

MASTEROPPGAVE

MGMO5900

August 2022

"Men det handler jo først og fremst om
hvordan dette møtes i skolen?"

*En internett-studie av foreldres syn på skolens håndtering
av ufrivillig skolefravær*

Vitenskapelig artikkel

30 sp oppgave

Malin Midtstigen Lauvstad



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Ufrivillig skolefravær er noe som ser ut til å ramme barn og unge i større grad enn tidligere, og har blitt aktualisert etter hjemmeskole relatert til pandemien. For den som rammes kan konsekvensene bli store for både de unge selv, men også for deres familier. Årsaksforholdene bak fenomenet ser ut til å være sammensatte, og skole og hjem har ofte ulik oppfatning av hva fraværet er et resultat av. Senere forskning trekker frem viktigheten av å lytte til de foresattes perspektiver slik at skolen kan iverksette tiltak som får barnet tilbake på skolen.

Formålet med denne studien er å få innsikt i foresattes oppfatning av fenomenet ufrivillig skolefravær, og hvordan de opplever at skolen møter problematikken. Oppgaven søker derfor svar på følgende problemstilling: *Hva kjennetegner foresattes forståelse av sine barns fraværsutfordringer og hvordan opplever de skolens håndtering?*

Metode: Ved å studere kommentarer i en Facebook-gruppe for foresatte med barn med ufrivillig skolefravær, foretas det en tematisk analyse for å få innsikt i felles mønstre i de foresattes oppfatninger. Temaene ses opp mot systemteoretiske modeller som Bronfenbrenners bioøkologiske modell, og Batesons kommunikasjonsteori.

Funn: Foreldrene mener at skolen slik den er i dag skaper ufrivillig skolefravær på grunn av prestasjonspress og ressursmangel. Foreldrene ser ut til å mene at skolen har et ansvar for å hjelpe barnet tilbake på skolen, men oppfatter ikke at tiltakene som iverksettes har god effekt. De ser på skolens håndtering som for behandlingsorientert, og etterlyser en mer helhetlig tilnærming på skolenivå.

Abstract

School refusal as a phenomenon is on the rise and is actualized as home schooling during the COVID-pandemic became normalized. The consequences may be major both for the child and their families. The causes are unclear and compounded, and it seems that the school and home may have differing opinions on why the child refuse school. Later research emphasizes the importance of the parents opinions and perspectives so that the school may implement successful initiatives to retrieve the child.

This paper seeks to gather insights into the parental perspectives and their opinions on school response to the phenomenon. The research question for this paper is: *What are the parental perspectives on school refusal, and how does the parents experience the schools response?*

Method: By studying comments in a Facebook group intended for parents of school refusing children, a thematic analysis is conducted in order to gather insights into common opinions relating to the research question. The themes are compared to system theory such as Bronfenbrenner's bio-ecological model, and Bateson's communication theory.

Results: The parents opinions suggest that the school itself is the cause of school refusal, due to achievement pressure and lack of resources. They think that the school is responsible for getting the children back to school, but lack confidence in the schools measures. Their view is that the school handles the problem in a treatment-oriented way, and calls for a systemic approach on school level.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	I
INNHOLDSFORTEGNELSE	III
FORORD	VI
1 INNLEDNING	1
1.1 Definisjoner	1
1.2 Hvem utvikler ufrivillig skolefravær?	3
1.3 Hvor mange rammes?	4
1.4 Hvilke konsekvenser kan ufrivillig skolefravær gi?	4
1.5 Foreldreperspektivet i skolefraværproblematikken.....	5
1.6 Tidligere forskning som belyser foreldreperspektivet.....	6
1.7 Begrunnelse for valg av begrep og definisjoner	8
1.8 Formål med oppgaven	9
1.9 Problemstillingen.....	9
2 TEORI	9
2.1 Årsaksperspektiver	10
2.1.1 Psykiske lidelser og diagnoser.....	10
2.1.2 Hjemmemiljøets betydning.....	11
2.1.3 Skolerelaterte faktorer	11
2.1.4 Medelever og læreren	11
2.1.5 Premisser for skolen og prestasjonspress	13
2.2 Systemteori	13
2.2.1 Bronfenbrenners bioøkologiske teori	14
2.2.2 Barnets systemiske nivåer	15
2.2.3 Batesons kommunikasjonsteori	16
2.3 Kommunikasjon og relasjoner.....	16
2.3.1 Asymmetriske relasjoner og makten til å definere	17
2.3.2 Den ikke-vitende posisjonen	17
2.3.3 Responsivt foreldresamarbeid	18
2.3.4 Inkluderingsspiralen	19
3 METODE	20
3.1 Kvalitativ metode	21
3.2 Hermeneutikk	22

3.3	Forforståelse	22
3.4	Datamateriale	23
3.5	Sosiale medier som kilde til data	24
3.6	En responsiv rolle	24
3.7	Fremgangsmåte.....	25
3.7.1	I forkant av studien	25
3.7.2	Innhenting av informasjon.....	25
3.7.3	Analysestrategi	26
3.7.4	Analyseprosessen.....	26
3.8	Kvalitet i studien.....	29
3.8.1	Reliabilitet	30
3.8.2	Validitet	30
3.9	Etiske overveielser.....	31
4	FUNN OG ANALYSE.....	33
4.1	Første overordnede tema: Kompetente og empatiske lærere søkes!	34
4.1.1	Manglende kompetanse	35
4.1.2	«Myk» kompetanse er avgjørende.....	36
4.1.3	Lojalitet hos barnet	38
4.2	Andre overordnede tema: Ufrivillig skolefravær må løses i og på skolen	39
4.2.1	Skolen kan utløse ufrivillig skolefravær.....	39
4.2.2	Et ønske om samarbeid.....	40
4.2.3	Skolen fraskriver seg ansvar.....	42
4.2.4	Ressursbruk og påkobling av andre instanser.....	44
4.3	Tredje overordnede tema: Systemet gjør det utfordrende	45
4.3.1	Et skjevt maktforhold	45
4.3.2	Et fastlåst system	47
5	DISKUSJON	48
5.1	Overordnede funn	48
5.2	Hvordan forstår de foresatte problematikken?	49
5.2.1	Store klasser og prestasjonspress.....	49
5.2.2	Manglende forståelse fra skole og lærer er i seg selv utløsende.....	49
5.2.3	Henvisninger hjelper ikke, problemet er på skolen	50
5.2.4	De foresatte mener skolen har et årsak-virkning-syn	50
5.2.5	Rutiner hindrer individuell tilpasning.....	51
5.2.6	Foreldrene etterlyser et systemperspektiv	51

5.3	Samarbeidet og relasjoner	52
5.3.1	Ulik oppfatning påvirker relasjonen	52
5.3.2	To ulike syn gjør det vanskelig å etablere godt samarbeid.....	52
5.3.3	De foresatte mangler påvirkningskraft	53
5.3.4	Et skjevt maktforhold tilsidesetter de foresattes oppfatning.....	54
5.3.5	De foresattes kunnskapsnivå kan være overveldende for læreren.....	54
5.4	Foresattes perspektiver på medvirkning og samarbeid.....	55
5.4.1	En vanskelig situasjon for de foresatte	55
5.4.2	Empatiske lærere søkes	55
5.4.3	Ønsker å bli sett på som en ressurs	56
5.4.4	Inkluderingsspiralen og de foresattes ønsker.....	56
6	KONKLUSJON OG AVSLUTNING	57
	KILDER	I
	VEDLEGGOVERSIKT	V

Forord

Denne masteroppgaven utgjør mitt femte og siste år på lærerutdanningen. Ganske tidlig i utdanningsløpet opplevde jeg en ekstra interesse for temaer rundt de sårbare barna. I dag er jeg stolt av å ha skrevet en oppgave som jeg håper vil gi meg bedre forutsetninger for å møte og hjelpe barn som synes skolen er et vanskelig sted å være.

Først og fremst vil jeg takke alle foresatte som deler sine historier og som ikke gir opp håpet om en skole for alle. Ikke minst vil jeg takke de av dere som har gitt meg tillatelse til å bruke deres sitater i denne oppgaven. Fortsett å del meninger, tanker og kunnskap.

Jeg vil også takke min veileder, Ingrid Christensen for støtte og hjelp gjennom prosessen med oppgaven.

Ikke minst ønsker jeg å takke beste Svein Olav. Denne utdanningen og denne oppgaven ville ikke vært mulig uten deg.

Malin Midtstigen Lauvstad, august 2022

.

1 Innledning

Denne studien tar for seg foresattes perspektiver rundt fenomenet ufrivillig skolefravær, og hvordan de opplever at skolen møter utfordringen. Denne våren publiserte NRK en sak om «Lilly» og «Eirik» som begge har hatt vansker med å være deltakende på skolen etter pandemien (Edwardsen, 2022). Lilly beskrives som en glad og pliktoppfyllende jente. Hittil har hun likt seg på skolen, og deltatt aktivt i timene, men under pandemien har hun utviklet angst for prøver og vurderinger. Etter et angstanfall på mattetentamen har Lilly vært lite til stede på skolen. Moren til Eirik forteller om vonde morgener der Eirik «går i frys», og hun må hjelpe med påkledning mens han ligger på gulvet. Angsten hans blir verre for hvert skritt nærmere de kommer skolen. Eirik må kjempe med seg selv for å klare å gå inn (Edwardsen, 2022).

Under arbeidet med denne oppgaven kom boken *Skolevegringsmysteriet* (Brochmann & Madsen, 2022). I kjølvannet av at boken ble gitt ut ble skolefraværproblematikken aktualisert i media. Brochmann og Madsen hevder at skole og helsetjeneste står i en konflikt med foreldre og pårørende om hvordan skolevegring best bør løses. Som de skriver i en kronikk på NRK sine nettsider 14.mars i år: «Partene ligger dypt i skyttergravene i en konflikt med et aggresjonsnivå vi ikke hadde forventet» (Madsen & Brockmann, 2022).

Det finnes ulike navn på fenomenet, men ofte blir det kalt skolevegring. Begrepet ufrivillig skolefravær har imidlertid blitt mer og mer brukt. Forklaringen på navnenndringen er å tydeliggjøre at barnet selv ikke har ansvar for den situasjonen det står i. Begreper som «problematisk fravær» og «bekymringsfullt fravær», samt det mer overordnede begrepet «skolefravær» brukes også om fenomenet.

For barn og unge som strever med skolefravær kan hverdagene bli preget av manglende mestringsfølelse, skam og opplevelsen av å havne utenfor. Skolefravær er med andre ord alvorlig for den som blir rammet. For å kunne gå dypere inn i hva det er Lilly og Eirik opplever, vil jeg nå gjøre rede for noen sentrale definisjoner.

1.1 Definisjoner

Det finnes flere måter å definere og forklare ufrivillig skolefravær. Måten det defineres på, sier også noe om hvilke årsaksforhold som ligger bak. Derfor kan definisjonene si noe om hvorfor fenomenet oppstår, og hvem som skal ansvarliggjøres.

En vanlig definisjon av skolevegring baserer seg på mengden ugyldig fravær som blir ansett som bekymringsfullt. Christopher Kearney (2008, s. 265) definerer bekymringsfullt fravær på denne måten:

1. Eleven har mer enn 25 prosent fravær i løpet av to uker
2. Eleven har store problemer med å delta i timene i minst to uker, og det gir betydelige problemer for ungdommens eller familiens daglige rutiner.
3. Eleven har minst ti fraværsdager i løpet av et skoleår.

En annen brukt definisjon betegner skolevegring som noe som oppstår i individet. King og Bernsteins definisjon på skolevegring er at eleven har vansker ved å være på skolen på grunn av et emosjonelt ubehag (2001, s. 197). Her defineres ikke problemet ut ifra kvantitative mål, men snarere ut ifra en reaksjon i individet. En ganske lik definisjon finner vi hos Trude Havik, førsteamanuensis ved UIS og den fremste innen forskning på problematisk skolefravær i Norge. Hun plasserer også individet i møte med konteksten der problemet oppstår. Hun definerer skolevegring som «fravær relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik et al., 2014, s. 131). Mens King og Bernstein ser på problemet som noe som oppstår i barnet, plasserer Havik skolen inn i definisjonen, og tilskriver barnets problem som en respons på sitt møte med konteksten. Havik peker i tillegg på at plagene kan knyttes til spesielle fag, til lærere eller aktiviteter som virker krevende sosialt eller faglig (Havik, 2018, s. 29). Med dette plasserer hun skolen inn i definisjonen, som antyder at skolen har en rolle med hensyn til forebygging og oppfølgende tiltak.

Branca Lie benytter seg av begrepet «skolefobi» og «skoleangst» når hun skriver om temaet i sin bok «Redde for skolen» (2021). Lie forklarer skolefobi som en skolerelatert angstlidelse i form av en «irrasjonell og vedvarende frykt» for ulike forhold i skolen. Skolevegring definerer hun imidlertid som en motvilje hos eleven mot å gå på skolen. Hun opplyser om at hun ikke mener det ligger et dikotomisk forhold mellom begrepene skolevegring og skolefobi, men snarere at det er en overlapping mellom de to. Likevel mener hun at skolevegring og skolefobi ikke må forveksles. Hun forklarer dette med at dersom en elev har skolefobi vil det alltid ligge alvorlige angstlidelser til grunn. Noe som ikke nødvendigvis vil være tilfelle ved skolevegring (Lie, 2021, s. 21-24). Denne definisjonen kan tolkes som at hun skiller barn som får fobiske reaksjoner som følge av en psykologisk angst mot skolen fra de som ikke møter opp på skolen på grunn av for eksempel manglende motivasjon. En slik deling kan tenkes å

gjøre at noen barn faller mellom to kategorier, dersom de ikke har en kjent historikk relatert til angstlidelser.

Felles for de fleste definisjonene er at de peker i retning av at elever med ufrivillig skolefravær har et ønske om å være på skolen. Problematikken ser med andre ord ut til å dreie seg om noe annet enn det man tradisjonelt har kalt for skulking. Thambirajah (2008) og flere peker på at barn og unge som utvikler skolevegring/ufrivillig skolefravær ofte er skolemotiverte, mens mange unge som skulker gjør dette fordi de synes at skolen er kjedelig (s. 14-16). De elevene som skulker søker andre mer spennende aktiviteter i skoletiden, og dette gjør at de får skolefravær (Lauchlan, 2003, s. 134-135).

En annen måte å skille skulk og ufrivillig skolefravær på er at ved skulking forsøker eleven å skjule at de er borte fra skolen. Foreldre av skolevegrere derimot, er ofte klar over barnets fravær (Thambirajah et al., 2008, s. 26). Senere har imidlertid sentrale forskere sett på skulking og skolefravær under samme begrep: «skolevegringsatferd». Dette kan forklares med at det er mulig for elever å vise kjennetegn til begge typer. I tillegg pekes det på at barn som viser trekk ved skulk også kan engste seg for å gå på skolen, og slik sett egentlig være «skolevegrere» (Lauchlan, 2003, s. 134 -135).

1.2 Hvem utvikler ufrivillig skolefravær?

Ufrivillig skolefravær kan tilsynelatende opptre hos alle elever, da det ser ut til å ramme like mange gutter som jenter, og opptre i alle aldre. Likevel kan det være vanskelig å oppdage, siden barn og unge med ufrivillig skolefravær oftere er introverte, emosjonelt sensitive, og har mindre atferdsvansker enn andre barn (Bru et al., 2016, s. 95).

Mange med skolevegring opplever fysiske plager i tillegg til selve engstelsen til skolen. Stickney & Miltenberger (1998, s. 165) fant at 66% av alle barn med ufrivillig skolefravær oppgir somatiske plager som årsak til at de ikke kan møte på skolen. Noen forklarer de somatiske plagene som et symptom på angst (Bru et al., 2016, s. 47). Andre peker på at barn og unge kan bruke fysiske plager som unnskyldning for at de ikke vil dra på skolen. Dette fordi skolevegring gjerne blir knyttet til psykiske lidelser, og at slike lidelser kan oppleves stigmatiserende. Derfor kan det være lettere å skylde på fysiske plager, slik som hodepine eller magevondt fordi disse plagene er mindre forbundet med skam (Lie, 2021, s. 173 - 174).

1.3 Hvor mange rammes?

Det finnes ingen konkrete tall å vise til når det gjelder omfanget av barn som utvikler ufrivillig skolefravær i dag. Etter en undersøkelse av Utdanning anslås det likevel at 22 000 barn i Norge har «bekymringsfullt mye fravær» (Holterman, 2018). I en amerikansk studie hevdes det at så mye som mellom 5 og 28 prosent av alle barn rammes av en eller annen form for skolefravær på et tidspunkt av sin skolegang (Kearney et al., 2004, s. 275).

I mars 2022 intervjuet Dagsavisen sykepleier Vanja Haug ved Lakkegata skole. Hun uttalte at hun aldri i løpet av sine 11 år som sykepleier hadde opplevd så mange barn som har vansker med å gå på skolen (Sæther, 2022).

Trude Havik uttaler seg i NRK-artikkelen som er nevnt innledningsvis. Sammen med kollega Jon Magne Inguld ved NTNU har hun undersøkt hvordan barn og unge med problematisk fravær opplevde nedstengningen. For mange opplevdes pandemien som en pustepause fra skam og press. Imidlertid hevder hun at noen barn ble mer passive og tilbaketrukne. Hun forklarer dette ved at angst kan blir større ved isolasjon. Derfor kan det bli enda vanskeligere å møte opp på skolen etter lengre opphold med hjemmeskole. Leder for Fagteam for fravær og nærvær i skolen i PPT i Oslo, Lise Marie Sæhle opplever også at mange barn som mistrivdes på skolen før pandemien, har fått den enda vanskeligere med å delta etter gjenåpningen (Edwardsen, 2022).

1.4 Hvilke konsekvenser kan ufrivillig skolefravær gi?

Barn og unge som er mye borte fra skolen vil naturligvis gå glipp av undervisning. På grunn av dette kan barn og unge med ufrivillig skolefravær oppnå lavere skoleprestasjoner enn andre barn (Thambirajah et al., 2008, s. 31). Ufrivillig skolefravær kan også føre til lav mestringsfølelse, stress og sosial isolasjon (Havik, 2018, s. 44). Den sosiale isolasjonen kan i tillegg bli en opprettholdende faktor fordi det kan føre til elevene mister kontakten med de jevnaldrende, men også tilhørighet til skolen. På denne måten kan elevene vegre seg enda mer for å dra på skolen, og slik kan vegringen forsterkes og opprettholdes (Thambirajah et al., 2008, s. 31- 32).

Når det gjelder langsiktige konsekvenser viser longitudinelle studier at mange barn og unge som sliter med ufrivillig skolefravær får færre muligheter til høyere utdanning, samt problemer med arbeidslivet (Havik, 2018, s. 44). En mulig forklaring kan være at mange skolevegrere dropper ut av videregående skole. Andre studier har nemlig vist sammenheng mellom skolefravær i grunnskolen og det å ikke fullføre videregående opplæring. I tillegg har det vist seg at barn og unge med skolevegring sliter med sosiale utfordringer og har en høyere risiko for å utvikle psykiske lidelser senere i livet (Kearney, 2008, s. 258).

Fordi ufrivillig skolefravær er knyttet til psykiske lidelser, mener Lie (2021) kan barn og unge som sliter med dette bli stigmatiserte av sine medelever. Hun peker på at elever uten emosjonelle vansker kan oppfatte elever som vegrer seg for skolen som svake eller mene at skolefraværet er deres egen feil. Dette vil være vanskelig for de som sliter, og det kan føre til at en føler seg avvist. Lie peker på at en slik avvisning kan være ekstra sårbart for elever med skolevegring/ufrivillig skolefravær fordi mange allerede føler seg mindre verdt og er skamfulle over egen situasjon. Hun mener derfor at å slite med skolevegring kan gjøre det vanskelig å sette ord på og fortelle om sine problemer, og videre at dette kan hindre at man får hjelp og støtte fra skolen eller fra annen profesjonell hjelp (Lie, 2021, s. 173 - 175).

1.5 Foreldreperspektivet i skolefraværproblematikken

I overordnet del av læreplanen står det at «Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling.» Videre står det at:

Foreldrene og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. De er barnas og ungdommens viktigste omsorgspersoner og har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling. Skolen har det overordnede ansvaret til å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

At et velfungerende samarbeid mellom hjem og skole har en positiv påvirkning på elevers faglige og sosiale utvikling, er godt kjent. Når det gjelder skolefravær utfordringer hevder Havik at dette samarbeidet er ekstra viktig. Ifølge henne er det avgjørende at lærere får hjelp av foreldre når det ligger mistanke om ufrivillig skolefravær til grunn. Foreldrenes hjelp er nødvendig både når det gjelder identifisering, iverksetting og gjennomføring av (Havik, 2018,

s. 132). For å kunne finne hensiktsmessige løsninger på veien mot å hjelpe barn med skolefraværsutfordringer, er med andre ord skolen og lærerne helt avhengige av hjemmet.

Imidlertid viser forskning at barnas skolefravær ikke bare går ut over barnet selv men også barnets familie i stor grad. I forsøket på å hjelpe barna sine rapporterer foreldre ofte om frustrasjon og oppgitthet. Dette fordi mange opplever at hverken skolen, PPT eller BUP har den kompetansen som trengs til å gi tilstrekkelig med hjelp (Lie, 2021, s. 168).

I boken *Skolefravær* (2022) skriver miljøarbeider og spesialpedagog Sara Eline Eide for å synliggjøre eleven bak skolefraværet. I tillegg ønsker hun å synliggjøre elevenes familier som hun mener står i en sårbar og vanskelig situasjon. Ifølge Eides egen erfaring fra møter med foreldre innebærer barnas situasjon ofte en sorg over at barnet blir oppfattet som et problem. I tillegg opplever flere å føle seg mislykket fordi man som forelder ikke klarer noe så elementært som å få barnet sitt på skolen (Eide, 2022, s. 7).

I starten av 2021 publiserte NRK flere nyhetssaker der foreldre forteller at de har blitt meldt til barnevernet når de ikke klarer å få barna sine på skolen. Av sakene som kom frem viste det seg at enkelte skoler har som rutine å melde bekymring til barnevernet (Andersen, 2021a). I en av sakene forteller mor Inger Björne-Fagerli om sin opplevelse i 2017. Etter at datteren hennes hadde utviklet angst for å gå på skolen ble hun meldt til barnevernet av skolens ansatte. Björne-Fagerli klaget inn saken og fikk medhold fra Statsforvalteren. Der ble det konkludert med at skolens avgjørelse var ulovlig (Andersen, 2021b).

1.6 Tidligere forskning som belyser foreldreperspektivet

En norsk studie av Trude Havik og hennes medforskere Edvin Bru og Sigrun K. Ertesvåg (2014) søkte å finne ut hva foreldre til barn med skolefraværsproblematikk så på som avgjørende faktorer i skolen. De intervjuet 17 foreldre av barn fra 10-18 år fra skoler i ulike deler av Norge. I studien kom det frem at barna, ifølge foreldrene, ofte opplevde klasserommet som bråkete og kaotisk. Dette var noe som fikk barna til å føle seg utrygge fordi det gav opplevelse av å ha mindre kontroll i klassesituasjonen (Havik et al., 2014, s. 137).

Noen foreldre fortalte også at barna hadde opplevd å være redde for læreren. Dersom læreren var sint eller aggressiv kunne dette oppleves som skremmende selv om irettesettelsene var ment til andre elever. Mange av foreldrene uttrykte i tillegg bekymring for at barnet ble utsatt for mobbing og utestengelse. En tredjedel av foreldrene hadde opplevd at barnet var så redd for sosial ekskludering at dette var en årsak for fraværet (s. 137 - 138).

Andre beskrev også barnets bekymringer for faglige prestasjoner, og at dette var noe som kunne føre til engstelse. Spesielt gjaldt dette presentasjoner fremfor klassen eller andre situasjoner der man skulle prestere noe fremfor medelever. Samtidig beskrev foreldrene vennskap som en beskyttende faktor (s. 138, 141).

Flertallet av foreldrene mente at emosjonell støtte fra lærere var avgjørende for barna. Lærere som legger vekt på respekt, anerkjennelse og var opptatt av å bygge tillit var noe foreldrene så på som svært viktig. For noen hadde en slik lærer endret situasjonen med ufrivillig skolefravær drastisk. Andre beskrev lærere som ikke forstod barnets behov eller som hadde lite kunnskap om skolefraværsutfordringer. Noen opplevde at lærerne var svært usikre i møte med problematikken og ikke visste hvordan de skulle håndtere situasjonen (s. 138 - 139).

Et annet tema var samarbeid og kommunikasjonen mellom hjem og skole. Foreldrene anså kommunikasjonen som avgjørende for at læreren skulle kunne gi eleven tilpasset emosjonell og faglig støtte. Imidlertid opplevde foreldrene at dette kun ble tatt seriøst etter at skolefraværet hadde startet, og mange beskrev møtene med skolen som lite konstruktive og lite personlige (s. 141). Med disse funnene relatert til faktorer på skolenivå, konkluderer Havik og hennes medforskere at faktorer i skolen spiller en rolle for utviklingen av ufrivillig skolefravær (Havik et al., 2014).

En annen norsk studie ønsket å finne ut hvordan foresatte til barn med skolevegring/ufrivillig skolefravær opplever hjelpeapparatet. Hjelpeapparatene det ble spurt om var pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), skolehelsetjenesten, barne-og ungdomspsykiatrien (BUP) og statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). Forsker Marie Lisbet Amundsen og Geir Holtan Møller (2020) utformet en spørreundersøkelse som de publiserte i en Facebook-gruppe for foreldre av barn med skolevegring/ufrivillig skolefravær. Til sammen fikk de svar fra 256 foresatte.

Ti prosent av de foresatte oppgav at barnet var tilbake på skolen, 32 prosent oppgav at barnet var delvis tilbake, mens 58 prosent oppgav at barnet ikke var tilbake. Mens en tredjedel svarer at de har fått god informasjon fra skolen, mener to tredjedeler at de ikke har fått det.

Undersøkelsen viser i tillegg at opplevelsen av å ha fått god informasjon samsvarer med at barnet er tilbake i skolen. Amundsen & Holtan mener derfor at dette tyder på at der man lykkes er man også bedre til å informere de foresatte.

I undersøkelsen kommer det frem at 75 prosent har fått oppfølging av PP-tjenesten. 30 prosent av disse mener at oppfølgingen har vært god, mens 48 prosent mener at den ikke har vært tilstrekkelig. 76 prosent oppgav at de hadde fått oppfølging av BUP. Her mener 43 prosent at de har fått god oppfølging mens 33 er uenige. Videre har 34 prosent fått hjelp av skolehelsetjenesten. Her er 48 prosent fornøyde med oppfølgingen mens 32 ikke er fornøyde. Kun sju prosent har vært i kontakt med statped, og her er omtrent halvparten fornøyde med tilbudet. Undersøkelsen viser at oppfølgingen fra hver av instansene har liten betydning for om barna kommer tilbake til skolen eller ikke. Samtidig viser funnene at sjansen for at barnet kommer tilbake til skolen er større jo flere instanser man har fått hjelp fra.

Fordi resultatene viser at de foresatte stort sett ikke er fornøyde med informasjonen de har fått fra skolen mener forfatterne av studien at dette tyder på at samarbeidet mellom skole og hjem ikke blir godt nok ivaretatt. Amundsen og Møller peker på at resultatene kan forklares med at de enkelte tjenestene hver for seg har et for snevert virkemiddelapparat eller kommuniserer for dårlig med hverandre. Amundsen og Møller belyser derfor at nyere litteratur har et utvidet perspektiv på ufrivillig skolefravær som har fokus på miljøfaktorer i skolen, tverrfaglige tilnærminger og et systemperspektiv (Amundsen & Møller, 2020).

1.7 Begrunnelse for valg av begrep og definisjoner

Fordi problematikken har blitt forsket på fra ulike fagdisipliner med ulike forskningstradisjoner har det blitt brukt ulike begreper for å beskrive fenomenet. I internasjonal sammenheng blir begrepet «school refusal» mye brukt. Begrepene «school anxiety» og «school phobia» er også begreper som benyttes. I Norge brukes «skolevegring», «skolenekting», «skoleangst» og «skolefobi». Selv om «skolevegring» er mest brukt i norsk sammenheng har imidlertid begreper «ufrivillig skolefravær» blitt mer og mer brukt. Som nevnt innledningsvis handler dette om at man ønsker å unngå å ansvarliggjøre barna, og

begrepet tydeliggjør at fraværet ikke er noe barnet ønsker, altså er det ufrivillig. I motsetning kan man argumentere for at begrepet «skolevegring» hentyder at problemet finnes i barnet. Dette kan være med på å forsterke de voksnes følelse av utilstrekkelighet i møte med problematikken. I arbeidet med innhenting av data til denne oppgaven, var det tydelig at begrepet ufrivillig skolefravær ble mest brukt av de foresatte. Jeg ønsker å formidle de foresattes perspektiver, og det blir derfor naturlig å benytte dette begrepet i fremover i oppgaven.

1.8 Formål med oppgaven

Denne oppgaven søker å gi dypere forståelse for hvordan ufrivillig skolefravær oppleves av omsorgspersoner rundt barnet, samt hvordan de ønsker at skolen skal møte problematikken.

Fordi foresatte er de som står barna nærmest, og gjerne har mest kunnskap om situasjonen, kan oppgaven bidra med viktig kunnskap som kan belyse noen av utfordringene med skolens håndtering og ikke minst hvordan man kan legge til rette for en god relasjon og samhandling med hjemmet.

1.9 Problemstillingen

For å utforske foresattes perspektiver rundt skolens håndtering ble følgende problemstilling utformet:

Hva kjennetegner foresattes forståelse av sine barns fraværsutfordringer og hvordan opplever de skolens håndtering?

2 Teori

I innledningen vises det til at det finnes ulike måter å forstå fenomenet ufrivillig skolefravær på, hva det skyldes og hvordan det skal defineres. Basert på perspektivet man har, følger også gjerne en formening om årsaker, behandling og tiltak. Som Brochmann og Madsen (KILDE) skriver, er det steile fronter mellom skole og hjem om hvem som har ansvaret for å motvirke den økende problematikken. I teoridelenes første del gjennomgås mulige årsaker til

skolefravær fra ulike forskningsgrener. Videre vises det til systemteoretiske modeller som Bronfenbrenners bio-økologiske modell samt kommunikasjonsteori. Dette er sentralt for å forstå de ulike perspektivene som eksisterer rundt ufrivillig skolefravær, og hvorfor det oppstår friksjon i relasjonene mellom skole og hjem. Til sist vises det til en metode for foreldresamarbeid fra Gro Emmertsen Lund, som danner et komparativt grunnlag til foreldrenes oppfatning av skolens håndtering i dag.

2.1 Årsaksperspektiver

Ufrivillig skolefravær handler om et ubehag knyttet til faktorer i skolen (Havik, 2018, s. 19). Likevel, når årsaksforhold har blitt studert, pekes det ofte på faktorer knyttet til familieforhold, relasjoner til venner eller trekk som ligger i barnet. I denne delen av oppgaven vil jeg kort gjøre rede for sentrale årsaker som er vanlig at blir belyst i forskning om ufrivillig skolefravær.

2.1.1 Psykiske lidelser og diagnoser

Det ser ut til at det tradisjonelt har vært en psykologisk tilnærming i forskningen rundt ufrivillig skolefravær. For eksempel gikk King & Bernstein gjennom ti års forskning på temaet, for å se på hvordan ufrivillig skolefravær har blitt behandlet. I tillegg til medisinsk behandling, har kognitiv terapi og andre former for psykologiske behandlingsformer blitt brukt (King & Bernstein, 2001).

Tidligere forskning har også vektlagt diagnoser og spesifikke psykiske særtrekk ved de fraværende barna. Spesielt trekkes angstdiagnoser frem som tett koblet med ufrivillig skolefravær. En studie fra 1990 viste at barn med mye skolefravær ofte hadde ulike typer angstlidelser, spesielt sosial angst (Last & Strauss, 1990). En annen studie viste at så mange som 90 prosent av deltakerne hadde en eller annen form for psykisk lidelse (Egger et al., 2003, s. 797).

Det ser ut til at barn og unge med diagnoser som ADHD og ulike autismespekterforstyrrelser har større sjanse for å utvikle ufrivillig skolefravær enn andre barn. En norsk studie gjort høsten 2020 hadde som formål å kartlegge forskningsbasen ADHD, skolefravær og skolevegging, og fant at elever med ADHD har høyere skolefravær enn andre elever (Orm et al., 2020). En annen norsk studie som så på autismespekterforstyrrelser relatert til utvikling av

skolevegring konkluderte med at elever fra 9-16 år med ASF viste en såkalt «vegringsatferd» syv ganger oftere enn elever uten ASF (Munkhaugen et al., 2017).

2.1.2 Hjemmemiljøets betydning

En annen kjent risikofaktor for utvikling av skolevegring handler om barnets hjemmeforhold og foreldres psykiske helse. For eksempel viser Egger med flere (2003) at foreldre av barn med skolevegring oftere sliter med psykiske plager enn foreldre av barn uten skolevegring. En annen studie som kartla psykiske lidelser hos foreldre, fant at barn med ufrivillig skolefravær hadde signifikant høyere forekomst av angstlidelser hos foreldrene. De peker også på at behandling og tiltak mot barnet har lavere effekt dersom foreldrene hadde psykiske lidelser. Derfor vektlegger de viktigheten av å behandle foreldrenes lidelser (Bahali et al., 2011, s. 168).

Andre studier har sett på hva ulike familietyper kan ha å si for barn med skolevegring. For eksempel viser King og Bernstein (2001, s. 200) til at enslige forsørgere er overrepresentert blant familietyperne. I tillegg viser det seg at mødre til ungdom med skolevegring har større sannsynlighet for selv å ha slitt med skolevegring (Last & Strauss, 1990, s. 34).

2.1.3 Skolerelaterte faktorer

Forskning på skolevegring har altså primært enten hatt en psykologisk tilnærming eller et fokus på familieforhold. Psykiske forhold enten hos barnet som individ, eller i barnets systemiske mikronivå, altså familien og omsorgspersoner har vært vektlagt. Forskning som angår skoleforhold kan derfor synes å svært nedprioritert (Havik et al., 2015, s. 222).

De senere årene har det likevel blitt et større fokus på forhold i skolen, og flere studier kan peke i retning av at faktorer i skolemiljøet spiller en viktig rolle for utviklingen av skolevegring (Havik et al., 2014, s. 132). Forhold i barnets nærmiljø på skolen, altså relasjoner til lærere og medelever synes å være spesielt viktig. Andre forhold peker på en utvikling i samfunnet som kan fremprovosere stress og angst blant barn.

2.1.4 Medelever og læreren

Medelevers betydning har noe å si for om barn og unge vil gå på skolen eller ikke. Samtidig kan barn og unge med skolevegring ha vansker med sosialt samspill. For eksempel kan det å etablere og vedlikeholde vennskap være mer utfordrende for disse elevene (Wilson et al.,

2008, s. 8). Dessuten kan også større sosiale utfordringer slik som å bli utsatt for mobbing, være mer vanlig hos barn som viser skolevegringsatferd (Egger et al., 2003, s. 802).

En studie utført i norske skoler kunne peke i samme retning. Ønsket var å finne ut om elevenes opplevelse av sin relasjon til medelever kunne samsvare med skolevegring og skulk-relatert fravær. Funnene viste en sterk sammenheng mellom det å bli mobbet og det å vise skolevegringsatferd. På bakgrunn av disse funnene peker Havik og kollegaene på at tiltak mot skolevegring i stor grad bør innebære antimobbing-intervensjoner (Havik 2015 s.232).

På samme måte har studier konkludert med at gode vennskap kan være beskyttende faktor for utvikling av skolevegring og skolefravær. En kvalitativ studie som søkte å belyse foreldrenes synspunkter, fant at foreldre oppgav støtte fra medelever som en viktig faktor til at barnet deres ville gå på skolen (Havik et al., 2014, s. 141).

Også lærer-elev-relasjonen kan ha betydning for elevers skolefravær på grunn av de sosiale forholdene i klasserommet. Dette fordi lærerens evne til klasseromsledelse kan forebygge mobbing og sosial ekskludering. Derfor spiller læreren også en indirekte rolle med hensyn til elevers skolefravær (Havik et al., 2015, s. 232).

Andre faktorer i skolen slik som struktur og orden kan ser ut til å ha en sammenheng med ufrivillig skolefravær. Et skolemiljø preget av bråk og uro kan føre til utrygghet, og på sikt påvirke elevenes skolefravær (Havik et al., 2014, s. 137). En annen studie som var opptatt av å finne kjennetegn mellom barn og unge med ufrivillig skolefravær, kategoriserte deltakerne inn i ulike typer. De fant at alle typene hadde til felles at de opplevde klasserommet som lite organisert og med lite orden (Fortin et al., 2006, s. 371 - 375).

Andre ting, slik som prestasjoner, har også kunnet vise en sammenheng med skolefravær. En engelsk case-studie som fulgte tre elever ved videregående skole viste at frykt for det å ikke mestre kunne føre til skolefravær. Dette fordi man ønsket å unngå situasjoner der man feilet (Brand & O'Conner, 2004, s. 62). En annen studie fant at for emosjonelt sårbare elever kunne det å prestere være svært vanskelig. Spesielt gjaldt dette dersom prestasjonen omhandlet en kombinasjon av fag og sosialt samspill, slik som for eksempel gruppearbeid eller presentasjoner i klassen. I et eksperiment fant forskere ut at barn med ufrivillig skolefravær

responderte positivt på å øve seg på slike situasjoner i et «virtuelt» klasserom (Gutiérrez-Maldonado et al., 2009).

2.1.5 Premisser for skolen og prestasjonspress

Sara Eline Eide peker i sin bok på at skolen og skolesystemet har en «ramme» som ikke passer til alle barn. Hun peker på at skolen er et sted som elevene ikke selv har valgt å være. Klassene er satt sammen av de enkle kriterier at barna er født samme år, og det som anses som viktig kunnskap barna skal lære om er bestemt av politikere. Videre peker hun på at elevene blir gjenstand for vurderinger, tester, samtaler og utredninger. Eides ståsted er at skolefravær er en konsekvens av at barn ikke finner seg til rette i skolen, og passer ikke inn i skolens struktur og form (Eide, 2022, s. 17 - 18).

Under arbeidet med denne oppgaven ble boka *Skolevegringsmysteriet* publisert. I den ønsker forfatterne Gaute Brochmann og Ole Jakob Madsen å løfte skolevegringsproblematikken opp på et samfunnsnivå. De belyser derfor årsaker som dagens foreldrestil og foreldrenes stadig større krav til skolen. Ikke minst peker de på et samfunn som i stadig større grad preges av konkurranse (Brochmann & Madsen, 2022, s. 220 - 223). Brochmann og Madsen viser til to danske sosiologer som på sin side kan melde om en ny kultur blant barn og unge i Danmark. I boken *Præstationskultur* fra 2021 viser de til at barn og unge føler de stadig må prestere for å kunne opprettholde sin posisjon. Det gjelder på skolen eller på fritiden og ikke minst sosiale medier. I følge dem oppgir de unge at de ikke lenger ser på sine medelever som klassekamerater, men som «klassekonkurrenter» (s. 16). Brochmann og Madsen mener med dette at tiden synes å være overmoden for å betrakte skolevegring som en overlevelsesstrategi i et konkurransedrevet skolesystem (s. 232).

2.2 Systemteori

Som tidligere forskning gir inntrykk av, er ufrivillig skolefravær et sammensatt og komplekst problem. Når årsaksforhold er ukjente eller diffuse, kan det være vanskelig å sette fingeren på problemet og iverksette enkelt-tiltak. I slike tilfeller kan en helhetlig tilnærming være hensiktsmessig.

Det systemiske paradigmet danner deler av grunnlaget for både naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Sentralt for en systemteoretisk måte å forstå på, er at man ser etter ulike

deler som sammen utgjør en helhet for å finne mening. I tillegg vil de ulike delene påvirke hverandre. Systemteorien ses på som en motsetning til det mekaniske paradigmet. Mens det mekaniske paradigmet har en årsak-virkningtankegang, der alt har en bestemt årsak, bygger en systemisk tilnærming på å forstå sosiale mekanismer ved å se det i en større sammenheng, et system (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 69 - 73).

Ufrivillig skolefravær er en kompleks utfordring som kan ha flere ulike årsaker. En systemisk tilnærming til fenomenet innebærer å forstå barnets utfordringer som relasjonelle vansker i et eller flere miljøer rundt barnet. Sett igjennom et slikt perspektiv blir ufrivillig skolefravær noe som oppstår i og mellom miljøene som omgir barnet, snarere enn at man fokuserer på egenskapelige trekk ved barnet som kan utløse fraværet.

En sentral teori innen det systemiske paradigmet, er Bronfenbrenners bio-økologiske modell. Denne teorien vil bli brukt for å undersøke hvilket syn de foresatte har på ufrivillig skolefravær i møte med skolen.

2.2.1 Bronfenbrenners bioøkologiske teori

Den russisk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner stiller seg kritisk til en tilnærming som kun ser på barnet som individ. Han mener at barnet må forstås i en større sammenheng. Bronfenbrenner ser derfor på barnets utvikling som et resultat av både oppvekstmiljø, biologiske faktorer, samt den psykologiske utviklingen. Dersom man skal studere barnets utvikling må man derfor, ifølge Bronfenbrenner, studere den hele sammenhengen som barnet er en del av. Det er avgjørende at man i tillegg studerer de ulike miljøene i forhold til hverandre da miljøene blir sett på som et sammenhengende system (Imsen, 2015, s. 399 - 401). Denne «sammenhengen» utgjør alle de ulike miljøene rundt barnet, slik som hjemmet, skolen, venner utenfor skolen og fritidsaktiviteter.

En systemisk tilnærming bygger på en fortolkende måte å forstå menneskelig vekst og atferd på. Enkeltmennesket bringer alltid med seg sine bakgrunnsforutsetninger slik som behov, kunnskap og erfaringer inn i en situasjon. Det den enkelte gjør og opplever i situasjonen vil på denne måten være et samlet resultat av disse forutsetningene. Atferd i et systemisk perspektiv vil derfor være situasjons- eller kontekstavhengig. Videre blir atferd på denne måten forklart ut i fra egenskaper ved personen, relasjonelle forhold og systemiske forhold (Bø, 2018, s. 20 - 22).

Barnets foresatte er gjerne nøkkelpersonene som har best innsikt i barnets ulike miljøer, og har gjerne kunnskap om barnet som strekker ut over hva skolen har innsyn i. Slik kan man tenke seg at de foresattes perspektiver er nødvendige for å finne tiltak som kan få barnet tilbake på skolen.

2.2.2 Barnets systemiske nivåer

Bronfenbrenner kategoriserer de ulike systemene som utgjør helheten inn i fire nivåer: mikro-, meso-, ekso- og makro-nivå. Denne modellen kan visualiseres som konsentriske sirkler, der personen er i midten med nivåene som går utover.

Mikronivået ligger i den innerste sirkelen og utgjør ifølge Bronfenbrenner et mønster av aktiviteter, roller og relasjoner mellom mennesker som barnet er i direkte kontakt med i ulike situasjoner (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Dette handler om møtene barnet har med familie, skole, venner eller nabolag. Dersom man analyserer barnet innenfor kun ett av disse nærmiljøene, analyserer man på mikronivå (Imsen, 2015, s. 402).

Mesonivået handler om samspillet mellom nærmiljøene. Å analysere på dette nivået innebærer å se at barnet bærer med seg erfaringer fra en situasjon til en annen. Slik kan det som skjer i én situasjon påvirke det som skjer i en annen situasjon (Imsen 2014 s.402). Dette forklares ved at kunnskap og holdninger som oppstår hos barnet vil eksistere i flere ulike situasjoner (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

Eksonivået handler om samfunnsstrukturer som barnet ikke er i direkte kontakt med, men som vil påvirke barnet i en større sammenheng. For eksempel kan foreldres jobbsituasjon eller foresattes nettverk påvirke ulike situasjoner som barnet vil befinne seg i (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

Makronivået er systemer på samfunnsnivå slik som økonomi, politikk, rettsvesen, sosial-og helsevesen eller utdanningssystem. De underordnede nivåene mikro, meso og ekso, blir påvirket av disse overordnede systemene. Slik blir barnets utvikling påvirket av ulike ideologier i et samfunn (Imsen, 2015, s. 404).

Når jeg i denne oppgaven tilegner meg innsikt i hvordan foresatte av barn med ufrivillig skolefravær oppfatter problemet, og skolens håndtering av det, kan Bronfenbrenners bio-økologiske modell bidra til å sette rammer for analysen. Dette kan sette perspektivene til de foresatte i kontekst, for eksempel om de har meninger om de umiddelbare relasjonene til barnet, altså på mikronivå, eller om det er strukturelle utfordringer ved skolepolitikken på et makronivå.

2.2.3 Batesons kommunikasjonssteori

I systemteoretisk perspektiv er kommunikasjon sentralt. Kommunikasjon kan sees på som et middel for å påvirke og samhandle med andre individer og systemer. Den engelsk-amerikanske sosialantropolog og biologen Gregory Bateson så på all atferd som kommunikasjon. Bateson benytter spesielt to begreper i sin teori: informasjon og kontekst. Begrepet informasjon i denne sammenheng forholder seg ikke til det vi i dagligtalen forbinder med objektiv informasjon, men snarere mottakerens subjektive tolkning.

Videre blir informasjon til i en kontekst. Begrepet kontekst innebærer i Batesons teori den rammen vi forstår fenomener eller observasjoner ut ifra. Konteksten gir på denne måten fenomenet mening. Når Bateson benytter begrepet kontekst, er dette selve «forståelsesrammen» som utgjør tolkningen (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 97). Når vi står ovenfor et fenomen, har vi alltid en ramme å forstå det ut ifra. Konteksten vil være avgjørende for hva som blir til informasjon for den enkelte. Videre er konteksten basert på den enkeltes forforståelser og erfaringer. Dette er grunnen til at informasjon i en situasjon kan være forskjellig fra person til person. Bateson peker på at fordi man automatisk tolker og forsøker å skape sammenheng i det man observerer, så vil også det som ikke skjer bli til informasjon (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 98 - 99).

2.3 Kommunikasjon og relasjoner

Innledningsvis ble det henvist til Havik, Bru og Ertesvåg som søkte å finne ut hva foreldre til barn med skolefraværproblematikk så på som avgjørende faktorer i skolen. Flertallet av foreldrene mente at emosjonell støtte fra lærere var avgjørende for barna. Respekt, anerkjennelse og tillit var ifølge denne studien relasjonelle kvaliteter som kunne endre barnets situasjon drastisk. I denne delen fokuseres det på kommunikasjonssteori og relasjonshåndtering for å finne bakenforliggende strukturer som påvirker relasjonen mellom

lærer-elev-foresatte. Til sist undersøkes Gro Emmertsen Lunds responsive foreldresamarbeid – en alternativ metode som skolen kan anvende i sin relasjon til foresatte.

2.3.1 Asymmetriske relasjoner og makten til å definere

I kommunikasjonsteori spiller relasjoner en viktig rolle. Fordi kommunikasjon oppstår mellom individer, blir forholdet mellom individene, altså relasjonene avgjørende. Måten man kommuniserer på er med på å forme relasjonen og relasjonene preger hvordan man kommuniserer. På denne måten påvirker våre omgivelser våre handlinger og omvendt. Denne forståelsen kalles for en sirkulær forståelse, der utfallet dessuten kan bli at ulike sannheter kan eksistere side om side (Bru et al., 2016, s. 275).

Makt blir dessuten et viktig aspekt i forholdet mellom lærer og elever/foresatte.

Profesjonsutøvere kan bli sett på som portvoktere som regulerer og deler ut skjønnsbaserte goder slik som økonomisk sosialhjelp, hjelpetiltak og behandling. På denne måten kan den individuelle profesjonsutøverens praksis bli definerende. Lover, forskrifter og regelverk kan tolkes ulikt, det kan tenkes at handlingsrom kan bli påvirket av dette. Forståelsesrammen læreren har til ufrivillig skolefravær kan derfor være avgjørende for hvilke tiltak de ser på som hensiktsmessige (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 200 - 203).

Profesjonsutøveren møter i tillegg mennesker som privatpersoner. Denne asymmetrien i forholdet påvirker relasjonen, og kommunikasjonen. For eksempel ved at profesjonsutøveren kan få makt til å tolke og definere problemene. Profesjonsutøvere kan derfor stå i fare for å utøve paternalisme. Dette innebærer at den profesjonelle alene bestemmer hva som er best for brukeren, og som dessuten avgjør hvilket tilbud brukeren får (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 202).

2.3.2 Den ikke-vitende posisjonen

Språket har betydning for hvordan man skaper mening. Harlene Anderson benytter seg av en samarbeidende-dialogisk praksis i sitt arbeid med mennesker (Anderson, 2003, s. 130 - 131) (Anderson, 2003 s.130-131). Sammen med Harry Goolishian (1992) beskriver hun hvordan terapeuten kan forholde seg i møtet med klienten. De kaller det *Den ikke-vitende posisjonen* (Anderson & Goolishian, 1992). Idéen innebærer at den profesjonelle ikke kommer til møtet med ferdige løsninger, men med nysgjerrighet og åpenhet (s. 29). En slik posisjon innebærer videre at den profesjonelle streber etter å legge vekk forutinntatte holdninger. Det forutsetter i

tillegg en bevissthet om at man aldri kan forstå brukeren fullt ut, men at man befinner seg i en prosess mot å forstå (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 234).

Den ikke-vitende posisjon bygger på anerkjennelse og nysgjerrighet. Pedagog Berit Bae (1995) sier at anerkjennelse innebærer at man lar den andre part få være «ekspert på sin egen opplevelse». Anerkjennelse innebærer i tillegg lytting, forståelse, toleranse, bekreftelse og åpenhet (1995, s. 237). En annen viktig del av å innta den ikke-vitende posisjon er nysgjerrighet. På veien mot å søke den sanne historien kan man ta utgangspunkt i at det sanne har flere nyanser. Det finnes ikke kun én riktig versjon. Sammen med andre kan man utvide og utvikle forståelser som gjør en kreativ på veien mot løsningen av et problem. Gjennom nysgjerrighet kan man også utvikle anerkjennende væremåter slik som ydmykhet og empati, som dessuten kan føre til visdom (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 241 - 242).

2.3.3 Responsivt foreldresamarbeid

Den danske pedagogen og forfatteren Gro Emmerstsen Lund (2020) hevder at det er behov for en ny diskurs i samarbeidet mellom skole og hjem. Hun legger frem det et foreldresamarbeid der responsen er avgjørende element. Et responsivt foreldresamarbeid forutsetter at det ikke er nok å lytte eller imøtekomme. Hun hevder at skolen må respondere, reagere eller handle på det foreldrene sier (s. 53 - 54).

Når Lund argumenterer for det responsive foreldresamarbeidet, viser hun til en undersøkelse gjort i danske skoler. I undersøkelsen skulle lærere sammen komme frem til ulike foreldretyper som de mente var mest vanskelige. Lærerne kom frem til at dette var «de ekstremt velforberedte». Dette fordi disse foreldrene mente at deres erfaringer telte like mye som lærerens, at de «trekker på profesjonell vitenskap» og at de ikke aksepterer at lærerens meninger for god elevatferd er enerådende (s. 59).

Lund mener at dersom skolene jobber med responsivt foreldresamarbeid trenger ikke den velforberedte foreldretypen å bli sett på som vanskelig. Tvert imot kan foreldres kritikk, bekymringer eller innspill bli sett på som noe positivt for skolens utvikling.

Det responsive foreldresamarbeidet søker å tilby foreldre muligheten til å være bidragsyttere for elevenes trivsel på skolen. Dette forutsetter imidlertid at skolen faktisk lytter til foreldrene og tar deres bekymringer og kritikk på alvor. Imidlertid er en forutsetning for dette at læreren

er lydhør, har en oppriktig interesse for elev og foreldreperspektivet, og har en anerkjennende måte å utforske problemet på (s. 64).

Videre forutsetter det responsive samarbeidet at læreren innehar noen sentrale holdninger til foreldrene. Disse holdningene baserer seg på at læreren må anta visse ting om foreldre: Som at foreldrene har ressurser og kompetanse, og er villige til å samarbeide og få innflytelse. Videre må læreren anta at alle foreldre er eksperter på sine barn og fungerer som ambassadører for barna. Som lærer må man i tillegg være bevisst på at foreldrene ikke kan gjøres ansvarlige for det som skjer i skolen (s. 64 - 66).

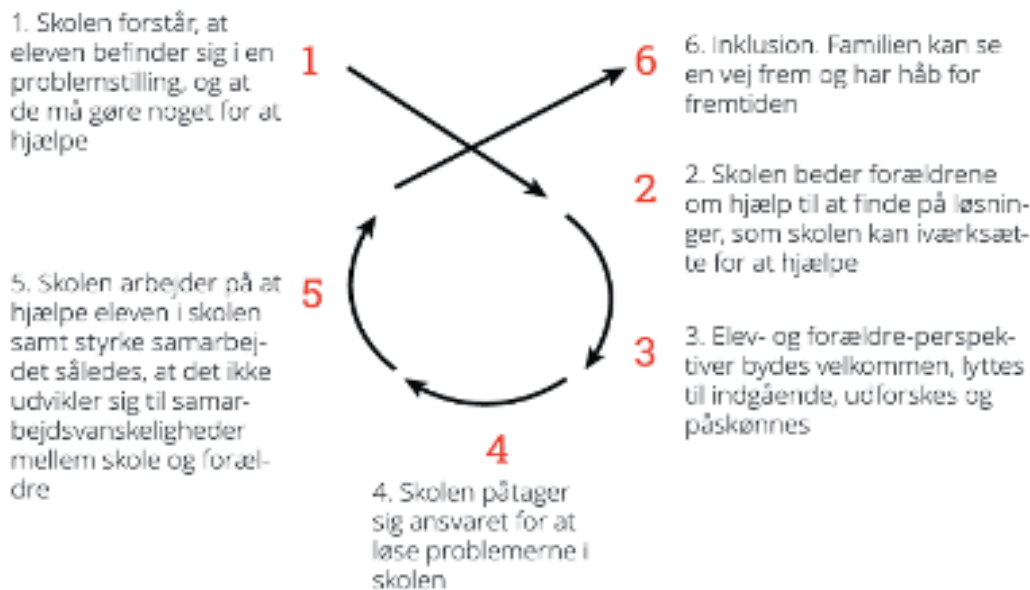
Lund poengterer med dette at foreldre ikke kan fjernstyre barna sine. Læreren må så anta at alle foreldre vil det beste for barna sine, og er opptatte av elevgruppens trivsel. Dersom foreldre kritiserer skolen gjør de dette fordi de er reelt bekymret og de gjør det ut ifra et håp om å få hjelp (s. 64).

Lund er opptatt av at det er skolens ansvar å sørge for trivsel og læring for alle barn i skolen. Dersom et barn ikke trives, er det primært skolens ansvar å iverksette tiltak. Læreren må tenke at foreldre kan bidra og hjelpe skolen bl.a ved å formidle barnets perspektiv på skolens praksis og dele erfaringer om hva som kan fungere, samt bringe videre til skolen hva som virker å være nyttig.

2.3.4 Inkluderingsspiralen

I en tidligere studie har Lund utviklet noe hun kaller for *inkluderingsspiralen*

(Inklusionsspiralen) (s. 56). Denne er ment at skal gi føringer for hvordan prosessen med å ta tak i et problem og løse det kan se ut. Hovedidéen med inkluderingsspiralen er at den inkluderer foreldrene i prosessen.



Figur 1: Inkluderingsspiralen

Modellen forutsetter at man ser på foreldrenes kunnskap som en ressurs. Det viktigste, mener Lund, er at dialogen skal handle om hvordan skolen kan hjelpe elevene med sine utfordringer i skolen. Eleven skal ikke bli sett på som problemet, og foreldrene må ha mulighet til å komme med sine synspunkter. Deretter må skolens fagpersoner lytte til og sette pris på eleven og foreldrene. Gjennom lydhørhet og vilje til å endre praksis vil de sammen utvikle et godt samarbeid der fokuset ligger på ideer og handlingsmuligheter for skolen.

Inkluderingsspiralen ivaretar altså foreldreperspektivet. Jeg vil komme tilbake til inkluderingsspiralen og det responsive foreldresamarbeidet i oppgavens diskusjon, for å undersøke hvorvidt denne modellen har fellestrekk med hva de foresatte ønsker seg fra sin relasjon til skolen.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for vitenskapsteoretiske valg og vise hvordan jeg har gått frem for å få innblikk i foreldrenes perspektiver om skolevegring og hvordan de opplever skolens håndtering. Redegjørelsen viser hvordan jeg har gått frem for å innhente data, og hvordan jeg har behandlet og analysert materialene. I tillegg vil jeg reflektere over mine valg ved å se på kvaliteten av studien, og drøfte ulike etiske spørsmål knyttet til metoden jeg har benyttet.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative tilnæringer har som mål å oppnå en ny forståelse av sosiale fenomener. I følge Thagaard (2018) innebærer kvalitativ forskning å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens (s. 14). Mens kvantitative studier kan gi innsikt i utbredelse og antall, vil kvalitative tilnæringer gi mye kunnskap basert på et lite utvalg.

En styrke ved kvalitative tilnæringer er at man kan studere fenomener som det kan være utfordrende å få tilgang til ved andre metoder (Silverman, 2014, s. 18). I denne oppgaven ønsket jeg å bruke den kvalitative metoden for å studere de foresattes underliggende perspektiver rundt skolevegring for å bringe disse opp i lyset. Den kvalitative metoden egner seg videre til å studere fenomener man har liten kunnskap om fra før fordi den gir rom for åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2018, s. 12). På denne måten kan den kvalitative metoden bidra til å undersøke nye perspektiver i de foresattes historier.

I kvalitative metoder ligger fortolkningen til grunn. Man forstår verden og sosiale fenomener ved hjelp av interaksjon med andre mennesker (Thagaard, 2018, s. 11). I denne oppgaven ønsket jeg å fortolke kommentarer i en Facebook-gruppe. Målet var å få innsikt i opplevelser og forståelser fra foresatte av barn med ufrivillig skolefravær.

Den kvalitative metoden søker et overblikk og en helhet over en kultur eller en kontekst (Shaw & Holland, 2014, s. 5). I dette tilfellet er konteksten eller kulturen de foresattes perspektiver uttrykt i en Facebook-gruppe. Jeg har valgt en kvalitativ metode fordi jeg gjennom fortolkningen av foreldrenes ytringer ønsker å forstå deres perspektiver og synspunkter og få en dypere forståelse av hvordan de opplever og forstår skolefraværproblematikken.

Kvalitative studier gir et innblikk i et tema basert på forskerens fortolkning av datamaterialet. Fordi det er et lavere antall informanter, og det heller ikke er mulighet for å gjøre tiltak for å sørge for representativitet i utvalget, er ikke resultatene overførbare til gruppen som helhet. Med andre ord gir mine funn innblikk utelukkende i meningene til de foresatte som jeg har studert. Jeg kan ikke anta at disse meningene er overførbare til alle foresatte av barn med ufrivillig skolefravær. Kvantitative studier basert på resultatene fra denne studien ville kunne

slå fast om oppfatningen til de foresatte jeg har undersøkt er representative for andre foresatte som står i samme situasjon.

3.2 Hermeneutikk

Sentralt i hermeneutisk tilnærming er at man forsøker å finne mening gjennom fortolkning. Man forsøker å få tak i den underliggende meningen ved å bruke seg selv (Thagaard, 2018, s. 37 - 38). Ved å benytte meg av en hermeneutisk tilnærming var målet å finne meningen i det de foresatte hadde skrevet. I oppgaven søkes foreldres perspektiver og fortolkninger på ufrivillig skolefravær. Dette for å belyse at det er ulike måter å forstå skolefravær på, og ulike begrunnelser for handlinger og tiltak for å hjelpe elevene. En hermeneutisk tilnærming kan derfor være nyttig for å få innblikk i de foresattes fortolkninger.

Når man fortolker noe, skjer ikke dette uten ytre påvirkninger. For å gi en tekst mening må man si noe om hva avsenderen kan ha ment, og hvilke fortolkninger de gir. Dette er noe Geertz kaller en «tykk beskrivelse» (Thagaard, 2018, s. 37). For å få til dette, må forskeren bruke seg selv og sine egne oppfatninger. Med andre ord skjer tolkningen mellom meg selv og mine oppfatninger og teksten som jeg skal fortolke. For å forstå «sannheten» må jeg forsøke å få innblikk i hvordan foreldrene oppfatter forholdene rundt skolefraværspromblematikken, og tolke dette opp mot den faglige kunnskapen som jeg har presentert i oppgavens teoridel. Ved å se foreldrenes perspektiver gjennom en faglig linse, mener jeg at denne oppgaven kan bidra til å bringe fram deres stemme og komme et skritt nærmere «sannheten».

3.3 Forforståelse

For å kunne bruke seg selv er det avgjørende å ha bevissthet rundt egne fordommer. Man må inn i teksten med sin egen forforståelse, og se hvordan man med den møter teksten. Gadaamer og Heidegger peker på at dette kan være vanskelig, men fordi man må involvere seg selv og sine egne forestillinger, kan man aldri ikke tolke noe uten fordommer. Sentralt ved fortolkning er derfor å være bevisst disse førkunnskaper og fordommene i det man skal tre inn i et tema (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 259).

Min tolkning av informasjonen har vært i stadig endring. I det jeg gikk inn i dette prosjektet hadde jeg liten kunnskap om skolefraværspromblematikken, og enda mindre innsikt i de

foresattes perspektiver. Da jeg var i praksis, hørte jeg noen læreres perspektiver på problematikken, og fikk inntrykk av at de oppfattet foreldrene som krevende – at de forlangte for mye og manglet forståelse for at lærerne ikke kunne legge mer til rette for sine barn.

Samtidig leste jeg om skolevegring i media, der de foresattes perspektiv ble presentert. Her fikk jeg inntrykk av at skolen ikke la godt nok til rette, var for firkantede i sin oppfølging og at problemet var svært belastende både for barnet og de foresatte. Da jeg gikk inn i Facebook-gruppen for å hente datamateriale, fikk jeg en ny forståelse, og så flere nyanser. Det var flere ulike historier, opplevelser av skolens håndtering og både mislykkede og vellykkede løsninger. I det jeg leste disse historiene, fikk jeg en ny og bredere førforståelse og fordommene mine ble endret. Denne prosessen, der min forståelse av temaet ble utvidet i det jeg tolket tekstene i mitt datamateriale, kalles den hermeneutiske sirkelen (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 258 - 259).

3.4 Datamateriale

Fordi jeg ønsket perspektivene til foresatte av barn med ufrivillig skolefravær måtte jeg finne hvor disse foresatte var. På den sosiale medieplattformen Facebook fant jeg en gruppe som fungerte som et forum der denne foreldregruppen diskuterte problematikken. Gruppen hadde et relativt stort antall medlemmer, og hadde derfor høy aktivitet med mange ytringer og utspill. Videre var gruppen opprettet med den hensikt at foresatte og fagfolk skulle kunne dele tips og erfaringer. Jeg anså derfor gruppen som relevant med egenskaper som var strategiske for problemstillingen.

Videre måtte jeg finne frem til innlegg som var av relevant karakter. Beskrivelser av erfaringer og perspektiver ble lett etter. Ved å benytte meg av noen søkeord i gruppen kom jeg frem til innlegg som jeg anså som relevante for å kunne svare på oppgavens problemstilling. For eksempel søkte jeg etter «samarbeid med skole», «foreldresamarbeid» og «erfaring med skole». Det var også avgjørende at innleggene hadde stor aktivitet fra foresatte. Etter dette søket identifiserte jeg et innlegg som diskuterte håndteringen av ufrivillig skolefravær på en mer overordnet måte. Innlegget hadde et stort antall kommentarer, der de foresatte skriver om flere ulike sider ved skolens håndtering. Det er disse skriftlige kommentarene fra de foresatte som jeg har brukt som datamateriale i denne oppgaven.

Innlegget ble publisert vinteren 2021. Da jeg hentet ut datamateriale, hadde innlegget 240 kommentarer, skrevet av 43 unike brukere. Av disse var 39 kvinner og 3 menn. Nesten samtlige av brukerne som hadde skrevet kommentarer hadde norskklingende navn. Selv om det både var fagfolk og foresatte blant de som skrev kommentarer, har jeg kun benyttet meg av kommentarer skrevet av foresatte i min analyse. Likevel har jeg brukt alle kommentarer for å kunne sette de utvalgte kommentarer i kontekst. Noen av brukerne jeg hentet kommentarer fra var dessuten fagfolk, for eksempel lærere, men som hadde egne barn som slet med skolefraværproblematikk.

3.5 Sosiale medier som kilde til data

I denne oppgaven benyttet jeg meg av den sosiale medie-plattformen Facebook som forskningsfelt. Videre fant jeg frem til en gruppe som var opprettet med den hensikt å diskutere skolefraværsutfordringer.

Dette gav meg spesielt to fordeler. Jeg fikk mulighet til å være «flue på veggen» og få et mer autentisk inntrykk av medlemmenes opplevelser og meninger. Deres uttalelser ble ikke påvirket av min tilstedeværelse slik den muligens ville blitt ved intervju. Jeg ønsket å søke etter «rå og ærlige meninger», erfaringer og følelser. Fordi foresattes perspektiver er noe som ser ut til å ha vært lite forsket på, ønsket jeg å rette fokus mot deres meninger. Jeg ønsket å belyse hvilke fellestrekk som finnes i hvordan de opplever situasjonen. Ulempen ved å studere et kommentarfelt er at diskusjonsdeltakerne kan bli påvirket av hverandre. De trådene som flest skriver på, får også mest synlighet. Dette kan tenkes å føre til at andre perspektiver får mindre oppmerksomhet. Det kan også tenkes at det i en større Facebook-gruppe kan oppstå noen «riktige» holdninger, og at noen vegrer seg for å ytre seg kontrært. Disse ytringene ville man kanskje kunne fått tak i ved å for eksempel gjennomføre intervjuer.

3.6 En responsiv rolle

I denne oppgaven benytter jeg meg av innhold som allerede finnes på internett ved å analysere et innlegg i en Facebook-gruppe. Når jeg som forsker baserer meg på analyse av innhold på internett og sosiale medier, inntar jeg en responsiv rolle til datamaterialet (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 32). Dette innebærer å forholde seg til et allerede eksisterende innhold, fremfor å skape data sammen med deltakerne. At datamaterialet eksisterte før jeg leste, samlet og analyserte de, ser jeg på som positivt da jeg ønsket å finne mest mulig ekte

beskrivelser. Å benytte data fra sosiale medier, der gruppen jeg ønsker å forske på er samlet, har gitt meg et unikt innblikk i deres perspektiver. Dette fordi jeg ikke trengte å interagere direkte med dem for å hente data, og slik sett påvirke måten de uttrykker seg, ved for eksempel å ta de igjennom en intervju-situasjon.

3.7 Fremgangsmåte

På grunn av et litt utradisjonelt valg har det vært mange spørsmål rundt hvordan jeg skulle utføre studien på best mulig måte. I denne delen vil jeg beskrive mer detaljert hvordan jeg gikk frem for å få tilgang i gruppen, hvordan jeg hentet ut informasjon og lagret materialet, og hvilken metode jeg benyttet meg av i analyseprosessen.

3.7.1 I forkant av studien

Et halvt års tid i forkant av studien, hadde jeg søkt opp gruppen på Facebook. Da gruppen var «lukket», måtte jeg søke om medlemskap. Gruppens beskrivelse innebar at både foresatte og fagfolk kunne bli medlemmer. Medlemskapet ble etter noen dager innvilget på bakgrunn av at jeg oppgav meg selv som en lærerstudent med interesse for temaet.

Noen måneder senere da jeg hadde bestemt meg for oppgavens tema og forskningsdesign rådførte jeg meg med en forsker som hadde brukt lignende metode, samtidig som jeg startet en prosess med Norsk senter for forskningsdata (NSD).

3.7.2 Innhenting av informasjon

I arbeidet med innhenting av informasjon bestemte jeg meg for å hente ut informasjon manuelt ved å kopiere sitater jeg mente var relevante, og lime disse inn i et dokument. Dette for ha god kontroll over hvilke opplysninger som havnet i materialet mitt. Da kunne jeg unngå å sitte med opplysninger som kunne identifisere barn, for eksempel opplysninger om diagnoser, psykiske problemer og skolenavn. Dette var også første anledning til å gjøre meg godt kjent med materialet jeg skulle analysere.

Sitatene ble så lagret i et regneark i Excel. Siden jeg bruker Office-lisenser jeg har fått tilgang til gjennom skolen, var det viktig å sørge for at filen ikke ble synkronisert opp mot skolens sky-server. Jeg skrudde denne funksjonen av, og lagret filen på en minnepinne. Minnepinnen

hadde en krypteringsfunksjon (SanDisk Security, AES 256-bit hardware kryptering), slik at den kun kunne leses av på min Mac, med min bruker.

3.7.3 Analysestrategi

I arbeidet med å samle inn og analysere innhold på internett og sosiale medier, ønsket jeg å benytte meg av en passende analysestrategi. I dette avsnittet vil jeg presentere min fremgangsmåte for dette.

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og avdekke mønstre i data og kan brukes til å organisere og beskrive datasettet i detalj. Videre kan tematisk analyse brukes til å fortolke ulike aspekter av et forskningsfelt (Braun & Clarke, 2008, s. 82). I denne oppgaven vil jeg forsøke å gjøre dette ved hjelp av Braun & Clarkes (2008) tematiske analysemetode. Metoden har fokus på å avdekke mønstre og potensielle temaer gjennom en systematisk og gjentakende måte å lese datamateriale på. Ved hjelp av denne metoden ønsker jeg å kategorisere de foresattes ytringer tematisk.

Hva som regnes som et tema handler, ifølge Braun og Clarke, om det som er viktig i datamaterialet, og som dessuten kan relatere seg til forskningsspørsmålet. Samtidig må forskeren stille seg undrende til hvorvidt de ulike temaene man avdekker også representerer datasettet. Forskerens dømmekraft blir derfor vesentlig for å bestemme hva et tema er (s. 82).

Metoden kan brukes til et bredt spekter av ulike forskningsspørsmål, fordi den regnes som en fleksibel og teoriuavhengig metode. Jeg anså derfor metoden som egnet til å finne ut hvilke ulike perspektiver foresatte har på håndteringen av ufrivillig skolefravær, og dermed svare på oppgavens forskningsspørsmål. Ved hjelp av denne metoden, har jeg forsøkt å skape et systematisk kart over de temaer som fremstår som betydningsfulle for de foresatte. Jeg ønsket å utforske de enkeltes subjektive tolkninger og erfaringer, samt deres meninger, samtidig som jeg undersøkte om det var forskjeller mellom ytringene.

3.7.4 Analyseprosessen

I denne delen vil jeg gjøre rede for og vise hvordan jeg benyttet Braun & Clarke sin metode. Metoden er utviklet med en seks-steps modell for å utføre en tematisk analyse. Ved å kort gå

gjennom de ulike stegene ønsker jeg å vise hvordan jeg forsøkte å kategorisere, og til slutt finne meningsinnholdet i kommentarene.

3.7.4.1 Fase 1: Bli kjent med datasettet

Når man skal sette seg inn i et datasett, er det i følge Braun og Clarke svært viktig å sette seg inn i helheten av dataene man har. De fremhever viktigheten av å lese hele datasettet nøye, og på en aktiv måte (s. 87 - 88). I mitt tilfelle handlet dette om å lese alle de 240 kommentarene fra diskusjonstråden. Disse ble lest flere ganger inne i gruppen før jeg startet med innhenting. I det jeg hentet relevante kommentarer ned til Excel-arket mitt, gjorde jeg også en grundig gjennomlesning av alle kommentarer.

3.7.4.2 Fase 2: Lag de første kodene

Etter at jeg hadde blitt kjent med hele datasettet, og gjort meg opp meninger om hva som var interessant, startet fase to. Her lagde jeg koder fra de opprinnelige dataene. Kodene er ment å vise aspekter ved dataene som virker mest interessante for den som analyserer og skal videre referere til grunnleggende segmenter og elementer av rådatamaterialet. Ved å gå igjennom hele datamaterialet systematisk, passet jeg på at hvert datapunkt fikk lik og like mye fokus, slik at interessante og repetitive mønstre kunne tre frem (s. 88 -89).

Av de 240 kommentarene som jeg studerte, var mange lette å forkaste, da de ikke ga meningsfull innsikt. For eksempel var det mange kommentarer som: «Ja, enig» eller «Støtter dette». Det var også diskusjoner som gikk i «egne tråder» der brukerne diskuterte temaer på siden av mitt forskningsspørsmål. Rundt 126 kommentarer ble forkastet på grunnlag av at de ikke gav meningsfull innsikt til min oppgave, og jeg satt igjen med 114 kommentarer som jeg tok med videre som datapunkter i analysen.

Datapunktene ble så kopiert ned til et regneark i Excel. Eventuelle navn på barn, skoler eller andre henvisninger som kunne brukes til å avdekke barnas identitet ble anonymisert ved bruk av pseudonymer. Jeg plasserte kommentarene i arkets rader, og laget kolonner for hver kode. Fra de 114 kommentarene utviklet jeg 39 koder. Noen kommentarer passet til flere koder. Eksempler på koder er «Skolen sløser med ressurser», «Læreren så elevens behov» og «Skolebytte»

3.7.4.3 Fase 3: Let etter temaer

Når all data har blitt kodet, skal de ulike kodene sorteres for å forsøke å danne temaer.

Temaene stilles opp mot hverandre for å undersøke om det er mulig å slå sammen temaer, eller om det kan lages overordnede temaer som sammen rommer ulike temaer (s. 89 - 91).

I min analyse sorterte jeg først kodene inn i tre overordnede temaer. De overordnede temaene knyttet seg til lærerrollen, skolenivå og skolesystem.

Lærerrollen	Skolenivå	Skolesystem
Kunnskap om psykisk helse og skolevegring	Påkobling av andre instanser betyr ikke automatisk å få hjelp	En forestilling hos skolen om at barnet må få hjelp et annet sted
Et ønske om å bli lyttet til	En motstand i skolen	Et skjevt maktforhold
Troen på empatiske og tilgjengelige lærere	Ansvarsfraskrivelse	Størrelse på klasser og skole
Lojalitet hos barnet	Ressurser er ikke alt	

3.7.4.4 Fase 4. Sekundært blikk på temaer

Denne fasen har to steg. Først skal uttrekket av data (kodene) som er gjort, stilles opp mot temaene man har utviklet for å undersøke om datapunktene lett kan plasseres innunder de ulike temaene. Deretter skal temaene sjekkes opp mot det faktiske datamaterialet, for å kontrollere om temaene er gyldige også her. Da jeg så kodene opp mot temaene som jeg hadde utviklet, fikk jeg inntrykk av at jeg hadde mistet noen nyanser i det jeg gikk fra 39 koder til 11 temaer. Innholdet i de ulike temaene var ikke homogent nok, slik som Braun og Clarke anbefaler når de henviser til *intern homogenitet* og *ekstern heterogenitet*. Data innenfor et tema skal sammenfalle tilstrekkelig, samtidig som det skal være distinkte ulikheter mellom temaer (s. 91). Jeg bestemte meg derfor for å gå rett til den andre delen i denne fasen for å forsøke finne flere, mer spissede temaer. Jeg brukte mange av kodene jeg allerede hadde, men utviklet også nye koder fra datamaterialet. Denne gangen plasserte jeg koder slik at hvert tema også kunne ha et undertema. Slik endte jeg opp med temaer i tre nivåer: Overordnet tema, tema og undertema.

I tabellen under vises et eksempel fra analysen for å vise sammenhengen mellom overordnet tema, tema, undertema, koder og eksempelsitater fra kommentarene.

Første overordnede tema: Skolevegring må løses i og på skolen			
Tema:	Undertema:	Kode	Sitat
Et ønske om samarbeid	Ønsker å bli lyttet til	Å lytte til barn og foreldre	«Det er vanligvis veldig mye å hente på å legge egne antakelser til side og lytte til barna og familiene deres. Det tror jeg mange i skolen virkelig tror at de gjør, uten at de egentlig gjør det.»

Etter denne gjennomgangen, endte jeg opp med tre overordnede temaer, ni temaer og 21 undertemaer.

3.7.4.5 Fase 5. Definer og navngi temaene

For å finne navn til de overordnede temaene, temaene og undertemaene, er det ifølge Braun og Clarke viktig å sørge for at de samsvarer med det som formidles i datamaterialet, altså Facebook-kommentarene. Samtidig skal navnene gi leseren et umiddelbart inntrykk av hva temaet handler om (s. 92 - 93). Etter at jeg hadde gitt alle temaer navn, foretok jeg igjen en gjennomlesning av materialet som hørte til hvert tema.

Valget av hvilke temaer jeg ønsker å presentere, og formuleringen av budskapet i disse, er preget av min subjektive mening. Jeg har lest og tolket kommentarer, gitt de koder og plassert de i forskjellige temaer. Siden jeg har gjort et utvalg av hva jeg mener er relevant for min oppgave, representerer ikke dette helheten i diskursen som foregikk i kommentarfeltet på Facebook-innlegget. Dette er likevel en vurdering som er gjort for å fremstille hva jeg mener er viktig å formidle.

3.7.4.6 Fase 6. Produksjon av skriftlig arbeid

I min analyse har jeg kommet frem til fire hovedtemaer, som det synes at er sentrale for de foresattes erfaringer med skolens håndtering av skolevegringsproblematikken. Dette er overordnede temaer som jeg har vurdert viktige å bringe frem og som jeg ønsker å diskutere.

3.8 Kvalitet i studien

I all forskning vil reliabilitet og validitet være sentrale krav. Mens reliabilitet dreier seg om hvorvidt metodene man bruker er hensiktsmessige til å måle det man ønsker, dreier validitet seg om i hvilken grad forskeren har klart å måle det hen ønsket, og hvorvidt resultatene kan generaliseres (Thagaard, 2018, s. 187 - 189). Med andre ord knytter kvaliteten i oppgaven seg til de data som jeg har innhentet, men også til hvordan jeg anvender dataene.

3.8.1 Reliabilitet

Ifølge Thagaard referer begrepet reliabilitet i utgangspunktet til om en annen forsker som anvender de samme metodene, kan komme frem til samme resultat (Thagaard, 2018, s. 187 - 189). I kvantitative metoder er et relevant kriterium at man skal kunne replisere resultatene når prosjektet reproduseres. I kvalitative metoder er det imidlertid slik at forskerens forståelse utvikles sammen med deltakerne (i mitt tilfelle; kommentarene). På grunnlag av dette hevdes det at man må revurdere hva spørsmålet om reliabilitet innebærer fordi dette er noe som er vanskelig å måle. I kvantitative studier er et sentralt kriterie at forskeren må redegjøre for sin fremgangsmåte i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). I følge Silverman (2014, s. 84) kan man på denne måten gjøre prosessen transparent for leseren.

Jeg har i denne delen forsøkt å gjøre det klart for leseren hvordan jeg har gått frem for å finne svar på min problemstilling. Jeg har vist hvordan jeg har gått frem for å innhente data, og vist hvordan disse har blitt håndtert og analysert. Med dette håper jeg at leseren kan få et overblikk over min forskningsstrategi og metoder i analysen, slik at min fremgangsmåte blir transparent og kan vurderes.

I denne oppgaven har hensynet til gruppens personvern vært en utfordring for reliabiliteten. For å ikke løpe risikoen å røpe identiteten til informantene, har jeg måttet utelate detaljer som kunne gjort det enkelt for andre å finne igjen til kommentarfeltet jeg har analysert.

Det er også verdt å merke seg at jeg har gjort kodingen på egenhånd, og mine valg og tolkninger ligger til grunn for mine funn. Dersom jeg hadde gjort kodingen i felleskap med medstudenter, eller kunnet avstemme mine valg mot noen, ville funnene hatt en høyere reliabilitet.

3.8.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av tolkninger som forskeren gjør seg (Thagaard, 2018, s. 189). Den tematiske analysen som Braun & Clarke (2008) har utviklet, er utformet med den hensikt å gi en tematisk oversikt over datamaterialet. Metoden foregår på den måten at data stegvis kategoriseres i stadig færre og mer konsise enheter. For å styrke validiteten, sjekkes de kategoriske enhetene (koder og tema) man kommer frem til, gjentatte ganger opp mot datamaterialet. Flere ganger måtte jeg derfor ta stilling til om temaene som ble utviklet faktisk

representerte det dataene fortalte. For å styrke validiteten gikk jeg flere ganger tilbake til datamaterialet for å gjenta kodeprosessen fordi jeg vurderte min kategorisering som unyansert.

Samtidig har jeg ingen forutsetninger for å kunne si noe om hvorvidt datautvalget er representativt for helheten av foresatte av barn med skolevegringsproblematikk. For eksempel kan det tenkes at det er de foresatte med sterkest negative erfaringer som melder seg inn i gruppen, og deltar i diskusjonene. Videre kan det være at diskusjonene som oppsto i innlegget jeg hentet data fra kun dekket noen aspekter ved skole/hjem-samarbeidet, og at diskusjonsdeltakerne svarte hverandre kun rundt disse temaene. Hvis jeg hadde foretatt et intervju kunne jeg kanskje fått et bredere utvalg av perspektiver, siden intervjuobjektene ikke hadde vært påvirket av hverandre, og jeg hadde hatt muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis for å klare opp uklarheter.

3.9 Etiske overveielser

I forskningsetikkloven paragraf 4 står det at «Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. Dette gjelder også under forberedelser til forskning, rapportering av forskning og andre forskningsrelaterte aktiviteter» (Forskningsetikkloven, 2017).

I samråd med Norsk senter for forskningsdata (NSD) kom jeg frem til at arbeidet mitt innebar å behandle personopplysninger selv om jeg ikke lagret navn eller identifiserbar informasjon. Dette fordi man kan re-identifisere foreldrene som har skrevet tekstbitene jeg siterer, ved å sette dem inn i Facebook-gruppens søkefunksjon. På grunnlag av dette ble prosjektet meldt til NSD på starten av nyåret 2022. Parallelt med kommunikasjonen med NSD kontaktet jeg administrator for Facebook-gruppen og fortalte om mitt prosjekt. Hun var positiv til at jeg ville bruke informasjon derfra til å forske på temaet. Jeg informerte henne om at jeg kom til å ta hensyn til personvern og ta kontakt med de enkelte medlemmene dersom direkte sitater var aktuelt. Deretter publiserte jeg et innlegg direkte i gruppen i tråd med NSD sine anbefalinger. I innlegget fortalte jeg om mitt prosjekt og la til en fil med rettigheter i forbindelse med innhenting av opplysninger.

Sitatet fra forskningsetikkloven innebærer at forskeren må forholde seg til lover, regelverk og retningslinjer, men også til etiske refleksjoner rundt valgene man tar underveis i forskningsarbeidet. I 2019 utarbeidet Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) en forskningsetisk veileder for internettforskning (NESH, 2019). Denne veilederen har vært sentral for mitt arbeid da internettforskning for meg var et ukjent område, og jeg ønsket å ivareta og vise respekt for deltakerne – de foresatte. Foresatte av barn med ufrivillig skolefravær befinner seg i en uønsket, sårbar situasjon, og kan oppleve situasjonen som vanskelig fordi det ofte medfører sorg og følelse av mislykkethet (Eide, 2022, s. 7). Det ble derfor spesielt viktig å opp tre etisk forsvarlig overfor denne gruppen.

Blant refleksjonene peker den forskningsetiske veilederen på skillet mellom offentlig og privat. Facebook-gruppen som jeg hentet informasjon fra er en lukket gruppe. Da denne gruppen har mer enn 20 medlemmer kan disse ytringene likevel ansees som offentlige. Den nasjonale forskningsetiske komité foreslår imidlertid begrepet forventet offentlighet som utgangspunkt for å vurdere hva som er offentlig og privat på nett (NESH, 2019). Dette innebærer at jeg må vurdere om de som har deltatt i diskusjonen som jeg hentet data fra er innforstått med og forventer at ytringene er offentlige. I tillegg foreslår NESH å vurdere hvilken kontekst kommunikasjonen skjer i, og hvor tilgjengelig nettstedet som man henter data fra er. Jeg vurderte at medlemmenes ytringer var ment for offentligheten på bakgrunn av at gruppen har flere tusen medlemmer, og at også fagfolk er invitert inn. Innlegget jeg valgte å hente data fra, etterspurte dessuten generelle erfaringer fra diskusjonsdeltakerne, og jeg valgte å ikke ta med kommentarer som jeg oppfattet at var av privat karakter.

I mine studier er det ingen barn og unge som deltar direkte i forskningen. Likevel handler innholdet i ytringene i stor grad om barn, og i noen tilfeller blir konkrete beskrivelser av barnas hverdag og utfordringer fremhevet. Den nasjonale forskningsetiske komité peker på at barn og unge som deltar i forskning har særlig krav til beskyttelse (NESH, 2019). I arbeidet med innhenting av datamateriale valgte jeg derfor å ikke ta med beskrivelser jeg anså som utleverende eller på andre måter kunne identifisere barna. Alle eventuelle navn på barn og skoler er også blitt sensurert.

Før jeg innhentet data skrev jeg et innlegg i gruppen som informerte om mitt prosjekt, og la til et vedlegg med informasjon om deres rettigheter. Jeg skrev også om at de kunne ta kontakt med meg dersom de ikke ønsket å bli inkludert i min studie. I veilederen til Den nasjonale

forskningsetiske komité er ansvar for konfidensialitet og anonymitet, samt ansvaret for å innhente og informere om samtykke fremhevet. På denne måten fikk de foresatte tilstrekkelig informasjon til å kunne vurdere om de ønsket å delta. På innlegget fikk jeg utelukkende positive svar og ingen kontaktet meg for å unnlate seg fra studien.

I utgangspunktet ønsket jeg å anonymisere informantene ved å skrive om kommentarene som skulle stå i oppgaven. Dette fordi direkte sitater i prinsippet ville kunne «re-identifisere» informantene ved hjelp av Facebook-gruppens søkefunksjon. Etter samtale med NSD kom jeg frem til at det ville være bedre å bruke direkte sitater, og heller innhente samtykke fra de enkelte informantene. Etter å ha tenkt nøye gjennom hvilke sitater som kunne representere mine funn, sendte jeg en privat forespørsel til 17 informanter. Jeg fikk svar fra 14 av disse, med bekreftelse på at jeg kunne bruke sitatene deres i min oppgave, og jeg endte opp med å bruke sitater fra 12 av informantene. For å ivareta anonymiteten til informantene erstatter jeg navnene deres med «foresatt xx».

4 Funn og analyse

I denne delen blir resultatene fra analysen presentert. Funnene er strukturert på tre nivå. Hvert tema har undertemaer, og temaene er samlet under overordnede temaer. Hvert overordnet tema presenteres i generelle trekk, og knyttes opp mot Bronfenbrenners (1979) bio-økologiske modell. Deretter følger en beskrivelse av funnene i hvert tema, disponert etter undertemaene, slik som i tabellen. Temaene presenteres som regel med utvalgte eksempelsitater fra foresatte, med unntak av noen, der jeg ikke fikk innhentet tillatelse.

Første overordnede tema: Kompetente og empatiske lærere søkes!	
<i>Tema:</i>	<i>Undertema:</i>
Manglende kompetanse	Lærere har for lite kunnskap om psykisk helse Manglende forståelse for hvordan det er for barnet
«Myk» kompetanse er avgjørende	Å bli sett. Empatiske og tilgjengelige lærere Fleksibilitet og tilpasning
Lojalitet hos barnet	Fokus på barnet Må tåle å «stå i det»

Andre overordnede tema: Ufrivillig skolefravær må løses i og på skolen.	
<i>Tema:</i>	<i>Undertema:</i>
Skolen kan utløse ufrivillig skolefravær	Press og stress Kaotisk klassemiljø
Et ønske om samarbeid	Ingen reell innflytelse Ønsker å bli lyttet til
Skolen fraskriver seg ansvar	Skyld legges på barnet og hjemmet En forestilling om at barna må få hjelp et annet sted Læreren er ikke bare underviser
Ressursbruk og påkobling av andre instanser	Henvisninger betyr ikke nødvendigvis hjelp Anerkjennelse koster ikke penger
Tredje overordnede tema: Systemet gjør det utfordrende.	
<i>Tema:</i>	<i>Undertema:</i>
Et skjevt maktforhold	En devaluering av foreldrekompetansen Frykt for å bli stemplet som omsorgssvikere En følelsesmessig påkjenning
Et fastlåst system	Det er systemet som gjør det vanskelig Lærerens ansvar for å varsle oppover

4.1 Første overordnede tema: Kompetente og empatiske lærere søkes!

Dette temaet handler om hva de foresatte legger vekt på av viktige egenskaper hos lærere. Egenskapene handler om kunnskap om skolefraværspromblematikk og «medmenneskelige» egenskaper som empati og forståelse. Dette temaet tar for seg egenskaper ved barnets nærmeste personer i skolen, altså på Bronfenbrenners(1979, s. 22) mikronivå. Egenskapene ser ut til å bli sett på som spesielt viktige i møtet med elever som allerede har utviklet ufrivillig skolefravær, men antydes i tillegg å være sentrale for lærerrollen på et generelt grunnlag. Videre ser de foresatte på disse egenskapene som sentrale også i samhandling med hjemmet. Temaene som blir presentert her er «Manglende kompetanse», «Myk kompetanse er avgjørende» og «Lojalitet hos barnet».

4.1.1 Manglende kompetanse

Flere av de foresatte peker på at læreren ikke strekker til når det gjelder kunnskap og bevissthet om psykisk helse på et generelt plan, men også at kunnskap om ufrivillig skolefravær er mangelfullt. Dette ses gjennom at flere antyder at læreren ikke har god nok forståelse for problematikken. Noen uttrykker for eksempel at fraværet ikke er selve problemet, men et symptom. Det antydes at skolen derfor har feil fokus dersom skolen mener målet er nådd når barnet er tilbake på skolen. En foresatt peker for eksempel på at hun opplever at læreren er fornøyd dersom eleven møter opp på skolen, uten å reflektere over om eleven faktisk har det bra.

Andre ønsker å få frem at årsakene bak fraværet kan være mange, og at det ofte er mer komplekst enn at de bare «ikke vil» på skolen. Foresatt 1 skriver:

«Man glemmer at ungene gjør det bra, hvis de kan. Ikke hvis de vil. For jeg tror ikke at en eneste av de ungene som ikke kommer seg på skolen, synes det er fantastisk å være hjemme hver dag, at de ikke føler på utenforskap og at de ikke mestrer.»

Hensikten med kommentaren ser ut til å være å at ufrivillig skolefravær er en kompleks utfordring som har større alvorstingde. Den foresattes synspunkt er at det handler om at barnet er hjemme fordi dette oppleves som den beste løsningen for dem, nærmest at de ikke har noe valg. Det er flere foresatte som ser ut til å dele dette synet. At mange foresatte har behov for å poengtere dette, kan vitne om at de opplever at lærere ikke forstår alvorlighetsgraden og kompleksiteten i utfordringene.

Det at mange av de foresatte mener at læreren mangler kompetanse, kan skyldes at læreren faktisk har lite kunnskap. Det kan også være at den kunnskapen de har bygger på andre perspektiver enn de foresattes oppfatninger. Opplevelsen av at lærerne ikke deler samme forståelse som de foresatte, er noe som kan tenkes å skape utfordringer i et samarbeid.

Andre peker på at manglende kompetanse kan forverre elevenes situasjon. Noen ser ut til å oppleve at mange lærere har forutinntatte holdninger overfor hva problemet dreier seg om. Noen få foresatte skriver at de har gode erfaringer, og mener de har møtt ansatte som har god nok kunnskap om problematikken. Imidlertid peker de på at dette kun gjelder noen få ansatte i

skolen, og disse personene blir ofte nevnt som nøkkelpersonen som gjorde at barnet klarte å komme tilbake til skolen.

4.1.2 «Myk» kompetanse er avgjørende

Et moment som ofte blir belyst av de foresatte i kommentarene er lærerens medmenneskelige evner. Mange peker på at lærere som evner å vise empati og som forsøker å forstå barnet kan bedre barnets situasjon. Et gjentakende uttrykk som de foresatte bruker, er at barnet trenger å «bli sett».

Andre peker på at mange barn med ufrivillig skolefravær lever med angst og skam. I sammenheng med dette løftes det frem at elevene må møtes med forståelse slik at de opplever trygghet. I en undertråd om skolebytte poengterer foresatt 4 viktigheten av læreres evne til å etablere gode relasjoner:

«...når skolebytte hjelper, og det eneste som har skjedd er at noen SER barnet. Det skjedde her også. Fra full vegring til oppmøte hver dag over natta. Da er det som du sier relasjoner. Og ikke alle lærere fikser de rette relasjonene. For de aller fleste vegrerne handler det om den ene personen som SER dem. Og dessverre, innimellom handler det også om manglende vilje fra skolens side.»

Her tydeliggjør hun sin mening om hvor avgjørende det kan være «å bli sett» for et barn med ufrivillig skolefravær. Ifølge den foresatte var det å bli sett det som skulle til for at barnet klarte å vende tilbake til skolen. Å «bli sett» kan handle om at barnet, med sine utfordringer ble godtatt av lærerne. Den foresatte forklarer ikke eksplisitt hva det var lærerne på den nye skolen gjorde, men sitatet kan vitne om en tro på at det skjedde noe med barnet fordi de voksne evnet «å se» det. Imidlertid ser det ut til at den foresatte ikke har tro på at dette er noe alle lærere evner eller vil.

Hva som ligger i «å se barnet» kan kanskje knyttes til at læreren er empatisk og tilgjengelig. Flere av de foresatte forteller at skolebytte var det som måtte til for at barnet skulle få det bedre og være mer deltakende på skolen. De foresatte som uttaler seg om dette har derfor et komparativt grunnlag for å peke på forskjellen mellom skolen som fungerte dårlig, og den som fikk eleven tilbake ved pulten. Her beskriver de foresatte skoler som legger vekt på å bry seg om barnet. Noen beskriver at lærernes måte å hjelpe på var basert på omsorg og omtanke

for barnet. For eksempel forteller en foresatt at barnet stadig fikk meldinger fra både lærere og medelever om at det var savnet og ønsket på skolen. Ifølge den foresatte la læreren vekt på å skape trivsel i klassemiljøet for å få barnet til å føle seg trygt.

Det at læreren er tilgjengelig og åpen for kommunikasjon ansees som positivt for å bedre situasjonen til barn som sliter med ufrivillig skolefravær. Foresatt 2 forteller om skolebytte til en Steinerskole. Hun beskriver det hun opplever som avgjørende ved den nye skolen:

«en veldig viktig del var nærheten og tilstedeværelsen til lærerne. De gjorde seg selv tilgjengelig, tok en telefon om det hadde skjedd noe, vi foreldre kunne ringe når det var nødvendig, de ringte tilbake hvis vi sendte sms.»

Den foresatte uttrykker her at det å kunne kommunisere med lærerne var viktig. Ifølge henne gjorde lærerne seg tilgjengelige for kommunikasjon, noe som gjorde at hun ble trygg på at hun fikk den informasjonen hun trengte. Hun ble lyttet til og fikk komme med sine innspill eller bekymringer. Det kan se ut til at skolen har lagt til rette for toveiskommunikasjon, og at dette opplevdes som avgjørende for den foresatte.

Foresatt 3 presiserer viktigheten av det empatiske aspektet:

«Jeg vil si at HELE magien ligger i empatisk kommunikasjon ❤️ Det kan lett fixes uten mere ressurser.»

Her belyses det som ser ut til å være en sterk tro på at empatisk kommunikasjon er kjernen som kan løse problemet. «Empatisk kommunikasjon» kan handle om at det ligger en grunnleggende forståelse, eller et ønske om å forstå den andre til grunn. Det kan tenkes at dette handler om å bli lyttet til og sett. Den foresatte ser ut til å tro at kommunikasjonen kan utrette mer enn det rutiner og involvering av andre instanser kan gjøre.

Tett dialog og samarbeid med de foresatte fordrer en større grad av fleksibilitet og individuell tilpasning. En foresatt forteller om hvordan det var å bytte skole og legger vekt på at lærerne var gode på å tilpasse skolehverdagen slik at barnet skulle klare å komme seg gjennom dagene. Tilpasninger etter utgangspunkt i den enkelte elevens utfordringer går igjen hos flere foresatte. For eksempel fortelles det om tilpasninger for å øke forutsigbarhet i

skolehverdagen, og annen «spesialtilpasning» for å få barna til å føle seg trygge. Som Last og Strauss (1990) fant i sine studier, sliter mange av skolevegrerne med angstlidelser. Det kan tenkes at barn med angst gjerne har et ekstra behov for en tilpasset og forutsigbar skolehverdag. For eksempel ved at de ikke trenger å stå fremfor klassen ved fremføringer, eller at de ikke trenger å ta del i aktiviteter der klasserommet blir bråkete og urolig. Forutsigbarhet, altså at barnet opplever at man vet hva som skal skje, og at læreren er klar over hvilke situasjoner som er angstutløsende, kan tenkes å være spesielt viktig for disse elevene. Dette kan være forklaringen på at mange foresatte verdsetter lærere som kan tøyne rammene ved behov.

4.1.3 Lojalitet hos barnet

Flere av de foresatte som deltar i diskusjonen deler sine opplevelser av samtaler med skolen. Noen trekker frem en opplevelse av at samtalene ofte dreier inn på hvor utfordrende problematikken er for skolen og lærerne. Foresatt 6 uttrykker frustrasjon over dette:

«jeg har ikke tall på hvor mange ganger ansatte i skolen sier; du må forstå at dette er vanskelig for oss/dette er vanskelig for oss. JA SELVFØLGELIG ER DET DET! Jeg har klart, hver gang, å si «ja, det forstår jeg,» med innestemme. Noen ganger har jeg føyet til; «og så tror jeg at det er enda vanskeligere for eleven.»

Foresatt 5 sier det slik:

«Først når de voksne rundt barnet klarer å ta fokuset bort fra eget ubehag og opplevelse av utilstrekkelighet og fokuserer på barnets behov og finner fram nysgjerrigheten på hvilket problem barnet forsøker å løse med vegringen – og rygg nok til å bære at det problemer er noe voksne må ta ansvar for å løse – begynner vi å nærme oss veien mot suksesshistoriene.»

Sitatet kan vitne om at den foresatte ikke opplever at fokuset er der det skal – nemlig på barnet og på barnets behov. Hun er klar i sin sak: Det er lærerne og de voksnes ansvar å hjelpe barna. Hun etterspør at lærerne «finner fram nysgjerrigheten», for å finne ut «hvilket problem barnet forsøker å løse med vegringen». Det kan se ut til at hun ønsker at lærerne stiller seg åpen for informasjon i møte med eleven og foreldrene, altså slik som Anderson beskriver som en «ikke-vitende» posisjon (Anderson, 2003).

Felles for begge sitatene er opplevelsen av at lærernes ubehag i møte med problematikken overskygger barnets utfordringer. Dette ser ut til å være svært frustrerende for de foresatte. Det kan tenkes at lærerne opplever ubehag fordi de ikke føler de har nok kompetanse, tid eller krefter til å hjelpe barnet. Kanskje kan det også være en måte å forklare de foresatte at de ønsker å hjelpe, men at de er ærlige om at det er en vanskelig problemstilling. Uansett årsak virker det som de foresatte oppfatter at lærerne forsøker å legitimere at de ikke klarer å hjelpe barnet fordi barnet er vanskelig.

Som en slags konklusjon ut ifra diskusjonen om at foresatte opplever at fokuset blir tatt vekk fra barnet ser noen ut til å mene at lærerne er nødt til å ta barna på alvor uansett hvor vanskelig det måtte være for skolen å finne gode løsninger. Foresatt 7 sier det slik:

«Yes! Aksept for at barnet har stort emosjonelt ubehag til tross for at den voksne ikke klarer å se/forstå men allikevell ta barnet på alvor.»

Kanskje har denne moren opplevd at læreren har bagatellisert problemet eller vendt seg bort fra det. Med dette sitatet kan det se ut til at hun stiller et slags krav om, eller i alle fall et sterkt ønske om at fokuset og lojaliteten må ligge hos barnet uansett hvor vanskelig det måtte være for de voksne.

4.2 Andre overordnede tema: Ufrivillig skolefravær må løses i og på skolen

Andre overordnede tema dreier seg om de foresattes perspektiver på skolen og andre instanser som skolen samarbeider med. I det andre overordnede temaet dreier temaene seg i stor grad om Bronfenbrenners mesonivå . Her kommer samspillet mellom barnets ulike nærmiljøer inn (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Først løftes perspektiver om hvordan skolen i seg selv kan være en utløsende faktor for ufrivillig skolefravær. Videre dreier det seg om samarbeidet mellom de foresatte og skolen, og hvordan dette påvirker løsningen av barnets problem. Til sist studeres de foresattes oppfatning av samspillet mellom skolen og de miljøer som barnet henvises til når skolen ikke klarer å løse problemet selv.

4.2.1 Skolen kan utløse ufrivillig skolefravær

Noen av de foresatte diskuterer angstproblematikk og ser dette opp mot klassemiljøet og andre faktorer i skolen. For eksempel poengterer noen at det er vanskelig for et barn med

sosial angst å bli plassert i store klasser. Andre peker på at angst kan føre til hemming av læring og utvikling. Som et innspill til diskusjonen kommenterer foresatt 8:

«Og da må det jo stilles spørsmål om hvorfor mennesker utvikler sosial angst. Det er jo ikke noe som kommer som lyn fra klar himmel, ei heller noe en psykolog på bup kan fjerne. Dette handler jo primært om overveldende opplevelser på skolen, opplevelsen av å være presset over tid, mangel på trygghet i skolesituasjonen, bråk, støy, påkjenninger, stress, fravær av forståelse osv.»

Den foresatte ser ut til å mene at selve skolen kan skape stress og angst. Med dette kaster hun lys over faktorer i skolen og ansvarliggjør skolene for utviklingen av ufrivillig skolefravær. Hennes syn ser ut til å være at barna opplever sider ved skolen som er så vanskelig at de unngår den.

Noen av de foresatte peker på bråk og uro i klassene som utløsende, og mener at mindre klasser ville vært hensiktsmessig. Fra kommentarene kan det virke som om barn med ufrivillig skolefravær ikke får dette tilbudet. For eksempel mener en av de foresatte at mindre grupper blir organisert for elever med utagerende atferd, men lurer på hvorfor dette ikke praktiseres for elever med angstproblematikk og ufrivillig skolefravær.

4.2.2 Et ønske om samarbeid

Flere foresatte forteller om en opplevelse av å ikke bli hørt eller få innflytelse i barnets skolehverdag. Mange beskriver dette som svært problematisk. For eksempel beskriver foresatt 9 hvordan hun har opplevd å bli møtt av skolen:

«Da vi prøvde å fortelle skolen om hvor tøft han hadde det, fikk vi alltid det samme svaret...det går så bra med han på skolen...selvfølgelig gjorde det det for de...for han krevde ikke noe, bråkte ikke, utagerte ikke og var aldri i konflikter»

Hun forteller om at hun har forsøkt å gå i dialog med skolen på bakgrunn av sine bekymringer. Imidlertid opplevde hun at skolen avfeiet dette med at barnet hadde det fint og at det ikke var noen problemer. Videre ser det ut til at den foresatte mener årsaken til avfeilingen var fordi barnet ikke var utagerende eller var i konflikter med andre. At de ikke så at barnet hadde det tøft. Det kan også tenkes at for den foresatte opplevdes dette som å ikke

bli trodd på av de ansatte. Årsaken til at den foresatte og de ansatte hadde så ulike opplevelser kan dreie seg om ulike forforståelser eller erfaringer. Mens læreren så en gutt som tilsynelatende hadde det fint på skolen, var den foresattes opplevelse at sønnen hadde det svært vanskelig. Hun var bekymret for sønnen, men til tross for dette følte hun ikke at hun ble tatt på alvor.

Mange uttrykker et sterkt ønske om at skolen skal lytte til de foresattes perspektiver. Foresatt ti uttrykker her sitt ønske om medbestemmelse:

«Tror ingen forventer at alle lærere kan alt. Men det forventes og ønskes imøtekommenhet slik at et trygt rom for dialog og gode løsninger kan finnes.»

Her gjør den foresatte det klart at hun ikke forventer at alle lærere har kunnskap og kompetanse om elevenes problemstillinger. Likevel forventer hun imøtekommenhet fra lærerne slik at det kan samarbeides for å finne løsninger. Det kan virke som om hun ser på imøtekommenhet og tilrettelegging av samarbeid med hjemmet som vesentlig viktigere enn at lærerne har spesialkompetanse om problematikken. Kommentaren kan videre vitne om at hun tror på at løsningen kan ligge i relasjonene, og at løsningen derfor må utvikles i samarbeid. Dette kan dessuten tyde på at hun ser på sin rolle som foresatt og den innsikt hun har til barnet som en viktig nøkkel for å lykkes.

Foresatt 5 sier dette om skolens evne til å lytte:

«Det er vanligvis veldig mye å hente på å legge egne antakelser til side og lytte til barna og familiene deres. Det tror jeg mange i skolen virkelig tror at de gjør, uten at de egentlig gjør det.»

Denne kommentaren belyser først og fremst troen på at det å lytte til barn og foreldre er avgjørende. Imidlertid ser det ut til at den foresatte opplever at ansatte i skolen ikke evner dette. Det til tross for at mange tror de gjør det. Kanskje er det slik at hun opplever at læreren er villig til å ta en prat, men at samtalen ikke fører noen vei. Dette kan handle om det som blir snakket om ikke blir fulgt opp. Årsakene til dette er vanskelig å si noe om. En mulig forklaring kan være manglende tid og ressurser fra skolens side, eller at skolen er mest opptatt av sin egen forståelse og agenda. Konsekvensen av å ikke lytte til de foresatte kan uansett

være at skolen mister verdifull informasjon som kan være avgjørende for å gi barnet tilstrekkelig med hjelp (Lund, 2020, s. 64 - 66). Det er for eksempel nærliggende å tro at de foresattes innspill er helt avgjørende i forhold til individuelle tilpasninger.

4.2.3 Skolen fraskriver seg ansvar

En gjennomgående opplevelse blant de foresatte ser ut til å være at skolen fraskriver seg ansvar i møte med barnas utfordringer. Noen peker også på at de opplever at skolen legger skylden for utviklingen av ufrivillig skolefravær på hjemmet. Foresatt 7 skriver:

«Skolen bør aldri noen gang gjemme seg bak at «det skyldes foreldrene» og dermed fratras ansvar for å få eleven sitt skolenærvær/mestring til å øke»

Det kan se ut til at den foresatte opplever at skolen mener at fraværsutfordringene skyldes foreldrene. Videre blir dette sett på som en taktikk som skolen bruker for å fraskrive seg ansvar. Det nevnes ikke hva som er årsaken til at hun opplever det på denne måten. Kanskje er en del av tiltakene i skolen å kartlegge hjemmeforhold, og at de ansatte i skolen derfor har stilt spørsmål om hvordan barnet har det hjemme. Det er riktignok flere sentrale forskere innen skolefraværsproblematikken som har konkludert med at ufrivillig skolefravær har sammenheng med faktorer i hjemmet (Bahali et al., 2011; Egger et al., 2003; King & Bernstein, 2001; Last & Strauss, 1990). På bakgrunn av denne forskningen kan hjemmet virke som et sentralt sted å lete etter årsaken. Det er nærliggende å tro at disse studiene har fått innflytelse på den kunnskapen skolen har om skolefraværsproblematikk. Dersom en lærer møter problematikken med et syn om at noe er galt i hjemmet, kan det være utfordrende å ha et åpent sinn.

Mange opplever at skolen og lærere forholder seg til barns psykiske helse som noe som skal «fikses» hos andre instanser, slik som PPT og BUP. Mange av de foresatte ser ut til å peke i retning av at dette er en problematisk måte å forholde seg til ufrivillig skolefravær på. Foresatt 5 skriver:

«Psykiske problemer» plasserer det hele i individet og blir noe «skolen ikke har kompetanse til å løse».

Foresatt 10 ser dessuten ut til å mene at dette er en generell oppfatning i samfunnet:

«Ideen om at barn skal et annet sted for å få hjelp eller endre seg er ikke uvanlig. Jeg tror den rett og slett er folkelig og like vanlig hos skoleansatte som hos foresatte»

Det ser ut til at det er en generell holdning blant de foresatte om at skolen mener at skolefraværproblematikken skyldes årsaker som barnet har med seg. Denne holdningen virker flere foresatte å være kritiske til. Etter flere foresattes oppfatning oppstår nemlig problemene i det barnet møter skolen. Ifølge de foresatte er det altså ikke barnet som må endre seg, men skolen. Etter et slikt syn vil ikke det å «sende barnet på behandling» føre til noen løsning fordi årsakene til vegringen ikke ligger hos barnet, men i barnets møte med skolemiljøet.

Imidlertid mener foresatt 4:

«Selvsagt kan årsaken være barnets angst, og slik sett i barnet, men det handler jo først og fremst om hvordan dette møtes i skolen?»

Som vist i tidligere sitater ser det ut til at mange foresatte mener lærerrollen innebærer egenskaper som å evne å «se» elevene, samt å være nysgjerrig i forhold til deres utfordringer. Foresatt 11 er tydelig på at læreren ikke bare er en underviser:

«Å være lærer bør være så mye mer enn å bare undervise i matte og Norsk. Alle som jobber med barn og ungdom bør ha kompetanse til å fange opp de som faller utenfor. Visst man som lærer bare vil undervise, så er ikke barne og ungdomskole rette plassen.»

Denne foresatte kan se ut til å ha en forventning til lærerrollen som går ut over det faglige. Læreren må evne å ta hånd om elevene og bry seg om hvordan barnet trives på skolen. Med dette sitatet kan det virke som at den foresatte mener at en konsekvens av manglende kompetanse kan være at noen barn faller utenfor. Det er usikkert hva hun legger i denne kompetansen, men det er nærliggende å tro at det handler om relasjoner og evnen til å skape et godt og trygt skolemiljø.

De foresatte ser altså ut til å ha liten tro på at barnets problemer best løses utenfor klasserommet, og etterlyser at skolen tar ansvar fremfor å legge skylden på hjemmet. Som en konsekvens av dette, ser de ut til å mene at lærerens ikke bare bør ha faglig kompetanse.

Læreren, og skolen, bør jobbe proaktivt med forholdene på skolen og i klasserommet slik at ikke barn faller utenfor. Kvalitetene som etterlyses er beskrevet nærmere i første overordnede tema.

4.2.4 Ressursbruk og påkobling av andre instanser

Flere kommenterer på skolens bruk av ressurser samt henvisninger til andre instanser slik som PPT og BUP. Noen forteller om at henvisningene har vært hensiktsmessige. Dette ser ut til å gjelde der utredningene har ført til diagnoser som for eksempel ADHD eller autismespekterforstyrrelser. Det ser ut til at for noen har slike avdekninger ført til bredere forståelse for barnets utfordringer, men også bedre tilretteleggelse i undervisningen.

Imidlertid kan det se ut til at mange ikke har dette synet på henvisninger. I en undertråd som handler om dette skriver foresatt 6:

«min egen erfaring er at heller ikke miljøarbeidere, helsesykepleiere, ppt, Bup eller andre har styringsrett over skolen/lærerne. Da hjelper det nada å pøse på med slike.»

Det ser ut til at den foresatte mener at instansene bare kan komme med råd og veiledning, og ikke kan pålegge skolen å gjennomføre et bestemt opplegg. Den foresatte ser ut til å utvise en skepsis til ordningen om å henvise barn til andre instanser, fordi hun opplever at skolen ikke klarer å følge opp.

En annen foresatt stiller seg spørrende ved at elever skal gå i terapi hos BUP for å bli «friske» dersom hovedårsaken til de psykiske plagene er forhold i skolen. Dette er et poeng som er viktig å få frem. Det er en gjenganger i de foresattes holdning at det er skolen som utløser problemet. De foresatte skildrer at skolen har et annet syn på dette, nemlig at barnet trenger behandling for å kunne fungere i skolen. Ikke at skolen må endres.

Noen av de foresatte ser ut til å mene at om bare læreren har den rette kompetansen, så vil mye av problemene med ufrivillig skolefravær løse seg uten unødvendig bruk av ressurser. Foresatt 3 forteller om hvordan hun opplevde hjelp på barneskolen kontra ungdomsskolen:

«De gjorde det stort og omfattende uten at det skjedde noe bra for barnet. På ungdomsskolen gjorde de det annerledes. Enkelt og uten å bruke «ressurser».

Det fremkommer ikke hva den foresatte mener med «stort og omfattende» og «enkelt og uten å bruke «ressurser»». Det kan likevel tolkes som at det store og omfattende handler om henvisninger til andre instanser og et tiltaksregime, mens det hun ønsker seg er grunnleggende, medmenneskelige egenskaper fra de barnet er i kontakt med i skolen.

Foresatt 1 skriver:

«Hvis man ikke vet årsaken, ikke vet hva barnet sine ønsker er, så kan man bruke så mange penger og andre ressurser man vil, uten å komme noen vei.»

Her vektlegges det at barnets ønsker og behov er viktigere enn noe annet for å finne løsningen. At å forsøke å hjelpe et barn uten å lytte til barnet er fånyttet. Som nevnt synes dette synet å være sentralt for mange av de foresatte. Dersom skolen skal kunne legge til rette for, og jobbe for at barnet skal trives og komme tilbake til skolen, er skolen nødt til å ta utgangspunkt i det enkelte individ for å forstå hvilke behov det har. Den foresatte peker også i retning av at ressurser ikke betyr alt, og at løsningen kanskje er «lettere» enn de opplever at skolen tenker at det er.

4.3 Tredje overordnede tema: Systemet gjør det utfordrende

Det tredje overordnede temaet handler om perspektiver som kan ses i sammenheng med strukturer i samfunnet. Her fremkommer foresattes synspunkter som har med måten selve skolesystemet i vesten fungerer, altså på det nivået Bronnenbrenner (1979, s. 26) kaller makronivå. I dette temaet belyses noe som kan tyde på at det strukturelt er innarbeidet en skjev maktbalanse i forholdet mellom skole og hjem. Videre belyses andre elementer i systemet som kan gjøre det vanskelig å legge til rette for barn med ufrivillig skolefravær samt forebygge at dette utvikles.

4.3.1 Et skjevt maktforhold

Noen av de foresatte ser ut til å oppleve at det foregår en generell devaluering av foreldrekompentansen i skolen. Foresatt 2, som byttet fra offentlig skole til privat fordi barnet slet med ufrivillig skolefravær, forteller:

«På Steinerskolen var foreldrenes råd sterkt vektlagt. Arrogansen vi ofte møter i offentlig skole var byttet ut med nysgjerrighet og respekt for foreldrenes kunnskap om sitt barn. Om noe bør synke inn i offentlig skole så er det det.»

Kommentaren viser at den foresatte har opplevd at offentlig og privat skole har to vidt forskjellige syn på foreldrene. Ved den private skolen opplevde hun at de hadde respekt for foreldrene og så på de som ressurser ved at deres kunnskap var ønsket og ble sett på som viktig. Dette står som kontrast til slik hun opplever den offentlige skolen som hun mener har hatt en arrogant holdning. Hun forklarer ikke hvorfor hun opplever den offentlige skolen på denne måten, men det kan tenkes at den offentlige skolen må forholde seg til visse regler og rutiner. Kanskje har dette ført til at fokuset har blitt liggende på skolens forståelse og at foreldreperspektivet har blitt forsømt.

Noen av de foresatte beskriver en frykt for «systemet», fordi skolen har makt til å sende bekymringsmelding til barnevernet. Foresatt 8 belyser et dilemma som foresatte som har barn med ufrivillig skolefravær står i:

«Vi som er foreldre blir satt i store dilemma også. Skal vi slå armene våre rundt barnet og si at vi forstår og beskytte og tørre å si at mitt barn ikke skal på skolen før premissene er endret? Eller skal vi true, lokke, kreve at barnet fortsetter å være i et miljø hvor det lider overlast? Velger vi det første risikerer vi å bli sett på som lite samarbeidvillige, og kanskje bli meldt til barneverntjenesten. Her inne er det mange som har opplevd det.»

Her belyses en svært vanskelig problemstilling i møte med skolen. De foresatte vet at barnet «burde» komme seg på skolen, og at dette er forventet. Samtidig er de foresattes oppfatning at barnet blir psykisk nedbrutt av skolemiljøet som de mener skaper angst og frykt. Dersom de velger å handle på sine instinkter og beskytte barna ved å holde de hjemme, kan skolen melde bekymring til barnevernet.

I møte med de foresatte er læreren en profesjonsutøver, mens de foresatte er privatpersoner. Relasjonen er det man kaller asymmetrisk. Fordi læreren har denne makten, kan han bestemme hva problemet er og hva som skal være løsningen (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 201 - 202). Dersom lærerens sannhet er at melding til barnevernet er løsningen, kan læreren få

gjennomslag for dette, som setter de foresatte i en svært maktesløs posisjon. Dette kan gjøre det vanskelig å etablere tillit og videre samarbeid.

Det skjeve maktforholdet og den vanskelige situasjonen med et barn som ikke har det bra preger også de foresatte følelsesmessig. Noen forteller i diskusjonen om følelse av maktesløshet og dager som er preget av frustrasjon og tårer. For mange har situasjonen forblitt uendret over flere år. Noen beskriver også positive erfaringer relatert til skolebytte eller nye lærere, men for mange ser situasjonen ut til å være svært vanskelig. I en kommentar skriver foresatt 12:

«Det er en ubalanse i maktforholdet og foreldre opplever seg maktesløse og prisgitt skole, rektor og lærere...og det er her ydmykhet er helt essensielt.»

Den foresatte peker på at maktbalansen i forholdet er skjevt, og videre at hun føler seg maktesløs i møte med skolen. Dette er noe som kan tenkes å få konsekvenser for samarbeidet, men saken vil være belastende for den foresatte i seg selv. Derfor etterspørres hun ydmykhet for situasjonen foresatte befinner seg i.

4.3.2 Et fastlåst system

Noen av de foresatte peker på at skolesystemet gjør det vanskelig å løse utfordringen med ufrivillig skolefravær. Noen av de foresatte peker på at mye handler om et firkantet system som gjør det utfordrende, og at det ikke handler om den enkelte lærer. Foresatt 11 skriver:

«Jeg har møtt lærere med stor ydmykhet og som virkelig prøver å gjøre sitt beste, men som pga av fastlåste system og manglende ressurser ikke strekker til. Men jeg har ikke møtt på så mange lærere som tør å gi beskjed om dette. Og undrer ofte på hvorfor?»

Hun påpeker her at hun har opplevd at lærere gjør sitt beste, og det ser ut til at hun mener det er systemet som feiler. Imidlertid peker hun ikke bare på at noe er galt i systemet, men også en opplevelse av at læreren ikke gir beskjed om «fastlåste» system. Det kommer ikke frem hva hun mener med fastlåste systemer, men det kan tenkes at det handler om at læreren må forholde seg til visse rammer og regler som gjør det vanskelig å tilpasse skolehverdagen til den enkelte elev. Kanskje handler det heller ikke om at læreren ikke tør å gi beskjed, men om at det føles nyttesløst å si ifra eller at læreren ikke vet hva hen skal gjøre.

Mange opplever at noe må endres i skolen på et overordnet nivå. Elementer som blir nevnt er kompetanseheving om psykisk helse i lærerutdanningen og mer bevissthet rundt at vurderinger og press over tid kan føre til stress og angst. Noen peker også på et samfunn som i større og større grad blir preget av prestasjoner, og at dette er noe som fører til angst og stress. Mange peker derfor på at ufrivillig skolefravær er en utfordring som må løses på et samfunnsnivå. De mener at dette er noe lærerne i skolene må rope høyere om.

5 Diskusjon

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan foresatte av barn med ufrivillig skolefravær i en Facebook-gruppe har delt sine meninger om hvordan de opplever at skolen håndterer problematikken. Dataene er hentet fra en diskusjonstråd med over 240 kommentarer, og jeg har på dette tidspunktet analysert disse sett opp mot oppgavens problemstilling. I denne delen vil jeg diskutere mine funn i lys av teori og forskning. Spesielt vil jeg diskutere mulige årsaker til funnene, i tillegg til at jeg vil drøfte hvilke konsekvenser disse kan ha. Funnene er strukturert og drøftes opp mot Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell i den første delen. Deretter drøftes de foresattes oppfatning av samarbeidet med skolen og hvorfor det oppleves som utfordrende. I den siste delen løftes de foresattes perspektiver på hvordan de ønsker å bli møtt av skolen, og dette undersøkes opp mot Lunds inkluderingspiral.

5.1 Overordnede funn

Ut ifra hva de foresatte skriver, ser det ut til at de og skolen har et ulikt syn på hva ufrivillig skolefravær er. De mener skolen forsøker å finne en bakenforliggende årsak ved å utrede og diagnostisere forhold i barnet. Når de foresatte uttaler seg om årsaker, pekes det i retning av at dette er noe som oppstår i barnets møte med skolen. De ser på barnet, med sine forutsetninger og bagasje, og viser til utløsende faktorer i de miljøer barnet omgis av. De ser på problematiske forhold ved skolen på et makronivå som utløsende. Dette ser primært ut til å handle om press om faglig målsetting samt sosiale forventninger i skolen.

At de foresatte definerer ufrivillig skolefravær som en respons på barnets møte med skolen, skaper naturlig nok en forventning om endring. Det at skolen, etter foreldrenes mening, definerer adferden som noe ved barnet, oppleves som en ansvarsfraskrivelse fra de foresatte.

Det at skole og hjem definerer ufrivillig skolefravær ulikt skaper en rekke utfordringer i relasjonen, og hindrer konstruktivt samarbeid. De foresatte ser ut til å mene at skolen overser deres kunnskaper om barnets problemer, og ønsker en større medvirkning i arbeidet med å finne effektive tiltak.

5.2 Hvordan forstår de foresatte problematikken?

I denne delen diskuteres de viktigste trekkene for hvordan de foresatte oppfatter ufrivillig skolefravær og hva som er utløsende årsaker, samt deres perspektiver på skolens respons.

En respons på skolen

Mange av de foresatte ser ut til å peke på at ufrivillig skolefravær er noe som oppstår på grunn av forhold i skolen. Dette samsvarer med Haviks definisjon hvor hun definerer problematikken som fravær relatert til «emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik et al., 2014, s. 131). Skolefraværet oppstår altså som en respons på skolemiljøet. Særlig fremheves faglige prestasjoner og vurderinger som utløsende, da dette skaper angst hos barnet. De mener at dette kan føre til utvikling av ufrivillig skolefravær over tid. Studier om skolefraværproblematikk samsvarer med dette synet. For noen barn kan opplevelsen av å ikke strekke til eller å være redd for å feile føre til at de blir hjemme (Brand & O'Conner, 2004; Gutiérrez-Maldonado et al., 2009).

5.2.1 Store klasser og prestasjonspress

Noen av de foresatte ser også på store skoler og klasser som utløsende. Dette støttes av Egger med fleres (2003) studier, som fant at et skolemiljø preget av bråk og uro på sikt påvirker elevenes skolefravær. Dette fordi et slikt miljø kan føre til utrygghet. Fortin med flere (2006) peker i tillegg på at barn og unge med større fravær faktisk opplever sine klasserom som lite organiserte og med lite orden. Når de foresatte peker på størrelsen på klasser og skoler kan det med andre ord henge sammen med at dette er noe som kan være sårbart for barn med ufrivillig skolefravær. Noen av de foresatte mener derfor at mindre grupper hadde vært hensiktsmessig for disse barna.

5.2.2 Manglende forståelse fra skole og lærer er i seg selv utløsende

Noen av de foresatte mener i tillegg at skolen har lav forståelse for at klasserommet og skolen skaper angst for elever. Denne manglende forståelsen ser ut til å bli sett på av de foresatte som en utløsende faktor i seg selv. Lie poengterer at skolefravær på grunn av psykiske plager er

forbundet med skam og at dette kan forsterke uroen i barnet da det kan føle seg stigmatisert (Lie, 2021, s. 173 - 175). Det kan tenkes at dette forverres dersom man ikke opplever forståelse for sine utfordringer. De foresatte opplever også at manglende forståelse fra ansatte i skolen er belastende for barna, og mener at dette kan være en viktig faktor for at barnet ikke møter opp på skolen. I tillegg til forståelse nevner de foresatte begreper som empati og anerkjennelse. Ifølge dem kan en empatisk og forståelsesfull lærer utrette mirakler.

5.2.3 Henvisninger hjelper ikke, problemet er på skolen

De foresatte peker på at skolen ofte henviser barnet til PPT eller BUP. Noen uttrykker frustrasjon over dette da de har erfaring med å ikke få hjelp. Dette er i tråd med forskningen til Amundsen & Møller (2020) som fant at mange foreldre ikke opplever at barnet får god nok hjelp av hjelpeapparatet. Andre foresatte mener at å henvise barnet til andre instanser ikke er riktig. Dette fordi de mener at skolefraværsutfordringene er noe som er utløst i møte med skolen. Derfor påpeker de foresatte på at de ønsker endringer i skolen fremfor at skolen henviser til andre instanser.

5.2.4 De foresatte mener skolen har et årsak-virkning-syn

Ut ifra de foresattes meninger kan det se ut til at skolen har en årsak-virkning-tenkning til ufrivillig skolefravær. De opplever at skolen ser på problematikken som en utfordring i barnet som må behandles. Videre at skolens logikk er at dersom man finner den bakenforliggende årsaken, kan man løse problemet. Dessuten opplever de at barnet henvises til andre instanser fordi læreren ikke har kompetanse til å håndtere utfordringen. Dette ser ut til å oppleves som en feil forståelse av ufrivillig skolefravær fra de foresattes synspunkt, fordi de mener at barnet må få tilpasninger i skolen uavhengig av hvilke utfordringer det måtte ha. For noen ser dette ut til å tolkes som at skolen forsøker å fraskrive seg ansvar.

Noen av de foresatte fremstiller riktig nok det at barna har fått diagnoser som ADHD eller autismspekterforstyrrelser som noe positivt. I disse tilfellene ser de foresatte ut til å være svært lettet over utredningen skolen har satt i gang. Dette fordi bevisstheten rundt diagnosen har ført til bedre tilpasninger og bredere forståelser for barnets utfordringer. Dette er også noe som kan peke i retning av at de foresatte opplever at skolen har en årsak-virkning-forståelse av problematikken: Skolen forsøker å finne en bestemt årsak til utviklingen av skolefraværet ved å utløse en rekke tiltak og henviser barnet til utredning eller behandling. Om barnet har en

diagnose, har skolen rutiner og oppfølgingstiltak for barnet. Dersom utredningen ikke ender i en diagnose derimot, er barnet tilsynelatende «friskt» og skolen retter blikket andre steder for å finne «årsaken». Noen peker også på at skolen forsøker å finne årsaken til barnets utfordringer i hjemmet, og legger skylden på de foresatte.

5.2.5 Rutiner hindrer individuell tilpasning

Mange påpeker likevel at en individuell tilrettelegging i skolen er det som vil være hensiktsmessig for å kunne lykkes med å få barnet tilbake til skolen. Når de foresatte fortalte om positive erfaringer ved skolebytte, var dette fremhevet som en viktig faktor. Noen av de foresatte peker imidlertid på at «systemet» er firkantet. Dette ser ut til å handle om at de opplever at det er lite rom i skolen til å være fleksibel i møte med barnas utfordringer. Mange ser ut til å oppleve at når barna har utviklet ufrivillig skolefravær, responderer skolen med å iverksette rutiner og utredninger. Dette blir for de foresatte sett på som låsende for fleksibilitet og individuell tilpasning.

I kommentarene på Facebook-innlegget finnes flere eksempler på foresatte som har møtt velvillige lærere som forsøker å gjøre sitt beste for å hjelpe barna. Likevel har det vært vanskelig for læreren å finne gode løsninger. Her peker de foresatte på skolesystemet som årsak. De foresatte opplever nemlig at læreren er nødt til å forholde seg til en fastsatt ramme og har lite rom til å være fleksibel i møte med eleven. De opplever at læreren er bundet til å handle etter skolens rutiner. Noen mener at løsningen er at læreren må bli bedre til å gi beskjed om disse forholdene til skoleledelsen og rektor slik at de kan være med på å skape press oppover for å skape endringer i selve skolesystemet.

5.2.6 Foreldrene etterlyser et systemperspektiv

De foresatte etterlyser et systemisk og utvidet perspektiv på skolefraværsutfordringene, der en anerkjenner at barnets problemer oppstår som følge av flere miljøfaktorer. Som resultat av dette mener de at løsningen bør utarbeides etter et systemperspektiv. Videre mener de at hjelpetiltak bør iverksettes i systemet barnet befinner seg i. Amundsen og Møller (2020) skriver at en systemisk tilnærming til problemet, og samarbeid på tvers er nødvendig for å kunne løse barnets utfordringer. Basert på funnene i denne oppgaven er mye som kan tyde på at dette også gjelder skolen. Amundsen og Møller henviser til nyere litteratur som i større grad har fokus på skolemiljøet, tverrfaglige tilnærminger og systemperspektiv. Dette gir

konsekvenser for skolens rutiner. Poenget til de foresatte ser ut til å være at en mer helhetlig tilnærming der man forbedrer vilkårene rundt barnet snarere enn å utløse rutiner og planer for å «fikse» problemer ved barnet, er veien å gå.

5.3 Samarbeidet og relasjoner

Det at skolen og de foresatte ser ut til å ha et ulikt syn på fenomenet ser ut til å gå utover mulighetene til å finne konstruktivt samarbeid og gode relasjoner. I denne delen diskuteres årsaker til hva som skaper friksjoner i relasjonene videre.

5.3.1 Ulik oppfatning påvirker relasjonen

I følge Bateson baseres menneskers forståelsesramme for et fenomen ut ifra den enkeltes forforståelser og erfaringer. Man har alltid en ramme å forstå et fenomen ut ifra. Hvordan de foresatte forstår et fenomen, vil være ulikt for hvordan læreren forstår det. Selv om partene står ovenfor den samme utfordringen med samme elev, vil hvordan de oppfatter problemet være forskjellig. I samspillet, ser det ikke ut til at skolen og de foresatte klarer å møtes innenfor en felles forståelsesramme, og samarbeidet bryter sammen fordi de er uenige om hva ufrivillig skolefravær er, og hvordan det bør møtes.

Mange opplever at skolen ikke forstår hverken barna eller de foresattes utfordringer, og i tillegg opplever noen at skolen ikke evner å lytte til, eller ta det de foresatte sier på alvor. I forskningen til Havik med flere (2014) kommer det frem at mange foreldre av barn med ufrivillig skolefravær opplever samarbeidet med skolen som krevende. De ønsker et samarbeid og ser på dette som avgjørende i møte med skolefraværproblematikk, men opplever møtene som lite konstruktive og lite personlige. En mulig årsak til at samarbeidet er vanskelig kan være at partene har ulike perspektiver og holdninger til ufrivillig skolefravær.

5.3.2 To ulike syn gjør det vanskelig å etablere godt samarbeid

De foresatte beskylder skolen for å definere skolefraværet som et problem ved barnet. Selv peker de på faktorer i skolen. På bakgrunn av de foresattes ytringer ser det med andre ord ut til at partene har ulikt syn på hvordan skolefraværproblematikken oppstår.

I litteratursøket til denne oppgaven var det gjennomgående at studiene søkte å finne bakenforliggende årsaker til hvorfor enkelte barn utvikler ufrivillig skolefravær. I teoridelen vises det til flere studier der ufrivillig skolefravær knyttes til ulike psykiske plager. Det at

mange barn og unge som sliter med ufrivillig skolefravær også har psykiske lidelser, ser med andre ord ut til å være sentralt. Men studiene ser bare på korrelasjonen mellom psykiske lidelser og ufrivillig skolefravær. Studien sier egentlig ingenting om at barn utvikler skolefraværsutfordringer fordi de har psykiske lidelser. Det kan likevel tenkes at denne forskningen har blitt tolket dithen at psykiske lidelser er selve årsaken til barnets utfordringer på skolen. Forskningen kan ha blitt toneangivende for hvordan skolefraværsproblematikken oppfattes generelt. Dersom de foresatte oppfatter at skolen har et årsak-virkning-syn kan det tyde på at forskning med et slikt individfokus har blitt førende også for skolen.

Imidlertid ser det ut til at de foresatte ikke nøyer seg med at dette er selve årsaken til skolefraværet – de ser på det i en større sammenheng. Dette gjøres ved at de diskuterer hvorfor barna utvikler psykiske lidelser. Og her peker de altså hovedsakelig på forhold i skolen. Dette kan forklare hvorfor det ser ut til at de foresatte er klare på at skolefraværsutfordringer er noe som må jobbes med i og på skolen.

5.3.3 De foresatte mangler påvirkningskraft

Noen av de foresatte opplever at de ikke har reell innflytelse på barnas skolehverdag eller at deres innspill til hvordan det kan tilrettelegges for at barnet klarer å være på skolen ikke blir fulgt opp. Noen ser ut til å mene at dette handler om at skolen ikke ser på foreldres meninger og innspill som gyldige. Dette kan peke i retning av at lærerne er opptatte av sin egen agenda eller mener at skolens forståelse trumfer de foresattes. Knudsen (2008a) fant i sin studie at lærere synes at foreldre som er svært velforbredte er vanskelige å håndtere. Dette begrunnet lærerne med at disse foreldretypene så på egen kunnskap som like viktig som lærerens, at de trekker på profesjonell vitenskap, og at de ikke aksepterer at lærerens meninger for hva som er god elevatferd er enerådende. En slik devaluering av de foresattes kunnskap, antyder at skolen ikke ser på de foresatte som en verdifull samarbeidspartner. Konsekvensen av dette kan være at lærerne går glipp av viktig innsikt og informasjon, og ikke klarer å hjelpe barnet. Et annet moment er at et slikt syn på foreldre kan tenkes å spille inn på relasjonen mellom skole og hjem. Flere av de foresatte ser ut til å ha lav tillit til skolen, og mange virker desillusjonerte i situasjonen.

Noen opplever også at skolen forsøker å gi de skylden for utviklingen av skolefraværet. Det fremkommer ikke hva lærerne gjør eller sier som får de foresatte til å oppleve dette. En mulig forklaring kan være at ansatte i skolen er opptatte av å finne en årsak til fraværet, og at

de forsøker å kartlegge barnets forhold i hjemmet fordi tradisjonell forskning har funnet sammenheng mellom ufrivillig skolefravær og faktorer på hjemmebane. Dette er noe som får de foresatte til å føle seg mistenkeliggjorte.

5.3.4 Et skjevt maktforhold tilsidesetter de foresattes oppfatning

Relasjonen mellom skolen og hjemmet er preget av en ubalanse. Som lærer er man en profesjonsutøver, mens de foresatte er privatpersoner. Som profesjonell har man makt til å definere problemer og løsninger (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 200 - 203). Læreren har derfor makt til å definere de problemene som barnet står ovenfor. Når de foresatte opplever at de ikke blir forstått kan det tenkes at det er fordi det er lærerens virkelighetsoppfatning av problemet som har fått gjennomslag, og på denne måten lærernes oppfatning som det har blitt utarbeidet løsninger etter. Dette kan være forklaringen på at mange foresatte opplever liten forståelse fra skolen – og frustrasjon når barnets utfordringer vedvarer.

Anstrengtheten knyttet til det skjeve maktforholdet tydeliggjøres når skolen sender bekymringsmelding til barnevernet. I disse tilfellene fratras de foresatte all makt, og det er rimelig å anta at dette vil påvirke relasjonen negativt, spesielt dersom de foresatte er uenige i avgjørelsen. Mens de foresatte har sin oppfatning av hvorfor barnet har problemer, ser noen lærere ut til å mene at å melde bekymring til barnevernet er en riktig avgjørelse. Dette er tilsynelatende et moment som vanskeliggjør situasjonen til de foresatte, fordi det skaper frykt og engstelse. Samtidig har læreren en plikt til å melde ifra til barnevernet ved bekymring.

5.3.5 De foresattes kunnskapsnivå kan være overveldende for læreren

Mange av de foresatte som er aktive i Facebook-gruppen som har blitt analysert i denne oppgaven faller nok innunder det Lund beskriver som «de ekstremt velforbredte» (2020, s. 59). De har mye kunnskap om problemet, bruker mye tid på å lese seg opp på temaet og har sterke meninger. Kanskje er dette overveldende for læreren, som selv ikke sitter på så mye kunnskap om problemet. Som tidligere nevnt er maktforholdet i relasjonen lærer-foresatt skjevt. Som den profesjonelle utøveren kan det tenkes at læreren føler seg truet av de foresattes kunnskapsnivå. Kanskje er det derfor lærerne ikke imøtekommer eller responderer på deres innspill. I Lunds responsive foreldresamarbeid må læreren komme til en annerkjennelse av at de foresatte er eksperter på sine egne barn (2020, s. 65). Å tilsidesette

ekspertene og snarere rette søkelyset mot dem for å finne en forklaring på problemet, vil dermed ikke være fremmede for et produktivt samarbeid.

5.4 Foresattes perspektiver på medvirkning og samarbeid

Så langt har skolefraværspromblematikken som fenomen, og ulike perspektiver på hvordan det bør forstå den på blitt drøftet. I denne siste delen, bringes de foresattes opplevelse av å selv stå i problematikken frem, og deres perspektiver på hvordan skolen burde møte barnet, så vel som de foresatte selv. Til sist undersøkes funnene fra denne oppgaven opp mot Inkluderingsspiralen– en modell for konstruktivt foreldresamarbeid fremsatt av Lund.

5.4.1 En vanskelig situasjon for de foresatte

Mange foresatte føler seg mistenkeliggjorte, blant annet fordi de har opplevd at skolen har sendt bekymringsmeldinger til barnevernet, og en generell oppfatning fra skolen om at barnets utfordringer er utløst av forhold i hjemmet. Gjennomgående i kommentarene som har blitt analysert i denne oppgaven, etterlyser de foresatte forståelse og empati– ikke bare overfor barnet. De etterlyser også dette overfor seg selv. Mye av dette kan antas å være på grunn av at situasjonen også er svært belastende for de foresatte selv og pregende for familielivet. Som Eide (2022) påpeker, uttrykker de foresatte en stor sorg og føler seg mislykket fordi de ikke klarer å få barnet på skolen (s. 7). Dette går igjen i datamaterialet som er analysert i denne oppgaven.

5.4.2 Empatiske lærere søkes

Læreren er den viktigste personen både for barnet, og for de foresatte selv, i møte med skolen. De analyserte kommentarene viser til suksesshistorier der barnets problem ble løst i møte med en lærer som evnet å se og forstå barnet. En empatisk lærer som klarte å bygge en tillitsfull relasjon til barnet og de foresatte. Kommentarene viste også til tilfeller der læreren ikke evnet å legge til rette for dette, med negativt utfall. De foresatte opplever fortvilelse ved at skolen følger fastlagte rutiner og at de henvises til støtteapparatet utenfor skolen, fordi de ikke opplever å få den anerkjennelsen og forståelsen de har behov for hos de som er dem nærmest i møte med skolen. Da kan det tenkes at de foresatte ikke øyner håp for at tiltak vil hjelpe. Etter de foresattes oppfatning er empatien nøkkelen til å kunne bygge tillit til barnet, slik at det vil tørre å vende tilbake til skolen. For de foresatte, vil en empatisk lærer evne å skape en

god relasjon og dermed et meningsfullt samarbeid. Til grunn for dette samarbeidet ligger lærerens anerkjennelse av de foresattes kunnskap om eget barn.

5.4.3 Ønsker å bli sett på som en ressurs

I overordnet del av lærerplanen står det at foreldrenes kunnskap er avgjørende for at skolen skal kunne støtte elevene. I tillegg står det at skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet og tilrettelegge for samarbeidet og at «opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

De foresatte har mange tanker om hva ufrivillig skolefravær er og hva som utløser det. Tilsvarende har de meninger og innspill på hvordan det skal løses, men opplever ikke at skolen tar dem på alvor. De ønsker veldig gjerne å bidra til å få barnet sitt tilbake på skolen, og ser på sin egen kunnskap om barnet som avgjørende. Likevel opplever de ikke å ha en reell medvirkning i håndteringen. Lund (2020) peker på at foresatte er eksperter på sine barn og har en innsikt som kan hjelpe lærerne til å ivareta elevenes rettighet til et trygt og godt skolemiljø (s. 64). Når de foresatte ikke opplever at skolen samarbeider godt nok er ikke dette bare ødeleggende mellom relasjonen skole og hjem, men noe som også kan få konsekvenser for barnet.

5.4.4 Inkluderingsspiralen og de foresattes ønsker

De foresatte som uttrykker seg i Facebook-innlegget, ser ut til å etterlyse en holdningsendring fra skolen som henter opp elementer fra Lunds inkluderingspiral. Det at de foresatte opplever at skolen fraskriver seg ansvar, legger skyld på de foresatte og henviser barnet til hjelpeapparatet, kan tyde på at skolen ikke handler etter inkluderingsspiralens første steg. Det viktige her er anerkjennelsen av at barnet har et reelt problem, og at skolen bør ta tak i det.

Neste steg på handler om å anerkjenne foreldrene som en verdifull ressurs, der man lytter til de foresattes versjon av problematikken og hvordan de mener at problemet kan løses. En lyttende skole vil være tillitsvekkende for de foresatte, og bedre for samarbeidsklimaet. Mange av ytringene som har blitt analysert til denne oppgaven ser ut til å primært etterlyse dette, at skolen lytter.

De foresatte har også mange tanker om hva som skal til for at barnet skal få det bedre. Det kan tenkes at skolen kunne lykkes med et bedre foreldresamarbeid, dersom disse løsningsforslagene tillegges vekt. Om skolen tar til seg forslaget til løsning, og undersøker om det er praktisk gjennomførbart, vil kanskje de foresatte føle at de blir tatt på alvor, slik steg tre i inkluderingsspiralen viser. Dersom skolen har klart å etablere en anerkjennende og fortrolig relasjon til de foresatte der de føler seg som en verdifull støttespiller, vil det kanskje også være lettere å ha en dialog rundt løsningene.

Steg fire virker å være spesielt viktig for de foresatte. De etterlyser at skolen må tydelig markere at de tar ansvar og er villige til å endre praksis for å løse problemet til barnet. Dette vil ha en positiv effekt på foreldrenes tillit, som igjen vil utvide handlingsrommet og antagelig føre til konstruktiv dialog rundt tiltak for barnet. Å bli ansett som en ressurs og ekspert på sitt eget barn, vil antagelig bygge ned de foresattes følelse av skyld og mistenkeliggjøring, og samarbeidet vil preges av en positiv og konstruktiv dialog. Slik vil de foresatte føle seg hørt, og øyne et håp om fremtiden. Og enda viktigere kan det også føre til en bedring for barnet.

6 Konklusjon og avslutning

Fenomenet ufrivillig skolefravær skaper store konsekvenser for de barn som rammes, men sender også ringvirkninger i barnets nærmiljø. Forutenom at de foresatte opplever sorg og frustrasjon over å se at barnet har det vanskelig, skaper ulike oppfatninger av fenomenet friksjon i relasjonen til skolen. Hva som er årsaken og hvem som har ansvaret har drevet de foresatte og skolen ned i skyttergravene (Madsen & Brockmann, 2022). De foresatte opplever at skolen iverksetter tiltak som de selv mener ikke hjelper barnet, og føler seg oversett som en viktig ressurs i håndteringen.

I denne oppgaven kommer funnene fra en analyse av et kommentarfelt i en Facebook-gruppe for foresatte av barn med ufrivillig skolefravær. Skolens håndtering av utfordringen er utelukkende basert på de foresattes opplevelse og skildringer. En videre studie for å undersøke skolens holdninger til ufrivillig skolefravær og deres praksis rundt håndtering ville vært interessant. Ved å sammenligne dette med funnene i denne oppgaven, altså de foresattes oppfatning av skolens håndtering, kunne man kanskje kommet et skritt nærmere å forstå hvorfor samarbeidet mellom skole og hjem ofte bryter sammen.

Kilder

- Amundsen, M.-L. & Møller, G. H. (2020). Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat? *Psykologi i kommunen*, 4. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/19.164>
- Andersen, B. (2021a, 07. februar). Foreldre til barn med skolevegring blir ofte meldt til barnevernet. *NRK*. https://www.nrk.no/nordland/xl/sara-ville-ikke-ga-pa-skolen_-foreldre-til-barn-med-skolevegring-blir-ofte-meldt-til-barnevernet-1.15159949
- Andersen, B. (2021b, 10. februar). Mor ble urettmessig meldt til barnevernet av skolen – fikk fullt medhold hos Statsforvalteren. *NRK*. https://www.nrk.no/nordland/mor-i-baerum-urettmessig-meldt-til-barnevernet-av-skolen_-medhold-hos-statsforvalteren-innlandet-1.15201920
- Anderson, H. (2003). *Samtale, sprog og terapi : et postmoderne perspektiv*. Reitzel.
- Anderson, H. & Goolishian, H. (1992). The Client is the Expert: A Not-knowing Approach to Therapy. I S. McNamee & K. J. Gergen (Red.), *Therapy as Social Construction* (s. 25 - 39). Sage Publications.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I D. Skram (Red.), *Det beste fra barnehage og skole* (s. 129 - 148). TANO.
- Bahali, K., Tahiroglu, A. Y., Avci, A. & Seydaoglu, G. (2011). Parental psychological symptoms and familial risk factors of children and adolescents who exhibit school refusal. *East Asian Archives of Psychiatry*, 21(4), 164 - 169. https://www.researchgate.net/profile/Kayhan-Bahali/publication/51981393_Parental_psychological_symptoms_and_familial_risk_factors_of_children_and_adolescents_who_exhibit_school_refusal/links/553a00e50cf2239f4e7db96a/Parental-psychological-symptoms-and-familial-risk-factors-of-children-and-adolescents-who-exhibit-school-refusal.pdf
- Brand, C. & O'Conner, L. (2004). School Refusal: It takes a Team. *Children & Schools*, 26(1), 54 - 64. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/cs/26.1.54>
- Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet - Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015090706119
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020050748617
- Edvardsen, I. (2022, 14. mars). Skolevegrerne. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/xl/skolevegrerne-1.15845096>
- Egger, H. L., Costello, J. E. & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797 - 807. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær*. Cappelen Damm Akademisk.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363 - 383. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF03173508>
- Gutiérrez-Maldonado, J., Magallón-Neri, E., Rus-Calafell, M. & Penalzoza-Salazar, C. (2009). Virtual Reality Exposure Therapy for School Phobia. *Anuario de Psicología*, 40(2), 223 - 236. <https://www.redalyc.org/pdf/970/97017660006.pdf>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær – Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental Perspectives of the Role of School Factors in School Refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221 - 240. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Holterman, S. (2018, 11. juni 2018). 22.000 skolebarn har bekymringsfullt mye fravær. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utedanningsnytt.no/barneskole-fravaer-grunnskole/22000-skolebarn-har-bekymringsfullt-mye-fravaer/156000>

- Imsen, G. (2015). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg., Bd. 2). Universitetsforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene – Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg., Bd. 2). Gyldendal.
- Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A., Lemos, A. & Silverman, J. (2004). The Functional Assessment of School Refusal Behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275 - 283. <https://doi.org/10.1037/h0100040>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.). (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga – Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/?lang=nob>
- Last, C. G. & Strauss, C. C. (1990). School Refusal in Anxiety-Disordered Children and Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(1), 31 - 35. <https://doi.org/10.1097/00004583-199001000-00006>
- Lauchlan, F. (2003). Responding to Chronic Non-attendance: A review of intervention approaches. *Educational Psychology in practice*, 19(2), 133-146. <https://doi.org/10.1080/02667360303236>
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen– Om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Lund, G. E. (2020). Responsivt forældresamarbejde i skolen. *Studier i læreruddannelse og -professjon*, 5(1), 52 - 72. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.121010>
- Madsen, O. J. & Brockmann, G. (2022, 14. mars). Svaret på skolevegringsmysteriet. *NRK*. <https://www.nrk.no/ytring/svaret-pa-skolevegringsmysteriet-1.15874697>
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E. & H. Diseth, T. (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a

- higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41-42, 31 - 38.
<https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
- NESH. (2019). *Forskningsetisk veileder for internettforskning*. Hentet 10. februar 2022 fra
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetisk-veileder-for-internettforskning/>
- Orm, C., Mebostad, M. I., Orm, S. & Løkke, J. A. (2020). Skolefravær og skolevegring hos elever med ADHD: En scoping review. *Psykologi i kommunen*, 4. <https://psykisk-kommune.no/skolefravar-og-skolevegring-hos-elever-med-adhd-en-scoping-review/19.160>
- Shaw, I. & Holland, S. (2014). *Doing Qualitative Research in Social Work*. SAGE Publications.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). SAGE.
- Stickney, M. I. & Miltenberger, R. G. (1998). School Refusal Behavior: Prevaence, Characteristics, and the Schools' Response. *Education and Treatment of Children*, 21(2), 160 - 170. <https://www.jstor.org/stable/42899527>
- Sæther, J. M. (2022, 01. mars). Helseyskepleiere frykter en bølge av mer skolevegring. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/2022/03/01/helseyskepleiere-frykter-en-bolge-av-mer-skolevegring/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal: A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. Jessica Kingsley Publishers
- Tjønndal, A. & Fylling, I. (2021). *Digitale forskningsmetoder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wilson, V., Malcom, H., Edward, S. & Davidson, J. (2008). «Bunking off»: The impact of truancy on pupils and teachers. *British Educational Research Journal*, 34(1), 1 - 17.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01411920701492191>

Vedleggoversikt

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til Facebook-gruppens medlemmer

Vedlegg 2: Vurdering fra NSD

Informasjon om rettigheter i forbindelse med innhenting av opplysninger

Oppgavens hensikt:

I oppgaven vil jeg forsøke å kategorisere noen hovedområder som det blir pekt på ved hjelp av en dokumentanalyse. Det vil ikke bli brukt noen direkte sitater eller andre personopplysninger som kan spores tilbake til innleggets/kommentarens eier i selve oppgaven. Dersom jeg ser at et direkte sitat kan være hensiktsmessig for å belyse et poeng, vil jeg henvende meg direkte til dette medlemmet for å be om tillatelse.

Hvordan jeg bruker data:

Når jeg henter informasjon fra gruppen kopierer jeg kun teksten og inkluderer ingen navn eller bilder. Videre vil jeg kun bruke opplysninger til de formålene jeg har fortalt om her. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og det er kun meg selv som skal ha tilgang til disse.

Rett til å protestere:

Du kan når som helst protestere mot at du inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle opplysninger som kan knyttes til din person vil da bli slettet, og at du protesterer vil selvfølgelig ikke ha noen negative konsekvenser for deg.

Hva skjer med opplysningene når prosjektet avsluttes?

Når prosjektet avsluttes slettes opplysningene, noe som etter planen er 16.mai 2022.

Min rett til å bruke opplysninger begrunnet i *allmennhetens interesse*:

Mitt prosjekt er vurdert til å være av allmennhetens interesse og derfor har jeg rett til å behandle disse opplysningene, men som nevnt over er det din rett til å protestere mot å inkluderes i prosjektet uansett.

Ansvarlig for prosjektet:

Det er min utdanningsinstitusjon OsloMet som er ansvarlig for prosjektet. Dette innebærer at de har rett til innsyn, retting og sletting samt til å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av sine personopplysninger.

Kontaktinformasjon:

Hvis du har spørsmål til studien eller noe annet knyttet til dette, ta kontakt med meg, Malin Midtstigen Lauvstad på e-post: malin_ml@icloud.com eller min veileder Ingrid Christensen på e-post: ingrid.christensen@oslomet.no

Personvernombud OsloMet: Ingrid Jacobsen. E-post: ingrid.jacobsen@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

[Meldeskjema](#) / [Foreldres perspektiv på skolevegring og skole/hjem-samarbeid](#) / Vurdering

Vurdering

Dato

07.03.2022

Type

Standard

Referansenummer

737568

Prosjekttittel

Foreldres perspektiv på skolevegring og skole/hjem-samarbeid

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Ingrid Christensen

Student

Malin M Lauvstad

Prosjektperiode

04.01.2022 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#) **Kommentar**

VURDERING AV BEHOV FOR DPIA

Det behandles særlige kategorier av personopplysninger (helseopplysninger) om tredjepersoner som er barn uten at de informeres om behandlingen og uten at de samtykker. Vi vurderer likevel at det ikke er snakk om høy risiko for de registrertes friheter og rettigheter, og at det dermed ikke er nødvendig å gjøre en personvernkonsekvensvurdering (DPIA) jf. personvernforordningen art. 35 nr. 1. Dette er begrunnet i følgende momenter:

- Barn vil kun være indirekte identifiserbare i noen tilfeller.
- Studenten lagrer ikke innlegg med direkte identifiserbare opplysninger om barn
- Behandlingstiden er kort
- Ingen deltaker vil være identifiserbar i oppgaven

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 15.05.2022.

Prosjektet analyserer innlegg i en lukket Facebook-gruppe for foreldre med barn med skolevegring. Skolevegring ansees som en helseopplysning om barna. Gruppen har omtrent 4000 medlemmer. Innleggene lastes ned og vil i utgangspunktet inneholde navn de innleggs-forfatter. Det kan i noen tilfeller være mulig å identifisere barn med skolevegring indirekte gjennom innleggene.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil behandle overnevnte kategorier av personopplysninger med grunnlag i at oppgaven er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse og for formål knyttet til vitenskapelig forskning.

På grunn av gruppens størrelse vil det ikke være mulig å innhente samtykke fra de registrerte og tredjepersoner.

Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger er dermed at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3 bokstav b.

Lovlig grunnlag for behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er at den er nødvendig for formål knyttet til

vitenskapelig forskning, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav j, jf. personopplysningsloven § 9.

Behandlingen er omfattet av nødvendige garantier for å sikre den registrertes rettigheter og friheter, jf. personvernforordningen art. 89 nr. 1.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at den registrerte får tilfredsstillende informasjon/ved at prosjektet oppfyller kravet om nødvendige garantier
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Studenten vil publisere informasjon om prosjektet i Facebook-gruppen. Personverntjenester vurderer at informasjon om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 14.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og protest (art. 21).

Tredjepersoner vil ikke motta informasjon om prosjektet. De er ikke medlem i gruppen og studenten har i utgangspunktet ikke mulighet til å nå dem. De vil imidlertid kun være indirekte identifiserbare og personopplysninger behandles i svært kort tid. Ved publisering vil innlegg omformuleres slik at det er ikke mulig å re-identifisere foreldre eller barn.

Vi vurderer at det er grunnlag for å unnta fra informasjonsplikten for tredjepersoner etter art. 14 nr. 5 b), der personopplysninger ikke har blitt samlet inn fra den registrerte.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!