



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Rakel Svensen Bergstøl

Veileder: Dieuwer ten Braak

Tittel på masteroppgaven: Skolevegring blant elever med høyt fravær: hvordan er mobbing, sosial isolasjon og emosjonell støtte fra læreren relatert og hvordan predikerer de skolevegring?

Engelsk tittel: School refusal in students with high absence: how is bullying, social isolation and emotional support from teachers related and how do they predict school refusal?

Emneord:
Skolevegring
Mobbing
Sosial isolasjon
Lærerens emosjonelle støtte

Antall ord: 20039

Stavanger, 03.06.2022
dato/år

Forord

Når jeg i tredje året på lærerutdanningen hadde spesialpedagogikk, var det spesifikt ett tema jeg syntes virket ekstra interessant. Dette temaet var skolefravær, med hovedfokus på skolevegring. En av grunnene til at dette fanget min oppmerksomhet var nok at jeg kunne kjenne igjen en del ting fra min egen skolegang. Selv om jeg aldri ble definert som skolevegrer var jeg ofte nervøs for å skulle gå på skolen, og grudde meg de fleste dagene til dette. Jeg forsto fort at dette ville jeg lære mer om. På barneskolen visste jeg ikke selv at dette var en ting, og det jeg husker mest er hvordan det var å ofte grue seg til skoledagen, spesielt de dagene vi skulle ha gym. Derfor var det skolerelaterte faktorer jeg hadde interesse av å undersøke når jeg begynte på denne oppgaven, og hvilke faktorer som kan være grunnen til at noen elever gruer seg til å gå på skolen. Arbeidet med masteroppgaven har vært veldig spennende og lærerikt, og jeg er takknemlig for at jeg har fått jobbe med et tema som var interessant gjennom hele prosessen, og som jeg ikke ble lei av å lære mer om.

Så vil jeg også få takke først og fremst min veileder, Dieuwer ten Braak for utrolig god hjelp, tilbakemeldinger og støtte. Hun har igjennom hele prosessen klart å sørge for at panikken ikke ble for høy, og overbevist meg om at jeg kom til å komme i mål til slutt. En stor takk vil jeg også gi til Trude Havik som lot meg låne et utvalg av datasettet fra hennes egen forskning til å bruke i denne oppgaven. Uten dette hadde ikke denne oppgaven hatt mulighet til å gå så nøyaktig inn på spesifikt de elevene med så mye skolefravær. Til slutt vil jeg gi en litt mer generell takk til familie og venner som både har gitt meg muligheten til å ta pauser og tenke på andre ting av og til, og vært gode til å motivere når det trengtes.

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA	1
FORORD	2
SAMMENDRAG	4
INNLEDNING	5
<i>Skolefravær</i>	<i>5</i>
<i>Konsekvenser av skolefravær</i>	<i>5</i>
<i>Grunner til skolefravær</i>	<i>6</i>
<i>Skulk og skolevegning</i>	<i>8</i>
<i>Faktorer som predikerer skolevegning</i>	<i>9</i>
<i>Sammenhengen mellom mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte</i>	<i>16</i>
TEORI	17
<i>Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell</i>	<i>17</i>
<i>Alvorlig skolefravær</i>	<i>21</i>
<i>Derfor er min studie relevant</i>	<i>22</i>
<i>Mål og forskningsspørsmål</i>	<i>23</i>
<i>Hypoteser</i>	<i>23</i>
METODE	24
<i>Studiens avgrensning og metodiske design</i>	<i>24</i>
<i>Utvalg</i>	<i>25</i>
<i>Måleinstrumenter</i>	<i>26</i>
<i>Fremgangsmåte</i>	<i>29</i>
<i>Statistiske dataanalyser</i>	<i>29</i>
<i>Begrunnelse for valg</i>	<i>32</i>
RESULTATER	33
<i>Manglende data</i>	<i>33</i>
<i>Beskrivende statistikk</i>	<i>33</i>
<i>Reliabilitet</i>	<i>37</i>
<i>Korrelasjoner</i>	<i>37</i>
<i>Regresjon</i>	<i>40</i>
DISKUSJON/DRØFTING	43
<i>Korrelasjoner</i>	<i>44</i>
<i>Resultater fra regressionsanalyse for hele utvalget</i>	<i>45</i>
<i>Resultater barneskole og ungdomsskole separat</i>	<i>46</i>
<i>Resultater angående bakgrunnsvariabler</i>	<i>47</i>
<i>Resultatene i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell</i>	<i>48</i>
<i>Praktiske implikasjoner og tiltak</i>	<i>49</i>
<i>Validitet og reliabilitet</i>	<i>53</i>
<i>Styrker og svakheter</i>	<i>54</i>
<i>Videre forskning</i>	<i>56</i>
AVSLUTNING/KONKLUSJON	57
KILDELISTE	57

Sammendrag

Skolevegring er det overordnede temaet i denne masteroppgaven. Problemstillingen er «Hvordan er sammenhengen mellom skolevegring, mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte når man ser på et utvalg elever med mye skolefravær, og varierer denne sammenhengen noe fra barneskolen til ungdomsskolen?».

Det undersøkes hvorvidt det er en sammenheng mellom de skolerelaterte faktorene mobbing, sosial isolasjon, lærerens emosjonelle støtte, og skolevegringsrelaterte årsaker til fravær blant barne- og ungdomsskole elever med høyt skolefravær. I dette tilfellet ble det regnet som høyt skolefravær hvis eleven hadde over 8 dager fravær på tre måneder. Det blir i oppgaven også undersøkt hvorvidt de tre skolerelaterte faktorene predikerer skolevegring. Videre vil det bli sett på forskjeller når man ser på resultatene for barneskole og ungdomsskole hver for seg. Skolevegring virker som å ha vært et økende problem de siste årene. Det vil være viktig for skolepersonell å vite hva på skolen som kan være risikofaktorer, slik at de lettere kan oppdage skolevegringen og starte tidlig intervensjon.

Oppgaven er en kvantitativ studie som har brukt data fra Havik et al. (2015b). Disse dataene ble samlet inn ved bruk av spørreskjema. 400 elever med gjennomsnittsalder rundt 12-13 år rapporterte høyt fravær og danner grunnlag for analysene. I analysearbeidet blir det gjort deskriptive analyser, faktoranalyse, korrelasjonsanalyse og multippel regresjonsanalyse.

Resultatene viser at alle faktorene hadde en signifikant relasjon til hverandre. Mobbing er den faktoren som på barneskolen best predikerte skolevegring. Den hadde sterkest sammenheng med skolevegring på barneskolen, men også en sammenheng på ungdomsskolen. Sosial isolasjon kunne bare predikere skolevegring på ungdomsskolen, og lærerens emosjonelle støtte gjorde ikke det i noen av tilfellene. Denne studien understreker hvor viktig det er at man jobber aktivt og forebyggende mot mobbing i skolene, fordi mobbing viser seg å kunne predikere skolevegring, da som man ser spesielt på barneskolen. På ungdomsskolen er det også viktig å sørge for at elevene ikke føler seg isolerte fra klassekamerater, ettersom det var sosial isolasjon som signifikant predikerte skolevegring her, i tillegg til mobbing.

Innledning

Skolefravær

Opp imot 28% av barn og unge vil på et eller annet tidspunkt i løpet av livet, og i større eller mindre grad, oppleve problemer eller utfordringer med det å gå på skolen (Kearney, 2007, p. 27). Det finnes mange ulike grunner til at barn og unge har skolefravær. Noen eksempler er at de gruer seg til en prøve, et fag eller en spesifikk lærer. De kan være trøtte fordi de var våkne lenge dagen før, eller de kan ha kranglet med en venn. Elevene kan også være syke, utmattede eller oppleve å bli mobbet eller utestengt. Videre kan det hende de gruer seg for å ha utedag, dusje etter gymtimen eller at de rett og slett har aktiviteter utenfor skolen som frister dem mer (Havik, 2018, p. 19).

Skolefravær deles ofte inn i dokumentert eller gyldig fravær, og udokumentert og ugyldig fravær hvor gyldig fravær i hovedsak er sykdom, men også ferier eller familiekriser.

Udokumentert fravær kan deles inn i foreldremotivert fravær og elevmotivert fravær. Hvis en elev har foreldremotivert fravær betyr dette at foreldrene, ut ifra egne grunner eller behov, velger å holde barnet sitt hjemme fra skolen. Elevmotivert fravær betyr at eleven er borte fordi de selv vil det av ulike årsaker (Havik, 2018, p. 25).

Konsekvenser av skolefravær

Skolefravær er ofte veldig utfordrende, både for eleven og for de som er rundt. Det kan være vanskelig å finne ut hvordan man best kan hjelpe eleven med situasjonen de er i, uavhengig av hva som er grunnen for fraværet. Det er allikevel ikke bare mens man står i det at det kan komme med utfordringer. Skolefravær kan ha både korttidskonsekvenser og langtidskonsekvenser for eleven. For å kunne ha et helt og tydelig bilde av hvordan vi kan hjelpe, er det viktig å vite hva noen av disse konsekvensene kan være.

Vi vet at skolen betyr mye for barna sin sosiale og faglige utvikling (Havik, 2018, p. 16).

Noen korttidskonsekvenser av skolefravær er for eksempel at elevene presterer dårligere enn forventet, og at de selv opplever mindre mestring på skolen. Skolefravær kan også lede til en form for sosial isolasjon for eleven. Familiekonflikter eller spenninger kan også fort forekomme i slike situasjoner (Havik, 2018, p. 44). Det kan være ganske utfordrende for foreldrene å måtte nesten tvinge barnet sitt på skolen når de ser at det ikke har lyst i det hele tatt.

Når det er snakk om langtidskonsekvenser, finner vi blant annet fravær fra videregående opplæring. Dette er noe som kan gjøre at elevene ender opp med å mangle utdanning. Noen av disse elevene kan også ende opp med å falle helt fra den videregående opplæringen. Videre kan dette lede til økonomiske problemer, hvis en person for eksempel sliter med å få seg jobb på grunn av manglende utdanning. Angst og depresjon regnes også som langtidskonsekvenser av skolefravær, og kan i verste fall føre til et behov for behandling og innleggelse, samt uføretrygd (Havik, 2018, p. 44).

Grunner til skolefravær

Skolen er en viktig del av barns personlige, akademiske og sosiale utvikling. Vi ser at selv om de fleste elever går på skolen uten mye problemer er det noen som skulker enkelttimer eller kommer for sent til timer. Noen går også glipp av hele skoledager eller går glipp av mye skole over lenger tid. Det er gjort relativt lite forskning på de forskjellige grunnene til skolefravær og utbredelsen av disse ulike grunnene.

Havik et al. (2015a) ser på grunner for skolefravær, og utforsker forholdet mellom disse og kjønn, klassetrinn og elevens selv-rapporterte bruk for spesialundervisning. Havik et al. (2015a) utviklet et måleinstrument som skulle se på fire hoveddimensjoner av grunner til skolefravær i en normal populasjon. Det er grunner relatert til somatiske symptomer, diffuse helseproblemer, skulk og skolevegring (Havik et al., 2015a, p. 318). Hovedfokuset i studien var å vurdere grunner for skolefravær i en normal populasjon av elever. Studien er basert på en spørreundersøkelse som ble gitt til 5465 elever fra sjette til tiende klasse, og som var fordelt over syv kommuner i Norge. Det var totalt 45 skoler som deltok i studien i slutten av høstsemesteret i 2012. Elevene som sa at de hadde vært borte en hel dag de siste tre månedene ble med i en videre analyse av grunnen for fraværet, og dette gjaldt 3629 elever.

Spørsmål for å se på de fire grunnene til skolefravær ble laget. Det begynte med 23 forskjellige items som ble presentert for en prøvegruppe med elever for å få tilbakemelding på aspekter som relevans for elevene og hvor lette spørsmålene var å forstå. Alle itemene hadde fire svaralternativer, nemlig aldri, sjelden, noen ganger og ganske ofte. Disse ble scoret med 0-3. Det kom frem fra analysene at 17 items fungerte bra, så disse ble inkludert i studien.

Forskernes hypotese om å finne de fire forskjellige faktorene ble bekreftet av analysene. Dette vil si at det kan skilles mellom fire forskjellige kategorier til grunner for skolefravær: somatiske symptomer, diffuse helseplager, skulk og skolevegring.

Somatiske symptomer

Havik (2018) forteller oss at noen elever kan få vondt i hodet eller magen på morgenen eller kvelden før en skoledag. Slike plager vil gjerne gå over hvis eleven får vite at de ikke trenger å gå på skolen allikevel. Vi kaller dette for somatiske symptomer (Havik, 2018, p. 66). Slike symptomer kan være grunnet i forskjellige ting. Det kan være en respons på et utrygt læringsmiljø, mistriksel eller stress, mobbing, og de kan være angstrelaterte (Havik, 2018, p. 67).

Diffuse helseplager

Diffuse helseplager som grunn til skolefravær kan sees på som en gyldig grunn, i motsetning til somatiske symptomer, skulk, og skolevegring. Det kan være snakk om helseplager som hodepine, svimmelhet, eller muskelsmerter. Diffuse helseplager var det som oftest ble rapportert som grunnen for skolefravær i studien (Havik et al., 2015a, p. 316).

Skulk

Elevene som skulker er ofte de som virker som om de ikke bryr seg om skolen eller skolearbeidet. De misliker gjerne lekser, og synes det er kjedelig eller lite interessant å være på skolen. Disse elevene kan være mer utagerende enn de med skolevegring. De får også sjeldnere dårlig samvittighet, og hører mindre på voksne sine instruksjoner eller beskjeder (Havik, 2018, p. 27). Disse elevene er ikke engstelige for å gå på skolen slik som skolevegrerne er. I tillegg skjuler de gjerne fraværet sitt fra både lærerne og foreldrene sine, og de voksne vet heller ikke hvor elevene er når de ikke er på skolen.

Skolevegring

Skolevegrere er derimot de elevene som faktisk ikke klarer å gå på skolen selv om de hadde hatt lyst til å gjøre det. Man kan definere skolevegring som «fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik et al., 2014, p. 131). Det å ikke gå på skolen vil for disse barna bety at de kan slippe unna det ubehaget de føler på, som gjerne oppstår bare ved tanken på at de må gå på

skolen. Ubehaget kan presentere seg i form av ulike somatiske plager. Eleven kan få vondt i magen, bli kvalme eller oppleve hodepine. Plager som dette vil forsvinne kort tid etter at barnet får beskjed om at de ikke trenger å gå på skolen allikevel. Når det kommer til skolevegring, vet foreldrene hvor barnet er. De har gjerne prøvd hele morgenen å få barnet til å gå på skolen, uten å lykkes (Havik, 2018, p. 29). Fravær som skyldes skolevegring regnes som ugyldig fravær. Dette gjelder selv om eleven oppriktig føler på at de ikke klarer å gå på skolen.

Det viste seg at 6.2% av elevene i studien rapporterte at skolefraværet «ganske ofte» var på grunn av skulk- eller skolevegringsrelaterte grunner (Havik et al., 2015a, p. 323).

Skulk og skolevegring

Det er de skolevegringsrelaterte grunner som vil bli satt søkelys på i denne oppgaven. Det kan allikevel være fort gjort å blande skulkrelaterte- og skolevegringsrelaterte grunner for skolefravær og det er derfor viktig å utdype disse to begrepene litt mer.

Noen mener at det er en overlapping mellom skulk og skolevegring, og det er laget felles begrep som dekker begge deler. For eksempel, «school refusal behaviour» eller skoleavvisningsatferd. Skoleavvisningsatferd er et begrep som refererer til barn som generelt har vansker for å gå på skolen eller være på skolen hele dagen (Kearney, 2007, p. 10). Begrepet brukes også for å beskrive alle typer atferd som gjelder barns skolefravær, og omfatter egentlig både skolevegring, skolefobi, og skulk (Lie, 2021, p. 19).

Begrepet skolefobi blir også en del brukt i litteraturen i forbindelse med skulk og skolevegring. Lie (2021) nevner at skolevegring og skulk ofte er et resultat av sosiale problemer, og kan føre til antisosial atferd. Både skulk og skolevegring handler ifølge henne om at elevene gruer seg til ulike ting på skolen. Dette kan være irettesettelser, prøver eller eksamener, kjedsomhet, eller konflikter med lærer eller medelever (C. Kearney, 2008; Christopher A. Kearney, 2008) i (Lie, 2021, p. 22). Skolefobi er en skolerelatert angstlidelse og fremtrer som en irrasjonell og vedvarende frykt. Denne frykten gjør at barna bli redde for skolen, som videre fører til at de nekter å gå på skolen (Lie, 2021, p. 21). Skolefobi innebærer gjerne både depresjon og separasjonsangst, men i ulik grad. Det er også angst involvert i skolefobi, og den er mindre vag og generalisert her enn når det gjelder skolevegring (Lie, 2021, p. 23). Skolefobi vil også kreve at elevene får psykologisk hjelp for å bli bedre, men

skolevegringen kan bli bedre hvis det blir gitt nok støtte fra skolen i samarbeid med foreldrene (Lie, 2021, p. 24). Selv om skolefobi er noe veldig alvorlig er det ikke et begrep som er brukt så veldig ofte i forskning. C. A. Kearney (2008) begrunner nedtoningen av begrepet med at det er ikke ofte barn og unge har en så sterk frykt for skolen (C. A. Kearney, 2008, p. 453).

Skulk og skolevegring har, som Lie nevner, en del fellestrekk. De er begge ugyldige typer fravær, som begge er elevmotiverte. For lærerne kan det være spesielt utfordrende å se forskjellen på dem, for de ser i hovedsak fraværet til eleven i form av en tom stol i klasserommet. På grunn av at de minner litt om hverandre kan man oppleve at de blir sett på som nesten det samme, og dermed blir prøvd å behandles med de samme tiltakene. Dette kan dessverre føre til at tiltakene ikke virker (Havik, 2018, p. 27).

Selv om noen forskere samler begrep som skolevegring og skulk under ett, er det andre som mener det er viktig å skille mellom dem på grunn av de forskjellige kjennetegnene og egenskapene til begrepene (Havik et al., 2015b, p. 222). I Havik et al. (2015a) sin studie blir skolevegring sett på som fravær relatert til negative følelser når man går på skolen. Skulk blir derimot sett på som fravær av andre grunner som for eksempel en negativ holdning til skolen, eller et ønske om å finne mer givende aktiviteter utenfor skolen (Havik et al., 2015a, p. 318).

Funnene fra Havik et al. (2015a) indikerer tydelig at skulk og skolevegring er forskjellige grunner for skolefravær og derfor vil disse termene bli brukt i denne masteroppgaven istedenfor «skolevegringsatferd» eller «skolefobi». I denne studien vil begrepet skolevegring også bli brukt synonymt med «skolevegringsrelaterte grunner for skolefravær» en del steder.

Faktorer som predikerer skolevegring

Skolevegring kan ha store konsekvenser, men hva kan være årsaker til skolevegring? Tre faktorer har pekt seg ut til å være relatert til skolevegring. Disse faktorene er mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte (Havik et al., 2015b, p. 221). Studien til Havik et al. (2015b) understreker hvor viktig det er å alltid ta faktorer relatert til skolen med i betraktning når det er snakk om ugyldig skolefravær.

Artikkelen nevner at ca. 20% av alt skolefravær er regnet som ugyldig, og at vi trenger en bedre forståelse av hvilke faktorer som bidrar til denne typen fravær. Artikkelen ser også på noen skolerelaterte faktorer som er nevnt i en del forskjellig tidligere forskning om

skolevegring og skulk. Disse faktorene er 1) forhold til jevnaldrende på skolen, 2) lærerens klasseledelse, og 3) individuelle- og familiefaktorer (Havik et al., 2015b).

Havik et al. (2015b) ser på hvordan elevers syn på deres forhold til andre elever og på lærerens klasseledelse, henger sammen med skolevegringsrelaterte- og skulkrelaterte grunner for skolefravær. Resultater fra denne artikkelen viser blant annet at skolefaktorene mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte er særlig knyttet til skolevegringsrelaterte grunner for fravær. Et dårlig forhold mellom elever på skolen kan være en ganske viktig risikofaktor for skolevegring (Havik et al., 2015b, p. 231). På barneskolen hadde lærerens klasseledelse en indirekte effekt på skolevegringsrelaterte grunner for fravær. Det vil si at god klasseledelse kan forbedre forholdet mellom elever, som igjen kan redusere skolevegringsrelaterte grunner for fravær. I ungdomsskolen viser det seg at lærerens støtte gjennom klasseledelse også er direkte relatert til skolevegring og skulk (Havik et al., 2015b, p. 231).

Funnene fra denne artikkelen om forhold til jevnaldrende på skolen, var at mobbing hadde en større sammenheng med skolevegringsrelaterte grunner for fravær enn det hadde for skulkrelaterte grunner. Det er snakk om en sterk sammenheng på barneskolen, og bare en noe svakere sammenheng på ungdomsskolen. Tiltak for å unngå mobbing vil derfor være viktige i arbeidet med å forebygge skolevegring. Sosial isolasjon viste derimot bare en sammenheng til skolevegring hos de eldre elevene, som i denne studien er elever på ungdomsskolen (Havik et al., 2015b, p. 232).

For lærerens klasseledelse viste funnene at dette var indirekte forbundet med skolevegring. Det kan tenkes at dette skyldes at klasseledelse kan påvirke forholdet mellom elever. Det viste seg allikevel at det var en direkte sammenheng på ungdomsskolen (Havik et al., 2015b, p. 233).

Mobbing

Når vi snakker om mobbing er det tre elementer vi bruker for å skille det fra andre typer aggressiv oppførsel (Arseneault et al., 2010, p. 718). Det første elementet er at det gjerne foregår mellom individer som er i samme aldersgruppe. Mobbing kan foregå både mellom barn, og mellom voksne. Hvis derimot en voksen skulle vist slik oppførsel mot barn eller unge, hadde vi heller kalt det for mishandling (Arseneault et al., 2010, p. 718). Det andre

elementet er at mobbingen skal ha foregått over tid. En engangssituasjon mellom elever, selv om det er aggresjon eller destruktive handlinger involvert, kalles ikke for mobbing (Arseneault et al., 2010, p. 718). Det siste elementet som viser oss om det er snakk om mobbing eller ei er om det er en makt-ubalanse mellom mobberen og mobbeofferet. Denne ubalansen vil gjøre at det er vanskelig for den som blir mobbet å forsvare seg. Slik ubalanse kan komme av faktorer som alder, populariteten til de to individene, og fysisk styrke (Arseneault et al., 2010, p. 718).

Havik (2018) snakker om at fravær egentlig er en ganske naturlig og sunn reaksjon på det som for eleven er et utrygt læringsmiljø. Å bli mobbet skaper stress og utrygghet for eleven, som de da prøver å unngå ved å for eksempel holde seg borte fra skolen. Når vi da har elever som er borte fra skolen, er det viktig at vi kartlegger om det er ting som mobbing, utestenging eller trusler som kan være grunnen til dette (Havik, 2018, p. 81). En studie gjort av (Egger et al., 2003) indikerer nemlig at en tredjedel av skolevegrere er utsatt for mobbing.

Havik et al. (2015b) viser en sterk relasjon mellom skolevegringsrelaterte grunner for skolefravær og mobbing. Dette gjaldt spesielt for barneskoleelever. Det var heller ikke en like sterk relasjon mellom mobbing og skulk (Havik et al., 2015b, p. 232). Dette kan tyde på at skolevegring og skulk også kan ha forskjellige faktorer som gjør at de oppstår. Det vil være viktig for lærere å være bevisste på dette. Man ser at de elevene som skulker ikke har like mye problemer med å skaffe seg og holde på venner som skolevegrerne har. Relasjonene de lager er derimot ofte mer konfliktfylte enn skolevegrernes relasjoner (Egger et al., 2003, p. 806).

Roland (1998) har i sin doktorgradsavhandling funnet en sterk relasjon mellom lærerens klasseledelse, sosiale strukturer i klassen og mobbing (Roland, 1998, p. 197).

Han har også sett på mobbing som interaksjoner som kan bli påvirket av sosiale strukturer i klasserommet (Roland, 1998, p. 227). På grunn av at vi tidligere fant en relasjon mellom skolevegring og mobbing, er dette ganske relevant. Lærerens klasseledelse blir gått mer inn på i kapittelet om lærerens emosjonelle støtte, men her ser man en tydelig sammenheng mellom dette og skolevegring, nettopp ved at det er med å påvirke mobbing blant elevene.

Vi kan i korte trekk si at rundt en tredjedel av skolevegrere blir mobbet. Dette er noe som kan skape en utrygg følelse for elevene i forbindelse med det å være på skolen, og det kan være med å gjøre at de ikke vil eller kan være der. Vi ser også at mobbing ikke er like vanlig blant

de som skulker, men at det kan være ekstra viktig å ha i tankene i forbindelse med skolevegringssituasjoner.

Sosial isolasjon på skolen

Isolasjon er avstengning av sosial kontakt med andre mennesker. Elever som har mye skolefravær har større sannsynlighet for å ha vanskeligheter i sosiale situasjoner, og de kan derfor virke mer sosialt isolerte (Havik et al., 2015b, p. 223).

Place et al. (2000) konkluderer i sin artikkel med at arbeid med elever sin evne til å håndtere vanskelige situasjoner kanskje er noe av det som må vektlegges mest i arbeid med skolefravær. Dette kan være arbeid med hvordan eleven for eksempel håndterer mobbing. Det vil også være veldig viktig å jobbe med forbedring av elevens sosiale ferdigheter og forhold til medelever (Place et al., 2000, p. 353). Når det kommer til sosiale relasjoner på skolen viser Havik et al. (2014) at det å ha støttende venner på skolen kan være med å forhindre skolevegring. Det vises samtidig også til at det for skolevegrere vanligvis bare er snakk om et par venner på skolen. Disse forholdene til medelever kan være ganske skjøre, og bør observeres nøye av lærere og voksne rundt (Havik et al., 2014, p. 144).

Sosial isolasjon kan oppstå nettopp fordi barna er borte fra skolen (Lie, 2021, p. 167). Det at de er borte gjør at de ikke får øvd seg like mye på samspillet med medelever, noe som er en veldig viktig sosial ferdighet. Dette kan også føre til at de i voksen alder opplever utfordringer med det å skaffe seg og holde på sosiale relasjoner (Lie, 2021, p. 167). Vi ser her at vi får en slags ond sirkel. Sosiale relasjoner og gode venner på skolen ville vært med på å forhindre skolevegring, og skolevegringen gjør det vanskelig å få seg disse sosiale relasjonene.

Et usikkert skolemiljø med forstyrrelser i klasserommet og disiplinproblemer blant elevene kan være med på å øke problematiske relasjoner mellom elevene, noe som igjen kan føre til skolevegring (Havik et al., 2014, p. 133).

Det er viktig at lærerne følger med på elevenes sosiale relasjoner. Dette fordi vi ser at de som har skolevegring kan ha utfordringer med nettopp dette. Sosiale relasjoner kan nemlig være en beskyttende faktor når det kommer til skolevegring. Når elevene er borte, får de ikke bygget like mange og gode relasjoner. De får heller ikke øvd like mye på samspill med medelever.

Støtte fra læreren

Støttende forhold mellom lærer og elev kan både direkte og indirekte påvirke skolevegring (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015, s. 224). Wilkins (2008) finner at forholdet eleven har til læreren er en av fire viktige faktorer for å få elevene på skolen. I studien kommer det frem at det å kunne snakke med elevene på et mer uformelt grunnlag utenfor undervisningssituasjoner er noe som gir elevene inntrykk av at læreren bryr seg om dem (Wilkins, 2008, p. 21). Det kan hjelpe med å motvirke negative følelser og stress hos elevene. I tillegg til dette kan god klasseledelse oppmuntre til støttende forhold mellom elevene. Dette igjen kan føre til tryggere rammer og mindre mobbing, noe som vi vet er en risikofaktor for skolevegring (Havik et al., 2015, s. 223). Roland (1998) viser også til ulik forskning som har funnet at det forarbeidet læreren gjør for å motvirke problemer i klasserommet, er viktigere og mer effektivt enn det som blir gjort som en reaksjon på problemer som allerede har oppstått. Hvordan læreren samhandler med og støtter elevene til daglig har altså mye å si for klasse miljøet (Roland, 1998, p. 98).

Vi kan dele støtte fra læreren inn i tre kategorier. Disse kategoriene er instruksjonsstøtte, organisatorisk støtte, og emosjonell støtte (Havik et al., 2014, p. 134). Denne inndelingen stammer fra Hamre and Pianta (2007) som laget det de kaller for «CLASS framework» og som ser på hvilke lærer-elev interaksjoner som mest sannsynlig vil bidra positivt til elevenes utvikling som en konsekvens av erfaring i klasserommet (Pianta & Hamre, 2009, p. 112).

God klasseledelse og gode interaksjoner mellom lærer og elever kan påvirke de sosiale interaksjonene blant elevene (Luckner & Pianta, 2011, p. 264). Dette kan derfor indirekte påvirke skolevegring hos elevene, fordi det reduserer mengden ubehagelige eller truende situasjoner for elevene i klasserommet. Det vil også være med på å bygge gode relasjoner mellom elevene, som igjen kan gi dem en slags positiv motivasjon for å gå på skolen (Havik et al., 2015b, p. 224).

Instruksjonsstøtte

Instruksjonsstøtte inkluderer individuell veiledning til elevene. Det inkluderer også å individuelt tilrettelegge arbeidet for elevene og støtte dem med arbeidet i timene. Havik et al. (2014) viser til flere studier som sier at nettopp dette kan være med på å redusere elevens frustrasjon og emosjonelle problemer, i tillegg til at det øker gleden av å lære hos elevene. Det er også med på å øke elevenes opplevde akademiske kompetanse (Havik et al., 2014, p. 134).

Støtten elevene får fra læreren på denne måten kan være viktig for elevene med skolevegring, for de kan ha en tendens til å bekymre seg mye for akademiske prestasjoner og evalueringen de får på dette (C. A. Kearney, 2008, p. 457). Hvis læreren får et godt forhold til eleven kan det hjelpe til med å se kjennetegn hos eleven som kan tyde på skolevegring, og de vil da ha mulighet til å oppdage dette raskere. De vil også ha en bedre forutsetning for å være med på reintegreringen av eleven, og gi dem støtten de trenger gjennom dette (Havik et al., 2014, p. 134).

Organisatorisk støtte

Organisatorisk støtte kan være spesielt viktig for elevene som har en risiko for å utvikle skolevegring. De kan synes det er vanskelig å strukturere skolearbeidet. Det kan også hende de strever mer med å få seg venner og gode forhold til medelever. Organisatorisk støtte fra læreren vil hjelpe elevene med å få strukturert arbeidet sitt på en ordentlig måte, altså gi dem noen gode tilnæringsstrategier til dette. Det innebærer også å hjelpe elevene med både det sosiale og det akademiske forholdet til medelever (Havik et al., 2014, p. 134).

En del av den organisatoriske støtten er det å håndtere og administrere elevenes atferd. Godt strukturerte og trygge læringsmiljø kan gjøre skolehverdagen mer forutsigbar for elevene. Dette kan igjen minke de negative emosjonene elevene kanskje føler på, og kan også redusere opplevelsen av stress hos elevene. Det at læreren får til å observere og styre elevenes oppførsel både i timene og i friminuttene kan være en viktig faktor når det kommer til å redusere skolevegring hos noen elever (Havik et al., 2014, p. 134).

Emosjonell støtte

Emosjonell støtte er også veldig viktig for de elevene som har en risiko for å utvikle skolevegring, men også for de som gjerne jobber med å komme seg fra skolevegring og reintegreres i skolen (Havik et al., 2014, p. 134). Lærere som bryr seg om elevene sine, også utover det akademiske og det som foregår i klasserommet, kan styrke både deres akademiske prestasjoner og utøvelse og deres emosjonelle velvære. Dette skjer gjerne ved at de lager et miljø som består av positiv kommunikasjon og gode relasjoner mellom elevene. Emosjonell støtte innebærer igjen noen underkategorier. Disse er et positivt klassemiljø, lærerens sensitivitet, og hensyn til elevenes perspektiver (Pianta & Hamre, 2009, p. 112).

Det er i hovedsak to områder av teori som leder mye av arbeidet på emosjonell støtte. Dette er nemlig «attachment theory» eller tilknytningsteori og «self-determination theory» eller selvbestemmelsesteori (Ainsworth et al., 1978) og (Connell & Wellborn, 1991) i (Pianta & Hamre, 2009, p. 113).

Tilknytningsteoretikere hevder at når foreldre gir barna sine emosjonell støtte og forutsigbare og trygge omgivelser, vil barna bli mer selvsikre. De vil kunne ta noen risikoer når de utforsker, fordi de vet at en voksen er der og kan hjelpe dem hvis noe går galt (Ainsworth et al., 1978) i (Pianta & Hamre, 2009, p. 113). Denne teorien har i stor grad blitt overført til og validert også i skolerelaterte miljø (Birch & Ladd, 1998) i (Pianta & Hamre, 2009, p. 113).

Selvbestemmelsesteori går ut ifra at barn er mest motiverte for å lære når voksne støtter dem i behovet for å føle seg positivt relatert til andre, kompetente og autonome (Connell & Wellborn, 1991) i (Pianta & Hamre, 2009, p. 113). Relatert til dette er arbeid av Wentzel (2002) som sier at elever som ser på læreren som støttende har en større sannsynlighet for å jobbe mot mål som læreren setter høyt (Wentzel, 2002) i (Pianta & Hamre, 2009, p. 113). Et eksempel vil være engasjement i akademisk arbeid. Med dette menes de oppgavene eller prosjektene som elevene skal arbeide med på skolen, og som kan være med på å for eksempel gi dem mestringsfølelse. I tillegg til at de selv opplever mestring, gjør de også det de skal i timene, som kan skape mindre konflikter for læreren å håndtere.

Oppsummerende viser dette at støtten elevene får fra læreren både direkte og indirekte kan påvirke skolevegring og fravær. Indirekte påvirker det gjennom at det kan redusere negative hendelser i klasserommet og lage et godt miljø der. Støtten fra læreren kan være å gi hjelp til skolearbeidet, og hjelpe elevene å strukturere dette. Det kan også være å hjelpe elevene med relasjonene til andre elever, og være med å styre elevene sin oppførsel i timene og i friminuttene slik at disse situasjonene blir gode og trygge for alle. Til slutt er det også viktig at lærere viser at de bryr seg om elevene sine, for dette kan styrke elevens emosjonelle velvære i tillegg til deres akademiske prestasjoner.

Man kan se på emosjonell støtte som spesielt viktig når det kommer til skolevegring. Dette er på grunn av det denne støtten kan gjøre for de elevene som allerede har mye fravær eller allerede er i en situasjon hvor de opplever skolevegring. Emosjonell støtte kan være med å gjøre disse barna mer selvsikre. Det kan igjen hjelpe dem tilbake til skolen, og hjelpe å bli

værende på skolen når de først er kommet seg dit. Det er derfor emosjonell støtte som vil bli satt søkelys på i denne oppgaven.

Sammenhengen mellom mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte

Det finnes en del forskning som viser sammenhenger mellom både mobbing, sosial isolasjon, og lærerens emosjonelle støtte.

Mobbing og sosial isolasjon

Havik et al. (2015b) finner en relativt sterk sammenheng mellom sosial isolasjon på skolen og det å bli mobbet. Det kan tenkes at de som blir mobbet på skolen kanskje ikke har så mange venner eller så mye støtte fra medelever rundt seg. Medelever kan selv være redde for å ende opp med å bli offer for mobbingen hvis de for eksempel forsvarer offeret. Det kan være relatert til at de som blir mobbet føler seg mer alene og isolert. Det kan også være at hvis man er en elev som går mye alene og er litt isolert fra før, blir man et lett mål for eventuell mobbing. Man kan ikke si noe om årsak og virkning, så det må antas at det er en mulighet for at dette går begge veier. Uansett er det en sammenheng her, som er viktig å vite om.

Sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte

Lærerens støtte kan være med å påvirke skolevegring ved at det direkte påvirker miljøet mellom elevene i klassen (Havik et al., 2015b, p. 221). Dette kan gjøre at det blir mindre sosial ekskludering av elever, og alle kan da føle seg tryggere og mer inkluderte. Hvis det er mange forstyrrelser i klasserommet, for eksempel på grunn av disiplinproblemer hos elevene, kan dette øke mengden problematiske relasjoner (Havik et al., 2014, p. 133). På grunn av at lærerstøtte kan være med på å gjøre miljøet i klassen bedre, og vi vet at gode relasjoner til andre elever er en beskyttende faktor for skolevegring, kan vi forvente en relasjon mellom disse to faktorene. Havik finner en negativ og signifikant sammenheng mellom disse faktorene i sin artikkel. Det er her snakk om en litt sterkere sammenheng på ungdomsskolen enn den man finner på barneskolen, selv om denne også er signifikant.

Lærerens emosjonelle støtte og mobbing

Måten mobbing kan relateres til skolevegring er blant annet at det gjør skolehverdagen utrygg for elevene som opplever det. Vi ser også at rundt en tredjedel av skolevegrere opplever mobbing (Egger et al., 2003). Det at vi vet dette kan være med å hjelpe lærere å oppdage noe

mobbing tidligere. De kan se på elevene med mye skolefravær eller de som viser tendenser til skolevegring, og kanskje finne mobbing der tidligere enn de ellers ville gjort. Skolefravær kan sees på som en ganske sunn reaksjon hvis eleven blir mobbet. De har lyst å unngå et usunt miljø. I forhold til dette kan man også trekke inn lærerstøtte. Mye støtte fra læreren og god klasseledelse kan lede til bedre forhold mellom elevene og mindre mobbing. Det at læreren bryr seg om elevene kan også direkte påvirke skolevegring ved at det kan styrke elevenes emosjonelle velvære. Elever som er emosjonelt mer ustabile har en større sannsynlighet for å oppleve situasjoner som truende. Her kommer vi tilbake til at skolevegring egentlig er en sunn reaksjon til det eleven opplever som et utrygt miljø. I Havik sin artikkel er det funnet en negativ og signifikant sammenheng mellom disse to faktorene. Her er det snakk om en sterkere sammenheng på barneskolen enn den man finner på ungdomsskolen.

Teori

Relasjonene mellom mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte og skolevegring kan forstås ut ifra forskjellige teorier. Den teorien jeg har valgt å fokusere på er Bronfenbrenner sin teori. Hovedgrunnen til at jeg vil gå mer inn på denne er at den tar opp dette med miljø, og hvordan dette er med på å påvirke barn i stor grad i forskjellige stadier i livet deres. Det som skjer på skolen, altså det man kan kalle for skolerelaterte faktorer, har mye med miljøet å gjøre, og ikke like mye med individ selv om dette også er en del av bronfenbrenners teori. Det vil nå bli gitt en rask oversikt over denne utviklingsteorien før det senere i teksten knyttes spesifikt til skolevegring og de ulike faktorene.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner var en utviklingspsykolog. Han så at det var lite forskning på hvordan fellesskap og nabolaget rundt barn påvirket deres utvikling. På grunn av dette utviklet han et rammeverk hvor forskere og psykologer kunne snakke om hvordan individer og deres relasjoner blir påvirket av økosystemet rundt (Altenburger & Soldatova, 2021, p. 559). Bronfenbrenner hadde lyst til å forstå hvordan samfunnet var med på å hindre utvikling, og hvordan man kunne jobbe for at det heller skulle støtte dette hos barna (Shelton, 2018, p. 2). I boken sin «The ecology of human development» (Bronfenbrenner, 1979) konseptualiserer han disse økosystemene hvor det skjer menneskelig utvikling. Gjennom hele karrieren sin fortsatte han å teste, utvikle og revidere forståelsen sin av utvikling (Shelton, 2018, p. 2).

Rammeverket til Bronfenbrenner kombinerer et utviklingsmessig synspunkt med det økologiske synspunktet, og argumenterer for hvorfor det er viktig å bruke begge synspunktene samtidig. Han ville at man skulle tenke på utviklingen i en kontekst, og var kritisk til den typen utviklingspsykologi som bare ser på barnet som individ, og ikke tar hensyn til det sosiale miljøet barna er en del av (Imsen, 2014, p. 399).

Det er totalt fem systemer eller nivåer i Bronfenbrenners økologiske modell. Disse er mikronivået, mesonivået, exosystemet, makronivået og kronosystemet (Altenburger & Soldatova, 2021, p. 561).

Mikronivået er de miljøene som personen under utvikling, i dette tilfellet eleven, er direkte involvert i. Dette kan være skole eller barnehage, vennegrupper, familien eller nabolaget (Imsen, 2014, p. 402).

Mesonivået defineres som samspillet mellom to eller flere miljø hvor personen som er i utvikling er en aktiv deltaker. Et eksempel kan være hvilke sammenkoblinger vi kan se mellom skolen og hjemmet (Bronfenbrenner, 1979, p. 209). Det er den utviklende personen som er koblingen mellom disse systemene. Erfaringen som barnet gjør på skolen blir brakt med hjem, og det samme gjelder også motsatt vei. Dette fører også til at en endring i et av barnets miljø kan føre til endringer også i et annet miljø (Imsen, 2014, p. 402).

Exosystemet har blitt definert som forholdet mellom to eller flere miljø hvor den utviklende personen ikke er en aktiv deltaker, men hvor det allikevel skjer ting som påvirker eller påvirkes av denne personen (Bronfenbrenner, 1979, p. 237). Et eksempel her kan være foreldrene sitt arbeidsliv. Barna vet veldig lite om dette, og det påvirker dem ikke helt direkte, men hvis foreldrene bare var borte i 6 timer i stedet for 8 timer ville jo barna ha blitt påvirket av det, og det ville endret noe i den situasjonen barna selv er i (Imsen, 2014, p. 403).

Makronivået refererer til konsistensen man kan se i en gitt kultur, og hvilke trossystemer eller ideologier som underligger en slik konsistens (Bronfenbrenner, 1979, p. 258). Her er det snakk om systemer på samfunnsnivå, som utdanningssystemet eller det politiske systemet. Alle barna blir påvirket på mikronivået av det som skjer i samfunnet på makronivå, for eksempel gjennom at den økonomiske politikken er med på å bestemme hvordan økonomien

til familien er. Det kan også være med på å bestemme hvor mange klassekamerater eleven får gjennom bestemmelser av hvor mange elever det skal være per lærer i skolen (Imsen, 2014, p. 403).

Denne delen av Bronfenbrenners teori, som omhandler de ulike miljøene, er bare en av fire pilarer i teorien hans. Disse fire pilarene er personen, prosessene, kontekstene og tid (Imsen, 2014, p. 400). De ulike miljøene som ble nevnt hører til under pilaren som heter kontekstene.

Personen handler om det enkelte individ, og de egenskapene disse har. Det kan være snakk om følelsesmessige, atferdsmessige, kognitive eller biologiske egenskaper. I motsetning til den kognitive teorien, som mener det at alle har mulighet til å klare nesten alt, mener Bronfenbrenner at barnas genetiske forutsetninger må tas i betraktning (Imsen, 2014, p. 400).

Prosessene er den andre av de fire pilarene. Dette er den nærheten som dannes mellom barnet og de forskjellige kontekstene de er en del av (Imsen, 2014, p. 400). Inspirert av Vygotsky har han laget begrepet «proksimale prosesser», som refererer til de nære relasjonene barna deltar i, i løpet av oppveksten (Imsen, 2014, p. 400).

Den siste dimensjonen er tid. Det var også denne som siste ble lagt til Bronfenbrenners teori. Han mener at for å ha en betydning for barns utvikling må noe foregå over tid. Det må også være noenlunde regelmessige hendelser (Imsen, 2014, p. 401). Etersom barnet vokser vil noen miljøer få mer betydning, og andre mindre betydning.

Bronfenbrenners' teori og skolevegring

De tre faktorene mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte, befinner seg alle på mikronivået. Dette er hendelser og relasjoner som eleven er direkte involvert i. Av de fire pilarene over er det flere som kan knyttes til skolevegring. Dette kan gjøres ved at vi ser sammenhenger mellom disse, og de tre skolerelaterte faktorene for fravær.

Personen kan knyttes til skolevegring gjennom å se på det Bronfenbrenner sier om barnas genetiske forutsetninger. Man finner nemlig noen individuelle utfordringer eller risikofaktorer når det kommer til skolevegring, som kan knyttes til egenskaper hos barn. Noen eksempler er lav selvtillit, ulike typer angst, sosial fobi, emosjonell sårbarhet, stemningslidelser, depresjon

eller det å være introvert (Egger et al., 2003) i (Havik, 2018, p. 53). Hvis man er følelsesmessig ustabil har man en større tendens til å oppleve negative følelser. Dette kan gjøre at elevene oftere opplever vanlige situasjoner som truende, og dermed har en større sannsynlighet for å utvikle skolevegring (Brand & O'Conner, 2004) i (Havik, 2018, p. 54).

Prosessene, altså nærheten mellom barnet og kontekstene de er en del av, kan ha en sammenheng med alle de tre faktorene for skolevegring. Mobbing kan sees på som samspillet mellom elevene i det mikronivået som er skolen. Det kan tenkes at det vil være en mangel på nærhet mellom disse elevene når mobbing oppstår. Sosial isolasjon kan på samme måte være mangel på nærhet i denne konteksten. Lærerens støtte kan derimot være tilstedeværelse av nærhet i skolemiljøet.

Kontekstene er alle nivåene barnet er i samspill med, og som også er i forbindelse med hverandre. Denne pilaren kan knyttes til de ulike faktorene nettopp fordi det er snakk om skolerelaterte faktorer, og skolen i seg selv er et av mikronivåene barnet er i. Det kan tenkes at andre nivåer også kunne vært knyttet til de ulike faktorene. På makronivået kan man bestemme på samfunnsnivå. Det kan tenkes at dette indirekte kan påvirke for eksempel lærerens emosjonelle støtte, ved at det bestemmer for eksempel klassestørrelsen og dermed hvor mange elever hver lærer trenger å forholde seg til. Dette vil være med å påvirke hvor mye kapasitet de har til hver av elevene sine. Det vil være stor forskjell på å ha en klasse på 20 elever og en klasse på 30 elever. I det første tilfellet ville man som lærer for eksempel hatt 3 minutter per elev i løpet av en 60 minutters time, men i det andre tilfellet er det bare snakk om 2 minutter per elev. Det kan tenkes at dette vil utgjøre en ganske stor forskjell for elevene.

I pilaren tid kan man også finne en sammenheng. Man vet at interaksjoner må foregå over tid for å ha betydning for utvikling. Når det kommer til mobbing er jo dette et kriterie for definisjonen, at det foregår over tid. Det kan tenkes at de andre faktorene sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte også må foregå over en viss tid for å ha en innvirkning på eleven. Med dette menes at et engangstilfelle hvor eleven føler seg sosialt isolert mest sannsynlig ikke vil ha en like stor påvirkning som om dette foregikk over en lenger periode. Miljøene elevene står i får også mer og mindre betydning etter hvert som tiden går. Dette kommer tydelig frem i Havik et al. (2015b), hvor hun finner at sosial isolasjon har en større innvirkning på elevene når de er i ungdomsskolen enn når de er på barneskolen. Hun trekker ut ifra dette

konklusjonen at forhold til venner er viktigere for de litt eldre elevene, og man kan se at dette er noe som endrer seg over tid.

En av de store konklusjonene vi kan trekke når det kommer til Bronfenbrenners teori sett i sammenheng med skolevegring, er noe Havik trekker frem helt i starten av sin bok «Skolefravær». På grunn av at individ og miljø begge er helt sentrale deler i den sosioøkologiske teorien, ser man at det vil være lite nytte i å gi en elev behandling eller hjelp med noe hvis det er skole- eller hjemmemiljøet som skaper nettopp disse problemene og ingenting blir gjort i forhold til miljøet (Havik, 2018, p. 14).

Denne oppgaven bruker nettopp dette som utgangspunkt. For å kunne hjelpe elevene med skolevegring må vi først vite noe om det som foregår i miljøet. Derfor skal denne oppgaven se på tre ulike skolerelaterte faktorer, og om man finner noen former for relasjoner mellom disse faktorene og skolevegring. Dette gjøres i et utvalg hvor man bare ser på de elevene med absolutt mest fravær.

Alvorlig skolefravær

De forrige kapitlene viser at det kan være både varierende grunner til skolefravær og varierende faktorer som predikerer skolevegring. Det viser seg at det også fins variasjon i mengde skolefravær, noe som Havik et al. (2015a) også så nærmere på. Det ble spurt om hvor mye elevene hadde vært borte de siste tre månedene, og her ble det gitt fem alternativer: ingen, 1-4 dager, 5-7 dager, 8-10 dager og mer enn 10 dager. Disse ble scoret med 0-4.

Resultatene viste at nesten 70% av elevene svarte at de hadde vært borte fra skolen en dag eller mer de siste tre månedene. Her hadde mesteparten vært borte mindre enn fem dager, og ca. 4% hadde mer enn 10 fraværsdager. 7.5% av elevene sa de hadde vært borte mer enn 8 dager, noe som tilsvarer 13.3% eller mer av skoledagene i denne perioden.

Det å miste 10% eller mer av et skoleår kan sees på som et tegn på kronisk fravær (Balfanz & Byrnes, 2012). Man definerer gjerne kronisk fravær på to ulike måter. Den første er som sagt hvis eleven har gått glipp av 10% eller mer av skoleåret. Den andre definisjonen er at de i løpet av forrige år var fraværende i en måned eller mer.

En studie fra noen stater i USA estimerer at rundt 10-15% av elever har kronisk fravær hvert år (Balfanz & Byrnes, 2012, p. 5). Dette indikerer at det er færre elever som rapporterer om fravær som kunne blitt sett på som kronisk fravær i denne studien enn i den fra USA. Det at 7.5% av elever mister mer enn 10% av skoledager på grunn av fravær er allikevel grunn til bekymring. Høyt fravær i skolen kan nemlig knyttes til problemer med akademiske prestasjoner (Crede et al., 2010, p. 285). Dette gjelder mest sannsynlig spesielt for fravær hvor grunnene er regnet som ugyldige (Havik et al., 2015a, p. 326). I tillegg til dette ser man også at det å være på skolen kan knyttes til å lykkes i skolen (Balfanz & Byrnes, 2012, p. 4).

Den tydelige sammenhengen mellom å være på skolen og å lykkes på skolen som også ble funnet i Crede et al. (2010) tilsier at noe av det viktigste vi kan gjøre for å hjelpe elevene med sine prestasjoner er å få dem til å gå på skolen. I den studien var tilstedeværelse det som tydeligst forespeilte karakterer på universitetet, og var bedre enn både faktorer som tid brukt på å studere, og studieferdighetene til studentene (Crede et al., 2010, p. 288).

En nyere studie fra Stavanger kommune viser oss at det har vært en stor økning av det man definerer som bekymringsfylt fravær de siste årene (Losnedal, 2022, p. 6). Definisjonen som brukes av bekymringsfullt fravær er at fraværet er bekymringsfullt når omfanget fører med seg negative konsekvenser for elevens sosiale eller faglige utvikling (Losnedal, 2022, p. 14).

Derfor er min studie relevant

Man kan anta at når det gjelder skolefravær og skolevegring, vil konsekvensene som er nevnt i denne oppgaven være verre når det er større mengder fravær. Det er nettopp dette som gjør det viktig å undersøke faktorene som kan ha betydning for disse elevenes vegring til å gå på skolen. Elevene med mest skolefravær, eller det vi kaller for bekymringsfullt fravær, er derfor de som blir satt søkelys på i denne studien. Det er alvorlig når elever har så mye skolefravær, og konsekvensene av dette er noe man vil prøve å unngå. Det vil da være viktig å vite hvilke sammenhenger man kan finne mellom skolevegring og de relevante faktorene i skolen. På denne måten kan man oppdage skolevegringen tidlig og sette inn riktige tiltak. Hvis det er tydelige sammenhenger mellom faktorene kan man jobbe med å forbedre en faktor og vite at det er en mulighet for at det også vil hjelpe på de andre faktorene. Økningen av bekymringsfullt fravær (Losnedal, 2022) gjør det ekstra viktig å se på de elevene som er oftest borte fra skolen, for å unngå at den negative utviklingen de siste årene fortsetter.

I tillegg til resultatene for det samlede samplet vil det også bli sett på forskjellen på barneskole og ungdomsskole i denne studien. Dette er fordi annen forskning har funnet litt forskjeller når det kommer til disse faktorene og hvordan de predikerer skolevegring på barneskolen og ungdomsskolen. Havik et al. (2015b) konkluderer for eksempel med at for ungdomsskolen kan lærer-elev forhold ha en direkte påvirkning på utbredelsen av skolevegring. Det var derimot ikke en direkte sammenheng mellom disse på barneskolen. Disse forskjellene vil også bli undersøkt i denne oppgaven, slik at man også kan si noe om dette er tilfelle for de elevene med mest skolefravær. Resultatene fra det samlede samplet vil bli diskutert opp mot resultatene hver for seg, for å se om det er noen spesifikke relasjoner som kan være med på å hjelpe lærere på barne- og ungdomsskole enda mer målrettet i arbeidet med skolevegringsproblematikken.

Mål og forskningsspørsmål

Målet med denne studien er å undersøke hvordan skolerelaterte faktorer som elevenes oppfattelse av å bli mobbet, oppleve sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte kan relateres til skolevegringsrelaterte grunner for skolefravær. Det vil bli sett på i et utvalg av de elevene fra sjette til tiende klasse som har mest skolefravær. Det vil si åtte dager fravær eller mer de tre månedene før spørreundersøkelsen ble gitt til ungdommene.

Forskningsspørsmålene for oppgaven er som følger:

- 1) Hvordan henger mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte sammen hos elevene med høyt skolefravær?
- 2) Hvordan predikerer mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte skolevegring hos elevene med høyt skolefravær?
- 3) Hvordan predikerer mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte skolevegring hos elever med høyt skolefravær når man ser på barneskolen kontra ungdomsskolen?

Hypoteser

I tråd med Havik et al. (2015b) forventes følgende: Når det gjelder mobbing og lærerens emosjonelle støtte forventes det en negativ sammenheng mellom disse faktorene. Dette vil si at mindre støtte er relatert til mer mobbing hos elevene. For sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte er hypotesen også at det er snakk om en negativ sammenheng. Dette vil si at mer støtte har en sammenheng med mindre isolasjon hos eleven. For mobbing og sosial

isolasjon er hypotesen at det er en positiv sammenheng som vil si at de som opplever mer mobbing også opplever mer sosial isolasjon. Dette ville vist at det ofte er flere faktorer som virker inn på skolevegringen og at disse faktorene henger sammen.

I tråd med resultater fra Havik et al. (2015b), forventes det at de skolerelaterte faktorene mobbing og sosial isolasjon positivt predikerer skolevegringsrelaterte grunner for skolefravær. Dette vil si at en høyere skår på disse faktorene vil henge sammen med mer skolevegring. Derimot forventes en negativ prediksjon fra lærerens emosjonelle støtte til skolevegring, fordi det er mindre støtte som forbindes med mer skolevegring.

Når det kommer til forskjellene mellom barneskole og ungdomsskole forventes det i tråd med Havik et al. (2015b) at mobbing vil være en særlig sterk positiv predikter for skolevegring på barneskolen. For sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte forventes det en særlig sterk og henholdsvis positiv og negativ prediksjon på ungdomsskolen.

Metode

Studiens avgrensning og metodiske design

Denne masteroppgaven har brukt en del av et eksisterende datasett som ble samlet in av Havik et al. (2015a). Når det kommer til innsamlingen av dataene, har jeg selv ikke deltatt i dette. Det kan ha ført til en mer begrenset forståelse av datamaterialet. På grunn av at dette er en masteroppgave, og omfanget på denne typen oppgave, ville det ikke vært mulig å samle inn så mye kvantitativ data som det som Havik har gjort. Jeg har allikevel hatt god tid til å sette meg inn i datamaterialet. I tillegg til dataene for de 400 elevene med mest fravær, har jeg også hatt tilgang til blant annet spørreskjemaet elevene fikk utdelt.

Denne masteroppgave bruker kvantitativ forskningsmetode. Kvantitativ forskning er når man spør et stort utvalg med informanter, gjerne gjennom et spørreskjema. Denne forskningsmetoden gir ikke så stor grad av fleksibilitet, for eksempel fordi det ikke kan endres noe på spørreskjemaet i etterkant av innsamlingen (Lenes, 2014, p. 30). Hvis man underveis finner noe man kunne tenke seg mer informasjon om for å undersøke det mer, er dette også vanskelig å gjennomføre uten å lage en helt ny undersøkelse. I et slikt tilfelle vil det også være vanskelig å vite at man får tak i de samme informantene, for slike undersøkelser er i stor grad anonyme. Det er allikevel også mye positivt ved å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse. Ved at man samler de samme dataene fra mange ulike barn, blir det for eksempel mulig å

sammenligne disse, og å finne variasjoner og samvariasjoner på tvers av disse barna. Bruker man også standardiserte tester eller mål kan resultatene også sammenlignes med resultater fra helt andre steder, til og med andre land (Lenes, 2014, p. 30).

Studien som denne oppgaven har basert seg på er en tverrsnittstudie. Dette er en form for ikke-eksperimentell studie. Her er ikke målet å finne effekten av et tiltak eller en intervensjon. Målet i slike studier er å finne hvordan noen fenomener henger sammen eller påvirker hverandre (Høgheim, 2020, p. 117). Datainnsamling i en tverrsnittstudie blir gjort på bare et tidspunkt. Derfor får man bare et lite utdrag, eller et tverrsnitt, av det man prøver å finne ut av. Dette er den vanligste formen for undersøkelse i pedagogiske forskning. Grunnen til dette kan være at det er relativt enkelt å gjennomføre. Det er allikevel noen begrensninger med et slikt design, og det er at man ikke kan si noe om kausalitet. Man vet nemlig ikke om et av fenomenene kommer før det andre i tid (Høgheim, 2020, p. 118).

Dataene i Havik sin studie ble samlet inn i syv ulike kommuner i Norge. Blant de syv kommunene var det en stor by, og noen mindre byer og landlige steder. Det ble brukt et selvrappoteringskjema i datainnhenting, som ble gjennomført i høstsemesteret i 2012. Det var 45 skoler med i undersøkelsen hvor 5465 elever i alderen 11-15 år deltok. Dette tilsvarte en svarprosent på 84%. Fordelingen mellom jenter og gutter som svarte var veldig lik, med 49.6% gutter og 50.4% jenter (Havik et al., 2015a, p. 320).

Utvalg

Som nevnt ovenfor så blir det i denne oppgaven brukt data som er samlet inn av Havik et al. (2015a). De elevene som i deres studie svarte at de de siste tre månedene hadde hatt mer enn 8 dager fravær, er de som er med i denne studien. Dette gjelder henholdsvis 400 elever fra sjette til tiende klasse. 62 fra sjette, 60 fra syvende, 77 fra åttende, 102 fra niende og 99 fra tiende. Det var som nevnt tidligere ganske jevnt fordelt mellom jenter og gutter som svarte på undersøkelsen. Dette viser seg å også gjelde for dette utvalget av de med mest fravær. Av de 400 elevene som er med i denne studien er 187 gutter og 209 jenter. Fire av elevene har ikke oppgitt kjønn. I spørreundersøkelsen elevene fikk utdelt ble det ikke spurt om elevens alder, men om hvilket klassetrinn de gikk på. Derfor er det litt vanskelig å vite nøyaktig hva som er gjennomsnittsalderen til elevene som er med, men gjennomsnittsklassetrinnet var litt over 8. klasse, nemlig 8.29.

Måleinstrumenter

Denne studie brukte spørreskjema som ble gitt til informantene for å samle inn nødvendig data. Spørreskjemaet ble delt ut, informantene svarte så på spørsmålene, og så ble spørreskjemaet samlet inn. Man kaller gjerne spørsmålene i et slik spørreskjema for items.

Itemene som ble brukt for å vurdere de fire ulike type grunnene for skolefravær ble utviklet basert på resultatene til Havik (2015a). Itemene som var relatert til somatiske plager fokuserte på de vanlige symptomene unge i den alderen har. Det var snakk om for eksempel forkjølelse, omgangssyken eller feber. Det som hadde med subjektive helseplager å gjøre hadde spørsmål som handlet om for eksempel muskelsmerter, hodepine, trøtthet eller vondt i magen. I tillegg til dette var det også noen spørsmål om det å føle seg generelt dårlig eller sliten. Grunner som var relatert til skulk hadde spørsmål som omhandlet det å synes at skolen var kjedelig, eller ønske å finne på noe kjekkere å gjøre utenfor skolen. Dette er nemlig noen av de vanligste grunnene til at elever velger å skulke skolen. Til slutt var det skolevegringsrelaterte grunner for å være borte (det er disse som blir brukt i denne masteroppgaven), og her ble det spurt spørsmål om elevenes forventning om å oppleve ubehag når de er på skolen, og spørsmål om ubehag de har følt på når de var på skolen (Havik et al., 2015a, p. 320).

Til å begynne med ble 23 items presentert for en liten gruppe elever i 6. klasse. Dette var for å få tilbakemeldinger på hvor forståelige spørsmålene var, og relevansen deres. Spørsmålene ble justert etter tilbakemeldingene fra elevene. De justerte spørsmålene ble så presentert for en gruppe på 136 elever fra to forskjellige skoler. Det ble utført en «exploratory factor analysis» på de 23 itemene, og denne viste til fire kategorier eller faktorer, slik det var tiltenkt. Seks av itemene ble allikevel fjernet fordi de var forbundet med «lower loadings and cross-loadings», og man endte med 17 items som så på grunnene til skolefravær. Disse ble så brukt i studien.

Siden det i denne studien bare var itemene som var relatert til skolevegring, mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte som skulle brukes, ble disse plukket ut (se tabell 1). Det endte med at totalt 18 item var med. Fire items relatert til faktorene skolevegring og til mobbing, og fem relatert til sosial isolasjon og til lærerens emosjonelle støtte.

Skolevegring

For denne masteroppgaven ble det kun brukt item som målte skolevegringsrelaterte grunner for å være borte. Det betyr at de prøver å undersøke hvilke følelser elevene har rundt det å gå

på skolen, fordi skolevegring er basert på elevenes emosjonelle ubehag. Dette var spørsmålene som ble stilt i forhold til skolevegring:

Hvor ofte har du de siste tre måneder vært borte fra skolen fordi du har vært redd eller gruet deg for noe på skolen?

Hvor ofte har du de siste tre måneder vært borte fra skolen fordi du ville følt deg trist eller lei deg hvis du gikk dit?

Hvor ofte har du de siste tre måneder vært borte fra skolen fordi du ville unngå ubehagelige situasjoner der?

Hvor ofte har du de siste tre måneder vært borte fra skolen fordi du har vært redd for å dumme deg ut på skolen?

Svaralternativene for disse spørsmålene var «Aldri (0)», «Sjelden (1)», «Noen ganger (2)» og «Ganske ofte (3)».

Mobbing

Spørsmålene for mobbing var rettet mot å finne ut om elevene hadde blitt mobbet selv. Det var nemlig skolevegring i forhold til dette som skulle undersøkes. Det er for eksempel derfor ikke spørsmål her som omhandler om elevene har vært med på å mobbe andre. Dette er spørsmålene som ble stilt i forhold til mobbing:

Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen av andre elever?

Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen ved at du er blitt ertet av andre elever?

Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen ved at du ikke lengre har fått være med de andre, blitt isolert /utestengt fra de andre?

Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen ved at du er blitt slått, sparket eller dyttet av andre elever?

Svaralternativene for disse spørsmålene var «Aldri (0)», «Sjelden (1)», «2-3 ganger i måneden (2)», «Omtrent hver uke (3)» og «Omtrent hver dag (4)».

Sosial isolasjon

For sosial isolasjon er spørsmålene rettet mot hvordan eleven har det med klassekamerater og venner på skolen. Det var ulike utsagn, og de skulle rangere hvor mye hvert utsagn stemte.

Her er spørsmålene elevene fikk om sosial isolasjon:

Hvordan har du det på skolen? Jeg kan føle meg utenfor i klassen min

Hvordan har du det på skolen? Noen ganger er det vanskelig for meg å finne noen å samarbeide med

Hvordan har du det på skolen? Det hender jeg føler meg ensom på skolen

Hvordan har du det på skolen? Jeg har få venner på skolen

Svaralternativene for disse spørsmålene var «Stemmer svært dårlig (0)», «Stemmer ganske dårlig (1)», «Stemmer ganske godt (2)» og «Stemmer svært godt (3)».

Emosjonell støtte

Spørsmålene som gikk på emosjonell støtte fra læreren handlet om hvordan elevens oppfattelse av denne lærerstøtten var. Dette er utsagnene elevene fikk om støtte fra lærerne. Elevene skulle fortelle hvor mye de følte at hvert utsagn stemte.

Jeg kan stole på lærerne mine

Jeg føler at lærerne mine har tro på meg

Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer

Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg

Jeg føler at lærerne mine setter pris på meg

Svaralternativene for disse spørsmålene var «Veldig enig (3)», «Litt enig (2)», «Litt uenig (1)» og «Veldig uenig (0)».

Skolefravær

Spørsmålene som gjaldt skolefravær hadde en introduserende tekst i starten, og denne ba elevene om å bare se på grunnene til skolefraværet sitt de siste tre månedene. Alle spørsmålene som gjaldt dette hadde fire svaralternativer: aldri, sjelden, noen ganger, og veldig ofte. Svarene ble scoret med verdiene 0-3. I tillegg til dette inneholdt spørreskjemaet spørsmål om hvor mange dager elevene hadde vært borte fra skolen de siste tre månedene. Her var svaralternativene ingen dager, 1-4 dager, 5-7 dager, 8-10 dager og mer enn 10 dager. Disse svarene ble scoret med 0-4.

Bakgrunnsvariabler

Alder, kjønn, og om elevene hadde spesialundervisning ble også inkludert som egne item, og sistnevnte var et ja-nei spørsmål som ble scoret med 1 eller 2 (Havik et al., 2015a, p. 321).

Fremgangsmåte

Det var på skolen elevene gjennomførte spørreundersøkelsen, som var en nettbasert undersøkelse. Dette ble gjort med enten en lærer eller annen skoleadministrator til stede. Disse ble på forhånd gitt skriftlige instruksjoner om hvordan de skulle gå frem for å gjennomføre undersøkelsen. Elevene ble gitt et individuelt passord for å logge seg inn på undersøkelsen. Passordet var bare knyttet opp mot kommunen eleven bodde i og trinnet de gikk på, og ikke til verken skole, klasse eller navn på eleven.

Etiske betraktninger

For å samle inn dataene som er brukt i denne studien ble det brukt et spørreskjema som ble gitt til elever fra 6. til 10. trinn. Undersøkelsen ble gjort i et skjema elevene fikk tilgang til digitalt. En lærer eller annen ansatt i skolen var i klasserommet. Denne personen hadde fått skriftlige instruksjoner fra forskerne om hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. På grunn av at undersøkelsen var helt anonym, ble den gjennomført uten skriftlig tillatelse fra foreldrene til barna. Foreldrene fikk allikevel muligheten til å se spørsmålene, og velge å trekke barnet sitt fra å delta hvis de ønsket dette. Hvis foreldrene ikke ga spesifikt beskjed om at de ikke ønsket at deres barn skulle være med i undersøkelsen, ble det antatt at samtykke var tilstede (Havik et al., 2015b, p. 225).

Studien ble organisert på en slik måte at det var umulig å gjenkjenne enkeltelever, noe som er i samsvar med retningslinjene fra «Norwegian Data Inspectorate». Dette fikk foreldrene beskjed om når de fikk vite om undersøkelsen. Alle foreldre hadde også mulighet til å unnta sitt barn å være med på undersøkelsen hvis de ønsket det. Studien ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Havik et al., 2015b, p. 226).

Statistiske dataanalyser

Data har blitt analysert ved hjelp av statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Sciences, IBM SPSS Statistics 26. Det første som ble gjort når det kommer til analyse, var å se på deskriptive data for å få en oversikt over manglende data, gjennomsnittsverdier, standardavvik, forskyvning (skewness) og opphopning (kurtosis) for de ulike variablene. Det ble gjort gjennom en frekvens-analyse (frequency) og beskrivende (descriptive) analyse. Alle de manglende dataene ble gjort om til -999 i datasettet, slik at SPSS skulle vite at de ikke skulle tas høyde for i analysene. Heretter ble det gjennomført en MVA, eller en «missing value analysis» for å se om det var noe systematikk i manglende data.

Etter at det var gjort ble det kjørt en reliabilitetstest for å undersøke om det var en intern konsistens blant de itemene som hørte til de ulike faktorene mobbing, sosial isolasjon, lærerens emosjonelle støtte og skolevegring. Verdien vi får som heter Cronback's Alpha forteller oss dette. Man pleier å bruke tommelfingerregelen at en alfa på 0.7 som nedre grense er tilfredsstillende intern konsistens. Denne grensen er allikevel litt glidende. En alfa på .68 trenger ikke nødvendigvis alltid å kastes. På samme måte trenger ikke en på .72 alltid å aksepteres. Har man veldig mange items blir Cronbachs alfa påvirket av dette, og en verdi på .9 kan være nødvendig hvis man har mange items (Eikemo & Clausen, 2012, p. 271). Siden det for denne studien ble sett på bare fire og fem items om gangen, er en alfa på over .7 akseptabelt.

En eksplorativ faktoranalyse, nærmere bestemt prinsippal komponentanalyse, var det neste som ble gjort for å se om de itemene ikke bare hadde intern konsistens men også om de hørte til en og den samme «underliggende» faktor. Eksplorerende faktoranalyser brukes ofte når man ikke har en hypotese om strukturen til faktorene fra før. Det er også en metode som er lett tilgjengelig i SPSS og ikke krever mer avanserte data-program. Så selv om det var forventet at itemene skulle lade på samme faktoren, så ble en eksplorerende analyse brukt for å se om den bekreftet forventningene om at itemene ladet høyt på samme faktoren. Analysen summerer dataene ved å ta variabler som er observert korrelerte og gruppere disse (Eikemo & Clausen, 2012, p. 254). Det er tre hovedbruksområder for denne typen analyse. Den første er å forstå strukturen til et sett med variabler. Den andre er at man ønsker å lage et spørreskjema for å undersøke et underliggende fenomen. Den siste er å redusere et datasett til en mer håndterlig størrelse og allikevel beholde så mye av den opprinnelige informasjonen som mulig (Field, 2018, p. 779).

Faktorskårene ble så laget ut av disse analysene. Disse nye faktorene var da basert på itemene som hørte til den gjeldende faktoren og dermed ble datasettet og antall variabler betydelig redusert. Når de var samlet i én faktor var det mulig å igjen sammenligne disse nye faktorene, som var et av målene med denne oppgaven. De nye faktorene ble kalt faktor_skolevegring, faktor_mobbing, faktor_isolasjon og faktor_lærerstøtte.

Heretter ble det utført en korrelasjonsanalyse, som ser på sammenhengene mellom disse ulike faktorene. Korrelasjonen forteller oss både om styrken og retningen mellom to faktorer.

Fortegnet til verdien forteller oss om det er en positiv eller en negativ korrelasjon, mens selve verdien måler graden av linearitet. Bakgrunnsvariablene trinn, kjønn, og om eleven hadde spesialundervisning ble også tatt med i analysen. Dette var for å få en oversikt over hvorvidt disse også kunne ha en sammenheng med skolevegring, eller noen av de skolerelaterte faktorene.

Multipel regresjonsanalyse var noe av det siste som ble gjort for hele det samlede utvalget. Her var den avhengige faktoren skolevegring, og de uavhengige faktorene var trinn, kjønn, spesialundervisning, mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte. Trinn, kjønn og spesialundervisning er tatt med som kontrollvariabler i modellen. Dette er gjort fordi grunnene til skolefravær kan variere etter alder, kjønn, og om elevene har spesialundervisning (Havik et al., 2015a, p. 318). Hvis en elev for eksempel har spesialundervisning kan det hende at de blir tatt ut av klasserommet for å være med en spesialpedagog i noen timer. Kanskje jobber de også i mindre grupper. Det å skulle gå ut av klasserommet foran alle klassekameratene er noe mange elever kan synes er ubehagelig på barneskolen, og det kan tenkes at dette vil være enda mer utfordrende på ungdomsskolen. Det er veldig få elever som liker å skille seg ut, og mange er nok litt redd for å bli sett rart på eller risikere å bli et offer for stygge kommentarer eller lignende. Hvis det blir for ubehagelig for elevene å måtte gjøre dette, er det naturlig å tenke at de vil holde seg borte fra skolen når dette skal skje. Skolevegring er nettopp en reaksjon på noe som er emosjonelt utfordrende for eleven.

Forutsetningen at visse modellantagelser er møtt (f.eks. no perfect collinearity, independent residuals, homoscedasticity, normality of residuals) er viktig å ta i betraktning når man bruker regressionsanalyse fordi når det er tilfelle (altså at antagelsene er møtt) så betyr dette at modellen i utvalget kan bli nøyaktig brukt i populasjonen og regresjonsparameterne er *unbiased* («upartisk»). Hvis antagelsene ikke blir møtt så kan man ikke generalisere funnene utenfor det som er utvalget. Antagelse om at dataene ikke viser perfect collinearity ble møtt (Variance Inflation Factor; $VIF < 10$) og antagelse om uavhengige residualer også (DurbinWatson mellom 1 and 3) (Field, 2018). Det viste seg at noen andre antagelser for en multipel regresjonsanalyse ikke ble møtt i dette utvalg og dermed at regressionsparameterne kunne være *biased*. Det gjald antagelse om homoscedasticity som går ut på at variansen til residualene er konstant. Det gjald også antagelse om normal fordelte residualer. En scatterplot viste en ikke-random fordelt mønster av residualer som kan være indikativ for heteroscedasticity. Selv om histogrammet viste tegn til normal fordelte residualer, så viste P-P

grafene tegn til ikke-normal fordelte residualer. Det ble derfor også kjørt en multippel regresjonsanalyse med bootstrap. Denne metoden er egnet for data som ikke er normal fordelt. Dette var for å undersøke at signifikansnivået var robust, og ikke bare kom fordi at data ikke var normalfordelte. Bootstrappen ble kjørt med to tusen prøver.

Havik et al. (2015b) så på faktorene for barneskolen og for ungdomsskolen hver for seg og fant noen forskjeller for disse to kontekster som muligens også kan være relevant for dette utvalg av elever med høyt fravær. Det ble derfor bestemt at dette skulle gjøres i denne studien også. Slik kan man også lettere sammenligne resultatene fra Havik med denne studien. Dataene i dette sampelet ble derfor delt opp, gjennom bruk av «split file» funksjonen i SPSS, i data fra barneskole og ungdomsskole. Det resulterte i 122 elever på barneskolen og 278 elever på ungdomsskolen. Det ble da kjørt samme multiple regresjonsanalyse med bootstrap på disse utvalgene hver for seg. Også her var den avhengige variabelen skolevegring. De uavhengige var trinn, kjønn, spesialundervisning, mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte.

Begrunnelse for valg

I denne studien var det ikke mulig å ta så mange valg når det gjaldt spørsmål som ble stilt til elevene, eller utvalg eller lignende. Dette var fordi datasettet som ble brukt allerede var samlet inn. Et valg som ble gjort var det at jeg valgte å bare fokusere på data fra de elevene med mest skolefravær. Dette ble gjort for at det skulle være mulig å få litt innsikt i hva som gjør at disse elevene er borte fra skolen. Det ville også gjøre det mulig å sammenligne resultatene med de fra Havik et al. (2015b). Det kan være nyttig å vite litt om det er noen ting som skiller seg ut når det kommer til de elevene med mest fravær, med tanke på å lage og gjennomføre tiltak for å få ned fraværet og potensielt hjelpe elevene med skolevegring.

Det ble i denne studien brukt en multippel regresjonsanalyse, som noen referer til som multivariat regresjonsanalyse (Eikemo & Clausen, 2012, p. 91), for å se både på hele utvalget (N=400) og på barneskole (N=122) og ungdomsskole (N=278) hver for seg. Denne typen analyse bruker når man har mer enn én uavhengig variabel. Det denne analysen gjør er å estimere effekten fra de uavhengige variablene på den avhengige variabelen. Samtidig kontrollerer analysen for effekten av de andre uavhengige variablene. Dette er nyttig fordi da vil ikke effekten av de uavhengige variablene ha på den avhengige, sammenblandes med den effekten en annen uavhengig variabel har på den avhengige variabelen (Eikemo & Clausen,

2012, p. 91). Noe annet som er positivt med en regresjonsanalyse er at i motsetning til en korrelasjonsanalyse, kan regresjonsanalysen fortelle oss noe om grad av samvariasjon.

Resultater

Manglende data

Generelt var det lite data som manglet totalt i datasettet. For spørsmålet om trinn var det ingen svar som manglet. Spørsmålet om elevene hadde spesialundervisning hadde bare 0.5% manglende svar, og kjønn manglet 1%. På spørsmålene relatert til skolevegring var prosenten manglende svar fra 1.5 til 2.5%. Mobbing manglet 0.7 til 1%, og akkurat det samme gjaldt for sosial isolasjon. Til slutt kommer emosjonell støtte fra læreren, og her manglet 0.2 til 1.2% av svarene. Selv om manglende data var såpass lite at det skal ha lite betydning for resultatene (Bennett, 2001, p. 464), ble det sjekket om de manglende dataene var tilfeldige eller om det var noe systematikk. Littles MCAR-test ble brukt for å vurdere om dataene manglet helt tilfeldig (Missing Completely at Random: MCAR). Nullhypotesen for denne testen er at dataene er MCAR, og derfor tolkes en p-verdi på $<.05$ som at de manglende dataene ikke er MCAR. Littles MCAR-test var ikke signifikant ($p = .069$), noe som indikerer at den ikke klarer å forkaste nullhypotesen om at dataene er MCAR. Dette er da i samsvar med antakelsen om at data mangler helt tilfeldig og at ingen mønstre er utbredt i de manglende dataene. Når det kommer til de manglende variablene, ble disse derfor håndtert med parvis sletting. Dette var for å ikke miste så mye data som ved å slette hele listen med svar fra eleven hvis det var slik at bare et spørsmål ikke var besvart.

Beskrivende statistikk

Tabell 1 viser utvalg størrelsen, gjennomsnitt, standardavvik, minimum og maximum skår, skjevhet og kurtose for spørsmålene i måleinstrumentene. De fleste skjevhet og kurtoselevlene var innenfor det de skulle være, for skjevhet er dette med verdier mellom plus og minus to. Bare et item hadde en skjevhet som var litt over to, nemlig mobb4: «Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen ved at du er blitt slått, sparket eller dyttet av andre elever?»

Tabell 1

Deskriptive Statistikk for Variablene og Spørsmålene i Måleinstrumentene

	N	Gjennomsnitt	SD	Min	Max	Skjevhet	Kurtose
Trinn	400	8.29	1.391	6	10	-.321	-1.159
Kjønn	396	1.53	.500	1	2	-.112	-1.998
ILP	398	1.82	.383	1	2	-1.686	.848
Skolevegring							
Hvor ofte har du de siste tre måneder vært borte fra skolen fordi du har vært redd eller gruet deg for noe på skolen?	394	.71	1.099	0	3	1.246	-.018
Hvor ofte har du de siste tre måneder vært borte fra skolen fordi du ville følt deg trist eller lei deg hvis du gikk dit?	391	.55	1.009	0	3	1.617	1.078
Hvor ofte har du de siste tre måneder vært borte fra skolen fordi du ville unngå ubehagelige situasjoner der?	390	.59	1.015	0	3	1.535	.884
Hvor ofte har du de siste tre måneder vært borte fra skolen fordi du har vært redd for å dumme deg ut på skolen?	391	.49	.939	0	3	1.845	2.048

Mobbing

Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen av andre elever?	397	.78	1.173	0	4	1.660	1.869
Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen ved at du er blitt ertet av andre elever?	397	.81	1.221	0	4	1.566	1.406
Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen ved at du ikke lengre har fått være med de andre, blitt isolert /utestengt fra de andre?	396	.65	1.189	0	4	1.946	2.636
Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen ved at du er blitt slått, sparket eller dyttet av andre elever?	396	.59	1.176	0	4	2.098	3.165
Isolasjon							
Hvordan har du det på skolen? Jeg kan føle meg utenfor i klassen min	397	.94	1.017	0	3	.692	-.765
Hvordan har du det på skolen? Noen	397	.98	1.009	0	3	.599	-.855

ganger er det vanskelig for meg å finne noen å samarbeide med							
Hvordan har du det på skolen? Det hender jeg føler meg ensom på skolen	396	.87	1.019	0	3	.877	-.464
Hvordan har du det på skolen? Noen ganger er det vanskelig for meg å finne noen å være sammen med i friminuttene	397	.71	.976	0	3	1.158	.130
Hvordan har du det på skolen? Jeg har få venner på skolen	397	.75	1.060	0	3	1.161	-.080
Lærer støtte							
Jeg kan stole på lærerne mine	399	2.20	1.010	0	3	-1.043	-.128
Jeg føler at lærerne mine har tro på meg	398	2.15	.970	0	3	-.945	-.132
Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer	395	2.24	.969	0	3	-1.069	.009
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	396	2.08	.979	0	3	-.825	-.353

Jeg føler at lærerne mine setter pris på meg	395	2.04	.995	0	3	-.759	-.503
--	-----	------	------	---	---	-------	-------

Note. N=antall elever som svarte på spørsmålet, SD=standardavvik, ILP=ekstra tilrettelegging eller spesialundervisning.

Reliabilitet

«Reliabilitet er relatert til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, og hvordan disse samles inn og bearbeides» (Johannessen et al., 2010).

For å vurdere om itemene som ble brukt til å måle skolevegring, mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte viste intern konsistens, ble Cronbachs alfa beregnet på tvers av elementene i hvert mål. Cronbachs alfaene for skolevegring, mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte, kan anses til å være høy, på henholdsvis $\alpha = .912$, $\alpha = .916$, $\alpha = .886$ og $\alpha = .946$. Dette indikerer at spørsmålene i spørreskjemaene har delt kovarians og sannsynligvis måler det samme underliggende konseptet.

Selv om Cronbach's alfa er indikativ for interne konsistens så er det ikke et mål på dimensjonalitet. For å videre undersøke om spørsmålene i hver av testene måler en og den samme dimensjon, som skolevegringsgrunner, mobbing, sosial isolasjon og den emosjonelle støtten fra læreren, ble eksplorative faktor analyser utført. Nærmere bestemt, prinsippal komponentanalyse. Dette ble også gjort for å sjekke om spørsmålene var gode indikatorer for hver dimensjon. Resultatene (se Tabell 3) viser at for hvert spørreskjema ladet spørsmålene på en og den samme faktor. Alle spørsmålene viste høye faktor ladninger: for skolevegring var verdiene på mellom .831 og .944, for mobbing mellom .874 og .915, for sosial isolasjon var de mellom .727 og .890, og for lærerens emosjonelle støtte var de mellom .868 og .933. Faktorscorene ble lagret og brukt til videre analyse.

Korrelasjoner

For å undersøke forskningsspørsmål 1 - om mobbing, sosial isolasjon, lærerens emosjonelle støtte og skolevegring henger sammen - ble en korrelasjonsanalyse utført. Tabell 2 viser korrelasjonene mellom variablene. Alle disse korrelasjonene viste seg å være svært signifikante. Dette vil si at det er meget usannsynlig at resultatene kunne forekommet ved en tilfeldighet. I dette tilfellet er sannsynligheten for at de er oppstått ved en tilfeldighet mindre

enn 1%. Verdiene man får når man gjennomfører en slik korrelasjonstest måler graden av linearitet mellom de to aktuelle variablene. Fortegnet er det som forteller oss om det er snakk om en positiv eller en negativ korrelasjon. Når man kjører en test med Pearsons korrelasjonskoeffisient, kan man få verdier mellom -1 og 1. Her vil en verdi på 0 tilsa at det ikke er noen lineær sammenheng mellom variablene (Eikemo & Clausen, 2012, p. 85).

For de tre korrelasjonene mobbing – skolevegring, isolasjon – skolevegring, og mobbing – isolasjon finner vi positive korrelasjoner. Dette vil si at høye verdier av enhetene på den ene av disse variablene samvarierer med høye verdier av enhetene på den andre av variablene. I praksis betyr dette at en høy verdi på variabelen skolevegring er relatert til en høy verdi hos variablene mobbing og isolasjon. Som vil igjen si at elever som har høy grad av skolevegringsrelaterte grunner også har en tendens til å skåre høyt på mobbing og sosial isolasjon.

For de tre neste korrelasjonsverdiene viser det en korrelasjon som er negativ. Dette betyr at for støtte – skolevegring, støtte – mobbing, og støtte – isolasjon vil en høy verdi på en av variablene samvariere med en lav verdi på den andre av variablene. Ser vi på hva dette kan bety i praksis finner vi at elever med en lav verdi på variabelen emosjonell støtte vil ha en tendens til å skåre høyt på variablene skolevegring, mobbing og isolasjon.

Tabell 2

Bivariate Correlations Between Variables

	Skolevegring	Mobbing	Isolasjon	Støtte
Skolevegring	-			
Mobbing	.579***	-		
Isolasjon	.425***	.382***	-	
Støtte	-.377***	-.402***	-.236***	-

Note. ***. Korrelasjonen er signifikant på 0.001. level (2-tailed).

Tabell 3

Faktor Ladninger for Spørsmål Angående Skolevegring, Mobbing, Sosial Isolasjon og Lærerens Emosjonelle Støtte

Faktor	Faktorladninger:
Skolevegring	
Hvor ofte har du de siste tre måneder vært borte fra skolen fordi du har vært redd eller gruet deg for noe på skolen? (grunn10)	.831
Hvor ofte har du de siste tre måneder vært borte fra skolen fordi du ville følt deg trist eller lei deg hvis du gikk dit?	.920
Hvor ofte har du de siste tre måneder vært borte fra skolen fordi du ville unngå ubehagelige situasjoner der?	.944
Hvor ofte har du de siste tre måneder vært borte fra skolen fordi du har vært redd for å dumme deg ut på skolen?	.869
Mobbing	
Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen av andre elever?	.915
Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen ved at du er blitt ertet av andre elever?	.901
Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen ved at du ikke lengre har fått være med de andre, blitt isolert /utestengt fra de andre?	.886
Hvor ofte har du dette skoleåret blitt mobbet/plaget på skolen ved at du er blitt slått, sparket eller dyttet av andre elever?	.874
Sosial isolasjon	

Hvordan har du det på skolen? Jeg kan føle meg utenfor i klassen min	.815
Hvordan har du det på skolen? Noen ganger er det vanskelig for meg å finne noen å samarbeide med	.852
Hvordan har du det på skolen? Det hender jeg føler meg ensom på skolen	.890
Hvordan har du det på skolen? Noen ganger er det vanskelig for meg å finne noen å være sammen med i friminuttene	.865
Hvordan har du det på skolen? Jeg har få venner på skolen	.727
Lærerens emosjonelle støtte	
Jeg kan stole på lærerne mine	.868
Jeg føler at lærerne mine har tro på meg	.909
Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer	.906
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	.923
Jeg føler at lærerne mine setter pris på meg	.933

Regresjon

For å undersøke om mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte predikerer skolevegring, slik som forskningsspørsmål 2 tar for seg, ble en multipl regressjonsanalyse gjennomført. Det ble i analysen kontrollert for årstrinn, kjønn og spesialundervisning eller ekstra tilrettelegging. Det ble brukt skolevegring som avhengig variabel, og de uavhengige variablene som ble brukt var årstrinn, kjønn, spesialundervisning eller ekstra tilrettelegging, mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte. Fordi antagelsene for regresjon ikke ble møtt, slik beskrevet i avsnitt «statistiske dataanalyser» ble regressjonsanalyse replikert med bootstrap-metoden (2000 samples). Dette ga de skjevhetkorrigererte og akselererte (BCa) konfidensintervallene som er robuste for ikke-normaliteten til dataene (se Tabell 4).

Det ble forventet at mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte signifikant skulle predikere skolevegring. Mobbing var den faktoren som i Havik sin studie tydelig hadde den

sterkeste sammenhengen. Derfor ble det forventet lignende resultater også her. Denne hypotesen ble delvis bekreftet i og med at mobbing og sosial isolasjon signifikant predikerte skolevegring. Lærerens emosjonelle støtte viste seg å ikke være en signifikant predikter for skolevegring.

Når det kommer til de bakgrunnsrelaterte faktorene var det bare en av dem som viste seg å predikere skolevegring, og dette var hvilket klassetrinn elevene gikk på. Dette er et første tegn på at det kan være forskjeller mellom barne- og ungdomsskole når det gjelder skolevegring.

Den andre bakgrunnsfaktoren som viser et interessant resultat, er kjønn. Denne har en verdi på .909, som er ikke signifikant i det hele tatt. Dette forteller oss at når det kommer til skolevegring er mest sannsynlig kjønn ikke med på å predikere dette i det hele tatt. Effektstørrelsen er også med på å bekrefte dette ved at den er nesten lik 0.

For å svare på forskningsspørsmål nummer 3 om resultatene kan være forskjellig for barn på barne- og ungdomsskole ble datasettet splittet og analysene kjørt på barneskole (N = 122) og ungdomsskole (N = 278) separat. Disse resultatene (se Tabell 5) viste at på barneskolen var mobbing den faktoren som signifikant predikerte skolevegring. På ungdomsskolen var også mobbing signifikant. I tillegg til dette var også sosial isolasjon signifikant på ungdomsskolen, noe det ikke var på barneskolen. Lærerens emosjonelle støtte predikerte ikke signifikant skolevegring hverken på barneskolen eller på ungdomsskolen. Det er viktig å presisere at selv om det har blitt sett på forskjellige resultater for barne- og ungdomsskole har det ikke blitt statistisk testet om forskjellene er signifikant forskjellige.

Tabell 4

Resultater fra Multippel Regresjonsanalyse med Bootstrap Signifikansnivå og Konfidensintervall

BCa 95% Confidence

interval

	unstandardized B	coefficient std. error	standardized coefficients beta (β)	<i>p</i>	lower	upper
(Constant)	-.256	.354		.527	-1.051	.516
Hvilket årstrinn hører du til?	.076	.031	.105	.022	.012	.137
Er du gutt eller jente?	-.009	.082	-.005	.909	-.176	.155
Har du ekstra tilrettelegging eller spesialundervisning	-.197	.107	-.075	.098	-.432	.047
Faktor_mobbing	.443	.047	.446	.000	.302	.566
Faktor_isolasjon	.212	.045	.211	.000	.098	.333
Faktor_lærer støtte	-.103	.047	-.103	.131	-.235	.033

Tabell 5

Resultater fra Multippel Regresjonsanalyse med Bootstrap Signifikansnivå og Konfidensintervall, Delt på Barneskole og Ungdomsskole

	Unstanda rdized B	coefficients standard error	standardize d coefficients beta (β)	<i>p</i>	Bca 95% confidence interval	
					Lower	Upper

Barne skole	Constant	-1.011	.739		.259	-2.897	.924
	Hvilket årstrinn hører du til?	.122	.109	.077	.261	-.047	.266
	Er du gutt eller jente?	-.102	.107	-.064	.349	-.331	.132
	Har du ekstra tilrettelegging eller	.112	.158	.048	.573	-.202	.386
	spesialundervisning						
	Faktor_mobbing	.574	.066	.671	.000	.261	.795
	Faktor_isolasjon	-.088	.064	-.097	.260	-.241	.079
	Faktor_lærer støtte	-.133	.077	-.131	.494	-.473	.198
Ungdomsskole	Constant	-.056	.679		.942	-1.498	1.445
	Hvilket årstrinn hører du til?	.060	.067	.045	.392	-.071	.187
	Er du gutt eller jente?	.039	.106	.018	.718	-.201	.264
	Har du ekstra tilrettelegging eller spesialundervisning	-.270	.134	-.100	.072	-.580	.015
	Faktor_mobbing	.386	.059	.377	.000	.224	.539
	Faktor_isolasjon	.314	.056	.306	.000	.167	.460
	Faktor_lærer støtte	-.099	.057	-.096	.166	.236	.043

Diskusjon/drøfting

Hovedmålet med denne studien var å se på om det fantes en sammenheng mellom de ulike faktorene mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte, og hvordan disse predikerte skolevegring i et utvalg av elever med høyt fravær. Det ble også sett på om disse resultater ble forskjellige når man så på barneskole og ungdomsskole separat. Dette for at man skal kunne få et enda bedre bilde av hva som kan være med å hjelpe elevene med skolevegring i begge disse gruppene. I denne diskusjonen vil resultatene bli diskutert i lys av annen forskning og faglig sammenheng.

Korrelasjoner

Som forventet fant man i korrelasjonsanalysene en sammenheng mellom skolevegring og alle de tre forskjellige faktorene mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte. Det ble også funnet en sammenheng mellom de ulike faktorene.

For korrelasjonene som ble sett på mellom de fire faktorene, var alle svært signifikante, nemlig < 0.001 . Dette er i tråd med Havik et al. (2015b), som også har fått resultater som er signifikante når hun ser på sammenhengen mellom mobbing, sosial isolasjon og lærerens støtte, og skolevegring. I tillegg til at funnene i denne studien også er signifikante, har de også den retningen som ble presentert forventet i hypotesene. Dette vil si at mellom mobbing og sosial isolasjon ble det funnet en positiv sammenheng, mellom sosial isolasjon og lærerstøtte ble det funnet en negativ sammenheng, og det ble også funnet en negativ sammenheng mellom lærerstøtte og mobbing. Når det kommer til skolevegring var også disse resultatenes retning som forventet. Skolevegring og mobbing hadde en positiv sammenheng. Det samme hadde skolevegring og sosial isolasjon. Sammenhengen til lærerens emosjonelle støtte var derimot negativ, også som forventet.

Retningen disse sammenhengene har kan forklares ved at mobbing og sosial isolasjon kan sees på som «negative» faktorer. Med dette menes at hvis elever opplever mye mobbing på skolen eller føler seg isolert er det noe som kan være med å føre til mer skolevegring. Emosjonell støtte fra læreren blir derimot sett på som en positiv ting som vi ønsker at elevene skal oppleve i skolehverdagen og denne studien viser at emosjonell støtte fra læreren henger sammen med mindre skolevegring.

Når det kommer til den faktiske effektstørrelsen til disse faktorene, var de ikke på noen måte uvanlig sterke. Det er litt uenighet om nøyaktig hvilke verdier av Pearsons r som skal regnes som store eller små verdier (Eikemo & Clausen, 2012, p. 87). Cohen (1988) har kommet med noen mye brukte forslag om at en korrelasjon på $r = .10$ kan bli betegnet som en liten effekt, $r = .30$ som en middels effekt, og $r = .50$ som en stor effekt. Mellom de ulike faktorene og skolevegring var det verdier mellom $r = .579$ og $r = -.377$. Dette vil si at, ifølge Cohen sine forslag, det er middels til store effekter mellom mobbing, sosial isolasjon, lærerens støtte, og skolevegring. For korrelasjoner mellom de tre faktorene mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte var verdiene på mellom $r = -.402$ og $r = -.236$. Dette vil ifølge Cohen si at det er alt fra litt små til store effekter mellom disse ulike faktorene.

Resultater fra regressionsanalyse for hele utvalget

Funn for mobbing

Resultatene fra regressionsanalyse viste at antakelsen om at alle de tre skolerelaterte faktorene kom til å predikere skolevegring ikke var helt riktig.

Resultatene fra regressionsanalysen på hele utvalget viser også at mobbing er den predikter med høyest regressionskoeffisient ($\beta = .446$). Dette var derfor den sterkeste sammenhengen til skolevegring av de tre skolerelaterte faktorene. Dette stemmer godt med det som er funnet i Havik et al. (2015b). Sammenhengen som ble funnet i denne studien mellom mobbing og skolevegring er en eneste sammenhengen som har en effektstørrelse som nærmer seg $r = .5$. Ifølge Cohen (1988) vil en verdi på $.5$ bli regnet som en relativ sterk sammenheng og denne skiller seg som sagt fra de andre resultatene vi ser.

Det er veldig forståelig at elever som blir mobbet ikke vil gå på skolen. Dette blir også tatt opp i Havik et al. (2015b). Allikevel er det noen som blir mobbet som klarer å gå på skolen, og noen som ikke blir mobbet som allikevel ikke klarer å gå på skolen. Dette kommer jo frem i Egger et al. (2003) hvor det refereres til at ca. en tredjedel av skolevegrere blir mobbet. Dette kan vise at selv om mobbing var det som hadde størst effekt, så er det stor sjanse for at det også er andre ting som påvirker.

Funn for sosial isolasjon

Sosial isolasjon viste i Havik et al. (2015b) kun en signifikant prediksjon til skolevegring hos de eldste elevene. Når denne studien ser på det samlede resultatet for barneskole og ungdomsskole får man en effektstørrelse på $\beta = .211$, som er en del høyere enn Havik sin .15 for de eldste elevene og .01 for de yngste. Dette kan bety at for de elevene med mye skolefravær er det å oppleve sosial isolasjon en større risikofaktor enn hos de elevene som ikke har like mye skolefravær.

Funn for emosjonell støtte fra læreren

Emosjonell støtte viste ikke en større sammenheng til skolevegring i denne studien enn i den til Havik. I Havik sin studie er koeffisient på ungdomsskolen på $-.16$ og i denne studien er koeffisienten $\beta = -.103$. Dette er ikke en veldig sterk effekt. Resultatet er heller ikke signifikant. På barneskolen er koeffisientene til Havik derimot enda mindre enn koeffisientene fra denne studien, og disse er heller ikke signifikante. Man kan derfor anta at det er resultatene fra barneskolen som gjør at disse samlede resultatene ikke er signifikante. Dette skal undersøkes mer ved at det i neste kapittel vil bli sett på barneskolen og ungdomsskolen hver for seg, slik det er gjort i Havik sin studie.

Resultater barneskole og ungdomsskole separat

I regresjonsanalysen er det seks uavhengige variabler som har blitt brukt. Disse er 1: Hvilket årstrinn hører du til? 2: Er du gutt eller jente? 3: Har du ekstra tilrettelegging eller spesialundervisning? 4: Mobbing. 5: Sosial isolasjon. 6: Lærerens emosjonelle støtte. Signifikansnivået til de ulike uavhengige variablene viser om variabelen har en effekt på den avhengige variabelen. For barneskolen er det bare én variabel som er signifikant, og det er mobbing. For ungdomsskolen er det i dette tilfellet to av variablene som har en signifikant effekt på skolevegring, og det er mobbing og sosial isolasjon.

Resultatene fra denne studien er i tråd med Havik sine resultater som også viser at mobbing her en sterkere sammenheng med skolevegring hos barneskoleelever enn hos ungdomsskoleelever. Man vet at barneskoleelever generelt er mer involvert i direkte og fysiske former for mobbing. Etersom elevene blir eldre og får mer utviklede verbale ferdigheter, er det mer vanlig å se dem utøve mer sofistikerte former for aggresjon og mobbing (Woods & Wolke, 2004, p. 150). Denne typen mobbing som ikke er så fysisk kan det hende at noen elever klarer å ignorere. Dermed har de gjerne muligheten til å være på

skolen selv om de blir utsatt for mobbing. Den fysiske mobbingen kan være vanskeligere for noen å håndtere. Dette kommer også ganske tydelig frem i resultatene. Effektstørrelsen for mobbing på barneskolen ligger på $\beta = .671$ med en signifikans på $p < .001$, men på ungdomsskolen er den $\beta = .377$ med en signifikans på $p < .001$.

Ettersom elevene blir eldre og går fra barneskole til ungdomsskole blir venner og relasjoner til medelever viktigere for dem (Havik et al., 2015b, p. 232). Det kan hende de bryr seg mer om hva andre i klassen tenker om dem, og er mer redde for å skille seg ut fra de andre i klassen. Dette kan være med på å forklare hvorfor sosial isolasjon, i tråd med Havik, bare er signifikant på ungdomsskolen. Elevene på ungdomsskolen kan være mer opphengt i å bli likt av dem rundt seg enn det barneskoleelever er, og dermed kan konsekvensen av å føle seg isolert fra de andre bli desto verre. På barneskolen har også lærerne et stort fokus på å skape gode relasjoner med elevene, og få gode forhold til hver enkelt elev. Hvis disse barna føler seg isolerte kan det hende at denne støtten de får fra læreren er nok til å sørge for at de allikevel har det godt og trygt nok til å klare å være på skolen. På ungdomsskolen er det ikke sikkert dette er en like høy prioritet for lærerne. Det kan hende lærerne føler de at de ikke har kapasitet til det fordi de har mye annet å gjøre som å rette prøver eller planlegge undervisningen. Eller så kan det hende at lærerne ikke tenker at det er like viktig på ungdomsskolen som på barneskolen. Elevene er blitt større, de skal ta mer ansvar selv og jobbe mer selvstendig. Havik et al. (2015b) viser til forskning (Bru et al., 2010) som tilsier at elevenes oppfattelse av lærerstøtte blir mer negativ ettersom elevene blir eldre og beveger seg fra barneskolen til ungdomsskolen. Det kan tenkes at hvis eleven opplever å være sosialt isolert, og i tillegg opplever at de får mindre støtte fra læreren, kan det bli vanskelig for dem å være på skolen.

Til slutt vil jeg også nevne emosjonell støtte, som gir litt overraskende resultater i regresjonsanalysen. I Havik et al. (2015b) er resultatene fra analysene ganske svake både for barneskolen og ungdomsskolen, henholdsvis $\beta = -.01$ og $\beta = -.16$. Men, resultatet fra ungdomsskolen var i dette tilfellet signifikant. Det var derfor også forventet et lignende resultat fra regresjonsanalysen i denne studien, med svakere effekt på barneskolen og et signifikant resultat fra ungdomsskolen. Dette var ikke tilfellet. For barneskolen var resultatet her $\beta = -.131$, og for ungdomsskolen var det $\beta = -.096$. Ingen av disse resultatene var signifikante. Forskning Havik et al. (2014) forteller oss at det mer organisatoriske arbeidet læreren gjør kan skape mer forutsigbarhet for elevene, og redusere elevenes bekymring. Det

kan ut ifra resultatene i denne studien virke som om dette er en viktig del av det arbeidet læreren gjør, og at bare emosjonell støtte ikke vil være nok for å hjelpe elevene med skolevegringsproblemer.

Resultater angående bakgrunnsvariabler

Skolefravær oppstår like mye hos gutter som hos jenter. Allikevel kan grunnene for fravær variere etter kjønn. Når det kommer til fravær generelt viser (Kearney, 2001) at jenter har en større sannsynlighet for å være borte på grunn av angst eller frykt, mens gutter oftere er borte på grunn av problemer som er relatert til oppførsel (Schafer, 2011, p. 12). Hvis man ser på resultatene knyttet til kjønn og de andre faktorene for skolefravær i denne studien, finner man at kjønn ikke signifikant kan predikere disse. Det kan være nyttig for lærere å vite dette, at skolevegring ikke kommer til å presentere seg så ulikt hos gutter og jenter. Det kan gjøre det litt lettere når man skal oppdage dette og starte intervensjoner. I tillegg kan dette bety at intervensjonene man gjennomfører eller generelle forebyggende tiltak man setter inn, heller ikke trenger å være så forskjellige fra gutter og jenter.

Andre studier har ikke funnet så mye sammenheng med alder og skolevegring, men generelt kan man se en opphopning i alderen 7-8 års alderen, og rundt når elevene er 12-14 (Kearney, 2001) i (Rudjord, 2009, p. 10). Det kan være overgangen fra barnehage til barneskole, barneskole til ungdomsskole eller lignende som virker litt skremmende for noen elever. Dette kan igjen gjøre at det blir for utfordrende å gå på skolen og det fører til skolevegring.

Resultatene i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Resultatene viser oss som sagt både at mobbing har en sammenheng med skolevegring, og at denne sammenhengen forandrer seg litt ettersom elevene blir eldre. Bronfenbrenner snakker i sin teori om at elevene sine relasjoner/koblinger til forskjellige systemer (i skolen for eksempel) forandrer seg over tid. Noen vil over tid bli mer eller mindre viktige. I denne studien ser man dette ved at mobbingen virker som den har mer å si på barneskolen. Samtidig har sosial isolasjon mer å si på ungdomsskolen. Det kan hende dette er fordi mange elever har begynt å bry seg mer om venner når de kommer i ungdomsskolealder.

Ettersom man tenker at venner blir mer viktig for elevene etter hvert som de blir eldre kan det også hende at man tenker at relasjoner til de voksne blir mindre viktig. Som nevnt tidligere kan dette være en grunn til at elevene på ungdomsskolen opplever at de får mindre lærerstøtte.

Det er mulig at lærerne ikke ser på denne prosessen som noe som ikke er like viktig for elevene lenger. Emosjonell støtte fra læreren viser seg i analysene også å være den skolerelaterte faktoren som ikke er signifikant hverken for barneskolen eller for ungdomsskolen.

En annen ting Bronfenbrenner nevner som kan være relevant er at barn og unge vil ha ulike forutsetninger. Det kan være forutsetninger for å for eksempel klare skolearbeidet. Det kan også være at noen bare er mer emosjonelt utsatte enn andre. Dette er noe foreldrene kan være med å gi kunnskap om, og kan være viktig i og med at noen elever kanskje vil trenge mer støtte enn andre. Det kan også tenkes at elevenes forutsetninger kan ha noe å si for hvor godt de takler ulike situasjoner, som for eksempel det å bli mobbet. Hvis det er en elev som er ekstra sårbar, kan det hende at denne eleven raskere vil ha behov for å bruke strategier som skolevegring for å håndtere dette, mens andre kanskje ville klart å gå på skolen allikevel. Denne studien tar ikke høyde for slike forskjeller blant elevene, men det er noe som hadde vært interessant å vite mer om.

Praktiske implikasjoner og tiltak

Når skolevegring først har oppstått hos elever er det noen tiltak forskningen har sett at kan være med å hjelpe. Noe som er viktig å tenke over før man begynner å sette inn tiltak er hva som er opprettholdende faktorer for fraværet. Hvis noe i hjemmet som gjør det ekstra behagelig for eleven å være hjemme fortsetter å være som vanlig etter at tiltakene er satt inn, er det ikke sikkert at disse kommer til å fungere så godt som de skal (Havik, 2018, p. 96). Man deler gjerne tiltak mot skolevegring inn i tre kategorier. Den første er generelle tiltak. Dette er tiltak man setter inn som skal være forebyggende for skolevegring (Havik, 2018, p. 102). Det er ikke nødvendig at noen i klassen har skolevegring for at slike tiltak skal settes inn. Den andre typen tiltak er tidlig intervensjon. Dette er litt mer målrettede tiltak som blir gitt til noen elever som allerede opplever skolevegring. Den siste er intensiv målrettet intervensjon. Den intensive målrettede intervensjonen er ikke like relevant for denne oppgaven eller for skoler generelt, for det er gjerne andre instanser enn skolen som går inn og tar seg av dette, for eksempel psykiatrien (Havik, 2018, p. 97).

Generelle forebyggende tiltak

Generelle tiltak kan være en del forskjellige ting. Det første er fraværsregistrering. For at man skal kunne gå inn helt i starten av et skolevegringsproblem hos en elev, trenger man at det blir

oppdaget. En måte å sørge for dette er at lærerne og skolene har et godt system for å registrere fravær (Havik, 2018, p. 105). Dette bør også gjøres på en måte som gjør det mulig for lærere å se sammenhenger i fraværet til eleven. Finner man et mønster kan det være at dette kan lede til kunnskap om hva som er grunnene for fraværet (Havik, 2018, p. 106). Først når man har funnet en eller flere grunner for fraværet kan man gå inn og sette inn mer konkrete tiltak. Foreldre spiller også en viktig rolle når det kommer til fraværsregistrering, og det er å gi beskjed til skolene så fort som mulig hvis barnet er sykt eller av en eller annen grunn blir borte fra skolen. Dette kan være med å hjelpe til å identifisere skolevegring tidligere (Havik, 2018, p. 107).

«I dag eksisterer det ikke retningslinjer som krever at skoler samler inn data om fravær før 10. klasse. I en rapportasje på utdanning.no fra 2018 svarte både Kunnskapsdepartementet og majoriteten av skoleeiere at de ikke hadde oversikt over hvor mye fravær grunnskoleelever hadde.» (Ulriksen, 2021).

Lie (2021) tar opp noen elementer som kan være viktige å få med når man skal registrere fravær. Skolene bør ha et beredskapsteam som har ansvar for dette, og det alt fravær bør kunne registreres og kategoriseres. Skolene bør registrere alle typer fravær, som at eleven kommer for sent, er borte i bare noen enkelttimer eller fag eller er borte hele dager eller lengre perioder. De bør også registrere hva som er årsaken til fraværet, som om de hadde tillatelse fra foreldre eller lege, eller om fraværet var ulovlig.

I tillegg til registrering av fravær, kan trygghet og forutsigbarhet være et viktig generelt tiltak. Spesielt viktig er dette i de mer ustrukturerte aktivitetene og timene elevene er i, i løpet av en skoledag. Slike mer ustrukturerte fag kan være for eksempel mat og helse, kunst og håndverk eller kroppsøving. Friminutter og overganger mellom timer er også typisk utsatte situasjoner som kan være med å gjøre noen av elevene mer engstelige (Havik, 2018, p. 108). Mer trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen kan skapes ved at det oppstår gode relasjoner mellom lærerne og elevene, og mellom elevene i seg selv. Noen av egenskapene en lærer bør ha for å kunne skape gode relasjoner til elevene blir trukket frem i Lie (2021). Lærerne bør være forutsigbare og trygge. De bør også ha åpenhet og ærlighet, og vise empati og anerkjennelse. I tillegg til dette bør de ha evne til konflikt- og følelshåndtering. Hvis lærere ikke takler elevens negative følelser, kan de selv bli påvirket av disse følelsene. Dette kan føre til at elevenes tilstand blir mer negativt påvirket (Lie, 2021, p. 109). Trygghet og

forutsigbarhet kan videre skapes ved at det jobbes forebyggende mot mobbing og isolasjon (Havik, 2018, p. 110), noe også funnene i denne studien støtter. Det og fremme elevenes faglige ferdigheter kan være en form for et generelt tiltak. Tidlig innsats og det å legge til rette for at alle elever skal klare å mestre oppgavene som blir gitt i undervisningen vil være veldig viktig. Det å gi elevene ros og gode tilbakemeldinger kan også være viktig i dette arbeidet (Lie, 2021, p. 110).

Tidlig intervensjon

Den andre kategorien er tidlig identifisering og intervensjon. Det går ut på å følge opp og tilpasse undervisningen og læringsmiljøet for de elevene som er i faresonen for å være borte fra skolen, eller som allerede er borte fra skolen (Havik, 2018, p. 136). Tilrettelegging og tilpasning for elever er den første typen tidlig intervensjon som skal tas opp. Manglende tilrettelegging blir i Havik et al. (2014) trukket frem av foreldre som en grunn for skolevegring blant elevene. Dette tilsier at det også bør være en del av tiltakene som kan bli gjennomført. De fleste elever liker ikke å skille seg ut fra andre. Dette gjelder også for de elevene med skolevegring. Det kan derfor være viktig å prøve å gi denne tilretteleggingen uten at det nødvendigvis blir veldig tydelig for de andre elevene (Havik, 2018, p. 138). På grunn av resultatene fra studien kan man også anta at dette vil være ekstra viktig på ungdomsskolen.

Å øke sosiale ferdigheter kan ifølge Havik (2018) også være en form for tidlig intervensjon. På grunn av dette er det derfor viktig at tiltak ikke bare blir satt inn i det faglige aspektet ved skolen, men også i elevenes sosiale samvær med andre elever. Målet med slike tiltak er at elevene skal få trent seg i sosiale situasjoner og bli bedre til å skaffe seg og vedlikeholde vennskap og relasjoner til andre. Skolevegrere kan nemlig ofte streve litt med dette. De kan være mer tilbaketrukne og beskjedne enn sine klassekamerater (Havik, 2018, p. 139).

Det å bruke medelever som en ressurs kan også være en form for tidlig intervensjon i skolevegringsproblematikk. Det kan gjøres ved at en elev som har vært borte en stund kan få en bok eller noen oppgaver levert hjem til seg av en klassekamerat. På denne måten får eleven som er hjemme truffet noen fra klassen, og kanskje kan disse to ta følge til skolen dagen etter eller lignende. Når eleven er kommet seg tilbake til skolen kan det hende at undervisning i fullt klasserom er litt for vanskelig. Da kan det å bruke grupperom være en god idé, og det å få med seg et par elever til ut på grupperommet og så gradvis øke antall elever som er med

kan også være med å gjøre overgangen til undervisning i helt klasserom enklere for eleven (Havik, 2018, p. 142).

Hjemmeundervisning er noe en del foreldre kan ønske seg hvis fraværet til barnet deres har vært langvarig. Det anbefales allikevel bare å bruke dette i en avgrenset periode, og målet bør være at eleven skal komme seg tilbake på skolen. Grunnen til dette er at hjemmeundervisning kan føre til at frykten for å gå på skolen kan øke, og situasjonen kan bli verre både for foreldrene og for eleven (Havik, 2018, p. 143). Hvis eleven først er hjemme kan det være lurt å prøve å holde på så vanlige rutiner som mulig. Eleven bør stå opp med resten av familien, kle seg, spise frokost, og gjøre ting de ellers ville gjort hvis de skulle på skolen. I tillegg bør de legge seg til vanlig tid, og ikke sitte og spille dataspill til langt utover kvelden. Dette handler om å ikke gjøre det for attraktivt å være hjemme, slik at dette ender opp med å bli en opprettholdende faktor for fraværet (Havik, 2018, p. 143).

Målttede intensive intervensjoner

For de elevene med veldig alvorlig og langvarig skolefraværproblematikk, vil ikke tidlige intervensjoner være nok for å fikse situasjonen deres. Dette er de elevene som gjerne har en form for sterk sosial angst eller andre alvorlige emosjonelle vansker. Disse elevene kan ha behov for klinisk behandling eller innleggelse på barne- og ungdomspsykiatrien (Havik, 2018, p. 144). Da er det utfor lærerens kontroll og ansvar, og derfor vil det ikke bli sett så detaljert på dette i denne oppgaven. Det er allikevel viktig å nevne at tidlig intervensjon er noe som har vist seg å ha best effekt. Det er derfor ikke anbefalt å vente og se om barnet kommer tilbake til skolen. En viktig faktor for at de elevene med den største skolefraværproblematikken skal komme tilbake til skolen er at man begynner å gjøre noe så tidlig som mulig (Havik, 2018, p. 145).

Hva kan skolen gjøre?

Hvis man skal se på et par tiltak skolen kan gjøre i en situasjon med skolevegring, vil det å finne ut av grunnen være første steg. Grunnene kan allikevel være sammensatte, og som man kan se ut ifra denne studien kan det også variere fra barneskolen til ungdomsskolen. På barneskolen har det vist seg både fra Havik et al. (2015b) og fra denne studien at mobbing kan være en faktor som spiller inn på skolevegring, så det å jobbe både forebyggende og målrettet mot mobbing vil være et viktig tiltak, også for de elever med høyt fravær. På ungdomsskolen vil også arbeid mot mobbing være viktig. I tillegg til det vil det også her være viktig å arbeide

for at elevene ikke skal føle seg isolerte fra venner eller klassekamerater. Dette kan være særlig utfordringer for elever med høyt fravær.

Spesielt når det kommer til tiltak vil dette bety at man ikke kan forvente å ha en oppskrift som vil fungere hver gang, men at de må tilpasses hvert enkelttilfelle av skolevegring hos elevene. Forvaltningsrevisjonen fra Stavanger kommune forteller oss det samme, at det er viktig at tiltakene tilpasses individuelt (Losnedal, 2022, p. 27).

Validitet og reliabilitet

I denne oppgaven er det brukt en del tid på å sjekke at svarene er reliable. Dette er gjort både gjennom Cronbachs alfa og ved å bruke faktoranalyse. Begge disse ga ganske gode resultater, som tilsier at dataene fra undersøkelsen har god reliabilitet. En ting som kan påvirke validiteten til oppgaven er hvor sant man kan anta at elevene har svart på spørreundersøkelsen. Dette er en utfordring i alle typer spørreundersøkelser, og ikke bare for denne oppgaven. Man kan spørre seg om det er en grunn for at elevene skulle ha svart noe annet enn det man tror at de mener for noen av spørsmålene eller itemene. For de fleste spørsmålene som er relevant for denne oppgaven kan man anta at elevene ikke har en grunn til å ikke svare sant. Det kan allikevel skje hvis elevene tenker at de skal svare det de ser på som riktig eller det de tror er forventet svar. Hadde noen av spørsmålene for eksempel handlet om det å selv være med på å mobbe andre, kan det tenkes at noen ikke hadde hatt like lyst å svare sant på dette. I denne oppgaven handler spørsmålene om det å bli mobbet selv, og man kan anta at elevene ikke har et like stort problem med å svare sant på dette, noe som gir oppgaven mer reliabilitet. De andre spørsmålene er det heller ikke stor grunn til å mistenke at elevene har svart usant på med vilje. Det kan jo allikevel noen som ikke har så mange venner eller føler seg litt isolerte kanskje synes dette er litt flaut, og dermed ikke har hatt lyst å svare helt sant på spørsmålene om sosial isolasjon.

Det som går på lærerstøtte kan også i noen tilfeller også være litt utfordrende. Man spør elevene om deres oppfattelse av lærerstøtte. Det vil si at i noen tilfeller kan det være eleven egentlig får mer støtte enn det de kanskje her helt klar over, for det er ikke sikkert elevene alltid vet hva som foregår bak kulissene på skolen. I en situasjon som dette kan man igjen diskutere om det er slik at hvis eleven ikke opplever å få støtte av læreren, vil det da bety at de faktisk får den støtten de trenger? Dette kan igjen variere etter hva slags støtte det er snakk om. Hadde denne oppgaven hatt med de mer organisatoriske formene for støtte, som

tilrettelegging av skolearbeid og slik, så er det ikke sikkert at det er så viktig at eleven er helt klar over at de får mye støtte. På grunn av at denne oppgaven bare ser på den emosjonelle støtten, kan man tenke at hvis eleven ikke føler de får emosjonell støtte fra læreren, kan det bety at læreren kanskje ikke i så stor grad klarer å gi den støtten som egentlig trengs. Hvordan elevene oppfatter støtten vil derfor kunne ha noe å si for validiteten i denne oppgaven.

Styrker og svakheter

En styrke med denne studien er at den opererer med et ganske stort datasett. Selv om 400 elever kanskje ikke virker som et veldig stort tall, er det snakk om elever som har mer enn 8 dager fravær på tre måneder. Disse elevene kan være litt vanskelige å få tak i, for det kan jo hende at noen av dem faktisk er borte fra skolen den dagen undersøkelsen gjøres. Dette er en generell utfordring når man prøver å undersøke skolefravær. Elevene som er borte får kanskje ikke muligheten til å svare på studien på et annet tidspunkt, og da vil svar som kunne vært i den «ekstreme enden» av skalaen bli utelatt. Det kan føre til at resultatene ser «svakere» ut enn det som kanskje er realiteten.

På grunn av begrensninger i denne masteroppgaven valgte jeg å bare se på den emosjonelle støtten lærerne gir til elevene, og ikke alle formene for støtte. Hadde man tatt med de andre lærerstøtte-relaterte itemene i analysene i denne studien kan det være resultatene hadde vært litt annerledes. Den emosjonelle støtten viste ikke en veldig sterk sammenheng med skolevegring hverken på barneskolen eller på ungdomsskolen. Det var heller ikke en sammenheng som var signifikant. I Havik et al. (2015b) ble det brukt lærerens klasseledelse generelt, og inkludert i dette var spørsmålene om emosjonell støtte, altså de samme som ble brukt i denne studien. I tillegg til dette var det spørsmål om elevenes oppfattelse av lærerens akademiske støtte, og om lærerens oppfølging (Havik et al., 2015b, p. 227). Det kan tenkes at resultatene for lærerstøtte hadde vært mer signifikante også i denne studien hvis alle formene for lærerstøtte var med.

En annen svakhet kan være at denne studien bare ser på tre skolerelaterte faktorer, mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte. Andre studier har også funnet andre ting som viser en sammenheng til skolevegring. Et eksempel som blir trukket frem i Havik et al. (2014) som noe som ofte var en utfordring for disse elevene var manglende tilrettelegging av undervisning og skolearbeid. Rudjord (2009) finner også dette med dårlige tilpassede undervisningsopplegg som en viktig skolerelatert faktor i sin studie. Man vet at barn og

ungdommer trenger å få oppleve mestring. Hvis arbeidet er for vanskelig og de gang på gang opplever å ikke mestre dette, kan det bli veldig utfordrende for dem. Da kan det være lettere å holde seg helt borte. Det er derfor mange faktorer som kunne ha vært interessante å ta med og få kunnskap om disse også, relatert til skolevegring og de andre skolerelaterte faktorene. Det var allikevel ikke mulig i denne oppgaven å se på flere enn det som ble gjort.

En styrke i denne studien er også at det ble gjennomført en faktoranalyse. Målet med en faktoranalyse er gjerne ofte å kunne måle fenomener som ikke lar seg direkte måle. Dette kalles for latente variabler (Eikemo & Clausen, 2012, p. 253). Man lager ulike spørsmål eller item som man tror vil være med å beskrive eller måle det begrepet man er ute etter å måle. Faktoranalysen er det som beregner hvor godt responsen på disse spørsmålene eller itemene faktisk er influert av det samme latente eller underliggende begrepet (Eikemo & Clausen, 2012, p. 253). For alle de fire faktorene/kategoriene skolevegring, mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte viste alle ganske høye faktorladninger.

En siste styrke som skal nevnes med studien er at det var svært lite manglende data på de ulike spørsmålene i studien. At det heller ikke var en sammenheng mellom hva som manglet (MCAR) indikerer at elevene ikke hadde en systematisk tendens til å ikke svare på visse spørsmål. Dette gjør det lite sannsynlig at estimatene i denne studien er «biased» eller påvirket av at elevene ikke svarte på absolutt alle spørsmål og det blir lettere å kunne generalisere resultatene til populasjonen.

En begrensning er at forskningen som er gjort i denne studien kan ikke si noe bestemt om årsak og virkning. Dette fordi studien kan betegnes som ikke-eksperimentell. Det kan for eksempel tenkes at mobbing har noe å si for sosial isolasjon, men også omvendt at sosial isolasjon fører til mobbing. Det samme kan sies for andre tilfeller også. Vi vet for eksempel heller ikke om grunnen til at mobbing og skolevegring har en sammenheng er fordi mobbing fører til skolevegringen, eller om det er skolevegringen som kan gjøre at elevene for eksempel skiller seg litt ut og dermed er i større fare for å bli mobbet. Man kan allikevel anta i noen tilfeller at det går mest den ene veien, for eksempel at lærerstøtte fører til mindre sosial isolasjon. Det er vanskelig å se for seg at det skulle være mindre isolasjon som fører til at elevene får mer støtte fra læreren. Hadde man ønsket å si noe om årsak og virkning med større sikkerhet måtte det ha blitt utført et eksperiment. Det ville imidlertid være vanskelig å utføre

et etisk riktig eksperiment med variabler som mobbing, sosial isolasjon, emosjonell støtte fordi det hadde innebåret å gi en gruppe med elever mer eller mindre av disse tingene.

En annen begrensning er at studien har sett på barne- og ungdomsskole separat, men ikke har testet om resultatene faktisk er signifikant forskjellig. Vi kan derfor ikke si noe bestemt om effekten faktisk er *større* eller *mindre*, kun at den *ser ut til* å være større eller mindre. For å se om koeffisientene er signifikant forskjellige på barne- og ungdomsskole måtte det blitt brukt mer avanserte analyse metoder som ikke var praktisk gjennomførbar innenfor rammene av denne masteroppgaven.

Videre forskning

Når det kommer til videre forskning hadde vært veldig interessant å vite noe om hva det er som får noen av elevene som strever med ulike ting, til å faktisk gå på skolen. Man kan drive mye forskning på tiltak og hva man gjør når noen opplever mobbing eller strever med skolevegring. Så kan man spørre seg hva som gjør at noen elever som opplever mobbing allikevel klarer å gå på skolen. Er det egenskaper hos elevene selv som er så forskjellige slik Bronfenbrenner nevner. Er det støtten elevene får fra for eksempel lærere eller hjemmet som gjør at noen klarer å stå i disse utfordringene bedre enn andre? Hvis man hadde visst hva som gjør at noen klarer å gå på skolen selv om de opplever vanskelige ting og vegre seg for å gå på skolen kunne man også fått mye innsikt i hvilke tiltak som kunne ha hjulpet de elevene som ikke klarer dette av ulike årsaker. Lie (2021) nevner en del forfattere som snakker litt om dette, for eksempel Kvello (2010), Sommerschild et al. (2015) og Schultz Jørgensen and Solli (2017). Det kunne også vært interessant å vite mer om hvilke skolerelaterte faktorer elevene føler at støtter dem nok til å klare å være på skolen.

Det ser ut fra resultatene i studien som de skolerelaterte faktorene har en større sammenheng til skolevegring for de elevene med mest skolefravær. Min studie har derimot ikke sett noe på hvorfor dette er tilfellet. Det kunne vært et interessant tema for videre forskning. Gjerne en større kvalitativ studie som så på elever med ulike mengder skolefravær, og hvorfor det virker som de blir påvirket av dette i ulik grad.

I tillegg til lærere er også foreldre viktige når det kommer til å oppdage skolevegring. Denne studien har ikke fokusert på foreldrenes perspektiv. Når man jobber med elever som opplever skolevegring er det allikevel viktig å ha et godt samarbeid med foreldrene. Dette gjelder også

hvis det er skolerelaterte faktorer som virker å være hovedproblemet. Foreldre vil uansett ha en del innsikt som lærere vil ha vansker for å få tak i uten dette tette samarbeidet. Det hadde vært interessant å vite mer om foreldre sine tanker på de ulike faktorene som er sett på i denne studien.

Avslutning/konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven var: «Hvordan er sammenhengen mellom skolevegring, mobbing, sosial isolasjon og lærerens emosjonelle støtte når man ser på et utvalg elever med mye skolefravær, og varierer denne sammenhengen noe fra barneskolen til ungdomsskolen?».

Lærere og andre typer skolepersonell er ofte de første som møter på skolevegringsproblematikken hos elevene. Denne studien har vist at det er noen skolerelaterte faktorer som kan predikere skolevegring. Det vil derfor være viktig for lærere å vite om disse, slik at de kan være med å oppdage skolevegring hos elever så tidlig som mulig.

Det man kan se tendenser til i denne studien er at på barneskolen og på ungdomsskolen er det litt ulike ting som virker som de er med å påvirke skolevegring. På barneskolen finner man i hovedsak mobbing som knyttes sterkest til skolevegring av de tre skolerelaterte faktorene. På ungdomsskolen har mobbing og sosial isolasjon nesten like stor effekt på skolevegring. Alle korrelasjonene mellom de skolerelaterte faktorene for skolefravær, og skolevegring, var svært signifikante og viser at disse faktorene ikke er uavhengige. Studien kommer også frem til at sammenhengene ser ut til å være sterkere for de elevene med mest fravær. Men her må det tas i betraktning at variablene og analysemetode i denne studien og i Havik sin studie ikke er helt lik. Lærerens emosjonelle støtte var den av skolefaktorene som i minst grad predikerte skolevegring. På samme måte som i Havik et al. (2015b) sin studie har denne en sterkere sammenheng med mobbing, som kan bety at den har en indirekte sammenheng med skolevegring fordi den har sammenheng med mobbing.

Generelt kan man altså anta at hvis man har elever på barneskolen som vegrer seg for skolen så kan det være en sjanse for at det er noe mobbing involvert. På ungdomsskolen gjelder i tillegg at eleven kan føle seg sosial isolert.

Kildeliste

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : a psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Altenburger, L. E., & Soldatova, P. (2021). The Bronfenbrenner primer: A guide to developecology. *Journal of Family Theory & Review*, 13(4), 557-565.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12435>
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychol. Med*, 40(5), 717-729.
<https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). The Importance of Being in School: A Report on Absenteeism in the Nation's Public Schools: Promising Approaches. *The Education digest*, 78(2), 4.
- Bennett, D. A. (2001). How can I deal with missing data in my study? *Aust N Z J Public Health*, 25(5), 464-469. <https://doi.org/10.1111/j.1467-842X.2001.tb00294.x>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Dev Psychol*, 34(5), 934-946. <https://doi.org/10.1037/00121649.34.5.934>
- Brand, C., & O'Conner, L. (2004). School Refusal: It Takes a Team. *Children & Schools*, 26(1), 54-64. <https://doi.org/10.1093/cs/26.1.54>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522842>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In *Self processes and development*. (pp. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Crede, M., Roch, S. G., & Kieszczynka, U. M. (2010). Class Attendance in College: A MetaAnalytic Review of the Relationship of Class Attendance With Grades and Student Characteristics. *Review of educational research*, 80(2), 272-295.
<https://doi.org/10.3102/0034654310362998>
- Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.Chi.0000046865.56865.79>
- Eikemo, T. A., & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg. ed.). Tapir akademisk forl.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th edition. ed.). SAGE.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. (pp. 49-83). Paul H Brookes Publishing.
- Havik, T. (2018). Skolefravær, Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvag, S. K. (2015a). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvag, S. K. (2015b). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*,

- 18(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. ed.). Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tuft, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Abstrakt.
- Kearney, C. (2007). *Getting Your Child to Say Yes to School : A Guide for Parents of Youth with School Refusal Behavior*. Oxford University Press, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=415381>
- Kearney, C. (2008). *Helping School Refusing Children and Their Parents : A Guide for SchoolBased Professionals*. Oxford University Press, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=430990>
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth : a functional approach to assessment and treatment*. American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2008). *Helping school refusing children and their parents : a guide for schoolbased professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kvelling, Ø. (2010). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal akademisk.
- Lenes, R. (2014). Personalets opplevelse av nærhet og konflikt i relasjonen med barn i barnehagen: Sammenhenger med barnets kjønn, atferdsregulering og sosioøkonomiske bakgrunn. In: University of Stavanger, Norway.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen, om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Losnedal, T. K. F. (2022). *Grunnskolens håndtering av bekymringsfullt skolefravær*.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., & Taylor, E. (2000). School Refusal: A Changing Problem Which Requires a Change of Approach? *Clinical child psychology and psychiatry*, 5(3), 345-355. <https://doi.org/10.1177/1359104500005003005>
- Roland, E. (1998). *School influences on bullying* [Durham University].
- Rudjord, K. (2009). *Skolemiljø og skolevegring: skolerelaterte faktorerens betydning for skolevegring* [University of Stavanger, Norway].
- Schafer, R. M. (2011). The relationship between the functions of school refusal behavior and family environment.
- Schultz Jørgensen, P., & Solli, A. (2017). *Robuste barn : gi barnet ditt ansvar, livsmot og tiltro til seg selv*. Cappelen Damm akademisk.
- Shelton, L. G. (2018). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecolgy*. Routledge.

- Sommerschild, H., Garløv, I., Grøholt, B., & Weidle, B. (2015). *Lærebok i barnepsykiatri* (5. utg. ed.). Universitetsforl.
- Ulriksen, R. (2021). *Elevers skolefravær blir i stor utstrekning feil kategorisert*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skolevegring/elevers-skolefravaer-blir-istor-utstrekning-feil-kategorisert/289162>
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Dev*, 73(1), 287-301.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wilkins, J. (2008). School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Students in a School Avoidance Program. *High School Journal*, 91(3), 12-24.
<https://doi.org/10.1353/hsj.2008.0005>
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of school psychology*, 42(2), 135-155.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>