

BSOBAC- Bacheloroppgave 2023 VÅR

Bacheloroppgave

Hvordan kan skolevegring defineres og operasjonaliseres?



**Universitetet
i Stavanger**

DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Bachelor i sosialt arbeid

Universitetet i Stavanger 17.Mars 2023

Kandidatnummer: 4027

Antall ord: 9903

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	3
1.1 BAKGRUNN FOR TEMA	3
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	4
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	4
1.3.1 Skolefravær.....	4
1.3.2 Skulk	5
1.3.3 Elevmotivert fravær og foreldremotivert fravær.....	5
1.3.4 Risikofaktorer ved skolevegring.....	5
1.4 FORMÅL MED OPPGAVEN	7
2.0 TEORETISK FORSTÅELSESRAMME	7
2.1 HVORFOR BRONFENBRENNERS TEORI ER VIKTIG	7
2.1.1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell	8
2.1.2 De fire nivåene i modellen	9
3.0 METODE	10
3.1 VALG AV METODE	10
3.1.1 Teoretisk litteraturstudie	10
3.1.2 Konseptualisering og operasjonalisering.....	11
3.2 DATAINNSAMLING	13
3.3 ANALYSE.....	14
3.3.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier	14
3.3.2 ANALYSE VED HJELP AV OVERSIKTSTABELL	18
3.4 STUDIENS TROVERDIGHET	19
4.0 FUNN	19
INNLEDENDE	19
4.1 HAVIK (2018)	19
4.2 KEARNEY & ALBANO (2000).....	20
4.3 KEARNEY (2001)	21
4.4 KEARNEY (2008B)	21
4.5 KING OG BERNSTEIN (2001)	21
4.6 THAMBIRAJAH (2008)	22
5.0 DRØFTING	22
5.1 DE SOM IKKE VIL, OG DE SOM IKKE KAN	22
5.2 EMOSJONELT UBEHAG ELLER ANGSTBASERT?.....	23
5.4 SKOLEVEGRING ER ELEVMOTIVERT.....	24
5.3 HVA KAN KILDENE BIDRA MED I DEFINERING AV SKOLEVEGRING?	25
6.0 AVSLUTNING	26
7.0 LITTERATURLISTE	28

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for tema

Skolen er en av barn og unges viktigste arenaer. Her vil de få mulighet til å utvikle seg sosialt, faglig og ikke minst personlig. Skolen skal skape et fundament som vil være nødvendige for å mestre utfordringer senere i livet gjennom en 10-årig obligatorisk skolegang. Ifølge Opplæringslova (1998, § 1-1) er skolen en arena hvor «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet ...»

Barn og unge kan oppleve ulike utfordringer i forhold til skole. Noe kan være så enkelt som at man ikke klarer å møte sine egne forventninger når det kommer til resultater/karakterer, andre problemer kan være mer komplekse med tanke på det sosiale miljøet, og elevens egen bakgrunn. For å forebygge og/eller unngå dette er det viktig at skolen blir en trygg arena der alle elevene skal føle seg vel og komfortable. Med tanke utfordringene noen elever opplever, kommer det ulike måter å håndtere de på. Skolevegring er et begrep som kan bli brukt for å beskrive at eleven vegrer seg fra å gå på skolen. Vegringen kan være et resultat av ulike utfordringer eleven sliter med (Havik, 2018, s.29-30).

Begrepet skolevegring ble introdusert for meg første gang da jeg var i praksis på skole våren 2022. Begrepet er ikke mye brukt utenom skolen og de involverte. Noe jeg la merke til var at brukere av begrepet ikke kunne si hva det innebar «å være en skolevegrer», samt hva selve begrepet skolevegring betyr. Hva ligger i begrepet skolevegring, og hvorfor er ikke dette informert til de som bruker det? Søkeprosessen startet dermed med selve begrepet, som kunne vise til artikler, forskning og annen informasjon som vil være nyttig i håndtering av skolevegring.

Det er viktig at vi vet hva som menes når en bruker begrepet skolevegring. I denne oppgaven utforsker jeg hvordan skolevegring kan forstås, samt hvordan det defineres og operasjonaliseres. For å få tilgang på ulike definisjoner og operasjonaliseringer av begrepet, har jeg gjennomført en teoretisk litteraturstudie.

Skolevegring er faglig relevant basert på sosionomers medvirkning til barn og unges liv, som kan forekomme på flere arenaer. Eksempelvis, skole, PPT, barnevern o.l.. I tillegg er skole og utdanning (spesielt den obligatoriske grunnskolen) nødvendig for å øke sjansene for et hvert menneskes fremtidige arbeidsliv og vaner. Fokuset mitt i denne oppgaven vil gi nyttig informasjon for de som kommer i kontakt med elever som sliter med skolevegring, eller er i risikozonen for det. Videre vil det gi en god forståelse for hvordan begrepet kan defineres og operasjonaliseres.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Problemstillingen min er; hvordan kan skolevegring defineres og operasjonaliseres? Barn og unge som opplever skolevegring blir sterkt preget i deres hverdag. Skolevegring vekker derfor stor bekymring ettersom det kan bli et hinder for elevenes utvikling sosialt, akademisk og personlig. Å utforske hva skolevegring betyr og hvordan en evt. kan identifisere det, vil kunne gjøre en forskjell for de barn og unge det gjelder. Spesielt med tanke på deres fremtidige utvikling og arbeidsliv (Havik, 2018, s.30).

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Skolefravær

Skolefravær er et begrep som brukes om alle typer fravær som er skolerelatert. Det kan skyldes mange ulike forhold, og kan gi store konsekvenser for eleven det gjelder. Spesielt skolefravær over lengre tid kan ha sosiale, emosjonelle og faglige konsekvenser som vil påvirke elevens tilværelse på skolen. For eksempel kan det gi utslag i form av isolasjon fra det sosiale miljøet, dårlige skoleprestasjoner og kan skape konflikt innad i elevens familie. Dersom høyt skolefravær pågår i lange perioder, spesielt på ungdomsskolen, kan dette videre føre til frafall fra den videregående opplæringen. Videre kan dette føre til manglende utdanning og jobbmuligheter, som i det tilfellet vil føre til økonomiske problemer. Konsekvensene av økonomiske problemer kan være utvikling eller triggering av ulike somatiske og psykiske plager, deriblant angst og depresjon. (Roland, 2019, s.126).

Alle definisjoner og begreper som brukes om elever som ikke møter på skolen eller som forlater den i løpet av skoledagen kalles skolefravær. Derfor vil det være grunn til å anse begrepet skolefravær som overordnet andre mer spesifikke begrep, slik som skulk, skolevegring,

utvisning, sykdomsfravær osv. Skolefravær omfatter alle disse begrepene, mens begrepene i seg selv kun definerer en type fravær. (Roland, 2019, s.127).

1.3.2 Skulk

Skulk er en type fravær som oppstår i skolen, og som er definert som ugyldig (Roland, 2019, s.127). Slik som med skolevegring kan skulk forekomme av flere grunner, men det er en stor forskjell på disse to fraværstypene. «Skulk assosieres ofte med adferdsforstyrrelser, mens skolevegring ofte assosieres med emosjonelt ubehag.» (Roland, 2019, s.127). Ofte er eleven umotivert, uinteressert og misliker skolen og/eller skolearbeidet. Her er det ofte slik at problemene ikke bare gjelder skole, men også hjemme. For eksempel i form av trassighet overfor de voksne (Roland, 2019, s.127). Dersom en elev som skulker er trassig er det sjeldnere at den har dårlig samvittighet overfor sine handlinger (Havik, 2018, s.27). Elevene som skulker prøver gjerne å skjule det for både foreldre og lærere, og har unnskyldninger til hvorfor de ikke møtte opp den dagen eller perioden det er snakk om. «De er mindre engstelige og ikke bekymret for å dra på skolen, slik skolevegrere ofte er.» (Havik, 2018, s.28). Det vises til en studie i Havik 2018 s.28 at de som skulker ikke blir mobbet og ikke har noen form for redsel for å dra på skolen, men at de skulket skolen fordi de hadde fått en invitasjon fra en venn. Derfor kan en påstå at skulkere ikke har problemer med å få venner, men at vennskapene deres er mer konfliktskapende, både for dem selv og for de rundt.

1.3.3 Elevmotivert fravær og foreldremotivert fravær

I forhold til skolevegring er det viktig å ha kunnskap om hva som skiller foreldre- og elevmotivert fravær. For at noe skal kunne kalles skolevegring, må foreldre ha forsøkt å få barnet sitt på skolen (Roland, 2019, s.128). Skolevegring er kun elevmotivert fravær, altså at det er eleven (og dens situasjon) som er hovedårsak til fraværet. Det betyr ikke det at eleven har et ønske om å være hjemme, men har et ønske om å unngå emosjonelt ubehag. Når det gjelder foreldremotivert fravær kan dette forekomme av at foreldre/foresatte bevisst holder eleven hjemme fra skolen. For eksempel på grunn av en hjemmesituasjon foreldrene ikke ønsker at skolen skal få rede på.

1.3.4 Risikofaktorer ved skolevegring

En risikofaktor er en faktor eller egenskap ved en person, gruppe eller situasjon som potensielt øker sjansen for at en uønsket tilstand eller hendelse vil oppstå. Risikofaktorene finnes både

knyttet til helse, det sosiale, miljø og adferd, og varierer i alvorlighetsgrad. Noen risikofaktorer har større sannsynlighet for en stor innvirkning, men det finnes også de som minimerer uønskede hendelser. Det vil dog fokuseres på førstnevnte da dette er mest relevant for denne oppgaven (FHI, 2019). Identifisering av risikofaktorer er viktig slik at en skal kunne forebygge og redusere sjansen for uønskede hendelser og tilstander. Identifiseringen er videre med på å hjelpe for eksempel helsepersonell eller sosialarbeidere med å kunne utvikle tiltak og/eller behandlinger. Målet er å redusere og forebygge risiko.

Risikofaktorer som ofte har en sammenheng med skolevegring, er flere. Somatiske plager slik som hodepine, magevondt og kvalme er noen av disse plagene som forekommer i skolevegring. Det emosjonelle ubehaget eleven føler for skolen slår ut i fysiske plager, og forekommer ofte kvelden før eller morgenen da de skal dra på skolen (Havik, 2018, s.29). Disse somatiske plagene er en av flere risikofaktorer som ofte blir omtalt som opprettholdende faktorer. En annen type opprettholdende faktor er når fraværet dyrker fravær. Nemlig at elever som har vært hjemme en periode, blir hjemme lengre i frykt for at medelever skal stille spørsmål til det. Det kan også handle om at det er mer behagelig hjemme, og etter en viss tid henger de ikke lengre med i undervisningen slik som sine medelever. Dette fører til ekstra stress og ubehag for å gå på skolen (Roland, 2019, s.126).

Barn og unge med mindre støttende familieforhold regnes som spesielt sårbare når det gjelder skolearbeid. Barn som er underlagt barnevernet kan være eksempel på dette. Dette skrives om i Havik 2018, og det kommer frem at de som er under barnevernet, nærmere bestemt i institusjoner, kan havne i risikogruppen for skolevegring. Grunnen kan være mangelen på støttende familieforhold, men det har også vist seg at disse ofte sliter med helseutfordringer, har dårlig trivsel og skolemestring. En undersøkelse gjort i Sverige i 2011 viser til at barn på institusjoner ofte har lave skoleprestasjoner og lav utdanning (Havik, 2018, s.54). Dette understreker viktigheten av å gripe inn tidlig, samt at det utgjør en av de sterkeste risikofaktorene. Det må påpekes at dette kun er ett eksempel, og gjelder ikke for alle.

1.4 Formål med oppgaven

Formålet med oppgaven er å belyse begrepet skolevegring og vise til hvordan det kan defineres og operasjonaliseres. Oppgaven skal gi innsyn i flere perspektiver på begrepet og vise hvordan det blir operasjonalisert. Skolen er en av de viktigste arenaene for barn og unge, og skal gi godt grunnlag for sosial-, kunnskaps- og personlig utvikling. Derfor er formålet relevant når en skal prøve å forstå skolevegring, slik at en vet hva det innebærer.

2.0 TEORETISK FORSTÅELSESRAMME

2.1 Hvorfor Bronfenbrenners teori er viktig

For denne oppgaven har jeg valgt å bruke Bronfenbrenners bioøkologiske teori da denne forklarer hvordan et individ påvirkes av ulike arenaer i livet. Forholdene individet har til ulike arenaer er med på å påvirke utviklingen deres, både sosialt, kunnskapsmessig og personlig. Forhold ved individet og miljøet rundt ses ikke på som isolert fra hverandre, men som forhold som gjensidig påvirker hverandre (Roland, 2019, s.28-29). Skolevegring er noe som kan forekomme av ulike årsaker og kan utløses av påvirkning fra flere miljøer i livet til individet. Dette nevnes i Roland (2019, s.129-130) og blir eksemplifisert ved at elever som ikke har godt læringsmiljø med støttende relasjoner er i større risiko for skolevegring, uavhengig av sine individuelle risikofaktorer. Her vises det at dersom elevens relasjoner i skolen ikke er gunstige, vil dette påvirke eleven på individnivå. For eksempel ved at de er lite støttende. Måten dette kan skje er ved utvikling eller forverring av angst, og det kan videre føre til en unngåelsesadferd (Roland, 2019, s.28). Derfor har jeg valgt å bruke Bronfenbrenners teori for å bedre forstå de ulike nivåene og hvordan de påvirker hverandre.

Knowledge and analysis of social policy are essential for progress in developmental research because they alert the investigator to those aspects of the environment, both immediate and more remote, that are most critical for the cognitive, emotional, and social development of the person (Bronfenbrenner, 1979, s.8).

Denne modellen viser til at kunnskap og analyse av sosialpolitikken er avgjørende for fremgang i utviklingsforskning, da dette kan varsle undersøkeren om ulike aspekter i miljøet, både

umiddelbare og fjerntliggende. Dette gjelder de aspektene som er mest kritisk for individets kognitive, emosjonelle og ikke minst dets sosiale utvikling (1979, s.8 egen oversettelse).

Slik kunnskap som vil hjelpe i utviklingsforskning er viktig blant annet for denne oppgaven, da det vil hjelpe å identifisere ulike risikofaktorer som kritisk eller mindre kritisk. Det er relevant når det gjelder å i det hele tatt fange opp noe som en risikofaktor. Når det kommer til skolevegring har det vist seg å være flere ting som kan påvirke et barn eller en ungdom til å ikke ønske å gå på skolen. Disse grunnene kan være sammenhengende på tvers av de fire nivåene Bronfenbrenner presenterer, men de kan og ha en hoved-tilhørighet. For eksempel hvis et barn sliter med egen psykisk helse slik som angst, kan dette plasseres i mikronivået. Videre, dersom en undersøker angsten og angst-triggere nærmere kan de i tilfeller ha en sammenheng med det som befinner seg på mesonivået og/eller eksonivået. Relasjonen eleven har til skolen kan derfor være en utløsende eller opprettholdende faktor. Det blir vist senere i oppgaven at en elevs forhold til andre elementer og miljøer i dens liv kan være med på å trigge eller opprettholde emosjonelle plager og vansker. Igjen vil det putte eleven i risiko for skolevegring eller at det kan tenkes at eleven allerede sliter med å komme på skolen. Dersom eleven er i indirekte kontakt med en ordning i helsevesen eller politi kan dette og ha samme effekt som i forrige eksempel, nemlig at dette påvirker eleven på direkte (mikro) nivå. Sammenhengen mellom de ulike nivåene blir visualisert i *figur 1*. Visualiseringen vil være til hjelp når en prøver å forstå hvordan disse ulike nivåene henger sammen, og det har vært nyttig å bruke i min sammenfatning av de mest dominerende definisjonene av begrepet. Flere av kildene kommer inn på ulike aspekter ved et individ, både på mikro-, meso- og eksonivået. Denne modellen er til hjelp for å kunne se sammenhenger, samt å enklere kunne trekke røde tråder mellom de ulike aspektene i livet til eleven det gjelder. Målet er å kunne minimalisere risiko eller helst unngå hele utfordringen med skolevegring. Det blir gjort ved å ha kjennskap til tegnene, og på den måten kunne gripe inn tidlig.

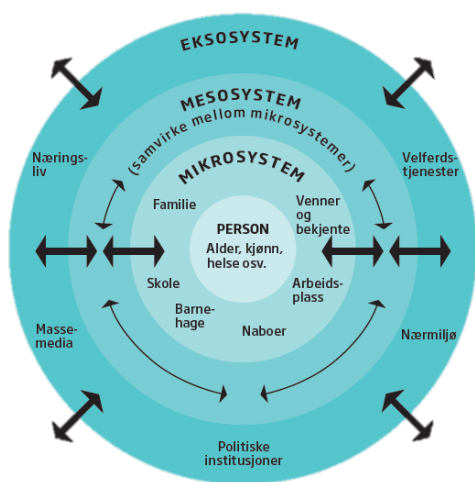
2.1.1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Bronfenbrenners bioøkologiske modell er en teoretisk modell som beskriver hvordan utviklingen og atferden av et individ er påvirket av ulike nivåer av sosialt miljø rundt personen. Utvikleren av denne modellen er psykolog Urie Bronfenbrenner, og den ble presentert i bokformat i 1979 under navnet *The Ecology of Human Development experiments by Nature*

and Design. Modellen kan defineres på en abstrakt måte ved at den består av fire nivåer av sosialt miljø rundt individet (Bronfenbrenner, 1979, s.7).

2.1.2 De fire nivåene i modellen

- 1) Mikronivået: Det nærmeste nivået rundt individet. Dette inkluderer direkte interaksjoner med mennesker i individets liv, for eksempel venner, familie og lærere (Bronfenbrenner, 1979, s.7).
- 2) Mesonivået: Består av institusjoner som individet interagerer med, slik som skole, barnehage eller arbeidsplass. Disse institusjonene har og en innvirkning på individets utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s.7-8).
- 3) Eksonivået: Inkluderer sosiale strukturer slik som ulike samfunnsinstitusjoner, altså politi, helsevesen eller sosialtjenester. Dette nivået handler om de strukturene som individet ikke nødvendigvis har direkte kontakt med, men som allikevel påvirker dem (Bronfenbrenner, 1979, s.7-8).
- 4) Makronivået: Dette er det bredeste nivået og inkluderer større samfunnsmessige faktorer. For eksempel økonomiske og kulturelle faktorer, historiske hendelser eller politiske strukturer (Bronfenbrenner, 1979, s.8).



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)

Dette er en teoretisk måte å kartlegge de ulike nivåene. (Bronfenbrenner, 1979, s.9) Som vist over strekker det bioøkologiske seg utover den umiddelbare situasjonen som direkte påvirker

individet i kontakt med de i mikronivået. Forbindelsene med de andre nivåene blir ansett som like viktig og med like stor betydning (Bronfenbrenner, 1979, s.7). På den måten kan modellen forstås slik at de ulike nivåene av sosialt miljø påvirker individets adferd og utvikling. Nivåene opererer ikke uavhengig av hverandre, de påvirker hverandre og er på mange måter sammenvevd. Bronfenbrenners modell viser til betydningen av å se individets utvikling i en større sosial kontekst. Den påpeker viktigheten av å undersøke sosiale faktorer og miljøer, i tillegg til de individuelle faktorene, når man ønsker å forstå menneskelig utvikling og adferd.

3.0 METODE

3.1 Valg av metode

En forskningsmetode er en systematisk tilnærming for å samle, analysere og tolke data i en vitenskapelig studie. Målet med en forskningsmetode er å produsere valide og pålitelige resultater som kan hjelpe med å besvare problemstillingen/forskningsspørsmålet. Metoder er systematiske framgangsmåter som benyttes for å samle inn kunnskap og informasjon for å belyse en problemstilling (Thiedemann, 2015, s.74). Målet er at leseren skal ha mulighet til å gjenta undersøkelsen, og helst nå fram til samme resultat på de premissene som blir beskrevet. (Rienecker et al, 2013, s. 187).

3.1.1 Teoretisk litteraturstudie

For denne bacheloroppgaven har jeg valgt å ta i bruk en litteraturstudie. En litteraturgjennomgang er «...en systematisk gjennomgang av eksisterende forskning innenfor et spesifikt tema eller fagfelt» (Persson, 2021). Dette innebærer å samle inn litteratur og gå kritisk gjennom denne. Hensikten med en slik litteraturgjennomgang er å gi leseren en oppdatert, god forståelse, av den kunnskapen som er relevant for det problemstillingen etterspør. Man må og gi en god beskrivelse av kunnskapen det gjelder (Thidemann, 2015, s.78).

Grunnet fokuset på begrepet «skolevegring» og hvordan det kan forstås, vil det bli utført en teoretisk litteraturstudie. Det handler om å gjennomføre en spesifikk litteraturgjennomgang hvor tidligere teoretisk litteratur vil oppsummeres for å gi en mer omfattende forståelse, for eksempel av hvordan et teoretisk rammeverk blir konseptualisert i forskningslitteraturen eller hvordan et bestemt begrep blir definert og operasjonalisert (Whitemore & Knafl, 2005, s.546). En teoretisk litteraturstudie kan være nyttig i situasjoner der det ikke er mulig å gjennomføre

empiriske studier eller hvor det er behov for en dypere forståelse av et bestemt teoretisk perspektiv. I denne oppgaven er det sistnevnte alternativet reelt. Videre kan metoden også brukes til å identifisere eventuelle kunnskapshull i eksisterende forskning og identifisere områder som trenger videre undersøkelse. Denne metoden vil hjelpe med å identifisere variabler/ulike perspektiver på begrepet (Whittemore & Knafl, 2005, s.547). For eksempel har det kommet fram at de fleste betegner skulk og skolevegring som to forskjellige typer fravær, mens som et unntak setter ikke Kearney et skille mellom de som ikke kan, og de som ikke vil. Dette er en variabel som kom fram som et resultat av sammenligningen.

Målet er å presentere tidligere teorier og evt. modeller allerede brukt og utviklet av andre forskere (University Libraries, 2022). En teoretisk litteraturstudie er altså en forskningsmetode som setter søkelys på å analysere og syntetisere eksisterende empirisk forskning og teoretisk litteratur. I denne oppgaven er søkelyset satt på den teoretiske litteraturen.

Ved bruk av denne metoden har det blitt lagd en systematisk gjennomgang og analyse av relevant litteratur for begrepet. Dette er ment for å gi en omfattende oversikt over tidligere teoretiske perspektiver. Formålet er å identifisere og undersøke de ulike teoretiske perspektivene som har kommet fram i denne prosessen, for videre å utvikle en mer dyptgående forståelse av begrepet. Gjennom analysen kan en bidra til å utvikle nye teoretiske modeller eller raffinere eksisterende teorier. Derimot, kompleksiteten som ligger i det å kombinere ulike teorier kan bidra til mangel på strenghet, unøyaktighet og/eller bias. Dette er derfor en variabel som muligens kan påvirke utfallet. Målet for denne oppgaven blir å få en så god som mulig forståelse av begrepet skolevegring gjennom tidligere definisjoner og operasjonaliseringer.

3.1.2 Konseptualisering og operasjonalisering

Konseptualisering og operasjonalisering er to viktige begreper i min oppgave, og blir ofte brukt i sammenheng med hverandre. Selv om de representerer to forskjellige aspekter, er de likevel beslektet. I forhold til besvarelse av denne oppgavens problemstilling vil disse to nå få en kort redegjørelse. Det finnes ulike konseptualiseringer om begrepet skolevegring. Konseptualisering refererer til prosessen med å definere og klargjøre et begrep eller en ide. (Store Norske Leksikon, 2018). For eksempel slik jeg har forsøkt med å utvikle en teori/hypotese som kan forklare skolevegring basert på de funnene som er gjort. Jeg har systematisert ulike definisjoner og operasjonaliseringer av skolevegring, i form av en tabell.

Dette er med på å avgrense hva begrepet betyr og hvordan det brukes. På bakgrunn av denne konseptualiseringen, har begrepet videre blitt operasjonalisert. Operasjonalisering refererer til prosessen der informasjonen om, og definisjonene av begrepet skolevegring blir oversatt til en konkret og målbar indikator for hva dette egentlig betyr. Det vil videre si at de ulike tolkningene blir identifisert og videre brukt for å skape en helhetlig betydning. (Dahlum & Grønmo, 2020). Drøftingen vil derfor ta stilling til akkurat dette, ved å identifisere de ulike kildenes definisjon av begrepet, og deretter diskutere på hvilken måte disse bidrar til en helhetlig betydning av skolevegring. Det er denne prosessen som blir operasjonaliseringen, og resultatet av operasjonaliseringen som vil bli definisjonen. Operasjonalisering blir og brukt i empiriske studier, men dette gjelder ikke for denne teoretiske oppgaven. Både konseptualisering og operasjonalisering er viktige i denne oppgaven, for å sikre at kildesøkingen som gjennomføres er nøyaktig, konsistent og repeterbar. Gjennom bruk av disse kan en derfor presist definere begreper og eventuelle variabler slik at prosessen får det ønskede utfallet, da i form av en definisjon (Thidemann, 2015, s.82).

Tabellen, som er lagd i forarbeid/søkeprosessen til denne oppgaven, tar for seg ulike masteroppgaver, forskning, artikler og bøker som traff søkeordene i søkeprosessen. Ut ifra søkeprosessen har jeg vurdert, sammenlignet og valgt hvilke av disse som er mest relevant for å videre kunne fordypes i begrepet. (Scribbr, 2020, 0:20)

Det er blitt gjort sammenligninger av funn i form av hva de forskjellige forfatterne anser som riktig definisjon av begrepet, og det blir diskutert hvordan disse funnene hjelper med å finne klarhet i hva begrepet består av. Diskusjon av de forskjellige definisjonene og modellene som er brukt vil gi bedre grunnlag for å vite hvilken definisjon som passer best i denne oppgaven. Det blir på bakgrunn av diskusjonen rettfærdiggjort dersom det vil sees bort i fra en definisjon eller motsatt. (Scribbr, 2020, 0:20)

Denne teoretiske litteraturstudien vil vise til hvordan jeg bruker de tidligere ideene. Det er blitt brukt tidligere definisjoner som videre har blitt satt opp mot hverandre slik at dette kan hjelpe med å muligens komme fram til en mer universal definisjon av begrepet. I tillegg vil det være relevant å se på om resultatet av definisjonen kun fungerer i en spesifikk kontekst eller om det blir universelt når enn dette begrepet blir tatt i bruk. (Scribbr, 2020, 0:20) Altså, om definisjonen/e av skolevegring kan brukes i enhver situasjon det forekommer, eller om det finnes begrensinger.

3.2 Datainnsamling

Søkene er blitt gjennomført fra 06. januar 2023- 22. januar 2023 i databasen Oria, både norsk og engelsk var aktuelt.

Søkestrategien har vært todelt i form av at målet begynte med å bruke søkene til å identifisere forskning på skolevegring og hvilke definisjoner de baserer seg på. Dette ble gjort ved å se på flere tidligere verk og sammenligne de kildene som ble brukt for å skape deres egne definisjoner. Ved hjelp av dette utgangspunktet kom det fram nyttig informasjon om de kildene som var blitt brukt. Derfor tok jeg en avgjørelse underveis i søkeprosessen, om å konsentrere meg om definisjoner som gikk igjen i litteraturlistene, som jeg da analyserte mer inngående i form av likheter og forskjeller. Det ble laget en oversikt over de mest dominerende kildene, slik at jeg visste hvilke som var mest relevante i analysen senere.

Artikler, bøker og tidligere masteroppgaver, både norsk og engelsk, har vært relevant for søket. Da hovedmålet med denne oppgaven er å finne ut hvordan skolevegring kan forstås, var dette søkeemnet mitt. I begynnelsen av søkeperioden brukte jeg kun søkeordet «skolevegring». Dette ga meg 144 treff, og jeg måtte da snevre inn søket så det ble overkommelig. Søket ble minimert da jeg avgrenset utgivelsesdatoen til 2018 og nyere. Da satt jeg igjen med 57 treff, derav 51 på norsk, 5 på engelsk og 1 på dansk.

Det ble gjort et kort gjennomsyn av titler på de treffene som kom opp. Jeg skummet gjennom alle treffene, for å kunne orientere meg i innholdet. Dette var behjelpelig for å kunne velge de mest relevante tekstene, samt avvise de tekstene som ikke var relevante for min problemstilling (Rienecker, 2013, s.133). Videre identifiserte jeg hvilke av disse kildene som var relevante for søkeemnet. Dette ble gjort ved at jeg så etter konkrete definisjoner eller litteratur om både skolefravær, skulk og skolevegring. Dette for å se om disse har forskjellige betydninger eller brukes om hverandre. I tillegg kunne det være dette ga meg en pekepinn på hva som ikke inngår i skolevegring og motsatt. Dette spesifikke søket innebar å lese gjennom den litteraturen som kom opp, men å se bort ifra det som ikke omhandlet skolefravær i noen form. Det ble lest flere masteroppgaver som hadde begrepet skolevegring i begrepsavklaringen. I bøkene fant jeg de relevante kapitlene som omhandlet skolefravær, og så etter definisjoner av begrepet. I artiklene

som kom opp leste jeg både innledning og sammendrag for å se om dette var relevant innhold. Som nevnt tidligere ble søkestrategien endret i form av fokuset på de originale kildene som var brukt i disse verkene.

3.3 Analyse

3.3.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Inklusjons- og eksklusjonskriterier er kriterier som brukes for å bestemme hvilken litteratur som skal inkluderes i eller utelukkes fra studien det gjelder (Thidemann, 2015, s.83). Disse kriteriene vil vanligvis være utformet på forhånd slik at en kan skille hvilken litteratur som er relevant/irrelevant for å besvare problemstillingen. Inklusjonskriteriene innebærer de spesifikke egenskapene eller forholdene som må være til stede for at litteratur/forfatter skal kunne inkluderes i studien. Eksklusjonskriterier handler om spesifikke egenskaper eller forhold som fører til at litteratur/forfatter utelukkes fra studien. Formålet med å ha slike kriterier i en studie er at det sikrer relevante og pålitelige data. Ved å definere disse tydelig kan dette øke studiens validitet og pålitelighet (Thidemann, 2015, s.83).

På bakgrunn av de treffene jeg fikk var ett kriterium at jeg kun baserte det på hovedsakelig norsk, men og engelsk litteratur. Derfor var ikke det ene danske treffet relevant, og ble sett bort ifra. Videre var ett kriterium at litteraturen hadde en form for definisjon eller tanke om begrepet skolevegring. De som ikke hadde det, ble sett bort i fra. Måten jeg organiserte litteraturen var ved å lage en oversiktstabell. Her kategoriserte jeg den litteraturen jeg leste, der alle omtalte skolevegring. For å få en oversikt over den litteraturen jeg fant valgte jeg å lage et eget litteratursøkingsskjema og en oversiktstabell i samarbeid med veileder. Tabellen fra Rienecker & Jørgensen (2013) s. 119 var utgangspunktet.

I *Tabell 1* viser jeg til hvordan jeg organiserte litteraturen. Hele tabellen inneholder til sammen 9 referanser. I tillegg merket jeg de ulike opprinnelige kildene i farger, slik at det var lettere å se hvilke som var mest brukt. De kildene som ikke er markerte, er de som ikke ble brukt like frekvent. Dette skilte tydelig mellom hvilke kilder som gikk igjen, og når jeg videre skulle analysere og sammenligne var det lett å finne tilbake. De markerte kildene som mye av litteraturen baserer seg på blir gjort rede for og forklart i kapittel 4.0. Det som er fylt ut i kolonnen under *definisjon*, er hentet ut fra litteraturen til forfatterne, og er ikke eget skrevet.

Hensikten med dette var at jeg selv ikke skulle tolke det som er skrevet, men bruke de nøyaktig slik de er. Alt henvises til i litteraturlisten slik at det skal være mulig å finne igjen det som er skrevet i de ulike oppgavene, bøkene og artiklene.

Tabell 1:

	Forfatter/e og årstall	Definisjon	Hvilken litteratur forfatterne baserer seg på i sin forståelse av skolevegring:
1	Amundsen & Møller, (2022)	<p>«Forskningen på skolevegring har primært vært opptatt av å knytte vegring til forhold i familien eller egenskaper ved elevene og i mindre grad vært opptatt av skolemiljø og faglige vansker. Funnene i denne studien tyder imidlertid på at skolerelaterte faktorer og lærings situasjon har stor betydning som risikofaktorer for skolevegring.</p> <p>...Havik et al. (2015) ... mobbing er assosiert med skolevegring.</p> <p>Det som kjennetegner denne typen fravær (skolevegringsfravær), er således at barn og ungdommer engster seg i så stor grad for å være på skolen at de ikke klarer å gå dit selv om de har lyst. Skolevegring blir beskrevet som ufrivillig skolefravær.»</p>	<p>Havik, (2015); School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance.</p> <p>King & Bernstein, (2001), School refusal in children and adolescents. A review of the past 10 years.</p>
2	Roland, (2019)	<p>«Skolevegring kan defineres som «vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag.» (King og Bernstein, 2001) eller «fravær motivert fra eleven selv som er knyttet til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik, Bru og Ertesvåg, 2014)»</p>	<p>King & Bernstein, (2001); School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years.</p> <p>Havik, Bru og Ertesvåg, (2014); Parental perspectives of the role of school factors in school refusal.</p> <p>Havik, (2018); Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring.</p>
3	Faksvaag & Nordby, (2008)	<p>«Skolevegring ser derfor ut til å være en svært sammensatt og kompleks tilstand med tanke på årsaker. Dette gjør at problemene som oppstår heller</p>	<p>Kearney, (2001); School Refusal Behavior in Youth, A</p>

		<p>ikke har noen enkle og ensidige behandlingsmetoder. Mange faktorer spiller inn. Vi snakker om både biologiske faktorer, miljømessige faktorer samt hvordan familien fungerer innad og løser sine problemer.</p> <p>Altså elever som opplever ”vansker med å møte på skole som følge av emosjonelt ubehag” (King og Bernstein, 2001)</p> <p>...problemer med å møte opp på skolen eller gjennomføre en hel skolehverdag på grunn av et bakenforliggende problem som bunner ut i angst eller depresjon.»</p>	<p>Functional Approach to Assessment and Treatment.</p> <p>Kearney & Albano, (2000); Therapists guide to school refusal behavior.</p> <p>King & Bernstein, (2001), School refusal in children and adolescents. A review of the past 10 years.</p>
4	Huset, (2018)	<p>«Skolevegring forekommer når barn i skolepliktig alder selv ikke ønsker å reise på skolen, eller delta i undervisning når eleven er på skolen ... må være eleven selv som gjør dette. Dersom foreldrene holder elevene hjemme... vil det ikke betraktes som skolevegring (Kearney & Albano, 2000).</p> <p>Skolevegring henviser til at eleven er borte fra skolen, skolevegringsatferd henviser til hva eleven foretar seg i forbindelse med og ikke ville gå på skolen. Selv om en elev er tilstede på skolen kan den utvise mye skolevegringsatferd.»</p>	<p>Kearney & Albano, (2000); Therapists guide to school refusal behavior.</p>
5	Tøgard, (2013)	<p>«... sosiallærere og lærere, som har erfaring med skolevegrere, opplever at det finnes flere forskjellige faktorer i skolen som kan være utslagsgivende med henblikk på elevers utvikling av skolevegring</p> <p>«...Thambirajah, et al. (2008) seg av en snevrere definisjon av begrepet enn Kearney (2001), fordi de skiller mellom de elevene som ikke kan gå på skolen og de som ikke vil.»</p> <p>«...Thambirajah, et al. (2008) deres definisjon av begrepet til kun å inkludere de elever som har vanskeligheter ved å gå på skolen, eller har fravær fra skolen på grunn av alvorlige emosjonelle vanskeligheter i møtet med skolen»</p>	<p>Thambirajah, et al. (2008); Understanding school refusal : A handbook for professionals in education, health and social care.</p> <p>Kearney, (2001); School Refusal Behavior in Youth, A Functional Approach to Assessment and Treatment.</p>
6	Havik, (2018)	<p>«Skolevegring kan defineres som «vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag.» (King & Bernstein, 2001)».</p> <p>«...De har et intenst ubehag og en motvilje mot å gå på skolen, ofte grunnet emosjonell sensitivitet, har angstrelaterte og fysiologiske symptomer, og de er</p>	<p>Thambirajah, et al. (2008); Understanding school refusal : A handbook for professionals in education, health and social care.</p>

		ofte mer skolemotiverte enn det skulkere er (Thambirajah mfl., 2008)».	King & Bernstein, (2001) , School refusal in children and adolescents. A review of the past 10 years.
7	Kvaal, (2020)	«Skolevegning er å forstå som et paraplybegrep som omhandler alle de ulike og sammensatte årsakene til at elever ønsker, men ikke klarer å møte på skolen. «De beskriver i sin definisjon elever som har vanskeligheter med å møte på skolen, som følge av et emosjonelt ubehag.» (King & Bernstein).	(Havik, 2018) ; Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegning. Kearney (2008b) ; School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. King & Bernstein, (2001) , School refusal in children and adolescents. A review of the past 10 years. Thambirajah, et al. (2008) ; Understanding school refusal : A handbook for professionals in education, health and social care.
8	Eriksen, (2018)	«Skolevegning forstås i denne oppgaven som et «Elevmotivert skolefravær som kommer av et emosjonelt ubehag knyttet til erfaringer i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen»»	(Havik, Bru & Ertesvåg, 2014) Parental perspectives of the role of school factors in school refusal.
9	Sundal, (2021)	«Skolevegning er knyttet til emosjonelle forstyrrelser, som angst og depresjon. Skolevegning gir ofte mer aksept, sympati, forståelse, riktigere behandling og ingen bruk av sanksjoner, på grunn av at skolevegning er mer rettet mot psykiatri. Ikke en diagnose.»	King & Bernstein, (2001) , School refusal in children and adolescents. A review of the past 10 years. (Havik, 2018) ; Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegning.

Da tabellen var utført og litteraturen var på plass gikk prosessen videre til å analysere likheter, forskjeller og sammenhenger på tvers av de 6 definisjonene jeg baserer meg på i denne oppgaven.

3.3.2 Analyse ved hjelp av oversiktstabell

For å kunne analysere begrepet skolevegring trenger en å vite hvordan det kan utføres på best mulig måte. Analysen skal hjelpe meg å kunne komme med selvstendige utsagn basert på informasjonen som er innhentet. Målet er å vise hvordan skolevegring kan forstås (Rienecker, 2013, s.221).

Analysen består av de definisjonene som er mest brukt i litteraturen som er gjennomgått. De ulike definisjonene er delt opp i egne seksjoner i en tabell slik at det blir lettere å se hvilke deler de ulike består av, og eventuelt kunne diskutere hvordan de virker sammen (Rienecker, 2013, s.221). Formålet med analysen er å åpne opp for at tolkningen jeg gjør blir så korrekt som mulig, basert på definisjonene som blir brukt i analysen. Gjennom analysen ankommer man funn.

Oppgaven inneholder informasjon og kunnskap på tvers av mange forfattere, og er derfor omfattende. Av de cirka 50 treffene i søkeprosessen valgte jeg 10 av de mest relevante. Før analysen kunne iverksettes, måtte jeg få en oversikt over litteraturen som var innhentet. Dette ble gjort i form av å føre inn det som blir skrevet om definisjon av begrepet skolevegring inn i en tabell. I første tabell satte jeg inn de opprinnelige 10 tekstene, og inkluderte følgende informasjon: forfatter, årstall, definisjon av skolevegring og hvilken litteratur forfatterne baserte seg på i sin definisjon og operasjonalisering av skolevegring.

Analysen består av å analysere flere verk slik at dette danner en stor betydning av begrepet. Ved hjelp av tabellen har dette blitt systematisert på en oversiktlig måte, og det visualiseres hvordan en definisjon kan regnes som over- eller underordnet en annen. Dette basert på bruken av definisjonen. For eksempel vil det senere i teksten vises til at flere av de «originale» forfatterne henter inspirasjon fra hverandre. King & Bernsteins definisjon er ofte å se referert til av de andre forfatterne. Videre i analysen sees det på hvordan definisjonene er forskjellig fra hverandre eller ligner (Rienecker, 2013, s.221).

3.4 Studiens troverdighet

Kildene som er blitt brukt er kun hentet fra Oria. Oria regnes som en pålitelig nettside, og er godkjent av UiS for uthenting av korrekt data. Dette betyr ikke at det som står i hvert enkelt dokument eller bok er fakta, men ved å ha gjennomgått flere titalls kilder, var det lettere å gjenkjenne de pålitelige kildene. Formålet med kildene er å kunne brukes som redskap til informasjonssøking, og de gir grunnlag for et generelt innblikk i og oversikt over begrepet (Rienecker, 2013, s.139). Slik som kan sees i *tabell 1*, er det flere kilder som går igjen på tvers av forfattere og format. De opprinnelige kildene er brukt i både fagfelleverdert materiale, bøker og masteroppgaver. Dette gir meg en indikasjon på at materialet jeg har hentet er pålitelig, aktuell og relevant for studien. Kildene som brukes har et formål med å vise til hva jeg har søkt etter og hvor, samt hvor mye som er blitt lest. De viser også til hvilke avgrensninger som er blitt tatt og det argumenteres for hvilke teoretiske utvalg som er foretatt og ikke (Rienecker, 2013, s.145). Kvaliteten av kildene kommer hovedsakelig av tekstens argumentasjon for sine påstander, og ikke hvem som er forfatter av den. Samtidig er det tatt forbehold om at kildene som et verk baserer seg på slik som en masteroppgave for eksempel, bruker respekterte «originale» forfattere som kan stoles på. Denne troverdigheten og deres argumentasjon garanterer en høy verdi av utsagnene deres, og vil derfor anses som pålitelig. (Rienecker, 2013, s.145-146).

4.0 FUNN

Innledende

For å presentere funnene jeg har gjort, vil dette bli gjort systematisk og i alfabetisk rekkefølge. Disse funnene baserer seg på ulike forskere og forfattere som går igjen i kildehenvisningen til litteraturen i oversiktstabellen jeg har lagd, og som er presentert i *Tabell 1*. De vil bli presentert på en måte der fokus er å fremme den enkeltes definisjon av skolevegring, samt vise til forskjeller og korte sammenligninger der det er relevant. Funnene blir videre diskutert i drøftingskapitlet, i lys av relevans for problemstillingen.

4.1 Havik (2018)

Havik kommer med flere brukbare definisjoner på skolevegringsbegrepet. Hun selv forklarer det som at «skolevegring er elever som vil gå på skolen, men som ikke klarer det» (Havik,

2018, s.28) Hun bruker og King & Bernstein sin definisjon; «Vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag». I boken refererer hun til tidligere egen litteratur der skolevegring defineres som «Fravær motivert fra eleven selv som relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik, 2014). Her brukes og begrepet School refusal på lik linje med skolevegring.

Det snakkes om ulike risikofaktorer som kan føre til påbegynnning av skolevegring. Det finnes også risikofaktorer som er med på å opprettholde det. Det kan oppstå uten noen form for tilknytning til angst eller annen type psykiatrisk diagnose. Derfor sier hun at det vil være naturlig å tenke at det ligger noe mer bak skolevegring som fenomen enn kun eventuelle psykiatriske diagnoser. (Havik, 2018, s.31)

Havik baserer seg på egen og andres definisjoner, forskninger og begreper, noe som har gjort at mye av hennes litteratur er brukt gjennomgående i oppgaven. Hun beskriver ordet skolefravær som et mer overordnende begrep da det innebærer skulk, skolevegring og separasjonsangst (Havik, 2018, s.25). Selv om det er skolevegring som er fokusordet, så vil det være naturlig å få en forståelse av andre nærliggende begreper slik at en lettere kan identifisere hva som er hva. Disse forskjellige typene fravær har derfor og blitt redegjort for i begrepsavklaringen.

4.2 Kearney & Albano (2000)

Definisjonen til Kearney og Albano forklarer skolevegring som betydelig barnemotivert nektelse for å gå på skolen og/eller vanskeligheter med å forbli på skolen gjennom en hel dag (min oversettelse) (Kearney & Albano, 2000). På grunn av denne nektelsen for å gå på skolen, altså skolevegringen, vil elevene det gjelder ha store problemer med å følge nivået til jevnaldrende. For eksempel i forbindelse med skolen på sosial og faglig basis. Videre mener de at skolevegring er noe som forekommer når elever ikke ønsker å reise på skolen. Det kan og komme i form av å ikke ønske å delta i undervisning når den foregår på skolen. De poengterer i tillegg at dette gjelder barn i skolepliktig alder, som for Norges skolesystem vil være barn fra 1. - 10. klasse. En viktig faktor for å kunne snakke om skolevegring er at fraværet, eller ønsket om å ikke møte på skolen må være motivert av eleven selv, og kun det. Det vil si at Kearney og Albano ikke betrakter foreldre som holder eleven hjemme (uavhengig av grunn) som skolevegring (Kearney & Albano, 2000).

4.3 Kearney (2001)

Kearney har ulike definisjoner og betegnelser på forskjellige varianter av det fenomenet som på norsk beskrives som skolevegring, her brukt på lik linje som det engelske begrepet "school refusal".

"School absenteeism": Dette begrepet beskriver en viss periode der noe gjør at eleven ikke møter opp på skolen. Det iverksettes ikke noen spesielle tiltak i forbindelse med dette, og skolegangen tas opp igjen etter perioden med fravær. (Kearney, 2001)

"School drop-out": Dette gjelder elever som velger å ikke møte opp på skolen, og det trenger ikke ha noe med de eventuelle bakenforliggende årsakene å gjøre. Valget er et ønske om å slutte på skolen. (Kearney, 2001)

"School withdrawal: Fravær fra skolen der det i noen tilfeller er utenfor elevens kontroll, med eventuell påvirkning fra foreldre eller andre i nær relasjon til barnet. I slike tilfeller holdes barnet bevisst borte fra skolen av de ansvarlige, og eleven vil oppmuntres til å fortsette skolefraværet. (Kearney, 2001)

4.4 Kearney (2008b)

Skolevegring beskrives her som et angstbasert fravær der barna det gjelder sliter med å møte opp, eller å bli værende på skolen. Dette på bakgrunn av redsel, engstelse eller bekymring. De kan oppfattes som triste og har en oppfatning om at alle følger med på dem. Her skilles det mellom skolevegring og skulk, da elever med skolevegring ikke bryter noen regler. Dette er en utfordring han påpeker overfor skolesystemene da skillet mellom disse to kategoriene kan smelte sammen. Dette kan føre til at elever feil-plasseres, og kan derfor ha store konsekvenser (Kearney, 2008b).

I forhold til den tidligere teksten av Kearney (2001), skiller han her mellom skolevegring og skulk, samt viser til hvilke skader som kan komme av å ikke sette et skille. Den angstbaserte adferden han her beskriver kan sammenlignes med King & Bernstein sin definisjon i tillegg til Havik sin beskrivelse av det emosjonelle ubehaget.

4.5 King og Bernstein (2001)

Skolevegring defineres av King og Bernstein som "vansker med å gå på skolen grunnet emosjonelt ubehag" (King & Bernstein, 2001) og vansker. Barnet engster seg i såpass stor grad

at det ikke klarer å møte til skolen. Foresatte har et ønske om at barnet skal gå på skolen (King & Bernstein, 2001).

All litteratur i oversiktstabellen (som har referert til King og Bernstein) har helt lik forståelse av King og Bernstein sin definisjon av skolevegring:

- King og Bernstein definerer skolevegring som problemer med å møte opp på skolen på grunn av emosjonelle vansker og ubehag (Faksvaag & Nordby, 2008).
- Elever som opplever «vansker med å møte på skole som følge av emosjonelt ubehag» (Faksvaag & Nordby, 2008).
- De beskriver i sin definisjon elever som har vanskeligheter med å møte på skolen, som følge av et emosjonelt ubehag. (Kvaal, 2020).
- King & Bernstein (2001) definerer skolevegring som «vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag» (Amundsen & Møller, 2022).

4.6 Thambirajah (2008)

Thambirajah skiller mellom de som ikke vil gå på skolen, og de som ikke kan. Definisjonen blir derfor mer spisset i form av at den kun tar utgangspunkt i de elevene som har utfordringer med å gå på skolen, eller de som har fravær grunnet alvorlige emosjonelle vanskeligheter i møte med den. Videre poengteres det at det aldri er bare en faktor som kan føre til skolevegring, ofte er det en kombinasjon av flere. På bakgrunn av denne definisjonen og bruken av begrepet school refusal, vil det være grunn til å si at det responderer godt med det norske begrepet skolevegring (Thambirajah, 2008).

5.0 DRØFTING

5.1 De som ikke vil, og de som ikke kan

I forhold til de andre kildene skiller ikke Kearney (2001) mellom de som ikke kan og de som ikke vil på skolen. Dette til sammenligning med Thambirajah (2008) og Havik (2018) for eksempel, der de setter en tydelig linje og påpeker forskjellen på de to ulike situasjonene, og hvordan det ene regnes som skolevegring, og det andre ikke. Her kan det være snakk om forskjellen på skulk og skolevegring for eksempel. Hvorfor er det viktig å ha et skille mellom skolevegring og andre typer skolefravær? Havik (2018) påpeker at skolevegring ikke handler

om mangel på motivasjon eller ønske om å dra på skolen, men grunnet et emosjonelt ubehag knyttet til skolen blir det vanskelig å møte (s.28). Dette emosjonelle ubehaget mot å gå på skolen kan argumenteres for at kun gjelder de som har skolevegring, og ikke annet type skolefravær. Med tanke på at skulk er et begrep som er godt klargjort uten rom for tolkning, kan jeg ta utgangspunkt i at slik funnene forklarer skulk er reelt. Det kan sies at skulk ikke innebærer et emosjonelt ubehag for å gå på skolen, på samme måte som skolevegring. På en annen side vil det være urealistisk å si at ingen elever som skulker er rammet av emosjonelt ubehag, men for at det skal kalles skolevegring må det være knyttet direkte mot skolen. For eksempel kan en bruke Bronfenbrenners bioøkologiske modell for å se på dette emosjonelle ubehaget opp mot skolevegring og skulk. Da vil se en forskjell på hvordan de ulike nivåene påvirker den det gjelder.

For en elev som er rammet av skolevegring kan man anta at dette påvirker den på mikronivå og mesonivå, ved at det både er relasjoner til lærere og til selve skolen det emosjonelle ubehaget kommer fra. Havik (2018) nevner dette i form av at de emosjonelle plagene blir erfart i møte med både faglige og sosiale situasjoner i skolen (s.28). Skolevegringselevene blir ofte forklart i utgangspunkt som skolemotiverte og pliktoppfyllende. Elevene som skulker er på en annen side ofte demotiverte for skolen, der det er andre aktiviteter utenfor skole som blir prioritert (Havik, 2018, s27-28). Utfordringene deres bunner ikke ut i et emosjonelt ubehag mot skolen direkte på samme måte som ved skolevegring. Vi kan fortsatt si at skulkere påvirkes på mikro- og mesonivå, men bakgrunnen for utfordringene med skole trenger ikke ha direkte tilknytning til skolen i seg selv. Her kan det være familie eller venner i nær relasjon som påvirker til valg om å unngå skolen. På mesonivå er det relasjonen til skolen som blir påvirket på bakgrunn av mikronivået. Selv om det nå er blitt presentert at skolevegrere som regel ikke har et emosjonelt ubehag i direkte tilknytning til skolen, må en fortsatt ta forbehold om at det finnes unntak, slik som det ofte gjør. Men på bakgrunn av kildene vil det være mest riktig å ta utgangspunkt i at majoriteten av skulkere ikke føler på det samme emosjonelle ubehaget slik som ved skolevegring.

5.2 Emosjonelt ubehag eller angstbasert?

Det emosjonelle ubehaget blir brukt av flere kilder for å identifisere skolevegring. Det brukes flere uttrykk for å beskrive skolevegring, blant annet at det er angstbasert. Men innebærer disse begrepene det samme? Kearney (2008b) bruker angsten til å definere skolevegring på bakgrunn

av at elevene det gjelder sliter med å møte opp og/eller bli værende på skolen. Videre forklarer han oppfattelsen av disse elevene som triste, selvbevisste og at de sliter med redsel og engstelse. Denne definisjonen oppfatter jeg som noe vag, da elever kan ha utfordringer med angst på ulike nivåer uten at det fører til skolevegring. I tillegg tolker jeg den definisjonen som at alle disse beskrivende tilstandene til eleven må være oppfylt for at det inngår i den angstbaserte kategorien han forklarer. Blant annet Havik (2018) og King & Bernstein (2001) benytter seg heller av uttrykket emosjonelt ubehag for å beskrive skolevegringstendenser. Dette beskrives som en trang til å unngå skolen for å slippe de vonde følelsene det kan bringe dem (Havik, 2018, s.29). De viser og til at dette emosjonelle ubehaget kan føre til andre somatiske plager dersom det blir trigget, eller i forsøk på å unngå triggering. Hodepine, magesmerter og kvalme kan være eksempler på slike somatiske plager som kommer av dette emosjonelle ubehaget (Havik, 2018, s.29).

Det skal ikke sees bort ifra at både angst og emosjonelt ubehag inngår i skolevegring, men hvilke av de er mest riktig uttrykk? Basert på de ulike kildene som er presentert i funn, vil jeg påstå at det er mest riktig å bruke emosjonelt ubehag, istedenfor angstbasert, når en skal forklare skolevegring. Grunnen til dette er at et emosjonelt ubehag kan romme mye mer enn bare angst, men dersom en kun bruker angstbasert for å forklare blir dette en mer begrenset betydning. Jeg vil og påpeke at ingen av Kearney sine definisjoner innebærer begrepet emosjonelt ubehag, eller en form av det, når han definerer skolevegring. Dette gjelder Kearney (2001), Kearney (2008b) og Kearney & Albano. Alle de andre kildene refererer til en form for emosjonelt ubehag som bakgrunn eller grunn for skolevegring. Thambirajah (2008) kaller det for emosjonelle plager, og er bestående av like trekk som King & Bernsteins (2001) beskrivelse som bruker emosjonelt ubehag. Havik (2018) refererer til begge begrepene i sin definisjon av skolevegring, og har og hentet inspirasjon fra blant annet King & Bernstein (2001) sin definisjon.

5.4 Skolevegring er elevmotivert

Påstanden om at skolevegringsbegrepet kun gjelder når det er elevmotivert, har blitt argumentert for av flere kilder. Både Havik (2018) og King & Bernstein (2001) er blitt brukt som kilder og inspirasjon for å utforme fem kriterier for skolevegring (Roland, 2019, s.128). Ett av kriteriene skiller nemlig skolevegring fra foreldremotivert fravær. Dette punktet er som følger; «Foreldre har forsøkt å få sine barn på skolen.» (Roland, 2019, s.128). Hvis foreldrene

gir eleven grunn til å ikke ville gå på skolen, hvorfor kan ikke dette regnes som skolevegring? Kriteriet om foreldres innvirkning på barnas oppmøte på skolen er utvetydig, og gir ikke rom for noen unntak. Kriteriet nevner ingenting om hva foreldrene eventuelt sier til barna sine utenom at de skal forsøke å få barna til å møte opp på skolen. Noe som kan være usikkert i dette punktet derimot er dersom andre forhold på hjemmebanen oppmuntrer til skolevegring eller ikke. Ut ifra slik Roland (2019) formulerer kriteriet er ikke dette et problem som er blitt opplyst, da de elevene med skolevegring som regel gjør lite ut av seg og forsøker å være usynlige både på skolen og hjemme (Roland, 2019, s.128). Det største problemet for foreldrene er oftest det å være bevisst på at barnet er hjemme i skoletider, og at de stritter imot uansett hvilken motivasjon foreldrene kan gi de for å møte opp på skolen (Roland, 2019, s.128).

Kriteriet som nevnt over innebærer at foreldrene ikke kan ha noe innvirkning i elevens oppmøte på skolen, annet enn å prøve å få de til å møte opp. Dersom det er foreldrene som motiverer til at eleven skal unngå oppmøte, uansett grunn, faller ikke dette under begrepet skolevegring (Roland, 2019, s.128). Et støtteargument for hvorfor skolevegringen kun er elevmotivert er på grunn av at det er eleven selv som vegrer seg fra skolen. Vegringen blir ikke påvirket av noen andre i direkte eller indirekte relasjon til dem.

5.3 Hva kan kildene bidra med i definering av skolevegring?

Hver enkelt kilde kan bidra til forståelse av begrepet skolevegring. I utgangspunktet kan det se ut til at de har mye av det samme innholdet, men når en går dypere inn i de ulike definisjonene kan det en se ulikheter. Derfor ser jeg det hensiktsmessig å bryte ned hva de ulike kildene har fokus på, og hvordan de på mange måter komplimenterer hverandre. I avsnittet over blir det vist til alle kildene til Kearney som noe vagt når det kommer til å forklare det emosjonelle ubehaget skolevegring fører med seg. Det er dermed ikke sagt at hans definisjoner av den grunn er irrelevante, men de virker å ha fokus på et litt annet perspektiv enn de andre kildene. Jeg tolker definisjonene hans som meget objektive og at det tas litt avstand fra personen som opplever skolevegring, og mer fokus på å få en teoretisk definisjon uavhengig av variablene et individ kan føre med seg. For eksempel i Kearney (2001) har han definert ulike typer skolefravær, der det han definerer er tydelig og klart. I Kearney (2008b) beskriver han skolevegring som angstbasert på grunnlag av symptomer som listes opp, dette og uten rom for tvetydighet. Til slutt i Kearney & Albano (2001) avgrensers de hvilken gruppe det definerte begrepet gjelder for, og viser at de har kommet fram til at skolevegring er barnemotivert nektelse for å gå på skolen og/eller vanskeligheter med å forbli på skolen gjennom en hel dag.

Havik (2018) har selv lagd en definisjon, men hun likestiller den med King & Bernstein sin ved å betrakte begge som gyldige definisjoner (Havik, 2018, s.28). Hun tar også inspirasjon fra Thambirajah (2008) og Kearney sin teori. Hun bruker Kearney sin teori for å vise til hva som er gyldige grunner til skolefravær og ikke (Havik, 2018, s.26). Havik (2018) bruker Thambirajah (2008) for å blant annet forklare forskjellen på kjennetegn ved elever som skulker og de som sliter med skolevegring (Havik, 2018, s.28). Denne bruken av hverandres teorier og definisjoner bygger opp under argumentet om hvorfor det er en god ide å ta inspirasjon fra alle disse kildene for å få en best mulig forståelse av begrepet skolevegring.

Det kan virke som at definisjonene står sterkest sammen, men det er ikke feil å bruke de hver for seg. De 6 kildene skal hjelpe med å se sammenhengen mellom hvorfor alle kildene kan brukes, både sammen og alene. De står støtt presentert i funn, og de blir satt i sammenheng med hverandre her i drøftingen. På bakgrunn av det som er blitt gjort i forrige avsnitt og videre argumentert for her, kan kildene bidra til en grundig forståelse av begrepet skolevegring. Ut ifra kildene vil det være mulig og forme en definisjon som er forståelig for en selv og andre, samt trygt ta i bruk kildenes definisjoner, vel vitende om at de stemmer. Det er ikke nødvendig å bruke flere av kildene for å få en forståelse for begrepet, men det vil være nyttig når en skal prøve å utforme en definisjon som kan brukes.

6.0 AVSLUTNING

Målet med denne oppgaven har vært å vise til hvordan skolevegring kan defineres og operasjonaliseres, som dermed forhåpentligvis vil gi en god forståelse av begrepet. Metoden er valgt for å vise til tidligere litteraturs forståelse av skolevegring på best mulig måte. Dette har hjulpet meg med å finne gode kilder tilknyttet begrepet. En av utfordringene med en teoretisk litteraturstudie er at det vil være umulig å få inkludert alle kilder som kan regnes som pålitelige og relevante. Derfor har det skjedd en seleksjon der jeg har valgt de mest dominerende definisjonene, og videre drøftet hensikten og nytten av disse. Tross utfordringen er det blitt oversiktlig redegjort for hvilke kilder som er tatt i bruk, samt hvordan jeg har kommet fram til disse. Oppgaven omfatter seks ulike kilders definisjon av skolevegring, og det har blitt gjort en diskusjon på flere relevante områder i drøftingskapitlet. Ved hjelp av den teoretiske forståelsesrammen, har jeg kunnet lage eksempler og forklare forskjeller. Slutningen er at alle kildene i denne oppgaven er relevante i forståelsen av skolevegring, men dette utelukker ikke

at det finnes andre kilder som kan anses som like relevante. Dette er en usikkerhet som jeg mener er akseptabel, med tanke på hvor mye data som er blitt gjennomgått og undersøkt. Den prosessen gir sikkerhet i å si at kilderresultatet har høy validitet. Det som er blitt diskutert i oppgaven er relevant til forståelsen av skolevegring, men det finnes sikkert andre emner som også burde blitt diskutert. Grunnet oppgavens størrelse og omfang er det derfor blitt noe selektert ut ifra hva jeg selv mener er viktig å få fram, med begrunnelse i hvordan prosessen ble seende ut og hvilke kilderresultater som er blitt valgt.

Det som blir presentert gjennomgående vil være spesielt relevant og nyttig for de som jobber eller er involvert med barn og unge i skole. Kunnskapen som kommer fram har som hensikt å opplyse og bevisstgjøre leser om hva skolevegring innebærer, samt hvilke definisjoner en kan stole på. Egen erfaring fra prosessen er blitt stor, da jeg har fått bedre innsikt i begrepet, og på mange måter har bevisstgjort meg selv på hva skolevegring innebærer. Dette vil være nyttig dersom jeg kommer i en form for kontakt med en elev som sliter med skolevegring. Selv om jeg hadde et mål om å kunne skape en definisjon basert på de kildene jeg har brukt, viste dette seg å være utfordrende da alle komplimenterer og utfyller hverandre. Tross dette er jeg fornøyd med kunnskapsutbyttet denne oppgaven har gitt meg, og forhåpentligvis leseren.

7.0 LITTERATURLISTE

Amundsen, M-L & Møller, G. H. (2022). Tidsskrift for velferdsforskning. *Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær*, 25(4), 1-14.

<https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6> * 14 sider

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development; experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. *352 sider

Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.* kun figur er brukt

Dahlum, S. & Grønmo, S. (2020, 26.08). *Operasjonalisering*. Store Norske Leksikon.

<https://snl.no/operasjonalisering> * 1 side

Eriksen, C. M. (2018). *Ute av syne, ute av sinn? En casestudie om hvordan skolevegring oppleves av en elev, foresatt og skole*. [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. BRAGE.

[https://brage.inn.no/inn-](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2570328/Eriksen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2570328/Eriksen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2570328/Eriksen.pdf?sequence=1&isAllowed=y) * 110 sider

Faksvaag, K. & Nordby, H. (2008). *Skolevegring: Virkningsfulle tiltak i arbeid med skolevegrere*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31048/FaksvaagM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> * 126 sider

FHI. (2019, 02.12). *Risiko- og beskyttelsesfaktorer for psykiske lidelser*. fhi.no.

<https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/risiko--og-beskyttelsesfaktorer-for/> * 1 side

Havik, T. (2018). *Skolefravær; Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (1.utg.).

Gyldendal Norsk Forlag AS. * 198 sider

Huset, J-I. (2018). *Skolevegning: Definisjon, årsaker, og behandling*. [Masteroppgave, OsloMet- Storbyuniversitetet]. ODA: https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/6115/huset_malks2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y * 69 sider

Kearney, C.A. (2001). *School Refusal Behavior in Youth, A Functional Approach to Assessment and Treatment*. Washington, DC: American Psychological Association * 9 sider

Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), s. 451-471.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012> * 20 sider

Kearney, C. A., Albano, A.M. (2000). *Therapists guide to school refusal behavior*. San Antonio, TX: Psychological Corporation * 9 sider

King, N. & Bernstein, G.A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205. * 8 sider

Kvaal, A. (2020). *Skolevegning i ungdomsskolen: En kvalitativ intervjustudie om fire pedagogers erfaringer og opplevelser med å få elever med skolevegning tilbake til skolen igjen*. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2784702/no.ntnu%3ainspera%3a53268456%3a13791968.pdf?sequence=1&isAllowed=y> * 61 sider

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61?searchResultContext=1337&rowNumber=1&totalHits=67074> * Ett paragraf

Persson, M., (2021), *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang*. Universitetsforlaget. * 159 sider

Scribbr, (2020, 20.08), Develop a Theoretical Framework in 3 Steps. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=4y1BAqOnhMM&ab_channel=Scribbr * 2:59 minutter

Store Norske Leksikon. (2018, 03.05). Konseptualisering. <https://snl.no/konseptualisering> * 1 side

Sundal, J. (2021). *Skolevegring. Skolens rolle i det forebyggende arbeidet*. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2987171/no.ntnu%3ainspera%3a93055970%3a57090107.pdf?sequence=1&isAllowed=y> * 86 sider

Rienecker, L., Jørgensen, P.S., & Skov, S., (2013), *DEN GODE OPPGAVEN; Håndbok i oppgaveskriving på universitetet og høyskole* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Roland, P. (Red.). (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget. * 225 sider

Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal: A handbook for professionals in education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers. * 160 sider

Thidemann, I-J. (2015). *Bachelor-oppgaven for sykepleier-studenter; Den lille motivasjonsboken i akademisk oppgaveskriving* (2.utg). Universitetsforlaget.

Tøgard, M. T. (2013). *Skolen og klasse miljøets medvirkende faktorer til utviklingen av skolevegring*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. BRAGE:
https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185881/Toegard_Maria_Tang.pdf?sequence=1&isAllowed=y
* 98 sider

University Libraries. (2022, 08.06). Research Guides: How to Conduct a Literature Review: Types of Literature Reviews. <https://guides.lib.ua.edu/c.php?g=39963&p=253698> * 1 side

Whittemore, R. & Knafl, K. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546– 553,

file:///Users/camillaheistad/Downloads/whittemore_knafl_05.pdf * 8 sider

Antall sider selvvalgt pensum: 1716.