn dei elevane som ikkje har eit slikt forhold til læraren sin (Overland 2007) Lærarar bør derfor vektlegge å etablere gode relasjonar til elevar med skulevegring, og arbeide for at desse relasjonane vert oppretthaldt og utvikle dei vidare.

Det sentrale for å forstå ein ungdom sin sårbarhet i møte med livet sine store og små hendingar ligg i om ungdommen er knytt til nære personar. Det å kunne knyte trygge band til nære menneske, gjev oss betre rusta enn noko anna til å tåle dei påkjenningane livet gjev oss utan å bukke under (Grøholt 2001). Grøholt hevdar vidare at utvikling av god sjølvkjensle og trygghet hos barn og ungdom avheng av at barnet/ungdommen får etablert eit nært personlig forhold til andre, og får tilbakemelding frå dei. Dei viktigaste trygge personane er naturlegvis foreldre, men også lærarar på skulen kan spele viktige rolle. Tilknytning til nære andre personar regner Bowlby som ein biologisk nødvendighet for å overleve, og ein føresetnad for mennesket sin eksistens (Bowlby 1988). Behov for tilhøyrslø er ikkje dekkja ein gong for alle. Gjennom heile livet vil våre nære relasjonar påverke vår mogelegheit for utvikling. Internasjonal forskning viser at elevane si kjensle av tilhøyrslø til skulen/klassen har stor tyding

for trivsel på skulen, og for motivasjon for arbeid med skulefaga. Særlig stor tyding har det at elevane opplever læraren som støttande og verdsetjande (Skaalvik & Skaalvik 2011). Analyse av Elevundersøkinga 2010 viser ein klar samanheng mellom elevane sine opplevde relasjonar til læraren og deira sin motivasjon for skulearbeid (Topland & Skaalvik 2010).

Teoretisk kan også dette forklarast med Deci og Ryan (2000) sin teori om at tilhøyrslø og verdsetjing som er grunnleggjande psykologiske behov. Elevar som strevar med å vere på skulen har også eit behov for tilhøyrslø og verdsetjing. Gjennom opplæringslova kapittel 9a blir det slått fast at «alle elevar i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Skulen sitt mandat er dermed lovfesta og inneber derfor at skulen skal til alle tider arbeide aktivt for å fremje eit godt psykososialt miljø der elevane kan oppleve tryggleik og sosial tilhøyrslø. Læringsmiljø, relasjon til lærer og eleven si oppleving av å vere knytt til skulen er viktige faktorar i dette. Forsking viser også at motivasjon for skulearbeid er positivt relatert til ynskje og mogelegheit for samarbeid med klassekameratar, og med sosial og emosjonell støtte frå lærarane (Skaalvik & Skaalvik 2005)

Elevar med skulevegring har ofte vanskar med å samhandle med lærarar. Dette gjeld spesielt elevar som har fråvær i form av hovudfunksjon 1 (Kearney 2008). Mange av desse er sjenerte og vegrar seg for å ta kontakt (Thambirajah et al. 2008). Det kan igjen føre til at skulevegring oppretthaldast eller utviklast. Det at elevar som har denne type fråvær har vanskar med å samhandle kjem også fram i mi undersøking. Det er 20 % som er ueinige i at dei har ein god relasjon med læraren. Dersom ein samanliknar skulevegrarar som har fråvær i form av hovudfunksjon 2 kjem derimot desse endå dårligare ut når det gjeld relasjonen til læraren. Av desse elevane er det 25 % som er ueinige i at dei har ein god relasjon til læraren.

Skulevegrarar treng derfor mykje støtte frå vaksne for å takle krava dei møter i skulen, og i slike situasjonar kan etableringa av ein vedvarande og støttande relasjon til en pedagog vere av stor tyding (Thambirajah et al. 2008). Westvik og Wærhaugs (2006) kvalitative studie om kva ungdom med skulevegringsproblematikk opplevde som god hjelp, viser også at elever med skulevegring meiner det er viktig med nære relasjonar til læraren. Disse resultatene tyder derfor på at det er svært viktig for elever med skulevegring å ha nære relasjonar til lærarar. Resultatene frå mi undersøking viser at elevar med skulevegring ofte har ein negativ relasjon til læraren, og derfor er dette eit viktig område som bør prioriterast overfor elevar som vegrar seg for å vere på skulen.

Skulevegring og mobbing

Mobbing har vore eit sentralt tema i den norske offentlige debatt over lengre tid.

Problematikken omkring mobbing synast å vere aukande. Det var først på syttitalet at det vart samla inn informasjon om problemet (Olweus 1992). Erling Roland kom på bana tidlig på åttitalet, og forskinga på feltet var lenge avgrensa til å gjelde Skandinavia. I løpet av åttitalet og byrjinga av nittitalet vart også andre land merksam på problematikken (Olweus, 1992, s. 13). Gruppa mobbeofre rommar store variasjonar. Risikoen for å bli mobba knyt seg likevel i størst grad til indre forhold, som viser seg i eleven sin veremåte (Roland 2007).

Mobbing blir av dei aller fleste forskarar oppfatta som negativ åtferd, der hensikta er å skade mobbeofferet på ein eller annan måte (Roland 2007). Roland definerer mobbing som «Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller fleire saman, som rettes mot en som ikkje kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (Roland 2007 s. 25). Dan Olweus (2010) hevdar på grunnlag av jamlige målingar gjennom dei siste tretti åra at ei realistisk overslag over kor mange elevar som regelmessig er innblanda i mobbing ligg på om lag 15 %. Av desse er 9 % reine mobbeofre, 4 % mobbarar og 2 % både offer og mobbar.

I følgje Thambirajah (2008) er mobbing ein av dei mest vanlige skulerelaterte faktorane som kan bidra til skulevegring. Forsking på området er likevel ikkje eintydig. Mobbing kan føre til skulevegring (Kearney & Albano 2007). Det er ikkje nødvendigvis slik at mobbing fører til skulevegring. Dersom mobbing likevel er ei årsak til skulevegring, er dette ei form for skulevegring der den overordna årsaka er at det er ei kjensle av motvilje til å gå på skulen. Dette tyder at skulevegringa er knytt opp mot å unngå eller sleppe unna skulen. Generelt er det ein samanheng mellom denne hovudårsaka og meir inneslutta skulevegringsåtferd. Det tyder at eleven opplever ubehag og viser fysiologiske reaksjonar utan at det fører til utagerande åtferd. Mobbeofre har vesentleg meir av både frykt og angst enn andre barn og unge (Roland 2007). Gjennom undersøkinga kan det sjå ut til at det er ein samanheng mellom skulevegring og mobbing. Det er likevel viktig å påpeike at eg ikkje med tryggleik kan hevde at mobbing er ein årsak til skulevegring. Det er likevel mykje som kan tyde på dette. Gjennom undersøkinga stilte eg spørsmål om elevane hadde blitt mobba eller erta i tiande klasse. Utifrå definisjonen til Roland vil ikkje erting nødvendigvis vere ei form for mobbing. Det er først når dei negative handlingane blir gjentekne fleire gonger over tid at vi kan kalle det mobbing. Eg valte likevel å ta med «erting» fordi dette også kan vere med på å seie noko om elevar har

valt å vere vekke på grunn av dette. Av alle elevane er det 9 % som seier at dei har blitt mobba eller erta i tiande klasse. Det er viktig å påpeike store skilnadar på dette svaret når det gjeld elevar definerte som «skulevegrarar» og elevar utan skulevegring. 14 % av elevar med skulevegring har opplevd å bli mobba eller erta, medan 7 % av dei utan skulevegring har opplevd det same. Dette tyder at meir enn dobbelt så mange skulevegrarar har opplevd å bli mobba/erta i tiande klasse, enn elevar utan skulevegring. Eit anna viktig funn i undersøkinga viser at det også er stor forskjell i kva funksjon skulevegringa har. Av elevar med skulevegring tre eller fleire dagar på grunn av hovudfunksjon 1 er det om lag ein av fem av elevane som har opplevd mobbing/erting. Av elevar med skulevegring tre eller fleire dagar på grunn av hovudfunksjon 2 er det om lag ein av åtte elevar som har opplevd erting/mobbing. Mykje tyder derfor på at det er ein samanheng mellom mobbing og skulevegring, samt at skulevegrarar som vil unngå skulen er meir utsette enn skulevegrarar som heller vil gjere noko meir attraktivt.

Ei ubehageleg kjensle er felles for frykt og angst (Dahl 2012). Forskjellen er at frykta utløysast av eit objekt, medan angsten er der meir eller mindre permanent. Stert frykt, og særleg for mange ulike type objekt og situasjonar kan utvikle seg til angst. Mobbeofre har meir frykt og angst enn andre. Langvarig mobbing tyder å ha veldig dårlig erfaringar med bestemte andre personar, og det er naturleg at mobbeofferet utviklar frykt for dei. Det er også sannsynleg at denne frykta kan spreie seg. Mobbeofferet vil då kunne kjenne sosialt ubehag ovanfor andre barn og unge, og i nokre tilfelle vaksne personar. Mobbeofre blir derfor ofte usikre i møte med andre, og toler sosialt press dårlig. Mobbeofre er ofte einsame. Roland og Galloway (2002) hevdar at autoriativ klasseleiing hadde negativ samanheng med mobbing. Denne type klasseleiing tyder at læraren står fram som klassen sin tydlige leiar. Denne læraren set viktige standard, gjev omsorg/støtte til kvar einskild elev, kontrollerer at standarande vert halde og delegerer fridom når eleven og klassen er klar for det (Roland 2007). Ein lærar som i klassen sine vanlige gjeremål står fram som ein myndig vaksen er i den beste posisjon til å stoppe mobbing. Ei årsak er den støtta og omsorga som også potensielle plagarar vil ha erfart frå læraren (Roland 2007). Det handlar om gode relasjonar til læraren. Undersøkinga mi viser at skulevegrarar som blir utsatt for mobbing har ein meir negativ relasjon til læraren enn skulevegrarar som ikkje blir utsett for mobbing. Forsking har vist at mobbing kan føre til frykt, angst, dårlig sjølvkjensle, depresjon og sjølv mord (Overland 2007). Gjennom undersøkinga er det mykje som tyder på at mobbing er ein av årsakene til skulevegring. Tiltak mot mobbing må derfor jobbast med i skulevegringsproblematikken.

Å kjenne seg trygg, inkludert og verdsatt av andre er eit grunnleggjande behov. Elevane har ein lovfesta rett til å få dette behovet tilfredstilt på skulen. Skulen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø der den einskilde elev kan oppleve trygghet og sosial tilhøyrslø (opplæringslova § 9a-3). Deci og Ryan (2000) hevdar også at tilhøyrslø og verdsetjing er grunnleggjande behov. Behovet for tilhøyrslø påverkar kjenslene og tankemønstre. Å bli utsatt for regelmessig mobbing og krenkelse frå medelevar er smertefullt og vanskelig. Dette kan sette djupe spor i eit individ sin personligdom og sjølvopfatning. Auka sosial tilknytning fører til positive kjensler.

Skulevegring og trivsel på skulen

Å «trivast» er eit omgrep i pedagogikken som kan verke uklart, og kan variere frå individ til individ. Dei aller fleste har nok likevel ei kjensle av kva trivselomgrepet inneheld. Mange omgrep er nært slekta med «trivsel» som til dømes like seg, vere tilpassa, tilfreds og fornøgd. Befring (1973:144) meiner omgrepet inkluderer noko av dei same kjenslene som kjem fram ved uttrykka «tilfredshet» og «velvære, men at det har noko meir aktivt meiningsinnhald. Han hevdar dette ved å vise til at trivsel ofte i pedagogisk samanheng stillast opp som motsetning til «skuletrøttheit»

I skulesamanheng snakkar man helst om trivsel i samband med læringsmiljø. Dette gjeld også for »Elevundersøkinga» som definerer trivsel på følgjande måte:

Trivsel innebærer at en over tid opplever at medelever og lærere har positive holdninger og en positiv, inkluderende atferd overfor hverandre. Elever som trives på skolen, liker å gå på skolen og føler at de hører til på skolen. De har venner og blir likt av medelever og lærere.

Høy grad av trivsel avhenger med andre ord av at skolens sosiale miljø er preget av vennskap, gjensidig tillit, respekt, åpenhet, støtte, sympati og empati.

(www.skoleporten.no)

Eitkvart individ vil ha si forståing av kva det vil seie å trivast. Det som fremjar trivsel hos ein elev treng ikkje fremme trivsel hos andre elevar. Det sosiale miljøet står sterkt for å skape trivsel i skulen. Imsen (2003, s. 139) seier at det sosiale klasse miljøet og eleven si oppfatning av det fysiske miljøet er hovudforklaring på elevane sin trivsel. Dei viktigaste forklaringsfaktorar er eit godt klasse miljø i form av vennskap og samhald, og eit godt fysisk skule miljø slik eleven ser det (Imsen 2003).

Ung i Noreg undersøkinga (Øia 2011) viser at tal på elevar som «heilt» eller «litt» er einige i at dei trivst på skulen, auka frå 74 % i 1992 til 88 % i 2010. Dette samsvarer godt med mi undersøking der 86 % er einige i at dei trivast på skulen generelt. Likevel kan ein også her sjå skilnadar når det gjeld elevar med skulevegring og elevar utan skulevegring. Av elevar som eg har definert som ikkje- skulevegrar er 90 % einige i generell trivsel på skulen. 79 % av ikkje- skulevegrarane trivst i skuletimane. Når det gjeld skulevegrarane er det 78 % som er einige i generell trivsel på skulen, og 62 % som er einige i at dei trivst i skuletimane.

Undersøkinga har ikkje gått i djupna på kvifor elevar med skulevegring trivast dårlegare enn elevar utan skulevegring. Likevel meiner eg at Deci og Ryan sin teori (2000) og grunnleggjande psykologiske behov kan vere med på å få fram kvifor det er slik. Skulevegrarar som ikkje trivast på skulen kan sjå ut til å mangle indre motivasjon. Mykje kan tyde på at mange av desse elevane ikkje har fått tilfredstilt sine grunnleggjande behov for kompetanse og tilhøyrse i skulen. Som eg tidlegare har vist kjem elevar med skulevegring mykje dårlegare ut enn elevar utan skulevegring når det gjeld tilpassa opplæring i matematikk/norsk, og kjensla av å ha god kontakt med kontaktlæraren sin. Når dei grunnleggjande behova tilhøyrse og kompetanse ikkje er blitt ivareteken i skulen vil dette gå utover elevane sin trivsel. Dette kan føre til at desse elevane etter kvart vegrar seg endå meir for å kome seg på skulen.

Skulevegring og psykisk helse

I Stortingsmelding nr. 22 «Motivasjon- meistring- muligheter» (Kunnskapsdepartementet 2011) påpeikast det at dei «usynlige lidningane» må få større merksemd i skulen.

Åtferdsvanskar har fått mykje merksemd i skulen. Emosjonelle vanskar, som det å vere trist og nedstemt, engsteleg og redd, har i stor grad blitt oversett. Undersøkinga eg gjennomførte viser at 12 % av elevane føler seg meir lei og trist enn andre på sin eigen alder. Det er også her store skilnadar når det gjeld elevar med og utan skulevegring. Medan 6 % av ikkje- skulevegrarane kjenner seg meir lei seg og trist enn andre på sin eigen alder, er det 24 % av skulevegrarane som føler det same. Undersøkinga viser at jo meir fråvær frå skulen, desto meir aukar også kjensla av å vere trist og lei seg.

Vi blir stadig presentert for urovekkande tal om stort fråfall i vidaregåande opplæring på grunn av psykiske vanskar. Mange av dei ungdommane som dett ut av skulen kunne fått hjelp dersom kunnskapen om kva som utgjer ein risiko for deira psykiske helse var større i befolkninga generelt. Kunnskap om psykisk helse i heim og skule er naudsynt (Berg 2012b).

Markussen og Seiland (2011) har skrive ein rapport der dei presenterer ein studie av bortval ved dei vidaregåande skulane i Akershus i skuleåret 2010-2011. Rapporten viser at psykisk sjukdom er ei viktig årsak til fråfall. Mellom kvar fjerde og kvar femte elev som slutta i løpet av skuleåret, hadde ein psykisk sjukdom eller psykososiale problem. Forskarane meiner den relativt sterke koplinga mellom psykiske vanskar og bortval er eit forholdsvis nytt funn i forskinga om fråfall i vidaregåande skule. Data i undersøkinga kan ikkje nyttast til å undersøke kva slags psykisk sjukdom eller psykososiale problem det er snakk om. Forskarane meiner kategorien inneheld heile spekteret av vanskar, frå elevar med alvorlege psykiske lidningar til elevar med lettare psykososiale plager. I forhold til undersøkinga kan eg ikkje finne ut om elevane hadde psykiske lidningar. Likevel stilte eg spørsmål som gjekk på graden av tristhet/lei seg. Dette kan ofte vere eit «forstadium» til ein psykisk lidning. Når resultata viser så store skilnadar i graden av å vere trist/lei seg for elevar med skulevegring og ikkje-skulevegrar er det stor grunn til å tru at ein allereie på ungdomstrinnet kan sjå ein samanheng mellom skulevegring og psykiske lidningar. Talet på frávær dagar aukar også i takt med kjensla av å vere trist og lei seg.

Å ha god psykisk helse handlar om evna ein har til å fordøye livets påkjenningar. (Berg 2012b). Evna til å fordøye livets påkjenningar inneber evna til å meistre, evne til å tole motgang og kriser og evne til å behalde trua på seg sjølv også når ting går dårlig. Blant barn og unge har mellom 15-20 % nedsett funksjon på grunn av psykiske plagar. Dette kan vere plager som angst, fobiar, fortvilning, søvnevanskar og konsentrasjonsvanskar (Berg 2012b). For ca. 8 % er symptoma så alvorlege at dei har ein diagnostiserande psykisk lidning. Angst, depresjon og åtferdsforstyrning er dei vanligaste lidingane hos barn og unge. Sosial isolasjon og utstøying, fråfall i skule og samfunnsliv kan vere konsekvensar som ofte rammar menneske med langvarige psykiske lidningar. Mange av desse konsekvensane bør ein kunne førebygge endå betre.

Gjennom undersøkinga viser det det at 28 % av elevane har vore vekke frå skulen på grunn av hovudfunksjon 1; at dei vil unngå skulen. Denne hovudårsak til frávær har ein viss samanheng med psykiatriske diagnosar som inneber inneslutta åtferd (Sållmann & Holden 2010) Sjølv om forskning er avgrensa synast det å vere relativt vanlig at elevar med denne hovudårsaka til frávær kan ha panikk lidningar, generaliserte angstlidningar, spesifikke fobikar og depresjonar. Når ein veit at elevar med frávær av hovudfunksjon 1 ofte kan ha samanheng med psykiatriske diagnosar er det derfor grunn til å tru at mange av desse elevane strevar med psykiske plagar. Psykiske plagar kan vere eit tidleg stadium til meir alvorlege og langvarige

psykiske lidningar, dersom det ikkje blir satt inn tiltak for å redusere symptombelastninga på eit tidleg tidspunkt. Skulane har derfor ei svært viktig rolle når det gjeld førebyggjande helsearbeid. Gjennom lover og føreskrifter er skulen pålagt eit stort ansvar for å bidra til psykisk og fysisk helseutvikling hos barn og unge. Dette krev at skulen utviklar ein heilskapleg plan for det førebyggjande psykiske helsearbeidet (Berg 2012b). Kunnskap om årsaka til skulevegring er derfor heilt sentral for å kunne hjelpe elevar med skulevegring.

Kvar og ein av alle elevar kjem til skulen med ulik bakgrunn. Elevane tek med seg erfaringar frå tidligare i livet, sjølvoppfatninga og heile sin livsverden med inn i klasserommet.

Bakgrunnen vil vere viktig for korleis elevane tek i mot undervisning, og korleis dei klarer å ta omsyn til det sosiale samspelet i klassen. I tråd med behovsteoriane som eg tidligare har vist til vil det vere avgjerande for ein elev sin motivasjon og lærelyst at grunnleggjande menneskelige behov er tilstrekkelig tilfredstilt. Både Maslow behovshierarki og Deci og Ryan (2000) sin teori om sjølvmedverknad kan vere med på å kaste lys over dette. Ein lærar sitt ynskje er at elevar er på toppen av Maslow sin behovspyramide. Dette er elevar som er nysgjerrige, lærelystne, klare for å utnytte egne evner og potensial. Ein lærar sitt ynskje vil også vere at alle elevane er det Deci og Ryan kallar indre motiverte. Indre motivasjon oppstår fordi dei psykologiske behova for kompetanse, sjølvmedverknad og tilhøyrsløse er dekte. Ikkje alle elevar når toppen av behovspyramiden, eller er indre motiverte. Det kan vere grunnleggjande psykologiske behov som er dårlig dekkja, og dermed påverkar eleven. Både behov for tilhøyrsløse og behov for kompetanse er grunnleggjande behov hos mennesket, og dersom desse behova er udekt tyder dette også for ein risiko for eleven si psykiske helse. (Berg 2012b)

Behovet for tilhøyrsløse handlar om mennesket sitt grunnleggjande behov for å søke menneskeleg kontakt og samkvem med andre «høyre til i flokken». Å vere utestengt frå det sosiale fellesskapet i klassen øydelegg sjansen til å utvikle ei positiv oppfatning av seg sjølv og trua på egne moglegeheiter for meistring. Manglande tilfredsstilling av dette grunnleggjande behovet representerer ein alvorlig trussel for individet si psykiske helse, og kan føre til alvorlege psykiske plagar og lidningar (Berg 2012b). Gjennom undersøkinga mi viser det seg at nettopp tilhøyrsløse er eit område som elevar med skulevegring kjem dårligare ut på enn elevar utan skulevegring. Det er 16 % av elevar med skulevegring som er ueinige i at det er mange vaksne som bryr seg om dei på skulen, medan 6 % av dei som ikkje er kategoriserte som skulevegrarar meiner det same. I tillegg opplever desse elevane at klassemiljøet i mindre grad er godt enn elevar utan skulevegring. Mykje tyder derfor på at

både tilhørsla til lærarane og tilhørsla til klassen kan arbeidast mykje betre med i forhold til skulevegrarar.

«Behovet for kompetanse» er nær knytt til meistring. Alle elevar ynskjer å vere noko i andre sitt auge. Mangel på verdsetjing og respekt representerer ei stor fare for den psykiske helsa. Dersom elevane ikkje opplever meistring i skulekvardagen gjennom tilpassa opplæring vil elevar etter kvart miste trua på eigne verdiar. Angst, depresjon og andre psykiske plagar og lidingar er svært ofte resultat, i staden for realisering av eigne ressursar. Elevar med skulevegring er også her ekstra utsette. Undersøkinga viser at elevar med skulevegring føler at oppgåvene er mindre tilpassa enn elevar utan skulevegring.

Utifrå behovsteoriane vil derfor tilstrekkelig dekning av grunnleggjande behov for tilhørsla og kompetanse henge nøye saman med god psykisk helse. Manglande tilfredsstilling vil kunne gje grobottn for utvikling av psykiske plagar og lidingar. I forhold til elevar med skulevegring vil det derfor vere heilt sentralt å sjå om eleven har symptom på ei dårlig psykisk helse. Det vil då vere viktig å sjå desse plagene i samanheng med om dei grunnleggjande menneskelege behova er dekte. Tiltak i skulesamanheng for å hjelpe desse elevane må derfor utifrå behovsteoriane handle om å dekke eventuelle manglar på desse områda. Dersom ein elev strevar kan meistring av skulefag og sosial deltaking kome i bakgrunn, og risikoen for å dette heilt ut av skulen vil auke (Berg 2012b). Berg (2012b:24) seier at:

elevens psykiske helse utgjør elevens viktigste læreforutsetning, og spiller en overordnet rolle for elevens øvrige læreforutsetninger. Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen handler om å ivareta denne viktige læreforutsetningen hos elevene

Skulen har derfor ei svært viktig rolle når det gjeld at elevane skal oppleve meistring, og samtidig som elevane skal kjenne seg akseptert. Elevar med skulevegring er ekstra utsette når det gjeld psykiske plagar. Elevane si psykiske helse er nær knytt til dekninga av grunnleggjande menneskelege behov, og derfor må desse grunnleggjande behov som tilhørsla og kompetanse spele ei viktig rolle innan skulen, og klasserommet. Kjensle av meistring og sosial tilhørsla er essensielle kvalitetar i ei god psykisk helseutvikling, og skulen har derfor store sjansar til å bidra ved å ha ein målretta og bevisst haldning til at desse kvalitetane skal prege skulekvardagen; og spesielt ovanfor elevar som vegrar seg for å gå på

skulen. Utifrå svara frå elevane i undersøkinga kan det sjå ut til at desse grunnleggjande behova er ei mangelvare for elevar med skulevegring.

5.3. Skulevegring- same førekomst på alle skular?

Befring (1994) seier at ulovlig fråvær varierer frå skule til skule, noko også undersøkinga mi stadfester. Undersøkinga kan ikkje stadfeste kvifor det er slik, men likevel kan ein sjå nokre tendensar som det kan vere viktig å sjå nærare på. Kearney (2008) hevder at dårlege fråværsføringssystem, dårlig oppfølging av fråvær, samt inkonsistente regler i forhold til det, har ein samanheng med skulevegring. Opplæringsplikta gjer at skuler i Norge er plikta til å registrere når elevar er vekke frå skulen, også i dei tilfelle der fråværet er gyldig. Det er likevel varierende praksis på dette området. I ein rapport frå SINTEF omkring evaluering av tiltak i satsing mot fråfall i vidaregåande skule, synte resultatane at det var manglande rutine på fråværsregistrering i dei utvalte skulane (Buland & Hamn 2007). Fleire fagpersonar hevdar at gode rutinar for registrering og oppfølging av fråvær er svært viktig med tanke på å oppdage skulevegringa (Befring, 1994; Buland et al). I undersøkinga er det 15 % som er ueinige i at timelærar alltid noterer ned fråvær, medan 11% er ueinige i at kontaktlærarar noterer ned fråvær. Det kan derfor sjå ut til at skulane i fylket kan ha manglande rutine for registrering av fråvær. Kommune 1 og kommune 6 har ein relativt høgare førekomst av skulevegring enn dei andre skulane. Elevane på desse to skulane er også meir ueinige i at timelærar og kontaktlærar alltid fører ned fråvær. Av elevane på desse to skulane er gjennomsnittleg 19 % ueinige i at timelærar alltid fører ned fråvær, og 15% ueinige i at kontaktlærar alltid fører ned fråvær. Dersom dette kjenneteiknar skulane i Noreg kan det tyde på at elevar kan utebli frå skulen utan at dette blir oppdaga. Ingul (2005) meiner at førebyggingsstrategiar som baserer seg på tidleg involvering, godt system for registrering og oppfølging av fråvær, tyddig haldning til fråvær har vore viktige strategiar for å redusere skulefråvær. Kearney og Bates (2005) viser til ein del konkrete tiltak som kan vere med på førebygge fråvær. Desse er auka kontroll i forhold til om elevane er til stades, krav om dokumentasjon ved fråvær som ikkje kan legitimerast, og kontakt med føresette rett etter eit fråvær.

5.4. Finst det kjønnsforskjellar når det gjeld skulevegring?

Over relativt lang tid er det dokumentert at jenter gjer det betre i skulen enn gutane. Unge jenter i dag går ut av grunnskulen med dei beste karakterane og er i klart fleirtal i høgare utdanning. Gutane er best i kroppsøving, men elles får dei gjennomgåande svakare karakterar enn jentene i alle andre fag i grunnskulen (Utdanningsdirektoratet 2007) Forsking innanfor skulevegring finn likevel ikkje store variasjonar i førekomst ut frå kjønn. (Thambirajah et.al 2008). Bauger m.fl (2009) fant heller ingen vesentlege kjønnsforskjellar når det gjaldt

skulevegring. Undersøkinga mi støtter dette, og viser at det er 30 % av jentene og 30,6 % av gutane som kan kategoriserast som skulevegrarar.

Forskinga har stadfesta lite variasjonar i førekomst utifrå kjønn, og dette kan mogleg vere med på å forklare at det finst lite forskning omkring kjønn og skulevegring. Undersøkinga eg gjennomførte viser likevel at det er grunn til å trekke fram kjønnsforskjellar når det gjeld kva funksjon skulevegringa har.

5.4.1. Kvifor søker gutane meir attraktive oppgåver utanfor skulen?

Til tross for at det berre finst minimale kjønnsforskjellar når det gjeld omfanget av skulevegring, er det likevel relativt store variasjonar mellom gutar og jenter når det gjeld kva funksjon skulevegringa har. Gutar og jenter har mest fråvær på grunn av hovudfunksjon 1; for å unngå skulen. Det er likevel viktig å trekke fram at andelen gutar som har fråvær i form av hovudfunksjon 2 er om lag dobbelt så stor som andelen av jentene. I undersøkinga er det 16 % av gutane, og 6 % av jentene som har vore vekke frå skulen på grunn av at dei heller ville sjå på TV, spele data eller vere saman med andre utanfor skulen. Resultata syner derfor at gutane i større grad enn jentene søker meir attraktive aktivitetar utanfor skulen enn jentene. Mykje kan derfor tyde på at skulevegring som følgje av at dei heller vil gjere attraktive oppgåver utanfor skulen er først og fremst eit gutefenomen. Datamaterialet kan ikkje stadfeste årsakene til dette, men Purvis (2002) meiner at gutar kort tid etter fødselen, er meir vakne og aktive enn jentebabyar. Seinare er de først ute med å vandre av garde for å utforske sine omgjevnadar. Bunkholdt (2000) skriv om store fysiske forskjellar som finst mellom jenter og gutar. Gutane spring, sloss og deltek i meir kraftkrevjande aktivitetar enn det jentene gjer. Purvis (2002) meiner at gutane sin leik er meir voldsom enn jentene sin leik. Gutane likar leikar som medfører kroppskontakt, og er meir opptatt av kven som tapar og kven som vinn. Skulen vil derfor med si vektlegging av autoritet og lydighet om mogleg vere betre tilpassa jentene enn gutane. Det er mykje sittestillande arbeid, noko som jentene er flinkare til å innordne seg etter. Steenhold (2001) framhevar viktigheten av at gutane får drive sin kroppslige leik. Det er gjennom leiken at gutane lærer å rå over dei voldsomme sidene av seg sjølv. Når skulen vektlegg språklig kunnskapsformidling, lite aktiv elevdeltaking og lav fysisk aktivitet kan det vere ei årsak til at gutane i større grad enn jentene søker større utfordringar utanfor skulen sitt område. Den aktive, frimodige og utforskande elevåtferda som gutane viser blir ikkje verdset nok i dei tradisjonelle skulen.

Også dette kan sjåast i samanheng med Deci og Ryan (2000) sin teori om indre motivasjon og sjølvmedverknad. Utifrå denne teorien kan det sjå ut til at det grunnleggjande psykologiske behovet for kompetanse ikkje er godt nok ivareteken i skulen for gutar med skulevegring. Læreplanen stiller krav til ei tilpassa opplæring for alle. Dette inneber ikkje at alle skal behandlast likt, men gutane sine interesser og uformelle kompetanse skal bli ivaretatt. Når gutar i større grad søker utfordringar utanfor skulen kan det derfor sjå ut til at dette ikkje er godt nok ivareteken i skuletida. Ei god tilnærming kan derfor vere å nytte dataspel i skulen endå betre. Skulen har derfor ei oppgåve med å skape engasjement rundt spel. Skulen må også i større grad verdsetje, oppgradere og revurdere tydinga av språk, stil og sjanger gjennom dei digitale medie. Også undersøkinga mi støtter opp om at kjensla av tilpassa opplæring er mindre for gutane enn for jentene. Dette igjen kan støtte opp om at gutar i større grad enn jenter søker attraktive oppgåver utanfor skulen.

5.5. Avsluttande drøfting

Eg har gjennom denne oppgåva tilnærma meg problemstillinga «korleis ser fenomenet skulevegring i Sogn og Fjordane ut frå eit elevperspektiv». Eg har svart på dette i lys av teori, lovverk og empiriske undersøkingar. I denne avslutninga vil eg resymere dei viktigaste funna eg har gjort i dette prosjektet, og eg vil derfor oppsummere forskingsspørsmåla som eg stilte først i kapittelet.

5.5.1. Kor stort er omfanget av skulevegring, og kva funksjon har skulefråværet?

Alle barn busett i Noreg har opplæringsplikt. Til tross for opplæringsplikta veit vi også at mange elevar vegrar seg for å kome på skulen kvar dag, og at mange elevar vel å vere heime frå skulen. Brot på opplæringsplikta førekjem, og dette viser også dette masterprosjektet. Kor mange elevar dette gjeld, og årsakene til at elevar ikkje kjem på skulen er det forska lite på. Forskingsfeltet knytt til skulevegring opererer med mange ulike definisjonar, noko som gjer at det er vanskelig å få ei klar formeining om kor stort omfanget egentlig er. Ein definisjon ynskjer å kunne forklare nøyaktig innhaldet i eit ord/ omgrep. Målet må vere at dei som høyrer ordet skal kunne ha nokolunde same tolking av ordet. Tolkinga omkring omgrepet «skulevegring» er svært uklar. For å famne flest mogeleg, uavhengig av type vanske, har eg gjennom oppgåva lagt Kearney og Silvermann(1996) sitt omgrep «School refusal behavior» til grunn. Denne definisjonen er mykje nytta innanfor skulevegring. Utifrå denne definisjonen finn eg at 30 % av elevane i Sogn og Fjordane er «skulevegrarar». Utifrå oppgåva er det derfor grunn til å stille spørsmål om «skulevegringsomgrepet» er blitt eit overordna omgrep

som vi nyttar utan å ha ei klar formeinig i kva ein legg i omgrepet. Er det konstruktivt å kalle 30 % av elevane «skulevegrarar»?

Dei mange definisjonane omkring skulevegring gjev ingen klar nedre grense for kor stort eit fråvær skal vere for at det reknast som skulevegring. Eg har gjennom oppgåva vist at det er eit relativt vanlig fenomen å vere vekke frå skulen 1-2 dagar i eit semester på grunn av at det er ubehagelig å gå på skulen, eller at dei vil gjere meir attraktive oppgåver utanfor skulen. Studien har også vist at det er relativt uvanlig å vere vekke 3 eller fleire dagar. Det vil derfor vere høgst aktuelt å definere omgrepet «skulevegring» nærare, der ein vektlegg årsak til fråvær og talfestar fråværsdagane. Med utgangspunkt i Kearney, og mi eiga undersøking føreslår eg derfor denne definisjonen på skulevegring:

Fråvær frå skulen 3 eller fleire dagar i semesteret der årsaka til fråværet er enten å unngå skulen på grunn av emosjonelt ubehag eller fråvær frå skulen for å gjere noko meir attraktivt/spennande.

Denne definisjonen får fram at det er naudsynt å kartlegge årsaka bak eit fråvær. I talmaterialet fant eg store variasjonar i kva funksjonar fråværet har for eleven. Undersøkinga viser at 28 % har vore vekke fordi det er ubehageleg på skulen (funksjon 1 og 2), og 15 % seier at dei har vore vekke for å gjere noko meir attraktivt utanfor skulen. Det å finne årsaka vil vere heilt naudsynt for å tilrettelegge best mogeleg for elevane. Det å tru at alt fråvær har same bakgrunn/årsak vil ikkje vere hensiktsmessig. Dette kan føre til feil tilrettelegging frå lærarar og andre som arbeidar med elevane. Eitkvart fråvær er unikt, derfor vil det vere vanskelig å lage fullstendig tilfredstillande strategiar. Likevel vil det vere viktig at skulane får gode system for å finne ut av kva type fråvær elevane har, og ikkje berre «godta» at ein elev er vekke frå skulen. Ein elev som har fråvær fordi han er trist og lei seg vil trulig ha eit anna behov og tilrettelegging enn for ein elev som har fråvær fordi han vil spele data. Dersom skulane klarer å «kategorisere» fråværet, vil det trulig etter kvart vere lettare å få best mogeleg differensierte hjelpetiltak.

Skulane bør ha klart for seg kor mykje fråvær som skal føre til bekymring, og opparbeide gode kartleggingsmateriell for på finne ut av årsakene. Gjennom undersøkinga finn eg at elevar i tiande klasse vil kunne vere vekke 1-2 dagar for å unngå skulen, eller gjere andre attraktive oppgåver utanfor skulen. Dette er eit heilt vanlig fenomen, og bør ikkje føre til bekymring. Det kan derimot vere grunn til å bli bekymra dersom elevar har fråvær tre eller fleire dagar i semesteret. Dersom ein legg «den nye» definisjonen til grunn vil omfanget av skulevegring i Sogn og Fjordane reduserast til 6,8 %. Det kan vere grunn til å tru at det er

nettopp desse elevane som bør kategoriserast som skulevegrarar, og som ein må sette i verk tiltak rundt. Dette viser igjen at definisjonen på skulevegring er uklar, og omfanget av fenomenet er derfor uklar. Eit felles omgrep er naudsynt for at ein skal ha ein felles forståing av fenomenet, og hjelpe elevane best mogeleg

5.5.2. Opplever elevar med skulevegring skulekvardagen annleis enn elevar utan skulevegring?

Når det gjeld opplevinga av skulekvardagen elevar med skulevegring har sett i forhold til elevar som ikkje vegrar seg for å gå på skulen syner studien at ein kan finne relativt store skilnadar. Studien viser at ein kan finne relativt store skilnadar innanfor områda «kompetanse» og «tilhøyrse».

Opplevinga av kompetanse

Likeverdig, inkluderande og tilpassa opplæring er overordna prinsipp for grunnskuleopplæringa. Opplæringslova (1998) og Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006) forpliktar skulen til å legge vekt på tilpassa opplæring. Kjensla av «kompetanse» krev at undervisninga og arbeidsoppgåvene er tilpassa elevane sine føresetnadar. Alle elevar skal oppleve meistring på eit nivå som inneber likeverdige mogelegheiter til å realisere læring- og utviklingspotensialet sitt. Den største utfordringa i arbeidet i grunnskulen er å nå og utfordre alle elevane, slik at dei får stort mogeleg utbytte av skulegangen (Berg 2012). Undersøkinga mi viser nettopp at mange skulevegrarar opplever at dei ikkje får den tilpassa opplæringa dei har krav på. Ein av dei viktigaste oppgåvene for læraren er å hjelpe elevane med å tilpasse opplæringa best mogeleg. Vygotsky (1978) sitt omgrep «næraste utviklingszone» framhevar at læring finn stad i gapet mellom det eleven kan, og kva han kan klare med litt hjelp frå den «kompetente» andre. Opplæringa må derfor tilpassast elevane sine føresetnadar. Optimale utfordringar eller riktig vanskegrad blir i denne samanheng oppgåver som ligg litt utanfor det eleven kan klare på eigenhand. Deci og Ryan (2000) framhever også «kompetanse» som eit av tre grunnleggjande behov. Kjensla av kompetanse krev at undervisninga og arbeidsoppgåvene er tilpassa elevane sine føresetnadar. Bandura (Skaalvik & Skaalvik 2005) vektlegg forventningar om meistring, self- efficacy. Arbeidsoppgåvene og tempoet må vere realistisk i forhold til elevane sine føresetnadar og evner. Erfarer elevane at de maktar oppgåvene, vil forventningane om meistring bli styrka, og slik blir tilpassa opplæring nødvendig for å oppretthalde lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. Vi har ein tendens til å unngå situasjonar og aktivitetar som stiller kompetansekrav vi ikkje trur vi kan innfri . Forsking på ungdom har stadfesta at elevar som har lave forventningar om meistring vil lettare bryte av ei frivillig utdanning dersom oppgåvene blir for vanskelige (Skaalvik &

Skaalvik 2005). Når 41 % av elevane med skulevegring er samd i at oppgåvene er rett tilpassa, medan 60 % av dei utan skulevegring meiner det same er det stor grunn til å tru at det grunnleggjande behovet for kompetanse bør prioriterast når ein skal arbeide med skulevegringsproblematikk.

Opplevinga av tilhøyrse

Kvar einskild elev i grunnskulen har også ein lovfesta rett til eit godt skulemiljø. Kapittel 9a pålegg skulen å arbeide kontinuerlig for å sikre at skulemiljøet fremjar helse og tryggleik for elevane. I følgje Deci og Ryan (2000) er også *tilhøyrse* eit grunnleggjande behov. Tilhøyrse er ei kjensle forbunde med forholdet til andre. Mennesket har behov for å ta vare på og bli tatt vare på. Å vere akseptert av andre, føle samhørighet med andre og vere integrert i et fellesskap er viktig i dei fleste samanhengar. Behovet for tilhøyrse handlar om å «vere med i flokken». Resultata i undersøkinga viser heilt klart at elevar med skulevegring har ein dårlegare relasjon til kontaktlærar, trivst dårlegare på skulen, er meir utsette for mobbing og opplever klassemiljøet dårlegare enn elevar utan skulevegring. Alt dette heng saman med «tilhøyrse», og viser at dette er heilt sentralt å vektlegge i skulevegringssaker. Den psykiske helsa til barn og unge heng nøye saman med kva kvalitet det er på forholdet til andre menneske (Berg 2012). Undersøkinga viser at elevar med skulevegring er ekstra utsette når det gjeld å vere trist og lei seg. Mykje tyder derfor på at fråfallet i vidaregåande skule på grunn av psykiske helseproblem allereie kan ha manifestra seg i tiande klasse, og at ein derfor har mykje å arbeide med når det gjeld førebyggjande psykisk helsearbeid i grunnskulen.

5.5.3. Metodiske refleksjonar og vidare arbeid

Eg har tidlegare nemnt at det finst svært lite forskning omkring skulevegring. I den seinare tid har det likevel dukka opp fleire mastergradsarbeid omkring temaet, og det kan derfor tyde på at det er ein aukande interesse omkring fenomenet. Det er likevel stort behov for nasjonale forskingsprosjekt som kan auke kunnskapen. Det blir svært viktig å definere omgrepet, slik at forskarar kan få ein felles forståing. Det er mange viktige område innanfor skulevegring som er aktuelle å forske på. Ein bør kartlegge omfanget, og finne gode tiltak utifrå kva funksjon fråværet har. Likevel trur eg at forskning vidare innanfor skulevegring vil ha mykje å hente på å forske på eventuelle samanhengar mellom skulevegring og den psykiske helsa, og korleis ein bør handtere dette allereie i grunnskulen. Undersøkinga mi visste nettopp at svært mange elevar med skulevegring opplever seg meir trist og lei enn andre. I tillegg viser også at mange elevar i den vidaregåande skule dett ut av vidaregåande på grunn av psykiske helseproblem.

Denne studien baserer seg på kvantitativ metode. Eg har samla inn eit stort materiale ifrå elevar på tiande trinnet i Sogn og Fjordane omkring fenomenet. På denne måten kan eg seie mykje omkring elevane si oppfatning av skulevegring innanfor eit avgrensa fylke. Eg vil likevel vere forsiktig med å dra konklusjonar utanfor fylket. Undersøkingar som t.d. elevundersøkinga viser at ein ofte finn signifikane skilnader mellom fylke når det gjeld indeksar som t.d trivsel, mobbing og liknande. Det kan derfor tyde at ein også vil finne signifikante forskjellar mellom fylke når det gjeld fenomenet skulevegring. Eit forslag til vidare forskning vil derfor vere å nytte kvantitative nasjonale undersøkingar, slik at man har større mogelegheit for å generalisere funn.

Litteraturliste

- Bauger, L., Warholm V. & Sundby J. (2009) Problematisk skolefravær i ungdomsskolen. En studie av forekomst, mulige årsaker og tiltak i en stor bykommune. *Skolepsykologi* 2 39-47
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring (1994) *Læring og skole, vilkår for verdig liv*. Oslo; Samlaget
- Befring Edvard, Tangen Reidun (2001): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Berg, Nina B.J (2005) *Elev og menneske*, Gyldendal Norsk Forlag Oslo
- Berg, G.D. (2012) Tilpassa opplæring slik lærarar, elevar og føresette opplever det. I Haug (red) *Kvalitet i opplæringa*. 171-193. Det norske samlaget
- Berg, Nina (2012b) *Føre var*. Gyldendahl norsk forlag. Oslo
- Befring, E. (1973). *Ungdom i et bysamfunn*. Ein sosialpedagogisk studie av Oslo- ungdom. Universitetsforlaget.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Buland, Trond & Havn, V. ((2007): Intet menneske er en øy : rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall. SINTEF
http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/Frafall.pdf
- Bunkholdt, Vigdis (2000) *Utviklingspsykologi*. 2.utg. Universitetsforlaget
- Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row Publishers
- Dahl, Alv A. (2012) *Sosial angst og smerte*. Fagbokforlaget. Bergen
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Elliott, J. (1999). Practitioner Review: School Refusal: Issues of Conceptualisation, Assessment, and Treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1001-1012.
- Elliot, A.J. McGregor, H.A. & Thrash, T.M (2002). The need for competence. I: Deci, E.L. & Ryan, R.M. *Handbook of self-determination research*. Side 361-389. The university of Rochester Press
- Egger, H.L., Costello, E.J & Angold, A. (2003) «School refusal and psychiatric disorders. A community study.» *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*» 42, 797-807
- Evans, L.D. (2000). Functional school refusal subtypes: anxiety, avoidance, and maladjustment. *Psychology in the Schools*, 37, 183-191.
- Fremont, W.P. (2003). School Refusal in Children and Adolescents. *American Family Physician*, 68, 1555-1560.
- Grøholt, B. (2001). Ungdomstiden og meistringsperspektivet. I Gjæru, B., Grøholt, B. og Sommerschild (red) *Mestring som mulighet*. 3.opplag Universitetsforlaget
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.

- Hibell, B., Guttormsen, U., Ahlstrøm, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A., Kraus, L. (2011) The 2011 ESPAD report. <http://www.espad.org/en/Reports--Documents/ESPAD-Reports/>
- Holden, B & Sjøllmann, J.I (2010) Skolenekting. *Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget
- Imsen, G (2003), *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*, Tapir Akademisk forlag, Trondheim
- Ingul J.M., (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I Befring (red) *Barn i Norge (2005)*. Årsrapport om barn og unges psykiske helse.
- Juhl, O. (2009) Relationer mellom lærer og elever 2009. En undersøgelse i 7.klasse. Dansk Center for Undervisningsmiljø og Børnerådet.
- Kearney, C.A & Silvermann, W.K (1993) Measuring the function of school refusal behaviour. The school refusal assessment scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 85-96
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339-354.
- Kearney, C. A. & Albano, A. M. (2000). *When children refuse school - A cognitive behavioral therapy approach - therapist guide*. New York: Oxford University Press.
- Kearney, C.A (2001). *School refusal behavior in youth. A functional approach to assessment and treatment*. Washington DC; American Psychological Association
- Kearney Christopher A (2003): *School Refusal Behavior in Youth*. Psychological Association. Washington DC.
- Kearney, C.A. & Bates, M. (2005) Addressing school refusal behaviour: suggestions for frontline professionals. *Children & Schools*, 27 207-216
- Kearney, C.A. (2007). Forms and functions of school refusal behaviour in youth; an empirical analysis of absenteeism and severity» *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 28, 139-144
- Kearney, C.A., & Albano, A.M. (2007). *When Children Refuse School. A Cognitive-Behavioral Therapy Approach. Therapist Guide*. New York: Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471.
- King, N.J. og Bernstein, G. A (2001) School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 197 – 205.
- Kleven, Thor Arnfinn (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo. Unipub S 120-138
- Kongelege utdannings- og forskningsdepartementet (2001-2002). Ot.pr.nr.72. Henta frå www.regjeringen.no/Rpub/OTP/20012002/072/PDFA/OTP2001200207200DDDPDFA.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2006c) Forskrift til opplæringslova FOR-2006-06-23-724. Henta frå <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#3-41>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). Stortingsmelding 16, 2006-2007 « og ingen stod igjen» . Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet. URL: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>

- Kunnskapsdepartementet (2006b) Veileder til opplæringsloven kapittel 9a –elevenes skolemiljø http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-.html?id=437836
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Motivasjon- meistring- muligheter* (St. meld. nr. 22,). Oslo: Departementet.
- Kvale, S.& Brinchmann (2.utg. 2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lund, Thorleif (red) (2002): *"Innføring i forskningsmetodologi"*. Oslo: Unipub.
- Lyon, A. R., & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44(6), 551-565
- Markussen, E. & Seland, I. (2011) *Å redusere bortvalg- bare skolens ansvar?* (rapport 6/2012 Nordisk institutt for studie av innovasjon, forskning og utdanning) . Henta frå <http://www.nifu.no/Norway/Publications/2012/NIFU%20Webrapport%206-2012.pdf>
- Myhrvold- Hanssen, J. (2007) Skolevegging- om å rulle ut en rød løpet. *Spesialpedagogikk*, 9 5-14
- Nordahl, T., A.-K. Sunnevåg og A.M Aasen (2011). LP- modellen i Danmark. *En evaluering av arbeidet med LP- modellen 2008-2011*. Aalborg. University College Nordjylland
- Olsen, H. (2005). *Fra spørsmål til svar: Konstruksjon og kvalitetssikring af spørreskema data*. København: Akademisk Forlag.
- Olweus D. (1992) :*Mobbing i skolen : hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo:Univeristetsforlaget
- Olweus, D. (2010) Verdien av å redusere og forebygge skolemobbing. I Befring, E. m.fl. *Sårbare unge*.Oslo; Gyldendal Akademisk
- Opplæringslova. Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Med endringer sist ved lov av 24.06.2011. URL; <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Overland, Terje (2007) *Skolen og de utfordrende elevene*. Fagbokforlaget. Bergen
- Personopplysningslova (2000) . Lov om behandling av personopplysningar. URL: des. 2012 <http://www.lovdata.no/all/nl-20000414-031.html>
- Purvis, K (2002) *Fra boys til menn*. Oslo.Universitetsforlaget
- Ringdal, Kristen (2011) *Enhet og mangfold*. 3. utg. Fagbokforlaget, Bergen
- Roland, E. (2007) *Mobbingens psykologi*. Oslo; Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002) Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, s. 299-312
- Ryan, R.M. og Deci, E.L (2002). An overview of self- determination theory: an organismic- dialectical perspective. I: Deci, E.L & Ryan, R.M. *Handbook of self determination research*. Side 3-37. The university og Rochester Press
- Seale, Clive. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London. Sage
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2005) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*.Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim. Tapir akademiske.

- Snoek, J.B (2002): *Ungdomspsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommerchild, H (2001). Meistring som styrende begrep. I Gjærum, B & Sommerchild, H (red) *Meistring som mulighet*. 3. opplag. Universitetsforlaget
- Steffensen, Sidsel (2007) *Rett og plikt til grunnskoleopplæring, særlig med henblikk på skolemyndigheters, foresattes og elevers aktivitetsplikt ved skolevegring*. Universitetet i Oslo
- Steenhold, J.M., (2001) *Den rene leg*. København. Aschehoug dansk forlag.
- Strandkleiv, O.I (1999). Subjektivt velvære, indre motivasjon, målorientering, kompetanseoppfatning og klasseromsklima. En empirisk undersøkelse. *Hovedoppgåve ved pedagogisk Forskningsinstitutt*. Universitetet i Oslo
- Strandkleiv, O.I (2006). *Motivasjon i praksis. Håndbok for lærere*. Elevsiden DA. Oslo
- Sundby, Jørgen. Problematisk skolefravær. I: *Psykologi i praksis*. Gyldendal Akademisk 2011 s. 147-152, UiT
- Sørensen, Peer Møller (1998). *Utan gyldig grunn. Ulovlig fravær i ungdomsskolen sett i lyset av den utviklende personlighet*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Sørensen, Peer Møller (2001) Trivsel og skolefravær i ungdomsalderen. I Befring, O (red). *Spesialpedagogikk*. Cappelens forlag
- Sållmann, J.I. (2008) Hvordan kan vi hjelpe barn og unge som har skolevegring? *Spesialpedagogikk*, 2, 12-15
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget. Oslo
- Thambirajah, M.S., Grandison, K.J. and De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal. A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Thorsen, L.R., Lid, S., Stene, R.J. (2009) Kriminalitet og rettsvesen. Statistisk sentralbyrå. <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa110/sa110.pdf>
- Topland, B. & Skaalvik, E.M (2010). *Meininger frå klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford Research
- Utdanningsdirektoratet (2007), Resultater fra nasjonale prøver. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vygotsky (1978). *Mind and society*. Cambrigde, MA: Harvard University Press.
- Wendelborg, Christian (2011) Mobbing, diskrimmering og uro i klasserommet. Analyse av elevundersøkinga 2011
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valento, M., Skaalvik, E. (2012). Analyse av elevundersøkelsen 2012. Henta frå http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Elevundersokelsen_2012.pdf
- Wæstvik, G. & Wærhaug, N (2006). *Det hjelper at noen bryr seg. En undersøkelse om hva ungdom med skolevegringsproblematikk opplever som god hjelp*. Masteroppgåve i spesialpedagogikk, høyskolen i Oslo.
- Øia, Tormod (2011): *Ungdomsskoleelever; motivasjon, mestring og muligheter*. NOVA- rapport 9/11. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

Vedlegg 2; Brev til rektorar

Vedlegg 3; Brev til elevane

Vedlegg 4; Spørjeskjema til elevane

Vedlegg 1; Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Arne Kåre Toppol
Avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning
Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 09.03.2012

Vår ref:29545 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

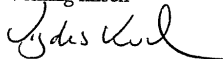
29545	<i>Omfang av skulevegring i Sogn og Fjordane</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Arne Kåre Toppol</i>
<i>Student</i>	<i>Hilde Lauritsen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hilde Lauritsen, Brendeholten 40, 6800 FØRDE

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29545

Utvalget består av ca 700 elever i 10. klasse, samt rektorer og lærere. Data samles inn via spørreskjema i papirform. Prosjektleder opplyser at ved plotting av spørreskjema på datamaskin, fjernes personidentifiserende opplysninger som eksempelvis kobling mot skole, slik at utelukkende anonyme data behandles på datamaskin, jf. telefonsamtale med prosjektleder av 09.03.12.

Personvernombudet finner på denne bakgrunn at studien ikke er omfattet av meldeplikt.

Ombudet minner om at anonyme opplysninger er opplysninger som det ikke er mulig å føre tilbake til enkeltpersoner verken direkte (via navn eller fødselsnummer eller referanse til slike opplysninger, f.eks. via et løpenummer som viser til navn på en navneliste) eller indirekte (via sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. navn på bosted og/eller kommune og/eller arbeidssted, sammen med alder og kjønn eller yrke eller referanse til slike opplysninger).

Vedlegg 2;

Brev til rektorar

Hilde Lauritsen
Brendeholten 40
6800 Førde

Undersøking om skulevegring i Sogn og Fjordane

Eg er masterstudent i spesialpedagogikk ved høgskulen i Volda. I samband med mi masteravhandling ynskjer eg å foreta ei spørjeundersøking på skulen som du er rektor på. Temaet for oppgåva er skulevegring- og eg ynskjer å finne omfanget av dette i Sogn og Fjordane.

For å finne ut av dette ynskjer eg å gjere ei spørjeundersøking på alle elevane i 10. klasse på alle «reine» ungdomsskular i fylket. Dette er til saman 712 elevar- fordelte i 8 ulike kommunar. I tillegg ynskjer eg at kontaktlærar for alle 10.klassane på skulen + ein frå leiinga kan svare på spørjeundersøkinga. Spørsmåla vil dreie seg om fråvær, evt. motiv bak fråværet. Til kontaktlærar og leiinga blir det eige skjema der eg vil spørje meir om rutinar ved fråvær og liknande. Det tek om lag femten minutt å svare på spørjeundersøkinga.

I samband med undersøkinga har eg vore i kontakt med datatilsynet for samfunnsvitenskaplig forskning og prosjektet gjennomførast i samsvar med norsk lovgiving for personopplysning. Det gjerast vidare merksam på at det er frivillig å delta i denne undersøkinga og at alle informantar er sikra full anonymitet. Når masteroppgåva presenterast skal det ikkje vere mogeleg å kjenne att svara frå dei ulike skulane. Spørjeskjema vil bli makulert når data frå undersøkinga er ferdig behandla.

Sidan elevane i 10. trinnet er over 15 år- og spørsmåla eg stiller ikkje er sensitive- er det ikkje naudsynt med skriftlig samtykke frå føresette. Eg vil sende med eit eige informasjonsskriv til alle som skal delta i undersøkinga. I dette skrivet vil eg også informere om at det er frivillig og delta, og at dei er sikre full anonymitet.

Alle klassar/skular som deltek i undersøkinga vil vere med på trekning av ein gåvesjekk på kr. 1000,-. Alle skular som deltek i undersøkinga vil få tilsendt oppgåva pr. e-post når den er ferdig (planlagt avslutningsmånad er oktober 2012). Det vil også vere mogeleg å lese masteroppgåva i sin heilhet då denne også skal publiserast digitalt på høgskulen sine heimesider.

Skulen vil få tilsendt alt dei treng for å gjennomføre undersøkinga. (ferdig kopiert spørjeskjema + svarkonvolutt+ informasjonsbrev til deltakarane).

Det finst lite norsk forskning på området *skulevegring*, og eg håper at din skule vil vere villig til å hjelpe til med å tilføre ny kunnskap innanfor dette området. Eg vil i den næraste framtid ringe skulen for å høyre om skulen er villig til å delta.

På førehand takk for hjelpa.
Førde 09.03.12

Med vennleg helsing
Hilde Lauritsen, tlf. 95801380,

Rettleiar; Dr. scient Arne Kåre Toppol- Høgskulen i Volda tlf. 7007536

Vedlegg 3:

Til deg som er elev i 10.klasse i Sogn og Fjordane

Eg heiter Hilde Lauritsen og arbeider til vanlig på Halbrend skule i Førde. Eg er for tida student ved høgskulen i Volda, og skal no setje i gang ein undersøking omkring fråvær og skulk i Sogn og Fjordane fylke. Undersøkinga skal gå til alle elevane i 10. trinnet på reine ungdomsskular i fylket. Dette er tilsaman 712 elevar.

Eg ynskjer med dette brevet å invitere deg til å delta i undersøkinga. Det er frivillig, men eg håper at du vil hjelpe meg til å svare på spørsmåla. Du kan også når som helst trekke deg undervegs i undersøkinga dersom du ynskjer det.

Eg ynskjer å finne ut litt om fråværet ditt i 10.klasse. Eg ynskjer også å finne ut litt om årsakene til fråværet. Det er viktig at mange svarer- både dei som har vore vekke frå skulen, men også dei som ikkje har hatt fråvær. Alle svar er like viktige. Svara vil blant anna bli brukt til å finne ut om det er noko skulen kan gjere betre når elevar er vekke/har fråvær frå skulen. Du seier ja til å delta når du fyller ut spørjeskjemaet.

Når elevane i klassen har svart på skjemaet vil lærar samle dei inn, og legge dei samla i ein konvolutt. Denne konvoluttan skal læraren lime igjen, og sende til meg. Læraren vil derfor ikkje kunne sjå dine resultat. Du skal heller ikkje skrive namn på skjema. Konvoluttan som læraren har vil innehalde eit nummer. Når eg mottar konvoluttane vil eg registrere at din skule har levert. Eg vil dermed få vite resultat frå skulen, men ikkje frå den einskilde elev. Eg har taushetsplikt, og vil behandle alle opplysningar eg får om skulen konfidensielt.

Eg ynskjer at du svarer på alle spørsmåla, sjølv om dei kanskje ikkje angår deg. Svara frå skulen vil bli lagra på mi datamaskin. Når prosjektet avsluttast ca. 1.okt. 2012 vil alt innsamla materiale slettast. Prosjektet er meldt til personvernombodet for forskning- og godkjent der.

Alle klassar som deltok i undersøkinga og som svarer innen 30.mars vil være med på trekninga av kr. 1000

Eg takkar for at du vil vere med og ynskjer deg lykke til med utfyllinga. Det vil undervegs i spørjeskjemaet kome fram korleis du skal fylle det ut. Du kan gjerne ta kontakt med meg dersom du har spørsmål.

Vennleg helsing

Hilde Lauritsen , Førde. Rettleiar; Arne Kåre Toppol- høgskulen i Volda,
(tlf. 95801380, eller hilde.lauritsen@forde.kommune.no)

Vedlegg 4

SPØRSMÅL TIL ELEVANE: 10. klasstrinn. Nynorsk

Kryss av slik . Kryssar du feil, fyller du heile feltet med farge slik

Du startar her:

- Jente Gut
1. Er du jente eller gut? Set kryss
2. Kor mange elevar er det i klassen din? 1-10 11-15 16-20 21-25 meir enn 25
 Eit kryss
3. Med gyldig frávær meinast at du har vore vekke frå skulen på grunn av sjukdom, permisjon (t.d ferietur), eller andre liknande forhold. Har du i løpet av 10.klasse hatt heile skuledagar med gyldig frávær ? Ja Nei
- Dersom ja; om lag kor mange heile dagar?
 (eit kryss) 1 2-3 4-5 6-7 8 el. meir

4. Med ugyldig frávær/skulk meinast at du har vore vekke frå skulen utan gyldig grunn. Kryss av for riktige tal på påstandane under.
 Set eit kryss for kvar linje
- | | 1-2 | 3-4 | 5.el.
meir | aldri |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Eg har i 10. klasse hatt ugyldig frávær av heile skuledagar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eg har i 10. klasse hatt ugyldig frávær av enkelttimar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eg har i 10.klasse vore på skulen halve dagen- og deretter reist ulovlig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eg har forsove meg til første time- men har komt i løpet av dagen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
5. Om deg og frávær av heile skuledagar.
 Set eit kryss for kvar linje
 Eg har hatt frávær av heile skuledagar fordi:
- | | 1-2 | 3-4 | 5.el.
meir | aldri |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Eg grua meg til noko på skulen (f.eks. friminutt, skulebuss, møte ein lærar) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eg ville unngå ei prøve | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eg ville heller tene pengar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eg ville heller sjå TV, spele data eller vere med andre utanfor skulen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eg grua meg til å snakke med andre elevar på skulen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eg ville heller vere heime med familien min | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eg var redd for å bli mobba | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eg ville slappe av | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eg følte at eg ikkje hadde vener på skulen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eg var trøtt, lei meg eller trist | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eg trivast ikkje på skulen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Anna årsak | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

SNU ARKET

7. Om deg og frávær av enkelttimar

Set eit kryss for kvar linje

Eg har hatt frávær av enkelttimar fordi

	1-2	3-4	5.el. meir	aldri
Eg har hatt time hos lege/tannlege o.l.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg ville unngå eit bestemt fag i den timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg ville unngå ein bestemt lærar i den timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg ville unngå ei prøve i den timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg ville øve til ei anna prøve i den timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg var lei meg og ville ikkje gå inn til time.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg ville vere med andre ungdommar som ikkje hadde time.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg «orka» ikkje å gå inn i timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anna årsak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Nokre spørsmål om deg

Set eit kryss for kvar linje

	Einig	Ueinig	Veit ikkje
Eg har meir ugyldig frávær no enn i 8. klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg er meir vekke frå skulen enn mine jamaldringar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg har nedsett karakter på grunn av høgt frávær	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg veit at det finst minst 2 elevar i min klasse som har skulka enkelttimar i 10.klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg veit at det finst minst 2 elevar i min klasse som har skulka heile skuledagar i 10.klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Timelærar/faglærar noterer alltid ned frávær.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktlæraren noterer alltid ned frávær.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg har betre karakterar enn dei fleste i klassen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg har god kontakt med kontaktlæraren min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg er meir lei meg og trist enn andre på min alder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg gleder meg til å begynne på vidaregåande skule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg gleder meg til å gå på skulen om morgonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg har i 10.klasse blitt mobba eller erta på skulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg føler at oppgåvene eg får i matematikk eller norsk er tilpassa mitt nivå..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er mange vaksne på skulen som bryr seg om meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg trivast i skuletimane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærarane er flinke til å gje tilbakemeldingar på arbeid som vi gjer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg trivast på skulen generelt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassemiljøet er godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærarane motiverer meg godt til å gjere ein god innsats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg yter det beste eg kan på skulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TAKK FOR INNSATSEN!