

Jannicke Sundal

## Skolevegring. Skolens rolle i det forebyggende arbeidet.

Hvordan kan skolen bidra til å begrense skolefravær, knyttet til skolevegring, ved å fokusere på lærer-elev relasjon, forebygge mobbing og øke sosiale ferdigheter?

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Lena Haller Buseth

Desember 2021



Jannicke Sundal

## **Skolevegring. Skolens rolle i det forebyggende arbeidet.**

Hvordan kan skolen bidra til å begrense skolefravær, knyttet til skolevegring, ved å fokusere på lærer-elev relasjon, forebygge mobbing og øke sosiale ferdigheter?

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Lena Haller Buseth  
Desember 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden





## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å se på hva sosiale faktorer i skolen, som lærer-elev relasjon, forebygge mobbing og øke sosiale ferdigheter, kan virke forebyggende på elever med skolevegring. Forskning på skolens rolle med tanke på dette er underprioritert. Derfor er dette fokuset for oppgaven.

Det er foretatt en litteraturgjennomgang av tidligere forskning, med «overview» som metode, for å kunne besvare problemstillingen:

*Hvordan kan skolen bidra til å begrense skolefravær, knyttet til skolevegring ved å fokusere på lærer-elev relasjon, forebygge mobbing og øke sosiale ferdigheter?*

Elever med skolevegring er elever som ikke klarer å gå på skolen, selv om de ønsker det. Det rapporteres om økt skolefravær blant barn og unge fra skoler og PP-tjenester, og da særlig om skolevegring. Dette gjør det til et dagsaktuelt tema. Det er viktig å stabilisere og stoppe fraværet blant elever med skolevegring så fort som mulig, fordi fravær kan føre til mer fravær.

Emosjonelle problemer som angst og depresjon er i definisjonen det skolevegring er forbundet med, men ikke alle elevene som vegrer seg for å gå på skolen har angst. Årsaken til skolevegringen kan være summen av flere risikofaktorer, innenfor familie-, skole- og individuelle faktorer. Risikofaktorer i skolen er blant annet dårlig lærer-elev relasjon, overgangssituasjoner, dårlig klima, mobbing, lærevansker og et dårlig skole-hjem samarbeid.

Som voksen er det alltid læreren som har hovedansvaret for relasjonens kvalitet til eleven. Tillitt og åpenhet er grunnmuren for en god og trygg relasjon, og det er viktig å fokusere på relasjonskvalitet for å kunne identifisere negative lærer-elev relasjoner. Da spesielt på relasjonene der eleven er tilbaketrukket og stille. Dette kan forhindre utvikling av alvorlige internaliserte vansker. Studier viser at skolemiljø, undervisning og lærer-elev relasjon, er for de unges utvikling og mental helse, de grunnleggende faktorene. Samtidig viser studier at når lærer-elev relasjonen er god, er det lavere risiko for at elever dropper ut av skolen. Videre rapporteres det om bedre selvfølelse og færre depressive symptomer, hos elever med et positivt forhold til læreren.

Mobbing er en sentral risikofaktor og en utløsende årsak til skolevegring. Regjeringens tiltak for å fremme trygge og gode barnehage- og skolemiljø er: Kompetanseheving, innføring av opplæringsloven kapittel 9A, som sikrer alle elevers rett til et godt psykososialt skolemiljø, nye regler i barnehageloven, mobbeombud i alle fylker og økonomisk støtte til bekjempelse av mobbing. Antimobbeprogram som f.eks. Olweusprogrammet, er tiltak som blir brukt i skolen. En nyere forståelse, er å se på mobbing som et sosialt fenomen, og som et resultat av sosial samhandling.

Sosiale ferdigheter er en forutsetning for å kunne samhandle positivt med andre, og er viktige byggesteiner i sosial kompetanse. Det å kunne regulere følelser og reagere følelsesmessig relevant i ulike situasjoner, på en sosial akseptert måte, er det barn og unge med sosioemosjonelle – og faglige vansker ofte har problemer med. Ferdighetsdimensjoner er samarbeid, selvkontroll, kommunikasjon, selvhevdelse, engasjement, ansvarlighet og empati. Sosial ferdighetsopplæring er tiltak i skolen for å styrke barn og unges sosiale kompetanse.



## Forord

Etter endt studie som barnehagelærer ved Dronning Maud Minne våren 2019 begynte jeg på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim, høsten 2019. Spesialpedagogikk er et interessant fagfelt og studiet har gitt meg ny kunnskap og perspektiver som jeg kan ta med videre inn i yrkeslivet.

Interessen for temaet skolevegring fikk jeg i min praksis hos Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) i forbindelse med studiet. Jeg har igjennom prosessen med masteroppgaven ervervet meg en del kunnskap om skolevegring, som jeg mener er et dagsaktuelt tema. Denne kunnskapen er nyttig og ta med seg videre.

Proessen med å ferdigstille oppgaven har vært tøff. Jeg kjenner på en mestringsfølelse at jeg har klart å fullføre en masterutdanning. Det var helt uvirkelig, da jeg høsten 2016 startet på barnehagelærerstudiet og deretter på masterstudiet, etter 16 år borte fra skolebenken. Det som også har gjort at prosessen har vært vanskelig er Covid-19 pandemien. Det har gjort at en ofte har følt seg ensom, fordi en har ikke kunne møte andre studenter på campus, for å f.eks. diskutere oppgaven og snakke med andre masterstudenter om prosessen. All veiledning med veileder har også foregått over nett.

Jeg vil takke Selbu folkebibliotek. De har vært meget behjelpelig med å skaffe til veie nødvendig litteratur til oppgaven, når jeg har forespurt de om dette.

Jeg vil takke min veileder Lena Haller Buseth for gode tilbakemeldinger, hjelp og støtte. Du er en super, humoristisk dame. Takk for et godt samarbeid.

Jeg vil takke mine tre barn, som har vært så tålmodige. Spesielt i eksamensperioder i de fem siste årene, når mamma har sittet med hodet i bøkene.

Jeg vil rette en stor takk til mine foreldre. Uten deres støtte og hjelp hadde aldri denne oppgaven vært en realitet. Tusen hjertelig takk for at dere gav meg denne muligheten.

Selbu, desember 2021.

Jannicke Sundal





## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Oppgavens struktur.....	2
<b>2.0 Metode</b> .....	<b>4</b>
2.1 Bakgrunn for valg av metode .....	4
2.2 Søkeprosessen .....	4
2.3 Databaser og søkeord.....	6
2.4 Begrunnelse for valg i forskningsprosessen. ....	6
2.5 Min rolle som forsker .....	15
2.6 Forskningens troverdighet.....	16
<b>3.0 Teori</b> .....	<b>17</b>
3.1 Skolefravær- begrepsmessig forklaring .....	17
3.1.1 Definisjon på skolevegring.....	18
3.1.2 Hva skiller begrepene skolevegring og skulk i fra hverandre?.....	19
3.2 De første tegnene på skolevegring .....	19
3.3 Risikofaktorer .....	20
3.3.1 Faktorer knyttet til den unge .....	20
3.3.2 Familefaktorer .....	21
3.3.3 Skolefaktorer.....	21
3.4 Tiltak.....	23
3.5 Teoretisk forankring: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell .....	24
3.6 Psykisk helse i skolen .....	25
3.6.1 Ungdataundersøkelsen 2021.....	26
<b>4.0 Presentasjon av teori: Lærer-elev relasjon</b> .....	<b>28</b>
4.1 Relasjonsbygging og kvalitet i relasjonen .....	28
4.2 Hva kan bidra til å fremme positive relasjoner? .....	30
4.3 Forskning på lærer-elev relasjon og psykisk helse .....	31
4.4 Lærer- elev relasjonens betydning for elever med internaliserte vansker .....	33
<b>5.0 Presentasjon av teori: Forebygge mobbing.</b> .....	<b>34</b>
5.1 Hva er mobbing? .....	34
5.2 Regjeringens tiltak .....	34
5.3 Tiltak mot mobbing i skolen- Olweusprogrammet.....	35
5.4 Et kritisk blikk på mobbeprogrammene.....	36
5.5 En nyere forståelse av mobbing. ....	37
5.5.1 Bry deg- sammen mot mobbing .....	39
<b>6.0 Presentasjon av teori: Øke sosiale ferdigheter.</b> .....	<b>40</b>
6.1 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter en begrepsforklaring. ....	40

6.2 Sosiale ferdighetsdimensjoner .....	41
6.3 Praktisering av sosial ferdighetsopplæring.....	43
6.4 Forskning på effekten av sosial ferdighetsopplæring .....	43
6.5 Flyt- et livsmestringsprogram .....	44
<b>7.0 Presentasjon av funn og diskusjon av resultater .....</b>	<b>46</b>
7.1 I lys av Bronfenbrenner. Hva påvirker elever med skolevegring?.....	47
7.2 Lærer-elev relasjonens betydning .....	48
7.3 Regjeringens tiltak for å begrense mobbing .....	51
7.4 Olweus vs. En nyere forståelse av mobbing .....	52
7.4.1 Refleksjoner om bekjempelse av mobbing .....	54
7.5 De sosiale ferdighetenes betydning .....	55
7.6 Mer aktive i egen læring, en fordel for alle? .....	57
7.7 Utenforskap .....	57
7.8 Refleksjoner .....	59
<b>8.0 Avslutning .....</b>	<b>60</b>
8.1 Oppsummering .....	60
8.2 Besvarelse av oppgavens problemstilling .....	61
8.3 Veien videre .....	65
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>66</b>

## 1.0 Innledning

Skolen er et sted som betyr mye for et barns utvikling både faglig og sosialt. Opplæringsloven § 2.1 bestemmer at barn og unge har rett og plikt til grunnskoleopplæring. Denne plikten og retten varer helt frem til eleven har fullført det tiende skoleåret (Opplæringsloven, 1998). Noen elever synes at skolen er et vanskelig sted å være på, og det rapporteres fra skoler og PP-tjenester (Pedagogisk, Psykologisk Tjeneste) om økt skolefravær blant barn og unge, og da særlig om skolevegring. For relativt mange unge mennesker er skolevegring et problem. Mellom 1-4 prosent vil, litt avhengig av hvordan en definerer det, slite med å komme seg på skolen pga. skolevegring (Ingul, 2020).

Elever med skolevegring er elever som ønsker å gå på skolen, men som ikke klarer det. De mangler ikke motivasjon for skolearbeidet eller lekser, liker skolen, men de klarer ikke å gå. Disse elevene er ofte introverte, flinke, pliktoppfyllende, har sjelden atferdsvansker, men er ofte emosjonelt sensitive. Fravær kan føre til mer fravær, derfor er det viktig at dersom en elev viser tegn til skolevegring, eller har skolevegring, at dette fraværet stabiliseres og stoppes så fort som mulig (Havik, 2018).

Skolevegring har ulike definisjoner. King & Bernstein (2001) definerer skolevegring som «vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag». En annen definisjon er «fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner i skolen» (Havik mfl., 2014).

Skolevegring er i definisjonen forbundet med emosjonelle problemer knyttet til angst og depresjon. Det er ofte angstrelaterte problemer blant disse elevene, men ikke alle elever med angst vegrer seg for å gå på skolen (Ingul & Nordahl, 2013). Skolevegring kan oppstå uavhengig av angst eller annen psykiatrisk diagnose, noe som tilsier at det ligger noe mer bak, altså summen av flere risikofaktorer (Havik mfl., 2015a). Disse kan være ulike forhold i skolen som mobbing, utestenging, uforutsigbarhet, urolige klasser, dårlige relasjoner både til medelever og til lærere, samt sosial eller faglig utrygghet (Havik, 2018).

Når det gjelder skolevegring er det fortsatt lite forskning på skolens rolle. Det er hovedsakelig lagt vekt på de individuelle faktorene, og faktorer knyttet til familien (Havik, 2018). Dette har også ført til at skolefraværet ofte blir knyttet til barnet selv og foreldrene, når en skal se på årsakssammenhenger (Havik mfl., 2014). Skolevegring kan utvikles pga. sosiale faktorer i skolen. Når disse faktorene blir alt for utfordrende, kan dette føre til stress, somatiske symptomer, manglende interesse og motivasjon for skolen, helseplager eller skolefravær (Torsheim & Wold, 2001; Eriksson & Sellstrøm, 2010).

I lys av at det er lite forskning på skolens rolle når det gjelder skolevegring, er det i denne oppgaven sett på hva de sosiale faktorene i skolen kan bidra med for å forebygge og begrense skolevegring hos barn og unge. Problemstillingen er som følger:

*Hvordan kan skolen bidra til å begrense skolefravær, knyttet til skolevegring ved å fokusere på lærer- elev relasjon, forebygge mobbing og øke sosiale ferdigheter?*

Det er foretatt en litteraturgjennomgang og brukt en «overview» studie som metode. Det vil si at det er tatt utgangspunkt i tidligere forskning på skolevegring. For å besvare problemstillingen er det sett på hva skolen kan gjøre for å styrke lærer-elev relasjonen, forebygge mobbing og øke sosiale ferdigheter.

Skolevegring som begrep ble jeg kjent med i min praksis hos PPT, i forbindelse med studiet i spesialpedagogikk. Jeg fant dette interessant fordi jeg ikke hadde hørt om skolevegring før, og fikk inntrykk av at dette var et utbredt fenomen i skolen i dag. Ved langvarig fravær vil dette selvsagt få store konsekvenser for de barn og unge dette gjelder. Derfor er det sett på hva skolen kan gjøre for å hjelpe disse elevene, med å fokusere på de tre hovedområdene for oppgaven.

## 1.1 Oppgavens struktur

I pkt. 2.0 presenteres metodedelen, der de valg som er gjort i løpet av oppgaven begrunnes og redegjøres for. Dette for å gjøre oppgaven transparent, og for at leser skal få en oversikt over oppgavens innhold og referanser. Videre redegjøres det for bakgrunnen for valg av metode, søkeprosessen og hvilke databaser og søkeord som er brukt i løpet av oppgaven. Metodedelen avsluttes med begrunnelse for valg i forskningsprosessen, min rolle som forsker og forskningens troverdighet.

Pkt. 3.0 er oppgavens teorikapittel. Der gis det en begrepsmessig forklaring på begrepet skolefravær, hvor det gis en definisjon på skolevegring, og en forklaring på hva som skiller begrepene skolevegring og skulk i fra hverandre. De første tegnene på skolevegring og risikofaktorer som; faktorer knyttet til den unge, familiefaktorer og skolefaktorer redegjøres også for. I pkt.3.4 presenteres tiltak og tiltakspyramiden, og i pkt. 3.5 forklares den teoretiske forankringen for oppgaven, som er Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell. Teorikapitlet avsluttes med å se på psykisk helse i skolen og ungdomsundersøkelsen 2021.

I pkt. 4.0, 5.0 og 6.0 presenteres sentral teori for å kunne besvare problemstillingen, innenfor de tre hovedområdene for oppgaven som er; lærer-elev relasjon, forebygge mobbing og øke sosiale ferdigheter. Innenfor kapittel 4.0 som omhandler lærer-elev relasjon blir det redegjort for relasjonsbygging og kvalitet i relasjonen. Videre, hva kan bidra til å fremme positive relasjoner, forskning på lærer-elev relasjonen og psykisk helse, samt lærer-elev relasjonens betydning for elever med internaliserte vansker.

Under kapitlet å forebygge mobbing i pkt. 5.0, er det en beskrivelse av hva mobbing er. Det redegjøres for regjeringens tiltak, tiltak mot mobbing i skolen og Olweusprogrammet. Videre omhandler kapitlet et kritisk blikk på mobbeprogrammene, en nyere forståelse av mobbing, og om antimobbeprogrammet *Bry deg-sammen mot mobbing*.

I kapittel 6.0 om å øke sosiale ferdigheter, er det en begrepsforklaring på sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Det redegjøres for de sosiale ferdighetsdimensjonene, praktisering av sosial ferdighetsopplæring og forskning på effekten av sosial ferdighetsopplæring. Kapitlet avsluttes med en beskrivelse av *Flyt- et livsmestringsprogram* i pkt. 6.5.

Kapittel 7.0 er oppgavens diskusjonsdel, der funn presenteres og resultater diskuteres. Først diskuteres skolens rammebetingelser, og hvordan dette påvirker eleven med

skolevegring i lys av Bronfenbrenner. Det diskuteres videre om lærer-elev relasjonens betydning for elever med skolevegring. Deretter diskuteres regjeringens tiltak for å begrense mobbing, Olweus vs. En nyere forståelse av mobbing, samt en avsluttende refleksjon om bekjempelse av mobbing. Det diskuteres videre om de sosiale ferdighetens betydning og om aktiv læring er en fordel for alle. Tilslutt diskuteres utenforskap og avsluttende refleksjoner.

Oppgavens avslutning presenteres i pkt. 8.0, der en oppsummering og en besvarelse av oppgavens problemstilling foretas. Det redegjøres for hva oppgaven kan bidra med for veien videre.

## 2.0 Metode

### 2.1 Bakgrunn for valg av metode

Forskning starter med undring og spørsmål som en ønsker å besvare og belyse. To alternative definisjoner på forskningsmetode kan være:

1. Fremgangsmåtene som brukes for å besvare eller belyse spørsmålene vi har stilt oss.
2. De fremgangsmåtene som blir brukt for å tilegne seg kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Som beskrevet innledningsvis, ble interessen for temaet skolevegring til i forbindelse med studiepraksis i PPT. Dette var et nytt begrep som jeg ønsket å finne mer ut av. Skolevegring er et viktig tema og ha kunnskap om, fordi det rapporteres fra skolene og PPT om økt fravær blant elever, og da særlig om elever som vegrer seg for å gå på skolen (Havik, 2018). Da det ble klart at temaet for oppgaven skulle omhandle skolevegring, startet jobben med å finne ut hvilken forskningsstrategi, og hvilket design en skulle bruke. Jeg hadde i utgangspunktet bestemt meg for en kvalitativ studie med intervju som metode. Men pga. covid-19 pandemien, som kunne gjøre det utfordrende å møte informanter pga. smittevern med mer, ble strategien endret. Valget falt på å gjøre en litteraturgjennomgang, og en «overview» studie som metode.

Ved en empirisk undersøkelse kan en litteraturgjennomgang, både være utgangspunktet og målet med studien (Johanessen, tuft & Christoffersen, 2016).

Etter hvert som det er gjort mye forskning, har dette gitt et stort materiale av evidensbasert praksis. Dette har igjen ført til et bredt spekter av metoder for å analysere resultatene (Toronto & Remington, 2020). Det er valgt en «overview» studie. Det er en metode der en foretar en bred undersøkelse av litteraturen om et tema, for deretter å beskrive kjennetegn og karakteristikk. En «overview» gir en redegjørelse av et emneområde, og er meget aktuell metode for de som ønsker å finne ut om et emne de ikke vet noe om på forhånd (Grant & Booth, 2009). Etersom jeg hadde lite kunnskap om skolevegring på forhånd, ble denne metoden valgt. Metoden kan inkludere både systematisk og usystematisk søkestrategi (Grant & Booth, 2009).

### 2.2 Søkeprosessen

Prosessen startet med enkle søk på google, på søkeord som *skolevegring*, *årsaker til skolevegring*, *tiltak mot skolevegring* osv. Trude Havik kom opp som et aktuelt navn på forskningsområdet. Det ble tatt interesse for boken *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* av Trude Havik. Denne boken førte til at fokusområde og problemstilling for denne oppgaven ble klart. I boken lister Havik (2018) opp forebyggende tiltak mot skolefravær på generelt nivå (jfr. Tiltakspyramiden pkt. 3.4) som er:

- Et godt system for registrering av fravær
- Forutsigbar og trygg skolehverdag
- Tilrettelegging i overgangssituasjoner
- En god lærer-elev relasjon og en god relasjon elevene i mellom

- Forebygge mobbing
- Et mestringsorientert læringsmiljø
- Et godt skole-hjem samarbeid

På nivået for tidlig intervensjon, er det å øke sosiale ferdigheter et forebyggende tiltak. Med bakgrunn i dette kom jeg frem til å se på hva skolen kan bidra med for å forebygge skolevegring blant barn og unge, da med vekt på lærer-elev relasjon, forebygge mobbing og øke sosiale ferdigheter. Det ble valgt å fokusere på disse tre områdene fordi disse områdene er viktige med tanke på forebygging, samt at dette er interessante områder og fokusere på.

Pico modellen (population, interventions, comparison, outcome) kan være et verktøy for å tydeliggjøre forskingsspørsmålet bedre (Jamtvedt, 2013). For å avgrense utvalget av litteratur kan en bruke inklusjons- og eksklusjonskriterier. Inklusjonskriterier er kriterier som litteraturen må inneholde for å bli inkludert i studien. Litteratur som er uegnet for studien er eksklusjonskriterier (Toronto & Remington, 2020).

Med utgangspunkt i PICO modellen illustreres det her en tabell som har gitt en mer strukturert søkestrategi:

*Problemstilling: Hvordan kan skolen bidra til å begrense skolefravær, knyttet til skolevegring ved å fokusere på lærer-elev relasjon, forebygge mobbing og øke sosiale ferdigheter?*

Tabell 1.

	Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Population: Hvilken gruppe er det snakk om?	Elever i alderen 6- 18 år med skolevegring som i hovedsak går i den norske skolen.	Voksne studenter ved universitet/høyskole.
Intervention: Hvilke tiltak?	På generelt nivå som omfatter alle elever i skolen, ønsker jeg å se på hvordan en god lærer-elev relasjon og forebygging av mobbing kan være tiltak for å begrense skolevegring spesielt. På nivået for tidlig intervensjon ønsker jeg å se på hvordan det å øke sosiale ferdigheter kan bidra til det samme.	Tiltak mot skolefravær/ skolevegring som krever kompetanse fra andre instanser (eks.psykiatri).
Comparision: Sammenliknet med hva?	Vil ikke gjøre sammenlikninger, men den teoretiske forankringen er Bronfenbrenners utvikingsøkologiske modell. Påvirkningen på individet blir sett i sammenheng ut i fra ulike nivåer (mikro-, meso-, ekso- og masonivå)	
Outcome: Hva ønsker en å oppnå?	Finne relevant forskning om skolevegring og tiltak med vekt på lærer-elev relasjon, forebygge mobbing og øke sosiale ferdigheter som kan begrense dette. Finne ulike synspunkter i forskning og litteratur.	Finne forskning på andre områder for skolefravær som for eksempel er knyttet til skulk og annen atferdsproblematikk.



For å finne relevant litteratur er det benyttet kjedesøking eller snøballsøking som Malterud (2017) også kaller det. Kjedesøking kan forklares ved at når en leser relevant litteratur, vil den inneholde referanser som igjen fører til annen relevant litteratur (Rienecker, Stray Jørgensen, Skov & Landaas, 2013). Det er i hovedsak lest bøker, artikler og doktorgradsavhandlinger, hvor primærkilder oppgitt i disse, videre har ført til ny relevant forskningslitteratur.

### **2.3 Databaser og søkeord**

Databaser benyttet i denne oppgaven er Oria, Google scholar, Idunn, Eric, PsycInfo, Education source, Scopus og Web of science.

Sentrale søkeord har vært: *skolevegring, tiltak for skolevegring, school refusal, school non-attendance, hva ligger bak skolevegring? Skolefobi, redd for å gå på skolen, forskning på skolevegring, skolevegring og angst, anxiety problems and school refusal, lærer-elev relasjon, forskning på lærer-elev relasjon, teacher-student relationship, tiltak mot mobbing, mobbing i skolen, forskning på mobbing, bullying in school, opplæringsloven 9A, Olweusprogrammet, sosiale ferdigheter, sosial ferdighetsopplæring og kritikk av sosial ferdighetsopplæring m.m.*

### **2.4 Begrunnelse for valg i forskningsprosessen.**

Det er noen kildekritiske vurderinger som ligger til grunn når en anvender dokumenter som kilde for et tema (Østbye et al., 2013). Dokumentets relevans og hvor relevant kilden er for å besvare problemstillingen, er et første trinn i vurderingen. Dokumentets autenticitet som er det andre trinnet i kildekritiske vurderinger, er en vurdering av om dokumentet er ekte. Kan vi stole på at riktig opphavsperson for dokumentet er den som oppgis? Et tredje trinn er å vurdere dokumentets troverdighet. Kan vi ha tillitt til den informasjonen som blir gitt? Hvilke motiver ligger bak dokumentet?

Det er brukt både en deduktiv (pga. en forforståelse om at skolevegring handler i stor grad om angstproblematikk, jfr. pkt.2.5), og en induktiv tilnæringsmåte, med hovedfokus på den induktive, ved at det er tolket andres forskning. Induktiv tilnæringsmåte vil si at en på grunnlag av det datamaterialet som en har funnet, utvikler ulike teoretiske perspektiver. Det opprinnelige datamaterialet kan suppleres med nye studier, for å utvikle mønstre og se sammenhenger (Thagaard, 2018). Det er lest både norsk og utenlands litteratur, men det er valgt å fokusere på Norge og den norske skolen. Det er sett både på kvalitativ og kvantitativ forskning for å få en bredere forståelse av fenomenet, og utgangspunktet har vært å bruke fagfelleverderte artikler.

I pkt.2.4 begrunnes alle valgene som er gjort i løpet av oppgaven. Derfor er det ingen begrunnelse for valg fortløpende i tekst videre. Valg av litteratur kobles opp mot de kildekritiske vurderingene.

### 1. Begrunnelse for pkt.3.1

I pkt. 3.1 er det en begrepsmessig forklaring på skolefravær. Det er fordi dette er begreper som lett kan brukes om hverandre, og det er viktig å redegjøre for hva som skiller skolevegring, som er fokus i denne oppgaven, fra skulk. Modell 1, av Havik (2015a,2015b & 2016) er valgt fordi den gir et oversiktlig bilde av skolefravær, som er et overordnet begrep for ulike typer av fravær. For å vise kompleksiteten knyttet til skolefravær, og at dette er et problem som finnes globalt, vises modell 2, fra Kearney (2008a). Skolevegring defineres for å vise hva som ligger i begrepet, og for å få en forståelse for hva dette er. Holden og Sällman (2010) velger å bruke begrepet skolenekting i stedet for skolevegring. De mener at «skolevegring» indirekte sier noe om årsaken til fraværet, det er en motvilje mot noe som er ubehagelig. De mener at skolenekting er et mer nøytralt begrep, som de også mener er den mest direkte oversettelsen av det engelske «School refusal» av Kearney og Silverman. I min oppgave brukes begrepet skolevegring, også når det refereres fra forskere eller forfattere som bruker andre betegnelser. Dette for å unngå forvirring rundt begrepene.

Det er brukt boken *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* av Trude Havik som utgangspunkt, der kjedesøking har ført til annen litteratur. Det er valgt å bruke gjentagende litteratur fra Trude Havik i denne oppgaven, fordi hun har skrevet en doktorgradsavhandling *School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal* om skolefravær, og hvilke faktorer i skolen som kan bidra til skolevegring. Dette er litteratur som er relevant for å besvare problemstillingen. Det at Trude Havik er postdoktor ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved universitetet i Stavanger, bidrar til å styrke autenticiteten og troverdigheten i den litteraturen hun presenterer.

Oversikt over litteratur:

Tabell 2.

<b>Forfatter</b>	<b>Årstall</b>	<b>Navn på bok / Artikkel/ Studie/ Doktorgradsavhandling</b>
Havik, T.	2018	Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring.
Havik, T.	2015a	Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring.
Havik, T.	2015b	School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal.
Havik, T.	2016	Skolevegring-hva kan skolen gjøre?
Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S.K.	2014	Parental perspectives of the role of school factors in school refusal.
Kearney, C.	2008a	Helping school refusing children and their parents: A guide for school-based professionals.
King, N.J., Bernstein, G. A.	2001	School refusal in children and adolescents. A review of the past 10 years.
Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C.	1969	School phobia. Its classification and relationship to dependency.
Sundquist, J.	2020	De første tegnene på skolevegring.
Holden, B., & Sällman, J.-I	2010	Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling.

Thambirajah, M.S., Grandison, K.J., & De-Hayes, L	2008	Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care.
---	------	--

## 2. Begrunnelse for pkt. 3.2

I pkt. 3.2 er det redegjort for de første tegnene på skolevegring. Det er gjort fordi det er viktig å ha kunnskap om dette for foreldre, lærere og ellers andre som omgås barn og unge. Videre er det viktig å ha kjennskap til dette for å tidligst mulig sette inn tiltak.

Oversikt over litteratur:

Havik (2018), Havik mfl. (2015a), Holden & Sällmann (2010) se *tabell 2*.

Tabell 3.

Forfatter	Årstall	Navn på bok / Artikkel / Studie / Doktorgradsavhandling
Heyne, D.	2006	School refusal
Heyne, D. Sauter, F.M., Van Widenfelt B. M., Vermeiren, R., & Westenberg, P.M.	2011	School refusal and anxiety in adolescence. Non-randomized trial of developmentally sensitive cognitive behavioral therapy.
Ingul, J.M.	2020	Hva er skolevegring?

## 3. Begrunnelse for pkt. 3.3.

I pkt. 3.3 presenteres en tabell fra Ingul (2020) over risikofaktorer for skolevegring. Det begrunnes med at tabellen gir en god oversikt over risikofaktorene for skolevegring, knyttet til skolefaktorer, familiefaktorer og faktorer knytte til den unge. Det er viktig å få kunnskap om de ulike risikofaktorene, for på en best mulig måte å utvikle beskyttelsesfaktorer og tiltak for å begrense skolevegring. Med utgangspunkt i dette redegjøres det for disse enkeltfaktorene. I og med at skolevegring knyttes i hovedsak til internaliserte vansker, og at dette er et begrep som gjentakende blir brukt i oppgaven, redegjøres det for betydningen av dette begrepet.

Jo Magne Ingul er psykologspesialist og har skrevet doktorgradsavhandlingen *Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents: Studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects*. Videre er det brukt Havik sin doktorgradsavhandling som utgangspunkt for kjedesøking i redegjørelsen av de ulike risikofaktorene. Dette styrker autenticitet og troverdighet av teorien i pkt. 3.3.

Oversikt over litteratur:

Havik (2018) og Thambirajah mfl. 2008 se *tabell 1*. Ingul (2020) og Heyne (2006) se *tabell 3*.

Tabell 4.

Forfatter	Årstall	Navn på bok / Artikkel / Studie / Doktorgradsavhandling
Bernstein, G.A. & Borchardt, C.M	1996	School refusal: Family constellation and family functioning.
Egger, H. L., Costello, J.E. & Angold, A.	2003	School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study.

Kvello, Ø.	2015	Barn i risiko
Lund, I.	2012	Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole.
Nyborg, G. & Mjelve, L. H.	2017	Innagerende atferdsvansker og inkludering.
Ek, H. & Eriksson, R.	2013	Psychological Factors Behind Truancy, School Phobia, and School Refusal: A Literature Study.
Martin, C., Cabrol, S., Bouvard, M. P., Lepine, J. P. & Mouren-Simeoni, M. C.	1999	Anxiety and Depressive Disorders in Fathers and Mothers of Anxious School-Refusing Children.
Kearney, C. A., & Albano, A. M.	2004	The Functional Profiles of School Refusal Behavior.
Baker, M. & Bishop, F. L.	2015	Out of school: a phenomenological exploration of extended non-attendance.
Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S.K.	2014	Parental perspectives of the role of school factors in school refusal.
Pilkington, C. L., and Piersel, W.C.	1991	«School Phobia: A critical Analysis of the separation anxiety theory and an alternative conceptualization.»
Torsheim, T., & Wold, B.	2001	School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints.
Eriksson, U. & Sellström, E.	2010	School demands and subjective health complaints among Swedish schoolchildren: A multilevel study.
Kearney, C.A.	2008b	School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review.
Kearney, C.A.	2001	School refusal behavior in youth; a fundamental approach to assessment and treatment.
Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., & Taylor, E.	2000	«School Refusal: A Changing Problem Which Requires a Change of Approach?»
McShane, G., Walter, G., and Rey. M.	2001	«Characteristics of adolescent with school refusal.»
Battistich, V., & Hom, A.	1997	The relationships between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviours.
Thornton, M., Darmody, M., & McCoy, S.	2013	Persistent absenteeism among Irish primary school pupils.
Elliott, S., Malecki, C., & Demaray, M.	2001	New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students.
Wilkins, J.	2008	School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Students in a School Avoidance Program.
Brand, C. & O'Conner, L.	2004	School Refusal: It Takes a Team.
Gutiérrez M., José, M. N., Ernesto, Rus-Calafell, M. & Peñaloza-Salazar, C.	2009	Virtual reality exposure therapy for school phobia
Kearney, C.A., & Beasley, J.F.	1994	The clinical treatment of school refusal behavior. Diagnostic aspects.

#### 4.Begrunnelse for punkt 3.4.

I pkt. 3.4 er det valgt å illustrere tiltakspyramiden og skrive om de ulike nivåene i pyramiden. Dette begrunnes med at det er viktig å vise hvor de ulike fokusområdene som er valgt, plasseres i pyramiden. De generelle tiltakene (lærer-elev relasjon, forebygge mobbing) gjelder alle elevene, og kan handle om å forebygge skolefravær generelt, men også konkret forebygge skolevegring (Havik, 2018). Hvordan øke sosiale ferdigheter, på nivået for tidlig intervensjon, er tiltak mer målrettet mot elever som er i faresonen for skolevegring, eller som allerede er borte fra skolen (Havik,2018). Det at det ikke er valgt å se på nivået for målrettet intervensjon, begrunnes med at på dette nivået kreves det ofte kompetanse fra andre instanser, som f.eks. psykiatri (Havik, 2018), i tillegg til pedagogisk kompetanse.

Oversikt over litteratur:

Havik (2018) og Havik mfl. 2014 se *tabell 2*.

#### 5.Begrunnelse for punkt 3.5.

I pkt 3.5. presenteres den teoretiske forankringen som ligger til grunn for oppgaven. Her er det valgt å bruke Bronfenbrenner`s utviklingsøkologiske modell. Den er relevant for problemstillingen, og er den modellen som best beskriver hvordan eleven med skolevegring påvirkes av ulike faktorer i miljøet. I lys av de kildekritiske vurderingene autentisitet og troverdighet forsvares dette med at Urie Bronfenbrenner var en russisk/amerikansk psykolog. Han er kjent for utviklingen av den utviklingsøkologiske modellen. Han er sett på som verdens mest ledende forsker innenfor utviklingspsykologi, barneoppdragelse og menneskelig økologi (Ceci, 2006).

Oversikt over litteratur:

Tabell 5.

<b>Forfatter</b>	<b>Årstall</b>	<b>Navn på bok /Artikkel/ Studie/ Doktorgradsavhandling</b>
Bronfenbrenner, U.	1979	The ecology of human development: experiments by nature and design
Bronfenbrenner, U.,Lerner, R. M., Hamilton, S. F. ., & Ceci, S. J.	2005	Making human beings human: bioecological perspectives on human development.
Mittelmark, M. B.	2012	From associations to process.
Wold, B., & Samdal, O.	2012	An Ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes.
Iversen, J. B.	2011	Et samarbeid med gleder og frustrasjoner: om samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne. (Masteroppgave)

#### 6.Begrunnelse for pkt. 3.6.

Skolevegring er som beskrevet innledningsvis, forbundet med emosjonelle problemer knyttet til angst og depresjon, men ikke alle elever med angst vegrer seg for å gå på skolen (Ingul & Nordahl, 2013). I lys av dette er det naturlig å skrive om psykisk helse i skolen, samt se på tall fra ungdomsundersøkelsen. Bakgrunnen for valg av disse grafene fra ungdomsundersøkelsen, er at det er disse faktorene som i sterk grad bidrar til å

påvirke elevenes psykiske helse i skolen. Faktorer som kan ha påvirket undersøkelsen er Covid-19 pandemien.

I avsnittet om psykisk helse i skolen, er det brukt i hovedsak bøkene *Psykisk helse i skolen* av Bru, Idsøe og Øverland, og *Elevenes psykiske helse i skolen* av Marit Uthus som utgangspunkt. Disse bøkene beskriver dette fenomenet godt. Bøkene har også ledet til annen relevant og interessant forskningslitteratur (kjedesøking). Redaktørene for boken *Psykisk helse*, Bru, Idsøe og Øverland, var alle ansatt på Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, da boken ble skrevet. Videre er Bru og Idsøe professorer, og Øverland er førsteamanuensis og klinisk psykolog. Marit Uthus er førsteamanuensis ved NTNU med vekt på fagområdene pedagogisk psykologi og spesialpedagogikk. Dette sikrer dokumentets autenticitet og troverdighet.

Oversikt over litteratur:

Tabell 6.

Forfatter	Årstall	Navn på bok /Artikkel/ Studie/Doktorgradsavhandling
Opplæringsloven	1998	Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.
WHO	2017	Mental health in the western pacific.
Uthus, M.	2017	Elevenes psykiske helse i skolen
Bru, E. Idsøe, E.C. & Øverland, K.	2016	Psykisk helse i skolen
Wang, M.T., & Eccles, J.S.	2012	Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to High school.
Ogden, T., & Hagen, K.A.	2013	Adolescent Mental Health: prevention & intervention.
Folkehelseinstituttet	2018	Livskvalitet og psykiske lidelser blant barn og unge.
Bakken, A.	2021	Ungdata 2021: Nasjonale resultater. (NOVA Rapport nr. 8, 2021).

## 7. Begrunnelse for pkt.4.0

I pkt.4.0 som omhandler lærer- elev relasjonen, er det i hovedsak brukt bøkene *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*, av Øyvind Fallmyr og *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel* av May Britt Drugli som utgangspunkt. Bøkene har igjen ført til annen forskningslitteratur ved hjelp av kjedesøking. Det som bidrar til å sikre de kildekritiske vurderingene, er at Fallmyr er spesialist i klinisk psykologi, og har som skolepsykolog og klinisk psykolog (i 2018 da boken ble skrevet), 20 års erfaring innenfor dette. Han har i tillegg publisert flere vitenskapelige artikler (Fallmyr, 2018). Drugli har vært med i flere forskningsprosjekter, der lærer-elev relasjonen har vært fokus. Hun er utdannet cand.paed. og dr.philos. Hun arbeider (i 2012 da boken ble skrevet) som førsteamanuensis ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse ved NTNU (Drugli, 2012).

Videre i kapitlet redegjøres det for; relasjonsbygging og kvalitet i relasjonen, hva kan bidra til å fremme positive relasjoner? forskning på lærer-elev relasjonen og psykisk helse, samt lærer-elev relasjonens betydning for elever med internaliserte vansker. Dette er relevant for problemstillingen.

Oversikt over litteratur:

Tabell 7.

Forfatter	Årstall	Navn på bok /Artikkel/ Studie/ Doktorgradsavhandling
Drugli, M.B.	2012	Relasjonen lærer og elev-avgjørende for elevens læring og trivsel.
Nordahl, T.	2010	Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen.
Fallmyr, Ø.	2017	Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokustert tilnærming.
Pianta, R. C. & Hamre, B. K.	2009	Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students.
Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A.	2009	Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse.
Elias, M.J & Schwab, Y.	2006	From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management.
Webster-Stratton, C., & Okstad, K. A.	2005	Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn.
Krane, V., Karlsson, B.E, Ness, O. & Kim, H.S.	2016	Teacher- student relationship, student mental health, and dropout from secondary school: A literature review.
Heradstveit, O.	2021	En god relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for psykisk helse.
Ruud, J.	2016	En god relasjon mellom lærer og elev kan få uante følger.
Folkehelseinstituttet	2019	Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer. Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen.
Sabol, T.J., & Pianta, R.C.	2012	Recent trends in research on teacher-child relationships. Attachment & Human Development.
Miller-Lewis, Lauren R, Sawyer, Alyssa Cp, Searle, Amelia K, Mittinty, Murthy N, Sawyer, Michael G, & Lynch, John W.	2014	Student-teacher relationship trajectories and mental health problems in young children.
Tennant, J.E., Demaray, M.K., Malecki, C.K., Terry, M.N, Clary, M., & Elzinga, N.	2015	Students' Ratings of Teacher Support and Academic and Social-Emotional Well-Being.
Låftman, S.B., & Modin, B.	2012	School-performance indicators and subjective health complaints: are there gender differences?
Tanaka, H., Terashima, S., Borres, M.P., & Thulesius, O.	2012	Psychosomatic problems and countermeasures in Japanese children and adolescents.
Murray, C. & Murray, K.M.	2004	Child level correlates of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classroom.
Rudasill, K.M. & Rimm-Kaufmann, S.E.	2009	Teacher-child relationship quality: the roles of child temperament, and teacher-child interactions.

## 8. Begrunnelse for pkt. 5.0.

I pkt 5.0 defineres mobbing for å få en forståelse for hva som ligger i begrepet. Mobbing er i hovedsak et samfunnsproblem. Derfor er det relevant å se på regjeringens tiltak, og deres innføring av kapittel 9A i opplæringsloven; som gir alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2021). Ved søk i forskningslitteraturen på *mobbing i skolen*, var Olweus og Olweusprogrammet navn som ofte kom frem som resultat. Olweus sin forskning blir brukt i oppgaven fordi han betraktes som grunnleggeren av dette forskningsområdet, og at hans forskning har resultert i Olweusprogrammet som beskrives i dette kapitlet. Flere forskere retter et kritisk blikk på mobbeprogrammene. Dette er viktig å ta med i oppgaven for å vise ulike perspektiver og synspunkter, som belyser en sak fra flere sider. Med utgangspunkt i dette redegjøres det også for en nyere forståelse av mobbing. Antimobbeprogrammet *Bry deg-sammen mot mobbing* redegjøres for, ettersom dette er et nytt læringsmiljø- og antimobbeprogram som hadde oppstart våren 2019 og ble avsluttet våren 2021.

Dan Olweus var professor i psykologi, og har utviklet Olweusprogrammet som er et omfattende program mot mobbing som er tatt i bruk i flere land (Teigen, 2020).

Oversikt over litteratur:

Tabell 8.

Forfatter	Årstall	Navn på bok / Artikkel / Studie / Doktorgradsavhandling
Lie, B.	2021	Redde for skolen. Om skolefobi og skolevegring
Helsedirektoratet	2017	Selvskading og selvmord-veiledende materiell for kommunene om forebygging. 3.3 Betydningen av psykisk helse i skolen.
Kearney, C.A.	2016	Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals.
Grøholt, B., Garløv, I., Weidle, B. & Sommerchild, H.	2015	<i>Lærebok i barnepsykiatri</i>
Olweus, D.	1992	Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre.
Olweus, D., Solberg, C.	1997	Mobbing blant barn og unge: informasjon og veiledning til foreldre.
Olweus, D.	2004	The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway.
Idsøe, E.C., Idsøe, T.	2016	Mobbing i et traumeperspektiv.
Estell, D.B., Farmer, T. W., Irvin, M.J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J.	2009	Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School.
Hoover, J. & Stenhjem, P.	2003	Bullying children and teasing of youth with disabilities: Creating positive school environments for effective inclusion.
Kunnskapsdepartementet	2021	Læringsmiljø og mobbing.
RKBV-vest. Regionalt kunnskapscenter for barn og unge.	2019	Hva er Olweusprogrammet?



Eriksen, I.M., Hegna, K., Bakken, Anders & Lyng, S.Th.	2014	Felles fokus. En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole. NOVA-rapport 15/2014.
Hegna, K. & Bakken, A.	2014	Mobbeprogrammene i norsk skole- et kritisk blikk på evalueringene.
Schott, R. M., & Søndergaard, D. M.	2014	School Bullying.
Universitetet i Stavanger	2021	Bry deg-sammen mot mobbing

### 9. Begrunnelse for pkt.6.0.

Ved søk på sosial kompetanse og sosial ferdighetsopplæring, var gjentagende navn på litteratur som gikk igjen på dette området, Gresham og Elliott samt Ogden. Dette har gjort at det i all hovedsak er benyttet teori fra disse forskerne under kapittelt. Da med særlig utgangspunkt i boken *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* av Terje Ogden. Det redegjøres for- og gis en begrepsforklaring på sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Dette for å kunne se betydningen disse begrepene har i forhold til hverandre, og hva som skiller disse. Videre er redegjørelse av; sosiale ferdighetsdimensjoner, praktisering av sosial ferdighetsopplæring og forskning på effekten av sosial ferdighetsopplæring, viktige i relevans til problemstillingen. Det er valgt å ikke gå spesifikt inn på konkrete opplæringsprogrammer for sosiale ferdigheter, men mer redegjøre for hva disse i praksis handler om. Det er fordi ifølge Ogden (2015), har programmer for opplæring i sosiale ferdigheter, mange likhetstrekk. Det gis en beskrivelse av *Flyt*, som er et livsmestringsprogram for ungdommer på 10.trinn. Grunnen for dette er at programmet er av nyere dato, og er et program som skal trygge elevene til å kunne ta egne valg, styrke vennskap og sosiale ferdigheter. Ser dette som relevant for oppgaven.

Terje Ogden er Dr.philos og forskningsdirektør ved atferdssenteret- Unirad ved Universitetet i Oslo samt professor ved Psykologisk institutt ved samme universitet. Han har skrevet en rekke lærebøker og forskningsartikler (Ogden, 2015)

Oversikt over litteratur:

Tabell 9.

Forfatter	Årstall	Navn på bok /Artikkel/ Studie/ Doktorgradsavhandling
Lie, B.	2017	Begavede barnehagebarns læring: i teori og praksis.
Ogden, T.	2015	Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge.
Helsedirektoratet	2012	Sosial kompetanse.
Ertesvåg, S.K.	2021	Sosiale ferdigheter.
Gresham, F.M., & Elliott, S.N.	1990	Social skills rating system. Manual.
Fagen, S.A., Long, N.J., & Stevens, D.J.	1975	Teaching children self-control.
Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B.	2011	The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions.
Quinn, M.M, Kavale, K. A, Mathur, S.R., Rutherford, R.B, & Forness, S.R.	1999	A Meta-Analysis of Social Skill Interventions for Students with Emotional or Behavioral Disorders.

Cook, C.R., Gresham, F.M., Kern, L., Barreras, R.B., Thornton, S., & Crews, S. Dean.	2008	Social Skills Training for Secondary Students With Emotional and/or Behavioral Disorders.
Lösel, F., & Beelmann, A.	2003	Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations.
Walker, H., Ramsey, E., & Gresham, F.M.	2004	Antisocial behavior in school. Evidence based practices. 2 <sup>nd</sup> edn.
Ogden, T.	2010	Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom.
Arnold, M.E., & Hughes, J.N.	1999	First Do No Harm: Adverse Effects of Grouping Deviant Youth for Skills Training.
Rogstad, J. & Bjørnset, M.	2021	Unge i Flyt. Om et livsmestringsprogram for ungdom på 10.trinn.

## 2.5 Min rolle som forsker

Det som har betydning for hva vi søker informasjon om, og som danner utgangspunktet for den forståelsen vi utvikler, er vår vitenskapsteoretiske forankring (Thagaard, 2018). Systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener, kan være en overflattisk definisjon på vitenskap, der vitenskapsteori er å reflektere over vitenskapelig aktivitet. I samspillet mellom teori og observasjoner av virkeligheten, skapes empirisk eller erfaringsbasert kunnskap (Ringdal, 2020). Sentrale retninger innenfor samfunnsvitenskapelige fag de siste årene, er kritisk realisme og sosialkonstruksjonisme. Det som er grunnleggende innenfor kritisk realisme er at den kunnskapen vi har, alltid vil være påvirket av vår forforståelse og utgangspunkt. Det er ikke mulig å objektivt eller nøytralt å tilegne seg kunnskap, fordi virkeligheten eksisterer uavhengig av våre oppfatninger, teorier eller konstruksjoner. For sosialkonstruksjonistene er virkeligheten en sosial konstruksjon, der språket spiller en viktig rolle. Hvordan vi konstruerer virkeligheten, kommer an på hvordan vi kommuniserer med andre (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Valg og fokus i denne oppgaven er nok i tråd med både kritisk realisme og sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn. En har med seg noen erfaringer, kunnskaper, verdier og holdninger, som gjør at en ikke kan være helt objektiv og nøytral. Som f.eks. i forhold til tema for oppgaven, hva en velger å fokusere på, og hvilken litteratur og artikler som en har funnet interessante. Forforståelse, erfaringer og interesser har også betydning for de diskusjonene som foretas i oppgaven.

En hadde noen antakelser og hypoteser om skolevegring på forhånd, som var at dette måtte dreie seg om angstproblematikk. Altså et individrettet syn på problemområdet. I prosjektutviklingsgruppen, i arbeidet forut for denne oppgaven, ble jeg kjent med et helt annet syn på skolevegring. Noen mente at problemet lå på systemnivå, altså i skolen. Dette er interessant, og det viser at man er farget av ulike erfaringer og kunnskaper.

Det er opparbeidet ny kunnskap om skolevegring, og at årsaken til at noen vegrer seg for å gå på skolen, kan ha mange årsakssammenhenger. Samtidig viser studier utført av Heyne, Sauter, Widenfeldt, Vermeiren mfl. (2011) at 65 prosent av skolevegrere er diagnostisert med sosial angst. Ingul og Nordahl (2013) sin studie viser at det er en

sammenheng mellom høyt skolefravær i videregående skole, og sosial angst og panikkangst, sammenlignet med de elevene med mindre fravær. Blote og Kolleger (2015, referert i Havik, 2018) konkluderer med det samme. Det er en sterk sammenheng mellom sosial angst og skolevegring. Dette samt min forforståelse og antakelser på forhånd, har resultert i at fokuset for oppgaven er rettet mot de emosjonelt sårbare barna

.

## **2.6 Forskningens troverdighet**

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper i vurderingen av forskningsprosjektets troverdighet, og begrepene uttrykker kvaliteten på forskningen (Thagaard, 2018). Reliabilitet er et begrep som sier noe om forskningens pålitelighet. Den uttrykkes ved at man redegjør for hvordan man har samlet inn datamaterialet, og hvordan de bearbeides (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016). Validitet er forskningens gyldighet, og knyttes til hvordan data tolkes (Thagaard, 2018).

I vitenskapelig forskning er det et krav til at man forholder seg til ulike etiske prinsipper. Det er uakseptabelt å plagiere andre forskere sitt arbeid. Dette er et alvorlig brudd på etiske standarder. Det at man viser god henvisningsskikk til den litteraturen som brukes, slik at andre kan kontrollere og sjekke henvisningene er viktig (Thagaard, 2018).

Opgavens troverdighet er ivaretatt ved å begrunne de valgene som er foretatt i oppgaven. Det er redegjort for innsamling av datamaterialet. De mest sentrale bøkene/forfatterne/forskerne det er tatt utgangspunkt i, er koblet opp mot de kildekritiske vurderingene. Det reflekteres over min rolle som forsker, og det er bevissthet rundt dette med objektivitet. Det er utvist god henvisningsskikk, og vært nøye med å gå til primærkilder. I de tilfellene dette har vært umulig, er det oppgitt primærkilden, samt den sekundære kilden det refereres fra, i teksten

.

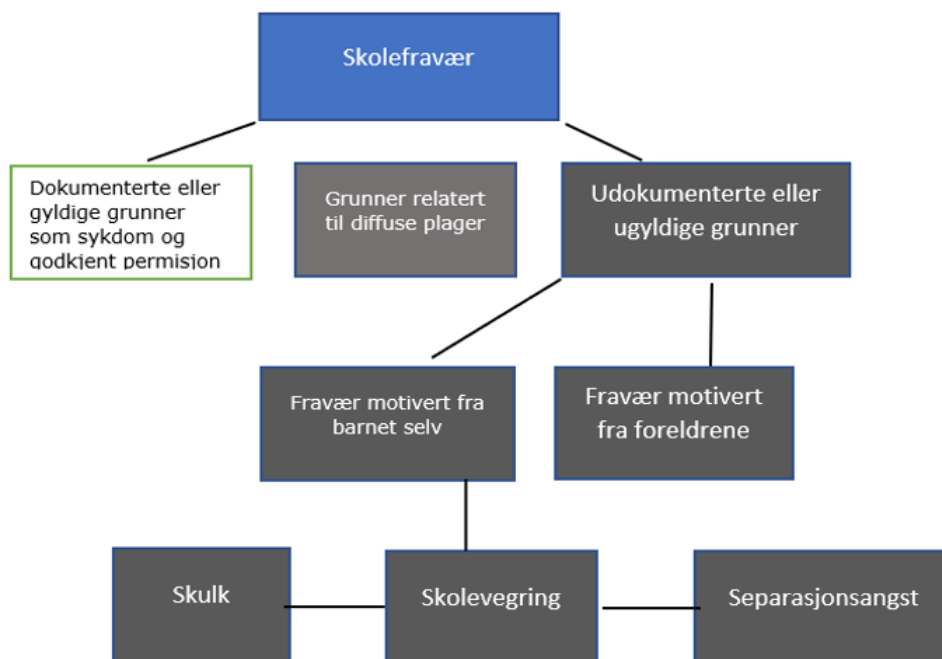
### 3.0 Teori

#### 3.1 Skolefravær- begrepsmessig forklaring

Ulike begreper for skolefravær er dropout, frafall, bortvalg, skolevegring (school refusal), skulk, skolenekting, skolefobi, separasjonsangst og skoleangst. Fraværet kan være udokumentert eller ugyldig, dokumentert eller gyldig, bekymringsfullt, alvorlig, stort og langvarig. I det meste av forskningen som er gjort om skolefravær, er skolefravær blitt brukt som et overordnet begrep, som omfatter skulk, skolevegring og separasjonsangst (Havik, 2018).

De ulike begrepene for skolefravær kan illustreres slik:

Modell 1.



(Havik, 2015a; Havik, 2015b; Havik, 2016).

Kearney (2008a) fra USA som er en anerkjent forsker på problemer knyttet til skolefravær definerer og illustrerer ulike begrep for skolefravær slik:

Modell 2.

---

<i>Absenteeism</i>	Legitimate or illegitimate absence from class or school
<i>School dropout</i>	Premature and permanent departure from school before graduation
<i>School phobia</i>	Fear-based absenteeism
<i>School refusal</i>	Anxiety-based absenteeism
<i>School refusal behavior</i>	Child-motivated refusal to attend school and/or difficulties remaining in classes for an entire day
<i>School withdrawal</i>	Parent-motivated absenteeism
<i>Separation anxiety</i>	Excessive worry and difficulty separating on the part of a child and possibly a parent
<i>Truancy</i>	Illegal absence from school or unexcused absence without parental knowledge

---

(Kearney, 2008a).

I følge modellen er begrepet «school refusal» synonymt med det norske begrepet «skolevegring». «Truancy» er det begrepet som omtales som «skulk».

### **3.1.1 Definisjon på skolevegring**

I tillegg til King og Bernstein (2001) og Havik (2018) sin definisjon av skolevegring som ble skrevet i innledningen, har Berg, Nichols & Pritchard (1969) følgende definisjon av skolevegring:

- a) Motviljen som eleven har mot å gå på skolen fører til langvarig fravær.
- b) I skoletiden er elevene som regel hjemme, noe foreldrene er klar over.

- c) De får somatiske plager, angst, blir nedstemte og begynner å gråte. Tanken om å gå på skolen gjør de følelsesmessige opprørte.
- d) Ved overtalelse fra foreldre om å gå på skolen kan de vise sterk motstand, men de har ikke en alvorlig antisosial atferd.
- e) Foreldre har ikke lyktes med å få sine barn på skolen, tross gjentatte forsøk.

Dette er de fem kriteriene som også Jo Magne Ingul, sier er det som definerer skolevegring. Han definerer det også videre som «vanskeligheter med å gå på skolen kombinert med følelsesmessig ubehag- spesielt angst og depresjon» (Sundquist, 2020).

### **3.1.2 Hva skiller begrepene skolevegring og skulk i fra hverandre?**

Hvis en skal skille disse to begrepene i fra hverandre, så er skulk oftere forbundet med atferdsforstyrrelser, mens skolevegring er knyttet til emosjonelle forstyrrelser, som angst og depresjon. Elever som skulker skolen viser oftere tegn til atferdsforstyrrelser, og har antisosiale egenskaper. De misliker ofte- og er umotiverte i forhold til skolearbeidet. De kjeder seg. De er mer trassige ovenfor voksne, småtøffe, utagerende, viser sjeldnere dårlig samvittighet, og trekkes mer mot aktiviteter utenfor skolen. I motsetning til skolevegrere, er de mindre engstelige og bekymret for å gå på skolen (Thambirajah mfl., 2008). De finner på unnskyldninger for å skjule fraværet, både for skolen og sine foreldre, samt har oftere konfliktfylte vennskap (Havik, 2018).

Skolevegring gir ofte mer aksept, sympati, forståelse, riktiger behandling og ingen bruk av sanksjoner, på grunn av at skolevegring er mer rettet mot psykiatri. Skulk blir i motsatt fall assosiert med kriminalitet, fordømmelse, straff og korreksjoner (Lyon & Cotler, 2007). Det som er felles for elever som skulker skolen, og de som har skolevegring, er at dette ikke er en diagnose. De er ikke på skolen i skoletiden, og de mangler dokumentasjon på fraværet. Fraværet er motivert fra eleven selv, og er ikke foreldremotivert (Havik, 2018).

Havik m/fl (2014) sier at elever som skulker skolen, og de elevene som vegrer seg for å gå på skolen, ofte blir møtt med samme forståelse og tiltak i skolen. Dette kan føre til at tiltakene ikke får noen effekt. Samtidig blir elever med skolevegring lettere oversett, og oppdages senere enn elever som skulker (Thambirajah mfl., 2008).

### **3.2 De første tegnene på skolevegring**

Somatiske eller psykosomatiske plager, som vanligvis går over så fort man slipper å gå på skolen, kan være tegn på begynnende skolevegring. De klager ofte på hodepine, kvalme eller magesmerter på kvelden- eller på morgenen før de skal dra på skolen. Tidlige tegn på skolevegring kan være vanskelig og identifisere, fordi samme symptomer også kan skyldes andre utfordringer. Det kan være stor variasjon i hvordan problemene først opptrer (Heyne, 2006). Det kan være vanskelig å skille mellom ulike typer fravær (Havik, 2018). Skolevegring er ikke en egen psykiatrisk diagnose, men den kan inngå som et symptom i en rekke diagnoser (Holden & Sällman, 2010). Sosial angst, separasjonsangst, prestasjonsangst, eksponeringsangst eller depresjon, er ulike

angsttyper som skolevegrere kan ha. Er eleven preget av et negativt skolemiljø, kan også skolevegringen oppstå uten angst (Havik mfl., 2015b). Det at eleven nekter å gå på skolen, og har et langt fravær, er selvsagt det åpenbare tegnet på skolevegring (Ingul, 2020).

Sosial tilpasning er noe skolevegrere kan ha utfordringer med, samt at de kan være utsatt for mobbing. Skolevegring kan utvikle seg fra en enkelt episode, hendelse eller situasjon i skolen, til at de vegrer seg mer generelt. Dette gir uklare og sammensatte grunner til fraværet. Skolevegring oppstår ofte ved overgangssituasjoner, og kan oppstå uavhengig av alder, evner, ferdigheter og kjønn (Havik, 2018). Studier viser at det er viktig og tidligst mulig oppdage og stoppe skolevegring. Det er fordi økende alder for skolevegring, ofte er knyttet til mer alvorlige problemer, og et dårligere behandlingsresultat (Heyne, Sauter, Ollendick, Van Widenfelt mfl., 2014).

### 3.3 Risikofaktorer

Ingul (2020) presenterer en tabell over de vanligste risikofaktorene knyttet til skolevegring:

Tabell 10.

Skolefaktorer	Familiefaktorer	Faktorer knyttet til den unge
Problematisk lærer-elev relasjon	Foreldre med psykiske vansker	Engstelighet, særlig sosial angst og separasjonsangst
Overganger mellom skoler og i løpet av en skoledag	Foreldre som overbeskytter barnet	Tristhet, nedstemthet
Dårlig klima på skolen	Endringer i familiestrukturen	Vansker med å regulere følelser
Mobbing, ensomhet og sosial isolering på skolen	Uheldige samspillsmønstre i familie	Negativ tankestil og lav selvtillit
Uidentifiserte lærevansker		Dårlig problemløsningsevne
Dårlig samarbeid hjem-skole		Somatiske plager/ klager

(Ingul, 2020).

#### 3.3.1 Faktorer knyttet til den unge

Elever som oftere er sjenerte, innadvendte og utrygge ved skolestart og skolebytte, kan være i faresonen for å utvikle skolevegring. Noen elever trekker seg ofte tilbake fra sosiale interaksjoner og skolerelaterte aktiviteter, og kan gradvis endre atferd (Havik, 2018). Skolevegrere har ofte vanskeligheter med å takle stressende situasjoner, og har en tendens til å ha lavere tiltro til seg selv (Bernstein & Borchardt, 1996). Det å være introvert og emosjonell sårbar, ha lav selvtillit, angst, sosial fobi, depresjon, atferdshemming, overdreven frykt, stemningslidelser og andre emosjonelle plager, kan være individuelle risikofaktorer for skolevegring (Egger mfl., 2003).

### Internaliserte vansker

Internaliserte vansker omfatter spise- og søvnevansker, engstelighet og tristhet, og kalles også emosjonelle eller innagerende vansker. I omfattende form betegnes engstelighet som angstlidelser, mens alvorlig form for tristhet benevnes som depresjon (Kvello, 2015). Det kan se ut til at de ønsker og gjøre seg selv usynlige, og at de har et ønske om å være alene. De gjemmer seg nærmest bort i fellesskap med andre, og involverer seg i liten grad med andre barn (Lund, 2012). Det at de ikke deler tanker og følelser med andre kan skape misforståelser og usikkerhet hos de voksne, og kan bli oppfattet som at de ikke ønsker å ta del i det sosiale samspillet. Dette vil bidra til at disse barna ofte sliter med å etablere nære og gjensidige relasjoner, selv om det er det de egentlig ønsker. Denne sosiale sårbarheten kan også gi mangel på venner og dårlig kvalitet på vennskap. Dette gir økt risiko for å bli utsatt for mobbing (Nyborg & Mjelve, 2017).

### **3.3.2 Familefaktorer**

I hvilken rekkefølge et barn har i søskenflokket, som det å være yngst i en tobarnsfamilie, kan være en risikofaktor for skolevegning. Videre kan familiestørrelse, problemer i ekteskapet, ha omsorg for seg selv etter skoletid, status og foreldre med angstlidelser, være en risikofaktor (Last, Francis, Hersen, Kazdin mfl., 1987; Ollendick, King & Frary, 1989, referert i Havik, 2018).

Bernstein og Borchardt (1996) utførte en studie for å se om det var en sammenheng mellom skolevegning og familiesammensetning. Studien viser at barn med skolevegning er overrepresentert i forhold til å ha enslig forsørger, da spesielt bo alene med mor. Dette kan føre til at forholdet mellom mor og barn blir altfor nært og avhengighetsskapende. Videre kan dette føre til separasjonsangst eller depresjon, som gjør at barnet vegrer seg for å gå på skolen. En alternativ forklaring, kan være at barn som er disponert for å utvikle angst og depresjon, har større sjans for å utvikle skolevegning, hvis de er bosatt med en enslig forsørger (Bernstein & Borchardt, 1996).

Skolevegner som har foreldre som bor sammen, kan også ha foreldre som har problemer med kommunikasjon. Som f.eks. det å samarbeide seg imellom, ha manglende foreldreferdigheter, samt ha høy forekomst av depressive lidelser og angst (Bernstein & Borchardt, 1996; Ek & Eriksson, 2013, Martin, Cabrol, Bouvard, Lepine mfl., 1999). Foreldres psykopatologi kan indirekte bidra til at barna deres utvikler skolevegning. Det er fordi foreldre som selv sliter psykisk, med f.eks. depresjoner, angst og stress, kan ha vanskeligheter med å være gode rollemodeller for problemløsning og funksjonell atferd. Dette kan hindre disse foreldrene til å klare å hjelpe barna sine på den riktige måten (Heyne, 2006).

### **3.3.3 Skolefaktorer**

Som vist i innledningen er det meste av forskningen på skolevegning individrettet. Et alternativ til det individuelle perspektivet på skolevegning var allerede presentert for flere år siden: «School refusal as a normal avoidance reaction to an unpleasant, unsatisfying, or even hostile environment» (Pilkinton & Piersel, 1991). Til tross for dette er skolens rolle underprioritert når det kommer til forskning og praksis av skolevegning.



I følge Pilinkton & Piersel (1991) kan risikofaktorer for skolevegring være utrygt skolemiljø, og mangel på støtte i relasjon til lærer og jevnaldrende, akademiske krav og overgangssituasjoner. Faktorer i skolen som er utenfor en elevs evne til å mestre, kan oppleves som stressende. Dette kan gi stressreaksjoner, gi lav interesse og motivasjon for skolearbeidet, somatiske plager, samt bidra til skolefravær (Torsheim & Wold, 2001; Eriksson & Sellstrøm 2010). Et skolemiljø som er preget av en hard og streng disiplinerte praksis, kan føre til at elevene opplever skolen som utrygg og uforutsigbar. Dette forsterkes spesielt for de sårbare elevene (Kearney, 2008b). I følge Kearney er uforutsigbar undervisning, forstyrrende atferd, sosial usikkerhet og lærerfravær, risikofaktorer. Dette kan føre til fravær som følge av svakere lærer-elev relasjoner og uforutsigbarhet (Kearney, 2001).

Elever som har vanskeligheter med å få venner, som blir holdt utenfor, er sosialt isolerte og frykter jevnaldrende, har større sjanse til å utvikle skolevegring (Egger mfl. 2003; Place et al. 2000; MC Shane et al 2001; Thambirajah et al 2008). Skolevegrere sliter ofte med angst i sosiale settinger med jevnaldrende, og har en tendens til å være mer beskjedne og innadvendte. Det å ha problemer i relasjon til jevnaldrende på skolen, og problemer i forhold til fravær, kan forklares med en underliggende emosjonell sårbarhet (Egger mfl. 2003). Det å bli akseptert av jevnaldrende er et grunnleggende sosialt behov (Battistich & Hom 1997). Det å ikke ha venner på skolen er frustrerende og stressende for de det gjelder, og enkelte løser disse utfordringene med å bli hjemme fra skolen. De vil kunne føle seg ensomme og sosialt udugelige (de Jong Giervold et al. 2006, referert i Havik, 2015).

Elever som er borte fra skolen, vil ofte havne i en negativ sirkel. De mister sosial interaksjon med lærerne og de andre i klassen. Samtidig er det lett at de blir ignorert og ikke akseptert av de andre elevene, da elever med sosial angst og lav selvtillit, sjelden deltar i muntlige presentasjoner i klassen (Thornton et al. 2013). Sosial angst og emosjonell sårbarhet hos elever, fører til sosial isolasjon og vanskeligheter i relasjon til andre. I lys av dette kan sosial isolasjon være en årsak til skolevegring. Det som er vanskelig ved dette, er at når elever er borte fra skolen, mister de enda mer av interaksjonene og tilhørigheten til andre. Dette kan gjøre det enda mer utfordrende å skulle komme tilbake til skolen (Elliott et al. 2001).

Forskning viser at mobbing har en sammenheng med skolevegring (Wilkins 2008; Place et al. 2000; Egger et al. 2003). Det å bli utsatt for mobbing fører naturligvis til en utrygghet og stress, som fører til at elevene uteblir fra skolen (Havik, 2018).

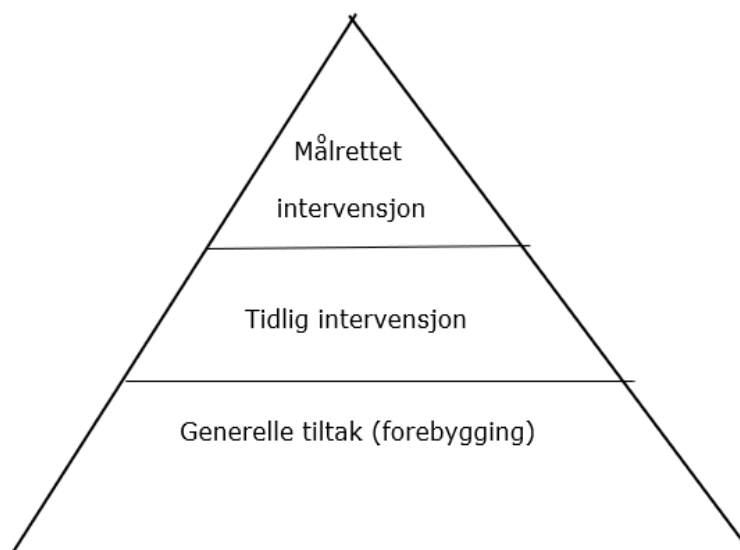
Faglige vansker og det å oppleve for store faglige krav, er også en risikofaktor for fravær i skolen (Brand & O`Conner, 2004). Når sosiale- og faglige krav opptrer samtidig, kan dette være svært vanskelig for de emosjonelt usikre elevene (Gutiérrez- Maldonado, Magallón- Neri, Rus- Calafell & Peñaloza-Salazar, 2009). Kearney & Beasley (1994) sin forskning viste at 50 % av elevene som gikk til psykolog pga. skolevegring, unngikk skolen pga. situasjoner som innebar en kombinasjon av sosiale og faglige utfordringer. Eksempler på ting som må følges bedre opp av lærere er; muntlige presentasjoner og det å sammenligne seg selv med andre, i f.eks. kroppsøving og samarbeid om skolearbeid (Havik, 2018).

Overgangssituasjoner kan være svært stressende og problematiske. Oppstarten av en ny skole kan være en risikofaktor for fravær. Dette kan skyldes at forutsigbarheten og følelsen av tilhørighet reduseres, som gir økt usikkerhet og stress (Kearney & Albano, 2004). Ved oppstarten til førsteklasse, fra småskole til mellomtrinn, eller ved overgangen

til ungdomsskole og videregående, er skolevegringen mest utbredt (Baker & Bishop, 2015). I en skolehverdag er det mange overgangssituasjoner og forholde seg til. Som f.eks. å komme til skolen og oppstarten av første time, fra en time til en annen, fra friminutt til time og ulike lærerbytter (Kearney mfl., 2004). Det handler om brudd på rutiner, som kan føre til stress for mange. Ifølge Havik mfl. (2014) ønsket foreldre til skolevegrere mer forutsigbarhet, særlig ved endringer og overganger. Forskning viser at det i starten av ungdomstiden, er en høyere forekomst av skolevegring. Det kan skyldes at ungdoms- og videregående skoler er større og mer komplekse. Videre at prestasjonskravet øker i form av karakterer, nye- og et større antall lærere, nye medelever og nye sosiale roller. Forutsigbarheten synker og usikkerhets- og stressfølelsen kan øke. Samtidig kan puberteten spille en rolle (Havik, 2018).

### 3.4 Tiltak

Modell 3.



(Havik, 2018).

Tiltakspyramiden deler tiltak inn i tre nivå. Generelle tiltak, tidlig intervensjon og målrettet intervensjon. De generelle tiltakene gjelder alle elevene, og kan handle om å forebygge skolefravær mer generelt, men også konkret forebygge skolevegring. Ved tidlig intervensjon er tiltakene mer målrettet mot elever, som f.eks. er i faresonen- eller som allerede er borte fra skolen. Disse elevene trenger ekstra oppfølging og tilpasning i forhold til undervisningen, samt til læringsmiljøet. For elever med alvorlige emosjonelle vansker som f.eks. sosial angst, er ikke tidlig intervensjon tilstrekkelig, og det trengs mer målrettede intervensjoner. Elever med langvarig og alvorlig fraværproblematikk, kan ha behov for tilbud og hjelp fra andre instanser i tillegg. Som f.eks. spesialisthelsetjenesten og barne- og ungdomspsykiatriske avdeling (BUP). (Havik, 2018). For elever med skolevegring, må det tilrettelegges mer spesifikt, ofte med terapeutiske tiltak i tillegg. Eksempler kan være kognitiv atferdsterapi, som skal redusere

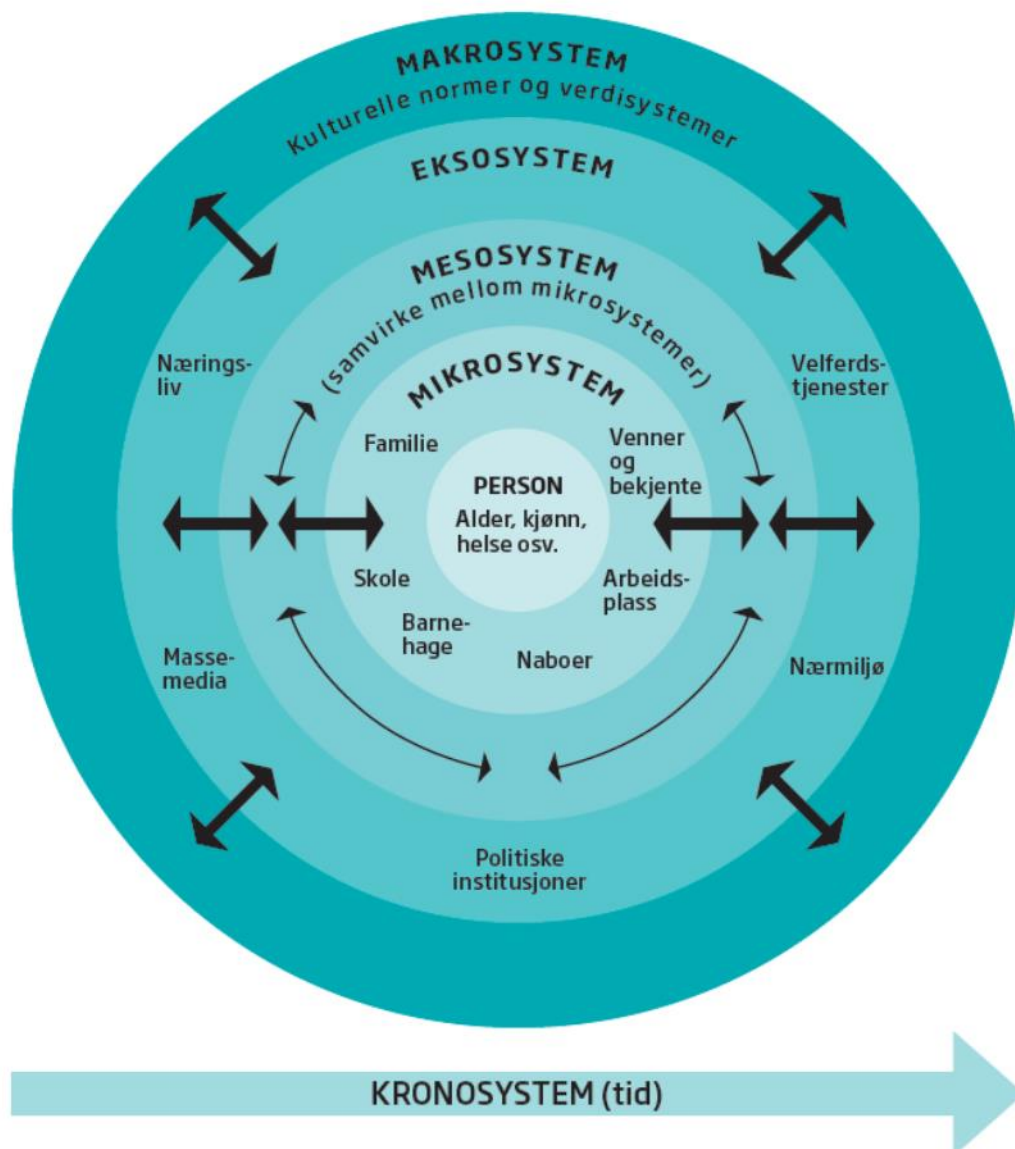
angst og depresjoner. Videre øke sosial kompetanse og tiltak mot f.eks. traumer etter gjentakende mobbing. Tiltakene bør koordineres med skole og hjem (Havik mfl., 2014).

### 3.5 Teoretisk forankring: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenner`s (1979) utviklingsøkologiske modell, viser hvordan utvikling og vekst gjensidig påvirkes mellom individ og miljø. Teorien forklarer hvordan individet blir påvirket av ulike faktorer, på ulike nivå, og hvordan disse har betydning for utvikling og atferd (Mittelmark, 2012). Modellen beskriver hvordan gjensidig samhandling mellom ulike nivåer kalt mikro-, meso-, ekso-, og makrosystemene, former individets sosiale interaksjoner (Wold, 2012).

Modellen illustreres slik:

Modell 4.



(Bronfenbrenner, 2005).

1. Mikrosystemet: Dette er den innerste sirkelen i utviklingsmodellen, og det er her individet selv befinner seg. Denne sirkelen refererer til de daglige sosiale situasjonene, der man selv påvirker- eller blir påvirket av andre. Denne omfatter samvær med familie og venner, der det i første levealder kun vil være hjemmet som befinner seg i mikrosystemet. Etter hvert vil barnehage og skole også bli hovedarenaer på mikronivå (Bronfenbrenner 1979; Iversen, 2011).

2. Mesosystemet: Her beskrives samspillet og kommunikasjonene mellom ulike arenaer, som individet ferdes i på mikro- og mesonivå. Samarbeidet mellom hjem og skole, eller kommunikasjon mellom foreldre og trener, kan være et eksempel på dette. Når f.eks. elever beveger seg fra et mikromiljø til et annet, vil det møte ulike krav og forventninger. Er det god kommunikasjon og samspill mellom de ulike mikromiljøene på mesonivå, er det større sjanse for at elevene opplever trygghet og forutsigbarhet (Bronfenbrenner, 1979).

3. Eksosystemet: Dette systemet påvirker individet på mikronivå, selv om de sjelden eller aldri har direkte kontakt med disse miljøene. Eksempler på dette kan være politiske organer som har innflytelse på individets nærmiljø. Videre PPT, barnevern, helsetjeneste, foreldres arbeidsplass, organisering i barnehage og skole, eller kompetansen til de som jobber med barn og unge (Bronfenbrenner, 1979; Iversen, 2011).

4. Makrosystemet: Den ytterste sirkelen i modellen viser til kulturelle normer og verdisystemer. Lovverk og politikk er inkludert her, og faktorer i dette systemet vil påvirke de andre nivåene (mikro-, meso-, og ekso-). Nye lover eller økonomiske bevilgninger er eksempler, som kan få konsekvenser for et godt samspill og samarbeid, på meso- og mikronivå (Bronfenbrenner, 1979; Iversen, 2011).

For å synliggjøre tidsdimensjonen i individets utvikling, la Bronfenbrenner til kronosystemet i sin siste versjon (2005) av den utviklingsøkologiske teorien. Dette for å vise hvordan individets utvikling påvirkes på ett eller flere system, gjennom ulike hendelser og endringer i sin livshistorie.

### **3.6 Psykisk helse i skolen**

Et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, er noe alle elever har rett til (opplæringsloven, 1998). WHO definerer begrepet psykisk helse slik:

Mental health is the foundation for the well-being and effective functioning of individuals. It is more than the absence of a mental disorder; it is the ability to think, learn, and understand one's emotions and the reactions of others. Mental health is a state of balance, both within and with the environment. Physical, psychological, social, cultural, spiritual and other interrelated factors participate in producing this balance. There are inseparable links between mental and physical health (WHO 2017).

Elevenes psykiske helse i skolen vil være relevant på ulike måter, der det på den ene siden bringes inn ved at alle elever har en psykisk helse. Det stilles krav til skolen om å imøtekomme elever med psykiske helseplager, og tilrettelegge for gode trivsels- og

læringsvilkår. På den andre siden vil de positive eller negative erfaringene som elever gjør seg på skolen, påvirke deres psykiske helse (Uthus, 2017). Skolen er i en unik posisjon til å kunne identifisere psykiske helseproblemer, da skolen møter alle barn og unge. Dette forutsetter at skolen og lærerne har kjennskap til ulike symptomer på psykiske problemer, og hvordan de kommer til uttrykk i skolesammenheng. Videre er det viktig å vite hvordan de skal gå frem, samt å iverksette tiltak (Bru, Idsøe & Øverland, 2016).

De skolene som tilbyr et trygt læringsmiljø, hvor elevene kan føle trygghet, tilhørighet, mestring, samt å få utvikle seg i takt med sitt eget potensial, vil bidra til god psykisk helse. I motsatt fall vil skolen være en arena som truer god psykisk helse. Som f.eks. hvis eleven gruer seg til å gå på skolen, hvis de blir utsatt for mobbing, opplever ensomhet og utestengning, har en utrygg relasjon til sin lærer, samt ikke mestrer de kravene som skolen stiller til dem (Uthus, 2017).

God psykisk helse er viktig for læring og utvikling for alle elever. Det er viktig å sette elevenes psykiske helse på dagsorden, da alle elever er pliktige til å gå på skolen, selv om de ikke synes at skolen er et godt sted å være (Uthus, 2017). Tilrettelegging for et positivt sosialt samspill mellom elevene, og hindre at de blir utsatt for krenkelser, mobbing og trakassering, er skolen og lærerens ansvar. Det vil ha stor betydning for unges psykiske helse, for hvordan en klarer å tilfredsstille de sosiale behovene (Wang & Eccles, 2012). Faglig læring og psykisk helse blir gjensidig påvirket av hverandre (Ogden & Hagen, 2013). Dette betyr at ved å prioritere skolefaglig læring, fremmes den psykiske helsen. Samtidig kreves det at elevens psykiske helse er ivaretatt, for å sikre optimale forhold for læring. Dette krever god kunnskap blant lærere om psykisk helse, og at skolen dreier seg om mer enn å stimulere til skolefaglig læring. En sentral del av skolens mandat, er å legge til rette for god psykisk helse, og ruste barn og unge til å møte ulike utfordringer i livet (Bru, Idsøe & Øverland, 2016).

### **3.6.1 Ungdataundersøkelsen 2021**

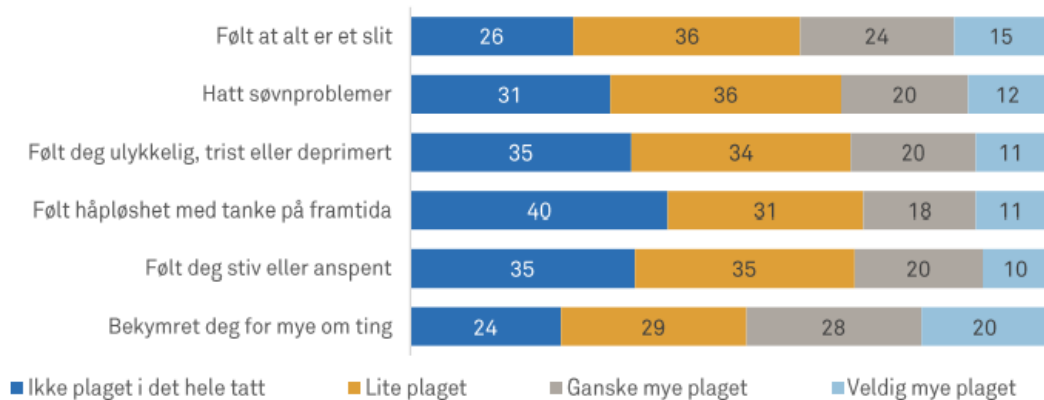
En skiller mellom psykiske plager og psykiske lidelser. Psykiske plager er tilstander som oppleves som belastende, men de er ikke i en så stor grad at de karakteriseres som en diagnose. Når bestemte diagnostiske kriterier er oppfylt, omtales det som en psykisk lidelse (Folkehelseinstituttet, 2018).

Ungdata undersøkelsen er en ungdomsundersøkelse for ungdom mellom 13-19 år. Den går over hele landet, og ungdommene svarer på ulike spørsmål om en rekke temaer (Bakken, 2021).

Ungdata undersøkelsen for 2021 viser at stress og bekymringer er de vanligste plagene blant ungdommer. I overkant av 39 % av elevene på ungdomsskolen og på videregående skole, føler at alt er et slit. 48 % har bekymret seg mye om ting den siste uken (Bakken, 2021).

## Modell 5.

### Har du i løpet av den siste uka vært plaget av noe av dette?

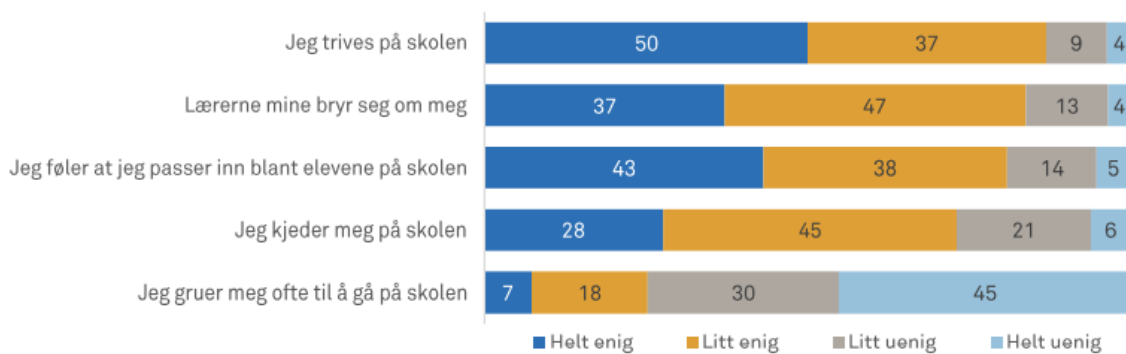


(Bakken, 2021).

Ungdataundersøkelsen viser at 87 % av ungdommene svarer eksplisitt at de trives på skolen. Samtidig er det mange som opplever skolen som kjedelig, stressende og en plass man gruer seg til å gå på, mer nå enn tidligere. Andelen som skulker skolen har også gått opp. 73 % sier de kjeder seg, mens 25 % gruer seg til å gå på skolen. Tallene viser at utviklingen peker i feil retning, og det er viktig å finne ut årsaken til disse endringene i norsk skole i dag (Bakken, 2021).

## Modell 6.

### Hvor mange som er enige og uenige i ulike utsagn om hvordan de har det på skolen



(Bakken, 2021).

#### **4.0 Presentasjon av teori: Lærer-elev relasjon**

«En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet» (Røkenes & Hansen, 2002, referert i Drugli, 2012).

Lærer- elev relasjonen er en dynamisk prosess som påvirkes av holdninger, verdier, ferdigheter og forventninger med mer. I etableringen av sine relasjoner må eleven bli sett på som en selvstendig aktør (Nordahl, 2010). Det vil alltid være læreren som voksen og i kraft av sin yrkesrolle, som har ansvaret når det kommer til relasjonens kvalitet. Det asymmetriske maktforholdet innebærer at det alltid er læreren som må ta ansvaret når relasjonen trenger å forbedres. Dette ansvaret ligger i lærerens yrkesrolle og profesjonalitet (Drugli, 2012).

#### **4.1 Relasjonsbygging og kvalitet i relasjonen**

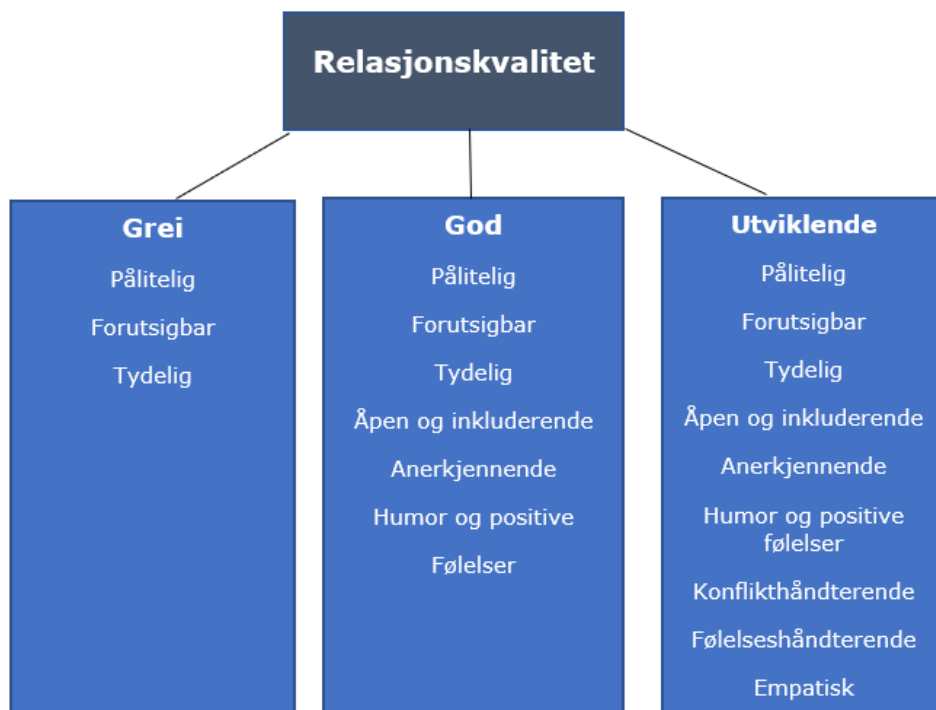
Det å se elevene, vekke positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillit, ved å være empatisk og tydelig, er det relasjonsbygging handler om. Fundamentet for vekst og trivsel legges hos de lærerne som skaper en følelse av tilknytning og tilhørighet mellom seg selv og elevene. Relasjonsbygging handler også om å kunne reparere relasjoner som har brister eller bryter sammen (Fallmyr, 2017).

Fallmyr (2017) peker på ni egenskaper som bidrar til å forme gode relasjoner. Fallmyr (2017) mener disse egenskapene er tuftet på grunnmuren av en god og trygg relasjon, som er tillit og åpenhet. Disse er:

1. Pålitelighet
2. Tydelig
3. Forutsigbar
4. Åpen og involverende
5. Anerkjennende
6. Humoristisk sans og evne til å skape positive følelser
7. Konflikthåndterende
8. Følelshåndterende
9. Empatisk.

Med utgangspunkt i de ni prinsippene for gode relasjoner, kan en tenke seg tre kvalitetsnivåer på relasjonen mellom lærer og elev:

Modell 7.



(Fallmyr, 2017).

Drugli (2012) hevder at for elever som har ulike former for vansker, er det viktig at relasjonskvaliteten evalueres, og at dette gjøres systematisk. Lærer- elev relasjonen er et tema som mange vegrer seg for å ta tak i, men for å klare å hjelpe elever som trenger ekstra støtte, er det viktig at dette blir snakket om i dagliglivet i skolen i dag. Det er normalt å streve med relasjonen til sine elever. Dette bør en forholde seg til både i skolen og i andre instanser. Som f.eks. BUP, PPT, barnevern og andre som samarbeider med skolen, i forhold til elever med spesielle behov.

En vil raskere kunne identifisere og gjøre noe med negative lærer-elevrelasjoner, hvis man velger å ha fokus på temaet relasjonskvalitet. Da er det også viktig å fokusere på de relasjonene der eleven er tilbaketrukket og stille. Dette er elever som læreren ikke blir særlig kjent med fordi de byr ikke på seg selv. Samtidig kan de virke uinteressert i kontakt, noe som ikke utløser et positivt samspill med læreren. På tross av at det kan være vanskelig å etablere kontakt med disse elevene, vil de lærerne som klarer å etablere kontakt og tillit, kunne bidra til å forhindre at alvorlig internaliserte vansker får utvikle seg. Det å gjøre systematisk egevaluering av vanskelige relasjoner, samt diskutere dette med andre lærere, kan være en god ide når en lærer opplever relasjonen til enkelte elever som vanskelige (Drugli, 2012).



## 4.2 Hva kan bidra til å fremme positive relasjoner?

De lærerne som utover det faglige har omsorg for sine elever, god kommunikasjon, skaper et positivt klima, positive relasjoner og empati mellom sine elever, vil stimulere til mer følelsesmessig velvære og faglig fungering. (Hamre & Pianta, 2006, referert i Havik, 2018). De tre dimensjonene:

1. Emosjonell støtte (positivt klima, lærerens sensitivitet og hensyn til elevens perspektiv)

2. Organisering (regulere atferd, læringsstrategier og produktivitet)

3. Støttende instruksjon (prosedyrer og ferdigheter, analyse og problemløsning, forståelse samt kvalitet på tilbakemeldinger)

- er det som foregår i mellom lærer og elev i klassen. Engasjement og læring vil fremmes når læreren behersker disse dimensjonene (Pianta & Hamre, 2009).

I en intervjuundersøkelse utført av Drugli (2012) var det noen få lærere som uttrykte frustrasjon over at det emosjonelle- og det sosiale behovet til elevene tok for mye plass i forhold til faglige aktiviteter. De kunne tenkt seg en skolehverdag med et mer faglig fokus, og klarte ikke helt å se sammenhengen mellom elevens ulike utviklingsområder. De fleste lærerne i studien så at en god lærer-elev relasjon handler om mer enn faglig formidling.

Drugli (2012) beskriver strategier som kan skape trivsel og tilhørighet i klassen/skolen. Disse strategiene kan legge et godt grunnlag for utvikling av gode relasjoner (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2010; Elias & Scwab, 2006; Webster-Stratton, 2005). Disse er:

1. Struktur på skoledagen:

Dette skaper forutsigbarhet da elevene vet hva som forventes av dem i ulike situasjoner, noe som vil utløse positiv atferd i elevgruppen. Gode overganger og hensiktsmessige rutiner er viktig. Det at læreren setter ord på hvilke aktiviteter som skal avsluttes, og hvilke som deretter skal påbegynnes, gjør at rutinene raskere automatiseres. Det at læreren viser lærerstøtte til de elevene som kan ha problemer i overgangene, ved å f.eks. minne de på hva som skal skje, bidrar til at overgangssituasjonene blir mindre problematiske.

2. Fysiske rammer:

De fysiske rammene i klasserommet kan både fremme et positivt samspill i mellom de ulike individene i klassen, eller i motsatt fall skape uro og uorden. Tips til gode fysiske rammer, er å sørge for at du som lærer ser hele elevgruppen på en gang. På denne måten får læreren lettere oversikt over elever som trenger ekstra støtte. Noe som vil forhindre misforståelser og konfliktsituasjoner. Dette handler om å være proaktiv. Det at du som lærer kan bevege deg rundt i klasserommet, og være mest mulig nær hver enkelt, vil kunne forhindre uro og opposisjon.

3. Regler:

For mange regler vil øke sjansen for konflikter og regelbrudd. Derfor er det viktig med et begrenset antall regler, med beskrivelse av den atferden som forventes av både lærere og elever. Reglene har til hensikt å fremme elevens læring, trivsel og utvikling. Videre

skal de bidra til å utvise positiv atferd og respekt for andre. Konsekvensene av regelbrudd må være tydelige.

#### 4. Gode beskjeder:

Det som øker sjansen for at elevene følger lærerens beskjed, er at beskjedene er korte og positivt formulert. Det betyr at beskjeden på en kort og enkel måte beskriver det eleven skal gjøre (Webster- Stratton, 2005). Det er i beskjedene som blir gitt, mellom lærer og elev, at mye av kontakten foregår. Denne kontakten er sentral for hvordan lærer-elev relasjonen utvikler seg. Det å gi for mange beskjeder på en gang vil være forstyrrende for elevene. Læreren må sørge for å skaffe elevens fulle oppmerksomhet før en beskjed blir gitt. Dette vil hindre negative interaksjoner.

#### 5. Takle negativ adferd:

Det at elever ikke alltid gjør som læreren sier er normalt. Dette gjelder i enda større grad elever med atferdsvansker. Det å bli mer bevisst på å gi tilbakemeldinger på positiv atferd, er ofte en god strategi for å stoppe negativ atferd. En god del av den negative atferden i en gruppe, vil kunne forsvinne av seg selv, når elever får mye positiv oppmerksomhet. Det kan være en god ide å beskrive ønsket atferd, som en elev kan utvise, i stedet for å kommentere den negative atferden. Lærere bør ha gode strategier for hvordan en skal håndtere negativ atferd, før den kommer ut av kontroll. Videre drøfte hvordan regler og rutiner skal følges opp, og hvordan brudd på reglene skal håndteres (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009).

Andre virksomme strategier som kan være hensiktsmessige å bruke for å fremme en god lærer- elev relasjon, er å bruke navnet på eleven, gå nær og ha blikk-kontakt. Vær alltid vennlig og høflig, bruk personlige kommentarer og spørsmål, gi kroppskontakt som f.eks. et klapp på skulderen og gi anerkjennende kommentarer (Rimm- Kaufmann, 2011; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, referert i Drugli, 2012).

### **4.3 Forskning på lærer-elev relasjon og psykisk helse**

En kontekstuell forståelse av lærer- elev relasjon i utviklingen av unge og deres psykiske helse, er stadfestet i politiske dokumenter av World health organization (WHO) (Krane et al. 2016). «A positive psycho-social environment at school can affect the mental health and well-being of young people». Viktigheten av tilhørighet, god kommunikasjon og oppfatningen av omsorgsfulle voksne i skolen, har blitt bevist til å påvirke den psykiske helsen hos unge i positiv retning (Patton, Glover, Bond, Butler, Godfrey, Di Pietro, Goves, 2000). Disse funnene er i tråd med kontekstuell forståelse, hvor skolemiljø, undervisning og elev-lærer relasjon er en av de grunnleggende faktorene for unges utvikling og mentale helse (Krane et al.2016).

Forskerne V.Krane, B.E. Karlsson, O. Ness og H.S. Kim (2016) har foretatt en «review-studie» (Teacher- student relationship, student mental health, and dropout from secondary school: A literature review) der de har foretatt en litteraturgjennomgang på tidligere forskning rundt temaet lærer-elev- relasjon og psykisk helse. Kort oppsummert viser deres funn at:

1. Det er lavere risiko for at en elev dropper ut av skolen når lærer-elev relasjonen er god.

2. Det meldes om bedre selvfølelse og færre depressive symptomer, hos elever som sier de har et positivt forhold til læreren.

Videre sier Krane mfl. (2016) at funnene tyder på at relasjonen lærer- elev, både kan være en risikofaktor og en beskyttende faktor for en elevs psykiske helse. Dette med grunnlag i om relasjonen er negativ eller positiv (Heradstveit, 2017). Studien viser også blant annet at de emosjonelt sårbare elevene har mest å tjene på en sterkere lærer-elev relasjon (Ruud, 2016). En studie foretatt av folkehelseinstituttet, for å se på skoleferdigheter og psykisk helse blant 8 åringer, konkluderer med at det er en sammenheng mellom relasjoner til de voksne i barnehagen og i skolen, og deres skoleferdigheter og psykisk helse i skolealder. Det var en høyere forekomst av eksternaliserende og internaliserende vansker, hos barn som var i konflikt med lærere i skolen, enn barn som ikke var det (Folkehelseinstituttet, 2019).

Det er en klar sammenheng mellom elevers psykiske helse og kvaliteten på lærer- elev relasjonen. Elevene med ulike psykiske vansker har mer negative relasjoner til sine lærere enn andre elever (Drugli, Kløkner & Larsson, 2011; Murray & Murray, 2004, referert i Drugli, 2012). Barn og unge som strever med internaliserte vansker som angst og depresjon, og atferdsvansker, har høy risiko for å utvikle en negativ relasjon til sin lærer (Sabol & Pianta, 2012). Det å etablere en høy kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev i overgangen fra barneskole til ungdomsskolen, bidrar til å forebygge psykiske problemer hos elevene (Miller- Lewis, Sawyer, Searle, Mittinty, Sawyer & Lynch, 2014). En studie av Tennant, Demaray, Malecki, Terry, Clary og Eliznga (2015) viser at følelsesstøtte fra læreren i forhold til sosioemosjonell fungering, var positivt korrelert på alle målene for begge kjønn. Målene for sosioemosjonell fungering var eksternaliseringsvansker (trass og sinne), internaliseringsvansker (depresjon og angst), og tilpasningsproblemer. For de som opplevde mye følelsesstøtte, var det en korrelasjon med god tilpasning og få symptomer på psykiske vansker. Dette var motsatt for de som opplevde liten følelsesstøtte. Det er en sammenheng mellom det å ha bedre mental helse, mindre depresjon eller andre følelsesmessige forstyrrelser, og det å ha en støttende relasjon til en lærer, som setter realistiske mål og har klare forventninger til eleven (Låftman & Modin, 2012; Tanaka mfl., 2012).

I en tysk studie der de studerte sammenhengen mellom stressnivået hos eleven, og kvaliteten på lærer-elev relasjonen i første semester etter skolestart, viste at elever som var i et dårlig klasse miljø, hadde forhøyet stressnivå både i starten- og i slutten av uken. De elevene med et konfliktfullt forhold til sin lærer, hadde et høyere kortisolnivå (stresshormon) igjennom dagen, enn andre elever, og da spesielt i slutten av uken. Kortisolnivået hos elever som hadde en positiv og nær relasjon til sin lærer, var normalt uken igjennom (Ahnert m.fl. 2012, referert i Drugli, 2012).

Det er god støtte i forskning på at lærer-elev relasjonen og kvaliteten på denne henger sammen med utvikling av psykiske vansker (Fallmyr, 2017).

#### **4.4 Lærer- elev relasjonens betydning for elever med internaliserte vansker**

Det er en fare for at lærere kan «glemme» elevene med internaliserte vansker, ettersom de påkaller seg svært lite oppmerksomhet. Dette er elever som ofte er beskjedne og tilbaketrukket, og har et ønske om å forsvinne i mengden. Dette bidrar til at elever med internaliserte vansker kan ha problemer med å inngå i gode relasjoner til sine lærere. Lærerne opplever det som vanskelig å få kontakt med disse elevene, fordi de trekker seg unna sosialt samspill og tar lite kontakt på eget initiativ (Murray & Murray, 2004; Rudasill & Rimmkaufmann, 2009). Frykt, engstelse og nedstemthet er subjektive plager som elever med internaliserte vansker kan ha. Derfor er det viktig som lærer å etablere en god relasjon til de «usynlige» elevene, og bli mer oppmerksom på dem. For å få en bedre skolehverdag, samt klare å våge mer, er de avhengig av trygge og gode lærerrelasjoner. Dette vil også kunne forebygge at alvorlig depresjons- og angstproblematikk blant disse elevene får utvikle seg. Ved å ha det godt på skolen, kan gode lærerrelasjoner få elever med internaliserende vansker til å blomstre (Drugli, 2012).

## **5.0 Presentasjon av teori: Forebygge mobbing.**

En sentral risikofaktor og en utløsende årsak til skolevegring er mobbing (Lie, 2021). Det å utvikle psykiske vansker som depresjon, skoleangst og lav selvoppfatning, sammen med psykiske ettervirkninger (ensomhet, nedstemthet, tristhet og sinne), er vanlig når mobbingen har pågått over lang tid. Dette er godt dokumentert (Grøholt et al., 2015; Kearney, 2016). Mobbing er en stor psykososial belastning, som i tillegg til angst og depresjon, vil kunne gi alvorlige psykiske helseproblemer. Som f.eks. posttraumatisk stress, selvskadning, tanker om selvmord og selvmordsforsøk. Et sentralt mål er å stoppe mobbing, og her har kommunenes ulike aktører en viktig rolle (Helsedirektoratet, 2017). Barn og unge som er sårbare og introverte, kan pga. sin væremåte bli et lett offer for mobbing. Dette gjør at sosiale interaksjoner oppleves som en stor belastning (Lie, 2021).

### **5.1 Hva er mobbing?**

En definisjon er «... når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer, og som har vanskelig for å forsvare seg» (Olweus, 1992; Olweus & Solberg, 1997). Det er ikke nok at noen opptrer aggressivt for at det skal kalles mobbing. Det er mobbing når:

1. Det er en ubalanse i styrkeforholdet mellom partene og atferden må gjentas.
2. Den som mobber må være den sterkeste parten, i hvert fall må det oppfattes slik.

Mobbing er en type overgrep, ikke en konflikt (Olweus, 2004).

Det er gutter og jenter i alle aldre, samfunnslag og med alle ulike karakteristikk som utsettes for mobbing. Samtidig er det noen som har en høyere risikofaktor for å bli utsatt (Idsøe & Idsøe, 2016). Risikofaktorer kan være: lavt selvbilde, angst, frykt, underkastelse, depresjon/tristhet, liten sans for humor, de er lavere-, fysisk svakere- og har dårligere koordinasjonsevne enn andre. Videre er selvklandring, sosial tilbaketrekking, isolasjon, hjelpeløshet, dårlige sosiale ferdigheter, lav popularitet, få eller ingen venner, og at man er mer avhengig av voksne risikofaktorer. Slike forhold kan også være et resultat av mobbingen (Estell et al., 2009; Hoover & Stenhjem, 2003).

Ungdataundersøkelsen for 2021 viser at 6% av elevene blir mobbet to til tre ganger i måneden. 3 % blir utsatt for digital mobbing. Til tross for at mobbing er satt høyt i fokus gjennom nasjonale kampanjer og skolebaserte tiltak, har ikke omfanget av rapportert mobbing gått noe særlig ned (Bakken, 2021).

### **5.2 Regjeringens tiltak**

I mai 2017 vedtok stortinget et nytt kapittel i opplæringsloven (9A), som gir alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø. Nulltoleranse mot mobbing er lovfestet, og det er helt uakseptabelt med mobbing, vold, diskriminering, trakassering og andre krenkelser i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2021)

Lovendringen innførte en aktivitetsplikt som pålegger skolene å handle raskt og effektivt, for å sikre at elevene har det trygt og godt på skolen. Skolens ansatte har plikt til å gripe

inn, hvis de oppdager at en elev blir utsatt for vold, mobbing eller diskriminering, samt å varsle rektor om dette. Tiltak som skal bidra til at eleven får det trygt og godt på skolen, skal innføres med en gang. Ved ansatte i skolen som mobber, er det innført en skjerpet aktivitetsplikt, der rektor skal melde fra om dette til kommunen eller fylkeskommunen. Elever som ikke skulle være fornøyde med skolens håndtering av deres mobbesak, kan melde saken videre til Statsforvalteren for en vurdering, om skolen har oppfylt aktivitetsplikten sin (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Tiltakene som regjeringen gjennomfører for å fremme trygge og gode barnehage- og skolemiljø, kan knyttes til fem hovedområder:

1. Kompetanseheving til de som jobber i barnehage og skole. Dette for å kunne skape trygge og gode barnehage- og skolemiljø, der en forebygger, avdekker og håndterer mobbing.
2. Endringen av opplæringsloven (kapittel 9A) om elevens skolemiljø som trådte i kraft 1.august 2017.
3. Nye regler om et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø i barnehageloven, som ble gjeldende fra 1.januar 2021.
4. Alle fylker skal ha et mobbeombud som skal støtte og veilede om det psykososiale miljøet i barnehager og skole, blant barn, elever og foreldre. De skal i gjennom tverrfaglig samarbeid arbeide forebyggende, samt å gi informasjon og opplæring i hvordan en kan finne gode løsninger, som sikrer et trygt og godt barnehage- og skolemiljø.
5. Økonomisk støtte til barneombudet, nettsider og ulike organisasjoner som arbeider for å forebygge mobbing, og bidra til gode læringsmiljøer (Kunnskapsdepartementet, 2021).

En rekke andre tiltak som regjeringen har fremmet er: styrket lokal helsetjeneste, etablert forpliktende partnerskap mot mobbing, innført antimobbeprogram i skolen og pålagt skolebytte (Kunnskapsdepartementet, 2021).

### **5.3 Tiltak mot mobbing i skolen- Olweusprogrammet**

Modell 8.



(RBKU vest, 2019).

Olweusprogrammet er et tiltaksprogram mot mobbing og antisosial atferd med vitenskapelig dokumentert effekt. Programmet krever ikke store økonomiske investeringer, men dreier seg om voksnes holdninger, atferd, rutiner samt personalets tid (RKBU vest, 2019). Klassemøter og klasseregler er ifølge Olweus (1992) grunnsteinen i det forebyggende arbeidet med mobbing.

Forutsetninger for programmet er bevissthet og engasjement (Olweus, 1992). Programmet har som mål å (RKBU-vest, 2019):

- Øke kunnskapen og bevisstheten om mobbing, samt engasjere de voksne på skolen og hjemme.
- Forebygge og stoppe mobbing ved å innføre systematiske tiltak.
- Effektivt beskytte og støtte den som blir mobbet.
- Innføre enkle og klare regler. Fire regler brukt i programmet er:

1. Vi skal ikke mobbe andre.
2. Vi skal forsøke å hjelpe elever som blir mobbet.
3. Vi skal også være sammen med elever som lett blir alene.
4. Hvis vi vet om at noen blir mobbet, skal vi fortelle det til kontaktlærer (eller en annen voksen), og de hjemme.

Olweusprogrammet deler tiltakene inn i ulike nivå; skole-, gruppe- og individnivå. Oversikt over tiltak er:

På skolenivå:

- Undersøkelse blant elevene med spørreskjema
- Markere antimobbearbeidet
- Forbedre inspeksjonen
- Forankring i samordningskomite/skolemiljøutvalg
- Pedagogiske samtalegrupper

På gruppenivå:

- Regler mot mobbing på skolen-ros og sanksjoner
- Klassemøter med lærere og elever (regelmessig)
- Foreldremøter

På individnivå:

- Oppfølging av de som er utsatt for mobbing og mobberne, samt strukturerte samtaler.
- Samtaler med foreldrene til innblandete elever (RKBU-vest, 2019).

#### **5.4 Et kritisk blikk på mobbeprogrammene**

NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet har publisert en studie med oppdrag fra utdanningsdirektoratet, som handler om hvordan fire skolemiljøprogrammer (PALS, Olweusprogrammet, Zero og Respekt) brukes i skolen, og hvordan intervensjonene av programmene evalueres. Alle programmene har av direktoratet fått implementeringsstøtte (Eriksen mfl., 2014).

Det er av alle programmene foretatt empiriske evalueringer, der det er forsøkt å avdekke om programmene har en effekt på å redusere mobbing, og forbedre skolemiljøet. Ut i fra disse studiene blir det konkludert med at programmene «virker». Det som er felles for evalueringene av programmene, er at det er programeierne/forskerne av sine egne programmer, som selv har evaluert sine programmer. Studien fra NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet konkluderer med at evalueringene varierer noe i kvalitet, men er i hovedsak gode. De etterlyser mer kjennskap til hva barn og unge legger i begrepet mobbing, når de svarer på spørreskjemaene (Eriksen mfl., 2014).

Hegna og Bakken (2014) har skrevet en artikkel med utgangspunkt i studien fra NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet, der de selv har sett på evalueringen av programmene foretatt av programeiere/forskere. De mener også at egevalueringen av programmene er gode, men har samtidig diskutert noen kritiske aspekter ved studien, samt fordeler med å ha et annet utgangspunkt for arbeidet med skolemiljøprogrammene.

Evaluering av Olweusprogrammet viser en dokumentert nedgang i mobbing, hele fire år etter implementering i skolen. Dette mener Hegna og Bakken (2014) likevel ikke viser om det har skjedd en reduksjon i mobbingen. Det er fordi alle skoler er pålagt å drive med aktivt skolemiljøarbeid. Det gjør det vanskelig å finne relevante og upåvirkede sammenligningsgrupper, for å påvise at det er mobbeprogrammene som har medført en positiv utvikling. Resultater fra effektstudier viser at Olweusprogrammet er det mest konsistente. De har benyttet et alderskohort-design, som er en god strategi med tanke på utfordringene ved å sammenligne skoler. De studerer mobbing på et 5.trinn før implementering av programmet, og gjentar det samme ved neste års 5. trinn på samme skole (Hegna & Bakken, 2014).

Hegna & Bakken (2014) vurderer at kvaliteten på evalueringene av Olweusprogrammet som høy, og at de empiriske testene er meget grundige, men de stiller spørsmålsteget ved når elevene svarer på spørreskjemaene, hva de legger i mobbebegrepet. De mener at elevene kan få en annen «oppfatning» av mobbing etter implementeringen av programmet. Dette kan føre til at man i realiteten måler forekomsten av ulike fenomen, før og etter intervensjonen, og dermed overdriver effekten av mobbeprogrammene.

I analyser utført av Eriksen mfl. (2014), hevder de at tiltakene som skolen tar i bruk i praksis, legger vekt på dynamikken i klassen og de sosiale relasjonene. Dette viser at de i stor grad er løsrevet fra den teoretiske forståelsen til Olweus. Det vil være interessant å se på skolens arbeid med skolemiljø fremover, og hvilke betydninger de ulike forståelsene av mobbing vil få.

## **5.5 En nyere forståelse av mobbing.**

En trend i internasjonal forskning legger i større grad vekt på sosiale aspekter i forståelsen av mobbing. De danske forskerne Schott og Søndergaard ser på mobbing som et sosialt fenomen, og som et resultat av sosial samhandling. Deres definisjon av mobbing beskriver mobbing som kompliserte sosiale prosesser (Lund, Helgeland & Kovac, 2017):

Bullying is an intensification of the processes of marginalization that occur in the context of dynamics of inclusion/exclusion, which shape groups. Bullying happens



when physical, social or symbolic exclusion becomes extreme, regardless of whether such exclusion is experienced and/or intended (Schott & Søndergaard, 2014).

Schott og Søndergaard (2014) kritiserer det individualpsykologiske mobbeperspektivet til Olweus, og mener at antagelser som perspektivet er bygget på, kan for skolens arbeid med skolemiljøet, ha ødeleggende konsekvenser. Det mener de fordi Olweus plasserer årsakene til mobbing i individet (karaktertrekk hos mobber /offer), altså utenfor klasserommet, og ikke i gruppedynamikken. Schott (2014) mener at rollene som «mobber» og «mobbet» er posisjoner alle barn kan innta. De mener det som er avgjørende, er den sosiale dynamikken i klasserommet.

Schott og Søndergaard retter oppmerksomheten mot mobbing som et sosialt fenomen, som oppstår i relasjonen mellom individer, og som igjen rammer menneskets sosiale behov. De retter fokuset bort fra individuelle egenskaper til mer kontekstuelle faktorer. Som f.eks. oppvekstvilkår i hjem, barnehage, skole og fritid. Dette gjør det mulig å identifisere opprettholdende faktorer, som ligger som en ramme for mobbingen. Hovedfokuset rettes mot de relasjonelle og kontekstuelle faktorene med tanke på tiltak. Dette betyr ikke at de individuelle forutsetningene til barnet ikke er en del av de sosiale prosessene, men det er ikke her hovedfokuset ligger (Kofoed & Søndergaard, 2009 referert i Lund, Helgeland & Kovac, 2017).

Lund, Helgeland og Kovac (2017) tar utgangspunkt i Schott og Søndergaard sin forståelse av mobbing i artikkelen *På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv*. De argumenterer for at de tradisjonelle definisjonene på mobbing, som gir rollene «offer» og «mobber», er uheldige i håndteringen av mobbesituasjoner. De mener det er større sjans for forsoning og en endring til mer likeverdige relasjoner, ved og ikke bruke disse rollene. Et godt utgangspunkt for å avdekke, håndtere, stoppe, følge opp og på en helhetlig måte forstå de dype følelsene som eksisterer i en mobbekonflikt, er å øke oppmerksomheten rundt hvilke grunnleggende menneskelige behov som rammes. Det forebyggende arbeidet og de tiltakene som iverksettes i skolen, løftes da fra et individperspektiv til et systemperspektiv. Fokuset vil da rettes mot mellommenneskelige relasjoner, voksenrollen, organisasjonskultur, strukturer og handlingsplaner. En forståelse av mobbing der det fokuseres på et inkluderende læringsmiljø og økt livskvalitet for alle barn og unge, er det ultimate målet (Lund, Helgeland & Kovac, 2017).

Forskerne Eriksen og Lyng fant tre ulike strategier som peket seg ut i forhold til hva som fungerer mot mobbing. I klasserommet dreier dette seg i første rekke om tydelig klasseledelse, men de registrerte viktigheten med at:

1. Læreren er mer tilstede i friminuttet og praktiserer omsorgsfull kontroll. Dette innebærer å både gi positiv og negativ anerkjennelse.
2. Læreren må ha god kjennskap til elevene. Læreren bør forsterke positiv atferd, ikke bare gi oppmerksomhet og straff for negativ atferd. De bør ha et positivt elevsyn.
3. Fokuserer på sosiale aktiviteter for å oppnå et godt miljø. Skape gode relasjoner mellom elevene, og iverksette tiltak som fremmer tilhørighet, inkludering, samhold og fellesskap (Eriksen & Lyng, 2015).

### 5.5.1 Bry deg- sammen mot mobbing

Et læringsmiljø- og antimobbeprogram som hadde oppstart våren 2019 og som ble avsluttet våren 2021, er *Bry deg- sammen mot mobbing*. Det har vært 16 grunnskoler og en videregående skole med i prosjektet. Det er bygget på tidligere erfaringer knyttet til utviklingsarbeid ved Læringsmiljøsentret. Prosjektet har blitt gjennomført på en periode på to år, der det første halvåret har vært en ledelsesmodul for skoleledere, hvorpå de neste halvannet året har blitt gjennomført ute i skolene. Viktige deler av programmet har vært organisasjonslæring og utvikling av skolen som lærende organisasjon, psykisk helse, skjult mobbing og digital mobbing. Det har inneholdt følgende:

- Ledelse av endringsarbeid
- Livsmestring og psykisk helse
- Klasseledelse og autoritative voksne
- Arbeid med standarder, regler og rutiner i skolemiljøet
- Håndtering av problematferd
- Skolekultur
- Utvikling av et godt læringsmiljø og forebygging av mobbing og krenkelser
- Avdekking, behandling av- og oppfølging av mobbesaker

Det gjennomgående temaet fra prosjektperioden har vært livsmestring og psykisk helse. I tillegg til de områdene beskrevet ovenfor har; viktige faktorer i et inkluderende læringsmiljø, elevinvolvering og sosial kompetanse, mobbingens psykologi, forebygging, avdekking og stopping av mobbing, samt skjult mobbing og digital mobbing vært temaene i prosjektet (Universitetet i Stavanger, 2021). Rapporter fra effekten av prosjektet er per dags dato (01.12.21) ikke tilgjengelige.

## **6.0 Presentasjon av teori: Øke sosiale ferdigheter.**

For å kunne samhandle positivt med andre, er sosiale ferdigheter en forutsetning. Dette handler om ens evne til å kontrollere egne impulser og negativ sosial atferd. Elever som mangler sosiale ferdigheter mangler sosial kunnskap, det å kunne prestere (handle) adekvat og hensiktsmessig, og på en adekvat måte vurdere sin egen atferd. Dette er de viktigste ferdighetene i sosial kompetanse (Lie, 2017).

Elever med skolevegring klarer ikke i møte med skolens krav og forventninger, å kontrollere og uttrykke sine følelser. De har en svak emosjonsregulering. De føler seg misforstått og utenfor, er usikre og ensomme (Lie, 2021). Barn og unge med sosio-emosjonelle- og faglige vansker, har ofte problemer i reguleringen av følelser, samt reagere følelsesmessig relevant i gitte situasjoner, på en sosial akseptert måte. De har med andre ord mangel på sosial kompetanse, som vil si at de har problemer med å:

- Inngå i- og skape gjensidige relasjoner
- Vite hvordan de skal handle i ulike sosiale situasjoner
- Respondere adekvat i sosialt samspill
- Tolke spillereglene og være tydelig i kommunikasjon
- Sette grenser

Over tid kan mangel på sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, føre til sosial angst og en følelse av utilstrekkelighet (Overballe & Mogensen, 2013, referert i Lie, 2021). På grunn av sin sårbarhet blir elever med skolevegring ofte ignorert, utestengt eller mobbet av medelever, når en har problemer i utviklingen av god sosial kompetanse. Dette kan føre til livslange konsekvenser som f.eks. dårlig selvbilde, sosial tilbaketrekning og motvilje mot å gå på skolen (Lie, 2017).

## **6.1 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter en begrepsforklaring.**

Terje Ogden (2015) definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlig vennskap.

En annen definisjon er: «Et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling» (Helsedirektoratet, 2012).

I samhandling med andre mennesker tenker en ikke over hva sosial kompetanse er, eller hvordan den fungerer, men det er når en møter personer med mangler i en slik kompetanse, at en blir oppmerksom på hvor viktig den er. Det dreier seg om kunnskap, ferdigheter og holdninger som tas i bruk når en er sammen med andre. Sosial kompetanse legger grunnlaget for vennskap og sosiale relasjoner i familien, på skolen og i fritiden (Ogden, 2015).

Det er en manglende enighet i definisjonen av sosial kompetanse, men de fleste er enige om at det dreier seg om tre ulike dimensjoner. Den kognitive-, den emosjonelle- og atferdsdimensjonen. Det å kunne forstå sosiale signaler og situasjoner, problemløsning, ta beslutninger og velge seg mål, er det den kognitive dimensjonen dreier seg om. Individets verdier, holdninger og motivasjon for å være sosial kompetent, er knyttet til den emosjonelle dimensjonen. I den emosjonelle biten handler det også om hvordan følelser kan virke forstyrrende på læring eller utførelse av sosiale ferdigheter. Dette blir også omtalt som «sosial interferens». Hvordan følelser som f.eks. angst og sinne påvirker sosial atferd, og viktigheten av at barn kan sette navn på- gjenkjenne- og regulere følelser, har i den senere tid fått økt oppmerksomhet. Atferdsdimensjonen blir betegnet som observerbare handlinger eller praktisk- sosiale ferdigheter, som er positive og funksjonelle, for å nå sosiale mål (Ogden, 2015).

Sammen med problemløsningsferdigheter er sosiale ferdigheter viktige byggesteiner i sosial kompetanse (Helsedirektoratet, 2012). Sosiale ferdigheter er «lært sosial atferd som gjør det mulig for en person å samhandle positivt med andre. Dette handler om å aktivt dekke egne behov og nå egne mål, uten at dette går utover andre» (Ertesvåg, 2021).

Læringen av de sosiale ferdighetene blir til igjennom uformelle observasjoner og imitasjon, men også igjennom strukturerte lærings situasjoner. De sosiale ferdighetene kommuniseres verbalt og ikke-verbalt som forutsetter gode språkferdigheter, men også fokus på kroppsspråk som f.eks. øyekontakt, ansiktsuttrykk og bevegelse (Ogden, 2015). For å kunne utvikle seg sosialt, er ikke sosiale ferdigheter tilstrekkelig. Man må også ha kunnskap om når- og i hvilke situasjoner de ulike ferdighetene skal brukes i (Helsedirektoratet, 2012).

## **6.2 Sosiale ferdighetsdimensjoner**

Gresham og Elliott (2008) skiller mellom syv ferdighetsdimensjoner; samarbeid, selvkontroll, kommunikasjon, selvhevdelse, engasjement, ansvar og empati. Ogden (2015) bruker fem av disse i sitt arbeid.

### **1. Samarbeid:**

Det å kunne dele med- og hjelpe andre, samt kunne følge regler og beskjeder handler om samarbeid (Gresham & Elliott, 1990). Samarbeid mellom likeverdige partnere kan være beskrivelsen på samarbeid mellom jevnaldrende. I et samarbeid mellom voksne og barn forutsetter det at barn og unge i større grad må følge de beskjedene og reglene som de voksne formidler, noe som gjør samarbeidet asymmetrisk. I arbeid og lek handler samarbeidsferdighetene også omtalt som samhandlingsferdigheter, om å kunne ignorere forstyrrelser, mestre forflytninger og omorganisering, samt bruke ventetid på en fornuftig måte. I en undervisningssituasjon vil det å kunne innfri forventningene til elevrollen, som innebærer å levere oppgaver til rett tid, holde orden i skolesakene, gjøre skolearbeid og følge med i timene, være eksempler på gode samarbeidsferdigheter (Ogden, 2015).

### **2. Selvkontroll:**

Å bringe følelser under intellektuell kontroll er selvkontroll (Fagen, Long & Stevens, 1975). Det handler om å klare å styre når og hvordan følelsene skal uttrykkes.

Selvkontrollferdighetene kommer til sin rett i situasjoner der barn opplever frustrasjon, motgang, uenighet eller konflikter. De kan deles inn i gruppene konfliktløsning og sinnemestring (Gresham & Elliott, 1990). Selvkontroll kan også omtales som impuls kontroll, som regulerer forholdet mellom følelser og atferd, der en klarer å tenke seg om før en handler (Ogden, 1995).

### 3. Kommunikasjon:

Det å være i interaksjon med andre, både verbalt og non-verbalt er det kommunikasjon handler om. Det vil si å beherske turtaking, holde øyekontakt og være høflig med den man kommuniserer med (Ertesvåg, 2021).

### 4. Selvhevdelse:

Dreier seg om å kunne uttrykke meninger og behov i et forsøk på å oppnå oppmerksomhet, forståelse og respekt fra andre (Ogden, 2015).

Selvhevdelsesferdigheter kan omfatte å:

- Kunne starte, endre eller avslutte samtaler
- Dele erfaringer, meninger og følelser med andre
- Be om noe eller gjøre forespørsler. Avslå andre, stille spørsmål ved regler som virker urettferdige eller ikke gir mening
- Ta opp temaer eller problemer som bekymrer en
- Være tydelig slik at ens rettigheter blir respektert
- Uttrykke følelser, både positive og negative (Ogden, 2015).

Hos elever med internaliserte problemer finner en særlig manglende ferdigheter i selvhevdelse (Ogden, 2015).

### 5. Engasjement:

Det å kunne invitere andre til å delta i aktiviteter, og det å kunne samhandle positivt med jevnaldrende, slik at dette fører til videre samhandling, er å vise engasjement (Ertesvåg, 2021).

### 6. Ansvarlighet:

En forutsetning for ansvarlighet er tillit. I skolen er begrepet «ansvar for egen læring» og «ansvarslæring» mye brukt. For at barn og unge skal få utvikle ansvarlig atferd, må de få rom til å vise ansvarsfull atferd, gjennom å organisere egen tid og planlegge egne aktiviteter. En må stole på at barnet selv kan ta ansvar for egne ting og avtaler.

### 7. Empati:

Empati består av en kognitiv og en emosjonell komponent, som er å vise omtanke og ha respekt for andre sine følelser og synspunkter (Gresham & Elliott, 1990). Det å kunne se ting fra andres synsvinkel er den kognitive delen, mens det å kunne leve seg inn i andres situasjon er den emosjonelle komponenten. Empati spiller en viktig rolle i mellommenneskelig samhandling. De uttrykkes ved å vise omtanke og respekt for andres synspunkter gjennom positive tilbakemeldinger og aktiv lytting. Det er mye som tyder på at kjernen i gode og forpliktende vennskap er empati, der en viser gjensidig forståelse og innlevelse (Ogden, 2015).

### **6.3 Praktisering av sosial ferdighetsopplæring**

I arbeidet med å styrke barn og unges sosiale kompetanse, er barnehage og skole en godt egnet arena for dette. Det er fordi at skolen når ut til alle barn og deres familier. Skolen har en stor påvirkningskraft med et kompetent personale til å gjennomføre en slik opplæring (Ogden, 2015). Sosial ferdighetsopplæring er viktig, ikke bare for elever med lærevansker, funksjonshemninger og sosiale- eller emosjonelle vansker, men også viktig for personlig og sosial utvikling hos alle barn (Kennedy & Pigott, 2012, referert i Ogden, 2015).

Sosial ferdighetsopplæring handler i praksis som regel om:

1. Oppmerksomhet på verbale og ikke- verbale signaler
2. Nøyaktig koding av signaler
3. Sosial perspektivtaking
4. Ha bestemte sosiale mål og avveie målkonflikter
5. Å klare å finne alternative løsninger på konflikter og sosiale problemer
6. Læring av lavere- og høyere orden på sosiale ferdigheter
7. Lære å omsette sosiale beslutninger til sosial kompetent atferd (Ogden, 2015).

Denne oversikten viser at opplæringen er en kombinasjon mellom sosiale og kognitive ferdigheter. Det handler om å lære elevene hvordan en skal opptre for å kunne lykkes sosialt ovenfor voksne og jevnaldrende. Altså å øke elevens forståelse av seg selv i samhandling med andre (Ogden, 2015).

Opplæringsfasen omfatter følgende:

1. Bestemte ferdigheter og læringsmål introduseres
2. Undervisning som inneholder spørsmål, definisjon, begrunnelse og utføringstrinn
3. Læreren demonstrerer og viser positive og negative eksempler ved bruk av rollespill og diskusjon
4. Utfører praktiske eksempler ved bruk av rollespill og tilbakemelding
5. Ferdighetene repeteres og praktiseres som en del av oppfølgingsarbeidet. Elevene får hjemmeleker
6. En legger vekt på bruk av ferdigheten i andre sammenhenger og hvordan bruke den sammen med andre (Ogden, 2015).

### **6.4 Forskning på effekten av sosial ferdighetsopplæring**

I en metaanalyse av universelle skolebaserte programmer for sosial og emosjonell læring (SEL), fant en at flere SEL- programmer hadde en positiv effekt på skolefaglige prestasjoner, og reduksjon av eksternalisert- og internaliserte problematferd, samt økt prososial atferd. På deltakernes holdninger, sosiale og emosjonelle kompetanse fant

forskerne at programmene hadde en signifikant positiv effekt (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

For elever med emosjonelle- og atferdsproblemer, registrerte Quinn og Kollegaer (1999) i en metaanalyse av sosiale ferdighetstreningprogrammer en positiv, men liten effekt. De konkluderte med at for å forebygge og stoppe utagerende atferd blant barn og unge, er sosial ferdighetstrening i seg selv ikke tilstrekkelig.

Cook, Gresham og Kern mfl. (2008) vurderte i en forskningsoversikt på 77 studier, sosial ferdighetstrening for elever med emosjonelle- og atferdsproblemer. For cirka to tredjedeler av de elevene med emosjonelle- og atferdsproblemer, som fikk sosial ferdighetstrening, fant forskerne ut at de klarte seg bedre enn de en tredjedel av elevene med tilsvarende problemer, som ikke fikk den sosiale ferdighetstreningen. De registrerte at opplæringen fungerte bedre på ungdom enn for de yngre barna. Dette mente de kunne ha sammenheng med at ungdom utvikler kognitive ferdigheter, som gjør at de kan ha større utbytte av slike strategier, enn de mindre barna. Videre at blant de eldste var det flere med ungdomsdebuterende atferdsproblemer som har en bedre prognose.

Lösel og Beelmann (2003) konkluderte med at for risikobarn som hadde vært utsatt for sosial understimulering, eller kritiske livshendelser, hadde mest effektivt utbytte av sosial ferdighetstrening, mens barn med eksternaliserte- og internaliserte vansker hadde en moderat effekt. For barn og unge som er engstelige, isolerte og ensomme, finnes det indikasjoner på at disse har større læringsutbytte av de sosiale ferdighetsprogrammene, enn de utagerende barna (Walker mfl., 2004).

Den gjennomsnittlige effektstørrelsen på programmene, viser at de har betydelige forbedringsmuligheter, selv om ferdighetsopplæring viser seg å forebygge problematferd hos barn og unge (Ogden, 2010). Det er påvist svakheter ved innholdet, gjennomføringen og evalueringen av programmene. Derfor må resultatene fra evalueringene og metaanalysene av sosial ferdighetstrening vurderes kritisk. Den største utfordringen er knyttet til implementeringskontroll, at programmene gjennomføres i tråd med sine forutsetninger (Ogden, 2015), mangler miljøstøtte i opplæringen og begrenset overføring fra det lærte til nye situasjoner. Mange av programmene omfatter et begrenset antall ferdigheter og er kortvarige (Ogden, 2010). Det advares mot at sosial ferdighetsopplæring gjennomføres i homogene grupper, med f.eks. bare utagerende barn og unge. Opplæring av sosiale ferdigheter viser seg å fungere bedre om en blander prososiale og antisosiale ungdommer, og har ikke hatt negativ effekt på de prososiale (Arnold & Hughes, 1999).

## **6.5 Flyt- et livsmestringsprogram**

Flyt er et livsmestringsprogram for ungdommer på 10.trinn, som har til hensikt å styrke deltakerne på måter som gjør dem bedre rustet til å fullføre videregående opplæring. Blant deltakerne av studien var mange av elevene i sårbare livssituasjoner, og ambisjonen med programmet er å trygge deltakerne til å ta egne valg, styrke vennskap og sosiale ferdigheter, samt redusere skolefravær. Flyt skal gi unge bedre muligheter til å gjennomføre skolen, ved å gi de metoder og kompetanse. Programmet foregår over et år og har tiltak bestående av aktiviteter, øvelser og dialog. Programmet er ikke en del av det ordinære skoletilbudet, men er utformet for å virke inn på utdanningsløpet hos den enkelte, som igjen vil være av samfunnsmessig betydning (Rogstad & Bjørnset, 2021).

Hovedfunnene fra rapporten utført av Velferdsforskningsinstituttet, viser at *Flyt* utgjør en forskjell for deltakerne, og da særlig betydning i opplevd selvfølelse og trygghet i møte med nye mennesker. Videre viser hovedfunnene at deltakerne fikk økt mestringsfølelse, gjør elevene mer rustet i møtet med nye mennesker, gjør dem tryggere på valg om videre utdanning, samt gjort de mer robuste som kan hindre frafall på lengre sikt. Å trekke sikre slutninger i forhold til frafall er for tidlig, ettersom dette måles først fem til seks år etter oppstart på videregående skole (Rogstad & Bjørnset, 2021).



## 7.0 Presentasjon av funn og diskusjon av resultater

Begrepet skolefravær er et overordnet begrep for ulike grunner til at eleven er borte fra skolen. Det kan være f.eks. skolevegring, skulk, «dropout» skolefobi, separasjonsangst og skoleangst, som ligger bak fraværet (Havik, 2018). Problemer knyttet til skolefravær finnes også globalt. Kearney (2008) definerer også ulike begreper knyttet til ulike typer fravær, der «School refusal» er det engelske begrepet som kan oversettes til skolevegring på norsk. Kearney (2008) definerer «school refusal» til å være et angstbasert fravær. Definisjonene på skolevegring brukt i oppgaven av King og Bernstein (2001), Havik (2018) og Berg, Nichols & Pritchard (1969) knytter skolevegring til en emosjonell sårbarhet, da spesielt til angstproblematikk og depresjon. Samtidig er det viktig å huske at skolevegring også kan oppstå uavhengig av angst eller annen psykiatrisk diagnose. Summen av flere risikofaktorer kan være årsaken til problemet (Havik mfl., 2015a). Dette viser at skolevegring kan være ganske så komplekst, og vil kreve kompetanse blant lærere og ansatte i skolen, for at de skal kunne kartlegge årsak og finne tiltak. Havik mfl. (2014) peker i denne sammenheng på at elever som skulker og elever som vegrer seg for å gå på skolen, ikke må bli møtt med samme forståelse og tiltak i skolen, noe de ofte gjør. Dette kan føre til at en ikke får noen effekt av tiltakene. I denne sammenheng er det da viktig å vite forskjellen på skolevegring og skulk. Så hva er forskjellen?

Skulk relateres oftere til atferdsforstyrrelser og antisosiale egenskaper. Disse elevene er umotiverte i forhold til skolearbeidet og kjeder seg på skolen. De kan være mer trassige ovenfor voksne, utagerende og finner aktiviteter utenfor skolen mer attraktive. Grunnen til at de ikke er på skolen, er ikke fordi de er engstelige for skolen, slik som skolevegrere ofte er (Thambirajah mfl., 2008). Det som er felles for både skolevegring og skulk er at dette er ingen diagnose, de mangler dokumentasjon på fraværet og fraværet er motivert av eleven selv (Havik, 2018). Selv om skolevegring ikke er en diagnose, sier Holden og Sällman (2010) at skolevegring kan være et symptom som inngår i en rekke diagnoser. Andre ting som også kan gjøre det vanskelig og identifisere skolevegring, er at de samme symptomene kan skyldes andre utfordringer (Heyne, 2006). Så hva skal skolen se etter for å tidligst mulig kunne avdekke skolevegring?

Åpenbare tegn på skolevegring er selvsagt et langt fravær, og at eleven nekter å gå på skolen (Ingul, 2020). Andre tegn kan være at de klager på hodepine, kvalme og magesmerter, eller andre somatiske eller psykosomatiske plager, som går over hvis man slipper å gå på skolen. Det å skille mellom ulike typer fravær kan være vanskelig. Utfordringer i forhold til sosial tilpasning kan være noe skolevegrere har problemer med. Samtidig kan de være utsatt for mobbing. En enkelt episode eller hendelse i skolen kan føre til at elever utvikler skolevegring mer generelt. Ofte oppstår skolevegring ved overgangssituasjoner og oppstår uavhengig av kjønn, alder, evner og ferdigheter (Havik, 2018). Så hva kan gjøres for å forebygge skolevegring?

Heyne, Sauter, Ollendick, Van Widenfelt mfl. (2014) sine studier viser at skolevegring ved økende alder, ofte er knytte til mer alvorlige problemer og et dårligere behandlingsresultat. Derfor er det å tidligst mulig oppdage, og stoppe skolevegring viktig.

Forebyggende tiltak mot skolefravær som Havik (2018) lister opp er:

- Fraværsregistrering
- Forutsigbarhet og trygghet
- Gode overgangssituasjoner
- God elev-lærer relasjon
- God relasjon mellom elevene
- Forebyggende tiltak mot mobbing
- Mestringsorientert læringsmiljø
- Et godt samarbeid mellom skole og hjem
- Tilrettelegging og tilpasning
- Øke sosiale ferdigheter
- Medelever som ressurs
- Unngåelse av hjemmeundervisning
- Bestrebe en mest mulig normal hverdag

I lys av tiltakspyramiden (Havik, 2018), vil fokus på lærer-elev relasjon og forebygging av mobbing ligge på nivået for generelle tiltak, noe som skal komme alle elever til gode. Samtidig vil tiltakene på generelt nivå også konkret bidra til å forebygge skolevegring. Det å skulle øke sosiale ferdigheter, vil også kunne komme alle elever til gode, men ligger ifølge Havik (2018) på nivået for tidlig intervensjon. Det er tiltak som er mer målrettet mot elever, som f.eks. er i faresonen for- eller allerede borte fra skolen.

### **7.1 I lys av Bronfenbrenner. Hva påvirker elever med skolevegring?**

Den teoretiske forankringen i oppgaven er Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell. Hvilke andre risikofaktorer enn faktorer i skolen påvirker eleven med skolevegring på mikronivå? Hvilke faktorer i miljøet kan bidra til å påvirke eleven i positiv og negativ retning? Risikofaktorer for skolevegring som er knyttet til den unge, er blant annet å være introvert, emosjonell sårbar, lav selvtillit, angst, sosial fobi, depresjon og andre emosjonelle plager (Egger mfl.,2003). Familiefaktorer er foreldre med psykiske vansker, overbeskyttende foreldre, endring i familiestruktur og uheldige samspillsmønstre (Ingul, 2020). Dette er helt klart faktorer som påvirker eleven med skolevegring negativt. Dette er også faktorer som i stor grad krever kompetanse fra andre instanser på eksonivå. Som f.eks. PPT, helsetjenester og barnevern, i tillegg til pedagogisk kompetanse, for å kunne hjelpe disse elevene. For å kunne forstå de mulighetene og utfordringene som skolen eventuelt måtte stå ovenfor, for å kunne hjelpe eleven med skolevegring, er det ikke da viktig å vite hvilke rammer som skolen må forholde seg til og hvordan systemet fungerer? De overordnede rammene som skolen og lærerne står ovenfor på makronivå, vil ha betydning for de andre nivåene i utviklingsmodellen (ekso- meso og mikronivå).

Opplæringsloven gjelder for grunnskolen og den videregående opplæringen. Opplæringslovens formålsparagraf § 1-1 bestemmer blant annet at skolen i samarbeid med hjemmet, skal åpne dørene for verden og framtida for elevene. Skolen skal gi de historisk og kulturell innsikt og forankring. Grunnleggende verdier innenfor kristen- og humanistisk arv og tradisjon, som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd, solidaritet, samt ulike verdier som uttrykkes i ulike

religioner og livssyn, forankret i menneskerettighetene, er det opplæringen skal bygge på. Elevene skal videre få vise skaperglede, engasjement og utforskertrang, der de skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre livene sine. Dette for å senere kunne ta del i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven, 1998).

Forskrift til opplæringsloven er læreplanverket. Denne skal styre innholdet i opplæringen. Læreplanverket består av en overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner for alle fag (Utdanningsdirektoratet, u.d). I 2020 ble det innført nye læreplaner i Kunnskapsløftet, og prosessen for innføringen ble kalt fagfornyelsen. Grunnlaget for den nye læreplanen er at samfunnet er i rask endring, og læringen skal være relevant og fremtidsrettet. Den nye læreplanen har fått et verdiløft og har mer fokus på dybdelæring, og det å være aktiv i egen læring. Tverrfaglige temaer som er prioritert fordi de berører sentrale samfunnsutfordringer, og som er innført i den nye læreplanen, er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021). Opplæringsloven og læreplanverket, sammen med økonomiske ressurser bevilget til skolene, er de rammene skolen og lærere må forholde seg til. I lys av Bronfenbrenner`s utviklingsmodell (1979), vil dette være faktorer i makrosystemet som påvirker eleven med skolevegring i mikrosystemet.

Med temaet folkehelse og livsmestring kommer fokuset på psykisk helse inn i skolen. I og med at skolevegring ofte, men ikke alltid, er forbundet med emosjonelle problemer knyttet til angst og depresjon (Ingul & Nordahl, 2013), er fokus på psykisk helse en viktig del med tanke på å skulle bekjempe skolevegring. Ungdataundersøkelsen 2021 viser at de fleste ungdommer trives på skolen. Samtidig er det flere nå enn tidligere som opplever skolen som kjedelig og stressende, samt at de gruer seg til å gå på skolen (Bakken, 2021). Bru, Idsøe og Øverland (2016) peker på skolens unike posisjon til å kunne identifisere psykiske helseproblemer, da skolen er de som møter alle barn og unge. Dette forutsetter kunnskap om symptomer på ulike psykiske problemer, hvordan disse kommer til uttrykk og hvordan en skal iverksette tiltak. Uthus (2017) viser til skolen som et sted som både kan bidra til god- og dårlig psykisk helse. Skolene som tilbyr trygghet, tilhørighet, mestring og utvikling i takt med eget potensiale, er de skolene som fremmer god psykisk helse. Hvis elever blir utsatt for mobbing, ensomhet, utestengning, utrygge relasjoner og for høye krav, fører dette til psykisk uhelse. For læring og utvikling, er god psykisk helse viktig for alle elever. Faglig læring og psykisk helse er faktorer som gjensidig påvirker hverandre (Ogden & Hagen, 2013). Det at fokuset på psykisk helse i skolen har blitt større, kan med tanke på dette virke forebyggende på skolevegring.

## **7.2 Lærer-elev relasjonens betydning**

Problematisk lærer-elev relasjon, er en risikofaktor for skolevegring (Ingul,2020). Mangel på støtte i relasjon til lærer og utrygt skolemiljø kan være risikofaktor for skolevegring (Pilinkton & Piersel, 1991). Når det kommer til relasjonskvalitet vil det alltid være læreren, som den voksne, og i kraft av sin yrkesrolle, være den som har ansvaret (Drugli, 2012)

. Ni egenskaper som bidrar til å forme gode relasjoner er ifølge Fallmyr (2017):

- Pålitelighet
- Tydelighet
- Forutsigbarhet
- Åpen og involverende
- Anerkjennende
- Humoristisk sans
- Evne til å skape positive følelser
- Konflikthåndterende
- Følelshåndterende og empatisk

Når en ser på disse egenskapene, handler dette like mye om lærerens personlige egenskaper, så vel som kompetanse? Det å være pålitelig, ha humoristisk sans og empatisk, er vel mer egenskaper som er mer iboende i noen enn hos andre? Er det ikke slik at noen har en egen evne til å utstråle varme og trygghet?

Drugli (2012) hevder at relasjonskvaliteten må evalueres og arbeides med systematisk for de elvene som har ulike former for vansker. Dette er viktig fordi å streve med relasjonen til sine elever er normalt, men mange vegrer seg for å ta tak i det. Her er det også viktig å fokusere på de relasjonene der eleven er tilbaketrukket og stille. De lærerne som klarer å etablere kontakt med disse elevene, vil kunne forhindre at alvorlige internaliserte vansker får utvikle seg. Med tanke på det Drugli her sier, er det å arbeide med relasjonskvalitet viktig. Spesielt med tanke på elever som er i fare for å utvikle skolevegring eller har skolevegring, ettersom disse elevene ofte sliter med internaliserte vansker (Havik, 2018). En ser at dette også støttes i forskning. Krane, Karlsson, Ness og Kim (2016) sine funn viser lavere risiko for at elever dropper ut av skolen hvis lærer-elev relasjonen er god. De har også funnet ut at det meldes om bedre selvfølelse og færre depressive symptomer hos de elvene som sier se har et positivt forhold til sin lærer. Det hevdes også at det er de emosjonelt sårbare elevene som har mest å tjene på en sterk lærer-elev relasjon (Ruud, 2016). Derfor kan det være viktig med tanke på å forebygge skolevegring, at det fokuseres mer systematisk på relasjonskvalitet i skolen.

Forskning viser at overgangssituasjoner kan være svært stressende og problematiske. Dette er en risikofaktor for fravær (Kearney & Albano, 2004) Brudd på rutiner fører til stress hos mange og ifølge Havik mfl., (2014), ønsket foreldre til skolevegrere mer forutsigbarhet. Vil det ikke for de emosjonelt sårbare elevene handle mye om å skape trygghet? Hamre og Pianta (2006) sier at det som vil stimulere til mer følelsmessig velvære og faglig fungering blant elevene, er de lærerne som utover det faglige, har omsorg for sine elever, god kommunikasjon, skaper et positivt klima og positive relasjoner, samt empati mellom sine elever. Drugli (2012) sine strategier for å skape trivsel og tilhørighet i klassen/skolen, er å ha god struktur på skoledagen, fysiske rammer og regler. Disse strategiene vil være viktig med tanke på å fremme positive relasjoner, men kan de også være viktige med tanke på å skape trygghet og forutsigbarhet for skolevegrere? Det å ha god struktur på skoledagen, fysiske rammer og regler, skaper ikke dette trygghet som igjen kan være en beskyttelsesfaktor for elever som har vanskeligheter i forhold til overgangssituasjoner?

I NRK serien *#du så meg* (2017), møter en fem elever der læreren har betydd en stor del for livene deres. Even (17) sier følgende: «Jeg gleda meg ikke til å gå på skolen». «Det var vanskelig å passe inn». I 8.klasse fikk han læreren Jannicke. «Hun så det gode i

meg, ikke bråkmakeren som bare lagde leven». «Hun har endra livet mitt til det beste». «Jeg hadde kanskje ikke vært i den skolegangen jeg er i nå, uten henne». «Jeg skrev takk for at du så meg fordi hun var den første læreren som istedenfor å skyve meg vekk i et hjørne og be meg være stille, tok meg frem til seg og ville hjelpe meg» (NRK-tv, 2017).

Therese (24): «Jeg har vært veldig mye ensom og har hatt lite venner» «Jeg ble deprimert etter hvert» «Jeg ble ikke invitert i fester, hadde ikke venner, ble ikke bedt på bursdager» «Var bare alene hele tiden» På videregående fikk hun læreren Tove-Lill og Therese forteller at: « Vi jobba mye med den sosiale biten, jeg åpna meg mer og fikk venner» «Jeg føler at når jeg har fått en lærer som motiverer meg til å jobbe og forteller meg hvor flink jeg er, at jeg skal stå på, så får jeg jo den stå på-følelsen og føler at jeg gjør noe bra, at jeg betyr noe, og kan brukes til noe» «Å ha en lærer å knytte seg til ved siden av læreren i klassen, en som så meg, visste hva jeg slet med, den støtten har betydd ganske mye» «Jeg visste at Tove-Lill ikke kom til å svikte meg, det merket jeg»(NRK-tv, 2017).

Her er det redegjort for elever som forteller om en lærer som har vært svært viktig, og betydd «alt» for disse elevene. Hva er det i dagens samfunn som kan bidra til å forhindre disse gode relasjonene?

I en rapport fra NTNU Samfunnsforskning, viser det seg at hver femte lærer har tanker om å forlate yrket. Tidspress er den største belastningsfaktoren. I studien oppgir hele 94 % av lærerne, tidspress som årsak til belastningene. Lærernes tidspress skyldes at de er pålagt mye papirarbeid, rapporteringer, møter og ulike prosjekter. De er frustrerte over at pålagte oppgaver stjeler tid fra det de anser som det viktigste, nemlig undervisning og forberedelse til denne. Dette blir betegnet som den viktigste kilden til utmattelse og utbrenthet. En annen sentral faktor er, at de føler de mangler tid og kompetanse til å takle elevenes ulike forutsetninger, der hele 78 % av lærerne oppgir lærehemmende atferd som en belastning. Samtidig forteller de om lite spesialpedagogisk kompetanse, der mange ikke har tilgang til denne kompetansen i det hele tatt på arbeidsplassen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Vil ikke tidspress blant lærere helt klart være noe som kan gå ut over det å skape en god og trygg lærer- elev relasjon? Og da kanskje spesielt de sårbare elevene som elever med skolevegring ofte er? Det at hele 78 % opplever lærehemmende atferd som en belastning, sammen med liten spesialpedagogisk kompetanse, vil ikke dette være svært ugunstig for elever med skolevegring? Dette vil kanskje føre til som Even (17) fortalte, at bråkmakeren blir plassert i et hjørne med beskjed om å være stille. Lærerne har ikke tid eller ressurser til å se og hjelpe elever som faller utenfor «normen», samme hvor mye de kanskje ønsker det. Denne studien fra NTNU Samfunnsforskning er fra 2013, men den kan være reell også i dag. En annen faktor som virkelig har skapt overskrifter om læreres arbeidsbelastning, utbrente og overarbeidede lærere det siste halvannet året, er covid-19 pandemien. VG 18.01.21: «Lærere utslitt av corona-skolen- halvparten har vurdert ny jobb» (Ertesvåg, 2021). Kan dette ha hatt en positiv effekt på gode lærer-elev relasjoner og skolevegring?

En annen ting som er interessant i denne sammenheng, er at en mulig løsning på tidspress for lærere, ville være mer lærertetthet, noe som er debattert i flere tiår, og som igjen vil være gunstig for elevens læring. Her spriker forskningen. De som argumenterer for større lærertetthet, og de som mener dette er mindre viktig, får begge støtte for sitt syn i forskning (Nymo, 2017). Kanskje er det på tide å få andre yrkesgrupper inn i

skolen, slik at lærerne kan fokusere på det de har kompetanse til, nemlig å undervise og lære bort? Som f.eks. miljøterapeuter, sosionomer, barnevernspedagoger og flere spesialpedagoger. I lys av forskning på lærer-elev relasjon og psykisk helse, er dette viktig. Krane et al. (2016) sier at et positivt psykososialt skolemiljø, har betydning for elevenes psykiske helse. Patton mfl. (2000) sier hvor viktig det er med tilhørighet, god kommunikasjon og oppfatningen av omsorgsfulle voksne i skolen, for å påvirke elevens psykiske helse i positiv retning.

Tilbake til Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell. Tidspress for lærere og debatt om lærertetthet, handler om organisering av skolen, og vil befinne seg i eksosystemet. Samtidig er dette påvirket av politikk og lovverk i makrosystemet. Det som foregår her vil påvirke eleven med skolevegring på mikronivå, og da spesielt det samspillet og den kommunikasjonen mellom lærer og elev på mesonivå. Fenomenet tidspress for lærere og mangel på ressurser, hvilke konsekvenser vil dette få for elever som vegrer seg for å gå på skolen? Vil problemet løses ved flere lærere? Kan det være en ide med tverrfaglig kompetanse, som går ut over den ordinære pedagogiske kompetansen? Kanskje mange av elevene med tilleggsutfordringer har bruk for dette? Vil ikke dette komme alle elevene til gode?

### **7.3 Regjeringens tiltak for å begrense mobbing**

Mobbing er en sentral risikofaktor og en utløsende årsak til skolevegring (Lie, 2021). Det er en sammenheng mellom mobbing og skolevegring (Wilkins 2008; Place et al. 2000; Egger et al.2003) Mobbing er en stor psykososial belastning, og kan gi alvorlige helseproblemer (Helsedirektoratet, 2017). Den utryggheten og stresset som mobbingen fører til, gjør at elever uteblir fra skolen (Havik,2018). På grunn av sin væremåte kan barn som er sårbare og introverte lett bli et offer for mobbing (Lie, 2021). Bakken (2021) rapporterer at på tross av et høyt fokus på mobbing, gjennom nasjonale kampanjer og skolebaserte tiltak, har ikke mobbing gått ned i særlig stor grad. Hvorfor er det slik?

I mai 2017 vedtok stortinget et nytt kapittel i opplæringsloven (9A), som gir alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø, der nulltoleranse mot mobbing er lovfestet. Lovendringen innførte også en aktivitetsplikt, der skolene er pålagt til å gripe inn hvis de oppdager at en elev blir utsatt for vold, mobbing eller diskriminering, og varsle rektor om dette (Kunnskapsdepartementet,2021).

Stjørdalsnytt 03.03.21: «Oline gråter hver gang hun skal på skolen» (Fiktivt navn). Ifølge foreldrene sliter hun med utfrysing og avvisning. Hun har mistet vekt, sliter med hjertebank, hodepine, magevondt og får ikke sove om nettene. Det har hendt, at for å få henne på skolen, har foreldrene måttet løftet henne gråtende inn i bilen. Oline 11 år har i årevis opplevd mobbing på skolen. Skolens håndtering av saken slaktes av Fylkesmannen (nå kalt Statsforvalteren), der de hevder at skolen etter opplæringsloven ikke har oppfylt aktivitetsplikten. (Skaufel, 2021a). Kommuneledelsen gikk raskt inn i saken etter avisoppslaget, og skolen tok tak med en gang. Det er satt inn flere tiltak i skolen, og i Stjørdalsnytt 15.04.21 kan en lese: «Nå trives Oline bedre på skolen» (Skaufel, 2021b).

I denne saken om Oline, ser en at regjeringens tiltak om innføringen av opplæringsloven 9A, der saker hvor skolen bryter aktivitetsplikten sin, kan meldes inn til Statsforvalteren, fikk for Oline positive konsekvenser. Så kan en stille spørsmålstegn ved hva som var

grunnen til at denne saken gikk så langt? Hvorfor måtte Oline utsettes for årelang mobbing før skolen iverksatte de nødvendige tiltakene, som også er lovpålagte? I lys av de hovedområdene for tiltak som regjeringen (2021) har gjennomført, for å fremme gode barnehage- og skolemiljø; kan det her ha vært mangel på kompetanseheving til de som jobber i barnehage og skole, der en skal forebygge, avdekke og håndtere mobbing? Er det ikke slik at hvis en skal klare å forebygge og stoppe mobbing, er det grunnleggende at lærere og ansatte har kunnskap og kompetanse i hvordan håndtere dette? En annen faktor som også her kan spille inn, som også ble diskutert i forbindelse med lærer-elev relasjon er; overarbeidete lærere, ressursmangel og mangel på tverrfaglig kompetanse (miljøterapeuter, sosionomer, vernepleiere, barnevernspedagoger og spesialpedagoger) inn i skolen.

Et annet tiltak som regjeringen også har innført, som kan være interessant og se nærmere på, er innføringen av mobbeombud i alle fylker. Fungerer de? I en studie utført av Velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet, viser evalueringer av mobbeombudene, at i saker som angår skolens psykososiale miljø, sørger ombudene for bedre involvering av elever og foreldre. Videre at tilbudet mobbeombudene gir ikke er likt i de forskjellige fylkene. Dette skyldes at mobbeombudene løser oppgavene på ulike måter, og at de står fritt i prioriteringene av oppgaver. Kan det være noen utfordringer knyttet til dette? Vil noen oppleve å få mer hjelp etter hvilket fylke man bor i? Eller kan det være positivt at de står fritt i prioriteringen av oppgavene, ettersom ingen mobbesak er lik, og må nødvendigvis løses på ulike måter? De fleste i studien var enige i at det er bruk for slike mobbeombud, men ifølge forskerne var det liten kunnskap om at dette finnes i fylket. De som likevel tok kontakt opplevde å bli lyttet til, få gode råd og støtte (Velferdsforskningsinstituttet, 2020). Her har kanskje skolene et forbedringspotensiale i formidling av informasjon, om at det finnes mobbeombud i alle fylker, og hva de kan være behjelpelige med.

Innføring av antimobbeprogram i skolen, er et tiltak som regjeringen har fremmet (Kunnskapsdepartementet, 2021). Antimobbeprogrammet Olweusprogrammet er et program som er mye brukt i norsk skole. Målet med programmet er:

- Å øke kunnskap og bevissthet om mobbing
- Forebygge og stoppe mobbing ved å innføre systematiske tiltak
- Beskytte og støtte den som blir mobbet
- Innføre enkle og klare regler

Tiltakene deles inn i skole-, gruppe- og individnivå (RBKU- vest, 2019). Olweusprogrammet er blant de programmene med størst effekt på å redusere mobbing ifølge Ttofi & Farrington (2009). I Norge har effekten vært særlig stor. Reduksjonen på mobbing etter innføring av programmet i barneskolen, har variert fra ca. 30-50% (Yeager, Fong, Lee & Espelage, 2015, referert fra RBKU-vest, 2019).

#### **7.4 Olweus vs. En nyere forståelse av mobbing**

Som tidligere beskrevet i oppgaven, kom Olweus og Olweusprogrammet ofte som et resultat i søket på mobbing. Olweus blir sett på som grunnleggeren innenfor dette forskningsområdet. Når en ser på årstallet på litteraturen som programmet stammer fra, 1992, som straks er 30 år siden, kan det være at programmet begynner å bli utdatert?

Forskere som kritiserer Olweus og mener han har et individualpsykologisk perspektiv på mobbing, er Schott og Søndergaard (2014). De mener perspektivet til Olweus kan ha ødeleggende konsekvenser for skolemiljøet, fordi hans perspektiv plasserer årsakene til mobbingen i individet, og ikke i gruppedynamikken. Hvis en ser på tiltakene i Olweusprogrammet på gruppe- og individnivå, ser en blant annet på individnivå, at det skal fokuseres på samtaler med mobberne og mobbeoffer (RBKU-vest, 2019). Olweus definerer her i en konflikt, at det er ett «offer» og en/flere «syndebukker». Her mener Schott (2014) at alle barn kan innta rollene «mobber» og «mobbet». Derfor er det avgjørende å se på den sosiale dynamikken. Dette er interessant. Har ikke de fleste i klassen en formening om hvem som blir mobbet og hvem som mobber? Ved å ha fokus på mobbing, støtte og ros til «mobbeoffer», sanksjoner til «mobber», kan faren ved å plassere årsaken i individet, bli at man tilslutt har vendt om på rollene? Og den sosiale dynamikken i klassen er akkurat den samme?

De sosiale aspektene i forståelsen av mobbing, er en trend i internasjonal forskning på området de siste årene. Schott og Søndergaard (2014) ser på mobbing som et sosialt fenomen, og som et resultat av sosial samhandling, der deres definisjon ser på mobbing som kompliserte sosiale prosesser (Lund, Helgeland & Kovac, 2017). Fokuset rettes bort fra individuelle egenskaper til mer kontekstuelle faktorer. Lund, Helgeland og Kovac (2017) argumenterer også for at å gi noen «offerrollen» og «mobberolle» er uheldig i håndteringen av mobbesituasjoner. De mener at ved å ikke bruke disse betegnelse, gjør at sjansen er større for forsoning, og en endring til mer likeverdige relasjoner. En må på en helhetlig måte forstå de dype følelsene bak en mobbekonflikt. Inkluderende læringsmiljø og livskvalitet for alle barn er målet.

Den nye forståelsen av mobbing er interessant, og da spesielt perspektivet der en flytter årsaken til mobbingen fra et individperspektiv til et systemperspektiv. Hva er det som gjør at noen har et behov for å rakke ned og mobbe andre? Hvilke følelser ligger bak? Kanskje ligger atferdsvansker, lærevansker eller andre vansker som en frustrasjon i bunnen? Vil ikke det å fokusere på sanksjoner bare forsterke denne frustrasjonen? Og vil ikke da den som mobber få det vanskelig med å tre ut av en rolle, som den kanskje ønsker seg ut av, som f.eks. «bråkmaker» eller «bølle»? I lys av dette er det viktig som Eriksen og Lyng (2015) påpeker, at det er viktig å skape gode relasjoner mellom elevene, og iverksette tiltak som fremmer tilhørighet, inkludering, samhold og fellesskap. De peker også på ulike strategier som de har funnet som effektive mot mobbing. Det er lærere som er mer tilstede i friminuttene og praktiserer omsorgsfull kontroll. Lærerne må ha god kjennskap til elevene, der positiv atferd forsterkes. De bør ha et positivt elevsyn og fokusere på sosiale aktiviteter, for å oppnå et godt miljø. Dette er viktig for lærere og ansatte i skolen å ta med seg videre.

Et prosjekt som hadde oppstart våren 2019 og som ble avsluttet våren 2021, er læringsmiljø- og antimobbeprogrammet *Bry deg- sammen mot mobbing*. Her ser en at dette antimobbeprogrammet bygger på den nyere forståelsen på mobbing. Programmet har et systemperspektiv, der arbeidet med å forebygge mobbing er rettet mot:

- Ledelse av endringsarbeid
- Klasseledelse og autoritative voksne
- Håndtering av problematferd
- Skolekultur
- Utvikling av et godt læringsmiljø
- Forebygging av mobbing og krenkelser



- Avdekking, behandling av- og oppfølging av mobbesaker

Livsmestring og psykisk helse har vært det gjennomgående temaet for prosjektperioden (UIS, 2021). Det skal bli interessant å lese rapporten fra studien, og hvilken effekt programmet har hatt. Dessverre er ikke denne ferdigstilt pr.d.d.

En studie fra NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet, hadde med oppdrag fra Utdanningsdirektoratet oppgaven med å finne ut hvordan fire skolemiljøprogrammer (PALS, Olweusprogrammet, Zero og Respekt) brukes i skolen, og hvordan evalueringen av intervensjonene foregår (Eriksen mfl., 2014). De empiriske evalueringene som er foretatt av programmene, konkluderer med at de «virker». Det vil si at de har en effekt på å redusere mobbing og forbedre skolemiljøet. Det som er interessant her, og som en kanskje kan stille et spørsmålstegn ved, er at det er programeierne selv som har forsket på effekten av sine egne programmer.

Forskere som har diskutert noen kritiske aspekter ved studiene, utført av programeierne selv, er Hegna og Bakken (2014). De vurderer at de evalueringene som er foretatt av Olweusprogrammet er av høy kvalitet, men er kritiske til hva elevene legger i mobbebegrepet, når de svarer på spørreskjemaene. De mener at elevene i løpet av implementeringen av programmet, kan få en annen oppfatning av mobbing, noe som fører til at en måler forekomsten av ulike fenomen, før og etter intervensjonen. De har gjerne et poeng her. Vil ikke elevene som arbeider med et tema som mobbing, i løpet av prosessen, få ny kunnskap og kjennskap til temaet, som gjør at de mest sannsynlig vil utvikle en ny forståelse av mobbing? Dette vil igjen føre til som Hegna og Bakken (2014) sier, at en overdriver effekten av mobbeprogrammene. Samtidig er alle skoler pålagt å drive med aktivt skolemiljøarbeid, noe som også gjør det vanskelig å vite om det er effekten av antimobbeprogrammet som fører til nedgangen av mobbing.

Det ser ut til at Olweus og Olweusprogrammet har bidratt til å redusere mobbing i norsk skole. Dette viser forskning. Samtidig er det interessant å se utviklingen av den nye forståelsen av mobbing. Der analyser fra Eriksen mfl. (2014), viser at de tiltakene som skolen tar i bruk i praksis, legger vekt på dynamikken i klassen og de sosiale relasjonene. Dette viser at de beveger seg i en annen retning, enn den teoretiske forståelsen til Olweus.

#### **7.4.1 Refleksjoner om bekjempelse av mobbing**

Et inkluderende læringsmiljø, fellesskap, tilhørighet og retten til et godt psykososialt skolemiljø, er begreper som brukes i sammenheng med bekjempelse mot mobbing. Men er det egentlig så enkelt å omdanne disse «fine» abstrakte begrepene til praksis? Det rapporteres, som redegjort for tidligere, at mobbing ikke har gått noe særlig ned, på tross av at dette har hatt høyt fokus (Bakken, 2021). Dette viser kanskje at det ikke er så enkelt? I lys av Bronfenbrenner`s utviklingsøkologiske modell (1979) er regjeringens tiltak som:

- Innføringen av opplæringsloven § 9A
- Fokus på kompetanseheving
- Mobbeombud i alle fylker
- Økonomisk støtte til organisasjoner som bekjemper mobbing

- tiltak som foregår på makronivå, som igjen vil påvirke eleven med skolevegring i mikrosystemet. Samtidig er det ikke det som foregår på mesonivå, altså hva den enkelte skole og lærer gjør, for å bekjempe mobbing, som vil ha størst effekt? Vil ikke kompetanse, ledelse, ressurser og tid være sentrale nøkkelord? En ser at kompetanse og ledelse er fokusområder i det nye antimobbeprogrammet *Bry deg*. Dette er viktig å jobbe med slik at en kan forebygge mobbing, da mobbing kan være en utløsende årsak til skolevegring (Lie, 2021).

## 7.5 De sosiale ferdighetenes betydning

Elever som har størst sjanse til å utvikle skolevegring, er elever som blir holdt utenfor, har problemer med å få venner, og er sosialt isolerte (Egger mfl. 2003; Place et al. 2000; MC Shane et al 2001; Thambirajah et al 2008). Egger mfl. (2003) sier at skolevegrere ofte er mer beskjedne og innadvendte, og sliter med angst i sosiale settinger med jevnaldrende. Utfordringene med å ikke ha venner fører til frustrasjon og stress som ofte løses med å bli hjemme fra skolen (de Jong Giervold et al. 2006, referert i Havik, 2015). Dette vil igjen føre til en negativ sirkel, fordi den sosiale interaksjonen med lærere og andre i klassen uteblir (Thornton et al.2013). Noe som gjør det vanskelig å komme tilbake til skolen. I relasjon til andre vil sosial angst og emosjonell sårbarhet gjøre det vanskelig (Elliott et al. 2001).

Sosial kompetanse handler om å kunne inngå i- og skape gjensidige relasjoner, vite hvordan en skal opptre og handle i gitte situasjoner, respondere adekvat i sosialt samspill, være tydelig i kommunikasjon og klare å sette grenser (Overballe & Mogensen, 2013, referert i Lie, 2021). Sosiale ferdigheter er «lært sosial atferd som gjer det mogleg for ein person å samhandle positivt med andre. Dette handlar om å aktivt dekke egne behov og nå egne mål, utan at dette går utover andre» (Ertesvåg, 2021). De sosiale ferdighetene er viktige byggesteiner i sosial kompetanse (Helsedirektoratet, 2021). Så hvordan kan det å øke sosiale ferdigheter virke forebyggende på skolevegring?

I lys av tiltakspyramiden, befinner det å øke sosiale ferdigheter seg på nivået for tidlig intervensjon. Det vil si at tiltakene er mer målrettet mot enkeltelever, som trenger ekstra oppfølging og tilpasning, i forbindelse med undervisning og læringsmiljø (Havik, 2018). De syv ferdighetsdimensjonene som Gresham og Elliot (2008) skiller imellom er; samarbeid, selvkontroll, kommunikasjon, selvhevdelse, engasjement, ansvarlighet og empati. Så hvorfor er det så viktig med sosial kompetanse og sosial ferdighetsopplæring?

I følge Ogden (2015) danner sosial kompetanse grunnlaget for vennskap og sosiale relasjoner i familien, på skolen og i fritiden. Mangel på denne kompetansen og sosiale ferdigheter, kan over tid føre til sosial angst og en følelse av utilstrekkelighet (Overballe & Mogensen, 2013, referert i Lie, 2021). Barn- og unge med sosio-emosjonelle- og faglige vansker, har ofte mangel på sosiale kompetanse, og da spesielt problemer med regulering av følelser, og reagere følelsesmessig relevant i gitte situasjoner, på en sosial akseptert måte. Elever med skolevegring føler seg ofte misforstått, utenfor, usikre, ensomme og klarer ikke å kontrollere og uttrykke sine følelser i møte med skolens krav og forventninger (Lie, 2021). Det er igjennom uformelle observasjoner og imitasjon, samt igjennom strukturerte lærings situasjoner, at læringen av de sosiale ferdighetene blir til. Det forutsetter gode språkferdigheter, men også fokus på kroppsspråk i kommunikasjon av de sosiale ferdighetene (Ogden, 2015). Videre er det også viktig å vite når- og i hvilke

situasjoner de ulike ferdighetene skal brukes (Helsedirektoratet, 2012). I praksis handler sosial ferdighetsopplæring om:

- Å kunne gi oppmerksomhet på verbale og ikke-verbale signaler,
- Å kunne kode signaler,
- Å ha sosial perspektivtaking,
- Å ha sosiale mål og avveie målkonflikter,
- Å klare og finne løsninger på konflikter og sosiale problemer,
- Læring av lavere- og høyere orden på sosiale ferdigheter samt
- Å kunne omsette sosiale beslutninger til sosial kompetent atferd (Ogden, 2015).

En kan se at sosial ferdighetsopplæring er viktig for elever med skolevegring, atferdsvansker og internaliserte vansker, men hva sier forskningen om effekten?

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger (2011) fant i sin studie at programmer for sosial og emosjonell læring hadde en positiv effekt på reduksjon av eksternalisert- og internalisert problematferd. Quinn mfl. (1999) fant en positiv, men liten effekt av sosial ferdighetsopplæring i sin metaanalyse. Noe av det samme konkluderte Lösel og Beelmann (2003) med; utbytte av sosial ferdighetsopplæring for barn med eksternaliserte- og internaliserte vansker hadde en moderat effekt. Cook, Gresham og Kern mfl. (2008) fant at to tredjedeler av elevene med emosjonelle- og atferdsproblemer som fikk sosial ferdighetstrening, klarte seg bedre, sammenlignet med de en tredjedelene som ikke fikk denne opplæringen. Ogden (2015) mener at resultatene fra evalueringene og metaanalysene av sosial ferdighetstrening må evalueres kritisk, fordi det er påvist svakheter ved innholdet. Han peker på at den største utfordringen er knyttet til implementeringskontroll. Det vil si at programmene gjennomføres i samsvar med forutsetningene, det mangler miljøstøtte i opplæringen og det er for lite opplæring i å overføre det lærte til nye situasjoner (Ogden, 2010).

En kan se at mye av forskningen her er av eldre dato, og det er vanskelig å finne nyere forskning på området. *Flyt* er et nytt livsmestringsprogram med ambisjon om å trygge deltakerne til å ta egne valg, styrke vennskap og sosiale ferdigheter, samt redusere skolefravær. Funnene fra *Flyt* programmet viser økt mestringsfølelse, og en bedre selvfølelse og trygghet i møte med andre mennesker (Rogstad & Bjørnset, 2021). En konklusjon vil da kanskje være at disse programmene har en effekt, og da spesielt for elever i sårbare livssituasjoner, da mange av disse elevene deltok i studien. Hvem definerer disse elevene til å være i sårbare livssituasjoner? Hva er en sårbare livssituasjon? I rapporten fra studien gis det særlig prioritet til ungdom i sårbare livssituasjoner. Disse er valgt ut av lærere som mente frafallsrisikoen og risikoen for utenforskap blant disse ungdommene var høyere enn hos andre. I følge rapporten er dette ungdommer som er i risiko for å avslutte utdanning, og falle utenfor fellesskapet. De strever med å håndtere livet sitt. Samtidig hevder rapporten at rekrutteringen til prosjektet følger en «ikke stigmatiserende praksis», fordi det er stor variasjon i gruppen, der også ungdommer som lykkes i skolen, har gode sosiale konstellasjoner og opplever mestring er rekruttert. Effekten programmet har i forhold til frafall, kan først måles fem til seks år etter oppstart på videregående skole (Rogstad & Bjørnset, 2021).

## 7.6 Mer aktive i egen læring, en fordel for alle?

I den nye læreplanen er det mer fokus på at elevene skal være aktive i egen læring. De skal få påvirke valg av innhold og metoder i større grad enn tidligere. Fagene har blitt mer praktisk rettet der skaperglede, engasjement og utforskertrang vektlegges, fordi det kan bidra til å fremme elevenes lærelyst og læring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vil dette nødvendigvis være en fordel for alle? Er det rom for den introverte eleven i norsk skole i dag? I følge Ogden (2015) er selvhevdelse noe barn med internaliserte vansker ofte har problemer med. Dette er ferdigheter som handler om å uttrykke meninger og behov for å oppnå oppmerksomhet, forståelse og respekt fra andre. Dette omfatter f.eks. å kunne starte- endre eller avslutte samtaler, dele erfaringer og meninger med andre, være tydelig og klare å uttrykke følelser, både positive og negative. En kan se at dette er ferdigheter som vektlegges i den nye læreplanen i dag. Vil den nye læreplanen gagne elever med skolevegring?

Der noen barn deltar i fremføringer og felles opptredener med stor glede og iver, vil det for de stille og sjenerte barna være vanskelig og skulle ta ordet, og eksponere seg i fellesskapet. De vil helst arbeide alene eller i mindre grupper (Paulsen & Bru, 2016). Trenger man nødvendigvis å problematisere dette? Susan Cain retter i boka *Quiet* et kritisk søkelys på et samfunn der de utadvendte blir prioritert, og de innadvendtes kvaliteter og utfordringer blir neglisjert (Befring & Uthus, 2020). Cain mener at de som foretrekker å jobbe selvstendig, de som lytter i stedet for å promotere seg selv ved å snakke, kan være meget skapende og innovative (Cain, 2013). Det bør legges vekt på de innadvendte barnas positive og verdifulle egenskaper, framfor å skulle kurere grunnleggende trekk ved deres personlighet. I lys av dette må ikke de utfordringene som mange av de innadvendte barna sliter med, overskygges av de egenskapene og mulighetene som er positive (Befring & Uthus, 2020). VG 11.10.21 «Dette er fordelene ved å være introvert». I artikkelen hevdes det at det er en myte at de mest suksessrike lederne er sosiale og utadvendte, og det er ingen grunn til å tro, bortsett fra i jobber som har med salg og gjøre, og i noen lederjobber, at ekstroverte gjør en bedre jobb enn de som er introverte. Det har vært et mønster å ansette ledere med ekstroverte trekk i et historisk perspektiv, men dette er nødvendigvis ikke en fordel. Studier viser at spesielt i kunnskapsbedrifter egner introverte seg godt som ledere (Lokland, 2021). Kan det være slik at skolen fremhever i for stor grad det å ha en ekstrovert atferd som en normalitet? I så tilfelle, kan dette bidra til at de internaliserte vanskene, som elever med skolevegring ofte har, bare forsterkes? Kan det være at normalitetsvinduet i norsk skole i dag er for smalt? Blir elever som befinner seg utenfor dette vinduet, i mange tilfeller unødvendig problematisert? I lys av VG artikkelen (2021) kan det være en ide at også den introverte atferdsstilen fremheves som noe mer verdifullt i skolen i dag, og i samfunnet generelt.

## 7.7 Utenforskap

Tilbake til det å se eleven med skolevegring ut i fra den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1979). Eleven med skolevegring på mikronivå, vil bli påvirket av lovverk, politikk og økonomiske bevilgninger i makrosystemet, som igjen påvirker de andre nivåene (meso og ekso). Faktorene lærer-elev relasjon, forebygge mobbing og øke sosiale ferdigheter, som er diskutert i denne oppgaven, er tiltak i skolen som skal virke forebyggende på skolevegring. Disse vil befinne seg både i meso- og eksosystemet. Men hva kan skje med eleven med skolevegring om disse systemene svikter?

For barn og unge er det å være en del av fellesskapet avgjørende. Det å stå utenfor vil kunne påvirke barn resten av livet, ikke bare ha konsekvenser her og nå. I Norden er Norge det landet med størst frafall i skolen. De siste 20 årene er tallet på barn som vokser opp i fattigdom tredoblet, psykiske helseplager er det stadige flere barn og unge som rapporterer om, og tallet på mobbing går ikke noe særlig ned, på tross av at søkelyset på mobbing har pågått i mange år. Risikofaktorene for at barn faller utenfor er det mye kunnskap om, men å forhindre at det skjer klarer en sjelden (Horn, 2020). Hvorfor er det slik?

Organisasjonen *Voksne for barn* har foretatt en undersøkelse blant unge fra 15-25 år om utenforskap. I studien er det foretatt 17 dybdeintervju og 365 nettintervju. Objektivt utenforskap blir definert som «En person som står utenfor viktige samfunnsarenaer eller fellesskap i samfunnet vårt». I undersøkelsen har denne definisjonen ført til at ungdommer som har oppfylt ett eller flere av disse kriteriene har deltatt:

- Falt ut av skolen
- Får ikke jobb
- Får ikke studieplass/klarar ikke å studere
- Isolering i forbindelse med gaming
- Isolering pga. angst og psykisk sykdom eller
- Isolering pga. fysisk sykdom eller skade

En person som opplever å stå utenfor, på tross av at den deltar, defineres som subjektivt utenforskap (Horn, 2020).

I undersøkelsen står en av tre av de spurte i et objektivt utenforskap, mens de som opplever et subjektivt utenforskap er hele to av tre. Så hva er noe av grunnen til utenforskapet? Mangel på sosial- relasjonell og emosjonell kompetanse, er noe de fleste ungdommene oppgir som en mangel, og pga. dette gjort at de tidlig har havnet utenfor fellesskapet i barnehage/skole. De har ikke fått denne kompetansen i særlig stor grad hjemmefra, og det at de tidlig har falt utenfor i barnehagen og i skolen, har ført til at de ikke har opparbeidet seg denne kompetansen på lik linje med andre barn (Horn, 2020). Her kan en se viktigheten med sosial ferdighetsopplæring, og det å øke sosiale ferdigheter som en del av det forebyggende arbeidet i å forhindre utenforskap. Videre oppgir sju av ti av de spurte ungdommene, at de har utfordringer knyttet til psykisk helse, noe som de ser på som både en årsak og en konsekvens av utenforskapet (Horn, 2020). Skolevegring er som beskrevet tidligere i definisjonen, forbundet med emosjonelle problemer knyttet til angst og depresjon (Ingul & Nordahl, 2013). Derfor kan det være viktig i forebygging av skolevegring og utenforskap, at folkehelse og livsmestring, der blant annet psykisk helse er fokus, har kommet inn som et nytt fagområdet i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Et av hovedfunnene som er interessante og bekymringsfulle for skolen er at; bare en av ti har opplevd at en ansatt på skolen har forsøkt å hjelpe dem. Kanskje er det «enda verre» at bare en av tjue sier at en ansatt i skolen har lyktes i å hjelpe dem. Fire av ti føler seg sviktet av lærere eller annet skolepersonell. Flere av ungdommene forteller om at annerledeshet blir ytterligere synliggjort i skolen, samt at lærere og andre voksne har vært en del av problemet. Samtidig har det i noen tilfeller vært en lærer som gjorde det hele for å forbedre situasjonen (Horn, 2020). Som beskrevet tidligere, viser også denne rapporten til undersøkelser som viser at sosial isolasjon og ensomhet, er vanskelig å observere og fange opp for lærerne, slik at elever som har internaliserte vansker (slik som elever i denne undersøkelsen har, samt ofte elever med skolevegring), blir usynlige

for lærerne sine. Disse elevene blir lett oversett i en travel hverdag, fordi de sjelden tar kontakt (Horn, 2020). Her kan en se betydningen av hvor viktig lærer-elev relasjon er for å forebygge og hindre utenforskap og skolevegring.

Det å ikke mestre i skole og jobbsammenheng, psykisk- og fysisk sykdom, rus, mobbing, ensomhet, omsorgssvikt og fattigdom, er eksempler på situasjoner i livet som gjør at mennesker faller utenom. Utenforskap kan ramme alle. Konsekvensene over tid vil bli store og varige. For samfunnet har utenforskap store økonomiske kostnader og er et stort tap. Skolen skal være en arena for inkludering, men kan også for mange være starten på et livslangt utenforskap (Horn, 2020). Kan det være at skolens krav til å prestere, samt samfunnets krav til kompetanse og utdanning, fører til mer utenforskap? Det at skolen er en arena for inkludering, viser også viktigheten skolen har for barn og unge i et forebyggende perspektiv.

## 7.8 Refleksjoner

I følge Havik (2018) er forskningen på skolens rolle når det kommer til skolevegring, fortsatt liten. De individuelle faktorene og faktorer knyttet til familien, er det forskningen i hovedsakelig er lagt vekt på. Altså er mye av forskningen om årsaken til skolevegring individrettet.

Opplæringsloven § 1-3 bestemmer at eleven har krav på tilpasset opplæring etter egne forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). Her ser en at skolen har plikt til å tilpasse seg den enkelte elev sine styrker og svakheter. Det er skolen som system som skal tilpasse seg eleven som individ.

Når en ser at:

- PP-tjenester og skoler rapporterer om økt skolefravær og da særlig om skolevegring (Havik, 2018).
- Ungdataundersøkelsen 2021 viser at flere nå enn tidligere opplever skolen som en plass man gruer seg til å gå på, samt stressende og kjedelig. Tallene peker i feil retning (Bakken, 2021).
- På tross av høyt fokus på mobbing gjennom nasjonale kampanjer og skolebaserte tiltak, går ikke mobbing noe særlig ned (Bakken, 2021).
- Norge er det landet i Norden med størst frafall i skolen. Det er mye kunnskap om risikofaktorene for at barn faller utenfor, men en klarer sjelden å forhindre at det skjer (Horn, 2020).

- kan noe av årsaken ligge i at lærerne oppgir at, en sentral faktor for at lærere har tanker om å forlate læreryrke er; mangel på kompetanse og tid til å takle ulike elevers forutsetninger? At for hele 78 % av lærerne er lærehemmende atferd en belastning? Lærere oppgir mangel på spesialpedagogisk kompetanse som en utfordring, og mange har ikke tilgang på denne kompetansen i det hele tatt på arbeidsplassen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne forskningen er fra 2013, men er det grunn til å tro at den ikke er reell også i dag?

I lys av dette, kan realiteten i skolen være, at det ikke er skolen som tilpasser seg individet, slik det er bestemt i opplæringsloven? Er det individet som må tilpasse seg systemet for å passe inn? Kan dette være en av årsakene til at mange faller utenfor? At flere har utfordringer f.eks. knyttet til psykisk helse, atferd og skolevegring?

## 8.0 Avslutning

### 8.1 Oppsummering

Elever med skolevegring er elever som ikke klarer å gå på skolen selv om de ønsker det (Havik, 2018). Ulike definisjoner på skolevegring er: «Vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag» (King & Bernstein, 2001). «Fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner i skolen» (Havik mfl., 2014). Det er ofte angstrelaterte problemer blant elever med skolevegring, men skolevegring kan også oppstå uten angst (Ingul & Nordahl, 2013). Det er viktig at fraværet stabiliseres og stoppes så fort som mulig, fordi fravær kan føre til ytterligere fravær (Havik, 2018).

Det er foretatt en litteraturgjennomgang med «overview» studie som metode. Det er tatt utgangspunkt i tidligere forskning på skolevegring og problemstillingen for oppgaven har vært som følger:

*Hvordan kan skolen bidra til å begrense skolefravær, knyttet til skolevegring ved å fokusere på lærer- elev relasjon, forebygge mobbing og øke sosiale ferdigheter?*

En ser at det er viktig å skille begrepene skolevegring og skulk i fra hverandre. Skolevegring er mer knyttet til emosjonelle vansker som angst og depresjon. De som skulker skolen har oftere atferdsforstyrrelser og antisosiale egenskaper, men er ikke engstelige eller bekymret for å gå på skolen slik skolevegrere ofte er (Thambirajah mfl., 2008). Det å kunne skille disse to begrepene fra hverandre er viktig fordi disse ofte blir møtt med samme forståelse og tiltak i skolen. I følge Havik (2018) kan dette føre til at tiltakene ikke får noen effekt.

Tegn på begynnende skolevegring er somatiske eller psykosomatiske plager som f.eks. hodepine, kvalme eller magesmerter, som går over så fort man slipper å gå på skolen (Heyne, 2006). Skolevegrere kan ha ulike angsttyper, men skolevegring i seg selv er ingen diagnose (Holden & Sällman, 2010). Skolevegring kan også oppstå som følge av et negativt skolemiljø (Havik mfl., 2015b) eller at de blir utsatt for mobbing (Havik, 2018). Risikofaktorer knyttet til skolen er:

- Problematisk lærer-elev relasjon
- Overgangssituasjoner
- Dårlig skolemiljø
- Mobbing og sosial isolering i skolen
- Dårlig samarbeid mellom hjem og skole

Familien:

- Psykiske vansker hos foreldre
- Overbeskyttende foreldre
- Endring i familiestruktur
- Uheldige samspillsmønstre

Knyttet til den unge:

- Engstelighet, spesielt sosial angst og separasjonsangst
- Nedstemthet

- Vansker med følelsesregulering
- Negative tanker og lav selvtillit
- Dårlig problemløsningsevne
- Somatiske plager

Tiltakspyramiden deles inn i tre ulike nivåer der generelle tiltak skal komme alle elever til gode (Havik, 2018). På dette nivået vil forebygging i forhold til lærer-elev relasjonen og forebygging av mobbing ligge. På nivået for tidlig intervensjon er tiltakene mer målrettet mot elever som f.eks. er i faresonen for- eller allerede borte fra skolen (Havik, 2018). Det å øke sosiale ferdigheter, ligger på nivået for tidlig intervensjon. Målrettet intervensjon er for elever som kan ha behov for andre instanser i tillegg som f.eks. Spesialisthelsetjenesten og BUP. Det må ofte tilrettelegges mer spesifikt, med terapeutiske tiltak i tillegg for elever med skolevegring (Havik, 2018).

Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell, er den teoretiske forankringen for oppgaven. Teorien beskriver hvordan ulike faktorer i miljøet påvirker individets utvikling og atferd ut i fra ulike nivåer, kalt mikro-, meso-, ekso- og makronivå.

Skolen er i en unik posisjon til både å identifisere og bekjempe psykisk helse, da skolen er et sted som møter alle barn og unge (Uthus, 2017). Det er naturlig å ha fokus på psykisk helse i oppgaven, da definisjonen på skolevegring er forbundet med emosjonelle vansker (Ingul & Nordahl, 2013). Skolen kan bidra til både god og dårlig psykisk helse. De skolene som skaper trygghet, tilhørighet, mestring og utvikling i takt med eget potensial, bidrar til god psykisk helse. I motsatt fall vil mobbing, ensomhet, utestenging, utrygge relasjoner og mangel på mestring i skolen, føre til psykisk uhelse. For læring og utvikling er god psykisk helse viktig for alle elever (Uthus, 2017). I følge ungdomsundersøkelsen 2021, føler i overkant av 39% at alt er et slit. Den siste uken har 48 % bekymret seg mye om ting. Flere nå enn tidligere opplever skolen som kjedelig, stressende og en plass man gruer seg til å gå til (Bakken, 2021).

## 8.2 Besvarelse av oppgavens problemstilling

*Hvordan kan skolen bidra til å begrense skolefravær, knyttet til skolevegring ved å fokusere på lærer- elev relasjon, forebygging av mobbing og øke sosiale ferdigheter?*

Lærer- elev relasjonens betydning:

En kan se at Fallmyr (2017) peker på ni egenskaper som skal bidra til å forme gode relasjoner, samt at relasjonsbygging handler om å; se elevene, vekke positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillit ved å være empatisk og tydelig. De ni egenskapene er:

- Pålitelighet
- Tydelig
- Forutsigbar
- Åpen og involverende
- Anerkjennende
- Humoristisk sans og evne til å skape positive følelser
- Konflikthåndterende
- Følelshåndterende
- Empatisk



Drugli (2012) peker på systematisk evaluering av relasjonskvalitet som viktig for elever med ulike typer vansker. Hun mener en vil raskere kunne identifisere negative lærer-elev relasjoner ved å ha fokus på relasjonskvalitet, da spesielt på de relasjonene der eleven er tilbaketrukket og stille. Det at disse elevene trekke seg unna sosialt samspill og tar lite initiativ til kontakt, gjør at lærerne opplever det som vanskelig (Murray & Murray, 2004; Rudasill & Rimmkaufmann, 2009). De lærerne som klarer å etablere kontakt og tillit til disse elevene, kan forhindre at alvorlige internaliserte vansker får utvikle seg. Dette har betydning for elever med skolevegring, da disse elevene har en tendens til å være mer beskjedne og innadvendte, samt sliter oftere med angst i sosiale settinger (Egger mfl. 2003).

Det som vil stimulere til mer faglig fungering og følelsesmessig velvære blant elevene, er de lærerne som utover det faglige har; omsorg for elevene, god kommunikasjon, skaper et positivt klima, positive relasjoner og empati (Hamre & Pianta, 2006, referert i Havik, 2018). Strategier som Drugli (2012) peker på og som kan legge et godt grunnlag for utvikling av gode relasjoner er:

- Struktur på skoledagen
- Fysiske rammer
- Regler
- Gode beskjeder
- Takle negativ atferd

I og med at skolevegring i all hovedsak kan knyttes opp mot psykisk helse, er det relevant å se på hva forskning sier om lærer-elev relasjonens betydning for psykisk helse. «A positive psycho-social environment at school can affect the mental health and well-being of young people». De grunnleggende faktorene for de unges utvikling og mentale helse er et godt skolemiljø, god undervisning og en god lærer-elev relasjon (Krane et al.2016). En kort oppsummering av en studie av forskerne V.Krane, B.E. Karlsson, O. Ness og H.S. Kim (2016) viser at; når lærer- elev relasjonen er god, er det lavere risiko for at eleven dropper ut av skolen. For de elevene som sier de har et positivt forhold til læreren, meldes det om bedre selvfølelse og mindre depressive symptomer. Det er de emosjonelt sårbare elevene som har mest å tjene på en sterkere lærer-elev relasjon (Ruud, 2016). Kvaliteten på lærer-elev relasjonen har en klar sammenheng med elevens psykiske helse (Drugli, Kløkner & Larsson, 2011; Murray & Murray, 2004, referert i Drugli, 2012). I overgangen fra barneskole til ungdomsskole vil det å etablere en høy kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev, bidra til å forebygge psykiske problemer hos elevene (Miller- Lewis, Sawyer, Searle, Mittinty, Sawyer & Lynch, 2014).

Her ser en hvor viktig en god lærer-elev relasjon er, i det forebyggende arbeidet i forhold til skolevegring.

#### Forebygge mobbing:

En årsak og en sentral risikofaktor for skolevegring er mobbing (Lie, 2021) I lys av dette er det å forebygge mobbing en sentral oppgave som skolen har i det forebyggende arbeidet i forhold til skolevegring.

En ser at regjeringen har innført en rekke tiltak for å bekjempe mobbing. Det er:

- Innføringen av kapittel 9A i opplæringsloven
- Kompetanseheving til de som jobber i barnehage og skole
- Nye regler i barnehageloven om et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø

- Mobbeombud i alle fylker
- Økonomisk støtte til organisasjoner som arbeider med forebygging av mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Et av tiltakene i skolen i dag er bruk av antimobbeprogrammer. Et antimobbeprogram mot mobbing med vitenskapelig effekt er Olweusprogrammet. Det har som mål å øke kunnskap om mobbing, forebygge og stoppe mobbing. Videre effektivt beskytte og støtte den som blir mobbet, samt innføring av enkle og klare regler (RKBU vest, 2019). Forskning viser en reduksjon på mobbing mellom 30-50 % etter innføring av programmet i barneskolen (Yeager, Fong, Lee & Espelage, 2015, referert fra RKBU-vest, 2019).

En ser at det det rettes et kritisk blikk på mobbeprogrammene. Kritikken består i:

- At det er programeierne selv som evaluerer sine egne programmer
- Et ønske om mer kjennskap til, hva elevene legger i mobbebegrepet, før og etter intervensjon
- Om en overdriver effekten av antimobbeprogrammene, etter som skolen er pålagt til å drive aktivt skolemiljøarbeid.

En ser at det nå legges i større grad vekt på sosiale aspekter i forståelsen av mobbing, og at dette er en trend i internasjonal forskning. Mobbing blir sett på som et sosialt fenomen og som et resultat av sosial samhandling (Lund, Helgeland & Kovac, 2017). Fokuset tas bort fra individuelle egenskaper til mer kontekstuelle faktorer, der de relasjonelle og kontekstuelle faktorene er hovedfokus med tanke på tiltak (Kofod & Søndergaard, 2009 referert i Lund, Helgeland & Kovac, 2017). Dette viser en retning bort fra det individualpsykologiske mobbeperspektivet til Olweus.

Grunnleggende trekk ved den nye forståelsen av mobbing:

- Forstå de dype følelsene bak en mobbekonflikt, og hvilke menneskelige behov som rammes
- Det forebyggende arbeidet er løftet fra et individperspektiv til et systemperspektiv
- Fokuset er mellommenneskelige relasjoner, voksenrollen, organisasjonskultur, strukturer og handlingsplaner.
- Inkluderende læringsmiljø og økt livskvalitet for alle barn er målet (Lund, Helgeland & Kovac, 2017).

Tre strategier som forskerne Eriksen og Lyng (2015) fant i sine studier, som peker seg ut i forhold til hva som kan fungere mot mobbing er:

1. Lærere som er mer tilstede i friminuttet og gir omsorgsfull kontroll
2. Forsterke positiv atferd, ikke bare gi oppmerksomhet for negativ atferd. Positivt elevsyn
3. Sosiale aktiviteter og skape gode relasjoner mellom elevene. Videre fremme tilhørighet, inkludering, samhold og fellesskap

En ser at *Bry deg-sammen mot mobbing* er et nytt antimobbeprogram med oppstart våren 2019- 2021, som bygger på den nyere forståelsen av mobbing.

### Øke de sosiale ferdighetens betydning:

Det er større sjanse for å utvikle skolevegring, hvis en har vanskeligheter med å få venner, blir holdt utenfor, er sosial isolert og frykter jevnaldrende (Egger mfl. 2003; Place et al. 2000; MC Shane et al 2001; Thambirajah et al 2008). Enkelte løser disse problemene med å bli hjemme, fordi det å ikke ha venner på skolen er frustrerende og stressende (de Jong Giervold et al. 2006, referert i Havik, 2015). Sosiale ferdigheter er en forutsetning for å kunne samhandle positivt med andre (Lie, 2017). Sosioemosjonelle vansker hos barn og unge, gjør at de ofte har problemer i forhold til regulering av følelser, og på en sosial akseptert måte reagere følelsesmessig relevant i gitte situasjoner (Lie, 2021). Med tanke på dette er det å øke sosiale ferdigheter viktig for å forebygge skolevegring.

Sosiale ferdigheter er viktig byggesteiner i sosial kompetanse (Helsedirektoratet, 2012). En ser at Gresham og Elliott (2008) skiller mellom syv ferdighetsdimensjoner som er: samarbeid, selvkontroll, kommunikasjon, selvhevdelse, engasjement, ansvarlighet og empati, der barn og unge med internaliserte vansker, har særlig problemer i forhold til selvhevdelse (Ogden, 2015). Igjennom uformelle observasjoner og imitasjon, samt igjennom strukturerte lærings situasjoner, læres de sosiale ferdighetene (Ogden, 2015). Det er ikke tilstrekkelig å bare kunne de sosiale ferdighetene for å utvikle seg sosialt. En må også ha kunnskap om i hvilke situasjoner de skal brukes i (Helsedirektoratet, 2012)

Sosial ferdighetsopplæring er ikke bare viktig for elever med f.eks. sosioemosjonelle vansker, men også viktig for sosial utvikling for alle barn (Kennedy & Pigott, 2012, referert i Ogden, 2015). En ser at sosial ferdighetsopplæring i praksis handler om:

- Være oppmerksom på verbale og ikke- verbale signaler
- Nøyaktig koding av signaler
- Sosial perspektivtaking
- Ha egne sosiale mål og avveie målkonflikter
- Evne til å finne alternative løsninger på konflikter og sosiale problemer
- Lære orden på sosiale ferdigheter. Lavere og høyere
- Klare å omsette sosiale beslutninger til sosial kompetent atferd (Ogden, 2015).

Studier viser at skolebaserte programmer for sosial og emosjonell læring, hadde en effekt på reduksjon av eksternalisert- og internalisert problematferd, samt det å øke prososial atferd (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Det finnes indikasjoner på at engstelige, isolerte og ensomme barn og unge, har større læringsutbytte enn utagerende barn (Walker mfl., 2004).

En registrerer at det er påvist svakheter ved programmene innhold, gjennomføring og evaluering (Ogden, 2010). Grunner for at evaluering av programmene må vurderes kritisk er:

- Implementeringskontroll- at programmene gjennomføres i henhold til forutsetningene
- At de mangler miljøstøtte
- Overføringen fra det lærte til nye situasjoner er begrenset
- Programmene inneholder et begrenset antall ferdigheter og er kortvarige (Ogden, 2010).

Et livsmestringsprogram for ungdommer på 10. trinn, som har vist seg å gi økt mestringsfølelse, og gjøre elevene mer rustet i møte med nye mennesker er *Flyt*. Videre

viser programmet at det gjør elevene tryggere på valg om videre utdanning, og gjort de mer robuste. Noe som kan forhindre frafall på lengre sikt (Rogstad & Bjørnset, 2021).

### **8.3 Veien videre**

I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i tidligere forskning på skolevegring. Hovedfokuset har vært å finne et svar på hva skolen, og de sosiale faktorene (lærer-elev relasjon, forebygge mobbing og øke sosiale ferdigheter) i skolen, kan bidra med for å forebygge og forhindre skolevegring.

Det denne oppgaven kan bidra med videre, er at den kan være et dokument for å få kunnskap om skolevegring og skolens rolle, samt kunnskap om hver av de tre hovedområdene for oppgaven.

Det hadde vært interessant om studenter/forskere kunne bygget videre på, noen av de spørsmålene som stilles i oppgaven. Da hvilken effekt, det å prioritere mer tverrfaglige yrkesgrupper inn i skolen, kan ha på forebygging av f.eks.; skolevegring, atferdsproblematikk, lærevansker, mobbing, skolefravær og forhindre frafall og utenforskap. Tverrfaglige yrkesgrupper det her tenkes på er miljøterapeuter, barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og spesialpedagoger. Videre, om det kan være slik at skolen fremhever ekstrovert atferdstil mer enn den introverte? Om så, hva gjør dette med den enkelte elevs skolehverdag?

Oppgaven kan også føre til at andre vil fordype seg i skolens rolle i å forebygge skolevegring, da denne forskningen er underprioritert. Her hadde det kunnet være interessant å se på om-, og eventuelt hvordan, skolen skiller på tiltak i forhold til skulk og skolevegring.

Skolevegring er en dagsaktuell problemstilling, som det trengs mye kunnskap om. Da hvordan forebygge og bekjempe, samt hjelpe disse elevene tilbake til skolen. Håper oppgaven kan gi andre motivasjon til å studere denne problemstillingen ytterligere.

## Litteraturliste

- Aarts, J. (2006). "Marte Meo method for school": supportive communication skills for teachers: *school readiness skills for children*. Aarts productions.
- Arnold, M.E., & Hughes, J.N. (1999). First Do No Harm: Adverse Effects of Grouping Deviant Youth for Skills Training. *Journal of School Psychology, 37(1)*, 99–115.
- Baker, M. & Bishop, F. L. (2015). Out of school: a phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice, 31(4)*, 354–368.
- Bakken, A. (2021). Ungdata 2021: Nasjonale resultater. (NOVA Rapport nr. 8, 2021). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra [ODA Open Digital Archive: Ungdata 2021. Nasjonale resultater \(oslomet.no\)](https://oda.oslomet.no/)
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationships between students` sense of their school as a community and their involvement in problem behaviours. *American journal of public health, 87(12)*, 1997-2001.
- Befring, E. & Uthus, M. (2020). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unges, utfordringer og muligheter. I Befring, E., Næss, K.A.B. & Tangen, R. (Red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C. (1969). School phobia. Its classification and relationship to dependency. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 10(2)*, 123-141.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Universitetsforlaget.
- Bernstein, G.A. & Borchardt, C.M. (1996). School refusal: Family constellation and family functioning. *Journal of anxiety disorders, vol 10*. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0887618595000313>
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Brand, C. & O'Conner, L. (2004). School Refusal: It Takes a Team. *Children & Schools, 26(1)*, 54–64.
- Bronfenbrenner, U., Lerner, R. M., Hamilton, S. F., & Ceci, S. J. . (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development* (pp. XXIX, 306). Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design* (pp. xv, 330). Harvard University Press.
- Cain, S. (2013). *Quiet. The power of introverts in a world that can` t stop talking*. New Yourk: Brodway Paperbacks.
- Ceci, S. J. (2006). Urie Bronfenbrenner (1917-2005). *The American Psychologist, 61(2)*, 173–174. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.2.173>.
- Cook, C.R., Gresham, F.M., Kern, L., Barreras, R.B., Thornton, S., & Crews, S. Dean. (2008). Social Skills Training for Secondary Students With Emotional and/or

- Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131–144.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev-avgjørende for elevens læring og trivsel* (1.utg.). Cappelen Damm.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Egger, H. L., Costello, J.E. & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797.
- 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.
- Elias, M.J & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. I: Evertson, E.M. & Weinstein, C.S. *Handbook of classroom management*. New York:Routledge.
- Elliott, S., Malecki, C., & Demaray, M. (2001). New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students. *Exceptionality: the Official Journal of the Division for Research of the Council for Exceptional Children*, 9(1), 19–32.
- Eriksen, I.M., Hegna, K., Bakken, Anders & Lyng, S.Th. (2014). *Felles fokus. En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole (NOVA-rapport 15/2014)*. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5072>
- Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker (NOVA-rapport 14/2015)*. Hentet fra [skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf \(udir.no\)](#)
- Eriksson, U. & Sellström, E. (2010). School demands and subjective health complaints among Swedish schoolchildren: A multilevel study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(4), 344–350. <https://doi.org/10.1177/1403494810364683>
- Ertesvåg, F. (2021, jan.)\_Lærere utslitt av corona-skolen – halvparten har vurdert ny jobb. Hentet fra [Lærere utslitt av corona-skolen – halvparten har vurdert ny jobb – VG](#)
- Ertesvåg, S.K., (2021, aug.). Sosiale ferdigheter. Hentet fra [sosiale ferdigheter – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Estell, D.B., Farmer, T. W., Irvin, M.J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 136–150.
- Fagen, S.A., Long, N.J., & Stevens, D.J. (1975). *Teaching children self-control*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokuset tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Folkehelseinstituttet (2018, feb). Livskvalitet og psykiske lidelser blant barn og unge. Hentet fra [Barn og unge: livskvalitet og psykiske lidelser - FHI](#)
- Folkehelseinstituttet (2019, feb). Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer. Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen. Hentet fra [Microsoft Word - Main\\_111218.docx \(fhi.no\)](#)
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system—Rating scales manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle pines: American Guidance Service.
- Grøholt, B., Garløv, I., Weidle, B. & Sommerchild, H. (2015). *Lærebok i barnepsykiatri* (5.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Gutiérrez M., José, M. N., Ernesto, Rus-Calafell, M. & Peñaloza-Salazar, C. (2009). Virtual reality exposure therapy for school phobia. 40(2).
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S.K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153.
- Havik, T. (2015a). Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. I P. Roland & E. Westergård(red.), *Implementering. Omsetting fra teori til praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2015b). *School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal* (Doktoravhandling) UiS Universitetet i Stavanger.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (1.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2016). Skolevegring-hva kan skolen gjøre? I E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hegna, K. & Bakken, A. (2014, april). Mobbeprogrammene i norsk skole- et kritisk blikk på evalueringene. Hentet fra [Mobbeprogrammene i norsk skole – et kritisk blikk på evalueringene \(utdanningsforskning.no\)](#)
- Helsedirektoratet (2017, juli). Selvskading og selvmord-veiledende materiell for kommunene om forebygging. 3.3 Betydningen av psykisk helse i skolen. Hentet fra [Betydningen av psykisk helse i skolen - Helsedirektoratet](#)
- Helsedirektoratet (2012, feb.). Sosial kompetanse. [Hentet fra Sosial kompetanse - forebygging.no](#)
- Heradstveit, O. (2021, 14.jan). En god relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for psykisk helse. Hentet fra [En god relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for psykisk helse | Skole og barnehage | Nyheter \(hjelpertilhjelp.no\)](#)
- Heyne, D. Sauter, F.M., Ollendick, T.H. Van Widenfelt, B.M. & Westenberg, P. M. (2014). Developmentally Sensitive Cognitive Behavioral Therapy for Adolescent School

- Refusal: Rationale and Case Illustration. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(2), 191–215. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0160-0>
- Heyne, D. Sauter, F.M., Van Widenfelt B. M., Vermeiren, R., & Westenberg, P.M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence. Non-randomized trial of developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of anxiety disorders*, 25, 870-878.
- Heyne, D. (2006). School refusal. I Fisher, J.E., & O'Donohue, W. *Practitioner's Guide to Evidence-Based Psychotherapy* (1st ed. 2006.). Springer US :Imprint: Springer.
- Holden, B., & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting, årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget.
- Hoover, J. & Stenhjem, P. (2003). Bullying children and teasing of youth with disabilities: Creating positive school environments for effective inclusion. *Examining current challenges in secondary education and transition*.2(3), 1-7.
- Horn, S. (2020). *Det må jo ha vært min egen skyld.En rapport om utenforskap hos barn og unge*. Voksne for barn. Hentet fra [Utenforskapsrapport sider lavopplost.pdf \(vfb.no\)](https://www.utenforskap.no/rapport/lavopplost.pdf)
- Idsøe, E.C., Idsøe, T. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I Bru, E., Idsøe, E.C., Øverland, K. (Red.) *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingul, J.M. (2020, 14.aug). Hva er skolevegring? Hentet fra [Hva er skolevegring? - Norsk Psykologforening \(psykologforening.no\)](https://www.psykologforening.no/nyheter/hva-er-skolevegring)
- Ingul, J.M & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>
- Iversen, J. B. (2011). *Et samarbeid med gleder og frustrasjoner: om samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne (Masteroppgave)* Universitetet i Oslo. Institutt for spesialpedagogikk.
- Johannessen. A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior. *Behavior Modification*, 28(1), 147–161.
- Kearney, C.A., & Beasley, J.F. (1994). The clinical treatment of school refusal behavior. Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161.
- Kearney, C. (2008a). *Helping school refusing children and their parents: A guide for school-based professionals*. Hentet fra: [http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTIwMjg2MI9fQU41?sid=a25a59b5-a1d1-4a8e-9d7f-7f236738081b@pdc-v-sessmgr06&vid=0&format=EB&lpid=lp\\_1&rid=0](http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTIwMjg2MI9fQU41?sid=a25a59b5-a1d1-4a8e-9d7f-7f236738081b@pdc-v-sessmgr06&vid=0&format=EB&lpid=lp_1&rid=0)
- Kearney, C.A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. New Yourk: Oxford University Press.
- Kearney, C.A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471.



- Kearney, C.A. *School refusal behavior in youth; a fundamental approach to assessment and treatment.* (2001). Scitech Book News, 25(4). Ringgold Inc.
- 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.
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018) *Innføring I pedagogisk forskningsmetode.En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Krane, V., Karlsson, B.E, Ness, O. & Kim, H.S (2016). Teacher- student relationship, student mental health, and dropout from secondary school: A literature review. Hentet fra [Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review \(psykologisk.no\)](http://psykologisk.no)
- Kunnskapsdepartementet (2021, jun.). Læringsmiljø og mobbing. Hentet fra [Læringsmiljø og mobbing - regjeringen.no](http://regjeringen.no)
- Kvelling, Ø. (2015). *Barn i risiko* (2.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lie, B. (2017). *Begavede barnehagebarns læring: i teori og praksis.* Cappelen Damm akademisk.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen. Om skolefobi og skolevegring* (1.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lokland, I. (2021, okt.). Ekspertene: Dette er fordelene ved å være introvert. Hentet fra [Ekspertene: Dette er fordelene med å være introvert – VG](http://VG.no)
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V.B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. Hentet fra [På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv \(utdanningsforskning.no\)](http://utdanningsforskning.no)
- 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>
- Lösel, F., & Beelmann, A. (2003). Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587(1), 84–109.
- Låftman, S.B., & Modin, B. (2012). School-performance indicators and subjective health complaints: are there gender differences? *Sociology of Health & Illness*, 34(4), 608–625.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitativ metasyntese som forskningsmetode i medisin og helsefag.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Martin, C., Cabrol, S., Bouvard, M. P., Lepine, J. P. & Mouren-Simeoni, M. C. (1999). Anxiety and Depressive Disorders in Fathers and Mothers of Anxious School-Refusing Children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(7), 916–922.

- McShane, G., Walter, G., and Rey, M. (2001). «Characteristics of adolescent white school refusal». *Australian and New Zealand journal of psychiatry* 35: 822-826.
- Miller-Lewis, Lauren R, Sawyer, Alyssa Cp, Searle, Amelia K, Mittinty, Murthy N, Sawyer, Michael G, & Lynch, John W. (2014). Student-teacher relationship trajectories and mental health problems in young children. *BMC Psychology*, 2(1), 27–27.
- Mittelmark, M. B. (2012). From associations to process. I B. Wold & O. Samdal (Red.), *An ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes* (pp.11-16). London: Bentham Science Publishers.
- Murray, C. & Murray, K.M. (2004). *Child level correlates of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classroom*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 49-61.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NRK TV (2017, 19.aug.) #dusåmeg. Hentet fra [#dusåmeg – NRK TV](#)
- Nyborg, G. & Mjelve, L. H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I Nilsen, S. (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Univesitetsforlaget.
- Nymo, T.P. (2017). Lærertetthet og klassestørrelse- en kunnskapsoversikt. Hentet fra [2017.06 ressurshefte kunnskapsoversikt.pdf \(utdanningsforbundet.no\)](#)
- Ogden, T., & Hagen, K.A. (2013). *Adolescent Mental Health: prevention & intervention*. Taylor and Francis. Routledge.
- Ogden, T. (2010). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. Hentet fra: [100857 grtid psykologi ogden.pdf](#)
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D., Solberg, C. (1997). *Mobbing blant barn og unge: informasjon og veiledning til foreldre*. Pedagogisk forum.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. I P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (red.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)
- Patton, G.C., Glover S., Bond L., Butler H., Godfrey C., Di Pietro G., Bowes G. The Gatehouse Project: *A systematic approach to mental health promotion in secondary schools*. *Australia and New Zealand Journal of Psychiatry* 2000 Aug; 34(4):586-93.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2009(121), 33–46.
- Pianta, R. C. (2006). *STRS, student teacher relationship scale, Professional manual*. Lutz: Psychological assessment resources (PAR).
- Pilkington, C. L., and Piersel, W.C. (1991). «School Phobia: A critical Analysis of the separation anxiety theory and an alternative conceptualization» *Psychology in the schools* 28 (4): 290-303
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., & Taylor, E. (2000). «School Refusal: A Changing Problem Which Requires a Change of Approach?» *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(3), 345–355.
- Quinn, M.M, Kavale, K. A, Mathur, S.R., Rutherford, R.B, & Forness, S.R. (1999). A Meta-Analysis of Social Skill Interventions for Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(1), 54–64.
- 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.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- RKBU-vest. Regionalt kunnskapscenter for barn og unge (2019, 2. juli). Hva er Olweusprogrammet? Hentet fra [Hva er Olweusprogrammet? - Norce \(norce.no\)](http://norce.no)
- Rogstad, J. & Bjørnset, M. (2021). Unge i Flyt. Om et livsmestringsprogram for ungdom på 10. trinn. Hentet fra [NOVA Rapport 4/21 \(oslomet.no\)](http://oslomet.no)
- Rudasill, K.M. & Rimm- Kaufmann, S.E. (2009). Teacher-child relationship quality: the roles of child temperament, and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24,107-120.
- Ruud, J. (2016, 2.jul). En god relasjon mellom lærer og elev kan få uante følger. Hentet fra [En god relasjon mellom lærer og elev kan få uante følger \(psykologisk.no\)](http://psykologisk.no)
- Sabol, T.J., & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014). *School Bullying*. Cambridge University Press.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). Læreren sett fra lærerens ståsted. NTNU Samfunnsforskning.
- Skaufel, F. (2021a, 03.03.). Oline (11) gråter hver gang hun skal på skolen. Hentet fra [Oline \(11\) gråter hver gang hun skal på skolen - Stjørdals-Nytt](http://stjordals-nytt.no)
- Skaufel, F. (2021b, 15.04.) Nå trives Oline bedre på skolen. Hentet fra [Nå trives Oline bedre på skolen - Stjørdals-Nytt](http://stjordals-nytt.no)
- Sundquist, J. (2020, 14.juli). De første tegnene på skolevegring. Hentet fra [De første tegnene på skolevegring \(psykologisk.no\)](http://psykologisk.no)

- Tanaka, H., Terashima, S., Borres, M.P., & Thulesius, O. (2012). Psychosomatic problems and countermeasures in Japanese children and adolescents. *BioPsychoSocial Medicine*, 6(1), 6–6.
- Teigen, K.H. (2020, aug.). Dan Olweus. Hentet fra [Dan Olweus – Store norske leksikon \(snl.no\)](http://snl.no)
- Tennant, J.E., Demaray, M.K., Malecki, C.K., Terry, M.N, Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' Ratings of Teacher Support and Academic and Social-Emotional Well-Being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494–512.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 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*. Jessica Kingsley Publishers.
- Thornton, M., Darmody, M., & McCoy, S. (2013). Persistent absenteeism among Irish primary school pupils. *Educational Review*, 65(4), 488–501.
- Toronto, C.E. & Remington, R. (2020). *A Step-by-Step Guide to Conducting an Integrative Review*. Springer.
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 293–303.  
<https://doi.org/10.1177/0743558401163003>
- Ttofi, M. & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13–24.
- Univeristet i Stavanger (2021, jan.) Bry deg-sammen mot mobbing. Hentet fra [Bry deg – sammen mot mobbing | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](http://uis.no)
- Utdanningsdirektoratet (2021, juni). Hvorfor har vi fått nye læreplaner? Hentet fra [Hvorfor har vi fått nye læreplaner? \(udir.no\)](http://udir.no)
- Utdanningsdirektoratet (u.d. lastet ned 04.10.21). Læreplanverket. Hentet fra [Læreplanverket \(udir.no\)](http://udir.no)
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (1.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Velferdsforskningsinstituttet NOVA (2020, 6. Juli.). Mobbeombudene bidrar til at flere barn får det trygt og godt. Hentet fra [Mobbeombudene bidrar til at flere barn får det trygt og godt - OsloMet](http://oslomet.no)
- Walker, H., Ramsey, E., & Gresham, F.M. (2004). *Antisocial behavior in school. Evidence based practices. 2<sup>nd</sup> edn*. Belmont: Thomson Wadsworth
- Wang, M.T., & Eccles, J.S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877–895.
- Webster-Stratton, C., & Okstad, K. A. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal akademisk.

WHO (2017). Mental health in the western pacific. Hentet fra [Mental health \(who.int\)](http://www.who.int)

Wilkins, J. (2008). School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Students in a School Avoidance Program. *The High School Journal*, 91(3), 12–24.

Wold, B., & Samdal, O. (2012). *An Ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes*. Bentham Books.

Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K. Larsen, L.O. & Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefag* (4.utg.). Fagbokforlaget. Bergen.

