

MASTERGRADSOPPGAVE

Mestring av skolevegring – elev, foreldre og lærers forståelse og erfaring med skolevegring

Gunn Hege Ramberg

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2014**



Sammendrag

Skolevegring er et begrep som ofte blir brukt for å beskrive elever som uteblir fra skolen, men det finnes mange ulike definisjoner av fenomenet i litteraturen. Teorier om skolevegring domineres av individ- og familieorienterte tiltak og forklaringsmodeller. Jeg ønsket å se på skolevegring i et systemteoretisk perspektiv hvor årsaker, utfordringer og mulige løsninger finnes i systemet. Skolevegring synes å være et økende problem i skolen, men med denne oppgaven ønsket jeg å se nærmere på hva som har bidratt til mestring av skolevegring.

Med bakgrunn i dette utformet jeg følgende problemstilling: *”Hvilken forståelse har elev, foreldre og lærer av skolevegring, og hvilke faktorer har de erfart kan bidra til mestring av skolevegring?”*

Studien er en kvalitativ studie basert på seks intervjuer med elever, foreldre og kontaktlærere, og er avgrenset til å omhandle ungdomsskoleelever. Hovedfokuset i intervjuene var å få beskrivelser av informantenes forståelse av skolevegring, og hvilke faktorer de har erfart har bidratt til mestring av skolevegringen.

For å belyse problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i teori og forskning om skolevegring, og oppgavens teoretiske referanseramme tar utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Batesons relasjonelle kommunikasjonsteori. Løgstrups nærhetsetikk og etiske fordring ses i sammenheng med Batesons teori.

Resultatene viser at informantenes forståelse av skolevegring er preget av et individperspektiv med fokus på internaliserte vansker og egenskaper ved eleven. Forståelsen av skolevegring endres til en mer relasjonell forståelse da informantene relaterer fenomenet til egne opplevelser og erfaringer. Dette kan tyde på at selve begrepet skolevegring er med på opprettholde et individperspektiv.

Relasjoner, trygghet, forutsigbarhet, samarbeid og kommunikasjon trekkes frem som nøkkelord, hvor fravær og nærvær av de samme faktorene ser ut til å ha bidratt til både utvikling og mestring av skolefraværet.

Forord

Endelig er en lang og strevsom, men også svært lærerik prosess over. Det kjennes godt å kunne rydde vekk uendelige stabler av papirer og bøker. Det å skrive masteroppgave ved siden av jobb og familieliv har vært en krevende balansekunst å gjennomføre. Jeg har erfart at å skrive en masteroppgave på mange måter er en ensom jobb, samtidig som det er mange som har bidratt til at dette har vært mulig å gjennomføre, og fortjener en stor takk i denne sammenheng.

Først og fremst vil jeg takke informantene som ville dele sine tanker, erfaringer og opplevelser med meg. Takk for tilliten dere viste meg. Uten dere hadde dette prosjektet ikke vært mulig å gjennomføre.

En stor takk rettes også til min veileder, Hans Petter Wille, som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis, og ikke minst kommet med oppmuntrende kommentarer da jeg trengte det som mest.

Til min familie og venner, hjertelig takk for all oppmuntring og støtte under skriveprosessen, spesielt i perioder hvor det har gått sakte fremover. En spesiell takk til mine aller kjæreste Julie, Petter og Kjetil, som har holdt ut i et kaos av papirer og bøker, og som tålmodige har godtatt at jeg til tider har vært lite tilgjengelig. En ekstra takk til Kjetil, som har bidratt med redigering, korrekturlesing og som tålmodig har hørt på alle mine problemstillinger underveis. Uten deg hadde jeg ikke klart å gjennomføre dette prosjektet.

Vikersund, mai 2014

Gunn Hege Ramberg

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 TEMA OG BAKGRUNN	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.3 EGEN ERFARING OG BAKGRUNN	3
1.4 AVGRENSNING	3
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	5
2.0 TEORI	6
2.1 FORSKNING PÅ SKOLEVEGRING	6
2.2 SKOLEFRAVÆR	8
2.3 SKOLEVEGRING	10
2.4 SYSTEMTEORETISK PERSPEKTIV	11
2.4.1 <i>Skolevegring i systemteoretisk perspektiv</i>	13
2.5 RELASJONELL KOMMUNIKASJONSTEORI	14
2.5.1 <i>Nærhetsetikk</i>	15
2.6 RELASJONER	17
2.6.1 <i>Relasjonen mellom lærer og elev</i>	18
2.7. SKOLE – HJEMSAMARBEID	20
2.7.1 <i>Elevmedvirkning</i>	22
3.0 METODE	23
3.1 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	23
3.1.1 <i>Fenomenologi og hermeneutikk</i>	23
3.1.2 <i>Forforståelse</i>	24
3.2. VALG AV METODE	25
3.2.1 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	26
3.3 UTVALG	26
3.3.1 <i>Utvalgets størrelse og innhenting av informanter</i>	27
3.3.2 <i>Presentasjon av informanter</i>	28
3.4 INTERVJUGUIDE	29
3.5 GJENNOMFØRING	31
3.6 BEARBEIDING AV DATA	32
3.6.1 <i>Transkribering</i>	32
3.6.2 <i>Analyse</i>	32
3.6.2.1 <i>Intervjuanalysens seks trinn</i>	33
3.7 OPPGAVENS RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET	35
3.8 ETISKE HENSYN	37
4.0 RESULTATER OG ANALYSE	39
4.1 HVILKEN FORSTÅELSE HAR DE ULIKE INFORMANTENE AV BEGREPET SKOLEVEGRING?	39
4.1.1 <i>Elevinformanter</i>	39
4.1.2 <i>Foreldreinformanter</i>	40
4.1.3 <i>Lærerinformanter</i>	41
4.1.4 <i>Oppsummering</i>	42
4.2 HVILKE OPPLEVELSER OG ERFARINGER HAR INFORMANTENE MED SKOLEVEGRING?	43
4.2.1 <i>Elevinformanter</i>	43
4.2.2 <i>Foreldreinformanter</i>	45
4.2.3 <i>Lærerinformanter</i>	48
4.2.4 <i>Oppsummering</i>	49
4.3. HVA HAR VÆRT TIL HJEMP FOR Å OPPNÅ MESTRING AV SKOLEVEGRINGEN?	50
4.3.1 <i>Elevinformanter</i>	50

4.3.2 Foreldreinformanter	52
4.3.3. Lærerinformanter	53
4.3.4 Oppsummering	55
4.4 OPPSUMMERING AV SENTRALE FUNN	56
5.0 DRØFTING	57
5.1 BEGREPET SKOLEVEGRING	57
5.2 RELASJONER	61
5.3 KOMMUNIKASJON OG SAMARBEID.....	65
5.4 TRYGGHET OG FORUTSIGBARHET	68
5.5. OPPSUMMERING	70
6.0 AVSLUTNING	72
6.1 AVSLUTTENDE OPPSUMMERING	72
6.2 REFLEKSJONER OG VIDERE FORSKNING.....	74
LITTERATURLISTE:.....	75
VEDLEGG:.....	77
Vedlegg 1:.....	77
Forespørsel til foreldre og elev om deltagelse i forskningsprosjektet:	77
Vedlegg 2:.....	79
Forespørsel til kontaktlærer om deltagelse i forskningsprosjektet:.....	79
Vedlegg 3:.....	81
Intervjuguide, elev	81
Vedlegg 4:.....	82
Intervjuguide – foreldre	82
Vedlegg 5.....	83
Intervjuguide –lærer	83
Vedlegg 6:.....	84
NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE AS.....	84

1.0 INNLEDNING

1.1 Tema og bakgrunn

De fleste barn og unge trives på skolen, og går dit regelmessig med glede og forventning. Noen barn og unge strever likevel mer enn andre med å gå på skolen, og høyt skolefravær er et økende problem i vår tids samfunn (Ingul, 2005; Myhrvold-Hanssen, 2007; Sállmann, 2008). Skolevegring er et begrep som ofte blir brukt for å beskrive elever som uteblir fra skolen, men også andre begreper som bl.a. skolefobi, skolenekting og skulk benyttes for å beskrive skolefravær. Det eksisterer mange måter å definere skolevegring på, og dette utgjør et problem. Når det ikke er enighet om hvordan vanskene skal defineres, blir det også vanskelig å sammenligne studier og trekke konklusjoner fra generell forskning (Løvereide, 2011). Ulik begrepsbruk kan også vanskeliggjøre kommunikasjon og forståelse i samarbeidet om hvem som skal hjelpe eleven med å komme tilbake til skolen.

Mye av faglitteraturen om barn og unge som strever med høyt skolefravær har vært preget av et individ – eller familiefokus. Et slikt fokus kan føre til at barnets symptomer blir forklart som et resultat av psykologiske problemer hos barnet, eller relasjonelle problemer innad i familien. Samfunnet, kulturen og skolesystemet blir da i mindre grad gjenstand for det kritiske blikket. En ensidig forståelse av eleven som ”eier” av problemet er ikke tilstrekkelig når det gjelder å forstå utviklingen av skolevegring og hvordan en kan bidra til å gjøre utviklingen mindre alvorlig (Solheim mfl., 2010).

Det finnes mange publikasjoner fra ulike studier med ulike aspekter på skolevegring, men det er lite nyere forskning som beskriver skolevegring og skolefravær i Norge (Ingul, 2005; Løvereide, 2011). De siste årene har det kommet flere masteroppgaver og artikler om skolevegring, men det er lite nyere forskning nasjonalt om dette temaet. Hovedsakelig kommer forskningen fra USA, og alle resultater kan ikke overføres til den norske konteksten uten at man tar hensyn til kulturelle og samfunnsmessige forhold (Løvereide, 2011).

Selv om skolevegring er et økende problem, finnes det likevel historier der man har kommet frem til gode tiltak som har ført til at fraværet reduseres, og det er disse historiene jeg vil ha fokus på videre i denne oppgaven.

Formålet med oppgaven er å sette fokus på elevens, foreldrenes og kontaktlærers forståelse og erfaring med skolevegring samt deres erfaringer omkring hva som har bidratt til mestring av skolevegring.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å belyse temaet utarbeidet jeg følgende problemstilling:

”Hvilken forståelse har elev, foreldre og lærere av skolevegring, og hvilke faktorer har de erfart kan bidra til mestring av skolevegring?”

Sentralt er de ulike informantenes erfaringer og opplevelser. For å utdype problemstillingen utformet jeg følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvilken forståelse har de ulike informantene av begrepet skolevegring?
- 2) Hvilke opplevelser og erfaring med skolevegring har informantene ?
- 3) Hva har vært til hjelp for å oppnå mestring av skolevegringen?

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å gjøre et kvalitativt intervju med ulike informantgrupper for å få vite mer om deres opplevelser og erfaringer knyttet til temaet. Gjennom intervjuer med elever, lærere og foreldre ønsker jeg å få innsikt og en helhetlig forståelse av fenomenet skolevegring. Ved å intervjuer ulike informantgrupper kan det bidra til flere perspektiv på opplevelser av hva som har bidratt til mestring av skolevegring.

Under bearbeiding og analyse av intervjuene viste det seg at hovedvekten av funnene som har bidratt til mestring av skolevegringen omhandlet relasjoner, kommunikasjon og samarbeid. Dette medførte en endring av problemstillingen og et mer eksistensielt perspektiv i oppgaven. Fra å ha fokus på tiltak, ble problemstillingen spisset mer mot informantenes erfaringer som omhandlet mellommenneskelige forhold og hvordan dette har bidratt til mestring av skolevegring.

1.3 Egen erfaring og bakgrunn

I min jobb som rådgiver i pedagogisk psykologisk tjeneste kommer jeg til stadighet i kontakt med skolevegringsproblematikk. Ofte bærer disse sakene preg av langvarige prosesser hvor det er lite eller mangelfullt samarbeid mellom aktuelle instanser, som igjen fører til manglende helhetlig fokus og løsninger.

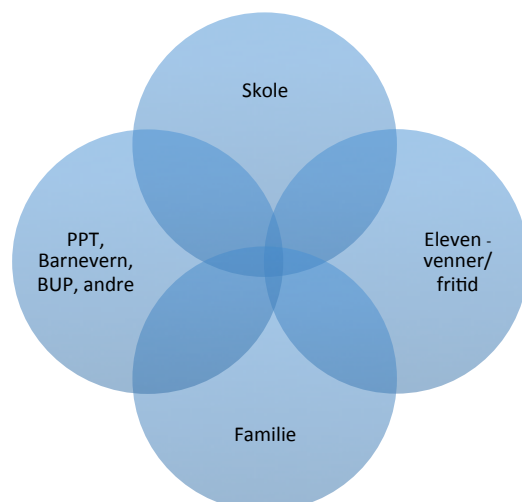
Med grunnutdanning bachelor i vernepleie, og videreutdanning innenfor spesialpedagogikk og pedagogisk veiledning har jeg gjennom ulike praksiserfaringer opplevd å være i ulike posisjoner i forhold til familier og barn, og deres utfordringer. Dette har gjort meg opptatt av betydning av samarbeid og kommunikasjon i møte med mennesker som har behov for hjelp i vanskelige situasjoner, og er noe av bakgrunnen for valg av tema i denne oppgaven.

1.4 Avgrensning

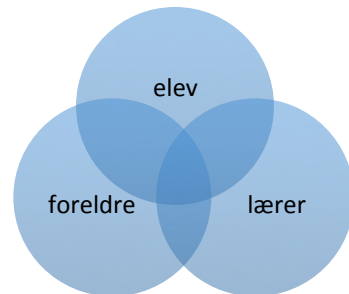
Som tidligere beskrevet finnes det ulike tilnærminger og tanker om begrepet skolevegring, og ulike forståelsesrammer kan bidra til å utvide vår forståelse av et fenomen.

Mitt utgangspunkt for oppgaven er en systemteoretisk forståelse av skolevegring hvor fokus på mellommenneskelige forhold er vesentlig. Med et slikt perspektiv er ikke skolevegring et isolert problem som eleven strever med alene, men noe som må betraktes som et relasjonelt problem hvor samarbeid og kommunikasjon er viktige komponenter. Teorier innenfor det pedagogiske fagfeltet omkring fag og undervisning er utelatt, da fokus i problemstillingen omhandler systemet rundt eleven.

En helhetlig forståelse av skolevegring kan illustreres med følgende modell. Den gjensidige påvirkningen mellom de ulike aktørene illustreres ved at sirklene overlapper hverandre.



For å avgrense oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i områdene skole og familie. Dette har jeg avgrenset ytterligere til å omhandle elev, foreldre og kontaktlærer.



Figuren illustrerer at skolevegring ikke er et isolert, individuelt problem for eleven. Sirklene overlapper hverandre og viser hvordan de ulike aktørene henger sammen og påvirkes av hverandre. Der sirkelsektorene overlapper hverandre ligger relasjoner, kommunikasjon og samarbeid, som utgjør kjernen i oppgaven.

For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg ta utgangspunkt i og Batesons relasjonelle kommunikasjonsteori, Bronfenbrenner systemteori og Løgstrups nærhetsetikk, i tillegg til forskning og teori om skolevegring. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.

For å beskrive personell som bistår pedagogen benytter jeg begrepet miljøarbeider, selv om informantene bruker ulike begreper som assistent, fagarbeider og miljøarbeider.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av seks deler: innledning, teori, metode, presentasjon og analyse av resultater, drøfting og avslutning.

Kap 1: Innledningen gir som lest en kort presentasjon av temaet, fokus og formålet med undersøkelsen. I tillegg presenteres oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Kap 2: Først presenteres relevant forskning om skolevegring, før jeg definerer begrepet skolevegring og gjør nødvendige avgrensninger. Så vil jeg presentere oppgavens teoretiske referanseramme som støtter seg på Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske systemteori, Gregory Batesons relasjonelle kommunikasjonsteori og Knud E. Løgstrups teori om nærhetsetikken og den etiske fordring.

Kap 3: I dette kapittelet redegjør jeg for de metodiske valgene og fremgangsmåten i studien. I tillegg vurderer jeg studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

Kap 4: Her presenteres studiens resultater og utvalgte sitater fra informantgruppene.

Kap 5: I kapittel fem presenteres de viktigste funnene fra undersøkelsen og drøftes opp mot teori før en kort oppsummering.

Kap 6: Oppgaven avsluttes med en oppsummering av sentrale funn. Deretter presenteres noen metodiske refleksjoner og tanker om videre forskning.

2.0 TEORI

I dette kapittelet vil jeg først se på aktuell forskning omkring skolevegring, før jeg beskriver begrepene skolefravær og skolevegring, og begrunner hvilken definisjon jeg legger til grunn for denne undersøkelsen. Så vil jeg presentere den teoretiske referanserammen som tar utgangspunkt Bronfenbrenners systemteori, Batesons relasjonelle kommunikasjonsteori og Løgstrups nærhetsetikk.

2.1 Forskning på skolevegring

Stine Løvereide har skrevet en artikkel som oppsummerer resultatene fra et utvalg av de siste tiårets internasjonale forskning på skolevegring. Artikkelen belyser symptomer, vansker og kartlegging av skolevegring. Hun viser til at flere undersøkelser tar for seg at barn og ungdom med skolevegringssymptomer ofte viser seg å være en sammensatt gruppe elever, og at det finnes flere ulike definisjoner av begrepet skolevegring. Ulikhetene i definisjonene vil forekomme naturlig med bakgrunn i hvilke elever man ønsker å studere (Løvereide, 2011). I artikkelen vektlegger hun betydningen av å se på skolevegringen i en kontekst, og ikke utelukkende fokusere på medisinske eller psykologiske tilstander (ibid.).

Flere studier knytter skolevegring til angst (King mfl, 1995; King og Bernstein, 2001, Kearney 2003; Thambirajah mfl., 2008). King mfl (1995) har foretatt en gjennomgang av oppfølgingsstudier av elever med skolevegring, og hevder at det er en tendens til at denne gruppen har psykiske problemer også i voksenlivet. Thambirajah mfl viser til at skolevegrere som unngår skolen på grunn av sosial angst, ofte føler seg evaluert på skolen både faglig og sosialt. Dette gir en følelse av angst når de er på skolen (ibid.).

Psykolog og forsker Christoffer A. Kearney har sammen med flere kolleger stått for mye av forskningen og litteraturen rundt høyt skolefravær. Han er mer opptatt av funksjonene eller årsakene til fraværet, enn fraværstype og symptomer. Han har utarbeidet en funksjonsmodell og deler skolevegringens funksjon inn i fire hovedgrupper:

1) unngå stimuli som vekker generell negativ affekt eller emosjonelt ubehag, 2) unngå ubehagelige sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner, 3) oppnå oppmerksomhet fra foreldre eller viktige andre eller 4) oppnå goder utenfor skolen (2001, 2003, 2008).

Knollmann m.fl. (2010) baserer sin artikkel på en selektiv gjennomgang av nyere litteratur omkring temaet, og understreker i artikkelen betydningen av barn og unges oppvekstvilkår for å forklare skolevegring fullt ut. De viser til at det er mange forebyggende og terapeutiske intervensjoner tilgjengelig, men at de eksisterende tiltakene må være bedre koordinert. Artikkelen fremhever betydningen av tidlig kartlegging og igangsetting av tiltak ved skolevegringsatferd.

I norsk sammenheng har psykolog Jo Magne Ingul (2005) skrevet en oversiktsartikkel om temaet. Artikkelen tar for seg relevant internasjonal forskning og behandling av skolevegring med utgangspunkt i forståelsen av skolevegring som emosjonelt betinget. Han viser til behandling som består av kognitiv terapi, avspenningstrening, ferdighetstrening, eksponering og støtte til foreldrenes grensesetting. Artikkelen viser til at forskning gir få svar på hva som er riktig behandling, men understreker viktigheten med å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt.

Myrvold-Hanssen har skrevet en artikkel som tar for seg hvordan skolevegring kan få store ringvirkninger. Den sosiale tilbaketrekkingen som skolevegringen medfører skaper sekundærproblemer som igjen virker inn på og begrunner fraværet (Myrvold-Hanssen, 2007). Artikkelen inneholder et konkret eksempel på skolevegring og hva som ble igangsatt av tiltak i den saken. Han fremhever relasjonskompetanse i alle ledd som avgjørende for utfallet av behandlingen.

Holden og Sällmann bruker begrepet skolenekting, og tar for seg i sin bok teorigrunnlag, årsaksforklaringer, kartlegging og behandling i arbeid med skolenekting. De har utarbeidet en atferdspsykologisk modell som de legger til grunn for å forklare og forstå skolenekting. De beskriver grunnleggende prinsipper for hvordan omgivelser og individ påvirker hverandre og poengterer at det er viktig å finne årsakene til skolenektingen for å kunne gi riktig behandling og tiltak (Holden og Sällmann, 2010).

Utdanningsetaten i Oslo kommune har laget en praktisk og faglig veileder for skolevegring i grunnskolen. Solheim mfl. (2010) tar i sin artikkel for seg sentralt innhold fra veilederen og ulike dilemmaer og utfordringer i arbeid med skolevegring. Veilederen er utarbeidet for å gi en faglig plattform og praktiske råd om forebygging og tiltak. Kartleggingen fokuserer på hva i konteksten som opprettholder vegringen og viser til tiltak som omhandler relasjoner, trygghet og forutsigbarhet, opptrapping av utfordringer for eleven og betydningen av tidlig intervensjon.

Olsen og Tørstad (2009) har skrevet en artikkel hvor de gjør rede for en arbeidsmodell og poengterer viktigheten av en helhetlig forståelse av langvarig skolefravær. Praksiserfaringene som artikkelen bygger på viser at ungdommene ofte ble stigmatisert som psykisk syke og helhetsperspektivet som omfatter familie, nettverk og skole var fraværende. De betrakter skolevegring som et relasjonelt problem, og poengterer at årsaker, utfordringer og mulige løsninger finnes i en systemforståelse (ibid.)

Utover dette finnes det ulike masteroppgaver og hovedfagsoppgaver i psykologi spesialpedagogikk og pedagogikk som omhandler temaet. Jeg vil kort nevne Rudjord (2009) som belyser hva elever selv mener er mulige årsaker til skolevegring. Fokuset er rettet mot skolerelaterte faktorer betydning for skolevegring, og viser til faktorer som manglende emosjonell støtte fra lærer, mangel på tilpasset opplæring og en opplevelse av skolens passivitet som mulige årsaker til skolefraværet. De skolerelaterte faktorene ble beskrevet til å ha en større betydning enn individuelle eller familiære faktorer.

2.2 Skolefravær

Tradisjonelt har skolefravær ofte blitt delt inn i gyldig eller ugyldig fravær (Kearney 2008; Knollman m.fl., 2010). De gyldige fraværsgrunnene er som regel basert på medisinsk sykdom og skade, hendelser i familien, reiser eller lignende. Det ugyldige fraværet har ofte sammenheng med miljømessige, sosiale og psykiatriske vansker. Betegnelsen på elever som har et høyt skolefravær blir vanligvis delt inn i to kategorier; skulk eller skolevegring (Lyon og Cotler, 2007; Kearney 2008; Thambirajah mfl. 2008; Knollman mfl., 2010).

Skulkerne beskrives ofte som lite engstelige, og deres fravær karakteriseres av at de er lite interessert i skolearbeid (Kearney, 2008; Thambirajah mfl., 2008). De trekkes mer mot andre aktiviteter utenfor skolen og bærer preg av protest mot skoleautoritet og reaksjoner på korreksjon, grensesetting og prestasjonskrav (Myhrvold-Hanssen, 2007; Knollman mfl., 2010). I motsetning til elever som karakteriseres som skolevegrere, skjuler ofte skulkerne sitt fravær for foreldrene (Lyon og Cotler, 2007; Kearney 2008).

Elever som tradisjonelt defineres som skolevegrere viser sterk motvilje mot å gå på skolen, og hvis de tvinges kan de få angstrelaterte symptomer (Thambirajah mfl., 2008). Dette kan vise seg ved at de blir bekymret, får panikk, tvangstanker eller fysiologiske symptomer som hodepine, oppkast, magevondt, brystmerter med mer (Kearney, 2001; Ingul, 2005). I motsetning til skulkerne vet foreldrene om fraværet, og eleven holder seg gjerne hjemme eller et annet sted de opplever som trygt. Disse elevene omtales ofte som skoleflinke, og skaper sjelden problemer når de er på skolen (Thambirajah mfl., 2008; Ingul, 2005).

Flere studier viser at man ikke utelukkende kan kalle elever med skolefravær enten skulkere eller skolevegrere, fordi gruppene overlapper hverandre med tanke på symptomer og atferd (Kearney, 2001, 2008; Lyon & Cotler, 2009; Knollman mfl., 2010). Kategoriseringen kan villeden den generelle oppfatningen av skolevegring til å dreie seg om at det bare er skolevegrerne som har psykiske forstyrrelser, mens skulkerne kun har atferdsproblemer. Selv om inndelingen kan være nyttig i noen situasjoner vil ikke dette være i stand til å fange hele spekteret av elever som strever med skolefravær. Kearney (2003) viser til at elever med skolevegring både kan ha internaliserende og eksternaliserende vansker. Han foreslår at det bygges opp et felles begrepsapparat som inkluderer alle typer fravær, og introduserer begrepet "School refusal behavior" som kan oversettes til skolevegringsatferd. Han omtaler begrepet skolevegringsatferd som et overordnet paraplybegrep som favner alle typer skolefravær (ibid). Videre i oppgaven benytter jeg begrepene skolevegringsatferd og skolevegring om hverandre hvor betydningen av begrepene er den samme.

2.3 Skolevegring

I litteraturen og forskningen finnes det ulike definisjoner av begrepet skolevegring. Dette har skapt utfordringer for forskningen og for praksisfeltets muligheter til å anvende og sammenligne studier (Ingul, 2005; Løvereide, 2011). Noe av bakgrunnen for definisjonsproblematikken er at skolevegring i seg selv ikke er en diagnose, men må betraktes som et symptom (Løvereide, 2011).

Kearney og Silverman definerer skolevegring som:

”vegring initiert av barnet mot å gå på skolen, bli der hele skoledagen, eller en kombinasjon av begge” (Kearney og Silverman, 1996:345)

Andre forskere legger mer vekt på emosjonelle problemer i form av angst og depresjon som hovedproblemet for skolefraværet. King og Bernstein definerer skolevegring som:

”vansker med å gå på skolen assosiert med følelsesmessig ubehag, vanligvis angst eller depresjon” (King og Bernstein, 2001:197).

Disse to definisjonene utelukker ikke hverandre, men vektlegger ulike aspekter ved skolevegring. Kearney og Silvermans definisjon er en beskrivelse av atferd, mens definisjonen til King og Bernstein vektlegger barnets følelser. Kearney og Silvermans definisjon rommer alle typer atferd, og jeg legger denne definisjonen til grunn videre i oppgaven. Definisjonen inkluderer barn og unge i alderen 5- 17 år, som viser et eller flere av følgende kjennetegn:

- Er fullstendig fraværende fra skolen
- Er tilstede, men forlater skolen i løpet av dagen
- Går på skolen etter å ha vist markant motstand
- Er på skolen, men opplever stor grad av emosjonelt ubehag i løpet av skoledagen, og som ber omsorgspersoner om å få slippe å gå på skolen (Kearney og Silverman, 1996).

Forskningslitteraturen har ikke en entydig anbefaling på når skolefraværet er bekymringsfullt. Lyon & Cotler (2007) mener at man bør vurdere skolevegringen nøye ved mer enn 10% fravær over en tremåneders periode.

Kearney (2003) sier at fraværet er i ferd med å bli problematisk ved mer enn 50% fravær de siste to uker, eller dersom eleven viser vansker med å komme på skolen i en tøyers periode på en slik måte at det skaper problemer i familiens daglige rutine. Tidlig intervensjon i form av kartlegging, samarbeid og tiltak slik at man får igangsatt god behandling til riktig tid er svært viktig for eleven og familien. Lengden på fraværet har mye å si for behandlingsresultatet (Kearney 2008; Knollmann mfl. 2010; Lyon & Cotler, 2007; Ingul, 2005; Solheim mfl. 2010; Olsen og Tørstad, 2011).

En snever forståelse av begrepet skolevegring som kun tar utgangspunkt i en beskrivelse av barnet og ikke av situasjonen rundt kan virke stigmatiserende for både elev og foreldre (Olsen og Tørstad, 2011). De velger å bruke begrepet langvarig skolefraværsproblematikk fremfor skolevegring for å ivareta en mer helhetlig forståelse (ibid). Knollmann mfl. (2010) fremhever at skolevegring ikke nødvendigvis gir en presis beskrivelse av elevens vanske, og definisjonen bør derfor ikke reduseres til utelukkende medisinske eller psykologiske vansker. Den må også ses på som en kontekstbasert vanske fordi flere arenaer vil i mange tilfeller ha mye å si for den atferden som utvises. Struktur og engasjement i undervisningen, relasjoner mellom elever og mellom elev og lærer, skolens ledelse og kultur er alle forhold i omgivelsene som kan ha sammenheng med elevers problemer i skolesituasjonen (Nordahl, 2005; Hattie, 2013).

Selv om begrepet skolevegring ikke nødvendigvis gir en presis beskrivelse av elevens vansker hvor konteksten rundt barnet kan bli lite vektlagt, velger jeg likevel å benytte begrepet skolevegring som en paraplybetegnelse på skolefravær, da dette er mye benyttet i litteraturen og forskningen omkring fenomenet. For å ivareta en helhetlig forståelse av fenomenet velger jeg å knytte dette opp mot Bronfenbrenners systemteori.

2.4 Systemteoretisk perspektiv

Sosiale systemer kan betraktes som en betegnelse på sosiale fellesskap og den kommunikasjon som foregår der. Ved at vi forholder oss regelmessig til andre mennesker blir vi alle deltakere i ulike sosiale systemer. Alle er aktører som deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten. (Bronfenbrenner 1979; Bø, 1995; Ulleberg, 2012).

Utviklingspsykologen Urie Bronfenbrenner er en sentral bidragsyter når det gjelder å forstå individers sosiale og kulturelle utvikling, og mellommenneskelige forankring i et systemperspektiv (Bø og Schiefloe, 2014). Bronfenbrenner vektlegger gjensidighetsperspektivet, og mener at mennesket utvikler seg i kraft av samhandling og gjensidighet med sitt miljø. Han identifiserer fire systemer som utgjør viktige deler av menneskets omgivelser på ulike nivå, og utviklet en utviklingsøkologisk modell hvor han introduserer begrepene mikro-, meso-, ekso- og makrosystem (Bronfenbrenner 1979; Bø, 1995; Ulleberg, 2012).

Mikrosystemet er arenaer og nærmiljøer barnet er tilstede og deltagende i, også kalt primærmiljø. Dette systemet er preget av nære relasjoner til andre personer, for eksempel familie, søsken og skoleklasse og venner. Mesosystemet består av mange nærmiljøer og omhandler forbindelsen mellom de forskjellige nærmiljøene og hvordan samspillet utvikler seg. Meso innebærer kommunikasjon, gjensidig påvirkning og kunnskapsutveksling mellom deltakere på de arenaene som bindes sammen (Bø og Schiefloe, 2014). Dette kan for eksempel omhandle forholdet mellom skole og hjem. Prosessene i mesosystemet kan bidra til sosiale- og kulturelle fellesskapsopplevelser, men de kan også føre til konflikt (ibid.) Bronfenbrenner (1979) fremhever at styrken og kvaliteten i mesobåndene er av grunnleggende betydning for støtte, trivsel og hensiktsmessig sosial utvikling og atferd. Når nettverksbånd er trygge og sterke får barn lystopplevelser ved å delta i samspill, og etterhvert blir de sosiale situasjonene selvforsterkende. Dersom nettverksbåndene er utrygge og svake vil dette kunne medføre negative opplevelser i samspillet, og dermed få en negativ forsterkning (Bø og Shiefloe, 2014).

Eksosystemet er miljøstrukturer som påvirker barnets utvikling, uten at de er direkte deltakere i dem. Påvirkningen går gjennom de som barnet er avhengige av som for eksempel foreldrenes jobb. Makrosystemet representeres ved samfunn, kultur og verdisystem som barnet og familien er en del av. Makrosystemet får direkte eller indirekte konsekvenser for den virkeligheten barnet møter i sine nærmiljøer (Bø, 1995; Ulleberg, 2012).

2.4.1 Skolevegring i systemteoretisk perspektiv

Kearney og Silvermans definisjon av skolevegringsatferd inkluderer alle typer fraværformer, og vektlegger fraværets funksjon fremfor å fokusere på symptomene på atferden. Denne definisjonen gir rom for å se på skolevegringsatferden med utgangspunkt i eleven, systemene rundt eleven, og hvordan disse påvirker og påvirkes av atferden. Definisjonen tar utgangspunkt i at atferden er initiert av eleven selv, men at atferden må ses i lys av påvirkningsfaktorer i systemene rundt eleven. Lyon og Cotler (2009) hevder i sin artikkel at med bakgrunn i denne definisjonen, egner Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori seg godt til å forstå skolevegringsatferd fordi den tar hensyn til ulike systemer rundt barnet og hvordan disse påvirker hverandre (ibid.). Mikrosystemenes kvaliteter kan ikke bestemmes uavhengig av egenskaper hos barnet, ettersom forskjellige barn utløser ulike reaksjoner fra det samme miljøet. På den andre siden kan heller ikke barnets egenskaper forstås uavhengig av miljøet, fordi ulike miljøer vil utløse forskjellige reaksjoner hos det samme barnet (Bronfenbrenner 1979; Bø, 1995).

Ved å se på skolevegringsatferd i et systemteoretisk perspektiv, vil denne oppgaven ta utgangspunkt i at skolevegring ikke kun er knyttet til individet, men må ses i en sosial sammenheng der årsaker, utfordringer og mulige løsninger finnes i systemet. Thambirajah mfl. (2008) beskriver ulike faktorer ved elev, skole og hjem som kan ha innvirkning på skolevegring, og kategoriserer de som risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Risikofaktorer kan beskrives om faktorer som øker sannsynligheten for en negativ utvikling hos barnet, mens beskyttende faktorer bidrar til å moderere risiko og redusere sjansen for at en vanske oppstår (Nordahl mfl. 2009; Olsen og Traavik, 2010). Risikofaktorer ved skolevegring knyttet til eleven kan være emosjonelle vansker eller sårbarhet for stress. Risikofaktorer ved skole og hjem kan være mangelfulle rutiner for håndtering av fravær, liten grad av trygghet og struktur i læringsmiljøet, psykiske vansker hos foresatte eller store endringer i livssituasjonene, som for eksempel flytting eller skilsmisse (Ingul, 2005; Thambirajah mfl., 2008).

Beskyttelsesfaktorer ved eleven kan eksempelvis være god sosial kompetanse, positivt selvbilde og gode mestringsstrategier. Beskyttelsesfaktorer ved skole og hjem kan være god relasjon mellom lærer og elev, realistiske forventninger og klare faglige mål, støtte i sosialt nettverk eller godt samarbeid og like krav fra foreldrene (Ingul, 2005; Thambirajah mfl., 2008).

Med forståelsen om at alt henger sammen med alt, er det likevel nødvendig med hensyn til oppgavens omfang og tidsfrist nødvendig å avgrense fokusområdene. Som beskrevet innledningsvis har jeg valgt å ta utgangspunkt i barnet, mikrosystemene skole og hjem og mesosystemene som omhandler relasjoner, kommunikasjon og samhandling mellom de utvalgte mikrosystemene.

2.5 Relasjonell kommunikasjonsteori

Relasjonell kommunikasjonsteori har sitt utspring i systemteoretisk tenkning, og bygger på antagelsen om at mellommenneskelig kommunikasjon tjener til å etablere, opprettholde, og forandre relasjoner. Det er relasjonen som setter standarden for hvordan kommunikasjonen vil foregå. Hovedpoenget i relasjonell kommunikasjonsteori er forutsetningen av at det er samhandling, og mønstrene for samhandling, som danner strukturen for systemet. Dette vil være relevant for denne undersøkelsen, da skolevegring ses i et systemteoretisk perspektiv hvor samhandling, kommunikasjon og relasjoner er sentrale begreper. I et relasjonelt perspektiv handler kommunikasjon om å se atferd som et uttrykk for egenskaper ved forholdet mellom de som kommuniserer, og ikke som et uttrykk for personlighetsegenskaper (Bateson, 1958;Eide og Eide, 2010;Ulleberg, 2012).

For å beskrive kommunikasjon velger jeg å ta utgangspunkt i Gregory Batesons kommunikasjonsteori. Han ser på kommunikasjon som et vidt begrep, og mener at vi har et grunnleggende kommunikasjonsperspektiv på verden, hvor relasjonen alltid vil komme først. Han mener det er umulig ikke å kommunisere, og man kan ikke oppføre seg på en måte som ikke vil bli tolket og forstått på bestemte måter av andre (Bateson, 1992;Ulleberg, 2012). Bateson understreker at samspill må forstås ut fra en sirkulær forståelsesramme. Med dette mener han at et samspill mellom to mennesker har sammenheng, men ikke slik at det ene er årsak til det andre (ibid.). Hva som er årsak til hva, og hva som påvirker hva, er knyttet sammen i sirkulære bevegelser, og det er umulig å si at det finnes kun én årsak som påvirker samspillet. En årsaksforklaring kalles punktuering, og er et nøkkelbegrep i kommunikasjonsteorien. Å punktuere en samspillsekvens vil si å stoppe i sirkelen og isolere bestemte årsaker og virkninger. Når vi punktuere organiserer vi vår forståelse av et samspill og sier at noe er årsaken til noe annet; vi mener noe om hvor samspillet oppstår (Ulleberg, 2012). Vår tolkning av situasjonen er vår punktuering.

Ofte punktuierer vi hendelsesforløp ulikt, noe som kan føre til konflikter om hvem som har forstått situasjonen og kan resultere i en maktkamp. Erkjennelsen av at vi punktuierer samspill gjør det mulig å tenke sirkulært i forhold til årsak – virkning. I stedet for å tenke at en begivenhet er årsaken til en annen, kan man tenke at de er knyttet sammen på en sirkulær måte, slik at det andre kan like gjerne være årsaken til det første. Spørsmålet om den egentlige årsak blir da uinteressant (ibid.).

Kontekst er et annet nøkkelbegrep i Batesons tenkning. Han beskriver konteksten som en psykologisk forståelsesramme som hjelper oss med å tolke det vi ser (Ulleberg, 2012). Han fremhever at all erfaring er subjektiv og at ethvert menneske har sin virkelighetsforståelse. Konteksten hjelper oss med å tolke hendelser, og enkelthendelser kan også gi konteksten en ny mening. I en samtale hvor kontekstforståelsen mellom partene er omtrent lik, vil man kunne ha en samtale som preges av forståelse og positiv samhandling. Problemer kan oppstå dersom deltagerne har ulik kontekst som forståelsesramme for samtalen, hvor for eksempel et spørsmål kan bli tolket som kritikk fremfor en åpen utforsking av problemet (Ulleberg, 2012).

Bateson mener det ikke eksisterer en form for objektiv sannhet om forhold som utspiller seg i interaksjon mellom mennesker. Relasjonen er selve kjernen, og mennesker må forstås i den konteksten og de relasjonene de er en del av. Vår forståelse av oss selv og av verden formes i møter med andre, og det er i møtene med andre endring skjer (Bateson, 1992). Vår oppfatning og tolkning gjenspeiler hvem vi er og hva vi har erfart, og virkeligheten vil dermed fortone seg forskjellig fra person til person. Selv om alle erfaringer er subjektive, er relasjonen og den gjensidige avhengigheten grunnleggende basis i kommunikasjonsteorien (Bateson, 1992; Ulleberg, 2012).

2.5.1 Nærhetsetikk

Den sentrale tanken i nærhetsetikken er at vi som mennesker befinner oss i en gitt relasjon til medmennesker og samfunnet ellers. Nærhetsetikken handler om å se og respektere mennesker som enkeltstående individer, hvor vi alle er med på å styre hverandres skjebner (Løgstrup 1991; Vetlesen 1996)

I likhet med systemteorien bygger den danske teologen og filosofen Løgstrup sin tenkning på at mennesket alltid står i forhold til andre mennesker, og at disse forholdene innebærer maktforhold. Et sentralt begrep i hans teori er begrepet interdependens, som betyr gjensidig avhengighet.

Han mener den gjensidige avhengigheten og det gjensidige maktforholdet mellom mennesker innebærer en etisk fordring. Denne fordringen er gitt av det grunnleggende forhold at relasjoner og kommunikasjon mellom mennesker innebærer at den enkelte våger seg frem mot den andre for å bli imøtekommet (Løgstrup, 1991; Andersen, 1998). Med dette menes at man kan ikke forholde seg personlig til en annen uten å utlevere seg selv i forhold til den andre, og dette impliserer et behov for å bli møtt og ivaretatt. Løgstrup (1991) hevder at kommunikasjon og samhandling alltid innebærer at man utleverer seg til den andre. Dette vil alltid innebære en etisk fordring til den enkelte om å møte den andre med tillit, våge seg frem og dermed legge noe av sitt liv i den andres hånd. Hensynet til den andre, og ikke til det vellykkede resultatet, er det primære i den etiske fordring (ibid.). Nærhetsetikken handler om å se medmennesker og respektere de som enkeltstående individer. I samhandling med mennesker befinner vi oss i en relasjon vi ikke kan trekke oss ut av. For at relasjonen skal fungere, kreves det en gjensidig respekt for hverandres integritet (ibid.) Anerkjennelse bygger på erkjennelsen om at alle mennesker har rett til å eie sine egne følelser og opplevelser. Anerkjennelse innebærer dermed evnen til å skille mellom mine og den andres følelser, noe som betyr at man må være bevisst at min opplevelse er min, og at den nødvendigvis ikke deles av den andre. Løgstrup (1991) omtaler anerkjennelse som å ta den andres perspektiv, vise forståelse, empati og sårbarhet i relasjonen. Anerkjennelse av eleven innebærer da at eleven skal føle seg verdsatt for den man er, og ikke kun for sine faglige prestasjoner.

Bronfenbrenners systemteori og Batesons relasjonelle kommunikasjonsteori underbygger de sentrale begrepene i Løgstrups nærhetsetikk, spesielt gjelder dette begrepet interdependens. Batesons systemteoretiske forståelsesmodell av kommunikasjon fremhever relasjonene mellom mennesker. Menneskene i systemet står i nær relasjon til hverandre, og gjennom samhandling påvirker de hverandre gjensidig. Relasjonen kommer først og angir kommunikasjonens standard. For å unngå beskrivelser med referanser til individuelle og uforanderlige egenskaper må en holde fast ved det relasjonelle perspektivet, og se atferden som et uttrykk for egenskaper ved forholdet mellom de som kommuniserer (Røkenes og Hansen 2002; Johannesen m.fl. 1998; Ulleberg, 2012).

2.6 Relasjoner

I et systemisk perspektiv er relasjoner noe som utspilles mellom mennesker, og ikke noe som sitter i mennesker. Det vil si at relasjoner kan påvirkes og utvikles i et gjensidig samspill. Bronfenbrenner (1979) mener at barn og unges utvikling profiterer på at personer i de ulike systemene kjenner og støtter hverandre. Han legger vekt på mesonivået, og hevder at det kan være like avgjørende for utviklingen som hendelser innenfor hvert mikromiljø. Det vil si at båndene og relasjonen mellom hjem og skole er vel så avgjørende som måten barnet blir undervist på (Bø, 1995). Hvordan kvaliteten på relasjonen fremstår er dermed av stor betydning. Nordahl mfl. (2009) viser til at kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksne ser ut til å være grunnleggende i all samhandling og oppdragelse, hvor ansvaret for relasjonen alltid må ligge på den voksne. En god relasjon hviler på en samhandlingsprosess som skaper trygghet og tillit og en opplevelse av troverdighet og tilknytning. Dersom samhandlingen fungerer slik, vil det utvikles en bærende relasjon (Røkenes og Hanssen, 2002).

I skolesammenheng blir relasjonskompetanse beskrevet som en viktig del av en lærers yrkeskompetanse (Røkenes og Hansen, 2002; Olsen og Traavik, 2010). Dette er også understreket i Stortingsmelding 11 og i NOU 2009:18 ”Rett til læring” hvor relasjonskompetanse pekes på som et nødvendig kompetanseområde for en pedagogs profesjonsutøvelse. Relasjonskompetanse innebærer bevissthet om verdier, holdninger og hvilken betydning egen væremåte og erfaring har for måten man utøver sin yrkesrolle på. Det handler om å kjenne seg selv, forstå den andres opplevelser og hva som skjer i samspillet med den andre (Røkenes og Hansen, 2002). Det vil si at relasjonskompetanse handler om å tilpasse handlingene til situasjonen og til relasjonen, og kunne handle meningsfullt og hensiktsmessig i forhold til det konteksten tilsier. Spesielt viktig blir dette i skolens arbeid med elever med skolevegringsproblematikk (Myhrvold-Hanssen, 2007; Olsen og Tørstad, 2009; Solheim mfl., 2010). I en trygg relasjon er det lettere å forstå hverandre, og partene vil dermed ha et større handlingsrom overfor hverandre. Når en fagpersons handlinger er forankret i det at man forstår den andre, vil handlingene igjen virke positivt inn på relasjonen (Røkenes og Hanssen, 2002). Det vil si at dersom en lærers handlinger er forankret i en forståelse av eleven, vil dette virke positivt inn på elev – lærerrelasjonen. Det å føle seg forstått skaper tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning. Å føle seg forstått er en viktig del for å skape endring (ibid.).

Med en sirkulær forståelse av samspillet, slik som Bateson beskriver, vil en lærers handling som bidrar til en styrking av relasjonen til en elev med høyt skolefravær, kunne bidra til en god samhandlingssirkel som gir rom for positiv utvikling og endring. Dersom lærers handlinger bidrar til at relasjonen blir svekket, kan det dannes en negativ samhandlingssirkel (Røkenes og Hansen, 2002). Dette kan føre til negative følelser, en opplevelse av avstand og manglende forståelse hos den andre, noe som gir et dårligere grunnlag for å handle hensiktsmessig, slik som for eksempel skolefravær kan være.

Bateson fremhever relasjonen som utgangspunkt for all kommunikasjon. Han utviklet ideen om symmetriske og komplementære relasjoner (Bateson, 1992). Med symmetrisk relasjon mente han at partene var like og hadde en tendens til å speile hverandres atferd.

Interdependensen kommer tydelig til uttrykk i fremstillingen av de symmetriske relasjonene.

En atferd, følelse eller mening hos et menneske kan relateres til den samme atferd, følelse eller mening hos en annen i systemet (Bateson, 1992). Dette underbygger at samspillet er sirkulært. Hvis en person viser mer av en type atferd, kan denne bidra til mer av den samme atferden hos den andre. Den komplementære relasjonen er derimot basert på forskjeller, og det legges vekt på at partene skal utfylle hverandre (Eide og Eide, 2010; Ulleberg 2012).

Mens symmetriske relasjoner kan bli truet og konfliktfylt når det oppstår forskjeller, kan komplementære forhold trues når det punktueres på likhet. Det er vanligvis ikke slik at relasjoner enten er symmetriske eller komplementære. Som regel veksles det mellom disse typene (Røkenes og Hanssen, 2002). Relasjonskompetanse handler da om en bevissthet rundt symmetrisk og komplementær relasjon, hvor kjerneoppgaven blir å legge til rette for at partene kan alternere mellom de ulike posisjonene i relasjonen (Eide og Eide, 2010; Ulleberg, 2012).

2.6.1 Relasjonen mellom lærer og elev

Relasjonen mellom lærer og elev er av avgjørende betydning for barn og unges læring og trivsel i skolen (Nordahl mfl, 2009; Hattie, 2013). En god relasjon mellom lærer og elev blir beskrevet som en beskyttende faktor for utvikling av skolevegring (Thambirajah mfl. 2008; Ingul, 2005). En dårlig lærer- elevrelasjon blir av flere forskere og i artikler sett på som en faktor som kan bidra til skolevegring (Kearney, 2008; Knollmann mfl.2010; Lyon og Cotler, 2007; Myhrvold-Hanssen, 2007; Olsen og Tørstad, 2011).

Myhrvold-Hanssen (2007) mener at skolene ofte mangler kompetanse, eller ikke tar seg nok tid til å etablere trygge og hensiktsmessige relasjoner til elever med skolevegring. Han vektlegger elevsamtaler som et tiltak for å bygge opp en trygg og god relasjon mellom lærer og elever med skolevegring, og fremhever at relasjonsbyggingen må inngå i et team hvor eleven er nøkkelpersonen som må inviteres inn. Hovedansvaret for relasjonens kvalitet må alltid ligge på den voksne, og det vil i dette tilfellet være lærers hovedansvar (Olsen og Traavik, 2010).

Elever som vegrer seg for å gå på skolen viser ofte tegn til angstrelaterte symptomer i form av panikk, tvangstanker eller fysiologiske symptomer som bl.a. hodepine, magevondt og brystmerter (Kearney; Ingul, 2005). De vanskene mange av disse elevene opplever, gjør at de kan ha vanskelig for å ta kontakt og samhandle med lærerne på skolen (Thambirajah mfl., 2008). Det kan føre at de ikke får tilgang til den støtte, veiledning og oppmuntring som en trygg relasjon kan gi, og som igjen kan føre til at skolevegringen opprettholdes eller utvikles. Elever med skolevegringsatferd trenger av den grunn mer støtte fra voksne enn andre for å takle kravene de møter i skolen, og en vedvarende og støttende relasjon til en pedagog kan være av stor betydning (ibid.). Nordahl mfl. (2009) viser til en undersøkelse av Sørli og Nordahl (1998) hvor de finner en klar sammenheng mellom elev – lærerrelasjonen og omfanget av problematferd. Elever som har et godt forhold til læreren sin, viser også noe mer positiv sosial kompetanse og trives bedre i skolen enn andre elever (ibid.). Dette støttes også av Kearney (2008), som sier at skoledeltakelsen øker dersom elevene føler seg anerkjent og støttet både faglig og sosialt.

Kommunikasjonsteorien og nærhetsetikken fremhever relasjonen som grunnleggende, og viser hvordan menneskene i systemet gjennom samhandling gjensidig påvirker hverandre. Relasjonen mellom skole og hjem beskriver Bronfenbrenner (1979) som bånd og samspill, som bidrar til å skape sammenheng og helhet i elevens liv. Hjemmet og skolen har hver for seg betydning for barnets fungering og utvikling, men samarbeidet mellom disse to arenaene vil ha en innvirkning i seg selv (Bronfenbrenner 1979; Bø, 1995).

2.7. Skole – hjemssamarbeid

Både skole og hjem har kompetanse når det gjelder barnets liv og utvikling, men begge har det bare delvis. Begge parter trenger dermed hverandres kunnskap og innsikt for å få en mer helhetlig forståelse. Dette bør være et viktig fundament i samarbeidet mellom skole og hjem, og bidra til en dypere forståelse av at det som skjer på skolen henger sammen med det som skjer i hjemmet og motsatt (Bø, 1995).

Bronfenbrenner vektlegger et nært samarbeid mellom hjem og skole. Det forholdet foreldrene har til skolen vil ha en indirekte betydning for barnets videre skolehverdag. Han snakker om et indirekte forhold som er med på å påvirke barnets utviklingsmuligheter videre (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 1995). Ved å ha gjensidig tillit, lik maktfordeling og en felles forståelse av barnets beste vil det bidra til at foreldrene blir mer imøtekommende til skolen og lærerne. Ved at foreldrene har et positivt inntrykk av skolen, vil dette indirekte være med på å påvirke barnas holdninger og oppfatninger til skolen. Bronfenbrenner gir tre nøkkelord for hvordan et godt hjem og skolesamarbeid kan sikres: ved felles aktivitet, informasjon og kommunikasjon (Bø, 2002). Dette henger igjen sammen med at foreldre og lærere gjør noe sammen (felles aktivitet), ofte får vite noe om hverandres personlighet og livsverden (informasjon) som igjen vil gjøre det enklere å snakke sammen om barnet (kommunikasjon). Selv om de tre begrepene vektlegger litt ulike forhold, er det kommunikasjon som binder dem sammen (ibid.).

Et samarbeid mellom hjem og skole som begrenser seg til å omhandle at skole og lærer formidler informasjon til foreldrene, vil være et lite reelt samarbeid. Et godt samarbeid mellom skole og hjem må bygge på dialog og medvirkning fra både foreldre og lærer, hvor begge parter er likeverdige og har innflytelse på det som foregår på skolen (Nordahl, 2009). Et kvalitativt godt samarbeid innebærer felles mål og aktiviteter, samt enighet om hva hver enkelt skal gjøre for å realisere disse målene (ibid.). Forskning viser at et godt samarbeid mellom hjem og skole har en positiv betydning for elevene på flere områder som er knyttet til skolen. Det fører til bedre læringsutbytte, bedre trivsel, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeidsvaner og arbeidsinnsats, færre atferdsproblemer og mindre fravær (Nordahl, 2009; Kearney, 2008; Hattie, 2013).

Et godt samarbeid mellom hjem og skole gir foreldre trygghet ved at de vet barnet har det bra på skolen, og at de vet at de blir orientert og tatt med på råd dersom noe ikke er bra. Et slikt samarbeid innebærer at foreldrene kan stille spørsmål til lærer om det er noe de lurer på eller mener ikke er heldig for barna. Denne tryggheten hos foreldre vil kunne realiseres gjennom informasjon, drøftinger og medvirkning (Nordahl, 2009). Nordahl viser til at man ut fra nasjonale føringer kan se at det eksisterer tre ulike nivåer i samarbeidet; informasjon, dialog og drøftinger samt medvirkning og bestemmelse. Utveksling av informasjon mellom skole og hjem beskrives som det laveste nivået i samarbeid (ibid.). Et samarbeid som innebærer dialog og drøftinger gir rom for å fremme ulike synspunkter og oppfatninger for å komme frem til enighet. Dialogen skal ikke være preget av at partene ønsker å vinne en diskusjon, og for foreldre er det svært viktig at de opplever å bli hørt og trodd (Nordahl, 2009). Medvirkning innebærer at både skole og foreldre har innflytelse på beslutninger og pedagogisk praksis som berører elevene. Dette betyr at foreldrene kan ivareta foreldreansvaret og skolen kan drive opplæring i samsvar med nasjonale målsettinger. Dette er det høyeste nivået i samarbeid, og innebærer et reelt samarbeid hvor man treffer beslutninger sammen og som innebærer konsekvenser for begge parter (ibid.).

Et fruktbart samarbeid mellom skole og hjem i skolevegringssaker kan være svært betydningsfullt. Uten god kommunikasjon mellom skole og hjem, kan skolevegringen bli mer alvorlig før den oppdages, noe som kan gjøre tilbakeføringen til skolen mer utfordrende. Lengden på fraværet har mye å si for behandlingsresultatet (Kearney 2008; Knollmann mfl. 2010; Lyon & Cotler, 2007; Ingul, 2005; Solheim mfl. 2010; Olsen og Tørstad, 2011).

I følge lovverk og læreplaner er det foreldrene som har hovedansvaret for barnets oppdragelse, og skolen skal drive opplæring i nært samarbeid og forståelse med hjemmet (Opplæringsloven §1.1; Læreplanverket for Kunnskapsløftet [LK 06], 2006). Det blir da naturlig å se hjemmet som en del av barnets læringsmiljø, og et godt samarbeid er en forutsetning for at dette læringsmiljøet skal fungere godt. Det er skolen som har ansvaret for å legge forholdene til rette for samarbeid med foreldrene. Det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen, og skolen skal bistå foreldrene i barnas utvikling (LK 06). Ut ifra dette kan man se at foreldrene er tildelt en sentral rolle i norsk skole, og at skolen plikter å ha et aktivt samarbeid med foreldrene. Et godt samarbeid mellom hjem og skole er ikke et mål i seg selv, men et middel for å nå målet om optimal utvikling og læring for eleven.

Som tidligere beskrevet foregår ikke læring og utvikling kun inne i den enkelte person, men skjer i et kontinuerlig samspill med omgivelsene. Eleven blir ikke bare påvirket, men påvirker også sine omgivelser. Det er derfor av stor betydning at båndene mellom skole og hjem er sterke og positive, da dette samarbeidet utgjøre en viktig del av oppvekstmiljøet for det enkelte barn.

2.7.1 Elevmedvirkning

En inkluderende skole forutsetter at alle elever tar aktivt del i det sosiale livet og fellesskapet på skolen ut fra egne forutsetninger, og at alle får en opplæring med maksimalt utbytte. Elevmedvirkning innebærer deltakelse i avgjørelser som gjelder læring, både individuelt og for gruppa. Elevmedvirkning er positivt for utvikling av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen (LK 06). Nordahl (2001) viser til at medvirkning i skolen ikke bare dreier seg om direkte medbestemmelse, men det dreier seg også om at lærer verdsetter elevene ved å ta hensyn til og vise respekt for deres interesser og behov. Skolen skal møte eleven med tillit til at de kan gjøre egne valg, og med respekt for deres erfaringer, interesser og verdier (ibid.). Medbestemmelse handler med andre ord om å oppleve anerkjennelse for egne tanker og meninger. Anerkjennelse forutsetter, som tidligere beskrevet i oppgaven, at lærer innehar relasjonskompetanse og evnen til å forstå og samhandle med eleven på en god og hensiktsmessig måte. Det vil si at Batesons og Løsgstrups tanker om den gjensidige påvirkningen og avhengigheten, interdependensen, eleven og læreren har i forhold til hverandre er gjeldene også her. En manglede verdsetting og medvirkning kan danne grunnlag for motstand mot skolen, og vise seg i form av problematferd og mistilpasning (Nordahl, 2001). Dette kan for eksempel vise seg i form av høyt skolefravær.

3.0 METODE

For å designe undersøkelsen har jeg tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns syv faser for intervjuforskning (Kvale og Brinkmann, 2010). Fasene består av tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Jeg vil utdype noen av disse fasene i dette kapittelet, men av hensyn til oppgavens omfang må jeg utelate noe.

Jeg vil først beskrive mitt vitenskapsteoretiske ståsted før jeg ser nærmere på valg av forskningsmetode, utvalg av informanter, metode for datainnsamling og analyse. Til slutt vil jeg drøfte validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og etiske betraktninger.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Forskningsdesignet for denne oppgaven er inspirert av et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Sosialkonstruksjonisme legger hovedvekten på at det er gjennom språket, de sosiale prosessene og relasjonene at vi skaper virkeligheten og oss selv (Hjardemaal, 2011). Den samme situasjonen kan forstås på mange ulike måter, men gjennom sosial samhandling kan vi konstruere en felles forståelse som gir kunnskap og mening. Dette betyr at språket og samhandlingen under intervjuene er med på å konstruere en felles forståelse av fenomenet jeg vil undersøke. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke elev, foreldre og lærers forståelse av skolevegring, og hvilke faktorer de mener har bidratt til redusert skolefravær. Vi kan da si at informantene konstruerer disse fremstillingene som sin virkelighet gjennom min intervjuguide, min kunnskap om temaet, de oppmerksomhetspunkter jeg gir underveis i intervjuet og den relasjonelle samhandlingen som skjer underveis. Denne konstruerte forståelsen vil danne grunnlag for forskningsfunnene.

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

For å se nærmere på hvilke tanker og erfaringer eleven, foreldrene og lærer har omkring skolevegring, vil det være naturlig med en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og forsøker å forstå fenomenet fra informantens ståsted. Dette perspektivet fokuserer dermed på personens livsverden slik informanten ser det (Kvale og Brinkmann, 2010).

Min tilnærming er fenomenologisk fordi den tar for seg en detaljert undersøkelse av informantenes livsverden omkring temaet mestring av skolevegring fremfor å produsere en objektiv forklaring på fenomenet.

Hermeneutikk handler om fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener. Meningsfulle fenomener kan for eksempel være handlinger, ytringer, atferdsmønstre og lignende (Kvale og Brinkmann, 2010) I hermeneutisk tradisjon er forskeren opptatt av å forstå og fordype seg i ny kunnskap. En grunntanke i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener bare er meningsfulle i den sammenheng de forekommer i. Forskeren må dermed alltid fortolke fenomenet i forhold til konteksten. Selv om konteksten er avgjørende viser hermeneutikken til at man ikke møter verden uten forforståelse. De forutsetningene vi mennesker har, påvirker hva som er forståelig eller uforståelig for oss. Forforståelsen vil være med på å prege vår fortolkning og kan ikke ses bort ifra (Gilje og Grimen, 2011). Et annet viktig begrep i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel, som peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den kontekst det må fortolkes i (ibid.) . Meningen i de enkelte delene gir mening til helheten, og helheten kan ikke forstås uten de enkelte delene. Vekselvirkningen mellom helhet og del medfører at man forstår det man studerer bedre for hver omdreining, også kalt den hermeneutiske sirkel (Hjardemaal, 2011).

3.1.2 Forforståelse

Sentralt i hermeneutikken er at vi aldri møter verden uten forutsetninger. Med dette menes at vi alltid har med oss våre erfaringer, opplevelser og tidligere kunnskap inn i forståelsen. Dette kalles forforståelse (Gilje og Grimen, 2011). Innenfor forskning er det viktig å være bevisst egen forforståelse. Jeg har forsøkt å ha et reflektert forhold til egen innflytelse på materialet gjennom hele forskningsprosessen for å være åpen for informantenes forståelse av fenomenet. Likevel vil min forståelse og erfaring vedrørende skolevegringsproblematikk virke inn på opplevelsen og fortolkningen av det informantene forteller. Ved å være bevisst min forforståelse har det bidratt til at jeg har gransket mitt eget ståsted og ført til økt bevissthet om mine egne følelser vedrørende temaet. Ved å være bevisst mine oppfatninger og følelser kan det bidra til å sikre lojaliteten mot informantens beskrivelser og opplevelser (Gilje og Grimen, 2011; Røkenes og Hansen, 2002).

Min teoretiske plattform basert på systemteoretisk forståelse relatert til sosialkonstruksjonisme, fenomenologi og hermeneutikk er sentralt, både med hensyn til hvordan jeg designer og gjennomfører denne oppgaven, og hvordan jeg i mitt daglige virke som pp-rådgiver forstår og møter mennesker. I denne sammenheng vil det ha betydning for hvordan jeg som forsker har møtt og intervjuet informantene som har deltatt i undersøkelsen og hvordan jeg har tolket og analysert dataene.

3.2. Valg av metode

Valg av metode innebærer valg av verktøy for å innhente data om emnet man ønsker å få mer kunnskap om (Kvale og Brinkmann, 2011). Formålet med denne studien har vært å samle inn empiri som kan bidra til å belyse hvordan elever, foreldre og lærers erfaringer kan bidra til å møte elever med skolevegringsatferd. En kvalitativ forskningsmetode vil gi mulighet for en dypere kunnskap, nærhet og fleksibilitet enn en kvantitativ metode vil gi. Dette fordi kvalitative metoder baserer seg på åpen interaksjon med informantene i ustrukturerte eller semistrukturerte samtaleformer og observasjoner (Kvale og Brinkmann, 2011).

Med bakgrunn i denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål må datainnsamlingsmetoden gi mulighet for å komme tett på informantene. Hovedmålet ved kvalitativ metode er nettopp å få frem informantenes forklaringer og meninger på sosiale fenomener og situasjoner.

En kvalitativ undersøkelse gir rom for å undersøke livserfaringer fra informantene ut ifra deres perspektiv, og til å forfølge interessante og relevante utsagn. Kvalitativ forskning handler om å forstå meningen ut ifra sosiale sammenhenger, og se helheten rundt de fenomenene man undersøker (Kvale og Brinkmann 2011; Hatch, 2002).

Ut fra oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål blir det dermed naturlig å benytte en kvalitativ metode for datainnsamling. Fordelene ved bruk av kvalitativ metode er at man ved hjelp av få informanter får mulighet til å gå i dybden av fenomenet man ønsker å undersøke. Informantene gis dermed mulighet til å utdype sine meninger, og både intervjuer og informant får mulighet til direkte oppfølgingsspørsmål om nødvendig.

For å få frem informantenes meninger og erfaringer har jeg valgt å benytte et kvalitativt forskningsintervju.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

For å belyse problemstillingen vil jeg gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju hvor formålet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv ut ifra deres perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2010). Strukturen i et forskningsintervju er likt den dagligdagse samtalen, men den vil også inneholde en bestemt metode og spørreteknikk (ibid.). Min problemstilling er knyttet til informantenes forståelse og erfaringer omkring mestring av skolevegring, og med bakgrunn i min fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju. At intervjuet er semistrukturert vil si at det verken er en helt åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men består av en intervjuguide med utgangspunkt i bestemte temaer og forslag til spørsmål (ibid.).

Intervjuet vil ta utgangspunkt i intervjuguiden bygget rundt sentrale begreper knyttet til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, men hovedfokus vil være at informantene skal få prate fritt om sine opplevelser og utdype sine meninger og opplevelser om temaet mestring av skolevegring.

Ved å benytte semistrukturerte kvalitative intervju gir det meg mulighet til å forfølge interessante utsagn fra informantene og øke min forståelse av temaet. Styrken ved dette metodevalget ligger nettopp i at den fanger opp variasjoner i oppfatninger om temaet, og gir et bilde av nyanser og mangfold som man kanskje ikke var bevisst i utgangspunktet .

Intervjuformen er fleksibel i forhold til endring av rekkefølge og formulering av spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2010).

Forskningsintervjuet er ikke en samtale mellom to likeverdige parter da forskeren er i en maktposisjon, og kan definere og kontrollerer samtalen (ibid.). Dette gir etiske utfordringer som jeg vil komme nærmere inn på under punkt 3.8.

3.3 Utvalg

Kvalitative studier baserer seg på strategisk utvalg (Hatch, 2002). Det vil si at man velger informanter med egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen (ibid.). Kriteriene for undersøkelsens utvalg var at eleven skulle ha personlig erfaring med skolefravær av et slikt omfang at det ble oppfattet som et problem, men at fraværet nå var normalisert. Med bakgrunn i min systemforståelse av skolevegring ble også et av kriteriene for utvalget at foreldre og nåværende kontaktlærere skulle delta.

Utvalget besto til slutt da av tre informantgrupper: elev-, foreldre- og lærerinformanter. Gjennom å bruke tre informantgrupper vil jeg få flere perspektiv og opplevelser av den samme situasjonen og fenomenet. Ulike informantgrupper vil også gi meg forskjellig innblikk i de sosiale prosessene og relasjonene som har vært av betydning for mestring av skolevegring. Dette vil bidra til et mer nyansert analysemateriale og ivareta en helhetsforståelse av fenomenet. Som beskrevet innledningsvis i oppgaven bør skolevegring forstås i lys av faktorer elev, skole og hjem, og hvordan disse virker sammen over tid (Thambirajah et al. 2008). Dette ble utgangspunktet for utvalget for undersøkelsen.

Skolevegring viser seg ofte som en opphopning i 7-8 års alder og 12–14års alder, det vil si ved skolestart og i overgangen fra barneskole til ungdomsskole (Kearney, 2001; Ingul, 2005). Jeg valgte å avgrense utvalget til å gjelde elever i ungdomsskolealder. Dette med bakgrunn i at jeg ønsket å gjennomføre en intervjuundersøkelse, og elever i ungdomsskolealder trolig er mer tilbøyelige til å avgjøre om de er i stand til å delta og forstå hva en slik deltakelse innebærer enn elever i barneskole. Eldre elever vil også være i bedre stand til å kunne gi et mer reflektert og nyansert bilde av sin egen situasjon enn elever i barneskolealder.

3.3.1 Utvalgets størrelse og innhenting av informanter

Spørsmålet om utvalgets størrelse i en kvalitativ intervjustudie er avhengig av problemstilling, formål og tiden man har til rådighet (Kvale og Brinkmann, 2010). Antallet informanter kan ikke være for stort da både gjennomføring og bearbeiding av intervjuene er en tidkrevende prosess.

Da målet for denne undersøkelsen er å få fyldige beskrivelser fra ulike informantgrupper om deres opplevelser og tanker rundt mestring av skolevegring, ble det hensiktsmessig med få informanter. Med dette som utgangspunkt for studien ble ikke et stort utvalg nødvendig, men desto mer relevant at informantene hadde personlig erfaring med det aktuelle fenomenet. Seks informanter ble valgt til denne undersøkelsen, noe som ga mulighet for å gå i dybden av materialet og gi tilstrekkelig informasjon for å belyse problemstillingen. Prosjektets tidsfrist og gjennomførbarhet ble også tatt i betraktning ved valg av størrelse på utvalget.

For å finne frem til aktuelle informanter tok jeg først kontakt med nærliggende kommunes PP-tjeneste og Helsestasjon. De videreformidlet informasjon om prosjektet til foreldre og elever innenfor målgruppen, og ga tilbakemelding til meg om aktuelle kandidater som var villig til å få ytterligere informasjon om prosjektet. Prosessen med å få tak i informanter ble både tidkrevende og utfordrende fordi det involverte flere grupper av informanter, men det var viktig for meg å få med elevens og foreldrenes historie og ikke kun de profesjonelle.

Første kontakt med foreldreinformantene ble gjort over telefon før informasjonsbrev og samtykkeskjema ble sendt ut (Vedlegg 1). Dette ble fulgt opp en uke senere med en telefonsamtale for å gjøre nærmere avtale om de ønsket å delta i prosjektet. Det var viktig for meg å sikre at foreldrene hadde god tid til å snakke med barnet sitt om de ønsket å være med i undersøkelsen. Av de fire foreldrepårene jeg kontaktet var det to som ville være med videre i prosjektet. Etter å ha fått tillatelse til å intervju aktuell kontaktlærer av foreldre og elev, tok jeg kontakt med lærer via telefon før informasjonsbrev ble sendt på mail (Vedlegg 2). Til slutt hadde jeg da to elever, to foreldrepar og to kontaktlærere som informanter til mitt prosjekt.

3.3.2 Presentasjon av informanter

Først vil jeg gi en kort presentasjon av elevene og deres historie med skolevegring. Selv om alle informantene i undersøkelsen er aktører som påvirker helheten, har jeg valgt kun å gi en nærmere presentasjon av elevinformantene, da det er elevens historie med skolevegring som er utgangspunktet for undersøkelsen.

De to elevene er i dag elever ved hver sin ungdomsskole. Den ene eleven er en gutt som går i 9. klasse. Hans skolefravær startet i 5.klasse, og hans fravær har vært periodevis. Han har hatt lange perioder med fravær, men har også hatt perioder hvor han har vært tilstede på skolen. Etter overgang til ungdomsskole har periodene med skolefravær blitt kortere og tilstedeværelsen på skolen har gradvis økt. Han har hatt tilbud om alternative aktiviteter, men har ønsket å være mest mulig tilstede i klassen de dagene han har vært på skolen. Han har fortsatt noen dager med fravær innimellom.

Den andre eleven er ei jente som nå går i 10.klasse. Hennes skolefravær startet i 2.klasse, og hele hennes barneskoletid har vært preget av høyt skolefravær. Hun har i perioder hatt noe hjemmeundervisning og undervisning på bibliotek utenfor skolens område. Etter overgang til ungdomsskole var store deler av 8. klasse preget av fravær, før hun i løpet av 9.klasse gradvis var mer tilstede på skolen. I 10.klasse har hun til nå ikke hatt noe fravær, og med enkelte tilpasninger fungerer hun i dag som en ordinær elev. Hun har karakterer i alle fag, med unntak av kroppsøving.

Foreldre, lærere og begge elevene beskriver elevene som skoleflinke, med gode forutsetninger for læring. Elevinformantene beskriver seg som sosiale og opplever at de har venner, men i periodene med mye fravær isolerte de seg i større grad enn det de gjør nå.

Foreldrene til hver elev ble intervjuet sammen, og jeg har valgt å ikke skille mellom mors og fars uttalelser da jeg opplevde begge foreldreparene som svært samstemte i sine oppfatninger. Det har ikke forekommet endringer i familieforhold i noen av familiene.

Lærerinformantene består av elevenes nåværende kontaktlærere som har deltatt i samarbeidet som har ført til redusert fravær. De kjente ikke elevene da skolefraværet startet.

3.4 Intervjuguide

En intervjuguide er et hjelpemiddel for å strukturere intervjuforløpet. Guiden kan inneholde noen temaer som er hovedfokus, eller være en mer detaljert rekkefølge av grundig utformet spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2010). Siden jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer delte jeg guiden inn i tre forhåndsbestemte tema med påfølgende spørsmål (Vedlegg 3 – 5). Temaene ble utarbeidet med utgangspunkt i aktuell teori, oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Under hvert tema utformet jeg intervju spørsmål jeg ønsket å stille underveis i intervjuet.

Forskningsspørsmål kan ofte være svært teoretisk formulert, og det er derfor viktig å være bevisst hvordan man stiller intervju spørsmålene slik de kommer til uttrykk i intervju personens dagligspråk (ibid). Jeg valgte å utforme intervjuguidene til de ulike informantgruppene på samme måte for å gjøre kategoriseringen under analysen enklere. Selv om temaene og spørsmålene i hovedsak var utformet likt, ble språket jeg benyttet underveis i intervjuene tilpasset etter hvem av informantene jeg snakket med. Intervjuene med kontaktlærerne var preget av noe mer faguttrykk enn under intervjuene med foreldre og elever.

Intervjuguiden bestod av tre hovedtema:

- 1) **Skolevegring.** Med spørsmålene innenfor dette temaet ønsket jeg å vite mer om informantenes forståelse og beskrivelse av begrepet skolevegring.
- 2) **Skolefraværet.** Her ønsket jeg å få vite mer om hvordan de ulike informantgruppene opplevde at fraværet startet, hvordan det utviklet seg og hvordan de forsøkte å få eleven tilbake til skolen
- 3) **Tiltak.** Spørsmålene her omhandlet hvilke tiltak de ulike informantgruppene mener har bidratt til å redusere fraværet, hvordan de ble gjennomført og hva som var viktig for å få gjennomført tiltakene. Hvilke erfaringer de har gjort som kan være nyttige for hvordan man skal møte elever med skolevegringsatferd.

Jeg valgte å gå bredt ut for å innhente så mye informasjon som mulig om hvordan de forskjellige informantgruppene forstår skolevegringsfenomenet og hvilke erfaringer de har med tiltak som har vært effektfulle. I litteraturen eksisterer det ulike begreper og definisjoner av skolevegringsatferd. Det ble derfor viktig å avklare hvilken forståelse informantene har av dette begrepet innledningsvis, før samtalen dreide seg inn på informantenes egne erfaringer. Faglitteraturen sier mye om hvordan profesjonelle forstår skolevegring og hvilke tiltak de mener bør iverksettes ut fra et individ – eller familiefokus. En ensidig forståelse av eleven som ”eier” av problemet er uheldig og ikke tilstrekkelig når det gjelder å forstå utviklingen av skolevegring og hvordan en kan bidra til å gjøre utviklingen mindre alvorlig (Solheim et al., 2010) . Jeg ønsket derfor å høre fra ulike informantgrupper med erfaring rundt fenomenet om det var likheter eller forskjeller i deres oppfatning av skolevegring, og hvilke tanker om tiltak de har for å oppnå mestring av skolevegring.

Før intervjuene gjennomførte jeg to prøveintervju med lærere som har erfaring med skolevegringsproblematikk for å prøve ut intervjuguiden og teknisk utstyr. Dette gjorde meg oppmerksom på viktigheten av plassering av opptaker for å sikre optimal lyd kvalitet. Prøveintervjuene gjorde meg mer bevisst på at oppmerksomhet til intervjuobjektet og naturlige oppfølgingsspørsmål underveis er viktigere enn rekkefølgen og ordlyden i guiden. Intervjuguiden ble dermed mer et hjelpemiddel for å sikre at vi var innom hovedtemaene for å få informasjon relatert til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.5 Gjennomføring

Gjennomføring av intervjuene avtalte jeg direkte med informantene. Intervjuene med kontaktlærer foregikk på de respektive skolene, mens intervjuene med foreldre og elever ble foretatt hjemme hos informantene. Dette var etter deres eget ønske og var noe de opplevde som en trygg ramme for å bli intervjuet. Rammen rundt intervjuene opplevdes som god og alle informantene bekreftet at de var godt informert om min undersøkelse, og samtykket til intervjuet. Det ble benyttet lydopptaker under alle intervjuene, noe som gav meg større frihet til å konsentrere meg om informantene og deres opplevelser. Alle informantene var opptatt av at dette var et viktig tema å belyse, og delte villig av sine erfaringer.

Intervjuene med elevene ble foretatt uten at foreldrene var til stede. En av elevene ønsket at en av foreldrene skulle være til stede under intervjuet, men etter å ha avtalt at intervjuene kunne foregå hjemme så gikk det fint for eleven å gjennomføre det alene. Mor og far ble intervjuet sammen, og lærerne ble intervjuet hver for seg. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av to uker.

Jeg startet hvert intervju med å forklare formålet med intervjuet, og oppfordret informantene til å snakke så fritt som mulig slik at jeg kunne komme inn med påfølgende spørsmål underveis. Jeg valgte å starte intervjuene med at de skulle fortelle om egne tanker om begrepet skolevegning før samtalen fulgte litt ulike veier underveis. Dette fordi jeg følte det var nødvendig med en begrepsavklaring først for å unngå misforståelser og gi meg mulighet til å følge informantenes tanker om fenomenet. Dette var viktig for å kunne være tro mot informantenes livsverden. Intervjuene bar preg av å være en samtale, og rekkefølgen på spørsmål ble til underveis i intervjuene.

Informantene kom selv inn på ulike tema i intervjuguiden, så den ble hovedsakelig brukt som en påminnelse for meg underveis, og ble ikke styrende for samtalen.

3.6 Bearbeiding av data

3.6.1 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført ble neste skritt å transkribere lydfilene over til skriftlig form for å gjøre dataene tilgjengelig for analyse. En transkripsjon er en konkret omdanning av muntlig samtale til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2010). For å bli godt kjent med dataene valgte jeg å transkribere intervjuene selv. Lydopptakene var av god kvalitet, og det var ikke vanskelig å oppfatte hva som ble sagt. Kvale og Brinkmann (2010) viser til at forskere som transkriberer egne intervjuer vil allerede under transkripsjonen til en viss grad huske sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjusituasjonen, og påbegynne meningsanalysen av det som ble sagt. Ved transkribering står man ovenfor valget om intervjuene skal gjengis ordrett eller omformes til en mer formell skriftlig stil (Kvale og Brinkmann, 2010). Siden min analyse har fokus på meningsinnholdet og ikke er en språklig analyse har jeg moderert unødvedige småord, gjentakelser, rotete setninger og pauser for å tilpasse språket til en mer skriftlig form. Jeg merket meg uttalelser og funn jeg mente var interessante med tanke på analyseringen av intervjuene. Transkriberingen var tidkrevende, men det lettet arbeidet med analysen siden jeg merket meg ulike uttalelser underveis.

Den skriftlige gjengivelsen vil mangle aspekter ved intervjusituasjonen, slik som for eksempel stemningen under intervjuet, interaksjon og kroppsspråk. Dette er elementer som bør tas med i analysen og tolkningen av intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg noterte meg stikkord under intervjuene og førte logg i etterkant av hvert intervju for å få med egne opplevelser av steming, interaksjon og kroppsspråk. Dette brukte jeg som støtte under transkriberingen og analyseringen.

3.6.2 Analyse

Min fremgangsmåte for analyse har jeg valgt på bakgrunn av Kvale og Brinkmann (2010) og Hatch (2002). Analysemetoden vil være med på å styre utarbeidelsen av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen (Kvale og Brinkmann, 2010).

Ved at jeg utarbeidet en temabasert intervjuguide ut ifra utvalgt litteratur har jeg allerede begynt på en type kategorisering som vil ha videre innvirkning på min analyse. Jeg valgte å tematisere intervjuguiden i tre hovedtema med tilhørende underpunkter som tidligere beskrevet under punkt 3.4.

Dette for å sikre at jeg vil få informasjon som kan gi svar på mine forskningsspørsmål.

Ved en fenomenologisk tilnærming vil en fortolkende analyse være naturlig (Hatch, 2002).

Dette innebærer en anerkjennelse av forskerens aktive rolle med sin forforståelse og sin livsverden. Forskerens forståelse av fenomenet avhenger av egen kjennskap til fenomenet det forskes på, og denne forforståelsen vil igjen ha innvirkning på forståelsen av det fenomenet man undersøker. Dette tilsier at forskeren blir en viktig brikke i forskningsprosessen, og må ha evne til å forstå informantens livsverden gjennom en fortolkende prosess (ibid).

Ved at jeg har beskrevet forskningsdesignet, og vist til at jeg har tolket og analysert underveis i prosessen, vil det gjøre den endelige analysen enklere og basert på en tryggere grunn (Kvale og Brinkmann, 2010)

3.6.2.1 Intervjuanalysens seks trinn

Kvale og Brinkmann (2010) viser til seks trinn i en intervjuanalyse. Det første trinnet er når intervjupersonene beskriver sin livsverden og deres opplevelser og følelser om temaet som undersøkes. Trinn to innebærer at intervjupersonen selv oppdager nye forhold og ser nye sammenhenger omkring temaet på bakgrunn av egne beskrivelser. Ved å stille åpne spørsmål erfarte jeg under intervjuene at informantene velvillig delte av sine erfaringer om temaet, og hvor oppfølgingsspørsmålene underveis bidro til nye refleksjoner.

Det neste trinnet i analysen skjer under intervjuet ved at forskeren foretar fortetning og fortolker informantenes svar. Jeg forsøkte å være bevisst dette under intervjuene ved at jeg stilte spørsmål tilbake for å bekrefte eller avkrefte min forståelse av deres fortelling.

Trinn fire i analysen foregår etter at intervjuene er transkribert og vil dermed ha en noe annen form. Her starter hovedarbeidet med analysen hvor det transkriberte intervjuet og egne notater blir tolket av intervjueren (ibid.). For å få en oppfatning av helheten startet jeg med å lese transkripsjonene i sin helhet. Jeg noteterte meg tema og mønstre som ble tatt opp. Jeg leste intervjuene flere ganger, markerte det jeg synes var interessant og noterte stikkord som sammenfalt med aktuell teori og annen forskning.

For å gjøre datamengden mer oversiktlig og håndterbar foretok jeg så en meningsfortetting. Det vil si en forkortelse av betydningen av informantenes utsagn til kortere formuleringer, men fortsatt innfor rammen av informantenes forståelse og språklige uttrykk (ibid.). Dette gav meg et godt overblikk over informasjonen som ble gitt i intervjuene.

Så startet jeg med å sortere informantenes uttalelser i hovedtemaer fra intervjuguiden og eliminere empiri som ikke var relevant for min problemstilling. Eksponering i regi av Barne og ungdomspsykiatrien blir nevnt av alle informantene, men er empiri jeg har valgt bort, da denne oppgaven omhandler tiltak og samarbeid som omhandler elev, foreldre og kontaktlærer.

Temaene fra intervjuguiden var utarbeidet med bakgrunn i oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og teori. Dette ble brukt som utgangspunkt for koding av intervjuene. Etter å ha sortert informantenes uttalelser i tema fra intervjuguiden oppdaget jeg at hovedtyngden av uttalelsene under hovedtemaet *tiltak* samlet seg rundt relasjoner, kommunikasjon og samarbeid, og ikke så mye om praktiske tiltak. Under analysen av dataene kom jeg frem til å danne underkategoriene: *begrepet skolevegring, relasjoner, kommunikasjon og samarbeid, og trygghet og forutsigbarhet* på tvers av forskningsspørsmålene. Dette medførte også en endring av problemstilling og et mer eksistensielt perspektiv som tidligere beskrevet under punkt 1.2.

Trinn fem handler om gjenintervjuing, hvor forskeren kan la informanten lese gjennom tolkningene forskeren har gjort og komme med eventuelle korrigeringer. Trinn seks tar for seg handling som et resultat av forskningen. Det vil si at informantene handler på bakgrunn av ny innsikt de har fått i løpet av intervjuet.

Jeg har konsentrert meg om første til fjerde trinn i denne oppgaven. Det femte trinnet har jeg vurdert som for omfattende og tidkrevende å gjennomføre i denne studien. Det sjette trinnet har jeg ikke vurdert som relevant, da denne undersøkelsen ikke er lagt opp til å være en aksjonsforskning.

3.7 Oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet har med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre, og henger ofte sammen med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2010; Østerud 1998). Det finnes ingen instrumenter for å måle reliabilitet i kvalitativ forskning og reliabilitetskravet lar seg lettest oppfylle i et forskningsdesign som retter seg mot kvantitative metoder (Østerud, 1998). I kvalitativ forskning knytter spørsmålet om reliabilitet først og fremst til intervjustadiet, transkripsjonsstadiet og analysestadiet (Kvale og Brinkmann, 2010). For å styrke reliabiliteten i kvalitativ forskning blir det viktig med en god beskrivelse av hvordan undersøkelsen er gjennomført, hvilke informanter som inngår i undersøkelsen, hvilke metoder for datainnsamling og analyse som er benyttet, samt hvilken erfaring og forståelsesramme forskeren har (Kvale og Brinkmann, 2010; Hatch, 2002). Hvordan dette er gjennomført i denne undersøkelsen er belyst i dette kapitlet.

For å sikre reliabiliteten ble intervjuguiden utformet med bakgrunn i aktuell teori og sikret at aktuelle temaer ble belyst i alle intervjuene. Lydkvaliteten på opptakene fra intervjuene var svært god. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, og det var ikke vanskelig å oppfatte hva informantene sa. På analysestadiet har jeg fulgt Kvale og Brinkmanns (2010) seks trinn for intervjuanalyse for å styrke reliabiliteten. Jeg noterte stikkord underveis og skrev logg fra hvert intervju for å få med egne tanker og opplevelser av steming, interaksjon og informantenes fortellinger.

En slik type forskning vil likevel være preget av virkelighetsfortolkninger som vanskelig lar seg verifisere (Østerud, 1998).

Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2010). Validiteten i denne studien avgjøres dermed av om intervjuene gir svar på problemstillingen eller ikke. Validering kan forstås som en kvalitetssikring som innebærer å vurdere alle ledd i forskningsprosessen, fra gjennomføring til tolkning (ibid.) I selve intervjusituasjonen vil intervjupersonens troverdighet og relasjon til intervjuer ha en innvirkning.

Intervjuene ble gjennomført hjemme eller på arbeidsplassen der hvor informantene følte seg trygge. Alle informantene gav uttrykk for at de hadde en historie de ønsket å fortelle.

Underveis i intervjuene har jeg forsøkt å stille åpne spørsmål som gir rom for ulike svar, samtidig som jeg har forsøkt å være bevisst på å stille oppklarende spørsmål og speile informantenes svar for å forsikre om jeg har forstått de riktig. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, noe som gjorde det lettere å gjengi informantenes uttalelser i etterkant. Intervjuene ble fortløpende transkribert av meg. Det kan være vanskelig å få med stemningsskifter, tonefall, kjemi og lignende når tale skal gjøres om til skrift. For å være bevisst dette gjorde jeg notater og skrev logg etter alle intervjuene som jeg benyttet som støtte under transkribering og analysen. For å sikre at informantenes stemme skal komme tydelig frem, er sitater gjengitt under presentasjon av resultatene. Det kan være utfordrende å gjøre om informantenes erfaringsnære begreper til mer teoretiske begreper. Jeg har forsøkt å anvende begreper og teori som er relevante for min problemstilling, og knyttet dette opp til intervjuguiden slik at jeg underveis fikk informantenes forståelse og erfaringer om de ulike begrepene.

Generaliserbarhet handler om hvorvidt resultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2010). Denne undersøkelsen er basert på et begrenset utvalg informanter, og de er valgt ut for et spesielt formål. Formålet med undersøkelsen har vært å få innsikt i elev, foreldre og lærers subjektive forståelse og opplevelse av skolevegring og hvilke faktorer de har erfart har bidrat til mestring av skolevegringen.

Det blir dermed vanskelig å si at utvalget i denne undersøkelsen og informantenes svar er representativt for en større populasjon og andre sammenhenger, og statistisk generaliserbarhet har heller ikke vært hensikten med denne studien. Gjennom hele forskningsprosessen er det foretatt analyser og tolkninger av innhentede data, som har blitt tolket og koblet opp mot teori. En kan derfor si at studien kan være utgangspunkt for en analytisk generalisering. Det vil si en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en pekepinn for hva som kan kommetil å skje i en annen situasjon (Kvale og Brinkmann, 2010). Ut ifra en slik form for generalisering blir det dermed opp til leseren å vurdere om de funnene jeg har beskrevet også kan gjelde i andre situasjoner.

3.8 Ethiske hensyn

Kvalitativ forskning krever mye av de menneskene det forskes på. Ofte handler det å snakke om ting man holder inne i seg selv. Denne type forskning er fylt med moralske og etiske spørsmål, som krever etiske vurderinger forut for og underveis i undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2010). Den relasjonelle kontakten som kjennetegner kvalitative intervjuer fører til en del utfordringer når det gjelder etiske spørsmål. Denne undersøkelsen gir etiske utfordringer fordi den omhandler sårbarhet hos ungdom og deres foreldre. Løgstrups tanker om nærhetsetikk sier at vi alle er sårbare vesener som er avhengig av hverandre. Når en viser noen tillit ved å utlevere seg, legger en noe av sitt liv i den andres hender i forventning om å bli ivaretatt (Løgstrup, 1991). Det innebærer at mottakeren får makt over den som har utlevert seg. I forskningssammenheng vil sårbarhet handle om at informantene tar en risiko ved å utlevere opplysninger om seg selv. De gir fra seg opplysninger i tillit til at forskeren tar imot dem med forståelse, og behandler dem på en trygg og god måte. Informantene må kunne stole på forskerens kompetanse og hensikt (Andvig, 2010).

Det blir dermed svært viktig med god informasjon til aktuelle informanter og foreldre/foresatte i forkant av undersøkelsen for å sikre et informert samtykke. Balansen mellom mitt ønske om å innhente kunnskap og respekt for informantenes integritet og den belastning de kan utsettes for, har jeg forsøkt å være bevisst under hele prosessen. Jeg har også vært bevisst den makt jeg får ved at de utleverer sårbar informasjon om seg selv til meg, og har forsøkt å vise medmenneskelighet og omsorg både under intervjuene og i min videre behandling av dataene. Under transkriberingen har jeg anonymisert dataene og utelatt data som ikke var relevant for min undersøkelse. Jeg har valgt å gjengi sitatene i en skriftlig språkstil, for å skape sammenheng og unngå at sitatene fremstår som usammenhengende og forvirrende. All informasjon om personlige forhold har blitt behandlet konfidensielt og anonymt, og alle data vil bli slettet når oppgaven er godkjent og avsluttet.

Jeg har forholdt meg til forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH). NESH's retningslinjer viser til at barn og unge som deltar i forskning har særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg et informasjonsskriv med studiens formål, problemstilling, hvilke rettigheter de hadde som informanter, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet dersom de ønsket det.

Ved å gi god informasjon i forkant av intervjuene sikret jeg at informantene gav et informert samtykke. All informasjon ble gitt skriftlig før jeg tok kontakt over telefonen for å sikre at foreldre og elev hadde god tid til å snakke sammen før de bestemte seg for å delta.

Kontaktlærer ble ikke kontaktet før samtykke fra foreldre og elev forelå.

NESH viser også til at alle forsknings- og studentprosjekter som behandler personopplysninger skal meldes Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for godkjenning. Undersøkelsen er godkjent av NSD og prosjektet ble ikke satt i gang før godkjenningen forelå (Vedlegg 6).

4.0 RESULTATER OG ANALYSE

Kapittelet er strukturert slik at informantenes svar i forhold til forskningsspørsmålene presenteres. Utvalgte sitater fra intervjuene gjengis for å gi et innblikk i informantenes uttalelser. Dette for å sikre at informantenes egne oppfatninger og perspektiv skal komme til uttrykk. Informantene er delt i tre grupper og jeg har valgt å gjengi sitatene under hvert forskningsspørsmål ut ifra de ulike informantgruppene de tilhører.

Etter hvert forskningsspørsmål vil jeg gi en kort oppsummering . Hovedtrekkene fra oppsummeringene vil bli diskutert opp mot teori i kapittel 5.0.

Det er viktig å understreke at sitatene er tatt ut av en sammenheng. Det er mine punktueringer og fortolkninger som ligger til grunn for presentasjonen av dataene.

4.1 Hvilken forståelse har de ulike informantene av begrepet skolevegring?

For å belyse første del av oppgavens problemstilling ”*Hvilken forståelse har elev, foreldre og lærer av skolevegring*” ble det viktig å finne ut av hva informantene legger i begrepet skolevegring. Som tidligere beskrevet i oppgaven er skolevegring et sammensatt og komplekst fenomen, og det finnes en rekke definisjoner av begrepet i faglitteraturen. Jeg ønsket å finne nærmere ut av hvilken forståelse de ulike informantene har av begrepet skolevegring, og om det finnes likheter eller forskjeller i oppfatningene blant de ulike informantgruppene.

4.1.1 Elevinformanter

Begge elevene opplever begrepet skolevegring som litt misvisende, og mener vegringen handler om mer enn bare skolesituasjonen. De synes begrepet er vanskelig å definere, men begge knytter begrepene mestring og prestasjon opp mot skolevegring.

” Når jeg tenker på skolevegring så tenker jeg at det handler om at det er vanskelig å gå på skolen uten at du helt vet hvorfor”. (elev 1)

”Det er så mye press på skolen og du må mestre så mange ting. Du må opp og presentere ting – det er noe du bare må, og som ikke alle klarer. Og hvis du blir presset til en ting du ikke klarer i det hele tatt, så bare går det ikke på en måte”. (elev 2)

”Jeg tror mange tenker at ”bare man kommer seg på skolen så går det bra – bare man kommer over kneika så går det bra” Men, det handler jo ikke om at selve skolebygningen er ekkel”. (elev 2)

Elevinformantene tar utgangspunkt i egne erfaringer når de skal forsøke å definere begrepet. De gir uttrykk for at de ser skolevegring i sammenheng med et emosjonelt ubehag som beskrives som en klump i magen, men at dette ikke er knyttet kun til skole eller skoleaktiviteter. Slik jeg tolker informantenes utsagn relaterer de skolevegring til angst, ubehag og internaliserte vansker.

”Jeg tenker at det handler ikke bare om skole, for jeg var jo ikke ute selv om det ikke var skole. Jeg var jo ikke ute i det hele tatt. Jeg var jo i hvertfall ikke ute i ferier, for da kunne jeg jo møte andre fra skolen, for da var jo de ute fordi det var ferie.” (elev 1)

”Det er liksom en klump i magen som gjør det vanskelig, og jeg klarer ikke å forklare helt hvorfor den klumpen er der. Jeg vil jo egentlig på skolen og være sammen med venner”. (elev 2)

Begge elevinformantene vektlegger individorienterte årsaksforklaringer i sin definisjon av skolevegring. De beskriver skolevegring ut fra egenskaper ved atferden hos eleven, og vektlegger i liten grad skolekultur, relasjoner eller andre faktorer som kan ha innvirkning på problemet.

4.1.2 Foreldreinformanter

Foreldreinformantene legger også vekt på emosjonelt ubehag og internaliserende vansker når de skal forklare skolevegring. De trekker frem angst når de skal forklare begrepet.

”Det starter vel gjerne med angst, altså det å være engstelig for ting generelt, og ikke bare når det gjelder skole”. (foreldrepar 1)

”Dem vil på skolen, men klarer ikke møte og sosialisere seg med andre på en måte. Det er ikke sikkert at det har så mye med fag og læring å gjøre”. (foreldrepar 2)

De nevner også faktorer i skolemiljøet, som for eksempel mobbing, når de skal beskrive skolevegring.

“Vi synes det er litt feil å kalle det skolevegring. For vi tenker jo det handler mer om angst. Jeg skjønner jo at for elever som blir mobbet eller har det vondt, så kan det vel kanskje bli skolevegring ut av det...men, det er hele tida det å skulle prestere og stå frem for noen som kan gjøre det vanskelig” (foreldrepar 2)

”Det kan jo være at eleven ikke trives i klassen, at det er mobbing eller at noen slenger kommentarer eller noe” (foreldrepar 1)

I likhet med elevinformantene trekker foreldreinformantene frem at begrepet skolevegring ikke er et begrep som er helt beskrivende for elever med høyt skolefravær, og knytter det opp mot angst og mestring. Slik jeg tolker utsagnene vektlegges ikke mestring av fag og læring, men det å prestere både sosialt og i klasserommet fremheves. Mobbing som en faktor som kan bidra til skolevegring nevnes av begge foreldreparene..

4.1.3 Lærerinformanter

I likhet med elev- og foreldreinformantene ser lærerne skolevegring i sammenheng med sosiale situasjoner, men de nevner også faglige prestasjoner. De ser skolevegringen først og fremst i forhold til elevens prestasjoner og har lite fokus på skolen eller lærers rolle.

”Jeg tenker at det handler om at eleven har veldig lyst til å være på skolen, men fikser det bare ikke. Et eller annet som bare stopper – om det er bygget, fagene eller det sosiale vet jeg ikke. Det kan være flere ting, det er vanskelig å få tak i.” (lærer 1)

”Når jeg tenker på skolevegring så vil det jo si at det er elever som er mye borte fra skolen. De har et stort fravær og da er det grunn til bekymring. Fraværet starter som regel gradvis, så det kan være litt vanskelig å oppdage det med en gang” (lærer 2)

En lærer nevner fravær av struktur og forutsigbarhet som faktorer som kan ha innvirkning på skolefravær. Hun setter det i sammenheng med litt ustrukturerte fag som gym og mat/helse hvor samarbeid og krav til å prestere i ”her og nå situasjoner ”er større enn i klasserommet. En av lærerne sier at skolefravær kan være vanskelig å oppdage, da fraværet som regel starter gradvis.

“Det har vel kanskje en sammenheng med hele samfunnet. Du må prestere og vise at du kan noe der og da. På skolen her har vi erfart at det ofte er i de fagene du må produsere og prestere slik som gym, kunst/håndverk og mat/helse som er de fagene de dropper ut av først. Det er jo litt rart, men det kan hende det er kravet om å prestere der og da og uforutsigbarheten i de fagene som gjør det vanskelig” (lærer 2)

En av lærerinformantene setter skolevegring i sammenheng med arv og hjemmeforhold.

”Jeg tror skolevegring kan henge sammen med hvordan man har det psykisk, og det kan jo henge litt sammen med hjemmeforhold” (lærer 1)

”Jeg har tenkt mye på det med arv, for mor sier noe om det selv at hun synes ting ikke er så lett selv. Hun har gitt uttrykk for at hun opplever foreldremøter og andre sammenkomster på skolen som vanskelig, hun blir stressa og urolig da. Hun kjenner igjen noe av den samme uroen i barnet sitt”. (lærer 1)

Slik jeg tolker lærerinformantene beskriver de skolevegring ut fra lineære årsaksforklaringer hvor egenskaper ved eleven eller familiær bakgrunn vektlegges. De ser skolevegring i sammenheng med faglig og sosial mestring, men ingen nevner lærers rolle eller relasjoner i denne sammenheng.

4.1.4 Oppsummering

Alle informantene opplever skolevegringsproblematikken som sammensatt og at det kan være mange ulike faktorer til at problemet oppstår og opprettholdes. Informantene beskriver individuelle emosjonelle faktorer slik som angst som noe som kan utløse skolevegring, men setter det også i sammenheng med krav til å prestere i skolen og i andre sosiale settinger. Flere av informantene understreker at det nødvendigvis ikke er skolen som er problemet, men at det kan være flere faktorer som utløser vanskene.

Elev- og foreldreinformantene opplever skolevegringsproblematikken som mer sammensatt, og at det blir feil å fokusere på vegring bare i forhold til skole. Slik jeg tolker utsagnene kan det tyde på at de ser på skolevegringsbegrepet som misvisende og at det låser forståelsen til å omhandle kun skole.

Felles for alle informantene er at de i sin forståelse av skolevegring legger til grunn en lineær årsaksforståelse hvor hovedårsaken til fraværet kan forklares ut fra eleven i form av angst eller emosjonelt ubehag. En av lærerinformantene trekker inn arv og familieforhold i definisjonen. Samarbeid eller samordning mellom elev, skole og hjem blir ikke nevnt av noen av informantene.

Alle har en felles oppfatning om at skolevegring innebærer at eleven egentlig har et ønske om å være på skolen, men får det ikke til. De ser på skolevegring som en internaliserende vanske hvor formålet er å unngå situasjoner som oppleves som vanskelige eller ubehagelige. Skulk eller oppnåelse av goder som følge av fraværet blir ikke nevnt av noen av informantene.

4.2 Hvilke opplevelser og erfaringer har informantene med skolevegring?

Med dette spørsmålet ønsket jeg å finne mer ut av informantenes egne opplevelser av skolevegring. Hvilke tanker har de gjort seg om hva som førte til skolevegringen? Jeg ønsket også å få informantenes refleksjoner omkring begrepet skolevegring, men da ut fra egne opplevelser og erfaringer.

4.2.1 Elevinformanter

Begge elevinformantene har vanskelig for å forklare hva som førte til skolevegringen. Ingen av de har spesielle negative episoder knyttet til sosial- eller faglig mestring. De forteller at de opplevde å ha venner og at de i utgangspunktet ønsket å være på skolen. De beskriver at fraværet startet gradvis, uten at de helt vet hvorfor det skjedde. Den ene eleven uttrykker det slik:

”Jeg vet ikke hvorfor det skjedde. Jeg skjønner det ikke – det var ikke noe galt med noen i klassen og det var ingen som hadde gjort meg noe. Det var liksom bare en klump i magen som vokste og gjorde alt vanskelig...Jeg ville jo på skolen, men alt ble bare så vanskelig” (elev 1)

Underveis i samtalene trekker likevel begge elevinformantene frem episoder relatert til det å bli presset til å skulle stå foran klassen og si noe, som en negativ erfaring. De forteller at fraværet startet ikke med en gang etter disse hendelsene, men dette plantet en utrygghet som vokste gradvis over tid.

”Læreren ville at jeg skulle komme opp til tavla for å skrive noe. Det ville jeg ikke og sa ”nei”. Da kom hun bort og begynte å dra meg opp til tavla. Jeg sa at jeg klarte det ikke, men læreren ga seg ikke. Hun ville ha meg opp, og tenkte at det gikk bra bare jeg fikk begynt. Så da gjorde jeg det, men da jeg kunne sette med ved pulten igjen ble jeg svimmel, så tåkete og det var vanskelig å puste. Det var skikkelig ekkelt - jeg hadde ikke opplevd noe slikt før”.
(elev 2)

”Jeg gikk på skolen etter dette, men det var mye vanskeligere. Jeg gruet meg mye mer hjemme, og gråt veldig lett. En liten ting kunne får meg til å gråte. Det ble bare verre og verre, og til slutt så klarte jeg ikke å gå inn i klasserommet” (elev 2)

”Vi hadde om gangetabellen, og skulle svare høyt på forskjellige gangestykker. Jeg fikk panikk, for jeg husket plutselig ingen av gangestykkene. Jeg ba læreren om å få slippe, men han visste jo at jeg egentlig kunne gange, så han pushet meg til å svare flere ganger, men jeg ble helt rar og klarte det bare ikke” (elev 1)

Disse beskrivelsene samsvarer med en tradisjonell definisjon av skolevegring, hvor angstrelaterte symptomer slik som panikk, hodepine, pustevansker og andre internaliserte vansker dominerer.

På spørsmål om de vil kalle deres høye skolefravær for skolevegring svarer begge at de synes det begrepet ikke passer helt. De opplevde at deres vansker ikke handlet så mye om skolen og det skolefaglige. Ingen av de opplevde å streve med fag, men knytter det mer til ubehag og redsel for å skulle prestere og presentere noe for andre. Begge elevinformantene beskriver en følelse av å bli presset, og ikke bli tatt på alvor da de gav uttrykk for at dette var vanskelig, hvor opplevelsen av ikke å bli hørt førte til en utrygghet som festet seg.

”Læreren skjønnte ikke hvor vanskelig det var. Hun mente at bare jeg kom meg på skolen, så skulle vi finne ut av det og legge til rette for meg da. Men, hvis jeg først kom meg til skolen så gikk jo dagen som regel greit – det var jo det å komme seg dit som var problemet” (elev 2)

”Læreren sa liksom bare sånn - det her er jo ikke noe å være redd for, det er jo bare å være på skolen og sitte ved pulten” (elev 1)

Begge beskriver at vanskene etter hvert ble så store at de ikke klarte å delta på fritidsaktiviteter. De opplevde det som et nederlag at de ikke klarte å gå på skolen, og da ble det for vanskelig å møte medelever på fritiden. Begge gir uttrykk for at de synes det var flaut, og at de følte seg dumme fordi de ikke var på skolen.

”Jeg slutta på fotballen, og klarte ikke å være sammen med venner, heller.” (elev 1)

”Jeg følte meg jo dum...jeg var jo ikke på skolen, så da følte jeg meg jo enda dummere hvis jeg møtte noen fra skolen eller sånn, for de visste jo at jeg ikke var på skolen. Da var det bedre å være hjemme” (elev 2)

4.2.2 Foreldreinformanter

Begge foreldrepårene beskriver skolefraværet som litt uforståelig og det var uventet at dette skulle skje barnet deres. Det har ikke vært endring i familieforhold i noen av familiene, og slik foreldrene opplever det har de et nært og godt forhold til barna.

I likhet med elevinformantene beskriver foreldrepårene en gradvis økning av skolefraværet.

”Det begynte med noen dager innimellom – det var dager som var vanskeligere enn andre. Det var mye frustrasjon hjemme, for vi skjønnte ikke hvorfor. Vi trodde det var mobbing, kommentarer fra andre eller lærerbytte, men det var det ikke – det var veldig vanskelig å forstå” (foreldrepar 1)

”Det hadde vel kanskje pågått noe før vi fikk greie på det, men når vi begynte å skjønne noe av dette her så var det allerede blitt så vanskelig at hun grua seg for å være inne i klasserommet” (foreldrepar 2)

De beskriver også skolefraværet i sammenheng med angstrelaterte symptomer, og at barnet i utgangspunktet hadde et sterkt ønske om å gå på skolen.

”Vi ser at han skifter helt farge i ansiktet og er ordentlig engstelig. Vi merket jo etter hvert at han ble mer engstelig på hjemmebane også” (foreldrepar 1)

Felles for historiene er at det var foreldrene som først tok kontakt med skolen for å uttrykke bekymring for fraværet. Det ene foreldreparet opplevde at skolen tok det de sa på alvor med en gang, og samarbeidet mellom skole og hjem kom raskt i gang.

”Vi tok tak i det og tok kontakt med skolen først. Vi synes dette var veldig, veldig vanskelig. Skolen var raskt i gang med tiltak for å prøve å nøste opp i om det kunne være mobbing eller sånne ting. Men, han har egentlig aldri klart å sette ord på hva det er – det er det at han får vondt i magen, klumpen i magen som vokser”. (foreldrepar 1)

” Vi har hatt jevnlig møter med skolen hver 14.dag, og har opplevd at vi har hatt en god dialog med de hele veien. Det har vært gull for oss” (foreldrepar 1)

Det andre paret beskriver en vanskelig start på samarbeidet, hvor de opplevde å bli møtt med liten forståelse fra skolen. Dette gjorde at det tok lang tid før det ble iverksatt tiltak og samarbeidet var preget av dårlig kommunikasjon.

”Jeg snakket mye med læreren, men hun hadde ingen forståelse eller var imøtekommende. Hun var bare sinna og synes at jeg var en overhysterisk mor, og at det var vi foreldre som var skyld i at hun ikke kom seg på skolen” (foreldrepar 2)

”Vi hadde mange telefonsamtaler og noen møter på skolen, men vi fikk bare beskjed om å få ungen på skolen - så skulle de ordne det bare hun kom på skolen” (foreldrepar 2)

Selv om det er ulike opplevelser av hvordan skolen tok tak i problemet, trekker begge foreldreparene frem at samarbeidet med skolen var svært personavhengig. De opplevde store forskjeller i hvordan de ble møtt på skolen.

”Noen lærere vi har vært borti sier at dette er ikke noe problem. ”Det er bare å la de grine litt noen ganger også kjører vi bare på.” Men, det er ikke sånn! De må høre!” (foreldrepar 2)

”Det er en lang vei å gå. Mye kommentarer og folk som ikke tenker. De sier at det er bare å gjøre det sånn, det er bare å få de på skolen - men det er ikke bare sånn...det er det ikke”
(foreldrepar 1)

Foreldrene beskriver også at barna deres fikk et stadig større behov for forutsigbarhet og oversikt. Små detaljer som tidligere ikke hadde vært noe problem, kunne bli veldig store og viktige å ha oversikt over. Begge parene nevner prøvesituasjoner, det å skulle svare høyt på spørsmål i klassen, en redsel for å skille seg ut og et stort behov for bekreftelser som eksempler på ting som ble vanskelig.

”Han ble mer og mer avhengig av forutsigbarhet. Det var viktig for han å være mentalt forberedt – det har vi merka mer og mer etter hvert, også når han er hjemme”. (foreldrepar 1)

Slik jeg oppfatter det foreldrene sier, er dette behovet om forutsigbarhet og oversikt et signal om en økende grad av utrygghet for elevene omkring skolesituasjonen. Dette samsvarer også med hvordan elevene beskriver hvordan skolevegringen utviklet seg.

Begge foreldreparene beskriver en høy grad av frustrasjon og maktesløshet omkring morgensituasjonen hjemme. De opplevde det som svært krevende å stå i en situasjon hvor mange følelser spiller inn. Sinne, frustrasjon, redsel og fortvilelse er følelser alle foreldrene gir uttrykk for. Det har vært krevende å stå i disse morgensituasjonene alene.

”Jeg ble frustrert, for jeg visste ikke hvilke spørsmål jeg skulle stille, hvilke knapper jeg skulle trykke på. Vi var jo oppe i det hele tiden, så det er vanskelig å holde hodet klart. Det er mye følelser i sving som sikkert ikke gjorde situasjonen noe bedre” (foreldrepar 1)

”Vi gjorde jo sikkert mye feil en periode, for vi viste jo ingenting. Du blir jo så stressa selv også... Jeg ble sint den ene dagen, lei meg den andre dagen og helt desperat. Vi har prøvd hva som helst altså!” (foreldrepar 2)

4.2.3 Lærerinformanter

Lærerinformantene kjente ikke de to elevene da skolefraværet startet. Deres erfaringer med hva som kan føre til skolevegring er dermed basert på erfaring fra andre elever med skolevegringsatferd i tillegg til de elevene undersøkelsen tar utgangspunkt i. Begge lærere gir uttrykk for at de har sett en sammenheng mellom høyt skolefravær og elever med internaliserte vansker. En lærer beskriver det slik:

”Jeg opplever de jo som litt engstelige personer, som er opptatt av å gjøre det bedre enn best. Redde for å feile og ikke duge. Om presset blir for stort vet jeg ikke, men de legger jo ofte et stort press på seg selv”. (lærer 1)

I likhet med elev- og foreldreinformantene er deres erfaring også at dette fraværet kan være vanskelig å forklare og forstå. De beskriver også at elevene ofte har et stort behov for forutsigbarhet og at det lages tydelige avtaler.

”Det har jo vært litt vanskelig å forstå hvor vanskelig eleven har det. Det er litt vanskelig å sette seg inn i, for vi som klarer å stå opp hver dag og dra på jobb så er det lett å tenke at det kan jo ikke være så farlig, det er jo bare å gå på skolen. Så det har tatt litt tid å forstå det” (lærer 2)

”Det kan være vanskelig å forstå at det er viktig at vi møtes akkurat der, og ikke 5 meter unna, men det har faktisk gjort at eleven følte seg trygg på meg og nå er ikke det lenger nødvendig”. (lærer 2)

En av lærerinformantene trekker frem erfaring omkring en kollegas oppfatning av skolevegring, og viser til at det kan være forskjeller innad på skolen hvordan man tenker om skolefravær. Læreren beskriver at ulike oppfatninger av fenomenet kan gjøre samarbeidet utfordrende.

”Hun setter kanskje lista litt høyere... for når det gjelder lekser så måtte man forvente at han gjorde lekser i de periodene han var borte, og i tillegg ville den læreren at han skulle ha ekstra oppgaver fordi han ikke var på skolen. Dette mente jeg kom til å bli en ekstra belastning på en gutt som allerede var ganske nedbrutt, så der er vi nok ikke helt enige om hvordan det bør håndteres” (lærer 1)

4.2.4 Oppsummering

Alle informantene beskriver en sammenheng mellom angstrelaterte symptomer og skolevegring. Dette er i samsvar med oppfatningene fra forskningsspørsmål en, men likevel er det flere forskjeller på hvordan de beskriver begrepet skolevegring når de tar utgangspunkt i egne erfaringer. Der hvor alle under forskningsspørsmål en la til grunn en lineær årsaksforklaring, trekker alle informantene nå frem flere faktorer som kan bidra og opprettholde et høyt skolefravær. Alle informantene ser på skolevegringen som et forsøk på å unngå et ubehag, og at eleven egentlig har et sterkt ønske om å være tilstede på skolen. Ingen nevner skulk eller at eleven trekkes mot andre aktiviteter utenfor skolen.

Elev- og foreldreinformantene trekker frem faktorer som det å bli presset til å fremføre og prestere foran klassen som episoder som var med på å skape en utrygghet. Slik jeg tolker det kan dette settes i sammenheng med en manglende evne hos daværende lærer til å forstå elevens reaksjoner, og hva som skjer i samspillet mellom elev og lærer. Dette kan indikere en manglende relasjonskompetanse hos lærer. Ingen av lærerinformantene nevner relasjonskompetanse som en del av lærers yrkeskompetanse, men de beskriver faktorer som innebærer å anerkjenne, se og lytte til eleven som viktig for å skape trygghet.

Trygghet er en faktor som alle informantene trekker frem. Alle informantgruppene fremhever at eleven utviser et økt behov for oversikt, struktur og forutsigbarhet. Dette kan være et signal om utrygghet, som gir behov for en ekstra tilrettelegging. Slik jeg vurderer det, viser dette at de ser samarbeid og samordning rundt elevene som viktige faktorer, og ikke kun et isolert problem eleven sliter med alene. Dette innebærer en relasjonell og sirkulær forståelse av skolevegring, som ikke fremkom under forskningsspørsmål en.

Foreldreinformantene viser til at det var de som først tok kontakt med skolen vedrørende bekymring omkring elevens atferd. Det ene foreldreparet er fornøyd med hvordan de ble møtt av skolen, mens det andre paret har negative erfaringer, og opplevde at de ikke ble møtt med forståelse. Selv om det ene paret er fornøyd med at skolen kom raskt i gang med tiltak, kan det tyde på at skolen har en manglende handlingsplan og system for fraværsregistrering, siden skolen ikke tok kontakt med foreldrene vedrørende bekymring rundt fraværet.

4.3. Hva har vært til hjelp for å oppnå mestring av skolevegringen?

Her presenteres funn som analyserer andre del av oppgavens problemstilling: *”hvilke faktorer har de erfart kan bidra til mestring av skolevegring?”*. Hensikten med dette spørsmålet var å finne ut av hvilke faktorer informantene mener har bidratt til at skolefraværet har blitt redusert.

4.3.1 Elevinformanter

Begge elevinformantene trekker frem miljøarbeider som en veldig viktig person. Det å ha en person som har fungert som et bindeledd mellom skole og hjem mener de har vært helt avgjørende for at de har klart å redusere fraværet sitt. De beskriver en trygg og god relasjon til miljøarbeider, og fremhever det at de har blitt kjent utenfor skolens område som en viktig faktor. Det å ha en person som er fleksibel og lett tilgjengelig er noe begge elevene beskriver som nyttig. Slik jeg tolker elevenes utsagn beskriver de her elevmedvirkning, og hvordan dette har vært et viktig bidrag for å redusere skolefraværet.

” Det var viktig for meg at hun kom hjem til oss for å bli kjent med meg, så lenge det skjedde hjemme følte jeg meg trygg ” (elev 2)

”Hun har vært hjemme hos oss flere ganger, og vi har gjort forskjellige ting sammen. Jeg føler jeg kjenner henne veldig godt. Det er lett å sende en sms eller ringe dersom det er noe jeg er usikker på før skolen starter, og det har vært bra for meg. Det går som regel greit når jeg først har kommet meg på skolen, men det er trygt å vite at hun er der et sted og at jeg kan få tak i henne om nødvendig ” (elev 1)

Den ene eleven beskriver miljøarbeideren som en god støtte i situasjoner hvor det kan være vanskelig å være tydelig på hva hun egentlig mener:

”Miljøarbeideren har vært viktig fordi hun kjenner meg så godt at hun kan bare se når det er nok for meg. Det er ikke alltid jeg klarer å si i fra, eller svarer ja selv om jeg egentlig mener nei, og da skjønner hun det ved å se på meg også hjelper hun meg ut av den situasjonen ” (elev 2)

Begge beskriver en trygg relasjon hvor de opplever forståelse og en god kommunikasjon. For begge elevene har miljøarbeideren vært en talsperson på samarbeidsmøter mellom skole og hjem. Ingen av elevene har ønsket å delta på møtene selv, men har formidlet sine tanker i møtene via miljøarbeider. Dette har begge opplevd som en god løsning.

Det å bli hørt, sett og tatt på alvor av en voksen fra skolen som de føler seg trygg på har også gjort det lettere å bli utfordret og gradvis klare å møte større utfordringer.

”Det å ha miljøarbeideren tilgjengelig har gjort at jeg kunne utfordre meg selv når jeg ville, ikke når alle andre sa at jeg måtte. For da ble det et for stort press – jeg visste jo at jeg burde være på skolen hver dag og lære ting...Det er jo dager hvor alt føles håpløst og du klarer ingenting, sånn var det for meg før, og da detter du liksom enda mer sammen når du blir presset også vet du at du ikke klarer det. Da er det mye lettere å gjøre det på de dagene hvor du føler du har mye mer mot og vil ting, for da mestrer du det.” (elev 2)

”Å bli tatt mer seriøst har hjulpet mye for meg. Hvis jeg sa at i dag går det ikke, så var det greit. Da kom hun hjem også gjorde vi noe annet, snakket og la planer. Da var det lettere for meg å prøve igjen neste dag – jeg visste jeg hadde en nødløsning liksom, og trengte ikke gå helt i kjelleren om det ikke gikk” (elev 1)

Elevinformantene fremhever det at de kjenner miljøarbeider så godt, har gjort det lettere å finne en balansegang mellom trygghet og utfordring.

”Det har jo vært bra på en måte...de har funnet en mellomting mellom hva som er greit og ikke greit med å presse meg” (elev 2)

”Det å ha et godt forhold til miljøarbeider har gjort at jeg har blitt bedre kjent med kontaktlærer også” (elev 1)

Den ene eleven beskriver hvordan tryggheten til miljøarbeider har hjulpet henne til å bli trygg på lærere også. Ved at miljøarbeider har kunnet formidle til lærere hva som er viktig for eleven, og at kontaktlærer også har møtt eleven utenfor skolen for å bli kjent, har vært viktig.

Begge elevene forteller at de opplever samarbeidet mellom foreldrene og miljøarbeider har vært godt, og at de opplever en forståelse omkring sin problematikk. For den ene eleven har det tatt lenger tid enn den andre, men begge beskriver at det fungerer veldig bra slik det er nå.

4.3.2 Foreldreinformanter

I likhet med elevinformantene trekker begge foreldrepårene frem miljøarbeider som den viktigste grunnen til at fraværet har blitt redusert. Det å ha kontakt med en person fra skolen som foreldrene også opplever å ha blitt godt kjent med, og som viser forståelse for deres situasjon har vært godt. Det å kunne ha en hovedperson som man har kontakt med, og som kan fungere som et kommunikasjonsledd, er noe alle mener har vært helt avgjørende.

”Miljøarbeider har vært viktigst. Hun er kommunikasjonsleddet, og forstår situasjonen godt – hun skjønner våre tøffe tak” (foreldrepar 1)

”Vi har snakket så ofte sammen, at jeg føler at vi kjenner hverandre veldig godt”. (foreldrepar 1)

”Det har vært avgjørende å ha en person som det er lett å få tak i, gjøre små justeringer som måtte til nesten hver morgen. Da er det greit å ha en person å forholde seg til, for da blir det ikke så mye styr – det blir litt mer normalt, og det har også gjort at vi klarte å holde oss roligere på morgenen...For det er ofte små filleting som kan velve hele dagen, og med to ord med miljøarbeider på morgenen da, så kunne det redde hele dagen” (foreldrepar 2)

Foreldrene legger vekt på at ved å bli godt kjent med miljøarbeider, har det bidratt til at barna deres også i større grad har opplevd å bli hørt, og at skolen har tilrettelagt mer ut fra elevens behov.

Tillit, trygghet, stabilitet og en god relasjon til en voksen på skolen er faktorer begge foreldrepårene trekker frem. En person som man har tettere kontakt med enn kontaktlærer, som kjenner både barnet og familien godt, oppleves som trygt. Miljøarbeiders fleksibilitet og tilgjengelighet nevnes som viktige faktorer i samarbeidet.

”De har vært fleksible og møtt oss på de tingene vi sier har vært viktig til alt får stabilisert seg og ting var trygt...så kunne de strekke og presse litt, for da var det greit. Men, den tryggheten må være der først.” (foreldrepar 1)

”Det å høre på eleven er veldig viktig. Det var som å skru på en bryter da det ble lagt opp mer ut fra hennes behov og hvor hun kunne være mer med å bestemme” (foreldrepar 2)

Begge foreldrepårene nevner også at det er personavhengig hvordan samarbeidet med skolen har fungert. De trekker frem at nåværende kontaktlærere har vist interesse og møtt eleven utenfor skoleområdet for å bli kjent.

”Det er avhengig av hvem person på skolen det er snakk om. Barn med slike vansker trenger å få tillit til og vite at de kan stole 110% på den voksne - det er viktig det. Men, det er også viktig for oss foreldre” (foreldrepåre 1)

Det ene foreldrepåret har beskrevet et vanskelig samarbeid med tidligere lærere på barneskolen, og uttrykker betydningen av en god relasjon slik:

”Det er kjempeviktig – hadde den vært annerledes da, så er det mulig alt hadde vært annerledes...Tenk om de hadde hørt med en gang, tenk om vi i 2.klasse hadde hatt en annen lærer....fy flate – det er ikke sikkert det hadde blitt noe mer ut av det... med litt småjusteringer og sånn, så hadde vi vært i gang igjen!” (foreldrepåre 2)

Begge foreldrepårene trekker frem jevnliges samarbeidsmøter med skolen hvor ledelsen deltar som nyttige. Selv om det ikke alltid kommer frem noe nytt, eller at tiltakene som er prøvd ut har vist seg å fungere, har de opplevd det som en støtte å bare kunne møtes for å snakke og legge en plan sammen.

”Bare det å være på skolen og prate med dem og legge en plan, det synes vi er godt. Sånn at vi hele tiden har kontakt, og de ser og hører oss” (foreldrepåre 1)

”Den kommunikasjonen vi har hatt med skolen og spesielt miljøarbeider har vært gull for oss” (foreldrepåre 2)

4.3.3. Lærerinformanter

Lærerinformantene trekker frem miljøarbeiderne som svært viktig for å få til en bedre skolehverdag for elevene med skolevegringsatferd. Det at noen kunne ha tettere kontakt med elev og familie, og fungere som et kommunikasjonsledd til kontaktlærer og skolen, opplevde de som noe av det viktigste tiltaket skolen satte i gang for å få eleven tilbake til skolen. Begge viser til at et godt samarbeid mellom miljøarbeider og lærer da er helt nødvendig.

Ved at miljøarbeider har videreformidlet informasjon og planer som er lagt med eleven, har det gjort det lettere for lærer å følge opp og bli kjent med eleven. Lærerinformantene mener det har vært viktig å møte eleven utenfor skoleområdet for å bli kjent på et sted eleven opplever som trygt.

”Det var jo viktig at hun ble kjent med lærerne også, og ikke bare miljøarbeider. Det at hun ble kjent med meg, og erfarte at lærere ikke var så skumle, tror jeg var viktig. Vi møttes hjemme hos henne en gang, og hadde da en plan på at vi skulle møtes en gang i uka på biblioteket for å jobbe med fag. Det var da viktig at vi hadde en plan for hva vi skulle jobbe med, hvor vi skulle møtes, hvor lenge vi skulle holde på... og i planleggingen av dette ble miljøarbeideren en viktig brikke. Den samme planen ble fulgt hver uke. Vi startet med å jobbe helt enkelt med fag og avsluttet hver gang med å spille et spill.” (lærer 2)

”Miljøarbeideren kjenner eleven og familien bedre enn jeg gjør, men for at det ikke skal bli så personavhengig har vi vært bevisste på å ha en plan, for jeg som kontaktlærer må også bli kjent med eleven” (lærer 1)

Lærerne er tydelige på at det er viktig å ha en plan som utarbeides i samarbeid med eleven og foreldrene, og at skolen også må stille noen krav. Det å gradvis utfordre eleven opplever de som viktig, og der har miljøarbeideren og den trygge relasjonen til eleven vært nyttig for å tilpasse ut ifra elevens behov.

”Vi forventer jo noe av de på ungdomsskolen, og de må jo også jobbe med fag. I starten så kunne vi ikke drive med det, men miljøarbeider snakket hele tiden med eleven om ”når du er klar skal vi prøve oss videre, vi tar det gradvis” – og det var hele tiden i samarbeid med eleven. Den gode relasjonen mellom miljøarbeider og eleven var viktig i det arbeidet, så kunne vi fylle på med andre ting etterhvert”. (lærer 2)

Den ene lærerinformanten viser til at hun hadde fast samarbeidstid med miljøarbeider hver mandag, hvor de ble enige om ukas opplegg. Deres erfaring er at dette har vært svært nyttig. Den andre læreren har ikke fast samarbeidstid med miljøarbeider, og samarbeidet blir dermed preget av mer tilfeldigheter.

På spørsmål om hva som har vært viktig i samarbeidet med foreldrene fremhever begge lærerne at jevnlig møter har vært viktig.

Begge sier også at det er viktig å være godt forberedt til de møtene, slik at skolen kan legge frem en plan for arbeidet sitt slik at det ikke stopper opp. De har opplevd at det kan være utfordrende i møter å skille mellom å være privat og personlig, og at man kan begi seg ut på ting utenfor eget kompetanseområde. Det å være troverdig og bevisst på hvordan man kommuniserer med foreldrene er noe begge har erfart er viktig.

”Det kan være utfordrende, fordi noen ganger er det fort vekk å begi seg ut på ting som ikke har med min rolle som lærer eller skolen å gjøre...så det er viktig å være bevisst på rolleavklaringer og hvordan man kommuniserer. Det er viktig for meg personlig, men kan også virke mer troverdig for foreldrene når de ser at det er en gjennomtenkt handling det som blir gjort.” (lærer 1)

”Det er viktig å høre på foreldrene, men det er også viktig å styre slik at skolen fremstår samlet og profesjonelle, og har en plan for hva vi bør gjøre” (lærer 2)

”Det er utrolig viktig at vi har den kommunikasjonen og dialogen som vi har. Jeg ser det har stor betydning for gutten. Det at vi har trua på hverandre, det opplever jeg er kjempeviktig” (lærer 1)

Begge lærerinformantene fremhever betydningen av å lytte til eleven. Den ene læreren uttrykker det slik:

”Det viktigste er å lytte til eleven, har jeg tenkt i ettertid. Ta utgangspunkt i det eleven sier, og prøve å sette seg litt inn i hvordan hun har det, for å forstå hvor vanskelig det kan være... la eleven bestemme rammene litt i starten for å gi den tryggheten som trengs for å gå ett skritt videre. Det er jo en solskinnshistorie dette her, som jeg også har lært mye av.” (lærer 2)

4.3.4 Oppsummering

Alle informantene trekker frem miljøarbeider som en svært viktig person når det gjelder å skape en trygghet som utgangspunkt for videre samarbeid. En person med en trygg og god relasjon til elev og foreldre, som er lett å få tak i og fungerer som et kommunikasjonsledd mellom hjem og skole er noe alle har erfart som en viktig faktor. En miljøarbeider med litt friere oppgaver, og som ikke er bundet opp av undervisningstid slik som lærer, gjør det mer fleksibelt og lettere å komme i kontakt med.

Alle fremhever viktigheten av å bli godt kjent, og at dette skjer best gjennom å møte eleven der den føler seg trygg. En gradvis opptrapping av utfordringer hvor man starter med utgangspunkt i eleven er også noe alle informantene har erfart som nyttig. Tillit, trygghet og forutsigbarhet er noe alle trekker frem som viktig for å få redusert skolefraværet.

Lærerinformantene trekker frem viktigheten av å være bevisste i sin kommunikasjon med foreldrene, og at skolen må være i forkant og legge planer slik at ting ikke stopper opp. Begge lærerne trekker frem faktorer som beskriver relasjonskompetanse som en viktig del av deres profesjonskompetanse.

Foreldre- og lærerinformantene har opplevd jevnligesamarbeidsmøter som nyttige. Det har vært viktig for foreldrene å oppleve at de blir sett og hørt.

4.4 Oppsummering av sentrale funn

- Skolevegring beskrives som et sammensatt fenomen, og informantene mener det kan være flere ulike faktorer til at problemet oppstår og opprettholdes.
- For å beskrive begrepet skolevegring har alle informantene fokus på internaliserte vansker og legger en lineær årsaksforklaring til grunn. Alle deler oppfatningen av at eleven har et ønske om å være på skolen.
- Begrepet skolevegring oppleves som misvisende da vanskene oppfattes som mer sammensatt og omhandler mer enn kun skole.
- Manglende registrering av fravær og initiativ fra skolen da fraværet startet.
- Flere faktorer trekkes inn når skolevegring skal forklares ut fra egne erfaringer. Da legges en mer relasjonell forståelse til grunn, hvor faktorer som relasjoner, trygghet, samarbeid og forutsigbarhet nevnes. Betydningen av lærers relasjonskompetanse, både som risikofaktor og beskyttelsesfaktor, blir vektlagt.
- God kommunikasjon mellom hjem og skole er en avgjørende faktor. Alle beskriver miljøarbeider som en kontaktperson mellom hjem og skole som svært viktig.
- Gjensidighet i samarbeidet, forutsigbarhet, elevmedvirkning og gradvis opptrapping av utfordringer er andre faktorer som informantene fremhever som viktig for å oppnå mestring av skolevegring.

5.0 DRØFTING

Utgangspunktet for min studie var å undersøke hvilken forståelse elev, foreldre og lærere har av skolevegring, og hvilke faktorer de har erfart kan bidra til mestring av skolevegring. For å belyse temaet utarbeidet jeg problemstillingen: *”Hvilken forståelse har elev, foreldre og lærer av skolevegring, og hvilke faktorer har de erfart kan bidra til mestring av skolevegring?”* For å belyse problemstillingen utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål som utgangspunkt for intervjuundersøkelsen:

- 1) Hvilken forståelse har de ulike informantene av begrepet skolevegring?
- 2) Hvilke opplevelser og erfaring med skolevegring har informantene?
- 3) Hva har vært til hjelp for å oppnå mestring av skolevegringen?

Empiri fra intervjuene dannet grunnlaget for analyseprosessen. I dette kapittelet vil jeg med utgangspunkt i de ulike kategoriene jeg kom frem til gjennom analysen, drøfte funnene opp mot relevant teori og forskning. Kategoriene er dannet på tvers av forskningsspørsmålene, da fravær og nærvær av de samme temaene gikk igjen. Følgende kategorier vil bli presentert:

- Begrepet skolevegring
- Relasjoner
- Kommunikasjon og samarbeid
- Trygghet og forutsigbarhet

5.1 Begrepet skolevegring

Felles for alle informantene er at de ser på skolevegring som et sammensatt og komplekst fenomen, som er vanskelig å forklare. Dette kan ha en sammenheng med at forskningsfeltet om skolevegring viser til mange ulike definisjoner av fenomenet. Ulike definisjoner kan vanskeliggjøre en felles forståelse av skolevegring, som igjen kan gjøre det vanskelig å komme frem til løsninger som kan være til hjelp for elever som strever med å møte opp på skolen (Løvereide, 2011). Empiri fra undersøkelsen viser at alle informantene ser skolevegring i sammenheng med angstrelaterte symptomer hos elevene.

De har en felles forståelse som samsvarer med en tradisjonell beskrivelse av skolevegring, og tar utgangspunkt i at atferden er initiert av barnet selv. Flere definisjoner av elever som betegnes som skolevegrere tar utgangspunkt i at eleven viser sterk motvilje mot å gå på skolen og viser angstrelaterte symptomer som hodepine, magevondt, brystmerter med mer (Thambirajah mfl., 2008; Kearney, 2001; Ingul, 2005). Elev- og foreldreinformantene beskriver et fysisk ubehag som en klump i magen, svimmelhet og pustevansker knyttet til situasjoner hvor eleven følte seg presset til å prestere og presenterer noe i klasserommet. Denne beskrivelsen av skolevegring tyder på at deres oppfatning samsvarer med King og Bernsteins (2001) definisjon som vektlegger barnets følelser. En sammenheng mellom skolevegring og ulike psykiske vansker, som for eksempel angst og depresjon, blir beskrevet av flere (Kearney 2003; Myhrvold-Hanssen, 2007; Ingul, 2005). Forskning på skolevegring har i stor grad fokusert på elever med internaliserte vansker, hvor sammenhengen mellom skolevegring og symptomer på angst, depresjon, redsel eller mer generelt emosjonelt ubehag har vært i fokus (Solheim mfl, 2010). En slik kategorisering av at skolevegring kun dreier seg om psykiske problemer og internaliserte vansker kan være misvisende. Flere studier viser til at elever med skolefravær kan ha både internaliserende og eksternaliserende vansker, og at symptomer og atferd kan overlape hverandre (Kearney, 2001,2008; Lyon og Cotler, 2009; Knollmann mfl.2010). Til tross for at Kearney og Silverman (1996) sin definisjon tar sikte på å romme alle typer skolevegringsatferd, tar også den utgangspunkt i at atferden er initiert av barnet selv. Den baserer seg hovedsakelig på individuelle tiltak knyttet til skolevegringens funksjon, og til dels tiltak som foreldreveiledning (Lyon og Cotler, 2009). Dette samsvarer med empiri fra denne undersøkelsen, som viser at informantene ser skolevegring i sammenheng med atferd initiert av eleven, og har lite fokus på gjensidighet og påvirkning i systemet rundt når de skal forklare fenomenet.

Informantenes tradisjonelle forståelse av begrepet skolevegring, hvor fenomenet ses i sammenheng med angstrelaterte symptomer, kan ha sammenheng med at mye av forskning og litteratur om emnet har vært preget av et individ eller familiefokus (Solheim mfl, 2010). En slik ensidig forståelse av begrepet kan bidra til å stigmatisere elevene som psykisk syke og isolere problemet til noe eleven sliter med alene (Olsen og Tørstad, 2011). Nyere artikler viser at det har skjedd en endring i forståelsen av skolevegring, hvor man nå har en mer helhetlig forståelse av problematikken (Olsen og Tørstad, 2011; Solheim mfl, 2010; Thambirajah mfl. 2008).

I likhet med informantenes uttalelser i denne undersøkelsen er det flere som tar til orde for at begrepet skolevegring kan være noe misvisende. Olsen og Tørstad (2011) bruker i sin artikkel begrepet langvarig skolefraværspromblematikk fremfor skolevegring, da de mener dette er et begrep som ivaretar helhetsperspektivet i større grad.

Felles for alle informantene er at de ser skolevegringen som et forsøk på å unngå ubehagelige situasjoner. Dette beskriver Kearney i sin funksjonsmodell (2001,2003, 2008) hvor han deler skolevegringens funksjon inn i fire hovedgrupper. Slik informantene definerer skolevegring samsvarer det med kategori 1) unngå stimuli som vekker generell negativ affekt eller emosjonelt ubehag og 2) unngå ubehagelige sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner. Ingen av informantene nevner atferd som kan beskrives ut fra kategori 3) og 4) som omhandler et ønske om å oppnå oppmerksomhet eller goder utenfor skolen. Begreper som skulk eller skolenekt blir ikke brukt av noen av informantene for å forklare skolefraværet. Dette indikerer at informantgruppene har samme forståelse av at skolevegring. Slik jeg tolker deres uttalelser dreier skolevegring seg om å unngå emosjonelt ubehag hvor de tar utgangspunkt i en beskrivelse av barnet.

En av lærerinformantene setter skolevegring i sammenheng med arv og hjemmeforhold. Psykiske vansker hos foresatte eller store endringer i livssituasjon, som for eksempel flytting eller skilsmisse kan være risikofaktorer for utvikling av skolevegring (Ingul, 2005; Thambirajah mfl. 2008). Kearney (2003) hevder at det kan synes som om det er en økt forekomst av psykiske vansker blant foreldre til barn med skolevegringsatferd. Ingul (2005) viser til studier som tyder på at barn og unge med skolevegring kan ha familie preget av inadekvat og utydelig kommunikasjon med til dels diffuse roller. Familiens problemer kan påvirke skolevegringen direkte, ved for eksempel manglende grensetting eller samarbeid om grensetting, men også indirekte ved at fokus blir dreid bort fra skole og mot det å holde familien samlet (ibid.). Ingen av informantene nevner endringer i familieforhold eller hjemmeforhold preget av utydelig kommunikasjon. Lærers utsagn om arv og hjemmeforhold kan være relevante faktorer å se i sammenheng med skolevegring, men kun fokus på dette kan også beskrives som en lineær årsaksforklaring som ikke tar hensyn til en helhetlig forståelse av fenomenet. Samarbeid, samhandling og relasjoner nevnes ikke av noen av informantene når de skal forklare begrepet skolevegring.

Empirien viser at det relasjonelle ikke blir vektlagt når informantene skal beskrive sin forståelse av skolevegring. Elev- og foreldreinformantene sier at selve begrepet skolevegring oppleves som misvisende, fordi vegringen ikke trenger å avgrense seg til å gjelde kun skole. De tenker at vegringen kan omhandle flere arenaer som fritidsaktiviteter og andre sosiale settinger. Selv om denne undersøkelsen er avgrenset til å omhandle elev, foreldre og lærere kan man ikke se bort fra at skolevegring kan få store ringvirkninger. Myhrvold-Hanssen (2007) viser til at den sosiale tilbaketrekkingen som skolevegring medfører, kan skape sekundærvirkninger som igjen virker inn på og begrunner fraværet (Myhrvold-Hanssen, 2007). Dette nevnes av begge elevinformantene ved at de beskriver et tilbaketrekking fra fritidsaktiviteter og samvær med venner. Begrepet skolevegring gir allikevel assosiasjoner til en vegring mot skolen, selv om det nødvendigvis ikke er skolen som er hele problemet. Begrepet kan dermed låse forståelsen av fenomenet, og ikke ta i betraktning at det kan være faktorer i hele systemet som virker inn på hverandre og utløser problemet. Selve vegringsbegrepet er tradisjonelt forbundet med å kvie seg for noe, vise motstand eller forsøke å unngå noe. Dette legger fokus på individuelle faktorer og kan dermed bidra til isolere forståelsen til at skolevegring er noe eleven strever med alene uten å ta hensyn til systemet rundt. Selv om informantene relaterer fenomenet til ulike arenaer, tyder det ikke på at det forandrer synet på at det er en lineær årsaksforståelse som ligger til grunn for vanskene. Slik jeg forstår utsagnene, enten det handler om uteblivelse fra skole, sosiale settinger eller fritidsaktiviteter, ligger det en vegring bak som i hovedsak er initiert av barnet.

Helhetsperspektivet og en mer relasjonell forståelse kommer tydeligere frem da informantene skal forklare skolevegring ut fra egne opplevelser og erfaringer. Der hvor forståelsen av skolevegring var preget av en stereotyp oppfatning når de skal beskrive forståelsen av skolevegring, er det en påfallende forskjell i hva informantene fremhever når de skal snakke om fenomenet ut ifra egne erfaringer. Dette kan tyde på at selve begrepet skolevegring er med på å opprettholde et individperspektiv fremfor et systemperspektiv. Dette samsvarer med Olsen og Tørstad (2011) sin artikkel som mener skolevegringsbegrepet kan være misvisende og ikke ivareta helhetsperspektivet i tilstrekkelig grad. Fra en forståelse som var preget av en lineær årsaksforståelse, gir de uttrykk for en mer systemisk forståelse hvor relasjoner, kommunikasjon, samarbeid, trygghet og forutsigbarhet er faktorer alle informantene nevner. Slik jeg tolker informantene er fraværet av disse faktorene medvirkende til at skolevegringen startet, og nærværet av de samme faktorene har de erfart har bidratt til mestring av skolevegringen. Dette er utgangspunktet for kategoriene som vil bli drøftet videre.

5.2 Relasjoner

En relasjon kan ifølge Bronfenbrenner (1979) defineres som et gjensidig forhold til et annet menneske. Relasjonen kommer alltid først, og er dermed viktigere enn det som blir sagt og gjort (Bateson, 1992; Røkenes og Hanssen, 2002). Nordahl mfl. (2009) hevder at kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksne ser ut til å være grunnleggende i all samhandling og oppdragelse, hvor ansvaret for relasjonen alltid må ligge på den voksne. På det tidspunktet da fraværet startet gir elevinformantene uttrykk for opplevelser av ikke å bli hørt av lærer, og beskriver en relasjon som oppleves som utrygg. Slik jeg tolker elevinformantene, beskriver de en manglende anerkjennelse og forståelse av det emosjonelle ubehaget de opplevde ved å bli presset av lærer i en vanskelig situasjon. En trygg relasjon preges av gjensidig tillit og anerkjennelse og er utgangspunktet for all kommunikasjon (Bateson, 1992; Ulleberg, 2012). I en trygg relasjon mellom lærer og elev vil man ha lettere for å forstå hverandre og ha et større handlingsrom. Dersom lærers handling tar utgangspunkt i en forståelse av eleven, vil dette virke positivt inn på lærer – elevrelasjonen (Røkenes og Hanssen, 2002). En god lærer – elevrelasjon er som tidligere beskrevet en beskyttelsesfaktor for utvikling av skolevegring (Ingul, 2005; Thambirajah mfl., 2008).

Da fraværet startet beskriver begge elevinformantene og det ene foreldrepåret en manglende opplevelse av å bli sett, hørt og forstått av lærer. Dette tolker jeg til å omhandle manglende anerkjennelse fra lærer. Anerkjennelse handler om en gjensidig respekt og synet på mennesker som likeverdige. Å anerkjenne er å ta den andres perspektiv ved å vise forståelse, empati, nærhet og sårbarhet i relasjonen (Løgstrup, 1991). Han beskriver dette som selve fundamentet i en god relasjon mellom elev og lærer (ibid.). Anerkjennelse i relasjonen forutsetter at man innehar relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse innebærer en bevissthet om verdier, holdninger og hvilken betydning egen væremåte og erfaring har for måten man utfører sin yrkesrolle på (Røkenes og Hanssen, 2002). Det handler om å tilpasse handlingene til situasjonen og til relasjonen, og kunne handle meningsfullt og hensiktsmessig i forhold til det konteksten tilsier (ibid.). For en lærer vil dette innebære å kjenne seg selv, gi rom for elevers opplevelser, forstå hva som skjer i samspillet med eleven og legge til rette for at dette samspillet skal være fruktbart. Slik elevene beskriver situasjonen da fraværet startet, opplevde de en manglende forståelse og bekreftelse av å bli sett og hørt av lærer. Dette beskrives også av det ene foreldrepåret, som opplevde at skolen ikke tok deres bekymring på alvor.

I tråd med relasjonskompetansens hovedperspektiver er nettopp lærers evne til å se og bekrefte den enkelte elev avgjørende (Olsen og Traavik, 2010). En manglende opplevelse av anerkjennelse kan dermed bidra til at en relasjon oppleves som utrygg og mangler tillit. Slik jeg tolker elevinformantene beskriver de en negativ samhandlingssirkel som førte til negative følelser og en opplevelse av avstand til lærer. En manglende opplevelse av forståelse og anerkjennelse av lærer kan virke negativt inn på relasjonen, noe som igjen vil kunne ha innvirkning på utviklingen av skolefraværet. Når en fagpersoners handlinger er forankret i det at man forstår den andre, vil handlingene igjen virke positivt inn på relasjonen (Røkenes og Hanssen, 2002).

I relasjonen mellom lærer og elev befinner eleven seg i en underlegen posisjon, og en del av lærers relasjonskompetanse vil innebære spørsmålet om læreren bidrar til å styrke eller svekke den andres opplevelse av underlegenhet. Elevinformantene beskriver en sårbarhet og opplevelse av underlegenhet ved at deres usikkerhet ikke blir anerkjent av lærer. Løgstrup (1991) sine eksistensielle tanker om at man gjør seg selv sårbar ved å gå inn i en relasjon til en annen, og dermed gir den andre mulighet til å utnytte og misbruke den makt som ligger i relasjonen, vil også gjelde i elev- og lærerrelasjoner. En relasjon vil alltid innebære en etisk fordring til den enkelte om å møte den andre med tillit og omsorg (ibid.). Løgstrup (1991) beskriver det som kjennetegner relasjonskompetanse. Det innebærer å kunne se, anerkjenne og vise tillit, men også å forstå hva som skjer i samspillet, og våge å være fleksibel og improvisere sammen med eleven fremfor å tviholde på fastkjørte mønstre. Slik jeg tolker elev- og foreldreinformantenes utsagn var det en gjennomgående opplevelse av manglende emosjonell støtte og forståelse fra lærer, noe som gav seg utslag i en økende utrygghet. Opplevelsen av ikke å bli hørt beskrives av begge elevene. En dårlig relasjon eller manglende oppmerksomhet fra lærer, kan bidra til økt usikkerhet og sårbarhet hos elevene, noe som igjen kan bidra til at de lettere trekker seg unna. Flere undersøkelser og artikler viser at en dårlig elev – lærerrelasjon er en risikofaktor for utvikling av skolevegring (Kearney, 2008; Knollmann mfl., 2010; Lyon og Cotler, 2007; Myhrvold-Hanssen, 2007; Olsen og Tørstad, 2011), og slik jeg tolker informantenes utsagn samsvarer dette med deres opplevelse. Manglende emosjonell støtte fra lærer var et av hovedfunnene i Rudjord (2009) sin masteroppgaver som undersøkte hvilke faktorer i skolen eleven mente var påvirkende faktorer og årsaker til skolevegring. Denne oppgavens funn understøtter funnene i Rudjords undersøkelse.

Der hvor en utrygg relasjon og manglende relasjonskompetanse hos lærer ble beskrevet da skolefraværet startet for begge elevene, fremheves nettopp en trygg relasjon og opplevelsen av å bli sett og anerkjent som de viktigste faktorene alle informantene mener har bidratt til å redusere fraværet. Miljøarbeider blir tydelig fremstilt av alle informantgruppene som en nøkkelperson i dette arbeidet. Det å ha en person som ikke er bundet til klasseromsundervisning, og som dermed har mulighet til større fleksibilitet blir nevnt av alle informantene. Betydningen av det å kunne gjøre små justeringer underveis er noe begge elev- og foreldreinformantene beskriver som svært viktig.

Ved at miljøarbeider og kontaktlærer kom hjem for å møte eleven og familien i trygge omgivelser beskriver de en følelse av å bli imøtekommet, anerkjent og tatt på alvor. Slik elev- og foreldreinformantene beskriver var dette begynnelsen på en trygg og god relasjon til en voksen på skolen. I lys av Batesons (1992) og Løgstrups (1991) teorier er en trygg og anerkjennende relasjon utgangspunktet for all samhandling, og dette samsvarer med informantenes opplevelse. I motsetning til situasjonen slik elev- og foreldreinformantene beskrev situasjonen da fraværet begynte, hvor kontekstforståelsen var ulik og preget av at bare foreldrene fikk eleven på skolen, så skulle skolen ordne resten, er forståelsesrammen nå preget av forståelse og positiv samhandling. En slikt sirkulært samspill vil kunne bidra til en god samhandling som gir rom for positiv utvikling og endring (Bateson, 1992; Ulleberg, 2012). I arbeid med elever og familier som opplever skolevegringsatferd trekkes lærer og skolens relasjonskompetanse frem som en viktig faktor (Myhrvold-Hanssen, 2007; Olsen og Tørstad, 2009; Solheim mfl. 2010). Alle informantene fremhever betydningen av å bli kjent i trygge omgivelser, og beskriver hvordan dette bidro til å skape en god relasjon. Slik jeg ser det var det en bevisst handling fra lærer og miljøarbeider med hjemmebesøk og –undervisning i en avgrenset periode, hvor man tilpasset sine handlinger til den situasjonen som oppsto. Dette er da i tråd med beskrivelsene av hva som kjennetegner relasjonskompetanse. Denne kompetansen beskrives som en viktig del av læres yrkeskompetanse i nasjonale føringer (St.mld 11, 2008 – 2009; NOU 2009:18, 2009). Empiri fra denne undersøkelsen er dermed i tråd med teori på området.

Hjemmeundervisning er et tiltak som relativt ofte drøftes i forbindelse med skolevegring. Ingul (2005) viser til at hjemmeundervisning er lite egnet som hjelp mot skolevegring, selv om dette ofte er en del av barnets og foreldrenes ønske. Andre vurderer hjemmeundervisning som aktuelt i en overgangsperiode dersom eleven har hatt sammenhengende fravær over tid (Thambirajah mfl., 2008).

Alle informantene i denne undersøkelsen fremhever hjemmeundervisning og hjemmebesøk som svært betydningsfullt for å bygge en trygg og god relasjon som utgangspunkt for et fruktbart samarbeid. Det å bli møtt på en arena hvor man føler seg trygg og kunne tilbringe litt tid sammen er noe alle påpeker har vært viktig. For å bygge en relasjon er det behov for å tilbringe tid sammen, hvor det å rydde tid og rom for å etablere en relasjon til eleven og foreldrene er en viktig del av skolens oppgave (Myhrvold-Hanssen, 2007). Tillit og respekt kan ikke påkrevs eller påtvinges, men oppstår på grunnlag av frivillig samhandling og opplevelsen av at den andre vil meg vel (Olsen og Traavik, 2010).

Begge lærerinformantene understreker betydningen av å ha en avgrenset periode med hjemmeundervisning og hjemmebesøk, selv om elev og foreldre kunne ønske seg det over en lengre periode. Skolens bevissthet og tydelighet i omkring dette anser lærerinformanten som viktig. Dette er i tråd med Løgstrups (1991) tanker om den etiske fordring. Den fratar ikke en lærer ansvaret for selv å finne ut av situasjonen og ta konsekvensen av det, selv om det skulle gå på tvers at foreldrenes eller elevens krav og forventninger. Utfordringen innebærer og selv bli klar over hva som tjener den andre best, og det er hvordan man møter den andre som er avgjørende (ibid.). Slik jeg tolker lærerinformantenes utsagn har de ved å møte elev og foreldre på en god måte, klart å komme i en posisjon hvor de kan ta konsekvensene av uenighet uten at dette går utover samarbeidet.

Lærerinformantene trekker frem viktigheten av at en del av planen er gradvis økning, for eksempel ved at lærer og ikke kun miljøarbeider ble kjent med eleven, gradvis økning av utfordringer slik at eleven nærmet seg skolen skritt for skritt. Undervisning på bibliotek i en kort periode blir nevnt av en lærer som en del av tilbakeføringen. Dette er i tråd med Solheim mfl (2010) og Myhrvold-Hanssen (2007) sine artikler som viser til at hjemmeundervisning unntaksvis bør vurderes som et avgrenset tiltak for å styrke relasjonen til lærer og derved også båndet til skolen (ibid.) Dette støttes av informantene i denne undersøkelsen, som erfarte at hjemmeundervisning var et viktig steg i en opptrappingsplan for komme tilbake til skolen. Uten en plan for opptrapping og tidsavgrensning kan hjemmeundervisning være en opprettholdende faktor for skolevegringen (Solheim mfl. 2010; Ingul, 2005).

Betydningen av å bruke tid på å bygge en relasjon til eleven og den voksnes relasjonskompetanse er viktig, nettopp fordi elever med skolevegringsatferd også kan vegre seg for å motta hjelp (Myhrvold-Hanssen, 2007; Solheim mfl. 2010). Et godt samarbeid med foreldrene for å komme i posisjon til eleven blir dermed viktig (Solheim mfl., 2010; Myhrvold-Hanssen, 2007).

5.3 Kommunikasjon og samarbeid

Bronfenbrenner (1979) hevder at barn og unges utvikling profitterer på at personer i de ulike systemene kjenner og støtter hverandre, og han vektlegger et nært samarbeid mellom hjem og skole. Det forholdet foreldrene har til skolen vil ha en indirekte betydning for barnets videre skolehverdag. Han snakker om et indirekte forhold som er med på å påvirke barnets utviklingsmuligheter videre (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 1995). Annen forskning viser at et godt samarbeid mellom hjem og skole har en positiv betydning på flere områder som er knyttet til skole, slik som bl.a. bedre læringsutbytte, bedre arbeidsinnsats, bedre trivsel, gode relasjoner til medelever og lærere og mindre fravær (Hattie, 2013; Kearney, 2008; Nordahl, 2009). Betydningen av et godt hjem og skole samarbeid fremkommer også i denne undersøkelsen.

Der hvor samarbeidet til tider var preget av ulik punktuering og forståelsesramme da skolefraværet startet, blir forståelse, dialog, medvirkning og følelsen av å bli hørt fremhevet av alle for å beskrive samarbeidet som har ført til redusert fravær. De beskriver faktorer som bidrar til et mer helhetlig syn på skolevegring, og ikke kun faktorer som omhandler eleven. Dette er i tråd med Bronfenbrenners syn på skole og hjem som deler av en helhet, som er gjensidig avhengig og under påvirkning av hverandre, og som er viktig for barnets utvikling (Bronfenbrenner 1979; Bø, 1995; Ulleberg, 2012). Et godt samarbeid bidrar til et mer helhetlig syn på barnets situasjon, hvor fokus blir satt på samspill, mestring og løsning heller enn på skyldfordeling, hindringer og begrensinger (Olsen og Traavik, 2010). Med Batesons forståelse av samspill, må man se på samspillet i en sirkulær forståelse hvor årsakene er knyttet sammen i sirkulære bevegelser (Bateson 1992; Ulleberg, 2012). Dette kan forstås som sirkulære motspill og sirkulære samspill.

Ved å tolke elevenes beskrivelser av hendelser hvor de opplevde ubehag og at deres følelser ikke ble tatt på alvor, kan det se ut som om lærer og elev kom inn i et sirkulært motspill hvor samhandlingen ble negativ og punktueringen var ulik. Jo mer lærer presset elevene til å presentere noe for klassen, desto mer usikker ble elevene. Ulikheten økte, og relasjonen preges av å være komplementær. Hver gang læreren vil hjelpe og utfordre eleven til å prestere, blir eleven mer usikker. På denne måten kan et samspill låse seg, og være vanskelig å bryte dersom man ikke endrer punktuering og forsøker å få en mer symmetrisk relasjon. Relasjoner er ikke statiske, og både symmetriske og komplementære relasjoner vil eskalere eller avta (Ulleberg, 2012). Bevissthet rundt dette kan bidra til å endre samspillet fremfor å være fastlåst i årsak- virkningsforklaringer som vanskelig lar seg endre.

Uenighet i punktuering beskrives også av det ene foreldrepåret. Foreldrene beskriver en situasjon hvor de opplever å bli møtt med liten forståelse og lite kommunikasjon fra skolen. De opplevde at skolen ikke tok foreldrenes bekymring på alvor hvor holdningen var at bare foreldrene fikk eleven på skolen, så skulle de ordne resten da eleven kom på skolen. Dette samsvarer med Myhrvold-Hanssen (2007) sin artikkel hvor han skriver at mange foreldre opplever at det er de som har størst fokus på problemet. Skolen er gjerne i villrede hvordan de skal forholde seg, og dermed kan første innskytelse være at det må være noe galt hjemme, noe som har skjedd som gjør at eleven holder seg hjemme (ibid.) I stedet for å være et fruktbart samspill, beskriver foreldrene en kommunikasjonen jeg tolker som et sirkulært motspill der partene blir fastlåste og binder seg selv og den andre ved det de gjør. Det dårlige samarbeidet forsterkes av hva den andre gjør. En ulik punktuering av samspillet kan føre til konflikter om hvem som har forstått situasjonen, og kan resultere i en maktkamp (Ulleberg, 2012). Slik jeg tolker dette foreldrepåret ble samhandlingen preget av konflikter og uenigheter, noe som igjen kan ha hatt innvirkning på at skolefraværet for eleven eskalerte. Bronfenbrenner (1979) viser til viktigheten av at samspillet mellom barnet og de miljøer de ferdes i må ses på som ett system. Mesosystemet som består av bl.a. kommunikasjon og kunnskapsutveksling mellom hjem og skole bør trekke i samme retning for at barnet skal oppleve en sammenheng (ibid.). Et godt samarbeid mellom skole og hjem er betydningsfullt i skolevegringssaker. Uten god kommunikasjon kan skolevegringen bli mer alvorlig før den oppdages, noe som kan gjøre tilbakeføringen mer utfordrende (Kearney, 2008; Knollman mfl., 2010; Lyon og Cotler, 2007; Ingul, 2005; Solheim mfl., 2010; Olsen og Tørstad, 2011)

Selv om det ene foreldrepåret beskriver en god kommunikasjon med skolen fra første stund er det likevel påfallende at i begge tilfellene er det foreldrene som tok kontakt med skolen først.

Da hadde allerede fraværet et slikt omfang at foreldrene var bekymret. Dette kan tyde på manglende kunnskap, rutiner, oppfølging og håndtering av fravær ved skolene. Både elev- og foreldreinformantene beskriver at fraværet startet gradvis over tid, og er dermed noe skolen burde ha klart å fange opp på et tidligere tidspunkt. Forskning og ulike artikler beskriver at forebygging, kartlegging og tidlig oppdagelse av skolevegring er viktig for å få igangsatt tiltak for å regulere fraværet så tidlig som mulig. Lengden på fraværet har mye å si for behandlingsresultatet (Kearney, 2008; Knollman mfl., 2010; Lyon og Cotler, 2007; Ingul, 2005; Solheim mfl., 2010; Olsen og Tørstad, 2011). Skolen er i en sentral posisjon for å kunne bidra til en tidlig oppdagelse og iverksetting av tiltak ved skolevegring. Jo lengre fraværet fra skolen har pågått, desto vanskeligere kan tilbakeføringen til skolen være (Ingul, 2005; Kearney, 2001).

Alle informantene trekker frem betydningen av å bli kjent med miljøarbeider og lærer i trygge omgivelser og vektlegger hvordan dette har bidratt til et positivt samarbeid. Dette er i tråd med Bronfenbrenners tanker om hvordan et godt samarbeid kan sikres. Ved å gjøre en felles aktivitet, slik som for eksempel et hjemmebesøk, får man vite mer om hverandres personlighet og livsverden, noe som igjen vil gjøre det lettere å snakke sammen. Dette kan bidra til at kontekstforståelsen vil bli mer lik, og gjøre det lettere å ha en samtale som preges av forståelse og positiv samhandling (Ulleberg, 2012). En god kommunikasjon, dialog og medvirkning er grunnleggende for et godt samarbeid (Nordahl, 2009). Dialog og medvirkning er faktorer alle informantene mener nå preger samarbeidet med skolen, og som har bidratt til at man har funnet gode løsninger. Dette har igjen ført til at fraværet har blitt redusert. Særlig blir elevmedvirkningen trukket frem som en viktig faktor. Ved at eleven følte seg anerkjent for sine tanker og meninger om hvordan skolefraværet skulle reduseres, beskriver den ene eleven, foreldrene og lærer at det var et vendepunkt. Eleven fikk en mer aktiv rolle i samarbeidet gjennom en trygg relasjon til miljøarbeider og lærer, og skolen samhandlet med eleven på en mer hensiktsmessig måte enn tidligere. Selv om planene ble lagt med utgangspunkt i eleven, fremhever lærer betydningen av at skolen var tydelige på hva de ønsket og hvilke krav de stilte. Den gjensidige påvirkningen og samarbeidet gjorde at man gradvis kunne trappe opp utfordringene da eleven var klar for det. Samhandlingen preges av et sirkulært samspill hvor man ikke lenger snakker om en lineær årsak – virknings forklaring som preget samarbeidet da skolevegringen startet.

5.4 Trygghet og forutsigbarhet

Foreldre- og elevinformantene beskriver opplevelsen av en utrygghet og engstelse i skolesituasjonen da skolevegringen startet. Begge informantgruppene gir uttrykk for et økende behov hos elevene for oversikt og forutsigbarhet. Informantene beskriver her faktorer som kan betraktes som risikofaktorer for utvikling av skolevegring (Ingul, 2005; Thambirajah mfl., 2008). For elever som er engstelige i skolesituasjonen vil en stor grad av trygghet, struktur og forutsigbarhet være viktige beskyttelsesfaktorer (ibid.). Slik foreldre- og elevinformantene beskriver det kan det tyde på at elevene opplevde en manglete opplevelse av forutsigbarhet og medinnflytelse i læringssituasjonen. Prøvesituasjoner, svare høyt på spørsmål i klassen og det å skulle presentere noe for klassen er ting informantene beskriver blir vanskeligere og vanskeligere. For at elever skal føle trygghet i læringssituasjonen, må de blant annet vite hva som forventes av dem. En manglende følelse av kontroll vil kunne føre til usikkerhet og stress, og hos elever i risiko for å utvikle skolevegring vil dette kunne være en utløsende faktor (Solheim mfl., 2010).

Det å oppleve skoledagen som forutsigbar ved at man vet hva man møter og vet at lærer legger til rette og holder avtaler som er gjort, vil kunne bidra til å redusere usikkerhet og bidra til å skape trygghet. Alle informantene beskriver struktur og forutsigbarhet som viktige faktorer for å oppnå trygghet, og dette er i tråd med litteratur på området (Knollman mfl., 2010; Olsen og Traavik, 2010; Thambirajah mfl. 2008; Solheim mfl. 2010). Den trygge relasjonen til miljøarbeider opplevde informantene som en forutsetning for å legge planer som var gjennomførbare. Den ene elevinformanten uttrykker at det var lettere å være ærlig ovenfor miljøarbeider enn lærer på grunn av den trygge relasjonen, og forutsetningen for å legge en plan i tråd med elevens mestringsområde var da i langt større grad til stede. Det å bli utfordret på dager hvor eleven følte seg klar fremfor å bli presset på dager hvor selvfølelsen var lav, beskriver hun som et vendepunkt. Den andre eleven fremhever betydningen av å kunne ha en ”nødløsning” dersom han ikke klarte å komme på skolen en dag. Det var en trygghet å vite at han sammen med miljøarbeideren kunne legge en ny plan for å få det til neste dag. En ”plan B” eller ”fluktrute” som gir eleven muligheter for å komme seg ut av vanskelige situasjoner med alternative løsningsstrategier kan bidra til en økt trygghetsfølelse for eleven (Solheim mfl., 2010).

Elevene beskriver viktigheten av planer og forutsigbarhet, men fremhever at det å være en aktiv part i planleggingen, hvor det blir tatt utgangspunkt i eleven, er viktigere enn selve planen. Opplæringsloven og Læreplanverket for Kunnskapsløftet viser til at elevmedvirkning er en del av et inkluderende læringsmiljø, og er positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring for alle elever (Opplæringsloven §1.4; LK 06). Manglende verdsetting og medvirkning kan danne grunnlag for motstand mot skolen i form av problematferd og mistilpasning, som for eksempel skolevegring (Nordahl, 2001).

Betydningen av gode planer og forutsigbarhet understrekes av foreldre- og lærerinformantene, og i likhet med elevinformantene trekkes relasjonen til miljøarbeider og muligheten til å gjøre små justeringer og tilpasninger underveis som viktigere enn selve planen. Foreldre er viktige bidragsyttere for å skape trygghet og forutsigbarhet for sine barn. Foreldreinformantene beskriver en økt grad av behov for forutsigbarhet for elevene, og hvor små detaljer kunne være nok til å ødelegge hele dagen. Det er derfor av stor betydning at foreldrene har en god relasjon og samarbeid med skolen, slik at de kan ha en tydelig kommunikasjon med barnet sitt om hva som skal skje på skolen i løpet av dagen. Dette forutsetter igjen at foreldrene er trygge i situasjonen (Solheim mfl, 2010).

Slik jeg tolker foreldreinformantene beskriver de en stor grad av usikkerhet og følelsesmessig kaos som blant annet vekslet mellom sinne, frustrasjon og gråt i morgensituasjonene. De opplevde at de ikke mestret å få barnet sitt på skolen, og usikkerheten økte. En nær samarbeidsrelasjon til foreldrene hvor skolen kan vise at man tar foreldrenes bekymring på alvor, og samtidig evner å holde skolens perspektiv i fokus, er viktig i skolevegringssaker (Myhrvold-Hanssen, 2007). Tiltak som kan øke foreldres trygghet er god informasjon fra skolen om hvordan eleven ivaretas, økt kunnskap om skolevegring og tilbud om foreldreveiledning ved behov (Kearney, 2008; Solheim mfl, 2010; Thambirajah mfl. 2008). Dette samsvarer med funnene i denne undersøkelsen. Slik jeg tolker informantenes svar ble en trygg relasjon til miljøarbeider og lærer en viktig faktor legge planer med rom for enkle justeringer underveis, noe som bidro til større forutsigbarhet og trygghet i morgensituasjonen både for foreldre og elev. Dette samsvarer med Batesons tanker om at relasjonen alltid kommer først og setter standarden for kommunikasjonen og samhandlingen (Bateson 1992; Johannesen mfl., 1998; Røkenes og Hansen, 2002; Ulleberg, 2012).

5.5. Oppsummering

Utgangspunktet for oppgaven var skolevegring som begrep, hvordan de ulike informantgruppene forstår begrepet og hvilke faktorer de mener har bidratt til å redusere skolefraværet. Slik informantene i denne studien definerer begrepet skolevegring samsvarer med mye av litteraturen omkring fenomenet. Skolevegring relateres i hovedsak til et emosjonelt ubehag og ønske om å unngå ubehagelige situasjoner. Forståelsen bærer preg av et individfokus hvor årsaker og forklaringer gjøres ut fra egenskaper ved eleven. Funnene i denne studien kan tyde på at selve begrepet skolevegring er med på å opprettholde et individperspektiv.

Flere av informantene opplever at skolevegring er et misvisende begrep, da det ikke er bare selve skolesituasjonen som er vanskelig. Forståelsen av begrepet endrer seg betydelig når informantene skal beskrive fenomenet ut ifra egne erfaringer. Da legges et mer relasjonelt og helhetlig perspektiv til grunn, hvor faktorer som relasjoner, trygghet, samarbeid og kommunikasjon fremheves. Dette er faktorer som ikke ble nevnt da de skulle beskrive hva de legger i begrepet skolevegring. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell samt Batesons og Løgstrups teorier har en relevans i forhold til resultatene som fremkom under feltarbeidet. Lærer og skolen som institusjon, eleven og foreldrene står i et gjensidig avhengighets- og påvirkningsforhold til hverandre. Dette fremkommer i Bronfenbrenners modell hvor han vektlegger de mellommenneskelige relasjonene, deltakernes opplevelse av dette og hvordan det gjensidig påvirker hverandre. Gjensidighetens betydning, interdependensen, fremkommer også i Løgstrup og Batesons teorier. Relasjonen er utgangspunktet for all samhandling, og slik det fremkommer i denne studien er relasjonen mellom de ulike aktørene betydningsfull for elevenes opplevelse av skolehverdagen. Tillit, anerkjennelse og trygghet er egenskaper alle informantene fremhever som viktig for å skape en god relasjon.

Tiltakene som fremkommer i denne studien handler mest om holdninger og væremåter hos de voksne som møter eleven på skolen. I så måte er dermed et større fokus på områder som omfatter relasjonskompetanse, skole – hjemmsamarbeid og refleksjon over egen praksis vel så viktig som faglig kartlegging og tilrettelegging for elever med skolevegringsatferd.

Et godt og reelt samarbeid mellom skole og hjem gir god utvikling og læring for eleven, hvor betydningen av relasjonens kvalitet har innvirkning på trivsel og utvikling på skolen. Lærers relasjonskompetanse er betydningsfull i møte med elever, og blir i denne undersøkelsen beskrevet til å være særlig betydningsfull for å oppnå mestring av skolevegring. Ved å anerkjenne og lytte til eleven blir de aktive deltakere, noe som henger sammen med trivsel og læring. Lærers relasjonskompetanse har innvirkning på elevens trivsel og læring, men har også en innvirkning på hvordan skole- hjem samarbeidet utvikler seg. Tillit, trygghet, anerkjennelse og respekt er nøkkelord i den generelle delen av Kunnskapsløftet, og er også nøkkelbegreper i Løgstrups teori om den etiske fordring og Batesons kommunikasjonsteori.

Skolens kunnskap, oppfølging og håndtering av skolefravær er viktig for å komme i gang med tiltak så raskt som mulig, og dermed bidra til at skolefraværet ikke utvikler seg. Skolevegring er en problematikk som går på tvers av skole- og hjemmearenaen, og fordrer dermed et godt samarbeid for å komme frem til gode tiltak for å redusere fraværet. Uten god kommunikasjon mellom skole og hjem kan skolevegringen bli mer alvorlig før den oppdages, og god kommunikasjon forutsetter igjen en trygg relasjon.

6.0 AVSLUTNING

Dette kapitlet presenter en avsluttende oppsummering sett opp mot oppgavens problemstilling, før oppgaven avsluttes med egne refleksjoner om undersøkelsen og tanker om videre forskning.

6.1 Avsluttende oppsummering

Denne studien har undersøkt elev, foreldre og lærers forståelse av skolevegring, og hvilke faktorer de har erfart kan bidra til mestring av skolevegring. Som beskrevet innledningsvis i oppgaven har det over tid versert mange ulike begreper for å beskrive skolefravær. Ulike definisjoner kan gi ulik forståelse fordi det legges ulikt meningsinnhold i samme begrep. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke skolevegring som et paraplybegrep for å beskrive alle typer atferd som kan føre til skolefravær. Skolevegring er begrepet som i størst grad benyttes i litteratur og forskning om fenomenet, hvor mye av fokuset har omhandlet individ – eller familieperspektiv. Funn i denne undersøkelsen viser at de ulike informantene har tilnærmet lik oppfatning av skolevegring når de skal definere hva de legger i begrepet. De har samme forståelse av at skolevegring handler om at eleven har lyst til å være på skolen, men at det er et emosjonelt ubehag som gjør det vanskelig. Dette samsvarer med artikler og forskning jeg har vist til i oppgaven. Det skjer en endring i hva informantene legger i begrepet skolevegring da de skal forklare fenomenet ut fra egne erfaringer. Da vektlegges i større grad et relasjonelt og systemisk perspektiv, hvor relasjoner, kommunikasjon, trygghet, samarbeid og forutsigbarhet er faktorer som nevnes. Dette kan tyde på at selve begrepet skolevegring er med på å opprettholde et individperspektiv fremfor en mer helhetlig forståelse.

Det er det relasjonelle som er i fokus når informantene skal fortelle hva som har bidratt til mestring av skolefraværet. Det har overrasket meg hvor lite det relasjonelle er nevnt i litteraturen og forskningen omkring skolevegring og tiltak. Hovedfokus dreier seg om individuelle eller familiære faktorer, og dersom skolen nevnes, handler det i stor grad om faglig kartlegging og tilrettelegging, samt betydningen av gode rutiner for registrering av fravær. Lærers relasjonskompetanse blir beskrevet i nasjonale føringer, hvor betydningen av å se og anerkjenne eleven, være bevisst hvilken betydning egen væremåte og erfaring har for måten man utøver sin yrkesrolle på.

Kanskje et større fokus på kompetanseheving på områder som relasjonskompetanse, kommunikasjon og skole-hjem samarbeid, samt refleksjon over egen praksis kan være nyttig i skolen?

Ved å lytte til informantenes erfaringer i denne undersøkelsen er tilpasninger basert på en god relasjon og kunnskap om elevene viktigere enn fokus på faglige tilrettelegginger.

Skolevegring dreier seg i stor grad om bakenforliggende årsaker som gjør at skolesituasjonen blir vanskelig. En trygg relasjon til lærer er en beskyttelsesfaktor for elever med skolevegring, og ofte vil det å like og bli likt av læreren være en god grunn for å komme på skolen.

Med en systemteoretisk forståelse er relasjoner noe som oppstår i et gjensidig samspill med andre. Hvordan man er som menneske, er man i kraft av samhandling og gjensidighet med sitt miljø, hvor kommunikasjon og relasjoner er utgangspunktet for samhandlingen. I litteraturen og forskning fremkommer det at et godt og reelt skole- hjem samarbeid og elevmedvirkning har stor betydning for elever med skolevegring. Denne undersøkelsen understøtter dette. Et fruktbart samarbeid forutsetter en god kommunikasjon basert på likeverd og gjensidighet. Tanken om at relasjonen alltid kommer først og setter standarden for kommunikasjonen understøttes av denne undersøkelsen. Relasjonens betydning og lærers relasjonskompetanse for å skape et godt skole-hjem samarbeid og en trygg lærer-elevrelasjon er faktorene informantene i denne undersøkelsen har erfart har bidratt til mestring av skolevegring.

Denne undersøkelsen er basert på problemstillingen: *"Hvilken forståelse har elev, foreldre og lærer av skolevegring, og hvilke faktorer har de erfart kan bidra til mestring av skolevegring?"* Jeg har ikke et konkret svar på problemstillingen, annet enn at mulige løsninger finnes i en systemforståelse. Jeg har forsøkt å belyse noen spørsmål og tanker omkring skolevegring gjennom informantenes historier og erfaringer. Deres erfaringer har vekket en nysgjerrighet og ønske om å jobbe videre med dette temaet i mitt arbeid. Undersøkelsen har tydeliggjort det eksistensielle ved å være menneske, hvor det å bli sett, hørt og anerkjent er av stor betydning for å oppnå trygghet, tilhørighet og trivsel.

6.2 Refleksjoner og videre forskning

Denne undersøkelsen er basert på et lite utvalg av informanter og har dermed begrensinger når det gjelder generaliserbarhet. En større kvalitativ eller kvantitativ studie for å se om mine informanters opplevelser og erfaringer samsvarer med et større utvalg av elever, foreldre og læreres erfaringer omkring faktorer som har bidratt til mestring av skolevegring, ville være interessant. Mitt utvalg av informanter har bestått av elever, foreldre og lærere. En undersøkelse som inkluderer miljøarbeider som bistår pedagogene, som ofte vil ha tettere kontakt med elev og foreldre i skolevegringssaker, kunne være en spennende undersøkelse og bidra med nyttige perspektiver omkring fenomenet skolevegring.

For å avgrense oppgaven har jeg utelatt mikrosystemene medelever og venner, og lagt lite vekt på hvordan sekundærvirkninger av skolevegring kan føre til sosial tilbaketrekking. Myhrvold – Hanssen (2007) viser til at viktigheten av jevnaldningskompetanse og opplevelsen av intersubjektiv deltagelse i klassen synes undervurdert i skolevegringssaker. Sosialisering med jevnaldrende og gruppetilhørighet er en viktig del av helheten rundt et barn. Den sårbarheten som utvikles ved å stå utenfor det sosiale fellesskapet som en klasse- og skoletilhørighet utgjør kan være stor. Dette er et område som kan være relevant å forske videre på, og som bør vies mer oppmerksomhet.

Denne undersøkelsen er preget av mine punktueringer, og det er mine valg og vurderinger som ligger til grunn for tolkningene. Jeg har konstruert en sammenheng med bakgrunn i min forforståelse, interaksjonen og intervjuene med informantene, og med den teori og forskning jeg har valgt ut. Mine valg under transkribering og analyse har hatt betydning for tolkning og drøfting av empirien. I denne oppgaven har jeg forsøkt å begrunne valgene underveis, og tydeliggjøre hvordan undersøkelsen er gjennomført. Andre perspektiv og andre informanter ville trolig gitt andre konstruksjoner.

Mitt valg av metode har betydning for undersøkelsens funn. Gjennom semistrukturerte intervju har jeg fått innblikk i de ulike informantenes forståelse omkring skolevegring hvilke faktorer de har erfart har bidratt til mestring av skolevegringen. Empirien fra intervjuene kunne ha vært spennende å fulgt opp med fokusgruppeintervju med de ulike informantgruppene for å utdype sentrale tema, men med tidsperspektivet for oppgaven har dette ikke latt seg gjennomføre.

Med denne undersøkelsen har jeg ønsket å rette fokus på fenomenet skolevegring i et systemperspektiv. Selv om funnene i undersøkelsen ikke kan generaliseres håper jeg dette kan være et bidrag til å rette fokus mot en mer helhetlig og relasjonell forståelse av skolevegring, hvor relasjoner, kommunikasjon og samarbeid er viktige komponenter. Forutsigbarhet, avtaler og planer for å få eleven til å møte på skolen er viktige faktorer, men uten en trygg relasjon og kommunikasjon som gir rom for justeringer og fleksibilitet underveis, kan avtaler og planer bli vanskelige å gjennomføre. Relasjonen kommer alltid først, og det finnes ingen snarveier som går utenom det relasjonelle.

Litteraturliste:

- Andersen, S. (1998). K.E. Løgstrups etik. I A.J. Vetlesen (Red.), *Nærhetsetikk* (s. 50 – 110). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Andvig, E. (2010). Å forske på eller forske sammen med mennesker som hører til ”sårbare grupper” – gjør det en moralsk forskjell? I A.Lyberg (Red.). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 49 – 62). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bateson, G. (1992). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experience by nature and design*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bø, I. (1995). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 2.utgave. Tano AS.
- Bø, I. (2002) *Foreldre og fagfolk*. Otta: Universitetsforlaget
- Bø, I. og Schiefloe, P.M. (2014). *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenkning*. (4.utg.)Oslo: Universitetsforlaget
- Eide, H., og Eide, T. (2002). *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gilje, N. Og Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i Samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. 14.utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I:T.A. Kleven (Red.)*Innføring i pedagogisk Forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2.utg.). Oslo:Unipub
- Holden, B. og Sällman, J.I. (2010): *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Ingul, J.M. (2005): Skolevegring hos barn og ungdom. *Barn i Norge.: “Se meg” Årsrapport om barn og unges psykiske helse*. 27 -39.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., Vedeler, L. (1998). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske Perspektiver og praksis*. (4. Utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Kearney, C.A. (2001). *School refusal behavior in youth: A Functional Approach to Assessment and Treatment*. Washington D.C: American Psychological Association.
- Kearney, C.A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice* 34 , 57-65.
- Kearney, C.A. (2006). Confirmatory factor analysis of the school refusal assessment scale revised: Child and parent versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral assesment*28.(3),139 – 144.
- Kearney, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth. A contemporary review. *Clinical Psychology Review* 28. 451 – 471.
- Kearney, C.A. og Silverman, W.K.(1996) The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339 – 354.
- King, N.J., og 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.
- King, N.J., Ollendick, T.H., og Tonge, B.J (1995). *School refusal assessment and treatment*. Massachusetts: Allan&Bacon.

- Knollmann, M., Knoll, S., Reissner, V., Metzelaars J. & Hederbrand J. (2010). School avoidance and adolescent psychiatry. Symptomatology, development, course and treatment. *Deutsches Ärzteblatt International*, 107 (4), 43 – 49.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyon, A.R. og S. Cotler (2009): Multi Systemic Intervention for School Refusal Behavior: *Integrating Approaches across Disciplines. Advances in School Mental Health Promotion* 2, 20-31
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Løgstrup, K.E. (1991). *Den etiske fordring*. (2. utg.) København: Gyldendal
- Løvereide, S (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk* 04. 16 – 23.
- Myhrvold-Hanssen, J (2007). Skolevegring – om å rulle ut en rød løper. *Spesialpedagogikk*, 09. 5 – 14.
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2001). Brukermedvirkning i skolen. *Barn i Norge. Årsrapport om barn og unges psykiske helse. Voksne for barn*. 19-25
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP modellen*. Oslo: NOVA
- Nordahl, T., Sørli M.A, Manger, T. og Tveit, A. (2009). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. (3. utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>
- Olsen, M.I. og Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M.I. og Tørstad, M. (2011). Tilbake til skolehverdagen. *Spesialpedagogikk*, 09. 19 – 22.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Rudjord, K. (2009). *Skolemiljø og skolevegring. Skolerelaterte faktorerens betydning for skolevegring*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Stavanger.
- Røkenes, O.H. og Hanssen, P.H. (2002). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solheim, L., Due-Tønnesen, M. og Andersen T.G. (2010). Skolevegring, hvordan hjelpe? – et pilotprosjekt i Oslo PPT. *Skolepsykologi* 5, 25 – 32.
- St.mld nr. 11 2008-2009 (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. (Oslo): Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>
- Sållmann, J.I. (2008). Hvordan kan vi hjelpe barn og unge som har skolevegring? *Spesialpedagogikk*, 2. 12 – 15
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal: A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ulleberg, I. (2012). *Kommunikasjon og veiledning* (5. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene ”validitet” og ”reliabilitet”. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3, 113 – 130.

VEDLEGG:

Vedlegg 1:

Forespørsel til foreldre og elev om deltagelse i forskningsprosjektet:

” Mestring av skolevegring. Hvilke faktorer og tiltak mener elev, foreldre og lærer har bidratt til å redusere skolefraværet? ”

Jeg er for tiden student ved Høgskolen i Østfold, og holder på med min avsluttende masteroppgave. Temaet for min oppgave er skolevegring med fokus på hvilke tiltak som har ført til at fraværet har gått ned. Jeg ønsker i den forbindelse å intervju elever som har hatt personlig erfaring med skolevegringsproblematikk, deres foreldre og kontaktlærer på det tidspunktet fraværet var høyt. Formålet med undersøkelsen er å høre din og foreldrene dine sine historier og erfaringer om hvilke tiltak dere opplevde som nyttige for å redusere fraværet. Jeg ønsker også å snakke med kontaktlæreren som var med på prosessen for å redusere skolefraværet. Samtalen vil dreie seg om opplevelser fra tiden fraværet startet og frem til fraværet ble redusert. Selv om opplevelsen og forståelsen av skolefravær kan være ulike, ønsker jeg å finne ut om dere har noen felles erfaringer som kan være viktig for å mestre problemene og få en bedre skolehverdag.

Lokal PPT og Helsesøster har tatt første kontakt med dere, og har videreformidlet til meg at dere ønsker å vite mer om prosjektet og at dere er aktuelle som informanter. Det er først etter at dere har samtykket at jeg vil få vite informantenes navn.

Alle personopplysninger vil bli behandlet anonymt og konfidensielt.

Intervjuene vi bli tatt opp på bånd, og senere transkribert. Verken lydopptak eller transkribering vil inneholde navn eller navn på skole. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til informasjonens som er innhentet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2014. All informasjon vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du har til enhver tid rett til å trekke deg uten å oppgi grunn for dette. Alle data vil da bli destruert.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og har prosjektkode 36710.

Ta gjerne kontakt dersom du ønsker mer informasjon om prosjektet, Gunn Hege Ramberg, tlf 91197111, epost: ghramberg@hotmail.com eller min veileder fra Høgskolen i Østfold, Hans Petter Wille, tlf 69 215151.

Med vennlig hilsen

Gunn Hege Ramberg

SAMTYKKE

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. Dette innebærer at kontaktlærer også kan intervjues om sin opplevelse og erfaringer for å redusere fraværet for eleven.

Navn på kontaktlærer som kan intervjues: _____

(signert foreldre /dato)

(signert elev/ dato)

Vedlegg 2:

Forespørsel til kontaktlærer om deltagelse i forskningsprosjektet:

” Mestring av skolevegring. Hvilke faktorer og tiltak mener elev, foreldre og lærer har bidratt til å redusere skolefraværet? ”

Jeg er for tiden student ved Høgskolen i Østfold, og holder på med min avsluttende masteroppgave. Temaet for min oppgave er skolevegring med fokus på hvilke tiltak som har ført til at fraværet har gått ned. Jeg ønsker i den forbindelse å intervjuere elever som har hatt personlig erfaring med skolevegringsproblematikk, deres foreldre og kontaktlærer på det tidspunktet fraværet var høyt. Formålet med undersøkelsen er å høre deres historier og erfaringer om hvilke tiltak du som kontaktlærer opplevde som nyttig for å redusere fraværet. Samtalen vil dreie seg om opplevelser fra tiden fraværet startet og frem til fraværet ble redusert. Selv om opplevelsen og forståelsen av skolefravær kan være ulike, ønsker jeg å finne ut om dere har noen felles erfaringer som kan være viktig for å mestre problemene og få en bedre skolehverdag.

Lokal PPT og Helsesøster har tatt første kontakt med aktuelle elever og foreldre. Elev og foreldre har samtykket til at kontaktlærer også kan delta i undersøkelsen.

Alle personopplysninger vil bli behandlet anonymt og konfidensielt.

Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og senere transkribert. Verken lydopptak eller transkribering vil inneholde navn eller skole. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til informasjonen som er innhentet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2014. All informasjon vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du har til enhver tid rett til å trekke deg uten å oppgi grunn for dette. Alle data vil da bli destruert.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og har prosjektkode 36710.

Ta gjerne kontakt dersom du ønsker mer informasjon om prosjektet, Gunn Hege Ramberg, tlf 91197111, epost: ggramberg@hotmail.com eller min veileder fra Høgskolen i Østfold, Hans Petter Wille, tlf 69 215151.

Med vennlig hilsen

Gunn Hege Ramberg

SAMTYKKE

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(signert prosjektdeltaker /dato)

Vedlegg 3:

Intervjuguide, elev

- Forklare formålet med intervjuet
- Antyde hva jeg er interessert i å finne ut
- Anonymitet
- Skape trygghet

Skolevegring

Kan du beskrive hva du legger du i begrepet skolevegring?

- Hvorfor tror du noen elever utvikler skolevegring?
- Tror du din forståelse er annerledes enn lærers og foreldrene dine? På hvilke måter?
- Hvordan kan de ulike oppfatningene /forståelsene av skolevegring påvirke hvordan man snakker sammen?

Om skolefraværet

Fortell litt om deg selv...

Hvordan fraværet startet og utviklet seg? Spesielle hendelser? Gradvis?

- Hvordan reagerte lærer/skolen og foreldrene på fraværet?
- Fraværsrutiner?
- Hvordan opplevde du relasjonen din til kontaktlærer?
- Hvordan opplevde du samhandlingen med dine foreldre? Hva var bra og hvorfor? (ev hva var ikke bra og hvorfor?)
- Hvordan opplevde du å bli involvert i samarbeidet?

Tiltak

Hva har bidratt til at skolefraværet ditt er redusert? Hva har vært viktig?

- Hva ble gjort, og av hvem for å prøve å få ned fraværet? Fokus på elev – lærer og foreldre
- Er det noen av disse forholdene (som du har beskrevet) du oppleve gjorde det lettere å gå på skolen? Hvorfor? Hva har vært viktigst for deg?
- Hvordan ble tiltakene gjennomført?

Avslutning

Takk – veldig nyttig informasjon for meg.

Er det noe jeg ikke har spurt om som du ønsker å fortelle?

Vedlegg 4:

Intervjuguide – foreldre

- Forklare formålet med intervjuet
- Antyde hva jeg er interessert i å finne ut
- Anonymitet
- Skape trygghet

Skolevegring

Kan du beskrive hva du legger du i begrepet skolevegring?

- Hvorfor tror du noen elever utvikler skolevegring?
- Tror du din forståelse er annerledes enn barnet ditt og læres? På hvilke måter?
- Hvordan kan de ulike oppfatningene /forståelsene av skolevegring påvirke hvordan man snakker sammen?

Om skolefraværet

Fortell litt om historien....

Hvordan fraværet startet og utviklet seg? Spesielle hendelser? Gradvis?

- Hvordan reagerte lærer/skolen på fraværet? Hvordan ble dere møtt?
- Fravær rutiner?
- Hvordan opplevde dere relasjonen til kontaktlærer?
- Hvordan opplevde dere samhandlingen med skolen? Hva var bra og hvorfor? (ev hva var ikke bra og hvorfor?)
- Hvordan opplevde dere å bli involvert i samarbeidet?

Tiltak

Hva har bidratt til at skolefraværet ble redusert? Hva har vært viktig?

- Hva ble gjort, og av hvem for å prøve å få ned fraværet? Fokus på elev – lærer og foreldre
- Er det noen av disse forholdene (som du har beskrevet) du oppleve gjorde det lettere å barnet på skolen? Hvorfor? Hva har vært viktigst ?
- Hvordan ble tiltakene gjennomført?

Avslutning

Takk – veldig nyttig informasjon for meg.

Er det noe jeg ikke har spurt om som du ønsker å fortelle?

Vedlegg 5

Intervjuguide –lærer

- Forklare formålet med intervjuet
- Antyde hva jeg er interessert i å finne ut
- Anonymitet
- Skape trygghet

Skolevegring

Kan du beskrive hva du legger i begrepet skolevegring?

- Hvorfor tror du noen elever utvikler skolevegring?
- Tror du din forståelse er annerledes enn elevens og foreldrenes? På hvilke måter?
- Hvordan kan de ulike oppfatningene /forståelsene av skolevegring påvirke hvordan man snakker sammen?

Om skolefraværet

Hvordan kjenner du historien? Hvordan har fraværet utviklet seg siden du ble kjent med eleven? Spesielle hendelser?

- Hvordan reagerte lærer/skolen og foreldrene på fraværet?
- Fraværsrutiner?
- Hvordan opplevde du relasjonen til eleven og foreldrene?
- Hvordan opplevde du samhandlingen med foreldre? Hva var bra og hvorfor? (ev hva var ikke bra og hvorfor?)
- Samarbeidet internt på skolen? Skolens erfaring med skolevegring?

Tiltak

Hva har bidratt til at skolefraværet har blitt redusert? Hva har vært viktig?

- Hva ble gjort, og av hvem for å prøve å få ned fraværet? Fokus på elev – lærer og foreldre
- Er det noen av disse forholdene (som du har beskrevet) du opplevde gjorde det lettere for eleven å gå på skolen? Hvorfor? Hva har vært viktigst?
- Hvordan ble tiltakene gjennomført?

Avslutning

Takk – veldig nyttig informasjon for meg.

Er det noe jeg ikke har spurt om som du ønsker å fortelle?

Vedlegg 6:



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Hans Petter Wille Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Østfold Remmen1757 HALDEN

Vår dato: 02.01.2014 Vår ref: 36710 / 2 / LT Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36710 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

Mestring av skolevegringHøgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder Hans Petter WilleGunn Hege Ramberg

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77 Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gunn Hege Ramberg ghramberg@hotmail.com

Lis Tenold

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra alle involverte (foreldre og elev samtykker sammen). Personvernombudet finner informasjonsskrivene mottatt 20.12.2013 i utgangspunktet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, men forutsetter at på samtykket fra foreldre/elev at de også eksplisitt oppgir navn på kontaktlærer som kan intervjues om deres barn.

Personvernombudet legger til grunn for sin godkjenning at revidert skriv ettersendes personvernombudet@nsd.uib.no før det tas kontakt med utvalget (merk eposten med prosjektnummer).

Personvernombudet tar høyde for at det kan bli samlet inn og registrert sensitive personopplysninger om helseforhold (årsaker til fravær), jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 bokstav c.

Innsamlede opplysninger registreres på bærbar/privat pc. Personvernombudet forutsetter at bruk av privat pc er i tråd med Høgskolen i Østfold sine interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Prosjektet skal avsluttes 15.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Prosjektnr: 36710