



**Solveig Hult**

---

## **Skolemiljøets betydning for skulk**

- **En analyse av hvordan trivsel, læreromsorg og motivasjon henger sammen med skulk blant gutter og jenter i videregående skole**

**Masteroppgave i sosialt arbeid  
OsloMet - Storbyuniversitetet  
Fakultet for samfunnsvitenskap**

## Forord

Jeg vil først og fremst takke min veileder, Espen Dahl, for uvurderlig veiledning og støtte gjennom prosessen det har vært å skrive master. Takk for at du har vist interesse i arbeidet mitt, og bidratt med gode innspill på veien, både i og utenom arbeidstid.

Jeg vil også takke ansatte ved NOVA, som har gitt meg tilgang til et utrolig og imponerende datamateriale. Takk til Mira Sletten ved NOVA, som ledet Ungdataverkstedet hvor jeg tilegnet meg kunnskap som gjorde det mulig for meg å benytte dataene.

I en tid hvor det har vært mindre sosial kontakt enn hva som er normalt, vil jeg også rette en takk til mine medstudenter. Det har vært en glede å skrive master sammen med dere, selv med smittevernregulert avstand.

Studiene og skriveprosessen som denne masteroppgaven har resultert i, har vært en utrolig lærerik opplevelse. Jeg er takknemlig for at jeg har hatt denne muligheten, og at jeg har hatt en støttende familie og venner som har heiet meg frem. Takk til alle som har bidratt i form av korrekturlesing og oppmuntring.

Oslo, 14.05.21

Solveig Hult

<b>FORORD</b> .....	<b>II</b>
<b>INTRODUKSJON</b> .....	<b>1</b>
<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>PROBLEMSTILLINGEN I POLITISK SAMMENHENG</b> .....	<b>2</b>
<b>PROBLEMSTILLINGENS FORANKRING I SOSIALFAG</b> .....	<b>2</b>
<b>TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>3</b>
SKOLEVEGRING OG SKULK ER IKKE NØYTRALE BEGREPER .....	3
<b>TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>5</b>
SKOLETRIVSEL .....	5
RESILIENS .....	5
<i>Resiliens i skolen</i> .....	6
PROBLEMATFERD SOM FENOMEN .....	7
MOTIVASJON .....	8
<i>Indre og ytre motivasjon</i> .....	9
<b>METODE OG DATA</b> .....	<b>10</b>
DATAKVALITET OG METODISKE OVERVEIELSER .....	10
STUDIEDESIGN OG DATAKVALITET .....	10
PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET .....	11
<i>Utvalgte variabler</i> .....	11
ANALYSER OG SIGNIFIKANSTESTING .....	13
FORUTSETNING FOR LINEÆR REGRESJONSANALYSE OG VALG AV ANALYSEMODELLE .....	13
TOLKNING AV DIKOTOM UTFALLSVARIABEL .....	15
<b>FORSKNINGSETISKE VURDERINGER</b> .....	<b>15</b>
FORSKNINGSETIKK TILKNYTTET UNDERSØKELSEN .....	16
<b>PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>16</b>
<b>DISKUSJON OG KONKLUSJON</b> .....	<b>17</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>18</b>
<b>ARTIKKEL: SKOLEMILJØETS BETYDNING FOR SKULK</b> .....	<b>1</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>FRAVÆRSGRENSE OG FRIVILLIGHET I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING</b> .....	<b>5</b>
<b>SKOLENS BETYDNING FOR ELEVENES FRAVÆR</b> .....	<b>6</b>
LÆRERENS ROLLE OG LÆREROPPMERKSOMHET .....	7
<b>MOTIVASJON SOM PUSH ELLER PULL-FAKTOR</b> .....	<b>8</b>
KJØNNSPOSISJONER I FRAVÆRS- OG SKOLESAMMENHENG .....	9
ANDRE FORHOLD KNYTTET TIL SKULKEATFERD .....	10
<b>DATA OG METODEVALG</b> .....	<b>11</b>
STUDIEDESIGN OG DELTAKERE .....	11
OPERASJONALISERING AV UTVALGTE VARIABLER .....	12
FORSKNINGSSPØRSMÅL OG STATISTISKE METODER .....	14
<b>RESULTATER</b> .....	<b>14</b>
AVHENGIG VARIABEL .....	14

UAVHENGIGE VARIABLER.....	15
REGRESJON.....	17
<b>OPPSUMMERING OG DISKUSJON .....</b>	<b>19</b>
<b>STYRKER OG SVAKHETER VED FUNNENE.....</b>	<b>22</b>
<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>23</b>
<b>LITTERATURLISTE:.....</b>	<b>24</b>
<b>OVERSIKT OVER VEDLEGG.....</b>	<b>29</b>
VEDLEGG 1 - OPERASJONALISERING AV KONTROLLVARIABLER.....	30
VEDLEGG 2 - MULTIPPEL LINEÆR REGRESJON, MED KOEFFISIENTER FOR KONTROLLVARIABLER .....	33
VEDLEGG 3 - LOGISTISK REGRESJON .....	34
VEDLEGG 4 - LISTE OVER KOMMUNER SOM ER INKLUDERT I DET ANALYTISKE UTVALGET .....	35

## Introduksjon

Denne oppgaven består av to deler. Først følger en innledende tekst, eller kappe, hvor oppgavens tematikk presenteres og knyttes opp mot teori og empiri. Kappen gir også rom for å sette tematikk og funn i en større sammenheng. Deretter presenteres et artikkelmanus skrevet for publisering i *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*.

## Innledning

Skolegang utgjør en betydelig del av ungdoms formative prosess og spiller en svært sentral rolle i livets mest utviklende år. I løpet av skolealder skjer en stor andel av ungdommers personlige, sosiale og akademiske utvikling. Skolen er en viktig arena, hvor elevene utvikler kunnskap, evner og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap for samfunnet. De fleste elevene ved videregående skole møter opp til skoletimene og gjennomfører utdanningen på normert tid. Likevel har elevenes fravær vekket politisk bekymring de senere årene. Det er vist at lav grad av tilknytning til skolen, og fravær fra skoletimer eller skoledager, henger sammen med økt sannsynlighet for frafall fra utdanningen (Batholmen, 2018). Ugyldig fravær i form av skulk er spesielt trukket frem som en bekymring. Parallelt med frafallsdebatten, har det pågått en debatt om kjønnsforskjeller i skolen, hvor gutter presenteres som «skoletapere» (Vogt, 2018). Bekymringer om gutters lave måloppnåelse i grunnskolen, økte frafall i videregående skole og store deltakelse i spesialundervisning sammenliknet med jentene, er debattert både i fagmiljøer, politikken og media (Bartsch, 2020; Nielsen & Henningsen, 2018).

En god skole krever at det legges til rette for elever med ulike ressurser, behov og innsats. I hver skoleklasse har elevene varierte behov og ønsker for hvordan skolens faglige og sosiale miljø skal utformes. Skolens og læreres ansvar er stort. Elevene har ulike forutsetninger for å trives, for å lære og for å møte opp. Dette prosjektet skal omhandle skolerelaterte sammenhenger med skulk. Sammenhengene mellom gutters og jenters opplevelse av skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon og skulk skal undersøkes.

Jeg har derfor valgt å søke svar på forskningsspørsmålet: *Hvordan er sammenhengen mellom skoletrivsel og opplevelse av læreromsorg og skulk blant elever i videregående skole? Hva betyr skolemotivasjon for denne sammenhengen? Er det noen forskjell mellom disse sammenhengene for gutter og jenter?*

## Problemstillingen i politisk sammenheng

Gjennom politiske tiltak har en i lang tid forsøkt å motvirke frafall og reproduisering av sosial ulikhet ved å motivere elever til regelmessig oppmøte i skolen. Et eksempel på dette er Fraværsgrensen som ble innført høsten 2016, som setter en maks grense på 10 prosent fravær i hvert fag for å få godkjent utdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Formålet med fraværsgrensen er å redusere skulk og frafall ved å sanksjonere elever som er borte fra skolen uten noen dokumentert begrunnelse (Andresen et al., 2017). Fafø har produsert en rapport for å vurdere fraværsgrensen, og dens effekter. De finner at det totale fraværet har gått ned, og at antall elever som ikke har fått vurdering i fag, har gått noe opp. Fraværsgrensen har slik hatt en polariserende effekt ved at elevene som allerede hadde lav tilknytning til skolen, nå står i fare for å falle fra på grunn av manglende vurderinger. Samtidig har også mange elever redusert fraværet betydelig, og slik fått en sterkere tilknytning til skolen. Det er også rapportert om mer konfliktfylte relasjoner mellom lærere og elever, og et økt press om oppmøte, også når elevene er syke (Bjørnset et al., 2018; Drange et al., 2020).

Veien mot frafall er en prosess som utvikler seg over tid. Ofte ser man at de som faller fra videregående skole har hatt problemer med oppmøte og deltakelse i skolen, også i lav alder (Aalmen et al., 2015). Derfor har det oppstått økt politisk fokus på å forebygge fravær i grunnskolen og fraværsgrensen er innført for å sanksjonere fravær i videregående skole. Dette med et politisk mål om å forebygge sosiale problemer og skjevutvikling hos elever med lav tilknytning til skolen.

## Problemstillingens forankring i sosialfag

Forebyggende arbeid er sentralt innen sosialfaglig praksis. Arbeidet mot utenforskap og marginalisering er nedfelt i Fellesorganisasjonens yrkesetiske dokument (Fellesorganisasjonen, 2019). Forskning knytter skulk og frafall i opplæringen til økt risiko for å begå kriminelle handlinger, utfordringer i arbeidslivet, helse- og levekårsproblemer, problematiske familierelasjoner og psykiske utfordringer (Egger et al., 2003; Reid, 2004, s. 18; Romero & Lee, 2008). Dette kan forårsake store sosiale og økonomiske utfordringer for både individer og samfunnet. Det vil derfor være av sosialfaglig interesse å forebygge at skulkeatferd blir en etablert problematferd hos elever. For å kunne sette inn gode og målrettede tiltak for elever med skulkeproblematikk er det sentralt å ha en god forståelse av fravær som fenomen. Slik kan man også forhindre at elever uteblir fra faglig opplæring og ekskluderes fra sosiale nettverk.

Det er de senere årene argumentert for økt tverrfaglig kompetanse i skolen, ofte med fokus på sosialfaglig kompetanse. Miljøterapeuter eller sosiallærere med sosialfaglig fokus har fått en viktigere rolle i videregående opplæring på bakgrunn av dette. Forebyggende arbeid med utfordringer angående frafall, skulk, problematferd og mobbing er en sentral del av dette mandatet (NOU 2019: 3, s. 154).

Problemstillingens tematikk omfatter også sammenhenger i skolemiljøet. En økt forståelse av disse forholdene vil bidra i det videre arbeidet med å hindre sosial ekskludering og fremme et godt psykososialt læringsmiljø. Dette kan også legge grunnlag for videre forskning om skolemiljø og skulk.

### Tidligere forskning

Det er gjennomført omfattende mengder forskning på skolefravær som felt. Det er imidlertid noe varierende hvordan forskere betegner skolefraværet og hvilke forhold som blir vektlagt. For eksempel brukes begrepene skolenekting, skolevegring og skoleskulk om hverandre. Disse begrepene defineres også på noe varierende måter, og det er motstridende meninger om hvorvidt skolevegring og skulk skal skilles som begreper, eller om de skal ses som ett.

### Skolevegring og skulk er ikke nøytrale begreper

Skolefravær som fenomen og problem er mangefasettert og komplekst. Terminologien på feltet er med på å understreke dette. Skolevegring og skulk betegner atferden til elever med ulik problematikk og bakgrunn for å utebli fra skolen. *Skolevegring* betegner elever som uteblir fra skolen på grunn av angst eller emosjonelt ubehag. Ofte oppstår skolevegringsatferd i barneskolealder og foreldrene er involvert, og bevisst på atferden. *Skulk* som begrep brukes derimot ofte til å omtale elever som uteblir fra skolen på grunn av manglende interesse for skole, som viser opposisjon mot autoriteter og skjuler fraværet sitt fra foreldrene sine (Havik, 2018, s. 27). Skolevegring er ofte relatert til internaliserende problemer som depresjon og angst, mens skulk ofte knyttes til eksternaliserende problemer som aggresjon og andre atferdsproblemer (Hendron & Kearney, 2016). Skulk og skolevegring er ikke nøytrale begreper, de forteller noe om årsaken til skolefraværet, og dermed også noe om eleven. Skolevegring formidler en motvilje mot noe som er ubehagelig og angstfremmende, mens skulk i større grad indikerer at eleven velger å utebli fra skolen til fordel for å gjøre andre, mer spennende, aktiviteter (Holden & Sällman, 2010, s. 16). Begrepet skolevegring setter fraværet

i en diagnostisk kontekst, med psykologiske løsninger. Dette gir et inntrykk av at løsningen ligger i å behandle individet, og peker mot en pasientifisering av eleven. Skolen skaper så stor grad av psykisk ubehag at til tross for at eleven ønsker å møte opp på skolen, så klarer de det ikke. Skolevegrere oppleves som ofre for enten et skolemiljø som ikke er støttende nok, eller en psyke som ikke «tåler» skoleforholdene. Begrepet skulk gjør det derimot tydelig at ungdommen er en aktør som ikke ønsker å innordne seg etter samfunnets forventninger og strukturer. Skulkebegrepet beskriver utfordringer i ungdommen og valgene ungdommen tar. Det er ungdommens valg i møte med skolen som blir problemet.

Det er imidlertid gjennomført studier som viser at skulk og skolevegring ikke er gjensidig utelukkende utfordringer. Elever som regnes å ha enten skolevegringsatferd eller skulkeatferd, viser seg å oppleve liknende symptomer på psykiske utfordringer og bakenforliggende problematikk. Dette skiller seg fra tidligere antakelser og forskning. Det er for eksempel gjennomført nyere forskning som finner sammenheng mellom skulk og internaliserende psykiske utfordringer, som angst og depresjon. Dette er utfordringer som primært har vært knyttet til skolevegring (Egger et al., 2003; Finning et al., 2019a; Finning, et al 2019b; Kearney & Albano, 2004). Disse forskningsfunnene gir argumenter for å ikke se de to fraværstypene som adskilte utfordringer eller atferdstyper, men bidrar til å øke og nyansere forståelsen for skolefravær som fenomen.

Slike verdibaserte klassifiseringer, som skillet mellom skolevegring og skulk, kan bidra til at voksne i arbeid med elevene gjør feilaktige slutninger om de bakenforliggende forholdene til problemet. De to begrepene representerer ikke nødvendigvis to adskilte fenomener, heller to ulike perspektiver eller innramminger av fravær som fenomen. Begrepene skolevegring og skulk gir uttrykk for ulike forståelser og perspektiver og kan legge føringer for hvordan vi oppfatter mangefasettete og komplekse fenomener. Hvordan fraværet til eleven kategoriseres eller klassifiseres kan få stor betydning i vurderingen av hvorvidt det skal settes inn tiltak for eleven eller ikke, og hvilke tiltak som regnes som egnet. Det vil også kunne ha stor betydning for hvordan lærere, og samfunnet, forholder seg til elever med fraværproblematikk. Sanksjonering av fravær vil for eksempel ikke være en tilstrekkelig løsning dersom det er skolerelaterte eller psykiske utfordringer som forårsaker fraværet.



## Teoretisk rammeverk

### Skoletrivsel

Begrepet *trivsel* favner flere dimensjoner ved å like seg, finne seg til rette, utvikling, utfoldelse, fremgang, behag og velvære. Slik gjenspeiles positive emosjoner som lykke, å være fornøyd og tilfreds med livet. Det «å finne seg til rette» reflekterer et sosialt aspekt ved trivselsbegrepet (Helsedirektoratet, 2015). Mens trivsel er uttrykk for en samlet vurdering på tvers av livsarenaer man er en del av, er skoletrivsel et domenespesifikt begrep som reflekterer om eleven føler seg inkludert i det psykososiale miljøet på skolen. Slik omtaler begrepet grad av tilpasning i skolemiljøet og elevenes generelle erfaringer ved og vurderinger av skolen (Danielsen, 2012; Helsedirektoratet, 2015).

### Resiliens

Resiliens defineres som «Evnen til å utvikle seg positivt tross betydelig grad av eller hyppig motgang» (Luthar & Zelazo, 2003, s. 5). Det vil være nyttig å benytte seg av teori om resiliens for å bedre forstå atferdsproblemer og risiko for skjevutvikling i sammenheng med skulkeatferd. Kvello (2007) gir en god oppsummering for resiliens som begrep i sin trepunkts definisjon: 1) God utvikling hos høyrisiko-barn, 2) Å beholde kompetanse under stress og 3) Å komme seg raskt og godt etter traumer (Kvello, 2007, s. 24). Begrepet resiliens omfatter komplekse samspill mellom en rekke faktorer, både i personen og i situasjonen. Risiko- og beskyttelsesfaktorer blir bestemmende for utfallet av belastningen for det enkelte mennesket (Findley & Cooper, 1983). Resiliens kommer til syne hos barn og unge som viser effektiv og vellykket tilpasning tross kriser og truende omgivelser. Det er utfordrende å si noe om hva som fremmer resiliens, da det varierer fra barn til barn, og de ulike risiko- og beskyttelsesfaktorene ofte opptrer samtidig.

Kvello (2007) knytter resiliens til atferdsproblematikk. Atferdsproblematikk er komplekst og sammensatt, og forskning om hvordan høyrisikobarn utvikler seg er sprikende og mangelfull (Kvello, 2007, s. 26). Det er likevel funn som tyder på at noen risikofaktorer er spesielt viktige for å predikere potensiell skjevutvikling. Dårlig kvalitet på nærmiljøet, straffende oppdragelsesstil, lav sosioøkonomisk tilhørighet, moderate eller alvorlige psykiske lidelser hos foreldrene, samt et høyt konfliktnivå og lav grad av trivsel i foreldrenes parforhold er faktorer som viser seg å være sentrale (Kvello, 2007, s. 33). I sårbare familier preget av risikofaktorer, er det forhøyet sannsynlighet for at barn og unge

danner utrygge relasjoner. Dette kan medføre negative konsekvenser for barnas psykiske og fysiske utvikling.

Åpenbar krangel mellom barns foresatte er en av de sterkeste predikatorene for atferdsproblemer og følelsesmessige problemer. Slike konflikter svekker også familiens fungering når det kommer til andre familiefunksjoner. Krangler mellom foreldre kan videre påvirke søskenrelasjoner, foreldredepresjon, rusbruk i familien og evner til å ivareta familiens barn. Dette er forhold som igjen kan øke sjansen for feilutvikling (Borge, 2018, s. 104). Resiliensegenskaper ved både barns miljø og i barnet selv, kan imidlertid virke beskyttende i slike situasjoner.

Det er gjort funn som tyder på at kjønnsforskjeller kan påvirke utviklingen av resiliens hos barn og unge. Jenter fremstår i større grad å oppsøke støtte i omgivelsene enn hva gutter gjør (Borge, 2018, s. 108). Det å kunne snakke med utenforstående om familieproblemer eller andre risikofaktorer kan styrke resiliens på flere måter. Å søke støtte i form av fortrolige samtaler kan medføre omsorg og oppmerksomhet, som gjør at barna i større grad evner å stå i vanskelige situasjoner. Å snakke med utenforstående om familieproblemer kan også bidra med ny og utvidet forståelse av konfliktene. Dette kan redusere uro og engstelse hos barn. Slike samtaler kan bidra til at problemer ikke føles så store, eller barna kan få bistand til å forholde seg til problemene på gunstige måter. Slik er verbalt aktive jenter i en fordelaktig posisjon når det kommer til å utvikle resiliens (Borge, 2018, s. 108).

Det viser seg også at det å aktivt fjerne seg fra det som skaper risiko, bidrar til å styrke resiliens. Ved foreldrekrangel ser man at gutter i større grad oppsøker og forsøker å gripe inn i foreldrekonflikter, enn hva jenter gjør. Gutter utsettes og inkluderes dermed oftere i konflikter i hjemmet sammenliknet med jenter. Ved at jenter i større grad skjermes for risikofylte situasjoner, fremmes resiliensegenskaper og gunstig utvikling hos jenter (Borge, 2018, s. 107).

Kjønnsmessige forskjeller i resiliens er et felt som krever mer forskning. Likevel tyder funn på det er kjønnsmessige forskjeller i hvordan unge takler risiko, hvor jenter ser ut til å klare seg noe bedre (Borge, 2018, s. 107).

### *Resiliens i skolen*

Det finnes risikofaktorer i alle stadier ved et barns utvikling, i tillegg til de personlige risikofaktorene i barnet selv. Ved skolestart vil noen av barna ha med seg flere risikofaktorer,

som for eksempel dårlige norskkunnskaper, familiesituasjoner preget av dårlig økonomi og psykiske lidelser (Borge, 2018, s. 138). Antisosial atferd hos elever forstyrrer skolemiljøet, skaper problemer og er en risikofaktor i seg selv. Skoler må med andre ord håndtere summen av en rekke ulike risikofaktorer.

Lærere kan bidra til resiliens og god utvikling når de individualiserer læringen og er sensitive overfor hver enkelt elevs behov. De fleste elever klarer seg godt og har motivasjon og drivkraft til å jobbe med oppgaver og prosjekter. Det vil likevel være elever som er avhengig av tettere oppfølging fra læreren. Sårbare elever har et større behov for læreromsorg, enn elever flest (Olsen & Buli-Holmberg 2019, s. 110–111). Et godt samspill mellom lærer og elev kommer alle elever til gode, ikke kun de elevene som har mer sårbarhet enn andre. Et godt samspill medfører et godt klassemiljø, dette er noe hele klassen gagnes av. Kvello (2007) har gjennomført en metaanalyse av forskning på resiliens, hvor han trekker frem at skoler preget av svak struktur og negativ kontakt mellom voksne og elever virker som risikofaktor for utvikling av atferdsvansker og problematferd. Gode og trygge familierelasjoner og det å ha andre støttende voksne rundt seg viser seg å være en beskyttelsesfaktor (Kvello, 2007, s. 33).

### Problematferd som fenomen

Problematferd i skolen kommer til uttrykk på mange ulike måter. Ogden (2009) definerer atferdsproblemer i skolen på kortfattet vis som: «...brudd på skolens regler, normer og forventninger.» (Ogden, 2009, s. 17). Atferdsvansker kjennetegnes ofte ved at det er problemer med utviklingen av positive, gjensidige og smidige relasjoner til andre. Krenkelser, slik som trusler, utagering, utnyttning og konflikter preger ofte samspillet i relasjoner (Kvello, 2007, s. 32). Atferdsproblemer kan knyttes både til barns biologiske forutsetninger, erfaringer, og til kontakt og samhandling med andre. Både medfødte forhold og miljømessige samspillserfaringer danner dermed grunnlag for forklaring av problematferd.

De fleste barn viser fra tid til annen en atferd som vurderes av omgivelsene som problematisk, dette er en naturlig del av barn og unges utviklings- og læringsprosess (Rumberger, 2011, s. 169). Det er først når problematferd er omfattende og vedvarende, og atferden har utviklet seg over tid og blitt godt etablert i de unges liv at «normal» atferd kan bevege seg over mot det «unormale» (Nordahl, 2005, s. 44–45). Atferden kan da bli problematisk for andre mennesker og hemmende for barnets utvikling og vekst.

Atferdsproblemer kan være varierende i intensitet og varighet, og ofte er det lettest å få øye på de elevene som er høyrøstede, uhøflige og tydelig viser behov for ekstra oppmerksomhet. Elevene som er i kraftig opposisjon til de voksne, står klart og tydelig frem i et klasserom. Et mindre konfronterende, men like fullt alvorlig problem er de elevene som blir borte fra skoletimer eller hele dager, uten noen god forklaring. Dette er elever med svak tilknytning til skolen. Siden de trekker seg unna skolen og skolens fellesskap, kan det være vanskelig å komme i posisjon til å se eleven og elevens utfordringer. Slikt fravær er like fullt atferdsproblemer, hvor tidlig intervensjon er sentralt for å forhindre skjevutvikling (Ogden, 2009, s. 13).

Kvello (2007) understreker betydningen av tidlig intervensjon ved atferdsvansker og problematferd. Dette begrunnes med ønske om å forhindre skjevutvikling i tidlig alder hos barn og unge (Kvello, 2007, s. 55). Når det gjelder skulk er det i et slikt perspektiv sentralt å adressere fraværet før eleven går glipp av en betydelig mengde faglig undervisning, opplever å ha en svak tilknytning til det sosiale samspillet og står i fare for å falle fra skolegangen.

Et relasjonelt perspektiv på atferdsproblemer er også poengtert i litteraturen. Johnsen (2013) trekker frem at problematiske relasjoner i familien og lærer-elev relasjoner vil kunne skape grunnlag for problematisk atferd hos unge. For å komme i posisjon til gunstig samhandling med elever, er trygge og stabile relasjoner sentralt. Elev-lærer-relasjoner blir ekstra viktige når hjemmeforholdene ikke er preget av trygge og gode relasjoner (Johnsen, 2013).

Atferdsproblemer er vanligere blant gutter enn blant jenter. Det er langt flere gutter som henvises til PP-tjenesten, barneverntjenesten og psykisk helsevern for atferdsvansker. Det ser imidlertid ut til at jenter og gutter med alvorlige atferdsproblemer har tilsvarende fare for å falle utenfor skolen, begå kriminalitet og utvikle rusmisbruk (Ogden, 2009, s. 35). Noe av årsaken til denne skjevheten i forekomsten av atferdsforstyrrelsen hos unge kan reflektere en viss kjønnskjevhet i måten å definere atferdsforstyrrelser på, slik at jenters antisosialitet ikke blir like godt reflektert som gutters antisosialitet (Nordahl, 2005, s. 53).

## Motivasjon

Motivasjon er et begrep som beskriver initiativ, retning, intensitet, utholdenhet, og målrettethet (Murphy & Alexander, 2000). Dale skriver at innholdet i motivasjonsbegrepet kan betraktes som en prosess, eller som et indre driv, som setter i gang og opprettholder en målrettet handling. Motivasjonsbegrepet beskriver også en målrettethet i form av at høy grad

av motivasjon tilsier at elever er bevisste om at det er noe de forsøker å oppnå, og noe de forsøker å unngå (Dale, 2010, s. 256). I konteksten av klasserommet er skolemotivasjon brukt til å forklare i hvilken grad studenter investerer oppmerksomhet og innsats i ulike skolerelaterte målsetninger.

Ogden (2009) presenterer manglende skolemotivasjon som en av skolens vanskeligste, uløste utfordringer (Ogden, 2009, s. 14). Dette fordi manglende motivasjon kan medføre redusert læringsutbytte og lavt engasjement for skolen. Det er ikke kun personlige karakteristika og egenskaper ved den individuelle eleven som påvirker motivasjon. Elever blir i skolesammenheng utsatt for et vidt spekter av sosiale interaksjoner og opplevelser, fra både lærere og medstudenter. For at elevene skal oppleve det som givende å bruke tid og ressurser på skolearbeid, og prioritere regelmessig oppmøte, er det viktig at de opplever læringsprosessene som relevante og meningsfulle. Læringen bør oppleves som viktig, både i et nåtidig perspektiv, og for elevenes fremtidige utdanning, yrke eller samfunnsliv.

### *Indre og ytre motivasjon*

Wenzel og Brophy (2010) skiller mellom indre og ytre motivasjon, men ser ikke de to som uavhengige fenomener. Når elever opplever indre motivasjon i tilknytning til skolearbeidet, gjør de oppgavene for egen del, fordi man opplever tilfredsstillelse og engasjement. Indre motivasjon beskrives som vedvarende, og kan bidra til en økt kvalitet på innsatsen elevene investerer i skolen. Slik medfører indre motivasjon økt læringsutbytte og kvalitet på elevenes arbeid og læringsprosesser (Wenzel & Brophy, 2014, s. 93).

Ytre motivasjon knyttes til opplevde goder ved å fullføre skolearbeid, uavhengig av verdien elevene tillegger arbeidet. Elementer som kan stimulere ytre motivasjon er for eksempel karakterskalaer, ønsket om å få gode tilbakemeldinger, eller konkurransepreget læring (Wenzel & Brophy, 2014, s. 62). Wenzel og Brophy argumenterer spesielt for å stimulere ytre motivasjon i arbeid med elever som opplever å være fremmedgjorte og apatiske i møte med skolearbeid. Lærere kan ved hjelp av ytre motivasjon, stimulere til, og vekke elevenes egen opplevelse av verdi i læringssituasjoner (Wenzel & Brophy, 2014, s. 138). Ved å gjøre læringssituasjoner attraktive og engasjerende vil man kunne øke elevens indre motivasjon. En opplevelse av autonomi vil føre til økt eierskap til både pensum og læringsprosesser. Dette kan stimulere indre motivasjon, og viljen og ønsket om å lære (Wenzel & Brophy, 2014, s. 3).

## Metode og data

Hvordan forskere oppfatter grunnstrukturen av verden som studeres, og hvordan man kan innhente kunnskap om denne, vil alltid kunne legge føringer og påvirke forskningsresultatene som presenteres. Mennesker møter ikke verden forutsetningsløst. Ens personlige og faglige bakgrunn er en del av prosessen ved å etablere kunnskap. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå frem for å øke innsikten angående den sosiale virkeligheten, hvordan denne kunnskapen skal analyseres og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. De viktigste kjennetegnene ved vitenskapelig metode og empirisk forskning er systematikk, grundighet, åpenhet og etterprøvbarhet (Johannessen et al., 2019, s. 25).

## Datakvalitet og metodiske overveielser

Datamaterialet som er benyttet for å besvare problemstillingene, er Ungdata nasjonal fil 2017-2019. Ungdata er et samarbeid mellom de syv regionale kompetansesentrene innen rusfeltet (KoRus) og velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Formålet med Ungdata er å kartlegge og gi et bredt bilde av hvordan unge i Norge har det (Bakken, 2019). Totalt består datamaterialet av et utvalg på 298 000 elever på både ungdomskolen og videregående skole. Blant elevene ved videregående skole er svarprosenten 73 prosent. Undersøkelsens svarprosent er svært høy, noe som bidrar til representativitet og kvalitet på undersøkelsen.

## Studiedesign og datakvalitet

Ungdata er en tverrsnittstudie, og gir informasjon om hvordan fenomener varierer på et bestemt tidspunkt. Dette gir mulighet til å analysere sammenhenger mellom ulike variabler i utvalget. Det er imidlertid ikke mulig å bekrefte kausale sammenhenger i en tverrsnittstudie, da det vil være usikkerhet knyttet til årsaksretning og hvilken variabel som inntreffer først. Utgangspunktet for analysene i en studie med tverrsnittsdata vil være korrelasjoner og korrelasjonsmønstre. Det må også tas høyde for usikkerhet knyttet til ukjente bakenforliggende årsaker (Johannessen et al., 2019, s. 70; Skog, 2005, s. 73). Formålet med denne studien er å studere sammenhenger som kan generaliseres til populasjonen, det har derimot ikke vært et mål å trekke konklusjoner om årsakssammenhenger.

I denne teksten er begrepet «effekt» brukt for å omtale statistisk effekt når resultater fra de gjennomførte analysene presenteres. Begrepet er imidlertid ikke brukt for å omtale en kausal effekt, eller implisere at dataene kan benyttes til å avklare årsaksretninger. Begrepet effekt er likevel brukt for å omtale sammenhengene i de tilfellene hvor det fremstår som mest naturlig for språkets skyld.

Jeg har tatt høyde for antatte konfunderende variabler i de gjennomførte analysene. Basert på foreliggende litteratur er det i regresjonsanalysene kontrollert for sosioøkonomisk bakgrunn, foreldrerelasjon, foreldrekontroll, rusmiddelbruk, mobbing og psykiske helseplager i mine analyser av skulkefrekvens.

### Pålitelighet og gyldighet

I alle empiriske undersøkelser er det sentralt å vurdere kvaliteten på både datamaterialet, metodevalg og gjennomføring av analyser, samt hvilken overføringsverdi resultatene har. Det er vanlig å skille mellom pålitelighet (reliabilitet); hvor presist vi måler det vi skal undersøke, og gyldighet (validitet); om de dataene vi bruker faktisk representerer det fenomenet vi ønsker å undersøke (Johannessen et al., 2019, s. 36 & 66). I surveyundersøkelser vil det være en viss risiko for at respondentene oppfatter spørsmålene på en annen måte enn hva forskerne har intendert. Dette kan være en trussel for undersøkelsens validitet. Respondenter som systematisk besvarer feil på bakgrunn av spørreskjemaets oppbygging, er derimot en trussel for reliabiliteten. I Ungdata er det utformet egne prosedyrer for å identifisere det som antas å være useriøse besvarelser (Bakken, 2019). Disse er tatt ut av datasettet som er benyttet i dette prosjektet.

### Utvalgte variabler

Valg av variabler i kvantitativ analyse er knyttet til begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene. Det er sentralt å gjøre vurderinger og etterstrebe at begrepene eller variablene forskeren bruker er presise operasjonaliseringer av det en ønsker å måle (Johannessen et al., 2019, s. 66–67).

### **Skulk**

Jeg har ønsket å undersøke risikofylt skulk som utfallsvariabel i mine analyser. I Ungdataundersøkelsen blir elevene spurt om hvor ofte de har skulket skolen det siste året.

Elevene blir ikke bedt om å spesifisere hvorvidt det er snakk om skoletimer eller hele skoledager, og spørsmålet måler derfor ikke antall skoletimer eleven har gått glipp av, men heller antall ganger skulk har forekommet. Dermed kan en elev som har skulket 11 skoledager og en elev som har skulket 11 skoletimer bli likestilt i de gjennomførte analysene, selv om skulkeatferden deres ikke nødvendigvis er like bekymringsverdig.

Variabelen er inkludert i analysen som dikotom variabel, hvor risikofylt skulk har fått verdien 1. Frekvensfordelinger viser at kun 6% av elevene oppgir å ha skulket 6 ganger eller mer det siste året, og dette betegnes som problematferd ut over hva som er normalt. Det har i andre sammenhenger også blitt satt grense for høyfrekvent skulk ved 6 ganger eller mer i bruk av Ungdatas datamateriale (Aalmen et al., 2015).

### ***Skoletrivsel***

Mål på skoletrivsel består av spørsmål om elevene trives på skolen, og spørsmål om hvorvidt de gruer seg til å gå på skolen. Slik inkluderes to dimensjoner av skoletrivsel, noe som styrker samlemålet for trivsel. At begge spørsmålene er formulert på måter som tydelig knytter dem til skole-situasjoner øker også validiteten ved skoletrivsel som samlemål. Det er benyttet Cronbachs alpha for å undersøke samlemålets interne konsistens, altså om disse variablene måler det samme fenomenet. Resultatet av Cronbachs alpha varierer fra 0 til 1, og mål på skoletrivsel har et resultat på 0,66. Dette er tilnærmet akseptabelt nivå, som ofte settes til 0,7 (Almquist et al., 2020).

### ***Opplevd læreromsorg***

Variabel for læreromsorg er basert på et spørsmål om hvorvidt elevene opplever at lærerne bryr seg om dem. Dette er ikke et mål på hvor god lærer-elev relasjonen er, men elevens subjektive oppfatning om hvorvidt lærerne bryr seg om dem. Det er elevens opplevelse av hvorvidt lærerne uttrykker å ha omsorg for dem som måles. Det anses som sannsynlig at opplevd læreromsorg har betydning for skulkeatferd, da lav grad av læreromsorg knyttes til andre typer problematferd (Eriksen & Lyng, 2018, s. 41; Nordahl, 2005, s. 216).

### ***Skolemotivasjon***

Grunnlaget for målet på skolemotivasjon er tre spørsmål om elevenes opplevelse av skolen. Det stilles spørsmål om hvorvidt de kjeder seg, om hvorvidt elevene opplever at tiden er bortkastet og om de opplever at de lærer mye spennende. Dermed er flere momenter ved skolemotivasjon dekket av dette målet. Elevenes engasjement, eller eventuelt mangel på dette måles. Det måles også hvorvidt eleven opplever et driv eller en entusiasme angående skolen.



Det er her også av betydning at elevene stilles spørsmål som er direkte knyttet til skolesituasjoner, for slik å ikke måle en generell motivasjon, men deres motivasjon for skolen. Den interne konsistensen er målt til 0,66, altså tilnærmet akseptabelt nivå.

### Analyser og signifikanstesting

I artikkelen presenteres først utforskende analyser i form av frekvensfordelinger og korrelasjoner. Deretter vises multivariate sammenhenger mellom variablene, estimert ved hjelp av lineær regresjonsanalyse. Det presenteres analyser som viser de sentrale funnene på en mest mulig tilgjengelig måte for leseren.

Ettersom datamaterialet mitt er et utvalg, har jeg utført signifikanstester i SPSS for alle analyser for å vurdere om funnene kan generaliseres til populasjonen. I tråd med hva som er vanlig innen samfunnsforskning er signifikansnivået satt til  $p < 0,05$ . Dette innebærer at det aksepteres en usikkerhet på inntil 5% for at resultatene i utvalget kan være utslag av tilfeldigheter og ikke gjenspeiler populasjonen (Johannessen et al., 2019, s. 377). I artikkelen er de ulike signifikansnivåene markert ved å bruke antall \* foran p som indikasjon: \* =  $p < 0,05$ , \*\* =  $p < 0,01$ , \*\*\* =  $p < 0,001$ .

### Forutsetning for lineær regresjonsanalyse og valg av analysemodell

Lineær regresjonsanalyse bygger på noen forutsetninger. Brudd på disse forutsetningene kan føre til feilaktige og misvisende konklusjoner av analysene.

En forutsetning er at det ikke skal finnes konfunderende årsaksfaktorer som ikke er inkludert i analysen. Ved å inkludere slike i modellen, kontrolleres det for dem, og de holdes konstante. Dersom vi mangler en forklarende variabel som er korrelert med den uavhengige variabelen, vil variablene som inkluderes i modellen automatisk bli tillagt deler av den virkningen som den utelatte variabelen egentlig er årsak til. Derfor er det en sentral del av slike regresjonsanalyser at man søker i relevant teori og undersøke hvilke årsaksfaktorer som skal inkluderes i analysen (Skog, 2005, s. 253).

Ved lineær regresjon er det viktig å unngå multikollinearitet. Om to eller flere uavhengige variabler er sterkt korrelert med hverandre, kan det føre til en ustabil modell. Det blir dermed vanskelig å avgjøre hva som påvirker den avhengige variabelen (Almquist et al., 2020, s. 222). Det er derfor gjennomført en «variance inflation factor-test» (VIF), for å avdekke eventuell multikollinearitet. Resultatene fra en slik test starter ved 1 og har ingen

øvre grense. Verdier mellom 1 og 5 representerer en moderat korrelasjon, men ikke nødvendigvis nok til å påvirke regresjonens resultater betydelig. Resultatene av den gjennomførte VIF-testen har verdier fra 1,0 og 1,5, og er slik godt innenfor akseptabelt nivå.

Det er en forutsetning for lineær regresjon at sammenhengene mellom uavhengig og avhengig variabel er lineære. I samfunnsforskning er det imidlertid sjelden man ser lineære sammenhenger mellom sosiale fenomener. Ofte vil lineære modeller likevel være gode nok analyseverktøy. Dette gjelder særlig i situasjoner der variasjonsbredden for det fenomenet som studeres er begrenset (Skog, 2005, s. 237).

Valg av regresjonsmetode følger av målnivået på den avhengige variabelen. Når utfallsvariabelen er dikotom er det vanlig å anvende logistiske modeller, ettersom linearitetsforutsetningen og krav til normalfordelte restledd er brutt (Almquist et al., 2020, s. 222).

Det er imidlertid flere årsaker til at lineær regresjon likevel brukes, til tross for at disse forutsetningene ikke oppfylles fullt ut. Logistiske effektmål er mindre intuitive og krever dypere statistisk kunnskap for å tolkes, sammenliknet med lineære regresjonskoeffisienter (Mood, 2010). Dermed kan forskning formidlet med lineære koeffisienter være mer tilgjengelige og intuitivt meningsfulle for leseren.

På grunn av logistisk regresjons kompleksitet kan ikke de logistiske effektmålene uten videre sammenliknes på tvers av modeller, noe en ofte ønsker (Mood, 2010). Ved bruk av logistisk regresjon er det for eksempel ikke mulig å sammenlikne regresjonsresultater på tvers av utvalgsgrupper. Sammenliknende tester av lineære og logistiske modeller har vist at selv om forutsetninger for bruk av lineær modell er brutt ved bruk av en dikotom utfallsvariabel, har dette ofte liten betydning for signifikansnivåer. Det er dermed både mulig og ofte ønskelig å presentere resultater i form av lineære modeller og koeffisienter (Hellevik, 2009). Det er i dette arbeidet gjennomført både logistisk og lineær multippel regresjon. Resultatene fra de sammenliknende testene viser tilsvarende substansielle sammenhenger og signifikansnivå, noe som tyder på robusthet i modellene. Regresjonstabell for de logistiske resultatene er lagt ved i vedlegg 3.

### Tolkning av dikotom utfallsvariabel

I tolkning av regresjon på dikotom utfallsvariabel er sannsynlighet et sentralt begrep. Betakoeffisientene uttrykker økning i sannsynlighet for 1 heller enn 0 på avhengig variabel hvis uavhengig variabel øker med et standardavvik eller et skalapoeng.

### Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetikk er et område av etikken som har med planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning å gjøre. Det handler om å ivareta personvernet og sikre troverdighet av forskningsresultater. Det vil kunne oppstå etiske utfordringer knyttet til alle ledd i en undersøkelse, fra planlegging til gjennomføring og formidling av resultatene. Forskningens mål om å vinne ny kunnskap og innsikt må ikke skje på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd (Dalland, 2012, s. 96).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Johannessen et al. (2019) trekker frem tre av disse som særlig sentrale: Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv, og forskerens ansvar for å unngå skade. All forskning må underordne seg etiske og juridiske retningslinjer. Forskeren har et selvstendig ansvar for å vurdere de etiske implikasjonene av egen forskning, fra datainnsamling til bruk av forskningsresultater (Johannessen et al., 2019, s. 85).

Søking etter sannheten har tradisjonelt fremstått som det grunnleggende målet og som vitenskapens legitimering. I arbeidet med analysen og ved presentasjon av mine funn har redelighet vært sentralt. Forskere er aldri fristilt fra å utøve god etisk dømmekraft og de må være metodisk kvalifisert til å gjennomføre forskning ved validitet og kvalitet. Det har i dette prosjektet vært et grunnleggende mål å være ærlig og troverdig. Utisiktede feil er forsøkt forbygget ved å tilegne meg tilstrekkelig forskningsmetodisk kompetanse. Dette er sentralt for å kunne benytte akseptable forskningsmetoder.

## Forskningsetikk tilknyttet undersøkelsen

Det er frivillig å delta i Ungdata-undersøkelsene og de som velger å delta, står fritt til å unnlate å svare på spørsmål (Bakken, 2019). Dette er særlig sentralt i forbindelse med Ungdatas mange sensitive spørsmål.

I Ungdataundersøkelsen som er gjennomført på videregående skoler, samles det inn indirekte personidentifiserbare opplysninger, som for eksempel alder, utdanningsprogram og innvandrerbakgrunn. Når det samles inn slike opplysninger kan det være mulig å indirekte identifisere en enkeltperson ut fra en besvarelse, det vil imidlertid nesten alltid kreve utstrakt lokal kjennskap. Når man samler inn personidentifiserbare opplysninger i en undersøkelse, må undersøkelsen godkjennes av NSD og OsloMets personvernombud. Denne godkjenningen legger føringer for hvordan undersøkelsen kan gjennomføres og hvordan dataene kan lagres, slik at deltakernes personvern ivaretas (Bakken, 2019). Alle som deltar, er sikret full konfidensialitet når det gjelder deres besvarelser. Kun forskere og rådgivere i prosjektet og firmaet som registrerer besvarelsene, vil få tilgang til svarene. Alle som behandler slike data har undertegnet en taushetserklæring, og har taushetsplikt. Opplysningene lagres i NOVAs database, og det publiseres kun anonymiserte data fra ungdataundersøkelsene. Det vil si at ingen som har besvart undersøkelsen vil gjenkjennes når resultater fra undersøkelsen publiseres (Bakken, 2019).

## Presentasjon av funn

Til tross for fraværgrensen, rapporterer en betydelig andel av elevene i det analytiske utvalget å skulke. Det er likevel svært få som regnes å ha risikofylt skulkeatferd.

Jenters og gutters rapporterte skulkeatferd er tilnærmet lik. Gutter og jenter oppgir også å trives tilnærmet like godt, og å være like motiverte for skolen. Gutter opplever imidlertid noe mer læreromsorg, men kjønnsforskjellene er små.

Regresjonsanalysene viser at det er sammenhenger mellom skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon og skulk. Skoletrivsel har større betydning for jenters skulk enn for gutters. Når det gjelder skolemotivasjon er det omvendt. For jenter er sammenhengen mellom læreromsorg og skulk derimot svært lav, og heller ikke signifikant. Når det kontrolleres for skolemotivasjon, går effekten av skoletrivsel ned for både gutter og jenter. For gutter gjelder dette også læreromsorg. Dette tolkes som at det er både direkte og indirekte effekter mellom skoletelaterte faktorer og skulk.

## Diskusjon og konklusjon

Skulk er en politisk bekymring og en kompleks og sammensatt problematikk. Årsakene til problematisk skulk kan være mange, og oppstår blant annet på bakgrunn av familiemiljø, egenskaper ved personen selv, eller i skolemiljøet. Teori om resiliens er brukt for å forstå samspillet mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer i elevens liv, og hvor kompleks og sammensatt problematferd i mange tilfeller er. I et resiliens-perspektiv kan også skolefaktorer ses som enten beskyttelses- eller risikofaktorer for elevens skulkeatferd.

Motivasjon brukes til å forstå hva som driver elevers fravær eller nærvær i skolen. Et indre driv og engasjement for skolearbeidet, eller mangelen på dette vil kunne påvirke skoleoppmøte. Dette underbygger også de gjennomførte analysene. Den økte faglige oppmerksomheten angående en relasjonell tilnærming til problematferd underbygges også i mine analyser. Viktigheten av et relasjonelt perspektiv i møte med problematferd tydeliggjøres ved at læreromsorg har en betydelig sammenheng med gutters skulk. Korrelasjoner viser også at læreromsorg har betydning for både trivsel og motivasjon hos begge kjønn.

Forskning gir rom for nye hypoteser og forskningsspørsmål. Å utforske bakgrunnen for kjønnsforskjellene i læreromsorgs sammenheng med skulk vil være nyttig for å ytterligere forstå skulk som problematferd. Mine analyser har bidratt til kunnskapsfeltet ved å sette søkelys på elevers oppfatning av skolerelaterte faktorer i sammenheng med skulk. Videre forskning med data på skolenivå vil kunne skape ny kunnskap og forståelse for hvordan skolefaktorer påvirker elevers skulkeatferd. I lys av denne studien av skolerelaterte årsaker til skulk, vil det også være gunstig å flytte fokus til tiltak. Hvordan kan skulk behandles som både individuelt problem og samfunnsmessig utfordring? Fraværsgrensen ble iverksatt som et tiltak for å redusere skulk. Videre forskning på ulike tiltaks effekt vil kunne bidra med kunnskap om alternative, og eventuelt mer skånsomme, virkemidler.

## Litteraturliste

- Almquist, Y., Kwart, S., & Brännström, L. (2020). *A practical guide to quantitative methods with SPSS*. Research Reports in Public Health Sciences.  
<https://doi.org/10.17045/sthlmuni.10321829.v2>
- Andresen, S., Bjørnset, M., Reegård, K., & Rogstad, J. (2017). *Fraværet er redusert, men... Tilpasninger og konsekvenser av fraværgrensen i videregående opplæring* (Fafo-rapport 2017:33). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20641.pdf>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019 Nasjonale resultater* (Nr. 9). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2252/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Bartsch, B. (12. august, 2020). Stort kjønnsgap i høyere utdanning blant unge. *Befolkningens utdanningsnivå, SSB*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stort-kjonnsgap-i-hoyere-utdanning-blant-unge>
- Batholmen, N. V. L. (25. april, 2018). Karakterer og grunnskolefravær kan påvirke fraværet i videregående skole. *Fravær i videregående skole*.  
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterer-og-grunnskolefravaer-kan-pavirke-fravaeret-i-videregaende-2018-08>
- Bjørnset, M., Drange, N., Gjefsen, H., Kindt, M. T., & Rogstad, J. (2018). *I fraværgrensens dødvinkel—Evaluering av fraværgrensen i videregående opplæring Delrapport 2* (Fafo-rapport 2018:42). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2018/20690.pdf>
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet på vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal akademisk.
- Drange, N., Gjefsen, H., Kindt, M. T., & Rogstad, J. (2020). *Suksess og besvær Evaluering av fraværgrensen i videregående skole 2016-2019 Sluttrapport* (Fafo-rapport 2020:09). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2020/20744.pdf>
- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797–807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.

- Fellesorganisasjonen. (2019). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. Fellesorganisasjonen.  
<https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1585635696/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419–427.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.2.419>
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., & Moore, D. A. (2019a). Review: The association between anxiety and poor attendance at school - a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(3), 205–216. <https://doi.org/10.1111/camh.12322>
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielsson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., & Moore, D. A. (2019b). The association between child and adolescent depression and poor attendance at school: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 245, 928–938.  
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.055>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær å — Forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Hellevik, O. (2009). Linear versus logistic regression when the dependent variable is a dichotomy. *Quality & Quantity*, 43(1), 59–74. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9077-3>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen (IS-2345)*.  
[https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)
- Hendron, M., & Kearney, C. A. (2016). School Climate and Student Absenteeism and Internalizing and Externalizing Behavioral Problems. *Children & Schools*, 38(2), 109–116. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw009>
- Holden, B., & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting—Årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget.

- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johnsen, L. (2013). Problematferd i et relasjonelt perspektiv. *Rusfag, 1*.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behavior Modification, 28*(1), 147–161.  
<https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Universitetsforlaget.
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative view. I S. S. Luthar (Red.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (s. 510–549).
- Mood, C. (2010). Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review, 26*(1), 67–82.  
<https://doi.org/10.1093/esr/jcp006>
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 3–53.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- Nielsen, H. B., & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress—Paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning, 42*(01–02), 6–28.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- Nordahl, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU: 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. & Buli-Holmberg, J. (2019). *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm akademisk.
- Reid, K. (2004). *Truancy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203018019>
- Romero, M., & Lee, Y.-S. (2008). *The Influence of Maternal and Family Risk on Chronic Absenteeism in Early Schooling*. National center for children in poverty.



- Skog, O.-J. (2005). *Å forklare sosiale fenomener: En regresjonsbasert tilnærming*. Gyldendal norsk forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Fraværsgrense* (Nr. 3). [Rundskriv] Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnemal/fravarsgrense---udir-3-2016/>
- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(02), 177–193. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06>
- Wenzel, K. R., & Brophy, J. E. (2014). *Motivating students to learn* (4th ed). Routledge.
- Aalmen, T., Karoliussen, K. R., & Andreassen, M. (2015). Skulking under lupen—Sett i lys av Ungdata-tall fra Finnmark VGS. *Rusfag*, 1, 27–39.

## Skolemiljøets betydning for skulk

- En analyse av hvordan trivsel, læreromsorg og motivasjon henger sammen med skulk blant gutter og jenter i videregående skole

*Solveig Hult*

## Sammendrag

Skulk har vært en politisk problemstilling som har skapt grunnlag for iverksettelsen av fraværsgrensen i videregående skole. I tillegg har det blitt produsert litteratur og forskning angående kjønnsmessige forskjeller i skolen, hvor gutters prestasjoner vekker bekymring. Denne teksten søker å undersøke sammenhengen mellom skulk og skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon.

I teksten benyttes teori om resiliens og motivasjon for å forstå skulk som problematferd og i større grad forstå motivasjon som en medierende faktor i analysene av skulkefrekvens. For å besvare problemstillingen benyttes Ungdatas tverrsnittstudier ved videregående skoler i 2017-2019. Utvalget har bestått av 14000 ungdommer ved videregående skoletrinn. Statistiske analyser separert etter kjønn er benyttet for å undersøke sammenhenger mellom skolefaktorer og skulkefrekvens.

Resultatene viser at gutter og jenter oppgir å trives like godt, oppleve like mye læreromsorg og være like motiverte for skolen. Regresjonsanalysene viser derimot at skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon har ulike sammenhenger med skulk for gutter og jenter. Skoletrivsel og skulk har en sterkere sammenheng for jenter enn for gutter, mens skolemotivasjon har en sterkere sammenheng med skulk for gutter enn for jenter. Det er også funnet at sammenhengen mellom gutters skulkeatferd og læreromsorg er betydelig sterkere enn hva den er for jenter.

Nøkkelord: skulk, skoletrivsel, læreromsorg, skolemotivasjon

## Abstract

Truancy has been a political issue which created the basis for the implementation of an absence limit in 2016. In addition, there has been produced an abundance of literature regarding gender differences in Norwegian schools. Boys' performances in school have raised concern. The aim of this project has been to create an understanding of the statistical coherence between truant behavior and well-being, teacher care and school motivation.

Theory about resilience is presented to further understand truancy as problem behavior and the risks that may exist in the students' lives. The concept of motivation will also be used to create an understanding of the effect of school motivation on truancy.

Ungdata's cross sectional studies in upper secondary school from 2017-2019 are used to carry out statistical analysis on an analytical sample of 14000 students. Multivariate linear regression has also been used separately for male and female students.

Male and female students report similar levels of well-being, teacher care and motivation for school. The regression analysis shows that school well-being and truancy have a higher degree of relation to truancy for girls than for boys. School motivation has a greater effect on boys' truancy than on girls' truancy. It has also been found that the connection between boys' truancy and experienced teacher care is stronger than what is found for girls.

Key words: truancy, school well-being, teacher care, school motivation

## Introduksjon

Tilstedeværelse er ikke tilstrekkelig for å lykkes i skolen, men det er rimelig å se det som en nødvendig betingelse. Skolen spiller en stor rolle i ungdommers personlige, sosiale og intellektuelle utvikling. I skolen utvikles elevenes kompetanser innen sosialt samvær og akademiske og yrkesrelaterte kunnskaper. Elevene blir også utfordret angående problemløsning, samarbeidsevner og personlige egenskaper som utholdenhet og pågangsmot (Kearney & Graczyk, 2014). Til tross for at de fleste elevene ved videregående skole møter opp til skoletimene og gjennomfører utdanningen på normert tid, har fravær vekket bekymring de senere årene. Spesielt har skulk fått stor oppmerksomhet. Skulk betegnes som elevmotivert fravær der årsaken peker i retning av atferdsvansker (Havik, 2018, s. 27). Høyfrekvent skulk medfører lav grad av tilknytning til skolen, noe som henger sammen med økt sannsynlighet for frafall fra utdanningen (Batholmen, 2018). Dette kan skape utfordringer på både kort og lang sikt. Skulk og frafall fra undervisningen knyttes til underprestering og svake sosiale relasjoner i skolen. I et mer langsiktig perspektiv medfører skulk økt sannsynlighet for levekårsproblemer, utfordringer i arbeidslivet og konfliktfylte familierelasjoner i voksen alder (Reid, 2004, s. 22; Romero & Lee, 2008). Skulk er derfor både en sosialfaglig og politisk utfordring.

Fraværsgrensen ble iverksatt som følge av skulkeproblematikken i videregående skole, og medfører sanksjonering av ugyldig fravær. Det er imidlertid verdt å merke seg at forskning knytter skulkeatferd til skolerelaterte forhold som uro, svak struktur i skolen, manglende omsorg fra lærer og lav motivasjon (Hendron & Kearney, 2016; Kearney & Albano, 2004; Mccray, 2006).

Parallelt med skulkedebatten har kjønnsmessige forskjeller i skolen vekket politisk og faglig bekymring. Gutter omtales som «skoletapere», med lavere måloppnåelse, økt frafall i videregående skole og høy deltakelse i spesialundervisning, sammenliknet med jentene. (Bartsch, 2020; Nielsen & Henningsen, 2018; Vogt, 2018).

Med intensjon om å studere sammenhengen mellom faktorer i skolemiljøet og skulkeatferd, er forskningsspørsmålet formulert slik: *Hvordan er sammenhengen mellom skoletrivsel og opplevelse av læreromsorg og skulk blant elever i videregående skole? Hva betyr skolemotivasjon for denne sammenhengen? Er det noen forskjell mellom disse sammenhengene for gutter og jenter?*

## Fraværsgrense og frivillighet i videregående opplæring

Fraværsgrensen innebærer et tak på 10 prosent udokumentert fravær for å få halvårsvurdering med karakter (Andresen et al., 2017). Den ble implementert i august 2016 som tiltak for å forhindre skulk og frafall i videregående skole. Sanksjonering av elever som uteblir fra skolen på grunn av mobbing eller psykiske helseutfordringer, medfører økt press på elevene som allerede strever med å komme seg på skolen. Fraværsgrensen har derfor skapt debatt.

Motstanderne mot fraværsgrensen etterspør tiltak som fremmer oppmøte, heller enn tiltak som sanksjonerer fravær.

Forskningsstiftelsen Fafo har i samarbeid med SSB produsert en rapport med formål om å evaluere fraværsgrensen i videregående skoler. I rapporten kommer det frem at fraværet har gått ned, men samtidig er det en gruppe elever som i større grad står i fare for å bli skjøvet ut av videregående opplæring på grunn av manglende vurdering (Andresen et al., 2017). Dette er en gruppe som har hatt et stort fravær tidligere, og de kan nå se ut til å ha større utfordringer med å fullføre skolegangen. Slik har fraværsgrensen hatt en polariserende effekt, hvor mange har redusert fraværet sitt, mens de som hadde problemer med oppmøte fra tidligere, nå faller fra. Elever rapporterer også om at fraværsgrensen har medført manglende tillit mellom lærere og elever, økt stress og et press om å møte opp på skolen, også når elevene er syke (Drange et al., 2020).

Videregående opplæring er ikke en plikt i Norge, det er en rettighet. Det betyr at elever ved videregående skoler på frivillig grunnlag velger å utdanne seg ytterligere etter grunnskolen. Det er likevel verdt å merke seg at frivilligheten i videregående skole ikke nødvendigvis oppfattes å være reell i praksis. Arbeidsmarkedet og samfunnet er preget av et økt press mot å ta høyere utdanning. Vitnemål fra videregående er avgjørende for fagutdanning og svært viktig for å få fast jobb (Holden & Sällman, 2010). Dette kan medføre et opplevd press om å fortsette utdanningen etter grunnskolen, til tross for lav motivasjon for videre skolegang. Resultatet kan bli en svak tilknytning til skolen og tilbøyelighet til å utebli hele dager eller skoletimer man er spesielt lite engasjert i og motivert for.

Formelt sett er det valgfritt å søke seg til videregående skole, men når man har søkt og kommet inn kan man ikke velge å utebli fra deler av undervisningen. Det må derfor kunne forventes, som kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen uttalte til TV2, at de som går på skolen, også møter opp: «Målet med fraværsgrensen er å sende et tydelig signal om at skulk ikke er greit» (Nguyen, 2016).

## Skolens betydning for elevenes fravær

Store deler av elevens hverdag tilbringes i klasserommet og dette er en arena for både faglig læring og sosialt samspill. McCray (2006) har funnet at egenskaper knyttet til skolen og klassemiljøet kan være årsak til elevers manglende oppmøte (McCray, 2006). Et lite støttende skolemiljø, disiplinproblemer, bråk og uro kan også føre til en uforutsigbar undervisning og dermed være en årsak til egenmotivert fravær. Opprettholdende skolekultur, dårlig undervisning og generell misnøye med skolen kan også være risikofaktorer for fravær og frafall (Kearney & Albano, 2004).

Samtidig er det også faktorer i skolemiljøet som viser seg å fremme skoleoppmøte. Opplevelsen av å lære noe som er nyttig, å kjenne mestring og kompetanse, er vist å være sentrale faktorer. Læreres evne til å holde orden og ro i klasserommet, og strukturere dagen på en måte som skaper forutsigbarhet for elevene er også vist å forebygge fravær (Hendron & Kearney, 2016).

Skolen er ikke bare et sted for faglig læring, det er også en viktig arena for sosialt samvær, hvor vennskap utvikles. Tall fra Ungdata 2020 viser at de aller fleste ungdommer er godt fornøyd med skolen sin (Bakken, 2020). Tilhørighet og vennskap er sentrale psykologiske behov som er nært knyttet til trivsel. Å oppleve tilhørighet handler i skolesammenheng om å føle tilknytning til klassen, lærere og skolen. Når elever opplever å ha tilhørighet på skolen, kjenner de seg inkludert, satt pris på, at andre bryr seg om dem, og at de er vedsatt og respektert av lærere og medelever. I et læringsmiljø som ivaretar elevenes behov for tilhørighet, verdsettes elevens synspunkter og følelser (Danielsen & Tjomsland, 2020, s. 504).

Trivsel og tilhørighet i skolen bidrar til internalisering, hvor elever tar til seg andres verdier og gjør dem til ens egne. Dermed opplever man å være del av et fellesskap som man ikke ønsker å være fraværende fra. En slik internalisering bidrar også til at elevene erfarer at det er viktig å gjøre skolearbeid og det oppstår i større grad interesse for arbeidet. (Danielsen & Tjomsland, 2020, s. 505). Dette forklarer sammenhengen mellom skoletrivsel og skolemotivasjon. Når elevene opplever å trives og høre til, vil det gjøre det lettere for dem å identifisere seg med skolen, både faglig og sosialt. Elever som opplever en slik internalisering vil i større grad erfare viktigheten av å gjøre skolearbeid, og at skolearbeidet kan være interessant i seg selv. Reid (2008) har også funnet at lav trivsel direkte kan resultere i skulk. Lite engasjerende læringsmiljø, en opplevelse av å ha lavt læringsutbytte, lite støttende sosialt

felleskap og lav trivsel er rapportert som årsaker til skulkeatferd (Reid, 2008). Trivsel kan slik påvirke både engasjement i skolen og skulkeatferd direkte.

Det er imidlertid noe motstridende forskningsfunn angående trivsels betydning for skulkeatferd. Mounteney og Johannessen (2009) har i sin forskning på skulk hos elever ved ungdomsskoler i Bergen, funnet at en betydelig andel av elevene som oppgir å skulke ofte, også oppgir å trives på skolen. I undersøkelsen knyttet trivselen til det sosiale miljøet, mens årsakene for skulkeatferden var knyttet til manglende mestring og andre utfordringer i elevenes liv (Mounteney & Johannessen, 2009). Tall fra Ungdata i Finnmark viser derimot at elevene som regnes å ha risikofylt skulk oppgir å trives i lavere grad enn elevene med regelmessig oppmøte i skolen (Aalmen et al., 2015).

### Lærerenes rolle og læreroppmærksomhet

Kvaliteten på relasjoner mellom voksne og barn eller unge, er avgjørende for utfallet av all samhandling. Gode og trygge relasjoner skaper rom for dialog og gode kommunikative handlinger. Slik kan barn og unge få hjelp til å regulere følelser og få bistand til å løse problemer og utfordringer. Unge som verdsetter relasjonene til sine lærere, har noe å tape ved å ikke oppfylle den voksnes forventninger. Slik stilles det krav til elevenes atferd. Den unge står i fare for å miste en verdifull sosial relasjon, og vil derfor være villig til å legge inn innsats for å opprettholde relasjonen (Nordahl, 2005, s. 216).

Relasjonen mellom lærer og elev har vist seg å være sentral for faglig utvikling, elevenes trivsel, og det psykososiale klasse miljøet (Eriksen & Lyng, 2018, s. 41). Lærere som har gode relasjoner til barn og unge, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer og normbrytende atferd, sammenliknet med lærere som har svake og dårlige relasjoner. Elevenes lærelyst, motivasjon og faglig engasjement påvirkes også av positive relasjoner. Det er elevenes opplevelse av relasjonen som ser ut til å være mest avgjørende (Bergkastet et al., 2015; Eriksen & Lyng, 2018, s. 128; Nordahl, 2005, s. 210–212).

I Hatties (2009) metaanalyser vektlegges det hvorvidt lærerne fremstår som personorienterte og hvilken betydning dette har for elevers måloppnåelse. Personorienterte lærere som deler personlige ressurser som tid, oppmerksomhet, emosjonell støtte og interesse, skaper et mer gunstig læringsmiljø. Dette bidrar også til at elevenes behov for tilhørighet blir tilfredsstillt i læringsmiljøet (Hattie, 2009, s. 118–119; Kearney, 2008).



I Bakkens (2008) kunnskapsoversikt om skole og kjønn er det gjort en litteraturgjennomgang om læreroppmærksomhet. Det er gjort en rekke studier i både Skandinavia og andre land, som belyser hvordan ulike former for interaksjonsmønstre mellom lærere og elever fordeler seg etter kjønn. Studiene viser at gutter er mer aktive i timene og får mer positiv og negativ oppmerksomhet fra lærerne (Bakken, 2008). I tillegg til at gutter får mer oppmerksomhet, fant de at lærerne forholder seg nokså forskjellig til gutter og jenter. Funn fra Einarsson og Hultmans (1984) forskning viser at lærerne i større grad responderte sofistikert på de svarene gutter ga, og de oppfattet guttene som gjennomgående mer interessante, sett i en faglig synsvinkel. Det fremstod i Einarsson og Hultmans forskning som at lærerne forholdt seg på en mer likeverdig måte til gutter, sammenliknet med jenter (Einarsson & Hultman, 1984). En slik kjønnsmessig forskjellsbehandling vil kunne ha stor betydning for elevenes læringsutbytte, motivasjon, trivsel og skulkeatferd.

### Motivasjon som push eller pull-faktor

I Hatties (2009) analyser av foreliggende forskning kommer det frem at elevers motivasjon er høyest når de opplever å være kompetente, opplever å ha autonomi, står ovenfor valg som oppleves som viktige og får tilbakemeldinger og anerkjennelse fra andre. Når elevene opplever kompetanse og autonomi på skolen, bidrar dette til en sterk skolemotivasjon, bedre skoleprestasjoner og positiv utvikling (Hattie, 2009, s. 47–49).

Under «Prinsipp for læreplanen» i Kunnskapsløftet står det «Motiverte elever har lyst å lære, er utholdende og nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Motivasjon innebærer imidlertid noe mer enn lyst til å lære, det handler også om den innsatsen eleven investerer. Læringsmotivasjon innebærer at en selv er utforskende, reflekterende og initiativtakende (Manager, 2020, s. 156). Et mestringsorientert læringsmiljø og opplevelse av skolemotivasjon styrker slik elevers tilknytning til skolen og fagene. Dermed kan motivasjon medføre økt nærvær, mens demotivasjon kan medføre svak tilknytning til skolen. Motivasjon kan slik fungere som enten push-faktor eller pull-faktor i skulkesammenheng.

En av de grunnleggende målsettingene med skolesystemet er å utvikle elevenes faglige og sosiale ferdigheter. Det er derfor sentralt å øke kunnskapen om hva som påvirker jenters og gutters motivasjon for å lære de aktuelle fagene. I løpet av oppveksten blir jenter og gutter utsatt for kjønnsrolle-sosialisering (Wenzel & Brophy, 2014, s. 256). Disse forskjellene i

sosialisering blir skapt i møte med andre. Slik vil samhandling med, og sanksjoner fra, andre betydningsfulle mennesker være formende og sentrale i de unges liv. Skolen er arena for kjønnsrollesosialisering som vil medføre at gutter og jenter responderer ulikt på læringsmuligheter, og blir motivert til å delta i ulike læringsaktiviteter. For å forklare disse kjønnsmessige forskjellene trenger man konsepter som beskriver hva som gjør skolearbeid tiltrekkende og hva som skaper givende opplevelser i skolen. Dette fordi elever som et minimum må oppleve at læringsopplevelser har relevans i eget liv. Dette medfører en tilhørighet og et eierskap til læringsprosessen (Wenzel & Brophy, 2014, s. 257).

Ramseiers (2001) funn viser at læring av kunnskap som har langsiktig nytte, for eksempel for fremtidige karrieremuligheter, i større grad medfører økt motivasjon hos gutter enn jenter. Dette gjelder særlig elever ved videregående skole (Ramseier, 2001). Gutter setter i større grad enn jenter læring og kunnskap i sammenheng med sitt liv og sine overordnede mål. Jenter omtales som mer pliktoppfyllende, og virker å oppleve et større press om å lykkes fortløpende i skolegangen (Garmannslund & Amundsen, 2018). Som nevnt tidligere kan dette resultere i at jenter i større grad enn gutter rapporterer påkjenninger ved skolearbeidet i form av stress, press og psykiske plager (Eriksen et al., 2017).

Eventuelle læreviser viser seg også å være nært knyttet til skolemotivasjon. Det er ikke urimelig å anta at elever med læreviser, som går i vanlig skole, utvikler lavere tillit til egne evner og prestasjoner enn sine medelever. Blant de som får spesialundervisning er gutter overrepresentert. Det blir dermed også vanskeligere for dem å opprettholde motivasjonen for å lære, særlig motivasjon som er knyttet til at man gleder seg over å lære og opplever at man har nytte av å lære (Bakken, 2008).

### Kjønnsposisjoner i fraværs- og skolesammenheng

Det ser ikke ut til å være noen betydelige kjønnsforskjeller i skulkefrekvens (Havik et al., 2015; Holden & Sällman, 2010; Kearney & Albano, 2004; Kearney & Bates, 2005). Det fremstår imidlertid å være en sammenheng mellom fravær hos jenter og emosjonelt relaterte problemer. Dette knyttes til jenters prestasjonskrav til seg selv og stress i den forbindelse. For gutter er det en sammenheng mellom fravær og lav motivasjon for skolen. Fraværet har også sammenheng med faglig underyting for gutter. Jenters skulkeatferd er tettere knyttet til ubehag, og symptomer på psykisk uhelse. Dette ser man ikke i like stor grad hos gutter. Jenter

rapporterer også i større grad somatiske plager som årsak for sitt fravær, mens gutter rapporterer skulk-relaterte aktiviteter som årsak (Havik et al., 2015).

For å i større grad forstå kjønnsmessige forskjeller i årsaker til skolefravær, er det nødvendig å se nærmere på generelle kjønnsforskjeller i skolen. Forskjeller mellom gutter og jenter i skolen har vært aktivt debattert de senere årene. Mange har vært bekymret for at gutter sakker akterut i forhold til jentene, som er sterkere i lesing og matematikk og i større grad tar høyere utdanning. Debatten har angått karakterforskjeller i grunnskolen, frafall i videregående skole og kjønnsmessige ulikheter i opptak til høyere utdanninger. Her kommer guttene dårligst ut, med lavere karakterer i grunnskolen, større frafall fra videregående opplæring og lavere opptak til høyere utdanning enn jenter (Statistisk sentralbyrå, 2020a, 2020b, 2021).

Dagens skoleforskning viser at jenter i gjennomsnitt bruker mer tid på lekser enn gutter og de sliter mer med stress og depresjon enn jevngamle gutter. Både omfanget av plagene, og kjønnsforskjellene, øker i løpet av videregående skole. Dobbelt så mange jenter som gutter rapporterer at de opplever sterk grad av skolerelatert stress i tredje klasse på videregående skole (Bakken, 2019). Gutters utfordringer omtales i større grad som underprestering. Gutters problemer med skulk, karakterer og frafall diskuteres innenfor rammen av skole og utdanning, mens jenters problemer med stress, selvfølelse og skolefravær forstås innenfor rammen av psykisk helse.

Å fremstille «jenter» og «gutter» som statiske og homogene grupper uten intern variasjon eller forandring kan imidlertid skape en feilaktig virkelighetsoppfatning. Gutter som gjør det bra på skolen, og jenter som gjør det dårlig, blir usynliggjort (Nielsen & Henningsen, 2018). For de som begynte på videregående skole i 2013, hadde for eksempel 26% av guttene og 18% av jentene ikke fullført på normert tid (Statistisk sentralbyrå, 2020a). Hvis frafallsproblemet defineres som et gutteproblem, er det dermed en betydelig andel av jentene som faller utenfor vår oppmerksomhet (Vogt, 2018). Det samme vil sannsynligvis også gjelde gutters og jenters skolefravær, hvor intern variasjon på tvers av kjønn vil påvirke elevens skoletilknytning.

### Andre forhold knyttet til skulkeatferd

Forskning viser også at andre forhold som foreldrerelasjon, foreldrekontroll, psykiske plager, karakterer, rusmiddelbruk og mobbing påvirker elevens skulkefrekvens.

Foreldres påvirkning vil ha stor betydning for studenters og elevers relasjon til skole, skolearbeid og deres måloppnåelse. Foreldrenes forventninger og ambisjoner på elevenes vegne, og foreldrenes faglige ressurser, vil kunne ha stor påvirkning på elevens tilpasning i skolen. Amerikansk forskning knytter flere foreldre-faktorer til økt risiko for fravær og frafall i skolegangen. Oppdragerstil, lav grad av oppfølging og sviktende omsorg er noen faktorer, som knyttes til skulk og fravær. Foreldre som selv ikke har vært motivert for skolen, har også vanskeligere for å motivere sine barn for skolen (Gase et al., 2014)

At foreldre og barn har en åpen dialog om både hverdagslige og skole-relaterte emner, har en sammenheng med både elevenes engasjement i skoleaktiviteter og skulkeatferd. Foreldrenes interesse vil i seg selv øke elevenes interesse, i tillegg til at foreldrene i større grad kan følge opp elevene og ha kontroll angående elevenes oppmøte på skolen (McNeal, 1999).

I den amerikanske undersøkelsen gjennomført av Gastic (2008), ble det funnet at det å være utsatt for mobbing i videregående skole også medfører dårligere akademiske resultater, større skulkefrekvens og mer problematferd i skolen. Det er funnet at ofre for mobbing har lavere tilknytning til skolen, oftere bytter skole og oftere får sanksjoner for atferden sin, som gjensitting eller utvisning (Gastic, 2008). Elever som uteblir fra skolen, vil dermed ha et lavere akademisk utbytte og gå glipp av faglig og sosial utvikling.

Egger et al. (2003) har i sine amerikanske studier av egenmotivert skolefravær funnet at psykisk sykdom hadde en signifikant sammenheng med skulk. Andelen med psykisk uhelse var tre ganger så høy hos de med skulkeatferd, sammenliknet med elevene uten fraværproblemer i skolen. Dette gjelder også de som ble regnet å ha problemer med skulkeatferd (Egger et al., 2003).

Det er også funnet sammenhenger mellom skulkeatferd og problematisk bruk av rusmidler. Sammenliknet med andre elever, rapporterer elever med høyt egenmotivert fravær høyere konsum av både alkohol og narkotiske stoffer (Maynard et al., 2012; Mounteney et al., 2010).

## Data og metodevalg

### Studiedesign og deltakere

For å besvare forskningsspørsmålene er det gjennomført analyser av kvantitative data fra Ungdata nasjonal fil 2017-2019. Ungdata er et samarbeid mellom de syv regionale

kompetansesentrene innen rusfeltet (KoRus) og velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Formålet med Ungdata er å kartlegge og gi et bredt bilde av hvordan unge i Norge har det (Bakken, 2019).

Ungdata-undersøkelsen gjennomføres i skoletiden, og elevene har én skoletime til disposisjon. Det skal være en lærer til stede under hele undersøkelsen. Den gjennomføres ved hjelp av et elektronisk spørreskjema, og det skal tilrettelegges slik at hverken lærer eller medelever kan se den enkelte elevs svar. Undersøkelsesdesignet er lagt opp slik for å ivareta både krav om personvern, validitet og representativitet. Ungdata nasjonal fil 2017-2019 består av undersøkelser gjennomført på de fleste videregående skolene i landet. For å sikre at dataene gir et representativt bilde på nasjonalt nivå, er det i denne analysen brukt data fra alle de lokale undersøkelsene som ble gjennomført i den treårige perioden. Spørreskjemaet består av 168 spørsmål til elever på videregående. Mange fylkeskommuner og kommuner velger imidlertid å utvide sin lokale undersøkelse med valgfrie tilleggsspørsmål.

Ungdata er et gratis tilbud til alle kommuner og fylkeskommuner i Norge, og undersøkelsens resultater gir kommuner, fylkeskommuner og nasjonale myndigheter et kunnskapsgrunnlag for politikkutforming innen oppvekst- og folkehelseområdene (Bakken, 2019).

For å gjennomføre analysene og undersøke skolefaktorers påvirkning på skulk er det benyttet et tilleggsspørsmål, som ikke er en obligatorisk del av undersøkelsen. Etter datatilpassing består det analytiske utvalget av 14112 elever ved videregående skole, fra 95 kommuner i landet. En komplett liste over kommuner som er inkludert i det analytiske utvalget er vedlagt som vedlegg 4.

### Operasjonalisering av utvalgte variabler

**Mål på skulk:** I Ungdataundersøkelsen blir elevene spurt om deltakelsesfrekvens i flere typer regelbrudd, deriblant skulk av skolen. Ungdommene fikk følgende spørsmål: «Hvor mange ganger har du vært med på eller gjort noe av dette det siste året? – Skulket skolen». Elevene får deretter svaralternativene «Ingen ganger», «1 gang», «2-5 ganger», «6-10 ganger» eller «11 ganger eller mer». Variabler for skulk er kodet til en dikotom variabel. De som oppgir å skulke 6 ganger eller mer, regnes å ha en skulkefrekvens utenfor normalen og har dermed fått verdien 1, mens de som har skulket fem ganger eller mindre har fått verdien 0. De fleste

ungdommene som har svart på undersøkelsen oppgir at de skulker lite eller ingenting, mens 6% har svart at de skulket 6 ganger eller mer det siste året.

**Skoletrivsel:** I Ungdata-undersøkelsen stilles elevene spørsmål om hvordan de har det på skolen. To av disse spørsmålene er brukt for å lage mål på skoletrivsel. Spørsmålene «Er du enig eller uenig i følgende utsagn om hvordan du har det på skolen? -Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen -Jeg trives på skolen» er gjort til et mål på elevenes skoletrivsel.

Svaralternativene på disse spørsmålene er «Helt enig», «Litt enig», «Litt uenig» eller «Helt uenig». Spørsmålene er kodet slik at verdiene går i samme retning, og samlemålet er inkludert i analysen som variabel på ordinalnivå, tilnærmet intervallnivå. Lav verdi på variabelen betyr lav trivsel.

Den interne konsistensen for samlemålet for skoletrivsel er målt med Cronbacks alpha, og har en verdi på 0,66. Dette er tilnærmet akseptabelt nivå som ofte settes til å være 0,7 (Almquist et al., 2020).

**Læreromsorg:** Målet på læreromsorg består av spørsmålet «Er du enig eller uenig i følgende utsagn om hvordan du har det på skolen? -Lærerne mine bryr seg om meg» Svaralternativene for dette spørsmålet er «Helt enig», «Litt enig», «Litt uenig» eller «Helt uenig». Mål på læreromsorg er kodet slik at de elevene som har svart «Helt enig» eller «Litt enig» har fått verdien 0, mens de som har svart «Litt uenig» eller «Helt uenig» har fått verdien 1. Deretter er variabelen inkludert i analysen som en dikotom variabel hvor lav verdi betyr lav grad av læreromsorg.

**Skolemotivasjon:** Grunnlaget for målet på skolemotivasjon er tre spørsmål angående elevenes engasjement for skolen. Spørsmålene er stilt slik: «Er du enig eller uenig i følgende utsagn om hvordan du har det på skolen? –Jeg kjeder meg på skolen, -Mye av tiden på skolen er bortkasta og -Vi lærer mye spennende på skolen». Spørsmålene kan besvares med «Helt enig», «Litt enig», «Litt uenig» eller «Helt uenig». Variabelen er inkludert i analysene som samlemål på ordinalnivå, tilnærmet intervallnivå og lav verdi betyr lav skolemotivasjon.

Den interne konsistensen mellom de tre variablene ble undersøkt ved hjelp av Cronbachs alpha, og har en verdi på 0,66.

Operasjonaliseringen av kontrollvariablene foreldrerelasjon, foreldrekontroll, psykiske plager, karakterer, rusmiddelbruk og mobbing er redegjort for i vedlegg 1.

## Forskningsspørsmål og statistiske metoder

Et sentralt formål med de gjennomførte analysene har vært å undersøke sammenhengen mellom faktorer i skolen og skulk. De statistiske metodene som er brukt for å besvare problemstillingen er bivariate krysstabeller og lineær multipl regresjon. I både bivariate og multivariate analyser er det skilt mellom kjønn, for å kunne undersøke eventuelle kjønnsforskjeller. Først vises frekvenstabeller som en utforskende del av analysene. Deretter blir det presentert bivariate analyser med skulk brutt ned på skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon. Det er gjennomført kji-kvadrattester i sammenheng med de bivariate analysene.

Det er deretter gjennomført lineær multipl regresjon for å undersøke sammenhengen mellom den enkelte uavhengige variabel og skulk, kontrollert for øvrige variabler som forskning har vist har en sammenheng med skulk. I første ledd av regresjonen er variablene for skoletrivsel og læreromsorg inkludert sammen med kontrollvariablene foreldrerelasjon, foreldrekontroll, psykiske plager, karakterer, rusmiddelbruk og mobbing. I regresjonens andre ledd er også skolemotivasjon inkludert. Slik kan endringene i effekten av skoletrivsel og læreromsorg undersøkes når skolemotivasjon inkluderes i analysen, kontrollert for øvrige variabler.

Begrepet «effekt» er brukt til å omtale en statistisk effekt når resultater fra de gjennomførte analysene presenteres. Det er imidlertid ikke brukt for å omtale en kausal effekt, da analyser på data fra tverrsnittstudier ikke kan betegne årsakssammenhenger og kausale årsaksforklaringer. Begrepet effekt er likevel brukt for å omtale sammenhengene i de tilfellene hvor det fremstår som mest naturlig for språkets skyld.

## Resultater

### Avhengig variabel

I tabellen nedenfor vises frekvens av utfallsvariabel som beskriver skulk. Elevene er spurt om hvor mange ganger de har skulket skolen det siste året. Tabellen gir grunnlag for å studere jenters og gutters skulkeatferd.

Tabell 1. Frekvens av skulkevariabel, separert etter kjønn.

Jenter	Frekvens	Prosent	Gutter	Frekvens	Prosent
Ingen ganger	4744	66	Ingen ganger	3976	65
1-5 ganger	2068	29	1-5 ganger	1771	29
6 ganger eller mer	369	5	6 ganger eller mer	417	6
<b>Total</b>	<b>7181</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>6164</b>	<b>100</b>

Gutters og jenters skulkefrekvens er tilnærmet lik. Dette samsvarer med tidligere forskning (Havik et al., 2015; Holden & Sällman, 2010; Kearney & Albano, 2004; Kearney & Bates, 2005). De aller fleste, blant både gutter og jenter rapporterer å ikke ha skulket noen ganger det siste året.

Intensjonen ved denne studien er å studere risikofylt skulkeatferd. Grensen for hva som regnes å være risikofylt skulkeatferd vil imidlertid kunne variere fra elev til elev. For å øke sannsynligheten for at den avhengige variabelen fanger opp risikofylt atferd, settes grensen her ved de som har skulket 6 ganger eller mer. Dette er også grensen som er satt i tidligere forskning på skulk basert på Ungdatas datamateriale (Aalmen et al., 2015).

### Uavhengige variabler

De tre uavhengige variablene, skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon, har alle verdier fra 1 til 4, hvor lav verdi betyr lav skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon.

Elevene trives gjennomgående godt på skolen. Hele 93% oppgir at de er helt eller litt enige i at de trives på skolen. Likevel svarer 20% at de er helt eller litt enig i at de ofte gruer seg til å gå på skolen.

De aller fleste elevene opplever at lærerne bryr seg om dem. Hele 89% er helt eller litt enig i dette.

Andelen elever som opplever skolemotivasjon er noe lavere. 64% oppgir at de synes de lærer mye spennende på skolen. Det er imidlertid 64% som er helt eller litt enige i at de kjeder seg på skolen, og 57% som er helt eller litt enige i at mye av tiden på skolen er bortkastet. I tabell 2 presenteres de tre uavhengige variablenes gjennomsnittsverdi for gutter og jenter.



Tabell 2. Gjennomsnittsverdi på variabel for skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon. Separert etter kjønn.

Kjønn	Skoletrivsel	Læreromsorg	Skolemotivasjon
Jenter	3,37	3,19	2,40
Gutter	3,48	3,32	2,46
Total	3,42	3,25	2,43

T-test viser at forskjellene mellom kjønnene er statistisk signifikante for alle de tre variablene. Forskjellene er likevel ikke betydelige, substansielt sett. Særlig for skolemotivasjon er det liten forskjell mellom gutter og jenter. Guttene trives noe bedre på skolen enn jentene, og opplever noe høyere læreromsorg.

For å undersøke og sammenlikne forholdet mellom de uavhengige variablene, skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon, er det gjennomført bivariate analyser av sammenhengene mellom disse, separert etter kjønn.

Tabell 4. Korrelasjoner mellom skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon (Samtlige korrelasjoner er signifikante på 0,001-nivå)

<b>Jenter</b>	Skoletrivsel	Læreromsorg	Skolemotivasjon
Skoletrivsel	1.000	.285	.414
Læreromsorg		1.000	.303
Skolemotivasjon			1.000
<b>Gutter</b>	Skoletrivsel	Læreromsorg	Skolemotivasjon
Skoletrivsel	1.000	.271	.436
Læreromsorg		1.000	.261
Skolemotivasjon			1.000

Den sterkeste korrelasjonen er mellom skoletrivsel og skolemotivasjon, for begge kjønn. Aller sterkest er denne sammenhengen for gutter. Dess mer elevene trives, dess mer motiverte er de for skolearbeidet. Eller dess mer motiverte elevene er, dess bedre trives de.

Det er også en betydelig korrelasjon mellom læreromsorg og skolemotivasjon. Dess mer læreromsorg, dess mer motiverte elever, og omvendt. Her er korrelasjonen sterkere for jenter, enn for gutter.

Også korrelasjonen mellom skoletrivsel og læreromsorg er tydelig. Dess mer læreromsorg dess høyere trivsel, og omvendt. Her er forskjellene mellom kjønnene mindre.

## Regresjon

Under følger bivariante og multiple lineære regresjonsanalyser av de uavhengige variablenes sammenheng med variabel for skulk. Skoletrivsel og skolemotivasjon er inkludert som samlemål på ordinalnivå, tilnærmet intervallnivå. I tolkning av regresjon på dikotom utfallsvariabel er sannsynlighet et sentralt begrep. Betakoeffisientene uttrykker økning/reduksjon i sannsynlighet for risikofylt skulkeatferd hvis variabel for skoletrivsel eller skolemotivasjon øker med et standardavvik/et skalapoeng.

Læreromsorg er inkludert som dikotom variabel, hvor verdien 1 representerer høy læreromsorg. Betakoeffisientene uttrykker økning/reduksjon i sannsynlighet for risikofylt skulkeatferd dersom en opplever å ha læreromsorg, fremfor å ikke oppleve dette.

Ved å multiplisere koeffisientene med 100, kan disse leses som økt/minket prosent sannsynlighet for å skulke 6 ganger eller mer. Koeffisienten uttrykker slik endring i sannsynlighet for risikofylt skulkeatferd når en opplever trivsel, læreromsorg og motivasjon.

For å besvare forskningsspørsmålet et det gjennomført regresjonsanalyse, separat etter kjønn, for å undersøke hvordan skulkeatferd samvarierer med skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon. Først vises regresjonsresultater for jenter, deretter for gutter.

*Tabell 5: Lineær regresjon av skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon for kun jenter (N=7181). Kontrollert for variablene: foreldrerelasjon, foreldrekontroll, psykiske plager, karakterer, rusmiddelbruk og mobbing i modell1 og modell2 (Koeffisienter for kontrollvariablene er inkludert i fullstendig regresjonstabell i vedlegg 2).*

	Bivariate				Modell 1				Modell 2			
	Ustand. B.	S.E.	Stand. Beta	P.	Ustand. B.	S.E.	Stand. Beta	P.	Ustand. B.	S.E.	Stand. Beta	P.
<b>Skoletrivsel</b>	-,065	,004	-,205	***	-,039	,004	-,123	***	-,033	,004	-,104	***
<b>Læreromsorg</b>	-,050	,008	-,077	***	,001	,007	,002	ns	,009	,008	,013	ns
<b>Skolemotivasjon</b>	-,057	,004	-,170	***					-,020	,004	-,059	***
Konstant					,161			***	,181			***
R <sup>2</sup>					,120				,123			

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Ved bivariante analyser for jenter har alle de uavhengige variablene tydelige og signifikante sammenhenger med skulk. Her er sammenhengen for skoletrivsel og skolemotivasjon med skulk betydelig høyere enn sammenhengen mellom læreromsorg og skulk. Sammenhengene er signifikante og negative. Dette tolkes som at lav trivsel, lav læreromsorg og lav skolemotivasjon samvarierer med høyfrekvent skulk.

I modell 1 har variabel for skoletrivsel en standardisert beta på  $-0,123$ , som betyr at lav skoletrivsel øker sannsynligheten for høy skulkefrekvens for jenter. For hvert standardavvik trivselen øker, synker sannsynligheten for å havne i høyrisiko-skulk-gruppen med  $12,3$  prosentpoeng. Sammenhengen er signifikant, kontrollert for øvrige variabler. Koeffisienten for læreromsorg er i modell 1 er svært lav. Den er ikke signifikant og kan derfor ikke tolkes substansielt.

I modell 2 kontrolleres det også for skolemotivasjon. Skolemotivasjon har en negativ sammenheng med skulk. Den er også signifikant. For hvert standardavvik jentenes skolemotivasjon øker, synker sannsynligheten for å havne i høyrisiko-skulk-gruppen med  $6$  prosentpoeng. Skoletrivsel har redusert effekt etter at skolemotivasjon ble inkludert i analysen. Effekten av skoletrivsel reduseres med  $15\%$ , dette tolkes som at deler av sammenhengen mellom skoletrivsel og skulk går via skolemotivasjon. Denne sammenhengen underbygges også ved at det er vist å være en korrelasjon mellom trivsel og skolemotivasjon for jenter.

Tabell 6: Lineær regresjon av skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon for kun gutter ( $N=6164$ ). Kontrollert for variablene: foreldrerelasjon, foreldrekontroll, psykiske plager, karakterer, rusmiddelbruk og mobbing i modell1 og modell2 (Koeffisienter for kontrollvariablene er inkludert i fullstendig regresjonstabell i vedlegg 2).

	Bivariate				Modell 1				Modell 2			
	Ustand. B.	S.E.	Stand. B.	P.	Ustand. B.	S.E.	Stand. B.	P.	Ustand. B.	S.E.	Stand. B.	P.
<b>Skoletrivsel</b>	-,074	,005	-,190	***	-,042	,005	-,109	***	-,030	,006	-,078	***
<b>Læreromsorg</b>	-,087	,010	-,105	***	-,031	,010	-,038	***	-,021	,011	-,025	*
<b>Skolemotivasjon</b>	-,071	,005	-,195	***					-,032	,005	-,089	***
Konstant					,245			***	,280			***
R <sup>2</sup>					,100				,106			

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

De bivariate analysene for gutter viser negative og signifikante sammenhenger mellom skulk og skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon. De bivariate effektene av læreromsorg og skolemotivasjon er noe høyere for gutter enn for jenter. For skoletrivsel er det omvendt.

I modell 1 har skoletrivsel en tydelig negativ effekt for gutters skulkeatferd. Den er imidlertid noe lavere for gutter enn hva den er for jenter, også i den multiple regresjonen. Læreromsorg, som var svært svak og ikke signifikant i regresjon for jenter, har sterkere sammenheng med skulk hos gutter. Den er også signifikant.

I modell 2 kontrolleres det også for skolemotivasjon. Skolemotivasjon har en tydelig sammenheng med skulk for gutter, og sterkere enn hva den er for jenter. For hvert standardavvik guttenes skolemotivasjon øker, synker sannsynligheten for å havne i høyrisiko-skulk-gruppen med 9 prosentpoeng. Effekten av skoletrivsel og læreromsorg reduseres med 28% og 34% i modell 2, etter at skolemotivasjon er inkludert i analysen. Dette betyr at en betydelig andel av effekten som disse variablene har, går via skolemotivasjon. Skoletrivsel og læreromsorg har dermed både direkte effekter på skulk, og indirekte via skolemotivasjon.

Sammenhengen mellom kjønn og læreromsorg er ytterligere undersøkt ved å gjennomføre lineær multippel regresjonsanalyse på hele det analytiske utvalget, med et interaksjonsledd for kjønn og læreromsorg. Dette for å undersøke om det er en signifikant forskjell i sammenhengen mellom læreromsorg og skulk for gutter og jenter. Det er funnet en signifikant kjønnsmessig forskjell i sammenhengen, i form av at høy læreromsorg har større effekt for gutters enn hva den har for jenters skulk. Høy læreromsorg gir redusert skulk for begge kjønn, men i større grad for gutter enn for jenter.

$R^2$  beskriver forklart varians, og viser hvor mye av variasjonen i den avhengige variabelen som skyldes variasjon i uavhengige variabler. Generelt tenderer  $R^2$  å være lav i samfunnskunnskap, hvor individer er undersøkelsesenheter (Johannessen et al., 2019, s. 329). Regresjonen for jenter forklarer 12,3 % av jentenes skulkefrekvens, mens regresjonen for gutter forklarer 10,6% av guttenes skulkefrekvens. Dette understreker at skulk er et komplekst og mangefasettert fenomen, med sammenheng med flere ulike forhold som regresjonsmodellene ikke beskriver.

## Oppsummering og diskusjon

Gutters og jenters skulkefrekvens er tilnærmet lik. Gutter og jenter oppgir også ganske lik grad av trivsel i skolen, tilnærmet like stor grad av læreromsorg og de er like motiverte for skolen.

Regresjonsanalysene viser at økt trivsel reduserer skulk. Trivsel har både en direkte og en indirekte effekt via skolemotivasjon. Effekten av skoletrivsel er sterkere for jenters enn hva vi ser for gutters skulkeatferd.

Læreromsorg har en negativ effekt på skulk hos gutter. Denne sammenhengen er derimot svak og ikke signifikant hos jenter når det kontrolleres for øvrige variabler.

Skolemotivasjon har også en effekt på elevenes skulk, i form av at økt motivasjon medfører redusert skulk. Skolemotivasjon har imidlertid en sterkere sammenheng med gutters skulk, enn jenters.

Det er store kjønnsmessige forskjeller i forekomst av problematferd i skolen (Andershed et al., 2007, s. 67). Det er likevel ikke funnet noen betydelige forskjeller i skulkefrekvens i de gjennomførte analysene. Dette samsvarer med tidligere forskning på skulk (Kearney & Albano, 2004; Kearney & Bates, 2005). Denne studien viser imidlertid at det er kjønnsmessige forskjeller i sammenhengene mellom faktorer i skolen og skulkeatferd.

Skulk er tettere forbundet med lav motivasjon for gutter, sammenliknet med jenter. Dette er i tråd med hva som er funnet i tidligere forskning (Havik et al., 2015). Det er ingen betydelige forskjeller i hvor motiverte gutter og jenter oppgir å være. Regresjonen viser derimot at demotivasjon har ulike konsekvenser for gutters og jenters skulkeatferd. For gutter resulterer lav motivasjon oftere i høyfrekvent skulk. Slik fungerer motivasjon i større grad som en «push» eller «pull»-faktor i skolen for gutter, sammenliknet med jenter. Forskningsfunn viser at jenter i større grad enn gutter opplever stress og press i forbindelse med skolen (Bakken, 2008; Nielsen & Henningsen, 2018). Det kan derfor tenkes at demotiverte jenter i større grad enn demotiverte gutter møter opp på skolen, på grunn av en opplevelse av et press om å lykkes eller av plikt. En kan tenke seg at jenters opplevelse av plikt og press om å lykkes medfører en høyere terskel for å utebli fra skolen.

Analysene viser at skoletrivsel er mer avgjørende for jenters skulkefrekvens, enn for gutters. Trivsels effekt på skulk kan tenkes å være knyttet til ulike kvaliteter ved jenters og gutters vennskap. Gutters vennskap ser ut til å i større grad være basert på interesser og ferdigheter i fritidsaktiviteter. Vennskap mellom jenter er i større grad basert på personlige egenskaper og kvaliteter (Arnesen et al., 2006). Det kan dermed tenkes at trivsel, en opplevelse av tilhørighet og kvalitet på vennskap, er en viktigere faktor for jenters generelle opplevelse av tilværelsen på skolen. Slik er trivsel en viktigere push og pull-faktor for jenters skoleoppmøte enn gutters.

I litteraturen er det avklart at lærerrelasjon har stor betydning for både skoleprestasjon, problematferd, trivsel og skoleoppmøte (Bergkastet et al., 2015; Eriksen & Lyng, 2018, s. 128; Nordahl, 2005, s. 210–212; Romano et al., 2020). I analysene som er presentert i denne artikkelen har læreromsorg signifikant større betydning for gutters enn for jenters skulkeatferd.

Flere undersøkelser viser at gutter får mer oppmerksomhet, tid og ressurser i klasseromssituasjoner. En årsak til dette, er at gutter i større grad enn jenter utøver problematferd som bråk, uro og utagering. Gutter mottar imidlertid også mer positiv oppmerksomhet fra lærerne sine (Bakken, 2008; Einarsson & Hultman, 1984; Nielsen & Henningsen, 2018). Ved at gutter har tettere kontakt med lærere kan det antas at de derfor er mer påvirket av kvaliteten på forholdet de opplever å ha til lærerne sine, sammenliknet med jenter. Nordahl (2005) har påpekt at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev vil påvirke forekomsten av problematferd og elevens tendens til å søke støtte hos lærerne i utfordrende situasjoner (Nordahl, 2005, s. 216).

Forskning på resiliens viser til kjønnsforskjeller i det å takle risiko, dette kan også bidra til å forklare kjønnsforskjellene i læreromsorgs betydning for skulk. Det viser seg for eksempel at jenter i større grad søker støtte i nettverkene sine når de utsettes for risiko, enn hva gutter gjør. Dette er noe som styrker resiliens (Borge, 2018, s. 107). Verbalt aktive jenter som har et mer omfangsrikt nettverk hvor de søker støtte, kan tenkes å ikke ha det samme behovet for læreromsorg for å unngå problemutvikling og fremme nærvær. For elever som ikke har tilgang på et slikt nettverk, kan det være gunstig å søke støtte i lærere. Læreres arbeid, som innebærer oppfølging og relasjonsbygging, skaper et godt grunnlag for å vise emosjonell støtte overfor elevene som har behov for det.

Korrelasjonsmatrisene i tabell 2, viser imidlertid at jenters opplevde læreromsorg har sterkere sammenheng med skolemotivasjon og skoletrivsel enn hva vi ser hos gutter. Dette indikerer at læreromsorg har ulik betydning på ulike områder for gutter og jenter.

For å kunne benytte disse funnene i tiltak for å redusere skulk, vil det være relevant å arbeide målrettet med det psykososiale skolemiljøet og implementere tiltak som bedrer og ivaretar både trivsel og motivasjon. Å tilrettelegge for økt motivasjon via gunstige læringssituasjoner og pensum som gjør at elevene opplever å ha autonomi og eierskap til kunnskapen de skal tilegne seg, vil være viktig. Læreres betydning for elevens skoletrivsel, skolemotivasjon og skulkefrekvens bør også tydeliggjøres. I arbeid med elever med skulkeproblematikk eller andre atferdsproblemer vil relasjoner være sentralt. En god og positiv relasjon skaper rom for samhandling og mulighet for å løse konflikter eller utfordringer i fellesskap.

## Styrker og svakheter ved funnene

Ungdata samler inn tverrsnittsdata på individuelt nivå, i form av at elevene oppgir egne opplevelser av situasjoner og fenomener i eget liv. Funnene fra de gjennomførte analysene er derfor på individ-nivå. Elevene er spurt om egne opplevelser av skolemiljøet. Dersom datamaterialet inkluderte variabel som gjorde det mulig å aggregere til skole- eller klassenivå, ville det vært mulighet for å skape økt forståelse for sammenhengen mellom objektive kvaliteter ved klassemiljøet, eller skolemiljøet, og skulk. Dette ville kunne bidratt med utvidet forståelse av sammenhengen mellom skolemiljø og skulkeatferd.

Siden Ungdata-undersøkelsen gjennomføres i skoletiden, er det antakeligvis en andel elever med lav tilknytning som er fraværende når undersøkelsen gjennomføres. Elevene med høy skulkefrekvens og svak tilknytning til skolen er i forhøyet risiko for å ikke bli inkludert i datamaterialet. Dette kan medføre at funnene fra analysene som er gjennomført ikke er representative for de som har svakest tilknytning til skolen og er mest utsatt for frafall.

I datamaterialet som ligger til grunn for analysene er det 95 av Norges kommuner som er inkludert. Det er et variert utvalg av kommuner som har deltatt. Kommunene er varierte i størrelse og beliggenhet, og tilhører ulike regioner i Norge. Dette gir rom for å anta at undersøkelsens resultater er overførbare til en større del av Norges befolkning. Det er imidlertid et lavt antall kommuner i Nord-Norge som har benyttet seg av Ungdatas frivillige spørsmål om skolemiljø, og derfor er få kommuner fra nord med i de gjennomførte analysene. Dette skaper noe usikkerhet om hvorvidt det er særskilte forhold i denne delen av landet som ikke er fanget opp.

I spørreskjemaets variabel for skulk gjøres det ikke forskjell på hvorvidt elevene skulker enkelttimer eller hele skoledager. Dette betyr at spørsmålet ikke måler mengde skulk, men heller antall ganger skulk har forekommet. Dermed kan en elev som har skulket 11 skoledager og en elev som har skulket 11 skoletimer bli likestilt i de gjennomførte analysene, selv om skulkeatferden deres ikke nødvendigvis er like bekymringsverdig. Det at kun 6% av elevene har skulket 6 ganger eller mer tyder imidlertid på at dette faller utenfor normalatferd. Det er i tidligere forskning brukt samme grense for høyt skolefravær, eller bekymringsverdig skulk (Aalmen et al., 2015).

Ungdata er et omfattende og rikt datamateriale med mange respondenter. Dette kombinert med høy kvalitet i utvalgstrekkingen, kan bidra til representativitet. Ved at

datamaterialet har et høyt antall observasjoner, vil en få et mer presist estimat for regresjonsparametre (Skog, 2005, s. 228).

Ungdata har også et stort antall spørsmål og mange aspekter ved elevenes liv blir undersøkt. Dette skaper mulighet for å kontrollere for konfunderende variabler og bidrar til en økt nøyaktighet og grundighet i analysene.

### Konklusjon

Det er signifikante negative sammenhenger mellom faktorer i skolemiljøet og skulk for begge kjønn. Skolefaktorene har noe ulik sammenheng med skulkeatferd for gutter og jenter. Gutters skulkeatferd er i større grad knyttet til lav grad av læreromsorg og lav skolemotivasjon. Jenters skulkeatferd er i større grad knyttet til lav trivsel. Skolefaktorene har både en direkte effekt og en indirekte effekt på skulk via skolemotivasjon.



## Litteraturliste:

- Almquist, Y., Kwart, S., & Brännström, L. (2020). *A practical guide to quantitative methods with SPSS*. Research Reports in Public Health Sciences. Hentet fra: <https://doi.org/10.17045/sthlmuni.10321829.v2>
- Andersen, P. L., & Dæhlen, M. (2017). *Sosiale relasjoner i ungdomstida* (Nr. 8/17). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5114/NOVA-Rapport-8-17-Sosiale-relasjoner-i-ungdomstida-web-versjon.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andershed, H., Andershed, A.-K., & Gröhn, H. (2007). *Normbrytende atferd hos barn - hva sier forskningen?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Andresen, S., Bjørnset, M., Reegård, K., & Rogstad, J. (2017). *Fraværet er redusert, men... Tilpasninger og konsekvenser av fraværgrensen i videregående opplæring* (Fafo-rapport 2017:33). Oslo: Fafo. Hentet fra: <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20641.pdf>
- Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2017/12/NOVA-2008-Er-det-skolens-skyld-En-kunnskapsoversikt-om-skolens-bidrag-til-kjønnsforskjeller-i-skoleprestasjoner.pdf>
- Bakken, A. (Red.). (2019). *Ungdata 2019 Nasjonale resultater* (Nr. 9). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Hentet fra: <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Bakken, A. (Red.). (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*. (Nr. 16). NOVA, OsloMet. Hentet fra: [http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2020-Nasjonale-resultater-NOVA-Rapport%2016-20%20\(1\).pdf](http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2020-Nasjonale-resultater-NOVA-Rapport%2016-20%20(1).pdf)
- Bartsch, B. (19. juni, 2020). Stort kjønns gap i høyere utdanning blant unge. *Befolkningens utdanningsnivå*, SSB. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stort-kjønns-gap-i-hoyere-utdanning-blant-unge>

- Batholmen, N. V. L. (2018). Karakterer og grunnskolefravær kan påvirke fraværet i videregående skole. *Fravær i videregående skole*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterer-og-grunnskolefravaer-kan-pavirke-fravaeret-i-videregaende-2018-08>
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø: Faglig og sosialt*. Gyldendal Akademisk.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal.
- Danielsen, Anne G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32(02), 115–125.
- Danielsen, Anne Grete, & Tjomsland, H. E. (2020). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 497–518). Bergen: Fagbokforlaget.
- Drange, N., Gjefsen, H., Kindt, M. T., & Rogstad, J. (2020). *Suksess og besvær Evaluering av fraværsgrensen i videregående skole 2016-2019 Sluttrapport* (Fafo-rapport 2020:09). Fafo. Hentet fra: <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/suksess-og-besvaer>
- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797–807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Einarsson, J., & Hultman, T. G. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor: Om språk och kön i skolan*. Liber.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Soest, T. V. (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Frøyland, L. R. (2017). *Ungdata—Lokale ungdomsundersøkelser Dokumentasjon av variablene i spørreskjemaet*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Hentet fra: <https://o.nsd.no/data/individ/publikasjoner/NSD2360/NSD2360DokumentasjonsrapportUngdata.pdf>

- Garmannslund, P. E., & Amundsen, M.-L. (2018). Skolerelaterte faktorer knyttet til psykisk stress og uro hos elever i ungdomstrinnet. *Psykologi i kommunen*, 6. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/skolerelaterte-faktorer-knyttet-til-psykisk-stress-og-uro-hos-elever-i-ungdomstrinnet/>
- Gase, L. N., Kuo, T., Coller, K., Guerrero, L. R., & Wong, M. D. (2014). Assessing the Connection Between Health and Education: Identifying Potential Leverage Points for Public Health to Improve School Attendance. *American Journal of Public Health*, 104(9), e47–e54. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301977>
- Gastic, B. (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. *Educational Review*, 60(4), 391–404. <https://doi.org/10.1080/00131910802393423>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning—A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær å — Forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Hendron, M., & Kearney, C. A. (2016). School Climate and Student Absenteeism and Internalizing and Externalizing Behavioral Problems. *Children & Schools*, 38(2), 109–116. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw009>
- Holden, B., & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting—Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- 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>
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147–161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>

- Kearney, C. A., & Bates, M. (2005). Addressing School Refusal Behavior: Suggestions for Frontline Professionals. *Children & Schools*, 27(4), 207–216.  
<https://doi.org/10.1093/cs/27.4.207>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Nguyen, L. (24. april, 2016). - Rammer ikke bare skulkerne. *TV 2*.  
<https://www.tv2.no/a/8252071/>
- Manager, T. (2020). Motivasjon for skularbeid. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 155–179). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Vaughn, M. G., & Peters, K. E. (2012). Who Are Truant Youth? Examining Distinctive Profiles of Truant Youth Using Latent Profile Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1671–1684.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-012-9788-1>
- Mccray, E. D. (2006). It's 10 a.m.: Do You Know Where Your Children Are?: The Persisting Issue of School Truancy. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 30–33.  
<https://doi.org/10.1177/10534512060420010501>
- McNeal, R. B. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces*, 78(1), 117.  
<https://doi.org/10.2307/3005792>
- Mounteney, J., Haugland, S., & Skutle, A. (2010). Truancy, alcohol use and alcohol-related problems in secondary school pupils in Norway. *Health Education Research*, 25(6), 945–954. <https://doi.org/10.1093/her/cyq044>
- Mounteney, J., & Johannessen, V. (2009). *Skoleskulkundersøkelse 2008: En undersøkelse i Bergen kommune om 8., 9. Og 10. Klassinger og skolefravær*. Bergen: Stiftelsen Bergensklinikkene.
- Nielsen, H. B., & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress—Paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(01–02), 6–28.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- Nordahl, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.

- Ramseier, E. (2001). Motivation to learn as an outcome and determining factor of learning at school. *European Journal of Psychology of Education, 16*(3), 421–439.  
<https://doi.org/10.1007/BF03173191>
- Reid, K. (2004). *Truancy*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203018019>
- Reid, K. (2008). The causes of non-attendance: An empirical study. *Educational Review, 60*(4), 345–357. <https://doi.org/10.1080/00131910802393381>
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' Trait Emotional Intelligence and Perceived Teacher Emotional Support in Preventing Burnout: The Moderating Role of Academic Anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(13), 4771.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17134771>
- Romero, M., & Lee, Y.-S. (2008). *The Influence of Maternal and Family Risk on Chronic Absenteeism in Early Schooling*. National center for children in poverty. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522733.pdf>
- Skog, O.-J. (2005). *Å forklare sosiale fenomener: En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2020a, juni 22). *Gjennomføring i videregående opplæring*. ssb.no. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2020-06-22>
- Statistisk sentralbyrå. (2020b, august 25). *Karakterer ved avsluttet grunnskole*. ssb.no. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs/aar/2020-08-25>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, mars 25). *Studenter i høyere utdanning*. ssb.no. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh/aar/2021-03-25>
- Sund, A. M., Larsson, B., & Wichstrøm, L. (2011). Prevalence and characteristics of depressive disorders in early adolescents in central Norway. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 5*(1), 28. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-5-28>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.
- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift, 2*(02), 177–193.  
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06>
- Wenzel, K. R., & Brophy, J. E. (2014). *Motivating students to learn* (4th ed). New York: Routledge.
- Aalmen, T., Karoliussen, K. R., & Andreassen, M. (2015). Skulking under lupen—Sett i lys av ungdata-tall fra Finnmark VGS. *Rusfag, 1*, 27–39.

## Oversikt over vedlegg

**Vedlegg 1:** Beskrivende variabelliste for kontrollvariablene rusmiddelbruk, foreldrerelasjon, foreldrekontroll, mobbing, psykiske plager og karaktergjennomsnitt.

**Vedlegg 2:** Multippel lineær regresjon, hvor kontrollvariablene også er inkludert i tabellen. Presentert separat for gutter og jenter.

**Vedlegg 3:** Logistisk regresjon av skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon mot skulk. Presentert separat for gutter og jenter.

**Vedlegg 4:** Oversikt over kommuner som har inkludert spørsmål om skolemiljø i Ungdata 2017-2019, og dermed er med i det analytiske utvalget i artikkelens analyser.

## Vedlegg 1 - Operasjonalisering av kontrollvariabler

**Mål på rusmiddelbruk:** Det er inkludert et mål på risikofylt rusbruk i analysene av skulkefrekvens. Denne variabelen er et samlemål basert på tre av Ungdatas spørsmål om rusbruk. De tre spørsmålene er formulert slik: «Hvor mange ganger har du gjort noe av dette det siste året? – Drukket så mye at du har følt deg tydelig beruset, -Brukt hasj/marihuana/cannabis, -Brukt andre narkotiske stoffer». De tre spørsmålene har kategoriene «Ingen ganger», «1 gang», «2-5 ganger», «6-10 ganger» eller «11 ganger eller mer». På spørsmål om elevene har drukket seg tydelig beruset det siste året, er elevene som har oppgitt at de har drukket seg tydelig beruset 11 ganger eller mer gitt verdien 1, mens de som oppgir å ha drukket sjeldnere blir kodet til 0. De elevene som oppgir å ha brukt hasj eller andre narkotiske stoffer blir kodet til 1 mens de som ikke har brukt disse stoffene blir kodet til 0. Det er laget et samlemål der opplysninger fra de tre variablene er summert. Samlemålet er inkludert i analysene slik at lav verdi på variabelen tilsvarer lav rusrisiko.

**Foreldrerelasjon:** Variabelen som omhandler foreldrerelasjon er hentet fra Andersen og Dæhlens (2017) rapport om sosiale relasjoner i ungdomstiden (Andersen & Dæhlen, 2017). For å identifisere de ungdommene som har en vanskelig eller svak relasjon til foreldrene er det brukt fire enkeltspørsmål som reflekterer ulike aspekter ved relasjonen. Det første spørsmålet er formulert slik: «Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med ulike sider ved livet ditt? -Foreldrene dine». Verdiene «Svært misfornøyd» og «Litt misfornøyd» ble kodet til verdien 1, «Verken fornøyd eller misfornøyd» og «Litt fornøyd» til verdien 2, mens «Svært fornøyd» ble kodet til 3. Spørsmålet «Her kommer det noen utsagn om hvordan du vil beskrive forholdet ditt til foreldrene dine – Jeg krangler ofte med foreldrene mine» har svaralternativene «Passer svært godt», «Passer ganske godt», «Passer ganske dårlig», «Passer svært dårlig». De to første alternativene er kodet til 1 og indikeres slik mest utsatthet, mens «passer ganske dårlig» kodes til 2 og «passer svært dårlig» kodes til 1. Det tredje spørsmålet som inngår i variabelen, er «Jeg forsøker å holde mesteparten av fritida mi skjult for foreldrene mine». Dette spørsmålet har også samme svarkategorier som spørsmålet nevnt ovenfor og er også kodet på samme måte. Det siste spørsmålet er «Tenk deg at du har et personlig problem. Du føler deg utafør og trist og trenger noen å snakke med. Hvem ville du snakket med eller søkt hjelp hos?». Elevene blir her spurt om de helt sikkert, kanskje eller ikke ville snakket med foreldrene sine. De tre alternativene ble henholdsvis kodet med

verdiene 3, 2 og 1. Variabelen er altså kodet slik at 1 tilsier negativ relasjon, mens 3 indikerer en positiv relasjon til foreldrene. De fire variablene er lagt sammen til et gjennomsnittsmål og deretter inkludert i analysen.

**Mål på foreldrekontroll:** Mål på foreldrekontroll er basert på tre spørsmål om foreldrenes kontroll, eller oversikt, over elevenes hverdag og liv. Spørsmålene er formulert slik: «Foreldrene mine pleier å vite hvor jeg er, og hvem jeg er sammen med i fritida», «Foreldrene mine kjenner de fleste av vennene jeg er sammen med i fritida» og «Foreldrene mine kjenner foreldrene til vennene mine». Disse spørsmålene har alle svaralternativene «Passer svært godt», «Passer ganske godt», «Passer ganske dårlig» og «Passer svært dårlig». Disse variablene er kodet til et samlemål hvor lav verdi betyr lav grad av foreldrekontroll.

**Mobbing:** Spørsmål om mobbing blir i undersøkelsen formulert slik: «Blir du selv utsatt for plaging, trusler eller utfrysning av andre unge på skolen eller i fritida?». De ulike kategoriene på variabelen er «Ja, flere ganger i uka», «Ja, omtrent én dag i uka», «Ja, omtrent hver 14. dag», «Ja, omtrent én gang i måneden», «Nesten aldri» og «Aldri». Variabelen for mobbing er kodet slik at lav verdi betyr lav grad av opplevd mobbing.

**Psykiske plager:** I undersøkelsen måles psykiske plager ved hjelp av tolv spørsmål hentet fra to velbrukte skalaer for angst- og depresjonssymptomer, Hopkins symptom Checklist og Depressive Mood Inventory (Frøyland, 2017).

Spørsmålene som inngår i variabel for psykiske plager er stilt slik: «Har du i løpet av den siste uka vært plaget av noe av dette: - Følt at alt er et slit, – Hatt søvnproblemer, – Følt deg ulykkelig, trist eller deprimert, – Følt håpløshet med tanke på framtida, – Følt deg stiv eller anspent, – Bekymret deg for mye om ting, – Følt deg ensom -Plutselig redd uten grunn, - Stadig redd eller engstelig, -Nervøsitet, indre uro, -Følt at du ikke er verdt noe». Respondentene har fått svaralternativene «ikke plaget i det hele tatt», «lite plaget», «Ganske mye plaget» og «Veldig mye plaget». Variablene ble kodet til et gjennomsnittlig samlemål hvor lav verdi tilsvarer lav grad av symptomer på psykisk uhelse. For å skille ut de elevene som i stor grad opplever å være plaget er det laget en dikotom variabel med cut-off på 3,0 (Sund et al., 2011). De elevene med ingen eller lav grad av symptomer fikk verdien 0, mens de med betydelige problemer, altså over verdien 3,0 på samlemålet, fikk verdien 1. Det er viktig å nevne at dette målet ikke måler psykiske lidelser, men heller symptomer på psykisk ubehag.



**Karaktergjennomsnitt:** Karaktergjennomsnitt er et gjennomsnittsmål av karakterene elevene oppgir å ha fått i engelsk, norsk og matematikk. Gjennomsnittsmålet er basert på tre variabler som er formulert slik: «Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? -Engelsk, -Norsk hovedmål, -Matematikk». Hvor svaralternativene er tilsvarende karakterskalaen som brukes i norske skoler, med verdi på 1-6. Elevenes karakterer er deretter lagt sammen og gjort om til et gjennomsnittsmål som er inkludert i analysen, lav verdi tilsvarer lav karakter.

## Vedlegg 2 - Multipl linear regresjon, med koeffisienter for kontrollvariabler

Tabell 7. Linear regresjon av skoletrivsel, læreromsorg, foreldrerelasjon, foreldrekontroll, psykiske plager, karaktergjennomsnitt, rusmiddelbruk, mobbing og skolemotivasjon mot skulk. For kun jenter (N=7181).

	Bivariate				Modell 1				Modell 2			
	Ustand. B.	S.E.	Stand. Beta	P.	Ustand. B.	S.E.	Stand. Beta	P.	Ustand. B.	S.E.	Stand. Beta	P.
<b>Skoletrivsel</b>	-0,065	0,004	-0,205	***	-0,039	0,004	-0,123	***	-0,033	0,004	-0,104	***
<b>Læreromsorg</b>	-0,050	0,008	-0,077	***	0,001	0,007	0,002	ns	0,009	0,008	0,013	ns
<b>Foreldrerelasjon</b>	-0,071	0,005	-0,169	***	-0,024	0,005	-0,056	***	-0,021	0,005	-0,050	***
<b>Foreldrekontroll</b>	-0,057	0,004	-0,155	***	-0,023	0,004	-0,062	***	-0,023	0,004	-0,062	***
<b>Psykiske plager</b>	0,094	0,007	0,159	***	0,028	0,007	0,048	***	0,027	0,007	0,046	***
<b>Karaktergjennomsnitt</b>	-0,037	0,003	-0,134	***	-0,022	0,003	-0,078	***	-0,021	0,003	-0,075	***
<b>Rusmiddelbruk</b>	0,120	0,005	0,262	***	0,101	0,005	0,221	***	0,099	0,005	0,216	***
<b>Mobbing</b>	0,024	0,003	0,110	***	0,002	0,003	0,008	ns	0,003	0,003	0,012	ns
<b>Skolemotivasjon</b>	-0,057	0,004	-0,170	***	0,380	0,024		***	-0,020	0,004	-0,059	***
Konstant				¤	0,369			***	0,380	0,024		***
R <sup>2</sup>					0,120				0,123			

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Tabell 8. Linear regresjon av skoletrivsel, læreromsorg, foreldrerelasjon, foreldrekontroll, psykiske plager, karaktergjennomsnitt, rusmiddelbruk, mobbing og skolemotivasjon mot skulk. For kun gutter (N=6164).

	Bivariate				Modell 1				Modell 2			
	Ustand. B,	S,E,	Stand. Beta	P,	Ustand. B,	S,E,	Stand. Beta	P,	Ustand. B,	S,E,	Stand. Beta	P,
<b>Skoletrivsel</b>	-0,074	0,005	-0,190	***	-0,042	0,005	-0,109	***	-0,030	0,006	-0,078	***
<b>Læreromsorg</b>	-0,087	0,010	-0,105	***	-0,031	0,010	-0,038	**	-0,021	0,011	-0,025	*
<b>Foreldrerelasjon</b>	-0,081	0,006	-0,160	***	-0,033	0,007	-0,066	***	-0,028	0,007	-0,055	***
<b>Foreldrekontroll</b>	-0,045	0,005	-0,117	***	-0,014	0,005	-0,036	**	-0,013	0,005	-0,035	**
<b>Psykiske plager</b>	0,118	0,015	0,097	***	0,037	0,015	0,030	**	0,038	0,015	0,031	**
<b>Karaktergjennomsnitt</b>	-0,042	0,004	-0,138	***	-0,029	0,004	-0,093	***	-0,028	0,004	-0,090	***
<b>Rusmiddelbruk</b>	0,100	0,005	0,234	***	0,082	0,005	0,192	***	0,079	0,005	0,184	***
<b>Mobbing</b>	0,022	0,003	0,084	***	0,002	0,003	0,008	ns	0,002	0,003	0,008	ns
<b>Skolemotivasjon</b>	-0,071	0,005	-0,195	***					-0,032	0,005	-0,089	***
Konstant					0,447	0,028		***	0,457	0,028		***
R <sup>2</sup>					0,101				0,106			

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

### Vedlegg 3 - Logistisk regresjon

Tabell 9. Logistisk regresjon av skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon mot skulk. Det er også kontrollert for foreldrerelasjon, foreldrekontroll, psykiske plager, karaktergjennomsnitt, rusmiddelbruk og mobbing. For kun jenter (N=6164).

	Modell 1					Modell 2				
	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)
<b>Skoletrivsel</b>	-,724	,085	71,760	***	485	-,547	,091	36,403	***	,579
<b>Læreromsorg</b>	-,002	,146	,000	ns	,998	,223	,151	2,162	ns	1,249
<b>Skolemotivasjon</b>						-,670	,110	37,236	***	,512
Konstant	1,039	,496	4,379	*	2,826	1,988	,523	14,439	***	7,303
R <sup>2</sup>	,263					,278				

\* =  $p < 0,05$ , \*\* =  $p < 0,01$ , \*\*\* =  $p < 0,001$ .

Tabell 10. Logistisk regresjon av skoletrivsel, læreromsorg og skolemotivasjon mot skulk. Det er også kontrollert for foreldrerelasjon, foreldrekontroll, psykiske plager, karaktergjennomsnitt, rusmiddelbruk og mobbing. For kun gutter (N=6164).

	Modell 1					Modell 2				
	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)
<b>Skoletrivsel</b>	-,549	,077	50,600	***	,577	-,320	,082	15,226	***	,726
<b>Læreromsorg</b>	-,362	,144	6,322	**	,696	-,155	,146	1,128	ns	,856
<b>Skolemotivasjon</b>						-,759	,096	62,532	***	,468
Konstant	,817	,451	3,281	*	2,264	1,768	,468	14,268	***	5,862
R <sup>2</sup>	,202					,227				

\* =  $p < 0,05$ , \*\* =  $p < 0,01$ , \*\*\* =  $p < 0,001$ .

Vedlegg 4 - Liste over kommuner som er inkludert i det analytiske utvalget

Halden	Bergen	Flora
Råde	Etne	Gulen
Hurdal	Bømlo	Solund
Trysil	Stord	Høyanger
Lillehammer	Fitjar	Vik
Gjøvik	Tysnes	Leikanger
Dovre	Kvinnherad	Sogndal
Lesja	Jondal	Aurland
Skjåk	Odda	Lærdal
Lom	Ullensvang	Årdal
Vågå	Eidfjord	Luster
Nord-Fron	Ulvik	Askvoll
Sel	Granvin	Fjaler
Gausdal	Voss	Gaular
Østre Toten	Kvam	Førde
Vestre Toten	Fusa	Naustdal
Gran	Samnanger	Bremanger
Nordre Land	Os	Vågsøy
Nord-Aurdal	Austevoll	Selje
Horten	Sund	Eid
Holmestrand	Fjell	Stryn
Tønsberg	Askøy	Molde
Larvik	Vaksdal	Sande
Sandefjord	Modalen	Ørland
Svelvik	Osterøy	Bjugn
Sande	Meland	Oppdal
Hof	Øygarden	Leksvik
Re	Radøy	Sømna
Nøtterøy	Lindås	Fauske-Fuosso
Tjøme	Austrheim	Sørfold
Lardal	Masfjorden	Ibestad
Vindafjord	Sogn og Fjordane	