



Jeg vil ikke gå på skolen

Steinerpedagogikkens potensialer og svakheter for å imøtekomme skolevegring hos barn i småskolealderen

Av Marianna Schweyher
Bacheloroppgave i Sosialpedagogikk,
Steinerhøyskolen,
2016 - 2020
Antall ord: 11 710

«Det er av stor betydning å behandle hvert menneske etter dets natur og temperament».

Sokrates

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	4
1.1 Personlig motivasjon	5
1.2 Problemstilling.....	5
1.3 Litteratur	6
1.4 Begrepsforklaring	6
1.5 Oppbygging	7
2 Skolevegring	8
2.1 Utvikling av skolevegring	8
2.2 Tegn på skolevegring.....	9
2.3 Skulk - Truancy	10
2.4 Grunner for skolefravær/skolevegring.....	10
2.4.1 Barnets faktorer.....	12
2.4.2 Familierelaterte faktorer og foreldremotivert fravær	13
2.4.3 Skolerelaterte faktorer.....	15
2.5 Konsekvenser av skolefravær	16
2.6 Forebygging mot skolevegring.....	17
2.6.1 Mer fysisk aktivitet og mindre skjermbruk.....	18
2.6.2 Avspenning, mindfulness og eksponering som hjelpemiddel mot skolevegring.....	19
2.6.3 Elevengasjement	20
2.6.4 Skolen som sosialiseringsarena.....	20
2.6.5 Spesialpedagogiske tiltak og samarbeid med hjelpeapparater.....	21
2.6.6 Foreldresamarbeid.....	22
3 Om Steinerpedagogikken	24
3.1 Andre syvårsperiode (7-14)	26
4 Forebyggende Tiltak fra et Steinerpedagogisk Perspektiv	28
4.1 Rytmer og gode rutiner	28
4.2 Den gode relasjonen	29
4.3 Karakterer og kompetanse	31
4.4 Fysisk bevegelse	33
4.5 Spesialpedagogiske tiltak og samarbeid med hjelpeapparater	34
4.6 Foreldresamarbeid	35
5 Konklusjon	37

Referanser 39

1 Innledning

De fleste barn liker å gå på skolen, men for noen barn kan skolen forbindes med stort emosjonelt stress som kan føre til korte eller lengere perioder med fravær. Når barnet begynner å vegre seg for å gå på skolen over lange perioder og forbinder skole med emosjonelt stress, så kalles det for skolevegring. Det handler om barn som gjerne ønsker, men ikke klarer, å gå på skolen.

Skolevegring omtales som et komplekst tema. Ofte klarer barnet ikke å forklare hva årsaken er og klager heller over symptomer som vondt i magen eller hodepine. Om fraværet har gått over lang tid kan det derfor være veldig vanskelig å komme til bunns i hva fraværet skyldes. For foreldrene som står i det kan det være krevende og fortvilende å prøve å overtale og presse barnet sitt til å gå på skolen over lengre tid.

Temaet skolevegring er et kjent problem i de fleste skoler, og har fått en del oppmerksomhet i media i de siste 10 år (Aftenposten, 2020, 2019, 2018; NRK, 2019).

Forskning anslår at skolevegring forekommer hos 10 000 norske skolebarn, det vil si at i gjennomsnitt er det et barn i hver klasse som viser tegn på skolevegring (NRK, 2006).

I Norge har alle barn plikt til ti års grunnskoleopplæring og i tillegg rett på 3 års videregående (Opplæringslova, § 2-1, 1998). Foreldrenes rolle og ansvar er å sørge for at barn får den utdanningen de har rett til, dette kan skje gjennom undervisning ved offentlige skoler, privatskoler eller hjemmeundervisning.

Fra 6-årsalderen tilbringer de fleste barn mye tid på skolen og skolen får dermed en stor betydning for dem. Skolen utgjør en viktig sosialiseringarena og et sted for utvikling. Den er viktig både med hensyn til læring og som arena for det sosiale samspillet mellom barn.

Økt fravær kan derfor ha store konsekvenser for barn. Blant annet kan elever oppleve at det blir vanskeligere å følge med i undervisningen, at de faller ut av det faglige og dermed kanskje ikke klare å fullføre utdanningen. Det igjen kan ha konsekvenser for å finne et arbeid senere. I tillegg kan disse hjemmeværende elevene miste kontakt med sine medelever. Derfor haster det å få elevene tilbake til skolen (Havik, 2018).

Hvordan bidrar skolen til dette? Steinerskolens pedagogikk, som er basert på Rudolf Steiners idegrunnlag og menneskesyn, har nå blitt praktisert i 100 år. Man har revidert og tilpasset steinerskolens læreplan i forhold til tiden, men likevel baserer den seg i mange måter på

tradisjoner fra Steiners tid. På steinerskolen legges det vekt på en helhetlig læring. Intensjonen er å skape læring på en levende måte, pedagogikken er lagt opp for at læring kan skje gjennom sanseopplevelser, rytmer, og kunstnerisk bearbeidelse av teoretisk læringsstoff. Lik vekt mellom disse fagene skal skape et godt utgangspunkt for at alle elever kan oppleve mestring i fagene. Men også elever på steinerskolen, som har en tendens til å vegre seg for å gå på skolen og kanskje har opplevd å bli mobbet eller vært utsatt til andre angstfremkallende situasjoner, kan ha utfordringer med å finne seg til rette på skolen. I dette arbeidet vil jeg forsøke å se på hvordan vi som pedagoger kan tilrettelegge for at denne gruppen elever blir godt ivaretatt og kan bygge opp en tillit og trygghet til skolen.

I tillegg vil jeg undersøke hva det finnes i steinerpedagogikken som er forebyggende, og om det er andre faktorer som kan opprettholde eller forsterke skolevegring. Trengs det eventuelle tilpasninger og endringer i steinerskolens metoder.

1.1 Personlig motivasjon

I tillegg til det at det er et alvorlig aktuelt tema som trenger mer oppmerksomhet har jeg også en personlig motivasjon for valget av tema skolevegring.

I dag jobber jeg som assistent og tysklærer ved en steinerskole. I den tiden jeg har jobbet på skolen har jeg møtt fenomenet skolevegring hos en del elever. Jeg opplevde hvor mye det krever fra skolen og foreldrene og hvor mye barnet strever. Ønsket mitt om å ha mer kunnskap om dette temaet økte etter jeg møtt en elev som strevde med skolevegring, men som virkelig ønsket å gå på skolen.

Jeg ønsker å dele kunnskapen jeg tilegner meg gjennom denne oppgaven med mine kollegaer på skolen. I tillegg søker jeg å erfare mer om hvordan man kan forebygge og tilrettelegge i klassene.

1.2 Problemstilling

Det bringer meg til min problemstilling:

[Hvordan kan steinerskolen imøtekomme skolevegring hos barn i småskolealderen?](#)

1.3 Litteratur

Jeg har valgt å bruke kilder fra blant andre Trude Havik (2018). Hun har skrevet boken: *Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Havik har en doktorgrad i tema skolens rolle i skolevegring. Hun er nå postdoktor ved Læringsmiljøsenteret, Universitetet i Stavanger.

I tillegg valgte jeg å ta med Christopher A. Kearney (2007) sin bok, *When Children Refuse School*. Kearney er professor og styreleder i psykologi ved University of Nevada, Las Vegas. Han er også direktør for UNLV Child School Refusal and Anxiety Disorders Clinic. Han har publisert et stort utvalg av bøker om dette temaet og er dermed en viktig person innen fagfeltet.

Om forebyggende tiltak på skolen har jeg valgt Terje Ogdens (2016) sin bok om *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Ogden er professor ved Nasjonalt Utviklingscenter for Barn og Unge (tidligere Atferdssenteret) og er professor på Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo. Han har skrevet flere bøker og forskningsartikler om dette temaet.

I tillegg kommer jeg til å bruke andre kilder fra Edvard Befring (2012), Edvin Bru, Ella C. Idsøe & Klara Øverland (2016), Edvard Befring & Reidun Tangen (2014) og andre relevante fagartikler. Ivar Frønes bøker utgjør også en viktig kilde hva gjelder jevnaldrendes rolle. Viktige lovverk og rettigheter i forbindelse med skolen er også med i oppgaven.

For å svare på min problemstilling har jeg brukt Steinerskolens læreplaner. I tillegg har jeg studert antroposofisk litteratur, deriblant Rudolf Steiners verker og andre som har forenklet eller videreført hans tanker rundt steinerpedagogikken, barnets utvikling og helhetlig læring.

1.4 Begrepsforklaring

Det finnes ulike begreper om skolevegring som man skiller mellom: blant annet skolefravær, skolevegring og skulk. Jeg skal hovedsakelig skrive om skolevegring. I denne oppgaven kommer jeg til å bruke begrepet *barn som vegrer seg for å gå på skolen*.

1.5 Oppbygging

Den første delen av oppgaven tar for seg hva som karakteriserer begrepet skolevegring. I tillegg årsaker til skolevegring og hvordan å forebygge mot skolevegring på skolen.

Deretter kommer en innføring i steinerskolens pedagogikk og rammer. I del tre redegjøres det for forebyggende tiltak fra et steinerpedagogisk perspektiv. Avslutningsvis kommer en konklusjon.

2 Skolevegring

I de siste 10 årene har det kommet mer forskning på emnet skolevegring i Norge. Eldre forskning fra 1990-årene kommer hovedsakelig fra USA og England.

Temaet skolevegring blir i mange artikler beskrevet som komplekst, og utfordringen i litteraturen er at det finnes mange ulike begreper og definisjoner på hvordan skolefravær blir forstått (Heyne, 2011). Løvereide (2011) skylder definisjonsproblemet på, at skolefravær ikke er en diagnose men et symptom med underliggende diagnoser. Dette kan være grunnen til at forekomsten av skolevegring er vanskelig å tallfeste og varierer fra land til land (Havik, 2018).

Internasjonale studier antyder at 5-28 % av alle barn viser skolevegringsadferd på et tidspunkt i løpet av sin skolegang (Kearney, 2007). En norsk studie fra 2015 viser at om lag én elev i hver klasse viser tegn til skolevegring (Havik, 2018).

Noen av de mest kjente begreper for skolefravær er, skolefobi, skoleangst og skulk (truancy). Andre begreper er frafall, skolevegring (school refusal), skolenekting og separasjonsangst (Havik, 2018; Løvereide, 2011). Forskingen om skolevegring dreier seg mest om skolefravær generelt, om skulk og skolevegringsadferd (Havik, 2018).

2.1 Utvikling av skolevegring

Skolevegring kan betraktes som et symptom sammensatt av forskjellige faktorer i samspill med individ og miljø (Bjønness, 2007). Det handler om barn som uteblir fra skolen ut over det vanlige. Som regel utvikler skolevegring seg gradvis. Det kan ofte begynne med fravær på noen timer eller regelmessig forsentkomming. I noen få tilfeller kan også skolevegring oppstå akutt. Det starter gjerne med at barnet klager over magesmerter eller hodepine og blir stresset når det nærmer seg tiden for å gå på skolen. Dette kan videre utvikle seg til total vegring (Havik, 2017).

Eleven selv er den som initierer fraværet og vegrer seg for å gå på skolen. Samtidig er dette elever som vanligvis er motivert til å gjøre leksene sine og viser interesse i skolearbeidet. Intensjonen til vedkommende er å gå på skolen, men de klarer ikke å gå (Havik, 2018).

Som oftest blir denne motviljen mot å gå på skolen assosiert med emosjonelt ubehag i møte med det faglige eller sosiale situasjoner på skolen (Kearney, 2007). Heyne (2011) tilføyer at

skolevegningen oftest er tilknyttet ulike typer angst, for det sosiale eller faglige situasjoner. Her skiller skolevegning seg fra skulking som ikke viser en direkte sammenheng med angstlidelser.

Foreldre er oftest klar over barnets motvilje mot å gå på skolen, og i mange tilfeller er det svært krevende for foreldrene å få sitt barn på skolen. I motsetning til skulking vet foreldrene ved skolevegning hvor deres barn er (Havik, 2018).

Ifølge Kearney (2007) opptrer skolevegning hos barn mellom 5-17 år. Forekomsten av skolevegning er også lik mellom jenter og gutter (Havik, 2018).

2.2 Tegn på skolevegning

Tegn på skolevegning kan uttrykke seg på forskjellige måter. Ofte kommer de til syne om morgenen før barnet skal på skolen. Barnet kan uttrykke motvilje ved å klage over magesmerter eller hodepine og viser oppgitthet ved tanken på skolen. Noen av de mest kjente tegn skal jeg som følgende illustrere.

- Barnet er fraværende fra skolen over en lang tid.
- Barnet går på skolen, men etter mye emosjonelt stress for eksempel gråting, om morgenen før skolen starter.
- Barnet viser stress og angstsymptomer, klager over smerter i magen eller hode uten synlige symptomer.
- Foreldre har forsøkt men mislykkes å få barnet på skolen. (Kearney, 2007; Thambirajah, Grandison & Be-Hayes, 2008; Havik, 2018)

Kearney (2007) påpeker at det er avgjørende å finne ut sammen med en terapeut eller psykolog hva som konkret skaper skolevegning hos barnet. Han hevder at en del foreldre skjuler deler av hva som kunne påvirket skolevegringsadferden hos sitt barn. Foreldre kan oppleve dette hvis for eksempel foreldrene selv sliter med psykiske lidelser eller har hatt egne problemer hjemme.

Tidlige tegn på skolevegning er ifølge Havik (2018) magesmerter, vondt i hodet, som regel før skoledagen og etter skoledagen. Tegnene forsvinner fort når eleven får vite at de ikke trenger å gå på skolen. Havik (2018) påpeker at barn som utvikler skolevegning til vanlig er

pliktbevisst og flinke. Ofte er de introverte og har sjeldent adferdsvansker. Derfor blir de gjerne oppdaget sent. Videre kan barn som er utsatt for mobbing eller faktorer hjemme utvikle skolevegring.

Skolevegring kan øke ved overganger i skolesituasjoner, som ferie, langvarig sykdom eller ved overgangen til en ny skole (Kearney, 2007).

2.3 Skulk - Truancy

Skolevegring og skulk har noen lignende årsaker, men skiller seg på mange områder fra hverandre. Skulking er, som ved skolevegring, elevmotivert, men skiller seg fra skolevegring når det gjelder begrunnelsen for fraværet (Havik, 2018). De som skulker har ofte atferdsforstyrrelser, mens de som vegrer seg for å gå på skolen ofte assosieres med emosjonelle forstyrrelser (Havik, 2017).

Når det gjelder skolearbeid viser disse barna som regel ikke særlig interesse i skolen, eller skolearbeid. De prøver å unngå skolen og hjem. Vedkommende har mer trass mot voksne generelt og søker heller aktiviteter utenfor skolen (Havik, 2017). Der foreldre for barn med skolevegring vet hvor sitt barn er, er det ofte omvendt hos barn som skulker. Som regel vet ikke foreldrene deres hvor sitt barn er. Barnet prøver å skjule fraværet for foreldrene og lærere, og finner heller på diffuse unnskyldninger (Thambirajah et al., 2008). Reid (2016) tilføyer at ustabile familie situasjoner og ustabile rammer hjemmefra, kan også være faktorer til at barnet skulker. Forekomsten av skulk er høyere blant ungdommer (Reegård, 2016).

Barn og unge som skulker har større risiko for å bli innblandet i ungdomskriminalitet og rusmisbruk. Studier i England viser at det er en kobling mellom barn som har skulket eller skulker og ungdomskriminalitet (Reid, 2016).

Oppsummerende kan man si at skulking og skolevegring overlapper i det at begge to er elevmotiverte, men grunnene hvorfor eleven ikke vil gå på skolen er nokså forskjellige.

2.4 Grunner for skolefravær/skolevegring

Skolevegring er ofte et sammensatt problem med forskjellige underliggende årsaker. Angst ligger ofte til bunns for skolevegring. Studier viser at 50% av barn som vegrer seg for å gå på skolen gjør det på grunn av angst symptomer (Kearney, 2007). Det kan være at barnet

opplever angst og stress i det sosiale eller i forhold til det faglige. Ofte begynner det med at barnet er veldig sjenert og kanskje i tillegg ha lære-, lese- og skrivevansker. Angst for å mislykkes kan føre til at barnet vegrer seg for å gå på skolen (Thambirajah et al., 2008). Høyt fungerende barn med trekk av autisme eller asperger har ifølge Befring & Tangen en stor tendens til sosialangst og depresjoner (Befring, 2014). Thambirajah et al. (2008) hevder at særlig når disse problemene ikke har blitt oppdaget er de i fare for å vokse.

Jeg har valgt å forholde meg til Thambirajah et al. (2008) sin inndeling av faktorer som kan føre til skolevegring. Det er delt inn i tre hovedkategorier: barnets faktorer, familiefaktorer og skolefaktorer.

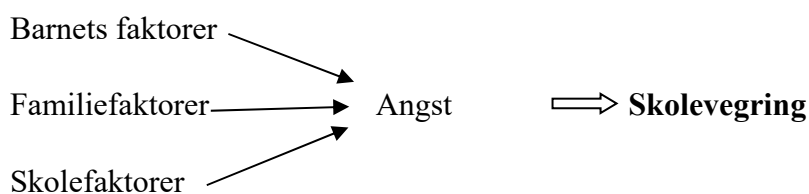
Barnets faktorer er når barn er introverte, lider av angst og er sterk avhengig av foreldrene. De kan bekymre seg over at det skal skje noe med foreldrene. I tillegg kan de tvile på seg selv ha angst om at de skal feile i skolesituasjoner og har lite selvbevissthet.

Familiefaktorer er om barnet nylig har mistet noen i familien, eller om det har skjedd store forandringer i familien. Foreldre som har psykiske lidelser eller andre helseproblemer, kan føre til at barnet har et høyere stressnivå og kan dermed føre til skolevegring. Overbeskyttende foreldre som kontrollerer barnet for mye kan føre til et avhengighetsforhold mellom barnet og foreldre.

Skolefaktorer kan være mobbing, ekskludering fra jevnaldrende og isolasjon. I forhold til læring kan generelle eller spesifikke lærevansker eller aktiviteter som barnet ikke klare å gjøre være grunner for skolevegring (Thambirajah, et al., 2008).

Her er det viktig at grunnene til at barnet vegrer seg for å gå på skolen pleier vanligvis ikke å stå alene og kan forsterke hverandre. Følgende modell (Bilde 1) illustrerer på en forenklet måte hvordan angstrisikoene er knyttet til skolevegring.

Bilde 1. Angstfaktorer som en utløser av skolevegring



(Thambirajah et al., 2008, s. 37)

2.4.1 Barnets faktorer

En overordnet faktor hos barn er separasjonsangst. Separasjonsangst forekommer oftest hos de yngste barna (Havik, 2013). Generelt sett er separasjonsangst en naturlig del av barnets oppvekst, men kan hvis den fortsetter inn i skolealderen, utvikle seg til separasjonsangstlidelse, som igjen kan ha en negativ innvirkning i barnets sosiale funksjon (Thambirajah et al., 2008).

Thambirajah et al. og Havik (2008, 2018) påpeker at separasjonsangst er helt naturlig i seksårsalderen, når barnet skal separere seg fra omsorgspersonen. Om det fortsetter inn i skolealderen og foreldrene og barnet ikke får hjelp, kan angsten utvikle seg til separasjonsangstlidelse (SAD = separation anxiety disorder). Når barnet nekter å være med i aktiviteter som er vanlig for alderen, protesterer høylytt når foreldrene skal forlate dem eller klage på magesmerter og blir sinte så trenger barnet og eventuelt familien hjelp (Havik, 2018).

Det kan være at foreldrene til barn som lider under separasjonsangst blir overbeskyttende og vil skjerme sine barn for alle slags angstprovoserende situasjoner. Det kan da heller ha en forsterkende virkning på barnets angst og barnet kan føle at det ikke kan mestre vanskelige situasjoner. Havik (2018) hevder at det er viktig at skolens ansatte lytter til det foreldrene er bekymret for. Hvis det viser seg at det er et avhengighetsforhold mellom foreldrene og barnet, bør skolen henvise familien til behandling for å forebygge skolevegring.

Sjenanse er en helt naturlig del av utviklingen hos barn, men når sjenanse blir et problem kan man tale om sosial angst. Etersom det handler om sjenerte barn er det ikke lett å oppdage sosial angst, siden de barna ofte lider i stillhet (Bru & Øverland, 2017).

Sosial angst hos barn kan føre til at barnet er redd for å gjøre eller å si noe foran andre mennesker. Det kan resultere i at vedkommende ikke tørr å si noe høyt, rekke opp en hånd for å spørre om noe på skolen, spise på offentlige steder eller delta i selskaper. Sosial angst øker med alderen og begynner ca. i 10-12 årsalderen og oppover. Minst 1 av 20 skolebarn lider under sosial angst (Aune, 2011).

Bru & Øverland (2017) hevder at barn som lider av sosial angst isolerer seg fra sine medelever og dermed ikke lærer sosiale koder. Det vil sannsynligvis medføre at barna kan miste sine sosiale kontakter og til slutt ikke utvikle sosial kompetanse slik som de andre.

Hvis sosial angst ikke blir oppdaget kan det føre til skolevegring. Andre konsekvenser kan være rusmisbruk og depresjon.

Aune (2011) påpeker at forekomsten av sosial angstlidelse er underdiagnostisert. Det er sannsynligvis flere barn som lider under sosial angst som burde få hjelp tidligere. De blir som regel oppdaget når vedkommende vegrer seg for å gå på skolen, blir rusmisbruker eller depressiv.

For lite fysisk bevegelse og stor skjermbruk kan også være en årsak for at barnet får psykiske lidelser.

Mange barn blir i dag født inn i en verden av skjermer. Noen negative aspekter av dette er at bruk av nettbrett og TV bidrar til at barn beveger seg stadig mindre. En internasjonal undersøkelse viser at aktivitetsnivået hos barn stadig synker. Barn begynner tidligere og tidligere med å sitte foran skjermen, dermed blir barnets naturlige forhold til bevegelser redusert (Mughal, 2010). Tiden som barn daglig tilbringer foran skjermen har økt med 16 minutter fra 2018 til 2019, melder Verdens Helseorganisasjon (WHO, 2019). Lite bevegelse i barndommen kan ha store konsekvenser senere i livet. Det kan øke risikoen for at barnet utvikler psykiske lidelser som angst og søvnproblemer (Mughal, 2010).

2.4.2 Familierelaterte faktorer og foreldremotivert fravær

Foreldremotivert fravær er når foreldre holder barnet hjemme ut ifra egne grunner. Dette kan være av økonomiske grunner eller at en av foreldrene er syke og har behov for praktisk hjelp hjemme. Negative opplevelse fra foreldrenes barndom kan føre til overdrevet kontroll og angst for at barnet blir kidnappet eller at noe forferdelig skal skje med barnet på vei til skolen. Dette kan være grunner til at foreldre holder barnet hjemme (Havik, 2018).

Andre alvorlige grunner til foreldremotivert fravær kan være ved fysisk misbruk for å skjule eventuelle merker på kroppen. Verbalt misbruk kan virke svært skadende på barnets selvfølelse, noe som også kan føre til foreldremotivert fravær. En annen årsak som kan føre til fravær er omsorgssvikt hvor den primære omsorgspersonen glemmer å vekke barnet om morgenen, passer på at barnet har gjort leksene sine e.l. (Kearney, 2007).

Videre kan det være foreldre som ikke verdsetter utdanning av religiøse grunner eller fordi de ikke er fornøyd med skolen. Andre grunner kan være at barn søkes fri fra skolen for å reise. Det er omdiskutert siden foreldre kan søke permisjon inntil ti dager. Skolen kan avgjøre om

søknaden skal innvilges eller ikke (Havik, 2018). Dette er en spesifikk form for skolefravær, hvor ytre grunder sørger for at eleven ikke kan gå på skolen. Det er ikke nødvendigvis i forbindelse med angst eller skolevegring.

Familiesituasjonen kan være en årsak til at barnet vegrer seg å gå på skolen.

I studiet til Archer (2003) var det mange lærere og andre profesjonelle som oppfattet at problemene oppstår hjemme og blir forsterket eller utløst av skolen, slik som mobbing, angst, og frykt for skolemiljøet.

I familien kan faktorer som overbeskyttende foreldre eller foreldre som sliter med angst og stress i høy grad, ha en sterk virkning på barnet og dets oppvekst. Videre kan store forandringer i familiesituasjonen spille en stor rolle. Skilsmisse, familieforøkelse, sosialt og finansielt stress eller fysiske og mentale helseproblemer hos foreldrene kan være en stor påkjenning for barn og utløse separasjonsangst og skolevegring (Thambirajah et al., 2008).

Forskning antyder at familier med skilte foreldre har høyere risiko for å få barn som vegrer seg for å gå på skolen. Bernstein & Borchard (1996) viste i en studie at i familier med enslige foreldre har høyere risiko for skolevegring og psykiske lidelser enn hos familier med begge forsørgere. Grunnen kan være dårlig kommunikasjon mellom foreldrepartene. Undersøkelsen blir bekreftet at 21 – 44 prosent av barn med skolevegring har enslige foreldre.

Videre viser undersøkelser at det finnes en sammenheng mellom foreldrenes psykiske eller somatiske lidelser og skolevegring (Bernstein & Borchard, 1996). Det ble undersøkt hvor barnas lidelser hadde sitt opphav. Det viste seg at foreldre med barn som vegrer seg for å gå på skolen selv kan lide av angst og psykiske lidelser. De har ofte lignende problemer som sine barn og mange kunne kjenne seg igjen i at de har hatt det vanskelig med å gå på skolen selv en gang (Bernstein & Borchard, 1996).

Havik (2018) understreker dette med studiet fra Last & Strauss (1990). 33,3 prosent av mødre med barn som verger seg for å gå på skolen har psykiske lidelser. Psykiske lidelser hos foreldrene kan gjøre det vanskelig for dem å hjelpe sine barn som sliter med skolevegring. Samtidig må man være bevisst på at det kan gå begge veier. Barnet kan være stresset på grunn av hjemmesituasjonen og utvikle en form for skolevegring som resultat. Dette vil igjen påvirke foreldrenes stressnivå (Havik, 2018).

2.4.3 Skolerelaterte faktorer

Skolevegning oppstår i alle alderstrinn, men mest vanlig er skolevegning i overgang fra barnehage til førsteklasse og igjen overgangen fra grunnskolen til mellomtrinnet, da faglig krav øker og elevene må forholde seg til flere faglærere. Mye lærerbytte og vikarer kan også være en kilde til stress (Havik, 2017). På skolen kan forskjellige overganger, som skolestart, time til friminutt, friminutt til time eller aktivitetsendring i timen, være kritiske punkter for engstelige og utrygge barn. I sånne skifter kan det lett oppstå bråk. Hvis læreren klarer å trygge overgangene ved å for eksempel gi tydelige beskjeder først, vil det sørge for struktur og dermed kan det gjøre overgangene lettere (Ogden, 2015).

I tillegg kan overganger til en ny skole, lange sykdomsperioder eller en lang sommerferie utløse skolevegning. Overgangen fra barnehagen til skole kan være krevende for barn som er redde for å skille seg fra omsorgspersonen (Havik, 2018).

Mobbing utgjør en annen viktig skolerelatert faktor. Ifølge opplæringsloven paragraf 9A skal elevene kunne oppleve trivsel og et trygt og godt skolemiljø som er læring- og helsefremmende (Lovdata, 2002). Hovedoppgaven til skolens personell er, å sørge for at elevene opplever en trygg skolehverdag. Barnets trivsel skal stå i fokuset. Folkehelseinstituttet (FHI) (2015) opplyser at det til enhver tid mobbes 63 000 barn i Norge.

Mobbing kan defineres som gjentatte negative handlinger som blir utført mot en part som gjerne er mer utsatt og ikke kan beskytte seg. Det kan være en differanse i fysisk eller psykisk styrkeforhold. Idsøe & Idsøe (2017) hevder at det meldes mer mobbing blant yngre barn, men at digital mobbing øker utover i skoleløpet. Videre er fysisk mobbing mer vanlig blant gutter, mens utestenging og baksnakking er mer utbredt blant jenter.

Barn som vegrer seg for å gå på skolen er ofte engstelige, sjenerte og tilbaketrukket, noe som gjør at de ofte er utsatt for mobbing (Havik, 2018). Idsøe og Idsøe understreker at barn som er «annerledes», usikre, sensitive, svake eller engstelige er mer utsatt for mobbing (Idsøe et al., 2017). Derfor er det spesielt viktig at de voksne er oppmerksom på sårbare barn. Alle barn kan bli mobbet, men foregår som regel i perioder. Sårbare barn har derimot større risiko for å bli utsatt for kronisk mobbing (Idsøe et al., 2017).

Ifølge Havik (2018) er mobbing en stor belastning for barn som kan utløse stress. Barn som er disponert for vold og trusler føler seg ofte ikke likt, og for å forminske stresset som oppstår blir barnet hjemme.

Konsekvenser av mobbing kan være at det forstyrrer barnets naturlige sans for utvikling (Thambirajah et al., 2008), og øker faren for å utvikle psykiske lidelser (Folkehelseinstitutt, 2015).

2.5 Konsekvenser av skolefravær

Om ingenting blir gjort for å hjelpe barnet som vegrer seg for å gå på skolen, kan tap av skolegang føre til alvorlige konsekvenser.

Havik (2013) hevder at på skolen utvikles det mer enn faglige evner. Sosial kompetanse og ferdigheter utvikles i timene, friminuttene og på SFO. Om barnet blir vekke fra skolen, vil det kanskje utebli fra aktiviteter utenfor skolen i tillegg og faren til at barnet isolerer seg er nær. Hjemme kan det oppstå konflikter på grunn av brudd i rutinen (Kearney, 2007).

På sikt kan fravær føre til angst, depresjoner, manglende utdanning og dermed problemer med å få jobb. Det kan igjen ha en større konsekvens for samfunnet (Havik, 2017). De som skulker kan i tillegg få alvorlige konsekvenser som rusmisbruk, alkoholproblemer eller ungdomskriminalitet (Reid, 2016).

Videre kan det være at barnet glemmer seg hjemme med overdreven databruk (Havik, 2018). Noen barn følger mye med på sosiale media som kan gir barnet en følelse av sosialtilhørighet. De følger med på statuser og blogger av andre, og noen barn opprettholder kontakt med sine venner på den måten (Havik, 2013).

Selvfølger det ikke alltid galt med barn som vegrer seg for å gå på skolen, men risikoen er høyere hos de barna (Kearney, 2007).

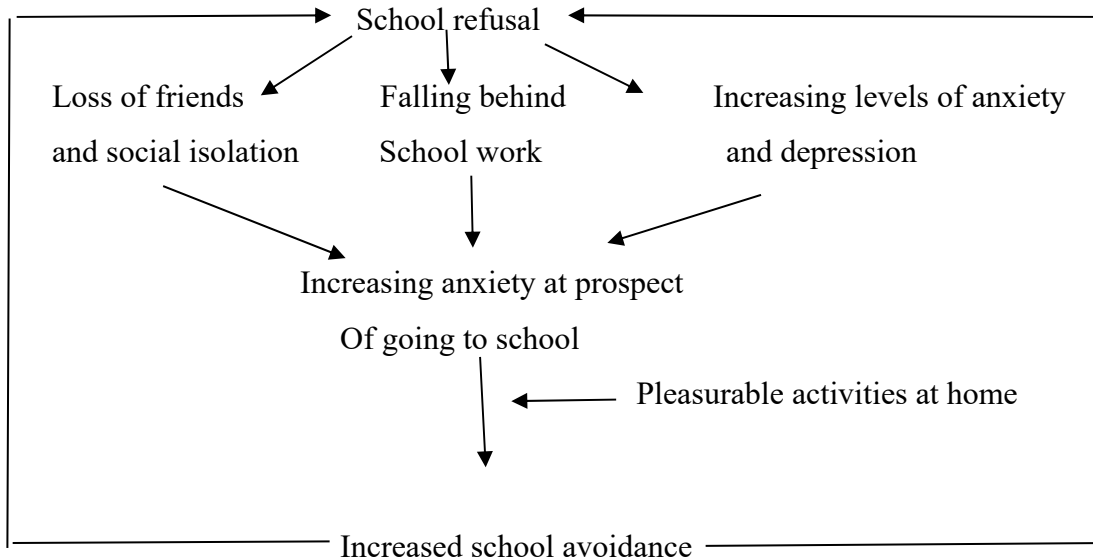
Frafall i videregående opplæring er et stort tema som ligger utenfor oppgavens rammer.

Likevel blir det ofte satt i relasjon til skolefravær fra barne- og ungdomskolen og ifølge Havik (2018) kan man se tegn til dette flere år i forveien. Når barnet har mye fravær fra før er sannsynligheten at de fullfører videregående skolegang mindre. Derfor bør forebyggende arbeid med fravær starte tidlig. Det sosiale aspektet spiller en stor rolle hos elevene og kan føre til fravik fra skolen. Hvis for eksempel venner velger en annen skole eller flytter kan det påvirke eleven og føre til frafall. Havik (2018) bemerker allikevel her at ikke alle tilfeller av frafall fra videregående ender med et negativt utfall.

I bilde 2 illustrerer det sirkelen barnet havner i når det begynner å vegre seg for å gå på skolen.

- Barnet faller etter i det faglige på skolen, som gjør det vanskeligere å komme tilbake til skolen.
- Brudd i rutiner og muligheter for å gjøre fristende ting istedenfor skole, som å se på TV, spille dataspill eller andre ting hjemme kan også opprettholde skolevegningen.
- Gjennom at eleven har vært fraværende over en lengere periode har vennene sine kanskje funnet nye venner og eleven er nå redd for å møte denne forandringen.
- Angst spiller også en stor rolle. Selv om det kanskje hjelper å redusere angsten for den ene dagen ved å ikke gå på skolen, blir angsten for å gå på skolen enda større dagen etter (Thambirajah et al., 2008, s. 31).

Bilde 2. Sirkel av skolevegningen



(Thambirajah et al., 2008, s. 32)

2.6 Forebygging mot skolevegning

God forebygging for at elevene opplever trivsel og trygghet på skolen kan gjøre den avgjørende forskjellen. Den tiden barnet oppholder seg på skolen representerer en stor del av barnets hverdag og skolen har dermed en forpliktelse i barnets oppvekst. Hovedprioriteten til skolen og alle arenaer hvor barnet tilbringer oppveksten sin, bør være barnets oppvekstsvilkår (Befring, 2012). Generelt er en forutsigbar og trygg skolehverdag med gode relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elever hygienisk. For at elevene kan fornemme trivsel og

trygghet på skolen bør det aktivt arbeides med forebygging av utestenging og mobbing. I tillegg er et godt system med gode fraværsrutiner til stor hjelp for å ha oversikt over elevens fravær og for å eventuelt oppdage et negativt mønster tidlig (Havik, 2017).

Når det kommer til sårbare elever har skolen store potensialer for å gjøre en forskjell. Om situasjonen hjemme er problematisk, kan skolen være en arena hvor barnet møter trygghet og tilhørighet. For noen barn kan det være enda en større stressfaktor å gå på skolen, men for andre kan det kompensere for utfordringer som er hjemme. Forebyggende tiltak på skolen kan også føre til at elevene opplever mestringsfølelse og tilhørighet i det de blir aktivt engasjert i skolehverdagen (Ogden, 2015).

2.6.1 Mer fysisk aktivitet og mindre skjermbruk

Ifølge helsedirektoratet (2019) fremmer fysisk bevegelse god helse og er forebyggende mot sykdommer. I tillegg blir barnets selvfølelse stimulert gjennom muligheten til å utvikle gode motoriske ferdigheter i sosiale sammenhenger. Det at barn leker fysisk med andre jevnaldrende blir også nevnt som en vesentlig del av barnets utvikling. Befring (2014) presiserer at å leke ligger i barnets natur og det er i leken hvor barn finner hverandre. Her kan man hjelpe dem å sette i gang fantasien som kan lede til felleslek. Utvikling av fysiske ferdigheter og sosiale egenskaper som barn lærer i leken og i fysisk bevegelse bidrar positivt til barnets mestringsfølelse. Helsedirektoratet (2019) tilrår at alle barn bør være minst 60 minutter i fysisk aktivitet daglig. Her er skal det legges vekt på en helhetlig aktivitet som går på mobilitet koordinasjon og reaksjon.

For barn som vegrer seg for å gå på skolen kan jevnlig fysisk aktivitet derfor ha en positiv effekt. Studier viser at angst ofte framtrer hos fysisk inaktive mennesker, som er lite i kontakt med naturen (Havik, 2018).

Også jevnlig kontakt med naturen er betydningsfull i tillegg til ren fysisk aktivitet. Forskning antyder at naturen virker stressreducerende. I tillegg kan man mentalt koble av i naturen. Sansene blir stimulert i naturen, og i fri lek. Befring (2012) fremhever at å stimulere sansene i tidlig alder kan bidra positivt på helsen. Hjernen er veldig fleksibel i tidlig levealder og utvikler seg raskt særlig sansene som språksansen, syn-, hørsel og andre sanser. For at disse sansene kan utvikle seg, forutsetter det god stimulering tidlig nok. Han kritiserer at i dagens samfunn, særlig på skoler er alt tilrettelagt for «*planlagt og målrettet læring*», med vekt på

kompetanseutvikling. Dette medfører at barnet skal lære bestemte ting på bestemte måter og på bestemte områder. Det kan ha en begrensende virkning for barnets utvikling og kan derfor føre til stress, så til prestasjonsangst som igjen kan føre til at barnet prøver å unngå skolen på grunn av dette (Havik, 2018).

Skolen kan være til hjelp til å øke aktivitetsnivået hos barn ved å tilrettelegge for mer aktivitet i ukedagene og øke fysisk aktivitet i friminuttene (Havik, 2018).

2.6.2 Avspenning, mindfulness og eksponering som hjelpemiddel mot skolevegring

Bevegelse og aktivitet er anbefalt til alle, i tillegg kan foreldre som har barn som ut fra forskjellige grunner vegrer seg for å gå på skolen, lage strategier for å håndtere stress. For eksempel kan man bruke en metode som kalles for avspenning, avslapping eller stressmestring. For å slappe av gjøres det spesielle avspenningsøvelser, som pusteøvelser, autogen trening, progressiv avspenning, visualisering, meditasjon og mindfulness (Bystad, 2019). Denne metoden kan benyttes for eksempel før barnet skal gå på skolen, eller før en presentasjon. Det skal ha en stressreducerende virkning og mildne somatiske symptomer på angst (Havik, 2018).

Mindfulness meditasjon, som kalles på norsk oppmerksomt nærvær, blir tiltakende brukt som terapiform mot angst og psykiske lidelser. Forskninger antyder at de som praktiserer mindfulness daglig mestrer angstplagene sine bedre og klarer å akseptere å ikke dømme sine symptomer. Man fokuserer på å være her og nå og å trene sin tilstedeværelse i øyeblikket (Graven, 2014).

Såkalt eksponering er en treningsmetode for behandling av angst. Ved systematisk og kontrollert disponering for settinger som er en trigger for angst, lærer man å regulere seg selv i angstsituasjoner (Malt, 2019). Man utsetter seg for en situasjon og formålet er å bli i situasjonen frem til kroppen har vendt seg til angsten. Gjennom egne erfaringer lærer man hvordan å håndtere slike situasjoner og hvordan å regulere de følelsene som dukker opp (Havik, 2018).

Elevene som vegrer seg for å gå på skolen, kan for eksempel bruke denne metoden for å eksponere seg gradvis for situasjoner som oppleves vanskelige. Situasjoner som det å måtte stille spørsmål i klassen, presentere noe foran klassen eller kroppsøving, kan oppleves som skremmende og angstfremkallende for eleven. Her kan eleven altså gradvis eksponere seg

situasjonen. For eksempel kan eleven starter med å stille spørsmålet kun foran læreren, så foran en elev, så en gruppe og til sist foran hele klassen (Havik, 2018).

2.6.3 Elevengasjement

Noen spesifikke tiltak for forebygging av skulk blant elever er ifølge Reid (2016) å fremme elevengasjement ved at elevene føler seg ønsket og får en følelse av tilhørighet. Det forutsetter at faktorer utenfor skolen er mindre forlokkende, som å møte venner i skoletiden eller får lov til å sove lenge hjemme og andre fristende ting utenfor skolen. Samtidig er skolens oppgave å gjøre seg attraktiv for elevene, ved at elevene blir engasjert og opplever meningsfull læring. I tillegg nevnes det, at lærerens involvering, interesse og oppfølging for eleven også i samarbeid med foreldrene kan ha mye å si for at barnet føler seg viktig og sett (Havik, 2018). Videre hevder Ogden (2015) at det å aktivt involvere elevene og gi dem rom for å komme med egne innspill i undervisningen er sentralt for relasjonsbyggingen. Her vil man fremme en følelse for å ha medansvar og eierskap i skolen. Hvis elevene ha medbestemmelse på lærestoffet kan det bidra til motivasjon og engasjement. I tillegg skal eleven føle at de blir anerkjent som individ.

2.6.4 Skolen som sosialiseringsarena

Skolen er en sosialiseringsarena. Her er kontakten med jevnaldrende betydningsfull for barnets utvikling. I kontakt med jevnaldrende lærer barn seg sosiale evner. I tillegg er det mulighet for å utforske den andres grenser og sine egne. Frønes (2010) hevder at barna speiler hverandre og ut i fra det, lærer de mye om seg selv. I leken imiterer barn på den ene siden det lærte og hørte fra de voksne, på den andre siden praktiseres det språk og kommunikasjon. Frønes (2010) hevder at de barn som ikke er så flinke til å leke fort blir upopulære. Manglende lekekompetanse henger, ifølge Frønes (2010), sammen med manglende sosial kompetanse. Å ha manglende lekekompetanse kan ha langsiktige konsekvenser. Vennskap er noe som må læres. Gjennom utforskning av hvordan å oppføre seg i forskjellige situasjoner finner man ut hva som er rettferdig eller urettferdig og får forståelse av moral. Dette læres i sammenheng med andre. Frønes presiserer at «barnets egen verden kort og godt er trening til det virkelige livet» (Frønes, 2010, s. 93).

Barn som har psykiske lidelser som angst, sosial angst, eller ikke har vært på skolen på en stund, kan være veldig sjenerte og kan synes det er vanskelig å finne venner. Læreren bør derfor tilrettelegge for inkludering av alle elever (Bru et al., 2016).

2.6.5 Spesialpedagogiske tiltak og samarbeid med hjelpeapparater

På skolen kan en sosiallærer tjene som en god støtte både for elevene men også for lærerne. Befring og Tangen (2014) påpeker at på skolen er det essensiell å ha god spesialpedagogisk støtte. Både for at læreren kan øke sin kunnskap i forhold til spesialpedagogiske tilrettelegging i klasserommet og i at læreren kan utveksle erfaringer og snakke om utfordringer, eventuelle lærevansker eller adferdsvansker hos elevene med sosiallæreren.

I fastkjørte situasjoner som skolevegring kan det være lett at de som er involvert i denne problematikken bare ser problemene og ikke det positive barnet bringer med seg. Foreldre hører gjerne bare om det som ikke fungerer og sjeldent om det som fungerer godt. Til det hevder Befring at de som arbeider rundt barna bør begynne med å kartlegge det positive barnet kommer med. Det dreier seg om å frigjøre seg fra en diagnostisk søking av alt det negative barnet kommer med. I stedet tar man utgangspunkt i det barnet faktisk får til. Han presiserer «(...) mennesker er såleis ikkje ein passiv konsekvens av livsvilkåra» (2012, s. 266).

Også Steiner hevdet at hvert menneske har en frisk kjerne uansett hvor sykt det er. Videre mente han at det er denne friske kjernen vi skal fokusere på å tilrettelegge for slik at den kan utfolde seg (Steiner, 1995).

For de elevene som har en historie av skolevegring kan sosiallæreren være en hjelpende instans til både læreren og foreldre, her kan den gi veiledning og gode råd (Befring, 2014). I tillegg kan det være enda mer til hjelp om sosialpedagogen blir involvert så tidlig som mulig. Dessverre blir spesialpedagogen i mange tilfeller satt inn i utfordrende situasjoner etter at problemer har bygget seg opp over lang tid (Befring, 2014).

Det kan medføre at problemet har blitt komplekst og at det kan ta lang tid for å finne ut årsaken. Dette stiller krav til utholdenhet av alle som er involvert i skolevegringssaken. Derfor er tverrfaglig samarbeid med hjelpeapparater veldig viktig. I tillegg til Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), skal også klasselæreren, rektor fra skolen, sosiallærer, helsesøster og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og andre som barneverntjeneste, og

fastlege blir involvert i saken (Bjønness, 2007). Det er fagfolk som har mye erfaring med barn og kan gi veiledning og konkrete råd. Prosessen for å få barnet tilbake til hverdagen igjen kan vare lenge. PPT gir veiledning og hjelp til eleven som strever på skolen eller i sin utvikling og foreldrene. Fastlegen kan være til hjelp i eventuelt utredning av diagnoser (Havik, 2018). PPT gjør en sakkyndig vurdering og ut ifra dette får skolen et vedtak og kan sette inn ekstra ressurser. Tett samarbeid med PP-tjenesten er derfor viktig for skolen for å få nødvendige ressurser og ekstra tiltak.

Hvis elevens behov blir så omfattende at lærerens tilrettelegging ikke er tilstrekkelig, bør klasselæreren melde fra til rektor som henviser saken til PPT. PPT gjør en sakkyndig vurdering av behovet for spesialundervisning eller ekstra støtte i undervisningen. Det er da skolen i samarbeid med kommunen som utarbeider et enkelt vedtak og så en handlingsplan (Endresen & Nilsen, 2014).

Den spesialpedagogiske ekstrastøtten blir da som vanlig satt inn i form av en assistent. Opplæringsloven forplikter ikke at assistenten må være spesielt utdannet for dette arbeidet. Selv om assistenten kan utføre jobben har den ikke ansvaret for selve opplegget (Utdanningsforbundet, 2017). Det betyr likevel at assistenten er den som har mest med elevene å gjøre. Assistenten kan settes inn for spesialundervisning som ofte foregår i mindre grupper utenfor klasserommet.

2.6.6 Foreldresamarbeid

Forebygging forutsetter også godt samarbeid mellom skolen og barnets primære omsorgspersoner. Opplæringsloven § 20-3 (2010) plikter skolen til å ha et godt samarbeid med foreldrene. Grongstad hevder at skolen skal tilby foreldrene et planlagt og godt strukturert utviklingsmøte minst to ganger i året. Der skal det framstilles elevens skoleutvikling i forhold til kompetansemålene i fagene. I tillegg skal skolen i samarbeid med foreldrene tilrettelegge for at barnet kan få best mulig utbytte av undervisningen. Skolen skal informere foreldrene om elevens fravær og hvis det er bekymring om elevens vurderingsgrunnlag, må det også formidles til foreldrene. Etter eleven har fylt 12 år har den rett til å være med i samtalen (Grongstad, 2009).

Om det har blitt etablert et godt grunnlag for tillit og god kommunikasjon, er det lettere for foreldre å kontakte skolen ved begynnende problemer med barnet deres. Når det blir oppdaget

stort fravær hos en elev kan rektoren kontakte foreldrene og fremheve betydningen og skoleplikten av elevens tilstedeværelse på skolen, for klassen og læringsmiljøet. I tillegg kan det være til hjelp at man avklare når et barn er «sykt nok» for å bli hjemme fra skolen (Havik, 2018).

Når foreldre gir beskjed om at de trenger hjelp fordi deres barn vegrer seg for å gå på skolen, har det ofte gått en stund. Når foreldrene da møter med skolen kan det være at de allerede er ganske utslitt og stresset over situasjonen med barnet, en situasjon som kanskje allerede har bygget seg opp over en lengre periode. I tillegg kan det hender at foreldrene har hatt negative erfaringer med sine egne lærere da de selv gikk på skolen og dermed har fordommer og ikke tillit til lærere (Thambirajah et al., 2008). De første skrittene er nå ifølge Thambirajah et al. (2008) at viktigheten av ansvaret foreldrene har i denne sammenheng avklares. Foreldrene er de som ha ansvaret for at barnet får den opplæringen de har rett til. For at et godt samarbeid mellom begge partene kan finne sted må foreldrene kunne stole på at skolen vil ivareta barnet på en god måte etter at de har måttet overtale, og eventuelt presse barnet til å gå på skolen.

Om skolen har utformet en handlingsplan i tråd med hjelpeapparatene skal den framlegges for foreldrene. Planen kan inneholde tilråding på hva foreldrene kan gjøre hjemme og skolens bidrag og støtte. Jevnlige møter med foreldrene er essensiell for at etterarbeid skal fungere, og planen må konstant oppgraderes og evalueres (Havik, 2018).

3 Om Steinerpedagogikken

Steinerpedagogikken ble utviklet på 1900-tallet. Grunnlaget for steinerpedagogikken er antroposofien som er utviklet av Rudolf Steiner. Antroposofien blir ikke undervist på steinerskolen, men tjener som grunnlaget til læring og didaktikk. I tillegg brukes antroposofi som inspirasjonskilde til lærernes selvutvikling.

Pedagogikken er utformet slik at den ivaretar hele menneske: *Kropp, sjel og ånd*. For å sikre den best mulige utviklingen for *tanke, følelse og vilje* hos barnet må alle deler få nok næring. En konsekvens av denne *helhetlige* læringen kan være, at eleven får innsikt i sitt eget potensial og kan ta egne *frie* valg og beslutninger.

I innledningen til steinerskolens læreplan, gjør Arve Mathisen (2014) rede for vesentlige elementer i steinerpedagogikken. Et element er betydningen av sammenhengen mellom tanker, følelser og handlinger. For at barnet kan utvikle seg på en sunn og helhetlig måte bør grunnlaget for læring stå i relasjon til hverandre. Det vil si at viljehandlinger knyttes til følelsesmessige erfaringer og at det etter hvert kobles til intellektuell læring. Dette er brukt i steinerskolen som et praktisk pedagogisk prinsipp (Steinerskoleforbundet, 2014).

Steinerskolens metodikk baserer seg på utviklingsstadiene barnet er i, og ifølge Steiner er utviklingen knyttet til *syvårs-perioder*.

Utgangspunktet i læringen ligger i barnets oppvekst og barnets behov. Et annet vesentlig element i steinerpedagogikken er at den er bygget på *rytmiske lover*. Som Steiner beskriver i boken *Antroposofi og Pedagogikk* (2008), er hele mennesket bygget på rytmer, pulsen, hjerterytme, blod sirkulasjonen og stoffskifte er bygget på *rytmiske lover* (Steiner, 2008). I følge steinerpedagogikken spiller disse rytmene seg i det ytre ved dag og natt, i uker, måneder, og år. Vi må spise for å overleve, helst bestemte tider for å ikke komme ut av rytmen. Hvis vi ikke følge rytmene over en lengere tid, kan vi bli syke eller dø. Hele undervisningen og hver enkelt time bygges opp rytmisk fra ro til bevegelse til alvor og humor. For å danne en helhet, forbinder man teori med en kunstnerisk bearbeidelse. Søvn brukes i antroposofien som en viktig del av innlæringen av nytt stoff. Man lar stoffet synke inn over natt og tar det opp igjen neste dag. I tillegg arbeider man på steinerskolen mye med gjentakelser. Hensikten er at barnet kan hvile på rytmene og rutinene som har en sunn virkning og forebygger mot stress (Steinerskoleforbundet, 2014).

Lærerens rolle har en stor betydning i steinerskolen. Steinerskolen tilstreber at *klasselæreren* følger elevene fra første til åttende klasse. Det legges vekt på at eleven opplever kontinuitet, kan danne gode relasjoner og bygge opp tillit til læreren. Intensjonen er at klasselæreren virkelig ser og forstår individualiteten i hver elev og hva den kommer med. Ut ifra det kan læreren tilrettelegge undervisningen slik at alle behovene blir dekket (Steinerskoleforbundet, 2007).

I undervisningen lærer elevene om *hvorfor og hvordan* ting har blitt som de er i dag. Læring foregår gjennom konkrete fysiske erfaringer til abstrakte tilnærminger. Her kan barn eksperimentere selv, dermed prøver man å gi barna en meningsfull og livsnær læring. Undervisningen inkluderer samtaler og levende dialoger mellom elevene og læreren rundt det i gjensidig respekt og anerkjennelse av det hver enkelt elev kommer med (Mathisen, 2014).

Til en helhetlig læring hører det også med å stimulere alle sansene hos barna. Steiner hevdet at det skal være et forhold mellom håndverk, kunst og det intellektuelle, i tillegg har steinerskolen et eget bevegelsesfag *eurytmi* (Steinerskoleforbundet, 2007).

På steinerskolen gis det heller ikke karakterer. Elevene blir ikke vurdert etter kunnskapsnivået. Vurderingen skjer skriftlig og gjennom muntlige samtaler og veiledning mellom læreren og eleven. Eleven skal øve seg i egenvurdering her. Lærerens mål i disse samtalene er å gi eleven veiledning i videre arbeid. I tillegg bruker læreren samtalen for å gjøre eventuelle justeringer og tilpassinger i undervisningen for den eleven (Steinerskoleforbundet, 2007, s.70).

Mange steinerskoler ligger nær naturen og er knyttet til en gård eller har en egen skolehage. Eleven kommer i kontakt med den førindustrielle livsrytme som dreier seg om å oppleve dyrets rytmer og plantenes vekst og rytmer. Arbeidet i skolehagen er inkludert i undervisningen. I skolehagen skal elevene lære hvordan man dyrker grønnsaker. I tillegg er turer i skogen og mark en del av undervisningen. Intensjonen er at elevene knytter naturopplevelser til fundamentale arbeidsoppgaver i sammenheng med ernæring og hushold (Steinerskoleforbundet, 2014).

Sammenfattende kan man si at steinerskolens intensjoner er å møte hvert barn som et individ som vil bli *sett og forstått*. Oppgaven til læreren er å oppdage hvert barns kvaliteter og egenskaper. Det legges vekt på å tilrettelegge undervisningen slik at den er tilpasset og bidrar støttende til barnets utvikling. Mathisen (2014) presiserer steinerskolens felles intensjoner:

Det overordnede mål innenfor steinerpedagogikk er å forstå det enkelte barns individualitet og bringe det til fri og harmonisk utfoldelse i det sosiale liv.

Det er å ta hensyn til at hvert barn har kvaliteter som uttrykkes individuelt.

Det er å ta hensyn til at barnet i førskolealder har en særlig sensitivitet i sansningen med begrenset mulighet for å sile inntrykkene.

Det er å ta hensyn til at barnet trenger rytmer i hverdagen.

Det er å ta hensyn til at barnet lærer først og fremst gjennom etterligning, forbilde og handling.

Det er å ta hensyn til at hver alder har noe typisk ved seg.

(Steinerskoleforbundet, 2007, s. 5)

3.1 Andre syvårsperiode (7-14)

Steiner studerte menneskets utvikling og observerte at utviklingen går i syvårs-perioder.

I denne oppgaven skal jeg fokusere på den andre syvårsperioden (7-14 år).

Mens barnets læring i den første perioden fra 0 til 7 år, skjer gjennom etterligning og erfaringer som gjøres gjennom handlinger, tiltaler man i steinerskolen følelsene i andre syvårsperiode og styrker hukommelsen. Barnet lærer mange ting i den perioden, men først senere tilegner barnet seg begrepene til det lærte (Steiner, 1994).

Ifølge Steiner begynner andre syvårsperioden med tannfelling, som er et tegn for at den første perioden avsluttes. Særlig i begynnelsen av den andre perioden, ved skolestarten er barnet fortsatt i det *utforskende og lekende*. For å gjøre overgangen fra barnehage til skole lettest mulig tar man i steinerpedagogikken utgangspunkt i der barnet er, med mye rytmisk bevegelse, sang og leker. I undervisningen legges det vekt på følelsene og undervisning knyttet til opplevelser. En stor del av undervisningen foregår gjennom fortellinger som etterpå blir kunstnerisk bearbeidet (Lievegoed, 2015).

Fortellingene skal vekke den moralske tenkningen hos barnet. For at fortellingen kan ha et følelsesinntrykk på barnet forutsetter Steiner at læreren gjør stoffet til sitt eget og aktivt skaper bilder mens den forteller (Steiner, 1994).

Intensjonen er at det skapes motivasjon og engasjement gjennom den gode tillitsfulle relasjonen til læreren. Læreren bør i denne perioden fungere som et naturlig forbilde og autoritet ovenfor elevene. Gjennom at læreren underviser stoffet på en levende, livsnær og autentisk måte skapes det motivasjon og engasjement hos elevene (Steinerskoleforbundet, 2007). Det forventes at læreren tilegner -og forbinder seg med stoffet, slik at elevene kan merke lærerens kunnskap ovenfor sin egen (Steiner, 2011).

Særlig i de lavere klassene skal undervisningen foregå i sammenheng med praktiske, livsnære eksempler. Undervisningen er basert på det billedlige og senere til begreper og tenkningen (Steinerskoleforbundet, 2007).

I alderen fra 9 til 12 år går barnet ifølge Lievegoed (2015) gjennom en stor modningsprosess i *følelsesverden*. Niårs-alderen blir kalt for *Rubicon*. I den perioden begynner barn å forlate den fantasifulle barndommen, begynner å stille kritiske spørsmål og forholdet deres mellom godt og ondt forandrer seg. Elevene begynner å se de voksne fra et nytt perspektiv, gjerne ut ifra et veldig kritisk perspektiv. For å støtte barn i den fasen, får undervisningen en ny kvalitet. Gjennom grammatikkøvelser, zoologi og geografi, er målet å utfordre elevens selvforståelse med mer abstrakt refleksjon (Steinerskoleforbundet, 2007). I 12-årsalderen er barnet ifølge Steiner (2008) i stand til å bruke intellektuelle krefter uten at utviklingen blir negativt påvirket.

Læreplanen anbefaler her å utfordre elevene å tenke selvstendig og styrke dømmekraften enda mer (Steinerskoleforbundet, 2007).

4 Forebyggende Tiltak fra et Steinerpedagogisk Perspektiv

Som følgende vil jeg forsøke å drøfte min problemstilling fra forskjellige perspektiver. Min problemstilling er:

[Hvordan kan steinerskolen imøtekomme skolevegring hos barn i småskolealderen?](#)

Jeg skal ta for meg følgende kapitler: I «Rytmer og gode rutiner» ser jeg på det som forskningen beskriver som forebyggende tiltak mot skolevegring i forhold til det som blir praktisert i steinerskolene.

Deretter kommer et kapittel om «Den gode relasjonen», hvor jeg går inn i klasselærerprinsippet på steinerskolen. Så følger et kapittel om «Karakterer og kompetanse», hvor jeg ta for meg steinerskolen som en karakterfri skole.

Så kommer et kapittel om «Fysisk bevegelse», hvor jeg ser på bruk av fysisk bevegelse i steinerskolen.

Etter det kommer et kapittel om «Spesialpedagogisk tiltak og samarbeid». Hvor jeg ta for meg tverrfaglig samarbeid på skolen og med hjelpeapparatene.

Avsluttende kommer et kapittel om «Foreldresamarbeid». Her skal jeg belyse viktigheten av dette temaet.

4.1 Rytmer og gode rutiner

På skolen kan det være en del triggerer som kan være en forsterker for barnets usikkerhet og engstelighet. Som jeg skrev tidligere i oppgaven min kan utrygge situasjoner som overganger mellom aktivitet og ro, eller fra time til friminutt forsterke angsten. Med utgangspunkt i forebyggende tiltak på skolen for den gruppen trengs det forutsiktbare dager og gode rutiner (Havik, 2018).

Hensikten i steinerpedagogikken er å skape trygge rammer rundt barnets sosiale samspill. Som Mathisen (2014) hevder bør alt som finner sted i klasserommet bidra til å skape rutiner, gode rytmer og gode vaner, slik at klassen kan oppnå et godt klassemiljø med respekt og tillit til hverandre og læreren.

På steinerskolen er undervisningen derfor lagt opp rytmisk og hviler på repriser. Med bakgrunn i det synspunktet at vi er bundet til livets rytmer, prøver man som nevnt tidligere

bevisst å støtte og styrke elevene i de rytmiske prosessene. Hensikten med dette er at det skal ha en stressreducerende virkning (Mathisen, 2014).

I de små klassene begynner dagen som regel med resitasjoner sang og leker (Steinerskoleforbundet, 2007). De engstelige og utrygge elever kan hvile på gjentakelsene. De kan slappe av i tankene sine, siden resitasjoner og sanger blir ofte gjort med rytmiske bevegelser. I tillegg kan disse øvelsene bidra til å bygge opp sosial- kompetanse som særlig den gruppen som ha en tendens til skolevegning trenger siden de ofte er introverte og lider under forskjellige former av angst.

Utfordringer for denne gruppen kan oppstå i overgangene, når elevene skal reise seg og danne en ring, da kan det bli uoversiktlig og det kan oppstå uro. Det kan trigge stress og usikkerhet hos de barn som har behov for kontroll og struktur. Som kan føre til at barnet vil prøve å unngå slike situasjoner og begynne å vegre seg for å gå på skolen.

Om de intensjonene som står bak den rytmiske oppbygging av undervisningen på steinerskolen i praksis har den positive effekten, har jeg ikke funnet noen studier på.

Elevengasjement står sentralt som tema i skolene, og har blitt mye forsket på. Ut ifra et steinepedagogiskperspektiv er elevengasjement tilknyttet *tanke, følelse og vilje*, og til meningsfull læring. Ifølge Mathiesen (2016) er livsnær undervisning en engasjerende måte å undervise på. Det tiltales bevisst til barnets følelser. Mathisen (2016) påpeker at om noe berører oss vil man kunne huske det bedre.

En tysk studie (2012) viser at 79,4 % elevene på steinerskolen synes at undervisningen er interessant og spennende og at det er rom for å si sin mening, mens på offentlige skoler var det tydelig mindre elever som opplevde dette 67,2 % (Liebenwein, Berz & Randoll, 2012).

Denne studien tyder på at de fleste elever trives på steinerskolen og opplever mestringsfølelse, likevel vet vi ikke hvordan de resterende elevene har det.

4.2 Den gode relasjonen

Læreren er sentral for barnet i skolen og har dermed en stor innvirkning på barnet, både i negativ og positiv forstand. Gjennom måten en lærer kommuniserer, handler og reagerer på kan læreren forsterke elevens oppførsel. Derfor er en god relasjon mellom lærer og elevene et viktig utgangspunkt for god trivsel. Det er en mengde kilder som tyder på at en god relasjon

mellom lærer og elev er vesentlig for bedre læring og trivsel (Ogden, 2015; Olsen, 2013; Havik, 2018).

Havik tilføyer at en god relasjon skapes ved at læreren viser interesse for barnet og har en naturlig undring over barnet. Læreren kan allerede begynne med å håndhilde og si navnet til barnet før timen starter (Havik, 2017). Andre kilder støtter også dette (Bru et al., 2016).

En nær relasjon til læreren som basere på interesse og tillit kan også skape trygghet og en følelse av å bli akseptert hos engstelige elever (Bru et al., 2016).

Mens det for noen elever er motiverende å ha en skolehverdag som er variert med forskjellige lærere og skiftende fag, kan det for elever som er utrygge, sjenerte eller engstelig, være stressende og mindre forutsigbar. Havik (2018) understreker dette: Mange vikarer og skiftende lærere kan være en faktor at barnet ikke føle seg trygg på skolen og kan føre til at barnet vegrer seg for å gå på skolen.

I steinerskolen står klasselærerordningen sentralt. Klasselæreren er den som skal undervise klassen i de fleste fagene helt opp til 8. klasse. Det har oftest en veldig positiv effekt hvor elevene blir godt kjent med læreren (Randoll, 2015). I tillegg bør læreren arbeide med bevisstheten om gjensidig læring. Det betyr at ikke bare elevene lærer nytt stoff og erfaringer fra læreren, men læreren er også bevisst sin egen læring. Alle barn er individer og hver klasse trenger en tilnærming som er tilpasset klassen (Steiner, 2011).

Som steinerpedagog blir man oppfordret til å stadig jobbe med seg selv. Det finnes spesielle typer antroposofiske meditasjoner som lærerne kan benytte seg av, for sin egen del, men også for at læreren kan møte barna på en likeverdig måte fra dag til dag (Barkved, 2007). Steinerskolens læreplan presiserer: «Steinerpedagogikken legger stor vekt på å skape en fruktbar og tillitsfull relasjon mellom elevene og deres lærere. Elevenes læring og utvikling stimuleres når de respekterer sine lærere og har tillit til lærerens formidlingsevne, dømmekraft og klasseledelse» (Steinerskoleforbundet, 2007, s.1).

Dette understreker en tysk undersøkelse om steinerskolen: i forhold til offentlige skoler var det 64,4% av steinerskoleelever som svarte at de hadde et godt forhold til sin lærer og følte at læreren viste interesse i læringsfremskrittene hos hver enkelt elev. På offentlige skoler var det tydelig mindre elever, kun 30,5% følte at læreren viste interesse og hadde en relasjon til dem (Liebenwein, Berz & Randoll, 2012). Som jeg skrev kan gode relasjoner, hvor læreren viser interesse for eleven være forebyggende mot skolevegring.

Til tross for dette kan klasselærerprinsippet medføre risikoer. For noen elever kan det ha negative virkninger å ha en lærer over så lang tid. Flummer (2014) hevder at den intensive relasjonen med klasselæreren kan være sårbar for noen barn som ikke oppnår en god relasjon med klasselæreren, og på steinerskolen finnes ikke muligheten til å bare bytte klasse. Videre skriver Flummer (2014) at for å løse slike situasjoner er det nødvendig å ha flere involvert utenom foreldre og klasselærer. Oppsummerende skriver Flummer (2014) at det er snakk om enkelte tilfeller med slike relasjonsproblemer. Positive tilbakemeldinger om trivsel og gode relasjoner med trygghet og kontinuitet overveier de negative.

En tysk undersøkelse avdekket at over halvparten av 423 elever ga tilbakemeldingen på at den nære og intensive relasjonen mellom klasselæreren og elevene over så lang tid gav på den ene siden god kontinuitet og emosjonell trygghet, men på den andre siden fantes det de elever som ikke hadde en god relasjon til læreren i mange år.

Lærerbytte etter 8. klasse, hvor klasselærer overleverer ungdommene til faglærere, ble omtalt som et stort brudd og mange elever mente at de ikke var forberedt nok på dette. Skiftet fra klasselærer til faglærere kan gjøre det vanskelig for barn som vegrer seg for å gå på skolen. Klassen er i de fleste timer sammen med klasselæreren og dermed er tilknytningen veldig sterk, noe som kan gjøre det vanskelig for elevene å akseptere andre lærere (Randoll, 2015). Med tanke på det som forskningen nevner som forebyggende kvaliteter for skolevegring bekrefter denne studien at klasselærerrollen på steinerskolen gir barn på den ene siden emosjonell trygghet og kontinuitet som kan virke forebyggende mot skolevegring, på den andre siden kan risikoen være at klasselæreren ikke evner å etablere en god relasjon med eleven. Dette kan veie tungt for elever som allerede er utrygg og ha en lav selvfølelse. Konsekvensen kan være at eleven prøver å unngå denne læreren og vegrer seg for å gå på skolen. I tillegg viste undersøkelsen at klasselærerskifte var vanskelig. For barn som har en tendens til å vegre seg for å gå på skolen kunne det bruddet være en grunn til skolevegring.

4.3 Karakterer og kompetanse

Som nevnt tidligere virker det som om målrettet læring bundet til kompetansemål er en tendens i samfunnet og på skoler. Dette kan gi lite rom for barnets egen utvikling. Testsituasjoner og skolepresentasjoner kan være stressfremkallende for engstelige barn og kan forsterke følelsen for å feile. Det kan være at barnet ikke føler seg sett som person, men

vurdert etter prestasjonen sin. Om barnet opplever konstant prestasjonspress kan det føre til at barnet vil unngå vanskelige situasjoner og dermed begynne å vegre seg for å gå på skolen (Havik, 2018).

På steinerskolen har man bevisst valgt bort å vurdere elevene etter hvor gode karakterer de har. Man mener at ved at elevene får gode karakter i noen fag, men at den egentlig liker andre fag bedre kan det påvirker eleven til å velge en utdanning etter skolen. I tillegg kan karaktersystemet redusere indre motivasjon og interesse for arbeidet med fagene (Steinerskoleforbundet, 2014). Karaktersystemet kan også føre til at barn gjøre alt for å få gode «tall». Istedenfor at barn lærer fordi det er gøy å lære nye ting, lærer barn fordi det er forventet av dem og et tall sier om man er flink eller ikke. Det kan for noen som allerede er «flinke» ha en motiverende virkning, men for andre kan det forbindes med stress og psykiske lidelser (Njálsson, 2015).

Det å velge bort karaktersystemet har på den ene siden gode intensjoner bak, det skal virke stressreducerende og fremme læringsglede. Dette støtter en tysk studie Liebenwein, Berz og Randoll (2012): 79,4% av elevene på steinerskolen opplever at de har læringsglede, er fornøyd med skolen og synes undervisningen er interessant, på offentlige skoler er det 64%. Videre viste resultatene at 11.7% av steinerskoleelever har angstproblemer og dermed dårlig søvn, mens på offentlige skoler var det 17% av elevene.

Tallene viser at steinerskoleelever opplever mer læringsglede, og mindre stress enn elever på offentlige skoler. Likevel er det fortsatt 11,7 prosent som opplever stress og dårlig søvn, som kan føre til skolevegring.

Muntlig formidling utgjør særlig på barneskolen på steinerskolen en stor del av undervisningen. Undervisningen skjer mye gjennom muntlig fortelling. Man vil styrke barnets hukommelse og selvstendig tenkning i det at elevene neste dag skal gjengi det som ble fortalt (Steinerskoleforbundet, 2014). Det krever at eleven rekker opp en hånd og ta risikoen å huske noe «feil». For sensitive eller engstelige barn kan kravet på å være såpass selvstendig og si ting høyt foran klassen være en eksponerende situasjon som igjen kan forsterke stress og angstsymptomer hos dem. Som kan føre til at de vegrer seg for å gå på skolen. Læreren som er bevisst elevens engstelighet og har kunnskap om skolevegring, kunne hjelpe eleven ved bruk av eksponeringsmetoden som jeg beskrev tidligere i oppgaven.

4.4 Fysisk bevegelse

Med utgangspunktet i at fysisk bevegelse er helsefremmende og forebyggende mot psykiske lidelser er det viktig at skolene legger til rette for at barn beveger seg mer fysisk. Som jeg skrev tidligere utvikler barn seg gjennom fysisk lek med jevnaldrende motoriske ferdigheter og styrker selvfølelsen (Helsedirektoratet, 2019). Særlig barn som har en skolevegringshistorie kan ha en tendens å trekke seg ut fra sosiale sammenhenger, og kan dermed ha få venner. Som Frønes (2010) skrev øker barn sin sosiale kompetanse ved å leke med jevnaldrende. For hjelpe barnet å øke sine sosiale kompetanser, bør skolen tilby mer organiserte leker i friminuttene.

Steinerpedagogikken er tett koblet til barnets naturlige utvikling. Ivaretagelsen av trangen til å bevege seg som barn blir dermed en viktig del av pedagogikken. Omgivelsene som steinerskolene ligger i, er så naturnær som mulig. I småklassene begynner dagen rytmisk og med koordinerte leker og bevegelser.

Steinerskolens intensjon er at barnet kan oppleve fakta gjennom å bruke sansene. Man legger vekt på at barn bruker hendene og opplever læring på sin egen kropp. Det vektlegges å beholde læringsgleden og utforskningstrangen som barna har når de begynner på skolen, og dette gjøres gjennom at man tiltaler til tanke, følelse og vilje hos barn.

Det som er unikt med steinerskolen er at det kun er steinerskolen som har de fleste 1. klasser i skolen, men med et eget pedagogisk opplegg som hovedsakelig baserer seg på fri lek og turer i naturen. Lesingen og regning begynnes med i 2. klasse (Steinerskoleforbundet, 2014).

Fysisk aktivitet har på den ene siden mange positiv sider, det er helsefremmende og forebygger mot psykiske lidelser. I tillegg øves det sosial kompetanse, motoriske ferdigheter som igjen styrker selbevistheten. På den andre siden kan det i skolesituasjoner bli urolig og uoversiktlig når barn er i bevegelse. Det går fint for de fleste, men de engstelige barna har behov for kontroll og oversikt. Det kan resultere i at de forsøker å trekke seg ut fra slike situasjoner. I slike eksponerende situasjoner er det nødvendig at assistenten trygge barnet.

Det praktiseres et eget bevegelsesfag på steinerskolen som kalles for *eurytmi*. Intensjonen med eurytmitimene er at de skal bidra til å styrke selvfølelsen hos elevene, det øves *gruppedynamikk*. Elevene lærer å bevege seg i gruppen til musikk eller språk, som skal styrke sosiale kompetanser og *kroppskoordinasjon* (Steinerskoleforbundet, 2007).

Her undervises det ofte i en sirkel hvor alle elevene ser på hverandre. Elever med emosjonelle vansker kan føle seg veldig eksponert og være redd for å feile i slike situasjoner. I tillegg skal elevene etterligne det læreren gjør, det fordrer konsentrasjon og koordinasjon. Elevene skal følge lærerens instruksjoner og beveger seg samtidig. Det å bevege seg er noe veldig individuelt og personlig, alle beveger seg på sin måte og presenterer dermed en del av seg selv som i vanlige læringssituasjoner kan skjules. Engstelige og utrygge elever kan oppleve dette faget som stressfremkallende og dermed prøve å unngå det, noe som kan føre til skolevegring. En assistent som har fått opplæring om skolevegring kunne vært den som trygger eleven i eurytmitimene ved å snakke om de vanskelige situasjonene. Deretter kunne assistenten laget noen avtaler med eleven om hvordan den kan trygges på en best mulig måte.

4.5 Spesialpedagogiske tiltak og samarbeid med hjelpeapparater

Som nevnt tidligere i oppgaven har skolevegringen ofte bygget seg opp over lang tid før skolen eller foreldrene søker om hjelp. Her bør pedagogene stille seg spørsmålet om hva man kan gjøre for at det blir oppdaget tidligere. Som beskrevet under kapittel «Skolevegring» skal læreren kunne se tegnene, men det forutsetter kunnskap om temaet skolevegring. Steinerskolen tilbyr sine egne spesialpedagogiske tiltak som barn med skolevegring kan benytte seg av. Helseeurytmi, rytmisk massasje eller andre antroposofiske terapier kan virke stressreducerende og dermed fremme en bedre selvfølelse hos barn.

For at skolen skal få de ressursene den trenger for å kunne tilby disse terapier, forutsetter det at skolen samarbeider med hjelpeapparater som PPT og forskjellige fagpersoner. Hjelpeapparatene tilbyr skolen og foreldrene både støtte og veiledning når en elev vegrer seg for å gå på skolen, men også i hvordan skolen kan forebygge og tilrettelegge for at eleven som vegrer seg for å gå på skolen finner veien tilbake til skolen igjen.

Selv om steinerskolen har sine egne metoder å møte elevene på, må skolen likevel tilpasse seg samfunnsutvikling og er avhengig av de ressursene som kommer fra staten i forhold til økonomisk og faglig bistand. Derfor er det viktig at det arbeides sammen med fagpersoner. I 2005 ble steinerskolen sterkt kritisert i *Dagbladet*. Man mente at steinerskolen ikke benyttet seg av den kunnskapen som finnes innenfor fagfeltene omkring hvordan skolen skal håndterer utfordrende atferdsproblemer (Nordahl, 2005). Artikkelen handlet om foreldre som hadde gått til rettsaken mot steinerskolen. Man anklaget skolen for å ha mobbet og ekskludert barnet fra fellesskapet. Lærerne skulle ha bidratt i utestengelsen.

Artikkelen kan tyde på at noen steinerskoler ikke ser viktigheten av å oppdatere seg på ny forskning og kunnskap for å kunne tilrettelegge og håndtere elever med adferdsvansker. Dette kan i verste fall resultere i psykiske lidelser eller emosjonelle vansker. For hundre år siden, når Steiner grunnla steinerskolen, fantes ikke inkluderingsprinsippet. Man må innse at samfunnet har forandret seg sterkt siden den tiden og barns problemer her også endret seg. Adferdsproblemer og psykiske lidelser har blitt forsket mye på de siste hundre årene. I følge kapittel 9A i opplæringsloven plikter skolen seg å tilrettelegge for at barnet trives på skolen og her er det en nødvendig del av pedagogikken å ha kunnskap om barn.

Dermed kan man si at klasselæreren og assistenten har bruk for kunnskap om skolevegring, god forebygging og tilrettelegging for et godt og trivelig skolemiljø. Kurs i skolevegring og mobbing kan være aktuelt for å øke kompetansen. Det tyder på at det ikke finnes nok kunnskap om disse teamene på skolen. Siden det finnes såpass mange elever som blir mobbet, lider under angstsymtomer og ha en tendens til å vegre seg for å gå på skolen, bør slike kurs om skolevegring og forebygging være inkludert i lærerutdanningen.

4.6 Foreldresamarbeid

Som nevnt tidligere kan foreldresamarbeid være et forebyggende tiltak mot skolevegring og er avgjørende i prosessen når problemene hos barnet har blitt så store at de vegrer seg helt for å gå på skolen. I sammenheng med steinerskolens samarbeid med foreldre så finnes det en norsk studie om foreldresamarbeid på steinerskolen. Dette studiet avdekket at de fleste foreldre velger steinerskolen fordi hvert barn blir sett på som unikt. Man verdsetter at skolene ikke er så store og at klassene og SFO-gruppene er mindre. Steinerskolene er avhengig av godt foreldresamarbeid når det gjelder fester og andre arrangementer. Det krever en del arbeid og tid, men bidrar til skolens sosiale miljø og nettverk. Videre viste undersøkelsen at foreldrene var veldig tilfreds med samarbeidet med klasselæreren, men når det gjald kritikk og innspill fra foreldrene som ikke var «*antroposofen*», så var steinerskolen ikke så tilgjengelig. Tilbakemeldinger ble raskt tatt personlig. Oppsummerende viser Rebnors undersøkelse at steinerskolen har et stort forbedringspotensial når det gjelder åpenhet, kritikk og konflikthåndtering (Rebnor, 2008).

Resultatet fra Rebnors undersøkelse kan forstås slik at steinerskoler kan ha en tendens til å lukke seg for kritikk og innspill som kommer utenfra. Det kan føre til at foreldrene ikke føler

at de kan være åpen for skolen og at ikke nok tillit til å henvende seg til skolen når barnet sliter faglig eller sosialt. Det kan forsterke en begynnende skolevegring.

5 Konklusjon

Gjennom min oppgave har jeg sett på mulige positive og forebyggende faktorer som finnes i steinerskolen mot skolevegring og mulige risikoer som kan opprettholde eller utløse skolevegring.

Vi har sett at steinerskolens metoder for læring stemmer i stor grad med det som forskningen beskriver. Gjennom gjentakelser, rytmer og i tillegg klasselærerprinsippet skaper skolen trygghet og kontinuitet for elevene. Dette bidrar også til å bygge gode relasjoner mellom læreren og eleven. På steinerskolen legges det vekt på bevegelse i hver enkelt time. I tillegg til gym har skolen eurytmi, som også er et bevegelsesfag. En arbeider i tillegg aktivt for et godt foreldresamarbeid. Dermed har steinerpedagogikken et stort potensial for å imøtekomme og forebygge skolevegring.

Dessverre finnes det få empiriske studier som bekrefter at de intensjonene som blir beskrevet i steinerskolens læreplan har den samme virkningen i praksis. Samtidig vet vi ikke i hvor stor grad lærerne på steinerskolen aktivt arbeider med det Steiner foreslo om selvutvikling og intensjonene som står i læreplanen.

Klasselærerens rolle er et godt eksempel på at selv de beste intensjonene og forskning som støtter fordelene med en fast lærer over lengre tid, så kan resultatet slå ut begge veier. På den ene siden kan det slå ut positivt når læreren er en «god» pedagog som kan oppnå en god relasjon til elevene og sørge for kontinuitet. På den andre siden kan det slå ut negativt hvis læreren er en «dårlig» pedagog. I et slikt tilfelle kan konsekvensene for elevene være store og føre til at sårbare elever ikke trives, noe som øker risikoen for skolevegring.

I gjennomsnitt har et barn i hver klasse tegn på skolevegring i Norge, men vi vet ikke i hvor stor grad skolevegring påvirker steinerskolene. Derfor er det stort behov for mer forskning på dette feltet.

Samtidig tyder Liebenwein, Berz & Randoll (2012) sitt studie på at elevene ved steinerskolen er mindre stresset og lider dermed mindre under angst enn på offentlige skoler. Likevel ser vi at det er noen elever som faller utenom også i steinerskolen. Denne studien har blitt gjort i Tyskland og dermed vet vi ikke om denne speiler forskjellen mellom offentlige skoler og steinerskoler i Norge hva gjelder skolevegring.

Min konklusjon er at steinerskolen har klart å skape ressurser i læreplanen som er helsefremmende og fremmer læringsglede hos barn, noe som kan være forebyggende mot

skolevegring og andre diagnoser. Dette på tross av at det ikke fantes så mange forskjellige diagnoser på den tiden da steinerskolens læreplan ble skrevet. Dette bør likevel ikke være en grunn til at steinerpedagoger ikke beskjeftiger seg og holder seg oppdatert på det forskningen anbefaler. Fra et forskningsperspektiv er det viktig at steinerskolen arbeider aktivt i samsvar med nyere forskning for å forebygge skolevegring på best mulig måte. Hvis det var flere studier om hvordan steinerpedagogikken virker i praksis ville skolen kunne utføre et bedre forebyggende arbeid for å forhindre utfordringer som skolevegring.

Referanser

- Archer, T, Filmer-Sankey, C. & Fletcher- Campbell, F. (2003). *School phobia and school refusal: research into causes and remedies*. Slough, Berkshire: National Foundation for Educational Research. Hentet fra school phobia and school refusal: research into causes and remedies.
- Aune, T. (2011, 5. januar). Sosial angstlidelser hos barn. *Spesialpedagogikk*, (s. 52-56).
- Befring, E. & Tangen, R. (2014, 5. utgave). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelenhamm akademisk.
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnets beste*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bernstein, G. A. & Borchardt, C. M. (1996, 1. januar). *School refusal: family constellation and family function*. Hentet fra Journal of Anxiety Disorders: <https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/school-refusal-family-constellation-and-family-functioning-g9PhB3JiC0>
- Bjønness, S. O. (2007). Skolevegring; veileder i skolevegringsproblematikk for ambulante enhet, Barn- og ungdomspsykiatrisk avd. Stavanger: Stavanger sykehus, Barn- og ungdomspsykiatrisk avdeling. Hentet fra https://data.stolav.no/eqspublic/pasientforlop/docs/doc_30142/attachments/Skolevegring_-_Veileder_i_skolevegringsproblematikk,_Råd_i_kartlegging_og_behandling.pdf
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. *Psykisk helse i skolen* (s. 18-19). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E. & Øverland, K. (2016). Angst. Bru, E. Idsøe, E. C. & Øverland, K. *Psykisk helse i skolen*. (s. 45- 53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bystad, M. (2019, Desember 04). Avspenning. *Psykologisk.no*.
- Endresen, K. R. & Nilsen, W. T. (2006) *Få får hjelp for skolevegring*. NRK <https://www.nrk.no/norge/fa-far-hjelp-for-skolevegring-1.518677>
- Flummer, J. (2014). Klasselæreren. *Steinerbladet*.
- Folkehelseinstituttet (2015). *Fakta om mobbing blant barn og unge*. Oslo: Folkehelseinstituttet

- Frønes, I. (2010). *De likeverdige*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Graven, A. R. (2014, 07. januar). Mindfulness lindrer angst og depresjon. *forskning.no*.
- Grongstad, L. (2009). *Jus i skolehverdagen*. Oslo: Universitetsforlaget ut.2.
- Helsedirektoratet (2019, 29. april). *Fysisk aktivitet for barn og unge*. Oslo: Helsedirektoratet
- Havik, T. (2013, 08. august). *Skolevegring*. Hentet fra Læringsmiljøsentret: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/psykisk-helse/skolevegring/konsekvenser-ved-stort-fravar-article116236-21065.html>
- Havik, T. (2017). Skolevegring. I. E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær, Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heyne, D. S. (2011, 18. april). School refusal and anxiety in adolescence: Non randomized trial of a developmentally sensitiv cognitiv behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, s. 870 - 876.
- Idsøe, E. C. & Idsøe, T. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red) *Psykisk helse i skolen* (109 - 121). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kearney, C. A. (2007). *When children refuse school, a cognitive-Behavioral therapy approach*. Oxford: Oxford University press.
- Liebenwein, S. Barz, H. & Randoll, D. (2012). Empirische Studiet zu Schulqualität und Lernerfahrungen. *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen* (s. 5-7). Wiesbaden, Tyskland: © VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lievegoed, B. C. (2015). *Phases of childhood*. Edinburgh: Floris Books.
- Løvereide, S. (2011, 01. august). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*.
- Mathisen, A. (2014). *Fra Askeladden til Einstein*. Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Mathisen, A. (2016). Ekte skole. Hva er engasjement og hvordan oppstår det? *Steinerbladet*.
- Mugahl, A. (2010, 11. oktober) *Screen time linked to psychological problems in children*. University of Bristol.

- Njálsson, S. (2015). Vi blir vurdert hele tiden. *Steinerbladet*.
- Nordahl, T. (2005, 19. juni). Mobbing på Steinerskolen. *Dagblatt*.
<https://www.dagbladet.no/kultur/mobbing-pa-steinerskolen/66105913>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problemadferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: CappelenDamm Akademisk.
- Randoll, D. (2015). *Empirical research on Waldorf education*. Alfter: Educar em Revista.
- Rebnor, M. F. (2008). *Steinerskolen i et foreldreperspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Reegård, K., Rogstad, J. (2016). *De frafalne*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Reid, K. (2016). *Truancy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Steiner, R. (1995). *Heilpädagogischer Kurs*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2008). *Antroposofi og pedagogikk*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner, R. (2011). *Pedagogisk kunst*. Oslo: Antropos Forlag.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal*. London: Jessica Kingsley.