

Håkon Francke Holberg-Lindløkken

Utforsking av skolerelaterte årsaker til skolevegring

En kvalitativ litteraturstudie om skoleansattes og foreldres erfaringer

Masteroppgave i Sosialpedagogikk

Veileder: Mette Nygård

Juni 2024

Håkon Francke Holberg-Lindløkken

Utforsking av skolerelaterte årsaker til skolevegring

En kvalitativ litteraturstudie om skoleansattes og foreldres erfaringer

Masteroppgave i Sosialpedagogikk
Veileder: Mette Nygård
Juni 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker hvordan skoleansatte og foreldre opplever skolerelaterte årsaker til ufrivillig skolefravær. Dette fenomenet, ofte omtalt som skolevegring, er komplekst og påvirkes av mange faktorer. Tradisjonelt har forskning på skolevegring fokusert på kliniske og psykologiske aspekter, mens skolerelaterte årsaker har vært mindre utforsket. Gjennom en induktiv kvalitativ litteraturstudie tar denne oppgaven sikte på å belyse hvordan skolerelaterte faktorer kan bidra til ufrivillig fravær og hvordan disse faktorene oppleves av lærere og foreldre.

Studien er gjennomført som en systematisk litteraturstudie, med fokus på kvalitativ forskning publisert de siste ti årene. Datainnsamlingen fulgte strenge inklusjons- og eksklusjonskriterier for å sikre at kun relevante studier ble inkludert. Datamaterialet består av erfaringer fra skoleansatte og foreldre i Norge og andre land med lignende velferdssystemer.

Resultater inndelt i tema:

- **Intern mangel på kunnskap, kompetanse og samarbeid:** Skoleansatte og foreldre rapporterer om manglende kunnskap og kompetanse i å håndtere skolevegring, samt utilstrekkelig samarbeid mellom skole og hjem. Dette kan føre til at skoler ikke effektivt kan adressere de underliggende årsakene til skolevegring.
- **Skyldfordeling og konflikt i skole-hjem samarbeid:** Det oppstår ofte konflikt mellom skole og hjem om ansvaret for skolefraværet. Foreldre føler seg ofte marginalisert og opplever at deres bekymringer ikke blir tatt på alvor av skolen.
- **Barnets utrygge kontekstuelle og relasjonelle skolemiljø:** Et negativt skolemiljø, inkludert dårlig læringsmiljø og mobbing, kan bidra til at elever utvikler skolevegring. Elever med dårlig relasjon til lærere eller medelever er særlig utsatt.
- **Betydningen av organisatoriske, relasjonelle og sosiale faktorer:** Skolens organisering og det sosiale klimaet i klasserommet har stor betydning for elevens opplevelse av trygghet og trivsel.

Skolevegring må forstås i lys av både individuelle og systemiske faktorer. Skolens rolle i å fremme et trygt og støttende miljø er avgjørende. Bedre samarbeid mellom skole og hjem, samt økt kompetanse og en ny problemforståelse blant skoleansatte, kan bidra til å redusere skolevegring.

Studien konkluderer med at ufrivillig skolefravær er et komplekst problem som krever en helhetlig tilnærming. Skoleansatte og foreldre har verdifulle innsikter som kan bidra til å utvikle bedre tiltak for å håndtere skolevegring. Det anbefales videre forskning på effektive helhetlige intervensjoner og samarbeid mellom skole og hjem for å støtte elever som opplever skolevegring.

Abstract

This master's thesis explores how school staff and parents perceive school-related causes of involuntary school absence. This phenomenon, often referred to as school refusal, is complex and influenced by many factors. Traditionally, research on school refusal has focused on clinical and psychological aspects, while school-related causes have been less explored. Through an inductive qualitative literature review, this thesis aims to shed light on how school-related factors can contribute to involuntary absence and how these factors are experienced by teachers and parents.

The study is conducted as a systematic literature review, focusing on qualitative research published in the past ten years. The data collection followed strict inclusion and exclusion criteria to ensure that only relevant studies were included. The data material consists of experiences from school staff and parents in Norway and other countries with similar welfare systems.

Results categorized into themes:

- ***Internal lack of knowledge, competence, and collaboration:*** school staff and parents report a lack of knowledge and competence in handling school refusal, as well as insufficient collaboration between school and home. This can lead to schools not being able to effectively address the underlying causes of school refusal.
- ***Blame distribution and conflict in school-home cooperation:*** conflicts often arise between school and home regarding the responsibility for school absence. Parents often feel marginalized and experience that their concerns are not taken seriously by the school.
- ***The child's unsafe contextual and relational school environment:*** a negative school environment, including poor learning environments and bullying, can contribute to students developing school refusal. Students with poor relationships with teachers or peers are particularly vulnerable.
- ***The importance of organizational, relational, and social factors:*** the school's organization and the social climate in the classroom significantly impact the student's experience of safety and well-being.

School refusal must be understood in light of both individual and systemic factors. The school's role in promoting a safe and supportive environment is crucial. Better collaboration between school and home, increased competence, and a new understanding of the problem among school staff can help reduce school refusal.

The study concludes that involuntary school absence is a complex problem that requires a holistic approach. School staff and parents have valuable insights that can contribute to developing better measures to address school refusal. Further research is recommended on effective holistic interventions and collaboration between school and home to support students experiencing school refusal.

Innhold

1.0 Innledning.....	7
2.0 Teori.....	9
2.1 Ufrivillig skolefravær som fenomen, hva vi vet og hvordan det forstås	9
2.2 Skole-hjem samarbeid, skyldfordeling og konflikt.....	12
2.3 En helsefremmende skole.....	14
2.4 Maktperspektiver	20
3.0 Metode	24
3.1 Datainnsamling.....	25
3.2 Inklusjon og eksklusjonskriterier	26
3.3 PICOC skjema.....	27
3.4 Søkestrategi og søkehistorikk	29
3.5 Vurdering av kvalitet	31
3.6 Etiske overveielser	33
3.7 Analyseprosess	34
4.0 Resultat	37
4.1 Tema 1: Intern mangel på kunnskap, kompetanse og samarbeid.....	37
4.2 Tema 2: Skyldfordeling og skole-hjem-samarbeid i konflikt	39
4.3 Tema 3: Barnets utrygge kontekstuelle og relasjonelle skolemiljø.....	42
5.0 Diskusjon.....	49
5.1 Forståelse og håndtering av ufrivillig skolefravær	49
5.2 Skyldfordeling og konflikt i skole-hjem samarbeid.....	55
5.3 Betydningen av organisatoriske, relasjonelle og sosiale faktorer for ufrivillig skolefravær	61
6.0 Konklusjon.....	75
6.1 Overførbarhet til praksis	76
Litteraturliste	77
Vedlegg 1: Skjema for kvalitetsvurdering	83
Vedlegg 2: PIOC-skjema 1	89
Vedlegg 3: OC-skjema 2.....	90
Vedlegg 4: Søkehistorikk	91
Vedlegg 5: Første omfattende søk.....	101
Vedlegg 6 - koding	113
Vedlegg 7 - oversikt over inkluderte artikler	114

Vedlegg 8 – innledende koder – fase 2	125
Vedlegg 9 – analyserapport: Rapporten lot seg ikke lime inn pga. for stort format. Se vedlagt fil i innlevering.....	127

1.0 Innledning

Det føres ingen nasjonal statistikk over hvor mange barn og unge som gjerne ønsker å delta i skolen, men som ikke klarer det. Men beregninger TV2 har gjort, og som refereres til i Kirkens Bymisjons rapport om skolefravær fra 2023, viser at omfanget kan ligge en plass mellom 20 000 og 60 000 barn og unge (Kirkens-Bymisjon, 2023; Oksvold, 2023).

Heyne et al. (2019) legger fram hvordan den samlede forskningen på feltet om «skolevegring» har hatt en tendens til å fokusere på kliniske, psykologiske aspekter, individuelle og familiære faktorer framfor i den konteksten den blir skapt i; skolen. Dette gjør de skolerelaterte årsakene lite utforsket.

Ved å bruke en induktiv kvalitativ litteraturstudie, vil denne masteroppgaven ta sikte på å fylle noe av kunnskapsgapet i feltet, og gi en dypere forståelse av hvordan de underliggende årsakene i skolen kan føre til eller opprettholde ufrivillig skolefravær, samt hvordan disse årsakene oppleves av de som er nærmest berørt; lærere og foreldre.

Gjennom dette prosjektet håper jeg å kunne opparbeide meg en verdifull innsikt som jeg kan bruke i arbeidet som lærer for å forbedre praksisen knyttet til ufrivillig skolefravær, til det beste for barna og ungdommene som en dag skal bli voksne.

Mitt mantra som kommende lærer er å skape en skole som voksne kan se tilbake på, og kjenne at om ikke de fikk til alt, så hadde de det i hvert fall bra i skolen og ble verdsatt – så enkelt, og så vanskelig.

Forskningsspørsmålet som styrer denne litteraturstudien, er:

«Hvilke betydningsfulle skolerelaterte faktorer har skoleansatte og foreldre erfaringer med når det gjelder ufrivillig skolefravær?»

Denne litteraturstudien er induktiv, noe som vil si at jeg har tatt utgangspunkt i empiri for å finne teori. På den måten har jeg unngått å forme empirien etter allerede satt teori, og jeg har latt empirien tale for seg selv. Denne litteraturstudien anvender flere teoretiske rammeverk for å belyse resultatene. I tillegg til temaer som dukker opp i analysen, har jeg brukt følgende overordnede teoretiske rammeverk:

Salutogenese og patogenese: I analysen av skolerelatert stress, skilles det mellom patogene tilnærminger, som fokuserer på sykdomsårsaker, og salutogene tilnærminger, som fokuserer på hva som fremmer helse og trivsel. Dette duale perspektivet hjelper å forstå hvordan skolemiljøet enten kan bidra til eller motvirke skolefravær.

Sosialkonstruktivisme: Perspektivet på skolevegring har utviklet seg fra å se på skolefraværet som en individuell patologi til å betrakte skolefraværet som et resultat av sosiale og kontekstuelle faktorer. Dette innebærer en forståelse av at skolevegring er en kompleks respons på de sosiale relasjonene og miljøene elevene befinner seg i.

Maktperspektiver: Studien benytter Pierre Bourdieus konsept om symbolsk kapital og Michael Foucaults ideer om diskurs, panoptisme og biomakt for å analysere maktforholdene mellom skoleansatte og foreldre, men også elever fra skoleansattes og foreldres perspektiv.

Disse teoretiske rammene integreres i analysen for å belyse hvordan skolerelaterte faktorer påvirker ufrivillig skolefravær fra både et individuelt og et systemisk perspektiv.

Begrepet ufrivillig skolefravær og skolevegring brukes om hverandre i denne masteroppgaven, men oftest blir begrepet «skolevegring» brukt for enkelthets skyld. Med begrepet «skolerelaterte faktorer» menes alle faktorer som har innvirkning på elevens skolehverdag, og som kan spores tilbake til alt fra skolepolitikk, organisering, skole-hjem samarbeid, vennskap, konflikter osv.

2.0 Teori

Dette kapittelet skal inneholde en gjennomgang av relevant teori og forskning som er relevant for din studie. Det kan også inkludere definisjoner av viktige begreper.

2.1 Ufrivillig skolefravær som fenomen, hva vi vet og hvordan det forstås

Skolefraværproblematikk er et komplekst fenomen, og kommer til uttrykk på, og blir forstått på ulike måter. Historisk sett har mangel på oppmøte i skolen blitt kategorisert innenfor et skulke- eller fobi-perspektiv, hvor skulking har vært assosiert med eksternaliserte atferdsforstyrrelser, mens skolefobi (nå mest omtalt som *skolevegning* – *school refusal* - i litteraturen), har lenge blitt knyttet til barnets angst og depresjon som behøver klinisk behandling (Reid & Kendall, 1982). Selv om skulke-begrepet har vært assosiert med eksternaliserte atferdsforstyrrelser, så vil det med denne problemforståelsen kunne overse kontekstuelle, relasjonelle og sosiale forhold som også kan ha betydning for barnets motivasjon til å delta i skolen (Lund, 2024). David Heynes arbeid med å kartlegge hvordan forskjellige typer skolefravær har blitt differensiert gjennom tidene, understreker et stort mangfold i skolefravær og påpeker viktigheten av å skille mellom fraværstyper som for eksempel skolevegning og skulking. Denne differensieringen er avgjørende for hvor suksessfullt strategiene for intervensjonene er (Heyne et al., 2019).

Mange land har lover som regulerer hvor mye barn og unge skal oppholde seg på institusjonen som skal fordre læring og kunnskap; skolen, ved skoleplikt. Disse landene kan gi straffeansvar til foreldre om barna deres ikke kommer på skolen. Dette eksemplifiseres gjennom Reid og Kendall (1982), som viser til datidens lovverk i Storbritannia (The Education Act of 1944), som understreket foreldrenes ansvar i å «få barnet på [den pliktige] skolen» for å sikre regelmessig skolegang.

I Norsk kontekst er ikke plikt til grunnskoleopplæring knyttet til skolen i seg selv, men til opplæringen i seg selv, og plikten kan, i tillegg til offentlig grunnskole, oppfylles gjennom privat hjemmeundervisning og ulike privatskoler (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Til tross for dette kan den offentlige grunnskolen i Norge oppleves som obligatorisk, samt også den videregående skolen for å nevne det også, med tanke på å få tilgang på de fleste yrker. Ordlyden i opplæringslovens § 2-1 om rett og plikt til grunnskoleopplæring lyder i denne sammenheng slik:

«Dersom ein elev utan å ha rett til det har fråvære frå den pliktige opplæringa, kan foreldra eller andre som har omsorg for eleven, straffast med bøter dersom fråværet kjem av at dei har handla forsettleg eller aktlaust.» (Opplæringslova, 1998b).

Tilbake til den tidlige skulke- og fobi tilnærmingen, fremmer nyere forskning på feltet en bredere konseptualisering av skolefraværsproblematikk utover enkle, binære kategoriseringer. Førsteamanuensis for Institutt for psykososial helse ved Universitetet i Agder, Jonas Højgaard Frydenlund, hevder at årsaksforklaringen som tilskrives fraværet – ofte blir sett på noe som direkte fører til negative utfall – er en «tom påstand». I stedet foreslår han at fraværet kanskje heller er et symptom på underliggende problemer enn fraværet i seg selv. Perspektivet utfordrer den konvensjonelle oppfatningen av årsakssammenhengene ved «skolevegring» ved å foreslå at de negative konsekvensene forbundet med fravær ofte er et resultat av våre reaksjoner på det (Frydenlund, 2022). En slik nyansert forståelse er i samsvar med den kanadiske Anton Birioukov, ph.d, sin tilnærming til skolefravær. Han understreker at man må gå bort fra enkle, binære forståelser for skolefravær, for å få tak i de sammensatte årsakene og forholdene som skaper skolefraværet; fra angst og familiære forhold til et bredere perspektiv som sosio-økonomiske forhold og skolerelaterte faktorer (Birioukov, 2016).

I dagens kontekst er «skolevegring» anerkjent i litteraturen som et sammensatt og multidimensjonalt problem som påvirkes av en kombinasjon av individuelle, familiære og miljømessige faktorer. Suksessen i håndteringen av problemet krever ofte helhetlige tilnærminger, involvert av flere aktører, helsepersonell, pedagoger og familiene selv – for å utvikle støttende intervensjoner (Kearney, 2008).

Denne utviklingen i problemforståelsen gjenspeiler et paradigmeskifte fra en individorientert forståelse til en relasjonsorientert forståelse. Her retter en søkelyset mot hvordan relasjoner og samspill man er en del av, virker inn på barn, istedenfor at fokuset kun ligger på problemet, feil og mangler ved barnet (Lund, 2024). Lund (2024) tar til orde for hvilken erkjennelsesteori som manifesterer seg i årsaksforklaringer, der et sentralt argument i dette paradigmeskiftet handler om at barn har gode grunner for å gjøre slik de gjør – sett fra deres perspektiv. Dette viser et paradigmeskifte fra å se på barns utfordringer som isolerte eller som individuelle avvik, til å forstå problemer som

noe som utvikler seg i, og påvirkes av sosiale relasjoner og kontekster. Det representerer en bevegelse bort fra en realistisk [jf. realisme] forståelsesmåte, som ser atferd som et resultat av objektive, individuelle egenskaper, til en sosialkonstruktivistisk tilnærming, som legger vekt på de sosiale og relasjonelle prosessenes rolle i å forme menneskelig atferd (Gergen, 1991; Harstad, 2022; Haslebo, 2004; Lund, 2015).

Selv om noen har fremmet dette nye perspektivet, som for eksempel i Frydenlund (2022); Heyne et al. (2019); Lund (2024), ser man fortsatt at den tidligere tankegangen fortsatt henger ved, også i nyere litteratur om «skolevegring», ved at fraværet blir tilskrevet egenskapene ved barnet eller familien gjennom et problem- og mangelperspektiv hvor barna blir ansvarliggjort for sitt fravær, som oppsummert i Nygård og Bjordal (2024).

Før jeg skal bevege meg mot en definisjon på ufrivillig skolefravær, ønsker jeg å trekke fram at mange begreper som relaterer seg til fravær synes å tilfredsstille de voksens behov for å definere og sette fenomenet i bås, enn de faktisk bidrar til å støtte barna det gjelder (Lund, 2024). Problemforståelsen av «skolevegring» er svært variabel i forskningsfeltet, og har dermed en svak konsensus om begrepet «skolevegring» (Nygård & Bjordal, 2024). Derfor lener jeg meg på skolevegrings-definisjonen til King og Bernstein (2001) som omhandler elever som opplever vansker med å delta i skolen på grunn av et emosjonelt ubehag. Disse elevene ønsker at forholdene ligger til rette for at de deltar i skolen, men opplever et ubehag på et nivå hvor de ikke mestrer det, noe som kaller på et begrep om «skolevegring»; «ufrivillig skolefravær» (Amundsen & Grøgaard, 2023) som er det begrepet som ofte omtales i den offentlige diskursen i dag. Definisjonen til King og Bernstein (2001) åpner opp for å utforske årsaksforklaringer på hvor det emosjonelle ubehaget kommer fra når det gjelder skolerelaterte faktorer.

2.2 Skole-hjem samarbeid, skyldfordeling og konflikt

Noe av formålet med opplæringen er at den, i *samarbeid* og *forståelse* med hjemmet, skal åpne framtidens dører og omverdenen for barnet jf. § 1-1 i Opplæringslova (1998c).

Dette foreldresamarbeidet skal ha et fokus på elevens faglige og sosiale utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Samarbeidet mellom skole og hjem anses som svært viktig fordi det kan være en positiv bidragsfaktor for barns læring, utvikling og generell suksess i skolen (Lawson, 2003).

Samtidig som familien spiller en viktig rolle i å skape en skole som møter barnets behov, er det mange lærere som har liten kunnskap og trening i å *samarbeide* med forskjellige typer foreldre (LaRocque et al., 2011). Variasjonen i skole-hjem-samarbeidspraksisen blant lærere er betydelige, da de i stor grad formes av individuelle erfaringer og oppfatninger, fremfor av felles retningslinjer fra skolen (Faugstad & Jenssen, 2019).

Måten skolen tar hånd om barn på, gjenspeiler seg i måten de også tar hånd om barnas familier. Lærere som betrakter elevene sine kun i kraft av å være elev (og ikke barn), vil sannsynligvis også anse familien som atskilt fra skolen. Dette kan føre til at det forventes at familien tar ansvar for sin del av omsorgsansvaret, og overlater barnets opplæring til institusjonen: skolen. Men dersom skolen anser elevene som barn (hele mennesker), vil skolen sannsynligvis betrakte både familien og lokalsamfunnet som partnere når det gjelder barnets opplæring og utvikling (Epstein et al., 2002).

Det at skolen og lærere kan se på barnet kun i kraft av å være i rollen som elev, og ikke et helhetlig og «fritt» barn i den livsverden de lever i, kan forklares med perspektiver som ligger svært dypt inne i fagdisipliner som pedagogikk, psykologi og filosofi – slik jeg har oppfatningen av. Disse perspektivene blir ikke utforsket i dybden i denne oppgaven, selv om det er relevant.

I følge Epstein et al. (2002) er det to vanlige tilnærminger for å inkludere familier i skolen og i barnas opplæring. Den ene metoden legger vekt på konflikt og ser på skolen som en slagmark, hvor relasjoner og omstendigheter fører til maktkamper og disharmoni. Den andre tilnærmingen legger vekt på partnerskap, og ser på skolen som et hjem, hvor relasjoner og omstendigheter oppmuntrer til maktdeling og respekt. Dette skaper et miljø der fokuset kan være på aktiviteter som hjelper elevene å lære og

vokse. Hun påpeker også at fred må før eller senere gjenoprettes, og alle parter i barnas utdanning må samarbeide.

I lys av disse tilnærmingene, er det skolen som må sørge for at foreldrene får mulighet til å ta på seg andre roller i samarbeidet enn de som vanligvis gis

(Utdanningsdirektoratet, u.å)

Hvis foreldre opplever en avmakt i samarbeidet på grunn av manglende mulighet til medvirkning, har de ofte ikke annet valg enn å bli konfronterende eller passive, noe som hverken skolen eller hjemmet har vinning av (Lawson, 2003). Lareau & Horvat (1999) i Lawson (2003) argumenterer for at dette skjer delvis fordi «lærere har makten til å opprettholde deres verdier og kunnskapssyn som «legitime», mens foreldre [kan] mangle ressurser, sosial status og kapital til å gjøre sine stemmer og meninger hørt» (egen oversettelse).

For å se dette samarbeidet i konteksten av ufrivillig skolefravær, ser jeg til hvordan fraværet påvirker foreldrene. Lund (2024) oppsummerer flere faktorer som har betydning for foreldrene i situasjoner med langvarig skolefravær. Blant annet påpekes faktorer som skolens manglende kompetanse med rådgivning og veiledning, foreldrenes iherdige og selvpåttatte [eller påtvungne] tverrprofesjonelle rolle som prosjektansvarlig der mye venting er en del av prosessen, samt det ikke å bli lyttet til eller bli tatt på alvor. Disse faktorene får svært stor betydning for foreldrenes jobbsituasjon, økonomi og deres fysiske og psykiske helse, da mange bruker mye energi på å få hverdagen til å fungere, samt å gjøre alt i sin makt til å hjelpe barna deres (Lund, 2024).

Erfaringene fra Lund (2024) forteller oss at det heller kanskje er samarbeidets egenart enn problemstillingene som reises i samarbeidssituasjoner som er det som i størst grad er med på å skape konflikter i skole-hjem samarbeidet. Det vil si at hun erfarer at det heller er måten samarbeidet foregår på som er utslagsgivende på konfliktnivået i samarbeidet, heller enn for eksempel hvilken problemforståelse lærere har til for eksempel nevrodivergente (ADHD, autismspekterforstyrrelse etc.).

2.3 En helsefremmende skole

Ifølge (FNs barnekonvensjon, 1989, s. 2) artikkel 3, skal «barnets beste» være et grunnleggende hensyn ved *alle* handlinger som berører barn i skolen. FNs barnekonvensjon (1989, s. 10) artikkel 29 sier at opplæringen skal ta sikte på «å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner *så langt det er mulig*».

Opplæringslovens paragraf 9 A-2 fastslår at alle barn og unge i opplæring har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring Opplæringslova (1998a). Ved høsten 2024 kommer det en ny opplæringslov, som i ovennevnte paragraf også omfatter at elevene ikke bare har en lovfestet rett på et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, men også *inkludering* (Opplæringslova, 2023). Dette arbeidet har pågått siden 2017 i samspill med flere politiske utredninger (Utdanningsdirektoratet, 2023b).

I lys av dette lovverket har skolen, i tillegg til et profesjonsetisk ansvar (Ohnstad, 2018), også et eksplisitt, juridisk ansvar overfor det å oppfylle lovverkets intensjon om god helse.

Det er omdiskutert hvordan man skal forstå og definere begrepet *helse* i feltet. I hovedsak fremmes det to motsatser, hvor tilnærmingen til *helse* kan være *patogent* eller *salutogent*. Den patogene (av *pato-logi* - læren om lidelser) tilnærmingen konsentrerer seg om årsakene til sykdom - hva som er sykt med et individ, mens en salutogen (av *saluto-genese* - opphav til helse) tilnærming konsentrerer seg mer om hva som fremmer god helse, trivsel og velvære (Lønne, 2022).

Denne dikotomien mellom patogenese og salutogenese gjenspeiles også i diskursen av skolefravær. Den salutogene tilnærmingen bærer preg av å se på fraværet som en klok respons på vilkårene som barnet blir tilbudt. Innenfor en slik forståelse vil spørsmålet heller handle om «hvordan kan man øke barnets lyst til å komme på skolen», framfor den patologe tilnærmingen hvor offerrollen står sterkt, og hvor man synes synd på hver aktør som er involvert – synd på eleven som det er «noe galt med», og synd på foreldre og de profesjonelle som blir maktesløse (Lund, 2020).

I Torsheim et al. (2001) kan vi lese om Aaron Antonovsky (1923-1994), en tidligere israelsk-amerikansk sosiolog som er den som er kjent for sitt arbeid i forståelsen av

helse innenfor en salutogen tilnærming, som teoretiserte aspekter som skulle kunne bedre helsen. Han fremmet at helse knytter seg til de livsholdningene man har til å takle stress og uventede forhold, hvor denne holdningen ble kalt for «opplevelse av sammenheng», på engelsk; «sense of coherence» (SOC). For at opplevelsen av sammenheng i ulike livssituasjoner skal være sterk, må det være en god sammenheng mellom det man kan begripe, håndtere og finne mening i. Opplevelsen av sammenheng mellom disse tre komponentene, kan påvirke stress og helse på tre måter:

1. Sammenhengen påvirker om en stimuli er stressende eller ikke.
2. Sammenhengen påvirker i hvilken grad en stressende faktor tærer på helsen
3. Sammenhengen påvirker i hvilken grad tæringen leder til skadelige helseeffekter.

Spørsmålet jeg tar med videre på bakgrunn av disse perspektivene er: hvilke rammer og forhold i skolen kan påvirke barnets eller ungdommens opplevelse av SOC.

På organisasjonsnivå

Rammer i skolen

Skolen som institusjon for læring har endret seg drastisk de siste to århundrene. Sett i sammenheng med skolehistorien, der samfunnet har beveget seg fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn – og hvor kunnskap i dag blir knyttet til noe man *er*, i stedet for at kunnskap var noe man *gjorde*, har hatt stor innvirkning på organiseringen av opplæring gjennom tidene (Hovdenak & Heldal, 2022). I denne utviklingen har skolen gått fra å spille en begrenset rolle i barn og unges hverdagsliv, til å spille en helt sentral rolle i deres oppvekst (Moen, 2022, s. 104). Derfor er klasserommet en av arenaene barn og unge bruker mest tid i når de vokser opp (Oberle & Schonert-Reichl, 2016).

De siste tjue årene har vært preget av en globalisert, konkurransedrevet skoleideologi som har resultert i økt teoretisering av skolens innhold og økt jag etter vurdering, testing og resultater (Bjordal & Haugen, 2021; Hovdenak & Heldal, 2022; Stien-Leenderts, 2023). I forskningen gjort av Elise Farstad Djupedal, stipendiat for lærerutdanningen i Trondheim, kan vi overraskende se at til og med timeantallene i de mest boklige fagene som norsk og matematikk har økt betraktelig mye bare de siste tjue årene, og har blitt lagt på «skuldrene til de minste» i skolen - i den «tidlige innsatsens ånd» - til fordel for andre praktisk-estetiske fag.

Dette har for eksempel ført til at dagens elever har like mye norsk og matematikk på barneskolen som sine foreldre hadde på barne- og ungdomsskolen til sammen, og at behovet for en spissere, boklig, lærerkompetanse økes (Djupedal, 2022, 2024). Denne utviklingen i teoretisering av skolen finner vi igjen hos Moen (2022), der han stiller spørsmål ved hvordan skolens innhold ikke har endret seg i takt med at skolen opptar større og større plass i barn og unges oppvekst, da disse barna fortsatt har flere grunnleggende behov som trengs å bli møtt enn bare barnets læringsbehov.

Skolerelatert stress

Forskerne Haugan og Djupedal (2023); Sletten og Bakken (2016) antyder sammenhenger mellom disse endringene i skolen og opplevelsen av skolerelatert stress. En rekke studier knytter skolerelatert stress til utviklingen og opprettholdelsen av psykosomatiske plager som hodepine, ryggplager og magesmerter (Aro, Paronen, & Aro, 1987; Garralda, 1996; Goodman & McGrath, 1991; King, Wold, Tudor-Smith, & Harel, 1996; Mikkelsen, Salminen, & Kautiainen, 1997 i Torsheim et al. (2001).

Når det gjelder skolerelatert stress, kan det være nyttig å se til forskning på feltet om hjernens arbeidsminne. Arbeidsminne kan sees på som hjernens verktøykasse for komplekse oppgaver, og refererer til en persons evne til å holde på informasjon, samtidig som man utfører komplekse oppgaver som resonnering, forståelse/fatteevne og læring (Baddeley, 2010)

På den ene siden har elever med stort arbeidsminne en tendens til å prestere høyere faglig, mens på den andre siden er det elever med et lavere arbeidsminne som oftere møter på faglige utfordringer og konsentrasjons- og atferdsvansker (Aronen et al., 2005).

Positiv emosjonell støtte fra både lærere og foreldre kan fungere som en buffer mot de negative effektene av stress på barnets arbeidsminne. Denne støtten er spesielt viktig når barnet har et negativt forhold til foreldrene (Vandenbroucke et al., 2017).

Når det kommer til angst og depresjon, kan også disse lidelsene påvirke arbeidsminne, da angst kan forårsake mye bekymring, noe som kan okkupere arbeidsminne og gjøre arbeidsminne mindre tilgjengelig for oppgaver i skolen (Greenwald & Carr, 2018; Owens et al., 2012).

Læreren og barnet

På bakgrunn av en oppsummering av 800 metaanalyser basert på 52 000 studier, uttaler Hattie (2009) i Lund (2024); Postholm (2013) at relasjonen mellom lærer og elev er svært utslagsgivende for skolens innflytelse på læring hos elevene. Dette bekreftes også av metastudien til Roorda et al. (2011), som oppsummerer 99 studier fra barnehage-nivå til videregående-nivå. Her viser de til at relasjonelle kvaliteter ved lærer-elev relasjonen har sterk sammenheng med elevers engasjement for skole og

elevers faglige prestering. Effektene av negative relasjoner viste seg å være sterkere jo lengre ned i trinn man kom.

Klinge (2017) i Lund (2024, s. 86) belyser hvordan barns relasjoner til voksne påvirkes av et samspill av faktorer, der hyppighet av kontakt, kommunikasjon, ros, anerkjennelse, kjeft og sanksjoner spiller en sentral rolle. Klinge viser også til at barn som har gode relasjoner med lærerne sine er mer overbærende med stressede lærere. Til gjengjeld viser forskning fra Haslebo og Lund (2014), Lund (2017) og Drugli et al. (2007) i Lund (2024, s. 86), at elever som ikke føler seg godt likt av lærerne sine, og som ikke opplever positive relasjoner på skolen, har en høy risiko for å utvikle mistrivsel.

Når det gjelder hvordan læreres velvære påvirker elevenes velvære, viser Harding et al. (2019) at lærerens velvære henger sammen med elevenes velvære, og med lavere nivå av psykiske plager hos elevene. De viste også at det er en sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev relasjonen, lærerens tilstedeværelse og fravær på jobb på elevenes velvære og psykologisk stress.

For eksempel kan hyppig vikarbruk påvirke lærer-elev relasjonen, og dermed barns skoleopplevelser og lyst til å gå på skolen (Lund, 2024, s. 87). Lenzi et al. (2017) fant at barn og unge i skolen som opplever sterk følelse av tilhørighet i klassen og støtte fra lærere, er mindre tilbøyelige til å føle seg utrygge i skolen. Blatchford et al. (2007) påpeker at store klasser innskrenker tiden læreren kan bruke på hver elev, noe som kan føre til at elever forsvinner i mengden og ikke får den støtten de har behov for.

Elever med andre elever

Barns motivasjon til å gå på skolen er tett knyttet til deres sosiale trivsel. Gode relasjoner og vennskap bidrar til at elevene opplever glede i skolehverdagen, og det er viktig at elevene opplever en følelse av å bli satt pris på og være godt likt av andre medelever. Gjennom en god og positiv gruppedynamikk kan elevene få følelsen av å være en del av et fellesskap og oppleve tilhørighet. Imidlertid kan barns relasjoner til hverandre være preget av konflikter, mobbing, ekskludering og lignende, noe som påvirker om barna motiveres til å delta i skolen (Lund, 2024).

Due et al. (2005) gjorde en tverrsnittstudie med data fra over 100 000 elever i 28 land, der de konkluderte med at elever som opplever mobbing, viste betydelige høyere forekomst av psykosomatiske plager som hodepine, magesmerter, søvnproblemer, tristhet, engstelse og generell nervøsitet. Dette påvirket trivsel og motivasjon i stor grad, noe som kunne føre til mindre deltakelse i skolen.

I konteksten av denne tilhørigheten, peker blant annet Rosenfeld et al. (2000) på at elever som opplever andre elever som sosialt støttende, har høyere skoledeltakelse, mindre «problematisk atferd», og er generelt mer tilfreds med skole. Dette kan bekreftes dypere ved Baumeister og Leary (1995, s. 498), som argumenterer for at behovet for tilhørighet er nesten et like grunnleggende behov som mat.

2.4 Maktperspektiver

På tross av at lærertittelen ikke er en beskyttet tittel, så er utdannede lærere å regne som en profesjon ved at de har en felles vitenskapelig kunnskapsbase (som pedagogikk og fagdidaktikk), de har en autoritet ved å ha godkjent utdanning, en autonomi til å utøve yrket innenfor visse rammer, og de har profesjonsetiske prinsipper og retningslinjer å handle etter. Dette gir lærere tillit til at de ivaretar elevene og ikke skader dem fysisk eller psykisk (Ohnstad, 2018, s. 19-27). En slik tillit medfølger også et stort ansvar i arbeidet med for eksempel elever og foreldre (Imsen, 2020, s. 81).

Dynamikken mellom profesjonelle (skoleansatte) og tjenestemottakere, som elever og foreldre, er preget av en asymmetrisk maktfordeling. Den profesjonelle innehar en ekspertrolle, ofte oppfattet som "den som vet best". Denne maktbalansen har blitt et diskusjonstema i kjølvannet av reformer som søker å styrke "forbrukernes" innflytelse (Imsen, 2020). Læreres maktposisjon er basert på, og styrkes av, deres rett til å ha informasjon og kunnskap om sine «klienter». Imidlertid kan «klientene» (elever og foreldre) oppleve å ikke ha nok informasjon og kunnskap om hvem de står overfor (Engelstad, 2022).

Jeg vil med dette presentere noen spesifikke, men overordnede perspektiver på makt, som kan relateres til normalitet og avvik, som har relevans for å kunne diskutere de aspektene ved ufrivillig skolefravær som berører maktforhold i ulike nivåer. Disse nivåene vil være for eksempel de forhold som utøver en viss makt over skolen og lærerne, i skole-hjem samarbeidet, og overfor eleven selv.

Pierre Bourdieu (1930-2002) – symbolsk vold

Den franske sosiologen, Pierre Bourdieu, fremmet ideen om at sosiale strukturer former tanker og handlinger gjennom habitus (en slags ervervet væremåte). Han fremmet også at man bruker ulike former for kapital (økonomisk, kulturell, sosial) for å navigere i verden, og at dette gjenspeiler og reproducerer ulikhet (Karlsen Bæck, 2005). Bugge (2002) mener at begrepet «kapital» er Bourdieus måte å omgripe begrepet «makt» på, og at de derfor betyr det samme.

I tillegg til de tre kapitalformene (maktmidlene) – økonomisk, kulturell og sosial – introduserer Pierre Bourdieu begrepet *symbolsk kapital*. Denne kapitalen er egentlig ikke en egen isolert form for kapital, men heller en måte andre kapitalformer manifesterer seg og blir oppfattet på. Ulike former for blant annet prestisje, autoritet og myndighet, er eksempler på det som ligger i den symbolske kapitalen (Bugge, 2002).

Når noen med høy symbolsk kapital bruker den på noen som har mindre, så utfører de symbolsk vold (Siisiäinen, 2008). Edwards (2024a, 2024b) forteller oss at symbolsk vold kan manifestere seg på ulike måter, og er ofte usynlig. Symbolsk vold fungerer ved å skape og opprettholde dominerende kulturelle normer og verdier. Disse internaliseres av mennesker og danner grunnlaget for deres tanker, atferd og sosiale interaksjoner. Maktforholdene som ligger til grunn for disse dominerende kulturelle praksisene, fremstilles ofte som naturlige og legitime, og vil på den måten også maskere de maktforholdene som ligger til grunn for dem. Disse aspektene leder andre til å innrette seg til skjulte sosiale forventninger og dermed videreføre ulikhet (Edwards, 2024a, 2024b).

Når det gjelder et slikt skjult maktspill, leder dette til perspektivene til Michael Foucault – der «makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best» (Hultqvist, 2004).

Michael Foucault (1926-1984)

Michael Foucault var en fransk idehistoriker og filosof, som i denne oppgavens kontekst er mest kjent for sine studier av hvordan makt har potensiale til å fungere som disiplinerende i institusjoner.

Diskurs og kunnskapsdannelse

Michael Foucault hevder at måten vi snakker om og forstår fenomener på (diskursen), påvirker oppfatningen av virkeligheten (Hultqvist, 2004). Foucault (1972, s. 49) i Deacon og Parker (1995), hevder at kunnskap bør bli forstått som diskurser som sammensatt av praksiser som systematisk former objektene de snakker om. I tillegg til dette antyder også Foucault i samme utsagn at diskursene identifiserer ikke bare objekter, men de er med på å forme objekter ved å diskutere dem i utgangspunktet, noe som også er med på å skjule hvordan kunnskapen og forståelsen om objektene er funnet opp.

Panoptisme og overvåking

I Foucaults studie om overvåking og straff (1975), møter vi konseptet; *panoptikon*, som skildrer en måte noen fengsler er bygd på, der fengselsvokteren, i et tårn i midten, omringet av de innsattes celler, kunne skue ut mot de innsatte. På den måten kunne vokteren observere og få kunnskap om alle innsatte uten at de innsatte visste når de ble observert. Dette fører til en usikkerhet, og på den måten vil makt utøves automatisk fordi de innsatte disiplinerer seg selv da de føler seg konstant overvåket (Hultqvist, 2004). Dette konseptet illustrerer hvordan makt kan være usynlig, men samtidig kunne føles overalt, og derfor lett internalisert av individer.

Biopolitikk

Foucault omtaler også begrepet *biopolitikk* og *biomakt*, der dens hensikt er å regulere, kontrollere og styre befolkningens helse, atferd og produktivitet (Hultqvist, 2004). Innenfor denne konteksten, var Foucault opptatt av en «makt som utøver positiv innflytelse på livet, som forsøker å administrere, optimalisere og mangfoldiggjøre det [styrke livet], ved å utsette noens liv for presis kontroll og omfattende reguleringer» (egen oversettelse) (Foucault, 1984, s. 260) i Makarychev og Yatsyk (2017, s. 3). Med denne intensjonen hviler det samtidig en makt som er bestemmende for hva som skal anses som normalt og ikke, og en risikerer å undertrykke menneskers «ureduserbare forskjellighet» (Foucault, 1999, s. 149) i Karlsen (2007, s. 4).

3.0 Metode

Gjennom masteroppgaven har jeg utført en systematisk litteraturstudie. Systematisk litteraturstudie er en grundig gjennomgang av en tydelig formulert, og forskbar problemstilling (Counsell, 1997). Gjennom systematiske og eksplisitte metoder og protokollignende retningslinjer, vil litteraturen bli kritisk vurdert og valgt ut, og data fra disse blir inkludert, samlet inn og analysert (Booth et al., 2016; Krumsvik & Røkenes, 2019).

3.1 Datainnsamling

I datainnsamlingsfasen til denne studien, begynte jeg med å konstruere inklusjons- og eksklusjonskriterier. Inklusjons- og eksklusjonskriterier er bestemmende for hvem hvem som kan delta i en studie, og de bestemmer også hvilke studier som kan inkluderes i en systematisk oversikt. Kriteriene angir kravene deltakerne og studiene må oppfylle for at de skal være aktuelle (Booth et al., 2016). Kriteriene ble revidert underveis i prosessen.

Hensikten med denne studien var å kartlegge *hvilken betydning skolerelaterte faktorer har til ufrivillig skolefravær – basert på erfaringene til skoleansatte og foreldrene selv.*

Ved å basere studien på erfaringer til ansatte ved skolen og foreldrene selv, ble erfaringene som kommer fra elevene og andre, ekskludert. Dette fordi skoleansatte og foreldre har evne til blant annet å se «det store bildet» i større grad enn hva barn og unge kan – overveiende bruk av barn og unge kan påvirke datamaterialet på en slik måte at det er med på å reprodusere perspektiver som de selv er fanget av – nemlig deres perspektiver på hva som er normalt, og hva som er problemet. Samtidig som barnets perspektiver er viktige i et samarbeid på skolen, er dette perspektivet ekskludert i denne oppgaven. I utgangspunktet skulle erfaringene være fra lærere og foreldre. Men siden andre profesjoner, både i og utenfor skolebygget, kan være direkte involvert i tilfeller ved ufrivillig skolefravær, så var jeg nødt til å inkludere de også. Eksempler på disse er; sosiallærer, helsesykepleier, skolepsykologer og lignende i skolen eller i andre organisasjoner som PPT, BUP m.m – alt etter hva som er relevant i ulike land.

For å få kartlegge det oppdaterte kvalitative feltet på ufrivillig skolefravær, søkte jeg aktivt etter artikler som har vært utgitt de siste 10 årene. Det ble søkt etter artikler på språk jeg selv behersker; Skandinaviske språk og engelsk.

3.2 Inklusjon og eksklusjonskriterier

Inklusjonskriterier:

- Artikler basert på erfaringer med ufrivillig skolefravær med informanter som lærere, foreldre eller annet skolepersonell (som f.eks. Helsesykepleier, sosiallærere, rektor, ressursteam, PPT, BUP og lignende)
- Elever i offentlig skole i Norge, Sverige, Danmark, Finland, England, Nederland, Tyskland, Canada, Australia og Island
- Elever i grunnskolen eller som har vært i grunnskolen og har sine perspektiver derifra
- Elever med og uten tilstander/diagnoser som offentlig grunnskole har ansvar for å ta hånd om – det være seg angstlidelser, ADHD, ASD, Tourettes etc.
- Artikler på norsk, svensk, dansk og engelsk
- Fagfellevurdert og publisert i anerkjente tidsskrift
- Etisk vurdert
- Artikler fra 2014 til dags dato
- Kvalitative artikler

Eksklusjonskriterier:

- Artikler med et rent skulke-perspektiv på ufrivillig skolefravær.
- Artikler som baserer seg på elever med fravær på grunn av sykdom som andre instanser har ansvar for – f.eks. sykehuskole.
- Elever i private skoler og utenfor Norge, Sverige, Danmark, Finland, England, Nederland, Tyskland, Canada, Australia og Island.
- Elever på videregående eller barn i barnehage
- Artikler på andre språk enn skandinaviske språk eller engelsk
- Artikler som ikke er etisk vurderte
- Artikler eldre enn 10 år
- Review-artikler, bøker, rapporter og populærvitenskap
- Få informanter – mindre enn tre.

3.3 PICOC skjema

I en litteraturstudie vil et PICOC-skjema være svært nyttig for å organisere og konsentrere søket om de viktigste elementene i en problemstilling. Elementer som populasjon, intervensjon eller eksponering, sammenligning, utfall og kontekst står sentralt i å kunne konstruere et søk som effektivt avgrenser søket. Disse elementene er med på å identifisere relevante søkeord og fraser for hvert element - en slags oversettelse av problemstillingen til et språk som databasene forstår. Hensikten med PICO-skjema er derfor med på å strukturere og dokumentere søkeprosessen, noe som også er viktig for min transparens som forsker (Booth et al., 2016).

Hensikten med denne litteraturstudien er å se på hvilke erfaringer skoleansatte og foreldre har med skolerelaterte årsaker som betydning for ufrivillig skolefravær. Siden jeg ikke har som hensikt å sammenligne for eksempel effekten av to ulike intervensjoner, så er det ikke nødvendig med «C» - sammenligning i PICOC-skjema, dermed ble PIOC-skjema laget.

Utvikling av PIOC-skjema 1

For å utvikle det første PIOC-skjema analyserte jeg problemstillingen som på dette tidspunktet var «*Lærere og foreldres erfaringer med skolerelaterte årsaker som betydning for ufrivillig skolefravær*». Jeg så etter viktige fraser som **lærere eller foreldre** (som *populasjon*) sine opplevelser av hvordan sine elevers/barns *eksponering* av **skolefaktorer (skolemiljø)** har betydning for *utfallet; ufrivillig skolefravær*.

Jeg lagde først et skjema for norsk, svensk, dansk og engelsk med alle søkeordene, slik at jeg i databaser kunne søke etter *populasjon AND eksponering AND utfall*. Innenfor hver del i søkeordene vil operatoren «OR» være aktuelt. I tillegg søkte jeg litteratur fra Skandinavia som kontekst, der det noen ganger var nødvendig å bruke søkeord som «Norway OR Norwegian OR Sweden OR Swedish» osv. Se vedlegg 2.

Flere av søkeordene er trunkert for å få fram ulike varianter av grunnord, da terminologien i forskningen kan variere. Dette øker bredden i søkene, samt at det er tidseffektivt.

Søkeordene er utviklet ved hjelp av andres forskning og tidligere masteroppgaver. Her fikk jeg kunnskap om hvilke søkeord de har hatt suksess med og ikke. På den måten kunne jeg unngå å bruke mye tid på prøvesøk som ikke førte til gode resultat. Jeg gjorde også søk i Google for å finne hvilke begreper som ble brukt om «skolevegring», både fra mediene, men også fra rapporter, fagartikler og lignende.

I første omgang prøvde jeg å få PIOC-skjemaet så samsvarende som mulig opp imot problemstillingen, og gjorde omfattende søk i databasene; Web of Science, ERIC, Education Source, Scopus og Idunn.

Her leste og silte jeg samtlige titler, leste mange sammendrag og sorterte dem etter kvalitative og kvantitative artikler, da kvalitative og kvantitative artikler var i inklusjonskriteriene på dette tidspunktet. Etersom hele dette søket resulterte i 2 kvalitative artikler som jeg skulle ta med videre til vurdering med nærlesing, begynte jeg å utvide inklusjonskriteriene mine.

Utvikling av PIOC-skjema 2

Etersom det første omfattende søket med PIO-skjema var gjort, innså jeg at jeg var nødt til å gjøre endringer i søkestrategien. For å gå bredere ut valgte jeg å inkludere landene; Finland, England, Nederland, Tyskland, Canada, Australia og Island. I tillegg inkluderte nevrodivergente elever med ADHD, ASD og lignende. Sykdom som kreft og andre kroniske lidelser ble fortsatt ekskludert. I tillegg til å inkludere flere land og et bredere mangfold av elever, ønsket jeg å finne all kvalitativ forskning som var gjort de siste 10 årene på feltet.

Jeg kuttet derfor ut søkeordene i *populasjonen* som handler om lærere og foreldre, og *intervensjonen/eksponeringen*; skolefaktorer. Jeg stod igjen med *utfallet*; ufrivillig skolefravær og *konteksten*; land i inklusjonskriteriene og kvalitative studier.

Dette ga meg et OC-skjema der kun utfall og kontekst var aktuelt. Se vedlegg 3.

3.4 Søkestrategi og søkehistorikk

Det første omfattende søket jeg gjorde med PIOC-skjema 1 vil ikke bli presentert i detalj her, se vedlegg 5. Dette første omfattende søket i databasene Web of science, ERIC, Education source, Scopus og Idunn, trakk jeg ut 42 artikler som kunne være interessante basert på tittel og abstrakter. På dette tidspunktet var inklusjonskriteriene at metoden kunne være både kvalitativ og kvantitativ. Flere av disse var samme studie, og jeg stod til slutt igjen med 3 kvalitative og 10 kvantitative artikler som kunne være relevant å ta med til videre vurdering.

Det nye søket, som er utgangspunktet til artiklene som er brukt i denne studien, er lagt ved som vedlegg 4.

I denne fasen begynte jeg først å inkludere Finland i alle databasene, for så å inkludere England, Nederland, Tyskland, Canada, Australia og Island. Dette er land som har noenlunde lignende velferdssystemer som Norge.

Booth et al. (2016, s. 143) beskriver tre steg for å sile ut artikler som ikke er relevante til litteraturstudien. Stegene innebærer å sile ut artikler basert på titler, deretter sammendrag, for så å ekskludere artikler som etter nærlesing, ikke møter inklusjons- og eksklusjonskriteriene eller kvalitetsvurderingen. De artiklene som består utvelgelsen, er de artiklene man inkluderer i studien.

Etter å ha luket ut mange artikler basert på tittel alene, ble 30 artikler sendt til videre vurdering av sammendraget. Etter å ha importert alle 30 artikler inn i referansesystemet EndNote, har jeg foretatt en ny vurdering basert på den innledende vurderingen i vurderingsskjemaet (vedlegg 1) og skimlet artiklenes metoder, analyser og viktige funn. Artiklene ble underveis i vurderingen lagret med ulik merknad; til vurderingsskjema, nordiske artikler, utenlandske artikler, relevante støtteartikler, nevroddivergens, ekskluderte artikler på bakgrunn av eksklusjonskriterier og hvilke artikler jeg skal etter hvert inkludere i studien min. Dette for å holde god oversikt.

Etter å ha vurdert titler og abstrakt, samt litt av metodene, analysen og de viktigste funnene, har jeg 15 artikler å vurdere nærmere. Disse artiklene skal helhetsvurderes opp imot hele vurderingsskjema (vedlegg 1). Etter en helhetsvurdering av alle 15 artikler, sto jeg igjen med 10 artikler jeg ønsker å inkludere som datamateriale i denne

studien. I tillegg kom Norsk Sosiologisk tidsskrift ut med et nummer om skolefravær underveis i analyseprosessen. 1 kvalitativ artikkel ble trukket ut, vurdert med vurderingsskjema og inkludert som datamateriale i denne studien.

3.5 Vurdering av kvalitet

En systematisk litteraturstudie innebærer vanligvis en grundig kvalitetsvurdering av inkluderte studier, der en sentral del av denne vurderingen dreier seg om å reflektere over artikkelens troverdighet til funnene. På denne måten kan man bli bevisst på svakheter eller mangler ved artikkelen, noe som for denne oppgaven kan være betydningsfulle for resultatene i litteraturstudien (Booth et al., 2016, s. 145).

Gjennom prosessen med å sammenfatte den kvalitative forskningen som er gjort på feltet de siste 10 årene, har jeg forsøkt å være åpen og kritisk i møte artiklene jeg har kommet over.

Artiklene som jeg har valgt ut etter å ha luket ut artikler basert på tittel, abstrakt, jf. inklusjons- og eksklusjonskriteriene, har jeg tatt med til videre vurdering av studiens kvalitet (vedlegg 1). Dette skjemaet er med på å hjelpe meg å kritisk vurdere om artikkelen bør inkluderes eller ikke. Skjemaet tar for seg formål, metodebruk, utvalg, utvalgsstrategi og frafall, datainnsamlingsstrategi, bakgrunnsforhold som kan påvirke bias, etiske overveielser, dataanalyse, funn, og om funnene kan være til hjelp i praksis. I tillegg ble alle tidsskrift sjekket for fagfellevurdering i Register over vitenskapelige publiseringskanaler. Samtlige artikler var vurdert med nivå 1, unntatt to; den ene vurdert til nivå 2, og den andre fantes ikke i registeret, men tidsskriftet opplyser om at alle artikler som er publisert er fagfellevurdert.

Bak denne studien, men også studiene som er brukt i oppgaven, foreligger det en førforståelse – en virkelighetsoppfatning – som kan være med å påvirke hvordan man tolker og vektlegger ulike aspekter ved empiri. Når det gjelder studiene, vil dette relatere seg til for eksempel hvordan samtaler eller det man har observert, blir forstått (Christoffersen & Johannessen, 2012). Når det gjelder min førforståelse til tema, så har jeg i noen år fulgt meninger blant foreldre, lærere, og forskeres syn på «skolevegring», både i aviser (med et redaksjonelt ansvar til innhold), men også gjennom grupper i sosiale medier hvor både fagfolk og foreldre ytrer sine erfaringer og meninger. Selv om det som er skrevet i for eksempel kronikker eller på sosiale medier kan være i større grad skole-kritisk enn annet, forstår jeg også at «skolevegring» er en kompleks problematikk som også dreier seg om faktorer som ikke direkte er initiert av det å oppholde seg på skolen (og alt det medfører), eller at skolen står i posisjon til å

forebygge problemet. Eksempelvis kan konflikter i hjemmet som skilsmisse eller omsorgssvikt medføre høyt stress og engstelse for barn, noe som kan gjøre det vanskelig for dem å forlate hjemmet. Det som denne oppgaven tar for seg er de barna og ungdommene som ønsker at forholdene ligger til rette for å kunne delta i opplæring med andre (som skolen skal være en arena for), men som opplever at faktorene i skolen er utenfor deres mestringsevne. Dette er ikke ensbetydende med at det nødvendigvis feiler barnet noe, men at kravene er for store til det et barn kan mestre.

Med dette ser jeg i denne studien på hvilke faktorer i skolen som er av *betydning* for enten å forårsake eller opprettholde ufrivillig skolefravær.

Det er viktig å tenke på at bak hver artikkel jeg har inkludert i denne oppgaven, er det mange som har gjort detaljerte analyser av intervju-data som jeg ikke har tilgang på. Derfor er det også viktig at forfatterne redegjør for de mange valgene de har tatt underveis.

3.6 Etske overveielser

Som en viktig del av vurderingsarbeidet som er beskrevet i forrige kapittel, er også artikkelens etske vurdering viktig.

Temaet «skolevegring» er både sensitivt og emosjonelt belastende; først og fremst for foreldre, men også noe for skoleansatte, men ikke minst for barna selv. Forskere som utforsker feltet kvalitativt med intervjuer i etterkant av barnets «skolevegring», har et spesielt ansvar for å ivareta informantene best mulig. Det ligger for eksempel et potensial til å bli re-traumatisert ved å snakke om vanskelige erfaringer med et slikt konfliktfyllt utenforskap som ufrivillig skolefravær kan være. Foreldre med barn som utvikler denne typen fravær kan derfor betegnes som en sårbar gruppe, noe som krever en slags ydmyk, respektfull og forsiktig tilnærming til å samle inn data.

Det er essensielt at forskere respekterer informantenes rett til selvbestemmelse over egne opplysninger og privatliv. Dette omfatter å sikre frivillig og informert samtykke, samt å anonymisere personopplysninger for å beskytte deres identitet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskerens ansvar for å unngå skade på deltakerne er også sentralt.

Alle inkluderte artikler i denne studien har vurdert sine etske beslutninger nøye, og noen nevner at deres arbeid er godkjent av forskningsetiske komiteer, noe som understreker viktigheten av etske overveielser i forskningen.

3.7 Analyseprosess

Etter å ha gjort omfattende søk, luket ut artikler som ikke var relevante, og vurdert hver artikkel med vurderingsskjemaet (vedlegg 1), gjenstår å analysere artiklenes funn.

For å identifisere, organisere og tematisere data har jeg tatt utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin analysemodell. Analysemetoden som er brukt er induktiv ved at jeg baserer teoridelen på de temaene dataene i artiklene kommuniserer. Noe av hensikten med en induktiv tilnærming til analyse er også å unngå å presse dataen gjennom en forhåndsbestemt koderamme eller forskerens forutinntatte holdninger (Braun & Clarke, 2006, s. 84).

Braun og Clarke (2006) sin tematiske analysemodell kan implementeres i en litteraturstudie gjennom seks faser. Det at jeg har studert artiklene systematisk gjennom denne modellen, er en styrke.

Disse fasene vil bli presentert og beskrevet under;

Fase 1 – bli kjent med empirien

I første fase leste jeg gjennom alle artiklene for å skape meg et bilde av hvilke innledende mønstre som finnes.

Fase 2 – lage innledende koder

I denne fasen lagde jeg et skjema (vedlegg 8). Skjemaet viser hvilken studie jeg ser på, hvilket nummer den tilhører i oversikten av alle inkluderte artikler den tilhører (Vedlegg 7), samt ulike funn (Funn 1, Funn 2, Funn 3 [...]). Her ble hver artikkel gått gjennom, der jeg markerte meg viktige funn i hver artikkel, hvor jeg så skrev dette inn i skjemaet. Her ble alle viktige funn skrevet ned, og mange går inn i hverandre. På toppen av skjema hadde jeg problemstillingen min, slik at jeg gjennom hele letingen kunne ha fokus på hvilke funn som var interessante for min studie.

Fase 3 – Lete etter temaer

Deretter startet arbeidet med å finne mønstre i det jeg hadde notert ned som funn 1, funn 2 osv. Her gikk jeg systematisk til verks for å kartlegge ulike temaer. Jeg startet med det første funnet og navnga dette som tema 1, og jeg opprettet et nytt tema for hvert funn som ikke sterkt nok kunne knyttes til andre temaer. På den måten fikk jeg

omtrent 10 innledende temaer (båser) jeg kunne kategorisere funnene i hver artikkel som. Her fikk jeg dokumentert hvor hyppig ulike funn gjentok seg gjennom alle artiklene, se vedlegg 6. De temaene som hadde flest funn, ble valgt som denne studiens hovedfunn.

Fase 4 – Gjennomgang av temaer

I denne fasen ble temaene vurdert ovenfor hverandre for å lete etter mer overordnede temaer. Jeg reduserte antall temaer fra 10 innledende temaer til 6 temaer. For å sikre at temaene fortsatt var representative for funnene, gikk jeg tilbake til artiklene for å se om jeg hadde tolket funnene riktig ut ifra de nye overordnede temaene.

Fase 5 – Definere temaer

Samtidig som jeg reduserte antall temaer, definerte jeg de overordnede 6 temaene til;

1. Intern mangel på kunnskap, kompetanse og samarbeid
2. Skyldfordeling og skole-hjem-samarbeid i konflikt
3. Lite suksessfulle intervensjoner
4. Barnets utrygge kontekstuelle og relasjonelle miljø
5. Tverrprofesjonelt samarbeid og felles problemforståelse
6. Mangel på tilpasning, ressurser og «alternativ» opplæring

Disse overordnede temaene kan også reduseres til færre; for eksempel til tema 1, 2 og 4, men i frykt for å miste fokuset på de aller viktigste faktorene i skolen, holdte jeg meg til 6 temaer.

Etter å ha dokumentert hvor mange ganger hvert funn var beskrevet i hver artikkel, kunne jeg trekke ut de temaene som gikk igjen mest. Disse er presentert i tabellen under:

Viktigste overordnede tema - skolefaktorer som skaper eller opprettholder ufrivillig skolefravær

1. Intern mangel på kunnskap, kompetanse og samarbeid

2. Skyldfordeling og skole-hjem-samarbeid i konflikt

4. Barnets utrygge kontekstuelle og relasjonelle skolemiljø

Disse temaene er utgangspunktet for teorien.

Fase 6 – Analyserapport (resultater)

Denne delen går ut på å skrive den endelige analysen, og vil bli presentert i kapittel 4.0 – Resultat. Denne fasen er den siste muligheten for å analysere data. Her skal representative og overbevisende utdrag presenteres på bakgrunn av fra eksemplene som forfatterne i artiklene allerede har plukket ut som meningsbærende for deres studie. Se vedlegg 9.

4.0 Resultat

Her vil funnene fra analysen bli presentert. Temaene er nummerert som 1, 2 og 4 i analysen, men vil bli presentert som tema 1, tema 2 og tema 3 her.

4.1 Tema 1: Intern mangel på kunnskap, kompetanse og samarbeid

Et gjennomgående tema i litteraturen er den interne mangelen på kunnskap, kompetanse og samarbeid blant skoleansatte, noe som kan påvirke både skole-hjem-samarbeid og hvordan man håndterer ufrivillig skolefravær.

I flere artikler ble både eksplisitt og implisitt avdekket at lærerne ofte sidestiller «skolevegring» med skulk, noe som fører til en forståelse av problemet som primært knyttet til eleven eller familien. Denne oppfatningen var tydelig i Amundsen et al. (2021), som understreker at lærernes anbefalinger om intervensjoner ofte baseres på denne antagelsen. Lærerne i denne studien hadde også lite innsikt i hvordan skolemiljøet og undervisningstilbudet kunne påvirke fraværet.

Når det gjelder hvordan «skolevegring» forstås som et problem ved barnet eller familien, er Amundsen et al. (2021); Gregory og Purcell (2014); Laurin (2023) aktuell, og et representativt sitat er trukket ut:

«It is put on you as your personal problem. So, you have to be very strong and “see to [it]” that you are very informed and understand the system, because it is a question of structures. Because they place it on you and say “Well, only you are in this situation, it is your failure that your child can’t go.” As if I was the only one in Sweden. But I have discovered that there are a lot of families. It’s not about me, it’s about the system.’
(Anna, writer)» (Laurin, 2023).

Mangelen på kunnskap og forståelse for «skolevegring» ble også trukket fram av foreldre, som påpekte at dette fører til et usystematisk samarbeid mellom lærere, og at lite kontinuitet i kommunikasjonen mellom lærere fører til uforutsigbarhet for elevene (Havik et al., 2014).

Mangel på kompetanse og samarbeid ble ytterligere belyst i Laurin (2023), der informantene beskrev hvordan skoleansatte ofte tilskriver «skolevegringen» til egenskaper ved barnet eller familien, og ikke anerkjenner systemiske utfordringer. Dette gjør at foreldrene selv må finne informasjon og løsninger.

En annen studie avdekket at lærerne oppfatter «skolevegring» som en kompleks utfordring som opprettholdes av faktorer ved barnet, familien og skolemiljøet (Cunningham et al., 2022). Dette indikerer at noen lærere ser på problemet i et bredere perspektiv, men også at intervensjonene de prøver ut, kan være skadelige eller ineffektive uten riktig samarbeid med foreldrene og tverrprofesjonelle team.

Forståelsen av skole som den eneste riktige stien for et godt liv, kan også føre til utviklingen av pressende intervensjoner, noe som ble bemerket i Frydenlund (2023). Denne tilnærmingen ser bort fra situasjonen eleven står i, og fokuserer kun på å få eleven tilbake til skolen.

Mangelen på forståelse og støtte for elever med spesifikke behov, som de med autisme, ble belyst i Gray et al. (2023), der elevene følte seg som et problem på grunn av skolens mangel på kompetanse og tilpasning. Dette førte til negative opplevelser og økt fravær.

Dannow et al. (2020) fremhevet at mangel på forståelse og kommunikasjon mellom lærere og andre elever også bidrar til fraværet. Foreldre opplevde at lærerne ikke forstod barnets utfordringer, og andre elever manglet innsikt i «skolevegring», noe som kunne føre til vanskelige spørsmål og ytterligere utrygghet for barnet.

«(...) After a long period where he hadn't been to school he said: "I can't come, because they are asking me all the time: (...) why have you been away for so long?" (...) And then he's a bit worried that they will ask, that they will bombard him with questions that he doesn't want to answer. (Bjørn's mom)» (Dannow et al., 2020).

Konklusjon

Samlet sett viser funnene at intern mangel på kunnskap, kompetanse og samarbeid i skolene er en betydelig faktor som påvirker ufrivillig skolefravær. Denne mangelen fører til feilaktige antagelser om årsakene til fraværet, ineffektive intervensjoner og en belastning på samarbeidet mellom skole og hjem, noe som vil tematiseres i neste tema. Økt kunnskap og bedre kommunikasjon kan bidra til å løse disse utfordringene.

4.2 Tema 2: Skyldfordeling og skole-hjem-samarbeid i konflikt

Ufrivillig skolefravær er en kompleks utfordring mange barn og unge står i, og involverer ofte flere aktører. Skolen, hjemmet og hjelpeapparatet spiller en viktig rolle i å støtte disse elevene som opplever «skolevegring». I denne delen presenterer jeg en syntese av de funnene i litteraturen som har å gjøre med hvor skylden for fraværet legges, samt hvordan skole-hjem samarbeidet oppleves for både skolen og hjemmet.

I de aller fleste artiklene blir det beskrevet hvordan skolens ansatte legger skylden for fraværet i egenskaper ved barnet selv, eller familien (Amundsen et al., 2021; Cunningham et al., 2022; Frydenlund, 2023; Gray et al., 2023; Gregory & Purcell, 2014; Laurin, 2023). Informantene i Cunningham et al. (2022) peker også på skolemiljøet som en viktig bidragsfaktor i årsakene bak «skolevegring». Egenskaper ved barnet forklares ofte med at barnet har for lav selvtillit, er for sårbare og emosjonelle, som Amundsen et al. (2021) gir eksempler på. Egenskaper ved familien kommer ofte til uttrykk gjennom det at flere skoleansatte mener foreldrene ikke er strenge nok med barna sine, gjør barna sine en «bjørnetjeneste», og har med andre ord å gjøre med et mangelfullt foreldreskap (Amundsen et al., 2021; Frydenlund, 2023; Laurin, 2023). Foreldre opplever at den normative ideen om at skole er den eneste riktige stien å gå for å oppnå et godt liv på, ikke er forhandlingsbar (Frydenlund, 2023). Dette er altså noe av grunnen til at foreldre blir ansvarliggjort i møter med skolen.

De fleste mødrene i studien til Laurin (2023) opplever skolens ansvarsfraskrivelse slik:

«It sounds horrible that your son can't go to school and that he just sits at home and that he has no future, but this is not our responsibility.» (Laurin, 2023)

Ved denne problemforståelsen rettes årsakene bort fra skolen og i større grad mot barnet og foreldrene. Frydenlund (2023) peker på at foreldre opplever å få simple råd på et komplekst problem, noe som også viser hvor lite forståelse hjemmet blir møtt med, og foreldrene blir dermed frustrerte. Dette er også tilfelle i Amundsen et al. (2021), der det blir rådet om å gjøre det «mindre hyggelig» hjemme, slik at det skal bli mer fristende å gå på skolen enn å være hjemme.

Når det gjelder at skolen legger et press på foreldre, skildrer også en studie hvordan skolen stiller for store krav til hvordan mødre, som oftest er pådrivere i støtten til

barnet sitt når det gjelder skole, skal kunne klare å holde følelsene sine i sjakk i møte med skolen – at det forventes en slags profesjonalitet av foreldre som iherdig kjemper for barnets rettigheter i opplæring (når skolen ikke gjør det) (Laurin, 2023). Det at foreldrene opplever at de må kjempe kampen om barnets rettigheter selv, er også noe som implisitt går igjen i mye av litteraturen, men eksplisitt nevnes i Gray et al. (2023); Laurin (2023). På denne måten legges det et ytterligere press på foreldre.

Når presset som legges mot barnet og/eller foreldrene ikke ser ut til å fungere, retter skolens ansatte blikket mot hjelpeinstansene. Amundsen et al. (2021) viser til at lærere opplever frustrasjon over at hjelpeinstansene «skyver problemet tilbake på skolen» - lærere ser dette på som en ansvarsfraskrivelse. Gray et al. (2023) beskriver hvordan et underfinansiert hjelpeorgan kan påvirke moraliteten som lærerne bruker i samhandling med foreldre på en negativ måte. Tidspress og standardiserte krav påvirker også dialogen skolen har med foreldrene, spesielt i møter, hvor foreldre opplever oppfølgingen som veldig forhastet (Nygård & Bjordal, 2024). Dermed blir også lærerne frustrerte og opplever et press.

«We [Mia's parents] never felt these parent-school meetings were constructive (...) They are schematic (...) not personal, and when you reach the point where you can talk about important things, the time and 'framework' is over.» (Havik et al., 2014)

Noen studier rapporterer om at skoleansatte rutinemessig melder ifra til barnevernet eller truer med rettslige følger hvis ikke foreldrene «får» barnet sitt tilbake på skolen, noe som bidrar til å gjøre skole-hjem samarbeidet veldig betent (Amundsen et al., 2021; Gregory & Purcell, 2014; Laurin, 2023). Dette til tross for et iherdig koordinerings og kunnskapsarbeid gjort av foreldre selv (Laurin, 2023).

«I tried to explain to her that “there is no statement in the school law that says that you should report me to social services. And it doesn't matter if you say that it's just routine [...] because a report of concern means lack of parenting ability”. And there is always a risk that social services staff do not have knowledge about disabilities and therefore draw strange conclusions about things. And in the worst case, I will be subject to the law of mandatory care of minors. So that's no fun.» (June, journalist) (Laurin, 2023).

Et mangelfullt samarbeid mellom skole og hjem kan føre med seg misforståelser, dårlige relasjoner og fiendtlig stemning, noe som kan komplisere prosessen med å støtte eleven i «skolevegringen» (Gray et al., 2023).

En studie peker på foreldrenes ønsker et mer reelt samarbeid mellom skole og hjem, samt en helhetlig og individualisert tilnærming til «skolevegringsproblematikken» (Havik et al., 2014). I Cunningham et al. (2022) beskriver skolens ansatte at et godt forhold til foreldrene, samt det å gi foreldrene mulighet til å si sin mening om de ulike barrierene som er med på å holde barnet borte fra skolen, er viktig. De sier også at uten en felles forståelse mellom skolen og hjemmet, kan intervensjonene skolene legger inn, ha utilsiktede konsekvenser.

«sometimes the school doesn't know what's best, sometimes the parents know what's best so it's about both the school and the parents working together for what's best for the child. (Mark, newly qualified teacher KS2)» (Cunningham et al., 2022)

Konklusjon

Analysen av viser at skylden og ansvaret for fraværet ofte legges på barnet og foreldrene. Ved denne problemforståelsen, samt at hjelpeinstanser ikke «påtar seg ansvaret», opplever både foreldrene og skoleansatte et høyt press. Noen blir rutinemessig meldt til barnevernet eller andre rettslige følger. Skole-hjem samarbeidet blir betent. Foreldrene ønsker et bedre samarbeid.

4.3 Tema 3: Barnets utrygge kontekstuelle og relasjonelle skolemiljø

I denne delen av litteraturstudien fokuseres det på hvordan barn opplever skolemiljøet som utrygt, både kontekstuellt og relasjonelt. Gjennom tematisk analyse har jeg identifisert flere faktorer som bidrar til denne opplevelsen, som presenteres nedenfor, gruppert under tre hovedtemaer: organisasjonsnivå, lærer-elev, og elev-elev.

Organisasjonsnivå:

Analyser viser at strukturelle begrensninger innen skolesystemet er en primær kilde til utrygghet blant elever. Flere studier peker på rammene som lærere arbeider i, og hvordan dette kan ha innvirkning på elevenes forutsigbarhet og trygghet på ulike måter. Rammene i en lærerjobb åpner ikke for et helhetlig samarbeid med eleven og foreldrene, enten fordi arbeidsdagene er for stressende og hektiske til å tak i utfordringene på en ordentlig måte (Amundsen et al., 2021), eller at systemet som er til for å støtte elever med autismespekterforstyrrelse og andre elever med «spesielle behov» er underfinansiert og kan begrense skolens mulighet til å tilby en fleksibel tilnærming til inkludering (Gray et al., 2023). Nygård og Bjordal (2024) viser også implisitt til at rammene for tidsbruk per elev er liten, noe som frarøver barnet for en ordentlig kontakt med voksne på skolen.

Noen studier argumenterer også for at stabiliteten i lærerstaben har stor betydning for elevenes trygghet og forutsigbarhet i skolen. Foreldrenes perspektiv på dette er at hyppig lærerbytte og vikarbruk har betydning for kontinuitet og stabilitet (Havik et al., 2014), og er derfor en viktig faktor for barns trivsel (Nygård & Bjordal, 2024).

«Har vært mye ustabilitet i fra første dag, gikk to måneder fra oppstart i første klassen, så ble kontaktlærer sykmeldt, av og på, man hadde vikarer og veldig sånn usammenhengende voksentilhørighet, som er kanskje noe av det viktigste i en oppstartsfasen for et barn. Det gjelder for barnehage, skole og ungdomsskole, man må møte den voksne fast hver dag da for å på en måte bli kjent og komfortabel med det her, for å sikre en god læringsplattform. (Far til Nora)» i Nygård og Bjordal (2024).

Samtidig som hyppig vikarbruk er en medvirkende faktor til «skolevegring», er også mangelen på spesialpedagogisk kompetanse (Nygård & Bjordal, 2024), og mangelen på

et system som ivaretar viktig kommunikasjon [rundt eleven det gjelder] mellom lærere viktige faktorer som kan bidra til å holde barnet unna skolen (Havik et al., 2014). Et slikt system gjør elevens situasjon veldig avhengig av enkelte ansatte.

Et annet aspekt ved slike utfordringer ved lærerstaben, er det spennet som oppstår mellom å ha for få ansatte på for mange elever. Store skoler, klasser eller elevgrupperinger nevnes i flere studier som svært betydningsfulle for barns opplevelse av sosial trygghet og forutsigbarhet (Dannow et al., 2020; Gray et al., 2023; Gregory & Purcell, 2014; Havik et al., 2014; Nygård & Bjordal, 2024). Store skoler, klasser og elevgrupperinger beskrives ved at sårbare barn forsvinner i mengden av bråkete og desorganiserte klasserom (Dannow et al., 2020; Havik et al., 2014).

«Lene sits at school, not seeking help from teachers. She hides her work and when the classroom is noisy, the teachers don't come to her. They go to others. This is typical. She's the one they don't notice, and when they do notice her, they leave her alone because she hides her work.» i Havik et al. (2014).

En studie nevner også at et slikt negativt skolemiljø ble [velmenende] håndtert med at lærerne organiserte elevene fleksibelt [vilkårlig] med hyppige gruppeskifter, og at dette ga brudd i trygge relasjoner (Nygård & Bjordal, 2024).

Når det gjelder å skape trygghet og forutsigbarhet for denne gruppen elever beskrives det flere faktorer som kan virke beskyttende. Det trekkes fram at læreres tilpasning til «spesielle behov», i form av «spesialavtaler» er av betydning. Det være seg for eksempel å kunne forlate skolen ved behov eller å møte noen timer i uka (Dannow et al., 2020), at eleven slipper å måtte synliggjøre seg selv i situasjoner som høytlesing, å stå foran klassen og i garderobesituasjoner og lignende, eller at en oppnåelig ukeplan ble grundig gjennomgått med eleven i forkant av uka (Havik et al., 2014). Foreldre til barn med autisme peker også på at lærere ikke er fleksible med [ekskluderende] skoleregler og lekser, noe som øker presset som de opplever i skolen (Gray et al., 2023). Dette bekreftes av læreres oppfatning av hvor inkluderende skolen er til barn med autisme – nettopp at den er for lite inkluderende, kaotisk og utrygg (Amundsen et al., 2021). Samtidig kan «spesialavtaler» bidra til at andre elever leser eleven som avvikende (Havik et al., 2014). En skole med elever i lavere trinn, hadde innført «safe-spaces» hvor elevene kunne trekke seg unna i eller være der på morgenene. De åpnet

blant annet også opp for at foreldre kunne være sammen med eleven i klassen på morgenen, samt at de brukte lek, drama og hund som terapi. De var dog usikre på hvilken effekt dette hadde i det lange løp, selv om det virket positivt der og da (Cunningham et al., 2022).

Når det gjelder faglig organisering viser Cunningham et al. (2022); Dannow et al. (2020) at ytterligere faglig støtte og individuelt tilpasset [interessebasert] opplæring var nyttig for at skolen skal oppleves meningsfull.

«Particular child who was really interested in motor cross and motorbikes so we made sure that a lot of the work was based around his interests [. . .] because we know that was something that he'd get excited about writing about. (Zoe, Teaching Assistant)» (Cunningham et al., 2022).

Ustrukturert tid som «annerledesdager» i form av ekskursjoner, blandede grupper på tvers av klasser på aktivitetsdager og lignende er for enkelte negativt for trygghet og forutsigbarhet (Dannow et al., 2020), og er spesielt sosialt krevende og angst-vekkende hos elever med autisme (Gray et al., 2023).

Konklusjon

Analysen av organisasjonsnivået viser at strukturelle begrensninger og mangler ved organiseringen i skolesystemet er sentrale kilder til utrygghet blant elever. Studiene belyser hvordan rammebetingelser for lærernes arbeid, inkludert underfinansiering og mangel på tid og fleksibilitet, begrenser mulighetene for å skape et trygt og forutsigbart miljø. Dette problemet forsterkes av høy vikarbruk og hyppig lærerbytte, som reduserer stabilitet og kontinuitet, som er essensielle elementer for elevers trygghet. Store skoler og klasser, hvor sårbare elever lett kan forsvinne i mengden, forsterker disse utfordringene. Samtidig fremheves det at tilpasninger til elevers spesielle behov og fleksible «spesialavtaler» kan fungere beskyttende, selv om disse også kan lede til at elever oppfattes som avvikende. Tiltak som "safe-spaces", individuelt tilpasset opplæring, og inkluderende praksiser blir diskutert som mulige løsninger, men behovet for ytterligere støtte og strukturelle endringer er tydelig.

Lærer-elev:

Denne delen undersøker lærer-elev-relasjonenes betydning for elevers opplevelse av trygghet i skolen. Gjennom analyser av studiene belyses hvordan emosjonell støtte kan virke beskyttende, mens mangel på forståelse og støtte kan øke elevers utrygghet. Her vil jeg utforske både de positive og negative dynamikkene i disse relasjonene.

Gode relasjoner med omsorgsfulle lærere som gir emosjonell støtte beskrives av flere studier som en faktor som øker trygghet og forutsigbarhet i elevenes skolehverdag. En lærer som er oppmerksom på barnets utfordringer, setter pris på barnets tilstedeværelse og skaper et tillitsforhold til eleven (Dannow et al., 2020), samt generelt er emosjonelt støttende og utvikler gode relasjoner til barnet (Amundsen et al., 2021) er beskyttende faktorer. En slik relasjon kan snu helt om på elevens oppfatning av skolen (Havik et al., 2014).

«Knut [the teacher] came and he did something that turned everything around. He [Per] enjoyed school even more, and. . . I think Per felt taken care of; he was appreciated, taken seriously and he felt safe with Knut. . . Our experience is that one specific teacher matters a lot.» i Havik et al. (2014).

For noen kan denne velmenende intensjonen med å vise en slik omsorg, virke pressende på barnet ved at omsorgen er vevd sammen med ideen om at skole er den riktige og eneste veien til et godt liv (Frydenlund, 2023), noe som blander omsorg med et forhåndsbestemt ønsket utfall; å kunne komme på skolen, noe som ikke nødvendigvis vil gi bedre livskvalitet hos alle barn og unge. Dette beskriver Frydenlund (2023) som noe som vil kunne føre til normløs atferd, som igjen møtes med et press da de unge ikke blir sett på som noen som er i stand til å ta fornuftige valg for seg selv, og elevene blir gradvis etterlatt uten støtte for å kunne utvikle en positiv skoleidentitet. På den måten står elever i risiko for å bli ekskludert fra å kunne utvikle seg positivt i skolen, noe som kan skyve eleven ytterligere bort fra skolen. Jeg ønsker også å trekke fram at i de tilfellene disse lærerne ga opp de «tunge sakene», ble presset ofte redusert, og for noen elever opplevde de det som å få en mulighet til å utvikle positive relasjoner igjen, mens andre ikke.

En familie i Nygård og Bjordal (2024) sin studie påpekte at når deres barn uttrykte en motvilje til å gå på skolen, samt at stresset økte, så ble oppmerksomheten i stor grad rettet mot atferden enn årsakene bak.

Samtidig som den emosjonelt støttende og omsorgsfulle beskrivelsen av enkelte lærere kommer fram i studiene, blir også dårlige lærer-elevrelasjoner tematisert gjennom frykten for enkelte lærere. Utrykgheten oppstår gjennom dårlige relasjonen som tilskrives lærernes negative holdninger og problematiske responser (Gray et al., 2023) hvor læreren ikke viser forståelse (Dannow et al., 2020). Slike opplevelser holder barnet bort fra skolen (Gregory & Purcell, 2014). I lys av hvordan læreren framtrer i sitt møte med barnet, viser også Dannow et al. (2020); Havik et al. (2014) at en uforutsigbar og aggressiv lærerstil/klasseledelse bidrar til å gjøre skolen til en utrygg og uforutsigbar arena.

Konklusjon

Analysen av lærer-elev nivået fremhever hvordan lærer-elev-relasjoner kan påvirke elevens opplevelse av trygghet og forutsigbarhet i skolen. Positive, omsorgsfulle interaksjoner mellom lærere og elever, som er preget av emosjonell støtte og tillit, kan styrke elevens skoleopplevelse betydelig. Likevel kan velmenende omsorg også virke kontraproduktivt dersom den blir oppfattet som pressende og knyttet til ideen om at skolen er den eneste vei til et godt liv, noe som kan føre til normløs atferd og skoleeksklusjon. Videre kan dårlige relasjoner og en uforutsigbar eller aggressiv lærerstil forsterke følelsen av utrygghet og avstand fra skolen.

Elev-elev:

I denne delen av studien utforskes dynamikken mellom elever og hvordan disse interaksjonene påvirker deres opplevelse av trygghet i skolemiljøet.

I motsetning til analysen av organisasjonsnivået og lærer-elev nivået, er denne delen mer sparsomt beskrevet i de inkluderte studiene. Studiene påpeker at det sosiale miljøet på ulike måter har negativ påvirkning på elevers opplevelse av trygghet og forutsigbarhet. Faktorer som mangel på tilhørighet (Dannow et al., 2020; Nygård & Bjordal, 2024) og trygge sosiale miljøer (Nygård & Bjordal, 2024) fremheves som sentrale faktorer. Videre understrekes det at å bli verdsatt og ha venner ofte vektlegges av elevene framfor skolegangen i seg selv (Havik et al., 2014).

«Jon did not want to sit in that room [by himself]. Being with friends was the most important thing for him, which is the most important thing for all nine-year-olds; it is not school itself that is his interest, but being with friends.» I Havik et al. (2014).

Disse aspektene er avgjørende om barnet opplever det sosiale miljøet som inkluderende og trygt.

I andre enden av tilhørighet oppstår også konflikter, ignorering, ekskludering og mobbing i elevenes sosiale miljø (Havik et al., 2014). Mobbing trekkes fram i Dannow et al. (2020); Gray et al. (2023); Gregory og Purcell (2014); Havik et al. (2014).

«Lene was in a non-including class (. . .) there was a group of girls and she was not included (...) She felt no affiliation with the other students. Early on she said: 'Mum, I'm invisible. They don't see me. . . they see through me'. Bjørn told me that 'This is not a school without bullying Mum'. . . He was called 'fatso' and this was humiliating and awful for him.» i Havik et al. (2014).

Frykten for å bli evaluert og synliggjort av andre medelever spiller en rolle for trygghet og forutsigbarhet på skolen (Dannow et al., 2020), og gis uttrykk for gjennom for eksempel at ens «svake» faglige prestasjoner blir synliggjort (Amundsen et al., 2021) eller hvordan medelever reagerer på andres «skolevegring» (Dannow et al., 2020). For enkelte kan det også bare være at elevgruppen er såpass forstyrrende at det blir overveldende å være der (Gregory & Purcell, 2014).

Konklusjon

I analysen av elev-elev nivået blir elevinteraksjoners innvirkning på opplevelsen av trygghet i skolemiljøet undersøkt. Det sosiale miljøet påvirker ofte elevers trygghetsfølelse negativt, med manglende tilhørighet og trygge miljøer som kritiske faktorer. Videre oppstår mobbing og ekskludering, noe som forverrer denne situasjonen.

5.0 Diskusjon

Jeg har gjennomført en induktiv kvalitativ litteraturstudie om ufrivillig skolefravær, også kjent som «skolevegring», med fokus på hvilke erfaringer skoleansatte og foreldre har med skolerelaterte årsaker som betydning for dette fenomenet. I dette kapitlet skal jeg diskutere mine resultater i lys av teori, og sette dem i sammenheng med problemstillingen min.

5.1 Forståelse og håndtering av ufrivillig skolefravær

Resultatene mine, som jeg nå skal diskutere, fremhever spesielt den interne mangelen på kunnskap, kompetanse og samarbeid blant skoleansatte som en avgjørende faktor for at denne typen skolefravær som tematiseres i denne oppgaven, blir skapt og opprettholdt. Denne diskusjonen vil bli sett i lys av relevant teori og litteratur, med en kritisk tilnærming for å belyse kompleksiteten i problemstillingen.

Intern Mangel på Kunnskap, Kompetanse og Samarbeid

Betydningen av skoleansattes problemforståelse og intervensjoner

Et gjennomgående tema i mine funn er den interne mangelen på kunnskap og kompetanse blant skoleansatte, noe som gjenspeiles i deres forståelse og håndtering av «skolevegring». Flere studier, inkludert Amundsen et al. (2021); Gregory og Purcell (2014); Laurin (2023), viser at lærere ofte sidestiller «skolevegring» med skulk, og forstås derfor som et problem ved barnet eller familien. Denne oppfatningen påvirker hvordan lærere tilnærmer seg intervensjoner, ofte uten å ta hensyn til de systemiske faktorene som bidrar til fraværet. Denne mangelen på innsikt kan føre til intervensjoner som ikke bare er ineffektive, men potensielt skadelige, slik vi ser Cunningham et al. (2022) beskriver.

Laurin (2023) illustrerer ved moren «Anna» hvordan denne forståelsen plasserer en urimelig byrde på foreldrene, som føler at de alene må håndtere problemet;

It is put on you as your personal problem. So, you have to be very strong and “see to [it]” that you are very informed and understand the system, because it is a question of structures. Because they place it on you and say “Well, only you are in this situation, it is your failure that your child can’t go.” As if I was the only one in Sweden. But I have discovered that there are a lot of families. It’s not about me, it’s about the system.

Dette resulterer i en situasjon der foreldrene må skaffe seg informasjon og løsninger selv, noe som ytterligere kompliserer skole-hjem-samarbeidet. Havik et al. (2014) fremhever også at mangelen på systematisk samarbeid og kontinuitet i kommunikasjonen mellom lærere skaper uforutsigbarhet for elevene, noe som kan forsterke fraværet.

Systemiske utfordringer

I teorien jeg presenterer, kommer det tydelig frem at denne mangelen på kunnskap og kompetanse blant skoleansatte kan spores tilbake til mangler i deres utdanning og/eller pedagogiske utvikling på skolene. Frydenlund (2023) peker på at lærernes oppfatning om at skole, til enhver tid, er den eneste riktige stien til et godt liv. Dette kan føre til et ensidig fokus på å «få» elevene tilbake til skolen, uten å adressere de underliggende problemene eller ta hensyn til hvilken situasjon elevene står i. Dette perspektivet ignorerer de komplekse behovene til elever som kanskje har spesifikke utfordringer, som autisme, ADHD eller lignende, og som krever tilpassede tiltak og støtte.

Gray et al. (2023) fremhever at elever med spesifikke behov ofte føler seg som et problem på grunn av skolens mangel på kompetanse og tilpasning, noe som igjen kan føre til økt fravær. Dette understreker viktigheten av å utvikle en mer nyansert forståelse blant skoleansatte om de ulike faktorene som kan bidra til «skolevegring».

Maktperspektiver: Bourdieu og Foucault

Symbolsk vold, diskurs og kunnskapsdannelse

Pierre Bourdieus konsept om symbolsk vold (Bugge, 2002; Edwards, 2024a, 2024b) er relevant for å forstå de skjulte maktforholdene mellom skoleansatte og foreldre. Skoleansatte, med sin autoritet og profesjonelle kapital, kan ubevisst utøve symbolsk vold ved å pålegge foreldrene ansvaret for barnets fravær uten å erkjenne de systemiske utfordringene, nettopp ved å være den parten som innehar mer symbolsk kapital enn motparten – foreldre (Siisiäinen, 2008). Dette maktforholdet skaper en dynamikk der foreldrene føler seg maktesløse og ansvarliggjorte, noe som kan bidra til ytterligere belastning og konflikt i skole-hjem-samarbeidet. Dette vil bli ytterligere tematisert i neste kapittel om skyldfordeling og skole-hjem samarbeid. Gjennom dette maktforholdet hviler det stor risiko for at disse dominerende og kulturelle praksisene, som fremstår som naturlig og legitime, kan få motparten (foreldre) til å innrette seg til disse skjulte sosiale forventningene (Edwards, 2024a, 2024b) om at skole er den eneste riktige sti til et godt liv, og dermed være med på å skape en samfunnsforståelse over hva som skal anses som normalt, og hva som skal anses som avvikende. Dette leder til perspektivene til Michael Foucault – der «makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best» (Hultqvist, 2004).

Michael Foucaults teori om diskurs og kunnskapsdannelse belyser hvordan måten vi snakker om, og forstår «skolevegring» på, former vår oppfatning av problemet (Hultqvist, 2004). Diskursen om «skolevegring» som et individuelt problem som fremmer ideen om at det er barnets eller familiens mangler som er hovedårsak til problemet, er med på å skjule de strukturelle og relasjonelle faktorene som også spiller en rolle. Det at diskursen om et fenomen i det hele tatt blir til, blir diskutert og utviklet, er også med på å forme hvordan noe blir forstått på Foucault (1972, s. 49) i Deacon og Parker (1995). Dette er med på å skjule hvordan kunnskapen og forståelsen av barn og unge som står i den vanskelige livssituasjonen som «skolevegring» er. Perspektivene som fremmes av skoleansatte kan føre til at tiltak og intervensjoner blir rettet mot symptomene snarere enn de underliggende årsakene. Dette er i tråd med teorien som tar for seg dikotomien mellom en patogen og salutogen tilnærming til fenomenet (Lund, 2020; Lønne, 2022).

På bakgrunn av dette vil jeg hevde at skoleansatte bør være transparent overfor foreldre med hvordan de forstår «skolevegring» på, samtidig bør skoleansatte være åpne for foreldrenes perspektiver. På den måten kan man lære av hverandre.

Panoptisme og overvåking

Foucaults konsept om panoptisme (Hultqvist, 2004) er relevant i forståelsen av hvordan skolesystemet kan fungere som en form for overvåking som påvirker elevenes atferd. Panoptisme refererer til en struktur hvor individer oppfører seg som om de alltid blir overvåket, noe som påvirker deres handlinger og valg. I skolesammenheng kan dette bety at elever som opplever «skolevegring» føler en konstant press og overvåking, som kan forsterke deres følelser av angst og ubehag. Denne følelsen av overvåking kan også gjelde foreldrene, som kan føle seg konstant vurdert og kritisert av skolen for barnets fravær. Måten «skolevegring» blir forstått på av skoleansatte, har derfor mye å si for den selv-irettesettende faktoren skoleansattes problemforståelse kan være, dette i likhet med symbolsk vold jf. Bourdieu for hvordan dette danner et grunnlag for hva som er normalt og avvikende.

Biopolitikk og biomakt

Foucaults konsept om biopolitikk, der dens hensikt er å regulere, kontrollere og styre befolkningens helse, atferd og produktivitet, med intensjon om å styrke noens liv (Foucault, 1984, s. 260) i Makarychev og Yatsyk (2017, s. 3);(Hultqvist, 2004), kan også bero på en makt om hva som skal anses som normalt eller ikke, og kan i verste fall virke som en undertrykkende faktor på menneskers «ureduserbare forskjellighet» (Foucault, 1999, s. 149) i Karlsen (2007, s. 4). Disse perspektivene på biopolitikk og biomakt kan anvendes til å forstå hvordan skolesystemet håndterer «skolevegring». Biopolitikk i dette temaets sammenheng, kan innebære tiltak og intervensjoner (som har sitt utspring av den grunnleggende problemforståelsen) som blir rettet mot å regulere elevens atferd og sikre deres tilstedeværelse på skolen. Dette kan inkludere strenge fraværsregler og sanksjoner mot foreldre som ikke sørger for at deres barn møter opp på skolen. Slike tiltak kan imidlertid ofte være kontraproduktive ved at de ikke adresserer de underliggende årsakene til fraværet, men snarere forsterker elevenes og foreldrenes følelser av maktesløshet og stress.

Paradigmeskifte i forståelsen av skolevegring

Fra individorientert til relasjonsorientert forståelse

Den nyere litteraturen viser et paradigmeskifte fra en individorientert forståelse av «skolevegring» til en mer relasjonsorientert tilnærming. Blant andre, argumenterer Lund (2024) for at vi bør forstå «skolevegring» som et resultat av sosiale relasjoner og kontekster heller enn som isolerte individuelle problemer. Dette skiftet innebærer å anerkjenne at barn har gode grunner for å handle slik de gjør, sett fra deres perspektiv, og at problemer utvikler seg i samspill med omgivelsene. Dette er i tråd med den salutogene tilnærmingen som bærer preg av å se på fraværet som en klok respons på vilkårene som barnet blir tilbudt (Lund, 2020). Dette skiftet representerer en overgang fra realismen, som ser atferd som et resultat av objektive, individuelle egenskaper, til en sosialkonstruktivistisk tilnærming, som legger vekt på de sosiale og relasjonelle prosessenes rolle i å forme menneskelig atferd (Gergen, 1991; Harstad, 2022; Haslebo, 2004; Lund, 2015). Dette har betydning for hvilken erkjennelsesteori som er manifestert i enhver lærer, samt den pedagogiske kulturen på hver skole, noe som gir ringvirkninger for hvordan skolefraværet blir forstått og håndtert på.

Kearney (2008) fremhever viktigheten av helhetlige tilnærminger som involverer flere aktører, inkludert helsepersonell, pedagoger og familiene selv, for å utvikle støttende intervensjoner. Dette perspektivet står i kontrast til tidligere tilnærminger som fokuserte på individuelle egenskaper og patologisering av fraværet. Derfor bør også skoleansatte generelt utvide sin forståelse til en mer helhetlig tilnærming, i samråd med mennesker som jobber ut ifra et helseperspektiv – leger, psykologer etc., mennesker som jobber i andre offentlige og private skoler med andre pedagogiske tilnærminger, men også i samråd med familiene. Dette fordi, det ikke er gitt at den problemforståelsen enhver lærer eller skole innehar, nødvendigvis er til hjelp for eleven.

Frydenlund (2022) utfordrer de konvensjonelle intervensjonene ved å påpeke at fraværet ofte er et symptom på underliggende problemer snarere enn et problem i seg selv, samt at de negative konsekvensene forbundet med skolefravær ofte er et resultat av våre reaksjoner på det. Dette perspektivet kan støttes oppunder av Birioukov (2016), som understreker behovet for å gå bort fra enkle, binære forståelser av

skolefravær for å få tak i de komplekse årsakene som skaper fraværet. Dette innebærer å se på sosio-økonomiske forhold og skolerelaterte faktorer i tillegg til individuelle og familiære forhold.

Til sammen, kan vi se sammenhenger ved perspektivene til blant andre (Birioukov, 2016; Frydenlund, 2022; Lund, 2024), at måten «skolevegring» blir forstått og håndtert og reagert på, er det som faktisk skaper utfordringene som eleven opplever i etterkant av etableringen av skolefraværet. Det vil si at om skoleansatte tar i bruk disse perspektivene, kan det [reaksjonene og intervensjonene] i teorien, hjelpe elevene og familiene, heller enn å være delaktig i å skape negativt stress, angst og andre helseproblemer. Jeg vil derfor hevde at dette kan være en viktig faktor for å forebygge fysiske og psykiske helseproblemer i familie-, arbeids-, og samfunnsliv.

Avsluttende kommentar

Mine funn viser tydelig at intern mangel på kunnskap, kompetanse og samarbeid blant skoleansatte er en betydelig faktor som påvirker ufrivillig skolefravær. Denne mangelen fører til feilaktige antagelser om årsakene til fraværet, ineffektive intervensjoner og en belastning på samarbeidet mellom skole og hjem. Økt kunnskap og bedre kommunikasjon kan bidra til å løse disse utfordringene.

Teorien understøtter at en mer nyansert og relasjonsorientert forståelse av «skolevegring» er nødvendig for å utvikle effektive tiltak. Dette innebærer å erkjenne maktforholdene mellom skoleansatte og foreldre, samt å fokusere på de sosiale og kontekstuelle faktorene som bidrar til fraværet, noe som vil tematisert mer i de to andre diskusjonskapitlene. Et paradigmeskifte fra en individorientert til en relasjonsorientert tilnærming kan bidra til å redusere ufrivillig skolefravær og bedre støtte elever og familier i utfordrende situasjoner.

Gjennom å implementere disse anbefalingene i praksis, kan vi utvikle mer effektive strategier for å håndtere «skolevegring» og skape et mer inkluderende og støttende skolemiljø for *alle* elever. Dette krever en kollektiv innsats og et felles engasjement for å forstå og adressere de komplekse årsakene til ufrivillig skolefravær på en helhetlig og nyansert måte.

5.2 Skyldfordeling og konflikt i skole-hjem samarbeid

I min studie fant jeg at skoleansatte ofte legger skylden for fraværet på egenskaper ved barnet selv eller familien (Se for eksempel Amundsen et al., 2021; Cunningham et al., 2022; Frydenlund, 2023; Gray et al., 2023; Gregory & Purcell, 2014; Laurin, 2023). Egenskaper ved barnet selv blir forklart med for lav selvtillit, for stor sårbarhet og at barnet er for emosjonell (Amundsen et al., 2021), mens egenskapene ved familien kommer ofte til uttrykk gjennom det at flere skoleansatte mener foreldrene ikke er strenge nok med barna sine, gjør barna sine en «bjørnetjeneste», og har med andre ord å gjøre med et mangelfullt foreldreskap (Amundsen et al., 2021; Frydenlund, 2023; Laurin, 2023). Flere studier bærer preg av at foreldre opplever at den normative ideen om at skole er den eneste riktige stien å gå for å oppnå et godt liv på, ikke er forhandlingsbar (Se for eksempel Frydenlund, 2023). Denne problemforståelsen fører til at skylden for fraværet rettes bort fra skolen og mot barnet og foreldrene, noe som skaper en konfliktfylt skole-hjem samarbeid.

Teorien om skole-hjem samarbeid understreker viktigheten av samarbeid og forståelse mellom skolen og hjemmet for å støtte elevers faglige og sosiale utvikling (Lawson, 2003) Likevel viser forskning at mange lærere mangler kunnskap og trening i å samarbeide med forskjellige typer foreldre, noe som fører til store variasjoner i praksis (LaRocque et al., 2011). Når skolen håndterer barnets situasjon utelukkende fra et elevperspektiv, uten å se hele mennesket bak eleven, kan dette føre til at familien blir sett på som atskilt fra skolen, og ansvaret for barnets opplæring overlates til skolen alene (Epstein et al., 2002).

Denne teorien forklarer hvordan et mangelfullt samarbeid kan forsterke konfliktene mellom skole og hjem. Når foreldre opplever at deres bekymringer ikke blir tatt på alvor, og at skolen gir enkle løsninger på komplekse problemer, føler de seg oversett og marginalisert (Frydenlund, 2023). Foreldrene blir dermed presset til å tilpasse seg skolens normer og forventninger, noe som skaper en ubalanse i samarbeidet (Laurin, 2023).

Videre viser studien til Gray et al. (2023) at dårlig samarbeid mellom skole og hjem kan føre til misforståelser og dårlige relasjoner. Dette skaper en fiendtlig atmosfære og gjør det vanskelig å oppnå et konstruktivt samarbeid. Dette funnet er i tråd med teorien om

at manglende kommunikasjon og forståelse mellom partene kan forverre konfliktene (Lawson, 2003).

Når foreldre opplever press fra skolen om å oppfylle visse forventninger og krav, noe som legger ytterligere belastning på dem, kan dette sees i lys av teorien om konflikt og makt i skole-hjem samarbeid. Ifølge Epstein et al. (2002) kan samarbeidet enten ses som en slagmark, preget av maktkamper og disharmoni, eller som et partnerskap, hvor relasjoner og omstendigheter oppmuntrer til maktdeling og respekt. Når skolen forventer at foreldrene skal holde følelsene sine i sjakk og opptre profesjonelt i møte med skolens ansatte, uten å anerkjenne deres kamp for barnets rettigheter, forsterkes konfliktnivået og maktubalansen i samarbeidet (Laurin, 2023).

Nygård og Bjordal (2024) peker på at tids- og standardiseringspresset i skolen fører til at møter mellom skole og hjem oppleves som forhastede og upersonlige. Foreldre føler at de ikke får tid og rom til å uttrykke sine bekymringer fullt ut, og at viktige aspekter av barnets situasjon ikke blir tatt på alvor. Dette forsterker følelsen av avmakt og marginalisering, noe som kan sees i lys av teorien om at et godt samarbeid krever tid, tålmodighet og en vilje til å lytte og lære fra hverandre (Lawson, 2003).

Et annet viktig aspekt er hvordan skolen håndterer barnets behov og utfordringer. Havik et al. (2014) peker på at foreldre ønsker en helhetlig og individualisert tilnærming til skolevegringsproblematikken, hvor det legges vekt på å forstå barnets unike behov og utfordringer. Dette krever at skolen tar ansvar for å skape en støttende og inkluderende atmosfære, hvor foreldrene føler seg velkomne og verdsatt som partnere i barnets utdanning. Denne tilnærmingen er i tråd med teorien om at et godt samarbeid mellom skole og hjem krever en helhetlig tilnærming, hvor begge parter bidrar med sin kunnskap og erfaring (Lawson, 2003).

Amundsen et al. (2021) viser til at lærere ofte føler seg frustrerte over at hjelpeinstansene "skyver problemet tilbake på skolen." Dette kan sees som en form for ansvarsfraskrivelse, hvor lærerne føler at de står alene med problemet uten tilstrekkelig støtte fra andre instanser. Denne mangelen på støtte kan også bidra til å øke konfliktnivået mellom skole og hjem, da foreldrene føler at skolen ikke gjør nok for å hjelpe deres barn. Dette funnet er i tråd med teorien om at et godt samarbeid krever

støtte fra flere instanser og aktører, og at skolen ikke kan stå alene med ansvaret for å håndtere komplekse problemer som ufrivillig skolefravær (Lawson, 2003).

Noen studier rapporterer om at skoleansatte rutinemessig melder ifra til barnevernet eller truer med rettslige følger hvis ikke foreldrene "får" barnet sitt tilbake på skolen (Amundsen et al., 2021; Gregory & Purcell, 2014; Laurin, 2023). Dette bidrar til å gjøre skole-hjem samarbeidet veldig betent, da foreldre føler seg truet og mistenkeliggjort. En slik tilnærming kan føre til ytterligere mistillit og konflikt, og gjøre det enda vanskeligere å oppnå et konstruktivt samarbeid. Dette funnet kan ses i lys av teorien om at et godt samarbeid krever tillit og respekt mellom partene, og at trusler og sanksjoner kan undergrave dette (Lawson, 2003).

Foreldrene ønsker ofte et mer reelt samarbeid med skolen, hvor deres perspektiver og erfaringer blir tatt på alvor. Havik et al. (2014) peker på at foreldre ønsker en helhetlig og individualisert tilnærming til skolevegringsproblematikken, hvor det legges vekt på å forstå barnets unike behov og utfordringer. Dette krever at skolen tar ansvar for å skape en støttende og inkluderende atmosfære, hvor foreldrene føler seg velkomne og verdsatt som partnere i barnets utdanning. Dette funnet er i tråd med teorien om at et godt samarbeid krever en helhetlig tilnærming, hvor begge parter bidrar med sin kunnskap og erfaring, og hvor det legges vekt på å bygge tillit og forståelse mellom partene (Lawson, 2003).

I lys av maktperspektiver ser vi hvordan dynamikken mellom skoleansatte og foreldre ofte er preget av en asymmetrisk maktfordeling. Skoleansatte har en ekspertrolle og ansees som de som "vet best," noe som gir dem makt til å forme samarbeidet etter sine premisser (Imsen, 2020) På den ene siden, opplever foreldre ofte en avmakt og en manglende til å påvirke samarbeidet, noe som fører til konfrontasjon eller passivitet (Lawson, 2003).

Denne maktfordelingen kan forklares med Pierre Bourdieus konsept om symbolsk vold, hvor skoleansatte bruker sin symbolske kapital til å opprettholde dominerende kulturelle normer og verdier (Bugge, 2002). Når skoleansatte legger skylden på barnet og foreldrene, utøver de symbolsk vold ved å bruke sin autoritet til å forme oppfatninger og handlinger, noe som viderefører ulikheter og konflikt (Siisiäinen, 2008). Symbolsk vold manifesterer seg gjennom skjulte maktstrukturer som

internaliseres av individer, noe som fører til at foreldre føler seg tvunget til å tilpasse seg skolens normer og forventninger uten å kunne utfordre dem effektivt (Edwards, 2024a, 2024b).

Michael Foucaults teori om diskurs og kunnskapsdannelse er også relevant her. Skoleansattes diskurs om ufrivillig skolefravær påvirker hvordan problemet forstås og behandles. Ved å definere problemet som noe som ligger hos barnet eller familien, formes en virkelighet hvor skolen fraskriver seg ansvar (Hultqvist, 2004). Dette gjør det vanskeligere for foreldrene å bli hørt og få anerkjennelse for sine perspektiver, og bidrar til å opprettholde maktubalansen mellom skole og hjem. Diskursen som skapes rundt skolefravær, er med på å forme objektet – i dette tilfellet barnet og familien – og skjuler dermed de strukturelle og institusjonelle faktorene som bidrar til problemet Foucault (1972, s. 49) i Deacon og Parker (1995).

Foucaults konsept om panoptisme kan også anvendes på denne situasjonen. Skolen fungerer som en form for panoptikon, hvor foreldrene føler seg konstant overvåket og vurdert av skoleansatte. Denne følelsen av overvåking fører til at foreldre disiplinere seg selv og prøver å tilpasse seg skolens forventninger, selv om de føler seg urettferdig behandlet (Hultqvist, 2004). Dette skaper en situasjon hvor makten er allestedsnærværende, men skjult, og foreldrene kan internalisere skolens normer og forventninger, uten å kunne utfordre dem effektivt.

Biopolitikk er også relevant i denne sammenhengen. Skolen, som en institusjon, har en makt til å regulere og kontrollere elevenes og foreldrenes atferd og helse. Denne makten brukes til å definere hva som anses som normalt og ønskelig, og avvik fra dette blir sett på som et problem som må løses (Foucault, 1984, s. 260) i Makarychev og Yatsyk (2017, s. 3). Foreldre som opplever at deres barn ikke passer inn i skolens normer, blir derfor presset til å tilpasse seg, noe som skaper ytterligere stress og konflikt – en makt om normalitet og avvik der dens logikk risikerer å undertrykke menneskers «ureduserbare forskjellighet» (Foucault, 1999, s. 149) i Karlsen (2007, s. 4)

Samarbeidets kvalitet er en annen viktig faktor. Lund (2024) peker på at det ofte er samarbeidets egenart, heller enn spesifikke problemstillinger, som skaper konflikter. Foreldre opplever at de ikke blir lyttet til eller tatt på alvor, og at skolens manglende

kompetanse og forståelse fører til dårlig samarbeid. Dette forverrer foreldrenes situasjon og skaper en ond sirkel av konflikt og mistillit.

Avsluttende kommentar

For å forbedre skole-hjem samarbeidet og redusere konfliktnivået, må skolen anerkjenne foreldrenes perspektiver og erfaringer, og arbeide for å skape et mer likeverdig samarbeid. Dette krever at skoleansatte reflekterer over sine egne holdninger og praksiser, er transparentene, og er ute etter forstå og respektere foreldrenes synspunkter. Det krever også at skolen tar ansvar for å skape en inkluderende og støttende atmosfære, hvor foreldre føler seg velkomne og verdsatt som partnere i barnets utdanning.

Et viktig skritt i denne retningen er å utvikle bedre retningslinjer og praksiser for skole-hjem samarbeid, hvor det legges vekt på å bygge tillit og forståelse mellom partene. Dette kan innebære å tilby mer opplæring og støtte til lærere i hvordan de kan samarbeide effektivt med foreldre, og å skape flere arenaer for dialog og samarbeid.

Ved å anerkjenne og verdsette foreldrenes kunnskap, perspektiver og erfaringer, og ved å gi dem mer innflytelse i beslutningsprosesser som angår barnets utdanning, kan det bidra til å redusere den skjeve maktbalansen mellom skolen og hjemmet. Dette kan bidra til å skape et mer likeverdig samarbeid, hvor foreldrene føler seg hørt og verdsatt.

En annen viktig faktor er å sikre at både skoleansatte og foreldre har tilgang til tilstrekkelig støtte og ressurser. Dette kan innebære å styrke samarbeidet med hjelpeinstanser og andre relevante aktører, slik at skolen ikke står alene med ansvaret for å håndtere og forebygge ufrivillig skolefravær. Dette kan også bidra til å redusere frustrasjonen og belastningen på både skoleansatte og foreldre, og legge grunnlaget for et mer konstruktivt samarbeid. Samtidig er det viktig at dette tverrprofesjonelle samarbeidet har en felles og helhetlig problemforståelse som støtter barnet, heller enn å skvise eleven tilbake, kun for å få eleven tilbake.

For å oppnå disse målene, må skolen arbeide for å skape en kultur hvor samarbeid og dialog verdsettes og oppmuntres. Dette innebærer å utvikle en forståelse for at foreldrene er viktige partnere i barnets utdanning, og at deres perspektiver og

erfaringer er verdifulle. Det innebærer også å erkjenne at samarbeid ikke alltid er enkelt, og at det krever tid, tålmodighet og vilje til å lytte og lære fra hverandre.

Samtidig må skolen også arbeide for å skape en mer inkluderende og støttende atmosfære for foreldrene. Dette kan innebære å tilby mer fleksible og tilpassede møteformer, hvor foreldrene får mulighet til å uttrykke sine bekymringer og erfaringer. Det kan også innebære å tilby mer støtte og veiledning til foreldrene, slik at de føler seg styrket og i stand til å bidra konstruktivt til samarbeidet.

5.3 Betydningen av organisatoriske, relasjonelle og sosiale faktorer for ufrivillig skolefravær

Denne delen diskuterer mine funn om ufrivillig skolefravær i lys av teori om skolens utvikling som institusjon, skolerelatert stress, og læreres betydning for elevers læring og trivsel. Problemstillingen fokuserer på skoleansatte og foreldres erfaringer med skolerelaterte årsaker til ufrivillig skolefravær. Integrasjonen av teorier om arbeidsminne, stress, og kvaliteten på lærer-elev-, og elev-elev-relasjoner gir en dypere forståelse av hvordan skolen påvirker elevenes helse.

Denne diskusjonsdelen blir i likhet med resultatene mine, inndelt i tre deler; organisasjonsnivå, lærer-elev-relasjoner, og elev-elev-relasjoner.

Organisasjonsnivå

Rammer i skolen og skolerelatert stress

Foreldre og skoleansatte i min studie rapporterer at strukturelle begrensninger, som høye arbeidskrav til lærere og underfinansiering av støtteordninger, skaper lite helhetlige rammer i jobben som lærer, noe som preger elevene når det kommer til uforutsigbarhet og utrygghet (Se for eksempel Amundsen et al., 2021; Gray et al., 2023). Dette kan i teorien føre til høy grad av skolerelatert stress blant elevene, noe som manifesterer seg i psykosomatiske plager som hodepine, ryggsmertesmerter og magesmerter (Aro, Paronen, & Aro, 1987; Garralda, 1996; Goodman & McGrath, 1991; King, Wold, Tudor-Smith, & Harel, 1996; Mikkelsen, Salminen, & Kautiainen, 1997 i Torsheim et al. (2001). Dette kan også sannsynligvis overføres til arbeidsrelatert stress for lærere, noe som kan gi de samme psykosomatiske helseplagene, men også hos foreldrene. Elever med «spesielle behov» opplever at skolens manglende ressurser og støtteordninger fører til en utrygg skolehverdag.

Det teoretiske rammeverket jeg har etablert, setter dette i lys av en globalisert, konkurransedrevet skoleideologi som har ført til økt teoretisering av skolens innhold og økt press på vurdering og testing (Bjordal & Haugen, 2021; Hovdenak & Heldal, 2022; Stien-Leenderts, 2023). Ifølge Moen (2022, s. 104) har skolen gått fra å spille en begrenset rolle i barn og unges liv, til å oppta store deler av barnas oppvekst – hovedsakelig bestående av skolefaglig læring. Dette har gjort skolen til en av arenaene

barn og unge bruker mest tid i under oppveksten (Oberle & Schonert-Reichl, 2016). Sett i sammenheng med hvordan opplæring er organisert idag, vil dette kunne kreve mer støtte og ressurser for å kunne opprettholde et trygt miljø for elevene – spesielt når tiden i skolen hovedsakelig er satt av til skolefaglig læring. Når skolens ressurser er utilstrekkelige, kan ikke lærerne gi den nødvendige individuelle oppfølgingen og støtten til elever som har behov for dette, noe som skaper en utrygg og stressende skolehverdag. Man kan utfordre slutningen om at årsaken til dette er mangel på ressurser, eller om det er arbeidsforholdene til lærerne og elevene som er for krevende.

Djupedal (2022); (Djupedal, 2024) påpeker at det økte timeantallet i teoretiske fag som norsk og matematikk legger ansvarsbyrden for å mestre fagene, hovedsakelig, på de minste barna i skolen. Dette øker elevenes arbeidsminnebelastning (Baddeley, 2010) og kan føre til faglige utfordringer, konsentrasjons- og atferdsvansker (Aronen et al., 2005), som i møte med skolens mange krav kan føre til negativt stress og ufrivillig skolefravær. Når skolen ikke klarer å tilby tilstrekkelig tilpasset belastning på arbeidsminnet til den enkelte elev, med bakgrunn i de strukturelle begrensningene, kan enkelte elever oppleve høy grad av negativt skolerelatert stress, som dermed kan påvirke deres helse og trivsel i negativ grad (Baddeley, 2010; Greenwald & Carr, 2018; Owens et al., 2012). I lys Antonovskys salutogenetiske perspektiver på helse og opplevelse av sammenhengen mellom begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (i Torsheim et al., 2001), kan funnene om et for krevende arbeidsmiljø påvirke hvor begripelig, håndterbart og meningsfullt - eller kanskje meningsløst - både skoleansatte, foreldre og elever opplever situasjonen.

Måten skolen opptar mer og mer av barn og unges oppvekst på, uten å endre vektingen av boklige fag i særlig befriende grad – men heller i skjerpene grad (større læringsbyrde), og som belaster barnas hjerne i større grad, kan også sees i sammenheng med perspektiver på makt i skolen. I skolen finner vi i denne sammenhengen elever, men også foreldre til deres barn, som er offer for denne skolepolitiske satsningen på hodekunnskaper. I lys av Bourdieus perspektiver på symbolsk makt, kan denne snikende «kunnskaps»-satsningen fra høyere hold i skoleverket være med på å skape dominerende standard for hvilken skolefaglig belastning, både lærere og elever skal innrette seg etter og kunne håndtere. Den symbolske makten øker etter hvert ledd

mellom elev til myndighetene, noe som også setter søkelys på hvordan skolens ansatte også er utsatt for en større symbolsk vold enn de selv innehar (Bugge, 2002; Edwards, 2024a, 2024b; Siisiäinen, 2008).

Diskurs, overvåking og biomakt

Når det kommer til Foucaults perspektiver, er flere av hans perspektiver aktuelle til å diskutere de ytre rammene når det kommer til skolerelatert stress.

Foucault argumenterer for at måten vi snakker om og forstår fenomener på, påvirker vår oppfatning av virkeligheten, og at diskurser systematisk former objektene de omhandler (Foucault, 1972, s. 49 i Deacon & Parker, 1995). Sett i sammenheng med skolerelatert stress og utviklingen av innholdet og tidsbruken i skolen, opprettholder skolen den skjulte diskursen om akademisk suksess og konkurranse gjennom et system hvor elevens verdi måles i henhold til deres evne til å oppnå spesifikke læringsmål og det å prestere i tester og prøver. Dermed skaper ikke bare dette forventninger til hva elever skal prestere, men hva som skal anses som normal atferd og akademisk progresjon – uten at den tar hensyn til individuelle behov og utfordringer elever står i. Denne diskursen gir grunnlaget for et miljø preget av høye arbeidskrav og økt press på vurdering og testing, som beskrevet av Bjordal og Haugen (2021), noe som for enkelte elever kan finne seg som mislykket og avvikende, noe som igjen skaper negativt stress og dårlig helse. Dette kan igjen sees i lys av panoptisme og overvåking, som Foucault beskriver som en usynlig selv-irettesettende makt som har sitt opphav i det å bli observert uten å vite om det (Foucault, 1975 i Hultqvist, 2004). Denne formen for usynlig maktutøvelse kan bidra til skolerelatert stress ved at elever hele tiden må tilpasse seg skolens standarder og normer, selv når disse standardene ikke tar hensyn til deres individuelle behov. Overvåkingen og forventningene om å alltid prestere kan føre til at elever, spesielt de med spesielle behov, føler en konstant byrde av å måtte passe inn og lykkes i et system som ikke nødvendigvis støtter dem på en god måte. Denne overvåkingen kan igjen føre til at enkelte elever velger å trekke seg tilbake fra skolen for å unngå at sammenhengen mellom det man kan begripe, håndtere og finne mening i (SOC) (Antonovsky i Torsheim et al., 2001) skal rakne og føre til dårligere helse.

De rammene som er beskrevet her, kan også sees i lys av Foucaults begrep om biopolitikk og biomakt, hvor en søker å styrke noens liv gjennom presis kontroll og omfattende reguleringer (satsningen på teoretiske fag og økt bruk av barn og unges oppveksttid) (Foucault, 1984, s. 260 i Makarychev & Yatsyk, 2017), selv om denne velmenende intensjonen kan undertrykke menneskers «ureduserbare forskjellighet» (Foucault, 1999, s. 149 i Karlsen, 2007). Dette kan skape situasjoner hvor elevene føler seg tvunget til å ignorere sine helseplager for å oppfylle skolens krav, noe som forverrer deres stress, trivsel og fravær fra skolen.

For få stabile lærere på for mange elever

Hyppig lærerbytte og bruk av vikarer er identifisert som faktorer som bidrar til utrygghet blant elever. Foreldrene i denne studien rapporterer at ustabilitet i lærerstaben fører til mangel på kontinuitet og stabilitet, noe som påvirker barnas trivsel negativt (Havik et al., 2014; Nygård & Bjordal, 2024). Eksempler fra foreldres perspektiver, som hvordan en far beskriver datterens opplevelse av hyppig vikarbruk og ustabil voksentilhørighet, illustrerer hvordan mangel på stabilitet kan undergrave elevenes følelse av trygghet og øke risikoen for «skolevegring»:

Har vært mye ustabilitet i fra første dag, gikk to måneder fra oppstart i første klassen, så ble kontaktlærer sykmeldt, av og på, man hadde vikarer og veldig sånn usammenhengende voksentilhørighet, som er kanskje noe av det viktigste i en oppstartsfasen for et barn. Det gjelder for barnehage, skole og ungdomsskole, man må møte den voksne fast hver dag da for å på en måte bli kjent og komfortabel med det her, for å sikre en god læringsplattform. (Far til Nora) i Nygård og Bjordal (2024)

Denne ustabiliteten kan knyttes til teorier om skolerelatert stress. Når elevene møter ulike lærere og vikarer, kan dette svekke relasjonen mellom lærer og elev, som Hattie (2009) i Lund (2024) og Roorda et al. (2011) viser er avgjørende for elevenes engasjement og faglige prestasjoner. Kontinuitet og stabilitet er viktige elementer for elevenes trygghet, og hyppige endringer i lærerstaben - men også for store klasser enn hva en lærer kan håndtere - kan skape utrygghet og uforutsigbarhet, noe som kan forverre situasjonen (Blatchford et al., 2007; Lenzi et al., 2017).

Analysen i denne studien viser at store klasser, skoler og hvordan vilkårlige elevgrupperinger er satt, nevnes som svært betydningsfulle for barn og unges opplevelse av trygghet og forutsigbarhet (Dannow et al., 2020; Gray et al., 2023; Gregory & Purcell, 2014; Havik et al., 2014; Nygård & Bjordal, 2024). Dette fører blant annet til noe flere beskriver som at elevene «forsvinner i mengden», spesielt i bråkete og desorganiserte klasserom (Dannow et al., 2020; Havik et al., 2014).

Lene sits at school, not seeking help from teachers. She hides her work and when the classroom is noisy, the teachers don't come to her. They go to others. This is typical. She's the one they don't notice, and when they do notice her, they leave her alone because she hides her work. i Havik et al. (2014).

I lys Antonovskys salutogenetiske perspektiver på helse og opplevelse av sammenhengen mellom begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (i Torsheim et al., 2001), kan man trekke slutningen om at store klasser, skoler, uforutsigbare og utrygge elevsammensetninger, kan virke ubegripelig, uhåndterbart og lite meningsfullt for enkelte elever. Dette vil igjen medføre negativt stress, som igjen har sterk kobling til evnen til å være i læringen som skal foregå på skolen. I stedet blir eleven sittende opptatt med å ha kontroll på det sosiale som spiller seg ut i klasserommet, nettopp fordi det blir for mye å håndtere – eller retttere sagt, at omgivelsene krever for mye av eleven.

Perspektiver på makt

Det at elever kan utrygghet og uforutsigbarhet med mye lærerbytter vikarer, kan sees i lys av flere maktperspektiver.

Bourdieu's perspektiv om symbolsk vold (Bugge, 2002; Edwards, 2024a, 2024b), kan også hjelpe oss å forstå hvordan elevene må tilpasse seg en norm som kanskje krever at elevene er fleksible og selvstendige, noe som kan gå bekostning av deres eget behov for trivsel, trygghet og forutsigbarhet. Nettopp ved at det skapes en standard for hva elevene skal kunne håndtere og finne sammenheng i (Torsheim et al., 2001), blant alle ulike voksne som skal være involvert i barnas liv på skolen.

Foucaults perspektiver på panoptisme og overvåking (Hultqvist, 2004) blir også relevant her. Det at man blir overvåket, fulgt opp og observert av læreren kan i seg selv føre til en usikkerhet som fører til at elever selv-disiplinerer seg selv. Det er tenkelig at denne mekanismen kan fungere positivt, gitt at man vet at læreren ønsker elevene vel, men om lærerstaben er preget av mye ustabilitet og vikarer, endres også hvem som jf. Foucault, står i «vaktårnet» og observerer. På denne måten endres også betingelsene for hva læreren ser etter, ettersom lærere er forskjellige. Dermed kan denne selv-disiplineringen bli for mye for enkelte elever å begripe, håndtere og finne mening i jf. Antonovskys perspektiver på en salutogenetisk tilnærming til helse (Torsheim et al., 2001).

Betydningen av lærer-elev relasjonen

I denne delen utforskes hvordan relasjonene mellom lærer og elev påvirker elevenes opplevelse av trygghet og forutsigbarhet i skolen, og hvordan dette kan påvirke ufrivillig skolefravær. Jeg vil drøfte hvordan positive og negative dynamikker i disse relasjonene påvirker elevers trivsel og engasjement, sett i lys av teori og forskning på området.

De positive og negative dynamikkene i lærer-elev-relasjoner

Gode relasjoner med lærere som gir emosjonell støtte beskrives av flere studier som en nøkkelfaktor for elevenes trygghet og trivsel i skolen. Emosjonell støtte fra lærere skaper et miljø der elever føler seg sett, verdsatt og trygge, noe som kan øke deres motivasjon for skolearbeid og redusere skolefravær. I analysen kommer det fram at en lærer som er oppmerksom på barnets utfordringer, verdsetter barnets tilstedeværelse, skaper tillit, er emosjonelt støttende, kan snu helt om på elevens oppfatning av skolen (Amundsen et al., 2021; Dannow et al., 2020; Havik et al., 2014). Samtidig kommer det fram at når denne velmenende omsorgen er vevd inn sammen med ideen om at skole er den eneste riktige stien til et godt liv, kan den virke for pressende igjen, noe som kan medbringe en ond sirkel av normløs atferd - sanksjoner - økt normløs atferd - økte sanksjoner osv. (Frydenlund, 2023). Skoleansatte kan ha en tendens til å rette oppmerksomheten mot atferden, heller enn årsakene bak (Nygård & Bjordal, 2024).

Analysen viser også at negative relasjoner mellom lærer og elev kan øke elevenes følelse av utrygghet og avstand fra skolen. Dannow et al. (2020); Gray et al. (2023) peker på at lærere som ikke utviser forståelse og støtte, og som utviser negative holdninger, kan bidra til at elever utvikler en frykt for skolen. Slike dårlige relasjoner kan resultere i at elevene føler seg oversett eller avvist, noe som kan forsterke deres motvilje mot skolen og øke risikoen for «skolevegning» (Gregory & Purcell, 2014).

Hattie (2009) i Lund (2024); Postholm (2013) og Roorda et al. (2011) viser gjennom sine omfattende metastudier at kvaliteten på lærer-elev-relasjonen har en svært betydelig innflytelse på elevenes trivsel og læring. Effektene av slike relasjoner er spesielt sterke for yngre elever (Roorda et al., 2011), der hyppighet av kontakt, kommunikasjon, ros, og anerkjennelse fra lærere spiller en sentral rolle for elevenes

trivsel og trygghet (Klinge, 2017 i Lund, 2024, s. 86). Elever som opplever å ha gode relasjoner med lærerne, takler bedre en stresset lærer (Klinge, 2017 i Lund, 2024, s. 86), mens elever som ikke har gode relasjoner med lærerne, trives mindre i skolen (Drugli et al., 2007; Haslebo og Lund, 2014; Lund, 2017, i Lund, 2024, s. 86).

Positive relasjoner mellom lærer og elev kan også redusere skolerelatert stress ved å fungere som en buffer mot de negative effektene av stress på elevenes arbeidsminne. (Vandenbroucke et al., 2017) viser at emosjonell støtte fra lærere kan forbedre elevenes evne til å håndtere krav til håndtering av stressende faktorer.

Harding et al. (2019) påpeker at lærerens velvære henger sammen med elevenes velvære, og at det er en sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjonen, lærerens tilstedeværelse, og elevenes psykologiske stress. Når lærere trives på jobb og har gode relasjoner til elevene, reduseres elevenes stress og deres opplevelse av trygghet øker.

Resultatene og perspektivene som er fremmet her viser tydelig hvordan relasjonen mellom lærer og elev påvirker begge parter i relasjonen. Dette tydeliggjør hvor beskyttende og ødeleggende denne faktoren i elevens hverdag kan være med tanke på utviklingen av stress, mistrivsel og dermed ufrivillig skolefravær.

Bourdieu's perspektiver på symbolsk vold kan også være relevant her. Sett i sammenheng med lærer-elev relasjonen kan denne formen for makt manifestere seg når lærere, bevisst eller ubevisst, påtvinger kulturelle og sosiale normer som anses som naturlige og nødvendige for elevenes suksess. Dette kan føre til en situasjon hvor elever internaliserer og tilpasser seg disse normene uten å være klar over det maktforholdet som spilles ut i kulissene. For eksempel kan ideen om at skole (til enhver tid og i enhver livssituasjon) er den eneste veien til suksess, presse elever til å adoptere en bestemt forståelse av «det gode liv». Dette kan føre til at elever som ikke klarer å oppfylle disse forventningene kan føle seg utilstrekkelige eller fremmedgjort, noe som kan forsterke deres motvilje mot skolen og øke risikoen for «skolevegring». Dette peker til hvordan lærerens symbolske makt kan utøve en subtil, men betydelig innflytelse på elevenes oppfatninger og atferd.

Når det kommer til Foucaults perspektiver på diskurs (Hultqvist, 2004), kan en diskurs om lærer-elev relasjon som verdsetter elevenes trivsel og helse, påvirke hvordan lærere jobber med relasjonen. Mens hvis diskursen dreier seg rundt disiplin og sanksjoner uten å forstå årsakene bak atferden, kan det skape et miljø hvor elevene føler seg misforstått og marginalisert. Dette kan svekke sammenhengen mellom det eleven kan begripe, håndtere og finne mening i (Torsheim et al., 2001). Diskursen former ikke bare hvordan lærere og elever interagerer, men også hvordan skolesystemet som helhet adresserer elevenes behov og utfordringer.

Foucaults perspektiver på panoptisme og overvåking (Hultqvist, 2004) er også sentralt i lærer-elev relasjonen når det kommer til ufrivillig skolefravær. Positiv overvåking fra lærere, som å være støttende og anerkjennende, kan skape en følelse av trygghet og trivsel, mens en negativ overvåking kan føre til stress hos elevene. Det panoptiske blikket i skolen kan dermed fungere både som en kilde til støtte og som et middel til kontroll, avhengig av hvordan det utøves.

Avslutningsvis viser denne drøftingen at kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er avgjørende for elevenes trygghet og trivsel. Positive og omsorgsfulle interaksjoner mellom lærere og elever kan styrke elevenes skoleopplevelse, redusere skolerelatert stress, og forebygge ufrivillig skolefravær. Samtidig kan negative relasjoner og en uforutsigbar eller aggressiv lærerstil forsterke følelsen av utrygghet og avstand fra skolen, noe som kan føre til denne typen skolefravær.

Sett i lys av Bourdieus perspektiv på symbolsk makt, kan lærere, gjennom sine handlinger og holdninger, påvirke elevenes oppfatning av seg selv og skolen. Foucaults ideer om overvåking viser at lærerens rolle både kan beskytte og kontrollere. Derfor er det viktig at skolen fremmer en balanse der makt brukes til å støtte elevenes individuelle behov, noe som skaper et tryggere og mer inkluderende læringsmiljø.

Betydningen av elev-elev interaksjoner

Denne delen utforsker hvordan dynamikken mellom elever påvirker deres opplevelse av trygghet og forutsigbarhet i skolemiljøet, og hvordan dette kan bidra til ufrivillig skolefravær. Gjennom analysen som er gjort i denne studien, fremkommer det at det sosiale miljøet, preget av vennskap, tilhørighet, konflikter, og mobbing, har en betydelig innvirkning på elevenes motivasjon til å delta i skolen. Jeg vil drøfte hvordan positive og negative interaksjoner mellom elever kan påvirke deres skoleopplevelse.

Positive elev-elev interaksjoner

Gode relasjoner og vennskap mellom elever er avgjørende for deres trivsel og motivasjon til å gå på skolen. Studier som Rosenfeld et al. (2000) viser at elever som opplever andre elever som sosialt støttende, har høyere skoledeltakelse, mindre problematisk atferd, og er generelt mer tilfreds med skolen. Havik et al. (2014) påpekte i sine resultater at elever priser det å bli verdsatt og å ha venner høyere enn selve skolegangen i seg selv. Eksempelet med Jon som foretrekker å være med venner fremfor skolearbeid, illustrerer hvordan sosial tilhørighet er essensielt for barnas motivasjon og glede i skolehverdagen:

Jon did not want to sit in that room [by himself]. Being with friends was the most important thing for him, which is the most important thing for all nineyear-olds; it is not school itself that is his interest, but being with friends. I Havik et al. (2014)

Disse funnene kan settes i sammenheng med teorier som (Baumeister & Leary, 1995, s. 498), som argumenterer for at behovet for tilhørighet er nesten like grunnleggende som behovet for mat. Gode sosiale relasjoner på skolen gir elevene en følelse av å bli satt pris på og å være en del av et fellesskap, noe som er avgjørende for deres trivsel og motivasjon (Lund, 2024).

Negative elev-elev interaksjoner

Det sosiale miljøet på skolen kan også preges av konflikter, mobbing, ekskludering og lignende negative interaksjoner, som kan påvirke elevenes følelse av trygghet og forutsigbarhet. (Dannow et al., 2020; Gray et al., 2023; Gregory & Purcell, 2014; Havik et al., 2014) fremhever at mobbing og ekskludering skaper et skolemiljø som forsterker elevenes utrygghet og motvilje mot skolen. Eksempelet med Lene som følte seg usynlig og ikke inkludert i klassen, illustrerer hvordan mangel på sosial støtte kan føre til at elever opplever utrygghet og avstand fra skolen:

Lene was in a non-including class (. . .) there was a group of girls and she was not included (...) She felt no affiliation with the other students. Early on she said: 'Mum, I'm invisible. They don't see me. . . they see through me'. Bjørn told me that 'This is not a school without bullying Mum' . . . He was called 'fatso' and this was humiliating and awful for him. (Havik et al., 2014).

Negative sosiale interaksjoner som mobbing kan ha alvorlige konsekvenser for elevenes trivsel, motivasjon og helse. Forskning viser at mobbing og ekskludering kan føre til psykosomatiske plager og redusert motivasjon til å delta i skolen (Due et al., 2005) . Frykten for å bli evaluert og synliggjort av andre elever spiller også en stor rolle i hvordan elever opplever skolen som en trygg arena å utfolde seg i (Amundsen et al., 2021; Dannow et al., 2020).

Rosenfeld et al. (2000) understreker at elever som opplever sosial støtte fra medelever, har høyere skoledeltakelse og mindre problematisk atferd, noe som viser hvor viktig positiv gruppedynamikk er for elevenes trivsel.

Juridisk og Profesjonsetisk Ansvar

FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 3 og 29, samt den kommende opplæringslovens paragraf 12-2 (Opplæringslova, 2023), fastslår at alle barn har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel, læring, og inkludering – med barnets beste som utgangspunkt i alle handlinger som vedrører barn. Skolen har et juridisk og profesjonsetisk ansvar for å sikre at alle elever opplever et trygt sosialt miljø som fremmer deres utvikling og trivsel og helse (Ohnstad, 2018).

Dette lovverket pålegger skolen et ansvar for å sikre at det sosiale miljøet på skolen ikke bare er trygt, men også støttende og inkluderende. I lys av Torsheim et al. (2001) om Antonovsky's konsept om opplevelse av sammenheng (SOC), må det være en god sammenheng mellom det elevene kan begripe, håndtere, og finne mening i, for at de skal oppleve et stressfritt og helsefremmende skolemiljø. Dette understreker betydningen av å adressere både positive og negative aspekter ved elev-elev-interaksjoner for å sikre et skolemiljø som fremmer barnets beste.

Salutogenese og patogenese i elev-elev interaksjoner

Den salutogene tilnærmingen ser på fravær som en respons på de vilkårene som eleven blir tilbudt (Lund, 2020), og fokuserer på å øke elevenes lyst til å komme på skolen ved å for eksempel forbedre det sosiale miljøet. Dette står i kontrast til den patogene tilnærmingen, som fokuserer på årsakene til sykdom (Lønne, 2022) og ser i denne sammenhengen på skolefravær som et resultat av noe som er galt med eleven i samspillet med andre.

En salutogen tilnærming til elev-elev-relasjoner innebærer å skape et miljø der elever føler seg trygge, verdsatte, og støttet. Dette kan inkludere tiltak for å forbedre det sosiale klimaet, fremme vennskap og inkludering, og håndtere mobbing og ekskludering effektivt. Når skolen fokuserer på å skape positive sosiale relasjoner, kan dette redusere skolerelatert stress og øke elevenes motivasjon til å delta i skolen. Ifølge Antonovsky, påvirker en god opplevelse av sammenheng hvordan elevene håndterer stress og hvordan de opplever at helsen deres er, noe som understreker behovet for å sikre et positivt sosialt miljø (Antonovsky, 1987 i Torsheim et al., 2001). Dette i motsetning til å rette fokuset mot hvilke mangler eleven har til å motstå negative elev-elev interaksjoner.

I lys av Bourdieus perspektiver på symbolsk vold (Bugge, 2002; Edwards, 2024a, 2024b), kan også dette sees i sammenheng med elev-elev interaksjoner. Innenfor denne konteksten, kan denne symbolske volden manifestere seg gjennom de sosiale hierarkiene og forventningene som hviler i elevgruppen, noe som kanskje er bestemmende for hvem som inkluderes og ekskluderes. Positive elev-elev-relasjoner, som vennskap og sosial støtte, kan fungere som symbolsk kapital, hvor elever som har tilgang til disse ressursene opplever større trivsel og trygghet i skolen (Havik et al., 2014) Samtidig kan elever som ikke passer inn i disse sosiale strukturene, føle seg

marginaliserte og usynlige, noe som kan forsterke deres følelse av utrygghet og redusere deres motivasjon til å delta i skolen (Gregory & Purcell, 2014). Eksempelet med Lene, som følte seg usynlig og ikke inkludert i klassen, illustrerer hvordan symbolsk vold kan føre til at elever internaliserer negative følelser om seg selv og sin sosiale verdi, noe som videre påvirker deres skoleopplevelse og motivasjon (Havik et al., 2014).

Når det kommer til Foucaults perspektiver på diskurs (Foucault, 1972, s. 49 i Deacon & Parker, 1995; Hultqvist, 2004), kan en positiv diskurs som fremmer vennskap og inkludering skape et skolemiljø hvor elever føler seg verdsatt og tilhørende, noe som kan bidra til økt motivasjon og trivsel (Rosenfeld et al., 2000). Dette er i tråd med Baumeister og Leary (1995, s. 498) som ser på tilhørighet som nesten like grunnleggende viktig som mat. Diskursen kan også påvirke elevenes prioriteringer, som illustrert av Jon, som verdsatte å være med venner fremfor skolen i seg selv (Havik et al., 2014). På den andre siden kan en negativ diskurs som fokuserer på mobbing og ekskludering, skape en atmosfære av frykt og utrygghet. Dette kan føre til at elever internaliserer en følelse av å bli overvåket og dømt av sine jevnaldrende, noe som forsterker deres motvilje mot skolen (Amundsen et al., 2021). Diskursen i elev-elev-interaksjoner former dermed elevenes opplevelse av trygghet og trivsel, og påvirker deres generelle skoleopplevelse.

Når det kommer til panoptisme og overvåking (Foucault, 1975 i Hultqvist, 2004), kan konstant overvåking føre til selvdisciplinering. I konteksten av elev-elev-interaksjoner kan dette konseptet oversettes til hvordan elever opplever å bli observert og evaluert av sine medelever. I skolemiljøer hvor mobbing og ekskludering er utbredt, kan elever føle seg konstant overvåket og dømt av sine jevnaldrende (Se for eksempel Amundsen et al., 2021; Dannow et al., 2020; Gray et al., 2023; Gregory & Purcell, 2014; Havik et al., 2014), noe som fører til en selvpålagt sosial tilpasning for å unngå negativ oppmerksomhet for å holde sin trygghet og forutsigbarhet i sjakk. Positive sosiale interaksjoner kan redusere denne følelsen av panoptisk overvåking ved å skape et miljø av tillit og aksept, hvor elever føler seg trygge på å uttrykke sin individualitet uten frykt for å bli dømt eller ekskludert (Rosenfeld et al., 2000). Denne dynamikken kan derfor bidra til et mer støttende og inkluderende skolemiljø.

Foucaults perspektiver på biomakt har som hensikt å styre befolkningens helse, atferd og produktivitet, hvor dens logikk har en tendens til å virke bestemmende for hva som skal anses som normalt og ikke, kan man risikere å undertrykke menneskers «ureduserbare forskjellighet» (Hultqvist, 2004; Foucault, 1999, s. 149 i Karlsen, 2007, s. 4; Foucault, 1984, s. 260 i Makarychev & Yatsyk, 2017). Innenfor konteksten av elev-elev interaksjoner kan vi si at elevene selv også innehar denne typen makt over andre elever, for eksempel ved å styre andres liv, både til det bedre for den andre, men også motsatt. Sett i sammenheng med at elevs fravær bør bli sett på som et resultat av de sosiale relasjonene og kontekstene man blir utsatt for jf. en relasjonsorientert problemforståelse, og at barn har gode grunner til å handle som de gjør, sett ut ifra deres perspektiver (Lund, 2024), kan man argumentere for at kontrollen, makten og styringen av andre elevs liv, gagnar, om ikke den man styrer, men i hvert fall en selv av ulike grunner. Dette fordrer, slik jeg ser det, også nye perspektiver på for eksempel mobbediskursen; om mobbing skjer fordi man vil være ekskluderende og ond, eller om det heller er underliggende årsaker til at mobbing skjer, og at alle handlinger barn og unge gjør, gjør de fordi de trolig vil oppnå sammenheng i livet jf. (SOC) salutogenetisk tilnærming til helse (Antonovsky, i Torsheim et al., 2001).

Avsluttende kommentar

Drøftingen av elev-elev-relasjoner viser at det sosiale miljøet på skolen spiller en kritisk rolle i elevenes opplevelse av trygghet og forutsigbarhet. Positive relasjoner og vennskap fremmer trivsel og motivasjon, mens mobbing, ekskludering og konflikter kan øke utrygghet og skolevegring. Skolen har et juridisk og profesjonsetisk ansvar for å sikre at alle elever opplever et trygt og støttende sosialt miljø. En salutogen tilnærming til skolefravær, som fokuserer på å forbedre det sosiale klimaet og fremme positive relasjoner, kan bidra til å redusere ufrivillig skolefravær og fremme elevenes trivsel og helse.

6.0 Konklusjon

Ufrivillig skolefravær, eller skolevegning, er et komplekst fenomen som involverer en rekke skolerelaterte faktorer. Studien har undersøkt erfaringer fra både skoleansatte og foreldre for å forstå hvordan skolerelaterte årsaker påvirker skolefravær. Disse vil bli presentert i fire temaer i denne konklusjonen.

Interne utfordringer i skolen

En av de mest fremtredende årsakene til ufrivillig skolefravær er skoleansattes begrensede forståelse av problemets komplekse natur. Mange lærere og skoleledere har en tendens til å sidestille skolevegning med skulk, og ser dermed på det som et individ- eller familieproblem. Dette perspektivet påvirker skolens intervensjoner, som ofte er ineffektive fordi de ikke tar hensyn til systemiske og relasjonelle faktorer som bidrar til fraværet. Uten en helhetlig forståelse kan tiltakene som iverksettes være direkte skadelige for elevene, noe som fører til økt skolefravær og negative helseeffekter for både elever og foreldre.

Mangel på kontinuitet og stabilitet blant skoleansatte, samt høy bruk av vikarer, skaper et uforutsigbart og utrygt skolemiljø for elevene. Dette undergraver elevenes følelse av trygghet, og kan være en pådriver for skolevegning. Hyppige endringer i lærerstaben og store elevgrupper gjør det vanskelig for elevene å etablere tillitsfulle relasjoner, som er nødvendige for deres trivsel og læring.

Skole-hjem-samarbeid og maktperspektiver

Studien avdekker også betydelige utfordringer i samarbeidet mellom skole og hjem. Skoleansatte har en tendens til å legge ansvaret for skolefravær på foreldrene, noe som skaper konflikt og mistillit. Foreldre føler ofte at de alene må håndtere problemet uten tilstrekkelig støtte fra skolen. Denne mangelen på systematisk samarbeid og kontinuitet i kommunikasjonen forsterker elevens følelse av uforutsigbarhet og kan forverre fraværet.

Maktforholdene mellom skoleansatte og foreldre er preget av en asymmetri der skoleansatte besitter blant annet mer symbolsk makt. Dette fører til en dynamikk der foreldrene føler seg maktesløse og ansvarliggjort for barnets fravær uten å erkjenne de systemiske utfordringene som bidrar til problemet. Dette kan skape en følelse av overvåking og kontroll, noe som øker stresset og følelsen av avmakt blant foreldrene.

Systemiske utfordringer og paradigmeskifte

Systemiske utfordringer i skolen, som høye arbeidskrav til lærere, underfinansiering av støtteordninger, og en teoretisering av skolens innhold, bidrar også til ufrivillig skolefravær. Skolens ensidige fokus på akademiske prestasjoner uten tilstrekkelig tilpasning til elevenes individuelle behov skaper et miljø preget av skolerelatert stress. Dette stresset manifesterer seg ofte som psykosomatiske plager blant elevene og påvirker deres evne til å delta i skolen.

En nyere litteratur peker på et paradigmeskifte fra en individorientert forståelse av skolevegring til en mer relasjonsorientert tilnærming. Denne tilnærmingen ser skolevegring som et resultat av sosiale relasjoner og kontekster heller enn som isolerte individuelle problemer. Dette skiftet innebærer å anerkjenne at barn har gode grunner for å handle slik de gjør, sett fra deres perspektiv, og at problemer utvikler seg i samspill med omgivelsene.

Betydningen av relasjoner

Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen har en betydelig innflytelse på elevenes trivsel og læring. Positive relasjoner der læreren gir emosjonell støtte, skaper tillit og trygghet, kan redusere skolefravær og forbedre elevenes skoleopplevelse. Negative relasjoner derimot, kan øke elevenes følelse av utrygghet og motvilje mot skolen.

Elev-elev-relasjoner er også avgjørende. Gode sosiale relasjoner og vennskap på skolen gir elevene en følelse av å bli satt pris på og å være en del av et fellesskap, noe som er avgjørende for deres trivsel og motivasjon. Mobbing, ekskludering og konflikter derimot, skaper et skolemiljø som forsterker utrygghet og skolevegring.

6.1 Overførbarhet til praksis

Implikasjoner for praksis

For å redusere ufrivillig skolefravær, er det nødvendig med en systematisk tilnærming som inkluderer økt kunnskap og kompetanse blant skoleansatte, forbedret samarbeid mellom skole og hjem, og tilpasning av skolen til elevenes individuelle behov. Et paradigmeskifte fra en individorientert til en relasjonsorientert forståelse av skolevegring kan bidra til å utvikle mer effektive tiltak og strategier. Gjennom å implementere en helhetlig og inkluderende tilnærming, kan skolen skape et tryggere og mer støttende miljø som fremmer elevenes trivsel og reduserer ufrivillig skolefravær.

Litteraturliste

- Amundsen, Marie-Lisbet & Grøgaard, Jens. (2023). Elever med skolevegring: Hvilke faktorer kan ha betydning for at de kommer tilbake til skolen? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9, 76–87. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.5480>
- Amundsen, Marie-Lisbet, Herrebrøden, Marte, Mjøberg, Anne Grethe & Rosenberg, Charlotte. (2021). *Skolens møte med elever som strever med skolevegring*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/>
- Aronen, E. T., Vuontela, V., Steenari, M. R., Salmi, J. & Carlson, S. (2005). Working memory, psychiatric symptoms, and academic performance at school. *Neurobiology of Learning and Memory*, 83(1), 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2004.06.010>
- Baddeley, Alan. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), R136-R140. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014>
- Baumeister, Roy & Leary, Mark. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological bulletin*, 117, 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Birioukov, Anton. (2016). Beyond the excused/unexcused absence binary: classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework. *Educational Review*, 68(3), 340-357. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1090400>
- Bjordal, Ingvil & Haugen, Cecilie R. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskole : markedsretting i grunnskolen - sentrale virkemidler og lokale erfaringer*. Universitetsforlaget.
- Blatchford, Peter, Russell, Anthony, Bassett, Paul, Brown, Penelope & Martin, Clare. (2007). The effect of class size on the teaching of pupils aged 7 – 11 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 147-172. <https://doi.org/10.1080/09243450601058675>
- Booth, Andrew, Sutton, Anthea & Papaioannou, Diana. (2016). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review* (2. utg.). SAGE. https://www.researchgate.net/profile/Andrew-Booth-2/publication/235930866_Systematic_Approaches_to_a_Successful_Literature_Review/links/5da06c7f45851553ff8705fa/Systematic-Approaches-to-a-Successful-Literature-Review.pdf
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bugge, Lars. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora*, 20(3-4), 224-248. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2002-03-04-13>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Counsell, C. (1997). Formulating questions and locating primary studies for inclusion in systematic reviews. *Ann Intern Med*, 127(5), 380-387. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-127-5-199709010-00008>

- Cunningham, Amethyst, Harvey, Kate & Waite, Polly. (2022). School staffs' experiences of supporting children with school attendance difficulties in primary school: a qualitative study [Article]. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 27(1), 72-87. <https://doi.org/10.1080/13632752.2022.2067704>
- Dannow, M. C., Esbjorn, B. H. & Risom, S. W. (2020). The Perceptions of Anxiety-related School Absenteeism in Youth: A Qualitative Study Involving Youth, Mother, and Father [Article]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 22-36. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479302>
- Deacon, Roger & Parker, Ben. (1995). Education as Subjection and Refusal: an elaboration on Foucault. *Curriculum Studies*, 3(2), 109-122. <https://doi.org/10.1080/0965975950030201>
- Djupedal, Elise Farstad. (2022). På skuldrene til de minste. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 29-40. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Djupedal, Elise Farstad. (2024). *Kunnskapspolitikk: Om politisk styring av skolens kunnskapsinnhold*. *Forskningsmetode*. Hentet 21 mai fra <https://elisedjupedal.no/forskningsmetode/>
- Due, Pernille, Holstein, Bjørn E., Lynch, John, Diderichsen, Finn, Gabhain, Saoirse Nic, Scheidt, Peter, Currie, Candace & Group*, and The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cki105>
- Edwards, Mr. (2024a). *Pierre Bourdieu's Symbolic Violence: An Outline and Explanation*. Hentet 23 mai fra <https://easysociology.com/sociology-of-violence-conflict/pierre-bourdieu-symbolic-violence-an-outline-and-explanation/>
- Edwards, Mr. (2024b). *The Relationship Between Pierre Bourdieu's Symbolic Violence and Culture in Sociology*. Easy Sociology. Hentet 23 mai fra <https://easysociology.com/sociology-of-violence-conflict/the-relationship-between-pierre-bourdieu-symbolic-violence-and-culture-in-sociology/>
- Engelstad, Fredrik. (2022, 5 juni). Makt. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/makt>
- Epstein, Joyce L. , Sanders, Mavis G. , Simon, Beth S., Salinas, Karen C. , Jansorn, Natalie R. & Van Voorhis, Frances L. . (2002). *School, Family, and Community Partnerships - Your Handbook for Action* Corwin Press. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Faugstad, Randi & Jenssen, Eirik Sørnes. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 98-110. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/dd/d/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forskrift til opplæringslova. (2006). (20-1). <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§20-1>
- Foucault, Michael. (1999). *Seksualitetens historie, vilje til viten* (E. Schaanning, Overs.). Pax forlag.
- Frydenlund, J. H. (2023). "Help them follow the proper path" [Article; Early Access]. *International Studies in Sociology of Education*, 18. <https://doi.org/10.1080/09620214.2023.2185902>

- Frydenlund, Jonas Højgaard. (2022). How an Empty Chair at School Becomes an Empty Claim: A Discussion of Absence From School and Its Causality. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(4), 658-671.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1897883>
- Gergen, Kenneth J. (1991). *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. Basic Books. <http://books.google.com/books?id=Vwx-AAAAMAAJ>
- Gray, L., Hill, V. & Pellicano, E. (2023). "He's shouting so loud but nobody's hearing him": A multi-informant study of autistic pupils' experiences of school non-attendance and exclusion [Article]. *Autism & Developmental Language Impairments*, 8, 17, Artikkel 23969415231207816. <https://doi.org/10.1177/23969415231207816>
- Greenwald, R & Carr, R. (2018). Working Memory in Children: Effects of Anxiety and Depression. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 05, 1-7.
- Gregory, I. R. & Purcell, A. (2014). Extended school non-attenders' views: developing best practice [Article]. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 37-50.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2013.869489>
- Harding, Sarah, Morris, Richard, Gunnell, David, Ford, Tamsin, Hollingworth, William, Tilling, Kate, Evans, Rhiannon, Bell, Sarah, Grey, Jillian, Brockman, Rowan, Campbell, Rona, Araya, Ricardo, Murphy, Simon & Kidger, Judi. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Harstad, Ola. (2022). *Å tenke om metode - Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Haslebo, Gitte. (2004). *Relationer i organisationer: En verden til forskel*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Haugan, Jan Arvid & Djupedal, Elise Farstad. (2023, 13 november). Krav i skolen: ja, men ikke som i gamle dager. *Adressavisa*.
<https://www.adressa.no/midtnorskdebatt/i/mQb2gg/krav-i-skolen-ja-men-ikke-som-i-gamle-dager>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal [Article]. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Heyne, David, Gren-Landell, Malin, Melvin, Glenn & Gentle-Genitty, Carolyn. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8-34.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hovdenak, Sylvi Stenersen & Haldal, Janicke. (2022). *Hva skjer med skolen? En kunnskapsideologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk*. Fagbokforlaget.
- Hultqvist, K. (2004). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 618-633). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Læreren verden: innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
<https://books.google.no/books?id=IQvgzQEACAAJ>
- Karlsen Bæck, Unn-Doris. (2005). School as an arena for activating cultural capital – Understanding differences in parental involvement in school. *Nordic Studies in Education*, 25(3), 217-229. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-03-04>

- Karlsen, Heidi. (2007). *Biomakt i kontrollsamfunnet og mulighetene for aktualisering av mengden* [Universitetet i Oslo].
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/24942/Hovedoppgaven.pdf>
- Kearney, Christopher A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- King, Neville J. & Bernstein, Gail A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Kirkens-Bymisjon. (2023). *Snakk om skolefravær*.
https://kirkensbymisjon.fra1.digitaloceanspaces.com/content/uploads/2023/10/10073851/Rapport_Skolefravar_2023.pdf
- Krumsvik, Rune. J & Røkenes, Fredrik. M (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- LaRocque, Michelle, Kleiman, Ira & Darling, Sharon M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122.
<https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Laurin, E. (2023). Mother blame and emotion work: a sociological study on Swedish mothers of children with long- term school absenteeism [Article; Early Access]. *Emotions and Society*, 18. <https://doi.org/10.1332/26316897y2023d000000008>
- Lawson, Michael A. (2003). School-Family Relations In Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
<https://doi.org/10.1177/0042085902238687>
- Lenzi, Michela, Sharkey, Jill, Furlong, Michael J., Mayworm, Ashley, Hunnicutt, Kayleigh & Vieno, Alessio. (2017). School Sense of Community, Teacher Support, and Students' School Safety Perceptions. *American Journal of Community Psychology*, 60(3-4), 527-537. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ajcp.12174>
- Lund, G.E. (2020). Skolefravær kalder på en relationsudvikling og kulturudvikling i skolen. *Psykologi i kommunen*, 4. <https://psykisk-kommune.no/skolefravar-kalder-pa-en-relationsudvikling-og-kulturudvikling-i-skolen/19.165>
- Lund, Gro Emmertsen. (2015). *Socialkonstruksjonisme i organisasjoner - kort fortalt*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Lund, Gro Emmertsen. (2024). *Fra fravær til fellesskap: hva kan skolen gjøre?* Cappelen Damm akademisk.
- Lønne, Audhild. (2022, 20 september). salutogenese. I *Store norske leksikon*
<https://sml.snl.no/salutogenese>
- Makarychev, Andrey & Yatsyk, Alexandra. (2017). Biopolitics and national identities: between liberalism and totalization. *Nationalities Papers*, 45(1), 1-7.
<https://doi.org/10.1080/00905992.2016.1225705>
- Moen, Ole Martin. (2022). Skolens omsorgssvikt. I W. Aagre (Red.), *Skolens mening - 50 år etter "Hvis skolen ikke fantes"* Av Nils Christie (s. 91-115). Universitetsforlaget.
- Nygård, Mette & Bjordal, Ingvil. (2024). Skolevegring og «flukt» fra den offentlige skolen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2-3), 23-37.
<https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.3>
- Oberle, Eva & Schonert-Reichl, Kimberly A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary

- school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Ohnstad, F.O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: læreres etiske ansvar*. Cappelen damm akademisk.
- Oksvold, Ronny. (2023). Titusenvis av pulter står tomme i norske klasserom. TV2.
<https://www.tv2.no/aktualitet/titusenvis-av-pulter-star-tomme-i-norske-klasserom/15710192/>
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (9 A-2).
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (2-1).
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-1>
- Opplæringslova. (1998c). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (12-2).
<https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/§12-2>
- Owens, M, Stevenson, J, Hadwin, J. A. & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 33(4), 433-449.
<https://doi.org/10.1177/0143034311427433>
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 287-304). Fagbokforlaget.
- Reid, Ken & Kendall, Linda. (1982). A review of some recent research into persistent school absenteeism. *British Journal of Educational Studies*, 30(3), 295-312.
<https://doi.org/10.1080/00071005.1982.9973634>
- Roorda, Debora L., Koomen, Helma M. Y., Spilt, Jantine L. & Oort, Frans J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosenfeld, Lawrence B., Richman, Jack M. & Bowen, Gary L. (2000). Social Support Networks and School Outcomes: The Centrality of the Teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
<https://doi.org/10.1023/A:1007535930286>
- Siisiäinen, Martti. (2008). Symbolic power as a critical concept. I J. Houtsonen & A. Antikainen (Red.), *Symbolic Power in Cultural Contexts. Uncovering Social Reality* (s. 21-30). Sense Publishers.
- Sletten, M. & Bakken, A. . (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Stien-Leenderts, Andreas. (2023). *Skolen er ikke for alle: men den kan bli det*. Cappelen Damm.
- Torsheim, Torbjorn, Aaroe, Leif Edvard & Wold, Bente. (2001). Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: interactive, indirect or direct relationships? *Social Science & Medicine*, 53(5), 603-614. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00370-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00370-1)

- Utdanningsdirektoratet. (2023a). *Barn som ikke møter på skolen – for skoler og skoleeiere*. Hentet 1 mai fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b). *Proessen frem mot ny lov*. Hentet 1 mai fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/prosess-frem-mot-ny-lov/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet 1 mai fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/hva-er-skolehjem-samarbeid/>
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K. & Baeyens, D. . (2017). Keeping the Spirits Up: The Effect of Teachers' and Parents' Emotional Support on Children's Working Memory Performance [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00512>

Vedlegg 1: Skjema for kvalitetsvurdering

Sjekkliste for vurdering av en kvalitativ studie

Hvordan brukes sjekklisten?

Sjekklisten består av tre deler:

- A: Innledende vurdering
- B: Hva forteller resultatene?
- C: Kan resultatene være til hjelp i praksis?

I hver del finner du underspørsmål og tips som hjelper deg å svare. For hvert av underspørsmålene skal du krysse av for «ja», «nei» eller «uklart». Valget «uklart» kan også omfatte «delvis».

Om sjekklisten

Sjekklisten er inspirert av: Critical Appraisal Skills Programme (2018). *CASP checklist: 10 questions to help you make sense of qualitative research*. <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/> Hentet: 15.10.2020.

Sjekklisten er laget som et pedagogisk verktøy for å lære kritisk vurdering av vitenskapelige artikler.

Hvis du skal skrive en systematisk oversikt eller kritisk vurdere artikler som del av et forskningsprosjekt, anbefaler vi andre typer sjekklister. Se

www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis/kritisk-vurdering/sjekklister

Har du spørsmål om, eller forslag til forbedring av sjekklisten?

Send e-post til Redaksjonen@kunnskapsbasertpraksis.no.

Kritisk vurdering av:

[Sett inn referansen til studien/artikkelen du vurderer med denne sjekklisten]

Del A: Innledende vurdering

1. Er formålet med studien klart formulert?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Hva ville forskerne finne svar på (problemstilling)?
- Hvorfor ville de finne svar på det?
- Er problemstillingen relevant?

Kommentar:

2. Er kvalitativ metode hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Har studien som mål å forstå og belyse, eller beskrive fenomen, erfaringer eller opplevelser?

Kommentar:

3. Er utformingen av studien hensiktsmessig for å finne svar på problemstillingen?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Er valg av forskningsdesign begrunnet? Har forfatterne diskutert hvordan de bestemte hvilken metode de skulle bruke?

Kommentar:

4. Er utvalgsstrategien hensiktsmessig for å besvare problemstillingen?

Ja – Nei – Uklart

Tips: Når man bruker for eksempel strategiske utvalg er målet å dekke antatt relevante sosiale roller og perspektiver. De enhetene som skal kaste lys over disse perspektivene er vanligvis mennesker, men kan også være begivenheter, sosiale situasjoner eller dokumenter. Enhetene kan bli valgt fordi de er typiske eller atypiske, fordi de har bestemte forbindelser med hverandre, eller i noen tilfeller rett og slett fordi de er tilgjengelige.

- Er det gjort rede for hvem som ble valgt ut og hvorfor?
- Er det gjort rede for hvordan de ble valgt ut (utvalgsstrategi)?
- Er det diskusjon omkring utvalget, for eksempel hvorfor noen valgte å ikke delta?
- Er det begrunnet hvorfor akkurat disse deltagerne ble valgt?
- Er karakteristika ved utvalget beskrevet (for eksempel kjønn, alder, sosioøkonomisk status)?

Kommentar:

5. Ble dataene samlet inn på en slik måte at problemstillingen ble besvart?

Ja – Nei – Uklart

Tips: Datainnsamlingen må være omfattende nok i både bredden (typen observasjoner) og i dybden (graden av observasjoner) om den skal kunne støtte og generere fortolkninger.

- Ble valg av setting for datainnsamlingen begrunnet?
- Går det klart frem hvilke metoder som ble valgt for å samle inn data? For eksempel intervjuer (semistrukturerte dybdeintervjuer, fokusgrupper), feltstudier (deltagende eller ikke-deltagende observasjon), dokumentanalyse, og er det begrunnet hvorfor disse metodene ble valgt?
- Er måten dataene ble samlet inn på beskrevet, for eksempel beskrivelse av intervjuguide?
- Er metoden endret i løpet av studien? I så fall, har forfatterne forklart hvordan og hvorfor?
- Går det klart frem hvilken form dataene har (for eksempel lydopptak, video, notater)?
- Har forskerne diskutert metning av data?

Kommentar:

6. Ble det gjort rede for bakgrunnsforhold som kan ha påvirket fortolkningen av data?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Har forskeren vurdert sin egen rolle, mulig forutinntatthet og påvirkning på:
 - a. utforming av problemstilling
 - b. datainnsamling inkludert utvalgsstrategi og valg av setting
 - c. analyse og hvilke funn som presenteres
- På hvilken måte har forskeren gjort endringer i utforming av studien på bakgrunn av innspill og funn underveis i forskningsprosessen?

Kommentar:

7. Er etiske forhold vurdert?

Ja – Nei – Uklart

Tips:

- Er det beskrevet i detalj hvordan forskningen ble forklart til deltagerne for å vurdere om etiske standarder ble opprettholdt?
- Diskuterer forskerne etiske problemstillinger som ble avdekket underveis i studien? Dette kan for eksempel være knyttet til informert samtykke eller fortrolighet, eller håndtering av hvordan deltagerne ble påvirket av det å være med i studien.
- Dersom relevant, ble studien forelagt etisk komité?

Kommentar:

8. Går det klart frem hvordan analysen ble gjennomført? Er fortolkningen av data forståelig, tydelig og rimelig?

Ja – Nei – Uklart

Tips: En vanlig tilnæringsmåte ved analyse av kvalitative data er såkalt innholdsanalyse, hvor mønstre i data blir identifisert og kategorisert.

- Er det gjort rede for hvilken type analyse som er brukt, for eksempel grounded theory, fenomenologisk analyse, etc.?
- Er det gjort rede for hvordan analysen ble gjennomført, for eksempel de ulike trinnene i analysen?
- Ser du en klar sammenheng mellom innsamlede data, for eksempel sitater og kategoriene som forskerne har kommet frem til?
- Er tilstrekkelige data presentert for å underbygge funnene? I hvilken grad er motstridende data tatt med i analysen?

Kommentar:

9. Basert på svarene dine på punkt 1–8 over, mener du at resultatene fra denne studien er til å stole på?

Ja – Nei – Uklart

Del B: Hva er resultatene?

10. Er funnene klart presentert?

Ja – Nei – Uklart

Tips: Kategoriene eller mønstrene som ble identifisert i løpet av analysen kan styrkes ved å se om lignende mønstre blir identifisert gjennom andre kilder. For eksempel ved å diskutere foreløpige slutninger med studieobjektene, be en annen forsker gjennomgå materialet, eller få lignende inntrykk fra andre kilder. Det er sjeldent at forskjellige kilder gir helt like uttrykk. Slike forskjeller bør imidlertid forklares.

- Er det gjort forsøk på å trekke inn andre kilder for å vurdere eller underbygge funnene?
- Er det tilstrekkelig diskusjon om funnene både for og imot forskernes argumenter?
- Har forskerne diskutert funnenes troverdighet (for eksempel triangulering, respondentvalidering, at flere enn en har gjort analysen)?
- Er funnene diskutert opp mot den opprinnelige problemstillingen?

Kommentar:

Del C: Kan resultatene være til hjelp i praksis?

11. Hvor nyttige er funnene fra denne studien?

Tips: Målet med kvalitativ forskning er ikke å sannsynliggjøre at resultatene kan generaliseres til en bredere befolkning. I stedet kan resultatene være overførbare eller gi grunnlag for modeller som kan brukes til å prøve å forstå lignende grupper eller fenomen.

- Har forskerne diskutert studiens bidrag med hensyn til eksisterende kunnskap og forståelse, vurderer de for eksempel funnene opp mot dagens praksis eller relevant forskningsbasert litteratur?
- Har studien avdekket behov for ny forskning?
- Har forskerne diskutert om, og eventuelt hvordan, funnene kan overføres til andre populasjoner eller andre måter forskningen kan brukes på?

Kommentar:

Vedlegg 2: PIOC-skjema 1

Språk	P (målgruppe)	I (intervensjon/eksponering)	O (utfall)	C (kontekst)
Norsk	Lærere* OR Foreldre*	*faktor* AND Skole*	Skolevegring* OR Ufrivillig skolefravær	Skandinavia
Svensk	Lärare* OR Föräldrar*	*faktor* AND Skola*	Skolvägran* OR Skolfrånvaro	
Dansk	Lærere* OR Forældre*	*faktor* AND Skole*	Skolevægning* OR Ufrivilligt skolefravær OR Langvarigt bekymrende*	
Engelsk	Teacher* OR Parent*	School* AND *factor* OR School related	School absenteeism OR School refusal* OR Non- attendance*	

Vedlegg 3: OC-skjema 2

Språk	O (utfall)	C (Kontekst)
Norsk	Skolevegring* OR Ufrivillig skolefravær	Norge, Sverige, Danmark, Finland, England, Nederland, Tyskland, Canada, Australia og Island Kvalitative studier, hovedsakelig intervju
Svensk	Skolvägran* OR Skolfrånvaro	
Dansk	Skolevægning* OR Ufrivilligt skolefravær OR Langvarigt bekymrende*	
Engelsk	School absenteeism OR School refusal* OR Non-attendance*	

Vedlegg 4: Søkehistorikk

Søkene ble først gjort i Norden, men landene Nederland, Tyskland, Storbritannia, Canada, Australia og Island ble inkludert i etterkant. Søkene er nummerert etter kronologisk rekkefølge, og ikke sammenheng med databasen.

Søk 1 - Web of science - 07.04.2024.

	Søkeord	Antall treff	Utvalgt etter tittel	Utvalgt etter abstrakt	Utvalgt etter nærlesing	Inkluderte artikler
1	School absenteeism OR School refusal OR Non-attendance or skolevegring* or "ufrivillig skolefravær" or Skolvägran* or Skolfrånvaro or skolevægring* or "ufrivilligt skolefravær" or "bekymrende skolefravær" AND Norway or norwegian or sweden or swedish or denmark or danish or finland or finnish	358				

	NOT Covid or pandemi* or illness or hospital or cancer					
2	1 AND qualitative or interview* NOT quantitative or survey or questionnaire	41	4			

**Noen endringer i søk nr. 1

	Søkeord	Antall treff	Utvalgt etter tittel	Utvalgt etter abstrakt	Utvalgt etter nærlesing	Inkluderte artikler
3	School AND Refusal or absenteeism or attendance AND Norway or Norwegian or Sweden or Swedish or Denmark or danish or finland or finnish AND interview* or qualitative	39				

	NOT Survey or questionnaire or quantitative NOT Covid or pandemi* or hospital or cancer					
4			1	1		

Søk 5 - Web of science - 08.04.2024 (inkl. Nederland, Tyskland, Storbritannia, Canada, Australia og Island)

	Søkeord	Antall treff	Utvalgt etter tittel	Utvalgt etter abstrakt	Utvalgt etter nærlesing	Inkluderte artikler
1	School AND Refusal or absenteeism or attendance AND interview* or qualitative NOT Survey or questionnaire or quantitative NOT Covid or pandemi* or hospital or cancer	1969				
3	Location: Finland, Nederland, Tyskland, England, Canada, Australia og Island	836				
4	Siste 10 år NOT Covid or pandemi* or hospital or cancer	627				
5	Dokumenttype artikkel/early access	590				
6	AND abstract: finland or finnish or	162				

	netherland or dutch or german* or england or english or canad* or australi* or iceland*					
7	NOT "High school"	156	2			

Søk 2 ERIC – 07.04.2024

	Søkeord	Antall treff	Utvalgt etter tittel	Utvalgt etter abstrakt	Utvalgt etter nærlesing	Inkluderte artikler
1	School AND (refusal* OR absenteeism or *attendance) AND (qualitative or interview*) pubyearmin:2014	71	0			

Søk 6 – ERIC – 08.04.2024

** Ingen artikler fra andre land utenfor Norden som også var inkludert i inklusjonskriteriene var relevante. Ref. søk 2.

Søk 3 - Scopus – 07.04.2024

	Søkeord	Antall treff	Utvalgt etter tittel	Utvalgt etter abstrakt	Utvalgt etter nærlesing	Inkluderte artikler
1	"School absenteeism" OR "School refusal" OR "School *attendance" OR skolevegning* OR "ufrivillig skolefravær" OR Skolväggran* OR Skolfrånvaro OR skolevægning* OR	38	4			

"ufrivilligt skolefravær" OR "bekymrende *fravær" AND Qualitative OR interview* AND NOT quantitative OR survey OR questionnaire 2014-present Location: Norway, Sweden, Denmark or Finland					
---	--	--	--	--	--

Søk 7 - Scopus - 08.04.2024 (inkl. Nederland, Tyskland, Storbritannia, Canada og Australia. Island var ikke alternativ)

	Søkeord	Antall treff	Utvalgt etter tittel	Utvalgt etter abstrakt	Utvalgt etter nærlesing	Inkluderte artikler
1	"School absenteeism" OR "School refusal" OR "School *attendance"	7218				
2	2014-2024	4286				
3	Location: Finland, Nederland, Tyskland,	1334				

	Canada, Australia, United Kingdom					
4	AND Qualitative or interview*	219				
5	NOT covid OR pandemi* OR hospital OR cancer	175				
6	NOT "High school"	158				
	Dokumenttype: Artikel	143				
	AND finland or finnish or netherland or dutch or german* or england or english or canad* or australi*	138				
	NOT quantitative OR survey OR questionnaire	85				

Søk 4 - Education Source - 07.04.2024

	Søkeord	Antall treff	Utvalgt etter tittel	Utvalgt etter abstrakt	Utvalgt etter nærlesing	Inkluderte artikler
1	("School absenteeism" OR "School refusal" OR "School *attendance" OR skolevegring* OR "ufrivillig skolefravær" OR Skolvägran* OR Skolfrånvaro OR skolevægring* OR "ufrivilligt skolefravær" OR "bekymrende *fravær") AND (Norway or Norwegian or Sweden or Swedish or Denmark or danish or finland or finnish)	64	19	3		

Søk 8 - Education Source - 09.04.2024 (inkl. Nederland, Tyskland, Storbritannia, Canada, Australia og Island)

	Søkeord	Antall treff	Utvalgt etter tittel	Utvalgt etter abstrakt	Utvalgt etter nærlesing	Inkluderte artikler
1	("School	29	5			

absenteeism" OR "School refusal" OR "School *attendance") AND qualitative or interview* NOT quantitative or survey or questionnaire AND finland or finnish or netherland or dutch or german* or england or english or canad* or australi* or iceland* 2014-2024 Article Academic journals					
---	--	--	--	--	--

Søk 9 - Idunn - 09.04.2024

Søkeord	Antall treff	Utvalgt etter tittel	Utvalgt etter abstrakt	Utvalgt etter nærlesing	Inkluderte artikler
Skolevegring	18	3	2		

Søk 10 - Utdanningsforskning.no - 09.04.2024

**Filtrerte artikler etter tema «skolevegring» og trakk ut 2 kvalitative, fagfelleverderte artikler.

Vedlegg 5: Første omfattende søk

Før jeg søkte i databasene, utarbeidet jeg søkeord på norsk, svensk, dansk og engelsk. Når disse var ferdig satt, begynte jeg å søke med PIO-skjema 1 (vedlegg 2).

Søk 1-4 er gjort i Web of Science

Søk 5-6 er gjort i ERIC

Søk 7-8 er gjort i Scopus

Søk 9-12 er gjort i Idunn

Søk 13-14 er gjort i Education Source

Søk 1: 05.03.2024

Ved første søk i databasen «Web of Science» søkte jeg med kombinasjonen: (Teacher* OR Parent*) AND (School* AND factor* OR School Related) AND (School absenteeism OR School refusal OR Non-attendance), for så å avgrense søkene til artikler utgitt fra Norge, Sverige, eller Danmark mellom 2014-2024. Dette gav 39 treff, der jeg leste alle overskrifter og 20 abstrakt og lagret 10 til videre vurdering. De andre artiklene ble ekskludert ved inklusjons- og eksklusjonskriteriene.

Søk 2: 05.03.2024

For å finne norskspråklige artikler søkte jeg først med hele kombinasjonen i PIO-skjema, uten treff. Deretter søkte jeg med søkeordet: Skole*, filtrert etter norsk språk og fikk 14 treff. Ingen var relevante til problemstillingen, og derfor ble ingen inkludert.

Søk 3: 05.03.2024

Det samme gjorde jeg med svensk-språklige artikler. Her brukte jeg søkeordet: Skol*, med svensk som språk, og fikk 16 treff. Heller ingen av disse ble inkludert.

Søk 4: 05.03.2024

Danske artikler med søkeordet: skole* gav 3 treff som ikke var relevante til tema.

Søk 5: 13.03.2024

Ved søk i databasen ERIC brukte jeg søkeordene: (Teacher* OR Parent*) AND (School* AND (Factor* OR School related)) AND (School absenteeism OR School refusal OR Non-attendance)). Etter filtrering av artikler gitt ut siden 2015, da dette var det nærmeste mulige, fikk jeg 5626 treff. I denne databasen måtte jeg filtrere for ett og ett land.

Når jeg filtrerte for Norge, fikk jeg 49 treff, leste alle titler og 20 abstrakter, plukket jeg ut 5 til videre vurdering. Av disse fem artiklene, ble 1 artikkel sendt til videre vurdering med vurderingsskjema.

Svenske treff var 82, og jeg leste alle titler og 10 abstrakter og plukket ut 3.

Danske treff var 15, leste alle titler og 3 abstrakter, der 1 artikkel ble sendt til videre vurdering.

Hvor mange av artiklene fra dette søket gitt til videre vurdering med vurderingsskjema?

Søk 6: 13.03.2024

For norsk-, dansk-, og svenskspråklige artikler fikk jeg ingen treff på noen søkeord.

Søk 7: 13.03.2024

Ved søk i databasen Scopus brukte jeg søkeordene: (Teacher* OR Parent*) AND (School* AND (Factor* OR School AND related)) AND (School AND absenteeism OR School AND refusal OR Non-attendance)).

Denne kombinasjonen i tekstformat ble annerledes enn i andre databaser, men det skal være riktig ført inn i ulike felt på databasen.

Jeg filtrerte for artikler utgitt mellom 2014-2024, og at var utgitt fra Norge, Sverige eller Danmark og fikk 28 treff. Søkeordene: Teacher* og Parent* er søkt i alle felter, mens alle andre søkeord er søkt i tittel, sammendrag eller keywords, da det virket som at jeg fikk opp veldig mange irrelevante treff. Av de 28 artiklene ble 3 abstrakter lest, mens 10 ble sendt til videre vurdering.

Søk 8: 13.03.2024

Slik som i databasen ERIC, fikk jeg heller ingen treff på noen av norske, svenske eller danske søkeord i Scopus.

Søk 9: 14.03.2024

Ved søk i Idunn ble det gjort en del prøvesøk for å forstå formateringen på avansert søk. Ettersom jeg bare fikk ingen treff ved fullstendig kombinasjon ved bruk av PIO-skjema, valgte jeg å forenkle søkene. Jeg startet derfor med de engelske søkeordene: «School» AND Factor* AND «absenteeism» OR «refusal» OR «non-attendance» og fikk 2 treff, der 1 artikkel gikk til videre vurdering.

Søk 10: 14.03.2024

Det norske søket i Idunn, valgte jeg å søke etter Skolevegning OR Skolefravær, og fikk 50 treff. Her leste jeg alle titlene, og fant 1 relevant artikkel. Denne artikkelen var allerede sendt til videre vurdering i søk på engelsk.

Søk 11: 14.03.2024

De svenske resultatene i Idunn med søkeordene: skolvägran* eller skolfranvaro gav til sammen 3 treff. Ingen ble sendt til videre vurdering.

Søk 12: 14.03.2024

Når det gjelder danske artikler, ble det søkt etter «skolevægning» og «langvarigt bekymrende*». Totalt 3 treff. Ingen av disse ble sendt til videre vurdering.

Søk 13: 14.03.2024

Ved søk i databasen Education Source, brukte jeg først kombinasjonen: (school absenteeism OR School refusal* OR Non-attendance*) AND (school* AND factor* OR "School related") AND (Teacher* OR Parent*) som gav 111 treff. Siden databasen ikke hadde filtreringsinnstillinger for artikler utgitt fra spesifikke land, valgte jeg å legge til søkeordene: norway or norwegian or sweden or swedish or denmark og danish or scandinavia* for å inkludere artikler fra Skandinavia. Etter disse ordene ble lagt til fikk jeg 10 treff, der alle titler og 3 abstrakt ble lest. 9 artikler ble sendt til videre vurdering.

Søk 14: 14.03.2024

For å finne artikler på norsk, søkte jeg først på søkeordet: skolevegring*, og fikk 1 treff som også gikk videre til videre vurdering. For å finne artikler på svensk eller dansk, søkte jeg på følgende søkeord: skolvägran* OR skolfrånvaro OR skolevægring OR "ufrivilligt skolefravær" OR "langvarigt bekymrende*", men ingen treff.

Søk 1: 05.03.2024 – Web of science - engelsk

	Søkeord	Antall treff	Til videre vurdering	Leste abstrakt	Leste artikler	Inkluderte artikler
1	Teacher* OR Parent*	1 254 342				
2	1 AND School* AND factor* OR School related	119 277				
3	2 AND School absenteeism OR School refusal OR Non-attendance	970				
4	Limited to 2014-2024	682				
5	Limited to document type: Article	610				
6	Limited to Norway, Sweden OR Denmark	39	18			
7			10			

Søk 2: 05.03.2024 – Web of science – Norsk

	Søkeord	Antall treff	Til videre vurdering	Leste abstrakt	Leste artikler	Inkluderte artikler

1	Skole*	1560				
2	1 AND Language: Norwegian	14	0			

Søk 3: 05.03.2024 - Web of science - svensk

	Søkeord	Antall treff	Til videre vurdering	Leste abstrakt	Leste artikler	Inkluderte artikler
1	Skol*	32334				
2	1 AND Language: Swedish	16	0			

Søk 4: 05.03.2024 - Web of science - dansk

	Søkeord	Antall treff	Til videre vurdering	Leste abstrakt	Leste artikler	Inkluderte artikler
1	Skole*	1560				
2	1 AND Language: Danish	3	0			

Søk 5: 13.03.2024 - ERIC - Engelsk

	Søkeord	Antall treff	Til videre vurdering	Leste abstrakt	Leste artikler	Inkluderte artikler
1	(Teacher* OR Parent*) AND (School* AND (Factor* OR School related)) AND (School absenteeism OR School refusal OR Non-attendance))	29 949				
2	1 AND Journal Articles	11 705				
3	2 AND Since last 10 years (2015)	5 626				
4	3 AND location: Norway	49	5	20		
5	3 AND Location: Sweden	82	3	10		
6	3 AND Location: Denmark	15	1	3		

Søk 6: 13.03.2024 - ERIC - Norsk, Svensk og Dansk

Ingen treff på noen søkeord

Søk 7: 13.03.2024 - Scopus - Engelsk

	Søkeord	Antall treff	Til videre vurdering	Leste abstrakt	Leste artikler	Inkluderte artikler
1	(Teacher* OR Parent*) AND (School* AND (Factor* OR School AND related)) AND (School AND absenteeism OR School AND refusal OR Non-attendance)) Between 2014-2024 (Noen «AND/OR» kom automatisk) Teacher* OR Parent* er søkt i alle felt, alt annet er søkt i tittel, sammendrag og keywords.	494				
3	Limited to Article	435				
4	Limit to Norway, Sweden or Denmark	28	10	3		

Søk 8: 13.03.2024 - Scopus - Norsk, Svensk og Dansk

Ingen treff på noen søkeord

Søk 9: 14.03.2024 - Idunn - Engelsk

	Søkeord	Antall treff	Til videre vurdering	Leste abstrakt	Leste artikler	Inkluderte artikler
1	«School» AND Factor* AND «absenteeism» OR «refusal» OR «non-attendance»	2	1			

Søk 10: 14.03.2024 - Idunn - Norsk

	Søkeord	Antall treff	Til videre vurdering	Leste abstrakt	Leste artikler	Inkluderte artikler
1	Skolevegring OR Skolefravær	50	0			

Søk 11: 14.03.2024 - Idunn - Svensk

	Søkeord	Antall treff	Til videre vurdering	Leste abstrakt	Leste artikler	Inkluderte artikler
1	skolvägran*	1	0			
2	Skolfranvaro	2	0			

Søk 12: 14.03.2024 - Idunn - Dansk

	Søkeord	Antall treff	Til videre vurdering	Leste abstrakt	Leste artikler	Inkluderte artikler
1	Skolevægning	3	0			
2	langvarigt bekymrende*	0				

Søk 13: 14.03.2024 - Education source - Engelsk

Søkeord	Antall treff	Til videre vurdering	Leste abstrakt	Leste artikler	Inkluderte artikler
(school absenteeism OR School refusal* OR Non-attendance*) AND (school* AND factor* OR "School related") AND (Teacher* OR Parent*)	111				
(school absenteeism OR School refusal* OR Non-attendance*) AND (school* AND factor* OR "School related") AND (Teacher* OR Parent*) AND (norway or norwegian or sweden or swedish or denmark og danish or scandinavia*)	10	9	3		

Søk 14: 14.03.2024 - Education source -- Norsk, svensk og dansk

Søkeord	Antall treff	Til videre vurdering	Leste abstrakt	Leste artikler	Inkluderte artikler

	Skolevegring*	1	1			
	skolvägran* OR skolfrånvaro OR skolevægning OR "ufrivilligt skolefravær" OR "langvarigt bekymrende*"	0				

Vedlegg 6 - koding

Tema	Funn nummer	Hvilken artikkel har dette funnet?	Antall artikler berørt
Intern mangel på kunnskap, kompetanse og samarbeid	1	1,1,2,3, 4,5,6,7,9,10,11	10
Hvem har skylda? Og skole-hjem-samarbeid i konflikt	2	1,1,1,2,4,5,6,6,7,7,10	7
Lite suksessfulle intervensjoner	3	2,3,3	2
Barnets utrygge kontekstuelle og relasjonelle miljø	4	2,4,4,4,4,5,5,5,5,6,6,6,6,6,8, 8,8,10,10,10,10,10,11,11,1 1,11,11	7
Tverrprofesjone lt samarbeid og felles problemforståelse	6	1,2,8,9,9	4
Mangel på tilpasning, ressurser og «alternativ» opplæring	7	1,2,4,6,6,6,10,10,11	6

Vedlegg 7 – oversikt over inkluderte artikler

Artikkel 1

Artikkelinformasjon	
Forfatter(e)	Marie-Lisbet Amundsen Marte Herrebrøden Anne Grethe Mjøberg Charlotte Rosenberg
Tittel	Skolens møte med elever som strever med skolevegring
Tidsskrift	Psykologi i kommunen (PIK)
År	2020
DOI	https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/
Land	Norge
Studiens formål	Formålet med studien er å utforske og forstå hvordan lærere opplever at skolen møter elever som strever med skolevegring. Studien søker å identifisere de utfordringene og responsene som lærere opplever i møte med skolevegring, med fokus på deres perspektiver og erfaringer i seks fylker i Norge.
Forskningsdesign	Forskningsdesignet er kvalitativt og basert på intervjuer med 40 lærere fra 24 ulike barne- og ungdomsskoler i seks fylker. Disse lærerne ble rekruttert fordi de hadde erfaring med å håndtere skolevegring. Studien benytter seg av et strategisk utvalg av informanter for å gi dybdeinnsikt i problemstillingen.
Deltakelse ev. frafall	Deltakelsen i studien var frivillig, og informantene ble informert om studiens formål samt at de kunne trekke seg når som helst uten konsekvenser. Studien sikret informert samtykke fra alle deltakere. Det var ingen frafall blant informantene, noe som indikerer at alle som ble rekruttert for studien, fullførte sin deltakelse.
Etisk vurdering	Den etiske vurderingen av studien tok hensyn til informantenes rettigheter. Det ble lagt vekt på frivillighet, informert samtykke, og anonymitet i behandlingen og presentasjonen av forskningsdata. Studien sikret at informasjonen som ble samlet var konfidensiell og at deltakerne kunne trekke seg fra studien til enhver tid uten noen form for konsekvenser.
Fagfelleurdert og nivå	Nivå 1 <input checked="" type="checkbox"/> Vitenskapelig redaksjon <input checked="" type="checkbox"/> Fagfelleurdert <input checked="" type="checkbox"/> Nasjonal forfatterkrets <input checked="" type="checkbox"/> Godkjent ISSN
Kvalitetsvurdert med sjekklister	Ja
Database og søkenummer	Utdanningsforskning.no – søk 10

Artikkel 2

Artikkelinformasjon	
Forfatter(e)	Cunningham, Amethyst Harvey, Kate Waite, Polly
Tittel	<i>School staffs' experiences of supporting children with school attendance difficulties in primary school: a qualitative study</i>
Tidsskrift	EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DIFFICULTIES
År	2022
DOI	https://doi.org/10.1080/13632752.2022.2067704
Land	UK
Studiens formål	<i>Formålet med denne studien var å utforske erfaringene til skoleansatte med støtte til barn som har vanskeligheter med å delta regelmessig i grunnskolen. Studien tar for seg grunnskoleelevers skolefravær, dets effekter på deres akademiske og sosiale utvikling, og identifiserer intervensjoner som kan hjelpe i å håndtere fraværspromatikken.</i>
Forskningsdesign	<i>Studien er en kvalitativ undersøkelse som benyttet semi-strukturerte intervjuer for å samle data. Den brukte tematisk analyse for å utforske synspunkter og erfaringer fra åtte skoleansatte som hadde jobbet direkte med fraværspromatikk i grunnskoler i England</i>
Deltakelse ev. frafall	<i>Åtte deltakere fra syv forskjellige skoler i fem engelske fylker deltok i studien. Rekrutteringsmetoden var en kombinasjon av bekvemmelighetsutvalg og snøballutvalg, hvor forskeren ble introdusert for noen deltakere gjennom felles kontakter eller eksisterende deltakere, mens andre svarte på annonser i sosiale medier eller e-postutsendelser</i>
Etisk vurdering	<i>Etisk godkjenning for prosjektet ble gitt av School of Psychology and Clinical Language Sciences Ethics Committee ved University of Reading. Informert samtykke ble innhentet skriftlig fra alle deltakere før intervjuene, og det ble tatt hensyn til deltakernes konfidensialitet gjennom hele forskningsprosessen.</i>
Fagfelleurdert og nivå	Nivå 1 <input checked="" type="checkbox"/> Vitenskapelig redaksjon <input checked="" type="checkbox"/> Fagfelleurdert <input checked="" type="checkbox"/> Nasjonal forfatterkrets <input checked="" type="checkbox"/> Godkjent ISSN
Kvalitetsvurdert med sjekklister	Ja
Database og søkenummer	Scopus – Søk 7

Artikkel 3

Artikkelinformasjon	
Forfatter(e)	Jonas Højgaard Frydenlund
Tittel	"Help them follow the proper path" A qualitative study of the normative context of interventions for absence from school
Tidsskrift	INTERNATIONAL STUDIES IN SOCIOLOGY OF EDUCATION
År	2023 (Early Access)
DOI	https://doi.org/10.1080/09620214.2023.2185902
Land	Norge
Studiens formål	Artikkelen "Help them follow the proper path" av Jonas Højgaard Frydenlund tar for seg en kvalitativ studie av normative kontekster ved intervensjoner for fravær fra skolen. Målet er å utforske og kritisk analysere hvordan hjelp og kontroll interagerer og er integrert i disse intervensjonene. Studien ser spesielt på hvordan disse normative og politiske kontekstene påvirker praksisene rundt håndtering av skolefravær.
Forskningsdesign	Forskningsdesignet i denne studien er kvalitativt og anvender Foucault-inspirerte teoretiske rammeverk og posisjoneringsteori for å analysere dataene. Gjennom bruk av observasjoner og intervjuer på en skole i Danmark, søker studien å avdekke dybder og nyanser i hvordan skolens personell oppfatter og responderer på elevers fravær. Dette designet er hensiktsmessig for å fange komplekse sosiale dynamikker og subjektive erfaringer knyttet til fraværstiltak.
Deltakelse ev. frafall	Studien involverer lærere, sosialarbeidere, foreldre og elever ved en bestemt skole. Deltakere ble valgt for å gi innsikt i de forskjellige perspektivene som finnes i et skolemiljø når det gjelder håndtering av fravær. Observasjoner av møter, samtaler i korridorene og intervjuer gir en rik datakilde for å forstå de underliggende årsakene og oppfatningene av fravær. Forskeren gir en detaljert beskrivelse av hvordan data ble samlet og analysert, noe som øker studiens troverdighet.
Etisk vurdering	Studien adresserer etiske hensyn ved å sikre informert samtykke og anonymisering av deltakernes identiteter. Forskeren reflekterer over sin egen rolle og potensielle forutinntatthet i forskningsprosessen, noe som er essensielt i kvalitativ forskning for å sikre integritet og respekt for deltakernes opplevelser og perspektiver.
Fagfelleurdert og nivå	Nivå 1 <input checked="" type="checkbox"/> Vitenskapelig redaksjon <input checked="" type="checkbox"/> Fagfelleurdert <input checked="" type="checkbox"/> Nasjonal forfatterkrets <input checked="" type="checkbox"/> Godkjent ISSN
Kvalitetsvurdert med sjekklister	Ja
Database og søkenummer	Web of Science – søk 1

Artikkel 4

Artikkelinformasjon	
Forfatter(e)	Laura Gray Vivian Hill Elizabeth Pellicano
Tittel	<i>"He's shouting so loud but nobody's hearing him": A multi-informant study of autistic pupils' experiences of school non-attendance and exclusion</i>
Tidsskrift	Autism & Developmental Language Impairments
År	2023
DOI	https://doi.org/10.1177/23969415231207816
Land	England
Studiens formål	Formålet med studien er å undersøke opplevelser av skolefravær og eksklusjon blant autistiske elever fra perspektivene til flere informanter, inkludert de autistiske elevene selv, deres foreldre, deres nåværende lærere, og lokale myndighetsprofesjonelle. Studien fokuserer på å identifisere både proksimale (barn, foreldre/familie, skole) og distale (samfunnmessige) barrierer som påvirker skolefravær og inkludering av autistiske elever.
Forskningsdesign	Studien benytter en kvalitativ tilnærming med bruk av semi-strukturerte intervjuer og refleksiv tematisk analyse. Dette designet er egnet for å utforske personlige og komplekse opplevelser og for å tillate dybdeinnsikt i deltakernes perspektiver og erfaringer. Forskerne rekrutterte 12 autistiske elever som tidligere hadde opplevd skoleunngåelse eller eksklusjon, samt deres foreldre og lærere, for å få en omfattende forståelse av fenomenet fra flere vinkler
Deltakelse ev. frafall	Deltakerne i studien var 12 autistiske elever fra to alternative utdanningsinstitusjoner, 10 foreldre, åtte lærere og ni lokale myndighetsprofesjonelle. Denne brede og varierte deltakergruppen hjelper til med å belyse problemstillingen fra flere perspektiver og gir en rik kilde til data. Alle deltakerne hadde gitt informert samtykke, og forskerne sikret etisk håndtering gjennom hele studien
Etisk vurdering	Forskerne sikret etisk godkjenning fra en etisk komité (Human Research Ethics Committee ved UCL Institute of Education) og sørget for at alle deltakere ga informert samtykke. De tok hensyn til deltakernes velvære gjennom studien, spesielt ved å betrakte barnets samtykke som en kontinuerlig prosess. Dette viser en sterk etisk bevissthet og ansvarlighet i håndteringen av forskningen
Fagfelleurdert og nivå	Nivå 1 <input checked="" type="checkbox"/> Vitenskapelig redaksjon <input checked="" type="checkbox"/> Fagfelleurdert <input checked="" type="checkbox"/> Nasjonal forfatterkrets <input checked="" type="checkbox"/> Godkjent ISSN
Kvalitetsvurdert med sjekklister	Ja
Database og søkenummer	Web of Science – søk 5

Artikkel 5

Artikkelinformasjon	
Forfatter(e)	<i>Isabel Rose Gregory & Anita Purcell</i>
Tittel	<i>Extended school non-attenders' views: developing best practice</i>
Tidsskrift	Educational Psychology in Practice
År	2014
DOI	https://doi.org/10.1080/02667363.2013.869489
Land	UK
Studiens formål	<i>Studiens formål var å utforske hvordan synspunktene til barn og deres familier, som har opplevd langvarig skolefravær, kan brukes for å lage en «best practice» innen pedagogisk psykologitjeneste i Storbritannia. Forskerne ønsket å identifisere nøkkeltanker og erfaringer blant de som ikke deltar i skolen over lengre perioder, og hvordan disse erfaringene kan bidra til å forme tjenestetilbudet.</i>
Forskningsdesign	<i>Forskningen benyttet en kvalitativ tilnærming, spesielt gjennom bruk av semi-strukturerte intervjuer. Dette valget er hensiktsmessig for å fange opp dype, personlige erfaringer og meninger fra deltakere, noe som er essensielt i forskning som utforsker personlige opplevelser og subjektive synspunkter.</i>
Deltakelse ev. frafall	<i>Studien involverte fem familier, hvor både foreldre og barn ble intervjuet separat. Forskere oppnådde en lav responsrate, da bare ti svar ble mottatt fra tretti utsendte brev, og en familie trakk seg senere fra studien. Dette kan indikere utfordringer med deltakelse og frafall, spesielt gitt den sensitive naturen av emnet som omhandler personlig og ofte stressende erfaringer med skolefravær.</i>
Etisk vurdering	<i>Etiske hensyn ble nøye vurdert og adressert i studien. Informert samtykke ble innhentet fra alle deltakere, og det ble sørget for konfidensialitet og anonymitet i behandlingen av dataene. Det ble også gjort tiltak for å sikre at deltakerne kunne trekke seg fra studien når som helst uten konsekvenser, og forskerne var oppmerksomme på potensielle etiske dilemmaer knyttet til forskningen på sårbare grupper.</i>
Fagfellevurdert og nivå	Nivå 1 <input checked="" type="checkbox"/> Vitenskapelig redaksjon <input checked="" type="checkbox"/> Fagfellevurdert <input checked="" type="checkbox"/> Nasjonal forfatterkrets <input checked="" type="checkbox"/> Godkjent ISSN
Kvalitetsvurdert med sjekklister	Ja
Database og søkenummer	Scopus – Søk 7

Artikkel 6

Artikkelinformasjon	
Forfatter(e)	Trude Havik*, Edvin Bru and Sigrun K. Ertesvåg
Tittel	Parental perspectives of the role of school factors in school refusal
Tidsskrift	Emotional and Behavioural Difficulties
År	2014
DOI	doi.org/10.1080/13632752.2013.816199
Land	Norge
Studiens formål	Studiens formål var å utforske foreldres perspektiver på rollen skolefaktorer spiller i fenomenet skolevegring. Forskerne ønsket å identifisere spesifikke skolefaktorer som foreldrene oppfattet som relevante i deres barns skolevegring, med mål om å bedre forstå hvordan disse faktorene kunne bidra til eller forhindre skolevegring.
Forskningsdesign	Forskningen ble utført gjennom en kvalitativ tilnærming, med bruk av semistrukturerte dybdeintervjuer. Dette designet ble valgt for å tillate en dypere forståelse av foreldrenes erfaringer og perspektiver. Studien inkluderte 17 foreldre til barn som hadde opplevd skolevegring, hvor data ble samlet og analysert tematisk for å identifisere gjennomgående temaer og mønstre relatert til skolefaktorer.
Deltakelse ev. frafall	Deltakerne i studien var et bekvemmelighetsutvalg av foreldre som ble rekruttert via pedagogiske og psykologiske rådgivningstjenester, spesialskoler og en foreldreorganisasjon. De 17 foreldrene var fra ulike deler av Norge, og representerte et bredt spekter av erfaringer med skolevegring. Forskerne sikret frivillig deltagelse og konfidensialitet for å opprettholde etisk standard og redusere potensialet for frafall
Etisk vurdering	Studien var godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og det ble tatt hensyn til etiske standarder gjennom hele forskningsprosessen. Deltakernes anonymitet ble bevart, og de ble informert om deres rettigheter, inkludert retten til å trekke seg fra studien når som helst. Dette bidro til å skape en trygg ramme for deltakerne, noe som er essensielt i sensitive temaer som involverer barn og skolefravær
Fagfelleurdert og nivå	Nivå 1 <input checked="" type="checkbox"/> Vitenskapelig redaksjon <input checked="" type="checkbox"/> Fagfelleurdert <input checked="" type="checkbox"/> Nasjonal forfatterkrets <input checked="" type="checkbox"/> Godkjent ISSN
Kvalitetsvurdert med sjekkliste	Ja
Database og søkenummer	Scopus – søk 3

Artikkel 7

Artikkelinformasjon	
Forfatter(e)	Emma Laurin
Tittel	<i>Mother blame and emotion work: a sociological study on Swedish mothers of children with longterm school absenteeism</i>
Tidsskrift	<i>Emotions and Society</i>
År	2023
DOI	https://doi.org/10.1332/26316897Y2023D000000008
Land	Sverige
Studiens formål	<i>Studiens formål er å utforske det følelsesmessige arbeidet som mødre til nevrodivergente og skolefraværende barn utfører mens de navigerer i skole- og omsorgssystemet for å forbedre barnas situasjon. Artikkelen fokuserer spesielt på hvordan disse mødrene håndterer "morsskyld" og følger kulturelt diktete regler for følelser, samt hvordan deres sosiale, økonomiske og kulturelle kapital påvirker deres opplevelser og handlinger i denne konteksten</i>
Forskningsdesign	<i>Forskningen benytter en kvalitativ tilnærming med inngående semi-strukturerte intervjuer med 31 svenske mødre. Dette valget gjør det mulig å dykke dypere inn i de personlige og ofte komplekse erfaringene til deltakerne. Ved å bruke semi-strukturerte intervjuer kan forskeren utforske spesifikke temaer grundig mens det også er rom for deltakerne til å bringe inn egne perspektiver og erfaringer som forskeren kanskje ikke har forutsett</i>
Deltakelse ev. frafall	<i>Artikkelen spesifiserer ikke detaljer om frafall, men den gir informasjon om rekrutteringsprosessen og deltakernes bakgrunn. Deltakerne ble rekruttert gjennom foreldregrupper på internett, skolekontakter og snøball rekruttering, noe som tyder på en bred og strategisk tilnærming til å inkludere en variert deltakergruppe. De fleste mødrene var middelklasse eller øvre middelklasse, og nesten alle var født og oppvokst i Sverige, noe som kan ha påvirket perspektivene som ble presentert i studien.</i>
Etisk vurdering	<i>Studien ble godkjent av den svenske Etiske Gjennomgangsmyndigheten, noe som indikerer at den oppfylte nødvendige etiske krav. Det er beskrevet at informert samtykke ble innhentet fra alle deltakerne. Forskerne diskuterte også hvordan de håndterte etiske problemstillinger som dukket opp underveis, som involverer håndtering av sensitive temaer som morsskyld og personlige utfordringer</i>
Fagfelleurdert og nivå	Nivå 1 <input checked="" type="checkbox"/> Vitenskapelig redaksjon <input checked="" type="checkbox"/> Fagfelleurdert <input checked="" type="checkbox"/> Nasjonal forfatterkrets <input checked="" type="checkbox"/> Godkjent ISSN
Kvalitetsvurdert med sjekkliste	Ja
Database og søkenummer	Web of Science – søk 1

Artikkel 8 – senere ekskludert

Artikkelinformasjon	
Forfatter(e)	<i>Katja Melander Tiina Kortteisto, Elina Hermanson, Riittakerttu Kaltiala, Katariina Mäki-Kokkila, Minna Kaila, Silja Kosola</i>
Tittel	<i>The perceptions of different professionals on school absenteeism and the role of school health care: A focus group study conducted in Finland</i>
Tidsskrift	PLOS ONE
År	2022
DOI	https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264259
Land	<i>Finland</i>
Studiens formål	<i>Studiens formål var å utforske årsaker til skolefravær som identifiseres av ulike profesjonelle som jobber i skoler, og å undersøke faktorer som enten fremmer eller hemmer inkluderingen av skolehelsepersonell i arbeidet med å redusere fravær. Dette omfattet å forstå både student-, familie- og skolerelaterte årsaker til fravær</i>
Forskningsdesign	<i>Studien brukte en kvalitativ forskningsmetode med fokusgrupper for å samle data. Fokusgruppene besto av ulike profesjonelle som arbeider innen skole og helsevesen, inkludert lærere, skolerådgivere, skolepsykologer, helsesykepleiere og leger. Denne metoden muliggjorde dyptgående diskusjoner om temaet, noe som er ideelt for å utforske komplekse og subjektive erfaringer og meninger</i>
Deltakelse ev. frafall	<i>Deltakere i studien var profesjonelle som jobber direkte med eller rundt skolefravær, inkludert skoleledere, lærere, og helsepersonell. Studien spesifiserer ikke detaljer om frafall fra studien, men angir at alle deltakere ga informert samtykke, noe som antyder at etisk praksis ble nøye fulgt og deltakelse var frivillig. Dette er viktig i kvalitativ forskning for å sikre troverdighet og autentisitet i dataene som samles inn.</i>
Etisk vurdering	<i>Studien adresserte etiske overveielser ved å sikre at alle deltakere ga informert samtykke før de deltok i fokusgruppene. Det er også indikert at etisk godkjenning ble innhentet fra relevante instanser, og forskerne tok hensyn til konfidensialitet og anonymitet i håndteringen av forskningsdata. Dette er kritisk for å opprettholde integriteten til forskningen og beskytte deltakernes personvern.</i>
Fagfelleurdert og nivå	Nivå 1 <input checked="" type="checkbox"/> Vitenskapelig redaksjon <input checked="" type="checkbox"/> Fagfelleurdert <input checked="" type="checkbox"/> Nasjonal forfatterkrets <input checked="" type="checkbox"/> Godkjent ISSN
Kvalitetsvurdert med sjekkliste	<i>Ja</i>
Database og søkenummer	Scopus – søk 3

Artikkel 9 – senere ekskludert

Artikkelinformasjon	
Forfatter(e)	<i>Ola Strandlerand Martin Harling</i>
Tittel	<i>The Problem of “Problematic School Absenteeism” – On the Logics of Institutional Work with Absent Students’ Well-Being and Knowledge Development</i>
Tidsskrift	EUROPEAN EDUCATION
År	2023
DOI	https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2251018
Land	Sverige
Studiens formål	<i>Studiens formål er å analysere hvordan ulike aktørers institusjonelle arbeid påvirker håndteringen av problematisk skolefravær. Ved å bruke neoinstitusjonell teori søker forskerne å forstå de underliggende logikkene og handlingsmønstrene som informerer praksisene rundt skolefravær.</i>
Forskningsdesign	<i>Artikkelen benytter en kvalitativ forskningsmetodikk med en etnografisk inspirert case-studie tilnærming. Dette designet er egnet til å utforske komplekse sosiale fenomener ved å tillate dyptgående analyse av interaksjoner og persepsjoner blant forskjellige aktører i en utdanningskontekst.</i>
Deltakelse ev. frafall	<i>Forskningen fokuserer på fire case-studier som involverer elever med problematisk fravær og de aktørene som arbeider med dem, inkludert lærere, rådgivere, skoleledere, og eksterne spesialister. Utvalget er strategisk valgt for å gi innsikt i ulike aspekter av problemstillingen, og forskerne gir en detaljert beskrivelse av hvordan deltakerne er valgt og hvilken rolle de spiller i forskningen.</i>
Etisk vurdering	<i>Forskerne har tatt hensyn til etiske overveielser ved å sikre informert samtykke, konfidensialitet, og ved å adressere eventuelle etiske problemstillinger som oppsto under forskningsprosessen. Studien ble gjennomgått av en etisk komité, noe som styrker integriteten til forskningsarbeidet.</i>
Fagfellevurdert og nivå	<i>Fant ikke i kanalregister. Alle artikler fra tidsskriftet går gjennom fagfellevurdering.</i>
Kvalitetsvurdert med sjekklister	Ja
Database og søkenummer	Education Source – søk 4

Artikkel 10

Artikkelinformasjon	
Forfatter(e)	Mette Nygård Ingvild Bjordal
Tittel	Skolevegring og «flukt» fra den offentlige skolen
Tidsskrift	Norsk sosiologisk tidsskrift
År	2024
DOI	https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.3
Land	Norge
Studiens formål	Studiens formål er å undersøke og forstå hvordan skolevegring kan ses i lys av de kontekstuelle dimensjonene som påvirker elevers opplevelse av skolen som en trygg arena. Dette inkluderer en utforskning av både individuelle erfaringer og bredere strukturelle faktorer som påvirker disse opplevelsene.
Forskningsdesign	Forskningen benytter en kvalitativ tilnærming med dybdeintervjuer av 30 familier som har byttet fra offentlige til private skoler i Trondheimsregionen. Dette designet muliggjør en detaljert utforskning av personlige og kontekstuelle faktorer knyttet til skolevegring, som er sentralt for å forstå fenomenet i en større utdanningskontekst.
Deltakelse ev. frafall	Studien involverte familier som aktivt hadde valgt å bytte fra offentlig til privat skole på grunn av opplevelser relatert til skolevegring. Forskerne rekrutterte deltakere gjennom kontakt med rektorer ved seks private skoler, og informasjon om studien ble distribuert via skolenes kommunikasjonsplattformer. Detaljer om eventuelt frafall eller hvorfor noen familier valgte å ikke delta, er ikke spesifisert, men utvalget ser ut til å være informert og basert på frivillig deltagelse.
Etisk vurdering	Etiske hensyn i studien er implisitt adressert gjennom valg av forskningsdesign og metodologi. Det er antatt at forskerne har sikret informert samtykke og behandlet deltakernes informasjon konfidensielt, skjønt spesifikke detaljer om etiske vurderinger, som håndtering av sensitiv informasjon eller deltakernes velferd under intervjuene, er ikke tydelig beskrevet i de tilgjengelige dokumentdelene. «Av personvern hensyn er deltakerne anonymisert og gitt fiktive navn, og andre personidentifiserende opplysninger er utelatt.»
Fagfelleurdert og nivå	Nivå 1 <input checked="" type="checkbox"/> Vitenskapelig redaksjon <input checked="" type="checkbox"/> Fagfelleurdert <input checked="" type="checkbox"/> Nasjonal forfatterkrets <input checked="" type="checkbox"/> Godkjent ISSN
Kvalitetsvurdert med sjekkliste	Ja
Database og søkenummer	Funnet selv.

Artikkel 11

Artikkelinformasjon	
Forfatter(e)	Maria Cabo Dannow Barbara Hoff Esbjørn Sophie Wollny Risom
Tittel	<i>The Perceptions of Anxiety-related School Absenteeism in Youth: A Qualitative Study Involving Youth, Mother, and Father</i>
Tidsskrift	SCANDINAVIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH
År	2020
DOI	https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479302
Land	Danmark
Studiens formål	Formålet med studien var å utforske oppfatninger om fravær fra skolen relatert til angst blant ungdom og deres foreldre. Gjennom en kvalitativ tilnærming ønsket forskerne å dykke dypere inn i de individuelle og familieorienterte perspektivene for bedre å forstå dette underutforskede feltet.
Forskningsdesign	Forskningsdesignet var kvalitativt, med en fenomenologisk tilnærming for å fange de subjektive opplevelsene og meningsdannelsene rundt angstrelatert skolefravær. Dette designet er passende for å utforske dyptgående personlige erfaringer og oppfatninger, noe som gir en rikere forståelse av komplekse sosiale fenomener.
Deltakelse ev. frafall	Studien inkluderte tre familier (av 75 potensielle) med ungdommer som hadde erfaringer med angstrelatert skolefravær. Dette lille utvalget muliggjorde inngående analyser av hver families unike opplevelser. Lavt frafall underveis, men mange som ikke deltok. Artikkelen blir allikevel inkludert som supplement i resultatene.
Etisk vurdering	Etiske hensyn ble grundig vurdert i studien. Forskerne sikret informert samtykke fra alle deltakere, og studien ble godkjent av en etisk komité. Deltakernes konfidensialitet og anonymitet ble opprettholdt gjennom hele forskningsprosessen, og det ble tatt hensyn til deres velvære ved å håndtere sensitiv informasjon forsvarlig.
Fagfelleurdert og nivå	Nivå 2 <input checked="" type="checkbox"/> Vitenskapelig redaksjon <input checked="" type="checkbox"/> Fagfelleurdert <input checked="" type="checkbox"/> Nasjonal forfatterkrets <input checked="" type="checkbox"/> Godkjent ISSN
Kvalitetsvurdert med sjekkliste	Ja
Database og søkenummer	Web of Science – søk 1

Vedlegg 8 – innledende koder – fase 2

Hvilke faktorer i skolen har betydning for ufrivillig skolefravær – sett i lys av skolens ansatte og foreldre? Hvilke funn er viktige for å unngå/forebygge problemet?														
Referanse	Artikkel nr.	Funn 1	Funn 2	Funn 3	Funn 4	Funn 5	Funn 6	Funn 7	Funn 8	Funn 9	Funn 10			
(Amundsen et al., 2021)	1	Kunnskapsman- gel om skolevegring hos lærere Funn 1	Anevarsfrakrivel- se fra skolen og hjelpeinstanser - Elever blir kasteballer i hjelpeapparatet Funn 2	Lærere skiller ikke mellom skulk og skolevegring Funn 1	Fokus på tidlig innsats er viktig. Samt handlingsplan hjelper lite når det ikke fins ressurser Funn 7	Konflikter i skole- hjem samarbeidet, spesielt etter trusler om, eller sendt bekymringsmelding Funn 2	Utfordringer ved hjelpeapparatet Funn 6 og 2	Lærere peker på egenskaper ved eleven eller familien. Funn 2						

(Cunningham et al., 2022)	2	Mangel på tilgjengelige ressurser Funn 7		Viktig med utvikling av skolemiljøet Funn 4	Varierte erfaringer med intervensjoner. Forebygging er nøkkelen. Funn 3	suksessen til enhver intervensjon er sterkt avhengig av samarbeid mellom foreldre og skolepersonale og andre involverte instanser Funn 6	Noen ganger brukes intervensjoner de vet er ineffektive eller potensielt skadelige. Funn 1							
(Frydenlund, 2023)	3	Selv om personalet brydde seg sterkt om elevenes læring og velvære, var det nettopp deres omsorg som førte til at deres hjelpetiltak eskalerte til pressende tiltak Funn 1	Hjelpen kunne ikke starte før ungdommene var tilbake på skolen Funn 2	Lærerne viser til at foreldrene gir barna en bjørnetjeneste. Funn 2	Med økende press mistet ungdommene gradvis muligheten til å bygge en positiv elev-identitet. Årsaken var at de ikke ble sett på som om de tok fornuftige valg. På denne måten bidro det økte presset til å ekskludere ungdommene fra å ha en positiv skoleidentitet, noe som igjen førte til at de ble presset bort fra skolen. Funn 3	Intervensjoner øker presset, og er ikke støttende Funn 3								
(Gray et al., 2023) NB: Rent autismefokus	4	Et overstimulerende skolemiljø Funn 4	Manglende kompetanse hos lærere Funn 1	Mangel på fleksibilitet når det gjelder regler Funn 4	Vanskelig å få tilgang på alternative opplæringsarena, /annen skole som var mer tilpasset Funn 7	Kamp for tilrettelegging: Foreldre opplever et komplekst byråkratisk system å navigere i for å hjelpe barnet sitt i utdanning. Følte seg isolert. Funn 2	Mangel på ressurser og profesjonell hjelp Funn 7	Under bestemte forhold var trivsel og deltakelse i opplæring fullt mulig Funn 4						
(Gregory & Purcell, 2014) NB: Depresjon, angst og ASD	5	Mangel på disiplin ovenfor andre elever Funn 4	Frykt for bestemte lærere Funn 4	Foreldre truet med rettslige følger Funn 2	Foreldre fikk skylden for fraværet både fra lærere og andre profesjonelle Funn 2	Mobbing Funn 4	Andre elevers atferd Funn 4	Mangel på forståelse av skolen Funn 1						
(Havik et al., 2014)	6	Støvende, disorganiserte klasserom Funn 4	Fryktinngyende atferd fra lærer Funn 4	Sosiale krav relatert til medelever (konflikt) Funn 4	Akademiske krav Funn 7	Mangel på emosjonell støtte fra lærer Funn 4	Instrumentell støtte, organisasjonell støtte og	Uforholdsmessige skole- hjem samarbeid	Opplevelse av verdi og vennskap	Mangel på kommunikasjon mellom lærere	Ressurser Funn 7	Størrelse på skolen eller	Generell støtte fra	Mangel på faglig tilpasning

		Funn 4		eksklusjon og mobbing) Funn 4			forutsigbarhet(!) (Mangel på fleksibilitet og trygghet, mye lærerbytte og vikarbruk,) Funn 4	Funn 2	Funn 4	Funn 1		klassen Funn 4	skolen Funn 2	Funn 7
(Laurin, 2023)	7	Navigering i skolesystemet Mødre måtte kontakte og koordinere mye av «samarbeidet» mellom instansene selv Funn 2	Skolens manglende kompetanse om skolevegring og barnas rettigheter Funn 1	Foreldre kjemper kampen for barnet Funn 2	Skolens møte med nedtrutte og frustrerte foreldre Funn 5	Mødre følte seg ansvarliggjort sitt barns fravær av skolen Funn 2								
(Melander et al., 2022)	8	Mobbing Funn 4	Lærer-elev relasjon Funn 4	Relasjon til klassen Funn 4	Tverrprofesjonelt samarbeid og felles problemforståelse Funn 6	Utfordringer ved involveringen av skolehelsejernet Funn 6	Helsejernetenes arbeid og taushetsplikt Funn 6							
(Strandler & Harling, 2023)	9	Dårlig dynamikk og liten felles problemforståelse i det tverrprofesjonelle samarbeidet Funn 6	Motstridende institusjonelle prioriteringer Funn 6											
(Nygård & Bjordal, 2024)	10	Skole- og klassetørrelse Funn 4	Fysisk organisering Funn 4	Lærertetthet Funn 4	Mangel på tilgang på ansatte med spesialpedagogisk kompetanse Funn 7	Utilstrekkelige rammer skrepper inn skolens «evne» til å følge opp elever. Funn 4	Utrygge sosiale miljøer Funn 4	Mangel på ressurser Funn 10	Individualisering av problem Funn 2					
(Dannow et al., 2020)	11	Stor skole, store klasser Funn 4	Uforutsigbarhet i læringsmiljøet Funn 4	Mangel på faglig tilpasning Funn 7	Negativ klasseledelse Funn 4	Viktigheten av lærer-elev relasjon og emosjonell støtte og sosial tilrettelegging Funn 4	Mangel på tilhørighet i klassen Funn 4	Mangel på andre elevers forståelse Funn 1						

- Amundsen, Marie-Lisbet, Herrebrøden, Marte, Mjøberg, Anne Grethe & Rosenberg, Charlotte. (2021). *Skolens møte med elever som strever med skolevegring*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/>
- Cunningham, Amethyst, Harvey, Kate & Waite, Polly. (2022). School staffs' experiences of supporting children with school attendance difficulties in primary school: a qualitative study [Article]. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 27(1), 72-87. <https://doi.org/10.1080/13632752.2022.2067704>
- Dannow, M. C., Esbjorn, B. H. & Risom, S. W. (2020). The Perceptions of Anxiety-related School Absenteeism in Youth: A Qualitative Study Involving Youth, Mother, and Father [Article]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 22-36. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479302>
- Frydenlund, J. H. (2023). "Help them follow the proper path" [Article; Early Access]. *International Studies in Sociology of Education*, 18. <https://doi.org/10.1080/09620214.2023.2185902>
- Gray, L., Hill, V. & Pellicano, E. (2023). "He's shouting so loud but nobody's hearing him": A multi-informant study of autistic pupils' experiences of school non-attendance and exclusion [Article]. *Autism & Developmental Language Impairments*, 8, 17. <https://doi.org/10.1177/23969415231207816>
- Gregory, I. R. & Purcell, A. (2014). Extended school non-attenders' views: developing best practice [Article]. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 37-50. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.869489>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal [Article]. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Laurin, E. (2023). Mother blame and emotion work: a sociological study on Swedish mothers of children with long-term school absenteeism [Article; Early Access]. *Emotions and Society*, 18. <https://doi.org/10.1332/26316897v2023h000000008>
- Melander, K., Kortteisto, T., Hermanson, E., Kaitiälä, R., Mäki-Kokkila, K., Kaila, M. & Kosola, S. (2022). The perceptions of different professionals on school absenteeism and the role of school health care: A focus group study conducted in Finland [Article]. *PLoS ONE*, 17(2 February 2022), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264259>. Artikel e0264259. <https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.3>
- Nygård, Mette & Bjordal, Ingvil. (2024). Skolevegring og «flukt» fra den offentlige skolen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2-3), 23-37. <https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.3>
- Strandler, Ola & Harling, Martin. (2023). The Problem of "Problematic School Absenteeism" – On the Logics of Institutional Work with Absent Students' Well-Being and Knowledge Development [Article]. *European Education*, 55(3/4), 172-185. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2251018>

Tema	Funn nummer	Hvilken artikkel har dette funnet?	Antall artikler berørt
Intern mangel på kunnskap, kompetanse og samarbeid	1	1,1,2,3, 4,5,6,7,9,10,11	10
Hvem har skylda? Og skole-hjem-samarbeid i konflikt	2	1,1,1,2,4,5,6,6,7,7,7,10	7
Lite suksessfulle intervensjoner	3	2,3,3	2
Barnets utrygge kontekstuelle og relasjonelle miljø – forebyggingens grunnstøtte?	4	2,4,4,4,4,5,5,5,6,6,6,6,6,8,8,8,10,10,10,10,10,11,11,11,11,11	7
Tverrprofesjonelt samarbeid og felles problemforståelse	6	1,2,8,9,9	4
Mangel på tilpasning, ressurser og «alternativ» opplæring	7	1,2,4,6,6,6,10,10,11	6

Vedlegg 9 – analyserapport: Rapporten lot seg ikke lime inn pga. for stort format. Se vedlagt fil i innlevering.

