

# Elever med skolevegring: Hvilke faktorer kan ha betydning for at de kommer tilbake til skolen?

Marie-Lisbet Amundsen<sup>1\*</sup> & Jens B. Grøgaard<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universitet i Sørøst-Norge, Norge; <sup>2</sup>Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

## SAMMENDRAG

Studien omfatter 673 foresatte til barn som strever med skolevegring. Den ble gjennomført som en web-basert studie i 2021, og informantene ble rekruttert ved hjelp av snøballmetoden. Vi ønsket å se nærmere på hvordan barna trivdes da de gikk i barnehagen, og hvilke faktorer som kan bidra til at de kommer tilbake til skolen. Utgangspunktet for studien er følgende problemstilling: Hvilke faktorer kan ha betydning for at barn som strever med skolevegring kommer tilbake på skolen?

Funnene viser at barna trivdes og fant seg til rette i barnehagen. Det var i møte med skolen at problemene viste seg. Når det gjelder barna som har kommet helt eller delvis tilbake til skolen har disse bedre relasjoner til lærerne, de er tryggere på skolen, flere har venner på skolen, færre er redde for å snakke høyt i klassen, og flere deltar på fritidsaktiviteter.

Gode relasjoner til lærerne og det at det tilrettelegges for faglig mestring i skolehverdagen, har stor betydning for hvorvidt barna kommer tilbake. I denne forbindelse er det verdt å merke seg at tre av fire foresatte mener deres barn ville profittert på en mer praktisk orientert undervisning.

**Nøkkelord:** barnehage; relasjon til lærer; faglig mestring; venner; fritidsaktiviteter

## ABSTRACT

### Which factors can be meaningful for students struggling with absenteeism?

The study includes 673 parents of children struggling with school refusal. It was conducted as a web-based study in 2021, and the informants were recruited using the snowball method. We wanted to take a closer look at how the children enjoyed themselves when they went to kindergarten, and which factors could contribute to them returning to school. The starting point for the study is the following question: What factors can be important for children who struggle with school refusal to return to school?

The findings show that the children enjoyed kindergarten. It was in the meeting with the school that the problems became apparent. As for the children who have fully or partially returned to

---

\*Korrespondanse: Marie-Lisbet Amundsen, e-post: Marie.L.Amundsen@usn.no

school, they have better relationships with their teachers, they are safer at school, more have friends at school, fewer are afraid to speak loudly in class, and more participate in extracurricular activities.

Good relationships with the teachers and the fact that arrangements are made for academic mastery in everyday school life are of great importance to whether the children return. In this text, it is worth noting that three out of four parents believe their children would benefit from a more practically oriented education.

**Keywords:** *kindergarten; relationship with teacher; professional mastery; friends; leisure activities*

Mottatt: Februar, 2023; Antatt: April, 2023; Publisert: Juni, 2023

## **Innledning**

Det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* er nå inne i alle fag i den norske skolen. Målsettingen er å fremme god psykisk og fysisk helse, og å lære elevene å ta gode og ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2.5.1). Når det gjelder spørsmål om livsmestring, er utvikling av et positivt selv bilde og trygg identitet spesielt vektlagt. Dette er også viktig for barn som engster seg i så stor grad for å være på skolen at de ikke klarer å være der selv om de ønsker det.

«Bekymringsfullt» eller «problematisk skolefravær» er samlebegrep som ofte brukes om alle elever som er borte fra skolen, uavhengig av hva som er årsaken til fraværet. Det er uheldig at man på denne måten skjærer alle over en kam, siden årsakssammenheng varierer sterkt. Det er for eksempel stor forskjell på hvilke tiltak som bør settes inn dersom det er snakk om langvarig sykdom, skulk av ulike årsaker, eller om barn er borte fra skolen fordi de opplever at skolen er en altfor utrygg oppvekstarena. Når begrep som «problematisk eller bekymringsfullt skolefravær» likevel brukes i faglig og politisk sammenheng, fører ikke dette bare forvirring i praksisfeltet, men forskning blir også lite valid eller meningsfull når det ikke framgår av studiene hvilken målgruppe det er snakk om.

I denne studien har vi fokus på skolevegring, og vårt analytiske utgangspunkt er King og Bernsteins (2001) definisjon, som viser til at skolevegring handler om barn som har vansker med å gå på skolen grunnet emosjonelt ubehag. De foresatte ønsker at barnet deres skal gå på skolen, og barnet selv ønsker å være der, men det engster seg så mye at det ikke klarer å gå. De emosjonelle reaksjonene viser seg ofte i form av somatiske eller psykiske plager, som for eksempel hodepine, magesmerter, depresjon, angst, tristhet eller tilbaketrekning. Disse barna ønsker således å være på skolen, men de engster seg så mye for å være der at de ikke klarer det. Av denne årsak omtales skolevegring også som ufrivillig skolefravær.

Selv om barn som strever med skolevegring ikke utgjør en homogen gruppe, har de det til felles at de ofte blir sittende hjemme uten undervisningstilbud. Dette er alvorlig av flere årsaker, men kanskje spesielt fordi det virker truende inn på deres psykiske helse. Det haster derfor med å sette inn tiltak, og i denne forbindelse er det

av interesse å få kunnskap om hvilke faktorer som har betydning for at de klarer å komme tilbake til skolen.

I artikkelen ønsker vi derfor å se nærmere på hva foresatte mener har bidratt til at deres barn klarte å komme tilbake til skolen. Arv og genetikk kan vi gjøre lite med, men siden det er korrelasjon mellom skolerelaterte faktorer og risiko for skolevegring (Amundsen et al., 2022; Amundsen & Møller, 2020; Balakrishnan & Andi, 2019), er det av interesse å vite hva foresatte mener er årsaken til at deres barn har klart å komme helt eller delvis tilbake på skolen.

Vi håper at kunnskap om dette kan bidra til økt bevissthet på hvilke skolerelaterte faktorer som kan bidra til økt trivsel og sosial inkludering for disse barna. Samtidig ønsker vi å vite mer om hvordan de barna som utvikler skolevegring fant seg til rette da de gikk i barnehagen. Vi opererer med to problemstillinger: *Begynte disse problemene allerede i barnehagen, eller er dette noe som har utviklet seg etter at barnet begynte på skolen? Og, i hvilken grad har sosial inkludering og sosial og faglig mestring betydning for at barna skal komme tilbake til skolen?*

## Metode

I januar 2021 kontaktet vi leder av en nettverksgruppe som består av foresatte til barn som strever med skolevegring og spurte om vi kunne få gjennomføre en spørreundersøkelse. Da noen i det første nettverket kjente til andre nettverk, fikk vi ved hjelp av snøballmetoden rekruttert rundt åtte hundre informanter.

Etter aksept fra Norsk senter for forskningsdata (Sikt), ble det sendt link til et web-basert spørreskjema som leder av nettverkene la ut til sine medlemmer. Studien er basert på informert samtykke og anonymitet. Deltagelse var frivillig, noe som innebærer at deltagerne visste at de når som helst kunne velge å trekke seg fra undersøkelsen. Med tanke på validitet har vi bare inkludert svarene fra de 673 informantene som besvarte alle spørsmålene i undersøkelsen.

I artikkelen har vi fokus på hvilke faktorer de foresatte mener har hatt betydning for at deres barn som har vært hjemme i måneder eller år nå er kommet tilbake på skolen. Vi sammenligner tre grupper barn i forhold til om de har kommet tilbake på skolen, delvis er tilbake på skolen, eller ikke er tilbake. Selv om dette er et øyeblikksbilde av en komplisert prosess, som kan og vil peke begge veier, tolker vi den som et uttrykk for en gradering av avstanden til skolen i det øyeblikket de foresatte intervjues. Metaforen er en trapp mellom hjem og skole der trappetrinnene fargelegges av indikatorene på blant annet sosiale og faglige relasjoner i skolen som varierer mellom de tre gruppene (såkalte «gradienter»). Dette forutsetter at vi kan peke på aspekter ved elevenes sosiale relasjoner og faglige mestring som systematisk varierer mellom gruppene i denne tredelte gruppeinndelingen langs «hjem-skole-trappen». Øyeblikksbilder som samtidig fanger elementer i en prosess som knytter to tilstander sammen er i forskningslitteraturen, gjerne med henvisning

til Parsons og Garfinkel, kalt «fat moments» eller korpulente øyeblikk (Grøgaard, 1993; Heritage, 1984).

Med unntak for variabelen som angir om barnet har opplevet mobbing på skolen (ja/nei-spørsmål), har variabler som refererer til sosiale relasjoner og faglig mestring på skolen en gradert skala. Foresatte tar stilling til påstander om barnets relasjoner til lærere, medelever og andre forhold i skolemiljøet langs en skala fra *helt enig, delvis enig, delvis uenig* til *helt uenig* (skala fra 1 til 4). *Vet ikke*, som også er et svaralternativ, har fått nøytral skår 2,5 på skalaen fra 1 til 4. Det er som regel to til fire prosent «vet ikke-svar» på indikatorene i tabell 2 og 3. Størst andel «vet ikke-svar» er ti prosent på spørsmålet om barnet har nytte av mer praktisk orientert undervisning.

### Hvordan trivdes barnet i barnehagen?

Når mange foresatte har påpekt at overgangen fra barnehage til skole var vanskelig, er det verdt å ta dette på alvor, spesielt fordi tidligere forskning viser at tre av ti barn utvikler skolevegring allerede i første klassetrinn, og fire av ti før de er ti år gamle (Amundsen & Møller, 2022). I lys av dette er det av interesse å se nærmere på trivsel og sosial fungering i barnehagen.

Tabell 1. Andel foreldre som er helt enig eller delvis enig i fem utsagn om barnets trivsel og sosialinkludering i barnehagen, etter om barnet er tilbake på skolen eller ikke (nei, delvis tilbake, ja). Prosent.

Barnet er tilbake på skolen	Barnet trivdes i barnehagen	Barnet gråt ofte da vi gikk fra barnehagen	Barnet mitt hadde venner i barnehagen	Barnet hadde god kontakt med voksne i barnehagen	Barnet mitt ble ofte avvist i lek i barnehagen
Ikke tilbake (N = 367)	84	33	91	94	18
Delvis tilbake (N = 190)	84	42	91	94	19
Tilbake (N = 98)	78	48	90	89	29
Alle	83	38	91	93	20
Signifikant forskjellig (fra null)?	Nei	Ja: p < 0,012	Nei	Nei	Grense: p < 0,063
Antall svar	665	665	665	664	665

De fleste barna i utvalget har gått i barnehage (97 prosent), og de foresatte gir uttrykk for at barna deres trivdes i barnehagen, 83 prosent er helt enig eller delvis enig i dette utsagnet. Nesten alle svarer også at barna hadde venner i barnehagen (91 prosent), at de hadde god kontakt med voksne (94 prosent), og at de ikke ble avvist i lek i barnehagen (20 prosent helt eller delvis uenig). På disse utsagnene er det ikke statistisk

pålitelige (signifikante) forskjeller mellom barn som ikke er kommet tilbake til skolen og barn som delvis eller helt er kommet tilbake til skolen. Det er imidlertid verdt å merke seg at de fleste av de barna som engster seg for å være på skolen, faktisk trivdes i barnehagen.

Egger et al. (2003) viser til at flere som strever med skolevegring har separasjonsangst. Siden denne form for angst ofte viser seg i tidlig alder, ønsket vi å se hvorvidt det har betydning for om barna kommer tilbake til skolen eller ikke. Sammenhengen mellom utsagnet om at barnet mitt ofte gråt da de foresatte gikk fra barnehagen og gruppeinndelingen (ikke tilbake, delvis tilbake, tilbake til skolen), er statistisk signifikant på to prosent nivå.

Samtidig finner vi at sammenhengen med utsagnet om at barnet ofte ble avvist i lek i barnehagen er statistisk signifikant på syv prosent nivå. Her er det imidlertid verdt å merke seg at det er de barna som er tilbake på skolen som har den høyeste andelen, og ikke de som fortsatt er hjemme.

At en høyere andel av de barna som gråt mye da deres foreldre forlot dem i barnehagen befinner seg i gruppen som ikke er tilbake på skolen, tyder på at man må ta barns gråt på alvor når de foresatte forlater dem. Funnene i tabell 1 indikerer likevel at foresatte i liten grad oppfatter barnets relasjon til barnehagen som problematisk, og de aller fleste opplevde at barnet deres var godt inkludert i barnehagens sosiale miljø.

Dette indikerer at miljørelaterte faktorer er årsaken til at barn engster seg for å være på skolen. Spørsmålet er hvorvidt miljørelaterte faktorer også har betydning for hvorvidt barn som strever med skolevegring kommer tilbake til skolen.

### **Mobbeproblematikk og relasjoner til lærere og medelever**

Tabell 2 viser sammenhengen mellom gruppetilhørighet (ikke tilbake, delvis tilbake, tilbake) og sju utvalgte indikatorer på elevens relasjon til lærere og medelever. Styrken i den statistiske relasjonen er målt med den ikke-lineære korrelasjonskoeffisienten  $\eta^2$ .

Tabell 2 viser at de som har vendt tilbake til skolen i gjennomsnitt har bedre relasjoner til lærerne, færre føler utrygghet ved å være på skolen, flere har venner på skolen, færre er redde for å snakke høyt i klassen og flere deltar i fritidsaktiviteter enn de som bare delvis har vendt tilbake. De sistnevnte har i sin tur bedre sosiale relasjoner til lærere og medelever enn de som ikke har vendt tilbake til skolen. Andelen som blir mobbet er likevel ganske lik i de tre gruppene (rundt halvparten i hver gruppe, og samlet sett). Det er også verdt å merke seg at gjennomsnittsskåren er høyere enn 3 på problemskalaen fra 1 til 4 for den gruppen som ikke har vendt tilbake til skolen på tre av disse kjennetegnene.

Sammenlignet med de elevene som er tilbake på skolen ser vi at i den gruppen som ikke har vendt tilbake til skolen er det 22 prosentpoeng høyere andel som er uenige i at barnet deres har en positiv relasjon til lærerne, 16 prosentpoeng høyere andel er enige i at barnet føler seg utrygt på skolen, 22 prosentpoeng høyere andel er uenige i at barnet har nære venner på skolen, 21 prosentpoeng høyere andel er enige

i at barnet engster seg for å snakke høyt i klassen, og 27 prosentpoeng høyere andel er uenige i at barnet deltar i fritidsaktiviteter. Dette indikerer at disse faktorene har betydning for hvorvidt barna kommer tilbake til skolen eller ikke.

*Mobbing er utbredt i alle grupper*

Elevundersøkelsen (2022–2023) viser at ti prosent av elevene i den norske skolen svarer positivt på spørsmålet om de er blitt mobbet på skolen i løpet av de siste månedene. Det er heller ingen endring i Ungdata-undersøkelsen, hvor omfanget av mobbing er målt fra 2010–2012 og fram til 2022 (Bakken, 2022).

Tabell 2. Andel foresatte som svarer helt enig eller delvis enig på påstander om barnets relasjoner til lærere og medelever, etter om barnet har vendt tilbake til skolen, er delvis tilbake, eller ikke tilbake. Prosent.

Gruppe	Barnet mitt har positive relasjoner til lærerne på skolen	Barnet mitt opplever at skolen er et utrygt sted å være	Barnet mitt har nære venner på skolen	Barnet mitt har vanskelig for å snakke høyt i klassen	Barnet mitt deltar i fritidsaktiviteter	Barnet mitt opplever sosial mestring på skolen	Har barnet ditt blitt utsatt for mobbing i skolen? (prosent ja)
Ikke tilbake til skolen (N = 382–383)	48	73	49	69	31	26	51
Delvis tilbake til skolen (N = 193)	61	67	55	62	42	35	55
Tilbake til skolen (N = 98–99)	71	58	73	48	53	53	48
Alle (N = 671–672)	55	69	54	64	38	32	51
Prosentpoeng-forskjell ytterpunkter	23	15	24	21	27	27	7
Signifikant forskjellig fra null?	Ja (p < 0,001)*	Ja (p < 0,01)	Ja (p < 0,001)	Ja (p < 0,001)	Ja (p < 0,001)	Ja (p < 0,001)	Nei, ikke signifikant
Eta** (Eta-kvadrat)***	0,20 (0,04)	0,19 (0,04)	0,20 (0,04)	0,22 (0,046)	0,27 (0,07)	0,20 (0,04)	0,05 (0,002)

\* p er signifikanssannsynligheten. Den angir sannsynligheten for feilaktig å forkaste en riktig påstand om at prosent-differansen er null (en riktig nullhypotese).

\*\* Parvise ikke-lineære korrelasjoner (eta) mellom gruppeinndelingen (ikke tilbake, delvis tilbake, tilbake) og syv empiriske indikatorer på elevens relasjon til lærere og medelever.

\*\*\* Eta-kvadrat: Forklart varians – 0,04 leses som 4 prosent forklaringskraft

I en studie som omfatter 257 foresatte til barn som strever med skolevegring oppgir over halvparten av de foresatte at deres barn har blitt, eller blir, mobbet på skolen, og mer enn halvparten av disse igjen oppgir at skolen ikke satte inn tiltak da mobbingen ble avdekket (Amundsen & Møller, 2020).

At mobbing utgjør en alvorlig trussel med tanke på risiko for skolevegring, samsvarer med funnene i denne studien. Vi ser av tabell 2 at det er en utbredt rapportering om mobbing i alle gruppene, men andelen som blir eller har blitt mobbet er likevel ikke så mye lavere i den gruppen som er tilbake på skolen. Dette indikerer at gode relasjoner til lærere og medelever har stor betydning for hvorvidt barna kommer tilbake på skolen, også for de som har opplevd mobbing.

Schunk og Pajares (2002, s. 15–31) viser til at det er tett korrelasjon mellom selvfølelse og mestringsstilling. Når hele sju av ti (69 prosent) av de som ikke er tilbake på skolen engster seg for å snakke høyt i klassen, er dette derfor ikke så overraskende. Mer overraskende er det kanskje at halvparten (48 prosent) av de som er helt tilbake på skolen også engster seg for å snakke høyt i klassen. Uavhengig av dette er det signifikante forskjeller mellom den gruppen som ikke er tilbake på skolen og de som er tilbake.

#### *Relasjon til lærere har stor betydning*

En tidligere studie blant foresatte til barn som strevde med skolevegring viste at halvparten av de foresatte oppga at deres barn (52 prosent) ikke hadde noen gode relasjoner til noen voksne på skolen (Amundsen & Møller, 2020).

Tabell 2 gir det samme inntrykket: Mens sju av ti (71 prosent) av de som er tilbake på skolen har en god relasjon til noen lærere, gjelder dette halvparten (48 prosent) av de som ikke er tilbake på skolen. Seks av ti (61 prosent) av de som delvis er tilbake, har gode relasjoner til lærerne. Dette betyr at det å ha gode relasjoner til lærerne har stor betydning for hvorvidt barnet kommer tilbake eller ikke.

Det å ha venner på skolen er også en faktor som har betydning for hvorvidt barna kommer tilbake på skolen. Mens halvparten (49 prosent) av de som ikke er tilbake på skolen har noen gode venner på skolen, gjelder dette hele sju av ti (73 prosent) av de som er tilbake på skolen. Når det gjelder de som delvis er tilbake, har litt mer en halvparten (55 prosent) noen nære venner på skolen. Det å ha venner på skolen, øker dermed sannsynligheten for at barnet kommer tilbake på skolen.

Det er godt dokumentert i litteraturen at en god relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for trivsel, faglig mestring og motivasjon (Drugli, 2012; Klinge, 2016; Krane et al., 2016). Gode relasjoner oppstår når læreren forstår elevene, kjenner deres interesser og vet hva som motiverer for læring. At læreren møter elevene med anerkjennelse, er grunnleggende for at det skal oppstå et gjensidig tillitsforhold mellom lærer og elev. Betydningen av anerkjennelse i skolen løftes også fram av Jordet (2020, s. 115), som viser til at alle trenger bekræftelser på sin verdi som den de er, uavhengig av hva de presterer.



## Faglig mestring og skolevegring

For å fremme trivsel og engasjement, er det viktig at læreren legger til rette for mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 34), noe som igjen forutsetter gode mestringserfaringer. I lys av at seks av ti av de som utvikler skolevegring strever med det teoretiske arbeidet på skolen (Amundsen & Møller, 2022), ønsket vi å se nærmere på følgende spørsmål: Er faglig mestring en faktor som har betydning for hvorvidt barn som strever med skolevegring kommer tilbake til skolen eller ikke?

Tabell 3 viser at det ikke er statistisk pålitelige (signifikante) forskjeller mellom de tre gruppene i andelen elever som har lærevansker (rundt 40 prosent helt eller delvis enig), lese- og skrivevansker (rundt 30 prosent) og vansker med matematikk (rundt 40 prosent). Videre er det ikke statistisk pålitelige forskjeller mellom de tre gruppene om barnet strever med teoretisk arbeid på skolen (rundt 50 prosent), om det hadde vært fordelaktig for barnet med mer praktisk orientert undervisning (rundt 70 prosent) og om barnet liker å gjøre lekser (13 prosent).

Det er altså en stor andel av disse barna som har faglige vansker, lese- og skrivevansker og vansker med matematikk. Siden en høy andel strever med det teoretiske arbeidet på skolen, er det verdt å merke seg at sju av ti (72 prosent) av de foresatte mener deres barn hadde hatt utbytte av mer praktisk orientert undervisning. Denne tendensen er imidlertid jevnt fordelt mellom de tre gruppene.

Vi ser også at svært få barn liker å gjøre lekser, antagelig færre i disse tre gruppene enn blant elever generelt. Når så høy andel strever med de teoretiske fagene, er det

Tabell 3. Andel foresatte som er helt enig eller delvis enig i utsagn om faglig mestring etter om barnet har vendt tilbake til skolen (helt eller delvis) eller ikke. Prosent.

Tilbake på skolen?	Barnet mitt har lærevansker	Barnet mitt har lese- og skrivevansker	Barnet mitt har vansker med matematikk	Det teoretiske arbeidet er for vanskelig for mitt barn	Barnet vil le profitte på mer praktisk orientert undervisning	Barnet mitt liker å gjøre leksearbeid	Barnet mitt liker kroppsøving på skolen	Barnet mitt opplever faglig mestring på skolen
Ikke tilbake (N = 381)	40	29	41	53	69	13	36	26
Delvis tilbake (N = 193)	47	31	44	52	75	13	51	41
Tilbake (N = 99)	36	35	41	46	75	13	66	57
Alle	42	30	42	52	72	13	45	35
Signifikant forskjellig fra null?	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja (p < 0,001)	Ja (p < 0,001)
Antall svar	673	673	673	673	673	673	673	673



ikke overraskende at bare tretten prosent av de foresatte svarer at barnet deres liker å gjøre lekser.

Foresattes svar på to utsagn om skolerelaterte ferdigheter er imidlertid statistisk pålitelig relatert til om barnet er tilbake på skolen (helt eller delvis) eller ikke. Foresatte i de tre gruppene svarer forskjellig på spørsmålet om barnet opplever faglig mestring *på skolen*. Her svarer 26 prosent av de foresatte med barn som ikke er tilbake på skolen at de er helt eller delvis enige i dette utsagnet, mens den tilsvarende andelen blant de som har barn som har vendt tilbake til skolen er 57 prosent.

Det er også en betydelig høyere andel barn som liker kroppsøving blant de barna som er tilbake på skolen (66 prosent) enn blant de som ikke har kommet tilbake (36 prosent).

Selv om det ikke er forskjell på gruppene når det gjelder spørsmål om lese- og skrivevansker, lærevansker eller matematikkvansker, eller preferanser for mer praktisk orientert undervisning, er det stor forskjell når det gjelder spørsmål om opplevelse av faglig mestring på skolen.

Dette tyder på at desto bedre det tilrettelegges for faglig mestring *på skolen*, desto større er muligheten for at barnet kommer tilbake til skolen. Dette er spesielt interessant fordi andelen som strever med lærevansker, lese- og skrivevansker og matematikkvansker er relativt lik i de tre gruppene, noe som kan bety at når skolen lever opp til egen målsetting om å sikre alle tilpasset opplæring, reduseres risikoen for skolevegringsproblematikk.

### *Fritidsaktiviteter*

At 45 prosent av de foresatte oppgir at barnet deres liker kroppsøving på skolen, er verdt å merke seg. Selv om dette betyr at mer enn halvparten ikke liker dette faget, er det likevel en relativt høy andel tatt i betraktning at kroppsøving også er et prestasjonsorientert fag.

Det er en sammenheng mellom de to faktorene «barnet mitt liker kroppsøving på skolen» og «barnet mitt deltar i fritidsaktiviteter». Styrken i sammenhengen er moderat, men den er klart signifikant ( $r = 0,29$ ,  $p < 0,001$ ). At det er en sammenheng mellom trivsel i kroppsøvingsfaget og deltagelse i fritidsaktiviteter, kan ha flere forklaringer. Selv om årsakssammenhengen er uklar, kan deltagelse i fritidsaktiviteter føre til økt mestringstillit, samtidig som det gir mulighet til å få nye venner som barna treffer igjen i skolesammenheng.

I dette ligger også en utfordring til hjelpeapparatet, da nærhet til fritidsaktiviteter kan styrke barnas opplevelse av at det er sammenheng mellom skole og fritid. Samtidig åpner dette for en mulighet til å vise barna at deres erfaringer og interesser verdsettes i skolesammenheng.

Det framgår imidlertid ikke av datamaterialet hvilke type fritidsaktiviteter det er snakk om, men det kan være grunn til å tro at de som deltar i friidrett, dans, turn, ballspport eller svømming, vil ha økt mestringstillit i kroppsøvingsfaget, og derfor trives bedre i disse timene.

## **Implementering i praksisfeltet**

Vi velger her å bruke en trapp som metafor, fordi vi ser at for en høy andel er det snakk om en gradvis tilnærming til skolen. Selv om årsakssammenheng er usikker, tyder funnene på at relasjon til lærer har stor betydning for hvorvidt barnet kommer tilbake til skolen eller ikke.

Når det gjelder den teoretiske undervisningen, viser Restad (2021) til at lærernes didaktiske valg av mål, innhold, arbeidsmetoder og vurderingsformer påvirker elevene både sosialt og faglig. Han påpeker at slike valg kan bidra til å utvikle sosiale ferdigheter og opplevelse av fellesskap, men også kan motvirke faglig læring og marginalisere mer sårbare elever.

Når over halvparten av de som engster seg for å være på skolen har vært utsatt for mobbing, tyder dette på at skolemiljø er en faktor som må vektlegges. Sammenhengen mellom mobbeproblematikk og problemer med faglige prestasjoner er godt dokumentert i litteraturen (Bru et al., 2016; Strøm et al., 2013; Young-Jones et al., 2015). Funnene i denne studien tyder på at det å legge til rette for faglig mestring i skolehverdagen, bør vektlegges i arbeidet med å få barnet tilbake på skolen.

Det er utsagnet om barnet opplever mestring *på skolen* som skiller barna i de tre gruppene fra hverandre, og ikke når vi spør mer konkret om barnet har lese- og skrivevansker eller vansker med matematikk. I disse spørsmålene er fordelingen forholdsvis lik i de tre gruppene. Dette kan tyde på at de som har kommet tilbake på skolen, får tilrettelagt undervisning.

I læreplanverkets overordnede del påpekes det at skolen skal tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, og det vises til at det kan være avgjørende for elevens utvikling at skolen setter inn tiltak så raskt som mulig dersom man oppdager at elever har utfordringer. I denne forbindelse er det verdt å merke seg at sju av ti foresatte mener deres barn ville profittert på en mer praktisk orientert undervisning, noe som samsvarer med at det i stortingsmelding 30 (2003–2004) vises til betydningen av praktiske fag og en mer praktisk tilnærming til fagene.

I overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet 2017) påpekes det at elevens identitet og selvbilde blir til i samspill med andre, og sosial læring skjer både i undervisningen og i andre aktiviteter i skolens regi. Når *folkehelse og livsmestring* nå er inne i alle fag, og hensikten med dette er å fremme god psykisk og fysisk helse og å lære elevene å ta gode og ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2.5.1), er det verdt å merke seg at det er de samme barna som trivdes og fant sin plass i barnehagen, som senere engster seg for å være på skolen.

## **Forfatteromtaler**

**Marie-Lisbet Amundsen** er professor i spesialpedagogikk og har vært ansatt ved Universitet i Sørøst-Norge (USN) siden 2010. Hun har lang erfaring fra praksisfeltet, blant annet som pedagogisk-psykologisk rådgiver med spisskompetanse på sosiale

og emosjonelle vansker og sammensatte lærevansker. Hennes forskning er rettet mot sosialt marginaliserte grupper i samfunnet, og hun leder også en forskningsgruppe ved USN.

**Jens B. Grøgaard** er professor (dr.philos.) i sosiologi. Han har vært ansatt i hovedstilling ved Universitetet i Sørøst-Norge siden 1999 og i bistilling ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (Nifu) siden 2000. Forskningsfeltet er utdanning, arbeidsliv og velferdspolitik. Grøgaard underviser og veileder på disse områdene, samt i kvantitativ metode, på bachelor-, master- og ph.d.-nivå. Han har tidligere vært forsker ved forskningsstiftelsen Fafo og ved Statistisk sentralbyrå, avdeling for demografi og levekår.

## Referanser

- Amundsen, M.-L., Kielland, A. & Møller, G. (2022). School refusal and school related differences among students with and without diagnosis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3514>
- Amundsen, M.-L. & Møller, G. (2020, 10. desember). Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/>
- Amundsen, M.-L. & Møller, G. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever som strever med skolevegring. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1–14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Balakrishnan, R. D. & Andi, H. K. (2019). School refusal behavior in primary school students: A demographic analysis. *Journal of Asian Research*, 3(1). <https://doi.org/10.22158/jar.v3n1p16>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater* (NOVA-rapport nr. 5). <https://hdl.handle.net/11250/3011548>
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Egger, H. L., Costello, E. J. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797–807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Grøgaard, J. (1993). *Skomaker bli ved din lest?* (Fafo-rapport 146). <https://www.fafo.no/images/pub/1993/146.pdf>
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.
- Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents. A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197–205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen* [Doktorgradsavhandling]. Københavns Universitet.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. & Hesook, S. K. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Restad, F. (2021). *Curriculum making for social learning: Exploring policy and practice in Norwegian lower secondary education* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2757476>

- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. I A. Wigfield & J. Eccles (Red.), *Development of achievement motivation* (s. 15–31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Skaalvik, M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget. St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T. & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year old adolescents and their school environment. *Abuse & Neglect*, 37(4), 243–251. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.010>
- Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J. & Sly, J. (2015). Bullying affects more than feelings: The long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social Psychology of Education*, 18(1), 185–200. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9287-1>