

Mina Sofie Lund

«Hvorfor tror man at barn helst vil være hjemme?»

En fenomenologisk-hermeneutisk studie av foreldre og fagpersoner i skolevegringssaker



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2024 Mina Sofie Lund

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt skolevegring og skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker med problemstillingen «Hvilke opplevelser og refleksjoner har foreldre og fagpersoner i skolen om skolevegring og skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker?».

Formålet med studien er å få et innblikk i hvordan skolevegringssaker oppleves for de involverte partene og hvordan samarbeidet mellom hjem og skole har fungert. Jeg har gjennomført dybdeintervjuer med tre foreldre og ett fokusgruppeintervju med fagpersoner i skolen. Jeg har valgt å intervjuer både foreldre og fagpersoner i skolen med erfaring med skolevegring da jeg ønsker å danne meg et helhetlig bilde av sakenes kompleksitet. Målet med denne tilnærmingen har vært å få innsikt i hvilke utfordringer som kan oppstå, og hvilke opplevelser og refleksjoner som er tilknyttet disse sakene. Funnene indikerer at det er manglende kunnskap og kompetanse om skolevegring i skolen, noe som igjen kan være med å påvirke samarbeidet mellom hjem og skole. Foreldrene opplever at skolen ikke klarer å møte barna deres og blir møtt med fordommer. Fagpersonene kjenner på en faglig usikkerhet knyttet til dette med skolevegring og opplever skolevegring som noe stort og komplekst. De opplever også at samarbeidet kan være krevende i slike saker og de ønsker å strekke seg langt for å kunne hjelpe barna, men at de kan kjenne på usikkerhet grunnet en opplevelse av manglende kunnskap i møte med skolevegringssaker. Funnene indikerer et behov for økt kollektiv kunnskap og kompetanse om skolevegring i skolen. En slik kompetanseheving vil igjen trolig kunne ha positivt effekt på skole-hjem-samarbeidet i skolevegringssaker.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Oppgavens innhold og struktur	3
2. Teori	4
2.1 Skolevegring	4
2.1.1 Hva er skolevegring?	4
2.1.2 Årsaker til skolevegring.....	5
2.1.3 Tiltak og tilrettelegging.....	7
2.1.4 Relasjon.....	8
2.1.5 Kunnskap om skolevegring.....	9
2.2 Samarbeid	10
2.2.1 Skole-hjem-samarbeid	10
2.2.2 Samarbeid med foresatte.....	13
2.2.3 Tverrfaglig samarbeid	16
2.2.4 Samarbeid i skolevegringssaker.....	17
3. Metode	20
3.1 Forskningsdesign.....	20
3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	20
3.1.2 Abduktiv tilnærming	21
3.2 Data og kontekst	22
3.2.1 Utvalg.....	22
3.3 Metode for datainnsamling.....	23
3.3.1 Intervju.....	24
3.3.2 Intervjuguide.....	24
3.3.3 Semistrukturert intervju	25
3.3.4 Fokusgruppeintervju	25
3.4 Metode for dataanalyse	26
3.4.1 Transkribering	27
3.4.2 Analyse.....	27
3.4.3 Koding og kategorisering.....	28
3.5 Forskningens kvalitet.....	29
3.5.1 Etske vurderinger	31
4. Resultater	33
4.1 Presentasjon av informantene.....	33

4.1.1 Arne.....	33
4.1.2 Beate	33
4.1.3 Caroline.....	34
4.1.4 David, Erik og Frida	34
4.2 Skolevegring	34
4.2.1 Hva er skolevegring?	34
4.2.2 Årsaker til skolevegring.....	36
4.2.3 Tiltak og tilrettelegging.....	39
4.2.4 Relasjon.....	42
4.2.5 Kunnskap om skolevegring.....	44
4.3 Samarbeid	46
4.3.1 Skole-hjem-samarbeid	46
4.3.2 Tverrfaglig samarbeid.....	50
5. Drøfting.....	54
<i>5.1 Hvilke opplevelser har foreldre og fagpersoner i skolen med skolevegring og skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker?.....</i>	<i>54</i>
5.1.1 Skolevegring	54
5.1.2 Samarbeid	58
<i>5.2 Hvilke refleksjoner har foreldre og fagpersoner i skolen om skolevegring og skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker?.....</i>	<i>61</i>
5.2.1 Skolevegring	61
5.2.2 Samarbeid	64
6. Konklusjon og avslutning	70
<i>6.1 Hvilke opplevelser og refleksjoner har foreldre og fagpersoner i skolen om skolevegring og skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker?.....</i>	<i>70</i>
Referanser	73
Vedlegg.....	76

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en avslutning på to lærerike år på Universitetet i Sørøst-Norge på master i pedagogikk: Spesialpedagogikk – andre læringsarenaer og velferdstjenester. Jeg har møtt mange flotte mennesker som jeg har samarbeidet tett med i to år. Jeg har utfordret meg selv da jeg har gjennomført denne masteren ved siden av en jobb som lærer. Dette masterarbeidet har likevel gitt meg ny og viktig kunnskap som jeg ser frem til å ta med meg videre i jobben som spesialpedagog.

Jeg ønsker å takke familie og venner for all støtte og oppmuntrende ord underveis. Jeg vil også takke mine fantastiske kollegaer som har støttet og heiet på meg hele veien. Takk til min kjære Sebastian som «skjævva fælt» hjemme og støttet meg gjennom hele prosessen. Dere har alle bidratt til at jeg har klart å holde hodet over vannet i denne prosessen.

Videre vil jeg også takke min veileder, Jan Erik Dahl, for utrolig rask respons, gode og tydelige svar på spørsmål, veiledning med konkrete råd og tips og for at dine veiledninger alltid har vært oppmuntrende og motiverende. Jeg vil også rette en stor takk til mine informanter som har delt personlige historier med meg, og gitt meg tilliten til å fortelle om deres opplevelser.

Drammen, 3. juni 2024

Mina Sofie Lund

1. Innledning

«Både vi her hjemme og skolen mente at han bare måtte ta seg sammen og komme seg på skolen! Skolen og vi var rasende på hverandre. Vi la all skyld på skolen. Skolen la all skyld på oss foreldre.» (Eide, 2022, s. 10). Slike fortellinger har jeg stadig fått høre om i mitt arbeid med barn og unge. Historier om barn som ikke vil på skolen, og foreldre og skole som skylder på hverandre. Slike historier viser et behov for å undersøke skolevegring med et fokus på skole-hjem-samarbeidet i skolevegringssaker. Hvorfor ender flere skolevegringssaker opp i en kamp om å fordele skyld mellom hjem og skole?

Meld. St. 6 (2019-2020) presiserer at det er skolen som har ansvaret for å følge opp samarbeidet med foresatte i saker der en elev har mye fravær. Ifølge Amundsen & Møller (2020a, s. 6) vil et godt samarbeid mellom skole og hjem ha positiv effekt på barns opplevelse av deres tilhørighet i skolen, noe som er godt dokumentert i faglitteraturen (Nordahl, 2000; Olsen & Traavik, 2010; Drugli & Onsøien, 2010, sitert i Amundsen & Møller, 2020a, s. 6). Også Faugstad & Jenssen (2019, s. 99) viser til en bred forskningsmessig enighet og at et fungerende skole-hjem-samarbeid har positiv effekt på barns utvikling (Drugli & Onsøien, 2010; Nordahl, 2000; Olsen & Traavik, 2010, sitert i Faugstad & Jenssen, 2019, s. 99). Opplæringslova (1998, §1-1) viser at det er en grunnleggende forståelse om at opplæringen av barn og unge skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Amundsen & Møllers (2020a, s. 13) studier indikerer at skole-hjem-samarbeidet i den norske skolen ikke ivaretas tilstrekkelig. Ekspertgruppa om lærerrollen etterlyser mer forskning på samarbeidet mellom skole og foreldre, da forskningen som er gjort stort sett gjenspeiler politiske satsningsområder i skolen (Dahl et al., 2016, s. 214).

Amundsen (2019, s. 2) viser til foresatte som opplever at skolen legger ansvaret for skolevegringen på dem, og skolen stiller spørsmål til deres evne til omsorg for barna sine. Mange foresatte erfarer at skolen ikke er villige til å erkjenne at det kan være noe med skolemiljøet som gjør at barnet ikke klarer å dra å skolen. Amundsen et al. (2020, s. 2) viser i sine studier at lærere i skolen ofte ikke skiller mellom skulk og skolevegring, noe som har stor betydning for hvordan de møter elevene og hvilke tiltak som settes inn. Lærerne i studien vektlegger elevenes og foreldrenes egenskaper som en mulig årsak til at de ikke kommer på skolen. Lærere har også rapportert om at samarbeid med foresatte oppleves som stressende, da mange ofte mangler den nødvendige kompetansen for å kunne snakke med foresatte om ulike utfordringer med barnet som kan oppleves som vanskelige (Bayer & Brinkkjær, 2003,

sitert i Westergård, 2017, s. 167). En studie av Faugstad & Jenssen (2019, s. 98) viser at lærere gjerne utvikler sitt samarbeid med foresatte utfra egne og kollegaers erfaringer, at det finnes lite støtte i strukturer og rutiner ved skolene. I en artikkel i VG fra april 2024 skrev psykolog Peder Kjøs en artikkel om at ingen snakker om foreldrene til skolevegrerne. «Det snakkes mye om sårbare barn, mobbing, skoler som ikke fungerer godt og et samfunn preget av presentasjonspress, men lite har vært sagt om hvordan skolevegring kan oppleves for foreldrene.» (Kjøs, 2024). Jeg altså å undersøke skolevegring og skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker, både fra skolens side og fra foreldrenes side. Basert på blant annet Dahl et al., (2016, s. 214) som etterlyste mer forskning på skole-hjem-samarbeid, ser jeg et behov for at temaet belyses ytterligere for å muliggjøre et innblikk i hvordan dette oppleves av de som en involvert, da med et spesielt fokus mot skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker, da man har sett at skole-hjem-samarbeid har stor betydning i slike saker (Amundsen & Møller, 2020a, s. 6).

I denne oppgaven jeg valgt å benytte meg av begrepet skolevegring. Et annet begrep som er mye brukt, er ufrivillig skolefravær. Ifølge Havik (2023, s. 29-30) er det fremmet ønsker om å erstatte skolevegringsbegrepet med «ufrivillig skolefravær», som enkelte argumenterer for at beskriver utfordringene bedre. Det er begrepet «skolevegring» som går igjen i av mye av litteraturen jeg har lest (Amundsen, 2019; Amundsen et al., 2020; Amundsen & Møller, 2020a; Amundsen & Møller, 2020b; Amundsen & Grøgaard, 2023; Eide, 2022; Gran & Mosand, 2022; Havik, 2023), og jeg har derfor valgt å bruke dette.

Oppgaven handler om skolevegring og skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker. Jeg kommer til å komme inn på skolevegring og hva dette innebærer, men mye av fokuset vil være på skole-hjem-samarbeidet i disse sakene for å avgrense oppgaven. Det er flere aspekter jeg ikke har gjennomgått grunnet oppgavens omfang. Dette er blant annet elevers skoleprestasjoner, mobbing og familiesituasjoner. Jeg har heller ikke lagt vekt på kjønn eller alder, mye fordi fokuset i oppgaven ligger på skole-hjem-samarbeidet uavhengig av kjønn og alder.

1.1 Problemstilling

Basert på tidligere forskning og litteratur jeg har lest i forkant har jeg kommet frem til problemstillingen:

«Hvilke opplevelser og refleksjoner har foreldre og fagpersoner i skolen om skolevegring og skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker?»

I en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming har jeg gjennomført semistrukturert intervju med foresatte og fokusgruppeintervju med fagpersoner. For å svare på problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål. Det første spørsmålet har et fenomenologisk utgangspunkt og det andre har et hermeneutisk utgangspunkt. I denne studien har jeg altså valgt å benytte meg av en kombinasjon av fenomenologi og hermeneutikk, som trolig kan bidra til å gi et mer helhetlig bilde av skolevegring og skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker. Fenomenologien kan bidra til å gi autentiske og levende beskrivelser, mens hermeneutikken kan bidra til å avdekke og forstå underliggende meninger, hvor man forsøker å fortolke meningene som ligger i det som blir fortalt (van Manen, 1990, sitert i Farrell, 2020, s. 5). Dette kommer jeg tilbake til i metodekapittelet.

Forskningsspørsmålene er:

- Hvilke opplevelser har foreldre og fagpersoner i skolen med skolevegring og skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker?
- Hvilke refleksjoner har foreldre og fagpersoner i skolen om skolevegring og skole-hjem-samarbeidet i skolevegringssaker?

1.2 Oppgavens innhold og struktur

Jeg starter oppgaven med en gjennomgang av litteratur og tidligere forskning. Jeg har delt teoridelen inn i kategorier basert på problemstillingen og på funn fra intervjuene. I metoddelen vil jeg gjennomgå forskningsdesignet, metodevalg, kvaliteten på forskningen og etiske vurderinger. Deretter gjennomgår jeg funnene i resultatdelen. Avslutningsvis vil jeg drøfte funnene sammen med litteratur og tidligere forskning, som ender i en konklusjon og svar på problemstillingen.

2. Teori

I teorikapittelet har jeg funnet litteratur og tidligere forskning basert på problemstillingen og kategorier som ble etablert på bakgrunn av intervjuene. Jeg begynner med å ta for meg teori knyttet til skolevegring, årsaker til skolevegring, tiltak og tilrettelegging med tanke på skolevegring og kunnskap om skolevegring i norsk skole. Under tiltak og tilrettelegging har jeg også et eget underkapittel om relasjon. Dette er noe som er trukket mye frem i litteraturen og er også noe som også ble vektlagt i intervjuene. Derfor har jeg valgt å ha dette med som en egen del. For å avgrense oppgaven har jeg hatt et fokus på skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker. Jeg vil derfor ta for meg teori om skole-hjem-samarbeid og samarbeid med foreldre. Basert på funn fra intervjuene har jeg også tatt med tverrfaglig samarbeid, da med et fokus på pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barnevernet siden disse ble spesielt nevnt i intervjuene. Til slutt har jeg sett på samarbeid i skolevegringssaker.

2.1 Skolevegring

2.1.1 Hva er skolevegring?

Skolevegring defineres som vansker med å delta på skolen grunnet emosjonelt ubehag, spesielt angst eller depresjon (King & Bernstein, 2001, s. 197). Havik et al. (2014, s. 131) sin definisjon av skolevegring tar utgangspunkt i at elever opplever sterke negative følelser mens de er på skolen. Grunnet dette emosjonelle ubehaget, velger mange å unngå skolen slik at de kan slippe disse negative og vonde følelsene. Noen kan oppleve en intens motvilje mot å gå på skolen og kan være emosjonelt sensitive, ha angstrelaterte og fysiologiske symptomer (Havik, 2023, s. 35). Forekomsten av skolevegring er vanskelig å beregne grunnet at det er en manglende konsensus i begrepene og definisjonene, men en studie i 2015 viste at det kan være minst én elev i hver klasse som viser tegn til skolevegring eller som er i faresonen for å utvikle skolevegring (Havik et al., 2015, sitert i Havik, 2023, s. 52). Havik presenterer videre noen kriterier som ofte legges til grunn for å definere skolevegring, som ifølge henne er kriterier som også benyttes i internasjonal forskningslitteratur:

Direkte sitert fra Havik (2023, s. 36):

- (a) Eleven har motvilje mot å gå på skolen som kan føre til langvarig fravær.
- (b) Eleven er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette.
- (c) Eleven blir følelsesmessig opprørt bare ved tanken på å gå på skolen og får somatiske plager, angst, begynner å gråte og blir nedstemt.

- (d) Eleven har ikke alvorlig antisosial atferd, selv om de kan ha sterk motstand om foreldrene prøver å overtale dem til å gå på skolen.
- (e) Foreldrene har forsøkt å få barnet på skolen, men ikke lyktes.

Når man snakker om elever som er borte fra skolen så benytter man seg gjerne av samlebetegnelser som «bekymringsfullt» eller «problematisk skolefravær». Disse betegnelsene sier ikke noe om årsaken til at elevene er borte fra skolen. Amundsen & Grøgaard (2023, s. 77) skriver videre at bruken av slike samlebetegnelser er uheldig, da årsakssammenhengen til fraværet vil variere sterkt. Det er stor forskjell på hvilke tiltak som bør settes inn da det kan være snakk om langvarig sykdom, skulk eller om barna er borte fordi de ikke føler seg trygge på skolen. Bruken av ett samlebegrep om skolefravær gir forvirring i praksisfeltet og i ulik forskning når det ikke fremkommer hvilken gruppe det faktisk er snakk om (Amundsen & Grøgaard, 2023, s. 77). Ifølge Havik (2023, s. 29-35) ser noen på skulk og skolevegring som samme sak, og setter derfor inn like tiltak, noe som ofte viser seg å ikke fungere. Skulk og skolevegring skiller seg fra hverandre på sentrale punkter og derfor vil ikke identiske tiltak fungere. Skolevegring handler om elever som ønsker å gå på skolen, men som av ulike årsaker ikke klarer det. Dette handler ikke om mangel på motivasjon eller lyst (Havik, 2023, s. 29-35).

2.1.2 Årsaker til skolevegring

Barn med skolevegring ønsker i utgangspunktet å dra på skolen, men emosjonelle plager gjør at de ikke klarer det. Emosjonelle vansker i denne forbindelse kan gjerne vise seg gjennom hodepine, magesmerter, depresjon, angst, tristhet og tilbaketrekking (Amundsen & Grøgaard, 2023, s. 77). Elever som viser psykosomatiske eller subjektive helseplager som hodepine, magesmerter, kvalme eller svimmelhet kan være tidlige tegn på fravær som kan føre til skolevegring (Simonsson et al., 2008, sitert i Havik et al., 2015, s. 317). Foreldre og lærere bør være oppmerksomme på disse tidlige tegnene til skolefravær. Typisk for disse tidlige symptomene på skolevegring er at de gjerne går over når de slipper å dra på skolen eller kan dra hjem fra skolen. Andre tidlige tegn kan være fravær uten grunn, gradvis økende fravær, store emosjonelle utbrudd som sinne når de blir fortalt at de må på skolen eller når det blir stilt krav til eleven. Det kan være utfordrende å identifisere de tidlige tegnene da de kan fremtre ulikt hos de ulike elevene (Havik, 2023, s. 63).

Felles for elever med skolevegringsproblematikk er at det kan være situasjoner i skolen som oppleves som uforutsigbare og utrygge, som igjen kan skape en følelse av lite kontroll og stress. Dette kan gjøre at elevene vegrer seg for å dra på skolen hvis de opplever slike utrygge

situasjoner (Havik, 2023, s. 61-62). Havik hevder at det er komplekst å kartlegge risikofaktorer og opprettholdende faktorer knyttet til fravær. Risikofaktorer er faktorer som øker sjansen for skolefravær. Typiske risikofaktorer er utrygt læringsmiljø, lærerfravær, ensomhet, mobbing, faglige vansker og overganger. Beskyttende faktorer er vennskap og tilhørighet (Havik, 2023, s. 73-86).

I en gjennomgang av tidligere forskning om risikofaktorer for skolefravær fant Havik 781 mulige risikofaktorer for fravær (Gubbels, van der Put & Assink, 2019, sitert i Havik, 2023, s. 62). Det er altså krevende for de involverte å vite hva som kan gjøres for å bedre situasjonen for eleven slik at de ønsker å være på skolen. Når man står midt i det kan man føle at man har prøvd alt og at ingenting fungerer. I slike tilfeller er det mer sannsynlig at de utprøvde tiltakene ikke har vært tilpasset eleven på gjeldende tidspunkt og at de ikke har vært utprøvd lenge nok. Det kan også hende at de opprettholdende faktorene ikke er identifisert, noe som resulterer i at de iverksatte tiltakene ikke vil ha effekt. Risikoen ved at de rundt eleven ikke ser noe fremgang eller at fraværet øker gjør at man kanskje henger seg opp i faktorer utenfor egen kontroll og hva andre rundt eleven ikke gjør eller hva de kunne gjort bedre. Dette gjør at man er mer opptatt av hva alle andre gjør enn i hva man kan gjøre selv (Havik, 2023, s. 62).

I læreplanens overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16) står det at alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Ansvar for at eleven får en trygg skolehverdag og et godt læringsmiljø ligger hos fagpersonene i skolen. Et læringsmiljø som er preget av uro, for eksempel disiplinproblemer, mobbing, vold, bråk og uro kan føre til usikkerhet blant elevene, og vil potensielt kunne være risikofaktorer for høyt skolefravær. Det er funnet sammenheng mellom et dårlig skolemiljø og alvorlig skolefravær (Hendron & Kearney, 2016, sitert i Havik, 2023, s. 73). Havik siterer Kearney som hevder at uforutsigbar undervisning, forstyrrende atferd, sosial usikkerhet og lærerfravær kan være risikofaktorer for skolefravær da det kan føre til en svakere lærer-elev-relasjon og gi en uforutsigbar skolehverdag (Kearney, 2001, sitert i Havik, 2023, s. 74).

Havik et al., (2014, s. 143-146) viser til ulike faktorer som påvirker skolevegring i sine studier. Disse faktorene er blant annet klasseledelse, struktur i klasserommet, for autoritære lærere, relasjon, kunnskap om skolevegring, skole-hjem-samarbeidet, og mengden ressurser og tid skolen har å tilby. Studien konkluderte med at faktorer i skolen spiller en sentral rolle med tanke på skolevegring. Funnene tyder på at barn med skolevegring er avhengig av forutsigbarhet, en følelse av at de er sett og verdsatt, og at dette ofte er noe de mangler i skolen. Skolen må klare å tilpasse det faglige nivået i samråd med eleven og foresatte.

Skolens og fagpersonenes kunnskap om skolevegring er også noe flere av foreldrene trakk frem som et viktig element for å muliggjøre at elever med skolevegring blir møtt på riktig måte (Havik et al., 2014, s. 147).

De siste årene har forskning gradvis fokusert mer på at skolevegring er en reaksjon på noe som skjer i miljøet, fremfor et mer individuelt perspektiv på skolefravær som man har sett tidligere. Skolens rolle i skolevegringsproblematikken er fortsatt underprioritert i forskning, og det er få studier som har undersøkt skolens rolle i skolevegring spesifikt (Havik, 2023, s. 72). Amundsen & Grøgaard (2023) har gjennomført en spørreundersøkelse med 673 foresatte med barn med skolevegring og har funnet ut at elevene som har kommet tilbake til skolen «i gjennomsnitt har bedre relasjoner til lærere, færre føler utrygghet ved å være på skolen, flere har venner på skolen, færre er redde for å snakke høyt i klassen og flere deltar på fritidsaktiviteter» (Amundsen & Grøgaard, 2023, s. 80). «Mobbing, manglende tilrettelegging, dårlige skoleresultater, lav motivasjon og utrygghet kan være blant de bakenforliggende årsakene til høyt skolefravær.» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 35). Ifølge Amundsen & Møller (2020b, s. 3) er det positivt at denne stortingsmeldingen viser til skolerelaterte faktorer med tanke på skolefravær, da det har vært lite fokus på skolevegring i offentlig debatt de siste ti årene. Det har vært en utvikling innenfor forskning på skolevegring ved at man har gått fra et individ- og familieperspektiv, til at man er mer opptatt av strukturelle forhold i klassen, på skolen eller i nærmiljøet. Tidligere har eksempelvis separasjonsangst vært en dominerende teori innenfor skolevegring, altså at barnet har en frykt for å separeres fra foreldrene heller enn at de frykter det å være på skolen. Forskningsfeltet på skolevegring har altså lenge fokusert på individ- og familieperspektivet, fremfor å undersøke miljømessige faktorer. Dette fokuset kan påvirke forståelsen av skolevegring i skolen og blant ulike hjelpeinstanser, noe som kan gjøre at det letes etter årsaker på feil områder og at det settes inn feil tiltak for elevene som strever med skolevegring (Amundsen & Møller, 2020b, s. 8-10).

2.1.3 Tiltak og tilrettelegging

Det er stor forskjell på hvilke tiltak som skal settes inn med tanke på hva som er årsaken til fraværet (Amundsen & Grøgaard, 2023, s. 77). Man må kartlegge ulike faktorer som kan påvirke eleven for å kunne planlegge velfungerende tiltak for elever som strever med skolevegring (Havik, 2023, s. 64). For å kunne sette inn tiltak og tilrettelegge må skolens personale også sørge for kunnskap om skolevegring slik at de tidligst mulig kan identifisere og iverksette tiltak. Som regel vil det være ulike risikofaktorer knyttet til fraværet, og

tiltakene man setter inn må derfor være målrettet mot den aktuelle eleven. Dersom det settes inn tiltak uten å tenke på hvilke faktorer som kan opprettholde fraværet, vil disse tiltakene ha liten effekt. Tiltakene må skje i samråd med foresatte slik at både skolen og foresatte jobber sammen for å gjennomføre det som er bestemt. Havik mener at de involverte må jobbe sammen for en felles forståelse slik at alle jobber mot samme mål. Samarbeid er sentralt både ved forebyggende tiltak, identifisering av fravær, kartlegging av risikofaktorer og opprettholdende faktorer, og planleggingen og gjennomføringen av tiltak (Havik, 2023, s. 130).

Det finnes ulike forebyggende tiltak som kan bidra til å begrense antallet elever som utvikler fraværsproblematikk. Ifølge Gran & Mosand (2022, s. 46) kan disse forebyggende tiltakene være at man jobber for å ha et engasjerende miljø på skolen hvor trygghet, respekt for ulikheter, mestring, deltakelse og medbestemmelse er i fokus. Det vil også være positivt med tanke på forebygging av høyt skolefravær dersom det er positive relasjoner mellom lærere og elever eller lærere og foresatte, om det er kunnskap om ulikt skolefravær og at det er et godt system knyttet til å registrere fravær. Gran & Mosand (2022, s. 47) er det viktig at en skole legger til rette for vennskap, tilhørighet, mestring, sosial kompetanse og god selvfølelse blant elevene. God klasseledelse og arbeid med å utvikle gode relasjoner vil også ha positiv og forebyggende effekt på dette med skolefravær (Gran & Mosand, 2022, s. 46-47). Negative faktorer med tanke på forebygging av skolefravær er høyt lærerfravær, dårlig tilpassede opplegg, dårlig skoleklime med mangel på trygghet, lite regler og kommunikasjon, lite struktur som gir uro i klasserommet og på skolen, mobbing, manglende rutiner på fraværsoppfølging, og lite kompetanse på ulike psykiske utfordringer, som for eksempel angst (Gran & Mosand, 2022, s. 50).

2.1.4 Relasjon

Amundsen & Grøgaard (2023, s. 80-82) mener at relasjonen til lærere har stor betydning for om elever med skolevegring har klart å komme tilbake til skolen. En slik relasjon og vil også fungere forebyggende med tanke på skolefravær (Gran & Mosand, 2022, s. 47). Relasjonen mellom eleven og læreren oppstår uavhengig om læreren går aktivt inn for å etablere relasjonen eller ikke. Dette er altså ikke noe en lærer kan velge bort og det er derfor viktig at lærere både har kunnskap om relasjoner mellom voksne og barn og kompetanse i å etablere og vedlikeholde positive relasjoner til elevene. Denne relasjonen har betydning for hvordan barnet fungerer og utvikler seg (Manger et al., 2015, s. 70). Relasjonen mellom lærer og elev har betydning til aspekter som er relatert til elevenes trivsel og psykiske helse på skolen.

Ifølge studier Federici & Skaalvik (2017, s. 186-187) henviser til lærer-elev-relasjonen innvirkning på elevenes selvverd, depresjon og sosial angst. Med utgangspunkt i sin forskningsgjennomgang hevder Federici & Skaalvik (2017, s. 187) at det er mulig å anta stor sikkerhet at en god og trygg relasjon mellom lærer og elev kan ha stor, eller til og med avgjørende, betydning for barnas opplevelse av skolegang, både faglig og sosialt.

Forskning har vist at det kan være vanskelig for lærere å knytte relasjon med elever som utagerer og elever som har internaliserte vansker, eksempelvis elever med depresjon eller angst. Dette er elever som har økt risiko for å utvikle vansker i et samspill med medelever og de kan ofte fortelle om et negativt forhold til læreren, men er elever som hadde hatt stort utbytte og nytte av en god relasjon med læreren (Drugli, 2012, sitert i Gran & Mosand, 2022, s. 28). For å skape en god relasjon med elever som oppleves som vanskelig er det å anerkjenne vanskelige følelser hos eleven en god start. Elever som strever med skolevegring kan oppleve et emosjonelt dilemma der de på den ene siden ønsker å dra på skolen, og samtidig har mange strategier for å unngå å komme dit. Ifølge Gran & Mosand (2022, s. 28) er det i et slikt scenario godt å møte en lærer som viser forståelse og aksept, uten at man prøver å «fikse» problemet. Når en lærer stadig vekk forsøker å oppmuntre eller trøste eleven på en måte hvor deres opplevelser og følelser ikke anerkjennes, kan eleven føle at læreren bagatelliserer eller ugyldiggjør følelsene. Gran & Mosand mener videre at en av de største utfordringene med å danne en god relasjon med elever som strever med skolevegring, er at de i mange tilfeller ikke vil være til stede på skolen. Da må læreren, ifølge Gran & Mosand, forsøke å finne alternative måter hvor man kan sørge for kontakt og relasjon med eleven. Ulike relasjonsfremmende tiltak er å vise interesse for elever, ta kontakt, øke frekvensen av positiv kontakt, prøve å bli bedre kjent, gi positiv oppmerksomhet, gi positive tilbakemeldinger og dele gleder (Gran & Mosand, 2022, s. 29).

2.1.5 Kunnskap om skolevegring

Mange foreldre for barn med skolevegring er misfornøyde med det tilbudet barnet deres får av skolen eller andre instanser. Foreldrene mener at skolen og hjelpeapparatet har for lite kompetanse. Dette har kommet frem i Amundsen & Møllers (2020a, s. 13) studier. En kvalitativ studie gjennomført av Amundsen et al. (2020, s. 4-6) stilte blant annet spørsmål til lærerne om de opplevde at de hadde nok kunnskap om skolevegringsproblematikk. På dette svarte samtlige nei. En av informantene i denne undersøkelsen fortalte at han selv har måttet oppsøke kunnskap om skolevegring, og at dette var noe som ikke var en del av hans utdanning, noe flere lærere i studien også påpekte. Amundsen et al. (2020, s. 6) skriver at

dette samsvarer med det at foresatte påpeker skolens manglende kompetanse til å møte barn med skolevegring på en god måte.

Amundsen et al. (2020, s. 8) skriver at flere av lærerne i studien snakket om skolevegring og skulk som om dette var det samme. Ifølge Havik (2023, s. 34-36) har skulk og skolevegring fellestrekk, men de skiller seg fra hverandre på flere punkter. Hun skriver at en elev som skulker misliker skolearbeid, kjeder seg, virker uinteressert og umotivert for skolearbeid og lekser. De kan sjeldnere vise dårlig samvittighet og forbindes gjerne med mer utagerende atferd, er mer i opposisjon mot voksne og har oftere atferdsvansker. Elever som skulker skolen, viser ikke like mye engstelse og bekymring for å gå på skolen. Skolevegring innebærer at eleven i utgangspunktet vil på skolen, men at han eller hun ikke greier det. Ofte er det elever som er interessert i skolen og skolearbeid og gjerne vil møte opp, men som ikke får det til. Amundsen et al. (2020, s. 9) mener at det at flere ikke skiller mellom skulk og skolevegring er alvorlig og viser en holdning om at elevene velger å være hjemme fremfor å dra på skolen. Flere i studien legger vekt på at foresatte må være strengere, og at barna eventuelt må tvinges eller presses på skolen. Lærerne forteller at de for eksempel har rådet foresatte til å gjøre det mindre hyggelig hjemme, for eksempel ved at de ikke får bruke PC hjemme, for at barnet ikke skal ville være hjemme. Disse rådene begrunnes med at elevene vil trives bedre på skolen hvis de trives mindre hjemme (Amundsen et al., 2020, s. 9).

2.2 Samarbeid

2.2.1 Skole-hjem-samarbeid

Samarbeid kan defineres som det å jobbe sammen mot et felles mål (Dalland & Knudsen, 2020, s. 17). Det er skolen som har ansvar for å sette i gang og ivareta samarbeidet med hjemmet (Opplæringslova, 1998, §1-1), og et skole-hjem-samarbeidet skal ha eleven i fokus (Forskrift til opplæringslova, 2006, §20-1). Det er foreldre som har hovedansvaret for barns oppdragelse og utvikling, og skolen har overordnet ansvar for samarbeidet med hjemmet hvor foreldrene skal få nødvendig informasjon fra skolen og de skal gis innflytelse på barnas skolehverdag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18-19). Ifølge Drugli & Onsøien (2022, s. 13-14) er det alltid fagpersonen som har ansvar for å fremme et godt foreldresamarbeid og som skal legge til rette for foreldremedvirkning. Dette kan være en kompleks og vanskelig oppgave og det er viktig at ledelsen legger til rette for at alle ansatte får kollektiv kompetanse knyttet til foreldresamarbeid slik at foreldrene blir møtt med en felles praksis. På denne måten vil skolene klare å opprettholde et godt foreldresamarbeid uavhengig av hvilken enkeltansatt

som skal gjennomføre arbeidet (Drugli & Onsøien, 2022, s. 13-14). Samnøy (2015, s. 13-14) hevder at et godt samarbeid med hjemmet er en av de viktigste forutsetningene for at elever skal lykkes på skolen, spesielt dersom elevene har det vanskelig på en eller annen måte. Et godt samarbeid kan bidra til at foreldre og lærere gjør hverandre så gode som mulig og sammen fungerer som barnets veiledere og støttespillere (Samnøy, 2015, s. 13-14).

En god start på et samarbeid kan være å gi foresatte informasjon om samarbeidet og hva som forventes av dem. Dette kan bidra til et mer forutsigbart samarbeid som kan trygge de foresatte siden mange kan kjenne på en usikkerhet i møte med for eksempel skolen eller andre instanser som PPT (Drugli & Onsøien, 2022, s. 19). God og tydelig informasjon om foresattes betydning kan gi økt engasjement fra de foresatte, som vil ha positiv effekt på barnets trivsel og utvikling (Hoover-Dempsey & Walkier, 2003; Harris & Goodall, 2008, sitert i Drugli & Onsøien, 2022, s. 19). Ifølge Dalland & Knudsen (2020, s. 18) avhenger et godt skole-hjem-samarbeid av at det er gjensidig tillit mellom partene. Foreldrene må bli lyttet til og tatt på alvor, ha mulighet til å medvirke og få informasjon om barnet sitt. Når samarbeidet fungerer kan foreldre få viktig informasjon om barnets evner, anlegg og utfordringer, samt at læreren kan få en bedre forståelse elevens behov og ønsker. De foresatte kan også få et innblikk i skolen, lærerne, undervisningsmåter og skolens pedagogiske plattform. Gjennom et godt samarbeid kan man altså skape en god og tilpasset skolehverdag for barnet (Dalland & Knudsen, 2020, s. 18). Drugli & Onsøien (2022, s. 22) refererer til ulik forskning (Renk & Phares, 2004; van der Ende m.fl., 2012) som viser at det er vanlig at fagpersoner i skolen og foresatte vurderer barnets fungering ulikt. Grunnen til dette er at barnets fungering vurderes i lys av den konteksten de er i, og basert på den kunnskapen og de normene og erfaringene den som vurderer har. Ved å snakke sammen kan de involverte få frem de ulike forståelsene og sammen komme til en mer helhetlig forståelse av barnet. Derfor er det viktig at foresatte og fagpersoner har denne felles dialogen. Det er også viktig at barnets egne tanker og meninger kommer frem og at de også blir inkludert i samtaler (Drugli & Onsøien, 2022, s. 23).

Forholdet mellom foreldre og lærere vil være asymmetrisk. Læreren kjenner læreplanen, lovgivning, har utdanning og erfaring og har god kjennskap til skolehverdagens rammer og rutiner. Møter vil også som regel finne sted på skolen på lærerens premisser (Bæck, 2019, s. 73; Samnøy, 2015, s. 13). Læreren er den profesjonelle og foreldrene møter skolen som privatperson, uavhengig av bakgrunn og kompetanse. Foreldre har også lite innsikt i hva som skjer på skolen, annet enn den informasjonen læreren velger å dele. Foreldre kjenner sitt eget barn godt og vet hvordan barnet fungerer sosialt og kjenner til deres særpreg. De kjenner også

til hendelser og opplevelser som kan ha hatt betydning for barnets liv. Lærere og foreldre vil altså begge ha ulik kunnskap om barnet som kun kan deles gjennom samhandling og samarbeid (Samnøy, 2015, s. 13-14). Kontakten som finner sted utenom foreldremøter og utviklingssamtaler vil i tillegg ofte være negativt betont, fordi kontakten mellom partene gjerne oppstår som en følge av eventuelle problemer. Derfor kan foresatte gjerne oppleve kontakten med lærere som slitsomt og negativt. Foresatte har gjerne også en mer emosjonell tilnærming til problemene de opplever med barna, og vil derfor være mer sårbare i samtaler om disse problemene (Bæck, 2019, s. 73).

Tillit er viktig i et samarbeid og er ikke noe man kan kreve fra andre, man må gjøre seg fortjent til det (Drugli & Onsøien, 2022, s. 22). Det er ikke uvanlig at foresatte baserer sin tillit på tidligere erfaringer og fagpersonene i skolen må derfor møte foresatte med åpenhet, respekt og anerkjennelse for å fremme tillit. Tillit er veldig viktig i et samarbeid ved at den kan bidra til at partene tåler mer av hverandre og utviser mer velvilje og fleksibilitet i en samarbeidsrelasjon. Tillit er spesielt viktig om partene samarbeider om utfordrende temaer. Innenfor et samarbeid må de involverte være forberedt på uenighet og ulik forståelse om barnets situasjon og hva barnet trenger. Dersom det er etablert en god samarbeidsrelasjon med tillit vil sjeldent en uenighet være noe problem. Begge partene tåler denne uenigheten og det er også mulig å bli enige om å være uenige (Drugli & Onsøien, 2022, s. 22).

Nordahl (2015, s. 27-28) presenterer tre ulike nivåer i samarbeidet: 1) Informasjon, 2) dialog og drøftinger, og 3) medvirkning og medbestemmelse. Disse tre nivåene er basert på nasjonale føringer fra opplæringsloven og læreplanverket. Første nivå, informasjon, handler om utveksling av gjensidig informasjon mellom hjemmet og skolen. Nivå to, dialog og drøftinger, innebærer «en reell og sannferdig kommunikasjon mellom foreldre og lærere om forhold som angår elevene, undervisningen, læringsmiljøet og utviklingen av skolen.» (Nordahl, 2015, s. 27). Her skal fokuset være på å kunne dele tanker og synspunkter hvor målet er å finne en felles enighet. Målet er ikke å vinne en diskusjon og for foreldrene er det viktig at de opplever at de blir lyttet til og trodd. Foreldrenes bekymringer må bli tatt på alvor. Siste nivå, medvirkning og medbestemmelse, handler om at både skole og hjem har innvirkning på beslutninger som blir tatt og den pedagogiske praksisen som blir gjennomført. Slik kan foreldrene ivareta sitt foreldreansvar og skolen kan bedrive sin opplæring etter nasjonale retningslinjer og målsettinger (Nordahl, 2015, s. 28).

Studier av Westergård (2010) har vist at lærere gir uttrykk for at samarbeidet med hjemmet er en viktig del av deres arbeid. Flere av lærerne i studien til Westergård ga uttrykk for at selve

samarbeidet var tilfeldig, altså at dette ikke var satt i system av ledelsen, men baserte seg på erfaringsveksling med kollegaer som man samarbeidet med og hadde en god relasjon til. En slik måte å gå frem på skaper ingen systematisk kollektiv kompetanse i kollegiet på en skole (Westergård, 2010, sitert i Westergård, 2017, s. 180). Faugstad & Jenssen (2019, s. 104) viser til liknende funn, at handlingsrommet i et samarbeid påvirkes av egne erfaringer og opplevelser, og kollegaers praksis. I studien fant de ut at lærere opplever at skole-hjem-samarbeidet baserer seg mye på lærernes egne erfaringer og oppfatninger med lite støtte fra strukturer og rutiner i skolen. Faktorer som kom frem i denne studien som er med på å påvirke samarbeidet er en lærers handlingsrom og innsatsen hver enkelt lærer er villig til å legge inn i et skole-hjem-samarbeid. Det fortelles også om vellykkede samarbeid som krevde innsats fra læreren utenfor normal arbeidstid, noe denne læreren mente var en god investering for eleven og klassen. Lærere i studien forteller at en slik måte å gå frem på kunne oppleves som usolidarisk av kollegaer da læreren brukte tid av sin fritid. I studien var det også eksempler på lærere som hadde et klart skille mellom fritid og skolen. «Jeg er jo lærer. Jeg vil hjelpe eleven, men jeg setter klare grenser for hvor mye jeg vil involvere meg i familielivet til folk. Det er ikke min jobb.» (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 104).

2.2.2 Samarbeid med foresatte

Samnøy (2015, s. 14-15) mener at læreren har størst ansvar for at det blir en god relasjon til de foreldrene, fordi det er læreren som er den profesjonelle aktør. Læreren skal sette seg inn i hvordan man kan opparbeide en god relasjon og bruke denne kunnskapen i et samarbeid. I en artikkel fra Læringsmiljøsenteret kom det frem at relasjonen til foreldrene er noe en lærer kan opparbeide i direkte møter med dem, og det er viktig å fokusere på en personlig og faglig støtte. En personlig støtte innebærer at foreldrene føler seg verdsatt, respektert og rettfærdig behandlet, mens faglig støtte handler om å gi de innsikt i og forståelse av elevens skolesituasjon (Læringsmiljøsenteret, 2013, sitert i Dalland & Knudsen, 2020, s. 22-23). Læreren må sørge for å ha god relasjonskompetanse for å kunne muliggjøre en god relasjon til både foreldre og elever. Spurkeland (2020, s. 19) definerer relasjonskompetanse som kunnskap, ferdigheter, holdninger og evner som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. En lærer skal altså ha evner til å etablere og vedlikeholde en relasjon med foreldrene, og de skal i tillegg ha evnene til å reparere en relasjon dersom det har oppstått en konflikt som har ført til et lite fungerende samarbeid. Det vil være foreldre som det er vanskelig å samarbeide med og skape en relasjon med. Som den profesjonelle aktøren i et samarbeid er det da viktig at læreren evner det å sette seg inn i foresattes situasjon slik at

det er mulig å oppklare eventuelle faktorer som kan være med på å skape et vanskelig samarbeidsklima. Det er ikke uvanlig at foresatte som viser misnøye eller mistillit har opplevd at de ikke blir hørt, at det de kommer med blir bagatellisert eller at de føler seg latterliggjort (Dalland & Knudsen, 2020, s. 23).

I et samarbeid er det viktig at fagpersonene jobber for å etablere en positiv kontakt med foresatte før en eventuell bekymring eller problemer med barnet oppstår. En slik positiv kontakt kan etableres gjennom kommunikasjon i det daglige om positive opplevelser til barnet. Når positiv kontakt skal skapes, må fagpersonen være bevisst på forhold som empati, inkludering, positiv kontakt, myndiggjøring og medvirkning, muliggjøre gjensidighet, åpenhet for uenighet og ulik forståelse, tilrettelegging og ulike barrierer som kan være i samarbeidet med foreldre. Om fagpersonen da må ta opp en bekymring eller problemer med barnet vil denne positive kontakten ligge i bunn som kan gjøre det enklere fordi foreldrene vet at fagpersonen har sett barnets positive sider først (Drugli & Onsøien, 2022, s. 17-19). For å fremme et positivt samarbeid med foresatte er det viktig at begge parter verdsetter hverandres kunnskap om barnet, verdsetter hverandres rolle i barnets liv, har tillit og stoler på hverandre, har en åpen og fri kommunikasjon, deler oppfatninger om barnet, og tar felles beslutninger (Råde, 2020, sitert i Drugli & Onsøien, 2022, s. 17).

Når det kommer til empati i foreldresamarbeid innebærer dette at det vil være følsomt å snakke med noen om problemer eller bekymringer knyttet til barnet deres. «Alle foreldre vil at barnet skal ha det bra, og de fleste blir sårbare og hudløse når det ikke er slik.» (Drugli & Onsøien, 2022, s. 17). På grunn av dette kan mange foresatte komme i en forsvarsposisjon når de opplever at en fagperson mener at barnet deres ikke har det bra. Dette kan komme frem gjennom ulike emosjonelle reaksjoner. Disse reaksjonen kan være irrasjonelle og ikke ha noen sammenheng med fagpersonens handlinger. Som fagperson er det viktig å være i stand til å sette seg inn i foresattes situasjon og vise empati og ydmykhet for situasjonen de står i (Drugli & Onsøien, s. 18). Myndiggjøring av foresatte er sentralt i et godt samarbeid og handler det om at de blir verdsatt og har innflytelse og medbestemmelse i forhold som angår deres barn. De foresatte får en aktiv rolle i samarbeidet hvor de blir verdsatt og tatt på alvor. For å legge til rette for gjensidighet i et samarbeid handler om at foreldrene blir sett på som aktive og likeverdige aktører i et samarbeid. Fagpersonen må ikke opptre som en ekspert der de foresatte blir passive. Fagpersonen kan sørge for gjensidighet i samarbeidet gjennom å aktivt etterspørre foreldrenes kunnskap om barnet. Det er viktig å jobbe sammen for å finne en løsning på situasjonen (Drugli & Onsøien, 2022, s. 20-21).

Det finnes også forhold som kan gi barrierer i et foreldresamarbeid. Det kan blant annet være at foresatte ikke ønsker å involvere seg, at de har en vanskelig livssituasjon, ulike forventninger, holdninger eller verdier knyttet til barnet, praktiske hindringer, og at fagpersonen mangler kompetanse. Det bør legges til rette for åpen kommunikasjon med foreldrene om barnets behov og huske på at det er barnet som er i sentrum (Drugli & Onsøien, 2022, s. 26). Foresatte med positive erfaringer med skolen vil som oftest fortelle om en god relasjon til barnas lærere. På den andre siden vil det være foresatte som opplever en kamp med skolen. I de tilfellene hvor barna opplevde sosiale utfordringer fortalte foreldre om et dårlig samarbeid fylt med kritikk av foreldrene. I tilfeller hvor barna opplevde mobbing på skolen, opplevde foreldrene skolens passive fremtoning som et stort svik. Det er felles for alle foreldre at barnas skolegang og hvordan denne fungerer påvirker familien i stor grad (Westergård, 2017, s. 160).

I forskning av Westergård & Galloway (2010) om foreldrenes møte med skolen og hvilke forhold som kan ha betydning for deres følelse av å bli ivaretatt var det et fokus på desillusjonerte foreldre, altså foreldre som opplever at de ikke har blitt ivaretatt når de tar kontakt med skolen. Studien viser blant annet at foreldre kan bli desillusjonert på grunn av den ujevne maktbalansen som kan oppstå mellom lærer og foresatt. Dette kunne for eksempel oppstå dersom fagpersonen hadde et annet perspektiv på saken enn det de foresatte hadde, og de dermed ikke klarte å komme frem til en felles forståelse (Westergård & Galloway, 2010, sitert i Westergård, 2017, s. 164). Nordahl (2015, s. 64-65) skriver om liknende maktbalanse mellom lærer og foreldre, hvor foreldre har tatt opp bekymringer med lærer, hvor læreren har reagert negativt og gått i forsvar fremfor å legge opp til en dialog. Ifølge Nordahl er den implisitte hensikten fra skolens side i et slikt scenario det å beskytte skolen og lærernes posisjon.

Både erfarne og nyutdannede lærere synes samarbeid med foreldre kan være vanskelig (Bayer & Brinkkjær, 2003; Bæck, 2007, sitert i Westergård, 2017, s. 167). I et slikt samarbeid kan lærere møte på problemstillinger som kan være en stressfaktor ved at det kan gi en opplevelse av at de ikke strekker til. Lærerens tro på egen kompetanse har betydning for hvordan de klarer å håndtere situasjoner de ikke føler seg trygge på. Er de usikre på deler av jobben, for eksempel å kunne håndtere mulige konflikter som kan oppstå, skaper dette stress og kan også være en medvirkende faktor til at noen lærere velger å gå i forsvar fremfor i dialog. En lærer med gjentatte negative erfaringer kan resultere i at han eller hun velger å holde foreldrene på avstand slik at de unngår å potensielt fremprovosere vanskelige situasjoner. I praksis kan ser

man for eksempel dette ved at læreren velger å bagatellisere en situasjon (Westergård, 2017, s. 169).

2.2.3 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid innebærer at ulike fagmiljøer i skolen samarbeider og ser tilbudene til barn og unge i sammenheng, noe man oppnår når tjenestene snakker godt sammen og behovene til barn og unge er utgangspunkt for samarbeidet (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 78). Tverrfaglig samarbeid er en interaksjon mellom ulike representanter fra ulike fagområder hvor man kan utnytte den samlede faglige kompetansen. Gjennom et slikt samarbeid vil det potensielt være mulig å utvikle et felles kunnskapsgrunnlag på tvers av ulike fagbakgrunner. Dette kan gi økt kvalitet i arbeidet og stimulere faglig utvikling hos de ulike partene i samarbeidet (Misund, 2005, s. 82). En utfordring med tverrfaglig samarbeid er, ifølge Misund, at det kan være ulike forventninger knyttet til de ulike rollene i samarbeidet. For å få til et fungerende samarbeid er det en fordel at rollene og rolleforventningene avtales og avklares i forkant. Dersom det ikke er klarhet i rollene kan dette resultere i konflikter (Misund, 2005, s. 84).

Skolen trenger et godt samarbeid med de ulike instansene som har som formål å ivareta barnas behov og interesser for å kunne lykkes med et inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæringsløp. I saker hvor skolen ikke har mandat eller den nødvendige kompetansen som skal til for å kunne vurdere og iverksette de rette tiltakene, må faglig ekspertise og veiledning til. To instanser som kan kontaktes da er Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barnevernstjenesten (Lund, 2017, s. 183). For at skolen skal få til en god samarbeidsrelasjon med PPT må det sørges for klare og realistiske mål, definerte roller, tydelig ledelse, styring på tvers av tjenester og systemer for deling av informasjon (Lund, 2017, s. 194). PPT skal hjelpe skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling, slik at skolene kan tilrettelegge for elevenes behov (Utdanningsdirektoratet, 2022). Amundsen & Møller (2020a, s. 7) fant ut at en relativt høy andel av elever med skolevegring har fått oppfølging av PPT (75 prosent), og blant elevene som er tilbake på skolen, så har 84 prosent vært i kontakt med PPT. Dette viser hvor sentral rolle PPT har i arbeidet med barn med skolevegring. Likevel viser undersøkelsen at kun 30 prosent av foresatte mener at de har fått en god oppfølging av PPT, mens omtrent halvparten ikke var fornøyd med PPT sin oppfølging (Amundsen & Møller, 2020a, s. 8).

«Barnevernets hovedoppgave er å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid, samt å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår.» (Lund, 2017, s. 194). Barnevernet er avhengig av et

godt samarbeid med barnehage og skole, siden barna som regel befinner seg her store deler av tiden. Skole og barnehage skal tilby trygghet, stabilitet og forutsigbarhet for barna med voksne som ser dem og som kan gi omsorg. Barnevernet har gått gjennom en stor endring siden en lovendring på 50-tallet noe som blant annet har gjort at de som jobber i barnevernet har gått fra å være en offentlig ekspert og myndighetsperson, til i større grad å være en ressursperson og samarbeidspart for familier. I dag kommer en økende andel av meldingene fra foreldrene selv som søker hjelp (Lund, 2017, s. 194-195).

Ifølge Lund (2017, s. 196-197) utsettes en rekke barn for omsorgssvikt. Når omsorgssvikt skjer kan det handle om at de/den vokse av ulike grunner ikke er i stand til å se eller møte barnets behov. Det kan også handle om at totalsituasjonen i en familie er så vanskelig at det i en periode kan bli behov for profesjonell hjelp (Lund, 2017, s. 197). Barnevernet er avhengig av at det blir meldt bekymringsmelding til barnevernet dersom noen observerer tilfeller av manglende omsorg eller overgrep (Lund, 2017, s. 200). Ansatte i skolen er ifølge Opplæringslova (1998, § 15-3) pliktet til å være på vakt ovenfor forhold som kan føre til tiltak fra barnevernet. Uten hinder fra taushetsplikten skal det gis opplysninger til barnevernet dersom det grunn til å tro at et barn er mishandlet i hjemmet eller ved andre former for omsorgssvikt. Når det er meldt bekymring til barnevernet og bekymringsmeldingen gir rimelig grunn til å anta at det er forhold som gir grunnlag for tiltak fra barnevernet, skal barnevernet sette i gang med en undersøkelse. Disse undersøkelsene kan innebære besøk i hjemmet, samtaler med barnet og foresatte, samtaler med andre instanser og innhenting av uttalelser fra dem (Lund, 2017, s. 201).

Studier av Baklien (2009) om samarbeid mellom skole og barnevern sier noe om ulike faktorer som har betydning for et samarbeid med barnevernet. Her kom det frem at barnevernets synlighet og deling av informasjon, mulighetene for å drøfte saker anonymt, opprettelsen av samarbeidsfora der barnehage eller skole og barnevern kan møtes, tilstrekkelige tilbakemeldinger etter en bekymringsmelding sendes, og tilstrekkelig med informasjon når barnevernet setter inn tiltak har mye å si for samarbeidet. Det som kan virke hemmende i samarbeidet er manglende ressurser, lite informasjon og frykten for å ødelegge samarbeidet med foresatte (Baklien, 2009, sitert i Lund, 2017, s. 206).

2.2.4 Samarbeid i skolevegringssaker

«Det er i de sakene som krever at skole og hjem samarbeider tettest, at skole samarbeidet paradoksalt nok ofte blir vanskelig.» (Gran & Mosand, 2022, s. 34). I skolemiljøsaker kan foreldrene mene at skolen ikke gjør nok samtidig som skolen opplever at foreldrene stiller

urimelige krav og forventninger. Gran & Mosand hevder videre at skolen har et stort forbedringspotensial som den profesjonelle parten i slike saker. Det kan oppstå situasjoner hvor begge parter opplever at de har forsøkt mye uten å lykkes, hvor begge peker på løsninger hos hverandre. Skolen venter på at noe skal endre seg i hjemmet, og hjemmet venter på at tiltak fra skolen. For å kunne etablere et godt og fruktbart samarbeid bør det etableres tillit ved at foreldrene blir lyttet til og at fagpersonene validerer foreldrenes opplevelser (Gran & Mosand, 2022, s. 34). Skolen og hjemmet ofte kan sitte med ulike opplevelser av en situasjon og mange foreldre kan føle seg mistenkeliggjort og umyndiggjort i møte med skolen. De kan føle seg alene og maktesløs med en frykt for å bli sett på som dårlige omsorgspersoner for sine barn når de ikke klarer å få barna på skolen. Når foreldre møter skolen i skolevegringsaker kan det oppstå et asymmetrisk maktforhold, spesielt dersom andre instanser er med. Denne asymmetrien er det viktig at skolen er klar over (Eide, 2022, s. 66-67).

En studie av Amundsen & Møller (2020a, s. 13) viser at samarbeidet mellom hjem og skole er spesielt viktig i skolevegringssaker og foreldre til barn med skolevegring i hovedsak ikke opplever at de får nok informasjon fra skolen. Skole-hjem-samarbeid er et forebyggende tiltak for ulik problematikk i skolen, og det er og veldig viktig i forbindelse med påbegynnende eller økende skolefravær. I skole-hjem-samarbeid er det muligheter for å jobbe sammen med identifisering, iverksetting og gjennomføring av tiltak. Det at skolen også jobber for å bygge en relasjon med foreldre kan være en viktig del av forebyggende arbeid mot skolevegring, fordi det vil være enklere for foreldre å ta kontakt med skolen med sine bekymringer og utfordringer dersom det allerede er etablert en kontakt og et godt samarbeid. Spørsmålet om skyld kommer gjerne opp i et samarbeid mellom hjem og skole i skolevegringssaker, og foreldre opplever ofte at de får tildelt skylden (Havik, 2023, s. 170-174). Dette kan komme av at mange lærere rapporterer om at de viktigste forholdene som forklarte skolefravær lå i familien og individuelle forhold. Forhold i skolen og forhold til medelever og lærere var lite rapportert som årsaker til skolevegring i disse studiene (Gren-Landell et al., 2015; Havik & Ingul, 2021, sitert i Havik, 2023, s. 174).

I tillegg til at det er helt nødvendig med et godt skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker, er det også behov for veiledning og støtte fra andre instanser, såkalt støtteapparat eller hjelpeapparat, for eksempel PPT, skolehelsetjenesten, fastlege, spesialhelsetjeneste og barneverntjeneste. Dersom det ikke skjer fremgang med tiltak som er satt i gang i et samarbeid mellom skolen og foresatte, er et slikt tverrfaglig samarbeid spesielt viktig. Fagfolk fra ulike instanser kan bistå med veiledning, konkrete råd, behandling, praktisk hjelp,

utredning, videre henvisning eller bistå dersom skole-hjem-samarbeidet ikke fungerer optimalt (Havik, 2023, s. 217). Ifølge Amundsen & Møller (2020a, s. 3) har internasjonal litteratur fra de senere årene beskrevet en mer helhetlig tilnærming til hvordan elever med skolevegring kan møtes av skole og hjelpeapparat. Her legges det større vekt på skolemiljøet og behovet for en tilpasset læresituasjon hvor tverrfaglige tilnærminger vektlegges mer. Dette innebærer et systemperspektiv som involverer både barn, foreldre, skole og hjelpeapparat (Nuttal & Woods, 2013; Reissner et al., 2019; McKay-Brown et al., 2019; Brouwer-Borghuis et al., 2019, sitert i Amundsen & Møller, 2020a, s. 3).

Ifølge Amundsen (2019, s. 9) opplever mange foresatte at deres barn blir som kasterbatter i hjelpeapparatet. Flere som har utfordringer med skolevegring har fått beskjed av hjelpeinstansen at skolevegring ikke er innenfor deres ansvarsområde. En far i studien til Amundsen forteller at han har prøvd å få hjelp fra PPT, barnevernet, Statped og ungdomspsykiatrisk avdeling, men at alle mener at det er noen andre sitt ansvar. Flere foresatte i studien forteller at de opplevde en form for ansvarsfraskrivelse fra flere parter. De opplevde også at skolen sender bekymringsmelding til barnevernet av samme grunn, at de sender ansvaret over til noen andre. Ifølge denne studien er det grunn til å tro at foreldre opplever en stor grad av hjelpeløshet, frustrasjon og avmakt i møte med skolen (Amundsen, 2019, s. 9-10).

3. Metode

I følgende kapittel skal jeg ta for meg valgene av metodene jeg benyttet i denne undersøkelsen. Jeg vil begrunne valgene og hvilke andre vurderinger som ble tatt underveis. Jeg vil også gjennomgå forskningsstrategien og analysemetodene som er brukt. Jeg har valgt å gjennomgå mine metodevalg på en grundig og systematisk måte for å gi leseren et godt innblikk i forskningsprosessen. Jeg starter med å gjennomgå mitt forskningsdesign med vitenskapsteoretisk ståsted, før jeg gjennomgår utvelgelsesprosessen av informanter, metoden for datainnsamling, metode for dataanalyse og til slutt en gjennomgang av forskningens kvalitet og etiske vurderinger.

3.1 Forskningsdesign

Basert på oppgavens problemstilling, hvor jeg er ute etter foresatte og fagpersoners opplevelser og refleksjoner, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Kvalitative metoder kjennetegnes ved at forskeren forsøker å få mye informasjon eller data om få personer eller informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). En slik nærhet og en fleksibel måte å samle inn data på muliggjør en dypere kunnskap som man ikke hadde fått gjennom kvantitative metoder (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 21-22; Tjora, 2021, s. 27). Innenfor kvalitative studier har man et fokus på informantenes opplevelse og meningsdannelse (Tjora, 2021, s. 27). Ifølge Thagaard (2018, s. 15) er det at man er ute etter en forståelse av sosiale fenomener, karakteristisk for kvalitativ forskning. Dette kan man få gjennom nær kontakt ved å for eksempel intervjuere ute i felten. Dette gjør at en kvalitativ metode oppleves som mest hensiktsmessig for å muliggjøre relevante data som kan bidra til å svare på oppgavens problemstilling.

Kvalitative forskningsmetoder preges av fleksibilitet ved at utformingen av prosjektet gjerne kan endres i løpet av undersøkelsesprosessen (Thagaard, 2018, s. 16). Ifølge Maxwell (2008, s. 215) kan en forsker som benytter seg av kvalitative metoder revurdere eller endre på forskningsdesignet underveis basert på prosjektets utvikling eller andre endringer som kan skje. I dette prosjektet har utformingen blitt preget og endret av prosessen. Spesielt funnene fra informantene har bidratt til å endre retningen noe og jeg har hele veien vært åpen for at ting ikke nødvendigvis ville bevege seg i den retningen jeg opprinnelig så for meg.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Jeg har valgt å benytte meg av en kombinasjon av fenomenologi og hermeneutikk i denne oppgaven. Jeg ønsker å få frem enkeltpersoners erfaringer og opplevelser fra et

førstepersonsperspektiv ut fra et fenomenologisk utgangspunkt. Dette er for å muliggjøre autentiske og levende beskrivelser av deres opplevelser, tanker og følelser omkring skole-hjem-samarbeidet i skolevegringssaker. Et fenomenologisk grunnlag oppleves som mest hensiktsmessig, hvor man tar utgangspunkt i subjektive opplevelser og er ute etter å oppnå en forståelse av en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Innenfor fenomenologi er man opptatt av fenomenverdenen slik de personene som studeres opplever den, og den ytre verden kommer i bakgrunnen. Kvale & Brinkmann (2015, s. 45) skriver at i kvalitativ forskning handler fenomenologi om en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra personers egne perspektiver og at man beskriver verden slik den oppleves for informantene ut fra deres forståelse og oppfatning. En metode som ofte er benyttet innenfor fenomenologien er dybdeintervju, hvor deltakerne gjerne skal sette ord på hvordan de forstår sin verden (Tjora, 2021, s. 30).

I tillegg til beskrivelser av opplevelser, tanker og følelser til enkeltpersoner, ønsker jeg også å undersøke informantenes refleksjoner og dypere mening om deres opplevelser med skolevegring og skole-hjem-samarbeid. I denne sammenheng kan det være hensiktsmessig å trekke inn en hermeneutisk tilnærming. Innenfor hermeneutikken fortolkes utsagn og handlinger ved at man er opptatt av et dypere meningsinnhold og en større setting enn det som umiddelbart kommer frem i det informanten forteller (Thagaard, 2018, s. 37).

«Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten.» (Thagaard, 2018, s. 37). Gjennom et hermeneutisk utgangspunkt kan man utforske underliggende betydninger av det som blir fortalt.

Jeg har altså valgt å kombinere fenomenologi og hermeneutikk for å gi et helhetlig bilde av skolevegring og skole-hjem-samarbeidet i skolevegringssaker. Fenomenologien kan bidra til å gi autentiske og levende beskrivelser, mens hermeneutikken kan bidra til å avdekke og forstå underliggende meninger, hvor man forsøker å fortolke meningene som ligger i det som blir fortalt (van Manen, 1990, sitert i Farrell, 2020, s. 5). Sammen kan dette muligens bidra til en dypere innsikt i hvordan skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker fungerer i praksis.

3.1.2 Abduktiv tilnærming

Jeg valgte å sette meg inn i noe litteratur og forskning om skolevegring og skole-hjem-samarbeid i forkant av intervjuene. Dette var både som en hjelp til å utarbeide intervjuguiden og for å muliggjøre et intervju hvor jeg kunne stille relevante spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Samtidig var det også viktig for meg at jeg ikke gikk inn med en

mening eller en forventning til hva informantene skulle svare. Jeg opplevde derfor at en abduktiv tilnærming var mest hensiktsmessig. Abduksjon innebærer en veksling mellom induksjon og deduksjon, altså en vekling mellom en tilnærming hvor man utvikler teoretiske perspektiver basert på analyse av funn og en tilnærming hvor man analyserer funn med utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Thagaard 2018, s. 184). Abduksjon handler om det dialektiske forholdet mellom teori og data (Alvesson & Sköldberg, 2011; Mason, 2018, sitert i Thagaard, 2018, s. 184): «Ved en abduktiv tilnærming bidrar analysen av data til at vi kan utvikle teoretiske perspektiver, og vår teoretiske forankring gir innspill til hvordan vi kan utvikle en forståelse av dataene.» (Thagaard, 2018, s. 184).

3.2 Data og kontekst

Videre vil jeg gjennomgå utvalget av informanter og hvordan jeg gikk frem for å få tak disse informantene. Utvalget gir utgangspunkt for hva slags data det er mulig å hente ut og hvordan dette kan bidra til å besvare oppgavens problemstilling.

3.2.1 Utvalg

I dette prosjektet har jeg valgt ut tre foreldre og tre fagpersoner med førstehåndserfaring om skolevegring og skole-hjem-samarbeid. Dette gir totalt seks deltakere i denne studien. Kvalitative studier kjennetegnes som regel ved at man undersøker et begrenset antall personer. Med et lite utvalg er en hensiktsmessig og strategisk utvelgingsprosess viktig. Her måtte jeg vurdere hva slags utvalg jeg trengte for å kunne besvare problemstillingen på en god måte. Strategisk utvelgelse er en metode hvor man systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Skolevegring vil trolig være et personlig og sensitivt tema for foreldre. Ifølge Thagaard (s. 56) kan det da være krevende å få tak i personer som er villige til å stille opp.

De tre foreldrene ble rekruttert gjennom en Facebook-gruppe der personene selv meldte interesse for prosjektet etter informasjon jeg delte der. Det at det kan være krevende å få tak i foreldre fordi temaet kunne oppleves personlig og nærgående, var noe av grunnen til at jeg benyttet meg av en Facebook-gruppe. Jeg hadde fulgt denne gruppen en stund og så at det var hyppig aktivitet og engasjement blant mange av medlemmene. Dermed var det sannsynligvis personer i denne gruppen som ønsket å dele sine erfaringer og opplevelser, på tross av at det kunne føles nært og personlig. Det å benytte seg av Facebook for å få tak i deltakere er også noe Amundsen & Møller (2020b) gjorde i sine studier. Jeg valgte ut tre foreldre som enten sto midt i tilfeller med skolevegring og skole-hjem-samarbeidet eller som hadde opplevd dette

over mange år og opplevd bedring og dermed kunne fortelle om en utvikling i skolevegringen og skole-hjem-samarbeidet. Alle foreldrene som tok kontakt hadde det vært spennende og interessante å møte, men dessverre måtte jeg gjøre et utvalg basert på gjennomføringsmuligheter med begrenset tid til rådighet. De som ikke ble valgt til å delta ble informert om dette og ble takket for interessen og forklart hvorfor de ikke ble valgt i denne omgang.

For å få tak i fagpersoner tok jeg først kontakt med en fagperson jeg kjente litt til fra før, hvor jeg fikk mulighet til å delta på et møte med alle fagpersonene på skolen vedkommende jobbet på. Her informerte jeg om prosjektet og oppfordret de som ønsket om å ta kontakt med meg. Dette resulterte i at tre fagpersoner i ulike roller tok kontakt og ønsket å delta. Disse jobbet alle på samme skole, og jeg opplevde at dette ga et godt grunnlag for et fokusgruppeintervju siden de allerede kjente hverandre og var vant til å samarbeide. Fagpersonene fra denne skolen har ingen tilknytning til foreldrene jeg har intervjuet.

Mine informanter er valgt ut grunnet deres erfaringer med skolevegring og skole-hjem-samarbeid. Alle ga meg en kort beskrivelse i forkant slik at jeg allerede delvis visste noe om hvilke erfaringer de hadde. Derfor kunne jeg gjøre et utvalg der jeg visste at deres erfaringer var relevante med tanke på problemstillingen. Ifølge Tjora (2021, s. 47-48) er en måte å gjøre et utvalg på er å plukke ut deltakere basert på spesielle kriterier, altså kriterieutvalg. Kriterieutvalg brukes når man skal studere noe som er knyttet til deltakerne, for eksempel deres erfaringer og opplevelser. Jeg valgte informantene basert på beskrivelsene de ga meg på forhånd, og de fylte mine kriterier for å delta. Fagpersonene som deltok ble også valgt basert på deres erfaring og stilling, for å muliggjøre en god fokusgruppe med diskusjoner og samtaler omkring skole-hjem-samarbeidet i skolevegringssaker. Mine kriterier for å delta var altså at personen har en personlig erfaring med skolevegring hvor de kan fortelle om disse og opplevelsene, og de har erfaring med skole-hjem-samarbeid omkring skolevegringen.

3.3 Metode for datainnsamling

Da jeg skulle gjennomføre undersøkelser måtte jeg ta et valg angående hvilken metode jeg skulle benytte. Da måtte jeg vurdere hvilken metode som var relevant med tanke på min problemstilling. Innenfor kvalitative studier kan man blant annet benytte seg av observasjon eller intervju, eller en kombinasjon av disse (Thagaard, 2018, s. 53). I dette prosjektet fremsto intervju som en god metode for å få frem personenes erfaringer og deres opplevelser av et skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker.

3.3.1 Intervju

I denne oppgaven undersøker jeg erfaringer med skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker. Det vil være erfaringer fra ulike saker, både fra foreldre og fagpersoner. Jeg har gjennomført tre semistrukturerte intervjuer med foreldre og et fokusgruppeintervju med tre fagpersoner fra samme skole. Thagaard (2018, s. 89) skriver at intervju er den mest brukte metoden i kvalitativ forskning hvor formålet er at man får fyldige og omfattende kunnskap om menneskers opplevelse av livssituasjon og deres ulike synspunkter og perspektiver de har på temaet intervjuet handler om. «Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser.» (Thagaard, 2018, s. 89). Det intervjupersonene forteller om vil være koblet til hendelser i deres liv. Derfor vil det de forteller være preget av deres egen forståelse av de ulike opplevelsene (Thagaard, 2018, s. 89). I forkant av intervjuene lagde jeg intervjuguider. Jeg vil først belyse prosessen bak mine intervjuguider før jeg gjør rede for valget av semistrukturert intervju og fokusgruppeintervju.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguidene jeg hadde forberedt i forkant av intervjuene inneholdt temaene skole-hjem-samarbeid og skolevegring, i tillegg til noen innledende spørsmål og avsluttende refleksjoner fra forskning jeg hadde lest. Alle informantene hadde gitt meg noe informasjon slik at jeg var forberedt på hva deres utgangspunkt var. Jeg hadde også et ønske om å gi informantene rom til å fortelle uten at jeg skulle avbryte, så det var rom for digresjoner. Intervjuguiden fungerer som et manuskript som bidrar til å strukturere intervjuet og inneholder temaer og spørsmål innenfor hvert tema. I et semistrukturert intervju og fokusgruppeintervju fungerer disse spørsmålene kun som forslag, hvor det vil variere fra intervju til intervju hvilke spørsmål som stilles. Som intervjuer var det mitt skjønn og taktfullhet som avgjorde hvor nær jeg holdt meg til intervjuguiden og hvor mye jeg fulgte opp svarene informanten ga og hvilke nye retninger jeg var åpen for (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Spørsmålene jeg hadde med i intervjuguidene var korte og enkle. Under intervjuet ble min evne til å oppfatte informantens svar avgjørende, noe som krevde at jeg hadde satt meg inn i temaet og hadde kunnskap og interesse for det. Basert på anbefalinger fra Kvale og Brinkmann hadde jeg også utviklet kunnskap om forskjellige måter å stille spørsmål på for å sørge for at jeg hadde full oppmerksomhet mot intervjupersonen og temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165-166). I forkant av intervjuene leste jeg ulik forskning og litteratur slik at jeg hadde noe grunnleggende kunnskap om temaene for intervjuet. Under gjennomføring merket jeg godt nytten av dette da jeg kunne bidra med noe i samtalen som

oppmuntret informanten til å fortelle mer. Jeg opplevde også at informantene hadde en viss forventning til at jeg kunne noe om temaene, og stilte meg spørsmål. Det oppleves som en stor fordel med noe kunnskap i forkant. Jeg ser at jeg kunne ventet lenger med å gjennomføre de første intervjuene for å få mer tid til forberedelse. Det er mulig at dette kunne gitt meg mer trygghet i situasjonen og gjort at jeg kunne stilt enda bedre oppfølgingsspørsmål. Siden informantene delte såpass personlige fortellinger var det krevende å vite hva som var riktig å følge opp med. Med enda mer forberedelse kunne jeg trolig ha vært tryggere i rollen som intervjuer.

3.3.3 Semistrukturert intervju

Da jeg skulle intervju foreldrene var jeg opptatt av å gi dem rom til å snakke og dele. Det de fortalte var personlige og nære fortellinger om utfordringer de står i eller har stått i, og det følte ikke riktig for meg å bryte inn for å holde intervjuet til et bestemt tema. Det viktigste for meg var at informantene følte at de ble lyttet til og at de fikk dele sine opplevelser og tanker. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) vil dette trolig også gi mest mulig autentisk svar som er viktig å få med for å svare på min problemstilling. For å oppnå et intervju med rom for digresjoner, valgte jeg å benytte meg av semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås med utgangspunkt i intervjupersonenes egne perspektiver. Gjennom denne måten å intervju på var jeg ute etter å innhente beskrivelser fra deltakernes livsverden. Det at intervjuet er semistrukturert betyr at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Jeg utviklet en intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål som er med på å forme samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Målet med semistrukturert intervju er å skape en situasjon hvor det er rom for en relativt fri samtale hvor noen bestemte temaer er i fokus. Deltakeren skal få relativt god tid til å reflektere over egne erfaringer og meninger som er knyttet til temaene. Jeg benyttet meg av åpne spørsmål som ga deltakerne mulighet til å gå dybden hvor de eventuelt har mye å fortelle. I et semistrukturert intervju er det også positivt med digresjoner fra informanten, da dette kan gjøre at man kommer inn på temaer eller momenter som man ikke nødvendigvis har tenkt ut eller planlagt på forhånd. Dette kan være temaer eller momenter som er viktige for informanten, som da igjen vil være viktige for undersøkelsen (Tjora, 2021, s. 127-128).

3.3.4 Fokusgruppeintervju

Jeg valgte å benytte meg av fokusgruppeintervju med fagpersonene, som innebærer et intervju med flere personer samtidig, i dette tilfelle med tre fagpersoner hvor jeg var moderator som

presenterte temaene som ble diskutert hvor jeg la til rette for ordveksling mellom fagpersonene. Målet for et fokusgruppeintervju er å få frem mange ulike synspunkter om et eller flere emner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179-180; Morgan, 1997, sitert i Halkier, 2010, s. 10). Thagaard (2018, s. 92) skriver at intervju med fokusgruppe kan gi viktige innsikter i holdninger og meninger innenfor det temaet man skal undersøke. Den som leder intervjuet introduserer prosjektets temaer for en gruppe som er satt sammen ut fra relevansen de har for prosjektet. Her er gruppens sammensetning og felles grunnlag for diskusjoner viktig at man har tenkt gjennom i forkant. Fokusgruppen i dette prosjektet er satt sammen av fagpersoner fra samme skole som har jobber sammen og er trygge på hverandre. Jeg opplever at dette gir grunnlag til gode samtaler, diskusjoner og drøftinger av temaet. Deltagerne meldte seg også til å delta på grunnlag av deres interesse og erfaring med temaet. Thagaard skriver videre at gruppen kan gi respons på hverandres synspunkter som kan bidra til at man får kjennskap til variasjoner i holdninger innenfor et miljø. Diskusjonene blant gruppemedlemmene kan bidra til å utdype temaene til prosjektet (Thagaard, 2018, s. 92). Ved at fagpersonene kan diskutere sammen og bygge på hverandres fortellinger vil det trolig gi interessant innsikt i deres erfaringer, kunnskaper, meninger og holdninger omkring dette med skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker.

En utfordring med å gjennomføre fokusgruppeintervju er at det sosiale samspillet ikke kommer til sin rett. Ifølge Halkier (2010, s. 13) er det vanlig at mange fokusgrupper gjennomføres som en slags utvidet individuelt intervju hvor det stilles spørsmål og man svarer etter tur. I forkant av fokusgruppeintervjuet forberedte jeg ulike spørsmål i en intervjuguide. Disse spørsmålene skulle forhåpentligvis sette i gang tankeprosesser hos deltakerne og sette i gang en samtale eller diskusjon hos deltakerne. Jeg vil påstå at forholdene lå til rette for en god fokusgruppe da deltakerne kjente hverandre fra før og var vant til å samhandle som kollegaer og samarbeidspartnere i sitt daglige arbeid. I starten av intervjuet presiserte jeg ønsket om at de skulle komme med innspill til hverandre og diskutere. I begynnelsen av intervjuet opplevde jeg at deltakerne var litt usikre, men underveis slappet de mer av og den naturlige dynamikken og diskusjonen fungerte bra.

3.4 Metode for dataanalyse

Etter at intervjuene var gjennomført var neste steg å få alt fra muntlige fortellinger til skriftlig materiell som kunne benyttes i analysen. Videre vil jeg gjennomgå transkriberings- og analyseprosessen. Dette ble gjort gjennom tematisk analyse med koding og kategorisering av kodene. Dette var med på å påvirke de teamene som jeg har brukt i oppgaven.

3.4.1 Transkribering

Jeg benyttet meg av lydopptak på alle intervjuene, noe deltakerne ga samtykke til. Ved å bruke lydopptak var jeg sikret å få med meg alt som ble sagt. På denne måten fikk jeg mulighet til å konsentrere meg om deltakeren å sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet. Deltakerne fikk informasjon om hvordan lydopptaket skulle brukes og oppbevares, og når det skal slettes. Fordelen med å ta lydopptak av intervjuet er at det muliggjør detaljerte data som gir et godt utgangspunkt for videre analyse (Tjora 2021, s. 180-181). Ved å benytte meg av lydopptak kunne jeg fokusere på intervjuets emne og dynamikk, og jeg fikk også registrert informantenes ordbruk, tonefall, pauser og liknende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Siden jeg benyttet meg av lydopptak måtte jeg transkribere dette opptaket slik at det kunne analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Jeg måtte vurdere hvordan jeg skulle transkribere basert på hva som er nyttig med tanke på videre analyse og på problemstillingen. Ifølge Tjora (2021, s. 185) er det som regel ikke alltid klart hva som er hensiktsmessig detaljeringsnivå når man setter i gang med transkriberingen og derfor bør man ofte være litt mer detaljert enn man kanskje føler er nødvendig. Hvis informanten leter etter ord, nøler eller liknende kan dette synliggjøre en usikkerhet eller at det av en eller annen grunn er vanskelig å ordlegge seg. Man vet trolig ikke hva som vil ha betydning i analysen, og derfor er det bedre med for mange detaljer enn for få (Tjora, 2021, s. 185). Jeg valgte å transkribere intervjuene selv uten hjelp av transkripsjonsprogrammer eller liknende. Gjennom transkriberingen noterte jeg ned innhold som dukket opp som kunne være interessant å undersøke nærmere. Ved å transkribere på denne måten kunne jeg begynne en meningsanalyse av det som ble sagt allerede på dette stadiet. Jeg opplevde også at jeg fikk god oversikt over innholdet, som ga meg et godt utgangspunkt for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

3.4.2 Analyse

Første trinn i analysen var å lese og bli fortrolig med resultatene fra intervjuene. Her var målet å få en god oversikt over innholdet og få en inngående forståelse av hva dataene handlet om og hvilke fenomener de kunne gi en forståelse av (Thagaard, 2018, s. 151). Siden jeg transkriberte dataene selv, hadde jeg allerede en relativt god oversikt over innholdet og var derfor klar for å komme i gang med neste trinn av analysen som innebar at jeg vurderte hvilken analytisk tilnærming jeg skulle benytte meg av, basert på hva som var mest hensiktsmessig til mitt prosjekt (Thagaard, 2018, s. 151). Jeg valgte å benytte meg av tematisk analyse som er en metode hvor man identifiserer, analyserer og kommer frem til temaer som

går igjen i dataene. Dette bidrar til at man får organisert dataene, men også at man kommer frem til varierte aspekter av det man undersøker (Braun & Clarke, 2006, s. 79). For å finne disse aspektene og temaene begynte jeg med å kode datamaterialet. I en analyse er det også viktig å huske på at det ikke skal fungere som en lineær prosess hvor man beveger seg fra del til del, men at man hele tiden beveger seg frem og tilbake mellom hele datamaterialet, de kodede materialet og analysen av dataene som produseres i prosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 86).

3.4.3 Koding og kategorisering

Jeg startet med å kode de transkriberte dataene for å få en oversikt over tekstmaterialet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 226) er koding en av de vanligste formene for dataanalyse i dag og innebærer at man kategoriserer intervjuuttalelser ved å kode relevante avsnitt i en gjennomlesning av materialet. Koding er en fin måte for å få oversikt over tekstmateriale og innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Kodingen hadde et tredelt mål: Jeg skulle hente ut essensen i empirien, redusere materiellmengden, og legge til rette for idégenerering som oppstår gjennom detaljer i empirien (Tjora, 2021, s. 2017). Jeg startet med åpen koding, noe som ifølge Nilssen (2012, s. 78) i stor grad er inspirert av forskningsmetoden «grounded theory». Dette innebar at jeg møtte materialet med et åpent sinn og en åpen holdning til hva materialet kunne inneholde av informasjon. Dette er en induktiv tilnærming til materialet da målet er å utvikle teoretiske ideer basert på dataene (Nilssen, 2012, s. 78).

Gjennom en induktiv empirinær koding kunne jeg, ifølge Tjora (2021, s. 218), redusere påvirkningen av forventninger og teorier som jeg ville ha med meg i analysen uten at dette var bevisst. Tjora hevder at en rendyrket induksjon uten noe forforståelse ikke er praktisk mulig, men at et kodingsarbeid med empirisk finlesning kan bidra til en så induktiv førstefase i analysen som mulig. I en slik empirinær koding brukte jeg begreper som allerede var i datamaterialet hvor poenget var at kodene skulle ligge tett på det deltakeren hadde sagt og ivareta det helt spesifikke i materialet, også kjent som «in-vivo coding» (Manning, 2017, s. 1). Kodene i en slik tilnærming kan være et ord eller en frase, en setning, en del av en setning, et utsagt, en dialog eller kanskje også et avsnitt fra dokumentet. Slik jobbet jeg meg gjennom hele materialet og genererte en liste med koder som alle hadde utgangspunkt i analysedataene (Tjora, 2021, s. 218-219).

Etter at kodingen var gjennomført hadde jeg et betydelig antall koder. Dermed begynte jeg å gruppere disse kodene som formet en struktur for analysen. En slik gruppering gjøres ved at

jeg samlet kodene som handlet om det samme i grupper, samtidig som jeg skilte ut de kodene som var irrelevante. Kodegruppene dannet utgangspunkt for hva jeg utviklet som temaer i analysen, så dette arbeidet var med på å strukturere resultatdelen (Tjora, 2021, s. 229-230). Thagaard (2018, s. 154) skriver at man kan benytte seg av en induktiv eller deduktiv tilnærming når man skal kategorisere teksten. Kategoriene og temaene jeg endte opp med var både hentet fra teori og fra dataene, dermed gikk jeg for en abduktiv tilnærming. Jeg ønsket å holde på relevante kategorier fra teorien som jeg også hadde brukt i forberedelsene og i intervjuguiden, men jeg var opptatt av å holde på nye interessante kategorier som dukket opp. I grupperingen av kodene, delte jeg teksten inn i mer generelle, overordnede kategorier. Kategoriene ga uttrykk for mønstre som fremhevet sentrale perspektiver. Kategorisering var nyttig for å organisere dataene (Thagaard, 2018, s. 154-155).

3.5 Forskningens kvalitet

I metodekapittelet har jeg gjennomgått forskningsprosessen jeg har vært gjennom og vurderingene som er blitt gjort underveis. En slik gjennomgang er med på å bidra til at studien blir mest mulig gjennomsiktig, eller transparent, noe som kan bidra til å øke studiens validitet og reliabilitet (Silverman, 2014, s. 84; Thagaard, 2018, s. 187-189). Videre vil jeg se nærmere på reliabilitet og validitet knyttet opp til mitt prosjekt, og vurdere forskningens kvalitet basert på dette.

I metoddelen har jeg gjennomgått forskningsprosessen som innebærer valg av metode, utvalg av informanter, gjennomføring av intervju, transkribering av data og bearbeiding av data. Jeg opplever at jeg har vært gjennomsiktig i arbeidet som er utført og vurderinger som er gjort underveis. Ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen, samt å være konkret og spesifikk i beskrivelsene av de benyttede fremgangsmåtene, har jeg forsøkt å være så transparent om forskningsprosessen som mulig. Dette er noe som kan bidra til å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2018, s. 187-188; Silverman, 2007, sitert i Thagaard, 2018, s. 188).

I oppgavens resultatdel har jeg gjengitt eller sitert det informantene har fortalt, uten å tillegge dette noen fortolkninger. I drøftingen har jeg gjennomført fortolkninger av noe av det fagpersonene fortalte, men dette er jeg også tydelig på slik at leseren forstår hva som er fortolket og hva som er direkte fra informanten. Dette knytter seg til prosjektets validitet hvor man kan vite hva som er resultatene av forskningen og hvordan dataene er tolket (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har forsøkt å øke validiteten til oppgaven ved å tydeliggjøre hva som er

direkte gjengitt fra mine informanter og hva som er fortolkninger av dem (Seale, 2007, sitert i Thagaard, 2018, s. 188). Gjennomsiktigheten av hvordan dataene presenteres er altså viktig for å styrke validiteten av et prosjekt. Her handler det om at det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene beskrives, og hvordan analysen gir grunnlag for tolkninger og konklusjoner er synliggjort. En kritisk gjennomgang av analyseprosessen, hvor det vises til alternative tolkninger som kanskje kunne bidra til relevant forståelse, er med på å styrke validiteten. Ved å sammenlikne ulike fortolkninger kan verdien av de tolkningene man opprinnelig kom med styrkes, dersom de alternative tolkningene er mindre relevante (Thagaard, 2018, s. 189).

I tillegg til reliabilitet og validitet har jeg gjort flere refleksjoner gjennom prosessen og i etterkant av intervjuene og analysen. I gjennomføringen valgte jeg å benytte meg av en abduktiv tilnærming. Dette var for å kunne stille relevante spørsmål i intervjuet, med noe kunnskap om temaet slik at jeg kunne vise forståelse og muliggjøre gode oppfølgingsspørsmål. Jeg ser i ettertid at jeg nok gjennomførte de første to intervjuene for tidlig, med for lite forkunnskap. Dette resulterte i at intervjuguiden kunne vært mer gjennomarbeidet med mer presise spørsmål som kunne avdekket enda fler aspekter knyttet til samarbeid og skolevegring. Det var også perspektiver jeg burde hatt bedre kjennskap til for å kunne respondert bedre på det informanten fortalte. Dette er en svakhet jeg ser i ettertid. Jeg opplever at dataene som kom frem i intervjuene likevel viser interessante aspekter og erfaringer, noe som trolig kommer av dyktige informanter med et ønske om å fortelle. Det er ikke sikkert at mer kunnskap fra min side hadde gitt flere funn, men det kan ha påvirket resultatene jeg sitter igjen med.

I ettertid ser jeg også at utvalget av fagpersonene kan ha vært litt uheldig, da det besto av en lærer, en spesialpedagog og en rektor med lang erfaring både som lærer og rektor. I intervjuet så jeg en tendens til at lederen naturlig tok ordet først. De andre slapp også til og jeg har i utgangspunktet ikke noe inntrykk av at dette begrenset de andre deltakerne, men det kan tenkes at spesialpedagogen og læreren hadde snakket friere dersom rektoren ikke var til stede.

En annen refleksjon jeg har gjort i ettertid handler om måten jeg fikk tak i foresatte. Disse kom jeg i kontakt med gjennom en Facebook-gruppe hvor de aller fleste medlemmene var foresatte til barn med skolevegring. Amundsen & Møller (2020a, s. 4) reflekterer rundt utfordringene med en liknende Facebook-gruppe og skriver at det kan være en slik lukket gruppe kan ha en «normdannende virkning på deltakerne, fordi diskursen i gruppen kan påvirke medlemmenes oppfatninger og holdninger til temaet.» (Amundsen & Møller, 2020a,

s. 4). De foresatte jeg har snakket med i dette prosjektet fortalte om deres egne erfaringer og opplevelser. Jeg opplevde ikke at deres oppfatninger eller holdninger var påvirket av noe annet enn deres egne erfaringer, men en slik påvirkning kan ikke utelukkes.

3.5.1 Ethiske vurderinger

I forbindelse med gjennomføring av intervjuer er det etiske og moralske spørsmål jeg måtte være bevisst på som både handlet om undersøkelsens midler og mål. Når man gjennomfører intervju er det et menneskelig samspill som spiller inn som vil påvirke de som intervjues og den kunnskapen som intervjuene er med på å produsere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95).

Da jeg intervjuet, ønsket jeg å komme så dypt som mulig, men uten å risikere at intervjupersonen ble krenket. Dette er gjerne et etisk dilemma man kan møte på innenfor forskning med intervju. Det var viktig for meg å respektere intervjupersonen, men dette kunne føre til at viktig empirisk materiell ikke kom frem, og at jeg kun «skrapte overflaten» (Fog, 2004, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Temaet skolevegring kan være sensitivt og vanskelig å snakke om for de som opplever det. Trolig vil det være ekstra krevende for en pårørende som kan kjenne på en maktesløshet for barnet sitt som ikke vil på skolen. Jeg opplevde balansen mellom å stille de rette spørsmålene for å muliggjøre gode funn, mot å ikke krenke den jeg snakket med som vanskelig.

Det var viktig for meg at informantene følte seg trygge på meg og oppfattet meg som respektabel, lyttende og at deres anonymitet var sikret. I intervjuprosessen var jeg bevisst på noen generelle etiske betraktninger. Disse betraktningene var tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet som er aspekter som kan prege den kontakten man har med deltakerne. Min oppførsel mot deltakerne kunne også være med på å påvirke kommunikasjonen. Det vil også være en naturlig forventning om at man gir noe tilbake til dem som deltar. Denne tilliten er implisitt, og det er forventet en gjensidig respekt mellom aktørene. Siden innhenting av data innebar direkte kontakt med deltakerne, var vanlig høflighet et godt utgangspunkt for at forskningen ble god, etisk sett (Tjora, 2021, s. 53-54). Som en start ønsket jeg å gjøre deltakerne så komfortable som mulig ved at de kunne styre tid og sted etter hva som passet for dem. Det var viktig for meg at de følte seg trygge slik at de følte at de kunne dele deres erfaringer uten forstyrrelser utenfra. De fikk også informasjon om deres muligheter for å trekke seg når de skulle ønske slik at de ikke på noe tidspunkt skulle føle på noe press. Jeg møtte fagpersonene på deres arbeidsplass innenfor deres arbeidstid. Vi satt på et privat møterom og jeg opplevde at det var rom for å dele. Alle informantene var informert om deres anonymitet og muligheter for å trekke seg, slik at de kunne være trygge på at ting de delte

ikke kunne «komme tilbake» til de på et senere tidspunkt. Deres trygghet var veldig viktig for meg. De nasjonale forskningsetiske komiteenes retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), lå til grunn gjennom hele forskningsprosessen, noe som var med på å bidra til at informantenes rettigheter ble ivaretatt (NESH, 2021, s. 7-9). Prosjektet er også godkjent i Sikt (se vedlegg 5).

4. Resultater

I resultatdelen skal jeg gjennomgå funn fra intervjuene av foreldrene og fagpersonene. Jeg har valgt å presentere funnene med de samme temaene som jeg har brukt i teorikapitlet, som er temaer som har kommet frem basert på teori og funn, som jeg har beskrevet tidligere. Jeg har delt opp funn fra foreldre og fagpersoner for å skape mer oversikt. På slutten av hvert tema har jeg skrevet en liten oppsummering. I resultatdelen vil funnene bestå av gjenfortellinger eller direkte sitater av det som kom frem i intervjuene. Drøfting av funnene opp mot litteratur og tidligere forskning kommer i neste kapittel. I denne delen og i drøftingen har jeg valgt å sette sitatene fra informantene i kursiv. Dette er for å gjøre disse sitatene enklere å skille ut. For å gjøre det enklere for leseren å skille på de ulike informantene i teksten har jeg valgt å skrive omtaler av foreldrene med **fet skrift** og fagpersonene med understrek. Dette gjøres også i drøftingen.

4.1 Presentasjon av informantene

Videre vil jeg kort fortelle litt om informantenes bakgrunn. Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn for å sikre deres anonymitet. **Arne**, **Beate** og **Caroline** er foreldre som deltok i hvert sitt dybdeintervju, og David, Erik og Frida er fagpersoner fra én skole som deltok i fokusgruppeintervjuet.

4.1.1 Arne

Arne har to barn som begge har opplevd skolevegring. Sønnen var ikke til stede på skolen store deler av ungdomsskolen. Da han begynte på videregående skole, fungerte alt bra fra første dag. Datteren har strevd med skolegangen fra barneskolen og har vært mye borte fra skolen i 5.-7. klasse. På ungdomsskolen har ting blitt bedre, og hun er gradvis på vei tilbake til en fungerende hverdag.

4.1.2 Beate

Beate har en datter på barneskolen som viser tidlige tegn på skolevegring. Foreldrene får fortsatt datteren på skolen, men dette koster mye krefter for dem. Datteren har byttet skole en gang i håp om bedring. Dette er altså en pågående sak hvor det er en daglig kamp for å få datteren på skolen.

4.1.3 Caroline

Caroline har en datter som var lite til stede på skolen. Skolevegringsproblematikken oppsto på ungdomsskolen og de forsøkte å bytte skole for å få bedring. Nå går datteren på videregående skole, og mor forteller at det går veldig bra med henne i dag.

4.1.4 David, Erik og Frida

David, Erik og Frida jobber henholdsvis som rektor, lærer og spesialpedagog på en grunnskole. Alle har erfaring med skolevegringssaker. David har lang erfaring som leder og har sett skolevegringsproblematikken i praksis over mange år i skolen. Erik har jobbet i skolen i mange år og har jobbet tett med foreldre med barn med skolevegring. Frida er relativt nyutdannet og har mindre erfaring.

4.2 Skolevegring

4.2.1 Hva er skolevegring?

Foreldre:

I intervjuet med **Arne** sa jeg, som et svar til noe han hadde snakket om at dette med skolevegring er et komplisert problem. **Arne** poengterte da at dersom man opplever det som komplisert, så er det kun én ting å gjøre:

Intervjuer: Det er jo et komplisert problem, for det kan jo være så mange bakenforliggende årsaker som kan..

***Arne:** «Ja, og hva er det som funker da? Hva gjør man da, hvis det er komplisert, hvis det er vanskelig å finne ut hva det handler om? Hvem er det som vet hva det handler om?»*

Intervjuer: Det er jo barnet det da.

***Arne:** Da er det barnet du må ha med deg på laget og snakke med. Det er egentlig så enkelt.*

Beate forteller at datterens skolevegring gjerne kommer frem om morgenen. De har faste morgenrutiner, og det starter som regel bra, men når de begynner å forberede seg til ny skoledag blir det vanskelig for datteren og kan protestere ved at hun ikke vil ta på sko, jakke, klager på vondt i magen, vondt i hodet og liknende. Hun sier at hun ikke vil på skolen, at hun hater skolen, at skolen er teit og kjedelig, at hun ikke liker noen der, eller at hun ikke har noen venner på skolen. Noen dager kan dette starte allerede kvelden før, noe som gjør det ekstra sårt og krevende. De klarer likevel fremdeles å få datteren på skolen hver dag. Far kjører

henne, mens **Beate** blir igjen hjemme. Den siste tiden har også datteren ringt til **Beate** fra bilen for å avlaste far: «*For han var veldig sliten en periode og tenkte bare, «Jeg orker ikke mer», «Jeg klarer ikke mer.» For det går jo så innpå og, ikke sant.»* Når datteren skal leveres på skolen resulterer det ofte i gråting og at hun klamrer seg fast til far. Dette er tøft å oppleve og krever mye krefter fra begge foreldrene. Det er hovedsakelig starten på dagen som er krevende, men **Beate** forteller at datteren også forteller at hun synes det er vanskelig å være på skolen hele tiden. **Beate** kjenner på en usikkerhet om hvor lenge hun skal fortsette å «presse» datteren på skolen sånn som det er i dag, med en kamp hver morgen:

Jeg skjønner de foreldrene som lar barna være mer hjemme. Og samtidig så tør jeg ikke gå dit. Jeg tør ikke å si «Ja, i dag kan du være hjemme.» For da tror jeg det blir vanskeligere. Men jeg føler nesten sånn, er det skadelig å sende henne dit? Men enn så lenge så tenker jeg jo ikke det. (Beate).

For **Caroline** var det også mye kamper om morgenen da datteren gikk på ungdomsskolen, som kunne starte allerede kvelden før. Datteren gruet seg til skolen og slet med masse frykt og redsel i forbindelse med det å skulle på skolen. **Caroline** gjorde det hun kunne for å prøve å motivere eller «pushe» for å få henne på skolen. Det at datteren ikke greide å komme seg på skolen opplevdes som et nederlag for henne og det kunne bli «*en karusell av følelser 24/7*» som **Caroline** beskriver det som, altså mye sorg og sinne. Datteren valgte etter hvert å slutte helt å gå på skolen og ville heller jobbe med skolearbeid på egenhånd, hjemme. Etter hvert som datteren til **Caroline** var mer borte fra skolen, var det også krevende å klare å opprettholde vennskap: «*Hun mistet alle vennene sine. Så det blir så mye mer enn akkurat den skolebiten. Når du ikke er der, så blir man jo glemt. Så det påvirker veldig mye.» (Caroline).*

Fagpersoner:

David synes vegringsdefinisjonen er vanskelig å forstå og sette seg inn i og opplever skolevegring som enormt komplekst og stort, noe som gjør det vanskelig å jobbe med:

Etter hvert så har jo dette utviklet seg til å bli litt mer sånn «Jeg vil ikke på skolen.» Okei, er det da vegring eller ikke vegring. Skolevegring er jo for mange at man ikke ønsker å gå, men det har også oppstått, vært veldig klart for meg de senere årene at skolevegring også kan være, jo eleven ønsker å gå på skolen, men av ulike grunner ikke får det til da. Så vegring er på en måte blitt et begrep som kanskje er litt sånn «ullent», og ikke helt riktig etter hvert synes jeg. Hvertfall så opplever jeg at det at

mange barn og foresatte som er involvert i disse sakene sier rett ut at «Jo, vi har lyst til..» Foreldre sier jo, at barnet sier til oss at de vil på skolen. (David)

Erik påpeker at begrepet også har utviklet seg og at man også snakker om ufrivillig skolefravær. Han etterlyser flere begreper for dette med skolevegring som er mer knyttet til årsaken bak fraværet, slik at det skal være enklere å forstå.

David trekker frem dette at kompleksiteten omkring skolevegringen i dag er enda større på grunn av barns posisjon overfor foreldrene:

Og kjenner jeg også på at kompleksiteten blir enda større i den forstand at mange barn i dag har en helt annen posisjon og makt over sine foresatte, enn det som var tilfelle for bare ti til femten år siden, som gjør at de i dag, når de på en måte opplever motgang, enkelte, spiller det kortet, «Nei, jeg vil ikke på skolen.» Så vegringen kommer mye tidligere inn, som en faktor, enn det gjorde før. Barna har makta nok da til å kunne si at de ikke vil på skolen, også problematiserer ikke foreldrene det og heller sier «Da må skolen legge til rette for deg da.» (David).

Frida mener også at rammene hjemme er med på å påvirke dette med fravær: *«Hvordan de har det hjemme, hva de får lov til å gjøre. At de trenger utfordringer tidligere i livet. De blir jo ikke stilt krav til.» (Frida).*

Oppsummering: Foreldrene forteller om en kamp om å få barna på skolen, og en følelse av nederlag både for barna selv og for foreldrene når man ikke får det til. Det er tøffe morgener som koster mye krefter og en usikkerhet på om det man gjør egentlig er riktig. **Arne** forteller at man må snakke med barnet for å forstå hva som er utfordringen og hva man kan gjøre for å få det til å bli bedre. Fagpersonene opplever skolevegringsbegrepet som enormt stort og komplekst, og etterlyser begreper som forteller mer om årsaken til fraværet. De mener også at barnets posisjon overfor foreldrene i dag har påvirkning, og at dette er med på å øke kompleksiteten av skolevegringen.

4.2.2 Årsaker til skolevegring

Foreldre:

Arne forteller at datteren ble skolevegrer fordi skolen stilte krav som de ikke hadde forutsetninger til å oppfylle og at skolen ikke involverte barnet i en dialog hvor man sammen kunne finne ut av hva det var som var vanskelig. Dermed fortsatte skolen å stille krav som ikke var tilpasset barnet: *«Hvis man ber deg løfte 100 kg og du klarer 50 og vi fortsetter med*

det hver dag, så blir du ganske frustrert etter hvert når du aldri får det til.» (Arne). I tillegg til manglende tilrettelegging har datteren følt seg utrygg både på voksne og medelever. Fra første klasse har andre elever valgt å hisse henne opp gjennom at de *«presser henne opp i et hjørne, hvor hun til slutt bare må reagere da, så er det hun som får skylden. Og da er ikke de voksne trygge heller når de ikke spør, når de ikke forstår.» (Arne).* Datteren kunne reagere med slag og spark da medelever presset henne med nære og såre ting. **Arne** mener at de voksne på skolen ikke klarte å se årsaken til hennes reaksjoner, og mener at det manglet dialog og forståelse av det helhetlige bildet av hendelsene.

Sønnen til **Arne** begynte på ungdomsskolen kort tid etter dødsfall i nær familie. Sønnen var derfor veldig sorgtung da han begynte på denne nye skolen. I overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen blandet de klassene, noe som gjorde at sønnen ikke hadde noen spesiell relasjon med noen i klassen han begynte i. Skolegangen ble tung og det ble et gradvis økende fravær, før sønnen selv til slutt sa at han hadde sluttet på skolen fordi han ikke orket å være der. Sønnen fant ingen støtte eller tilhørighet i klassen som kunne ha hjulpet i en slik tøff overgang. **Arne** forteller at han opplevde at det var vanskelig for sønnen å sette ord på hva han følte og det var vanskelig for de rundt å bistå han: *«Det er ikke så lett for oss foreldre å komme inn på en god måte heller, med ungene. Verken på den ene eller den andre måten. Det er ikke bare for oss å få dem på skolen heller.» (Arne).*

Beate har hele veien sett en uro hos datteren, og fikk etter hvert vite at hun var hypersensitiv i møte med BUP. Datteren er ikke trygg nok på skolen og tør ikke å si ifra når det er noe, som resulterer i at hun holder veldig mye igjen og forsøker å tilpasse seg. Dette ender gjerne opp at en eksplosjon av følelser når hun kommer hjem. **Beate** forteller at det er krevende for henne og far at alle følelser kommer ut hjemme.

Datteren til **Caroline** hadde ingen fraværsproblematikk på barneskolen og hadde også en helt normal oppstart på ungdomsskolen. Skolevegringsproblematikken begynte sakte, men sikkert i løpet av åttende klasse med flere sykedager, litt mye vondt i hodet, mye vondt i magen, helt til det begynte å toppe seg mot niende klasse. Datteren ble truet av noen medelever, som resultere i at *«hele verden hennes raste» (Caroline).* De truet for eksempel med at de skulle komme for å ta henne, og at de hadde kontaktet andre som skulle ta henne. Dette gjorde at hun følte seg veldig utrygg. **Caroline** jobbet da aktivt for å prøve å få henne på skolen: *«Noen perioder med mer hell, noen perioder med veldig lite hell.» (Caroline).* Hun ble til slutt sykemeldt for å klare å følge opp datteren og valgte etter hvert å flytte datteren over til en annen skole. Dette hjalp en kort periode, men så ble datteren utrygg der også:

Også ble det utrygt der og, og det handlet mer om at datteren min dro med seg disse tingene videre også ble hun usikker på medelevene. Altså, for det var på en måte ikke noe på skolen der som egentlig skjedde, det var bare det at hun tok med seg alt videre. Hun ble jo usikker på medelevene og hva de mente, også trakk hun seg unna også ble alt veldig vanskelig. (Caroline).

I tillegg til at medelever mobbet datteren på den første ungdomsskolen, handlet om at de voksne på denne skolen så at dette foregikk, men at de ikke gjorde noe. Dette gjorde det enda mer utrygt for datteren: *«For hun så jo, de snudde seg når ting skjedde. Det var også mange foreldre som meldte om denne gjengen, men det var ingenting som ble gjort.» (Caroline).*

Fagpersoner:

David tenker at det er en enorm lang liste over årsaker til skolevegring, og ramser opp følgende:

Hvis du skal dele det opp så må det bli.. Fokus på sitt eget jeg, altså identitetskrise. At man føler at noen ikke ser på en selv på en hyggelig måte. At man ikke lever opp til noe, for eksempel idealer, kroppslige ting, kunnskap eller kompetanserelaterte ting, at man ikke får til noe, at man ikke finner noen venner og sånne ting kan være nok. (David).

David tror også at mange barn i dag har det mer komfortabelt hjemme og derfor kan slite mer med å takle de følelsene og de kroppslige symptomene som slitenhet, vondt i hodet og at barna får mer respons hjemme på disse følelsene, og at de da får bli hjemme. Han tenker at foresatte ofte kan ha en slik tankegang og at de derfor ofte kan la barna være hjemme. David trekker også frem mobbesituasjoner og at det kan ha skjedd ting i familien som skilsmisser og overgrep som kan være mulige årsaker til skolevegring: *«Så det er mange årsaker. Og den tror jeg vi har kjent på de siste årene, kompleksiteten har bare blitt større og større.» (David).*

Frida mener også det er en lang liste med årsaker og sier at problematikken er sammensatt: *«Kanskje store forskjeller fra skole til hjem. Her er det krav.» (Frida).*

Erik trekker frem at man bør være opptatt av hva som er grunnen til at eleven ikke vil på skolen: *«Er det skolen, skolekonseptet i sin helhet, er det læreren, det sosiale, vanskelige fag, mangel av mestringsfølelse. Det ligger så mange biter som settes sammen til det som til slutt blir overveiende at eleven heller vil være hjemme.» (Erik).* David legger til at det også kan være ting som ikke har noe med skolen å gjøre, for eksempel at eleven har havnet i en konflikt, for eksempel på sosiale medier og derfor kan nekte å dra på skolen hvor barnet kan

møte denne konflikten. Han forteller at han har erfaring med elever som har vært borte fra skolen over lengre tid på grunn av konflikter som har oppstått som er vanskelig å stå i.

Oppsummering: Manglende tilrettelegging, manglende forståelse og evne til å se en situasjon og manglende eller svak relasjon er aspekter som blir trukket frem fra **foreldrene** i hvorfor barna har vansker med å komme på skolen. Døtrene til **Arne** og **Caroline** har blitt behandlet dårlig av medelever, som har gitt dårlig trivsel på skolen. I tillegg har ikke de voksne på skolen tatt tak i problemene på en god måte. Fagpersonene forteller om en lang liste med årsaker til skolevegring, og mye av vekten blir lagt på individuelle forhold og forhold i familien. Skolerelevante forhold, som skoleprestasjoner, relasjon til medelever, til læreren og manglende mestringsfølelse blir også trukket frem som årsaker. Fagpersonene mener at årsakene kan være sammensatt, og at det kan være en enormt lang liste.

4.2.3 Tiltak og tilrettelegging

Foreldre:

Arne mener at skolen har hatt en mangelfull, eller for gammel, metodikk med tanke på å møte barn med skolevegring. Han understreker hvordan en god dialog med barnet kunne bidratt til en bedre metodikk i møte med barnet, fordi læreren gjennom dette kan finne ut hva som er elevens begrensninger og behov, og da gjøre tilpasninger sammen med eleven. **Arne** mener at det er stor forskjell på de barna som trenger en «push» og på de hvor det er behov for tilpasninger. Der det å legge for mye press over tid kan resultere i ekstremt mye frustrasjon både hos barnet og hos voksne, hvor det til slutt vil knekke om man kun fortsetter å prøve på feil måte.

Arne trekker frem viktigheten av å kartlegge for å finne løsninger. Dette innebærer da å finne ut av hva som er en elevs styrker og svakheter og hva som er grunnen til at ting ikke går helt som forventet. Han mener at skolen har en tendens til å forvente det samme av alle, at alle skal til ting i samme tempo og med samme utfall og at en slik forventning kan komme av at det ikke er nok kunnskap og at ikke fagpersonene i skolen ikke vet hvordan de kan kartlegge eventuelle aspekter som gjør det vanskeligere.

Arne forteller at skolen la mye ansvar over på datteren ved at de oppga at hun hadde samarbeidsproblemer, og at det var hun som ikke tok imot tilpasningen skolen la opp til:

Det ble hele tiden lagt på henne at hun ikke tar imot tilpasningen, men når man ikke har avtalt tilpasningen med henne, men bare gjør noe, for det har funket med andre,

eller det er sånn vi pleier å gjøre eller, så kan man ikke forvente at barnet er med.

(Arne).

For å møte datteren til **Beate** og gjøre starten på dagen tryggere startet de med at hun kom på skolen ti minutter før og traff kontaktlæreren. Da fikk hun være med læreren og bli litt trygg og «varm» før skoledagen startet. Moren forteller at dette hjalp veldig på den tøffe starten, men at skolen da ofte valgte å fjerne dette tiltaket når det viste god effekt: «*Når det begynte å fungere, så slipper de det. Også var det tilbake til start igjen.*» **(Beate)**. **Beate** mener at skolen hadde for liten tålmodighet med de tiltakene som ble satt i gang, og at de ble fjernet for tidlig.

På ungdomsskolen som datteren til **Caroline** startet på kom de, etter mange møter, frem til at hun skulle få gjennomføre noen fag hjemmefra i samarbeid med lærerne i de fagene.

Dessverre tok det et halvt år før dette blir iverksatt, i tillegg til at lærerne ikke fulgte opp. Da **Caroline** informerte ledelsen om disse problemene fikk hun beskjed om at dette måtte hun ta opp med hver enkelt lærer. Hun opplevde da at skolen la ansvaret over på henne.

Etter at skolen forsto at datteren til **Caroline** var ressurssterk og gjerne ønsket å gjøre det bra på skolen, klarte de, i samråd med PPT, å legge til rette skolegangen slik at hun kunne gå ut med karakterer og gjennomførte eksamener, på tross av at hun ikke klarte å være så mye til stede på skolen. Skolen organiserte det da slik at de hadde en koordinator på skolen som hadde ansvar for å "holde tråden" i alle fagene til datteren, som datteren primært jobbet med hjemme i samråd med denne koordinatoren: «*Hun koordinatoren var helt fantastisk og skjønte greia. (...) Med koordinatoren inne i bildet ble alt veldig oversiktlig og vi fikk det til.*»

(Caroline). For datteren til **Caroline** fungerte det at skolen ikke bare tenkte at hun måtte tilbake på skolen, da det å klare å komme seg på skolen var en kamp:

Det er det en kjempekamp også er det et nederlag for henne at hun ikke får det til, ikke sant. Det er jo ikke en morsom kamp, for hun ville jo på skolen, hun ville mestre, men hun klarte det jo ikke. Når man da liksom klarer å begynne litt på nytt da, også bare, okei, hva gjør vi nå? Da samles man og snakker om hva man kan gjøre. **(Caroline)**.

Fagpersoner:

David forteller at de følger «dramatisk» med på fraværet til alle elevene og at de kontakter foresatte til elever med et bestemt antall dager, noe som er bestemt rutine fra kommunen. Denne fraværsoppfølgingen skal være med på å avdekke eventuell skolevegring. Dette sammen med elevsamtaler, utviklingssamtaler, observasjoner fagpersonene gjør daglig både i timene og i friminutt, samt samtaler med helsesykepleier er rutiner som kan være med på å

avdekke skolevegring. Alt dette sammen er data som gjør at man kan vurdere om det er behov for å sette i gang tiltak. Skolen har et mål om å avdekke og iverksette tiltak tidlig slik at eleven ikke forsvinner fra skolen.

David forteller at tilrettelegging i skolevegringssaker krever en del organisering. Det kan innebære at de for eksempel endrer på logistikk og innhold i en klasse slik at det skal fungere for den eleven. David forteller at for å få til de tilretteleggingene som trengs for å møte barn med skolevegring er det lagt ned enormt med ressurser. De flytter på ressurser hvis de ser at det er muligheter for at dette kan bidra til at barnet er mer på skolen. Dette er noe som vil gå bekostning av andre ting, for skolen har de ressursene de har og har ikke mulighet til å få tak i noe ekstra. Erik forteller at man som lærer også må være forberedt på å måtte «snu på flisa» kort tid før skoledagen starter, og at han som lærer alltid må ha forberedt en plan B.

Frida og Erik kjenner at det noen ganger kan være vanskelig å vite hvor mye de kan presse en elev, eller om de bør presses i det hele tatt. David forteller at dette med press er noe det har vært stor utvikling på i skolevegringssakene. «*Til å begynne med var vi nok opptatt av at press var bra, at vi skulle presse. Både foresatte og skole. At eleven skulle være mest mulig på skolen.*» (David). I dag sier han at skolen fortsatt er opptatt av at eleven skal være på skolen mest mulig, men at tanken om press har avtatt veldig:

Elevene skal få lov til å på en måte gjennomføre ting selv, bestemme ting selv, bli tatt med på råd. Ikke press. Ikke press. Ikke press. Men heller ha klare, faste møtepunkter hvor det er mulig å komme, hvor eleven selv er blitt tatt med på råd. (David)

David mener at en slik måte å jobbe på kan fungere enkelte ganger, men at det også kan slå tilbake. Det at barnet skal få bestemme og at alle rundt skal ha en mer passiv tankegang:

Altså, den tankegangen der, også står alle voksne rundt, også ekspertene, da får du bare «hands up» og at de rundt bare skal si «Nei, du kan bestemme din egen hverdag.», ikke sant. Det er et dilemma det der. Hvor mye press, hvor lite press. Hvor mye skal voksne bestemme over dette, hvor mye skal barnet selv bestemme. (David).

Erik poengterer at det ikke nødvendigvis må være kontaktlæreren i klassen som bør få ansvaret for å følge opp eleven med skolevegring. Han mener at den som får ansvaret må være bevisst på at det kan bli tøft og at vedkommende må takle det og han mener at dette ikke er noe som kan læres, men at det er egenskaper man enten har eller ikke har: «*Man må kunne føle seg komfortabel med å takle dette, for det skal tross alt hjelpe barnet.*» (Erik). David er

enig i dette og poengterer at når man jobber med skolevegring må man kunne klare å stå i det over tid, at man er tålmodig.

Oppsummering: Foreldrene forteller om tiltak som har vist god effekt og som har hjulpet barnet. For eksempel hjalp det for datteren til **Caroline** når skolen og PPT klarte å tenke alternativt, noe som gjorde at hun klarte å fullføre ungdomsskolen. **Beate** forteller om at tiltakene ble fjernet av skolen, på tross av at disse viste god effekt. **Arne** forteller om mangelfull eller for dårlig metodikk i skolene han har møtt, og en manglende dialog med eleven. Fagpersonene forteller at arbeid med skolevegring krever mye organisering og ressurser, samt at læreren eller andre personer i skolen som skal jobbe med elever med skolevegring, må ha visse egenskaper for å kunne stå i det, noe som krever tålmodighet. De forteller også om endring i tanken om press for elever med skolevegring.

4.2.4 Relasjon

Foreldre:

For **Arne** var det relasjon og at de gjennomførte tilpasninger i samråd med datteren som var nøkkelen til at ting ble bedre. Da datteren til **Arne** skulle begynne på ungdomsskolen var hun veldig i opposisjon etter mange negative opplevelser på barneskolen, og det tok tid før det ble en bedring. I niende klasse fikk hun ny kontaktlærer som **Arne** beskriver som helt fantastisk. Denne læreren hadde en holdning som i utgangspunktet var positiv og så etter løsninger fremfor problemer og hun jobbet også for å skape en relasjon. Dette hadde en positiv effekt og er noe av grunnen til at datteren i dag har det bedre og gradvis er mer tilbake på skolen, selv om det fremdeles er utfordringer som må jobbes med.

Arne mener at blant voksne har man ulike egenskaper og reaksjonsmønstre. Han mener derfor at lærerne på en skole bør få lov til å gjøre tingene som den læreren gjør bra. Han mener også at det handler om personligheten, at barnet for eksempel har en personlighet som ikke helt «matcher» helt med læreren.

Beate forteller at det tok litt tid før kontaktlæreren ble kjent med datteren og hun følte i starten at datteren ikke ble sett, men tenkte at dette kom av at det var en stor klasse og at det måtte gis tid for å danne en relasjon. Kontaktlæreren var mye borte i løpet av skoleåret. Etter halvannet år med mye ustabilitet bestemte foreldrene at de ønsket å flytte datteren til en mindre skole. De håpet at en mindre skole hadde mer muligheter til å tilrettelegge og sørge for trygge relasjoner: *«Det tar lang tid å bli trygg, eller hvis hun først blir trygg på en, men det har så veldig mye med person å gjøre.»* (**Beate**). Endring av skole ga god effekt, men etter

omtrent en måned begynte kampen om morgenen igjen. Datteren fortalte at hun savnet den gamle kontaktlæreren, og foreldrene kunne se at hun ikke hadde fått en så god kontakt med den nye kontaktlæreren: «*For hun hadde en helt annen væremåte. Superdyktig faglig, men har på en måte ikke den kontakten og varmen, som jeg merker at datteren min blir trygg av.*»

(Beate). Beate fortalte at hun synes det er litt vanskelig å vite hvordan hun skal ta opp lærerens egenskaper, fordi hun ser at læreren ikke har de egenskapene datteren trenger. Hun har hatt et ønske om at det kunne blitt en litt mer personlig relasjon mellom læreren og datteren, på grunn av at datteren gjerne responderer godt på at hun blir trygg på én hvor læreren viser interesse for henne og hennes interesser. Denne personlige relasjonen er noe hun savner og har etterspurt på skolen datteren går på nå, men hun føler at skolen ikke helt forstår behovet eller har klart å møte henne på dette.

Beate forteller at hun har vært redd for å være for kravstor og forvente for mye, og ville derfor ikke legge seg oppi lærerens relasjonsbygging med datteren:

Jeg tenker jo at alle barn har jo rett til å bli sett og hørt. Jeg vet ikke om det er riktig, men jeg tenker at barna som er mer sårbare er mer avhengige av det. De som er mer robuste, de trenger jo også å bli sett så klart, alle trenger jo det, men at de har flere å spille på. Og de som ikke har det, for dem er det viktig med det ene mennesket da.

(Beate).

Caroline opplever at fagpersonene og lærerne i skolen ønsker så inderlig vel å hjelpe elevene som ikke klarer å komme på skolen, men at tilliten må være der og at fagpersonen som møter datteren må spille på lag med barnet i stede for å prøve å presse de tilbake til skolen.

Fagpersoner:

Man snakker om det å bli sett, bare det å bli sett. Ja, vi kan sitte der og si «Vi ser deg, vi ser deg.», men det kan godt hende at eleven selv sier at «Nei, jeg opplever ikke å bli sett.» Også, forskjellige type innfallsvinkler er så supervanskelig. Det er ikke sikkert det er kjemi for eksempel med dette barnet. Det er så viktig. En av de viktigste tingene vi gjør i skolevegringssaker er å se på, hvem skal møte barnet? Er det noen barnet har tillit til? (David)

Frida mener at det er relasjonen alt koker ned til: «*Det er det aller viktigste som er med det barnet. Er den relasjonen der, så kan du oppnå mye.*» (Frida).

Oppsummering: Relasjon er trukket frem som noe veldig viktig i skolevegringssaker. **Arne** fortalte at relasjon var avgjørende for at datteren nå gradvis er tilbake på skolen. **Beate** savner

at datteren har ett menneske hun har en trygg relasjon til og er usikker på hvordan hun kan kreve dette av skolen. **Caroline** mener at man må sørge for tillit for å få til noe i disse sakene. Fagpersonene trekker også frem viktigheten av tillit og relasjon, og mener at dette er det alt koker ned til i slike saker. David mener at det ikke er noen garanti for at læreren og eleven har kjemi, noe **Arne** også snakker om.

4.2.5 Kunnskap om skolevegring

Foreldre:

Arne opplevde at alle hadde et ønske om å hjelpe til, men at det manglet kompetanse til å forstå og til å gjøre ting riktig. Han mente at skolen satt med feil og gamledags metoder. Han forteller om råd som handler om å gjøre det mindre hyggelig hjemme ved å skru ned temperaturen eller å skru av internett. Han understreker at dersom foreldre gjennomfører slike tiltak, og dermed gjør både skole- og hjemmearenaen utrygg, blir det ganske frustrerende å være barn.

Hvorfor tror man at barn helst vil være hjemme? Alle barn vil jo det av og til kanskje, av små grunner som at de er litt slitne eller har opplevd noe dumt på skolen. Alle kan jo oppleve det, men det er stor forskjell på det, og det å stille seg utenfor fellesskapet. Å miste tilhørigheten sin. Det å ikke være en del av flokken. Det er ingen som ønsker å miste det. (Arne).

Arne forteller at han har blitt meldt til barnevernet av skolen fire ganger. Første gangen han ble meldt var det på grunn av høyt fravær:

Når skolen melder oss til barnevernet fordi de tror det hjelper oss, men barnevernet har jo ikke peil på dette her. Hvis skolen sender en bekymringsmelding til barnevernet, så åpner de sak, og da er du «stuck». Så da havner du i en barnevernsundersøkelse i tre måneder og det er ekstremt stigmatiserende og krenkende. Det er veldig invaderende, særlig for barnet. Det som også er veldig vanlig er at skolen «smører på litt». Det kan være at de allerede har en litt skjev forståelse, at de tror problemene ligger hjemme og har gjort seg noen forestillinger om det. (Arne).

Da **Arne** møtte barnevernet i en av sakene han var meldt i forteller han om et møte med en barnevernspedagog som tilsynelatende lyttet til det han hadde å si og prøvde å forstå. Men da konklusjonen kom opplevde han at den kun gjentok budskapet i den opprinnelige bekymringsmeldingen fra skolen. Han følte seg hele veien oversett av mange av menneskene

han møtte, og at de ikke tok det han sa på alvor: «*Det er så skummelt når man møter de menneskene som ikke forstår. Og som har så mye makt.*» (Arne).

Beate forteller at hun har blitt møtt med fordommer fra enkelte mennesker. Hun kan også stille seg selv spørsmål som «Hva er det vi gjør som er feil?» og ta på seg alt ansvar: «*Men det er ikke så enkelt. Det er ikke bare sånn at, hadde vi vært annerledes så hadde det gått så bra. Så jeg tror ikke på det men..*» (Beate). Hun forteller at hun har erfart at når folk får vite at hun er hjemmeværende får hun reaksjoner som «*Åja, det er derfor.*» og «*Åja, hun vil hjem til mamma, for hun vet at mamma er hjemme.*» (Beate).

Beate savner mer kunnskap og forståelse om dette med skolevegring i skolen for å muliggjøre et bedre samarbeid.

Den andre skolen som datteren til **Caroline** gikk på, endret plutselig holdningen til datteren. Dette gjorde at samarbeidet begynte å fungere og at man fant løsninger:

Intervjuer: *Det kan nesten fremstå som en holdningsendring da, på den skolen?*

Caroline: *Ja, og litt sånn, litt som om det er PPT som har klart det, eller om det er de som har sett at, okei, datteren min er ikke noen unnasluntrer. For at datteren min er jo ekstremt faglig sterk. Så om det er det de har sett at, oi, dette er en jente som faktisk vil. Men jeg tror det ligger mye på det at de plutselig fikk øynene opp. I starten så kjente de henne ikke, de visste ikke noe om henne, også.. Oppdager de at dette er en jente som har masse ressurser.. Og kan få det til hvis vi klarer å legge til rette. Og det var det som var holdningen til skolen også, de da jo det. «Hun har ressursene, så vi må jo bare legge til rette.» Og det klarte de, noe veldig. De var kjempeflinke.*

Fagpersoner:

Da fagpersonene fikk spørsmål om de opplever at de har nok kunnskap svarte alle nei. De forteller at det å skaffe kunnskap er noe som står mye på dem, og at det er lite kursing og faglig påfyll om skolevegring. David trekker frem at samarbeid med PPT, BUPA og andre instanser som involveres er med på å utvikle deres kunnskap, siden disse kommer inn med en egen kompetanse: «*Men vi står på en måte igjen litt sånn alene likevel da. Føler jeg noen ganger. Det er vi som skal gjøre det.*» (David).

Oppsummering: I Arnes tilfelle har han erfart at skolen har hatt for lite kunnskap, noe som har resultert i feil og utdaterte metoder i møte med barna. Han har også blitt meldt til barnevernet flere ganger, noe han opplever at kommer av en tro om at dette skal hjelpe eller

av en skjev forståelse av problemet. **Beate** har blitt møtt med fordommer og kjent på en usikkerhet på om det de gjør er riktig. Hun savner også mer kunnskap om skolevegring i skolen. **Caroline** opplevde at skolen plutselig endret seg i møte med datteren, noe som hadde stor betydning for at datteren klarte å gjennomføre ungdomsskolen. Fagpersonene opplever at de har for lite kunnskap om skolevegring, og kjenner på at de kan stå veldig alene i sakene.

4.3 Samarbeid

4.3.1 Skole-hjem-samarbeid

Foreldre:

Arne er også opptatt av at barnet inkluderes i samarbeidet: *«Det er jo dette laget rundt barnet som man snakker om. Vi må jo være på lag med barnet, vi må spille sammen. Hvis ikke står jo bare vi voksne rundt og kaster ball over hodet på dem. Barnet må med i spillet for at spillet skal fungere.» (Arne).*

Mot slutten av barneskolen valgte ledelsen på skolen til datteren til **Arne** å ta en samtale med henne hvor de la skylden for at ting ikke hadde fungert over på **Arne**:

Arne: De la skylden på meg. Ja, så de sparket jo beina under vår relasjon. Vi har alltid hatt et godt forhold, men etter det så tok det et halvt år før jeg fikk en klem igjen. Det er et ganske tydelig tegn på at noe ble ødelagt der.

Intervjuer: *Det er ansvarsfraskrivelse?*

Arne: Ja, altså, men i direkte samtale med ungen! Overfor en forelder som de opplever er ute etter å ta dem kan man jo forstå at de går i forsvar og ydmykelse, men overfor ungen så er det jo.. Og den ungen skal snart begynne på ny skole.. De kunne jo brukt anledningen til å faktisk, «Vi har nok gjort litt feil her.» De skyver alt over på henne.

Arne endte opp med å klage til Statsforvalteren åtte ganger på grunn av måten skolen behandlet datteren. Han forteller at han ikke i utgangspunktet ønsket å klage med følelse at han ikke hadde andre alternativer: *«Det ble ekstremt turbulent så jeg hadde ikke andre muligheter for jeg prøvde å samarbeide hele veien og jeg skjønner at klager osv. Er ikke helt veien å gå, men da hadde jeg ikke noen andre muligheter.»*

Arne var hele tiden opptatt av å finne ut av hva som skjer på den andre siden av bordet, altså fra skolens side. Han forstår at folk ikke ønsker andre noe vondt, men forteller at det kan være vanskelig å forstå avgjørelsene som blir gjort av skolen.

Beate har hatt flere samtaler og møter med skolen og hun følte at de tok dem på alvor. Samarbeidet med skolen har blitt gjennomført med møter på skolen hvor foreldrene opplever at det primært er de som tar initiativet. På møtene føler de seg hørt der og da, men at det som blir sagt fort blir glemt av de involverte. I et av de første møtene på den nye skolen kom rektoren med masse løfter som ga en følelse av at det skulle bli bedre. **Beate** følte seg hørt og sett: «*Wow, Her blir vi sett og dette hørt bra ut.*» (**Beate**). Men i etterkant hørte de ingenting. Hun føler at skolen ikke ser dem så godt, og mener at skolen er opptatt med mye annet som kanskje blir prioritert: «*Men jeg liksom bare, åhh.. Jeg har så lyst på en skole som bare.. Ser barnet mitt!*» (**Beate**).

Beate forteller at de nok har vært litt uheldige i samarbeidet med skolen. Hun forteller at det for eksempel har vært mye utskiftninger, noe som har skjedd på begge skolene datteren har vært elev på. Mye utskiftninger og turbulens har gjort at samarbeidet ikke har vært så optimalt som **Beate** hadde håpet på. Hun har også følt på at hun kanskje har forventet for mye: «*Jeg har trodd at jeg kanskje har stilt for høye krav inne i meg (til skolen).*» (**Beate**). Etter en liten stund på den nye skolen valgte **Beate** å ta kontakt med lederen da hun følte at de ikke kunne fortsette å svinge over alt. Foreldrene var usikre på hvor mye tålmodighet de skulle ha, og skrev til slutt en mail til lederen hvor hun fremmet et ønske om å komme videre i ting: «*Det er helt avgjørende for datteren min at vi får kommet videre i det, så nå holder det ikke bare med et sånt «koselig» møte, for det har vi hatt nok av. Nå må vi videre.*» (**Beate**).

Da **Caroline** kom til skolen med bekymringene om at hun ikke fikk datteren på skolen var kontaktlæreren imøtekommende og sa at «*Dette skal vi prate om, dette skal vi fikse.*» Men at når det kom til stykke så endret det seg til at «*Det er du som må tåle å stå i det at datteren din ikke vil på skolen.*» og at kontaktlærer også bagatelliserte det medelevene gjorde mot datteren. Alt ansvaret ble altså lagt over på datteren og på **Caroline** og måten skolen valgte å møte datteren på var å si ting som «*Du må komme på skolen. Det blir mye verre for deg hvis du ikke kommer.*» Samarbeidet på den første skolen fungerte ikke i det hele tatt og **Caroline** kunne kjenne på en følelse av at hennes deltakelse på møtene med skolen var helt meningsløs, siden ingen viste noe interesse for det hun kom med.

Det er så mange kamper da. Det er så fryktelig mange kamper. Det er det man føler på den skolen hun gikk på, så følte jeg det. Jeg husker at jeg leste en overskrift som handlet om at i skolevegringssaker, så er det foreldre og skole i full skyttergrav. Så tenkte jeg, ja. Det er nettopp det (**Caroline**).

På den første skolen følte **Caroline** at hun ikke ble hørt: «*Veldig hyggelige mennesker, veldig imøtekommende tilsynelatende liksom. Men de hører jo ikke. Også gir man opp da. Også syns man egentlig alle er dust.*» (**Caroline**). De klarte å komme frem til en felles forståelse for hvorfor datteren ikke klarte å dra på skolen, og hun følte at skolen ofte avfeide det hun fortalte dem:

Jeg var sikkert den drittkjerringa. Det var det jeg følte hvertfall. Hun «næggete» moren som maser og maser. Men de fikk det jo ikke til. Og det var null kontakt med skolen og datteren min følte seg jo bare helt mislykket, stakkar. Og det er trist.
(**Caroline**).

Caroline forsto at alle hun møtte prøvde å møte og hjelpe datteren, men at de ikke fikk det til:

Jeg er ganske opptatt av kommunikasjon, så tenker jeg at, der er det mange som har litt å lære. Jeg tror jo også at skolen føler seg litt maktesløse, for de får det jo ikke til. Og da er det kanskje veldig lett å skylde på eleven. (**Caroline**).

Til slutt bestemte de seg for å bytte skole, men samarbeidet på denne skolen begynte heller ikke helt uten problemer. Ifølge **Caroline** hadde rektoren veldig sterke meninger om hva datteren burde gjøre. «*Også da ble jeg sånn, «Ja, men du kjenner jo ikke jenta mi.»*». Men etter omtrent en måned skjedde det plutselig en endring:

Men så snur det. Jeg tror at skolen ser at datteren min egentlig er en kjemperessurs, og at den skolevegringen er reell. Det er ikke noe at hun ikke vil, altså for det eneste datteren min ville var å klare å gå på skolen. Så der snudde det veldig. (**Caroline**).

Etter endringen forteller **Caroline** at det ble et helt annet samarbeidsklima hvor det faktisk gikk an å samarbeide sammen. Dette førte til at de sammen klarte å få datteren litt mer på skolen, men det varte ikke så lenge. Dermed tenkte de ut alternative løsninger.

Og der opplevde jeg at skolen heiet på henne, og det sa jo datteren min også, at «mamma, det er så deilig for her heier alle på meg. Alle lærerne og til og med rektor heier på meg». Det var så fint, selv om vi ikke fikk henne helt tilbake på skolen. Hun var ikke gitt opp. Og det handler om at man fikk til den der at, okei, her skal vi stå samlet for å få til noe. (**Caroline**).

Fagpersoner:

David forteller at samarbeidet med foresatte avhenger veldig av hvordan man definerer hvorfor barnet ikke er på skolen. Dersom det er enighet om dette mellom skolen og foresatte

er dette et veldig godt utgangspunkt for samarbeidet: «*Er man litt uenige, og kanskje, da særlig foresatte mener at dette er skolens feil, så har vi et annet utgangspunkt som vi må forholde oss til, og et annet samarbeid.*» (David). Når de er uenige i definisjonsgrunnlaget blir det et tøffere samarbeidsklima hvor David forteller at de må være veldig nøye på alt av møtene de har og dokumentasjonen de gjør. David forteller at foresatte da kan mene at hver minste lille ting kan være en «trigger» for at barnet ikke vil på skolen:

Jeg kjenner veldig på at foreldre går ekstremt fort i forsvar i våre dager, og på en måte føler at hvis det er alle mot en, så setter man det også som en faktor inn. Så det er vanskelig. (David).

Erik opplever at for mange foreldre er samarbeidsmøtene med teamet rundt eleven, på mange måter det siste halmstrået de holder i for at dette skal kunne gå bra. Han tenker det er viktig at foreldrene får klarhet i hvilken rolle de har i teamet rundt eleven og hvem de kan kontakte med tanker og bekymringer. David er også opptatt av at foreldre aldri skal få dårlig samvittighet for at de tar kontakt. De skal få en følelse av at det alltid går bra å ta kontakt, og at kommunikasjonen som foregår utenfor møtene er viktig.

Når man skal samarbeide om tiltak omkring en enkeltelev er det, ifølge David, naturlig at eleven er med og får dele hva han eller hun ønsker. Da er det viktig at det er en voksen til stede som barnet føler seg komfortabel med å kommunisere med. David forteller at de har slitt mange ganger med komme i en posisjon hvor de får til en dialog med barnet. Men han sier at det er sjeldent at barnet faktisk er med i selve møtene: «*Noen ganger så opplever jeg vel at sånne møter kan bli litt for voldsomme for et barn. Veldig mange voksne er også involvert, så man prøver jo kanskje å legge til rette for andre møteforumer, med færre til stede.*» (David). David sier at barnestemmen er superviktig når man skal utarbeide tiltak i skolevegrinssaker.

Fagpersonene beskriver foreldrene i slike saker som fortvilet og at fortvilelsen kan komme til uttrykk på ulike måter: «*Noen blir bare sinte. Noen gråter. Noen blir nesten litt sånn apatiske. Og noen bare gir all makt til oss, mens andre har klare tanker og meninger.*» (David). David forteller at skolen, og fagpersonene i slike saker, strekker seg langt for å møte eleven og foreldrene. David tror også at foresatte vil merke om de som fagpersoner bryr seg eller ikke: «*Man må få en litt emosjonell tilknytning til det. Man må bry seg. Foreldrene må kjenne det.*» (David). De beste samarbeidene David har gjennomført har vært når foresatte har kjent at fagpersonene bryr seg og gitt uttrykk for at de føler at de jobber som et team for barnet og at de lytter. Når en fagperson klarer å ha en emosjonell og empatisk tilknytning hvor foreldrene

er involvert, så er dette bedre for samarbeidet. Frida forteller at dette er tøft å stå i skolevegringssaker og er avhengig av god støtte fra kollegaer og ledelsen.

Da jeg ba fagpersonene om å komme med noen råd om dette med skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker basert på deres erfaringer svarte Frida at man alltid må følge opp det man sier at man skal gjøre, være åpen og ærlig om utgangspunktet og skape realistiske forventninger. David sa at man måtte vise interesse, se og lytte til barnet og foreldrene. Bli enige med foreldrene og lag et felles definisjonsgrunnlag og tanker om veien videre sammen med foreldrene. Han var også opptatt av at man skal gjøre det tydelig at fagpersoner også bare er mennesker, og at arbeid med mennesker er vanskelig. Han mener også at det er ekstremt viktig å gjøre det man har sagt at man skal gjøre. Erik mener at det er viktig å være ærlig og ha evnen til å innrømme feil til foreldre.

Oppsummering: Foreldrene fremmer dette med å inkludere barnet i samarbeidet, være åpen og ærlig, følge opp det som blir sagt og bruke tid på å bli kjent slik at avgjørelsene som blir tatt faktisk passer til barnet. Fagpersonene forteller at et felles definisjonsgrunnlag er viktig for et fungerende samarbeid, og at dette er noe de må definere sammen med foreldrene. De forstår også at foreldre kan være fortvilet i slike saker, og at dette kan komme til uttrykk på ulike måter. For fagpersonene er det viktig å se og lytte til foreldrene og barna, og vise foreldrene at de bryr seg.

4.3.2 Tverrfaglig samarbeid

Foreldre:

For **Arne** har samarbeidet med PPT hatt en avgjørende rolle i bedringen av barnas skolevegring. PP-rådgiveren er ekstremt tydelig og de to har en god dialog. Han forteller at de voksne på skolen lytter til denne rådgiveren og mener at dette har vært med på at skolen har begynt å fungere bedre for begge barna.

Arne har møtt ekstremt mange mennesker gjennom skolevegringsproblematikken, som privatpsykologer, PPT, BUPA, familiehuset og kommunepsykolog. Også i skolen har det vært veldig mange mennesker involvert. Det at det har vært så mange ulike mennesker og instanser involvert, mener **Arne** er svært problematisk. Han argumenterer for at et tverrfaglig samarbeid virker mot sin hensikt om det involveres for mange med ulik kompetanse:

For du er liksom innom så mange forskjellige som har litt begrenset kompetanse og kunnskap, også leter de etter årsaker og sammenhenger i det området som de har greie på. Og siden de har en plikt til å hjelpe og et ønske om å hjelpe, så kanskje de

finner noe på sitt område. Så kan du jo egentlig gjette deg frem til problemer på alle områder, og til slutt så sitter du jo med masse tolkninger, fra folk som egentlig ikke snakker sammen. For det er jo også ofte noe som mangler, at man har et ordentlig tverrfaglig samarbeid. Så du kan jo egentlig ende opp med masse løse problemer på mange områder, uten å finne ut av hva som er det egentlig problemet. (Arne).

Ifølge **Arne** var de et veldig godt team som jobbet med utfordringene til datteren. Teamet besto av PPT, Statped, mobbeombudet og en rådgiver **Arne** selv hadde leid inn: «*Det var egentlig et veldig godt team, bortsett fra skolen som ikke tok imot råd fra noen.*» **Arne** forteller at skolen gjorde det de måtte på papiret og «jatter med» i møtene, uten at det skjedde noe i etterkant.

BUP konstaterte at datteren til **Beate** var hypersensitiv da hun gikk i barnehagen og valgte da å avslutte saken, noe **Beate** ikke forstår. Hun opplevde at det var nettopp da de trengte hjelp og veiledning. Etter at BUP avsluttet saken, tok **foreldrene** kontakt med PPT:

Beate: *Etter at vi ikke hadde kontakt med BUP lenger så var det jo fortsatt utfordringer i barnehagen, så da tok vi vel kontakt med PPT.*

Intervjuer: *Så dere tok kontakt?*

Beate: *Ja, det er hele tiden vi som må.. Eller jeg har jo kontaktet helsesykepleier, det har jeg kanskje. Også har hun jo forstått alvoret noen ganger da, når jeg har vært for sliten og bare gråter på telefonen for eksempel. Men det må veldig mye til. Det har ikke gått av seg selv. Og da blir jeg litt sånn usikker, for jeg vet ikke hvordan det skulle ha fungert.*

Beate har den siste tiden hatt et ønske om å gjennomføre en ny utredning hos BUP siden vanskene til datteren har utviklet seg. Hun forteller at dette er noe hun jobber mye med på egen hånd:

Beate: *Jeg har egentlig skrevet en søknad til BUP, men jeg føler at den ikke er bra nok, så jeg går inn og justerer den, for jeg hadde den egentlig klar for ett år siden. Jeg synes det er vanskelig å sitte i det, så jeg har en venninne som hjelper meg, for hun er god på å plukke frem det som er viktig.*

Intervjuer: *Du får ikke hjelp av skolen i en sånn prosess?*

Beate: *Nei, jeg føler at vi står litt alene faktisk. Men helsesykepleier var med på et møte og har skrevet et skriv til fastlegen nå nylig, så jeg skal bestille en time dit. Jeg*

vet ikke hva som er forventet. Jeg vet egentlig ikke hva helsesykepleier har skrevet til fastlegen en gang.

Intervjuer: *Det hadde kanskje vært greit å vite?*

Beate: *Ja, og fått det! Hun sa at det bare var å ta kontakt om det var noe jeg lurte på, men så har jeg vært litt sånn overveldet. Helsesykepleier som vi hadde i barnehagen har alltid sendt det hun har skrevet til oss, men nå har vi ikke fått innblikk i det i det hele tatt. Og det tenker jeg jo er viktig. Har hun sett oss? For det var første gang vi fikk møte henne, og hun kjenner jo ikke datteren min.*

Det som gjorde at datteren til **Caroline** fikk det bedre, handlet mye om at de involverte faktisk jobbet sammen som et team, hvor alle heiet på datteren. I dette samarbeide spilte også PPT en sentral rolle:

PPT har vært helt suverene. Det var en litt trang start der og, men det var vel for at jeg ikke stolte på noen. Men vi fikk et kjempesamarbeid og de har vært til kjempehjelp. Vi hadde ikke klart oss uten dem. (Caroline).

Ifølge **Caroline** handlet det vellykkede samarbeidet med PPT om at alle jobbet sammen og at datteren fikk lov til å sitte mye i førersetet. Dette betydde ikke at hun fikk bestemme alt, men at hun fikk veldig eierskap til prosessen hvor hun ble hørt:

Og det har funket veldig godt for datteren min. For hun har blitt veldig inkludert, og følt at, okei, dette er mitt. Det er ikke noe som har blitt tredd over hodet på meg. Hun har fått lov til å være en sterk stemme og påvirke på de områdene som hun kan. Blitt tatt på alvor. (Caroline).

Fagpersoner:

I samarbeidsmøtene kan Erik og Frida kjenne på en usikkerhet på hvilken rolle de har. Erik forteller at han til tider opplever at foreldre har en tendens til å «sy puter under armene» til barna sine, og da blir han usikker på hva han som lærer kan si til dette. Ifølge Erik er dette med hvem som skal si hva, aldri noe som snakkes om. Frida har opplevd liknende situasjoner, der hun har hatt lyst til å gi råd, men at hun er i tvil om dette er riktig: «Hvilken rolle har jeg som spesialpedagog i skolen da. Jeg synes jo at jeg sitter inne med en kompetanse på det, og har jo lyst til å veilede foreldrene.» (Frida). De kjenner også i denne forbindelse på en frykt for å trække over noen grenser og skape en konflikt.

Frida har kjent på at hun blir bekymret for elever som er mye borte fra skolen og spør David om barnevernet bør involveres i slike saker. David svarer at barnevernet har vært inne i enkelte saker, men at dette vurderes fra tilfelle til tilfelle, altså at det må gjøres en helhetsvurdering avhengig av saken. Dette gjelder også involveringen av andre instanser. Hvilke instanser som trekkes inn, kommer helt an på sakens innhold og behov.

Ifølge David har det vært en enorm utvikling i samarbeidet med PPT ved at de nå bare kan ringe til PPT og forklare saken:

Nå ringer vi bare og forteller, okei, dette og dette har skjedd. Vedkommende er borte nå for fjortende dagen på rad og vi har klare indikasjoner på at her er det noe galt. Vi trenger deres hjelp, vi føler at dette kan være skolevegring. Og da hopper vi over et par ledd her for i PPT så er det jo gjerne en prosess du skal gjennom med drøftingsmøter osv. Men når vi ringer med slike bekymringer så kommer de bare med en gang. Også blir det liksom drøftingsmøte, det er allerede tatt på en måte per telefon. Så der har det skjedd noe, de er på en måte vår kjappeste samarbeidspartner.
(David)

Oppsummering: Flere av **foreldrene** forteller om et viktig samarbeid med PPT og at dette har hatt stor betydning for saken. Fagpersonene trekker også frem PPT som sin viktigste samarbeidspartner i slike saker. Andre instanser som tas med vurderes utfra enkeltsaker, og det er ulike behov på ulike saker. **Arne** forteller at det kan bli for mange mennesker i et tverrfaglig samarbeid som snakker for dårlig sammen. Fagpersonene forteller at de kan være usikre på sin rolle i et tverrfaglig samarbeid, og er redd for å si noe som kan skape konflikt.

5. Drøfting

I drøftingsdelen har jeg valgt å ta utgangspunkt i mine to forskningsspørsmål og drøfte funnene opp mot teori og tidligere forskning. Det første forskningsspørsmålet vil ha et fokus på opplevelser fra både foreldrene og fagpersonene jeg snakket med. Dette vil altså ha et fenomenologisk utgangspunkt. Det andre forskningsspørsmålet fokuserer på refleksjonene til foreldrene og fagpersonene knyttet til opplevelsene og erfaringene de har. Dette vil ha et hermeneutisk utgangspunkt. Jeg har valgt å ta med temaene som har gått igjen i teorien og resultatene, skolevegring og samarbeid.

5.1 Hvilke opplevelser har foreldre og fagpersoner i skolen med skolevegring og skole-hjem-samarbeid i skolevegringsaker?

5.1.1 Skolevegring

Arne, Beate og **Caroline** fortalte alle at det har vært tøft å oppleve at barna ikke vil på skolen. **Beate** og **Caroline** fortalte om krevende morgener med mye motstand, hvor barna klaget på vondt i hodet, vondt i magen eller at barna kunne få sterke følelser når det nærmet seg ny skoledag. Slike «vondter» som foreldrene beskriver er typiske tidlige tegn på skolevegring (Havik, 2023, s. 63). I King og Bernsteins (2001, s. 197) definisjon av skolevegring står det at eleven har vansker med å delta på skolen grunnet emosjonelt ubehag. Ifølge Amundsen & Grøgaard (2023, s. 77) kan dette emosjonelle ubehaget vise seg gjennom for eksempel hodepine, magesmerter, depresjon, angst, tristhet og tilbaketrekking. Med dette kan man se en sammenheng mellom teoriens beskrivelse av tidlige tegn på skolevegring, og tegnene som foreldrene beskrev.

Foreldrene jeg snakket med fortalte at de har møtt mennesker med fordommer og forutinntatte holdninger knyttet til deres opplevelser. **Arne** forteller at han har møtt mennesker som har trodd at barna er hjemme fordi at det er mer behagelig å være hjemme enn det er å være på skolen og han har vanskeligheter med å forstå slike holdninger: «*Hvorfor tror man at barn helst vil være hjemme? (...) Det å ikke være en del av flokken. Det er ingen som ønsker å miste det.*» (**Arne**). **Caroline** har også sett at datteren mistet vennene og fellesskapet de årene hun ikke var på skolen. **Beate** fortalte også at hun har møtt slike holdninger, hvor folk kan respondere med «*Åja, det er derfor.*» eller «*Åja, hun vil hjem til mamma, for hun vet at mamma er hjemme.*» (**Beate**). Amundsen et al. (2020, s. 9) fant ut at mange lærere har en holdning om at barn velger å være hjemme fremfor å dra på skolen og mente at foreldrene måtte være strengere med barna sine ved at barna må presses eller tvinges med på skolen.

Dermed støtter dette **foreldrenes** opplevelser av at slike holdninger eksisterer, og at dette sannsynligvis er noe flere foreldre med barn med skolevegring har opplevd. Amundsen & Grøgaard (2023, s. 80) viste i sine studier at det er skolerelaterte faktorer som relasjon til læreren og medelever, og faglig tilrettelegging har hatt størst påvirkning på om elevene kommer tilbake på skolen. Dermed kan det se ut som at slike holdninger om at det er foreldrene sin skyld at barna er hjemme og at de må gjøre hjemmet mindre komfortabelt, trolig er lite hensiktsmessige.

Da jeg spurte fagpersonene om de opplever at de har nok kunnskap om skolevegring, svarte alle nei. De fortalte at det å skaffe kunnskap er noe som står mye på dem, og at det er lite kursing og faglig påfyll om skolevegring. I sin studie stilte Amundsen et. al. (2020, s. 4-6) det samme spørsmålet. Også i denne studien svarte samtlige nei. Funnene i mine undersøkelser stemmer altså overens med tidligere forskning. Amundsen & Møller (2020a, s. 13) viser at mange foreldre er misfornøyde med hjelpen de får av skolen og av andre instanser, som de mener at kommer av manglende kompetanse i skolen og i hjelpeapparatet. Ifølge Amundsen et al. (2020, s. 6) samsvarer det at lærere selv opplever at de har for lite kompetanse med at foresatte opplever at det er manglende kompetanse til å møte barn med skolevegring.

Foreldrene jeg snakket med trakk alle frem at de savnet mer kunnskap i skolen, og at lite kunnskap også var årsaken til at de kunne oppleve dårlig tilrettelegging. Dette stemmer også overens med funnene til tidligere forskning.

Skolene til datteren til **Beate** startet med tiltak om at datteren skulle møte en trygg voksen før skolen startet og få være med på morgenrutiner slik at hun kunne bli trygg. Dessverre valgte begge skolene å avslutte dette når situasjonen bedret seg. Dette var noe foreldrene var lite enige i, og de så også at situasjonen forverret seg da de sluttet med det. Det at skolen har et engasjerende miljø på skolen med fokus på trygghet, mestring, deltagelse og medbestemmelse er med på å forebygge skolefravær (Gran & Mosand, 2022, s. 46). Ifølge Gran & Mosand (s. 50) er høyt lærerfravær, dårlig tilpasning, lite trygghet på skolen, lite struktur som gir uro og manglende kompetanse på psykiske utfordringer eksempler på negative faktorer med tanke på forebygging av skolefravær. Datteren til **Beate** møter tilsynelatende mange av disse negative faktorene i sin hverdag, noe som kan være med på å forverre situasjonen for henne. **Beate** savner også at datteren har en voksen hun kan være helt trygg på som hun kan knytte en mer personlig relasjon til. At elevene har en trygg relasjon, er også viktig for å forebygge skolefravær (Gran & Mosand, 2022, s. 46). Dermed kan Beates erfaringer være med på å vise

at disse faktorene har betydning for en elev, og er viktig at lærere og andre fagpersoner i skolen er klar over i møte med barn med skolevegring.

Arne opplever at relasjon har vært nøkkelen til at ting ble bedre for barna. Det var først når datteren møtte en voksen som så og forsto henne, at ting ble bedre. For **Beate** har hun sett at lærere har brukt lang tid på å skape en relasjon med datteren, og at hun mangler en trygg voksen som hun stoler på. **Caroline** fortalte om en koordinator på ungdomsskolen som alltid møtte datteren og sørget for at ting fungerte som det skulle. Frida og David forteller også om viktigheten av relasjon og det å se barnet. Frida mener at alt koker ned til relasjonen de har med barnet. Ifølge Manger et al., (2015, s. 70) har relasjonen som lærere og andre fagpersoner i skolen opparbeider seg med elevene betydning for hvordan barnet fungerer og utvikler seg. I studier av hvilke faktorer som hadde betydning for om elever kom tilbake på skolen var relasjonen mellom lærer og elev noe av det som kom tydeligst frem som en viktig faktor for om elever med skolevegring kom tilbake på skolen (Amundsen & Grøgaard, 2023, s. 82). Relasjonen mellom lærer og elev har også innvirkning på elevens selvverd, depresjon og sosiale angst (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Ifølge Federici & Skaalvik (s. 187) har også en trygg relasjon mellom lærer og elev positiv effekt på overgangssituasjoner, slik man har sett hos datteren til **Beate**. Relasjon er altså trukket frem som et sentralt element fra mine informanter og teori og tidligere forskning. Dette er derfor med på å bekrefte viktigheten av relasjon for elever med skolevegring.

Beate forteller om at kontaktlæreren mangler noen personlige egenskaper som datteren trenger. Hun ønsker seg altså mer varme fra kontaktlæreren, men er usikker på hvordan hun kan ta det opp med læreren. David snakket om at det er viktig at de snakker om hvem som møter barnet med skolevegring, og at man da også er oppmerksomme på om dette er en person som barnet har tillit til og om det er kjemi mellom barnet og den voksne. Han anser altså ikke dette som en selvfølge. Forskning av Drugli (2012) har vist at lærere opplever det som vanskelig å danne relasjon med elever som utagerer og elever som har internaliserte vansker som for eksempel depresjon eller angst. Disse elevene har ofte et negativt forhold til læreren, men som hadde hatt et stort utbytte av en god relasjon med læreren (Drugli, 2012, sitert i Gran & Mosand, 2022, s. 28). En voksen som kun er opptatt av å «fikse» problemet uten at de viser forståelse eller aksept for barnets følelser, kan gi eleven en følelse av at læreren bagatelliserer eller ugyldiggjør følelsene (Gran & Mosand, 2022, s. 29). Man kan altså se at **Beates** savn av en trygg voksen og Davids tanker om den voksnes kjemi med

barnet er med på å vise viktigheten av en trygg voksen i skolevegringssaker. Litteraturen og forskningen også viser viktigheten av dette.

David forteller at tilrettelegging i skolevegringssaker krever en del organisering, ved at de for eksempel må flytte på ressurser for å få til å møte og tilrettelegge for elever med skolevegring. Erik forteller at han som lærer også alltid må være forberedt på en plan B, dersom dette skulle trenge med tanke på eleven med skolevegring, og at dette er noe som kan gå på bekostning av andre elever i klassen. Det at det er et godt system knyttet til skolefravær, hvor skolen jobber aktivt for å ha oversikt og for å gjøre noe med problemene de kjenner til vil være positivt for forebygging av skolefravær (Gran & Mosand, 2022, s. 46-47). I tillegg til organisering, så forteller David at de følger nøye med på fraværet til elevene og følger opp fravær som er over et bestemt antall dager, noe de har rutine på. De har også andre rutiner som kan være med på å avdekke bekymringsfullt fravær, hvor det er behov for å sette i gang tiltak. Teorien har altså fremmet at det skal være et system knyttet til fravær og aktiv oppfølging av fravær, noe det er mye fokus på hos fagpersonene jeg snakket med, tyder på at dette er viktige elementer når man jobber med skolefravær og skolevegring.

Beate er usikker på om det er riktig at hun «tvinger» datteren til å dra på skolen og **Arne** fortalte at det var vanskelig å bistå barna og vite hva man skulle gjøre for å klare å få de på skolen. **Beate** er hjemmeværende for å kunne støtte datteren og **Caroline** måtte sykemelde seg en periode for å klare støtte datteren og prøve å få henne på skolen. De har altså ofret mye av sin tid for å være der for barna. **Beate** forteller om kamper hver morgen hvor datteren klamrer seg gråtende fast til far som kjører henne til skolen, noe som krever mye krefter for begge. For **Arne** har det vært en veldig krevende tid, med tap av et familiemedlem, og to barn som av ulike grunner ikke klarte å delta på skolen. Det kan være krevende å vite hva man skal gjøre i skolevegringssituasjoner og man kan sitte med en følelse av at man har prøvd alt (Havik, 2023, s. 61). Det kan virke som at **foreldrene** jeg intervjuet også har kjent på dette fra tid til annen. I teorien og studiene jeg har lest om skolevegring har det vært relativt lite fokus på foreldrenes opplevelser og følelser omkring det å være forelder til barn med skolevegring. Amundsen & Møller (2020a) har undersøkt hvordan foresatte til elever som strever med skolevegring opplever møtet med skole og hjelpeapparat, men i denne studien er man mest opptatt av opplevelsen av hvordan ting fungerer i systemet og ikke hvordan det faktisk oppleves å stå i denne situasjonen. Peder Kjøs (2024) poengterte at foreldrenes opplevelser kan bli oversett i en avisartikkel i VG i april. Han skriver at når foreldre i skolevegringssaker omtales, så er man mest opptatt av ansvar og skyld, og mindre om å forstå deres fortvilelse,

skam og følelse av at man ikke strekker til. Fagpersonene jeg intervjuet fortalte at de opplever foreldre som har barn med skolevegring som fortvilet, hvor fortvilelsen kan komme frem på ulike måter. De har også erfaring med foreldre som blir helt apatiske og legger all makt i skolens hender. Dette er med på å synliggjøre hvor krevende det er å være forelder i skolevegringssaker. Foreldre vil ha en mer emosjonell tilnærming til problemene rundt barna, og vil være mer sårbare (Bæck, 2019, s. 73). Jeg erfarte at det var tøft for foreldrene å snakke om problemene knyttet til barnas skolevegring, og at det har vært en krevende tid. Derfor kunne mer synlighet om dette i forskning på temaet trolig vært gunstig for å få frem dette aspektet og muliggjøre en økt forståelse.

5.1.2 Samarbeid

Alle **foreldrene** opplevde at fagpersonene i skolene ga løfter på møter om tiltak som skulle gjøres og hensyn som skulle tas, men at dette ikke har blitt fulgt opp i ettertid. Ifølge Dalland & Knudsen (2020, s. 18) er man avhengig av gjensidig tillit mellom fagpersoner og foreldre for å muliggjøre et godt samarbeid. Dersom fagpersonene ikke holder det de lover, slik man har sett fra **foreldrene** jeg har intervjuet, vil dette trolig svekke tilliten, og igjen svekke mulighetene for et godt samarbeid. Foreldre må bli lyttet til og bli tatt på alvor, ha mulighet til å medvirke og få informasjon om barnet sitt (Dalland & Knudsen, 2020, s. 18). Tillit er ikke noe som kan kreves fra andre, det er noe en må gjøre seg fortjent til. I mer krevende saker, som for eksempel skolevegringssaker, er tillit spesielt viktig (Drugli & Onsøien, 2022, s. 22). Fagpersonene jeg snakket med var bevisst på hvor viktig det var å holde det man har lovet, og fremmet også dette som et råd til andre fagpersoner i intervjuet. Da dette også er trukket frem av to av foreldrene, samt at tillit er mye fremmet i litteraturen, kan det fremstå som et viktig element som har betydning i samarbeidet.

Beate har ofte følt at hun har forventet for mye av skolen og **Caroline** forteller også at hun kunne føle seg som «den drittkjerringa» som hele tiden maste på skolen, men at hun følte at hun ikke hadde noe annet valg da skolen ikke klarte å tilrettelegge for datteren. «Alle foreldre vil at barnet skal ha det bra, og de fleste blir sårbare og hudløse når det ikke er slik.» (Drugli & Onsøien, 2022, s. 17). Dersom foreldre har emosjonelle reaksjoner er det viktig at fagpersoner i skolen er i stand til å sette seg inn i situasjonen og vise empati og ydmykhet i møte med foreldrene (Drugli & Onsøien, 2022, s. 18). **Beate** og **Caroline** opplever altså ikke dette fra skolen, hvor fagpersonene klarere å sette seg inn i deres situasjon og møte dem på en god måte slik Drugli & Onsøien trekker frem. Fagpersonene jeg intervjuet mente at det var viktig at foreldrene hadde en klarhet i hvilken rolle de har i samarbeidet med skolen og hvem

de kan kontakte og at foreldre aldri skal ha dårlig samvittighet for at de tar kontakt. Det er fagpersonen som den profesjonelle aktøren som har størst ansvar for at det blir en god relasjon til foreldrene (Samnøy, 2015, s. 14). Foreldre skal føle at de har personlig og faglig støtte fra fagpersonen i skolen, hvor personlig støtte handler om at foreldrene føler seg verdsatt, respektert og rettferdig behandlet og faglig støtte handler om foreldrenes innsikt i og forståelse av elevens skolesituasjon (Læringsmiljøseneteret, 2020, sitert i Dalland & Knudsen, 2020, s. 22-23). Jeg mener at funnene støtter at foreldre kan være sårbare når barna ikke har det bra. Det er trolig positivt at fagpersonene er opptatt av å skape en trygghet for foreldrene de møter, noe som stemmer med det litteraturen har fremmet med empati og ydmykhet.

For **Arne** har det vært et krevende samarbeid med skolen hvor **Arne** har klaget til Statsforvalteren åtte ganger på grunn av måten skolen behandlet datteren. Han ønsket i utgangspunktet ikke å klage, men følte at han ikke hadde noe annet valg. **Caroline** forteller at samarbeidet med skolen ikke fungerte i det hele tatt, og hun følte at hennes deltagelse på møter var helt meningsløs. Dalland & Knudsen (2020, s. 17) definerer samarbeid som det å jobbe sammen mot et felles mål. Samarbeidet skal ha eleven i fokus (Forskrift til opplæringslova, 2006, §20-1). Det er fagpersonene i skolen som har ansvaret for å fremme et godt samarbeid med foreldrene, noe som kan være en kompleks og vanskelig oppgave og det er derfor viktig at skolen opparbeider en kollektiv kompetanse om samarbeid (Drugli & Onsøien, 2022, s. 13-14). Et godt samarbeid hvor foreldre og lærere gjør hverandre så gode som mulig, er en av de viktigste forutsetningene for at elever lykkes på skolen (Samnøy, 2015, s. 12-13). Hos **foreldrene** jeg har snakket med kan det virke som at skolen ikke har gjort en god nok jobb med å inkludere foreldrene eller å klare å lytte på det de har sagt. Det kan altså virke som at de ikke har jobbet sammen mot et felles mål, men at de heller har jobbet mot hverandre og glemt at eleven skal være i fokus. Når samarbeidet ikke har fungert har heller ikke utfordringen med skolevegring bedret seg, noe som støtter det Samnøy skriver om samarbeidets betydning for elevens skolegang.

Basert på Nordahls (2015, s. 27-28) tre nivåer for samarbeid kan virke som at samarbeidet har sviktet på alle nivåene hos **foreldrene** jeg har snakket med. Bare dette at **foreldrene** sitter med en følelse av at det de sier ikke blir lyttet til eller tatt på alvor, og at de føler at det er en kamp hvor man til slutt føler at man må klage, viser at informasjonsflyten og dialogen og drøftingen ikke er til stede på en god måte. Når **foreldrene** sitter igjen med en følelse av at de ikke blir hørt vil de trolig heller ikke ha fått muligheten til å være med på å medvirke og bestemme. I de tilfellene hvor samarbeidet har blitt bedre, så har man sett at **foreldrene** og

barnet selv har fått delta aktivt, de har fått informasjon hele veien, blitt inkluderte og de har hatt en fungerende kommunikasjon, noe som tyder på at de tre nivåene har fungert og gitt et godt samarbeid.

Beate kjente på at hun og far sto veldig alene i samarbeidet med skolen. Det var ofte de som måtte ta initiativ til alt som skulle skje. Hun kjente hele veien på en usikkerhet på hvor mye tålmodighet de skulle ha til skolen, for hun ønsket å ha tillit til at skolen fulgte opp barnet hennes. Ifølge opplæringslova (1998, §1-1) er det skolen som har ansvar for å skape og ivareta samarbeid med hjemmet. Skolen skal legge til rette for et godt samarbeid gjennom at foreldre får nødvendig informasjon slik at de skal kunne ha innflytelse på barnas skolehverdag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18-19). I **Beates** situasjon kan man se mye usikkerhet om hvem som har ansvar for hva og lite informasjon fra skolen. God og tydelig informasjon om foreldrenes betydning kan gi økt engasjement, som vil ha positiv effekt på barnets trivsel og utvikling (Hoover-Dempey & Walkier, 2003; Harris & Goodall, 2008, sitert i Drugli & Onsøien, 2022, s. 19). Tidligere forskning har også vist at mange foreldre i skolevegringssaker kan oppleve at de får for lite informasjon fra skolen (Amundsen & Møller, 2020a, s. 13). I **Beates** situasjon ser man at manglende dialog og informasjon har gitt mye stress og usikkerhet for foreldrene. Dette er også svikt på noen områder i Nordahls (2015, s. 27) tre nivåer for samarbeid og man kan se viktigheten av at skolen gir foreldrene informasjon om deres rolle i samarbeidet, har dialoger, og at foreldrene får aktivt være med på å ta avgjørelser for barnet sitt.

David mener at det er viktig at fagpersonene i skolen strekker seg langt for å møte elever og foreldre i skolevegringssaker. Han tror at foreldrene merker om fagpersonene bryr seg eller ikke. Han forteller om gode samarbeid hvor foreldre har kjent at de bryr seg og føler at de har jobbet som et team for barnet. Da ting ble bedre for datteren til **Caroline**, så handlet det mye om at hun følte at alle på skolen heiet på henne. For å få til en slik emosjonell tilknytning hvor fagpersonene bryr seg og heier på eleven er det viktig at man opparbeider en relasjon.

Fagpersoner må sørge for å ha en relasjon både til eleven og til foreldrene. Foreldre som har positive erfaringer med skolen vil ofte fortelle om en god relasjon til fagpersonene (Westergård, 2017, s. 160). Ifølge Dalland & Knudsen (2020, s. 23) og Spurkeland (2020, s. 19) må en fagperson i skolen ha evner til å etablere og vedlikeholde en relasjon med eleven og med foreldrene, og de må også ha evnene til å klare å reparere en relasjon hvor det har oppstått en konflikt som har ført til et lite fungerende samarbeid. Dersom det er foreldre som er vanskelig å danne en relasjon med, så er det fagpersonens ansvar som skal klare å sette seg

inn i foreldrenes situasjon slik at man kan oppklare eventuelle faktorer som kan være med på å skape et vanskelig samarbeidsklima. Fagpersonen, som den profesjonelle aktør har altså et ansvar med å skape en god relasjon og et godt samarbeid. I **Carolines** tilfelle kan man tydelig se hvor viktig dette var for at ting ble bedre, og er med på å bekrefte viktigheten av relasjon og medvirkning i samarbeidet.

5.2 Hvilke refleksjoner har foreldre og fagpersoner i skolen om skolevegring og skole-hjem-samarbeid i skolevegringsaker?

5.2.1 Skolevegring

Jeg valgte å starte fokusgruppeintervjuet med spørsmålet «*Hva er skolevegring?*». Dette spørsmålet satte i gang en samtale mellom de tre fagpersonene som kunne få frem ulike synspunkter, tanker og kunnskap om dette med skolevegring. David reflekterer over at skolevegringsdefinisjonen er vanskelig å forstå og sette seg inn i og mener fenomenet har utviklet seg veldig i de årene han har jobbet i skolen. Det at David opplever at skolevegringsbegrepet er blitt så stort og vanskelig å forstå kan stemme overens med Amundsen & Grøgaard (2023, s. 77) tanker om at litteratur og forskning bruker mye samlebetegnelse for fravær, noe som kan være uheldig fordi det ikke snakkes om hva som er årsaken til fraværet. Ifølge Amundsen & Grøgaard kan bruken av samlebegreper om skolefravær gi forvirring i praksisfeltet da det ikke fremkommer hvilken gruppe det faktisk er snakk om (Amundsen & Grøgaard, 2023, s. 77). Studier viser også at fagpersoner i skolen snakket om skolevegring og skulk som om dette var det samme (Amundsen et al., 2020, s. 8). David forteller også senere i intervjuet at han opplever at han har for lite kunnskap om dette med skolevegring og at dette er noe de ofte må tilegne seg på egenhånd. Jeg mener at fagpersonenes usikre forståelse av skolevegring kan tyde på et behov for økt kompetanse i skolen på hva skolevegring egentlig handler om, som stemmer overens med tidligere forskning (Amundsen et al., 2020, s. 8; Amundsen & Grøgaard, 2023, s. 77).

Foreldrene mente at deres barn slet med å dra på skolen på grunn av manglende tilrettelegging, svak relasjon til lærere eller mobbing fra medelever. Hos både **Arne** og **Caroline** mener de at skolevegringen ble bedre når fagpersonene klarte å forstå årsaken gjennom relasjon og dialog, og at tiltakene som ble satt inn var tilpasset eleven. I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 35) fremmes det at mobbing, manglende tilrettelegging i skolen, svake skolerresultater, lite motivasjon og utrygghet er årsaker til høyt skolefravær. Amundsen & Grøgaard (2023, s. 80) viser i sine undersøkelser at relasjon til lærere, tilrettelegging, hvor

trygg eleven føler seg på skolen og relasjon til medelever er blant faktorene som bidro til at elevene klarte å komme tilbake på skolen. **Foreldrene** jeg har snakket med mener at skolerelaterte faktorer har spilt en sentral rolle i for deres barn, noe som stemmer overens med forskningen og litteraturen (Amundsen & Møller, 2020a; Amundsen & Møller, 2020b; Amundsen et al., 2020; Amundsen & Grøgaard, 2023; Havik, 2023). Erik er opptatt av at man jobber for å finne ut av hva som er grunnen til at eleven ikke vil på skolen: *«Er det skolen, skolekonseptet i sin helhet, er det læreren, det sosiale, vanskelige fag, mangel av mestringfølelse? Det ligger så mange biter som settes sammen til det som til slutt blir overveiende at eleven heller vil være hjemme.»* (Erik). Det at Erik forstår at skolerelaterte faktorer har betydning for skolefravær er da positivt, men jeg legger også merke til at han sier at *«eleven heller vil være hjemme.»*. Dette kan tyde på en forståelse av at eleven velger å være hjemme. Ifølge Amundsen & Møller (2020b, s. 3) har det vært lite fokus på skolevegring i offentlige debatter de siste ti årene, noe som kan føre til lite bevissthet rundt dette også i skolen.

Fagpersonene jeg snakket med trakk altså frem skolerelaterte faktorer som årsak til skolevegring, men jeg så også at de snakket om individuelle forhold hos eleven som årsaker til fraværet. I studier har man sett at mange lærere rapporterer om at de viktigste forholdene som forklarte en elevs fravær ligger i familien og individuelle forhold, og at lærerne i disse studiene var lite opptatt av forhold i skolen som årsaker til skolevegring (Gren-Landell et al., 2015; Havik & Ingul, 2021, sitert i Havik, 2023, s. 174). Ifølge Amundsen & Møller (2020b, s. 8-10) har forskningsfeltet på skolevegring lenge fokusert på individ- og familieperspektivet, fremfor å undersøke miljømessige faktorer, noe som kan påvirke forståelsen av skolevegring i skolen. Dette kan gjøre at fagpersoner i skolen ser etter årsaker på feil områder og da setter inn feil tiltak for elevene. Det blir også trolig feil å kun se på forhold hos individet og i familien siden forskning har funnet en sammenheng mellom et dårlig skolemiljø og alvorlig skolefravær (Hendron & Kearney, 2016, sitert i Havik, 2023, s. 73). Havik et al. (2014, s. 143-146) fant i sine studier at faktorer i skolen spiller en sentral rolle med tanke på skolevegring. En mer individ- og familieorientert vektlegging på årsakene til skolevegring kan muligens gjøre at fagpersonene vier mindre oppmerksomhet til skolerelaterte faktorer, noe man har sett i nye forskning at har stor påvirkning på om barn med skolevegring klarer å dra på skolen eller ikke (Amundsen & Grøgaard, 2023). Dermed kan man se at det at fagpersonene trekker frem individuelle faktorer som årsak til skolevegring stemmer overens med at dette er noe lærere ofte har gjort i tidligere studier.

Når fagpersoner skal forsøke å finne løsninger for elever som ikke vil på skolen mener **Arne** at skolen må kartlegge eleven for å finne elevens styrker og svakheter, slik at det tilrettelegges basert på dette. Han mener at mange av de han har møtt i skolen har hatt begrenset eller utdatert kunnskap på dette med skolevegring, og man derfor ikke har klart å finne gode løsninger. Ifølge Amundsen & Grøgaard (2023, s. 77) er det stor forskjell på de ulike tiltakene som bør settes inn, med tanke på hva som er årsaken til fraværet. For å kunne sette inn gode og riktige tiltak er det viktig at fagpersonene har nok kunnskap om skolevegring slik at de forstår hva det handler om og vite hva de skal se etter og hva som kan hjelpe. Det kan være en kompleks oppgave å kartlegge risikofaktorer og opprettholdende faktorer for skolevegring, og det kan være krevende for de som er involvert å vite hva som bør gjøres (Havik, 2023, s. 62). Det er viktig at tiltakene skjer i samråd med foresatte, slik at skolen og foreldrene kan jobbe målrettet sammen (Havik, 2023, s. 130). Skolen til datteren til **Arne** la mye ansvaret over på henne og skolen mente at hun ikke tok imot tiltakene skolen la opp til. At skolen ikke klarte å tilrettelegge, handler nok trolig mer om deres kunnskap om skolevegring og evne til å sette seg inn i elevens situasjon. Når de ikke har god nok kjennskap til hvilke risikofaktorer og opprettholdende faktorer som er knyttet til elevens fravær, vil det være vanskelig å finne gode tiltak som faktisk fungerer. Det at skolen i dette tilfellet har valgt å legge ansvaret over på eleven, tyder på at de har lite kunnskap og dermed lite forståelse.

Alle tre fagpersonene jeg snakket med kjente på en usikkerhet på dette med press for elever med skolevegring. David forteller at det har vært en stor utvikling på dette med press i skolevegringssakene, hvor man tidligere mente at press var bra og at eleven skulle være mest mulig på skolen, mens i dag har dette med press avtatt veldig. Både **Arne** og **Caroline**, som har barn som har vært helt eller delvis borte fra skolen, forteller at skolene prøvde å presse barna til skolen. Skolevegring handler om elever som ønsker å gå på skolen, men som av ulike årsaker ikke klarer det. Det handler ikke om mangel på motivasjon eller lyst (Havik, 2023, s. 35). Eleven klarer ikke å dra på skolen grunnet et emosjonelt ubehag (King & Bernstein, 2001, s. 197), og press vil sannsynligvis kunne gjøre dette ubehaget større. Det er ikke uvanlig at de involverte kan føle at de har prøvd alt og at ingenting fungerer, men i slike tilfeller er det mer sannsynlig at tiltakene man har prøvd ikke har vært tilpasset eleven eller at man kanskje ikke har forsøkt lenge nok (Havik, 2023, s. 62). I **Arne** og **Carolines** tilfeller har de sett at barna selv har fått skylden for at de ikke tar imot tiltakene. Ifølge Havik (2023, s. 63) er en risiko ved at de rundt ikke ser noe fremgang eller at fraværet øker gjør at man kan henge seg opp i faktorer som er utenfor egen kontroll og hva andre rundt eleven gjør eller

ikke gjør. Man blir mer opptatt av å dele ut skyld enn til å finne løsninger. Teorien fremmer altså at man må finne frem til tilpassede tiltak til elever med skolevegring, og at man må gjennomføre disse systematisk og over tid. Jeg mener at funnene støtter at skolen må utarbeide målrettede tiltak og ikke presse eleven uten hensyn til risikofaktorer.

5.2.2 Samarbeid

David fortalte at samarbeidet med foreldre avhenger veldig av hvordan de definerer fraværet sammen, altså hvorfor barnet ikke er på skolen. Dersom det er enighet og dette er det et veldig godt utgangspunkt for samarbeidet. Men det kan også være uenighet i hvorfor eleven ikke klarer å komme på skolen, noe som gjør samarbeidet vanskeligere: *«Er man litt uenige, og kanskje da særlig foresatte mener at dette er skolens feil, så har vi et annet utgangspunkt som vi må forholde oss til, og et annet samarbeid.»* David fortalte videre at det blir et tøffere samarbeidsklima når man er uenige om definisjonsgrunnlaget og at et slikt samarbeid kan være krevende: *«Jeg kjenner veldig på at foreldre går ekstremt fort i forsvar i våre dager, og på en måte føler at hvis det er alle mot en, så setter man det også som en faktor inn.»* (David). I et samarbeid mellom fagpersoner og foreldre så kan forholdet mellom disse partene være asymmetrisk, ved at fagpersonene kjenner lovverk, læreplan, har utdanning og erfaring og har god kjennskap til skolehverdagens rammer og rutiner (Samnøy, 2015, s. 13; Bæck, 2019, s. 73). Asymmetrien i et samarbeid er det viktig at skolen er klar over (Eide, 2022, s. 67). Studier av Westergård & Galloway (2010) viser at foreldre kan bli desillusjonert på grunn av en ujevn maktbalanse som kan oppstå mellom fagpersoner og foreldre. En slik ubalanse kunne oppstå når foreldre og fagpersoner hadde ulikt perspektiv på saken og ikke klarte å komme til en felles forståelse (Westergård & Galloway, 2010, sitert i Westergård, 2017, s. 164). Det at David opplever at foreldre gjerne går i forsvar og kan reagere kraftig på ting som kommer opp eller henge seg opp i detaljer, kan trolig blant annet komme av asymmetri i samarbeidet. I tillegg trekker han frem at foreldre kan føle at det er alle mot en. I et samarbeidsmøte er det gjerne flere aktører med, som kontaktlærer, leder, PPT, BUP, og andre relevante instanser i saken. Ifølge Eide (2022, s. 66-67) kan det oppstå et asymmetrisk maktforhold når foreldre møter skolen i skolevegringssaker, spesielt dersom andre instanser er med. David fortalte at han forstår at foreldrene i slike saker er fortvilet, og at de ønsker å strekke seg langt for å møte barna og foreldrene. Erik fortalte at han opplever at for mange foreldre så er samarbeidsmøtene med teamet rundt eleven, på en måte «siste halmstrå», og at det derfor kan være knyttet mange emosjoner til dette. Ifølge Drugli & Onsøien (2022, s. 20) er en måte å møte asymmetrien som kan oppstå på kan innebære å myndiggjøre foreldrene.

Dette innebærer at foreldrene blir verdsatt og har innflytelse og medbestemmelse i forhold som angår deres barn. Foreldrene må få en aktiv rolle i samarbeidet hvor de føler seg verdsatt og blir tatt på alvor. Ifølge Nordahl (2015, s. 64-65) kan også fagpersonen også reagere negativt og gå i forsvar fremfor å legge opp til en dialog, og skolen kan begynne å beskytte seg selv. For eksempel i **Arnes** tilfelle, basert på det han har fortalt i intervjuet, kan det virke som at skolen har forsvart seg selv ved å legge skylden på datteren og på han. Som fagpersoner er man den profesjonelle part som i skolevegringssaker skal møte foreldre i en vanskelig situasjon. Da er det viktig at man forstår sin rolle i det og har empati slik at man kan muliggjøre et godt samarbeid.

Fagpersoner i skolen kan reagere med å gå i forvar og beskytte seg selv i et samarbeid (Nordahl, 2015, s. 64-65) eller at man ser utover og er opptatt av hva alle andre gjør når tiltakene ikke fungerer (Havik, 2023, s. 62). Dette kan man se i **Arnes** erfaring med barneskolen som datteren gikk på. Mot slutten av skolegangen på barneskolen valgte ledelsen på skolen til datteren til **Arne** å ta en samtale med henne hvor de la skylden for at ting ikke hadde fungert over på **Arne**, noe som hadde alvorlige konsekvenser på datterens tillit og relasjon til **Arne**. Dette er trolig et eksempel på en skole som ikke har klart å finne riktig tiltak, hvor konsekvensen er at man ser på faktorer utenfor egen kontroll (Havik, 2023, s. 63). Jeg kjenner ikke hele historien og har heller ikke hørt skolens versjon, men basert på det **Arne** forteller har skolen ikke vært i stand til å møte eleven og se hennes behov. De har valgt å legge ansvaret over på barnet og på **Arne**, og tar ikke ansvar selv.

Arne er opptatt av at barnet må inkluderes i samarbeidet, og at fagpersoner i skolen må ha en dialog med barnet. For **Caroline** var det at datteren aktivt fikk delta i samarbeidet en viktig del av ting ble bedre. Skolen, PPT og **Caroline** fungerte som et godt team sammen hvor datteren fikk sitte mye i førersetet. Hun fikk være med på å bestemme over ting som angikk henne slik at hun fikk eierskap til det. Fagpersonene jeg snakket med mente at det er naturlig at eleven er med i samarbeidet og får dele hva han eller hun ønsker. David mente at det er viktig at det er en voksen til stede som barnet er trygg på og kan kommunisere med, da de har erfaring med at det kan være vanskelig for barn å formidle hva de føler og trenger. Selv om han mener at barnets stemme er viktig, er det sjelden at de velger å ha barnet med i samarbeidsmøtene, da de tenker at slike møter kan være overveldende. Med tanke på at samarbeidet mellom hjem og skole skal ha eleven i fokus (Forskrift til opplæringslova, 2006, §20-1), er det naturlig at eleven inkluderes noe i samarbeidet. Drugli & Onsøien (2022, s. 23) mener at det er viktig at barnets egne tanker og meninger kommer frem og at de også blir

inkludert. Fagpersoner og foreldre vil vurdere eleven fungering ulikt, og det er kun gjennom felles dialog at man kan jobbe mot en felles forståelse. Dersom eleven også er en del av denne dialogen, kan de også få mulighet til å fremme deres behov, noe som trolig vil være med på å styrke den endelige forståelsen av eleven (Renk & Phares, 2004; van der Ende et al., 2012, sitert i Drugli & Onsøien, 2022, s. 22). Fra **Carolines** erfaringer kan man se at inkluderingen av eleven var en vesentlig del av at ting ble bedre. Skolen klarte å forstå hennes behov slik at man fikk satt i gang tiltak som faktisk virket. Datteren til **Arne** har også fått det bedre etter at hun møtte voksne som lyttet til henne og faktisk så hennes behov. Jeg mener at disse funnene, sammen med litteraturen, bekrefter viktigheten av barnets inkludering, da dette er noe som er fremmet av både **foreldrene** og fagpersonene.

Frida forteller at skolevegringssaker krever mye av dem som fagpersoner fordi de må strekke seg så langt. Erik opplever at egenskapene en fagperson trenger for å håndtere en slik sak enten er noe man har eller ikke har, og at man må ha empati og evner til å kunne stå i det og håndtere det på en god måte. Faugstad & Jenssen (2019, s. 104) fant i sine studier at læreres praksis i samarbeidet med hjemmet var mye styrt av lærernes egne erfaringer og oppfatninger. Her så man at vellykkede samarbeid innebar at lærere la inn innsats også utenfor deres arbeidstid (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 104). **Arne** mener at alle mennesker har ulike egenskaper og reaksjonsmønstre og tenker derfor at lærerne på en skole bør få lov til å gjøre de tingene de er gode på. Han tenker også at det handler om personlighet, og at læreren og eleven kan ha personligheter som ikke passer sammen. Erik mener at den som får ansvaret i en skolevegringssak må takle saken og samarbeidet og at det krever egenskaper man enten har eller ikke har: «*Man må føle seg komfortabel med å takle dette, for det skal tross alt hjelpe barnet.*» (Erik). Basert på informantenes erfaringer og opplevelser kan det virke som at skolevegringssaker og samarbeid i slike saker krever mye, og at hvordan du takler det kommer litt an på personens egenskaper. Forskningen har vist at samarbeidet kan basere seg på lærerens erfaringer og egenskaper, så dette stemmer altså overens.

Innenfor skole-hjem-samarbeid inkluderes gjerne andre instanser, for eksempel PPT, for faglig ekspertise og veiledning (Lund, 2017, s. 183). Ifølge David så har deres samarbeid med PPT hatt en enorm utvikling hvor de nå bare kan ringe til PPT og forklare saken og at det da settes i gang en prosess umiddelbart. David beskriver PPT som deres kjappeste samarbeidspartner. Hvilke instanser som trekkes inn kommer, ifølge David helt an på sakens innhold og behov. I de ulike sakene de har hatt på skolen har de hatt med blant annet barnelege fra sykehuset, fysioterapeut, barnevernet, helsesykepleier og psykisk helseteam.

David fortalte at samarbeid med PPT, BUPA og andre instanser som involveres er med på å utvikle deres kunnskap, siden disse kommer inn med en egen kompetanse. Ifølge Meld. St. 6 (2019-2020, s. 78) innebærer et godt tverrfaglig samarbeid at ulike fagmiljøer samarbeider og ser tilbudene til barn og unge i sammenheng. For å få til dette må de ulike tjeneste snakke godt sammen og behovene til barn og unge må være utgangspunkt. Misund (2005, s. 82) skriver at et tverrfaglig samarbeid potensielt kan utvikle et felles kunnskapsgrunnlag på tvers av ulike fagbakgrunner. Dette kan gi økt kvalitet i arbeidet og stimulere faglig utvikling hos de ulike partene i samarbeidet. Det at David trekker frem PPT som deres raskeste samarbeidspartner i skolevegringssaker, tyder på at de spiller en viktig rolle. Det at de også bidrar til økt kunnskap hos fagpersonene støtter litteraturens tanker om at de kan gi økt kvalitet i arbeidet og stimulere til faglig utvikling.

For **foreldrene** jeg snakket med har de varierte erfaringer med et tverrfaglig samarbeid. PPT blir trukket frem som en viktig samarbeidspartner for både **Arne** og **Caroline**. Etter at **Arne** fikk en ny PP-rådgiver så ble ting bedre og han mener at det er denne rådgiveren som har sørget for at skolen har begynt å fungere bedre for barna. For **Caroline** har PPT vært en viktig del av at datteren klarte å gjennomføre ungdomsskolen og at de ikke hadde klart seg uten dem. Ifølge Lund (2017, s. 183) er det vanlig at PPT kontaktes når skolen ikke har mandat eller den nødvendige kompetansen som skal til for å kunne vurdere og iverksette de rette tiltakene. PPT fungerer da gjerne som faglig ekspertise som kan veilede skolen (Lund, 2017, s. 183). Basert på **Arne**, **Caroline** og fagpersonenes erfaringer kan det virke som at PPT spiller en viktig rolle i skolevegringssaker, og at de er en viktig samarbeidspartner både for foreldre og for foresatte. I Amundsen & Møller (2020a, s. 7-8) studier ser man at PPT spiller en sentral rolle i skolevegringssaker, men at omtrent halvparten av foreldrene ikke var fornøyde med den oppfølgingen de hadde fått. Selv om **Arne** og **Caroline** alt i alt er fornøyde med PPT, så har det også vært ting som ikke har fungert. **Arne** fortalte om dårlige sakkyndige vurderinger som ikke passet til datteren, og at ting først ble bedre da de fikk en ny rådgiver. Basert på dette kan det virke som at PPT spiller en vesentlig rolle i skolevegringssaker, og kan fungere som en god samarbeidspartner for foreldrene og for fagpersonene, men at dette ikke er gitt, noe som også stemmer overens med tidligere forskning.

Fagpersonene jeg snakket med fortalte at barnevernet blir trukket inn i enkeltsaker, hvor dette vurderes som nødvendig. I **Arnes** tilfelle meldte skolen han til barnevernet fire ganger. Dette er noe **Arne** opplevde som ekstremt stigmatiserende, krenkende og invaderende, da dette satt i gang tre måneder med undersøkelser hver gang. Han mener at skolen «*smører litt på*» når de

melder bekymring til barnevernet, og forteller at de har begrunnet bekymringsmeldingen i fraværet. Ifølge Amundsen (2019, s. 9) opplevde foreldrene hun snakket med at skolen kunne sende bekymringsmeldinger til barnevernet fordi de ikke vet hvordan de skal håndtere saken selv, og at de da sender saken over til noen andre. Om dette er tilfelle i **Arnes** sak, er ikke mulig for meg å vite basert på den informasjonen jeg har. Ifølge **Arne** ble sakene avsluttet etter barnevernets undersøkelser hver gang, og at dette ikke bidro med noe positivt i skolevegringssaken. Han opplevde også at de han møtte i barnevernet hadde en begrenset kunnskap om skolevegring. Barnevernet skal i dag fungere som en ressurs og samarbeidspartner for familier (Lund, 2017, s. 194). Lund skriver videre at barnevernet også skal fungere som en samarbeidspartner for skolene, hvor man for eksempel skal kunne drøfte saker anonymt. For å melde saker til barnevernet, må man bryte taushetsplikten. Dersom det er grunn til å tro at et barn blir utsatt for omsorgssvikt hjemme, så plikter det fagpersonene å gi informasjon uten hinder for taushetsplikten (Lund, 2017, s. 200). Det er mange som kvier seg for å melde til barnevernet fordi de er redde for å ødelegge samarbeidet med foreldrene (Baklien, 2009, sitert i Lund, 2017, s. 206). **Arne** opplevde at skolen egentlig gjerne ville hjelpe dem: *«Når skolen melder oss til barnevernet fordi de tror det hjelper oss, men barnevernet har jo ikke peil på dette her. (...) Hvis skolen sender en bekymringsmelding til barnevernet, så åpner de sak, og da er du «stuck».»* (**Arne**). Basert på **Arnes** opplevelser, har ikke barnevernet hjulpet saken noe da de, ifølge han, ikke hadde kompetanse nok til å gi veiledning eller hjelp. Jeg mener at **Arnes** erfaringer og refleksjoner er med på å bekrefte Amundsens (2019, s. 9) forskning om at skolen kan melde til barnevernet fordi de ikke klarer å håndtere saken selv, siden han også reflekterte over at skolen egentlig hadde et ønske om å hjelpe til. I dette tilfellet kan det virke som at det ikke har gitt noe positiv effekt.

Amundsen (2019, s. 9) skriver at mange foreldre opplever at barna deres blir som kasterbatter i hjelpeapparatet, at flere av instansene fraskriver seg ansvaret og mener at skolevegring er andre sitt fagfelt. Flere i studien til Amundsen fortalte at de opplevde mye ansvarsfraskrivelse fra flere av partene i samarbeidet. **Arne** fortalte at han hadde møtt ekstremt mange mennesker både i skolen og i andre instanser. Han mener at dette er et av de store problemene i disse sakene, at det blir for mange mennesker involvert, med ulik kompetanse som kan virke mot sin hensikt om de ikke samarbeider godt nok. Jeg mener at dette også er med på å vise hvordan foreldre kan føle seg som kasterbatter i systemet, hvor flere instanser legger ansvaret over på noen andre (Amundsen, 2019, s. 9). Eller som i **Arnes** tilfelle, så kan det virke som at personene fra de ulike instansene ønsket å hjelpe, men at kunnskapen de hadde kunne gjøre at

hjelpen de fikk ikke var hjelpen de faktisk trengte. Han opplevde at det heller ga mange løse tråder, uten noen gode løsninger fra noen. Det kan virke som at et tverrfaglig samarbeid kan skape mer forvirring og usikkerhet dersom det ikke foregår et reelt samarbeid. Foreldre kan møte ansvarsfraskrivelse og foreldre kan ende opp med en følelse av hjelpeløshet, frustrasjon og avmakt i møte med skolen og de ulike instansene (Amundsen, 2019, s. 10).

Erik og Frida forteller at de kjenner på en usikkerhet på hvilken rolle de har i samarbeidsmøter med mange instanser til stede. De er usikre på hva de kan si, hvilke råd de kan gi og hva som er deres oppgave. De er også redde for å trække over noen grenser som kan skape konflikt. For å få til et godt samarbeid er det viktig at der er en gjensidig avklaring av forventninger slik at det er klarhet vet hva begge parter ønsker og for å sørge for et realistisk bilde av hva som faktisk er mulig å få til (Lund, 2017, s. 188-189). For at skolen skal få til en god samarbeidsrelasjon med for eksempel PPT må man sørge for klare og realistiske mål, definerte roller, tydelig ledelse, styring på tvers av tjenester og systemer for deling av informasjon (Lund, 2017, s. 194). Det at fagpersonene er usikre på sin rolle i samarbeidet, mener jeg at er med på å bekrefte behovet for rolleavklaring i tverrfaglig samarbeid. Det er i sakene hvor man er mest avhengig av et godt samarbeid, som for eksempel skolevegringssaker, at samarbeidet ofte blir vanskeligst (Gran & Mosand, 2022, s. 34). Skolen er den profesjonelle parten, og de må derfor klare å finne løsninger for å muliggjøre et godt samarbeid. Fagpersonenes usikkerhet til deres rolle bekrefter det Lund skriver og rolleavklaringer i et samarbeid. Det er også et behov man kan se i **Arnes** refleksjoner i avsnittet ovenfor.

6. Konklusjon og avslutning

Basert på teori, tidligere forskning og diskusjoner ovenfor skal jeg komme frem til en konklusjon og et svar på problemstillingen min. Jeg har nå drøftet to forskningsspørsmål med en fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt, og dette har bidratt til innblikk i ulike opplevelser og refleksjoner om skolevegring og skole-hjem-samarbeid i slike saker. Videre skal jeg komme med et svar på problemstillingen, som også er oppgavens avslutning. Med tanke på at jeg har benyttet meg av en deskriptiv problemstilling, vil det ikke være et kort og konsist svar. Derfor blir konklusjonen en form for oppsummering av det jeg opplever som de viktigste funnene.

6.1 Hvilke opplevelser og refleksjoner har foreldre og fagpersoner i skolen om skolevegring og skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker?

Da jeg snakket med **Arne** sa han noe som festet seg hos meg:

Hvorfor tror man at barn helst vil være hjemme? Alle barn vil jo det av og til kanskje, av små grunner som at de er litt slitne eller har opplevd noe dumt på skolen. Alle kan jo oppleve det, men det er stor forskjell på det, og det å stille seg utenfor fellesskapet. Å miste tilhørigheten sin. Det å ikke være en del av flokken. Det er ingen som ønsker å miste det. (Arne)

Holdningen om at barna velger å være hjemme fordi de har det mer komfortabelt der, er noe alle **foreldrene** har blitt møtt med. Studier av Amundsen et al. (2020, s. 9) har påpekt det samme, hvor de skriver om lærere med holdninger om at elever velger å være hjemme fremfor å dra på skolen. Det kan tyde på at slike tanker er noe foreldre med stor sannsynlighet risikerer å møte i norsk skole. Dette samtidig som at de ser på at barna faller ut av fellesskapet og mister vennskap. Fagpersonene jeg snakket med viste engasjement og interesse for skolevegring, men også disse kom med utsagn som kunne tyde på at de mener faktorer hjemme gjorde at elevene heller ville være der, fremfor på skolen som stiller krav til dem. Fagpersonene opplevde også at de hadde for lite kunnskap om skolevegring, og opplevde fenomenet som komplekst og stort. De fortalte også at de kunne føle at de sto veldig alene i møtet med slike saker og måtte skaffe kunnskap på egenhånd. At de som jobber i skolen kjenner på manglende kunnskap om skolevegring er også noe Amundsen et al. (2020, s. 4-6) fant i sine studier, hvor man har sett at lærerne selv har måttet oppsøke kunnskap om skolevegring, og at dette ikke har vært en del av deres utdanning. Utfordringen med at fagpersoner oppsøker kunnskap er at de muligens kan bli forvirret og få en skjev forståelse.

For eksempel viser også studien til Amundsen et al. at lærere gjerne snakker om skulk og skolevegring som om dette er det samme (Amundsen et al., 2020, s. 4-6). Dette kan også gi holdninger som man har sett at **Arne**, **Beate** og **Caroline** har møtt, som at elevene velger å være hjemme og at de må tvinges eller presses på skolen. Dersom det er slik at fagpersonene i skolen ikke har noen kollektiv kompetanse på dette med skolevegring, hvor det er opp til hver enkelt å oppsøke kunnskap, vil det trolig være fare for at foreldre blir møtt med ulike tanker, holdninger og fordommer. Da kan man se viktigheten av at dette blir inkludert i fagpersonenes utdanning, spesielt med tanke på at man i dag har sett at skolerelaterte faktorer har stor betydning for om elevene klarer å komme tilbake på skolen. Dette er noe som kan undersøkes videre, hvor man kan forsøke å kartlegge kunnskapen og kompetansen fagpersonene i skolen har med tanke på skolevegring.

Fagpersonene var tydelige på at de opplevde skolevegring som noe enormt stort og komplekst. David mente at skolevegringsbegrepet var blitt et «kullent» begrep som var vanskelig å definere, og kunne kjenne på en usikkerhet knyttet til hvorfor barna var borte fra skolen. Havik (2023, s. 62-63) fant 781 mulige risikofaktorer for skolefravær, noe som er med på å vise hvor omfattende å komplekst arbeidet med høyt skolefravær og skolevegring kan være, og hvor vanskelig det kan være å finne en felles forståelse for hvorfor eleven er borte fra skolen. I tillegg har man sett i ulike studier at fagpersoner i skolen kan mene at de viktigste forholdene som forklarte skolefravær var i familien og i individuelle forhold, og at skolerelaterte forhold ble lite nevnt (Gren-Landell et al., 2015; Havik & Ingul, 2021, sitert i Havik, 2023, s. 174). Dette var også noe jeg så hos fagpersonene jeg snakket med. Dermed kan samarbeidet rundt skolevegringssaker trolig krevende, mye på grunn av manglende kunnskap og kompetanse om det, noe som kan gjøre at foreldrene ikke blir lyttet til eller tatt på alvor.

Basert på funnene har også sett at det kan oppstå mye konflikt i samarbeidet mellom skole og hjem i skolevegringssaker. Ifølge Gran & Mosand (2022, s. 34) er det gjerne i de sakene hvor skole og hjem har behov for et tett samarbeid at samarbeidet ofte blir vanskelig å samarbeide. Ifølge Havik (2023, s. 10) er et godt samarbeid mellom skole og hjem er et forebyggende tiltak i skolevegringssaker. Gjennom skole-hjem-samarbeid kan de involverte jobbe sammen med identifisering, iverksetting og gjennomføring av tiltak. Det at skolen jobber for å bygge en relasjon med foresatte kan være en viktig del av forebyggende arbeid mot skolevegring, fordi det vil være enklere for foresatte å ta kontakt med skolen med sine bekymringer og utfordringer, dersom det allerede er etablert en kontakt og et godt samarbeid (Havik, 2023, s.

170). Gjennom intervjuene med **foreldrene** og fagpersonene har jeg sett at samarbeidet mellom skole og hjem ikke nødvendigvis fungerer optimalt, og at det kan oppstå konflikter der samarbeidet oppleves som en kamp. Basert på funnene og tidligere forskning forstår jeg det som at det dårlig samarbeidet kan komme av manglende kunnskap og kompetanse om skolevegring i skolen. Dermed kunne det vært interessant og undersøkt nettopp dette med kompetansen på skolevegring i skolen videre, og hvordan man eventuelt kunne sørget for økt kollektiv kompetanse. Tidligere i drøftingen så jeg også at det har vært lite fokus på hvordan det oppleves å være forelder til et barn med skolevegring, da teorien og forskningen jeg har lest gjerne har fokusert lite på dette aspektet.

Referanser

- Amundsen, M. (2019, 29. november). Når skolen svikter. *Psykologi i kommunen*, (6).
<https://psykisk-kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125>
- Amundsen, M., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G. & Rosenberg, C. (2020, 1. april). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*, (2).
<https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>
- Amundsen, M. & Møller, G., H. (2020a, 14. september). Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat? *Psykologi i kommunen*, (2). <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/19.164>
- Amundsen, M. & Møller, G. (2020b, 10. desember). *Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/>
- Amundsen, M. & Grøgaard, J. B. (2023). Elever med skolevegring: Hvilke faktorer kan ha betydning for at de kommer tilbake til skolen? *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9, 76-87. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.5480>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bæck, U. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dalland, C. P. & Knudsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: Skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Drugli, M. B. & Onsøien, R. (2022). *Gode foreldre-samtaler om utfordrende temaer* (2. Utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær*. Cappelen Damm Akademisk.

- Farrell, E. (2020). Researching Lived Experience in Education: Misunderstood or Missed Opportunity? *International Journal of Qualitative Methods* 19, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406920942066>
- Faugstad, R. & Jenssen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 98-110. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elvenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Gyldendal Akademisk.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gran, I. K. & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær*. Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokus-grupper*. Gyldendal Akademisk.
- Havik, T. (2023). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (2. Utg.). Gyldendal.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, K. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Education Research*, 59(3), 316-336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org.ezproxy2.usn.no/10.1080/13632752.2013.816199>
- Kjøs, P. (2024, 2. april.). Peder Kjøs: - Ingen snakker om foreldrene til skolevegrere. *Verdens gang, Forbruker*. <https://www.vg.no/forbruker/livsstil/i/kE4J9X/peder-kjoes-ingen-snakker-om-foreldrene-til-skolevegrere>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40 (2), 197-205. <https://oce-ovid-com.ezproxy1.usn.no/article/00004583-200102000-00014/HTML>
- Kleven, T., A. & Hjordemaal, F., R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (4. Utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lund, Ø. (2017). Læreren og andre samarbeidsetater. I M. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 183-207). Cappelen Damm Akademisk.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2015). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. Utg.). Fagbokforlaget.

- Manning, J. (2017). In vivo coding. I J. Matthes (Red.), *The international encyclopedia of communication research methods*. Wiley-Blackwell.
- Maxwell, J.A. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman (Red.) & D.J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. Utg., s. 214-253). SAGE Publications Inc.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Misund, B. I. (2005). *Miljøarbeid i skolen: Organisasjonens betydning*. Høyskoleforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal Akademisk.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative data* (5. Utg.). SAGE Publications Inc.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (3. Utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. Utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. Utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 7. juli). *PP-tjenesten (PPT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Westergård, E. (2017). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. I M. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 157-181). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema, foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet «skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å snakke med foresatte som har erfaring med skolevegring og undersøke hvordan de har opplevd skole-hjem-samarbeidet i denne forbindelse. Jeg ønsker å få frem både positive og negative opplevelser og erfaringer slik at man kan danne seg et bilde av hva som skal til for å gjennomføre et godt skole-hjem-samarbeid i slike saker. Problemstillingen er foreløpig "Hvordan kan man sørge for et godt skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker?". Dette er i forbindelse med min masteroppgave på Universitetet i Sørøst-Norge. Deltagerne er anonyme i oppgaven, og personopplysninger vil slettes ved endt prosjekt. Deltagerne vil også ha mulighet til innsyn underveis.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi jeg ønsker å snakke med foresatte med opplevelser og erfaringer omkring skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker. I denne undersøkelsen skal jeg gjennomføre intervjuer med 4-6 personer hvor målet er å få frem fortellinger og beskrivelser om skolevegring og samarbeidet man har hatt med skolen. Jeg er interessert i både positive og negative erfaringer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet ønsker jeg å gjennomføre intervju på ca. en halv time som skal fungere som en samtale hvor jeg ønsker å høre deltagerens fortellinger og beskrivelser. I selve intervjuet ønsker jeg ikke å samle inn data som kan identifisere personer, dette vil i tilfelle bli

anonymisert. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet på en opptaker som ikke er koblet til nett og som oppbevares innelåst når den ikke er i bruk. Deltakerne har muligheter til å få innsikt i analyse av intervjuet og i hva som benyttes i oppgaven. De har også mulighet til å trekke utsagn eller omformulere i ettertid.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Jan Erik Dahl
(Forsker/veileder)

Mina Sofie Lund
(student)

- Du kan lese mer om personvern på neste side.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er kun student og veileder som har tilgang til personopplysningene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaker som benyttes er ikke koblet til nett og vil oppbevares innelåst når den ikke er i bruk. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og det skal ikke publiseres noen personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 31.08.24.

Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Jan Erik Dahl, e-post: Jan.E.Dahl@usn.no, tlf: 97519205
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, e-post: Paal.A.Solberg@usn.no, tlf: [918 60 041](tel:91860041)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Vedlegg 2: Samtykkeskjema, fagpersoner

Vil du delta i forskningsprosjektet «skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å snakke med foresatte og fagpersoner som har erfaring med skolevegring og undersøke hvordan de har opplevd skole-hjem-samarbeidet i denne forbindelse. Jeg ønsker å få frem både positive og negative opplevelser og erfaringer slik at man kan danne seg et bilde av hva som skal til for å gjennomføre et godt skole-hjem-samarbeid i slike saker. Problemstillingen er foreløpig "Hvordan kan man sørge for et godt skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker?". Dette er i forbindelse med min masteroppgave på Universitetet i Sørøst-Norge. Deltagerne er anonyme i oppgaven, og personopplysninger vil slettes ved endt prosjekt. Deltagerne vil også ha mulighet til innsyn underveis.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi jeg ønsker å snakke med foresatte og fagpersoner med opplevelser og erfaringer omkring skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker. I denne undersøkelsen skal jeg gjennomføre intervjuer med 4-6 personer hvor målet er å få frem fortellinger og beskrivelser om skolevegring og samarbeidet man har hatt med skolen/foresatte. Jeg er interessert i både positive og negative erfaringer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet ønsker jeg å gjennomføre et fokusgruppeintervju på ca. en time som skal fungere som en samtale hvor jeg ønsker å høre deltagerens fortellinger og beskrivelser. I selve

intervjuet ønsker jeg ikke å samle inn data som kan identifisere personer, dette vil i tilfelle bli anonymisert. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet på en opptaker som ikke er koblet til nett og som oppbevares innelåst når den ikke er i bruk. Deltakerne vil få innsikt i analyse av intervjuet og i hva som benyttes i oppgaven. De har også mulighet til å trekke utsagn eller omformulere i ettertid.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Jan Erik Dahl
(Forsker/veileder)

Mina Sofie Lund
(student)

- Du kan lese mer om personvern på neste side.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er kun student og veileder som har tilgang til personopplysningene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaker som benyttes er ikke koblet til nett og vil oppbevares innelåst når den ikke er i bruk. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og det skal ikke publiseres noen personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 31.08.24.

Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Jan Erik Dahl, e-post: Jan.E.Dahl@usn.no, tlf: 97519205
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, e-post: Paal.A.Solberg@usn.no, tlf: [918 60 041](tel:91860041)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Vedlegg 3: Intervjuguide, foresatte

Intervjuguide

Tema: Skole-hjem-samarbeid og skolevegring

Formål:

Gjennom intervjuer ønsker jeg å undersøke hvordan man kan gjennomføre et skole-hjem-samarbeid på en best mulig måte i skolevegringssaker. Hvordan kan samarbeidet gjøres på en god måte og hvilke elementer bør være med?

Innledning

- Lydopptak
- Anonymitet
- Informerer om informantens rett til å avslutte intervjuet når han/hun måtte ønske
- Frivillig deltakelse

Bakgrunn

Skolevegring er et aktuelt og viktig tema som mange til daglig strever med. Jeg ønsker å snakke med folk som har stått eller står i dette og høre hva de opplever at fungerer og hva som ikke fungerer. I denne sammenheng er det skole-hjem-samarbeidet som i står i fokus, der jeg ønsker å få vite hvilke erfaringer og opplevelser man har av samarbeidet med skolen. Med dette håper jeg at jeg kan få ekte fortellinger og forstå hvordan man kan møte foresatte i et skole-hjem-samarbeid innenfor skolevegringssaker.

Jeg ønsker ikke indentifiserende bakgrunnsopplysninger som navn eller navn på skole. Jeg ønsker kun erfaringer, refleksjoner og eventuelle strategier/handlinger som ikke kan knyttes direkte til enkeltpersoner.

Innledende spørsmål

1. Hvordan ser en typisk hverdag ut for deg?
2. Hva var grunnen til at du ønsket å delta? *Bakgrunn, opplevelser, erfaringer*

Tema 1: Skolevegring

1. Hvor lenge har du opplevd utfordringer med skolevegring?
2. Hva opplever du er årsaken til skolevegringen? *Mobbing, prestasjonsangst, relasjon til lærer, relasjon til medelever, utrygg på skolen..*
3. Opplever du å bli tatt på alvor av skolen?
4. Hvordan opplever du at dette har blitt/kan bli bedre?
5. Hva kunne man gjort annerledes i retrospekt?
6. Opplever du noe støtte fra noen? Fra hvem?

Tema 2: Skole-hjem-samarbeid

1. Hvordan opplever du samarbeidet med skolen?
2. Hvordan gjennomføres samarbeidet? *Møter, telefon, meldinger*
3. Hvilke tiltak har skolen satt i gang?

4. Har dere vært i kontakt med andre instanser?
5. Er det noe som fungerer bra med samarbeidet?
6. Er det noe som fungerer dårlig med samarbeidet? *Hva kunne vært bedre? Hva mangler?*

Tema 3: Studie

1. En studie fra 2023 viste at gode relasjoner til lærerne og at det tilrettelegges for faglig mestring i skolehverdagen, har stor betydning for hvorvidt barna kommer tilbake på skolen. Hva tenker du om dette? (Amundsen & Grøgaard, 2023)
2. I samme studie kommer det frem at en stor andel av barna med skolevegring har faglige vansker, lese- og skrive-vansker og vansker med matematikk. Er dette noe du har sett hos ditt/dine barn? Hva har skolen gjort med dette? Hvilke tilpasninger har blitt gjort?

Tillegg:

Er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 4: Intervjuguide, fagpersoner

Intervjuguide

Tema: Skole-hjem-samarbeid og skolevegring

Innledning

- Lydopptak
- Anonymitet
- Informerer om informantenes rett til å avslutte intervjuet når han/hun måtte ønske
- Frivillig deltakelse
- Minner om taushetsplikt

Bakgrunn

Skolevegring er et aktuelt og viktig tema som mange til daglig strever med. Jeg ønsker å snakke med folk som har stått eller står i dette og høre hva de opplever at fungerer og hva som ikke fungerer. I denne sammenheng er det skole-hjem-samarbeidet som i står i fokus, der jeg ønsker å få vite hvilke erfaringer man har med samarbeid i skolevegringssaker.

Jeg ønsker ikke indentifiserende bakgrunnsopplysninger som navn eller navn på skole. Jeg ønsker kun erfaringer, refleksjoner og eventuelle strategier/handlinger som ikke kan knyttes direkte til enkeltpersoner.

Innledende spørsmål

1. Kan dere fortelle litt om deres utdanning, erfaring og oppgaver på jobb?
2. Hva var grunnen til at dere takket ja til å delta?

Tema 1: Skolevegring

1. Hva er skolevegring?
2. Kan dere fortelle litt om deres erfaringer med skolevegring?
3. Kan dere forsøke å beskrive elever som har utviklet skolevegring som dere har erfaring med?
4. Hva tenker dere at er årsaken til at skolevegring skjer?
5. Opplever dere at dere har nok kunnskap om skolevegring? *Hvordan har dere fått denne kunnskapen? Hvilken kunnskap/kompetanse savner dere?*
6. Hvordan jobber dere som skole med skolevegringssaker? *Tiltaksplan, system, prosedyre..*
7. Hvordan oppleves det å møte elever med skolevegring?
8. Hvordan oppleves de foresatte i slike saker?

9. Kan dere støtte dere på noen når dere har hatt elever som har slitt med skolevegring?
10. Kunne skolevegringssakene vært unngått? Kunne man for eksempel gjort noe tidligere som ville endret utviklingen?

Tema 2: Skole-hjem-samarbeid

1. Hvordan vil dere beskrive skole-hjem-samarbeidet i skolevegringssaker generelt?
2. Hvordan gjennomføres samarbeidet i slike saker i praksis? *Møter, telefon, meldinger*
3. Hvordan oppleves samarbeidet med hjemmet i slike saker sammenliknet med andre elever uten skolevegring?
4. Hva er utfordringene dere har møtt i samarbeidet med foreldre i saker knyttet til skolevegring?
5. Er det noen tilnærminger eller strategier dere opplever som gode eller effektive i samarbeidet med hjemmet?
6. Hvordan samarbeider dere som et profesjonsfelleskap i disse sakene? Er andre involvert? *Helsesykepleier, PPT, BUP..*
7. Hvilken type støtte eller ressurser opplever dere at kunne bidratt til et mer effektivt skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker? *Er det noen rutiner/handlingsplan man kan følge?*
8. Krever skole-hjem-samarbeidet mye av dere personlig i slike saker?
9. Hvordan opplever dere foresattes forventninger i skolevegringssaker?
10. Har du lagt merke til noen forskjeller i erfaringer med skole-hjem-samarbeidet mellom ulike foreldre eller familier?
11. Har dere noen råd dere ville gitt til andre fagpersoner om skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker basert på deres erfaringer?

Tema 3: Studie

1. En studie av Faugstad & Jenssen fra 2019 undersøkte hvordan lærere opplever sine muligheter til å etablere et godt skole-hjem-samarbeid. De fant ut at lærere i stor grad utvikler sin egen praksis i skole-hjem-samarbeidet og at deres handlingsrom påvirkes både av egne ønsker og oppfatninger, og av kollegaers innflytelse. Dette kan gi et variert skole-hjem-samarbeid innad på samme skole (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 108). Er dette noe dere kjenner dere igjen i?

Tillegg:

Er det noe dere ønsker å tilføye?

Vedlegg 5: SIKT, godkjenning

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

29.05.2024, 09:45



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
632203

Vurderingstype
Automatisk ?

Dato
08.01.2024

Tittel

Masteroppgave, skole-hjem-samarbeid i skolevegringsaker

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Jan Erik Dahl

Student

Mina Sofie Lund

Prosjektperiode

29.01.2024 - 31.08.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger

- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.