

# **Masteroppgåve**

## **DET SÅRBARE SAMARBEIDET**

Ei kvalitativ, retrospektiv studie av føresette og skulen si oppleving og forståing av samarbeid for elevar med skulevegring.

**Reidunn Johanne Tvergrov Øye**

**Masterstudium i Undervisning og læring**

**Tal ord: 34741**



**HØGSKULEN  
I VOLDA**

«Det er utrolig hvad barn kan glemme, og hvor fort et barns sorg kan være liksom opløst i intet. - Men det er like sant at barn kan oppleve noe sånn så det a l d r i glemmes, og det mens det står og går midt imellom voksne mennesker som ikke aner hvad som skjer med barnet, ikke engang aner at der skjer n o e. Inntrykk synker dypt inn i det åpne sinn, tilføier det sår som aldri heler, setter arr for levetiden. Eller en glede, som barnet ikke engang selv husker årsakene til, blir til et minne om gyllent lys over et stykke av dets barnomsverden og om den duft og sevje som livet åndet ut da det var ungt» (Undset, 1938, s. 62).

## Føreord

Det rart å sitte her med ei ferdig masteroppgåve, og eg kan på mange måtar summere denne prosessen ved å seie som Ivar Aasen; «Dagar koma, dagar fara, utan kvild fer tidi fort. Lenge tykkest dagen vara, endå er for lite gjort. Vist eg ofte ottast må, at mi gjerning var for små, endå må eg takksam vera, at eg noko kunde gjera» (Rue, 1998, s. 56).

Eg vil fyrst og fremst takke informantane som delte frå dykkar opplevingar, og er audmjuk over tilliten de har synt meg. Det som har blitt fortalt sette spor i meg.

Så vil eg rette ein stor takk til rettleiar Anne Randi Fagerlid Festøy. Du ga gode konstruktive tilbakemeldingar, og eg har kjent meg trygg der du har vist meg vegen og trygt i hamn.

Fagpersonar både nasjonalt og internasjonalt har eg kontakta på ulike vis. Dette er møter som har vore motiverande for arbeidet.

Takk til mamma, pappa og familie for støtte, og syster Eli Anne for korrektur lesing og grafisk hjelp med figurar. Kollegaer og vener har vore der heile tida «og blåst ny vind i segla mine». Wenke, takk for humoren din som har gitt meg energi, og dei faglege diskusjonane som har gitt meg nye perspektiv.

Min kjære Geir Åge, utan deg så hadde ikkje dette gått. Du har vist den største forståing og tolmod for tida eg har lagt i dette. Trym, Tuva og Tord, mamma er uendeleg glad i dokke!

Eg sa ein gong i vår på kvelden til Tord at;

- Mamma skal berre gjere ferdig denne leksa.

Då svarte Tord, der han stod borte i døråpninga at;

- Det er lurt å gjere den med ein gong, mamma.

Ja Tord, det har du sanneleg heilt rett i.

- No er heldigvis mamma ferdig med denne lange leksa!

Reidunn Johanne Tvergrov Øye

Høgskulen i Volda, 3.9.2018

## **Abstract**

This Master's thesis aims to extend our knowledge of the parental experience when their child refuses to go to school. In particular, I wish to reveal how the parents themselves feel they are received by the school and how their case is followed up. The goal of the study is therefore to obtain new knowledge and provide new viewpoints for those who meet with the parents of children who are refusing to attend school for a variety of reasons. The thesis is a qualitative, retrospective study for which I have conducted semi-structured interviews with eight selected interviewees. Four of these are teachers and advisers at two different schools, and four are parents/guardians. The main focus is on the parents' perspective, but the school's viewpoint has been included to put matters into context. The definition of the school refusal phenomenon is in line with that described in Kearney & Silverman (1999), and aspects of the phenomenon are also illustrated.

**The issue is as follows: How do parents whose child refuses to go to school experience the manner in which the school receives them and follows up their case?**

The research question is as follows: What are the maintenance factors in the home-school relationship when a child refuses to attend school? The terms school refusal, experience, receive and follow up are keywords that have been operationalised and used in analysing the findings. The findings are also presented in an adaptation of the analytical model of Nordahl (2014) in the discussion section. I consider the chosen categories to be central to determining the prerequisites that must be in place to enable parents to speak about the quality of home-school cooperation. These categories have also been used in drawing up the interview guide.

The main findings reveal that parents find that the schools' follow-up varies greatly, and that they themselves are often excluded from the process from when they first voice their concerns, and also subsequently when the child's absences increase. The child itself is involved to a minimal extent, and it emerges that there may be professional disagreements among those who are there to help the child. The number of meetings is often overwhelming, and some feel that they are only there in order to receive information. On the other hand, all parents experience that they are more included after the child has begun in a new school. An examination of selected theory on this subject reveals that the theoretical knowledge of the phenomenon is divergent, which can result in differing opinions held by those who are there to help the child. Furthermore, it was seen that the research literature contained little relating to an appraisal of the parents' role as a resource when their child refuses to attend school. The schools in the

study have a differing understanding of the phenomenon, while the parents have a more uniform view of it. There are school professionals who are very aware of the importance of empathy and relational expertise, while there are others elsewhere who lack these insights. Empirical data was found suggesting that environmental factors influence cooperation, and therefore also children who refuse to attend school. All in all, this helps explain why some parents feel they were well received by the school and that their case was followed up to their satisfaction, while others do not share this experience.

## Samandrag

Masteroppgåva tek sikte på å få kunnskap om dei føresette si oppleving når barnet deira har skulevegring. Nærare bestemt ønsker ein å belyse korleis dei føresette sjølv meiner dei vert møtt og fylgt opp av skulen. Såleis vil formålet med studien også vere å tilføre ny kunnskap, og gi ein ny synsvinkel til personar som møter føresette til barn som av ulike årsaker vegrar seg for å gå på skulen. Masteroppgåva er ein kvalitativ, retrospektiv studie der eg har nytta semi-strukturerte intervju. Utvalet baserer seg på åtte intervjupersonar. Fire av desse er lærarar og rådgjevarar på to ulike skular, og fire er føresette. Fokuset i oppgåva er på dei føresette sitt perspektiv, men skulen sitt synspunkt er teke med for å sjå samanhengar. Synet på skulevegring som fenomen vert i oppgåva i tråd med Kearney & Silverman (1999) sin definisjon. Delar av fenomenet skulevegring vert også belyst.

### **Problemstillinga er: Korleis opplever føresette til barn med skulevegring seg møtt og fylgt opp av skulen?**

Forskingsspørsmålet er; Kva er oppretthaldande faktorar i relasjonen heim-skule når eit barn har skulevegring? Omgrepa skulevegring, oppleving, møte og fylgje opp er kjerneord som er operasjonalisert, og brukt i analyse av funn. Funna blir også presentert i eiga bearbeiding av Nordahl (2014) sin analysemodell i drøftingsdelen. Dei valte kategoriane har eg sett på som sentrale, for å kunne belyse kva føresetnadar som bør vere på plass for at dei føresette skal kunne seie noko om kvaliteten på heim-skule samarbeidet. Kategoriane vart også brukt i utarbeiding av intervjuguide. Hovudfunna viser at dei føresette opplever varierende oppfølging, og at dei tidvis er ekskluderte. Dette gjelder frå dei formidlar ei bekymring, men også vidare når fråveret til barnet aukar. Barnet vert i lita grad involvert, og det kjem fram at det kan vere faglege ueinigheit mellom dei som skal hjelpe barnet. Talet på møter er tidvis overveldande, og nokon opplever å berre å vere den som skal informerast. Derimot opplever alle føresette seg meir inkluderte etter eit skulebytte. Ved gjennomgang av valt teori finn ein at den teoretiske kunnskapen om fenomenet ikkje er einseitig. Dette kan skape ulik forståing frå dei som skal hjelpe barnet. Vidare ser ein at forskingslitteraturen femnar lite om når det gjeld å sjå på dei føresette si rolle som ein ressurs når eit barn har skulevegring. Skulane har ulike forståingar på fenomenet, medan dei føresette har derimot eit meir likt syn. Det er skuletilsette som er bevisste på tydinga av empati og relasjonskompetanse, medan det på nokon skular kjem det fram mangel på dette. Ein finn også gjennom empiri at miljøfaktorar påverkar samarbeidet, og dermed også barnet med skulevegring. Samla sett har dette gitt ei forklaring på kvifor nokon føresette opplever seg godt møtt og fylgt opp, medan andre ikkje opplever det slik.



## Innholdsliste

1	INNLEIING.....	1
1.1	Bakgrunn for val av tema .....	2
1.2	Oppgåva si problemstilling.....	3
1.3	Omgrepsavklaring .....	3
1.3.1	Skulevegring.....	3
1.4	Oppgåva si avgrensing.....	4
2	KUNNSKAPSGRUNNLAG.....	5
2.1	Systemnivå i ein utviklingsøkologisk modell.....	5
2.2	Skulen som eit laust kopla system.....	7
2.3	Bruk av pedagogiske analysemodell .....	7
2.3.1	Samanhengssirkelen .....	8
2.4	Skulevegring som fenomen .....	9
2.5	Førekomst .....	11
2.6	Sentrale omgrep.....	11
2.6.1	Opplive .....	11
2.6.2	Møte mellom menneske .....	12
2.6.3	Fylgje opp.....	14
2.7	Nasjonalt litteratur om skulevegring og heim-skule samarbeid .....	16
2.7.1	Tilpassing for den enkelte .....	19
2.8	Internasjonalt teori skulevegring og heim-skule samarbeid .....	20
3	METODE.....	23
3.1	Forskningsdesign .....	23
3.2	Vitskapsteoretiske perspektiv .....	24
3.2.1	Fenomenologi.....	24
3.2.2	Hermeneutikk .....	25
3.2.3	Førforståing .....	26



3.3	Kvalitativ forskingsintervju .....	27
3.3.1	Intervjuguide .....	28
3.3.2	Utval .....	29
3.3.3	Kven er intervjupersonane? .....	30
3.4	Førebuing og intervjuprosessen .....	32
3.4.1	Ta kontakt med intervjupersonane .....	32
3.4.2	Førebuing intervju .....	32
3.4.3	Gjennomføring av intervjuet .....	33
3.4.4	Transkribering og analyse av intervju .....	33
3.5	Validitet .....	34
3.6	Reliabilitet .....	36
3.7	Generaliserbarheit .....	36
3.8	Etiske betraktningar og personvern .....	37
3.8.1	Informert samtykkeerklæring .....	37
3.8.2	Konfidensialitet .....	37
3.8.3	Konsekvensar for informantane .....	38
4	PRESENTASJON AV FUNN .....	40
4.1	Kva forståing har dei føresette av fenomenet skulevegring .....	40
4.1.1	Føresette si oppleving av lærar-elev relasjonen .....	41
4.1.2	Føresette si oppleving av heim – skule relasjonen .....	43
4.2	Kva forståing har skulane av fenomenet skulevegring .....	43
4.2.1	Skulen si oppleving av lærar-elev relasjonen .....	47
4.2.2	Skulen si oppleving av heim – skule relasjonen .....	48
4.3	Møta der ein vert møtt .....	49
4.3.1	Lytte og anerkjenne .....	50
4.3.2	Å fylgje med og ta tak i ting .....	51
4.4	Møta der ein ikkje vert møtt .....	52

4.4.1	Involvere barna.....	54
4.4.2	Ta kontakt med heimen .....	55
4.4.3	Møter ved sårbare overgangar .....	56
4.4.4	Møter i systemet .....	57
4.5	Forandring og tilpassing .....	58
4.5.1	Byte skule .....	60
4.5.2	«Gjort det vi kan».....	61
4.6	Å bli møtt for seint.....	63
4.6.1	«Fan, for eit system altså».....	64
4.6.2	«Lene seg tilbake».....	66
5	ANALYSE OG DRØFTING.....	68
5.1	Skulevegring satt inn i ein økologiske utviklingsmodell.....	68
5.2	Skulekulturen som eit laust kopl system.....	72
5.3	Oppretthaldande faktorar .....	73
5.3.1	Opplevd empati og relasjonskompetanse .....	74
5.3.2	Haldningar ovanfor dei føresette .....	77
5.3.3	Involvering av barna.....	79
5.3.4	Struktur og prosedyrar.....	83
5.3.5	Oppfylgingskompetanse .....	84
6	AVSLUTNING .....	86
7	LITTERATURLISTE.....	90
8	VEDLEGG .....	95
8.1	Vedlegg 1 – Godkjenning frå NSD .....	96
8.2	Vedlegg 2 – Informasjonsbrev til dei føresette .....	98
8.3	Vedlegg 3 – Informasjonsbrev til skulen.....	100
8.4	Vedlegg 4 – Intervjuguide til dei føresette .....	102
8.5	Vedlegg 5 – Intervjuguide til skulen .....	105

8.6	Vedlegg 6 – Samtykkeerklæring .....	108
-----	-------------------------------------	-----

# 1 INNLEIING

Kvart år byrjar det cirka 60 000 barn i fyrste trinn i den norske grunnskulen (SSB.no). Dei fleste gler seg, men andre møter med blanda følelsar til det som no skal skje. Dei får høyre at dette er noko dei skal gle seg til, og dei vert førespegla at det kjem til å gå bra. Føresette håper og forventar at skulen skal ta vare på barnet, og at det skal få kunnskapar og ferdigheiter som gjer at barnet klarer seg vidare i livet. Skulen treng lærarar som går til jobben med det mål å sjå, hjelpe og utvikle kvart enkelt barn. Lærarane treng også gode rammevilkår for å gjere ein god jobb. Barn og unge oppheld seg ein stor del av barndomen i skulen. Det seier seg sjølv at skulen difor har mykje å seie for fagleg og sosial utvikling, og då vert også samarbeidet med dei føresette ein viktig faktor. Viktigheita av dette aukar om barnet får utfordringar sosialt eller fagleg.

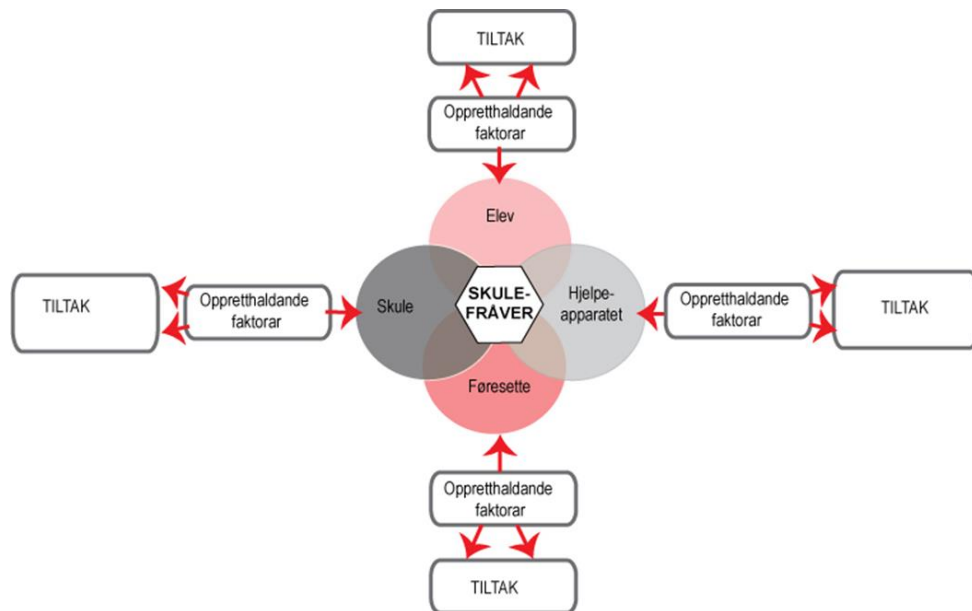
Opplæringslova § 1-2 (1998) understrekar at skulen si opplæring skal skje i samarbeid og forståing med heimen. Kunnskapsdepartementet har også understreka i merknaden til § 13-3d i Opplæringslova (1998), at plikta til å sørge for samarbeid ligg på skuleeigar, og ikkje dei føresette (OT. prp. nr 55, 2008-2009, s. 33-34). Men det kjem også fram at ein nødvendig føresetnad for at det skal fungere er at dei føresette deltek aktivt i samarbeidet. Dette understrekar tydinga av at det er eit gjensidig ansvar, men det er skulen som skal ta initiativ for samarbeid og tilrettelegging. Myndighetene legg med andre ord eit stort ansvar på skulen i å gjere det dei kan for at ein skal ha det bra på skulen.

Internasjonale forskarar har ulike syn på årsaker til skulevegning, og ulikt fokus på faktorar og kvalitetar i samarbeidet rundt barn med skulevegning. King & Bergstein (2001) har forklaringar med fokus på det psykologiske aspektet hos barnet. Kearney & Silverman (1999) er meir oppteken av spekteret kring årsakene til fråveret, enn ulike fråværestypar og symptom. Heyne (et.al, 2014) understøttar dette når han som Heyne & Sauter (2013) viser til viktigheita av empati og relasjonskompetanse. Jeynes (2011) har fokus på viktigheita av ein god skulekultur, og at grada på involvering av føresette kan påverke barnet.

Forskingssliteratur viser altså at føresette og fagpersonar kan ha ei ulik tilnærming og forståing av fenomenet. Når skulen ikkje ser ei sak på same måte som dei føresette, vil dette kunne by på utfordringar i samarbeidet, og dette vil eg sjå på i denne oppgåva.

## 1.1 Bakgrunn for val av tema

I 2014 deltok eg på eit seminar om skulevegning i regi av Fylkesmannen i Møre og Romsdal. Helene Grønvold frå Utdanningsetaten i Oslo og skulevegningsteamet i PPT, hadde eit innlegg der ho omtalte skulevegning som eit omgrep der årsaka og «skylda» for at eleven var borte, i stor grad vart lagt på skulen. Grønvold drøfta at «bekymringsfullt fråvær» var eit meir nøytralt og dekkande omgrep, som ein heller burde bruke om dette fenomenet. Grønvold sa at det kan vere heilt andre ting som ligg bak fråværet, og årsakene er ofte samansette og svært komplekse. Grønvold vist til ein arbeidsmodell med oppretthaldande faktorar hos eleven, skulen, hjelpeapparatet og dei føresette. Modellen har bakgrunn frå Thambirajah et.al (2008, s. 32), og er nytta i Oslo kommune sin rettleiar for skulevegning (Utdanningsetaten, 2009, s. 13).



Figur 1. (Grønvold, 2014, upublisert manuskript 2014. Oversett frå Thambirajah et.al. 2008., s. 32)

Utifrå dei oppretthaldande faktorane vil ein kunne sjå årsaksforklaringar, og dermed utarbeide gode tiltak. Modellen følgjer dei same prinsippa som ein pedagogisk analysemodell (Nordahl, 2012, s. 39). Dette vekke ei fagleg interesse for viktigheita av å sjå på alle sider rundt teori og praksis om dette temaet. I ei av mine fyrste bøker i pedagogikk fant eg Undset (1938, s. 62) sitt sitat, og kva som kan skje i eit møte med barn. Eg har seinare lest om Thomas Nordahl (2015, s. 11), som har erfart at mange lærarar i lita grad har reflektert over korleis dei skal

møte og samarbeide med dei føresette. Nordahl (2015, s. 11) seier at det er lite interesse sett frå forskning si side, samt politisk interesse for dei føresette si rolle i skulen. Han påstår at vi kan på mange måtar snakke om dei føresette som; «den tause majoriteten i skolen» (Nordahl, s 12). Eg har lurt på korleis dette heng saman. Utifrå denne faglege inspirasjonen vart problemstillinga til.

## 1.2 Oppgåva si problemstilling

Problemstillinga er følgjande:

***Korleis opplever føresette til barn med skulevegring seg møtt og fylgt opp av skulen?***

Forskingsspørsmål:

*Kva er oppretthaldande faktorar i relasjonen heim-skule når eit barn har skulevegring?*

## 1.3 Omgrepsavklaring

For å kunne svare på problemstillinga vert omgrepet *skulevegring* fyrst gjort greie for (kap. 1.3.1.). Omgrepa *oppleve*, *møte* og *fylgje opp* vert gjort meir greie for seinare i kunnskapsgrunnlaget, og blir presentert i eiga bearbeiding av ein analysemodell (kap. 5.3). Faktorane som er ovanfor utgjer ein operasjonell definisjon (Dalland, 2017, s. 223) av problemstillinga, og vert også presentert i metodekapittelet, som eit analyseverktøy for å analysere og kategorisere funn. Dei ovanfor nemnde faktorane ser eg på som sentrale for å kunne belyse kva føresetnadar som bør vere på plass, for at dei føresette skal kunne seie noko om opplevinga dei har av heim-skule samarbeidet.

### 1.3.1 *Skulevegring*

Kearney & Silverman (1999, s. 673) sin definisjon femnar på ein god måte dei komplekse sidene av skulevegring, og er difor er valt som eit forståingsgrunnlag for oppgåva:

School refusal behavior is «child-motivated refusal to attend school and/or difficulties remaining in school for the entire day» (Kearney & Silverman, 1999, s. 673).

## 1.4 Oppgåva si avgrensing

Eg ser på kva dei føresette legg i opplevinga av å bli møtt og fylgt opp. Eg sett meg inn i kva for haldningar og kunnskap lærarar har om skulevegring, og om dette påverkar korleis skulen handterer skulevegringssaker. I studie vil eg sjå om lærarane er klar over samanhengen mellom individuelle og relasjonelle årsaker til eit stort skulefråvær. I dette bildet har eg med korleis lærarane ser på fenomenet skulevegring, og samarbeid med dei føresette i slike saker. Utifrå teori og funn i intervju vil eg sjå på om her er noko som kan vere oppretthaldande faktorar. Eg vil gå inn på kva som skjer i dei formelle og uformelle møta som dei føresette har med skulen, og sjå korleis dei opplever desse møta. Dette kan vere t.d. samtalar dei føresette har hatt med ein lærar på skuleplassen, tverrfaglege møter, SMS, brev, men også mangel på slike møter.

Eg kjem i mindre grad inn på korleis skulen førebygger skulevegring, korleis dei registrer fråvær og kva tiltak og oppfølging skulen sett inn. Det vil likevel gjennom intervju, og i drøftinga kome fram tiltak som kan fungere eller som ikkje har fungert. Det vil bli belyst ulike årsaker til kvifor barnet vegrar seg, for å gi innblikk i fenomenet og kompleksiteten. Fokuset i oppgåva går ikkje inn på langsiktige konsekvensar av eit stort fråvær og skulevegring. Likevel vil dette verte omtalt i korte trekk, som ein av fleire viktige «brikker» i det komplekse bilete for å forstå skulevegring. Samla sett vil dette gi eit godt grunnlag for å svare på problemstillinga.

## 2 KUNNSKAPSGRUNNLAG

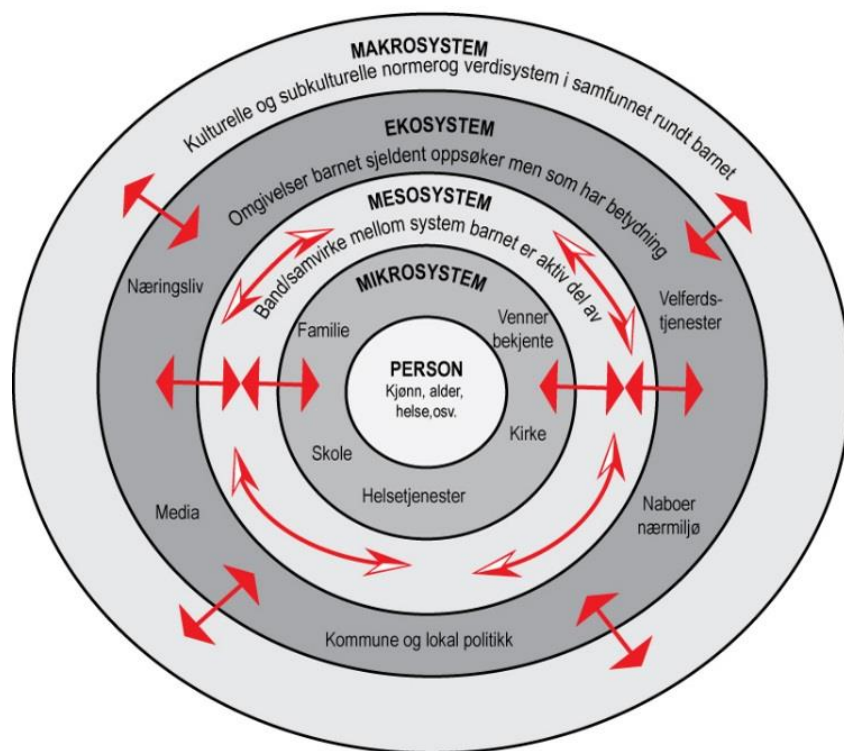
Dette kapitlet tek føre seg kunnskapsgrunnlaget for oppgåva. Bruk av systemperspektiv når det gjeld skulevegring kan belyse fleire ulike sider, og desse har direkte og indirekte innverknad på dei ulike rollene, og ikkje minst på barnet sjølv (Pianta, 1999). For å få eit overordna perspektiv på problemstillinga vert Bronfenbrenner (1979), Weick (1976) og Berg (1999) sine systemteoriar presentert. Deretter vert Nordahl (2014) sin pedagogiske analysemodell presentert. Det vert gjort greie for internasjonal og nasjonal teori og forskning på skulevegring og heim-skule samarbeid. Sentrale omgrep i oppgåva vert utdjupa her.

### 2.1 Systemnivå i ein utviklingsøkologisk modell

Bronfenbrenner (1979, s. 3) set i sin utviklingssystemteori fokus på interaksjonane mellom menneske og miljø. Det sentrale i hans teori er at ein må ikkje forstå menneska skilt frå sine omgjevnadar. Han seier at individets interaksjon med miljøet går føre seg i system, og i grader av nærleik til individet. Bronfenbrenner (1979, s. 22-26) samanfatta mylderet av faktorar som kan verke inn på miljøet til barnet til ein forståeleg heilskapleg modell, som han kalla for *utviklingsøkologisk*. Modellen består av fire nivå, *mikro-*, *meso-*, *ekso-*, og *makrosystem*, og er delt inn i fire konsentriske sirkelar (1979, s. 22). Dei ulike komponentane innan kvart nivå, verkar på kvarandre i gjensidige samhandlings- og støttmønstre, men også i spennings- og motsetnadsmønstre. Han seier at systemet eller utviklinga aldri er i ro. Barnet må forståast som ein del av fleire ulike delsystem, men det er i praksis vanskeleg å gripe heile dette komplekse feltet samtidig (1979, 22-26). Bronfenbrenner har også sagt at der det før var mikro, og kor det før var ekso, bør det bli meso (1979, s. 289), fordi han såg eit stort potensial for den menneskelege utviklinga i mesosystemet.

Mikrosystemet forklarar Bronfenbrenner (1979, s. 22) som eit barn sine heilt nære og daglege relasjonar. Elementa i mikrosystemet består av individet sine aktivitetar og roller, samt dei direkte relasjonane som individet har til andre. Mikrosystemet formar og utvidar individet sine møter med nye situasjonar. Mikrosystema påverkar kvarandre og dannar mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).





Figur 2. Bronfenbrenner (1999, s. 22). Utviklingsøkologisk modell.

Mesosystemet består av bindingar mellom to eller fleire mikrosystem som barnet aktivt deltek i. Her inngår dei same elementa som i mikrosystemet som relasjonar, roller og aktivitetar, samt interpersonlege dyader (fortruleg forhold). Forskjellen er at i mikrosystemet fant dette stad innanfor eit miljø, i mesosystemet finn dette stad mellom ulike miljø. (1979, s 25).

Eksosystem forklarar Bronfenbrenner som dei vidare sosiale samanhengar barnet ikkje sjølv er ein del av, men som er viktige for familien og barnet si fungering. Relasjonar som indirekte kan påverke barnet, og som kan få konsekvensar for individet si utvikling i mikrosystemet (1979, s. 4).

Makrosystemet er den yste sirkelen i barnet si verd, og her er samfunnet sine normer, verdier, økonomiske tilhøve, ideologiar og kultur. Dette meiner Bronfenbrenner (1979, s. 26) er vesentleg for det som skjer i dei andre systema. Hendingar utover i dette systemet vil ha samanheng med dei prosessar som barnet inne i mikrosystemet er i.

Bronfenbrenner (2005, s. 262) skriv i ein artikkel at det som skal til for å produsere eit vel-fungerande menneske er i grunnen eit enkelt svar på; «somebody's gotta be crazy about the

kid. I same artikkel skriv Bronfenbrenner også; «a child needs the enduring, irrational involvement of one or more adults in care of and joint activity with that kid». Det at nokon står på «ustanseleg» for barnet er i følgje Bronfenbrenner ein av dei viktigaste beskyttande faktorane som har vist seg mot barn sine livsproblem (2005, s. 262).

## **2.2 Skulen som eit laust kopla system og usynlege kontrakter**

Teoriane om eit laust kopla system og usynlege kontrakter er relevante for å synleggjere korleis dei føresette kan oppleve skulen som organisasjon. Weick (1976, s. 1-19) i ein artikkel, teorien om «loose coupling». Han viser til at det er mangel på samsvar mellom formelle strukturer i ein organisasjon. Dette kan vere mål, vedtak, planar og retningslinjer på den eine sida, og arbeidsprosessar og resultat av arbeidet på den andre (Paulsen, (2011), s. 154).

I eit laust kopa system vil dei ulike komponentane for det fyrste ikkje påverke kvarandre kontinuerleg (Paulsen, 2011, s. 154). Den andre kategorien lause koplingar representerer inkonsistente relasjonar mellom verkemiddel og effekt (Paulsen, 2011, s. 154). Den tredje kategorien av laus kopling vert representert av at elementa i systemet påverkar kvarandre indirekte i staden for direkte (Paulsen, 2011, s. 154).

Berg (1999, s. 193) hevdar at historisk sett har skulekulturen ofte vore er prega av «*den usynlege kontrakt*» mellom skuleleiar og lærarar. Der ligg ei gjensidig forståing mellom lærarar og leiinga om at dei ikkje skal blande seg inn i kvarandre sine arbeidsområder (s. 193). Berg (s. 193) hevdar at klasserommet dermed vert som ein uunngåeleg konsekvens av eit lukka system. Eit system prega av usynlege kontraktar følger ein eigen logikk som er skjerna frå inn-syn, evaluering og intervensjon utanfrå (Paulsen, 2011, s. 157).

## **2.3 Bruk av pedagogiske analysemodell**

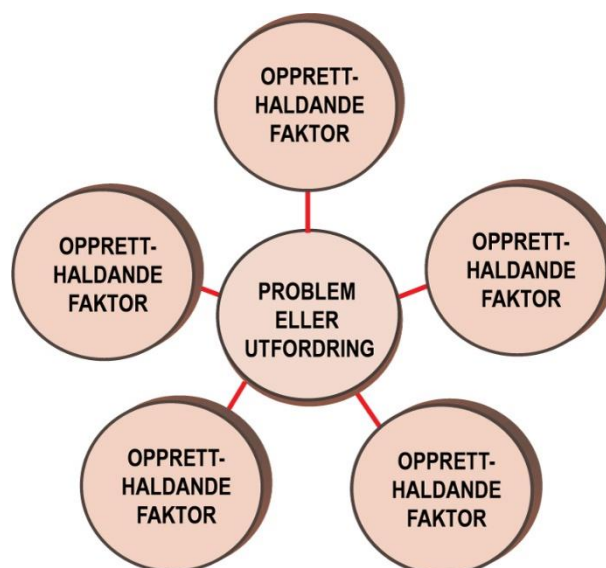
Ein pedagogisk analyse har sitt utgangspunkt i LP-modellen og prinsippa er heilt like. Ein slik modell vil i dette studiet kunne vere med på å hjelpe meg med å finne dei oppretthaldande faktorane når eit barn har skulevegving. Gjennom læringsmiljø og pedagogisk analyseprosjekt (LP), ønskte ein å etablere ein kollektiv kultur som blant anna skulle kjenneteiknast ved eit

godt samarbeid mellom lærarane i skulane og felles målsettingar og retningslinjer for arbeidet (Nordahl, 2005, s. 12).

I følgje Nordahl (2012, s. 39) er ein oppretthaldande faktor, ein faktor i den pedagogiske situasjonen som mest sannsynleg bidreg til utfordringar i skulekvardagen, og som førekjem over tid. Hensikta med ei pedagogisk analyse, seier Nordahl, er at ein på bakgrunn av ei utfordring prøver å kome fram til kvalifiserte hypotesar som eit grunnlag for å etablere pedagogiske tiltak og strategiar (2012, s. 28). Data skal ikkje vere bygd på eiga synsing eller hypotese av samanhengar, men ei brei og grundig innsamling av nødvendig kjennskap til situasjonen. Dette kan medverke til at ein ikkje trekker forhasta konklusjonar. Eit avgjerande prinsipp for modellen er at han vert brukt gjennom samarbeid (Nordahl, 2012, s. 8). Dette fordi vi tenker betre saman, og vi kan ha ulike oppfatningar av bestemte situasjonar. Det er når ein koplar desse oppfatningane saman, at ein får eit godt bilde av kva som kjenneteiknar den situasjonen ein skal analysere. Vidare er det viktig at arbeidet vert knytt til overordna målsetjingar i institusjonen. Analysemodellen sin tanke er at elevane sine handlingar i skulen stort sett alltid har samanheng med vilkåra eller omgjevnadane i skulen. På bakgrunn av analyser skal det setjast inn tiltak basert på forskingsbasert kunnskap (2012, s. 46). Eit viktig analyseverktøy er det Nordahl (2012, s. 41) kallar for ein samanhengssirkel.

### 2.3.1 *Samanhengssirkelen*

Her er hensikta med ein samanhengssirkel er å kome fram til kva faktorar i sjølve situasjonen som utløyser og opprettheld utfordringar (2012, s. 41).



Når informasjon skal innhentast om oppretthaldande faktorar, understrekar Nordahl (2012, s. 42) at vi må vere bevisst på framgangsmåten, og om vi eventuelt er forutinntatt av det som vert innhenta. Lærarar som står i og opplever problemfylte situasjonar, har i utgangspunktet ikkje tilstrekkeleg informasjon for å kunne sjå og forstå alt det som skjer rundt barnet (2012, s. 42).

I analysen må det kartleggast flest moglege oppretthaldande faktorar, og ein kan ikkje berre leite etter stadfesting på det som ikkje fungerer. Eit døme på dette kan vere eigenskapar hjå eleven som kan forklare skulevegringa. Nordahl seier det må leggast vekt på positive tilhøve, og styrkinga av det som fungerer. I analyse og refleksjonsdelen må ein sjå spesielt på kva faktorar som opprettheld dei utfordringane lærarane står ovanfor (2012, s. 39). Det bør heller ikkje verte brukt negative omgrep eller ytringar om elevar eller føresette. Hensikta med analysen er å sjå ting på nye måtar, og vere open for nye perspektiv og tilnærmingar (2012, s. 42).

## 2.4 Skulevegring som fenomen

Historisk er skulevegring eit fenomen som truleg har vore der like lenge som skulen har eksistert. Shakespeare skriv på 1600-talet i komedia *As you like it*, om ein skulegut med sekken på ryggen; «creeping like a snail unwillingly to school» (Färnkvist, 2011, s. 3). På slutten av 1800-talet finn vi eit av dei fyrste omgrepa på fenomenet, og det er skulk i følgje Kline (1898) (referert i Färnkvist, 2010, s. 4). Nokon av dei tidlegaste forklaringsmodellane handla også meir om eit klassespørsmål, og at problemet berre gjaldt fattige (Färnkvist, 2011, s. 7). Etterkvart skjedde det ein overgang til tolkingar som hadde ei meir psykologisk forklaring. På byrjinga av 1930-talet hevda Broadwin (1932) (referert i Färnkvist, 2010, s. 4-5) at det var ein samanheng mellom barnet si tilpassing i heimen og i skulen, og skulk. Han skildra vidare ein type fråvær der barnet utrykte redsel for skulen eller læraren, og verken foreldre eller skulen kunne forstå barnet sitt. Om ein tvang barnet til skulen vart det uroleg, og full av angst. Broadwin (1932) sa at problematikken starta ofte plutselig, og barnet hadde tidlegare likt seg på skulen (referert i Färnkvist, 2010, s. 4-5).

Teori og forskingslitteratur viser ikkje til eintydige definisjonar på fenomenet skulevegring. Omgrep brukt på skulevegring som er mest kjent er skulefobi, skuleangst og skulk (Havik, 2018 s. 24). I USA ser ein nemninga «school refusal» (Kearney & Silverman, 1999, s. 673). I

Sverige omtalar ein barn med skulevegning som «hemmasittera2 (Friberg, Karlberg, Lax & Palmér, 2015). I denne oppgåva vel eg Kearney & Silverman (1999, s. 673) sin definisjon som grunnlag for mi forståing av fenomenet. Men eg vil likevel sjå på nokon andre definisjonar innan skulevegning, for å få fram kvifor ein kan sitte med ulike forståingar.

Havik (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015, s. 131) sin definisjon er; «Child-motivated refusal from school because of emotional distress – about students who avoid or escape from academic or social situations in school, and rather stay home to feel/get better». Denne definisjonen meiner eg inneheld hovudelement som elevmotivert skulefråvær, og eit emosjonelt ubehag knytt til sosiale og akademiske situasjonar i skulen. Definisjonen synleggjer noko av spekteret av årsaker, og kompleksiteten kring skulevegning.

I King og Bernstein (2001, s. 197) sin definisjon vert skulevegning lagt tett opp mot psykiske vanskar; «(...) difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression».

Cook og Ezenne (2010) (referert i Gauci, D. & Pisani, E. (2014, s. 9) prøver i motsetning til King & Bernstein å belyse at skulevegning skil seg frå psykologisk og medisinske diagnoser, fordi det er så knytt opp mot skulesituasjonen. Cook & Bernstein (2014, s. 9) uttalar at; «It is therefore quite different from other types of absenteeism given its psychological and/or medical composition».

Kearney (2003, s. 64) seier at det kan vere ein fare ved å bruke for mange omgrep for å beskrive fråvær. Det kan bli vanskelegare å sjå forskning i samanheng, og det kan også påverke kva tiltak ein sett inn for desse elevane (2003, s. 64). Ulik forståing og/eller definisjon av fenomenet kan gjere kommunikasjonen vanskeleg mellom ulike kliniske fagmiljø i følge (Kearney & Albano, 2004, s. 5). Skulevegning kan også påverke barn og unge sin emosjonelle, sosiale og faglege utvikling negativt (Heyne & Sauter, 2017, s. 475).

Det er ikkje utarbeida kriterier for skulevegning i forhold til diagnosemanualar som for eksempel DSM-IV eller ICD-10 ([www.legeforeningen.no](http://www.legeforeningen.no)). Havik forklarar at skulevegning ikkje er noko diagnose, men ein reaksjon på elevane som vil, men ikkje klarer å gå på skulen. (Havik, 2016, s. 94). Knollmann, M.; Knoll, S., Reissner, V.; Metzelaars, J. & Hebebrand, J. (2010, s. 45) har funne at skulevegning må sjåast på som ein vanske som kan endre seg utifrå kva kontekst barnet er i. Dei seier at relasjonen mellom lærarane og leiinga, samarbeidet mellom skulen og føresette, korleis læraren følger med på barnet sitt fråvær, i mange tilfelle har mykje å seie for den åtferda som barnet syner.

## 2.5 Førekomst

Kearney (2016, s. 4) seier at vi kan byrje å kalle det for skulevegring når barnet; «missing more than 25% of school time during the last two weeks». I 2014 vart 1538 barn tilvist til BUP (barne- og ungdomspsykiatrien) med skulevegring som tilvisingsgrunn, og det var den fjerde mest registrerte tilvisingsgrunnen til BUP det året (Krogh, 2014, s. 13). Holtermann og Skjong (2018, s. 13) skriv at 8410 elevar i 32 kommunar var borte i ein månad eller meir i 2017. Tala syner at mange barn i skulen har bekymringsfullt fråvær (2018, s. 12). I følge ungdata 2017 (Bakken, 2017, s. 24) finn vi at 65 % av ungdomskule elevane trivst på skulen i Norge, og at kvar femte ungdom kvir seg ofte til å gå på skulen. Skulane og pedagogisk-psykologisk teneste (PPT) rapporterer om at talet på elevar med bekymringsfullt skulefråvær aukar, og spesielt gjelder dette elever som vegrar seg for å gå på skulen (Havik, 2018, s. 16).

## 2.6 Sentrale omgrep

### 2.6.1 *Opplive*

I omgrepet oppleve legg eg det som skjer i augneblinken, og dette er knytt saman med ein person sin emosjonelle og subjektiv tilstand. Ulleberg (2004, s. 38) seier at kva som står fram som informasjon, kan opplevast ulikt frå person til person. Det er avhengig av den som oppfattar ein situasjon, eit fenomen eller ein relasjon. Ulleberg (2004, s. 38) seier at korleis det vert knytt til vårt «verdsbilete», tidlegare erfaringar og konteksten og kan avgjere kva som står fram som informasjon for oss. Det kan også handle om brevet som ikkje kom, latteren som ikkje bryt ut, telefonen som ikkje ringer (2004, s. 38). Ulleberg viser til Bateson (1987), for å få fram at når vi i møter med andre karakteriserer dei ved å trekke fram eigenskapar som passivitet eller uansvarleg, då seier vi like mykje om oss sjølve (2004, s. 43)

Bø (2011, s.17) er oppteken av at vi må styrke dei føresette si rolle, og seier at ein del føresette har opplevd at tema som vert tatt opp, kan verte neglisjert og ikkje fylgt opp eller kanskje direkte avvist (2011, s. 162). Gjennom å styrke samarbeidet kan ein få ei oppleving av å sjå ei «meining», for eksempel forstå samanhengar, å ha ei bevisstheit om kva du ynskjer å oppnå, og ha tankar om kvifor ein bestemt innsats er viktig (2011, s. 22). For det andre er det i følge Bø (2011, s. 22) viktig å gi føresette ei oppleving av «innflytelse», det vil seie at dei får føle at det dei gjer, betyr noko, at dei kan påverke si eiga og barnet sin situasjon og utvikling. For det tredje treng ein ei oppleving av å ha «ei støtte», som er det at det finst folk som bryr seg, og som vil hjelpe når det trengs (2011, s. 22).

I teorien om sence of coherence (SOC) (oversett til norsk som oppleving av samanheng) løftar Antonovsky (2012, s. 5) fram salutogenese, faktorar som underbygg og opprettheld helse og velvære i motsetning patogenese (utvikling av sjukdom). Forskjellane i vår motstandskraft er avhengig av i kva grad vi opplever tilværet som meiningsfullt, forståeleg og handterbart (s.39-41). I Salutogene-modellen (Antonovsky, 2012, s. 141) er nøkkelomgrepet opplevinga av samanheng skildra gjennom tre dimensjonar som er i gjensidig samspel;

- I. Begripe; Ha oversikt over situasjonen (comprehensibility)
- II. Føle at ein kan gjere noko med situasjonen, og at det er handterbart (manageability)
- III. At det er meiningsfullt å forsøke på dette (meaningfulness).

Det å ha ein sterk SOC er å vere motivert for å takle stress, og ha tru på at ein kan forstå, og at der er ressursar tilgjengelege. Det handlar om individet si moglegheit til å forstå sin eigen situasjon, og til å finne ei meining i å bevege seg i ei helsefremmande retning. SOC representrar ein måte å tenke på, vere på, føle på og handle på som gir retning og samanheng i livet. Alle dei tre dimensjonane er i eit gjensidig samspel (2012, s. 189)

### 2.6.2 *Møte mellom menneske*

Eit møte handlar om det å kunne sette seg inn i den andre sin ståstad (Kristoffersen & Halås, (2016), s. 132). Det å lytte til andre sine fortellingar, også når dei er vanskelege, står sentralt i møte omgrepet. Det å verte møtt *likeverdig*, og med *gjensidighet* høyrer med til dette bildet. *Perspektiv taking, forståing, aksept, toleranse og bekrefting* inngår også som delar av møtepraksis (2016, s. 138). Desse omgrepa grip inn i kvarandre, og dei heng saman og skapar kvarandre sine føresetnadar, samtidig som dei dannar grunnlag for samspel, ny tilknytning og utfolding (2016, s. 138). På grunnlag av møter vert det danna erfaringar og strukturar, som igjen skaper føresetnadar for nye møter (Kristoffersen & Halås, (2016), s. 133).

Olsen og Holmen (2018, s. 18) har sett på korleis skulen kan og bør forandre seg for at eleven skal klare å møte opp og vere der. Deira erfaring er at «man vil, men får det ikkje til». Dei seier også at det er svært sjeldan ein elev får spørsmål om det er faktorar ved skulen som påverkar fråværet, men det er all grunn til å stille slike spørsmål (Olsen og Holmen, 2018, s. 19).

Nordahl (2003, s. 120) har funne at lærarar legitimerer at føresette har liten medverkand i skulen, gjennom å uttrykke at dei ikkje har særleg tru på at føresette har føresetnadar til å samarbeide og engasjere seg om pedagogiske forhold i skulen. Han finn (2003, s. 120) at nokon føresette blir sett på som ansvarlege og ressurssterke, medan andre blir kategorisert som likegyldige og ressursvake. Nordahl (2003, s. 118) fant at det er lærarar og skuleleiarar som er ganske oppgitt over dei føresette sitt manglande engasjement og evne til å følgje opp eigne barn.

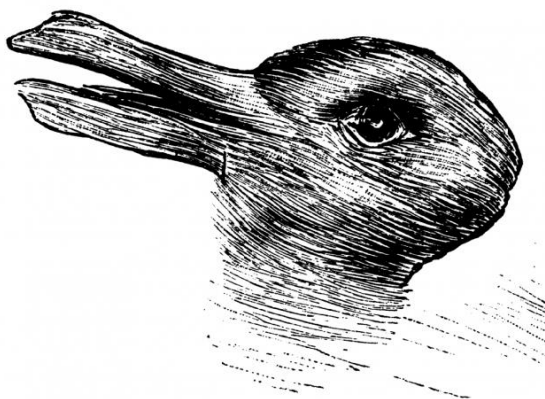
Kinge (2009, s. 269) finn i si forskning at ein må lytte til dei føresette, og sjå på dei føresette som ekspertar på eige barn. Gjennom empati (2009, s. 65-83) og anerkjening kan ein auke eiga forståing for barnet og dei føresette sin situasjon, samt bli betre i stand til å gi hjelp i tråd med deira behov. Kinge (2009, s. 26) seier også at; «Vi kommer ikke lenger med barnet enn det vi oppnår i kontakten med foreldrene».

Samnøy (2015, s. 41) seier at til tross for at både lærarar og føresette vil det aller beste for eleven, har mange opplevd at partane ikkje greier å samkøyre sitt engasjement og sin innsats. Vidare seier Samnøy (2015, s. 11) at det er ikkje tilstrekkeleg å jobbe med å etablere rutinar og felles praksis på ein skule. Det mest avgjerande er lærarane si grunnhaldning i møte med dei føresette; den oppfattast av dei føresette, både bevisst og på eit ubevisst nivå. Samnøy (2015, s.11) viser til eit hovudfokus der føresette er viktige for alle elevane sin skulegon. Skulen si interesse for dei føresette sitt perspektiv utløyser dei føresette sine ressursar og engasjement for eleven sin skulegong (2015, s. 11). Misforståing og kommunikasjonsvanskar kan kome i vegen, eller mangel på kontakt kan føre til at det ikkje vert noko reelt samarbeid (Samnøy, 2015, s. 41).



### 2.6.3 *Fylgje opp*

Med empati må vi øve oss til å sjå tinga frå andre synsvinklar, slik som i figur 4, (Dahl, 2013, s. 263). Dahl understrekar at empati er nøkkelen til å forstå at andre kan oppleve verda og livet på andre måtar enn oss sjølve (s. 263).



Figur 4. Illusjon; Er dette ei gås eller kanin? (Dahl, 2013, s. 263).

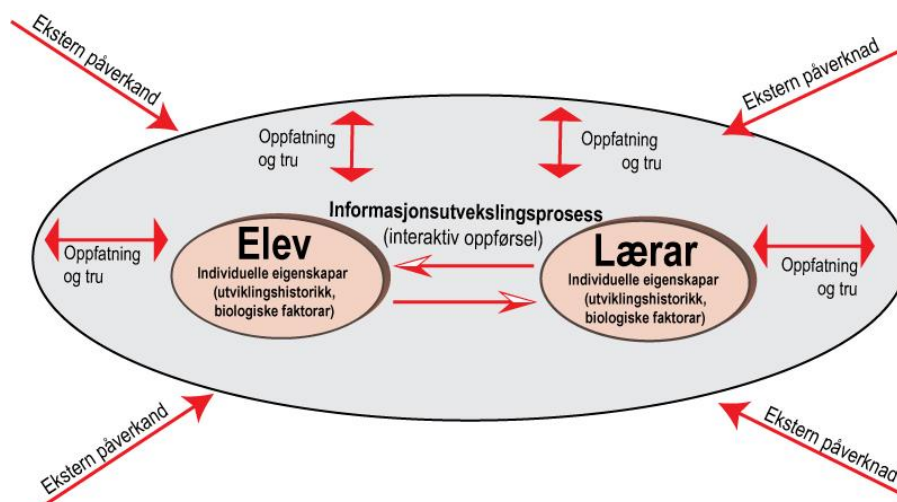
Heyne & Sauter (2013, s. 481), trekk fram den rolla som empati spelar i forhold til skuleveg-ring. Sjølv om det i denne forskinga var fokus på ei klinisk behandling, kan ein sjå dette stu-die i samanheng med det samarbeidet som skulen har med dei føresette. Heyne & Sauter seier at kvaliteten på behandlaren (i mi oppgåva skuletilsette) sin allianse med klienten (i mi opp-gåve dei føresette) er avhengig av behandlaren si evne til å bygge ein varm relasjon og klient-deltaking (2013, s. 482). Empati er ein nøkkelingrediens for ein varm relasjon, men dette mei-ner dei får oppsiktsvekkande liten debatt i forskning om barneåtferdsterapi. Heyne & Sauter meiner at empati er svært viktig i alle fasar av behandling av skuleveg-ring. Dei viser til at dei føresette til barn med skuleveg-ring har erfart eit svært høgt stressnivå assosiert med den krise-liknande tilstanden av skuleveg-ring og/eller deira manglande evne til å løyse problemet av eiga rekning (s. 482). Ei empatisk og imøtekommande haldning mot frustrasjonane som også skulepersonell har, kan vere til god hjelp for å bygge alliansar rundt nettverket av behandlarar rundt barnet. Empatisk kommunikasjon handlar om behandlaren si empatiske haldning og stemme, saman med kunnskap av viktigheita av empatisk kommunikasjon (s. 482). Heyne & Sauter har undersøkt kva som skjer tidleg i skulevegringsprosessen, og det kan vere «den hæ-ren» dei føresette møter av velmeinande menneske. Dette forklarar kvifor det kan føre til auka frustrasjon og motstand, når ein ikkje klarer å identifisere medverkande årsaker (Heyne &

Sauter, 2013, s. 483). Vidare i studie fann dei at det at fleire føresette ikkje fekk profesjonelle råd kunne føre til at skulevegringa auka (Heyne & Sauter, 2013, s. 486).

Heyne & Sauter (2013, s. 499) får fram at det er viktig å inn ta ei ikkje klandrande haldning ovanfor dei føresette, samtidig som behandlarar prøver å få dei føresette til å forstå verdien av si rolle for å hjelpe barnet sitt. Dei føresette kan i følgje Heyne & Sauter også vere meir opp-teken av årsakene, enn å hjelpe barnet (2013, s. 499).

Når ein relasjon er trygg, er det i følgje Røkenes og Hanssen (2009, s. 22), lettare å forstå kvarandre. Når ein fagperson viser at ein prøver å forstå, vil sjølve handlinga igjen virke posi-tivt på ein relasjon. Det å ha relasjonskompetanse handlar mellom anna om at du kan vere deg sjølv i rolla som yrkesutøvar, vere ekte og direkte, men samstundes som du har eit bevisst for-hold til korleis dine egne personlege særtrekk påverkar samhandlinga (2009, s. 22). Spurke-land (2014, s. 12) forklarar at heile skulesituasjonen er ein komplisert og samansett mellom-menneskeleg samhandlingsmyldring. Evna ein pedagog har til å sette seg inn i elevane og fø-resette sin situasjon vil vere fundamentalt viktig for å lykkast.

For å få oversikt i kva som ligg i relasjonskompetanse må ein sjå nærmare på kva kvalitetar som ligg i ein positiv relasjon mellom vaksen og barn. Då er det naturleg å vise til Robert C. Pianta (1999, s. 72), og kor viktige relasjonar er i pedagogisk samanheng. Modellen av det dyadiske systemet til Pianta (Hamre & Pianta, 2006, s. 50; Pianta 1999, s. 72) (figur 5) viser korleis læraren og barnet har ei gjensidig påverknad på kvarandre med element i seg som vert påverka av ulike kjelder. Modellen (Hamre & Pianta, 2006, s. 50; Pianta 1999, s. 72) kan også knytast saman med Bronfenbrenner (1999) sin utviklingsøkologiske teori.



Figur 5. (Teikna etter Pianta sin modell, 1999, s. 72; Hamre & Pianta, 2006, s. 50)

I modellen med det dyadiske systemet kan dei primære komponentane mellom lærar og elev inkludere (Pianta, 1999, s 72).

- a) personar sine eigenskapar og deira presentasjon av tilhøvet
- b) prosessar kor informasjon vert utveksla mellom relasjonspartnarar
- c) eksterne påverknadar av systemet der forholdet er innebygt

Den yste sirkelen representerer det asymmetriske relasjonssystemet. Modellen til Pianta (1999, s. 72) seier at ein sterk og støttande relasjon mellom lærar og elev er grunnleggjande for ei sunn utvikling av alle elevar. Pianta legg vekt på ferdigheiter og evnene til den vaksne i relasjonen, og at lærer-elev relasjonen er eit asymmetrisk forhold mellom den vaksne og barnet, der den vaksne alltid har ansvaret for kvaliteten på relasjonen (Pianta, s.72-73).

I følge Samnøy (2015, s. 118) er eit konfliktfyllt samarbeid mellom heim og skule ikkje i samsvar med lovverket. Skyldfordeling og kategorisering av rett og feil får ofte konflikhtar til å eskalere, særleg i samansette konflikhtar der det relasjonelle er vesentleg. Samnøy seier at det er viktig at kvar part får sette ord på korleis dei ønsker at samarbeidet skal fungere. Dersom kommunikasjonen har låst seg heilt, eller dersom kontakten har utvikla seg til ei konflikt, er det vanleg at ein eller begge har mista trua på den andre si evne til å løyse situasjonen. Føresette kan ha mista tiltru til ein lærar, og i verste fall heile skulen (2015, s. 120).

## **2.7 Nasjonal litteratur om skulevegring og heim-skule samarbeid**

Sjølv om at skulevegring har vore eit fenomen i skulen i svært mange år, er det først dei siste åra at interessa for å forske på dette har kome. Samstundes må det seiast at eg i denne studien studie ikkje har funne så mykje teori og forsking som går direkte på opplevinga i møter, og oppfylginga dei føresette får i skulevegringssaker. Det har difor vore nødvendig å sjå på aktuell teori og forsking som femnar om skulevegring som fenomen, og heim-skule samarbeid.

Havik seier at samarbeid mellom heim og skule er noko som må starte tidleg, og det må initierast i skulen for å førebygge skulevegring (2018, s. 45). Føresette opplever ofte å bli tildelt «skyld» i skulevegringssaker, men dette seier Havik ein må unngå, fordi årsakene ofte er samansette (Havik, 2016, s. 99). Havik viser til at føresette til barn med skulevegring opplever

at skule og støtteapparatet manglar kunnskap om skulevegring (Havik, 2018, s. 45). Havik (2018, s. 45) skriv at skulen forklarar sjølv at det er primært individuelle faktorar eller familiefaktorar som er grunn til at elevar ikkje går dit. Havik seier at dette kan indikere at skulen sine tilsette treng meir kunnskap om skulefråvær (2018, s. 45).

Havik (2018, s. 92) hevdar også at nokon barn har for låge krav heime. Det at barn får vere heime med litt vondter er Havik skeptisk til, og det kan skape ein sirkel som er vanskeleg å bryte (Havik et.al, 2014, s. 316). Havik (2018, s. 132) seier at ein må bli meir bevisst på kva det vil seie å vere sjuk nok til å vere heime frå skulen. Det fyrste fråværet kan vere starten på eit større fråvær, og difor må vi reagere med ein gong og vere tidleg ute (Havik, 2018, s. 105). Havik (Havik, 2018, s. 84) har funne at overgangar er meir krevjande for nokon barn, og kan utløyse skulevegring.

Hasle (2013, s. 267) viser i si doktorgradsavhandling til omgrepet «foreldrekrifta», og at dette er ein undervurdert ressurs når barn har emosjonelle vanskar. Dei føresette gjer som regel ein betydeleg innsats i barnet sin tilfriskningsprosess, ofte utan å erfare at dei får tilstrekkeleg støtte frå skulen og andre hjelpetenester (Hasle, 2013, s. 327). Ho finn at hennar intervjupersonar opplever ein «ein ta deg saman-mentalitet». Hasle meiner at ein må inkludere dei føresette og barna som likeverdige aktørar i utredning og behandling av barn og unge, og gjennom å auke kompetansen i skulen (Hasle, 2013, s. 331). I si forskning finn ho mangelfull samhandling mellom nivå og etatar. Ho viser også til forskning der dei fleste barn med psykiske vanskar kjem frå vanlege familiar, men ho seier også at dette står ikkje i motstrid til at forskning finn at barn med risikooppvekst er dei mest sårbare for å utvikle symptom (Hasle, 2013, s. 66).

Hasle skriv at foreldrekrifta er den krifta som spring ut av dei føresette sin kunnskap og kompetanse i forhold til sitt eige barn. Det er ei krift som bygg på den kjensgjerning at føresette ikkje berre kjenner best til barnet, men dei kjenner også mest for barnet. Halse (2013, s. 183-199) viser til dei tre posisjonane dei føresette kan oppleve å vere i når dei møte hjelpetenestene:

1. Ekskludert posisjon (ein får ikkje informasjon, og ein deltek ikkje i avgjerder)
2. Informert posisjon (ein får informasjon, men deltek ikkje i avgjerder)
3. Inkludert posisjon (ein får informasjon, og deltek i avgjerder)

Hafstad og Øvreeide (2011, s. 183-199) hevdar at både fagfolk og andre meiner at det fyrst og fremst er barnet sine omsorgspersonar som er ansvarlege for barnet si utvikling og trivsel. Derfor vil føresette, både av omgjevnadane og av dei sjølve, verte oppfatta som ei sannsynleg årsak til at barnet ikkje trivast og utviklar seg tilfredstillande, eller at dei opprettheld barnet sine vanskar. Folkehelseinstituttet (2009, s. 51) hevdar også dei fleste som utviklar symptom på psykiske vanskar veks opp i vanlege familiar.

Ingul (referert i Trane, K & Fleiner, (2015) viser til sitt doktorgradsarbeid i 2014 (Ingul, 2014) på skulevegring, at føresette med barn med skulevegring kan føle seg mislykka. Korleis skulen og hjelpeapparatet møter dei føresette er utruleg viktig. Ingul (2005, s. 34) seier at; «Når en står ovenfor en alvorlig skulevegringssak er det svært lett å gå seg vill i alle problem og muligheter som finnes». Systemet kring barnet må sjå på om ein har gjort feil, men samtidig er det viktig å bygge ned skyld og heller sjå på sirkulære årsakssamanhengar (Ingul, 2018). Ein må også utfordre negative eller uønskte synspunkt. Ingul (referert i Trane, K & Fleiner, (2015) viser til at teamarbeid er viktig, og at det skal vere eit lag der for barnet. Han seier at om det er lite involvering mellom familiemedlemmane, vil barnet sine problem vekse uforstyrta over tid (Ingul, 2005, s. 32). Det skal også vere dei føresette og skule på lag for barnet. Han illustrerer dette som faktorar som påverkar kvarandre (fig.4) .



(Figur 6 . Ingul, 2018)

Ingul (2005, s. 32-33) trekk fram blant anna at eit godt system og registrering og oppfølging av fråvær, tidlig involvering av dei føresette, samt vilje til tilpassing, tilrettelegging er viktig frå skulen si side. Ingul (2018) seier at for barn og unge med skulevegring handlar det ofte om å skynde seg sakte. For kvar dag som går med fråvær, blir det litt vanskelegare å kome i gong igjen. Samtidig har skule, og hjelpeteneste og føresette eit behov for å forstå kva det er som fører til, og opprettheld skulevegringa. Han legg også vekt på at dei vaksne rundt barnet må heile vegen ha med seg at det handlar om meir enn ungdomen (2018). Ingul (2018) seier at det er ikkje godt å sende eit barn på skulen vist det for eksempel vert utsatt for mobbing når det kjem dit. Her er det naturleg å trekke fram skulen si handlingsplikt § 9a (Opplæringslova, 1998).

### 2.7.1 *Tilpassing for den enkelte*

Eit barn med skulevegring har ein skulesituasjon som på mange måtar ikkje er tilpassa. Dette gjeld både om det er det sosiale eller det faglege som er utfordrande for eleven. Elevane har ei lovfesta rett til tilpassa opplæring og spesialundervisning (jf. opplæringslova, 1998, § 1-3, og § 5-1). Bachmann og Haug (2006, s. 36) har sett på kva forskning seier om tilpassa opplæring, og seier at tilpassa opplæring kan plasserast innanfor det dei kallar for ei vid tilnærming; «den vil være avhengig av relasjonene mellom individene der handlingen skjer». Dei meiner at det nærmaste ein kjem for å forstå korleis tilpassa opplæring er forstått, er sannsynlegvis at dette varierer mykje frå skule til skule (s. 37). Dei fastslår at ein kan seie at tilpassa opplæring er vanskeleg og komplekst å få til, men til tross for dette har vi ei plikt til å jobbe med å få til dette for den enkelte elev.

Nordahl (2010, s. 25) seier at om vi vil utvikle barn og unge som aktørar i sitt eige liv, vil det ikkje vere tilstrekkeleg å styre dei utanfrå. I danninga av eigne oppfatningar og meiningar har barn og unge like stor rett til å meine noko som den vaksne. Elevar er i like stor grad som vaksne i stand til å tenke over si eiga tenking og korrigere den gjennom refleksjonen (Nordahl, s. 26).

## 2.8 Internasjonal teori skulevegring og heim-skule samarbeid

Fleire forskarar har sett på dei føresette si viktige rolle rundt skulevegring. Internasjonal forskning på skulevegring viser til viktigheita av ein mangesidig arbeidsmåte.

Sheppard (2011, s. 245) skriv at skulefråvær bør forklarast og behandlast på same måte som barn med åtferdsvanskar. Barn med skulevegring skal få hjelp på same måte som elevar med særskilte behov har. Dette skal inkludere tverrfaglege profesjonelle, og ein skal halde seg «holistisk» (helheitstenking) til saka. Sheppard seier vidare at det skal slåast fast at på same måte som at det ikkje er lov å møte ein føresett med at det er deira skyld at barnet har åtferdsvanskar, er det heller ikkje lov å møte nokon føresette med at det er deira skyld at barnet har eit stort skulefråvær (s 245). Young (2013) skriv at måten ein møter eit barn med skulevegring på kan gjere ting verre. Young (2013) skildrar korleis eit barn kan ha det når det ikkje klarer å gå på skulen:

(...) it's tempting to treat it as a behavioral problem, or to simply ignore it and hope it goes away. But for children who are afraid of school, being forced to go to school can be extremely distressing (...) Consider how you'd feel if forced to do the thing that scares you most. That's how your child feels.

Jeynes (2011, s. 167) vektlegg også involvering og eit godt samarbeid med dei føresette. Den enkeltstående faktoren han finn som har mest å seie for born sine prestasjonar, ser ut til å vere dei føresette sine forventningar. Han skriv også at dei føresette si rolle i barn sitt liv, ikkje kan bli erstatta med nokon annan person i samfunnet, uansett kor bra dette er meint å vere. I følge Jeynes (2011) vil ein positiv og støttande skulekultur føre til at både elevar og føresette får ei oppleving av at dei vert respektert og teke på alvor i skulen. Det vil også vere slik at gode tiltak for å fremme samarbeid med dei føresette har best effekt dersom dette vert gjennomført i ein positiv skulekultur (2011, s.175). For å involvere seg må dei føresette fyrst og fremst føle seg verdsette og ynskt som ein samarbeidspartnar i skulen, og då må dei føle tillit til skulen og lærarane (2011, s. 168) . Det er i utgangspunktet heller ikkje nokon som kjenner barna sine betre enn dei føresette, men lærarar vil som regel i dei fleste saker vite meir om undervisning enn dei føresette (2011, s. 168).

Heyne og kollega (Heyne; King; Tonge; Rollings; Young; Prichard & Ollendick, 2002, s. 687) har forska på kognitiv åtferd og skulevegring. Dei har sett på korleis eit samarbeid eller frávær av samarbeid, kan påverke skulevegring. I forskingsprosjektet såg dei på tre ulike måtar å jobbe med barnet på med blant anna samarbeid, samtaler og kognitiv terapi. Dei gjer eit interessant funn i den gruppa der barnet ikkje har vore direkte involvert i behandling. Funna utfordrar antakinga om at ei kombinert behandling, og samansett av terapeutar, barn, foreldre og lærarar, ikkje nødvendigvis automatisk treng å vere rettast behandling av barnet (Heyne et.al. 2002, s. 694). Ein kan ha like stor effekt av å jobbe med barnet aleine eller med dei føresette aleine, og i nokon tilfelle er kanskje dette meir effektivt.

Heyne (Heyne; Sauter; Ollendick; Widenfelt & Westenberg, 2013, s. 191) ser i ein studie på på intervensjonen i den kliniske behandlinga der skulepersonalet, føresette og barnet er involvert. I studie vart behandlarane oppmoda til å vurdere grundig kva for ein behandlingssmåte kvar enkelt føresatt ville føretrekke å få lagt til rette. Ønskte dei ei til dømes ei meir støttande eller ei meir autoritativ rolle frå behandlar? Dei fant at lærarar må også bli meir involverte i intervensjonen mellom føresette og barnet (Heyne et.al., s. 198-199, 2013). Dette bør i følgje Heyne et.al vere personar som har eit nært forhold til barnet (Heyne et.al , 2013, s. 198-199). Heyne et.al (Heyne, Sauter og Ollendick, 2013, s. 191) utarbeida eit case om Allison på 16 år, for å grunngi forskinga. Det viktigaste i studie var den effekten ein fekk ut av samarbeidet med Allison si mor. Det viste at eit positivt samarbeid er viktig for eit godt resultat (Heyne et.al., 2013, s. 211). Heyne et.al. har i si forskning sett at gjennom å delta i eit behandlingssopplegg, kan mor tydelegare sjå den viktige rolla ho har for å få Allison tilbake på skulen (Heyne et.al., 2013, s. 211).

Kearney & Silverman (1993, s. 85-86) har utarbeida School Refusal Assessment Scale (SRAS-R). Dette er eit verkty som skal klassifisere og kartlegge årsaker og forhold hos elevar som har utvikla skulevegring. Dette kan ein forstå som skulevegringa sin funksjon, og funksjonen seier noko om kva som opprettheld og utløyser skulevegring. Kva funksjon som representerar den enkelte, gir verdifull kunnskap og ein hensiktsmessig måte å sjå elevane sitt frávær på, i følgje Kearney & Silverman (1993, s. 85-86).

Friberg, Kalberg, Sundberg Lax og Palmér (2017, s. 11) har utvikla program for systemarbeid, når det gjeld barn med skulevegring. På mange måtar er denne analysemodellen i tråd med Kearney & Silverman (1993) og Nordahl (2012), der målet er å beskrive og forklare ei sak frå fleire sider. Friberg et.al (2017) legg stor vekt på å involvere dei føresette. Friberg



et.al. (2017, s. 5) seier at det å oppleve å sjå barnet sitt mislykkast på skulen er for dei føresette ein smertefull prosess som vekker «känslor av skuld» (2017, s. 5). Dei seier at det kan vere vanskeleg for dei føresette å halde ut i eit samarbeid, når ein ikkje får dei resultata ein ønsker (2017, s. 102). Spesielt når det å få barnet sitt på skulen er noko som andre tek som ei sjølvfølgje (2017, s. 102). I tilbakeføringa har Friberg et.al. (2017, s. 23) fokus på ei god tilpassing for barnet, og at ein gir barna den tida dei trenger. Gladh og Sjödin (2014, s. 71) har også sett på samarbeid med dei føresette, og den følelsen dei får når dei må tvinge barnet til noko det ikkje vil, og når det er skulen som er med på å gi barnet denne motviljen.

## 3 METODE

Eg vil i dette kapitlet presentere mitt forskingsdesign, og kva for vitskapsteoretiske perspektiv som ligg til grunn for oppgåva, samt mine metodiske val. Vidare vil eg gjere greie for kvifor og korleis eg har brukt kvalitativ forskning, samt forklare korleis datamaterialet er analysert. Deretter vil eg seie noko om utval, validitet, reliabilitet, generaliserbarheit og etiske betraktningar i oppgåva.

### 3.1 Forskingsdesign

Forskingsdesign kan ein beskrive som eit rammeverk som omfattar dei ulike delane eit forskingsprosjekt består av. Maxwell (2012, s. 79) seier at *føremålet* er sjølve grunngevinga for kvifor forskinga er verdt å gjennomføre. Det kan vere å lære meir om eit tema, eit ønske om betring av praksis eller utvikle ny teori. Tema og omgrepa vert grunnlag for val av teoriar for oppgåva. Teoriar som er valt er knytt til fenomenologi og hermeneutikk. Det vil seie teoriar knytt til at kunnskap får si gyldigheit gjennom menneskeleg verksemd (Postholm 2012, s. 21). Problemstillinga er det styrande, og den eg ønsker å finne eit svar på; «Korleis opplever føresette til barn med skulevegning seg møtt og fylgt opp av skulen?». Problemstillinga si utforming har påverka val av metode og data innsamling. Validitet og reliabilitet er gyldigheita og pålitelegheita av dei funna som forskinga gir.

Kva metodisk tilnærming ein skal velje handlar om kva strategi som er mest hensiktsmessig for å kunne svare på det problemstillinga spør etter (Thagaard (2013, s. 49). Denne oppgåva har element både frå deduktiv og induktiv metode (2013, s.197). Dei induktive kategoriane er utarbeida utifrå dei meningsstrukturane som kom til syne utifrå intervjupersonane i materialet. Ved å nytte induksjon innebar det at eg tok utgangspunkt i situasjonen sine føresetnadar, og at eg som forskar går ut av feltet med eit heilt ope sinn, i følgje Postholm & Jacobsen (2011, s. 40). Eg har som forskar i dette prosjektet prøvd å ikkje ha nokon forutinntatte haldningar, og kun registrert det som skjedde i intervjusituasjonen slik Postholm & Jacobsen framhevar (2011, s. 40). Dette kunne også til dømes vere funn utifrå kva dei unnlata å svare på, og sett dette oppimot kva dei svarte på. Kombinasjonen av den kunnskapen eg hadde frå før, og det eg tileigna meg undervegs ved å hente inn teori og empiri, bidrog til at eg kunne analysere intervju, identifisere og kategorisere materialet. Den deduktive tilnærminga betyr

at eg hadde eit sett variablar som eg ikkje endra i løpet av studie. Ved å bruke ein deduksjon, vart det klarare for meg kva eg skulle sjå etter, og dette er i tråd med Postholm & Jacobsen (2011, s. 40).

Dei ovanfor nemnde kategoriane ser eg på som sentrale for å kunne belyse kva føresetnadar som bør vere på plass for at dei føresette skal kunne seie noko om kvaliteten på heim-skule samarbeidet. Gjennom bruk av desse kom eg fram til fem oppretthaldande faktorar som vart plassert i analysemodellen til Nordahl (2012) (figur 3). Desse er opplevd empati og relasjonskompetanse, involvering av barnet, haldningar ovanfor dei føresette, oppfølgingskompetanse, struktur og prosedyrar (figur 7).

## **3.2 Vitskapsteoretiske perspektiv**

### **3.2.1 *Fenomenologi***

Fenomenologi handlar om å ha ei forståing for korleis menneske oppfattar det verkelege rundt seg slik som tid, stad, oss sjølv, og andre personar (Granskar & Høglund-Nielsen, 2017, s. 249). Ein er oppteken av å forstå bevisstheit, tankar, vurderingar, følelsar og handlingar (2017, s. 127), og forstå tydinga av livserfaring (2017, s. 249). I fenomenologien handlar det om korleis menneske opplever ulike aspekt ved sine liv (Denscombe (1998, s. 112). Difor har eg som forskar prøvd å legge fram desse opplevingane så nært som mogleg opp til dei involverte partane si forståing. I tråd med fenomenologisk tenking, har eg i fyrste omgang ikkje prøvd å tolke dei involverte sine opplevingar, og heller ikkje analysert dei eller pakka opplevingane deira inn i noko form. Dette er i samsvar med det formålet fenomenologien har om å sjå ei sak gjennom andre sine auge, og å forstå saka slik som dei involverte forstår den. Mi oppgåve som forskar har difor vore å presentere mest moglege relevante truverdige erfaringar, opp mot dei originale historiene som vart fortalt.

Meiningane om menneske sine tankar vert i forskning løfta, fordi menneske sine kvardagstankar vert sett på som truverdige, respekterte og gyldige i seg sjølv (Denscombe 1998, s. 112). Difor er semistrukturerte og retrospektive intervju godt egna til å få fram akkurat dette (1998, s. 112). Eg har vinkla det perspektivet dei føresette har og gitt så nøyaktige skildringar eg kan av desse. For den autentiske erfaringa, har eg prioritert å gjengi det som på ein best måte viser kor kompleks ein situasjon kan vere, slik Denscombe seier (1998, s. 114). Ein avgjerande fordel med ei fenomenologisk tilnærming er at den tar tak i saker som ligg djupare. I tråd med

ei fenomenologisk metode, har eg prøvd å ikkje slette over det subtile og vanskelege som utgjør ein vesentleg del, og kanskje dei fleste aspekt av menneskeleg erfaring. Beskrivinga må difor vere ganske detaljert, i følgje Denscombe (1998, s. 114-115), og dette har eg løyst ved å ha lange sitat enkelte stadar.

Denscombe (1998, s. 115) seier at ein må vere i stand til å erkjenne og inkludere dei aspekt ved erfaringa og opplevinga som viser seg å vere sjølvmotseiande, irrasjonell og til med bissarr, og dette har eg difor prøvd å vere bevisst på i dette studie. For at ein skal klare å få eit tydeleg bilde av korleis andre ser på verda, har eg også temporært eller midlertidig måtte stenge av mine egne oppfatningar (eller sett dei i parantes) seier Denscombe (1998, s. 116). I arbeidet med denne oppgåva har eg sett det som viktig å forstå det som ligg bak opplevingane. Eg kjem då til å gå inn på fortolking, og det vil seie *hermeneutikk*, som er ei retning innan fenomenologien (Granskar & Høglund-Nielsen, 2017, s. 249).

### 3.2.2 *Hermeneutikk*

Hermeneutikk er å lære å fortolke tekster (Kvale & Brinkmann, 2012, s 6). Prosessen består i å sjå på heilheit og delar, og ein beveger seg mellom delane for å få ei djupare forståing av fenomenet. Dette vert kalla for den hermeneutiske sirkel, og i den er det ingen start eller slutt-punkt (Kvale & Brinkmann, 2012, s 216). Dei ulike delane i intervjuet tolkast og settast saman til ei ny heilhet, og det gjentek seg. Det er ikkje berre fokus på sjølve intervjuet, men ein søker utover dette (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 216). Førståinga mi er blant anna avhengig av kva tankar og erfaringar eg har om fenomenet frå tidlegare, og mi førforståing. (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 216). Ein kan utifrå hermeneutikken dermed seie at eg må utvide mitt forståingsgrunnlag.

Etter mitt syn er det ein verdi å belyse fenomena frå fleire perspektiv og slik oppnå ein meir heilskapleg forståing. Målsettinga med min studie er å få innsikt i korleis informantane opplever at dei vert møtt og fylgt opp av skulen i skulevegringsaker. Hermeneutikken fram hevar tydinga av å fortolke folk sine handlingar gjennom å utforske eit djupare meningsinnhald enn det som umiddelbart er innlysande (Thagaard, 2013, s. 41). Kvale & Brinkmann (2012, s. 70) viser til Palmer (1969) som seier at hermeneutikken kan lære kvalitative forskarar å analysere intervju sine som tekster og for eksempel å sjå utover her og no situasjonen i intervjuet. Det å heve blikket og få eit overordna perspektiv på fenomenet, har eg hatt som ei viktig målsetjing for mitt studie.

### 3.2.3 *Førforståing*

Vi tek alltid med oss våre erfaringar, tidlegare opplevingar og kunnskap i vår forståing. Dette kallast førforståing, og brukast ofte saman med hermeneutikken. Det er ein grunnleggande idé at mennesket har ei førforståing i si erkjenning av verda. Vi forstår noko på grunnlag av visse føresetnadar (Ulleberg 2009, s 123. Når ein får ei ny erfaring, vert den tolka og forstått i lys av den forståinga ein allereie har utvikla. Det er ikkje mogleg å observere noko utan føresetnadar, seier Ulleberg (2009, s. 123).

Det har vore viktig for meg å vore bevisst på eiga førforståing, og unngå å ha forutinntatte meiningar om fenomenet eg har undersøkt. Dette kan vere med å påverke korleis ein tolkar og behandlar data (Dalland, 2011, s. 58). I følgje Granskar og Høglund Nielsen (2017, s. 183) har ein ofte erfaringar med fenomenet ein forskar på, og dette kan påverke arbeidet med tema og spørsmåla. Førforståinga ein har kan vere med på å hindre at ein oppdagar ny kunnskap, fordi ein er ubevisst på sine egne fordomar (Dalland, 2011, s. 58). Dess meir ubevisst førforståinga er, dess lettare er det for lesar å avsløre fordomar som forskaren ubevisst har (2017, s. 182). Eg ynskjer å vere open for ny kunnskap, og difor reflekterte eg underveis over mi eiga førforståing. Målet var å sitte med ei mest mogleg lojal og korrekt gjenfortelling av informantane sine opplevingar og beskrivingar.

Kunnskap og openheit om eiga førforståing kan medverke til å imøtekomme kritikk om subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2012) og Dalen (2011, s. 17) påpeker at kjennskap om eiga førforståing gjer forskaren meir sensitiv i forhold til teoriutvikling frå eiga intervjumateriale. Mi førforståing og motivasjon for dette studiet er prega av ei nysgjerrigheit på bakgrunn av egne erfaringar frå skule og PPT. Samtidig har eg ein motivasjon for at gjennom å belyse emnet vil det kunne bidra til å betre heim-skule samarbeidet i saker med skulevegving. Gjennomgang av litteratur knytt til forskning og teori har gitt meg ny kunnskap kring kompleksiteten i skulevegvingssaker. Det påverkar i det vidare både kva eg tenker, og kva som for meg står fram som relevant kunnskap om skulevegving, og korleis eg oppfattar og tilpassar ny kunnskap.

I denne studien har eg enkelte stadar lest mellom linjene kva enkelte av forskarane sine haldingar og forståing av skulevegving er. Eg har reflektert over at forskarar si førforståing påverkar deira vitskapelege perspektiv. Mi rolle som forskar er å prøve å sjå dette, slik at eg gjer meg opp ei eiga forståing. Det eg sit igjen med etter dette arbeidet, er at også forskarar kan ha vanskar med å sjå si eiga rolle i forskinga. Det nokon av dei skriv kan også føre til at skulen og hjelpeapparatet kan fortolke det på ein annan måte enn forskaren hadde som hensikt. Alle

forskarar innanfor skulevegring har likevel utifrå sitt paradigme, si førforståing, sin empiri og undersøking av litteratur gjort sine konklusjonar. Alle er på kvar sin måte viktige bidrag til å forstå skulevegring.

### **3.3 Kvalitativ forskingsintervju**

Eg har valt eit kvalitativt, retrospektivt og semistrukturert forskingsintervju som metode. Kvalitativ forskning har som mål å belyse den forståinga som ligg til grunn for menneskeleg verksemd, og er eit samarbeid mellom forskar (ar) og deltakar (ar) (Postholm, 2012, s. 23). Målet mitt som ein kvalitativ forskar er å få fram deltakarane sitt perspektiv deira livsverd, i følge Postholm (2012, s. 22). Samtala vi hadde skapte ei forståing og kunnskap om sosiale prosessar seier Kvale & Brinkmann (2009, s. 23).

Eit semistrukturert intervju har ei ferdig liste med kategoriar og spørsmål (Denscombe, 1998, s. 234), og eg har valgt dette i motsetning til strukturerte intervju, der forskaren har ein klar kontroll over spørsmåla og svara si utforming (1998, s. 233). Ei anna intervjuform er ustrukturerte intervju der ein har ein meir open bruk av svaralternativ (1998, s. 235), og ei intervjuform som heller ikkje var eit alternativ for meg.

Det er fleire fordelar med å bruke ein semistrukturert intervjuguide for studie eg skulle gjennomføre. For det fyrste gir denne ei høg grad av fleksibilitet i intervjusituasjonen. Det er ingen faste svar kategoriar som bestemmer korleis informantane skal svare på spørsmåla. Om noko er uklart undervegs, har ein moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål, og ein får utvikla spørsmål undervegs i samtalen. Då er intervjuguiden til hjelp for å kome gjennom alle tema. For det tredje er eit slikt intervju lettare å strukturere og analysere etterpå enn ved eit spontant intervju (Thagaard, 2002, s.98) Eg utarbeida to ulike intervjuguidar, den eine er til dei føresette og den andre til skulen.

Semistrukturerte intervju har eg i større grad fått høve til å gå i djupna, og få fram informantane sine subjektive erfaringar og tankar. Intervjuforma eg har valt har vore samtalar som følger ein viss struktur (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Den skil seg frå vanleg samtale ved at eg har bestemt tema, og stilt spørsmål til informantane. Ein kan likevel seie at eit induktivt intervju er meir ope enn eit strukturert intervju, fordi eg kunne ta opp samtale tema som ikkje trengte å vere planlagt på førehand (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Fokuset i intervjuet har vore å få ny kunnskap frå dei føresette sine beskrivingar (Kvale & Brinkmann, 2009, s.

23). Intervjuet har gitt meg som forskar ei moglegheit til å tolke og bruke informantane sine reaksjonar. Eg har også fått auka eiga førkunnskap på fenomenet i dei personlege møta (2009, s. 37). Dette har bidrege til oppgåva sin hermeneutiske tilnærming.

Ved å velje ei slik form for intervju vil eg få mine intervjupersonar til å kjenne seg meir trygge, og intervjuet vert opplevd som ei samtale i motsetning til eit slags avhøyr. Ei svakheit med den valte intervjuforma er at den er retrospektiv. Det vil seie at det informantane fortel er ting som ligg tilbake i tid. Det er ikkje utenkeleg at opplevingane med tid og erfaring vil kunne verte sett i eit anna perspektiv. På den andre sida kan det argumenterast med at det er dei føresette si oppleving av møta ein ønsker å forske på. Eg vil samle empiri som vert utvikla i nær tilknytning til data (Thaagard, 2013, s. 1999), og formålet mitt blir å beskrive framfor å undersøke.

### 3.3.1 *Intervjuguide*

Ein intervjuguide kan lagast på fleire måtar (Dalland, 2017, s. 78). Den semistrukturerte intervjuguiden eg brukte inneheld skjema med valte tema, og forslag til spørsmål. Spørsmåla vart satt opp etter kategoriar, men rekkefølga kunne endrast undervegs (vedlegg 4 og 5). Sjølv om informantane kunne kome med nye innspel og endre på rekkefølga, klarer ein likevel å ha ein struktur på deira beskrivingar. På den andre sida så vil ein gjennom den raude tråden i intervjuguiden, gi ei oppleving av profesjonalitet og seriøsitet. Det gjeld likevel å prøve å ha kontroll på kva informasjon og opplevingar du ønsker å vite meir om under intervjuet. Dette for å unngå at informanten sine svar ikkje påverkar at ein sporar inn på noko som i etterkant ikkje er relevant når ein skal samanlikne informantane sine svar.

Eg valde frå fyrste intervju å fjerne meg litt frå intervjuguiden og ikkje fylgje den slavisk. Dette medverka til at det vart lettare for informantane å fortelje fritt. Ein strategi var å unngå å ta ordet sjølv om det vart stille ei stund. Dette fungerte godt, fordi det oppmuntra dei til å fortsette å snakke, og dermed kome dei med fyldigare svar, og fleire refleksjonar om det dei alle-reie hadde svart.

Informantane var godt informerte på førehand om kva tema intervjuet skulle omhandle. Informantane sa dei hadde gått igjennom litt av si historie mentalt før dei kom til meg, og dei verka klar til å kunne fortelje fritt om sine opplevingar. Det var likevel til stor nytte å fylgja opp trådar med oppfylggingsspørsmål, samt ha ei lita oppsummering til slutt.

Intervjuspørsmåla var ei hjelp til å konkretisere undersøkinga si problemstilling (Lund & Haugen, 2006, s. 160). Kvale og Brinkmann (2009, s. 121) skriv at ein bør bruke orda kva, kvifor og korleis i formuleringa av spørsmåla. Eg forsøkte å følgje dette for å få flest opne spørsmål, og ikkje legge avgrensingar på svara til informantane. Dalland (2017, s. 78) skriv at det vil vere lurt å starte med enkle spørsmål som er lette å svare på. Dette gjorde det lettare å kome i gong, og kunne trygge informanten og meg i situasjonen. Eg hadde i bakgrunn at dette var eit kjenslefyllt tema. Difor byrja eg med å spørje for eksempel om barna sin alder, skuletrinn og kva informantane opplever at skulevegring er.

Seinare i intervjuet passa eg på å stille det som kan opplevast meir kjenslemessige for informantane (Thagaard, 2011, s. 111). Om eg opplevde at nokon svar vart uklåre, stilte eg så gode oppfølgingsspørsmål som mogleg. Fordi eg var ute etter informantane sine opplevingar, spurte eg ofte om korleis dei opplevde ulike situasjonar, og kva dei tenkte og følte. Alle intervjuva vart avslutta med ei samtale der eg bad dei fortelje korleis dei hadde opplevd intervjuet.

### 3.3.2 *Utval*

Kvalitative studiar baserer seg på strategiske utval, det vil seie at vi vel intervjupersonar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til problemstillinga (Thagaard 2003, s 53). Kriteria for mitt utval var at informantane hadde barn med skulevegring, eller at dei var frå ein skule der dei hadde eller hadde hatt eit barn med skulevegring. Barna gjekk eller hadde gått på ungdomskulen. Alle informantane sine born har skifta skule. Ein ved naturleg overgang til ungdomskulen, men dei andre fordi dei såg det nødvendig å foreta eit skifte. Kriteriet eg har satt for å rekne eit barn som skulevegrar er to veker samanhengande fråvær, utifrå det Kearney (2016, s. 4) seier om når vi kan byrje å kalle det for skulevegring. Sjølv om eg ikkje har nok informasjon til å foreta ei komparativ analyse, så har eg sett på nokre likskapar og ulikskapar.

Det var ikkje alle skulane eg tok kontakt med som kunne stille intervjupersonar til rådighet. Eit par rektorar sa at dei hadde prøvd å finne aktuelle intervjupersonar i lærar kollegiet, men formidla at personalet ikkje hadde tid til å delta. Eg kunne kanskje ha vore meir pågåande, men dette var noko eg valde å ikkje gjere, for å unngå at samarbeidet starta lite tillitsvekkande. Eg tok difor kontakt med rådgivarar på tilfeldige skular. Dei formidla kontakt med informantane eg har i studiet. Det kan vere ei feilkjelde at informantane berre er innhenta frå skular der samarbeidet var godt når eg tok kontakt. Det kan vere ein fordel at dei føresette



hadde erfaring frå fleire skular. Rådgivarane eg kontakta opplevde det tilsynelatande slik. Det skal kanskje også mykje til for ein skule å ta kontakt med ein informant som dei veit kan kome til å setje dei i eit dårleg lys. Men det kan også vere at dei ikkje er klar over at det har vore eit dårleg samarbeid med dei føresette. Det er på dei nye skular at eg har fått hjelp av rådgjevarane til å finne intervjupersonar både på eigen skule, og opprette kontakt med også andre skular. Dei føresette har difor erfaring frå samarbeid med fleire skular i forhold til skulevegring. Til slutt satt eg igjen med fire føresette (mødre), to lærarar og to rådgivarar, dvs. totalt åtte intervjupersonar.

Av dei føresette, har eg berre valt å intervju ein av dei i kvar sak, og dette har blitt mor. Informantane snakka ofte om partnaren sin i intervju, og seier ikkje berre *eg*, men nokon *sa*; *vi* eller *mannen min*. Utvalet mitt er lite, men det er ofte vanleg i kvalitativ forskning (Haugen & Lund, 2006, s.110). Fordelen ein har med eit lite utval er at ein kan gå i djupna og få fyldigare informasjon. Det er lettare å gjennomføre ei undersøking med eit mindre utval. I følge Haugen og Lund (2006, s. 110) vil eit ideelt tal på intervjupersonar vere rundt 5-10 stykk. Ved å ha eit så lite tal på intervju, fekk eg også meir tid på å analysere intervju. Utifrå dette kan ein seie at utvalet er gjort utifrå valt problemstilling, val av forskingsmetode, tidsomfang og størrelse på oppgåva.

### 3.3.3 *Kven er intervjupersonane?*

Føresette: I fare for å identifisere intervjupersonane kan eg ikkje gå i detaljar. Eg omtalar mødrene med fiktive namn, og har også anonymisert presentasjonen av barna. Bruk av fiktive namn gjer også analysen meir lesar venleg, og det gjer det lettare å samanlikne og fange opp eventuelle likskap og ulikskapar mellom intervjupersonane. Borna er i alderen 13-17 år, og i klassetrinna åttande til fyrste året på vidaregåande. Alle mødrene bur saman med far til barnet, og dei har fleire born saman. Dei har alle høgskule eller universitetsutdanning på bachelor eller masternivå, og faste stillingar. Dei gjev uttrykk for å ha ein god stabil økonomi. Om ein skal kunne karakterisere desse familiane, må ein kunne seie at det er snakk om føresette frå heilt vanlege ressurssterke familiar. Det kjem ikkje fram nokon spesielle utfordrande familieforhold før skulevegringa starta. Dei er aktive i dei andre barna sine fritidsaktivitetar. Barna med skulevegring deltek ikkje lenger på organiserte fritidsaktivitetar, og dette er relatert til når skulevegringa starta. Alle har hatt ei oppfølging av BUP og PPT. Dei har eit stort nettverk

rundt seg med familie og vener, men i den tida skulevegring gjekk føre seg har det vore endringar i venskap- og familierelasjonar. Dette er relatert opp i mot at nokon av barna som har stengt ute barnet som har skulevegring, har vore barn av omgangsvener. Der er familie som ikkje har vist den forståing og støtte ein hadde forventa i ei vanskeleg periode.

Anne er mor til Agnes: Agnes si skulevegring kan knytast til eit dårleg klassemiljø, mobbing og manglande relasjonskompetanse hos lærar. Mangelfull skuleleiing er også ein del av problematikken. Ho er eit barn som er svært skuleflink, og han har hatt brot i tidlegare langvarige venskap. Ho har heime vist teikn på sinneutbrot og isolering.

Beate er mor til Benedikte: Benedikte har vore utsatt for utestenging og mobbeproblematikk. Hadde ei periode ein lærar med lite relasjonskompetanse. Ho er prega av uro og bekymringar, knytt til åtferdsutfordringar, og har i periodar isolert seg. Ho har hatt brot i tidlegare langvarige venskap. Beate har droppa ut av fyrste året på vidaregåande.

Camilla er mor til Christian: Christian har eit høgt læringspotensiale. Han har hatt mangelfull tilpassing, og vanskar med relasjonen til ein lærar. Har vore utsatt for mobbeproblematikk og utestenging, og brot i tidlegare langvarige venskap. Mor beskriv psykosomatiske symptom og at han har isolert seg.

Dina er mor til Doris: Mobbe problematikk og utestenging er ein del av biletet hennar, samt brot i eit tidlegare langvarig venskap. Ho har ikkje hatt fagvanskar før skulevegringa. Ho har isolert seg heime.

Skular: Ask skule og Bjørk skule, og er av forholdsvis lik størrelse. Eg har intervjuet to lærarar og to rådgjevarar på kvar skule. Det vil ikkje kome fram om eg har intervjuet skulane barna har gått på, av omsyn til identifisering og personvern. Eg går ikkje inn på kva utdanning lærar og rådgjevar har, og erfaringstid i skulen. For å unngå at utsegn kan sporast til ein aktuell lærar, har eg unngått eit kjønnsperspektiv.

Ask skule: Det vert formidla at ein ikkje kjenner så godt til fenomenet, og det er mest spesialpedagogane som snakkar om skulevegring på denne skulen. Skulen har ikkje delteke på nokon fagdagar om tema, konferansar eller seminar om skulevegring. Sjølv etter å hatt fleire elevar med skulevegring, ser det ikkje ut til at Ask skule har prøvd å tileigne seg kompetanse på fenomenet utanfrå. Der er lite samarbeid med andre instansar ved skulevegring. PPT har ikkje

hatt kapasitet til å vere inne i enkelt saker med skulevegring. Det har ikkje vorte sendt melding om behov for systemarbeid til PPT i forhold til temaet skulevegring.

Bjørk skule: Skulen har delteke på skulevegringskonferanse, tema dagar i regi av BUP og fylket. Representantar frå skulen har også delteke i ei tverrfagleg arbeidsgruppe om fenomenet. I dette arbeidet har dei måtte setje seg inn i forskingsbasert teori om fenomenet skulevegring. Ein prøver å gjennomføre faste samarbeidsmøter kring barn som har skulevegring. Skulen har samarbeida med bla. BUP, helsesyster, lege, miljøarbeidar, barnevern og PPT i fleire skulevegringssaker.

### **3.4 Førebuing og intervjuprosessen**

#### **3.4.1 *Ta kontakt med intervjupersonane***

Det vart sendt ein søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datateneste (NSD) for å få ei godkjenning. Eg leverte informasjonsbrev til rådgjevar på aktuelle skule, som vidaresende den skriftlege førespurnaden til intervjupersonane (vedlegg 2-3). Informasjonsbrevet inneheldt informasjon om følgjande; tema, hensikta med undersøkinga, at det var frivillig, at dei kunne trekke seg ut når som helst, og at alle data ville bli sletta etter at oppgåva var ferdigstilt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88-89). Eg opplyste også at datamaterialet ville verte anonymisert, slik at personar ikkje kunne la seg kjenne att. Det tok litt tid før eg fekk tilbakemelding, men etterkvart fekk eg nok intervjupersonar.

#### **3.4.2 *Førebuing intervju***

I tillegg til å lage intervjuguide, utførte eg andre førebuingar før intervjuet skulle finne stad. Eg tenkte kritisk igjennom kva eg hadde om førehandskunnskap om temaet, og ulike situasjonar som kunne oppstå. Vidare var eg bevisst på at intervjupersonane mine kunne ha ein del tankar rundt tema og til intervjusituasjonen. Skulevegring er eit kjensleladda tema for fleire av intervjupersonane. For å få med meg det som ble sagt på intervjuet og ha eit godt fokus på intervjupersonane, valde eg å bruke ein lydopptakar. Det vart spurt om løyve til å bruke dette, og alle godtok dette.

I intervjuguiden lagde eg ei kolonne for ekstra notat for sinnsstemning og liknande som ikkje kan fangast opp frå eit lydopptak. Eg førebudde meg i god tid før intervju, og tenkte over kor eg skulle sitte. Dette for å lage ein trygg situasjon. Tidlegare yrkeserfaring med intervju, har gitt meg kunnskap om at intervju kan verte ulike. Eg fekk berre fire intervjupersonar, og hadde såleis for få til å gjennomføre eit pilotintervju. Eg førebudde meg ved å lese igjennom intervjuguiden fleire gongar, og las teori om korleis ein skal gjennomføre intervju. Etter å ha fått godkjenning frå NSD (vedlegg 1), kunne eg gå i gong med intervju.

### 3.4.3 *Gjennomføring av intervjuet*

Gjennom mine kontaktpersonar vart det avtalt tid og stad for intervju med intervjupersonane. Intervju vart gjennomført i egna rom. Føremålet vart presentert, og det vart lagt vekt på at deira erfaringar og refleksjonar var av interesse før intervjuet. I forkant av intervjuet vart samtykkeerklæring (vedlegg 6) levert til gjennomlesing og signering. Før intervjuet vart dei informert om taushetsplikta mi, og at dei kunne trekke seg frå heile forskingsprosessen. Fordi det tok lenger tid enn antatt å få tak i nok intervjupersonar, gjennomførte eg intervju over ei tidsperiode på omtrent to månadar. Det kortaste intervjuet var på førtifem minutt, og det lengste to timar. Føresette eg skulle intervju var positive, og dei formidla det som ei anerkjenning på at dei satt på ei erfaring og ein kunnskap som kunne vere viktig for andre.

### 3.4.4 *Transkribering og analyse av intervju*

Etter at intervju var gjennomført reinskreiv eg desse (transkriberte til tekst) i frå digitalt lydopptak og eigne notat. Transkribering vil seie å overføre intervju frå ein munnleg samanheng til skriftleg (Nielsen & Granskär, 2017, s. 112). Nonverbale utsegn som var relevante vart også notert, som eksempel bristande stemme, sukk og gråt (2017, s. 112). Den neste fasa vart å kome i gang med analyse av rein skreive empiri og tolking av intervjudata. Den deduktive tilnærminga var å fyrst ta utgangspunkt i sentral teori på området for analysa. Dei deduktive kategoriane, *møte, oppleving og fylgje opp* er henta frå problemstillinga og forskingsspørsmålet. I tillegg har eg brukt induktive kategoriar frå Hasle (2013) sine tre ulike posisjonar; *ekskludert posisjon, informert posisjon og inkludert posisjon* i analyse og drøfting. Når eg jobba med materialet, peika det seg også ut kategoriar som var nødvendige å ta ut.

Eg hadde ikkje ei forventning om å få like svar frå informantane mine. Derimot prøvde eg å finne meiningsstrukturar som kunne fortelje meg noko om dei føresette si felles oppleving, saman med andre nyansar og motsetjingar. Eg analyserte kvart enkelt intervju, og analyserte på tvers av dei andre intervjuane eg hadde gjennomført. Deretter starta eg ein kodingsprosess, der eg leita etter merkelappar som vart basert på dei omgrepa og kategoriane som eg hadde valt ut som vesentlege for problemstillinga. Teksta vart lest igjennom, kategorisert og koda gjennom ein deskriptiv analyse (Postholm, 2012, s. 91). Etter den deskriptive analysen var gjennomført, vart datamaterialet som eg hadde valt ut analysert gjennom bruk av teoriar, for å finne svar på det som kunne ligge til grunn for informantane sine svar. Teoretisk relevante omgrep kan brukast til teoriar som representerer utgangspunktet for undersøkinga (deduktiv tilnærming), og til fortolking av mønster i materialet (induktiv tilnærming) (Thagaard, 2013, s. 161).

For å organisere kvalitative data, gjorde eg ulike tilnærmingar. For det fyrste vart kodinga ein analytiske strategi for å klare å notere relevante fenomen og opplevingar som eg fekk frå informantane. Kodinga av dei deduktive og induktive kategoriane er ikkje ei erstatning for analyse, men ein del av den. For det andre prøvde eg å samle fleire eksempel på fenomen og opplevingar, og så analyserte eg desse for å finne blant anna likskap og ulikheit. Til slutt knytte eg saman, og identifiserte omgrep. Kodinga eg har gjort reflekterer min analytiske ide, men eg har vore bevisst på at kodinga ikkje må verte øydelagt av det. Den kan brukast generelt for å bryte og segmentere data enklare, og det kan verte laga generelle kategoriar for å formulere nye spørsmål og fortolkningsnivå. Kodinga vart satt inn i eit analyseskjema, og deretter Nordahl (2012, s. 41) sin analysemodell. Hensikta med analyseskjemaet var å systematisere utsegn og omgrep eg fant i intervjuane, og feste omgrep til tekst, samt å avdekke eit mønster til bruk i analysen (Thagaard, s. 158-161).

### **3.5 Validitet**

Dalland (Dalland 2017, s 40) nemner at validitet betyr relevans og gyldigheit ovanfor problemstillinga som vert omtalt. I denne oppgåva vil validiteten vere prega av mi eiga førforståing i forhold til problemstillinga, og forskingsspørsmåla. Eg vil også gjennom å bruke både tidlegare forskning og teori fremme oppgåva sin validitet.

For å vektlegge den handtverksmessige kvaliteten på undersøkinga har eg satt meg inn i teori og utvikla ein intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). For å framheve viktigheita av forskarrolla og forskingsopplegget, har eg skildra metoden og mine etiske betraktningar (Dalen, 2011, s. 94). Informantane sine ord og fortellingar utgjer hovudtyngda av det materialet som skal analyserast og tolkast i eit kvalitativt intervju. Difor er det viktig at materialet blir så fyldig og relevant som mogleg. Ein måte sikre validitet på er i denne samanhengen å stille «gode» spørsmål som gir informantane moglegheit til å kome med innhaldsrike og fyldige uttaler (Dalen 2011, s. 97).

Validiteten gjeld heile forskingsprosessen, og ikkje berre i ei fase. I oppgåva mi har eg forklart min framgangsmåte for å styrke validiteten, og vektlagt transparente prosessar. Mi problemstilling vart operasjonalsert gjennom å forklare denne i innleiing og i kunnskapsgrunnlaget, og gjennom å forklare kva eg la i utvalde omgrep i forskingsspørsmåla. I arbeidet mitt med funn og drøfting, kontrollerte eg jamt at informasjonen frå informantane var relevant i forhold til mi problemstilling og mine forskingsspørsmål. Det kan oppstå misforståingar i kommunikasjonssituasjonar i eit intervju eller følelsesreaksjonar (Thaagaard, 2013, s. 11). For å kontrollere at eg har oppfatta informanten rett, kan eg validiere undervegs i intervjuet ved å stille avklarande spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253 ). Sitata frå intervjuet vart brukt til å tolke og analysere. Eg skil mellom informasjon eg får frå min empiri, og eigne vurderingar og tolkingar. I resultatdelen valde eg ut dei svara som best kunne belyse problemstillinga og forskingsspørsmåla.

Informantane vart presentert for problemstillinga mi før intervjuet. Eg satt av og til med ei kjensle av at dei trudde at eg var samd i det dei fortalde. Dei oppfatta nok ikkje at eg på sett og vis vart forskrekka over nokre av utsegnene dei kom med. Informantane var opne, og direkte, men det å få ærlege svar var noko eg var ute etter. Eg var bevisst på å halde meg mest mogleg nøytral undervegs i intervjuet, og har reflektert over at det er slik forskarrolla skal vere. Eg sette meg inn i ulik teori for å få ei brei og djup forståing, men også for å få tak i ulike sider å sjå fenomenet på.

### **3.6 Reliabilitet**

I følge Dalland (2017, s. 40) betyr reliabilitet det same som pålitelegheit. Han poengterer at innhenta teori og annan informasjon må vere mest mogleg nøyaktig. Ved å utføre grundige kjeldetilvisingar i teksta og litteraturlista, og i tillegg vere kritisk til kva teori eg har brukt ønskte eg at oppgåva sin reliabilitet skulle styrkast. Denscombe (1998, s. 318) seier ein må vere kritiske til å akseptere dokumenterte kjelder som dei er. For å sikre reliabiliteten prøvde eg undervegs å evaluere i forhold til autentisitet, truverdighet, representativitet og innhald (Denscombe 1998, s. 302) i kjelder som eg fant.

Eg har også vore bevisst på at feilkilder kan dukke opp. Feilkilder i denne oppgåva kan opplevast for ein lesar, som at eg gjennom eiga førforståing kan ha tolka teoriane utan å ha vore bevisst, inn mot ei retning eg ser har relevans for problemstillinga. Ei anna feilkilde kan også vere at intervjupersonane har snakka saman på førehand. Dette kan ha farga synet deira og påverka svara dei gav meg. Eg kan heller ikkje utelate at dei føresette sin tolkingsstil av sine opplevingar, kan ha påverka resultata.

### **3.7 Generaliserbarheit**

Det som er viktig når ein skal velje intervjupersonar er å sikre god ytre validitet. Med dette meiner Denscombe (1998, s. 69) at resultata frå undersøkinga kan generaliserast, til dømes gjelde for andre føresette i same situasjon. Utvalet mitt er som i mange kvalitative studiar valt strategisk ut, og med utgangspunkt i problemstillinga. Det er som tidlegare nemnd eit forholdsvis lite utval, på åtte intervjupersonar. Eg kan ut i frå dette ikkje generalisere mine funn, og det er heller ikkje hensikta med undersøkinga. Undersøkinga gir likevel relevant kunnskap om føresette til barn med skulevegring si oppleving i møte med skulen. Kvale & Brinkmann (2012, s. 267) skriv at ei analytisk generalisering vil kunne seie noko om i kva grad funna kan brukast til rettleiing om kva som kan kome til å skje i ein annan situasjon. I kva grad dei fem oppretthaldande faktorane i mi undersøking kan overførast til liknande saker, vil vere avhengig av ei analyse av det som er likt og ulikt mellom mine funn, og andre sine funn. Kvale & Brinkmann (2012, s. 267) skriv at generaliseringa si gyldigheit er avhengig av i kva grad trekk som samanliknast er relevante, noko som igjen er avhengig av ei innhaldsrik og djuptgripande beskriving av saka. Dette kan vere vanskeleg for å ivareta etiske betraktningar og personvern. Ein vil berre få tak i nokre nyansar her og der av noko større, og det er dette ein

saman med forskning og teori må løfte fram og lære noko av. Det vil i følge Kvale & Brinkmann (2009, s. 267) vere den som les denne oppgåva, som avgjer om resultat frå dette studiet oppgåva kan overførast til ein ny situasjon. Eg gjer meg så fri å meine at gjennom eit utsnitt av min empiri og valt teori, så kan ein belyse sider av fenomenet skulevegring.

### **3.8 Etiske betraktningar og personvern**

Når det gjelder spørsmål om etikk er eg samd med Kvale & Brinkmann (2009, s. 79) om at dette er noko som skal involverast i alle aspekt av forskingsdesignet. Denscombe (1998, s. 193) seier at i analyseprosess og ved publisering forventast det at ein respekterer deltakarane sine rettigheter og verdigheit, og dette har eg teke omsyn til. Ein må unngå at deltakarane på nokon måte vil kome til skade gjennom å delta. Eg må som forskar arbeide på ein måte som er ærleg, og som respekterer deltakarane sin integritet (1998, s. 193). Kvale (1997, s. 65) seier at ei intervjuundersøking er eit moralsk gjeremål. Det er spesielt tre etiske regler som må tas hensyn til når ein forskar på menneske; det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80).

#### **3.8.1 *Informert samtykkeerklæring***

Kravet om informert samtykke vart ivaretatt gjennom informasjonsskriv knytt til undersøkinga (vedlegg 2,3,4). Skriva inneheld nærare informasjon om undersøkinga; overordna mål, korleis resultatata skal presenteras og formidlast, og at det ville verte gjort lydopptak (Kvale & Brinmann, 2009, s. 88). Vidare vil dei verte anonymisert, dei kan når som helst kunne trekke seg, og eg har tausheitsplikt (Dalen, 2011, s. 101). Alle informantane er myndige.

#### **3.8.2 *Konfidensialitet***

Med konfidensialitet i forskning inneberer det at ein ikkje gir til kjenne personlege data som kan røpe intervju personen sin identitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Det hadde vore interessant for lesar å vite meir om informantane, skulane, kommunar og landsdel, fordi det kunne gitt ei djupare forståing av sakene. Omsynet til å gjere oppgåva mest mogleg nøytral, og ikkje identifiserbar veg større enn det. Eg sit på nokon sitat og funn i denne oppgåva som



verkeleg kunne løfta oppgåva, og dei er valt bort fordi dei kan vere identifiserbare. Eg har valt å vise respekt for at nokon av informantane er redde for makta til personar i systemet, og desto viktigare vart det å halde på konfidensialiteten. Det er krav til at vi må verne informantane, samt det er krav om å følgje mal for valt sjanger. Eg har også reflektert over at dette også kan vere ein grunn til at ein i forskning ikkje alltid vert så tydleg. Bodskapen kan difor bli pakka heilt inne, og for nøytral i forhold til det ein vil få fram. Helsinkideklarasjonen (2013) og Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), samt personvernlova sikrar forsvarleg behandling av personopplysningar. Sentralt i dette prinsippet ligg informert samtykke og anonymisering. Anonymisering inneberer til forskjell frå avidentifisering, at opplysningane ikkje på nokon måte kan sporast til enkeltpersonar direkte eller indirekte. Eg har valt å ta bort dialektord som kan vere identifiserande. I dette prosjektet vert data behandla og framstilt som ei gruppe med mødre, og ei gruppe med tilsette i skulen. Det skal difor ikkje vere mogleg å spore opplysningar eller kople svar til enkeltpersonar, verken direkte eller indirekte. Omsyn til anonymitet kan vi seie har vorte ivareteke.

Lydfiler med opptak vart sletta etter at dei var overført til min PC. Under transkribering vart kodenamn nytta, og dei transkriberte intervju, og alt som var knytt til analysearbeidet vart oppbevart låst. Seinare vert dette sletta og makulert no når prosjektet er ferdig.

### 3.8.3 *Konsekvensar for informantane*

Eg har reflektert over mine etiske krav som forskar, og det er at det er min integritet heile forskinga fell på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Forskaren har eit særleg ansvar i den skriftlege formidlinga av datamaterialet. Dalen (2011, s. 55) framhevar at dette gjeld korleis sjølve rapporteringa av fakta og utsegn skjer. Ein har som forskar ein fortrinnsrett til å fortolke det som er sagt av intervjupersona, og difor ein som forskar også eit ansvar for at resultatata vert presenterte på ein måte som informanten kan identifisere seg med.

Informantane kan ha både positive og negative opplevingar i forhold til å ha delteke i eit forskingsprosjekt. Forskaren har ansvar for at informantane ikkje skal verte utsatt for alvorlege belastningar (NESH, 2006). Dette er generelle retningslinjer og det medfører at forskaren må bruke tid på å reflektere over kva som eventuelt kan vere uheldige konsekvensar for informantane (Thagaard, 2013, s. 30). Under mine intervju opplevde eg at informantane var engasjerte og svært ivrige etter å dele sin kunnskap om si eiga rolle for eit barn med skulevegning. Sjølv om det er vanskeleg å gi noko sikkert svar på kva tyding eg som forskar har for dei data eg

fekk, vil de vere viktig å reflektere over kva slags forhold som kan prege relasjonen mellom den som intervjuar og den som er informant (Thagaard, 2013, s. 67). Eg har også tenk over om intervju kan ha ført til at dei har fått eit dårlegare forhold til skulen og institusjonar i ettertid. Ved å ha fortald si historie og gått igjennom si oppleving, har dei fått eit større perspektiv på si sak. Denne interaksjonen er på mange måtar vanskeleg å unngå, så lenge ein må gjennomføre eit intervju. Det er likevel noko ein som forskar skal gjere seg ei etisk betraktning og avveging av, og dermed unngå uheldige konsekvensar (Thagaard, 2013, s. 67). Fleire sa at dei ynskte å lese oppgåva i ettertid. Ved å vere bevisst på å følgje desse forskningsetiske retningslinjene prøvde eg å sikre at både informanten og dei omtalte personane ville vere anonyme i den ferdige oppgåva.

## 4 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet presenterer eg funn. Eg har gått gjennom intervjua og trekt ut sentrale sitat for å kunne belyse problemstillinga mi, og sett desse inn i kategoriane, *oppleve, møte og fylgt opp*. Desse kategoriane har eg også drøfta gjennom ein analysemodell (jf. figur 3). Hovudfunn av oppretthaldande faktorar har eg presentert i ein samanhengssirkel (jf. figur 7). Med utgangspunkt i kva empiri og utvalt teori seier, har eg sett på om det er samsvar eller motseiingar, og har løfta fram kva intervjupersonane har opplevd i møter rundt barn med skulevegring.

Fyrst vert forståinga intervjupersonane har av omgrepet skulevegring presentert, og korleis dei ser på relasjonen dei har til kvarandre. Deretter vert opplevingane dei føresette har hatt med skulen i møter og oppfylging presentert.

### 4.1 Kva forståing har dei føresette av fenomenet skulevegring

Dei føresette fortel at dei ikkje viste noko om skulevegring før barnet deira byrja å få symptom. Utan unntak har alle føresette no undervegs og i ettertid, satt seg godt inn i fenomenet. Det har vore viktig for dei å få ei forståing for kva skulevegring er, og kva som kan vere årsakene til at barnet ikkje ville på skulen. Den auka forståinga var viktig for å bli tryggare, og for å kunne vurdere tiltak som skulen og som hjelpeapparatet foreslo.

I sitata nedanfor illustrerer mødrene Anne og Dina at skulevegringa er noko vert opplevd som så vanskeleg på skulen, at barnet føler seg betre ved å unngå dette:

Skulevegring er når eleven vegrar seg for å gå på skulen, og er redd for å gå dit. Ein veit ikkje kva som ventar ein. Ein kan ha vegring fordi ein vert plaga, og orkar ikkje å møte nokon. Heime er ein trygg. Det er summen av at det vart for mykje av det, og ein orkar ikkje å face det. (Anne, mor)

Skulevegring er når noko på skulen er så vondt og vanskeleg å møte at det einaste ein vil er å vere heime. (Dina, mor)

Mødrene Anne og Dina kjem også inn på stresset rundt det å måtte presse seg på skulen, og dei kjem også inn på at det er ein angst og ein slags fysisk følelse involvert i skulevegringa.

Mødrene Camilla og Beate seier også noko om nyansane mellom fenomenet og psykisk helse. Tidsaspektet tek Camilla opp, og det er dette har skjedd over eit tidsperiode. Camilla synlegjer også den psykiske belastninga det er for dei føresette å vere i denne situasjonen:

Når eg høyrer ordet skulevegning så tenker eg på eit mareritt. Det er så mykje stress, uro og angst involvert i det ordet, at ein må nesten spy når ein høyrer det. Eigentleg handlar det ikkje om å vegre skulen, men det er noko anna. (...) Barnet er til slutt så dårleg av skulen at det ikkje klarer å gå dit lenger. Det er ein langsam prosess, der begeret til slutt velter (...). Det er ein slags sort av å gi opp. (Camilla, mor)

Skulevegning er kanskje ei mild form for psykiske problem, men eg meiner at ein treng ikkje å vere psykisk sjuk fordi ein har ei psykisk utfordring og problem. (Beate, mor)

Mora Camilla seier noko om den store belastninga skulevegning er for dei som føresette, men ikkje minst formidlar ho kor stor belastning dette er for barnet sitt gjennom sitatet at «begeret til slutt veltar».

#### 4.1.1 *Føresette si oppleving av lærar-elev relasjonen*

Mora Anne forklarar noko som går direkte på relasjonskompetansen til den enkelte lærar, og at dette har hatt noko å seie for barnet sitt fråvær. Ho opplevde at dottera Agnes hadde mindre fråvær hos dei lærarane som ho hadde ein god relasjon til:

Det at enkelte lærarar la merke til at Agnes vart borte, sende SMS og ynskte henne god betring eller at «håper vi ser deg i morgon» betydde mykje (...). (Anne, mor)

Fleire av barna har fortalt til sine føresette at dei ikkje likar å snakke om at dei har vore borte eller kva det er som plagar dei. Likevel skjer dette hos enkelte lærarar. Det vert formidla at ein ønsker at læraren skal sjå eleven, men kva som ligg i dette oppfattast ulikt både frå dei føresette, barnet, og læraren sin ståstad. Mora Dina forklarar litt rundt dette:

Eg synest at det var så mykje om att prat, og kleint (...) med dei faste samtalane med kontaktlærar. Dette var det einaste tiltaket skulen klarte å kome med, og då skulle det gjennomførast for ein kvar pris. (Dina, mor)

Skifte av lærar i sårbare fasar, ser også ut til å vere ein faktor som spelar inn på kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev, men også på samarbeidet med heimen. Informantane viser

også til eigenskapar som autoritær og urettferdig hos den nye læraren. Når dei føresette får formidla av barnet sitt at det er ein lærar som er urettferdig, så verkar dette ikkje positivt inn på relasjonen dei skal ha til denne læraren. Skifte av lærar har i to av sakene vist seg å vere fatalt, og ført til auka skulevegring. Mora Beate seier at dottera Benedikte hadde ein god relasjon til læraren sin, og at det var eit ok klassemiljø. Vidare fortel mora at det kom inn ein vikar som var nyutdanna, siste halvåret av 7. klasse. Mor Beate seier at denne læraren var streng, bestemmande og lite lyttande, og at klassemiljøet endra seg. Det oppstod ein del styr mellom jentene og gutane. I svaret hennar seier ho at ein kan eigentleg seie at det skar seg totalt siste halvåret, og dette vart fatalt for dottera Benedikte:

Læraren tok også parti med dei flinke jentene i klassa. Eit eller anna må ha oppstått, og vi trur det kan ha vore sjalusi angående kjærestier. Når tidlegare kontaktlærar kom tilbake ved skuleslutt, kjente han ikkje igjen verken klassa eller eleven. Benedikte som han tidlegare hadde kjent som ein utadvent elev, hadde trekt seg tilbake og var nesten vekk. (Beate, mor)

Det å få inn ein urøynd lærar med manglande relasjonskompetanse i ei klasse med utfordringar, kan sjå ut til å vere ein risikofaktor for at klassemiljøet kan endre seg til det negative. Det er to av informantane som har opplevingar rundt dette. Mora Anne seier også at det ein haust kom inn ein ny lærar, og han var nyutdanna. Anne seier at denne læraren verka farga av administrasjonen sitt syn på dei føresette. Klassemiljøet vart ikkje betre, og skulevegringa til Agnes auka:

Eg meiner det var galskap av rektor å sette inn ein nyutdanna lærar inn i den klassa. Vi hadde prøvd å fortelje dei alvorleg og at klassemiljøet var dårleg, men det var vi som var dei vanskelege for dei. (Anne, mor)

Mora Anne seier at skulen ikkje møter dei føresette si bekymring i forhold til eit dårleg klassemiljø. Det vert ikkje satt inn tiltak inn mot klassa sine vanskar, sjølv om det her har vore meldt i frå om eit dårleg klassemiljø. Tilsvarande finn ein gjennom det som vert sagt her av ein av dei andre intervjupersonane. Mor Camilla so seier at det starta med at sonen Christian ikkje deltok i timane i eit av faga på skulen, og dette varte i fleire månadar. Dei som føresette vart veldig overraska når dei forstod at dei ikkje hadde fått noko beskjed tidlegare:

I følgje Christian vart han satt i ubehagelege situasjonar av ein lærar i forbindelse med undervisninga. (...). I samråd med skulen og andre prøvde vi å finne løysingar, men fråværet auka. (Camilla, mor)

Det kjem også fram at fleire barn slik som her med Christian, formidlar at dei opplever å bli satt i ubehagelige situasjonar, men læraren og skulen ser eller innrømmer ikkje dette. Dei føresette til Christian tek opp viktigheita av å verte sett og forstått, men formidlar at dette manglar.

#### 4.1.2 *Føresette si oppleving av heim – skule relasjonen*

Fleire av dei føresette fortel at dei opplevde at heim-skule samarbeidet var veldig godt og uproblematisk før skulevegringa starta. Det vert også formidla at det verkar ikkje som skulen bryr seg om årsakene til fråveret, men er mest opptekne av at ein skal møte opp og vere der:

Innstillinga til skulen som han gjekk på fyrst var berre slik «han har skuleplikt, og skal vere her». Dei spurde han også, og fekk som svar at «eg har det bra». Dei var fornøgde med det svaret, og hørde ikkje på oss. (...) Han hadde berre forstått at ein ikkje kan snakke om vanskar med kven som helst. (Camilla, mor)

Mora Camilla seier vidare at skulen skyvde problemet over på dei, og haldninga til skulen var at dei allereie hadde ein skule for alle, og difor var det sonen Christian som behøvde å gjere tilpassinga. I dette sitatet sa dei føresette at skulen ikkje tok på alvor bekymringsmeldingar. Dei føresette seier at dei vert sett på som vanskelege, og ikkje vert tekne på alvor.

## 4.2 **Kva forståing har skulane av fenomenet skulevegring**

Dei to skulane eg har på vore på skil seg markant frå kvarandre i synet dei har på skulevegring. På Ask skule fortel den intervjuja læraren:

For å vere ærleg meiner eg at ein del foreldre syr puter under armene til barna sine, og serva dei så mykje at når dei bestemmer seg for å ikkje å gå på skulen så er det ok. (...) det vert ikkje satt nokon grenser og krav for barn lenger. (...) difor er det ikkje noko rart at talet på slike saker aukar. (Lærar Ask skule)

I intervju med Ask skule skildrar læraren eit syn om at dei føresette er for overbeskyttande, og at barn ikkje får prøve og feile sjølv. Det kjem også fram at skulevegringa er noko som vert oppfatta som eit aukande fenomen i skulen. Skulen nemner ikkje at det kan vere ein samanheng mellom vegring og fråvær, og heller ikkje at dette kan ha noko med tema som t.d.

klasseleing, mobbing og relasjonskompetanse. Rådgjevar på Ask skule la vekt på å legge eit press på elevane:

Eg trur at om ein generasjon vil det sitte mange menneske her i landet som ikkje kjem til å klare å takle motgang eller andre negative ting som skjer i kvardagen. Dette på grunn av at foreldre vil barna det beste (...). Vi må lære barna å takle motgang, (...) og ikkje løyse det for dei. Skulevegring handlar mykje om at tinga har gått for langt, og at foreldra gir etter. (Rådgvivar Ask skule)

I dette sitatet kan ein finne elevsynet til rådgvjvaren, og synspunkt om at skulevegring er noko som ein knyter opp mot ei elevgruppe som ikkje taklar vanskar og motgang. Rådgvjvar på Ask skule kjem også med ein stor sjølvmotseiing. Han seier at foreldra bryr seg for mykje, og i neste omgang uttalar ein rådgvjvar at:

(...) vi vil få mange fleire skulevegringssaker fordi foreldra ikkje er der for dei og er på kopla. Dei er så opptekne med karriere, trene og weekend turar at barna kjem i siste rekke. Når foreldra ikkje er der for dei, så er det ikkje rart at dei ikkje lærar seg korleis dei skal takle livets realitetar. (Rådgvjvar Ask skule)

Det kan sjå ut som at rådgvjvaren ikkje er heilt bevisst på at dette er ei sjølvmotseiing. Han seier at det er galt at dei føresette bryr seg, og prøver å hjelpe borna sine som strevar. I same intervjuet, og i omtrent neste setning seier rådgvjvaren også at det er galt at dei føresette bryr seg for lite. Rådgvjvaren seier også noko om at dei føresette si åtferd har samanheng med deira erfaringar frå si skuletid. Denne haldninga finn vi også igjen hos lærar på same skule:

Eg trur også at mange foreldre tek med seg sine dårlege erfaringar inn i skulen. Om ein sjølv har vorte mobba så er det lett å sjå «ulv-ulv» over alt (...), og skulle vi høyrte og gjort noko med alt foreldra sa og såg, så ville vi ikkje fått noko anna enn å lage enkeltvedtak og analysere sosiogram. Når skulle vi undervist då? (Lærar Ask skule)

Rådgvjvar og lærar på Ask skule ser ut til å dele dette synet. Dei seier ikkje noko om at dei skulle hatt meir ressursar inn for å frigjere meir tid til arbeid rundt skulevegring. Dei ser heller ikkje på tilbakemeldingane frå dei føresette som konstruktiv kritikk. Derimot seier rådgvjvar og lærar på Ask skule at dei ser på at slike uro meldingar er noko som er med å skape eit meir arbeid for skulen. Dei seier også noko om at dette har dei ikkje nok kapasitet til. Rådgvjvar seier at ei i mor ville at dei skulle undersøke klassemiljøet, og at ho var bekymra:

(...) «Bekymra?» (...) Det er litt mykje styr rundt denne mora, og ho verkar litt hysterisk og på tuppa fordi barnet hennar har hatt skulevegring tidlegare. Det er nesten ikkje noko rart at det barnet slit. (Rådgjever Ask skule)

Sjølv om ei mor peikar på uro rundt klassemiljø, så formidlar ikkje skulen i intervjuet at dette bør takast på alvor. Lærar og rådgjever på Ask skule delar det same synet på akkurat dette. Lærar på Ask skule meiner at mangel på grenser er ei årsak til skulevegring. Lærar på Ask skule legg fram at andre instansar som barnevernet skal gripe inn om skulevegringa vert for omfattande. Omgrep som å «lytte i hjel», «mangel på grenser» vert repetert igjen her, og ein ser vidare ei årsaksforklaring som går på dei føresette si oppseding. Lærar på Ask skule seier at skulevegring oppstår fordi foreldre ikkje klarer å sette grenser og gi tydeleg beskjed om kven det er som bestemmer:

Det er ein del alt for snille foreldre, som skal «lytte» til borna sine. Men dei lyttar dei ihel når dei lar borna vere heime. (...) Barnet vert på ein måte elska ihel. (Lærar Ask skule)

Lærar på Ask skule avsluttar svaret med at han meiner at BUP må inn tidleg, og i mange tilfelle så burde barnevernet vore inne i sakene tidlegare. Utifrå dei ulike sitata deler lærar og rådgjever på Ask skule eit likt syn på at andre instansar må raskt inn. Sanksjonar og press er verkty dei seier at dei føresette bør brukast for å få barnet på skulen. Lærar på Ask skule har også ei klar oppfatning om at ei årsak til skulevegringa ikkje er deira ansvarsområde:

Eg meiner at foreldra må presse barna sine meir. Det verkar som at når barnet seier at han ikkje vil på skulen ein dag, så er det greitt. Eg trur at hadde foreldra satt inn meir sanksjonar og press, så hadde dei fått barnet på skulen. Skulevegring handlar for meg om at barnet har fått psykiske vanskar, og det har ikkje skulen kompetanse nok til å gjere noko med. Dei må til BUP for å få skikkeleg hjelp (Lærar Ask skule).

Bjørk skule har ei litt anna tilnærming til skulevegring. Her kjem det fram at dei føresette er ein viktig ressurs. Læraren der aviser heilt også at skulevegring ikkje har noko med «å sy puter under armane», og han har heller ikkje trua på å tvinge eleven på skulen. Han legg vekt på støtte og omsorg for barnet. Eit meir positivt elevsyn kjem fram her:

Eg er overbevist om på at barn som får støtte og omsorg når ting er vanskeleg klarer seg betre på sikt enn dei barna som ikkje får det. Eg har høyrte og lest kor det vert snakka om «å ikkje sy puter under armane på ungane», men då seier eg; «Har nokon



gong ungene vorte kasta ut på djupt vatn for å lære å svømme?». Det vil definitivt ikkje alltid slå heldig ut. (...). (Lærar Bjørk skule)

Bjørk skule har også ei heilt anna haldning til dei føresette si rolle og ansvar. Det kjem her fram at det handlar om eit felles oppsedings ansvar, og dei har ei tydlegare forståing for kompleksiteten rundt årsakene til skulevegring. Både lærar og rådgjevar på Bjørk skule tek opp dette. Dei seier at foreldre har ansvaret for å utruste ungene sine med den bagasjen dei treng for å tåle dei motgangar som nesten er umogleg å unngå:

Dei skal la dei verte gode menneske som ikkje tramper på andre på sin vei mot toppen. Skulen skal saman med foreldra hjelpe til med dette. (...) Det eg har erfart er at nokon av dei barna som er skulevegrar er allereie blitt trakka på av andre, og før dei har fått eit godt nok skall til å stå imot stygge snappar og utestenging. Når skulevegringa har fått satt seg har dei krope langt inn i skalet sitt, og det tek tid å gjere dei trygge nok til å kome ut. (Lærar Bjørk skule)

Rådgjevar på Bjørk skule kjem også inn på at det å hjelpe og støtte barna for mykje, ikkje kan sjåast på som ei årsak til skulevegring. Det kjem fram at ulik oppseding og tiltak ein sett inn vil verke forskjellig frå barn til barn. Rådgivaren seier at han trur at det er berre nokon få som "syr puter" under armane på barna sine. Han ser ikkje nokon direkte samanheng med at dette har noko med skulevegring i dei sakene han har vore inne i:

Alle foreldre meiner at det dei gjer er det rette, og ingen har fasiten. I ei sak så ville nokon av dei tiltaka ein sett inn virke på barnet, men hos eit anna barn vil ikkje tiltaka virke. Det er komplekse saker. (Rådgjevar Bjørk skule)

Igjen kjem ein tilbake på det å «sy puter», men på ein annan måte enn det Ask skule hevdar. Både rådgjevar og lærar på Bjørk skule kjem inn på dei høge krava som vert stilt til ungdom i dag, og ein mogleg samanheng med skulevegring. Lærar på Bjørk skule seier at barn møter veldig store krav frå samfunnet, og dei skal på kort tid verte herda og tole alt press og alle moglege koder som foreldra deira slapp i sin oppvekst:

(...) Eg kan på mange måtar forstå at enkelte får nok og ikkje orkar meir skule. (Lærar Bjørk skule).

Lærar på Bjørk skule trekk inn moment som belyser innsikt i kompleksiteten rundt skulevegringsaker. Det kjem også fram at Bjørk skule inkluderer dei føresette. I motsetning til Ask skule, er ein også tydleg på å opprette ein slags struktur kring møte organiseringa, og eit team

rundt eleven som har skulevegring. Rådgjevar seier at dei prøver så raskt som råd å etablere møter der dei involvere partar som kan vere med på å hjelpe eleven:

(...) Vi har erfaring med at når problematikken er kompleks, så treng samarbeidet også å fungere. Skulevegring er eit felles ansvar, og derfor må ulike instansar samarbeide. (Rådgjevar Bjørk skule)

Bjørk skule har innført ei haldning blant personalet der skulevegring er noko som gjeld i det daglege arbeidet til skulen. Eg finn gjennom intervjuet ikkje noko om dette på Ask skule. Rådgjevar på Bjørk skule kjem også med ein refleksjon og ei bevisstgjerung rundt læraren sitt virke og profesjonelle rolle i skulen. Han seier at hans erfaring er at arbeid med skulevegring må permanent innførast i det daglege arbeidet på skulen:

Det gjeld ofte å unngå å ikkje å prøve «å finne opp hjulet på nytt» metodar (...), fordi kunnskapen på skulen. Dra nytte av erfaringar som andre har gjort, for det sparer tid, og ikkje minst lidning (...). (Rådgjevar Bjørk skule)

Rådgjevar på Bjørk skule seier at dei ynskjer at lærarane der skal jobbe med å vere bevisste på å sjå alle elevane, og at elevane vert påverka av det du gjer og seier. Han trekk inn viktigheita av relasjonskompetanse, og det å vere bevisst på å sjå elevane og seg sjølv i ein samanheng med det arbeidet dei skal gjere. Det vert også trekt fram at det ligg allereie mykje kompetanse ute i skulen ein kan nytte, men at ein må få på plass gode rutinar.

#### 4.2.1 Skulen si oppleving av lærar-elev relasjonen

Lærarane formidlar at det er vanskeleg å få til ein trygg relasjon til barnet med skulevegring. Lærar på Ask skule fortel at ein elev han har hatt kom frå eit dårleg klasse miljø, og at dei føresette fortalte at barnet hadde ein dårleg relasjon til lærararen:

Eg prøvde å ta kontakt med barnet, men det virka ikkje som det klarte å stole på meg. Eg såg at eg måtte bruke mykje tid på dette. (Lærar, Ask skule)

Lærarar på Bjørk skule er også bevisst på at sjølv om han trur at han har ein god relasjon til barnet, så er det ikkje sikkert dette stemmer:

Eg føler det er vanskeleg å nå inn til barnet når det har skulevegring. Eg føler eg har ein god relasjon til alle elevane, men det kan ein ikkje vere sikker på. Det er ikkje sikkert alle likar meg eller er trygg på meg. (Lærar, Bjørk skule)

Lærar på Ask skule fortel at der var tiltak som øydela litt i forhold til relasjonen mellom eleven, og det var når han måtte foreta eit heimebesøk. Han fortalde at samarbeidsteamet var einige om dei fleste tiltak, men at han var skeptisk til nokon av dei.

(...). Eg var mellom anna skeptisk til å skulle kome heim å hente eleven. Eg gjorde det likevel fordi eg følte meg pressa av rektor og skuleleiinga. Dette viste seg ikkje å fungere. Når eg stod på døra, nekta eleven å kome ut, og låste seg inne på romet (Lærarar Ask skule).

#### 4.2.2 Skulen si oppleving av heim – skule relasjonen

Lærar på Bjørk skule fortel at han ynskjer å gi dei føresette eit håp, fordi dei gav opp på ein annan skule:

Vi såg kor prega både barnet og foreldra var. Vi måtte gi dei eit håp. (...) Vi fokuserte meir på det sosiale enn det faglege, og etter kvart fekk eleven mindre og mindre fråvær. (Lærar Bjørk skule).

Vidare seier denne læraren at han på starten av skuleåret seier noko om kva forventningar han har til dei føresette, men også kva forventningar dei kan ha til han. Lærar på Bjørk skule seier at han på fyrste foreldremøte fortel at for han er det viktig at eleven kjem på skulen, og om eleven ikkje kjem vil han undersøke litt meir om kvifor eleven ikkje er der:

Eg forventar at dei gjer det dei kan for at barnet kjem på skulen, og vist ikkje skal dei gi beskjed til meg. Det er då lettare å møte foreldra om det skulle oppstå ein situasjon som eg må ta tak i med heimen. Dei veit då at dette er noko som gjeld for alle i klassa (Lærar Bjørk skule)

På Ask skule fortel ein om utfordringar i samarbeid med dei føresette. Han seier at det er krevjande å samarbeide med dei føresette, fordi dei stiller så mange krav til dei:

(...) Dei er også i ein forsvarsposisjon heile tida. Uansett kva vi foreslår har dei ei innvending eller ein skepsis. Vi må heile vegen argumentere for kva vi gjer, men dei slepp det. (Lærar, Ask skule).

Vidare seier same lærar at der også har vore tiltak som foreldra har vore skeptiske til, men som har vist seg å fungere:

(...) Vi har vore einige om dei fleste tiltak. (...) Dette tiltaket var det motstand til med ein gong, men når vi prøvde det ut såg vi at det virka. Foreldra endra litt innstilling til oss når dei såg at det fungerte. (Lærarar, Ask skule)

Når lærar på Bjørk skule fortel om relasjonen til heimen, og kjem han inn på kva som ligg i å vere ein profesjonell lærar, sjølv om det kan vere vanskelege oppgåver. Han seier at det å sjå nærare på ein elev sin situasjon kan opplevast som tøft for ein lærar, og spesielt når foreldra kanskje opplever at ein trer innanfor ei grense:

(...) Det å stille vanskelege spørsmål, kan gjere dialogen sår, utfordre ein som pedagog. Dette er likevel noko som alle lærarar på sett og vis skal gjere, fordi dette ligg i oppgåvene til ein profesjonell lærarar. (Lærar, Bjørk skule)

Det som har vist seg å fungere er å heile vegen å hyppig ha kontakt med dei føresette, og at dette kan ha vore organisert på ulike måtar:

(...) Det som har virka best i forhold til relasjonen til dei føresette er meldingar. Vi har sendt SMS, ringt på telefonen for å informere, og faste møter. (Lærar, Bjørk skule)

### **4.3 Møta der ein vert møtt**

Mora Anne fortel om gode møter når dei skiftar skule, og at ho ser eit håp om endring. Mor Anne fortel korleis dei vert møtt av ein lærar fyrste skuledag:

På den nye skulen møter vi ein lærar som fyrste skuledag seier til Agnes. «Her hos oss skal du få det godt». Berre det utgangspunktet i møtet mellom den nye læraren og Agnes, gjer at læraren bygger opp til ei tru på akkurat det å få det godt. Denne læraren såg Agnes, og heile henne. (Anne, mor)

Det kjem også fram at i møta er der fagpersonar som viser seg å ha kunnskap om skuleveg-ring, og at denne kunnskapen har vore tryggande. I same møte er det andre fagpersonar som

ikkje er samde om kva som er beste framgangsmåten for barnet. Det kan ofte sjå ut til at fagpersonane ikkje har samsnakka på førehand, og dermed kan det oppstå diskusjonar der det vert diskusjonar med fagleg ueinigheit på møta med dei føresette:

I eit møte var det også ein konsulent frå kommunen. Han sa at vi kan ikkje skynde oss framover, vi må gi Agnes tid på seg. Han tok langt på veg vårt parti. BUP derimot var ikkje einige med denne konsulenten, og skulen la seg på BUP si side. Vi stod der då altså, med skulen som ville sende Agnes på BUP, og denne konsulenten som ville gi Agnes meir tid. (Anne, mor)

Her kjem det fram motstridande syn på tiltak, og mor fortel om kjelder til konflikter. Det er også usemje mellom fagpersonar. Ikkje berre mellom skulen og dei føresette, men også at det er ulike syn og ståstar innanfor hjelpeapparatet i forhold til vegen vidare.

#### 4.3.1 Lytte og anerkjenne

På spørsmål om kva møter dei føresette opplever som mest verknadsfulle, svarer fleire at det er at dei blir høyrte og inkluderte. Det kjem også fram at heile skulen skal jobbe i lag for at barnet skal få det bra:

Skulen har lytta ikkje berre på meg som ein forelder, men som ein kompetent person. Dei har ikkje minst lytta til sonen min, og dei har ikkje sopt problema under matta. Dei har sett på dette som ei moglegheit til å forbetre seg sjølv. (...) Det er ei tydeleg ansvarsfordeling og tydelege felles mål som rektor har implementert. For eksempel det at foreldre og skulen har same mål. Alle ynskjer eit barn som trivast, har det bra og får utvikle seg. (Camilla, mor)

Det å ikkje påpeike noko skyld framhevar også mora Camilla. Her ser ein også at dei føresette opplever å vere inkluderte i samarbeidet. Camilla seier at skulen ikkje gav noko inntrykk av at dei hadde konkludert med at det var sonen Christian sin feil om dei tinga som ikkje fungerte. Skulen formidla at det var dei vaksne sin jobb at han fekk det bra:

Det vart avgjerande for samarbeidet at det ikkje vart lagt noko skyld på han, og heller ikkje oss. Skulevegninga snudde fort, ekstremt fort. Så til tross for at dei påstår at dei ikkje har nokon kunnskap om skulevegning, så vil eg påstå at dei er ekspertar. Dei har klarlagt årsakene gjennom å lytte på oss og barnet. Det var kanskje også den einaste måten dei kunne gjere det på sidan barnet var nytt på skulen deira. (Camilla)

### 4.3.2 Å fylgje med og ta tak i ting

Det å ikkje ta tak i hendingar, går igjen i intervjua hos alle dei føresette. Mora Beate seier også at ho forstår ikkje at den tidlegare skulen ikkje såg konflikhtar mellom elevane, og tok tak i dette. Beate har hatt samtale med tidlegare klassekameratar til dottera Benedikte og skulen, og det var tydleg at det som gjekk føre seg i klassa var «ei greie» som fleire viste om. Skulen tok ikkje på alvor at der var elevar som ikkje hadde det bra, og at det var elevar som utførte mobbeåtferd i klassa. Ein undrar seg over korleis lærar kunne oversjå dette:

Synest uansett det er rart at skulen ikkje såg og sensa at her var det konflikter. Dei gav uansett ikkje tilbakemeldingar til oss på nokon måte. Når vi har teke kontakt i ettertid å spurt dei om forskjellig, så har der faktisk vore noko som dei la merke til. (Beate, mor)

Mora Beate seier at tankegangen til skulen var at dottera Benedikte ville klare seg betre på ungdomskulen. Ho seier at dei uansett tolka barnet som så sterkt sosialt at dei trudde ikkje det var så ille. Det å ikkje sjå klare teikn på mobbing, ikkje ta kontakt og ta tak i ting seier også mora Anne noko om, og ho seier også noko om korleis skulevegringa starta hos dottera:

Det begynte med at det kom ei ny jente inn i klassa. Det byrja å kome negative snappar, utestenging og stadig vekk stikkande kommentarar. Til slutt fekk ho nok av alt dette, og trakk seg meir og meir tilbake. Vi har reagert og reagert, og bedt om at skulen tok tak i det. Vi såg lite teikn på at dei gjorde noko, og det dei gjorde var i så tilfelle utan at det var noko samhandling med oss (Anne, mor)

Alle dei føresette seier at det er viktig at ting vert teke tak i, og ikkje får utvikle seg. Mora Beate seier at vist ikkje ein tek tak i slike ting tidleg får det utvikle seg, og gå over til skulevegring. I ei sak ser ein at når det har gått litt tid, og eleven kjem over på ny skule har det uansett skjedd så mykje at eleven har fått store vanskar. Beate seier at sjølv om eit barn verkar trygg og tøff på skulen, betyr ikkje det at dette fortsetter på ein ny stad med ukjende menneske rundt deg:

Benedikte hadde vore ei tøff jente (...) Var ikkje redd for å stå opp for dei svake (...) Så vart ho plassert i ei klasse der ho ikkje kjende nokon. Problemet no var at alt dette som hadde skjedd frå den lærarvikaren kom inn, konflikterne, utfrysinga, snappane, prestasjonspresset ho følte i ny klassa, hadde trigga fram noko. Skulevegringa det starta med, har fått utvikle seg, og ho har fått psykiske vanskar. Det har vorte så ille, og det er ein lang veg tilbake. (Beate, mor)

Ein ser også at dei føresette er bekymra. Sjølv om barnet er ute av skulesystemet så fortsetter vanskane for dei føresette. Dei seier det vil ta lang tid før barnet er tilbake der det var før skulevegringa starta, og formidlar at dette har fått store konsekvensar for barnet deira.

#### **4.4 Møta der ein ikkje vert møtt**

På skulen der Agnes går kom dei føresette med kritikk mot læraren og varsla om at det var mobbing, men likevel verkar det ikkje for dei føresette som at skulen klarte å setje i gong tiltak for å betre og trygge dei på at ein skal ta tak i situasjonen. Fleire av dei føresette formidlar at relasjonen mellom lærar-elev hadde vore dårleg lenge. Når dei prøvde å møte denne læraren, og ta opp dette som tema vert dei avvist. Utifrå det mora Anne seier vart vanskeleg for Agnes sin kontaktlærer når dei føresette var så tydlege og ærlege. Anne fortel at etter dette møtet, vart det ikkje satt inn nokon ekstra tiltak der ein til dømes skulle verte betre kjent med kontaktlærer. Ho seier at når det var tid for foreldre samtale, og dei meldte i frå at dei hadde noko meir dei ville seie, så vart det ikkje lagt opp til meir tid til dette:

(...) Det var slik, no må du gå ut, fordi neste mann skal inn. Vi gjekk ut frå møtet med ei kjensle av at læraren ikkje var interessert i å lære barnet vårt å kjenne. (Anne, mor)

Det kan også sjå ut som rammefaktorar som tid er med på å gjere møta vanskelege og forhasta. Til slutt kjem dei føresette til eit punkt der dei går til eit drastiske grep. Dei tek barnet sitt bort frå det vanskelege og vonde. Mora Anne seier at dei såg ikkje noko anna råd enn å ta dottera Agnes ut av skulen og over på ein ny. Ho fortel at fyrst no vart det satt i gong med spekter undersøking, og her kom det fram at Agnes hadde vorte mobba:

(...) Vi har ikkje fått vite noko av dette via skulen, men det har kome fram via ulike instansar. Dei har aldri innrømt at dei har gjort feil og kanskje forstår ikkje dei som var involverte den gongen at dei har gjort feil, og kva årsakene var. Dei forstår ikkje kva dårleg klasseleiing og skuleleiing medfører. Vi har også fått vite i ettertid at skulesjefen var rasande på oss fordi vi sende melding til Fylkesmanen, og ville ta kontakt med oss for å ta ein skikkeleg alvorsprat. Dette vart skulesjefen stoppa frå å gjere. (Anne, mor)

Det at informanten opplever at skulesjefen i den aktuelle kommuna også var sint er eit interessant funn. Det kan sjå ut som at dei føresette vert sett på som eit problem også lenger opp i systemet. Eg finn også liknande funn i intervjuet med mora Camilla, men som eg kan opplyse er frå ei anna kommune. I denne kommuna vert skulesjefen derimot sint på skulen. Camilla vert også meldt til barnvernet, men her sa barnevernet at sidan det var eit problem som låg i skulen, kunne dei ikkje gjere noko. To av dei andre informantane svara tilsvarande. Mora Anne seier at ho og mannen vart meldt til barnevernet av kommuna, men då hadde dei allereie meldt seg sjølv:

Rektor melde oss til barnevernet utan å informere oss også, og det skulle han ha gjort i følgje lovverket. Då hadde vi allereie teke kontakt med dei tre gongar, og eg trur dei vart overraska når det viste seg at vi allereie hadde meldt oss. Barnevernet igjen seier at det er ei mobbesak, og ikkje noko dei kan gjere. (Anne, mor)

BUP eller barnevernet har formidla til dei føresette at ansvaret for å få barnet på skulen igjen ligg på skulen. Mora Camilla seier dei som føresette måtte opptil fleire gongar tok kontakt med skulesjefen. Ho fortel at ingenting skjedde før sonen Christian slutta heilt å kome på skulen. Fyrst då reagerte skulesjefen, men ved å skjelle ut skulen og fortalte skulen at dei skulle gjere ei utredning. Ho fortel også at skulen sende ei melding til barnevernet, men dei meinte at årsaka var i skulen, og at dei såg dei som føresette hadde forsøkt å gjere det rette:

(...). Eg trur ikkje dei hadde så mange møter, men om dei hadde det var det nok i stil med; «Fy for nokon slitsame foreldre». Etter kvart «hoppsann, korleis skal vi få dei til å forstå at han må vere på skulen», og seinare «oj, skulesjefen er vist sint på oss». Ein kan vell seie at alle på skulen var fornøgde med tiltaka utanom vi og Christian. (Camilla, mor)

Ein ser at dei føresette har prøvd å ta kontakt med ulike instansar, men ein får enten ikkje svar eller dei formidlar å verte ekskluderte. Dei føresette fortel også om at det er vanskeleg å vere i møta når ein nesten ikkje forstår skulen, og når skulen legg fram noko som dei ikkje kjenner seg igjen i. Mora Dina beskriv dette slik:

(...) det var akkurat som vi satt å snakka kvart vårt språk. (Dina, mor)



#### 4.4.1 Involvere barna

Fleire av dei føresette fortel kor viktig det er å involvere barnet deira, men det er tydeleg at dette vert gjort forskjellig. Mora Beate opplever at det å ikkje lytte går igjen i skule og hjelpeapparatet. Ho seier at dei må høyre på dei føresette, barnet og ungdommen, seier ein må stille spørsmåla; Kva med dei? Kva er best for dei? Ho seier at dei kjem med andre tiltak enn ein dei ein vart einige om:

(...) Er ikkje vits i. Ein bruka opp seg sjølv. Eg forstår godt pårørande og føresette som står i dette kan verte psykisk sjuke. Dei kan bikke over. Det er så nedverdiggande, utmattande og fortvilande. (Beate, mor)

Det kjem fram at barna har vore ekskludert i byrjinga av skulevegringa. Her kjem det ikkje fram i kor stor grad dette har vore sjølvvalt. I alle intervjuja kjem det fram at ein ikkje har involvert barna nok i samarbeide på fyrste skulen dei på. I forhold til å involvere barna seier Beate:

Eg meiner det er alfaomega at dei høyre på foreldra. Dei kunne gjerne hatt meir samtale med henne. (...) Ho forstod at det var mykje møter som på gjekk bak ryggen hennar. Det var no også slik sjølv skulevegringa starta. Det at ho opplevde at der var ting som skjedde bak ryggen hennar. Det er så paradoksalt at systemet gjer det same mot henne som dei i klassa gjorde, og som starta alt saman. Korleis kan dei vere så blinde? Dei ser ikkje kva dei gjer. Det at ho ikkje vart involvert meiner eg førte til ein del synsing, der ein trur og meiner at ein veit. (...) Ho har kanskje ikkje føresetnadar for å lage forslaga sjølv, men skulen kunne sagt at; «trur du at vi kunne gjort det slik eller sånn» (Beate, mor) .

Fleire av dei føresette har opplevd å verte høyrde av ny skule. Det som er gjennomgåande her, er at kvaliteten på oppfølginga er betre, og meir strukturert. Mora Camilla seier at dei har hatt faste møter anna kvar veke for sjå på korleis tilpassingane fungerer. Dei føresette formidlar at både dei og barnet vert inkludert. Ho seier at sonen Christian er med på møta, og hans meningar er veldig viktige. Lærarane på skulen til Christian har ein utruleg fin balanse mellom å gje han utfordringar samtidig som han også må gjere ting han ikkje syns noko om, seier Camilla. Ho fortel kva Christian ein dag etter skulen gjorde:

(...) Han kom heim å sa «Mamma, eg trur at dei forstår meg på denne skulen!», og etter det har det ikkje vore noko problem å få han dit. (Camilla, mor)

Dei lærarane som dei føresette formidlar møter dei på ein god måte, er lærarar som klarer å formidle at dei ser barnet slik dei føresette ser det: Mora Anne fortel at dei kjenner seg letta når dottera Agnes kom over på ny skule, og seier at denne skulen ser Agnes og dei ser oss, og seier:

Nokon sa at det faglege nivået på den skulen kanskje ikkje var så bra, men kva gjer vell det når dei ser elevane. Det er jo det aller viktigaste, det å verte sett. (Anne, mor)

Igjen kjem det fram at relasjonskompetanse er viktig for å få tillit, og bli trygg på at barnet har det godt.

#### 4.4.2 Ta kontakt med heimen

Fleire av dei føresette seier at dei etterlyser at skulen tek kontakt når barnet har vore borte i fleire dagar i strekk. Det kjem ikkje fram at her manglar nokon rutinar på å føre fråvær eller at ein skal ha ei samtale når barnet er tilbake om korleis eleven har det. Bjørk skule har i 4.2 sagt at dei har slike rutinar på plass. Mora Dina seier at det var ikkje skulen som tok kontakt med dei, men vi tok kontakt for å ta opp si bekymring for dottera Doris:

Dei tenkte nok at det var sjukdom når Doris stadig vekk var borte. Vi synest kanskje det var litt rart at dei ikkje tok kontakt og spurte oss litt meir om korleis det gjekk sidan fråværet byrja å bli så stort. (Dina, mor)

Mora Anne fortel at dei i ei telefonsamtale tok opp noko negativt som var direkte retta mot kontaktlærar. Dei føresette fekk ikkje inntrykk av at noko skjedde med den informasjonen dei kom med. Det kan også sjå ut som kommunikasjonen mellom lærar og heim vart vanskelegare når dette ikkje skjedde, og foreldra ikkje vart teke på alvor:

Vi ringte kontaktlærar å tok opp at Agnes seier at «eg trur ikkje at X (kontaktlærar) liker meg». Ho sa heime at «X seier aldri noko fint til meg, men det gjer ho til dei andre.» Ho var bekymra over at X ikkje likte henne. X smilte lite, og der var episodar der læraren kunne brenne av utan forvarsel. (Anne, mor)

Mor formidlar at det også vart teke opp at det var nokon elevar som barnet opplevde seg plaga av, og seier at det gjekk ikkje ein «alarm» på skulen når dette vart formidla. Informasjonen burde sjåast på som eit varsel om mobbing, men Anne får ikkje inntrykk av at dette vert teke på alvor:

Vi sa at Agnes klarer ikkje å vere på skulen på grunn av to elevar. Då skulle dei ha skreve gong eit enkeltvedtak med ein gong. Det var ingen reaksjon på dette som vi merka. Vi opplevde ikkje at det vart tatt tak i, eller at dei trygga oss på at det skulle dei gjere. (Anne, mor)

Mora Anne seier at ho opplever ikkje at skulen forstod dottera Agnes, og dei ser ikkje eit større bilete av saka.

Mora Beate seier at det skjedde ei rask endring då klassa får ny lærar, og omtalar denne endringa som brå. Det kom også fram at dei kjente til prosedyrar som skulle gjennomførast. Ho seier at no lenge etter har dei fått vite med skulen og andre, at Benedikte vart fryst ut siste halvåret på barneskulen. Dei kunne finne på å gå rett forbi henne utan å i det minste gløtte bort:

Det var skjult mobbing, og mobbing på nettet der det var skitsnakk bak ryggen hennar. Det var ingen av oss (føresette) som viste dette, og skulen såg det heller ikkje. Eg vert veldig trist og lei meg når eg tenker på desse snappane om ting som vart gjort og skreve. Vikaren viste, men tok ikkje kontakt med oss. (...) Det var akkurat som ein hadde trykt på ein brytar etter at denne læraren kom inn i klassa. (Beate, mor)

Læraren såg og visste, men gjorde ikkje noko med mobbinga. Dottera Benedikte hadde også vore lei seg på skulen, men læraren ga heller ikkje beskjed til dei føresette. Det kom fram at barnet byrjar å mistrivast, og ein såg at denne endringa skjedde raskt. Dei føresette vart ekskluderte fordi dei fekk ikkje viktig informasjon om barnet sitt.

#### 4.4.3 *Møter ved sårbare overgangar*

Mora Anne fortalde at ho sjølv måtte ta kontakt med ungdomskulen i forkant av overgangen barne til ungdomsskulen fordi ho vil fortelje om skulevegringa. Der var ikkje møter der dei føresette vart invitert inn. Ho sa at ungdomskulen var positive til at dei tok kontakt, og dei viste stor forståing for dottera Agnes. Dei sa at dei skulle gjere det dei kunne for å legge forholda mest mogleg til rette for henne, og dette var tryggande for dei. I ettertid kjem det fram

kva som har gått føre seg i klassa, og at barneskulen har hatt ei tru på at konflikhtar kjem til å ordne seg når klassa vert oppløyst på ungdomsskulen. Tre av dei føresette formidlar at barnet gleda seg til å byrje på ungdomsskulen. Barnet Benedikte har skjult at det kvir seg på grunn av plassering i ei klasse utan kjenningar. Mora Beate fortel at barneskulen vurderte det slik at dottera var ei tøff jente som ville klare seg godt. Benedikte tolka derimot dette som at ingen i klassa ynskte å gå saman med henne:

Vi har ikkje forstått kor stort sjokk det må ha vore for henne før no fleire år etter. Vi viste ikkje kor mykje ho grudde seg før rett før skulestart. Då fanga vi det opp, og tok kontakt med ungdomskulen. Dei ordna dette raskt, og ho fekk kome i klasse med ei som ho kjende. (Beate, mor)

Det kjem også fram i intervjuet med mora Beate at det kan gå føre seg posisjonering og «klikking», for å sikre seg å kome i klasse med dei ein ynskjer. Dette ser ut til å vere kjelder til konflikhtar i klasser, fordi ein skal skrive namnet på elevar ein vil gå i klasse med nokre månadar før skuleslutt. To av informantane fortel om slike hendingar i overgangen frå barne og ungdomskulen.

#### 4.4.4 Møter i systemet

Korleis møta vart organisert og satt i system såg også ut til å vere noko som har tyding for dei føresette. Dei føresette formidlar i intervjuet at det er viktig at dei vert inkluderte i møter og planlegging. Dina seier at skulen har satt opp som standard oppfølgingsmøter, og det er maks 14 dagar i mellom:

Rektor har bestemt dette for å kunne fange opp ting, justere og vurdere tiltak. Alt vert dokumentert, slik at skulen er involvert i planlegginga og kan evaluere arbeidet. (Dina, mor)

Den nye skulen til barnet til dottera Dina ser ut til planlegge ein god møte struktur, men det vart også formidla at det kan verte for mykje informasjon for nokon. Møtereferat og innkallingar kjem om ein annan, og dette kan verke mot si hensikt. Når det vert for mykje papir opplever nokon av dei føresette ei oppgittheit, og at det er nyttelaust å rette opp i feil i referata:

Det var så mykje møter. Vi hadde møtereferat på møtereferat. Alltid på etterskot, og kom i hytt og pine. Det vart haugar med papir, og alt skulle dokumenterast. Dei ordla seg slik dei ville i desse referata. Eg orka ikkje å peike på feil, nyansane var uansett negative i vårt favør. Referata sa; «vi gjer ikkje noko feil, men foreldra...». Vi ser at

dei har gjort feil, og store feil. Vi er ueinig i det skulen gjorde, og det er vi som kjenner ungen vår best. (Anne, mor)

Det at ein ikkje vert sett av skulen som at det er dei som kjenner barnet sitt best, er noko fleire av informatane trekk fram. Føresette formidlar også forskjellen det er mellom skule og heim. Mora Anne beskriv dei sterke kjenslene ein har rundt det å få til løysingar, og den emosjonelle kampen dei har med barnet. Dette formidlar alle mødrene. Anne seier at det er ikkje skulen som prøver å få til løysingar der det også ligg følelsar:

Vi opplever at vi vert møtt med smil og hån. Det er slik «trur du at du veit kva som skjer på skulen». Slike mekanismar er veldig vanskelege å jobbe med (Anne, mor).

Dei har ein sosial kamp med barnet sitt heime, og ikkje på skulen. Dei ser av oppførselen til barnet sitt at der er noko som ikkje er bra. Anne seier at det var inga anerkjenning i at dei prøvde å gjere det bra for dottera:

Det er alt vi vil og ikkje noko meir vi ynskjer. Vi vart møtt med motstand. Dei tok ikkje tak i klassemiljøet før ho og vi var borte, og då tok dei tak i eit miljø som var råde. (Anne, mor)

Mora Anne reagerer på at skulen ikkje tek tak i situasjonen før det har gått så langt at barnet er borte. Det kjem også fram kva intensjon dei føresette har med å stå på for barnet sitt, og det er at det skal få det bra.

## 4.5 Forandring og tilpassing

Det vert fortalt kva det som skal til for at barnet skal kome tilbake til skulen. Dei formidlar at skulen må inkludere dei føresette og ikkje ekskludere dei i dette arbeidet. Mora Camilla fortel at den nye skulen klarar å sense og fange opp dei føresette sine ønsker:

Kva krevst av oss for at han skal kome tilbake på skulen? Bevis på forandring!  
(Camilla, mor)

Skulen formidlar eit ønske om å møte og tilpasse for dei føresette og eleven, og forstår at det vil krevje ein innsats av dei. Mora Camilla fortel også at barnet hennar er eit barn med stort læringspotensial. Dette svarer også Anne at ho mistenker om Agnes:

Ho er utruleg open, resonerande og logisk. På IQ testar scora ho slik at ho kunne fått mensa medlemskap. (...) Agnes seier ho har krav på ei god undervisning. (Anne, mor)

Mødrene Camilla og Anne formidlar at tidlegare skule ikkje har klart å tilpasse for barna deira. Ein ser også at skuleleiinga i kommuna heller ikkje følger opp saka, når dei føresette har opplevd å ikkje verte møtt av skulen. Mora Camilla seier at sonen Christian sine behov for ekstra utfordringar og stimulering vart ignorert i skulen, og han sat fast i ei kraftig tristheit:

Eg trur denne tristheita og sviket over å ha vore utelatt, og ikkje fått god nok tilpassa undervisning vart fysisk smertefull for han (Camilla, mor).

Mora Camilla seier at det er vanskeleg å få noko forståing for evnerike barn, fordi sonen Christian klarer alle kunnskapskrav utan å anstrenge seg. Ho seier at også skulekontoret seier at dei ikkje kan hjelpe til ettersom at problemet går på understimulering i skulen. Ho seier at dei fråskriv seg ansvaret.

Ein kan også sjå at informantane snakkar om mangel på tilpassing, og at skulen ikkje har møtt barnet på dette. Skulekontoret står fram som ein instans som «kaster ballen» tilbake til skulen, og ein opplever ikkje å få hjelp derifrå. Mora Camilla seier at det er viktig å fange opp barn tidleg. Camilla legg til at skulane ventar til det er openbart at det finst eit problem, og seier at då krev ein helst berre fram møte og har fokus på det:

Om alle skular aktivt arbeidde for å forhindre skulevegring, og dei såg på kva forskning seier om dei som har behov som ikkje vert møtt, så skulle det ikkje vere eit problem ein snakka om i dag. (Camilla, mor)

Mora Camilla meiner at løysinga ligg i å tilpasse skulen etter barnet, og ikkje å få barnet til å tilpasse seg norma. Igjen kjem det fram at mangel på tilpassing er noko som skulen har vanskar med å få til i skulevegringssaker. Når ein elev ikkje har store faglege vanskar, og det er litt uklart for skulen kva som er vanskeleg for eleven, ser det ut til at fleire skular ikkje klarer å møte elevane godt nok. Ein ser også at dei føresette opplever eit stort fokus på oppmøte, men ikkje å ta tak i ting som barnet strevar med tidleg. Ikkje minst formidlar Camilla at det er viktig at ein tidleg ser signala som barn med byrjande fråvær gir.

#### 4.5.1 Byte skule

Alle informantane har erfaring frå ein annan skule, og har vore over på ny skule der det har fungert betre. Nokre føresette kjem med ytringar der dei beskriv at dei opplever at den tidlegare skulen kanskje er letta over å ha blitt kvitt dei som føresette:

Ved at vi valde å overføre eleven til ein annan skule, vart også skulen kvitt eit problem. No trengte dei ikkje å gjere noko tiltak. Sikkert ein lettelse! Vi kunne eigentleg meldt ei mobbesak (...). (Anne, mor)

Dei beskriv alle eit forholdsvis positivt syn rundt det å ha skifta skule. Dei fortel også at det har handla mykje om korleis dei vert møtt av den nye skulen. Det er gjengs at dei ved eit bytte opplever seg verkeleg møtt og sett, og skulen prøver å tilpasse og legge til rette mest mogleg. Ein skule seier at dei ikkje har så mykje kompetanse på skulevegring, men dette ser ikkje til å vere vesentleg for dei føresette si positive oppleving. Dei nye skulane lykkast betre med å opprette god tillit med foreldra. Dei føresette formidlar at dei vert møtt med forståing, fleksibilitet og varme, og er inkluderte i eit samarbeid: Mora Camilla fortel at skulen som dei flytta Christian til ikkje hadde noko erfaring med skulevegring, og at skulen var ærlege på dette:

«Kva krevst det av oss for at han skal ville vere her?». Dei såg på det som deira ansvar å sjå til at barnet ville vere på skulen (...). Vi fekk to kontaktpersonar som hadde ansvar for at avgjerder og tilpassingar fungerte (...). Heile skulen var involverte i prosessen, og det til tross for at visse lærarar hadde ein motstand. (Camilla, mor)

Mora Camilla seier heile skulen er med på tiltaka som vert satt inn, og der er nokon som tek ansvar for å koordinere og følgje opp barnet. Camilla seier at for dei var skulebytte eit vendepunkt. Om dei ikkje hadde bytta skule trur ho Christian enno hadde vore heilt borte frå skulen. Mor fortel at årsaker til dette vendepunktet var at førre skule hadde brukt opp fortrulegheita og respekta, og at den nye skulen var heilt annleis. Det som fekk han tilbake var mest sannsynleg at han kjende seg sett og bekrefte. Ikkje minst trengte Christian ikkje lenger å forsøke å tilpasse seg, men det var skulen som tilpassa seg etter Christian. Camilla fortel også kor langt saka hadde dratt henne, men at ho no byrja å få energien tilbake:

Sjølvsagt er det ein omstendeleg prosess med kompromiss, og sonen min har ikkje fått fritt spelerom. Men det er lettare å handtere sin situasjon når ein vert møtt halvegs. Ein er ikkje like makteslaus lenger då, og veit at det finst moglegheit for å påverke det som ikkje fungerer. (Camilla, mor)

God tilpassing er noko som mora Camilla trekk fram, men det er gjengs også for dei andre mødrene. Camilla framhevar viktigheita av å sjå moglegheiter utover det ordinære for å få til ein god prosess. Ho seier at etter kvart har skulen tatt over heile ansvaret og rolla dei hadde med å tilpasse. Hadde ikkje han fått bevis på endring, så trur ho at også den nye skulen hadde mislykkast. Det var det som fekk sonen hennar til å forstå at det var verdt å gje skulen ein sjanse, og at han såg at skulen hadde forstått hans behov for tilpassing og imøtegekk han:

(...) I den stunda han forstod at dei hadde forstått, forsvann all angst og eit nytt håp vert tent. Det gjekk så fort at eg som forelder nesten ikkje hengte med i denne vendinga. (Camilla, mor)

Det kan i fleire av intervjuet sjå ut til at fråværet kan raskt endre seg om eleven bestemmer seg, og opplever seg møtt og har tillit til at det kan skje ei endring. I ettertid er det føresette som reflekterer over kvifor det vart så stort fråvær. Mora Camilla kjem inn på mangelfull tilpassing og forståing for Christian som er eit barn med stort læringspotensial. Ho har eit inntrykk av at skulen prøver å sleppe eit meir arbeid. Camilla seier at dei ho tenker etter noko slikt, er at det er ikkje noko rart at det vart så stort fråvær:

For Christian sin del kjente skulearbeidet som ei evigheit med gjentakningar. (...) Det er som at dei vert drivne av kunnskap og nysgjerrigheit og treng å få flyge fram og lære seg ting, og dette går fort. Når ein heile tida held tilbake så dør den gløden og lysta, og skaper meiningslausheit. Det rår ein brist i forståinga for desse barna. Eg forstår det er vanskeleg for skulen å møte desse barna, ettersom det krever at lærar og rektor må kripe ut av si komfortsone, og gjere ting som kanskje ikkje alltid er bestemt for det trinnet. (Camilla, mor)

Dei føresette formidlar tydeleg at her er mangelfull relasjonskompetanse og empati for borna deira. Camilla forklarar at den manglande tilpassinga på tidlegare skule, var årsak til at sonen Christian vart borte frå skulen.

#### 4.5.2 «Gjort det vi kan»

Fråvær av kontakt og informasjon fortel også dei føresette er ei belastning, og det kjem fram at dei er ekskluderte frå eit samarbeid. Mora Anne seier at medan Agnes er på ein ny skulehøyrer dei ingenting frå skulen:



Ein grunn til dette trur eg er at i ei telefonsamtale skjelte eg ut læraren, og sa at X tydelegvis ikkje tolka teorien på lærarskulen slik ein skulle (...) Etter dette begynte tydeleg leinga å verne X. Forståeleg på ein måte, men samtidig bør ein som lærar også tole å få kritikk. (Anne, mor)

Ein ser også vidare at føresette kan verte ekskludert frå eit samarbeid, fordi ein har valt å overføre barnet til ein annan skule. Ein gjer ikkje forsøk på å få barnet tilbake eller reparere relasjonen. Måten dei tek kontakt på opplever ikkje dei føresette er av reparerande karakter, men heller som ei avvising:

I X (mnd) tek skulen kontakt, og då har barnet vårt vore borte i fleire månadar. Kontakta vi får med skulen er på SMS, der vi vert bedt om å levere tilbake nokon bøker. Så får vi purringar på desse bøkene, og til slutt kjem det ei melding om at vi kan hente tinga hennar. Ikkje nokon spørsmål der skulen spør korleis det gjekk med Agnes. (Anne, mor)

Mora Anne fortel at skulen ikkje spør korleis det går med dottera Agnes, og at ho reagerer på dette. Ho har også ei oppfatning av kva som er skulen si oppgåve:

Dei har totalt svikta det eine mandatet dei har, det er det som går på å utvikle elevane sin sosiale kompetanse. Danne individet. Dei er ein gjeng usikre elevar som treng å tryggast, og dei treng god og stø rettleiing på denne vegen. (Anne, mor)

I forbindelse med at mora Anne kjem for å hente bøkene som tidlegare skule har purra på, oppstår ein vanskeleg møte der ein i administrasjonen ropar etter mor over skuleplassen:

«at du skal vite det, at me har gjort alt me he kunna for Agnes!». Eg verte så forbanna. Eg svarte til henne «det veit du veldig godt at det he de ikkje gjort!». Det er så provoserande at dei kan seie alt me he kunna, og så har dei gjort så mange feil. (Anne, mor)

Mora Anne fortel at det gjekk føre seg møter som dei ikkje får vere med på. Dei vert direkte avvist når dei ynskjer å delta i eit arbeid med å tilbakeføre dottera Agnes på skulen. Anne fortel at dei fekk vite av andre foreldre at det skulle haldast eit foreldremøte:

Andre foreldre reagerte på at vi ikkje var inviterte (...). Eg fekk ei tekstmelding (mor viser meg denne), og her skriv kontaktlærar at «det er flott ho er på BUP, men at Anne ikkje treng å kome på møtet sidan Agnes ikkje lenger er elev på skulen. (Anne, mor)

Kontaktlærer prøver å vere positiv i denne tekstmeldinga, men Anne har bristande stemme når ho fortel dette. Ho ønsker ikkje å bli møtt slik.

## 4.6 Å bli møtt for seint

Mora Anne fortel at dei skreiv ei klage til skulekontoret, og dei møtte dei til ei viss grad. Det kom berre fram at det var ein systemfeil, seier ho. Ho seier at dei fekk likevel vite at det var ein annan instans som hadde råda dei å legge seg flate, fordi dei såg at skulen hadde gjort så store feil. Anne meiner at det er vanskeleg for skulen å innrømme at dei har gjort noko feil. Ho seier at det har kome eit skriv, men det er lite hjelp i om dette ikkje opplevast ekte. Anne ønsker at skulen seier unnskyld til dottera:

No har dei kome unna med ei falsk unnskyldning. Tenk om skulen kunne sagt at vi har gjort ein stor feil. Ingen som tek på seg eit unnskyld. Veldig lenge var det einaste Agnes ynskte, at skulen skulle seie unnskyld, og at dei he gjort feil og ikkje ho. Sjølv om dei he innrømt feil i eit brev, så står der ikkje unnskyld. Det verste er at ho ikkje har fått dette. At dei ikkje beklaga kva dei har stelt i stand. (Anne, mor)

Til tross for alt barnet og dei føresette har vore igjennom, så er det nokon som klarer å vere litt takksame ovanfor enkelt personar som har møtt dei på ein god måte. Desse ser ut til å ha vore med å løfte dei og halde dei oppe. Anne seier at det er berre eit fåtal som har vist ekte forståing for korleis Agnes har det, og som opp i det heile har sett også dei. Dette er personar som ikkje har vore i dei posisjonane der dei har kunne sagt, stopp ein halv og tenk! Anne fortel vidare at når hovudtyngda av personar i skulen og hjelpeapparat vil sjukleggjere barnet ditt, og kanskje også deg, så vert ein til slutt sjuk:

Agnes har hatt ein ekstremt stor rettferdighetssans. Når du har vorte krenka av lærarar og elevar så er du ikkje sjuk. Agnes tok sjølv intelligenstestar på nettet, scora skyhøgt. Uansett det straffar seg å vere klok, for då vil dei helst gi deg diagnoser, og dei ser ikkje ei forklaring på at det er lærarar og rektorar som er dårlege, og i tillegg at der er elevar mobbar. (Anne, mor)

Alle dei føresette seier dei var bitre på skulen og systemet som ikkje fungerte for dei når dei trengte hjelp. Mora Beate seier at barnet deira har hatt desse vanskane lenge. Ho formidlar at skulen trur BUP skal løyse alt, og at det har vorte sagt ting der ein tydelegvis har gitt barnet

vårt opp. Vidare seier ho at det har vore vanskar med relasjonen til enkelt personar, og dette har ført til at ting har stoppa opp både i skulen og på BUP:

Enkelte av vore forslag har tatt månadar med uthaling, utsetjing før dei gjorde slik vi sa. Dei har berre eit spor, og det er deira spor. Dessutan så har BUP ein slik posisjon at skulen sluker alt dei seier. Ein vert makteslaus når dei sit med ei slik makt. (Beate, mor)

Felles for alle dei føresette er at dei har blitt slitne av å stå i denne prosessen, og å kjempe for å få skulen på lag. Anne seier at dei sleit som foreldre, og ville skulen skulle sjå dei:

Det var vi som gjor det vanskeleg for læraren. Kontaktlærer sa også at ho kunne ikkje bruke så mykje tid på Agnes, fordi då går det utover dei andre i klassa. (Anne, mor).

Her formidlar mora Anne at klasselærer meiner at dottera krevde så mykje tid og oppfølging at det gjekk ut over resten av klassa.

#### 4.6.1 «Fan, for eit system altså»

Fleire av dei føresette har satt seg inn i rettigheter, og dei ser at barnet deira ikkje får undervisninga dei har krav på. Når dei føresette har kunnskapar om dette, og samtidig har eit barn som slit stiller dei spørsmål og set krav rundt det opplegget skulen har. Det at skulen ikkje tek tak i ting fører også til frustrasjon blant dei føresette:

Eg har kunna brølt når eg kjem heim. «Fan for eit system altså». Sånn er det, og eg trur ikkje at eg er aleine. Eg og mannen min vert sett på som rolige, og ikkje oppfandane. Vi har vore på så å seie alle møter, men det har bygt seg opp og bygt seg opp. Mannen min brølte sist gong og sa; «No er det fire månadar sidan siste møte. Dykk seier at dykk skal ta tak igjen og igjen, og vi seier opp igjen og opp igjen på neste møte, og det vert som det er same møte». (...) Dette er med på å trykke oss ubevisst meir og meir ned. Vi bør helst ikkje seie imot nokon i teamet, og det verkar heller ikkje som at dei kan seie si eiga meining. Det sit på ein måte på toppen. Eg har lært meg etter kvart kva eg skal gjere som hjelper, det er å vere stille å ikkje seie noko. (Beate, mor)

Etter ein lang prosess og kjensle av å vere i ein kamp, ser det ut til at fleire av mødrene ikkje lenger seier meininga si. Gjennom dette sitatet kjem det også fram at begge dei føresette er

frustrerte og oppgitt over situasjonen. Mora Beate formidlar at det har bygt seg opp, og det vert sagt at dei til slutt at ho tek ikkje opp ting med skulen og i systemet:

Eg tek nesten ikkje opp nokon ting med skulen lenger, eks at eg er bekymra for læringsmiljøet. (Dina, mor).

Camilla fortel kva det er som er avgjerande for at ein lykkast med å få barnet tilbake til skulen, og ho beskriv at ein må oppleve å vere inkludert. I det som kjem fram i nokre av sitata tilrår skulen i møta å legge press på dei føresette om at sakene må gå over til BUP:

I møte med skulen var det berre snakk om BUP, BUP, BUP. Agnes nekta å gå til BUP. Vi ville ikkje tvinge henne. Vi sa at vi kan gå for å få råd, men ikkje Agnes. BUP svarte at vi kan ikkje hjelpe henne utan at ho er her. Vi må få hennar versjon. I byrjinga verka sakshandsamar grei, men (...) ho kom med antydningar som var provoserande, «dykk får det ikkje til». Du kjem til kort. (Anne, mor)

Det kan sjå ut som at gjennom nokre av svara til dei føresette og Ask skule (4.1), at skulen meiner at det er BUP som sit på løysinga til skulevegringa:

Dei har makta, og du er berre ein motpart utan makt i dette systemet. Vi skal ikkje vite kva dei driv på med. Vi he satt oss grundig inn i skulen sitt ansvar og rolle, og vi ser at dei gjer feil. (...) Dei møte motstand, og dei gløymer korleis dei bør møte dei føresette. Vi kjenner ungen vår best, og det er ikkje skulen som gjer det av følelsar. (Anne, mor)

Mora Dina seier også at ho opplever også tilsvarande, og at dei opplever å jobbe mot systemet. Denne mora kjem også inn på at dette er noko som ser ut til å ramme grunnleggande verdier. Dina seier at dei er for dei ikkje gode foreldre, fordi dei jobbar mot systemet:

Vi stiller berre spørsmål, og tek ikkje alt fagfolka seier for godt. Vi er gjerne kritiske, men vi ynskjer å vere konstruktive og samarbeidsvillige, men ting vert heilt feil i forhold til kva vi står for som menneske, og utifrå det vi har lest. (Dina, mor) .

Mora Dina seier at dei ikkje føler seg forstått når dei kjem med sine meiningar. Det dei gjer, gjer dei ikkje for å skade barnet. Dei opplever at skulen ikkje ser at dei som føresette faktisk har informasjon og meiningar som vil vere med å hjelpe barnet.

#### 4.6.2 «Lene seg tilbake»

Fleire av dei føresette formidlar at skulen og hjelpetenestene ynskjer at dei føresette skal lene seg tilbake, og la skule og hjelpetenestene ta over ansvaret. Det er ulike syn på dette:

Vi slappa fyrst av når skulen sa at no skal de vere berre foreldre, så skal vi ta oss av resten. (Camilla, mor)

Mora Camilla klarer å lene seg tilbake. Mora Beate derimot klarer ikkje å slappe av fordi ho ser ikkje noko positiv endring. Beate seier at skulen og BUP meiner at Benedikte er heldige som har ressurs sterke foreldre:

De må lene dykk tilbake. Kven er det som lener seg tilbake når barnet sitt har så store vanskar. Ingen som gjer det som er ressurssterke, når dei ikkje ser at noko har blitt betre. (Beate, mor)

Eg finn to motstridande funn i forhold til å skulle trekke seg tilbake. Ei mor fortel at det er akkurat denne kommentaren som gjer at dei klarer å lene seg tilbake:

Kanskje det viktigaste dei gjorde var at dei tok litt byrda av skuldrene vore og sa; no skal dykk berre vere foreldre. Vi skal vere lærarar» (Dina).

Det kan vere ei feilkjelde her, og det er at barnet har skifta skule, og at det er fyrst på ny skule at dei også klarer å lene seg tilbake:

Det eg kan seie er at det har vore som natt og dag mellom barneskule og ungdomskulen. Dei har tydeligvis litt meir erfaring på området, og veit korleis det er lurt å jobbe (...) ikkje perfekt, men kven er det? Uansett mykje betre. (Dina, mor)

Mora Camilla har endeleg klart å lene seg litt meir tilbake, med den forklaring at der er nokon som tek ansvar, og som ho stoler på gjer det dei skal. Når dei fyrst har blitt inkludert, kjenner dei at energien kjem tilbake. Dei kan som føresette slappe av fordi barnet deira er trygt, og

vert ivareteke. Ho seier at dei har kontaktpersoner på skulen som gjer det lettare både for dei og sonen Christian å vite kven ein kan vende seg til:

Skulen har klart å formidle at eg ikkje har noko ansvar lenger. Min jobb er å fortelje om korleis tiltaka vert gjort på skulen, viser seg heime. Skulen vert meir tilgjengleg for oss slik, og eg er trygg fordi eg merker at dei gjer ein god jobb. (Camilla, mor)

Det å ta vekk stress og press, og ha respekt for barnet er også noko som mora Dina formidlar. Her har personar utanfor skulen vist seg å vere viktige:

Noko av den beste hjelpa vi har hatt er frå ein «konsulent» i kommuna. Han er den einaste som har sett det. Han har hatt god tid. Seier at det snur ikkje på eit knips. (...) Berre ro ned om Doris ikkje kjem i morgon, og de må ikkje stresse om ho er heime. Fråveret har vorte mindre og mindre på nokon månad. (Dina, mor)

Det har kome fram at ei positiv endring kan skje raskt om barnet får trua på at der er nokon som vil vere med på å endre det som er vanskeleg. Nokon føresette treng ei forståing for at det fortsatt vil ta tid.

## 5 ANALYSE OG DRØFTING

I det følgende vil eg sjå på nokre av hovudtrekka i resultata opp i imot den teorien og forskinga som har vore presentert i oppgåva. Drøftinga konsentrerer seg kring funn som har kjenneteikn på dei tre kategoriane; oppleve, møte og fylgt opp. Vidare vil eg trekke fram eksempel på inkludert, informert og ekskludert posisjon (Hasle, 2013). Utifrå dette ser eg på kva konsekvensar og utslag dette kan ha hatt for informantane og deira barn som har skulevegring. Ved bruk av analysemodellen (Nordahl, 2012) vil eg vise kva som kan vere oppretthaldande faktorar for skulevegringa. Eg plasserer hovudfunna inn i ein samanhengssirkel i figur 7 i kapittel 5.3 (Nordahl, 2012).

Utgangspunktet for tolkinga mi er intervjupersonane sine egne opplevingar og forståing, slik det kjem fram gjennom intervjupersonane sine skildringar. Vidare vil eg gjere nokon metodiske refleksjonar samt presentere dei praktiske implikasjonane som eg meiner er sentrale i lys av masteroppgåva sine resultat. Eg vil i avslutninga av dette kapitlet drøfte dei viktigaste funna som er presentert i oppgåva sin resultatdel, i lys av den teoretiske referanseramma eg har valt.

### 5.1 Skulevegring satt inn i ein økologiske utviklingsmodell

Bronfenbrenner (1979) seier at ein lett kan analysere berre enkle system, for eksempel forholdet mellom føresette og barn, og då ser ein ikkje kompleksiteten som ligg bak. Difor er ein analysemodell (Friberg et.al 2017; Kearney & Silverman, 1993; Nordahl 2014) nyttig for å vise fleire perspektiv i ei sak, og at ulike roller og system kan påverke barnet. Analysemodellen ser på mange måtar på dei ulike nivåa i den økologiske utviklingsmodellen. I intervju kjem det fram at dei ulike intervjupersonane har ulike forståingar av barnet og dei føresette. Ask skule svarer at årsaka til skulevegringa kan ha med dei føresette å gjere, og seier at det ikkje vert sett nokon grenser for barn lenger, og at dei føresette «syr puter» for barna. Anne seier også at BUP kjem med antydningar om at dei føresette får det ikkje til. Sett i lys av det

Hafstad og Øvreeide (2011) seier, stemmer det at dei føresette vil få skyld (Nordahl, 2003), men også føle skyld for skulevegvinga (Ingul, 2012).

Forskning seier at det kan vere samanheng med vanskar barnet har, og faktorar i familien, og dette vert belyst av Broadwin (1932) Havik, (2018), Ingul (2018). I intervjuet finn eg ikkje noko om at dei føresette kommuniserer dårleg med kvarandre, og i fleire av intervjuet får eg inntrykk av at far har vore deltakande i møta. Mødrene formidla at mor og far har for det meste vore samde om synet på heim-skule samarbeidet, men dette kan vere ei feilkjelde. Sidan eg ikkje har intervjuet far, så kan eg ikkje gjere ei vurdering av denne påstanden. I intervjuet med mora Beate kjem det fram at mannen hennar er like oppgitt over situasjonen dei er i, og han seier at; «det er som det er same møtet» som sist. Eg finn difor ikkje funn som svarer med Ingul (2005), som seier at lite involvering mellom familiemedlemene vil kunne føre til at barnet sine vanskar veks uforstyrta. Bakgrunnsmateriale er for lite til å kunne hevde dette, og det kan også ha ein samanheng med familie bakgrunnen som intervjupersonane har.

I mikrosystemet ser vi kor sterkt det påverkar jentene Agnes og Benedikte sin trivsel når verner svikter. Det kjem fram at dei føresette formidlar til skulen at eleven mistrivst, men skulen ser ikkje nokon grunn til at eleven skal gjere dette. Dette er ei årsak til at skulen må ha kompetanse til setje inn ei analyse av situasjonen (Friberg et.al 2017; Kearney & Silverman, 1993; Nordahl 2014). Det kjem fram at dette er noko som burde vore gjennomført i mora Beate si sak når ho seier; «Korleis kan dei vere så blinde? Dei ser ikkje kva dei gjer». Det kan sjølv sagt også vere at nokon av dei føresette opplevast av skulen som vanskelege og krevjande (Nordahl, 2003), men det må ikkje føre til at ein ikkje arbeider i same retning. Skulen må heile vegen tenke på den asymmetrien som ligg i den maktposisjonen som Pianta (1999) viser til, om kven som har ansvaret i ein relasjon. Jamfør Opplæringslova § 1-2 og § 13-3d (OT. prp. nr 55, 2008-2009) har skulen også eit ansvar for den asymmetrien som er i forholdet mellom heimen og skulen.

Utsegnet; «somebody's gotta be crazy about the kid» (Bronfenbrenner, 2005) kan ein sjå opp mot Hasle (2013) si «foreldre kraft», som seier noko om kor viktig dei føresette er i eit samarbeid kring barn. Det å ikkje gi opp når samarbeidet og saka er vanskeleg, gjer at dei som er denne «crazy» personen får ei rolle der dei vert sett på som vanskelege (Nordahl, 2003), og difor må dei vere uthaldande som også Bronfenbrenner (2005) påpeikar, om dei skal klare å stå i ein krevjande situasjon over tid.



Det kjem fram at nokon føresette opplever seg misforstått og mistrudde, og konsekvensen av dette vil kunne påverke barnet (Bronfenbrenner, 2005). Jeynes (2011) seier at dei føresette si rolle i barn sitt liv kan ikkje verte erstatta med nokon annan person. Når barna har skifta skule og ein møter ein annan skulekultur, opplever ein å bli møtt på ein meir støttande og positiv måte. Fyrst då opplever dei seg respektert og tekne på alvor i skulen, noko som støtter det Jeynes (2011) seier om at ein positiv støttande skulekultur er viktig for å fremme samarbeid.

Det kan sjå ut til at fleire av dei føresette ikkje har blitt fylgt opp slik som dei hadde forventa. Dette ser ein på dei tidlegare skulane, men dette førekjem også i samhandling med hjelpeinstansar. I to saker ser vi at barnevernet meiner at dei ikkje skal gå inn i saka. Heynes & Sauter (2013) seier at skulevegring er ein kriseliknande tilstand for familien, og det kan difor vere vanskeleg å løyse situasjonen aleine. Samtidig så kan også det å ha for mange personar inne i ei sak vere frustrerande (Heynes & Sauter). Barnevernet, BUP, PPT eller andre bør difor etter mi meining ikkje trekke seg vekk, men tilby seg å vere ein del av eit tverrfagleg ressursteam. Sheppard (2011) seier at ei tverrfagleg profesjonell hjelp må inn også i skulevegringssaker, og at ein skal halde seg heilskapleg til saka. Heilskapleg tenking er i samsvar med tanken bak Nordahl (2012) og Friberg et.al (2017) sine modellar. Barnevernet kan kanskje sjå ein oppretthaldande faktor som ikkje dei andre fagpersonane ser. Dahl (2013) seier at vi må sjå ting frå andre synsvinklar, og med fleire personar inne i ei sak kan ein kanskje sjå eit større bilete, og kompleksiteten sin struktur vert tydlegare. Det kan sjå ut til at skulen ønsker eit svar på om barnet har vanskar som ein finn i DSM-IV eller ICD-10 ([www.legeforeningen.no](http://www.legeforeningen.no)), og at dette er ei årsak til at ein ønsker så sterkt at barnet skal dit. I følgje Kearney (2003) så vil det påvirke kva tiltak ein sett inn. Ei god utredning av barnet på BUP og PPT vil kunne vere viktig, men det er ikkje nødvendig vis berre det som skal til for å få til ei god tilpassing for barnet i skulen.

Bjørk skule seier at barnet møter veldig store krav frå samfunnet, her ser vi ei forståing for det Bronfenbrenner (1979) seier om at barnet må forståast som ein del av fleire ulike delsystem, men at det også er eit komplekst felt. Mora Anne uttrykker sterkt korleis skulen sviktar mandatet sitt, eit mandat som makrosystemet sine normer har bestemt (Bronfenbrenner, 1979). Dei føresette har satt seg inn i lovverk, og dette kan vere ein av grunnane til at dei står slik på, og Anne ser og veit at skulen gjer store feil (Opplæringslova, 1998) § 13-3d og §9A).

Det kan sjå ut som at det stemmer at skulen i nokre tilfelle utelet å sjå godt nok på den komplekse klasseromssituasjonen, rett og slett fordi det er enkelt å gjere det (Bronfenbrenner, 1979). I jentene Agnes og Benedikte sine saker kunne ein tidlegare reagert på symptom frå

dei to elevane og dei føresette si bekymring, samt brukt handlingsplikta som skulen har jf. § 9A i opplæringslova. I guten Christian og jenta Dina si sak kunne skulen sett på relasjonskompetansen (Hamre & Pianta; Pianta, 1999; 2006; Samnøy, 2005; Spurkeland, 2012), og evaluert den tilpassinga som eleven fekk (Bachmann & Haug, 2006). Det at dei ikkje gjorde dette kan skyldast mangelfull kompetanse på fenomenet (Havik, 2018, ulike førforståing, men også skulekulturen (Berg, 1999) vil kunne spele inn her. Det ser ut som at her ikkje er ei forståing for det Kinge (2009) seier om at vi kjem ikkje lenger med barnet, enn vi gjer i kontakta med foreldra. Difor er det så viktig at dei føresette får ei oppleving av å bli godt møtt og fylgt opp.

Den skriftleg kontakta mellom føresette og barna sin lærar, vil i følgje Bronfenbrenner (1979) vere noko som føregår i mesosystemet, og dette påverkar barnet indirekte. Mora Anne seier at ho blant anna fekk skriv på skriv frå skulen, men også fleire SMS-ar som ikkje er ei god kommunikasjonsform i motsetning til ansikt til ansikt. Det kom også brev på brev der ein ikkje ser igjen sine eigne meininga, og Anne beskriv dette som at ein berre vart informert (Hasle, 2013) og ikkje inkluderte (Hasle, 2013) i samarbeidet. Utifrå Bronfenbrenner (1979) sin modell kan vi sjå at ein kan oppleve ulike forventningar mellom dei ulike nivåa. Det kan for eksempel vere ulike forventningar heime og på skulen. Havik (2018) årsaksforklarar dette, og seier at nokre barn har for låge krav heime.

I makrosystemet jf. figur 2 (Bronfenbrenner, 1979) vil lovverk og politiske dokument vise til kva rolle dei føresette og skulen skal ha for barnet si utvikling. Mine funn viser at ikkje alle skular lukkast i å følgje § 13-3d i opplæringslova. Intervjupersonane fortel om fleire episodar der det har vore dei som tok initiativ til kontakt i overgangen til ungdomskulen. Men også når det gjeld å formidle ulike bekymringar i relasjonen elev-lærar og på klassemiljøet, har dei føresette teke initiativ til kontakt. Alle mine intervjupersonar formidlar at dei har delteke aktivt, dei har prøvd, og bedt om hjelp. Dei har delteke på møter, men det kan sjå ut til at i nokon saker går samarbeidet i lås. Det kan utifrå intervju verke som skulen ikkje er heilt tilstade mentalt i møta og relasjonen med dei føresette, slik den konseptuelle og dyadiske lærar-elev systemet som er presentert av Pianta (1999) jf. figur 5 peikar på. Skal ein ha gode møte må ein i følgje Kristoffersen & Halås (2016) møte menneske likeverdige, og med ei gjensidigheit, og dette opplever ikkje alle dei føresette. Her er lærarar som har prøvd å ta dei føresette sitt perspektiv, vist forståing, aksept, toleranse og bekrefting (Kristoffersen & Halås, (2016) i dei gode møta. Lærar på Bjørk skule viser dette når han seier at han såg kor prega både barnet og

foreldra va. Motsett ser vi eksempel på mangel på empati (Heyne & Sauter, 2014), og manglande forståing (Kristoffersen & Halås, 2016) når lærar på Ask skule seier; «Men dei lyttar dei ihel når dei lar borna vere heime».

## 5.2 Skulekulturen som eit laust kopla system og usynlege kontrakter

Dei føresette formidlar ein frustrasjon over systemet dei er ein del av, og slik dei beskriv det kan ein lett plassere dei føresette i eit laust kopla system slik Weick (1976) forklarar dette. Sjølv om vi har ei opplæringslov og læreplanar, ser det etter mitt syn ikkje ut til at dette sikrar at ein får ein skulevardag som er under kontroll. Ein skule må også ha ei klar leiing som involverer seg, slik at ein unngår «usynlege kontraktar». Rektor er frustrert på dei føresette, og det same er også skulesjefen/skulekontoret. Dei føresette opplever at eksterne instansar har ulike syn på ei sak (Weick, 1976).

Mødrene Anne, Beate og Camilla kjem også med sitat, der det kjem fram at leiinga i deira kommunar står fram som utan kontroll og utan profesjonalitet heilt til topps. Dette er ikkje med på å skape den tillit eller tryggheta dei har behov for i sin situasjon. Det er tydeleg at det kan vere manglande empati og relasjonskompetanse på fleire nivå i den økologiske utviklingsmodellen (Bronfenbrenner, 1979). Mora Camilla fortel at det fyrst ikkje skjedde noko når ho tok kontakt med skulesjefen. Når det vert skifte av skule reagerer skulesjefen slik ho ser det, med å bruke makta si til å fråskrive seg alt ansvar, og legg all skyld på skulen. Lærarane reagerer med å verte forskrekka; «oj, skulesjefen er vist sint på oss». Det kan sjå ut som ein slags misbruk av den posisjonen skuleleiing i ei kommune har i dei assymetriske forholda; skuleleiing-føresette og lærarar-skuleleiing. Gjennom manglande relasjonsleiing er ein også med på å skape eit konfliktfylt samarbeid med heimen (Samnøy, 2015), som ikkje er i samsvar med Opplæringslova (§13-3d).

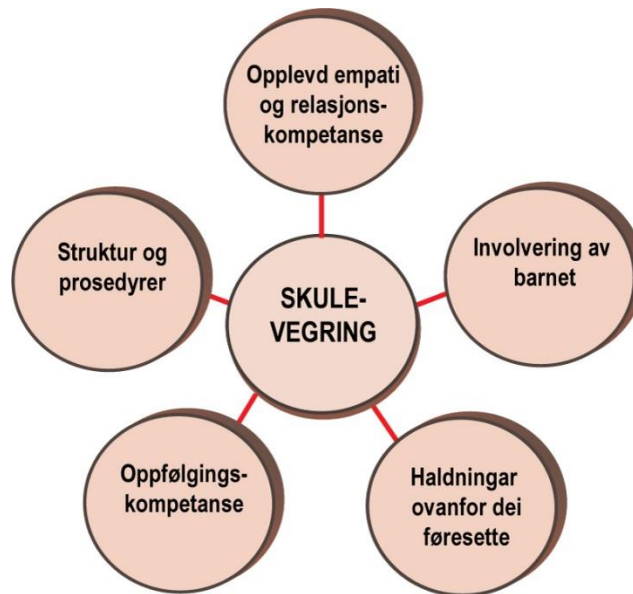
Det kan også her sjå ut som at det kjem fram fleire eksempel på stadar der det finst usynlege kontraktar (Weick, 1976). Mora Beate seier noko om dette når ho fortel at læraren ikkje formidla vidare at der var konflikta i klassa. Ho seier at skulen ikkje informerte dei om at Benedikte ikkje hadde det bra. Her kjem det fram ei haldning i følgje Berg (1999), om at det på nokon skular kan vere ein kultur for at «så lenge du passer din jobb, skal eg passe min». Det kjem ikkje fram om det er rektor eller nokon i administrasjonen som veit dette, og difor kan dette vere ei litt unyansert slutning å ta. Om dette har vore gjort på skulen tidlegare, så kan ein

i følgje lovverket ikkje lenger gjere dette, på grunn av handlingsplikta i jf. § 9A (Opplæringslova, 1998). Mora Anne fortel at ho har gitt beskjed om eit dårleg klassemiljø, men etter at ho seier i frå om dette byrjar leiinga å verne læraren, og denne læraren opplever Anne opplever som uttrygg og let seg styre av skulekulturen. Det kjem også her fram ei form for ei «usynleg kontrakt» (Berg, 1999), som gjer at læraren kan leie klassa utan at det er nokon kontroll på kvaliteten på arbeidet. Føresette har i to tilfelle søkt hjelp heilt opp i skuleadministrasjonen fordi dei ikkje har kome igjennom med sine synspunkt på skulen. Heller ikkje her møter dei forståing, og ein ser ei laus kopling (Weick, 1976). Når barnet vert heilt borte frå skulen, eller dei vel å ta barnet inn på ny skule reagerer skulesjefen. Utifrå informantane sine svar kan det tyde på at skulevegning kan relaterast til faktorar i skulekulturen (Knollmann et.al, 2010, Jeynes, 2011).

Gode tiltak for å fremme samarbeid med dei føresette, har best effekt dersom dette vert gjennomført i ein positiv skulekultur (Jeynes, 2011), og skulekulturen gjeld også skuleleiinga i kommuner. Dei tilsette på Ask og Bjørk skule har til ei viss grad eit ganske likt syn på relasjonen til elevar og føresette. Når det gjelder forståing for fenomenet skulevegning har dei ulike syn på dette. Bjørk skule ser ut til å ha meir struktur og prosedyrar på plass. Utifrå empiri så er her mange forståingar for korleis skulane skal legge til rette og tilpasse undervisninga og det sosiale. Mora Camilla viser det motsette av dette, og seier at heile skulen var involverte i prosessen, sjølv om der var nokon som hadde ein motstand. På Christian sin skule står rektor fram som ein tydeleg leiar. Weick (1976) og Nordahl (2012) seier at utfordringa er å få til ei felles forståing av skulen si organisering.

### **5.3 Oppretthaldande faktorar**

Utifrå svara frå informantane har eg funne fem oppretthaldande faktorar som eg vil drøfte, og dette er plassert inn i ein samanhengssirkel (figur 7). I følgje Nordahl (2012) kan desse utløyse og oppretthalde utfordringar, og i denne oppgåva vert det skulevegning (Nordahl, 2012).



Figur 7 Samanhengssirkel med oppretthaldande faktorar mot skulevegring jf. figur 3, s. 8.

### 5.3.1 Opplevd empati og relasjonskompetanse

Manglande empati og relasjonskompetanse ser ut til å vere ein oppretthaldande faktor for skulevegring. Føresette etterlyser lærarar som seier i frå, syner empati og vilje til å tilpasse for barnet (Bachmann & Haug, 2006), og dette støttar det Ingul (2012) seier om at korleis ein møter dei føresette til barn med skulevegring er utruleg viktig. Skulen tek ikkje kontakt på fleire månadar. Det vert ikkje teke tak i mobbing og det vanskar med relasjonen mellom ulike roller, lærar-elev, lærar-føresette, og skule-føresette (Pianta 1999; Spurkeland, 2014). Ei årsak til dette kan vere at skulen ikkje formidlar forståing, anerkjenning og tillit ovanfor dei føresette, og dette er i motsetning til det Heyne & Sauter (2014), Ingul (2012), Kinge (2009) og Anvik (red) (2016) legg vekt på. Dette påverkar korleis dei føresette opplever å verte møtt. Det kjem også fram sitat der skulen innehar empati og relasjonskompetanse. Dette kjem fram når Camilla seier at dei formidla at det var dei vaksne sin jobb å sjå til at han fekk det bra.

Skulen og lærarane ser ikkje ut til å ha vore budd på ulike slags reaksjonar som sinne og frustrasjonsutbrot (Heyne & Sauter, 2013). I oppgåva mi finn ein eksempel på frustrasjon når mora Beate seier at mannen hennar brølte sist gong. Eit anna eksempel er når mora Anne seier at ho ein gong hadde skjelt ut læraren, og sa at læraren tydelegvis ikkje tolka teorien på lærarskulen

slik ein skulle. Det kan kanskje stemme med at Havik (2018) understrekar at skulen må få meir kompetanse på skulevegning. Det kom fram at dette var ein nyutdanna lærar, og det kan ha vore tøft om dette var fyrste gongen han møtte føresette som var ærlege og direkte i replikken. Dette er situasjonar som krev både ei personleg kompetanse, men også erfaring for å møte, og Samnøy (2015) viser til at lærarengi grunnhaldning er avgjerande i eit møte.

Møter og oppfylging ber preg av å vere ekskluderande (Hasle, 2013) eller berre informerande (Hasle, 2013), men etter at dei bytar skule vert møta meir inkluderande (Hasle, 2013). Det kan sjå ut til at skulen ikkje alltid ser at ei lita hending kan vere ei stor oppleving for dei føresette (Ulleberg, 2004). Ein lærar synest han har gjort jobben sin, men ein føresett kan sitte igjen med ei oppleving som Anne, der ho fortel at det var slik at no må du gå ut, fordi neste mann skal inn. Skulen ser ikkje kva som er i ferd med å skje eller har skjedd. Det kan sjå ut til at dei heller ikkje ser at dei har vanskar med å innrømme feil eller vere profesjonelle slik Samnøy (2015) og Opplæringslova (1998) viser til at skulen har ansvar for. Eit skuleskifte har derimot betra denne opplevinga. Ein vert møtt på ein betre og meir profesjonell måte når ein har skifta skule, og barnet Christian vert møtt med ei haldning om at på den skulen skulle han få det godt.

Alle intervjupersonane fortel om dårlege møter, både sett frå dei føresette si side, men også skulen formidlar dette. Det vert også fortalt om gode møter. Når ein fyrst har hatt eit dårleg måte, kan det utifrå svara som dei føresette og Bjørk skule gir, auke moglegheita for at også neste møte og oppleving vert negativ. Dette kan forklare kvifor neste møte får eit dårleg utgangspunkt, gjennom det Kristoffersen & Halås (2016) seier at på grunnlag av møter vert det danna erfaringar og strukturar, som igjen skaper føresetnadar for nye møter.

Skulen strevar med det Bø (2011) seier om at ein må oppleve å sjå og forstå samanhengar. Ein må også ha ei bevisstheit om kva både dei føresette og skulen ynskjer å oppnå, og ikkje minst ha tankar om kvifor ein bestemt innsats er viktig (Bø, 2011). Mødrene Anne, Beate og Camilla har bytta skule, og desse føresette svarar at dei på tidlegare skule ikkje opplevde å sjå meining, og å ha noko innflytelse og støtte, og dette seier Bø (2011) er viktig for samarbeidet.

Dette som kjem fram over er i tråd med Antonovsky (2012) sin teori om «sence of coherence» (SOC). Det kan sjå ut som at mødrene opplever at dei ikkje har oversikt over situasjonen. Dei begrip ikkje kvifor dei ikkje har blitt forstått eller kvifor dei ikkje har fått til eit samarbeid slik dei ønsker det skal vere. Mødrene prøver å ta kontakt med læraren, skulen, BUP og barnevern. Men sjølv om dei prøver å handtere situasjonen (Antonovsky, 2012), verkar det ikkje

som at det vert betre for barnet deira. Det å kjempe for barnet sitt opplever dei som meningsfullt (Antonovsky, 2012), men slik samarbeidet har utvikla seg verkar det meningslaust (Antonovsky, 2012). Beate har etter kvart funne ut at ho ser kva det er som hjelper; og et er å vere stille å ikkje seie noko. Noko som er ei svært alvorleg, men eit sentralt funn i oppgåva mi. Det kan nesten sjå ut som at ein over tid opplever ein så dårleg prosess, og at ein ser at det ikkje hjelper å stå på lenger. Ein resignerer og reagerer med avmakt.

Mødrene eg har intervjuar har vore i stressa situasjonar over tid, og dei har hatt tru på at deira forståing er rett (Antonovsky, 2012). Dei har ei tru på at deira krefter og ressursar er tilgjengelege til å løyse situasjonen som barnet deira er i, men som også har påverka deira situasjon (Antonovsky, 2012). Mødrene Anne, Beate og Camilla har i tillegg til kunnskapen om barnet (Jeynes, 2011, Kinge, 2009) satt seg inn i teori og lovverk (Opplæringslova, 1998). Dei er høgt utdanna, og har kanskje også meir kunnskap enn skulen om fenomenet. Det ser ut som at dei har ein indre og svært sterk oppleving av samanheng (SOC) til å klare å løyse situasjonen, og ein ser dette når mora Beate seier at ingen som er resurssterke lener seg tilbake når barnet sitt har så store vanskar. Ein ser at dei tre dimensjonane til Antonovsky, 2012) er i eit gjensidig samspel. Hasle (2013) forklarar dette som den krafta som kjem frå foreldra sin kunnskap og kompetanse i forhold til sitt eige barn. Denne krafta bygg på blant anna det at dei kjenner også mest for barnet. Anne seier også dette tydeleg i sitt svar om at ho kjenner barnet sitt best, og det er ikkje skulen som gjer det av følelsar (Jeynes, 2011).

Fleire av informantane seier noko om kva det er mange ønsker i eit møte. Dei ønsker at noko fastlåst i barnet skal byrje å sleppe eller at ein kan gå vidare. Føresette ynskjer at dei oppretthaldande faktorane (Nordahl, 2012) skal løyse seg opp. Det som vart eit vendepunkt for fleire av dei føresette at skulen byrja å sette fokus på tillit, og at ein tok tak frå der barnet var klar for å fortsette (Nordal, 2010, Pianta, 1999, Spurkeland, 2011, Røkenes & Hansen, 2012; Olsen og Holmen, 2018). Lærar på Bjørk skule er tydeleg kor ein må begynne, og det er å få eleven trygg igjen (Pianta, 1999; Hamre & Pianta. 2006), og vi kan sjå at ein prøver å tilpasse (Bachmann & Haug, 2006) for eleven når han seier; at dei fokuserte meir på det sosiale enn det faglege, og etter kvart fekk eleven mindre og mindre fråvær. Lærar på Ask skule seier også at han såg at han måtte bruke mykje tid på å bygge opp relasjonen. Dette viser også at sjølv om denne læraren tidlegare har kome med uttaler som syner lite empati (Heynes & Sauter, 2013) og forståing, så kjem det også fram at han har eigenskapar som er viktige for å bygge relasjonar (Pianta, 1999; Hamre & Pianta. 2006).

I skulevegringssaker vil det vere viktig for dei føresette at skulen forstår akkurat dette her, og at dette er noko som ein klarer å gjennomføre ikkje berre i ord, men også i handlingar. Heyne & Sauter (2014) seier at behandlar må ha ei støttande og optimistisk haldning. Mangelen på dette er kanskje noko av det sentrale i det som kan gjere heim-skule samarbeidet så vanskeleg. Dette vektlegg også Røkenes og Hanssen (2012), men i dette arbeidet må fagpersonen klare å reflektere over si eiga forståing og sine eigne handlingar, og samhandling.

På nokon skular ser ein med ein gong kor viktig det er å ta dei føresette og barnet sitt perspektiv, og sette seg sjølv litt til sidan, slik Dahl (2012) seier. Mora Anne opplevde også at det var fagpersonar utanfor skulen som synte forståing for barnet, og sa at ein måtte gi Agnes tid (Ingul, 2013). På nokon skular opplever ikkje dei føresette at ein har eit empatisk perspektiv. Mangel på empati og relasjonskompetanse frå skulen kan vere ein oppretthaldande faktor (Nordahl, 2012) for barn med skulevegring, og dette er noko som Heyne & Sauter (2013) viser til. Ask skule kjem med negative karakteristikkar av dei føresette, og i følge Ulleberg (2004) innehar dei som karakteriserer andre negativt, eigenskapar som passiv og uansvarleg. Dette er også eit teikn på manglande empati og relasjonskompetanse.

### 5.3.2 Haldningar ovanfor dei føresette

I gjennomgang av litteratur og teori ser eg at her er ei generell forståing av at skulevegring er eit resultat av ei rekke kombinasjonar av ulike faktorar jf. Havik et.al. (2015), Kearney & Silverman (1996), King & Bernstein (2001). Familiane i intervjuet peikar seg ikkje ut på nokon måte. Dette samsvarer med teori som seier at skulevegring kan oppstå i alle familiar, og dette er i samhøve med Folkehelseinstituttet (2009). Heyne & Sauter (2013) har sett på den viktige rolla dei føresette har for tilbakeføring til skulen for barn med skulevegring. Tidlegare har det vore lite litteratur som går heim-skule samarbeid (Nordahl, 2010). Siste åra har det kome ny forskning på føresette som ressurs (Ingul, 2018; Heyne et.al. 2013), men dette er fyrst og fremst frå ein klinisk ståstad og ikkje frå eit skuleperspektiv. Samstundes ser eg at det finst godt utvikla systemarbeid der ein har fokus på dei føresette (Friberg, et.al, 2017, Nordahl, 2012), men dette er ikkje i bruk på skulane i dette studie.

Det kan sjå ut som at dei føresette og skulen har vanskar med å forstå kvarandre. Dette samsvarar med det Ulleberg (2004) seier om at informasjonstilfanget i ein samspelsekvens mellom to menneske er uendeleg. Mora Anne fortel at dei høyrer ikkje frå skulen på lange tider.



Dette stemmer overeins med det Ulleberg (2004) seier om den tydinga av for eksempel telefonen som ikkje ringer. Anne opplever ein skuffelse, og dette er igjen med på oppretthalde eit dårleg samarbeid, og ei oppleving av å vere ekskludert (Hasle, 2013). Det verkar også som det vart vanskeleg når dei føresette kjem med kritikk. Ein kan også sjå det slik at skulen opplever seg avvist av dei føresette, og dermed tek dei ikkje kontakt. Igjen handlar det om å vere den profesjonelle, og ta ansvar for asymmetrien mellom skulen og dei føresette sjølv når det er vanskeleg (Kristoffersen & Halås, 2016); Pianta, 1999; OT. prp. nr 55, 2008-2009). I intervju med Ask skule finn ein forutinntatte haldningar ovanfor dei føresette. Sitat frå Ask skule kan støtte dette der dei seier at det ikkje noko rart at barnet har vanskar. Dette er også noko som dei føresette opplever gjennom dei møta dei har, og Hafstad og Øvreeide (2011) seier at mange vert oppfatta som årsaka til vanskane. Når dei føresette opplever forutinntatte haldningar får dette føresette til å kjenne seg vurderte som personar, og dette skjer slik eg ser det bevisst eller ubevisst (Samnøy, 2015), og dette påverkar dei ulike møtet.

Ei årsak til at det kan vere vanskeleg å få til gode møter, er om ein skule har ei slik haldning som Ask skule. Då vil ein kanskje tenke at barnet med skulevegning er det same som det dårleg oppdratte barnet, noko som Hasle (2013) viser til at nokon fagpersoner kan ha. Dei føresette opplevde også at det danna seg eit mønster i kommunikasjonen i møta dei deltok i. dei formidlar at dei opplevde at dei kunne på mange måtar føreseie framtidig respons frå dei som var tilstade i møta (Ulleberg, 2004). Dette førte til at nokon av dei føresette for eksempel mora Beate slutta å spørje etter hjelp, og mora Anne slutta å seie i frå. Dette er eit svært alvorleg, men sentralt funn. Det kan nesten sjå ut som at ein over tid opplever ein så dårleg prosess, og at ein ser at det ikkje hjelper å stå på lenger. Ein resignerer og reagerer med avmakt (Samnøy, 2005).

Havik (2018) viser også til at nokon barn har for låga krav heime. Eg finn på mange måtar eit spenn mellom Hasle (2013) sitt syn på at vi må anerkjenne foreldrekrifta og foreldreskapet, og på den sida er det fagpersonar og forskning som har det Hasle kallar for ein ta deg sammentalitet (Hasle, 2013).

Ein ser i saka til mødrene Camilla og Dina at dei føresette har følt seg ivaretekne etter at dei skifta skule, og dette er med på at ein lykkast med eit godt samarbeid som igjen hjelper barnet (Samnøy 2015). Dette er den viktigaste føresetninga for å lykkast med barnet som har skulevegning, hevdar Kinge (2009). Jeynes (2011) seier at skulen er den som kan mest om undervisning, men dei føresette kjenner barnet best.

Eg finn at mødrene viser liten sjølvkritikk i intervjuet mot seg sjølv som forelder eller vurderingar av at dei kunne gjort ting annleis i møta. Sjølvkritikk var heller ikkje med i intervjuguiden min, og eg ser at å ta inn noko om dette kanskje kunne gitt andre svar. Det kjem heller ikkje sjølvkritikk frå Ask skule, men Bjørk skule viser relasjonskompetanse og seier også at sjølv om ein at elevane likar ein, så kan ein ikkje vere sikker.

### 5.3.3 *Involvering av barna*

Talet på barn med skulevegring er aukande i skulen (Bakken, 2017; Havik, 2018; Holtermann & Skjong, 2018; Krogh, 2014). Det er eit alvorleg teikn når eit barn eller ungdom vel å isolere seg heime fordi det opplever det så vanskeleg å kome seg på skulen. Tilpassing og sjå moglegheiter utover det ordinære (Bachmann & Haug, 2006) ser ut til å vere noko av det som har vore viktig for at barna skal kome tilbake til skulen. Camilla seier at det ikkje har handla om at Christian har fått gjere alt han vil, men det har vore ein omstendeleg prosess med kompromiss. Sjølv om det er vanskeleg å få tilpassing, så har skulen ei plikt til å få til dette for den enkelte elev, i følgje Bachmann og Haug (2006). Dette er noko av det som kjem fram som ein oppretthaldande faktor i mitt studie, og det er ikkje noko nybrottsforskning. Det har blitt sagt at skulen vil, men får det ikkje til (Olsen & Holmen, 2018), og dette ser ikkje ut til å stemme på alle skulane i min studie. Her er skular som lykkast med å tilpasse undervisning og det sosiale for barnet (Bachmann og Haug, 2006).

Anne seier også noko i forhold til det sosiale, og ho meiner at skulen ser ikkje sjølv at det er lærarar og rektorar som er dårlege, og i tillegg elevar som mobbar. Ein ser at dei ulike rollene i skulen påverkar barnet, og dette er i tråd med den utviklingsøkologiske modellen (Bronfenbrenner, 1979), men også at lause koplingar kan påverke barnet (Weick, 1976). Anne seier også at det vart halde foreldremøte utan at dei vart inviterte til å delta, fordi dei hadde skifta skule. Ho får ein SMS frå skulen der det står at det er flott at ho er på BUP, men at ho treng ikkje å kome på møtet sidan Agnes ikkje lenger er elev på skulen. Det kjem ingen spørsmål frå skulen om korleis det gjekk med Agnes, og dette er eit anna eksempel på ein ekskludert posisjon (Hasle, 2013). Dette er eksempel på at skulen sviktar totalt i forhold til § 13-3d i Opplæringslova (1998). Plikta til å sørge for samarbeid ligg på skuleeigar, og ikkje dei føresette. ). Lærar på Ask skule opplever dette som frustrerande når han seier at; dei må heile vegen argumentere for kva dei gjer, men dei slepp dei føresette. Dette syner ein manglande forståing for si rolle (Samnøy, 2015).

Dei føresette opplever at det er lite merksemd frå skulen i forhold til barna sine synspunkt. Det kjem fram fleire eksempel på at dei føresette har opplevd at barnet deira ikkje har vore involverte i møta, og sin eigen prosess med å kome tilbake til skulen. Det kjem fram oppmødingar om å snakke med hovudpersonen sjølv som sit med ein fyrstehandskunnskap om sin eigen situasjon. Beate stadfestar dette når ho seier at Benedikte ikkje har føresetningar til å lage forslag sjølv; men skulen kunne gitt barnet nokon forslag. Det går føre seg mange møter som barnet opplever skjer bak ryggen deira. Nordahl (2010) seier at barn er i stand til å tenke over si eiga tenking og korrigere den gjennom refleksjon. Med utgangspunkt i dette ser vi at barnet og dei føresette er i ekskluderte posisjonar (Hasle, 2013). Det kjem fram ei undring og ein refleksjon frå Beate over at dette skjer, når utestenging frå vener er det som kan ha utløyst sjølv skulevegringa. Fordi det som paradoksalt kan sjå ut til å skje, er at dei vaksne gjer det same som barna har gjort. Ein kan undre seg over korleis dette påverkar barnet si sjølvkjensle og oppfatning av samfunnet. Igjen ser vi korleis roller og dynamikk i dei ulike systema i Bronfenbrenner (1979) sin modell påverkar barnet.

Nordahl (2006) framhevar viktigheita av at barn og unge som aktørar i sitt eige liv. Om barna ikkje er involverte i si eiga sak, vil det ikkje vere tilstrekkeleg å styre dei utan frå i følgje Nordahl (2006). Skulen må saman med dei føresette hjelpe barna til å kome seg ut av ein vond sirkel som er i ferd med å starte (Havik et.al, 2014), men dette stiller store krav til dei vaksne. Ein må vere tilstade ikkje berre fysisk, men også mentalt for å klare å sjå kva som går føre seg. Det kan vere vanskeleg å sjå mobbing og utestenging når det skjer via SMS og «blikk», men der er symptom og signal som skulen må ha kompetanse på å sjå. Ikkje minst ha rutiner og prosedyrar for handle og å følgje opp utestenging og mobbing (Opplæringslova, 1998, § 9A).

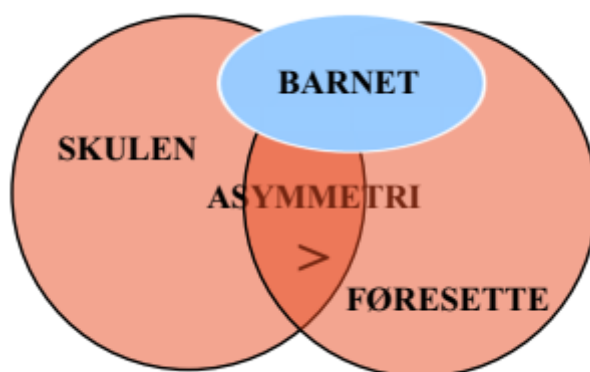
Sjølv om forskning seier at det er viktig å sette inn tiltak med ein gong symptoma viser seg (Ingul, 2018, Havik, 2018, Kearney & Silverman, 1993). Ingen av skulane som barna gjekk på fyrst hadde gjort dette. Derimot kjem det i intervju med Bjørk skule fram at ein har fått på plass rutinar, og her skal ein handle når ein opplever bekymringsfullt fråvær. Fyrst når barna har bytta skule ser det ut til at skulane inkluderer barnet meir. Dette er i samsvar med det Young (2013) som seier om at ein lett kan ignorere vanskar, og håpe på at det går over, og kanskje vert dette ei årsak til at handlar (Opplæringslova, 1998, § 9A). Tidlegare skule til barna ser ut til å ha ignorert problema som dei føresette formidlar, eller dei har ikkje satt inn dei rette tiltaka (Bachmann & Haug, 2006). Dei føresette har då kome så langt i sin prosess at dei har gitt opp skulen (Samnøy, 2015), og føretok eit skulebytte.

For barnet som står i skulevegringa kan ein tenke seg til at det må kjennest svært utrygt når ein vert fanga inn i ein slik vond og vanskeleg emosjonell spiral. Anne fortel om Agnes som har trekt seg inn i ein spiral som verkar heilt opp trekt. Ein kan sjå dette som ein parallell til Shakespeare som Färnkvist (2011) viser til, som fortel om guten på veg til skulen. Han sleper seg som ein snigel som har lyst til å trekke seg langt inn i skalet sitt, der det er trygt. Ein kan trekke er parallell mellom barnet sin følelsar og snigelen sine følehorn. Kjem vi bort i dei ved eit uhell, trekk den seg raskt inn. Det er ikkje alltid vi ser at vi har vore borte i den heller, før den raskt har trekt seg inn. Det kan vere noko den har reagert på, eit vindpust eller blad. Kanskje er det slik for barnet også. Det kan ha vore noko heime, på skulevegen, noko som skjedde i gangen eller på mobilen. Barnet må bli trygg på lærar og elevar før det er trygg på skulen, som Pinata (1999) legg vekt på. Det er kanskje noko universelt og tidlaust kring den kjensla det er å vere ein stad saman med andre, der ein ikkje passer inn eller får høyre til. Ein ser dette gjennom barnet Shakespeare beskriv på 1600-talet (Färnkvist, 2011), og vi ser det gjennom caset Allison (Heyne et.al, 2013). Det er kanskje dette Benedikte også føler når ho kjem i ei klasse utan nokon ho kjente, og trur at ingen i den gamle klassa ynskte å gå saman med henne.

Skulen si oppgåve vert å gjere vegen lettare for desse barna, slik at dei slepp å kjenne vekta av det tunge snigel huset på ryggen (Färnkvist, 2011). Kjensla av å ville vere heime, er også i samsvar med definisjonane til Kearney & Silverman (1999) og Havik, Bru & Ertesvåg (2015), som seier at det einaste ein vil er å vere heime der det er trygt. Anne og Beate seier også noko om dette i si forståing av skulevegringa, og det er at heime er det trygt og at det ikkje lenger går å få barnet til å ta seg dit. Barnet har kanskje ikkje ressursar til å kome seg ut av den situasjonen det er i, og det kan også vere vanskeleg å sjå sjølv korleis ein har hamna der. Difor er det så viktig at born møter menneske som forstår kor tungt skulevegring er for desse barna. Dette er noko som Sheppard (2011) seier dei skal ha krav på. Det tryggaste for barnet er å vere i heimen når alt er kaotisk og vondt. Dette beskriv Young og Adamec (2013) også når dei seier at du skal prøve å tenke seg korleis du ville føle det om ein vart tvungen til å gjere det som skremte deg mest; «That's how your child feels». Friberg (2017) og Gladh & Sjödin (2014) har også sett på den følelsen som dei føresette har om dei må tvinge barnet til noko. Om barnet ikkje orkar å kome på skulen, må dei som rundt barnet samarbeide i følgje Heyne et.al., 2002). Det kjem fram at BUP har råda nokon av dei føresette til å bruke tvang og makt, og at dei føresette opplever at skulen samtykker i dette. Beate seier at BUP har ein slik posisjon at skulen sluker alt dei seier, og Anne bekreftar den same opplevinga når ho seier at BUP

råda dei til å bruke tvang og makt, og at skulen samtykka. Heyne et.al. (2002) seier at om barnet ikkje vil, vil likevel ei behandling der barnet ikkje er direkte involvert vere effektivt. Dette er eit motargument til at terapeuten på BUP meinte at ho ikkje kunne hjelpe barnet, om ein ikkje fekk høyre barnet sin versjon. Rettleiing av føresette aleine eller i samarbeid med skulen er like effektivt (Heyne et.al.2002).

Dess betre samarbeid og utveksling av informasjon om barnet, dess meir solid vert relasjonen mellom skule og føresette. Dette har eg illustrert i den blå ellipse forma sirkelen (figur 8), som viser at dess nærare dei to instansane er, dess meir vert også barnet involvert. Kor sirkelen er plassert, syner her at det er dei føresette som kjenner barnet best (Jeynes, 2011). Det er også skulen som har ansvar for samarbeidet med dei føresette (Opplæringslova, §13-3d).



Figur 8. Det sårbare samarbeidet når eit barn har skulevegring. Reidunn Johanne Tvergrov Øye ©2018.

Eit barn har tankar rundt sin eigen situasjon (Nordahl, 2010). I fleire av sakene ikkje barnet medverkande i sin eigen kvardag, og vert satt på sidelinja. Det kjem også fram kva borna ønsker. Anne ønsker eit unnskyld frå skulen, Beate ønsker trygghet, Christian ønsker ei godt nok tilpassa undervisning, og Doris treng tid. Det å lykkast med dette klarer skulen til Christian, når han ein dag seier at dei forstår meg på denne skulen.

Om eit barn formidlar at det treng tid på å kome seg tilbake til skulen så må det få gjere det, ifølge psykologspesialist, forskar/PhD på skulevegring Ingul (2018), for det kan handle om noko anna enn barnet. Det ser ut til at skulane går seg vill i alle problem og moglegheiter ein har (Ingul, 2018), og dette medfører at dei føresette bytar skule for barnet sitt. Det kan i dette studiet sjå ut til at nokon skular og instansar vert opphengt i at barnet nesten skal tvingast tilbake. I skulevegringssaker så handlar det om å skynde seg sakte, sjølv om det for kvar dag

vert vanskelegare å kome seg tilbake (Ingul, 2018). Det kan sjå ut som det er ein syltynn balansegang mellom å presse og gi etter, og det er dette som kan gjere skulevegringsaker så vanskelege. Gjennom å bruke ein analysemodell (Nordahl, 2012; Friberg et.al., 2017; Ingul, 2005), kan alle forstå betre kva som opprettheld skulevegringa (Ingul, 2018). Han legg også vekt på at dei vaksne rundt barnet må heile vegen ha med seg at det handlar om meir enn ungdomen (Ingul, 2018). I nokon saker i dette studiet ville det vore nødvendig å setje inn skulen si handlingsplikt § 9a (Opplæringslova, 1998).

#### 5.3.4 Struktur og prosedyrar

Ask skule og Bjørk skule hadde ulike rutinar på korleis dei følgde opp fråvær eller føresette sine bekymringar kring dette. Bjørk skule ser ut til å vere på god veg med å setje dette inn i sine rutinar, og dette seier Havik (2018) er viktig å få på plass. Camilla kjem med eit godt eksempel på ein skule som ønsker å tilpasse for barnet, når rektor seier kva krevst av oss for at han skal kome tilbake. Desse skulane har innført god struktur og prosedyrar. Vi ser at det som skjer i dei ulike nivå påverkar barnet (Bronfenbrenner, 1999), og at ein skule må ha samsvar mellom formelle strukturer ifølge Weick (1976).

På den nye skulen opplever mora Camilla at dei prøver å etablere faste møter, og utifrå desse prøver skulen skape gode pedagogiske tiltak og strategiar. Dette er i samsvar med Nordahl (2012) sin teori om den pedagogiske analysemodellen, om at ein må få ein brei og grundig kjennskap til situasjonen. Camilla fortel også at heile skulen vart forplikta til å følgje arbeidet og tiltaka som vart bestemt rundt Christian, og dette er også i samsvar med prinsippa for ein pedagogisk analysemodell (Nordahl, 2012). Det at nokon tek ansvar for å koordinere og følgje opp, er også ein viktig tilbakeførande faktor for barnet. Det kjem i nokon av intervjua fram at det som har fått barnet tilbake til skulen, er når leiinga ved rektor har satt inn ein klar plan for vidare oppfylgning. Camilla seier at rektor har bestemt at det skal vere oppfylgingsmøter kvar 14. dag, og dette er eit eksempel på god struktur og prosedyrar. Dette eksempelet viser også skulen sine rutinar og system kan vere med å skape tillit til dei føresette, i motsetning til ein organisasjon med lause koplingar (Weick, 1976).

### 5.3.5 Oppfylgingskompetanse

Med god oppfylging meiner dei føresette at skulen tek kontakt med dei, opprettheld kontakt, informerer og samhandlar om den situasjonen barnet er i. Det at det rett og slett skjer noko, og at det er ei form for kontakt mellom skulen og heimen er det som vert ein målestokk på at det går føre seg ei oppfylging. Dei føresette kan ha ulike forventingar til kva som ligg i ei god oppfølging. Om dei også opplever at dei tiltaka skulen fremmar ikkje er gode, vil dette også ha noko å seie for korleis dei føresette opplever at dei vert fylgt opp. Mora Camilla seier det er lettare å handtere sin situasjon når ein vert møtt halv vegs, og at det finst ei moglegheit for å påverke. I intervju med mine intervjupersonar er det gjennomgåande at fleire skular, ikkje har lykkast med å fylgje opp dei føresette. Eit skulebytte ser ut til å endre kvaliteten på relasjonen mellom skulen og heimen, og dei opplever at dei vert betre fylgt opp. Når oppfylginga finn eg eksempel på at dei føresette kan redusere stresset meir. Camilla seier at ho kjente at ho byrja å få krefter tilbake.

Det kjem også fram at det er utfordringar kring overgangar for barn med skulevegring. Her handlar det også om oppfylging frå det eine klasse trinnet eller skulen, over i det andre. Viktig informasjon må bringast vidare, elles kan barnet kome i nye vanskelege situasjonar (Havik, 2018). Difor må ein ha prosedyrar for møter med dei føresette til barn med skulevegring, og der fokus er på å tilpasse (Bachmann & Haug, 2006; Havik 2018, Ingul,; 2018) å fylgje opp barnet. Det at dei føresette kjenner seg trygge og ivaretatt, kan også dempe det stresset som dei umedvetne påfører barna sine, og noko som også Heyne og Sauter (2013) viser til. Det er viktig at heimen og skulen saman jobbar med å sikre seg at alt er som det skal, og prøver å unngå at det oppstår nye situasjonar som kan provosere fram ei ny periode med skulevegring. Det er også viktig at dei tiltaka ein vert samde om vert satt i gong, prøvd ut, justert og evaluert (Nordahl, 2012).

Det kan sjå ut til at der har gått føre seg ein slag prestisje kamp mellom skulen og heim. Ein klarer ikkje å få til ei tilpassa opplæring frå fellesskapet over til individet (Bachmann og Haug, 2006). Det kan sjå ut til at ikkje alle lærarar har nok kunnskap om, eller nok ressursar til oppfylle intensjonen om tilpassa opplæring. Slik eg ser det er det sterk samanheng mellom desse to faktorane som informantane har belyst, dvs. manglande relasjonskompetanse og mangel på tilpassa opplæring. Det kan sjå ut til at ein ikkje tek nok omsyn til dei behov som dei føresette prøver å formidle til skulen, og at den enkelte lærar ikkje prøver å få til gode nok relasjonelle band med eleven (Pianta, 1999).

Skulen har eit ansvar for å hjelpe barnet tilbake på skulen, og at barnet ynskjer å bli verande der. Dette vert illustrert i ein modell (figur 8). Her ser vi at både skulen og føresette har kunnskap om barnet, men frå kvar sine ståstadar (Heyne & Saunter, 2013; Havik, 2018; Ingul, 2018; Kearney & Silverman, 1993; Kinge, 2009; Nordahl, 2012; Olsen og Holmen, 2018; Sheppard, 2011).

I følgje svara til dei føresette kan det sjå ut til at nokre skular legg seg i forsvarsposisjonar eller forstår ikkje alvoret i saka med ein gong. Dette kan føre til at samarbeid stoppar opp. Det er tydeleg at eit gjensidig samarbeid er vanskeleg å få til om det oppstår dårleg kommunikasjon, noko som Røkenes og Hanssen (2009) også hevdar. Røkenes og Hanssen (2009) seier at når ein relasjon er trygg er det også lettare å forstå kvarandre. Etter mitt syn er det i skuleveg-ringssaker svært viktig å dele informasjon med andre (Dahl, 2013), samt å prøve å bryte med ein-sidede tankemåtar. Barn og unge har behov for hjelp, og vi må sørge for at systemet er i samsvar med lovverket (Samnøy, 2005) fungerer for borna, slik at dei føresette slepp å oppleve å seie fan, for eit system.



## 6 AVSLUTNING

Denne oppgåva starta med ein fagleg inspirasjon og ei undring for det som skjer i møte mellom skulen og heimen når eit barn har skulevegring. Gjennom teori og analyse har eg prøvd å svare på problemstillinga; Korleis opplever føresette til barn med skulevegring seg møtt og fylgt opp av skulen? I tillegg har eg prøvd å finne kva som er oppretthaldande faktorar i relasjonen heim-skule når eit barn har skulevegring.

Bruk av dei vitenskapsteoretiske posisjonane fenomenologi og hermeneutikk har prega mitt arbeid, og eg har fått innblikk i mine intervjupersonar si livsverd av opplevingar, forståingar og meingar. Gjennom dette har eg fått ei djupare forståing for korleis dei føresette opplever korleis det er stå i ein vanskeleg situasjon saman med barnet over tid, og prøve å snu dette. I studiet har eg også fått innblikk på skulen sitt syn på skulevegring, og erfaringar med møter og samarbeid med dei føresette.

Med utgangspunkt i ei hermeneutisk tolking har eg utvikla min kunnskap om fenomenet skulevegring, og samarbeid mellom skulen og dei føresette (Kvale & Brinkmann, 2012).

Frå datamaterialet og mitt utval av intervjupersonar har eg trekt ut fem oppretthaldande faktorar for skulevegring:

- Ikkje opplevd empati og relasjonskompetanse
- Mangel på struktur og prosesdyrar
- Manglande involvering av barnet
- Forutinntatte haldningar ovanfor dei føresette
- Manglande oppfylgningkompetanse

Det er fleire mekanismar som ser ut til å bidra til desse oppretthaldande faktorar. Skulane har ulik forståing for samanhengen mellom individuelle og relasjonelle årsaker til eit stort skulefråvær. Dei føresette har erfart både i dei formelle og uformelle møta mangel på opplevd empati og relasjonskompetanse. Dei føresette ser ut til å ha behov for at nokon set saka til barnet deira i eit perspektiv, men også at dei vert møtt av nokon som har empatiske haldningar (Dahl, 2013). Nokon skular ser ut til å sjå kva som kan stå på spel i forhold til relasjonen til

dei føresette i nokon av møta. Ein kan sjå dette gjennom haldningar til skulen, ved at dei har vist aksept for dei føresette sine emosjonar. Ein ser også tydinga av ei tydeleg leiing.

Det er ofte små tiltak og verkemiddel som viser seg å utgjere ein stor skilnad for det enkelte barn (Bachmann & Haug, 2006). Desse tiltaka er vanskelege å finne utan at ein har barnet og dei føresette med seg på same lag (Weick, 1976; Friberg et.al.; 2017, Ingul, 2018; Kearney & Silverman, 1993). Dei føresette har behov for vidare planlegging, tilpassing og evaluering av tiltak for sitt barn. Der dette har vore på plass, viser studiet at det har skapt tillit. For å få til god struktur og prosedyrar, må skulen og andre involverte partar planlegge saman med dei føresette. Ein analysemodell er då eit godt arbeidsverktøy for å få tak i kompleksiteten og oppretthaldande faktorar når eit barn har skulevegring (Nordahl, 2012). I skulevegringssaker må ein lærar søke støtte hos kollegiet, og innhente hjelp der ein skal ha slik kompetanse. Om ein ikkje får dette med ein gong, er det uansett viktig å syne barnet og dei føresette empati og relasjonskompetanse (Heyne & Saunter (2013); Pianta,1999).

Det ser også ut som at det er viktig at dei føresette ikkje får ei oppleving av at skulen og hjelpeinstansane har gitt opp barnet deira. Skulevegring er eit komplekst fenomen, og difor må oppfylginga av dei føresette møtast med ei brei tilnærming (Ingul, 2018). Alle rollene i systemet må stå på ustansleg for barnet (Bronfenbrenner, 1979). Frå intervjupersonane sitt perspektiv har dei tidvis opplevd det kaoset som Weick sin metafor illustrerer, og ein finn at det fortsatt er «usynlege kontraktar» i skulen Berg (1999). Ei av årsakene til dette er at skulen sin kultur kan påverke barnet indirekte. Dette gjeld ikkje berre på den enkelte skule, men også kulturen som rådar i skuleleiinga kommunalt kan påverke barnet indirekte (Bronfenbrenner, 1979). Samarbeid med dei føresette må ha høg prioritet på den enkelte skule og vere forpliktande for alle (Samnøy, 2015, Opplæringslova 1998, §13-3d).

Dei føresette sine skildringar tyder på at kvaliteten på møter og korleis dei vert fylgt opp vidare har hatt ei stor tyding for barnet deira. Det må likevel understrekast at dette er tolka ut frå mine intervjupersonar sine subjektive opplevingar av situasjonen, og i tråd med eit fenomenologisk perspektiv. Når skulen ikkje verdsett dei føresette sitt perspektiv og kunnskap får dette store konsekvensar for samarbeidet. Lærarar og føresette kan gjennom møter, gjere kvarandre så gode som mogleg, og saman fungere som elevane sine rettleiarar og støttespelarar.

Bagasjen og erfaringane barn får gjennom dei ti åra i grunnskulen kan få store konsekvensar for barnet, men også samfunnsøkonomisk vil dette kunne vise seg. Barnet Benedikte droppa ut av vidaregåande, og om ho ikkje har eit godt apparat som hjelper ho der ho er, vil ho kunne

verte eit tal i denne statistikken. Skulevegring som fenomen er komplekst, men om heimen og skulen samarbeider på ein god måte, kan ein styrke barnet som er i ein vanskeleg situasjon. Barndom og ungdomstida er noko som er her og no, og barn med skulevegring har ikkje tid til å vente på eit system som ikkje er på plass i dag.

Oppgåva har vekt mi interesse for å sjå vidare på andre tema kring skulevegring. Eit av desse tema er kva PPT si forståing av individarbeid versus systemarbeid i skulevegringssaker er. Sjølve omgrepet oppfylgingskompetanse knytt til skulevegring, er også noko eg kunne sett meir på.

På grunn av eit lite utval kan ein ikkje generalisere dette studiet. Likevel står kvar av informantane sine fortellingar som ei sanning. Kvar forteljing representera delar av ei heilheit i den opplevinga føresette til barn med skulevegring har hatt i sitt møte med skulen. Ved å sjå fortellingane deira i ein samanheng har eg fått mi forståing av heilheita. Det kan vere vanskeleg å gi ein eintydig konklusjon på eit så komplekst fenomen som skulevegring.

Gjennom oppgåva sin utvalde teori og empiri finn eg at skulen må også vere bevisst på at dei har ei nøkkelrolle som koordinator og brbyggjar inn mot heimen når eit barn har skulevegring. Korleis dei møter dei føresette kav bli avgjerande for dette arbeidet. Eg har funne at dei føresette opplever at deira stemme vert for svak i det systemet som er kring barn med skulevegring i dag. I nokon saker ser eg også at dei føresette til slutt forstummar, og dette synleggjer at dei på nokon skular kan verte ein «taus majoritet» (Nordahl, 2015). Dette studiet kan vere eit bidrag til å styrke dei føresette si stemme, ved at ein får meir kunnskap om korleis dei føresette til barn med skulevegring opplever å verte møtt og fylgt opp. Når vi ser på desse delane ei eit større bilete og i eit overordna perspektiv, meiner eg at ein utifrå mine funn kan seie at skulen kan bli betre på å møte føresette til barn med skulevegring.



## 7 LITTERATURLISTE

---

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen.*(2.opplag) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring.* Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda forskingsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen/Møreforskning.
- Bakken, A. (2017) Ungdata 2017. Nasjonale resultat. (Nova rapport 10/17). Oslo: Nova. Henta frå: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design.* Harvard University press
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development.* Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk.* (3. utg) Oslo: Universitetsforlaget.
- Cook og Ezenne (2010). Redaktør Gauci, D. & Pisani, E. (2014). Attendance in Schools. Policy. Ministry for education and employment. Publisert oktober, 2014. Henta frå: <https://education.gov.mt/en/resources/News/Documents/Attendancy%20Policy%20Document.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming.* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O., (2017). *Metode og oppgaveskriving for studenter,* (6. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker - Innføring i interkulturell kommunikasjon.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Denscombe, M. (1998). Oversatt av Larson P. *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (2. utg). Beijing: Studentlitteratur(red) Gauci, D. & Pisani, E. (2014) Attendance in Schools. Policy. Ministry for education and employment. Publisert oktober, 2014. Henta frå: <https://education.gov.mt/en/resources/News/Documents/Attendancy%20Policy%20Document.pdf>
- Friberg, P., Kalberg, M., Lax, I.S., & Palmér, R (2015), *Hemmasittare och vägen tillbaka. Insatser vid långvarig skolfrånvaro.* Riga: Columbus Förlag
- Färnkvist, M. (2011). *Salutogenes vid långvarig skolfrånvaro – Examensarbete vid Psykoterapeutprogrammet, Göteborgs universitet och specialistuppsats inomspecialistordningen för psykologer.* Henta frå: [www.researchweb.org/is/sverige/document/42501](http://www.researchweb.org/is/sverige/document/42501).
- Gladh, M og Sjödinm K (2014). *Tilbaka til skolan. Metodhandbok i arbetet med hemmasittande barn och unga.* (2. opplag) Stocholm: Gothia Forbildning AB

- Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B. (2017). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Gulbrandsen, L.M. (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hafstad, R. & Øvreeide, H. (2011). *Utviklingsstøtte. Foreldrefokusert arbeid med barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Halås, C. & Follesø, R. (2016). Anvik, C. (red). *Sett, hørt og forstått? Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). *Student–teacher relationships*. Henta frå: <https://pdfs.semanticscholar.org/83a9/c40f1c110437d3ce114f709bb4ca0cde41e2.pdf>
- Hasle, B. (2013). *Kjærlighet og verdighet i tilfriskningsprosesser: Om foreldreskap når barn har en psykisk vanske*. Doktorgradsarbeid. NTNU. Henta frå: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/269079>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S.K. (2013). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. Emotional and Behavioural Difficulties. Artikkel frå doktoravhandling, Universitetet i Stavanger. Henta frå: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T. Bru, E. & Ertesvåg, S.K. (online February 2015) School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. Social Psychology of Education. DOI: 10.1007/s11218-015-9293-y
- Havik, T. (2018) Skolefravær. Å forstå og handtere skolefravær og skolevegring. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heyne, D., King, N.J., Tonge, B. Rollings, S., Young, D., Prichard, M. & Ollendick, T. (2013). *Evaluation of Child Therapy and Caregiver Training in the Treatment of School Refusal*. (s. 687-695). Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 6. june 2002. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856709610236?via%3Dihub>
- Heyne, D. A., & Sauter, F.M. (2013). *School refusal*. The Wiley-Blacwell Handbook of The Treatment of Childhood and Adolscent Anxiety, First Edition. Redaktør Essau, C.A. & Ollendick, Trykt: T. John Wiley & Sons, LTD.
- Heyne, D., Sauter, F.M, Ollendick, T., Van Widenfelt, B.M. & Westenberg, P.M. (2013). *Developmentally Sensitive Cognitive Behavioral Therapy for Adolescent School Refusal: Rationale and Case Illustration*. Trykt 12 December 2013, Springer Science+Business Media New York.
- Holterman, S. og Sjong, H. (2018). Barna uten sekk. Barna som ikke makter skolen. Utdanning nr 8. (16.6.208), s. 10-16. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Ingul, J.M. (2005). *Skolevegring hos barn og ungdom. (Barn i Norge: "Se meg")*. Barn i Norge 2005 (Årsrapport om barn og unges psykiske helse). Henta frå: [http://www.vfb.no/fi-lestare/Vrt\\_arbeid/Barn\\_i\\_Norge/Barn\\_i\\_Norge/WEB\\_BarniNorge2005.pdf](http://www.vfb.no/fi-lestare/Vrt_arbeid/Barn_i_Norge/Barn_i_Norge/WEB_BarniNorge2005.pdf)

- Ingul, J.M. (2014). *Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents Studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects*. Doktorgradsarbeid: NTNU, psykologiske fakultet. Trondheim, October 2014. Henta frå: [http://www.forebygging.no/Global/Jo\\_Magne\\_Ingul\\_PhD.pdf](http://www.forebygging.no/Global/Jo_Magne_Ingul_PhD.pdf)
- Ingul, J.M. (2018). *Hva er skolevegring? Norsk psykologisk forening*. Publisert 14. mai 2018. henta frå: <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring>
- Jeynes, W.H. (2011) *Parental involvement and academic success*. New York: Routledge.
- Kearney, C. A. & Albano, A.M. (2004). *The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic aspects*. *Behavior Modification*, 28, 147-161. Henta frå: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14710711>
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1999). *Functionally based prescriptive and nonprescriptive treatment for children and adolescents with school refusal behavior*, *Behavior Therapy*, 30(4), 673–695.
- Kearney C. A. (2003) *Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus* *Professional Psychology* 34 s 57 – 65. Henta frå: <http://edresearch.yolasite.com/resources/CounselingGap.pdf>
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1993), *Measuring the function of school refusal behavior: The School Refusal Assessment Scale*, *Journal of Clinical Child Psychology*, 22 (1): 85–86. Henta frå: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15374424jccp2201\\_9](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15374424jccp2201_9)
- Kearney, C. A. (2016). *Managing School Absenteeism at Multiple Tiers. An Evidence-Based and Practical Guide for Professionals*. Oxford University Press
- King, N. J. & Bernstein, G.A (2001): *School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years*. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, Vol. 40(2): 197-205.
- Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse. Om foreldresamarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2009.
- Knollmann, M., Knoll, S., Reissner, V., Metzelaars, J. & Hebebrand, J. (2010) *School Avoidance From the Point of View of Child and Adolescent Psychiatry*. Henta frå: [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2822958/pdf/Dtsch\\_Arztebl\\_Int-107-0043.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2822958/pdf/Dtsch_Arztebl_Int-107-0043.pdf)
- Kristoffersen, B. & Halås, C. (2016). I Anvik, *Sett, hørt og forstått? Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget 2016.
- Krogh, F (2014). *Aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge 2014*. Oslo: <https://helseidirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/935/BUP-rapport-2014.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St. meld. Nr 31. 2007-2008) . Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Om lov om endringar i opplæringslova og privatskolelova*
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub AS.

Maxwell, J.A. (1992). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. USA: Sage Publications Inc.

Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid (NAPHA, 2015). *Skole og psykisk helse må spille på lag*. Publisert: 21. september, 2015, henta frå: <https://www.napha.no/content/20157/Skole-og-psykisk-helse-ma-spille-pa-lag>

Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Rapport 13/03. Oslo: NOVA. Henta frå: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivs-forskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Makt-og-avmakt-i-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole>

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA Rapport 19/05. Henta frå: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivs-forskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2005/Laeringsmiljoe-og-pedagogisk-analyse>

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal.

Nordahl, T. (2015) *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg) Oslo: Universitetsforlaget.

Olsen, M.I. og Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. 27.11.1998. Henta frå: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Odelstingproposisjon (Ot.prp.nr), 55 (2008-2009). Oslo: Departementet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-55-2008-2009-/id552999/>

Paulsen, J.M. (2011). *Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner - "mission impossible"?*. Henta frå: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/134370>

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Pisani, E. & Gauci, D. (2014) *Addressing Attendance in Schools POLICY*. Directorate for Quality and Standards in Education. The Ministry for Education and Employment. Henta frå: <https://education.gov.mt/en/resources/News/Documents/Attendancy%20Policy%20Document.pdf>

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget

Postholm, M.B. (2012). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi og etnografi og kasusstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Sheppard, A. (2011). *The non-sense of raising school attendance*. Henta frå: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2011.595087>



Statistisk Sentralbyrå. (2016). Utdanning, 14. desember 2017. Henta frå: <https://www.ssb.no/utdanning>

Rue, O.H. (1991). *Ivar Aasens beste*. Oslo: Det norske samlaget

Røkenes, O.H. & Hansen, P-H. (2012). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Samnøy, S. (2015). *På samme lag. Samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. (2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget

Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg) Bergen: Fagbokforlaget.

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

Trane, K & Fleiner, R.I (2015) *Skole og psykisk helse må spille på lag*. Intervju med psykologspesialist Jo Magne Ingul. Publisert, 21. september, 2015. <https://www.napha.no/content/20157/Skole-og-psykisk-helse-ma-spille-pa-lag>

Ulleberg, I (2004) *Kommunikasjon og veiledning*. (4. opplag) Oslo: Universitetsforlaget.

Unset, S. (1938). *Selvportretter og Landskapsbilleder*. Oslo: H. Aschehoug & Co. Henta frå: Nasjonalbiblioteket.

Young, J.L. (2017). *When Your Adult Child Breaks Your Heart school refusal. What parents need to know at back-to-school time*. (Publisert 11. September, 2017). Henta frå: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/when-your-adult-child-breaks-your-heart/201709/understanding-school-refusal>

Utdanningsetaten i Oslo - Skolevegringsteamet i PPT, Oslo. *Skolevegring, for grunnskolen i Oslo og skolens samarbeidspartnere*. [Brosjyre]. *En praktisk og faglig veileder*. Oslo, 20.11.09: Utdanningsetaten. Henta frå: <http://rauma.pedit.no/web/NettskoleResurs.axd?id=3ae6bbd9-5062-4109-ba6a-df0c33644770>

Young, J.L. (2017). Young, J.L. (2017). *Understanding School Refusal. What parents need to know at back-to-school time*. (Publisert 11. september, 2017). Henta frå: <https://www.psychologytoday.com/us/experts/joel-l-young-md>

Weick, K.E. (1976) *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of the Johnson Graduate School of Management, Cornell University. Henta frå: [https://www.jstor.org/stable/2391875?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2391875?seq=1#page_scan_tab_contents)

## **8 VEDLEGG**

## 8.1 Vedlegg 1 – Godkjenning frå NSD



Anne Randi Fagerlid Festøy  
Postboks 500  
6101 VOLDA

Vår dato: 26.01.2018

Vår ref: 58120 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

### Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 10.01.2018 for prosjektet:

58120	<i>Skulevegving. Undersøke korleis føresette til barn med skulevegving har opplevd skule-heim samarbeidet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Randi Fagerlid Festøy</i>
Student	<i>Reidunn Johanne Tvergrov Øye</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raas

Kontaktperson: Lasse André Raas tlf: 55 58 20 59 / [Lasse.Raa@nsd.no](mailto:Lasse.Raa@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Reidunn Johanne Tvergrov Øye, [reidunn.oye@hivolda.no](mailto:reidunn.oye@hivolda.no)

## 8.2 Vedlegg 2 – Informasjonsbrev til dei føresette

«Ei kvalitativ studie om korleis føresette vert møtt og fylgt opp av skulen når barnet deira har skulevegring.»

### FØRESPURNAD OM Å DELTA PÅ INTERVJU

Mitt namn er Reidunn Johanne Tvergrov Øye, og er for tida tilsett ved Institutt for pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Eg er i ferd med å avslutte studia mine i spesialpedagogikk med ei masteroppgåva der eg skal sjå på korleis føresette vert møtt og fylgt opp av skulen når barnet deira har skulevegring? I det høve treng eg å kome i kontakt med føresette som kan tenke seg å stille til intervju.

#### Bakgrunn og føremål

Temaet for oppgåva mi er skulevegring. Eg ynskjer å undersøke korleis føresette til barn med skulevegring har opplevd skule-heim samarbeidet. Sentrale punkt i intervjuet vil dreie seg om korleis føresette har opplevd kommunikasjonen med skulen, kontakta med lærarane og andre sentrale personar ved skulen, kvaliteten på samarbeidet og opplevinga av barnet sine vanskar, sett frå føresette si side.

Hovudføremålet med studie er å sette fokus på kva føresette meiner er viktig i skule-heim samarbeidet når ein har eit barn som vegrar seg for å gå på skulen. Korleis kan skulen møte dei føresette på ein best mogleg måte, slik at barnet får så god hjelp og støtte som mogleg og så tidleg som mogleg. Eg ynskjer også å undersøke om venskap har noko å seie for skulevegringa. Kva erfaring og oppleving sit føresette igjen med, og kan skulen lære noko av dette? Ikkje minst korleis kan skulen førebygge og hindre at ein utviklar ein «negativ spiral». For å finne svar på dette ynskjer eg å intervju føresette av barn som syner /har synt ei åtferd på skulevegring.

#### Kva innebere deltakinga i studie?

Eg vil bruke lydopptak for å kvalitetssikre arbeidet, fordi eg treng å få med meg så mykje som mogleg av det som vert sagt. Alle lydopptak vil bli sletta når prosjektet er slutt.

#### Kva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle personopplysningar vil verte behandla konfidensielt. Det betyr at eg har teieplikt og at all informasjon vil verte anonymisert slik at ingen enkeltpersonar kan kjennast igjen i den ferdige masteroppgåva.

#### Frivillig deltaking

Det er frivillig å vere med og du kan når som helst trekke deg, utan å måtte grunngi dette. Dersom du vel å trekkje deg frå undersøkinga vil alle opplysningar som er samla inn verte sletta.

Studie er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Min rettleiar på Institutt for Pedagogikk på Høgskulen i Volda er høgskulelektor Anne Randi Festøy.

Dersom du har lyst å vere med på intervjuet, er det fint om du skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringa og returnerer den i den frankerte konvoluttten så snart som råd. Eg tek deretter kontakt med deg, og avtalar tid og stad vi skal møtast.

Med venleg helsing

Reidunn J.T. Øye

Svalevegen 18

6153 ØRSTA

## 8.3 Vedlegg 3 – Informasjonsbrev til skulen

«Ei kvalitativ studie om korleis føresette vert møtt og fylgt opp av skulen når barnet deira har skulevegring.»

### FØRESPURNAD OM Å DELTA PÅ INTERVJU

Mitt namn er Reidunn Johanne Tvergrov Øye, og er for tida tilsett ved Institutt for pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Eg er i ferd med å avslutte studia mine i spesialpedagogikk med ei masteroppgåva der eg skal sjå på korleis føresette vert møtt og fylgt opp av skulen når barnet deira har skulevegring? I det høve treng eg å kome i kontakt med lærarar, rådgjevarar og andre på skulen som kan tenke seg å stille til intervju.

#### Bakgrunn og føremål

Temaet for oppgåva mi er skulevegring. Eg ynskjer å undersøke korleis føresette til barn med skulevegring har opplevd skule-heim samarbeidet. Sentrale punkt i intervjuet vil dreie seg om korleis føresette har opplevd kommunikasjonen med skulen, kontakta med lærarane og andre sentrale personar ved skulen, kvaliteten på samarbeidet og opplevinga av barnet sine vanskar, sett frå føresette si side.

Hovudføremålet med studie er å sette fokus på kva føresette meiner er viktig i skule-heim samarbeidet når ein har eit barn som vegrar seg for å gå på skulen. Korleis kan skulen møte dei føresette på ein best mogleg måte, slik at barnet får så god hjelp og støtte som mogleg og så tidleg som mogleg. Eg ynskjer også å undersøke om venskap har noko å seie for skulevegringa. Kva erfaring og oppleving sit føresette igjen med, og kan skulen lære noko av dette? Ikkje minst korleis kan skulen førebygge og hindre at ein utviklar ein «negativ spiral». For å finne svar på dette ynskjer eg å intervju føresette til elevar som syner /har synt ei åtferd på skulevegring.

#### Kva innebere deltakinga i studie?

Eg vil bruke lydopptak for å kvalitetssikre arbeidet, fordi eg treng å få med meg så mykje som mogleg av det som vert sagt. Alle lydopptak vil bli sletta når prosjektet er slutt.

#### Kva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle personopplysningar vil verte behandla konfidensielt. Det betyr at eg har teieplikt og at all informasjon vil verte anonymisert slik at ingen enkeltpersonar kan kjennast igjen i den ferdige masteroppgåva.

#### Frivillig deltaking

Det er frivillig å vere med og du kan når som helst trekke deg, utan å måtte grunngi dette. Dersom du vel å trekkje deg frå undersøkinga vil alle opplysningar som er samla inn verte sletta.

Studie er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Min rettleiar på Institutt for Pedagogikk på Høgskulen i Volda er høskulelektor Anne Randi Festøy.

Dersom du har lyst å vere med på intervjuet, er det fint om du skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringa og returnerer den i den frankerte konvolutten så snart som råd. Eg tek deretter kontakt med deg, og avtalar tid og stad vi skal møtast.

Med venleg helsing

Reidunn J.T. Øye

Svalevegen 18

6153 ØRSTA



## 8.4 Vedlegg 4 – Intervjuguide til dei føresette

### INTERVJUGUIDE FØRESETTE

#### Informasjon om intervjuet: (før lydopptak)

- Litt i korte trekk om masterarbeidet, og korleis nytte den informasjonen som kjem fram i intervjuet. Problemstillinga er: *Korleis vert føresette møtt og fylgt opp av skulen når barnet deira har skulevegning?*
- Informere om anonymitet når det gjelder undersøkinga og lydopptak.
- Høyre om det er noko generelt informanten lurar på i samanheng med intervjuet?
- Kva relasjon du har til barnet

#### Bakgrunnsspørsmål: (lydopptak)

- Kva legg du i omgrepet skulevegning? Kva tenker du når du høyrer dette?

#### Skulen sin kompetanse

- Kva er di oppleving av skulen sin kunnskap om kompetanse om skulevegning?
- Kva kunnskap opplever du at lærarane har om samtaler med ungdom som har skulevegning og angstproblematikk i forhold til å kome på skulen?
- Har du fått inntrykk av at skulen har kartlagt kva årsakene til skulevegringa kan vere?

#### Barnet

- Korleis vil du beskrive skulevegringa hjå ditt barn?
- Kva var dei fyrste signala på at barnet ikkje ville gå på skulen? Korleis utarta dette seg?
- Kan du seie noko om kor lenge har barnet hatt skulevegning? Har det vore periodevis?
- Kva meiner du kan ligge bak at barnet ikkje vil gå på skulen?
- Korleis presterte barnet det på skulen før skulevegringa starta?
- Korleis presterer barnet det i dag?

#### Tiltak i skulen. Samarbeid og gjennomføring

- Beskriv di oppleving av skulen si tilrettelegging for ditt barn.
- Kva for tiltak opplever du som spesielt verknadsfulle?
- Er det nokon tiltak du har vore ueinig eller skeptisk til?
- Har det vore nokon praktiske vanskar med å legge til rette for tiltak i skulen og i heimen?
- Kor aktiv meiner du at skulen bør vere i forhold til å få barnet på skulen? Korleis kan skulen hjelpe til? Kva hjelp treng familien?
- Kva krav meiner du at skulen kan stille til føresette og til barnet? (Eks; kome på skulen? vere på skulen delar av dagen/heile dagen? arbeidsinnsats og lekser?)
- Kva krav meiner du at føresette kan stille til skulen for at å få barnet på skulen igjen?

### **Involverte i tilrettelegging og tiltak**

- Kven er involverte når ein prøvar å utarbeide og legge til rette tiltak?
- Er du involvert i arbeid med tiltak og i kor stor grad?
- Korleis er barnet ditt involvert i arbeidet med aktuelle tiltak
- Kor ofte møtast dei involverte i arbeidet med barnet?
- Har det vore usemje om tiltak eller når tiltaka skal setjast inn

### **Møte med skulen/kontakt med skulen**

- Korleis opplever du som føresett å bli møtt av skulen? Korleis møter dei dine synspunkt?
- Kan du utdjupe kva type samarbeid du har med skulen
- Beskriv relasjonen du har til lærarar/assistentar/rådgivarar som er involverte i arbeid rundt barnet ditt.

### **Klassemiljø/Elev-lærer relasjon**

- Fortalde barnet nokon gong at det opplevde at det vart urettferdig behandla på skulen?
- Var der nokon konfrontasjonar?
- Kan du tenke tilbake til då vegringa auka, om barnet hadde ei oppleving om at det vart sett og at nokon på skulen av inntrykk av at ein ville hjelpe barnet med å kome på skulen?
  - ✓ Vart det nokon lærarar eleven hadde ein klart god relasjon til? Kan du utdjupe dette?
  - ✓ Var det nokon lærarar barnet hadde ein klart dårlegare relasjon til? Kan du utdjupe dette?
- Kva informasjon fekk klassa om at ein i klassa var mykje borte frå skulen? Var de og barnet informerte om korleis dette skulle gjerast?

### **Venskap – klassevener**

- Hadde barnet nære vener når det byrja i 8.klassa, og var dette vener som barnet hadde kjent frå barnehagen eit tidleg klasseskrin, nabo eller frå felles fritidsaktiviteter?
- Korleis er dette i dag?
- Var barnet sosialt aktiv utanom skuletid med vener? Korleis er dette i dag?
- Er barnet aktiv på nettet eller med dataspel? Har barnet verkelege vener her?
- Opplever du barnet som isolert eller einsam?

### **Spørsmål til føresette skulevegringa er over**

- Er der nokon spesifikke tiltak som du meiner var det som førte til ei tilbakeføring av barnet ditt i det tidsrommet det var skulevegrer?
- Var dette tiltak skulen sette inn eller var det tiltak du som føresett kom med?
- Kva oppleving hadde du av samarbeidet med skulen i det tidsrommet de prøvde å ha ein tilbakeføringsprosess av barnet?

- ✓ Var det sjølve tiltaka som førte til tilbakeføringa eller gjekk det rett og slett over av seg sjølv fordi barnet fekk tid på seg?
- Korleis har skulevegringa påverka deg, og ditt forhold til skulen. Kan du seie noko om korleis dette har vore og er for deg personleg i dag? Korleis vert du møtt av skulen i dag?

**Avsluttande spørsmål**

- Er det noko du har lyst til å legge til, noko du meiner er viktig å få fram, og som eg ikkje har spurt om?
- Kan eg ta kontakt med deg seinare dersom eg har behov for å klar gjere noko?

*Takk for at du ville delta. Eg set stor pris på det.*

Reidunn Tvergrov Øye

Masterstudent ved Høgskulen i Volda

## 8.5 Vedlegg 5 – Intervjuguide til skulen

### INTERVJUGUIDE TIL SKULEN

#### Informasjon om intervjuet: (før lydopptak)

- Litt i korte trekk om masterarbeidet, og korleis nytte den informasjonen som kjem fram i intervjuet. Problemstillinga er: *Korleis vert føresette møtt og fylgt opp av skulen når barnet deira har skulevegring?*
- Informere om anonymitet når det gjelder undersøkinga og lydopptak.
- Høyre om det er noko generelt informanten lurar på i samanheng med intervjuet?
- Kva relasjon du har til eleven

#### Bakgrunnsspørsmål: (lydopptak)

- Kva legg du i omgrepet skulevegring? Kva tenker du når du høyrer dette?
- Har skulen gode rutinar for å kartlegge fråvær? Kva gjer skulen når ein ser at det er bekymringsfullt fråvær?
- Kva vil du seie om skulen sin kunnskap om kompetanse om skulevegring?
- Kva kunnskap opplever du at lærarane har om samtaler med ungdom som har skulevegring og angstproblematikk i forhold til å kome på skulen?
- Korleis kartlegg skulen kva årsakene til skulevegringa kan vere?
- Har skulen innhenta kunnskap om temaet eks delteke på kurs, seminar, konferansar, foredrag, studie eller liknande om tema.
- Korleis har dette vorte vidareført og prøvd implementert i kollegiet/skulen?

#### Eleven

- Korleis vil du beskrive skulevegringa hjå eleven?
- Kva var dei fyrste signala på at eleven ikkje ville gå på skulen? Korleis utarta dette seg?
- Kva meiner du er årsaka til skulevegringa?
- Kan du seie noko om kor lenge har eleven har hatt skulevegring? Har det vore periodevis?
- Korleis presterte eleven det på skulen før skulevegringa starta?
- Korleis presterer eleven det i dag?

#### Involverte i tilrettelegging og tiltak

- Kven er involverte når ein prøvar å utarbeide og legge til rette tiltak?
- Er føresette involvert i arbeid med tiltak og i kor stor grad?
- Korleis er eleven involvert i arbeidet med aktuelle tiltak
- Kor ofte møtast dei involverte i arbeidet med eleven?
- Har det vore usemje om tiltak eller når tiltaka skal setjast inn?

### **Møte med skulen/kontakt med skulen**

- Korleis prøver du å møte og samarbeide med føresette? Korleis møter dei dine synspunkt?
- Kan du utdjupe kva type samarbeid skulen har med føresette?
- Kan du seie noko om relasjonen føresette har til lærarar/assistentar/rådgivarar som er involverte i arbeid rundt eleven?

### **Klassemiljø/Elev-lærer relasjon**

- Fortalde eleven nokon gong at det opplevde at det vart urettferdig behandla på skulen?
- Var der nokon konfrontasjonar?
- Korleis var klassemiljøet?
- Kan du seie noko om at klassemiljøet eller klasseleiinga var annleis frå lærar til lærar?
- Kan du tenke tilbake til då vegringa auka, om de såg at eleven strevde? Var det nokon på skulen som direkte sa til eleven at ein såg dette, og at ein ville hjelpe barnet?
  - ✓ Vart det nokon lærarar eleven hadde ein klart god relasjon til? Kan du utdjupe dette?
  - ✓ Var det nokon lærarar barnet hadde ein klart dårlegare relasjon til? Kan du utdjupe dette?
- Kva informasjon fekk klassa om at ein i klassa var mykje borte frå skulen?
- Var føresette og eleven informerte om korleis dette skulle gjerast?

### **Venskap – klassevener**

- Hadde eleven nære vener når det byrja i 8.klassa, og var dette vener som eleven hadde kjent frå barnehagen eit tidleg klasstrinn, nabo eller frå felles fritidsaktiviteter?
- Korleis er dette i dag?
- Var eleven sosialt aktiv utanom skuletid med vener? Korleis er dette i dag?
- Er eleven aktiv på nettet eller med dataspel? Har eleven verkelege vener her?
- Opplever du eleven som isolert eller einsam?

### **Tiltak i skulen - Samarbeid og gjennomføring**

- Kan du seie noko om skulen si tilrettelegging for eleven?
- Kva for tiltak opplever du som spesielt verknadsfulle?
- Er det nokon tiltak du har vore ueinig eller skeptisk til?
- Har det vore nokon praktiske vanskar med å legge til rette for tiltak i skulen og i heimen?
  - Kor aktiv meiner du at skulen bør vere i forhold til å få eleven på skulen? Korleis kan skulen hjelpe til? Kva hjelp kan skulen tilby familien?
- Kva krav meiner du at skulen kan stille til føresette og til eleven? (Eks; kome på skulen? vere på skulen delar av dagen/heile dagen? arbeidsinnsats og lekser?)

- Kva krav meiner du at føresette kan stille til skulen for at å få eleven på skulen igjen?

**Spørsmål til føresette der skulevegringa er over**

- Er der nokon spesifikke tiltak som du meiner var det som førte til ei tilbakeføring av eleven i det tidsrommet det var skulevegrer?

- Var dette tiltak skulen sette inn eller var det tiltak føresett kom med?

- Kva oppleving hadde du av samarbeidet med heimen i det tidsrommet de prøvde å ha ein tilbakeføringsprosess av barnet?

- Var det sjølve tiltaka som førte til tilbakeføringa eller gjekk det rett og slett over av seg sjølv fordi eleven fekk tid på seg?

- Korleis har prosessen med eleven si skulevegringa påverka forholdet til heimen? Korleis møter de familien og eleven i dag?

**Avsluttande spørsmål**

- Er det noko du har lyst til å legge til, noko du meiner er viktig å få fram, og som eg ikkje har spurt om?

- Kan eg ta kontakt med deg seinare dersom eg har behov for å klar gjere noko?

*Takk for at du ville delta. Eg set stor pris på det.*

Reidunn Tvergrov Øye

Masterstudent ved Høgskulen i Volda

## 8.6 Vedlegg 6 – Samtykkeerklæring

### **SAMTYKKEERKLÆRING:**

Eg har motteke informasjon om studien og ynskjer å stille til intervju.

Tlf: \_\_\_\_\_

Signatur : \_\_\_\_\_

