

Wenche Karlsen Wiker

## **Miljøfaktorers betydning for skolevegring. En litteraturstudie med et utviklingsøkologisk perspektiv.**

Hvilke faktorer kan føre til at eleven vegrer seg for å gå på skolen?

Masteroppgave i Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk  
Veileder: Per Egil Mjaavatn  
April 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap



## Sammendrag

Denne oppgaven handler om skolevegring. Forekomsten av skolevegring er vanskelig å tallfeste, men forskning tyder på at om lag en elev i hver klasse viser tegn til skolevegring. Skolevegring er svært alvorlig for den det gjelder, og kan få uheldige konsekvenser for eleven både faglig, sosialt, og i et langtidsperspektiv. På sikt kan skolevegring føre til frafall fra videregående, arbeidsledighet og andre sosiale problemer.

Ved bruk av litteraturstudie og gjenbruk av andres forskning, har jeg forsket på årsaker til skolevegring. Kunnskap om årsaker er viktig for å kunne se tidlige tegn til skolevegring, og dermed i større grad ha mulighet til forebygging og tidlig intervensjon.

Problemstillingen min er: *Hvilke faktorer kan føre til at eleven vegrer seg for å gå på skolen?*

Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske teori ble brukt som referanseramme, både under teori, analyse, resultat og drøfting. Det var interessant å se hvordan funn i de ulike systemene i teorien påvirket hverandre, og ikke minst hva det hadde å si for elevers vegring mot å gå på skolen.

Jeg fant både individ-, skole-, familie og sosiale faktorer som kan føre til at elever vegrer seg for å gå på skolen. Av individfaktorer fant jeg følgende faktorer: Psykiske lidelser, depresjon og angst, somatiske og subjektive helseplager, emosjonell sårbarhet, lav selvtillit og negativ tenking, ensomhet, faglige utfordringer, diagnoser og spesielle behov.

Av skolefaktorer gjorde jeg disse funnene: Uoversiktlige organisatoriske strukturer, dårlig klasseledelse og relasjon til lærer, dårlig relasjon til medelever, mobbing, elevers prestasjon og akademisk press, overganger og bytte av skole og fravær som negativ sirkel.

Av familiefaktorer gjorde jeg følgende funn: Psykisk helse i familien, utfordringer i hjemmet, svak foreldrestøtte og uhensiktsmessige holdninger til skolen og lav sosiokulturell status.

Av sosiale faktorer fant jeg at sosial isolasjon kan være en faktor som har sammenheng med skolevegring.

På mesonivået var det særlig dårlig kontakt og kommunikasjon mellom skole og hjem som kan føre til skolevegring. På makronivået så jeg på hvordan ulike lover og læreplaner kan bidra til skolevegring eller være beskyttende faktorer.



## **Forord**

Gleden og nysgjerrigheten over å lære noe nytt er noe av årsaken til at jeg hoppet på nok en studie, denne gangen en mastergrad. Det har vært en spennende reise hvor jeg har blitt kjent med mange hyggelige medstudenter, faglærere, NTNU og Trondheim by.

Reisen har vært lang og til tider tung. Mestring over å ha kommet i mål har gjort reisen verdt alt strevet. Likeledes all ny kunnskap jeg har ervervet meg innen feltet skolevegring, forskning, statistikk, metode og analyse. Jeg ville ikke vært uten den kunnskapen.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Per Egil Mjaavatn, ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim. Han har bidratt med svært nyttige råd om fremdrift, konstruktive tilbakemeldinger, godt humør og et godt samarbeid.

I tillegg er jeg veldig takknemlig overfor all hjelp og støtte jeg har fått av biblioteket og annen administrasjon ved NTNU Dragvoll. Jeg har fått deltatt på kurs og fått veiledning ved behov. Tilbakemeldinger har alltid kommet raskt og med positiv velvilje til å hjelpe meg som student.

En stor takk vil jeg også rette til en forståelsesfull arbeidsgiver og kollegaer som har lagt alt til rette for at jeg skulle få gå på og gjennomføre disse studiene. Deres fleksibilitet og støtte har vært verdifull for meg.

Til sist vil jeg takke min familie, som har vært utrolig tålmodige med meg i alle mine roller som mor, bonusmor, husmor, kone, bestemor og datter. En spesiell takk vil jeg rette til min ektemann som har vært forståelsesfull og gitt meg rom og tid til å forske og skrive om skolevegring.

Solbergelva, april 2019

Wenche Karlsen Wiker



## **Innhold**

Kapittel 1. Innledning.....	1
1.1 Skolevegring, et dagsaktuelt tema .....	1
1.2 Formål; Samsvar mellom årsak til skolevegring og tiltak .....	2
1.3 Avgrensninger.....	3
1.4 Forventede funn og førforståelse.....	3
1.5 Oppgavens oppbygging .....	4
Kapittel 2. Teoretisk tilnærming.....	5
2.1 Ulike begreper for skolefravær.....	5
2.1.1 Separasjonsangst.....	5
2.1.2 Skulk og skolevegring .....	6
2.2 Identifisering av skolevegring.....	7
2.3 Skolevegringens funksjoner.....	8
2.4 Ulike faktorer som årsak til skolevegring .....	9
2.4.1 Risikofaktorer ved individet.....	10
2.4.2 Risikofaktorer i skolen .....	11
2.4.3 Risikofaktorer i familien.....	12
2.5 Lazarus teori om stress, vurdering og mestring .....	12
2.6 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	13
2.6.1 Mikrosystemet.....	13
2.6.2 Mesosystemet .....	14
2.6.3 Eksosystemet.....	14
2.6.4 Makrosystemet.....	14
2.6.5 Kronosystemet .....	15
Kapittel 3. Metodisk tilnærming.....	16
3.1 Begrunnelse for valg av metode.....	16
3.2 Forarbeid og testsøk.....	17
3.3 Systematisk oversikt.....	17
3.3.1 Søkestrategi.....	18
3.3.2 Søkeord.....	20
3.3.3 Databaser .....	20
3.3.4 Litteratursøk og filtrering .....	21
3.4 Kjedesøkning og filtrering.....	22
3.5 Utvalg av primærstudier for nærlesing og videre analyse .....	23
3.6 Metodologiske utfordringer .....	28
3.7 Forskningsetiske overveielser.....	29

3.8	Egen rolle som forsker .....	29
3.9	Pålitelighet.....	30
3.10	Validitet .....	31
3.11	Resultatkategorier .....	31
Kapittel 4. Presentasjon og drøfting av resultater .....		33
4.1	Mikrosystemet.....	33
4.1.1	Individuelle faktorer .....	33
4.1.2	Skolefaktorer .....	37
4.1.3	Familiefaktorer .....	43
4.1.4	Sosiale faktorer.....	47
4.2	Mesosystemet .....	47
4.3	Eksosystemet.....	48
4.4	Makrosystemet.....	49
4.5	Kronosystemet.....	52
Kapittel 5. Avslutning.....		54
5.1	Oppsummering av funn .....	54
5.2	Forventede funn opp mot faktiske funn.....	57
5.3	Refleksjon over valgt metode .....	57
5.4	Veien videre.....	59
Litteraturliste.....		60
VEDLEGG .....		I
Vedlegg 1: Sjekkliste for vurdering av litteratur/artikler .....		I
Vedlegg 2: Matrise for syntese og analyse: .....		II



## Kapittel 1. Innledning

### 1.1 Skolevegring, et dagsaktuelt tema

Barn i Norge lever i dag i et kunnskapssamfunn hvor utdanning ikke bare ses på som en nødvendighet, men også en plikt. Alle barn i Norge som fyller 6 år innen kalenderårets slutt har en rett og en plikt til å begynne på skolen. Denne plikten varer i ti år. Etter fullført grunnskole har norske barn en rettighet til å gå tre år til på videregående skole (Opplæringslova, 1998). Midt oppi denne plikten og rettigheten til å gå på skole, finner vi noen barn som vegrer seg for å gå på skolen hver dag. Kanskje kommer de på skolen, men kjenner et sterkt ubehag. Kanskje er ubehaget så stort at de går hjem i løpet av dagen, eller velger å ikke gå på skolen i første omgang. Det er disse emosjonelle plagene som kan føre til skolevegring (King & Bernstein, 2001).

Forekomsten av skolevegring er vanskelig for forskere å tallfeste. Det finnes flere ulike definisjoner av fravær som kan gli over i hverandre og gjør det vanskelig å beregne.

Forekomsten varierer også fra land til land (Reid, 2006). Internasjonal forskning kan tyde på en forekomst av skolevegring mellom 1-2 % (King et al., 1998). Kearney (2008b) poengterer at det er vanskelig å tallfeste forekomst, men har antydnet at mellom 5-28% av alle barn vil vise skolenektingsatferd en eller annen gang i livet. En norsk studie fra 2015 rapporterer om at om lag en elev i hver klasse viser tegn til skolevegring eller står i fare for å utvikle vegring for å gå på skolen (Havik, 2015).

Det finnes ingen offisielle tall på hvor mange barn i Norge som strever med skolevegring. Holtermann og Skjong (2018) foretok en undersøkelse for skoleåret 2016/2017. Resultatene tyder på at over 22000 barn i Norge var hjemme fra skolen i mer enn en måned. Tallene kan ikke knyttes direkte opp mot skolevegring, da den omhandler alle typer fravær.

Uansett forekomst, skolevegring og fravær fra skolen vil kunne få uheldige konsekvenser for den det gjelder. Eleven kan i første omgang bli hengende etter både faglig og sosialt på skolen. På sikt kan skolevegringen føre til frafall fra videregående skole, vansker med å komme seg i jobb senere i livet og i verste fall kriminalitet og rusproblematikk (Kearney, 2008b). Få studier om skolevegring rapporterer om kjønnsforskjeller som årsak vegringen (Havik, 2018). En nyere norsk studie rapporterer om at noen flere jenter enn gutter oppgir skolevegring som årsak til fraværet (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015a). Forskjellen mellom

kjønnene ser ut til å øke med økende alder (Haugland, Wold, Stevenson, Aaroe & Woynarowska, 2001). Forskning viser at skolevegring oftest oppstår i før-pubertert og pubertert (Egger, Costello & Angold, 2003). Forskning tyder også på at skolevegring er mest utbredt i overgangen mellom barnehage og skole, mellom småskoletrinnet og mellomtrinnet og mellom ungdomsskolen og videregående skole (Baker & Bishop, 2015). Det er også ut til at alvorlighetsgraden av skolevegringen øker med økende alder (Heyne & Sauter, 2013).

Høsten 2015 opprettet regjeringen i Norge et prosjekt for å samordne ulike departement og instanser slik at utsatte barn og unge mellom 0-24 år skal få mer helhetlig hjelp til å mestre sitt eget liv. Hjelpen kan settes inn mot barna, men også mot foresatte og resten av familien. Prosjektet er femårig. Utdanningsministeren i Norge, Jan Tore Sanner, uttalte at dette samordnede tiltaket er viktig for blant annet å hindre frafall i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2018a). Problematikken om skolevegring og frafall fra skolen blir altså både forsket på og tatt på alvor av sentrale myndigheter.

## **1.2 Formål; Samsvar mellom årsak til skolevegring og tiltak**

I dag jobber jeg som lærer ved en barneskole og underviser elever fra 1. til 7. trinn. I jobben min som lærer har jeg behov for kunnskap om hva jeg kan gjøre for å forebygge og eventuelt sette inn tidlige tiltak i forbindelse med skolevegring. For å kunne gjøre det, må jeg ha kunnskap om hvilke arenaer forebygging og tiltak bør settes inn på. Det hjelper ikke å sette inn tiltak hvis tiltakene ikke samsvarer på de ulike arenaene som barnet oppholder seg på. Alle rundt eleven må jobbe mot felles mål og identifisere grunnen til skolevegringen (Havik, 2018). Barn, ungdom og deres foresatte har behov for lærere som har kunnskap om skolevegring og hvordan det kan jobbes både forebyggende og med tidlig identifisering (Havik, 2015). Etter at resultatene av egen forskning foreligger, håper jeg å få muligheten til å spre min kunnskap til kollegaer i egen og nærliggende skoler.

Gjennom databasesøk og gjennomgang av nyere norsk og utenlands forskning, ser jeg at noen har forsket på sentrale faktorer som skolefaktorer og individuelle faktorer knyttet til skolevegring og ulike typer fravær (Havik, 2015; Ingul, 2014). Likevel lurer jeg på om det også finnes flere faktorer i miljøet som bidrar til skolevegring? Er det faktorer ved eleven, skolen, hjemmet, fritidsinteresser, foreldrenes arbeidsplass eller andre faktorer som er årsaken

til skoleveggingen? Gjennom egen forskning ønsker jeg å finne svar på dette. Jeg ønsker å få en oversikt over faktorer som kan føre til skolevegging. Min problemstilling er derfor:

*Hvilke faktorer kan føre til at eleven vegrer seg for å gå på skolen?*

For å svare på problemstillingen vil jeg benytte meg av Urie Bronfenbrenner sin teori om utviklingsøkologi. Teorien bygger på en helhetlig tenkning rundt barns læring og utvikling. Mennesket lærer og utvikler seg i et dynamisk samspill til miljøet. Dette kan være både på arenaer hvor barnet selv deltar, og på arenaer hvor barnet ikke deltar, men som likevel kan være med å påvirke barnet (Bronfenbrenner, 1979). Man kan jo tenke seg at en teori fra 1979 er gammel og at man bør finne nyere teorier. Jeg har valgt denne teorien fordi den er med på å belyse problemstillingen min, og ser samtidig at den er blitt brukt som grunnlag for nyere forskning om skolefravær og skolevegging (Havik, 2015).

Som metode har jeg valgt litteraturstudier og systematisk oversikt. Når jeg nå skal prøve å finne svar på hvilke faktorer som bidrar til og er medvirkende årsak til skolevegging, ønsker jeg å gå bredt ut og se på den forskningen som allerede finnes på feltet. Hva er forsket på fra før som forhåpentligvis kan gi meg svar på problemstillingen?

### **1.3 Avgrensninger**

Forskning viser at individuelle faktorer som depresjon, ulike typer angst og emosjonell sårbarhet kan være årsak til skolevegging (C. Brand & O'Conner, 2004; Egger et al., 2003). Det er likevel ikke slik at alle med angst utvikler skolevegging (Havik, 2015) Det er viktig å vite om individuelle faktorer og ta hensyn til disse når det utarbeides tiltak for skolevegging. Individuelle faktorer er tatt med, men har ikke hovedfokus i denne oppgaven. Mitt hovedfokus vil være på ulike miljøfaktorer som kan være årsak til skolevegging. Jeg vil se på ulike arenaer ut i fra Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske teori som har betydning for barnets læring og utvikling, og se om jeg finner faktorer i disse miljøene som kan være årsak til skolevegging. Mitt arbeidsfelt er i dag i grunnskolen. Min litteraturstudie vil derfor være på elever som går i grunnskolen og er i alderen 5 til 16 år.

### **1.4 Forventede funn og førforståelse**

Før jeg startet opp dette prosjektet, var det noen faktorer jeg tenkte på som viktige faktorer til skolevegging; angst, økende akademiske krav og lærevansker.

Jeg hadde lest og erfart noe om skolevegring, og visste at angst og depresjon ofte er en årsak til at en elev har skolevegring. I tillegg hadde jeg en formening om at noen elever opplever økende akademiske krav ved økende alder som en så stor byrde, at de til slutt vegrer seg for å gå på skolen. Jeg tenkte også at økende akademiske krav er en medvirkende faktor til skolevegring for elever med lærevansker, for eksempel elever med lese- og skrivevansker.

Et funn jeg var spent på om jeg ville finne noe rundt, var faktorer knyttet til elevenes fritidsaktiviteter og liv utenfor skolen. Jeg hadde en førforståelse om at slike faktorer var lite forsket på.

### **1.5 Oppgavens oppbygging**

Denne oppgaven består av fem deler: innledning, teori, metode, presentasjon og drøfting av resultater, samt en avslutning. Innledningen i kapittel 1 består av aktualisering av begrepet skolevegring, formålet med oppgaven, oppgavens problemstilling, avgrensninger og forventede funn.

Teoridelen består av flere deler. Først avklarer jeg ulike begrep knyttet opp mot fenomenet skolevegring. Deretter gjør jeg kort rede for Lazarus sin teori om stress, vurdering og mestring (Lazarus & Folkman, 1984). Til sist i teoridelen redegjør jeg for oppgavens teoretiske referanseramme ved å belyse Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske teori. I kapittel 3 forklarer jeg valg av systematisk oversikt som metode for min litteraturstudie. Fremgangsmåte og struktur for min forskning blir også forklart. Avslutningsvis i kapittel 3 sier jeg noe om metodiske og etiske utfordringer, samt beskriver oppgavens validitet og pålitelighet.

I kapittel 4 presenteres og drøftes de resultatene jeg har gjort ut i fra funn og problemstilling. I kapittel 5 er det en avslutning hvor jeg oppsummerer funn og metode samt sier litt om veien videre.

## Kapittel 2. Teoretisk tilnærming

### 2.1 Ulike begreper for skolefravær

Fravær fra skolen kan arte seg veldig forskjellig og deles ofte inn i gyldig eller ugyldig fravær (Kearney, 2008b). Gyldig fravær er fravær hvor eleven har fått godkjent fraværet av lærer eller ledelsen på skolen. Eksempler på slikt fravær kan være legetime, medisinsk sykdom og skade, lengre reiser eller kriser i familien. Ugyldig fravær er fravær hvor eleven ikke har fått tillatelse fra skolen. Eksempler kan være at eleven kommer for sent, at eleven tar fri i høytider som ikke er godkjent av skolen (Havik, 2018), skulk og andre årsaker som ikke er gjort til kjenne (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Det kan være gode grunner til fravær, men fravær kan også være bekymringsfullt.

Historisk sett er det benyttet en rekke ulike begreper for å beskrive at barn og unge vegrer seg for å gå på skolen, eller uteblir fra skolen. Begreper som skolevegring, skulk, skolenekting, frafall, dropout, skoleangst og skolefobi har vært vanlig. I Sverige brukes begrepet *hemmasittare* om elever som vegrer seg for å gå på skolen og som ofte velger å bli hjemme (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Kearney (2008b) brukte begrepet, *school refusal behavior*, som et paraplybegrep som rommer alle barn som har et oppmøteproblem i forhold til skolen. Oversatt til norsk blir *school refusal behavior* ofte omtalt som skolevegringsatferd. I nyere norsk forskning blir begrepet skolefravær brukt som et overordnet begrep som innebærer separasjonsangst, skulk og skolevegring (Havik, 2016; Havik et al., 2015a; Havik, Bru & Ertesvåg, 2015b). Skolefravær kan være motivert fra barnet selv eller fra foreldrene (Havik, 2018). Fravær som er motivert fra foreldrene kalles foreldremotivert fravær, eller foreldrekonstruert fravær. Ved en slik type fravær er det foreldrene som holder barnet hjemme fordi de selv ønsker og har behov for at barnet er hjemme, eller fordi de ikke er nevneverdig bekymret for at barnet har fravær fra skolen (Thambirajah et al., 2008). Begrepene separasjonsangst, skulk og skolevegring kan være vanskelig å skille og blir derfor forklart nærmere i de neste avsnittene.

#### 2.1.1 Separasjonsangst

Separasjonsangst forekommer oftest hos de minste skolebarna (Havik, 2015). Angsten for atskillelse er langt sterkere og mer overdreven enn det som er vanlig for barn i samme alder. Slik angst kan komme til uttrykk ved at de klager over vondt i magen, gråter, vil ikke gå på

skolen eller slår og sparker foreldrene ved adskillelse (Havik, 2018). Separasjonsangst er ikke det samme som skolevegring (Thambirajah et al., 2008). Likevel er det viktig å ta denne type angst på alvor. Forskning viser at denne gruppen elever har større risiko for å utvikle psykiske lidelser (S. Brand, Wilhelm, Kossowsky, Holsboer-Trachsler & Schneider, 2011). Holden og Sällman (2010) påpeker at separasjonsangst ikke er så aktuelt som årsak til skolenekting hos elever i ungdomsårene, da slik angst gjerne går over før elevene blir ungdommer. Annen forskning på feltet har funnet ut at separasjonsangst er den mest vanlige diagnosen hos mellom 20-30% av ungdommer med skolevegring (Kearney & Bensaheb, 2006; Last & Strauss, 1990).

### **2.1.2 Skulk og skolevegring**

Skulk og skolevegring er to typer fravær som har noen likheter, men også ulikheter.

Skolevegring og skulk er ikke en diagnose på noe, men vises ved typiske kjennetegn (Havik, 2018). Begge typer fravær er for eksempel elevmotivert (Havik, 2015). Årsaken til at jeg ønsker å vise til likheter og forskjeller, er at tiltak som settes inn ikke nødvendigvis vil være adekvate og virke hvis man ikke har denne bevisstheten (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). Noen studier viser at det kan være en sammenheng mellom ulike faktorer, skolevegring og skulk (Kearney, 2008a; Lyon & Cotler, 2007).

Skulk kjennetegnes ofte ved at elevene er borte fra skolen uten at foreldrene vet om det.

Lærere og foreldrene vet gjerne ikke hvor de er og elevene oppholder seg sjelden hjemme når de skulker skolen (Havik, 2015). Elevene kan være utagerende, vise lite interesse og motivasjon for skolearbeid, og er generelt mindre engstelige for å gå på skolen enn skolevegrere (Thambirajah et al., 2008).

Skolevegrere beskrives som «elever som gjerne vil gå på skolen, men som ikke klarer det» (Havik, 2018, s. 28). De viser interesse og har motivasjon for skolearbeid, men opplever et emosjonelt ubehag i møte med skolen som gjør at de vegrer seg for skolen (Havik, 2018).

Emosjonelt ubehag kan inkludere angst, depresjon, atferdsproblemer og ulike somatiske symptomer som magevondt og hodepine (Ingul, 2014). Hos ungdommer tyder forskning på at opptil 40% har sosial angst som primærdiagnose og opptil 25% som sekundærdiagnose (Heyne, Sauter, Van Widenfelt, Vermeiren & Westenberg, 2011). Forskning viser at elever med skolevegring kan oppleves som mer innadvendte, sårbare og emosjonelt ustabile enn sine medelever (Havik, 2015). Havik et al. (2014, s. 131) definerer skolevegring som «fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller

sosiale situasjoner på skolen». Hennes forskning var direkte rettet mot skolefaktorers betydning for skolevegring. Ut i fra min problemstilling, som tar utgangspunkt i Bronfenbrenner sin utviklingsøkologi, er det viktig at definisjonen jeg velger ikke er for snever. Jeg ønsker ikke å utelukke at det kan være flere arenaer rundt miljøet til eleven som er medvirkende årsak til skolevegring. Jeg velger derfor å bruke denne definisjonen av skolevegring; «Skolevegring kan defineres som vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag» (King & Bernstein, 2001, s. 197). Denne definisjonen gir for meg et rom for en videre tolkning av begrepet skolevegring. Det finnes ikke et eget begrep for skolevegring på engelsk. Da må jeg forholde meg til begrepet «School refusal» (SR), som direkte oversatt blir skolenekting.

## **2.2 Identifisering av skolevegring**

I min hverdag som lærer er det viktig å forebygge og identifisere tidlige tegn på skolevegring. Det er viktig for meg som lærer å vite hva jeg skal se etter, hvor stort skal fraværet være og hva kan egentlig regnes som skolevegring. Kearney forsket på skolevegringsatferd og utarbeidet en inndeling med kjennetegn av ulik alvorlighetsgrad. Disse er gradert i syv trinn hvor grad èn er minst alvorlig:

1. Eleven må presses til å gå på skolen og ber om å få slippe.
2. Eleven viser gjentatt problematferd om morgenen for å slippe.
3. Eleven viser gjentatt forsentkomming om morgenen etterfulgt av frammøte.
4. Eleven har periodevis fravær og er borte fra enkelttimer.
5. Eleven har gjentatte fravær eller uteblivelser fra enkelttimer.
6. Eleven er helt borte fra skolen i en periode av skoleåret.
7. Eleven er helt borte fra skolen i en lengre periode.

(Kearney, 2008b, s. 453). (Egen oversettelse).

Inndelingen ovenfor sier ikke helt konkret hva som er nedre grense for hva man kan anse som skolevegring. De fleste skoler har imidlertid egne fraværsregler å følge for hva de tenker er bekymringsfullt fravær. Tidlig innsats innebærer her at vi overvåker elevenes fravær gjennom et fraværssystem. Gjennom slik overvåking kan vi tidlig få et bilde av fraværet og kanskje

oppdage mønster ved fraværet (Reid, 2012). Kanskje vi kan oppdage dager eller timer hvor eleven har mer fravær enn andre dager? Ved å overvåke slike mønstre er det også lettere å avdekke årsaker til fraværet, og kanskje bidra til snarlige løsninger for eleven det gjelder (Friberg et al., 2015).

### **2.3 Skolevegringens funksjoner**

Et barn med skolevegring vil kunne føle på et stort emosjonelt ubehag bare ved tanken på å gå på skolen. Barnet kan være friskt når han eller hun står opp om morgenen, men tanken på å skulle gå på skolen kan føre til dette ubehaget. Barnet kan få vondt i magen, i hodet, bli stresset, svette og skjelve. Dette ubehaget kan oppstå hjemme, når barnet kommer til skolen, eller i løpet av dagen når barnet møter situasjoner som skaper slikt ubehag for barnet. Det kan være vanskelig for barnet og foreldrene å sette ord på og forstå hva som skaper et så stort ubehag for barnet (Thambirajah et al., 2008). Kearney (2008b) har forsket på hvilke funksjoner skolevegringsatferden kan ha for barnet. Forskeren har kommet frem til fire hovedgrunner til vegringen:

1. Unngå skolerelaterte situasjoner som fremkaller negativ affekt, angst eller depresjon.
2. Unnslipe uønskede sosiale situasjoner og/eller situasjoner som innebærer evaluering.
3. Oppmerksomhetssøking hos personer som betyr mye for barnet.
4. Oppnå materielle forsterkere utenfor skolen.

(Kearney, 2008b, s. 457-458). (Egen oversettelse).

Den første funksjonen dreier seg om å unngå situasjoner som skaper negative følelser, angst eller depresjon hos barnet. Barnet kan komme med mange unnskyldninger for å slippe å gå på skolen. Det opptrer ved å vise stor engstelse, er på gråten eller virker tilbaketrukket. Ofte vet ikke de minste barna hva de er bekymret for, men ubehaget oppleves stort og overveldende. Ubegaget kan oppstå fordi de er redde for å gå inn på skolebussen, i gangen, i klasserommet, eller i gymsalen. Overganger i hverdagen, som bytte av rom og skifte av aktivitet, kan oppleves vanskelig (Kearney, 2008b, s. 457).



Den andre funksjonen handler om å slippe unna uønskede sosiale situasjoner, eller situasjoner hvor eleven blir vurdert. Fravær i forbindelse med denne funksjonen er mer vanlig hos eldre barn og ungdom. Det kan være situasjoner som innebærer fremføring, høytlesing, eksamen, eller gymtimer hvor barna er i fokus. For noen oppleves det også vanskelig å skulle gå inn i et åpent og uoversiktlig rom og være sammen med jevnaldrende (Kearney, 2008b, s. 457).

Den tredje funksjonen opptrer vanligvis hos de yngste skolebarna, og gjerne i overgangen fra barnehage til skole. Separasjonsangst er normalt i seksårsalderen, men det er når frykten vedvarer og blir overdreven at barnet trenger ekstra oppfølging (Havik, 2018). Barnet foretrekker å være sammen med foreldrene eller andre foresatte, fremfor å gå på skolen. Det er ofte selve separasjonen fra foreldrene som er vanskelig for barnet (Kearney, 2008b, s.457). Noen foreldre rapporterer om barn som viser en manipulerende og kontrollerende atferd for å holde foreldrene hjemme eller for å få være med foreldrene på jobb (Kearney & Albano, 2004).

Den fjerde funksjonen er jakten på andre og mer lystbetonte aktiviteter enn skolen og skolearbeid. Det kan være å spille på iPad, se på serier på TV, tilbringe tid med venner, delta på fester og andre arrangementer, eller drive med rusmidler. Denne typen atferd kan være relatert til konflikter i familien, kriminalitet og utagerende atferd. Ofte er denne funksjonen mer relatert til skulk enn til skolevegring (Kearney, 2008b, s. 457).

Kearney (2008b) viser altså til fire funksjoner skolevegringsatferd har for barnet. De to første funksjonene handler mest om skolevegring, mens de to andre funksjonene handler mer om separasjonsangst og skulk. Uansett årsak, så har unngåelsesatferd en funksjon for eleven. Ved å være hjemme vil eleven oppleve at ubehaget forsvinner, men dette er gjerne bare midlertidig. Forskning viser at det å være hjemme fra skolen kan føre til mer sannsynlighet for at atferden vil gjenta seg neste gang eleven skal på skolen (Thambirajah et al., 2008).

## **2.4 Ulike faktorer som årsak til skolevegring**

Tradisjonelt har forskning rundt fravær og skolevegring vært konsentrert om enkelte kategorier av faktorer hvor individet, skolen, familien og det sosiale ble fokusert på hver for seg. I dag er det mer vanlig å se disse kategoriene i en sammenheng (Havik, 2015). Søken etter en faktor for å forklare skolevegringen, er ikke nok til å forklare problemet for eleven.

Thambirajah et al. (2008) har forenklet en modell som viser hvordan faktorer ved barnet, skolen og hjemmet sammen fører til angst som årsak til skolevegring. En faktor kan ha større betydning for skolevegringen for et barn enn andre faktorer. Forskning argumenter likevel for at det ofte er en kombinasjon mellom ulike faktorer og interaksjonen mellom disse faktorene som er årsaken til skolevegringen (Thambirajah et al., 2008). Både individperspektivet og systemperspektivet er viktig når man skal forstå fenomenet skolevegring. Som vi kan se er det mange årsaker og risikofaktorer knyttet opp mot skolevegring. Risikofaktorer kan være individ- eller kontekstrelatert, og gir økt risiko for negativ utvikling (Havik, 2018; Ingul, 2014). Nedenfor vil jeg vise til tidligere forskning på kjente risikofaktorer knyttet til individet, skolen og familien.

#### **2.4.1 Risikofaktorer ved individet**

Elever vi har i skolen kan ha risikofaktorer knyttet opp mot arv eller miljø. Barn reagerer ulikt på de samme situasjonene i livet (Ogden, 2015). Noen barn utvikler større risiko for å utvikle skolevegring enn andre. Individuelle faktorer ved skolevegrere ser ut til å være at de er mer introverte enn andre, har lavere selvtillit og selvfølelse. De blir lettere opprørt og stresset, og har en tendens til å bli overveldet av frykt eller angst (Thambirajah et al., 2008).

En annen risikofaktor er emosjonell sårbarhet (Egger et al., 2003). I skolen kan elever bli utsatt for faglige og sosiale situasjoner, som naturlig nok kan gi bekymringer.

Situasjoner som for andre elever oppleves som utfordringer hvor de ligger i flytsonen, kan oppleves som en trussel for elever som er emosjonelt ustabile. Disse elevene vil kunne ha en større risiko for å utvikle skolevegring (C. Brand & O'Conner, 2004). Med flytsonen menes en sone for utvikling hvor eleven får akkurat nok utfordringer. Hvis de får for lite utfordringer kan de oppleve kjedsomhet, men hvis de får for mye utfordringer, kan de oppleve uro, stress eller angst (Csikszentmihalyi, 1997).

Forskning viser at tidlige tegn på skolevegring kan starte med diffuse somatiske symptomer som magevondt, hodepine, ryggplager, svetting, kvalme og kortpusthet (Bernstein et al., 1997; Havik et al., 2015a). Disse symptomene kan oppstå hjemme om morgenen og gjøre det vanskelig for eleven å gå på skolen, eller de kan oppstå i løpet av skoledagen under situasjoner eleven opplever utfordrende. Noen elever kan uttrykke ønske om at læreren ringer hjem. Det er viktig at skolen kartlegger om det kan være forhold på skolen som er årsaken til elevens somatiske plager. Hvis problemet vedvarer bør også foreldrene ta barnet med til legen

for å utelukke andre medisinske årsaker, og for å få en medisinsk vurdering fra legen på plagene (Havik, 2018). En undersøkelse av Stickney og Miltenberger (1998) hvor ansatte på 288 skoler i Dakota deltok i en spørreundersøkelse, viste at 66 % av skolevegrerne på grunnskolen og videregående skole oppga somatiske plager som en av årsakene til skolevegringen. Lavest forekomst var det blant elever på 7. og 8. trinn, hvor 26% oppga somatiske plager som årsak. Det var høyest forekomst blant elever fra barnehagen og opp til 8. trinn, hvor 74% oppga somatiske plager som årsak til skolevegringen.

#### **2.4.2 Risikofaktorer i skolen**

Det finnes en del forskning på individuelle faktorer og familiefaktorer knyttet opp mot skolevegring. Det har vært få, og gjerne mindre, studier som har blitt gjort for å se på skolens rolle i forhold til skolevegring (Havik, 2018). Tidlig på 1980- tallet ble det gjort flere studier som omhandlet skolefaktorer, men da i forbindelse med skulk. Forskere stilte seg kritiske til ensidig forskning på skulk og skolefaktorer, da de mente at flere faktorer ved skolen også kan bidra til skolevegring (Elliott, 1999). I en kvalitativ studie intervjuet Havik et al. (2014) 17 foreldre for å få deres perspektiv på skolefaktorers betydning for skolevegring. Denne forskningen rapporterte om flere funn i forhold til risikofaktorer i skolen. Omtrent 1/3 av alle foreldrene oppga erting eller mobbing som en grunn for skolevegringen.

I samme studie ble det rapportert om bråkete og uorganiserte klasserom, lærere som ga elevene offentlige reprimander og som til tider fremsto som dominerende, fravær blant lærere, akademiske krav og sosiale krav fra medelever. Annen forskning støtter hvor viktig klasseledelse er for elevene, deres velvære og psykiske helse og ikke minst opplevelse av støtte mellom elevene (Ertesvåg, 2009; Luckner & Pianta, 2011; Pianta, Hamre & Allen, 2012). Uavhengig av alder og kjønn tyder forskning på at emosjonell støtte og følelse av tilhørighet er viktig for alle elever, og deres engasjement og motivasjon for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Mye tyder på at elevene så på lærerens evne til å gi konkrete læringsmål, og støtte i arbeidet, som en måte å yte emosjonell støtte i undervisningen på. Gjennom denne måten å undervise på, opplevde elevene at lærerne likte dem. Elevene fikk støtte underveis, de ble involvert i egen læring og læringen ble oppfattet som adaptiv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Motsatt kan vi tenke oss en kultur hvor prestasjonsmål står i fokus. Veien til målet blir mindre viktig enn selve målet. I en kultur hvor prestasjonsmål står i fokus, blir det viktig å sammenlikne seg med andre skoler ved bruk av normative standarder (Patrick, Kaplan, Ryan & Graesser, 2011).

### **2.4.3 Risikofaktorer i familien**

Barn som bor sammen med enslige forsørgere, ser ut til å ha en høyere risiko for å utvikle skolevegring enn barn som bor sammen med begge foreldrene. Disse barna ser ut til å ha et mer likeverdig forhold til den de bor hos, noe som kan føre til en mer uklar kommunikasjon og at den voksne agerer senere på problemer som oppstår i forbindelse med skolevegringen (Bernstein & Borchardt, 1996).

Ulike psykiske problemer som angst og depresjon hos foreldre ser ut til å være en risikofaktor hos skolevegrere (Egger et al., 2003; Last & Strauss, 1990). Foreldre med psykiske utfordringer ser ut streve med å håndtere skolevegringen, gi barna riktig støtte til å takle vanskene og til å hjelpe barna med å komme seg på skolen (Heyne, 2006). Man kan jo tenke seg at sosioøkonomisk bakgrunn også vil ha noe å si for utvikling av skolevegring. Tidligere forskning viser at sosioøkonomisk bakgrunnen er blitt assosiert med skulk (Reid, 2003), men i liten grad med skolevegring (Havik, 2018).

### **2.5 Lazarus teori om stress, vurdering og mestring**

Lazarus sin teori vektlegger samspillet mellom individ og miljø. I denne teorien defineres stress som en dynamisk respons på samspillet mellom de ytre påvirkningene i miljøet og reaksjonene på dem (Lazarus & Folkman, 1984). Stress oppstår når det blir en uoverensstemmelse mellom det miljøet krever av eleven og de ressursene eleven innehar. Ulike individ kan oppleve samme situasjon ulikt. Der noen ser på situasjonen som en utfordring de mestrer, kan andre oppleve situasjonen som farefull og truende. Et sentralt begrep i Lazarus sin teori om stress er «coping» som oversettes til mestring. Eleven vurderer hvorvidt det som kreves i situasjonen er i overensstemmelse med ressursene. Mestring innebærer at eleven gjennom handlinger og kognitive prosesser, prøver å takle, redusere og mestre de kravene som overgår ens ressurser (Lazarus & Folkman, 1984). Ved høy belastning og få tilgjengelige ressurser for å redusere denne belastningen, kan det gi utslag i vedvarende stressopplevelser. Motsatt vil belastninger hvor eleven opplever samsvar mellom utfordringer og støtte, gi mestringsopplevelser (Lazarus & Folkman, 1984). Ser man dette i sammenheng med skolevegring, kan støtte i miljøet rundt eleven få konsekvenser for elevens unngåelsesatferd. Et strukturert og velfungerende læringsmiljø som gir eleven forutsigbarhet, kan motvirke stress (Lazarus, Folkman & Visby, 2006). Teoriens vektlegging på det dynamiske samspillet mellom individet og miljøet, gjør den relevant for min oppgave om skolevegring.

## 2.6 Bronfenbrenners utvikningsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner var født i Russland i 1917, men bodde og arbeidet store deler av sitt liv som professor i utviklingspsykologi i USA. Da han døde i 2005 hadde han gitt ut mange verk. Hovedverket «the Ecology of Human Development. Experiments by nature and design» utga han i 1979. I dette verket beskrev han det jeg oversatt til norsk kaller utviklingsøkologi, eller en modell for utviklingsøkologi. Modellen består av ulike arenaer i miljøet hvor mennesket og miljøet utvikler seg, lærer og vokser i et gjensidig vekselforhold. Mennesket beskrives som en aktiv deltaker i egen utvikling. Det handler om hvem mennesket blir i møte med miljøet og hvordan miljøet former seg i møte med mennesket. Modellen kan beskrives som en russisk dukke med flere lag. Fra innerst til ytterst finner vi mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Det er ingen direktelinjer mellom de ulike systemene, men de vil kunne påvirke hverandre gjensidig (Bronfenbrenner, 1979). Nedenfor vil jeg beskrive de ulike nivåene i modellen nærmere.

### 2.6.1 Mikrosystemet

I det innerste laget finner vi ulike arenaer hvor mennesket oppholder seg. For et barn kan eksempler på mikroarenaer være hjemmet, skolen, venner og fritidsaktiviteter. Dette er arenaer hvor barnet daglig oppholder seg og hvor barnet gjør erfaringer som fører til læring og utvikling. I mikrosystemet blir aktiviteter, relasjoner og roller beskrevet som sentrale sosialiseringfaktorer og som mikrosystemets byggesteiner (Bronfenbrenner, 1979). Hver mikroarena, for eksempel friminuttet på skolen, vil bestå av disse byggesteinene. Aktiviteten kan være det eleven gjør i friminuttet. Relasjonen kan være hvilken relasjon eleven har til medelevene eller andre som deltar i aktiviteten, og roller kan være den rollen eleven tar i den gitte settingen.

Bronfenbrenner (1979) beskrev *molar aktivitet* som en rekke enkeltstående handlinger som vi mennesker gjør, og som oppfattes som meningsfullt for oss. For de fleste elever vil det gi mening å stå opp, spise frokost, gå på skolen og være på skolen hele dagen.

*Relasjoner* bestående av to mennesker kalte Bronfenbrenner for en dyade. Dyaden er et system hvor man enten kan observere eller delta i samme aktivitet. I følge Bronfenbrenner eksisterer dyaden selv om deltakerne ikke lenger er tilstede i samme aktivitet. Deltakerne, for eksempel en elev og dens medelev, kan fortsatt tenke på hverandre selv om de ikke er tilstede sammen (Bronfenbrenner, 1979). Hvis vi ser dette i sammenheng med skolevegring, vil

kvaliteten i de relasjonene eleven har til andre, kunne være med å påvirke eleven på flere mikrosystem, også skolen.

### **2.6.2 Mesosystemet**

Mesosystemet er bånd og samspill mellom de ulike mikrosystemene. I skolesammenheng kan eksempler på dette være samarbeid mellom hjem og skole. Vi må se på relasjoner som et forbindelsesledd og en pedagogisk ressurs mellom ulike mikrosystem. Det er viktig at skolen skaper tid og rom for foreldresamarbeid, slik at det trekkes i samme retning rundt elever som vegrer seg for å gå på skolen. Bronfenbrenner (1979) fremhever betydningen av god kommunikasjon mellom settinger, og spesielt nye settinger. Det kan være overgang fra barnehage til skole, eller fra barneskole til ungdomsskole. Ofte er foreldre med barnet sitt første skoledag. Det er ikke en aktivitet foreldrene kan fortsette å gjøre, men den kommunikasjonen og de forbindelseslinjene som blir skapt mellom hjemmet og skolen vil kunne være viktig for barnets læring og utvikling. Felles aktiviteter med god kommunikasjon og informasjon mellom ulike mikrosystem, vil kunne skape større forutsigbarhet og trygghet for barnet. Med tanke på elever som vegrer seg for å gå på skolen, vil manglende kontakt mellom skole og hjem, eller ulike verdisyn, kunne være med på å opprettholde faktorer som kan være medvirkende årsak til skolevegring.

### **2.6.3 Eksosystemet**

Eksosystemet er arenaer hvor barnet sjelden eller aldri oppholder seg. Selv om barnet ikke direkte deltar i aktiviteter på disse arenaene, kan de likevel bli påvirket eller påvirke disse arenaene (Bronfenbrenner, 1979). Påvirkningen har sammenheng blant annet med de beslutninger og aktiviteter som blir gjennomført på de arenaene, og som indirekte kan få virkninger for barnet. I skolesammenheng kan forhold på foreldrenes arbeidsplass, som arbeidstid, være med på å påvirke eleven. Andre eksempler er ressurser og rammer i skolen, lærerens familie og mor og fars nettverk.

### **2.6.4 Makrosystemet**

Makrosystemet består av ulike kulturelle mønstre og politiske forhold i samfunnet (Bronfenbrenner, 1979). Det handler om verdier og holdninger som er med på å påvirke barns læring og utvikling helt nede på mikroarenaene. I forbindelse med skolevegring vil det være

særlig interessant å se på hvordan politiske beslutninger, lovverk og læreplaner som omhandler skole, kan ha en sammenheng med skolevegring.

I skolen legger opplæringslova (1998) sentrale føringer for opplæring og samarbeid i skolen. I det første kapittelet blir formålet med loven presentert, det legges føringer for samarbeid med hjemmet og for tilpasset opplæring. Samtidig blir det vist til viktige verdier og holdninger som skal være gjennomgående for hele opplæringen. Omfanget av samarbeidet med foreldre blir regulert i kapittel 20 i Forskrift til opplæringslova (2006).

§9A i opplæringslova (1998) regulerer lovverket elevenes skolemiljø, inkludert mobbing. Forskning har vist at mobbing er en risikofaktor for å utvikle skolevegring. Elever med skolevegring har ofte vansker med å komme på skolen, og noen blir hjemme og har et stort fravær. Registrering av fravær er en annen faktor som blir regulert i opplæringslova (1998), og i Forskrift til opplæringslova (2006).

### **2.6.5 Kronosystemet**

Kronosystemet ble lagt til i den utviklingsøkologiske modellen i senere tid. Det handler om tidsperspektivet og hvordan særlige hendelser kan være med å påvirke utvikling og læring. Eksempler på slike hendelser i et barns liv kan være nye læreplaner, foreldres skilsmisse, flytting og bytting av skole (Bronfenbrenner, 2005b). Slike hendelser kan endre relasjonen mellom eleven og miljøet, og skape en dynamikk som fører til utvikling (Bronfenbrenner, 2005a).

### **Kapittel 3. Metodisk tilnærming**

Denne oppgaven er basert på kvalitativ metode, en litteraturstudie, som er blitt valgt på grunnlag av forskningsspørsmålet. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode, utførelse og metodiske utfordringer.

#### **3.1 Begrunnelse for valg av metode**

Det ble tidlig klart for meg at jeg ønsket å gjenbruke andres forskning gjennom litteraturstudier. Jeg vurderte også å bruke spørreundersøkelse eller intervju som metode, som begge kunne passet til min problemstilling. Begrunnelsen for mitt valg, er at det er forsket på ulike typer fravær og skolevegring både nasjonalt og internasjonalt. For meg handler det om at det ligger ressurser tilgjengelig som kan og bør brukes. «Research Waste» er et uttrykk som direkte oversatt betyr sløsing med forskning (Chalmers et al., 2014). I tillegg til miljøperspektivet, var jeg opptatt av å finne en metode hvor jeg kunne nå bredt ut. Når det er forsket relativt mye på temaet skolevegring, hadde jeg et håp om at metoden jeg valgte ville gi meg et bredere utvalg enn jeg selv kunne klare å få til ved bruk av andre metoder.

Valg av metode ble også gjort på grunnlag av min problemstilling: *Hvilke faktorer kan føre til at eleven vegrer seg for å gå på skolen?*

Jeg ønsket å finne ut av hvilke arenaer som kan være årsaken til at elever utvikler skolevegring. Er det bare skolen som er årsaken, eller kan det være forhold i hjemmet eller på fritiden som gjør at eleven vegrer seg for å gå på skolen? Dette er viktig i min jobb for å kunne jobbe forebyggende og sette inn adekvate tiltak. For å finne svar på dette benyttet jeg en systematisk metode, samt kjedesøkning i min litteraturstudie. Mitt utgangspunkt var at jeg ønsket å inkludere både kvalitativ og kvantitativ forskning på området skolevegring. Noen systematiske litteraturstudier, for eksempel metasyntese, inkluderer bare kvalitativ forskning. Mitt dilemma var at jeg ikke ønsket å ekskludere dagsaktuell forskning fordi jeg valgte en metode som ekskluderte *mix methods* eller kvantitative studier. Utdanning i Norge baseres på vitenskap og erfaring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Systematiske litteraturstudier bør dermed også inkludere både kvalitative og kvantitative metoder (Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Det finnes ingen bestemt mal for hvordan litteraturstudier skal gjøres, men metoden bør være strukturert både med hensyn til selve utførelsen, analysen og



rapporteringen (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). Jeg startet min litteraturstudie med noe forarbeid.

### **3.2 Forarbeid og testsøk**

Tidlig høsten 2017 var jeg bestemt på tema for oppgaven min. Gjennom erfaring privat og i jobbsammenheng har jeg gradvis bygd opp en interesse for temaet skolefravær og etter hvert skolevegring spesielt. Høsten 2017 leste jeg mange bøker og artikler og fant fram til aktuell forskning på området ved å bruke kjedesøking, også kalt snøballsøking (Malterud, 2017). Kjedesøking innebærer at man finner frem til relevant litteratur ved at referanser i en tekst fører til en ny tekst som igjen fører til enda en ny tekst og så videre (Rienecker, Stray Jørgensen, Skov & Landaas, 2013). Først og fremst har jeg lest en del artikler, masteroppgaver, nyere doktoravhandlinger og bøker om ulike typer skolefravær. Så har jeg lett etter referanser fra litteraturlister og fulgt tråder derfra videre. I en tidlig fase var kjedesøking en god metode for å bli kjent med ulik forskning og forskere på feltet samt hvilke metoder som har blitt brukt.

Etter en periode med kjedesøking startet jeg arbeidet med mer systematiske søk i databaser som var tilgjengelig på NTNU sitt bibliotek.

Med utgangspunkt i prosjektbeskrivelsen, startet jeg med å gjøre et par testsøk i databasene Eric og Idunn. De søkeordene jeg brukte i første søk, ga kun to treff, og begge virket aktuelle for videre analyse. Ved bruk av søkeoperatører og flere søkeord, økte antall treff. Ved nærmere gjennomgang av treffene, var det likevel få av disse som var aktuelle for videre analyse. Å skape en systematisk oversikt er krevende, og fordrer en god søkestrategi. Det er anbefalt at man får støtte av fagpersoner for å få til gode, adekvate, og systematiske søk (Malterud, 2017). Jeg avtalte derfor individuell veiledning i litteratursøk med universitetsbibliotekar fra NTNU på første mastersamling høsten 2018. I veiledningen fikk jeg tips til aktuelle databaser for mitt felt, samt nyttige praktiske tips til hvordan jeg burde søke mest mulig systematisk.

### **3.3 Systematisk oversikt**

En litteraturstudie kan gjøres ved å lage en systematisk oversikt. Det systematiske arbeidet skal gjøres både under selve søkeprosessen og ved skriving av rapporten. Arbeidet skal forhindre skjevheter i materialet som blir valgt ut. I selve masteroppgaven skal metoden være beskrevet på en slik måte at den er transparent og kan etterprøves (Malterud, 2017).

Kunnskapssenteret for helsetjenesten i Norge anses som ledende når det gjelder bruk og utvikling av metoden systematisk oversikt (Malterud, 2017). «For å kunne kalle en oversikt systematisk, må disse tre kriteriene være oppfylt:

- Oversikten må ha en oppgitt søkestrategi.
- Oversikten må inneholde klare inklusjonskriterier.
- Oversikten må ha kvalitetsvurdert de inkluderte studiene og/eller oversiktene» (Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2015, s. 7).

Med utgangspunkt i disse kriteriene og tips fra veiledning i databasesøk, videreutviklet jeg søkestrategiene fra prosjektbeskrivelsen min.

### 3.3.1 Søkestrategi

Min problemstilling er: *Hvilke faktorer kan føre til at eleven vegrer seg for å gå på skolen?* Problemstillingen og forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen, er utgangspunktet for søkestrategiene jeg valgte ut. For å lette arbeidet med å strukturere seleksjonskriterier, benyttet jeg meg delvis av PICO-modellen (Barajas et al., 2013; Malterud, 2017; Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2015) som står for *population, interventions, comparison* og *outcome*.

Tabell1. Seleksjonskriterier.

	<b>Inklusjonskriterier</b>	<b>Eksklusjonskriterier</b>
Populasjon (population)	Elever i alderen 6-16 år. Fortrinnsvis fra norske eller skandinaviske skoler, men forskning fra andre land kan også inkluderes.	Elever med autisme og andre spesielle behov. Eksklusjon på grunn av alder hos populasjonen gjøres i etterkant av litteratursøk. Jeg ønsker å nærlese og se om forskningen kan være overførbar selv om alderen i utgangspunktet er for høy.

Intervensjon (interventions)	Søkelyset rettes spesielt mot bakenforliggende faktorer til elevers sosiale og emosjonelle vansker som mulig årsak til skolevegring.	Skulk og andre årsaker til skolefravær som er mer relatert til utagerende atferd.
Sammenlikning (comparison)	Ulike arenaer som elevene beveger seg på eller som kan påvirke barnets læring og utvikling jevnfør Bronfenbrenner sin teori om utviklingsøkologi (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, Lerner, Hamilton & Ceci, 2005): -Mikrosystemet; skolen, hjemmet, venner, fritidsaktiviteter. -Mesosystemet; kontakt mellom skole og hjemmet, venners deltakelse i fritidsaktiviteter. -Eksosystemet; faktorer ved foreldrenes arbeidsplass (arbeidstid, lønn, kollegial støtte). -Makrosystemet; læreplaner, opplæringsloven. -Kronosystemet; foreldrenes skilsmisse, bytte av skole.	
Utfall (outcome)	Finne forskning som retter søkelyset mot årsaker til skolevegring, samt risikofaktorer.	
Studiedesign	Kvalitative, kvantitative og mix methods.	Review av få artikler (mindre enn 5). Intervju med få informanter (mindre enn 5).
Språk	Norsk og engelsk	Forskning på andre språk enn norsk og engelsk, må som hovedregel være oversatt til

		engelsk, slik at jeg som forsker har mulighet til å analysere selv.
Tidsperiode	Forskning publisert i perioden 2000-2018.	Eksklusjonskriterier for artikler før år 2000 gjøres i etterkant av databasesøk, og før nærlesing. Dette gjøres for å også få noe oversikt over om forskning fra før dette årstallet kan være aktuelt.

Søkeoperatorer: AND, OR. Etter tips fra veiledning ved biblioteket på NTNU, valgte jeg å søke på et og et av søkeordene først, for så å kombinere de med søkeoperatorene etterpå. Dette var tidsbesparende og ble liggende i historikken til databasen jeg søkte i.

Trunkering (engelsk, truncation): Ulike sluttformuleringer for å få med entalls- og flertallsformer.

### 3.3.2 Søkeord

Jeg foretok flere testsøk i perioden 10.07.18 og frem til veiledning ved biblioteket 25.09.18. Søkeordene ga treff, men mange var lite relevante. Omtrent samme resultat kom jeg til sammen med veileder på biblioteket ved NTNU. Søkebegrepet *environmental factors* ble valgt ut i fra tanken om teorien som er en utviklingsøkonomisk teori. I dette eksempelet fant jeg ut at søkebegrepet rommet for mye. Jeg valgte derfor å bryte søkebegrepet ned til flere miljøer som oversatt til engelsk ble *school factors*, *individual factors*, *family factors* og *social factors*. I tillegg ble følgende engelske søkeord brukt; *environmental factors*, *risk factors*, *school refusal*, *school refusal behavior*, *school non-attendance*, *causes* og *reasons*. Jeg valgte å ha med tre begreper for fravær, da dette er de i litteraturen som er mest beslektet med det norske begrepet skolevegring. *Causes* og *reasons*, som oversatt til norsk blir årsaker, ble brukt fordi de er mer overordnede begrep for de ulike faktorene som er nevnt.

### 3.3.3 Databaser

Under veiledning på biblioteket ved NTNU fikk jeg noen gode tips til databaser jeg ikke hadde søkt i tidligere. Jeg valgte til slutt å søke i Web of Science og Scopus som er

tverrfaglige, samt i Eric, Education source og Idunn som omhandler pedagogikk. Disse fem databasene foretok jeg systematiske søk i. I tillegg brukte jeg Google Scholar til kjedesøking hvis det var artikler jeg ikke fant i NTNU sitt bibliotek.

### **3.3.4 Litteratursøk og filtrering**

Testsøkene ga meg en del treff, men bare 5-6 artikler var aktuelle for videre nærlesing før eventuell analyse. Før jeg startet med systematiske søk, lagde jeg en sjekkliste for å ta stilling til om artiklene jeg fikk i systematisk søk hadde nok informasjonsstyrke til å inkluderes (Malterud, 2017). Sjekklisten er lagt ved denne oppgaven som vedlegg. Sjekklisten ble brukt etter systematiske datasøk, men både før og etter nærlesing. Sjekklisten brukte jeg til å svare ja eller nei på spørsmålene. Refleksjonene jeg gjorde meg, ble brukt til å ta beslutning om artiklene skulle inkluderes eller ekskluderes på daværende tidspunkt. Dette var nyttige refleksjoner for meg som ikke har gjort så omfattende litteratursøk tidligere.

Informasjonsstyrke handler om ulike faktorer ved en forskningsartikkel som gjør at den kan og bør inkluderes. Hvis målet med studiene og resultatdelen er svært relevant for min studie, kan det være at informasjonsstyrken er høy selv om studiens utvalg er lite (Malterud, Siersma & Guassora, 2016).

De systematiske søkene i databaser ble gjort ved bruk av søkeord oppgitt under pkt 3.3.2. Det første systematiske søket ble gjort i databasen Educations Source 14.11.18. Her fikk jeg 32 treff på sammensetning av ulike søkeord. Etter bruk av sjekkliste og seleksjonskriterier satt jeg igjen med 2 aktuelle treff av artikler som Trude Havik hadde skrevet i forbindelse med sin doktorgrad i 2015. Det er for øvrig samme treff som jeg fikk i testsøk. Systematiske søk i Scopus og Idunn 17.11.18, ga ingen eller få treff. Ingen av artiklene ble vurdert som aktuelle for nærlesing. Søk i databasen Eric 17.11.18, ga hele 89 treff. Flere av artiklene kom opp som treff flere ganger. Årsaken til dette er at jeg brukte tre ulike søkeord for fravær i sammensetning med andre søkeord. En og samme artikkel kunne dermed komme med som treff både når det ble søkt på *school refusal*, *school refusal behavior* og *school non-attendance*. Etter nærmere gjennomgang fant jeg 7 aktuelle artikler, minus 2 artikler som jeg fant i tidligere søk i databasen Eric. Kun 5 artikler var derfor aktuelle for videre nærlesing og eventuell analyse. Søk i databasen Web of Science ga 61 treff, også her gikk flere treff igjen. Resultatet ble 3 nye artikler for videre nærlesing. I denne første filtreringsfasen ble flere av artiklene ekskludert på grunn av tema, størrelse på studiene, veldig gamle studier, veldig høy

aldersgruppe hos populasjonen eller at de ikke var fagfellevurdert. Temaer som dukket opp sammen med skolevegring var ofte tiltak, intervensjon, samt vurdering og bruk av skalaer.

### **3.4 Kjedesøkning og filtrering**

Systematiske søk i databaser resulterte i 10 forskningsartikler. Det finnes ingen regler som sier hvor mange forskningsartikler man skal ha med i en litteraturstudie. En forutsetning for kun å bruke systematiske søk i en litteraturstudie, er derimot tilstrekkelig antall bærekraftige artikler av god inklusjonsstyrke (Barajas et al., 2013). I forbindelse med systematiske søk ved bruk av metaetnografi som metode, har Malterud (2017) vurdert at mellom 10 og 20 artikler med god informasjonsstyrke er tilstrekkelig. Flere artikler enn det kan bli vanskelig å håndtere. Jeg opplevde ikke at jeg fant nok artikler som ga meg tilfredsstillende grunnlag for å svare på min problemstilling. I samråd med veileder valgte jeg derfor å bruke kjedesøkning for å utvide forskningsmaterialet.

I en tidlig fase med innledende lesing brukte jeg kjedesøkning som metode for å bli kjent med litteraturen og finne frem til nyere og mer dagsaktuell forskning om temaet skolevegring. I denne fasen hvor litteratursøkene var mer systematiske, benyttet jeg meg av sjekklister og seleksjonskriterier for å vurdere forskningsartikler jeg fant gjennom kjedesøkning. Bøker ble valgt bort, da bøker gjerne blir skrevet i etterkant av at forfatteren har skrevet artikler. Noe forskning er også for lite omfattende til å kunne skrive bøker på grunnlag av (Rienecker et al., 2013).

Jeg var på to skolevegringskonferanser i 2018, én i Tromsø i mai og én i Oslo i november. Her fikk jeg høre på forelesere som også forsker på skolevegring, blant annet David Heyne som jobber som professor ved Leiden University i Nederland, og Jo Magne Ingul som jobber som førsteamanuensis ved Institutt for psykisk helse tilknyttet NTNU i Stavanger. Jeg fikk ikke hørt på Trude Havik, som jobber som førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, men hun skrev i 2015 en doktorgrad om skolevegring og skolefravær hvor hun forsket på 5465 elever fra sjette til tiende trinn i den norske skolen. Havik foretok også intervju av 17 foresatte i forbindelse med doktoravhandlingen. Som start på kjedesøkningen, benyttet jeg meg av kilder fra Trude Havik sine artikler skrevet på grunnlag av hennes doktorgrad om skolevegring og skolefravær (Havik, 2015; Havik et al., 2014, 2015a, b). Her fant jeg i første omgang mellom 15 og 20 artikler som jeg vurderte for videre nærlesing og analyse. David Heyne og Jo Magne Ingul skriver en del om behandling i sine artikler, og ikke alt var derfor like aktuelt for mine studier. Jeg lette imidlertid etter en artikkel fra David Heyne, og sendte

han en mail hvor jeg spurte hvor jeg kunne få tak i artikkelen. Han sendte meg så flere nyere forskningsartikler vederlagsfritt på mail. Et par av disse var fra et samarbeidsprosjekt han har startet med Trude Havik og Jo Magne Ingul. Disse artiklene var «Article under press», og aktuelle for videre nærlesing og analyse i mine studier.

En fjerde forsker, som går igjen i forskningslitteraturen, er den amerikanske psykologen Christoffer Kearney. Jeg fant flere review av han, og 7 artikler for videre nærlesing og eventuell analyse.

### **3.5 Utvalg av primærstudier for nærlesing og videre analyse**

Fra systematiske litteratursøk og kjedesøking, fikk jeg tilsammen 35-40 forskningsartikler for videre nærlesing og vurdering i fulltekst. Etter hvert som jeg fant disse artiklene, skrev jeg dem inn i et skjema som jeg kalte for «Tabell 2. Oversikt over inkluderte studier». Skjemaet har jeg laget etter råd fra Malterud (2017). Skjemaet følger en mal som gjorde at jeg fikk et overordnet blick på sentrale kjennetegn ved de artiklene jeg valgte å inkludere i egen forskning (Fosse, Schaufel, Ruths & Malterud, 2014; Malterud, 2017). For at skjemaet ikke skulle bli uoversiktlig og romme for mye, valgte jeg å lage et eget skjema for analyse at dataene i forskningsartiklene jeg inkluderte. Dette skjemaet kalte jeg for «Matrise for syntese og analyse», og er vedlagt oppgaven som vedlegg 2. Matrisen laget jeg selv etter inspirasjon fra Malterud og Ulriksen (2011). I første kolonne skal navnet på den første forfatteren av den aktuelle artikkelen, samt årstall stå. Dette skal være i samsvar med første kolonne i skjemaet «Tabell 2. Oversikt over inkluderte studier». Når jeg laget matrisen, var hovedfokuset mitt at det skulle ha plass til ulike faktorer som forskere mener er årsaken til skolevegring. Jeg valgte inndeling av faktorer slik at de skulle samsvare med Bronfenbrenner sin teori hvor individ, skole og familie er sentralt i mikrosystemet. I tillegg til disse tre faktorene, tok jeg med en egen kolonne for sosiale faktorer da jeg ønsket å se om noen av mine inkluderte artikler hadde funn direkte knyttet til denne kategorien. Siste kolonne i matriseskjemaet inneholder notater om hvilke system i Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske teori de ulike faktorene kan passe inn under. Noen skolefaktorer kan plasseres i et mikrosystem og samtidig også i et mesosystem. Et eksempel kan være at dårlig kommunikasjon mellom to mikrosystem som skole og hjem, kan være medvirkende årsak til at elevens skolevegring startet eller opprettholdes.

Ved å nærlese artiklene i fulltekst, fikk jeg oversikt over primærstudienes helhet med hensyn til hovedtema. I tillegg fikk jeg innsyn i hvordan hver enkelt studie kunne være relevant for

min forskning og bidra til å belyse min problemstilling. Bruk av matrise underveis og etter nærlesing gjorde det lettere å se sammenhenger og få oversikt over utvalgte artikler (Malterud, 2017; Thagaard, 2013). Arbeidet med å lage oversikt over inkluderte studier og bruke matrise gikk ikke fra a til å. Noen artikler som i første omgang ble inkludert, ble etter nærlesing ekskludert. Ved bruk av sjekklisten under selve innsamlingen av datamaterialet, gikk jeg ikke så godt inn i resultatdelen av artiklene som jeg gjorde under selve analysen. Nå ble det enda tydeligere hvilke artikler som virkelig var relevante for oppgaven. Det kunne også være artikler som jeg i utgangspunktet var usikker på om jeg kunne inkludere, men som nå ble inkludert da resultatene i forskningen på en eller annen måte kunne være med å belyse min problemstilling. Et eksempel på dette var artikler som ikke hadde skolevegring eller fravær som tema, men som omhandlet mobbing i skolen med et annet mål enn å avdekke mobbing som årsak til skolefravær. Til slutt endte jeg opp med 21 artikler som ble analysert.

Tabell 2. Oversikt over inkluderte studier.

FØRSTE-FORFATTER/ ÅR	LAND	TITTEL	DATAINNSAMLING	KONTEKST/MÅL	DELTAKERE
Archer (2003)	England	School phobia and school refusal: research into causes and remedies	Spørreskjema til skolemyndighet og skoler.  Intervju i skoler der elever med skolevegring ble identifisert.	Målet med studien var å øke kunnskap og forståelse for skolefobi og skolevegring hos fagfolk for bedre å kunne støtte elevene. Disse områdene ble undersøkt: identifikasjon og vurdering, årsaker til skolevegring og fobi, tilbud for elever som er berørt, og opplærings- og overvåkingsstruktur.	60 lokale skolemyndigheter. 280 skoler. Intervju i 16 skoler der elever med skolevegring ble identifisert; intervju av skolemyndighet, lærere, andre samarbeidspartnere, elever, foresatte.
Arseneault (2009)	England	Bullying victimization in youths and mental health problems: `Much ado about nothing`?	Review artikkel.  Antall artikler som er brukt i sammendraget er ikke oppgitt.	Studien ser på om det å bli mobbet er en betydelig risikofaktor for barnets psykiske helse, og om mobbeofre bør være målet for intervensjon og forebygging.	Ikke aldersbestemt.



Bahali (2011)	Tyrkia	Parental Psychological Symptoms and Familial Risk Factors of Children and Adolescents Who Exhibit School Refusal	En sosio-demografisk dataform.; spørreskjemaer og sjekklister.	Målet med studien var å vurdere nivå av psykiske symptomer hos barn med skolevegring, og fastslå familiære risikofaktorer som årsak til utvikling av vegringen.	55 par foreldre til barn med skolevegring.
Carroll (2011)	England	The peer relationships of primary school pupils with poor attendance records	Sammenlikning av to utvalg elever hvor det ene utvalget hadde svakt oppmøte på skolen (deltakelse i undersøkelsen på 87,9%) og det andre utvalget hadde bedre oppmøte på skolen (deltakelse i undersøkelsen på 94,7%).  Analyse av fraværdata, samt sosiometrisk undersøkelse av hvert barn.	Målet med undersøkelse var å se om det var sammenheng mellom fravær og vennskap/relasjoner til klassekamerater.	283 barn i alderen 6-11 år.
Casas-Gil (2002)	Spania	School characteristics among children of alcoholic parents	Eksperimentell studie med to grupper; en kontrollgruppe med 118 elever og en gruppe med 108 elever med alkoholiserede foreldre.	Målet med studien var å måle om det var forskjell i akademisk prestasjon på de to gruppene knyttet opp mot ulike variabler som kjønn, alder, karakterer og sosialt miljø.	226 barn i alderen 7-16 år.
Egger (2003)	USA	School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study	Longitudinelle undersøkelser. Strukturerte intervju. Test-retest.	Målet var å undersøke sammenhengen mellom skolevegring, skulk og psykiske lidelser over tid.	4500 barn i alderen 9, 11 og 13 år og deres foreldre. Populasjonen er fra 11 fylker i Nord Carolina.
Ek (2013)	Sverige	Psychological Factors Behind Truancy, School Phobia, and School Refusal: A Literature Study	Review av kvantitative og kvalitative artikler, publisert på engelsk, i perioden 2000-2010. Antall artikler som er brukt i sammendraget er ikke oppgitt.	Omhandler ungdoms psykiske velvære, kontekst, diagnose og behandling.	Barn 12-18 år.
Frostad (2015)	Norge	Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper	Elektronisk spørreundersøkelse.	Fokuset i studien var å se hvilken betydning sosial deltakelse med medelever i skolen har i forhold til å miste motivasjon og	2045 barn på 16 år fra videregående skole.

		Secondary School Early		vurdere å slutte på skolen.	
Furrer (2003)	USA	Sense of Relatedness as a Factor in Children`s Academic Engagement and Performance	Longitudinell studie med spørreskjemaer.	Studien undersøker tilhørighet knyttet opp mot motivasjon og ytelse i skolen.	641 barn i alderen 8-12 år
Havik (2014)	Norge	Parental perspectives of the role of school factors in school refusal	Semi-strukturerte intervju.	Målet med studien var å få mer forståelse og innsikt i vansker som foreldre opplever når de har eller har hatt barn med skolevegring.	17 foreldre til skolevegrere. Foreldrene var i alderen 41-56 år. Elevene var i alderen 10-18 år.
Havik (2015a)	Norge	Assessing Reasons for School Non-attendance	Spørreundersøkelse. Elever som rapporterte om 0 dager fravær i første undersøkelse, ble ekskludert fra videre undersøkelser.	Målet med studien var tredelt: -teste en modell for å måle 4 årsaker til skolefravær, inkludert somatiske symptomer, subjektive helseplager, skulk og skolevegring. -vurdere utbredelsen av ulike årsaker til skolefravær -undersøke sammenhengen mellom kjønn, klassetrinn, og selvrapporterte spesielle behov for skolefravær.	5465 elever i alderen 11-15 år.
Havik (2015b)	Norge	School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance	Spørreundersøkelse. Elever som rapporterte om 0 dager fravær i første undersøkelse, ble ekskludert fra videre undersøkelser.	Hovedmålet med studien var å undersøke hvordan elevenes persepsjon på relasjonen til medelever på skolen, og hvordan lærerens klasseledelse var relatert til årsaker til skolevegring eller skulk.	5465 elever i alderen 11-15 år.
Inglès (2015)	Spania	Current status of research on school refusal	Review av forskning på skolevegring frem mot 2015. Det ser ut som 19 artikler er brukt i resultatdel i sammendraget.	Beskriver forskning på skolevegring internasjonalt, sett opp mot fremskritt gjort i Spania.	Barn og ungdom.
Ingul (2018)	Norge	Emerging School Refusal: A School-Based	Review artikkel. Antall artikler som er brukt i	Målet med artikkelen er å identifisere tidlige tegn og	Skoleelever.

		Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors	sammendraget er ikke oppgitt.	risikofaktorer for skolevegring. Forskningen skal støtte skolepersonell og foreldre i arbeidet med identifisering av disse tegnene og risikofaktorene.	
Kearney (2004)	USA	The Functional Profiles of School Refusal Behavior	Diagnostiske intervju av barn med skolevegringsatferd og deres foresatte. I tillegg bruk av SRAS test, dvs SRAS-C mot barna og SRAS-P mot foreldrene.	Målet med studien var å undersøke diagnoser knyttet opp mot de funksjoner skolevegringsatferd har for barn.	143 barn i alderen 5-17 år i grunnskolen, samt deres foreldre.
Kearney (2008b)	USA	School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review	Review av forskning i perioden 2000-2008. Antall artikler som er brukt i sammendraget er ikke oppgitt.	Gjennomgang av skolefravær og relaterte tema hos ungdom.	Barn 5-17 år.
McShane (2001)	Australia	Characteristics of adolescents with school refusal	Fenomenologisk studie med analyse av medisinske journaler. Årstall mellom 1994-1998.	Målet var å undersøke elever som ble henvist til barne- og ungdomspsykiatrisk enhet med skolevegring. Forskningen gikk ut på å se forskjeller mellom de som mottok behandling og de som ikke mottok behandling.	192 barn med skolevegring i alderen 10-17 år.
Modin (2015)	Sverige	Bullying in Context: An analysis of Psychosomatic Complaints Among Adolescents in Stockholm	Spørreundersøkelser, longitudinell, i årene 2004, 2006, 2008, 2010.	Målet med studien var å undersøke klager på individ- og klassenivå hvor medelever eller lærere mobber, og hvor mobbingen er relatert til psykosomatiske plager.	41032 barn i alderen 15-18 år.
Place (2004)	England	The coping mechanisms of children with school refusal	Standardiserte spørreskjema, selvrappoterer, intervju. Funn blant 17 skolevegrere ble sett opp mot kontrollgruppe på 643 elever.	Målet var å undersøke mestringsstrategiene til elever med skolevegring og finne ut om de var annerledes enn kontrollgruppen med normalfungerende elever.	17 familier av barn med skolevegring. Barn i alderen 12-15 år.

Stoeckli (2010)	Sveits	The Role of Individual and Social Factors in Classroom Loneliness	Spørreundersøkelse.	En undersøkelse av individuelle og sosiale faktorer knyttet opp mot ensomhet i klasserommet.	704 barn på 4., 5 og 6. trinn i alderen 10-13 år.
Thornton (2013)	Irland	Persistent absenteeism among Irish primary school pupils	Artikkelen bygger på en longitudinell studie «Vokser opp i Irland» på over 8500 skolebarn som er 9 år gamle, for deretter å sammenlikne studien med internasjonal forskning.	Faktorer knyttet opp mot alvorlig skolefravær blant 8500 barn som er 9 år i Irland. Dette knyttes opp mot internasjonal forskning på skolefravær og skulk.	Bygger på en undersøkelse hvor 8500 barn på 9 år deltar.

### 3.6 Metodologiske utfordringer

En av de vanskeligste utfordringene for meg, har vært å gjøre systematiske litteratursøk. Det har ikke vært lett å finne relevante søkeord. Jeg har en teoriforankring i Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell, hvor individet utvikler seg i et gjensidig velselsforhold med miljøet. Miljø er et omfattende begrep som rommer mye. Omfattende begrep har nok gjort det vanskelig å snevre inn, og samtidig favne alt, slik det blir anbefalt i litteraturen (Rienecker et al., 2013). Uten noen erfaring fra før i databasesøk, har dette vært en bratt læringskurve som nok ville kunne blitt gjort bedre i samarbeid med andre eller ved mer erfaring. Dette er nok også en av grunnene til at det anbefales veiledning av bibliotekar (Malterud, 2017; Rienecker et al., 2013).

En annen utfordring jeg har møtt på under analyse av artiklene, er ulik bruk av begreper i forskningsartiklene. Mitt fokus har vært på skolevegring. Under analysen har jeg prøvd å skille mellom forskning på skolevegring og andre årsaker til fravær. Mange forsker på et paraplybegrep på skolevegringsatferd og skiller ikke like tydelig på separasjonsangst, skulk og skolevegring. Noen forskningsartikler har også valgt å se på ulike typer for fravær. I de tilfellene har jeg gått inn i resultatdelen på oppgaven og sett på hva som står omtalt spesielt for skolevegring.

Flere kilder jeg har lest, hevder at det ikke er tilstrekkelig at artiklene er fagfellevurdert når vi skal vurdere om primærstudiene vi skal gjenbruke og tolke blir inkludert i datamaterialet (Malterud, 2017; Rienecker et al., 2013). Det kan være styrker, svakheter og vinklinger ved artiklene som gjør at nærlesing og bruk av sjekklister kan være nyttig for kvalitetsvurdering

Det å skulle ta metodiske avgjørelser basert på skjønn har vært en trening og en utfordring for meg.

For å sikre god informasjonsstyrke ved analyse av primærartiklene, har jeg prøvd å være bevisst på å skille mellom forskerens selvstendige resultat av forskningen og sitater fra andres forskning (Malterud, 2017). Spesielt i reviewartikler har dette vært vanskelig, da det ikke alltid har vært like oversiktlig og tydelig hva som faktisk er resultatdelen. Når det er sagt, så kan det være at jeg har funnet årsaker til skolevegring andre steder i artiklene som har vært interessant for å belyse min forskning. I noen artikler har artikkelens resultat vært best belyst i sammendraget helt i starten av artikkelen. Mange forskere har også valgt å drøfte i resultatdelen, noe som gjør at det blir mange sitater fra andres forskning.

### **3.7 Forskningsetiske overveielser**

Resultatet av de systematiske søkene ga etter mitt skjønn ikke nok treff med tilfredsstillende informasjonsstyrke i artiklene. Jeg kunne valgt å utvide søkene, men kunne blitt sittende igjen med et datamateriale som var veldig stort og omfattende før bruk av sjekkliste og nærlesing (Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2015). Maclure (2005) hevder at bare omkring 0,3% av søk som blir gjort i databaser blir inkludert i datamaterialet. Etter samråd med veileder valgte jeg derfor å bruke kjedesøking som metode for å finne nok datamateriale. Kjedesøking har den styrken at man ved å søke i nyere forskning som anses for god forskning, kan finne gode referanser til andre forskere (Rienecker et al., 2013). En svakhet ved kjedesøking er imidlertid en risiko for at det kan bli skjevhet i materialet. Det vil si at det er en risiko for å forfølge en side ved materialet mer enn en annen side. Det kan føre til at noen forståelsesrammer blir utelatt.

### **3.8 Egen rolle som forsker**

Jeg hadde liten eller ingen erfaring og kompetanse fra forskningsarbeid fra tidligere. Kun mindre prosjekter og bacheloroppgave hvor jeg stort sett har brukt observasjon som metode. Steget til å analysere engelske artikler har vært interessant og lærerikt. Jeg har hatt fokus på å være systematisk, motta veiledning og få erfaring i bruk av metoden. Med en utviklingskologisk teori som referanseramme har jeg hatt et deduktivt utgangspunkt. Det vil si at jeg har en teori som jeg har analysert funnene ut i fra, og sett om virkeligheten da stemmer med teorien (Thagaard, 2013). Underveis har jeg likevel prøvd å arbeide induktivt

ved å tolke andres forskning (Kleven, 2011a). Med induktivt mener jeg at jeg har prøvd å være åpen, nysgjerrig og undrende til de dataene jeg har fått, og prøvd å skape meg en forståelse av de begrepene ulike forsker har brukt i sine funn (Thagaard, 2013). Målet har ikke vært å utvikle ny teori, men prøve å finne årsaker til hvorfor noen elever vegrer seg for å gå på skolen. I denne tolkningsprosessen har jeg prøvd å være mest mulig objektiv. Som forsker vil man likevel alltid ha med seg erfaringer og kompetanse (Malterud, 2017). Disse erfaringene vil på en eller annen måte være med å påvirke hvordan jeg har ser og tolker andres forskning. Gjennom denne metoddelen har jeg derfor prøvd å være så transparent som mulig. Haraway (1988) argumenterer for at all forskning er situert og foregår i en eller annen sammenheng. Det er vanskelig å være helt nøytral og objektiv som forsker, så spørsmålet handler mer om hvordan min erfaring og kunnskap har påvirket det endelige forskningsresultatet (Malterud, 2017; Thagaard, 2013).

I den fasen hvor jeg nærleste, inkluderte og analyserte artikler var det nødvendig å være fleksibel og justere underveis (Malterud, 2017; Thagaard, 2013). Det betød ikke at jeg var mindre systematisk, men det handlet om at jeg fikk mer og mer innsikt i både inkludering- og analyseprosessen. Jeg brukte de ulike skjemaene jeg lagde, samt prosjektloggen for å holde oversikt over de valgene jeg vurderte og etter hvert tok. Noen valg diskuterte jeg med veileder underveis.

Litteraturstudie ga meg ikke den nærheten som ofte er vanlig ved kvalitative studier. Jeg har måttet tolke andres tolkninger. Samtidig som jeg ikke bare skulle gjenta det som ble skrevet, men også bidra med egne tolkninger, var jeg opptatt av å ikke forvrengte eller overtolke det de ulike forskerne hadde kommet frem til i sine forskningsartikler.

### **3.9 Pålitelighet**

Relabilitet er et mål for undersøkelsens pålitelighet. Det handler om i hvilken grad vi kan stole på dataene (Johannessen et al., 2016). Jeg har gjort brukte følgende verktøy for å sikre validiteten:

- Seleksjonskriterier
- Søkestrategier
- Skjema med oversikt over inkluderte studier
- Matrise for syntese og analyse av inkluderte studier

I dette metodekapittelet har jeg prøvd å gjøre rede for disse verktøyene, og prosessen som til slutt har ført til mine funn. Målet har vært at metoden skal være mest mulig etterprøvbart.

### **3.10 Validitet**

Validitet handler om forskningen som er gjort kan anses for å være gyldig (Thagaard, 2013). På hvilken måte er de inkluderte forskningsartiklene jeg har valgt representative for dagens virkelighet? Dette var spørsmålet jeg måtte ta stilling til både under utarbeidelse av søkestrategier, og underveis når jeg valgte ut artikler for inkludering i min forskning. Mye forskning som ble utgitt på tidlig 2000-tallet er basert på forskning fra 1990-tallet. Det kan ha skjedd mange kulturelle og økonomiske endringer i samfunnet siden den gang som ikke stemmer overens med dagens virkelighet. Dette måtte jeg ta høyde for under analyse av datamaterialet.

Det vil heller ikke alltid være overførbarhet mellom forskning som er gjort i utenlandet og til elever i Norge. Det har derfor vært viktig å finne tolkninger hvor ulike studier enten kan styrke hverandre eller det motsatte hvis det har vært tilfellet (Thagaard, 2013).

### **3.11 Resultatkategorier**

Det er ikke en bestemt måte å disponere resultatdelen på. Major og Savin-Baden (2012, s.96) viser til seks ulike prinsipper som kan brukes: 1) narrativ logikk, 2) naturlig rekkefølge (kan følge prosessen, må ikke være linær), 3) sentrale begrep (først overbegrep, så underbegrep), 4) det viktigste først, 5) det enkleste først, 6) teoristyr.

I presentasjonen av resultatene har jeg valgt at inndelingen av kapittelet skal være teoristyr, det vil si ut i fra Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske teori. Jeg har derfor valgt kategorier både ut i fra teorien, men også ut i fra de miljøfaktorene som har skilt seg ut i analysen i valgte primærstudier. I matrisen valgte jeg å dele inn i individfaktorer, skolefaktorer, familiefaktorer og sosiale faktorer. Analysen har vist at mange forskere ikke skiller mellom sosiale faktorer og skolefaktorer. Naturlig nok foregår mye av elevens sosiale liv på skolen. I mine kategorier har jeg på tross av få funn av sosiale faktorer som kan relateres til sosiale settinger utenfor skolen, valgt å ta det med som egen kategori her. Jeg tenker det er høyst relevant å reflektere og drøfte nettopp hvorfor jeg ikke har så mange funn under kategorien sosiale faktorer. Videre har jeg delt inn i underkategorier/underoverskrifter. Da har jeg lett etter mønster som går igjen og prøvd å se hele bildet (Guðmundsdóttir, 2011). Noen ganger kan kategoriene flyte over i hverandre, for eksempel organisatoriske strukturer og klasseledelse. Her har også forskere som har skrevet de inkluderte artiklene gjort det forskjellig. Eksempler på dette er overganger og fravær som enkelte forskere har plassert under individuelle faktorer, mens andre har plassert de under skolefaktorer. For ikke å miste

oversikten over primærstudiene, har jeg gått systematisk til verks og flyttet notater fra matrisen og ned i resultatdelen før selve skriveprosessen tok til. Notatene har også blitt endret og flyttet på underveis.



## **Kapittel 4. Presentasjon og drøfting av resultater**

Årsakene til hvorfor elevene utvikler eller står i fare for å utvikle skolevegring, kan være mange og sammensatte. I min forskning har jeg sett på hvilke faktorer som kan føre til at eleven vegrer seg for å gå på skolen. For å skape best mulig flyt, færre gjentakelser og oppramsing, har jeg valgt å drøfte underveis i presentasjonen av resultatene.

### **4.1 Mikrosystemet**

Mikrosystemet består av ulike arenaer hvor barnet ferdes. Det kan være skole, hjem og arenaer hvor venner ferdes. Barnet står i sentrum for disse arenaene hvor læring og utvikling skjer. Jeg har i min behandling av mikrosystemet også inkludert faktorer ved barnet. Nedenfor vil funn av individfaktorer, skolefaktorer, familiefaktorer og sosiale faktorer bli drøftet.

#### **4.1.1 Individuelle faktorer**

##### *Psykiske lidelser, depresjon og angst*

I en studie av 4500 barn i alderen 9,11 og 13 år fant jeg ut at hele 88,2 % av elevene med fravær som skyldes skolevegring eller skulk, hadde en psykiatrisk diagnose som for eksempel ADHD, angst og panikkanfall (Egger et al., 2003). Det interessante her er at andelen elever med psykiske lidelser var tre ganger høyere for elever med skolevegring og skulk, enn elever i normalutvalget av elever som ikke hadde fraværspromblematikk. I samme studie hadde 14 % av elever med skolevegring depresjon, mens 18,3 % hadde en eller annen form for angst. Denne studien indikerer en større sammenheng mellom angst og skolevegring enn depresjon og skolevegring (Egger et al., 2003). Flere funn støtter opp om at ulike typer psykiske problemer, angst, sosial angst, separasjonsangst og depresjon kan ha en sammenheng med skolevegring (Archer, Filmer-Sankey & Fletcher-Campbell, 2003; Inglés, González-Maciá, García-Fernández, Vicent & Martínez-Monteagudo, 2015; Ingul, Havik & Heyne, 2019; McShane, Walter & Rey, 2001). Funn fra Kearney og Albano (2004) viste at angstdiagnoser var relatert til en negativ spiral med forverring av skolevegring. I denne studien av 143 barn i alderen 5-17 år, viste det seg at separasjonsangst var den mest fremtredende diagnosen hos barna med skolevegring, men andre angstdiagnoser og humørsvingninger var også relatert til vegringen.

En modell utviklet for å skille mellom ulike faktorer for skolevegring, antyder at det er en kombinasjon og interaksjon mellom ulike faktorer som er årsaken til skolevegring

(Thambirajah et al., 2008). Psykiske lidelser, depresjon og angst kan være årsaker til skolevegring, men det utelukker ikke at disse enkeltfaktorene i interaksjon med andre faktorer er det som fører til at eleven vegrer seg for å gå på skolen.

### *Somatiske og subjektive plager*

Flere av mine funn indikerer en sammenheng mellom somatiske plager og skolevegring. En studie gjort av Egger et al. (2003), viste at ¼ av skolevegrerne hadde somatiske plager. I en annen studie oppga omtrent 10% av elevene at de hadde hatt fravær ganske ofte de siste de tre månedene på grunn av somatiske symptomer. De somatiske symptomene viste en sterkere sammenheng med skolevegring enn med skulk, og tendensen var ørlite høyere hos jenter enn hos gutter (Havik et al., 2015a). Videre viste undersøkelsen at omtrent 20% av elevene oppga subjektive helseplager som årsak til at de hadde vært borte fra skolen ganske ofte de siste tre månedene.

I en review hvor Ingul et al. (2019) identifiserte tidlige tegn og risikofaktorer for skolevegring, fant de ut at somatiske plager forekommer hos så mange som mellom 50 og 80% av elever som har skolevegring. I samme review indikerte funnene at engstelige ungdommer som var motvillige til å gå på skolen, men som likevel gikk på skolen, hadde større somatiske plager enn elever som var engstelige, men ikke motvillige til å gå på skolen. Ingul et al. (2019) antydte at en kombinasjon av angst og somatiske plager gir en større risiko for skolevegring enn angst alene.

Disse funnene kan få en til å reflektere over hvorvidt det er faktorer ved skolen som gjør at elevene opplever denne typen stress og ubehag. Man kan jo også stille seg spørsmål om det er flere faktorer som spiller en rolle i hvorvidt elever med somatiske plager utvikler skolevegring. Hva med hvordan foreldre forholder seg til barn med somatiske plager? Lar de barna bli hjemme uten å ta dem til legen eller uten å bekymre seg nevneverdig for fraværet? Kan foreldres holdning til barnas fravær fra skolen, være medvirkende faktor til skolevegring? Jeg vil komme nærmere inn på hvordan fravær kan ha en negativ spiral i kapitlet hvor skolefaktorer vil bli drøftet.

### *Emosjonell sårbarhet, lav selvtillit og negativ tenking*

I et av mine funn ble lærere intervjuet om hvilke faktorer de mente kunne være med å utløse skolevegring (Archer et al., 2003). Mange av lærerne oppga lav selvtillit og bekymringer for fysisk utseende som medvirkende faktor til skolevegring. Lærerne mente at disse faktorene

skyldes hjemmeforhold og kunne være roten til hvorfor elevene vegret seg for å gå på skolen. Faktorer i skolen kunne igjen være med å trigge skolevegring hos elevene, fortalte informantene. Et annet funn jeg gjorde, var at elever med skolevegring kunne ha en problematisk emosjonsregulering med mer negativ tenkning enn andre elever, lavere selvtillit og mindre tro på egen mestringsevne (Ingul et al., 2019). Elevene uroer seg mer når det oppstår problemer og har mindre effektive måter å løse problemene på. En annen studie fant også at elever med skolevegring var mer engstelige for sine problemer enn elever uten skolevegring (Place, Hulsmeier, Davis & Taylor, 2002).

Ser man alle disse funnene i sammenheng med Lazarus sin teori om stress og mestring, er det viktig å reflektere over om individets tro på egen evne til å mestre situasjonene i miljøet har vært lav (Lazarus & Folkman, 1984). Spørsmålet man da bør stille, er om elevenes lave selvtillit kan ha påvirket hvordan de mestret ulike situasjoner i skolen og vært en av de utløsende faktorene til hvorfor elevene vegret seg for å gå på skolen?

### *Ensomhet*

Ensomhet er en faktor som i seg selv ikke ga mange funn i min studie. Det er ganske interessant og setter i gang en del refleksjoner. Jeg spør meg selv om det er fordi ensomhet i liten grad er blitt forsket på, eller om det å være ensom ikke er en faktor som i særlig grad fører til skolevegring.

Et av funnene jeg gjorde, var i en norsk studie hvor det ble sendt ut som elektronisk spørreundersøkelse til 2045 barn i alderen 16 år (Frostad, Pijl & Mjaavatn, 2015). Mitt hovedfokus når det gjelder informanter er elever på barneskolen. Disse elevene gikk på videregående skole. Jeg valgte likevel å ta med denne studien, da elevene aldersmessig er innenfor min søkestrategi, og fordi jeg antar at elever ikke plutselig blir ensomme i en alder av 16 år, men at det må sees på som en prosess over noe tid. Funn i denne studien viste at ensomhet var en sterk indikator for om eleven vurderte å slutte på skolen. Det må tas i betraktning at studien fokuserte på intensjonen om å forlate skolen. Dette betyr ikke at elevene hadde skolevegring eller kom til å slutte på skolen. I en spørreundersøkelse av 704 barn i alderen 10-13 år, opplevde bare en minoritet av barna ensomhet i klasserommet (Stoeckli, 2010). Heller ikke den studien handlet om skolevegring, men om hvilke individuelle og sosiale faktorer som hadde sammenheng med ensomhet. Et av mine funn hvor skolevegring ble undersøkt, viste at elever med skolevegring opplevde større grad av

ensomhet enn andre elever (Ingul et al., 2019). I andre funn har elever med skolevegring rapportert om sosial utestenging og isolasjon (Havik et al., 2014; Place et al., 2002).

Om ensomhet er en faktor som kan føre til skolevegring, er usikkert basert på mine funn. Det kan godt være at skolevegring fører til ensomhet, og ikke omvendt. Likevel kan det ikke utelukkes at ensomhet i kombinasjon med andre risikofaktorer, kan føre til skolevegring. Stoeckli (2010) fant i sin undersøkelse at barn med lav selvtillit var mer sårbare for å oppleve ensomhet. Lav selvtillit har i annen forskning blitt assosiert med og sett på som medvirkende faktor for skolevegring (Archer et al., 2003; Ingul et al., 2019).

#### *Faglige utfordringer, diagnoser og spesielle behov*

Individuelle faktorer har ikke vært hovedfokuset mitt for denne oppgaven, og dermed har også funn under denne kategorien blitt få. Et funn sa imidlertid at elever med spesielle behov rapporterte om flere årsaker til fravær enn andre elever, men de sterkeste funnene i denne studien var forbundet med skulk (Havik et al., 2015a). Spesielle behov var også antydnet som medvirkende årsak til skolevegring hvor det samtidig var andre skolefaktorer tilstede som årsak til vegringen (Archer et al., 2003). En studie av 143 elever med skolevegringsatferd, viste at 31 % hadde en diagnose i tillegg til angst og noen elever hadde flere diagnoser (Kearney & Albano, 2004). Det er verdt å merke seg at Kearney (2008b) definerte skolevegringsatferd som en overordnet paraply for alle elever med et oppmøteproblem på skolen, inkludert elever med skulk og separasjonsangst.

Hvorvidt faglige utfordringer, diagnoser og spesielle behov er faktorer som kan bidra til skolevegring, vil blant annet kunne sees i sammenheng med læringsmiljøet. Hvis eleven får et forutsigbart læringsmiljø med tilpassede oppgaver og støtte av voksne, vil eleven kunne oppleve at kravene som stilles, står i overenstemmelse med ens ressurser (Lazarus et al., 2006). Et godt læringsmiljø vil i så måte fungerer som en beskyttende faktor i forhold til skolevegring.

#### *Alder, kjønn og intelligens*

Er alder, kjønn og intelligens individuelle faktorer som kan være årsak til skolevegring? Alder i seg selv er ingen årsak til skolevegring. Det mine funn antyder, er at skolevegring er mest vanlig i alderen 5-7 år og 11-14 år (Ingul et al., 2019). Alvorlig grad av skolevegring var

imidlertid mest vanlig blant ungdommer, og årsaken til dette ble antydning å være at skolevegring blir mer alvorlig og kompleks ved høyere alder.

For meg blir det viktig å stille spørsmål ved hvorvidt gode vaner for nærvær etableres tidlig i barndommen eller ikke. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til under diskusjon om fravær og skolefaktorer.

Kjønn kan heller ikke sies å være en individuell faktor som er årsak til skolevegring. Det som imidlertid blir interessant å se på, er om skolevegring er mer utbredt hos et kjønn enn hos et annet og da i så fall hvorfor. Mine funn var få, men et av funnene indikerer at jenter lider av skoleutbrenthet og depresjon i større grad enn gutter (Ek & Eriksson, 2013). I samme studie ble det antydning at gutter var mer utsatt for depresjon enn jenter før puberteten. Disse funnene viser imidlertid ikke til noen direkte sammenheng med skolevegring. I en studie hvor intensjonen om å slutte på skolen ble undersøkt opp mot variablene medelevers aksept, vennskap og ensomhet, bidro ikke kjønn til noen forskjell (Frostad et al., 2015).

Et av mine funn var en studie som hadde som mål å måle akademisk prestasjon i en gruppe med elever som hadde alkoholiserede foreldre opp mot en kontrollgruppe (Casas-Gil & Navarro-Guzman, 2002). Denne studien viste ingen signifikant forskjell på intelligens på de to gruppene. Dette støttes av et annet funn hvor det ble målt at elever med etablert skolevegring hadde en gjennomsnittlig intelligens (Ingul et al., 2019).

#### **4.1.2 Skolefaktorer**

##### *Uoversiktlige organisatoriske strukturer*

Funn fra mitt datamateriale, viser at flere forskere mener ulike organisatoriske strukturer kan være faktorer som kan føre til eller har sammenheng med skolevegring. Organisatoriske strukturer handler både om det fysiske og det psykiske miljøet på skolen. I en omfattende studie av 16 skoler, hvor elever med skolevegring eller skolefobi ble identifisert, mente informantene at en viktig faktor som bidro til skolevegring var størrelsen og utformingen av skolen (Archer et al., 2003). Lærerne og andre fagpersoner som ble intervjuet, mente at overfylte og uoversiktlige ganger, samt store rom som kantiner og klasserom, bidro til elevenes vansker med å gå på skolen. Informantene oppga også at tider som ikke var kontrollerte i skoletiden, som for eksempel skoleveien, friminutt og matpauser, var faktorer som bidro til skolevegring. I samme studie viste funn at klassestørrelse var en faktor som

bidro til vegring for skolen. Informantene mente at skolevegrere trenger mer individuell og tettere oppfølging enn det som er mulig å få til i store klasser (Archer et al., 2003).

Flere funn viser liknende resultater hvor skole- og klassestørrelse har betydning for fravær i skolen (Kearney, 2008b). Det vises til at det er viktig at elevene føler seg trygge, verdsatte og respekterte.

I et annet funn oppga foreldre at bråkete og uorganiserte klasserom kan oppleves som krevende faktorer for deres barn (Havik et al., 2014). Stadig bruk av vikarer, skifte av rutiner, og aktiviteter ble sett på som utfordrende av omtrent halvparten av de foresatte. Skolen og lærerne forstod ikke elevenes behov for forutsigbarhet (Havik et al., 2014, 2015b). Havik et al. (2015b) rapporterte om funn som tydet på at effektiv organisering kan virke forebyggende på skolevegring. Likeledes fant forskerne ut at undervisning i små grupper, ressurser, skole- og klassestørrelse kan virke som støttende faktor i skolen for elever med skolevegring (Havik et al., 2014, 2015b).

Et av funnene som kan knyttes opp mot organisatoriske strukturer, er kommunikasjon i skolen. I denne studien stilte omtrent en tredjedel av foreldrene spørsmål med hvor godt lærerne og andre fagpersoner på skolen kommuniserte seg imellom. Foreldrene mente at god kommunikasjon vil kunne virke som en støttende faktor i skolen for deres barn med skolevegring (Havik et al., 2014). Det er derfor viktig at skoler finner tid og rom for å gi informasjon, opplæring og til samarbeid mellom personalet på skolen. Informantene i denne undersøkelsen oppga også at de følte at lærerne viste usikkerhet og hadde lite kunnskap om skolevegring (Havik et al., 2014). Opplæring og samarbeid mellom lærere, ledelse og andre samarbeidspartner i skolen er svært viktig for å kunne legge til rette for både enkeltelever og klasser.

Kan mange av de funnene jeg har vist til her være med å trigge skolevegring? Funnene tyder på at det er en sammenheng mellom et uoversiktlig og uorganisert skolemiljø og skolevegring. Tidligere forskning bygger opp under at noen elever ikke tåler ulike belastninger i skolemiljøet (Lazarus & Folkman, 1984). Forutsigbarhet og et velfungerende læringsmiljø kan virke forebyggende, mens motsatt kan det føre til unngåelsesatferd hos eleven (Lazarus et al., 2006). Unngåelsesatferd kan sies å være en kjent problemstilling for elever med skolevegringsatferd hvor situasjoner ved skolen er med på å skape negative følelser, angst eller depresjon hos eleven (Kearney, 2008b).

### *Dårlig klasseledelse og relasjon til lærer*

Organisering i skolen kan handle om skoleledelse, men det kan også handle om klasseledelse og relasjon til lærer. Konflikt med lærere, skremmende læreratferd, lite emosjonell støtte, forstyrrelser og utrygge klasserom synes å gå igjen i flere av mine funn (Archer et al., 2003; Havik et al., 2014, 2015b; Ingul et al., 2019). I et annet funn, fant man at lærerstøtte ga lav score på intensjonen om å slutte på skolen (Frostad et al., 2015).

Jeg lurer på om slik støtte kan handle om at elever opplever å bli sett for hvem de er, og får utfordringer der de er. Flere teorier sier noe om dette. Mens Lazarus og Folkman (1984) sier noe om at samsvar mellom utfordringer og støtte kan gi elevene mestringsopplevelser, har Skaalvik og Skaalvik (2013) fokus på hvordan bruk av målstruktur i skolen får betydning for både klasseledelse og relasjonen lærerne får til elevene. En skole og lærer som er opptatt av og jobber etter læringsmålstruktur, vil kunne gi elevene mer emosjonell støtte, og opplæringen vil kunne virke mer adaptiv og logisk for eleven. Motsatt vil en skole og lærer som jobber etter prestasjonsmål, kunne virke mindre opptatt av elevene og mer opptatt av selve målet. Ser vi dette i sammenheng med skolevegring, vil et miljø hvor elevene opplever emosjonell støtte, kunne fungere som en beskyttende faktor.

### *Dårlig relasjon til medelever*

Skolen er en arena for å danne relasjoner til både lærere og medelever. Som lærer er jeg etter hvert friminutt opptatt av om elevene har hatt noen å leke med og om de har hatt det bra. Kan relasjoner til medelever være en faktor som kan føre til skolevegring? I et av mine funn viste deg seg at elever med høyt fravær hadde færre venner blant medelevene enn elever med lite fravær (Carroll, 2011). Da kan man jo spørre seg hvorvidt det er problemer med relasjoner som er årsaken til fraværet, eller om det er fraværet som er årsaken til færre relasjoner med medelevene.

En norsk studie rapporterte om at få vennskap til medelever på skolen så ut til å være en risikofaktor for skolevegring (Havik et al., 2015b). Relasjoner til medelever og sosial isolasjon syntes å ha størst påvirkning ved ungdomsskolealder (Havik et al., 2014). I samme studie viste funn at elevene opplevde sosiale krav fra medelever, som konflikter mellom jentene, ignorering og ekskludering. Det å bli verdsatt av medelever var støttende faktorer (Havik et al., 2014). En annen studie viste også at problemer med vennskap kunne bidra til skolevegring (Archer et al., 2003). Dette gjaldt i hovedsak for hos ungdommer og blant jenter. En studie av Ingul et al. (2019) kan tyde på at elever med skolevegring opplever større grad av ensomhet, er mer forsiktige og sjenerte enn sine medelever og har vanskeligere for å få

venner. Andre studier viser at konflikter og det å bli avvist av medelever, ofte blir forbundet med skolevegring (Inglés et al., 2015; McShane et al., 2001).

Et funn som skilte seg litt med tanke på betydningen av vennskap, var en studie blant elever i alderen 16 år på videregående. Fokuset i denne studien var ikke skolevegring direkte, men forskerne ønsket å se hvilken betydning sosial deltakelse i skolen hadde i forhold til å vurdere å slutte på skolen. Indikatorene kjønn, mors utdanning, lærerstøtte, medelevers aksept, vennskap og ensomhet ble undersøkt. Forskerne fant her ut at vennskap og medelevers aksept ikke hadde så mye å si for om elevene vurderte å slutte på videregående skole (Frostad et al., 2015).

Dette funnet er interessant på flere måter, da indikatoren ensomhet hadde størst innvirkning på om elever vurderte å slutte på skolen. For meg henger vennskap og ensomhet litt sammen. Er det sann at ungdommer opplever ensomhet selv om de tilsynelatende har venner? Dette funnet var ikke direkte relatert til skolevegrere, og det i seg selv kan være noe av forklaringen. Forklaringen kan også ligge i at vennskap og medelevers aksept i interaksjon med andre faktorer ville kunne utgjort større risiko og sammenheng med å ville slutte på skolen (Thambirajah et al., 2008).

Følelsen av tilhørighet i skolen var viktig for elevenes motivasjon og ytelse. En god relasjon til foreldrene, lærerne og medelevene førte i et av mine funn til å fremme elevenes motivasjon. Unikt for denne studien var effekten medelevene hadde for elevenes tilhørighet. Tilhørighet viste seg også å ha betydning over tid. Elever med høy tilhørighet hadde større engasjement ved skolestart enn elever med lav tilhørighet, jo bedre tilhørighet jo mer engasjement over tid. Jo lavere tilhørighet, jo lavere engasjement over tid (Furrer, Skinner & Harris, 2003).

### *Mobbing*

I flere av mine funn ble mobbing trukket fram som en medvirkende faktor til skolevegring (Archer et al., 2003; Havik et al., 2015b). Elever som mobbet hadde vansker med å holde på venner (Egger et al., 2003). Forskning på elever med skolevegring tydet på at mange hadde en historie med mobbing. De elevene som hadde størst sjanse for å bli mobbet var elever med autisme, lærevansker, lav status og lav sosial kompetanse (Ingul et al., 2019). Andre funn som ikke var direkte relatert til skolevegring, tydet på at både individfaktorer og faktorer i skolen eller i hjemmet sammen kan øke risikoen for å bli mobbet. Elever som ble mobbet viste ofte symptomer på angst, depresjon, lav selvtillit og dårlige sosiale ferdigheter (Arseneault, Bowes



& Shakoor, 2010). Funn kan tyde på at mange elever med skolevegring ble mobbet av jevnaldrende (McShane et al., 2001). En studie viste at det var en sammenheng mellom elever som var involvert i mobbing, både mobbere og elever som ble mobbet, og psykosomatiske helseplager. Denne elevgruppen så ut til å ha høyere risiko for slike plager enn andre elever (Modin, Låftman & Östberg, 2014).

Når elever blir mobbet, vil det etter hvert være naturlig å unngå situasjoner som kan føre til mobbing. Studier tydet på at unngåelse blir en måte å holde ut på (Place et al., 2002). I en annen studie fant man ut at barn som ble mobbet hadde en 40% større sjanse for fravær i skolen enn elever som ikke ble mobbet (Thornton, Darmody & McCoy, 2013).

Ut i fra mange av disse nevnte funnene tyder det på at mobbing er en faktor som kan føre til at elever vegrer seg for å gå på skolen. Spørsmålet vi bør stille oss er hvorvidt arbeid mot mobbing bør rettes mot flere områder. Forskning tyder på at det er flere faktorer som er årsaken til at elever blir mobbet, både individ- og miljøfaktorer. Et funn viser at det er viktig med familieinvolvering ved mistanke om mobbing, og overvåking av overganger mellom ulike trinn for å forebygge mobbing (Arseneault et al., 2010).

#### *Elevers prestasjon og akademisk press*

Flere av mine funn tyder på at det er en sammenheng mellom akademisk press og elevers skolevegring (Archer et al., 2003; Havik et al., 2014; Inglés et al., 2015; Ingul et al., 2019). Elevene kan ha frykt for enkeltfag som svømming og gym, lese høyt og bli eksponert. Andre opplevde stress vedrørende lærevansker (Ingul et al., 2019). Noen funn indikerte at elevene opplevde det som ubehagelig å få alternative oppgaver og skille seg ut (Havik et al., 2014). Faktorer som kunne bidra beskyttende mot skolevegring var veldefinerte og overkommelige mål, med en detaljert arbeidsplan (Havik et al., 2014). Et interessant funn var at akademisk press kunne føre til skolevegring, fordi det ikke var samsvar mellom elevenes kapasitet og akademiske krav (Ingul et al., 2019; McShane et al., 2001).

Lazarus og Folkman (1984) mente at for høy belastning over tid og for få tilgjengelig ressurser ville kunne gi utslag i stressopplevelser. Sees dette i sammenheng med akademiske krav, vil for høy belastning kunne være medvirkende faktor til skolevegring. For meg blir det viktig å se akademisk press og elevers prestasjon i sammenheng med organisatoriske strukturer og klasseledelse. En kultur hvor alle elever, både med og uten lærevansker, får

konkrete og tilpassede læringsmål, vil kunne oppleve emosjonell støtte fra lærer og at de involveres i egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### *Overganger og bytte av skole*

Overganger kan være å bytte skole, nytt skoleår og å komme tilbake til skolen etter lengre ferier eller fravær ved sykdom. Tidligere forskning tyder på at skolevegring er mer utbredt i overganger mellom skoleslag, det vil si ved oppstart på første trinn, overgangen til mellomtrinnet, ungdomsskolen og videregående skole (Baker & Bishop, 2015). Jeg fant forskning med tilsvarende funn hvor elevene ble engstelige i møte med nye elevgrupper og ofte større skoler (Archer et al., 2003; Ingul et al., 2019). Ikke bare overgang til nye trinn, men også flytting og bytte av skole så ut til å være vanskelig og var med på å skape større risiko for skolevegring (Archer et al., 2003; McShane et al., 2001). Likeledes viste funn at det å komme tilbake til skolen etter lengre skoleferier eller fravær i forbindelse med sykdom, opplevdes utfordrende og ble sett på som risikofaktorer for skolevegring (Ingul et al., 2019).

I slike overganger tenker jeg at det kan det være flere forhold som spiller inn og som skaper utrygghet og emosjonelle vansker hos elevene. Det kan være å miste følelsen av tilhørighet og emosjonell støtte hos medelever og lærere i en overgangsfase, og det kan være manglende overvåking av fravær fra foresatte og skole. Et velfungerende læringsmiljø vil kunne gi elevene forutsigbarhet, og være med på å motvirke stress (Lazarus et al., 2006). Dette kan være mer utfordrende å få til i ulike overganger mellom skoleslag. I tillegg vil elever som har vært borte en stund kunne oppleve følelsen av å miste litt av tilhørigheten. Bronfenbrenner (1979) beskrev betydningen av å delta i aktiviteter for å danne gode relasjoner. Når elever ikke har deltatt i aktiviteter med medelever og lærere på en stund, kan det diskuteres om ikke relasjonene også blir påvirket. Jeg kommer mer inn på fravær i avsnittet nedenfor.

### *Fravær som en negativ sirkel*

I mine funn er det flere faktorer i forbindelse med fravær som peker seg ut. Et av funnene er at for mye fravær kan etableres tidlig (Ingul et al., 2019). Det er imidlertid ikke alltid slik at fravær etableres tidlig hos elever med skolevegring. Funn viser at skolevegring også kan oppstå uten at eleven har hatt mye fravær tidligere (Ingul et al., 2019). I en studie ble det rapportert om at fravær gjorde det vanskeligere å komme tilbake til skolen for elever hvor skolevegring allerede var etablert (Archer et al., 2003). Informantene informerte om at årsaken var vansker med å opprettholde vennskap på lavere trinn, og faglige hull på høyere

trinn. Tilsvarende funn fant jeg i en annen forskningsartikkel som rapporterte om at elever som ofte har fravær kan få problemer med sosiale relasjoner (Ek & Eriksson, 2013). Dette var elever som i utgangspunktet ikke hadde skolevegring. I et annet interessant funn fant forskere at det å ha emosjonelle vansker ble assosiert med høyere fravær enn andre elever (Thornton et al., 2013). Det er vanskelig å vite om det er de emosjonelle vanskene og relasjonelle vanskene som er årsaken til fraværet, eller omvendt.

Flere funn rapporterer altså om at fravær kan etableres tidlig, og at mye fravær kan øke risikoen for skolevegring, samt at det kan sees på som en opprettholdende faktor for vegringen mot å komme tilbake til skolen. Hva kan være årsaken til at fravær kan føre til en slik negativ sirkel? Det kan være at foreldrene ikke er godt nok informert om betydningen av nærvær, og det kan også være at de ikke vet at et fraværsmønster ser ut til å etableres tidlig. Her mener jeg skolene har et ansvar om å informere godt nok på foreldremøter og utviklingssamtaler. Jeg stiller også spørsmål om hvorvidt skolene er flinke til å overvåke elevers fravær. I et av mine funn viste det seg at lærerne unnlot å fortelle foreldrene om udokumentert fravær i 58% av tilfellene (Kearney, 2008b).

### **4.1.3 Familiefaktorer**

#### *Psykisk helse i familien*

Forskning viser at ulike faktorer i familien kan ha sammenheng med skolevegring. En faktor som kom til syne i flere av mine funn var ulike psykiske problemer hos foreldrene, spesielt angst (Archer et al., 2003; Ingul et al., 2019). I en annen undersøkelse av 55 par foreldre til barn med skolevegring viste også funn at det var en sammenheng mellom foreldre med psykiske vansker og utviklingen av psykiske vansker hos barna deres. Foreldrenes psykiske vansker hadde også negativ innvirkning på effekt av tiltakene som ble satt inn for barna deres i forhold til skolevegringsproblematikken (Bahali, Tahiroglu, Avci & Seydaoglu, 2011). Annen forskning viser funn som kan tyde på at foreldre med psykiske helseplager hadde vansker for å se tegn til skolevegring hos sine barn (Ingul et al., 2019). Noen funn kan tyde på at flere mødre (53%) enn fedre (34%) til barn med skolevegring hadde psykiske helseplager (McShane et al., 2001). En annen undersøkelse som forsket på fravær generelt hadde funn som viste at barn av mødre med depresjon hadde hele 70% større sjanse for fravær enn andre barn (Thornton et al., 2013). I et av mine funn ble det antydnet at årsaken til elevers skolevegring kan skyldes at foreldrenes psykiske problemer overføres til barna gjennom lav

selvfølelse, skam og at barna ikke får oppleve gode rollemodeller på hvordan oppturer og nedturen løses. Det ble antydnet at dette kan være med å forsterke elevenes sårbarhet og skolevegringsatferd (Ek & Eriksson, 2013).

Funn tyder altså på en sammenheng mellom skolevegring og psykisk helse hos foreldre til barn med skolevegring. Hva skyldes de funnene forskerne finner? Skyldes det gener, miljøet eller en kombinasjon? Tidligere funn kan tyde på at mindre støttende familieforhold fra psykisk syke foreldre i en eller annen grad gir større risiko for å utvikle skolevegring (Last & Strauss, 1990), samt større risiko for at faktorer i forbindelse med skolevegringen opprettholdes (Heyne, 2006).

### *Utfordringer i hjemmet*

Foreldres psykiske helse er en faktor som kan ha sammenheng med skolevegring. I mine funn fant jeg også andre faktorer hvor ulike utfordringer i hjemmet kunne ha sammenheng med elevens skolevegring. En studie rapporterte om at konflikter og traumatiske hendelser i familien var to av de vanligste hovedårsakene til at elevene vegret seg for å gå på skolen (Archer et al., 2003). Andre studier viste også at ekteskapsproblemer, separasjons, skilsmisse og konflikter hjemme hadde en sammenheng med skolevegring (Egger et al., 2003; Ingul et al., 2019; McShane et al., 2001). I et annet av mine funn hvor det ikke direkte ble forsket på skolevegring, men alvorlig fravær generelt, rapporterte forskerne om at barn som var vitne til foreldrenes konflikter hadde dobbelt så stor sannsynlighet for fravær som andre barn (Thornton et al., 2013).

En annen faktor jeg fant var at barn av alkoholikere hadde større risiko for å prestere lavere på skole, ha fravær og slutte på skolen. Det var også en signifikant forskjell i karakterer mellom gruppen barn av alkoholikere og barn uten alkoholiserede foreldre (Casas-Gil & Navarro-Guzman, 2002). Denne forskningsartikkelen har ikke direkte relevans i forhold til skolevegring, men sier likevel noe om hvordan faktorer i elevens nærmeste miljø er med på å påvirke skoleprestasjoner og fravær.

En tredje faktor som kan være årsak til skolevegring, er foreldre som strever med kommunikasjon. Funn kan tyde på at rigide foreldre har liten evne til å tilpasse seg, og at noen foreldre blir mer uengasjerte jo eldre barna blir (Ingul et al., 2019). Tilsvarende funn oppga at

elever med skolevegring, i større grad enn andre elever, så ut til å komme fra dysfunksjonelle familier (Archer et al., 2003).

Mine funn tyder på at de tre faktorene jeg har funnet overfor; ulike typer konflikter i hjemmet, alkoholisme og dysfunksjonell kommunikasjon, kan være med å bidra til at barn vegrer seg for å gå på skolen. Er det slik at forhold som skjer i hjemmet kan være med å påvirke barna inn i skolen? I følge Bronfenbrenner kan handlinger som skjer hjemme være med å påvirke eleven senere på dagen, selv om foreldrene ikke da lenger er til stede. De aktivitetene og kvaliteten på relasjonen eleven har til sine foreldre vil, ifølge Bronfenbrenner (1979), kunne påvirke elevens skolegang.

#### *Svak foreldrestøtte og uhensiktsmessige holdninger til skolen*

Noen familier har holdninger om at skolen ikke er viktig. I flere av mine funn tydet forskning på at de negative holdningene foresatte hadde til skolen kunne være risikofaktorer for skolevegring. Kearney (2008b) fant at dårlig samhold i familien, konflikter, isolasjon og løsrivelse er risikofaktorer for skolevegring. Videre mente Kearney at familieinvolvering er nøkkelaspektet for barns nærvær i skolen. Et annet funn rapporterte om at holdninger hos foresatte vedrørende fravær fra egen jobb kan påvirke deres barns fravær i skolen. Dette gjaldt spesielt for subjektive helseplager (Havik et al., 2015a).

Et annet av mine funn viste at utilstrekkelig og liten foreldrestøtte kan være med å bidra til skolevegring hos elevene (Archer et al., 2003).

En studie som er inkludert i mine analyser omhandler tilhørighet i skolen. Her fant man at relasjonen barna hadde til foreldrene var viktig for at elevene skulle få en tilhørighet til skolen, som igjen skapte engasjement og motivasjon (Furrer et al., 2003). I en studie av elever med skolevegring, kom det frem at flere isolerte seg og hadde få venner. For disse elevene var støtten fra foreldrene, ofte mor, veldig viktig (Place et al., 2002).

Manglende foreldrestøtte og holdninger fra foreldre trenger ikke nødvendigvis føre til at elever vegrer seg for å gå på skolen. Likevel kan det se ut som slike foreldrefaktorer i kombinasjon og interaksjon med andre faktorer, er faktorer som kan føre til at elever vegrer seg for å gå på skolen (Thambirajah et al., 2008). Som Bronfenbrenner (1979) skrev, vil aktiviteter og relasjoner i hjemmet kunne være med å påvirke barnet i skolen.

Det kan også være viktig å diskutere graden av foreldrestøtte. I hvor stor grad bør foreldre engasjere seg for at det skal være sunt og hensiktsmessig for barna deres? I et av mine funn rapporteres det om foreldre til skolevegrere som var veldig overbeskyttende og involverte seg for mye i barnas liv (Ingul et al., 2019). Kan overinvolverte foreldre føre til at barna får vansker med selve separasjonen fra foreldrene? Nå er vi mer inne på foreldremotivert fravær, men dette er absolutt et viktig perspektiv å ha med seg i arbeidet med foresatte til skolevegrere.

### *Lav sosiokulturell status*

Noen av mine funn antyder at også sosiokulturell status i familien kan ha betydning for elevers skolevegring. Fattigdom ble antydnet som en faktor som kunne være med å bidra til skolevegring (Archer et al., 2003). I denne forskningen ble det antydnet at fattige foreldre ikke hadde råd til å betale for mat eller uniform på skolen. Mange av lærerne og andre innen skoleverket som ble intervjuet i denne studien, indikerte at faktorer i skolen kunne trigge vegringen for å gå på skolen, men at faktorer i hjemmet var hovedårsaken.

I en studie fra Irland, som forsket på fravær generelt, fant jeg at den viktigste faktoren for skolefravær, var å ha en mor med et annet morsmål. Barn med et annet morsmål hadde 2,5 ganger mer sannsynlighet for fravær enn barn av etnisk irske foreldre (Thornton et al., 2013). I samme studie viste det seg at også arbeidsledighet og utdanningsnivå hos foreldre hadde betydning for barnas fravær. Av norsk forskning som er inkludert i min studie, var det et funn. Det gjaldt forskning rundt frafall hos 16 åringer på videregående skole. Der kom det frem at mors utdanning ikke hadde sammenheng med større intensjon om å slutte på skolen for elevene (Frostad et al., 2015).

Materielle kriser ble i et av mine funn assosiert med skolevegring (Ingul et al., 2019). En årsak som da ble nevnt var at foreldre krangler om disse materielle krisene, og blir mindre oppmerksomme på barna sine. En konsekvens av dette kan være at foreldrene yter mindre støtte enn barna har behov for. Mindre støtte i hjemmet kan dermed påvirke barnet i skolen (Bronfenbrenner, 1979).

Tidligere forskning jeg har lest, har imidlertid i mindre grad assosiert sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn med skolevegring (Havik, 2018), og i større grad med skulk (Reid, 2003). Det kan heller ikke utelukkes at vansker ut i fra økonomi og kultur igjen kan ha andre underliggende årsaker, som for eksempel angst og depresjon, som er med på å bidra til at elevene utvikler skolevegring.

#### **4.1.4 Sosiale faktorer**

En del nyere forskning deler faktorene inn i tre hovedområder; individfaktorer, skolefaktorer og familiefaktorer (Ingul et al., 2019). Ofte blir de sosiale faktorene knyttet opp mot barnas sosiale liv i skolen. Jeg har derfor ikke klart å skille tydelig i alle tilfeller på sosiale faktorer og skolefaktorer.

Sosial isolasjon ser ut til å være en faktor som kan føre til at elever vegrer seg for å gå på skolen. Et funn i mine analyser viser at elever med skolevegring har langt større problemer med å være i det sosiale miljøet enn andre elever (Egger et al., 2003). En annen studie rapporterte om tilsvarende funn hvor mange skolevegrere isolerte seg og hadde få sosiale ressurser utenom familien (Place et al., 2002). Skolevegrerne brukte ikke sosiale ressurser til å slappe av, men holdt istedenfor bekymringene for seg selv. Det var mer sannsynlig at skolevegrerne i denne studien søkte profesjonell hjelp fremfor å dele bekymringene sine med venner.

Dette funnet kom fra en forskningsartikkel om hvordan skolevegrere mestrer stress i livet opp. Teori om stress og mestring sier noe om at ulike individ kan oppleve samme situasjon ulikt (Lazarus & Folkman, 1984). Sett i lys av denne teorien, kan det være at disse skolevegrerne opplevde de sosiale situasjonene som truende, mens kontrollgruppen så situasjonene som en utfordring de mestret.

## **4.2 Mesosystemet**

Mesosystem er bånd og samspill mellom ulike mikrosystem. Relasjonene bidrar til å skape dette båndet. Skole-hjem-samarbeid er en sentral del av mesosystemet i Bronfenbrenner sin teori. Relasjonene og båndene som skapes gjennom denne kommunikasjonen er viktig for å skape bro mellom skole og hjem (Bronfenbrenner, 1979).

### *Dårlig kontakt mellom skole og hjemmet*

Dårlig kontakt mellom skole og hjemmet står frem som et sentralt funn og er en medvirkende faktor som har sammenheng med skolevegring i flere av mine inkluderte artikler. I et av mine funn fortalte informantene, som i dette tilfellet var foreldrene til skolevegrere, om lite samarbeid og kontinuitet mellom skole og hjem. Foreldrene opplevde at lærerne ikke tok dem alvorlig før skolevegring hadde oppstått (Havik et al., 2014). En annen studie rapporterte også at foreldrene opplevde at de ikke fikk støtte tidnok (Ingul et al., 2019).

I en undersøkelse kom det frem at overvåking av fravær fra foreldrenes side bare svakt ble assosiert med skolevegring, men moderat med skulk (Havik et al., 2015b). Selv om foreldrene overvåker elevenes fravær, betyr ikke det at det alltid er like lett å få elever med skolevegring til å gå på skolen. Samarbeid med skolen blir derfor viktig for å kunne sette inn tidlige tiltak.

Individet, skolen og hjemmet er alle avhengige av et godt samarbeid og god kommunikasjon til elevens beste. I skolen har jeg erfaring med at lærere er opptatt av opprettholdende faktorer, og hva vi på skolen kan gjøre noe med. Det har vært fokus på skolefaktorer og der har vi handlingsrommet vårt. Forskning viser at ulike familiefaktorer kan ha sammenheng med skolevegring i seg selv eller i kombinasjon med andre faktorer (Thambirajah et al., 2008). Derfor mener jeg at fokuset i stor grad bør ligge på informasjon, forebygging og utstrakt samarbeid. I følge Bronfenbrenner (1979) vil alle systemene i den utviklingsøkologiske modellen påvirke hverandre gjensidig. I så måte vil svakt eller uteblivende samarbeid og kommunikasjon mellom ulike mikroarenaer være sentrale faktorer som kan være medvirkende til utvikling og opprettholdelse av skolevegring.

### **4.3 Eksosystemet**

Eksosystemet er arenaer hvor barnet sjelden eller aldri oppholder seg. Til tross for at barnet sjelden er på disse arenaene, kan aktiviteter og beslutninger indirekte påvirke barnet. I mine inkluderte artikler var det ingen funn som kunne knyttes direkte opp mot eksosystemet. Det betyr ikke at det ikke er faktorer knyttet opp mot dette systemet som bidrar til skolevegring. Det kan jo settes spørsmålstegn ved om mange av mine funn under mikrosystemene skyldes beslutninger og aktiviteter på arenaer barnet ikke har oppholdt seg på. Er det for eksempel noe ved foreldrenes arbeidsplass som fører til psykiske vansker, mye fravær, konflikter i familien, dårlig råd og så videre? Slike spørsmål blir bare gjetninger, men i arbeidet med barn og unge bør slike forhold kartlegges så fremt det er mulig.

Det kan også stilles spørsmål ved om organisatoriske strukturer som kan føre til skolevegring, også kan plasseres også under eksosystemet. Avgjørelser som er gjort i kommunale organer som gjelder utformingen av skolebygg kan påvirke organisatoriske strukturer. Likeledes kan foreldreutvalg på skolen ha vært med å påvirke slike utforminger ute og inne.



#### **4.4 Makrosystemet**

##### *Opplæringsloven og mobbing*

Et funn som under punkt 4.1.2 *Skolefaktorer* som ble sett i sammenheng med skolevegring, er mobbing. Drøftingene under dette punktet kan tyde på at mobbing er en faktor som kan føre til skolevegring. Mobbing i seg selv er et svært alvorlig problem for den det gjelder og involverte parter. I 2017 kom det nye bestemmelser i opplæringsloven vedrørende mobbing. Hensikten med de nye bestemmelsene er å sikre et regelverk som gjør det enklere og raskere å gripe inn og håndtere mobbing. I opplæringslova (1998, §9A-3) er det hjemlet lov om nulltoleranse mot mobbing. Videre står det i §9A-4 at skolen har plikt til å gripe inn og lage en aktivitetsplan hvis det er mistanke om at en elev ikke har et godt og trygt skolemiljø (Opplæringslova, 1998). Dersom skolen ikke oppfyller sin plikt, kan elever eller foreldre melde saken videre til Fylkesmannen jevnfør §9A-6 (Opplæringslova, 1998). Fylkesmannen kan kreve at det settes inn tiltak. Hvis det ikke etterkommes kan Fylkesmannen gi skoleeier tvangsmulkt jevnfør § 9A-12 (Opplæringslova, 1998). I verste fall kan en rektor bli stilt til straffeansvar jevnfør §9A-13 (Opplæringslova, 1998). Tydeligheten i disse reglene, kan gjøre at skolene i større grad vil håndtere mobbing raskere og mer systematisk enn tidligere. Om mobbing vil forsvinne som faktor for skolevegring er usikkert, men håpet må være at tallene går ned, og at mobbing i fremtiden vil ha mindre sammenheng med skolevegring enn det har i dag. Slik jeg ser det gir opplæringsloven i dag føringer for et lovverk som skal gripe inn raskt ved mistanke om mobbing. Lovverket i seg selv kan derfor ikke sies å være en faktor som medvirker til mobbing.

##### *Opplæringsloven og fravær*

Et av funnene gjelder fravær hvor lærere unnlot å fortelle foreldre om udokumentert fravær i over halvparten av tilfellene (Kearney, 2008b). Denne forskningsrapporten er riktignok en review som inkluderer flere typer fravær, både separasjonsangst, skolevegring og skulk. I en travel hverdag med mange oppgaver, også føring av fravær, er det likevel viktig å vite hvilke regler som gjelder. I Norge står det følgende i Forskrift til opplæringslova (2006, §3-39) at skoleeier er pliktig til å ha et forsvarlig system for føring av fravær og at fraværet skal dokumenteres hvert halvår. Her vises det videre til det ansvaret kommunen eller skoleeier har jevnfør opplæringslova (1998, §13-10) om å sørge for forsvarlige systemer.

Hva er et forsvarlig system? Ansvaret for å svare på dette blir dermed lagt på hver enkelt kommune. Da stiller jeg spørsmål ved om fravær føres og følges godt nok opp i norske

kommuner. Har kommunene en mal for hva et bekymringsfullt fravær er? Har kommunene fraværsteam med kompetanse som kan rykke inn og støtte elever, foresatte og lærere ved behov?

Videre står det i Forskrift til opplæringslova (2006, §3-41) om føring av fravær i grunnskolen.: «Frå og med 8. årstrinnet skal alt fravær førast på vitnemålet». Er dette tidlig nok? Bør fraværet dokumenteres enda tidligere? Med tanke på at noen forskere mener at faren for mye fravær etableres tidlig (Ingul et al., 2019), kan 8.trinn være sent. Forebygging vil alltid være å foretrekke fremfor å sette inn tiltak når skolevegringen blir mer alvorlig. Jeg har imidlertid inntrykk av at mange skoler har et system for føring av fravær også for de laveste trinn i grunnskolen.

### *Opplæringsloven, Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring*

Et annet funn jeg gjorde var at skolevegring ofte ble sett i sammenheng med akademisk press; se drøfting av funn under punkt 4.1.2 *Skolefaktorer* og underoverskriften *Elevers prestasjon og akademisk press*. Hvis jeg ser videre på lovverket for den norske skolen ser jeg at opplæringslova (1998, §1.3) sier noe om tilpasset opplæring. I følge loven skal opplæringen tilpasses den enkelte elev og dens forutsetninger. Funn tyder på at hensikten i denne paragrafen ikke blir etterlevd i alle tilfeller hvor elever opplever et så stort akademisk press at det bidrar til skolevegring. I læreplanene står det at blant annet innhold, arbeidsmåter og organiseringen skal tilpasses hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kunnskapsløftet består i dag av svært mange mål, noe som gjør denne tilpasningen vanskeligere for lærerne. Våren 2019 foregår det høringer av nye lærerplaner som kalles *fagfornyelsen*. Det går ut på at læreplanene skal revideres, og nye læreplaner tas i bruk fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018). En av grunnene til revideringen er at læreplanene har vært for omfattende, med for mange mål. I fremtiden skal det gis mulighet for færre mål og mer dybdelæring. Forhåpentligvis vil det også føre til større muligheter for å gi god nok tilpasset opplæring til elevene.

### *Akademisk press, kartlegginger og læreplaner*

Et interessant spørsmål å stille er hvorvidt kartlegginger nasjonalt og internasjonalt, samt innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 kan være med å opprettholde faktorer som fører til skolevegring, slik som akademisk press på skolen.

Pisa står for *Programme for International Student Assessment*. Hvert tredje år blir 15 åringer fra mange land testet i de tre fagene lesing, matematikk og naturfag. Siden oppstart i år 2000 har 90 land deltatt (OECD, 2018). Det som er interessant er hvorvidt disse resultatene blir brukt til å endre skolepolitikken og om dette er med på å skape et større akademisk press i skolen. Norge har i mange år ligget under gjennomsnittet for OECD-land og til tider også under nordiske land. I 2012 viser resultatene at Norge ligger litt over gjennomsnittet i lesing, og man forklarer noe av dette med at elevene rapporterer en positiv utvikling i læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Pisa undersøkelsen har fått kritikk i media av forskere (Svarstad, 2017). Et av punktene til de kritiske forskerne er at de mener undersøkelsen ikke har predaktiv validitet. Det vil si at resultatene ikke kan brukes til å predikere for eksempel fremtidige ferdigheter hos elevene (Kleven, 2011b). Dette tilbakevises av pisaforskere, som viser til forskning i Canada hvor elever med svake ferdigheter i lesing hadde større sannsynlighet for frafall i videregående skole og arbeidsledighet (Svarstad, 2017).

Nasjonale prøver ble innført på bakgrunn av en rapport bestilt etter dårlige resultater i PISA undersøkelsen fra år 2000. I denne NOU-rapporten anbefalte utvalget innføring av nasjonale prøver (NOU 2002: 10, 2002). De første kartleggingsresultatene fra nasjonale prøver ble gjort i 2004 og 2005.

Blant annet som et resultat av svake norske skoleprestasjoner, ble en ny skolereform med Kunnskapsløftet innført i 2006/07. Med innføringen av Kunnskapsløftet ble det fokus på tydeligere læringsmål for å forbedre læringsresultatene til elevene. Nasjonale prøver ble videreført (Kunnskapsdepartementet, 2018b).

Spørsmålet jeg må stille meg i denne oppgaven er hvorvidt nasjonale prøver, PISA-undersøkelsen og innføringen av Kunnskapsløftet kan ha vært faktorer som bidrar til akademisk press for elevene som igjen kan sees i sammenheng med skolevegring? Under punkt 4.1.2 *Skolefaktorer* blir elevens prestasjon og akademisk press drøftet. Forskning tyder på at akademisk press kan føre til skolevegring. Samtidig må vi også ta med at PISA-undersøkelsen har hatt positive resultater fra 2003 og frem til 2015 relatert til at elever opplever et bedre læringsmiljø med bedre klasseledelse og mer ro i timene (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2016). Ser vi denne positive endringen opp mot skolevegring, kan et godt skolemiljø være med å bidra som en beskyttende faktor. Ser vi på tidligere drøftinger under punkt 4.1.2 *Skolefaktorer* og underoverskriften *organisatoriske strukturer*,

blir bråkete og uorganiserte klasserom drøftet som en faktor som kan føre til at elever vegrer seg for å gå på skolen.

#### *Foreldresamarbeid og opplæringsloven*

Et av mine funn under punkt 4.2 *Mesosystemet* viser at dårlig kontakt mellom skole og hjem kan være medvirkende årsak til skolevegring. I 2011 ble det gjort noen endringer i opplæringsloven og Forskrift til opplæringslova for å skape et tettere samarbeid mellom skole og hjem. Bakgrunnen var blant annet å forhindre frafall i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2011). Opplæringslova (1998, §1-1) og Forskrift til opplæringslova (2006, §20-1) regulerer at skolen skal samarbeide med hjemmet om opplæringen.

Samarbeidet skal være av både faglig og sosial karakter. Videre regulerer Forskrift til opplæringslova (2006) omfanget av samarbeidet. Omfanget innebærer blant annet at skolen skal legge rette for et foreldremøte i oppstarten av hvert skoleår, to utviklingssamtaler i løpet av skoleåret samt kontakt gjennom året ved behov.

Slik reguleringen er beskrevet i dette lovverket, mener jeg at selve lovverket fremstår som en beskyttende faktor for sammenhengen mellom skolevegring og foreldresamarbeid. Til tross for dette ser vi at forskning sier at et dårlig foreldresamarbeid er en medvirkende faktor til skolevegring. Det kan skyldes flere ting, blant annet at forskningen ikke gjelder for Norge og blir berørt av vårt lovverk. Det kan også skyldes at forskningen i mine funn er av litt eldre dato, slik at endringene i lovverket ikke hadde tredd i kraft. Et annet argument jeg vil trekke frem er at lovverket gir rom for noen tolkninger. Det står i Forskrift til opplæringslova (2006, §20-3) at skolen skal ha kontakt med hjemmet i løpet av året. Til syvende og sist vil denne kontakten avhenge mye av relasjonen lærerne etter hvert klarer å etablere med foreldrene, og omvendt. For å oppsummere slik jeg ser det, gir opplæringsloven i dag gode vilkår for samarbeid, og vil ikke i seg selv være en faktor som medvirker til skolevegring.

#### **4.5 Kronosystemet**

I Bronfenbrenner (2005a, b) sin utviklingsøkologiske modell handler kronosystemet om tidsperspektivet og hvordan noen hendelser i livet vårt er med på å påvirke læring og utvikling.

Av funn, som i tillegg til mikrosystemet også kan plasseres i kronosystemet, kan det nevnes det å få en diagnose, bytte skole, sosial isolasjon, mobbing, samt konflikter, vold og

traumatiske hendelser i familien. Vil disse hendelsene, enten de er historiske eller skjer over en tidslinje, kunne føre til at eleven vegrer seg for å gå på skolen? Svaret på dette spørsmålet blir veldig individuelt i hvert tilfelle. For noen barn kan en angstdiagnose være en særlig hendelse som påvirker over tid, mens for andre vil det være forbigående og føre til en mild form for skolevegring.

## Kapittel 5. Avslutning

### 5.1 Oppsummering av funn

Problemstillingen min er: *Hvilke faktorer kan føre til at eleven vegrer seg for å gå på skolen?*

Ut i fra Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske teori har jeg foretatt en analyse med litteraturstudie som metode. Nedenfor har jeg laget en tabell for å oppsummere funn av faktorer som kan føre til skolevegring:

Tabell 3. Oppsummering av funn som kan føre til skolevegring.

MIKROSYSTEMET			
INDIVIDFAKTORER	SKOLEFAKTORER	FAMILIEFAKTORER	SOSIALE FAKTORER
Psykiske lidelser, depresjon og angst	Uoversiktlige organisatoriske strukturer	Psykisk helse i familien	Sosial isolasjon
Somatiske og subjektive plager	Dårlig klasseledelse og relasjon til lærer	Utfordringer i hjemmet	
Emosjonell sårbarhet, lav selvtillit og negativ tenking	Dårlig relasjon til medelever	Svak foreldrestøtte og uhensiktsmessige holdninger til skolen	
Ensomhet	Mobbing	Lav sosiokulturell status	
Faglige utfordringer, diagnoser og spesielle behov	Elevers prestasjon og akademisk press		
	Overganger og bytte av skole		
	Fravær som negativ sirkel		
MESOSYSTEMET			
	Dårlig kontakt mellom skole og hjemmet	Dårlig kontakt mellom skole og hjemmet	
EKSOSYSTEMET			
	Ingen funn	Ingen funn	Ingen funn
MAKROSYSTEMET			
	Opplæringsloven -fraværregler -mangel på tilpasset opplæring/akademisk press		

	Akademisk press, kartlegginger og læreplaner		
<i>INDIREKTE FUNN I KRONOSYSTEMET</i>			
Få en diagnose	Bytte skole	Konflikter i familien	
	Mobbing	Vold, misbruk og traumatiske hendelser i familien.	

Denne tabellen illustrerer funn jeg har drøftet i denne oppgaven. Noen funn har større sammenheng med skolevegring enn andre funn. Bronfenbrenner (1979) sin modell kan sies å være dynamisk. Det vil si at det som skjer i et system, kan påvirke et annet system. Det gjelder også både mellom ulike mikroarenaer, men også mellom mikro-, meso-, ekso-, makro- og kronosystemet. Individet står i sentrum for alle disse systemene, og er en aktiv deltaker som utvikler seg og lærer i gjensidig vekselforhold med miljøet. Dette vekselforholdet mellom individet og systemet, gjør at et barns skolevegring ofte kan forklares med flere faktorer. Funn i tidligere forskning viser at det ofte er en kombinasjon mellom ulike faktorer og en interaksjon mellom disse faktorene som er årsaken til skolevegringen (Thambirajah et al., 2008). I egen forskning fant jeg flere sammenhenger mellom ulike faktorer, for eksempel mellom angst og somatiske plager, mellom lav selvtillit og skolefaktorer og mellom mobbing og sosial kompetanse. Disse sammenhengene i mikrosystemet strømmer utover til de andre systemene, på samme måte som sammenhenger i de andre systemene strømmer innover og påvirker aktiviteter og roller i mikrosystemet hvor barnet deltar daglig.

I mikrosystemet ser vi flere funn av individfaktorer, skolefaktorer, familiefaktorer og sosiale faktorer. Noen funn skyldes arv, andre miljøet rundt eleven. For mange av skolefaktorene var belastninger i læringsmiljøet medvirkende faktorer som kan føre til at eleven vegrer seg for å gå på skolen. Uoversiktlige organisatoriske strukturer, dårlig klasseledelse, liten lærerstøtte, prestasjonsmål, mobbing, akademisk press, fravær og overganger er eksempler på dette. For å styrke mine funn har jeg i tillegg til Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske teori funnet forklaringer i teorier som sier noe om stress og mestring (Lazarus & Folkman, 1984), læringsmål kontra prestasjonsmål (Skaalvik & Skaalvik, 2013) og skolevegringens funksjoner for eleven (Kearney, 2008b).

Av familiefaktorer var det også flere funn som kan føre til at eleven vegrer seg for å gå på skolen. Eksempler på dette er særlig psykiske problemer hos foreldrene, ulike typer konflikter i hjemmet, alkoholisme, dysfunksjonell kommunikasjon, svak foreldrestøtte,

uhensiktsmessige holdninger til skolen og lav sosiokulturell status. Bronfenbrenner (1979) sin teori om betydningen av kvalitet på relasjoner mellom foreldre og barn, samt hvordan aktiviteter i hjemmet kan påvirke elevenes læring og utvikling i skolen, ble vist til i denne sammenheng. I tillegg ble funn drøftet opp imot tidligere forskning som sier noe om at psykisk syke foreldre vil kunne opptre som mindre støttende overfor barna sine, og føre til en større risiko for å utvikle og opprettholde skolevegring (Heyne, 2006; Last & Strauss, 1990). Under sosiale faktorer trakk jeg særlig frem sosial isolasjon som en faktor som kan føre til at elever vegrer seg for å gå på skolen. For å støtte disse funnene viste jeg til teori om stress og mestring og hvordan skolevegrere kan oppleve en situasjon helt annerledes enn andre elever (Lazarus & Folkman, 1984).

På mesonivået i Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell drøftet jeg betydningen av kontakt mellom hjem og skole. I mange av mine funn, kom det frem at lite samarbeid og dårlig kommunikasjon kunne være medvirkende faktor til skolevegringen. Mange foreldre opplevde blant annet at de fikk lite støtte av skolen, noe som kan bedres med mer og tettere samarbeid mellom mikroarenaene skole og hjem.

Eksosystemet handler om miljø hvor barnet sjelden eller aldri deltar, men som kan ha betydning for barnets læring og utvikling likevel. Jeg fant ingen funn i analysen, men det betyr ikke at det kan utelukkes at det er faktorer i for eksempel foreldrenes arbeidsplass som kan føre til at eleven vegrer seg for å gå på skolen. Det er nærliggende å tro at slike faktorer finnes, men at det ikke var tilstrekkelig styrke i mine funn som gjør at jeg kan konkludere med funn her.

På makronivået drøftet jeg hvorvidt politiske avgjørelser og endringer av lover, regler og læreplaner kan påvirke de aktivitetene i skolen, hjemmet og andre arenaer hvor barnet ferdes. Det kan ikke utelukkes at faktorer som en ny læreplan etter Kunnskapsløftet har ført til større akademisk press, som igjen kan sees i sammenheng med skolevegring. På den andre siden kan Kunnskapsløftet ha ført til mer fokus på klasseledelse og ro i klassene (Utdanningsdirektoratet, 2016), noe som kan ha redusert skolevegringen for andre elever.

I mine analyser fant jeg noen funn som i tillegg til mikrosystemet, også kunne plasseres innunder kronosystemet. Eksempler på faktorer jeg fant som kan føre til at elever vegrer seg for å gå på skolen, er å få en diagnose, bytte skole, sosial isolasjon, mobbing, konflikter, vold og traumatiske hendelser i familien. Her må det tas forbehold om hva som er barnets,



foreldrenes og andre fagpersoner sin oppfatning av en særlig hendelse som påvirker barnets læring og utvikling over tid, da dette ikke kom godt nok frem i forskningsartiklene.

## **5.2 Forventede funn opp mot faktiske funn**

Jeg forventet funn knyttet opp mot angst, akademiske krav og lærevansker. I min analyse fant jeg forskning som rapporterte om at disse faktorene kan føre til at elever vegrer seg for å gå på skolen. Angst viste seg å ha relativ stor sammenheng med skolevegring. Akademiske krav og lærevansker viste seg å kunne være risikofaktorer for skolevegring i kombinasjon og interaksjon med andre faktorer i miljøet rundt eleven.

Jeg hadde også en førforståelse om ikke å finne så mange faktorer knyttet opp mot elevenes fritidsaktiviteter og liv utenfor skolen. I ettertid ser jeg at veldig mange av de sosiale faktorene, omhandler elevenes sosiale liv i skolen. I noen funn har det heller ikke vært lett å skille mellom sosiale funn utenfor og i skolen. Det jeg fant ut, er at det er forsket lite som spesifikt omhandler hvordan elevenes fritidsaktiviteter og liv utenfor skolen kan føre til at eleven vegrer seg for å gå på skolen.

## **5.3 Refleksjon over valgt metode**

Som metode har jeg valgt litteraturstudie. Bakgrunn for valget er at det ligger tilgjengelige ressurser i databaser som jeg ønsket å gjenbruke. Metoden ble også valgt på grunnlag av min problemstilling og med en tanke om at litteraturstudier ville gi meg et bredere utvalg enn jeg selv kunne klare å få til ved bruk av andre metoder. Jeg startet opp med systematiske litteratursøk i ulike databaser. Dette ga ikke tilstrekkelig antall treff på forskningsartikler med god informasjonsstyrke. Jeg valgte derfor å bruke kjedesøking for å utvide forskningsmaterialet. Kjedesøking har sin svakhet i at det kan gi skjevheter i materialet (Malterud, 2017). I mitt tilfelle mener jeg at validiteten ble bedre ved å bruke kjedesøking for å få et bredere analysegrunnlag enn det hadde vært uten. Både kvalitative og kvantitative artikler ble inkludert. Under innsamling av selve datamaterialet benyttet jeg meg av ulike søkestrategier og en sjekklister. Sjekklister ble brukt til å ta beslutning om artiklene skulle inkluderes eller ekskluderes på daværende tidspunkt. For videre arbeid med analyse lagde jeg et skjema hvor jeg fikk oversikt over inkluderte studier. I tillegg lagde jeg en matrise hvor jeg skrev inn aktuelle funn med tanke på problemstillingen min. Det endelige antall inkluderte studier for videre analyse ble 21.

Skjema for seleksjonskriterier, søkestrategi, sjekklister, oversikt over inkluderte studier og matrise for syntese og analyse brukte jeg for å skape grunnlag for en best mulig pålitelighet. Mine analyser kan således etterprøves av andre og likevel gi tilsvarende funn. Metoden var mer omfattende enn jeg hadde forestilt meg på forhånd, men jeg ville likevel valgt den på nytt. Jeg har fått verdifull erfaring i å tolke og sammenfatte forskningsartikler skrevet på engelsk. Ved senere anledning ville jeg vurdert å gjøre et analysearbeid sammen med noen andre. På den måten ville jeg hatt større muligheter til å finne flere og andre funn. Min forforståelse og tidligere erfaring ville i mindre grad påvirket analysen av artikler. Samtidig ville jeg dratt nytte av andres kunnskap og erfaringer på analysefeltet. Det ideelle for systematiske litteraturstudier er at det gjøres en gjennomgang av minst to forskere (Malterud, 2017; Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2015). Det at jeg har analysert og sammenfattet datamaterialet alene, kan ha skapt skjevheter i materiale, og svekket oppgavens validitet og pålitelighet.

En utfordring ved analyse av inkluderte forskningsartikler, var ulik bruk av begreper. Mitt fokus har vært skolevegring, og jeg har prøvd å skille mellom ulike begreper for fravær. Dette har ikke vært mulig i alle tilfeller. Da har jeg måttet ta høyde for dette i drøftinger for å sikre at utvalget i størst mulig grad er gyldig for undersøkelsen av fenomenet skolevegring og faktorer som fører til skolevegring.

Min gevinst ved å analysere og sammenfatte flere forskningsartikler, har vært å få en forståelse for hvilke faktorer som kan føre til skolevegring. Et raskt overblikk viser at det er samsvar mellom egne funn og tidligere forskning (Thambirajah et al., 2008). En av forskjellen ligger i bruk av overskrifter for å forklare faktorene.

Forskning er og blir alltid ufullstendig (Guðmundsdóttir, 2011). Det er en viktig årsak til at jeg bevisst har valgt å skrive at funnene *kan* føre til skolevegring. Det vil alltid være feilkilder i en metode, som gjør at forskningen ikke blir fullstendig. I min oppgave viser forskning at det ofte er flere faktorer som fører til at eleven vegrer seg for å gå på skolen, og ikke bare en faktor alene. Dette har det vært viktig å ta høyde for i egen oppgaven, og i veien videre i arbeidslivet.

## 5.4 Veien videre

Mitt formål med denne oppgaven var å få mer kunnskap om faktorer som kan føre til skolevegring. Jeg er opptatt av at barnets beste er forebygging og at fokuset derfor bør være på forebygging, tidlig innsats og tidlig intervensjon.

Gjennom denne forskningen har jeg fått mer kunnskap innfor feltet skolevegring, men også i bruk av metode. En ting jeg kommer til å ta med meg videre, er mer aktiv bruk av forskning for å kunne holde meg oppdatert og begrunne pedagogiske valg.

Jeg hadde en forforståelse om at det var mye forskning på emnet skolevegring, og det var det for så vidt, men ikke så mye opp mot min problemstilling, eller av nyere dato. Jeg er glad for at det forskes mer på emnet nå. To norske forskere, Trude Havik (Læringsmiljøsenderet, UiS) og Jo Magne Ingul (Institutt for psykisk helse, NTNU), som begge har skrevet doktorgrader om emnet i nyere tid, har inngått et internasjonalt samarbeid med utenlandske forskere for å se på hvordan man kan forebygge og redusere fravær (Læringsmiljøsenderet, 2017). Dette innebærer også fravær som skyldes skolevegring.

Selv har jeg et ønske om å bidra med kunnskap om skolevegring i jobbsammenheng, og da helst forebyggende og med tidlig intervensjon. I tillegg var det et par funn i min forskning som fanget min oppmerksomhet og som jeg ønsker å finne mer ut av. Et av funnene gjelder faktoren *ensomhet* og hvilken betydning ensomhet har for elever med skolevegring. Fører ensomhet i seg selv til skolevegring, er ensomhet en medvirkende faktor til skolevegring, eller kan elever bli ensomme fordi de er skolevegrere?

Et annet funn jeg fatter interesse for er diskusjonen rundt faktoren *klasseledelse og relasjon til lærer* og sammenhengen med målstruktur i skolen. Jeg ser for meg at det er spennende å forske mer på hva de ulike målstrukturene, læringsmålstruktur og prestasjonsmål, har å si for lærerstøtte, relasjon til lærer og opplevelsen av akademisk press.

Denne oppgaven har hovedfokus på faktorer som kan føre til skolevegring. Veien videre for meg nå blir å lære mer om forebyggende tiltak, tiltak ved tidlig intervensjon og tiltak når skolevegring er mer alvorlig og etablert.

## Litteraturliste

- Archer, T., Filmer-Sankey, C. & Fletcher-Campbell, F. (2003). *School phobia and school refusal: Research into causes and remedies* National Foundation for Educational Research Slough, UK.
- Arseneault, L., Bowes, L. & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychol. Med.*, 40(5), 717-729.  
<https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Bahali, K., Tahiroglu, A. Y., Avci, A. & Seydaoglu, G. (2011). Parental psychological symptoms and familial risk factors of children and adolescents who exhibit school refusal. *East Asian archives of psychiatry : official journal of the Hong Kong College of Psychiatrists*, 21(4), 164-169. Hentet fra  
<https://search.proquest.com/docview/914300317?accountid=12870>
- Baker, M. & Bishop, F. L. (2015). Out of School: A Phenomenological Exploration of Extended Non-Attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 354-368.  
<https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473>
- Barajas, K. E., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap : Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar* Natur & Kultur.
- Bernstein, G. A. & Borchardt, C. M. (1996). School refusal: Family constellation and family functioning. *Journal of Anxiety Disorders*, 10(1), 1-19. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(95\)00031-3](https://doi.org/10.1016/0887-6185(95)00031-3)
- Bernstein, G. A., Massie, E. D., Thuras, P. D., Perwien, A. R., Borchardt, C. M. & Crosby, R. D. (1997). Somatic Symptoms in Anxious-Depressed School Refusers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(5), 661-668.  
<https://doi.org/10.1097/00004583-199705000-00017>
- Brand, C. & O'Conner, L. (2004). School Refusal: It Takes a Team. *Children & Schools*, 26(1), 54-64. <https://doi.org/10.1093/cs/26.1.54>

- Brand, S., Wilhelm, F. H., Kossowsky, J., Holsboer-Trachsler, E. & Schneider, S. (2011). Children suffering from separation anxiety disorder (SAD) show increased HPA axis activity compared to healthy controls. *Journal of Psychiatric Research*, 45(4), 452-459. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2010.08.014>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005a). Ecological Systems Theory. I U. Bronfenbrenner, R. M. Lerner, S. F. Hamilton & S. J. Ceci (Red.), *Making human beings human : bioecological perspectives on human development* (s. 106-173). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (2005b). Interacting Systems in Human Development. I U. Bronfenbrenner, R. M. Lerner, S. F. Hamilton & S. J. Ceci (Red.), *Making human beings human : bioecological perspectives on human development* (s. 67-93). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U., Lerner, R. M., Hamilton, S. F. & Ceci, S. J. (2005). *Making human beings human : bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Carroll, H. C. M. (2011). The Peer Relationships of Primary School Pupils with Poor Attendance Records. *Educational Studies*, 37(2), 197-206. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.510240>
- Casas-Gil, M. J. & Navarro-Guzman, J. I. (2002). School Characteristics among Children of Alcoholic Parents. *Psychological Reports*, 90(1), 341-348. <https://doi.org/10.2466/pr0.2002.90.1.341>
- Chalmers, I., Bracken, M. B., Djulbegovic, B., Garattini, S., Grant, J., Gülmezoglu, A. M., ... Oliver, S. (2014). How to increase value and reduce waste when research priorities are set. *The Lancet*, 383(9912), 156-165. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)62229-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)62229-1)

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow : the psychology of engagement with everyday life*. New York: BasicBooks.
- Egger, H. L., Costello, J. E. & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Ek, H. & Eriksson, R. (2013). Psychological Factors behind Truancy, School Phobia, and School Refusal: A Literature Study. *Child & Family Behavior Therapy*, 35(3), 228-248. <https://doi.org/10.1080/07317107.2013.818899>
- Elliott, J. G. (1999). Practitioner Review: School Refusal: Issues of Conceptualisation, Assessment, and Treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1001-1012. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00519>
- Ertesvåg, S. K. (2009). Classroom leadership: the effect of a school development programme. *Educational Psychology*, 29(5), 515-539. <https://doi.org/10.1080/01443410903122194>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 13. mars 2019 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fosse, A., Schaufel, M. A., Ruths, S. & Malterud, K. (2014). End-of-life expectations and experiences among nursing home patients and their relatives—A synthesis of qualitative studies. *Patient Education and Counseling*, 97(1), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2014.05.025>
- Friberg, P., Karlberg, M., Lax, I. S. & Palmèr, R. (2015). *Hemmasittare och vägen tillbaka. Insatser vid långvarig skolfrånvaro*. Columbus Förlag.
- Frostdad, P., Pijl, S. J. & Mjaavatt, P. E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>

- Furrer, C., Skinner, E. & Harris, K. R. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & K. Ragnheiður (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haugland, S., Wold, B., Stevenson, J., Aaroe, L. E. & Woynarowska, B. (2001). Subjective health complaints in adolescence: a cross-national comparison of prevalence and dimensionality. *The European Journal of Public Health*, 11(1), 4-10. <https://doi.org/10.1093/eurpub/11.1.4>
- Havik, T. (2015). *School non-attendance : a study of the role of school factors in school refusal* (Doktoravhandling). University of Stavanger, Faculty of Arts and Education, Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioral Research in Education, Stavanger.
- Havik, T. (2016). 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.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental Perspectives of the Role of School Factors in School Refusal. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015a). Assessing Reasons for School Non-Attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>

- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015b). School Factors Associated with School Refusal- and Truancy-Related Reasons for School Non-Attendance. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Heyne, D. A. (2006). School refusal. I J. E. Fishcer & W. T. O`Donohue (Red.), *Practitioner`s guide to Evidence-Based Psychotherapy* (s. 600-619). [https://doi.org/10.1007/978-0-387-28370-8\\_60](https://doi.org/10.1007/978-0-387-28370-8_60)
- Heyne, D. A. & Sauter, F. M. (2013). School Refusal. I C. A. Essau & T. H. Ollendick (Red.), *The Wiley-Blackwell handbook of the treatment of childhood and adolescent anxiety* (s. 471-517). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Heyne, D. A., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R. & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(7), 870-878. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.04.006>
- Holden, B. & Sállman, J.-I. (2010). *Skolenekting : årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Holtermann, S. & Skjong, H. (2018, 13.06). 22000 skolebarn er borte i minst en måned. *Utdanningsnytt*. Hentet 22. mars 2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/hjemmebarna>
- Inglés, C. J., González-Maciá, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M. & Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.005>
- Ingul, J. M. (2014). *Anxiety and social phobia in Norwegian adolescents : studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects* (Doktoravhandling). Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Department of Psychology, Trondheim.



- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 46-62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kearney, C. A. (2008a). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review, 20*(3), 257-282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review, 28*(3), 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behavior Modification, 28*(1), 147-161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A. & Bensaheb, A. (2006). School Absenteeism and School Refusal Behavior: A Review and Suggestions for School-Based Health Professionals. *The Journal of School Health, 76*, 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00060x>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(2), 197-205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., ... Ollendick, T. H. (1998). Cognitive-behavioral treatment of school-refusing children: a controlled evaluation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 37*(4), 395-403. <https://doi.org/10.1097/00004583-199804000-00017>
- Kleven, T. A. (2011a). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjørdemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A. (2011b). Statistikk. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 49-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018a). *0-24-samarbeidet*. Oslo. Hentet 22. mars 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/0-24-samarbeidet/id2511690/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018b). *Kunnskapsloftet*. Hentet 13. mars 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Last, C. G. & Strauss, C. C. (1990). School Refusal in Anxiety-Disordered Children and Adolescents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31-35. <https://doi.org/10.1097/00004583-199001000-00006>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Pub. Co.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. & Visby, M. (2006). *Stress og følelser : en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-Student Interactions in Fifth Grade Classrooms: Relations with Children's Peer Behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- 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. <https://doi.org/10.1002/pits.20247>
- Læringsmiljøseneteret. (2017). Trude Havik i internasjonal ekspertgruppe om skulefråvær. Hentet 14. mars 2019 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/psykisk-helse/siste->

[nytt-om-psykisk-helse/trude-havik-i-internasjonalekspertergruppe-om-skulefravar-article116150-21068.html](https://doi.org/10.1080/02680930500131801)

- Maclure, M. (2005). 'Clarity bordering on stupidity': where's the quality in systematic review? *Journal of Education Policy*, 20(4), 393-416.  
<https://doi.org/10.1080/02680930500131801>
- Major, C. H. & Savin-Baden, M. (2012). *An Introduction to Qualitative Research Synthesis: Managing the Information Explosion in Social Science Research*. London/New York: Routledge Ltd. <https://doi.org/10.4324/9780203497555>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitativ metasyntese som forskningsmetode i medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforl.
- Malterud, K., Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative health research*, 26(13), 1753-1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Malterud, K. & Ulriksen, K. (2011). Obesity, stigma, and responsibility in health care: A synthesis of qualitative studies. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 6(4), 1-11. <https://doi.org/10.3402/qhw.v6i4.8404>
- McShane, G., Walter, G. & Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australasian Psychiatry*, 35(6), 822-826. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2001.00955.x>
- Modin, B., Låftman, S. B. & Östberg, V. (2014). Bullying in context: An analysis of psychosomatic complaints among adolescents in Stockholm. *Journal of School Violence*, 14(4), 382-404. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.928640>
- Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. (2015). *Slik oppsummerer vi forskning : håndbok for Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten* (4. rev. utg.). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. Hentet 13. november 2018 fra [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/tema/brukererfaring/2015\\_handbok\\_slik\\_oppsummerer\\_vi\\_forskning.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/tema/brukererfaring/2015_handbok_slik_oppsummerer_vi_forskning.pdf)

- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse— Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Hentet 23. mars 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?q=nou:2002:10->
- OECD. (2018). What is PISA? Hentet 3. mars 2019 fra <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 22. mars 2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patrick, H., Kaplan, A., Ryan, A. M. & Graesser, A. C. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. <https://doi.org/10.1037/a0023311>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 365-386). Boston, MA: Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17)
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S. & Taylor, E. (2002). The Coping Mechanisms of Children with School Refusal. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), 1-10. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2002.00167.x>
- Reid, K. (2003). *Truancy and schools*. London ;,New York: Routledge.
- Reid, K. (2006). The Views of Education Social Workers on the Management of Truancy and other Forms of Non-Attendance. *Research in Education*, 75(1), 40-57. <https://doi.org/10.7227/RIE.75.4>

- Reid, K. (2012). The Strategic Management of Truancy and School Absenteeism: Finding Solutions from a National Perspective. *Educational Review*, 64(2), 211-222. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.598918>
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Skov, S. & Landaas, W. (2013). *Den gode oppgaven : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.007>
- Stickney, M. I. & Miltenberger, R. G. (1998). School Refusal Behavior: Prevalence, Characteristics, and the Schools' Response. *Education and Treatment of Children*, 21(2), 160-170. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/202671944?accountid=12870>
- Stoeckli, G. (2010). The Role of Individual and Social Factors in Classroom Loneliness. *Journal of Educational Research*, 103(1), 28-39. <https://doi.org/10.1080/00220670903231169>
- Svarstad, J. (2017). Forskere slakter PISA-undersøkelsen. Hentet 3. mars 2019 fra <https://www.forskerforum.no/forskere-slakter-pisa-undersokelsen/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal : a handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley.
- Thornton, M., Darmody, M. & McCoy, S. (2013). Persistent absenteeism among Irish primary school pupils. *Educational Review*, 65(4), 488-501. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.768599>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring Udir-7-2010*. Oslo. Hentet 25. mars 2019 fra

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *PISA 2012: Norske elever presterer på gjennomsnittet*. Hentet 13. mars 2019 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/PISA2012/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *PISA 2015: Stø kurs*. Hentet 25. mars 2019 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/pisa-2015/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 13. mars 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 25. mars 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

## **VEDLEGG**

### **Vedlegg 1: Sjekkliste for vurdering av litteratur/artikler**

#### **A. Målet med studien?**

Er forskningsspørsmålet relevant?

Er målet for studien klart?

Gir tittelen på artikkelen en klar redegjørelse på målet?

#### **B. Refleksitet**

Er forskernes motiver, bakgrunn, perspektiv og foreløpige hypoteser presentert? Er artikkelen fagfellevurdert?

#### **C. Metode og design**

Hvilken metode/design er brukt og er det hensiktsmessig for forskningsspørsmålet?

Hvor mange deltok i studiene?

#### **D. Periode**

Hvilken periode dekker materialet, og samsvarer det med ønsket tidsperiode?

#### **E. Resultatene**

Hva forteller resultatene? Forstå hovedkonklusjonen?

Kan vi stole på resultatene? Er det oppgitt søkestrategier, søkt i relevante databaser, referanselister?

Kan resultatene være til hjelp i praksis? Er deltakerne som inngår i studiene representative for egen praksis?

## Vedlegg 2: Matrise for syntese og analyse:

FØRSTE-FORFATTER/ ÅR	INDIVIDFAKTORER	SKOLEFAKTORER	FAMILIEFAKTORER	SOSIALE FAKTORER (utenfor skolen)	SYSTEM BRONFENBRENNER (Hvilken/hvilke?)
Archer (2003)	<p>-Sosial angst (over halvparten av skolepsykologene/myn dighetene).</p> <p>-Sosial angst (svar fra skolene).</p> <p><i>Intervju av lærere:</i></p> <p>-Barn med psykiske problemer.</p> <p>-Lav selvtillit, bekymringer for fysisk utseende, mangel på sosiale ferdigheter og spesielle behov.</p>	<p>-Bytte av skole( 1/3 av skolepsykologene). Nei, mente skolene.</p> <p><i>Intervju personale:</i></p> <p>-Størrelse og utforming av skolene.</p> <p>-Klassestørrelse – trenger mer ind.oppfølgning.</p> <p>-Strukturen på skoledagen.</p> <p>-Konflikt med lærere.</p> <p>-Overgang barneskole/ mellomtrinn/ungd-skole.</p> <p>-Ubehag/frykt for noen fag, spesielt gym.</p> <p>-Akademisk press, spesielt 6.-9. trinn.</p> <p>-Mobbing.</p> <p>-Relasjoner, spesielt mellom jenter.</p> <p>-Fravær gjør det vanskeligere å komme tilbake. Årsak kan være vennskap på laveste trinn, og hull i fag ved høyere trinn.</p>	<p><i>Spørreundersøkelse skolepsykologene/ myndighet:</i></p> <p>-Separasjonsangst.</p> <p>-Sorg.</p> <p>-Andre familieproblemer ← →</p> <p>NB! Noen skolepsykologer mente at faktorer utenfor skolen er viktigere enn i skolen. Intervju med lærere ga samme funn.</p> <p><i>Spørreundersøkelse skolene:</i></p> <p>-Konflikt i hjemmet.</p> <p>-En traumatisk hendelse hjemme.</p> <p>-Sykdom.</p> <p>-Foreldreproblemer.</p> <p>-Foreldres mentale helse.</p> <p><i>Intervju personale:</i></p> <p>-Dysfunksjonelle familier hvor utdanning ikke ble verdsatt.</p> <p>-Foreldre med psykiske problemer</p> <p>-Foreldre som har vansker i kommunikasjon med barna sine.</p> <p>-Separasjon, skilsmisse, enslige forsørgere.</p> <p>-Vold, misbruk, traumatiske hendelser.</p>		<p>Skolen og hjemmet som mikroarena.</p> <p>Samarbeid skole/hjem/individ som mesoarena.</p> <p>Kronosystem: Traumatiske hendelser, vold misbruk. Hendelser over tid som tærer på barnet/familien og kan føre til skolevegring?</p>



			<ul style="list-style-type: none"> <li>-Separasjonsangst.</li> <li>-Utilstrekkelig og liten foreldrestøtte.</li> <li>-Holdninger om at skolen ikke er viktig.</li> <li>-Fattigdom.</li> </ul>		
Arnseneault (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Individuelle egenskaper og miljøfaktorer vil sammen kunne øke risikoen for å bli mobbet.</li> <li>-Ofre har en tendens til å vise symptomer på angst, depresjon, lav selvtillit og dårlige sosiale ferdigheter.</li> </ul>	-Mener det er viktig å overvåke overganger mellom ulike nivå i skolen.			<p>Denne artikkelen handler om eleven i miljøet, og årsaker til mobbing. Ingenting om skolevegring, men at mobbing er forbundet med alvorlige psykiske helseproblemer.</p> <p>Individfaktorer, skolefaktorer, familiefaktorer som mikroarena.</p> <p>Samspill mellom arenaene som mesoarena.</p> <p>§9A i opplæringsloven som omhandler elevens skolemiljø som makroarena.</p>
Bahali (2011)		←→	<ul style="list-style-type: none"> <li>-I funn var det sammenheng mellom foreldre med psykiske vansker og utvikling av psykiske vansker hos barna deres.</li> <li>-Organisk sykdom (risikofaktor).</li> <li>-Psykiske vansker hos foreldre hadde en negativ innvirkning på effekten av tiltak ift barn med skolevegring.</li> <li>-Fysisk avstraffelse – risikofaktor.</li> </ul>		<p>Individet og familien som mikroarenaer.</p> <p>Samspillet mellom disse som mesoarena.</p>

Carroll (2011)		-Elever med høyt fravær hadde færre venner blant medelevene enn andre elever. Det kan skyldes vansker med å danne relasjoner, men det kan også skyldes at vennskap er vanskeligere å opprettholde/skape ved mye fravær.			Skolen som mikroarena.  Samarbeid skole/hjem viktig for å opprettholde vennskap og sette inn tiltak hos barnet, skolen, i hjemmet ved langvarig fravær – mesosystem.
Casas-Gil (2002)	-Gj.snitt av intelligens viste at det ikke var signifikant forskjell på de to gruppene.		-Casas-Gil hevder at studier viser at barn av alkoholikere har større risiko for lavere prestasjon i skolen, har fravær eller slutter skolen.  -Barn av alkoholiserte foreldre hadde en langt større risk for å måtte gjenta grader/trinn/kurs på skolen enn den andre gruppen, 29.6% mot 14,4% som utgjorde en signifikant forskjell.  -Det var ikke signifikant forskjell på fravær blant de to elevgruppene.  -Det var signifikant forskjell i karakter på de to gruppene.  -Det var også signifikant forskjell på gruppene ift å mislykkes i skolen, dvs 22,2 mot 9,3, dvs nesten tre ganger mer sannsynlig at barn av alkoholikere mislykkes enn den andre gruppa elever.		Individet og hjemmet som mikroarena.
Egger (2003)	-Nesten 88,2% av elevene med skolevegring eller skulk hadde en eller annen form for psykisk lidelse, for eksempel	-Frykt for skolen var en vanlig frykt hos 35% av skolevegrere. Forsker antyder at frykten ikke nødvendigvis skyldes individuelle årsaker, men årsaker i miljøet rundt	-Dataene støtter tidligere forskning om at problemer i familien og i det sosiale miljøet rundt eleven er assosiert med skolevegring.	↔	Individet, skolen og hjemmet som mikroarena.  Forbindelse og samarbeid

	<p>panikkanfall, adhd, angst mfl.</p> <p>-Sammenhengen mellom angst og skolevegring var sterkere enn mellom depresjon og skolevegring. (Ikke signifikant forskjell mellom alder, kjønn).</p> <p>-Somatiske plager ble funnet hos ¼ av skolevegrerne.</p> <p>-De fant tre ganger så stor forekomst av elever med psykiske symptomer hos skolevegrere og skulkere enn i normalutvalget av elever.</p>	<p>barnet, eks, i skolemiljøet eller i hjemmet. De antydte at frykten var reel ut i fra virkelige hendelser.</p> <p>-1/3 ble mobbet eller ertet av medelever.</p> <p>- Blant skolevegrere var det langt større andel som hadde vanskelig med å holde på venner sammenliknet med skulkere, elever med mix-fravær og elever uten fravær. De var sky, kunne bli ertet, hadde vansker pga tilbaketrekking, aggresjon, konflikter.</p>			<p>skole/hjem/fritid er mesoarena.</p> <p>Reell frykt som følge av virkelige hendelser - kronosystemet.</p>
Ek (2013)	<p>-Jenter lider av skole utbrenthet og depresjon i mye større grad enn gutter. Jenter var også mer sårbare for negative inntrykk. Gutter var mer utsatt for depresjon enn jenter før puberteten - Bekymring og angst som personlighetstrekk hos elever med skolerelatert separasjonsangst – relatert til skolevegring. Viser til <i>coping</i> og behandling av angst.</p>	<p>-Refererer til at elever med stadig fravær (handler altså ikke spesifikt om skolevegrere) ofte har problemer med sosiale relasjoner, som igjen kan skape emosjonelle og sosiale problemer og føre til angst og depresjon senere i livet.</p>	<p>-Foreldre kan overføre sårbarhet for sosiale situasjoner til sine barn på ulike måter (sier ingenting om sammenhengen med skolevegring - sier noe ift skulk).</p> <p>-Mangel på støttespillere og rollemodeller i foreldrene kan, spesielt hvis foreldrene selv har psykiske problemer, føre til lav selvfølelse hos barna. Hvis barn ikke får oppleve gode rollemodeller på hvordan oppturer og nedturer løses, kan det føre til skam og hjelpsløshet og dermed forverring av sårbarhet.</p>		<p>Individet, skolen og familien som mikroarenaer.</p>
Frostad (2015)	<p>-Ensomhet var den indikatoren som hadde størst innvirkning på om elever vurderte å slutte på skolen.</p>	<p>-Lærerstøtte ga lav score på intensjon om å slutte på skolen.</p> <p>-Vennskap og medelevers aksept hadde ikke så mye å si</p>	<p>- Mors utdanning bidro ikke til større intensjon om å slutte på skolen, heller ikke elevenes kjønn.</p>		<p>Individet og skolen som mikroarenaer.</p>

		<p>for om elever vurderte å slutte på skolen.</p> <p>-Elevers prestasjon på skolen bidro til lavere score på intensjon om å slutte på skolen.</p>			
Furrer (2003)		<p>- Følelse av tilhørighet i skolen var viktig for elevenes motivasjon og ytelse. En relasjon til foreldre, lærere og medeleverså ut til å fremme elevenes motivasjon.</p> <p>-Unikt for denne studien var effekten medelevene hadde for elevers tilhørighet (andre studier viser ikke tilsvarende funn).</p> <p>-Tilhørighet viste seg å ha betydning også over tid. Elever med høy tilhørighet hadde større engasjement ved skolestart enn elever med lav tilhørighet. Jo bedre tilhørighet, jo mer engasjement over tid. Jo lavere tilhørighet, jo lavere engasjement og motivasjon over tid (negativ sirkel).</p>	-Relasjon til foreldre hadde også positiv betydning for tilhørighet i skolen, engasjement og motivasjon.		<p>Skolen og hjemmet som mikroarenaer.</p> <p>Samspeillet mellom skolen og hjemmet som mesosystem– diskutere.</p>
Havik (2014)	-Sosial isolasjon/utestenging er assosiert med skolevegning.	<p><i>Krevende faktorer i skolen:</i></p> <p>- Bråkete, uorganiserte klasserom.</p> <p>-Skremmende læreratferd.</p> <p>-Sosiale krav fra medelever: konflikter mellom jentene, ignorering, ekskludering, erting (mobbing).</p> <p>-Akademiske krav.</p> <p><i>Lærerstøtte:</i></p> <p>-Emosjonell støtte.</p>			<p>Skolen som mikrosystem.</p> <p>Samarbeidet mellom foresatte og skolen ift oppfølging av lærerstøtte og kompetanse om SR – mesosystem.</p> <p>Samarbeid mellom ledelse og lærere for å skape best mulig organisatorisk støtte – mesosystem.</p>

		<p>-Usikkerhet.</p> <p><i>Forutsigbarhet:</i></p> <p>-Ikke må lese høyt.</p> <p>-Undervisning i små grupper.</p> <p>-Veldefinerte og overkommelige mål.</p> <p>-Detaljert arbeidsplan.</p> <p><i>Utfordringer instrumentell/organisatorisk støtte:</i></p> <p>-Stadig skifte av lærer.</p> <p>-Skifte av daglige rutiner og aktiviteter.</p> <p>- Dusje.</p> <p>-Ubehagelig å få alternative oppgaver og skille seg ut.</p> <p>-Svømming eller andre situasjoner som oppleves kaotisk.</p> <p>-Skolen/lærere forstår ikke elevenes behov for forutsigbarhet.</p> <p>-Lite samarbeid og kontinuitet skole/hjem. Foreldre ikke tatt alvorlig før skolevegring har oppstått.</p> <p><i>Støttende faktorer i skolen:</i></p> <p>-Fra medelever.</p> <p>-Kommunikasjon mellom lærere.</p> <p>-Ressurser.</p> <p>-Skolestørrelse.</p> <p>-Klassestørrelse.</p>			
Havik (2015a)	<p>-<i>Subjektive helseplager</i> (fom 6. trinn og oppover hos 20%, og ørliten høyere tendens hos jenter enn gutter. Sensitive til ulike typer stress i skolen som</p>	← →			Individet i hjemmet – og i skolen som begge er mikrosystem.

	<p>skaper negative følelser, psykososiale symptomer og unngåelsesatferd. Øker så vidt ved høyere trinn.</p> <p>- <i>Somatiske symptomer</i> hos 10%, ørliten høyere tendens hos jenter enn gutter.</p> <p>- <i>Elever med spesielle behov</i> rapporterer om flest årsaker til fravær enn andre elever, men de sterkeste funnene er forbundet med skulk.</p>				
Havik (2015b)		<p><i>Relasjoner medelever:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mobbing.</li> <li>-Sosial isolasjon- kun fom. ungdomsskolealder.</li> </ul> <p><i>Læreres klasseledelse:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Indirekte knyttet til SR.</li> <li>-Effektiv organisering kan virke forebyggende på SR.</li> <li>-Kun påvirkning fom ungdomsskolealder.</li> <li>-Elever kobler ut. Kan skyldes økt press og stress pga mindre forutsigbarhet i skolen, flere lærer, flere tester, karaktersetting.</li> <li>-Lærer støtte viktig pga økende akademiske krav.</li> </ul>			Skolen som mikrosystem.
Inglès (2015)	<p>-Angst, depresjon,</p> <p>NB! Funn som står skrevet ovenfor er ift Spania. Ingles oppsummerer veldig generelt med funn av sosiodemokratiske variabler, angst, depresjon, akademiske faktorer og familie faktorer som årsak til</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elever som blir avvist av medelever.</li> <li>-Bli eksponert eller må snakke høyt på skolen.</li> </ul>	-Separasjonsangst fra foreldre.		Individet, skolen og familien som mikrosystem.

	<p>skolevegring internasjonalt.</p> <p>Jeg fant en aktuell kilde som jeg tar med for videre nærlesing og analyse - Bahali et al 2011.</p>				
Ingul (2018)	<p>Angst/Separasjons-angst/Sosial angst.</p> <p>-Depresjon.</p> <p>-Somatiske plager.</p> <p>-Alder; SR mest vanlig mellom 5-7 og mellom 11-14. Alvorlig SR mer vanlig blant ungdommer -årsak kan være at mer kompleksitet/alvor, og overgang fra barneskole/ ungdomsskole – barn/ungdom.</p> <p>-Problematisk emosjonsregulering; mer negativ tenkning hos elever med SR og angst, sammenliknet med elever som ikke har SR, men angst.</p> <p>-Mindre tro på egen mestringsevne -coping.</p> <p>-Uroer mer når det oppstår problemer og har mindre effektive måter å løse problemene på.</p> <p>- Elever med etablert SR har gjennomsnittlig intelligens.</p>	<p><i>Problematisk elev/lærer relasjon:</i></p> <p>-Lite lærerstøtte.</p> <p>-Redd for lærer.</p> <p>-Ustrukturerte settinger.</p> <p>-Uovervåkede rom.</p> <p>-Støy og forstyrrelser i klasserom.</p> <p>-Utrygge klasserom.</p> <p><i>Mobbing, sosial isolasjon og ensomhet i skolen:</i></p> <p>-Mobbing.</p> <p>-Elever som har størst sjanse for å bli mobbet; autisme, lærevansker, lav status og lav sosial kompetanse.</p> <p>-Konflikter med medelever.</p> <p>-Mer ensomhet.</p> <p>- Mer forsiktig og sjenerte ift medelever.</p> <p>-Vanskelig for å få venner.</p> <p><i>Pedagogiske vanskeligheter:</i></p> <p>-Stress vedr lærevansker kan føre til SR (gjennomsnittlig kognitive funksjon).</p> <p>-Stress/angst for å prestere.</p> <p>-Ikke samsvar med elevens kapasitet og akademiske krav.</p> <p><i>Begrenset samarbeid skole/hjem:</i></p>	<p>-Foreldre med mentale helseplager, spesielt angst.</p> <p>-Foreldre med mentale helseplager har vanskeligere for å se tegn til SR hos sine barn.</p> <p>-Overbeskyttende foreldre – kombinert med andre riskofaktorer?</p> <p>-Overinvolverte foreldre, spesielt mødre.</p> <p>-Lite vekt på uteaktiviteter kan føre til at barna ble mindre uavhengige (sett hos alvorlig grad av elever med SR).</p> <p>-Mistilpasset familiefungering.</p> <p>- Dysfunksjon i familie-kommunikasjon.</p> <p>-Uengasjerte foreldre jo eldre barna blir.</p> <p>-Rigide foreldre med liten evne til å tilpasse seg.</p> <p>-Familiekonflikter.</p> <p>-Ekteskapsproblemer, separasjon, skilsmisse.</p>	<p>Individet, skolen og familien som mikrosystem.</p> <p>Samarbeidet mellom foresatte og skolen ift oppfølging av lærerstøtte og kompetanse om SR – mesosystem.</p> <p>Samarbeid mellom ledelse og lærere for å skape best mulig organisatorisk støtte – mesosystem.</p>	

		<p>-Svak sammenheng mellom fravær og foreldres overvåking av fravær.</p> <p>-Foresatte får ikke støtte tidsnok.</p> <p>-Fordeler for foreldre at barnet blir hjemme.</p> <p><i>Fravær:</i></p> <p>Fravær kan føre til mer fravær og SR.</p> <p>-For mye fravær kan bli etablert tidlig.</p> <p>-SR kan også oppstå senere også uten at eleven har hatt mye fravær tidligere.</p> <p><i>Overganger;</i> Bytte skole, nytt skoleår, komme tilbake etter fravær ved sykdom.</p>			
Kearney (2004)	<p>-Angstdiagnoser var relatert til en negativ spiral ift forverring av skolevegring.</p> <p>-Separasjonsangst var den mest fremtredende diagnosen.</p> <p>-Flere ungdommers atferd stemte med kriterier for andre angsttyper, humørsvingninger, og destruktiv atferd.</p> <p>-Studiene viste at 31% hadde en andre diagnose og noen hadde også flere diagnoser.</p>				Individet som mikroarena.
Kearney (2008b)		<p>-Skoleklima; klasse- og skolestørrelse. Føler elevene seg trygge, verdsatte, trygge, respekterte? Er klasseledelsen god?</p>	<p>-Kearney sier at familieinvolvering er nøkkelaspekt for barns nærvær i skolen. Dårlig samhold i familien, konflikter, isolasjon og løsrivelse er risikofaktorer for skolevegring.</p>		<p>Lovverket – systemnivå – makroarena.</p> <p>Skolen og familien som mikroarena.</p>



			<p>- Konflikter/ familieseperasjon</p> <p>-Lærere unnlater å fortelle foreldre om udokumentert fravær i 58% av tilfellene.</p> <p><b>Diskusjon fra meg:</b> dette kan være mer aktuelt ved skulk. I Norge skal det føres fravær fom. 8. trinn. Fravær skal varsles foreldre fom. 8. trinn.. § 3-41. <i>Føring av fravær i grunnskolen-forskrift til opplæringslova.</i></p> <p>§ 13-10. <i>Ansvarsomfang opplæringslova – sørge for forsvarlige systemer – hva er det? Opp til hver kommune. Føres og følges fravær godt nok opp i norske kommuner? Har de fraværsteam?</i></p> <p>Individuell vurdering Udir-5-2016§. 3-39 Forsvarlig system for føring av karakterer og fravær</p>		Samarbeid mellom mikroarena som mesosystem.
McShane (2001)	-Fysisk sykdom 20%. -Angst, humørsvingninger.	-Konflikter med jevnaldrende 34%. -Akademiske vansker 31%. -Bytte skole 25%. -Mobbing av jevnaldrende 14%.	-Konflikter hjemme 43%. -Familieseperasjon 21%. -Mor psykisk sykdom hos 53%. -Far psykisk sykdom hos 34%.		Individet, skolen og hjemmet som mikrosystem.
Modin (2015)		- Elever som var involvert i mobbing, både mobbere og elever som ble mobbet, så ut til å ha høyere risiko for psykosomatiske helseplager enn andre elever.			Individet og skolen som mikrosystem.

Place (2004)	<p>- De 17 elevene med skolevegring var mer engstelige for sine problemer enn elever uten skolevegring.</p>	<p>-Alle 17 opplevde en grad av mobbing på skolen – unngåelse ble måten å holde ut på (coping).</p> <p>-De fleste hadde ikke tilhørt en gruppe medelever.</p>	<p>-Et familiemedlem, ofte mor, var elevenes viktigste støtte.</p>	<p>- Elevene hadde få sosiale ressurser.</p> <p>-Få var sosiale utenfor familien.</p> <p>-De brukte ikke sosiale ressurser for å slappe av.</p> <p>-De holdt bekymringene for seg selv, og hadde vanskelig for å distrahere seg fra bekymringene.</p> <p>-Det var mer sannsynlig at de 17 søkte profesjonell hjelp enn å ta i bruk iboende ressurser.</p>	<p>Individet, skolen, hjemmet og venner som mikrosystem.</p> <p>Individet i miljøet - fravær av samspill mellom arenaene, som mesoarena.</p>
Stoeckli (2010)	<p>-Bare en minoritet av barna opplevde ensomhet i klasserommet.</p> <p>-Barn med lav selvtillit var mer sårbare for å oppleve ensomhet. Usikkert hvorvidt ensomhet er resultat av lav selvtillit? Dataene i studiene tillatt ikke å konkludere årsak, bare sammenheng.</p>				<p>Individet som mikroarena.</p>

<p>Thornton (2013)</p>	<p>-Å ha emosjonelle vansker ble assosiert med høyere fravær enn andre. Å ha atferdsvansker ble ikke assosiert med høyere fravær.</p>	<p>-Barn som ble mobbet hadde 40% større sannsynlighet for fravær enn andre barn.</p> <p>-Elever som ikke likte, eller av og til ikke likte skolen, hadde 50% mer sannsynlighet for fravær enn elever som rapporterte å like skolen.</p>	<p>-Den største faktoren for skolefravær, var å ha en mor med et annet morsmål. 2,5 ganger mer sannsynlighet for fravær enn hos etnisk Irske mødre.</p> <p>-Det var høyere sannsynlighet for fravær hos elever som ikke hadde tilgang til barnebøker hjemme, og hvor foreldrene ikke deltok på foreldremøter.</p> <p>-Barn med en deprimert mor hadde over 70% større sannsynlighet for fravær enn andre barn.</p> <p>-Arbeidsledighet og utdanningsnivå hos foreldre hadde også betydning for barnas fravær.</p> <p>-Barn som var vitne til foreldres konflikter hadde dobbelt så stor sannsynlighet for fravær enn andre barn.</p>	<p>Individet, skolen og hjemmet som mikroarena.</p>
------------------------	---	--	--	---