



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Det ene mennesket

Fortellinger om ufrivillig skolefravær - En narrativ analyse av møter mellom foreldre og hjelpeapparat.

That one person

School refusal behavior stories- A narrativ analysis of meetings between parents and the support system.

Cecilie Udberg-Helle

Master i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veileder: Torkjell Sollesnes

Innleveringsdato: 15.05.2020.

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Er så vrient å tørke dem, de tårene som renner der på innsiden. @stjernekast

Arbeidet med denne oppgaven har vært utfordrende – temaet er komplekst og sensitivt.

Jeg er dypt og inderlig takknemlig for alle mine informanters vilje til og ønske om å dele sine erfaringer, selv om det helt tydelig har vært belastende for dem. Uten deres bidrag ville jeg aldri kunne gått løs på denne oppgaven.

Den supre gjengen på masterstudiet ved HVL fortjener en egen takk, for mye latter og moro gjennom flere år. En takk også til Kirsten Flaten og Torkjell Sollesnes.

Og, nok en gang, min trofaste «omdulerer» Trine Eide, som pusher, utfordrer, sparker meg bak og stiller opp – jeg lover – ikke flere masteroppgaver.

Florø, 15.05.2020.

Cecilie Udberg-Helle

Sammendrag

Tittel: Det ene mennesket

Oppgaven har undersøkt hvordan foreldre og ansatte i skole og hjelpeapparatet opplever møtet mellom skolevegreren og systemet. Ønsket og ambisjonen bak oppgaven har vært å gi ny og anvendbar kunnskap om disse møtene via foreldrene og de tilsatte sine erfaringer. Håpet er at oppgaven kan bidra til en økt og mer helhetlig forståelse og bedre samarbeid mellom hjem og hjelpeapparat. Studien baseres på narrativ hentet ut av følgende problemstilling: Hvordan oppleves møter mellom foreldre til skolevegrere og ansatte i skole og hjelpeapparat, og hvilke implikasjoner har dette?

Oppgaven bruker følgende teoretiske perspektiver: fenomenet ufrivillig skolefravær, systemteori, stress og følelser knyttet til makt og avmakt, om mandat og oppgaver for de konkrete instansene i ufrivillig skolefraværssaker.

Funnene kan oppsummeres slik:

Både foreldre og ansatte i systemet fremholder manglende kunnskap om ufrivillig skolefravær som en tungtveiende faktor når man ikke lykkes i å hindre at fraværet sementeres.

Ingen "eier" problematikken ufrivillig skolefravær, og man finner det vanskelig å plassere ansvaret hos en bestemt aktør. Mye av dette tilskrives problematikkens kompleksitet og jakt på "skyld" og feil.

Manglende ansvars plassering fører til pulverisering av tiltak. Det skyldes både mangel på koordinering, og ulike kunnskapstradisjoner innen skole og helse som gir motstridende blikk på blikk på barnet og omstendighetene.

Tilbudene som ligger i systemet kommer for sent, der flere skal inn samtidig er de for dårlig koordinert og settes inn på "feil" tidspunkt. Det er også for dårlig koordinering mellom hjem, skole og hjelpeapparat.

Både foreldre og ansatte kjenner på en avmakt i møtet med systemet, samtidig som de opplever at enkelte instanser bruker sin makt til å gjennomføre det de mener er riktig på bekostning av både barnet, familien og andre instanser.

Konklusjon: Barnet og foreldrene trenger det ene mennesket som lytter og ser. Foreldre og skole er avhengige av hverandres kunnskap og engasjement for at elever med ufrivillig skolefravær skal oppleve å bli ivaretatt på best mulig måte. Ansatte i hjelpeapparatet er seg imellom avhengige av en felles forståelse av det enkelte barns individuelle faktorer og et tett samarbeid med hjem og skole. Foreldrenes stemme må tas med både på godt og vondt, og det tverrfaglige samarbeidet må bygge på anerkjennelse av hverandres roller, ikke rivalisering om hvem som potensielt har "løsningen" eller hvem sin «feil» fraværet er.

Abstract

The purpose of the thesis "That one person" is to examine how parents and staff in schools and support systems experience the meetings between the child and the system. The ambition is to find new and useful knowledge about these meetings through the stories and experiences of the parents and staff. I hope to contribute to an increased and comprehensive understanding and better cooperation between the parents and the support system. The study is based on parental narratives and in-depth narrative interviews with staff in schools and support system.

Problem statement: How does parents and staff in support systems experienced the meeting between the child and the system?

The following theoretical perspectives are used: the phenomena school refusal behavior, systems theory, stress and emotions linked to power and powerlessness, the mandate and tasks linked to the different participants in school refusal cases.

Findings:

Both parents and staff point to lack of knowledge about school refusal behavior as an important factor when failing to prevent establishing school refusal behavior.

The issue of school refusal behavior does not have an owner in the support system, and it is difficult to place the responsibility with one certain participant. The reason for this is the complexity of the issue, and the hunt for guilt and fault.

Diffusion of responsibility due to lack of ownership. Measures taken fail due to lack of coordination and different knowledge tradition within school- and health systems, which causes contradicting views on the child and the circumstances.

Measures, timing and participants – programs and treatments in the system are implemented too late, they are poorly coordinated, and effectuated at the wrong time. The coordination and cooperation between different participants in the support system is random and insufficient.

The feeling of powerlessness in meeting "the system" with both parents and staff is prominent, at the same time several informants report an abuse of power from certain parts of the system, at the cost of the child, the family and other participants.

Conclusion: Both child and parents are in need of that one person which will listen and see. Parents and the school are depending on the knowledge and commitment of the other one to be able to care for and help the child. Support system staff are also mutually dependent of a common understanding of the individual factors of each child, and to work closely with both parents and school. The voice of the parents must be heard, for better or worse, and the interdisciplinary cooperation must be funded on the recognition and accept of their separate roles, instead of rivalry on whom might potentially find the solution or is to blame.

Innholdsfortegnelse

Forord
Sammendrag
Abstract.....
1. Innledning.....	1
1.1. Tema og formål.....	1
1.2. Bakgrunn for oppgaven	1
1.3. Problemstilling.....	2
1.4. Avgrensninger og presiseringer.....	2
1.4.1. Meldeplikt	3
1.5. Kunnskapstatus	3
1.6. Struktur i oppgaven.....	4
2. Ufrivillig skolefravær	5
2.1. Begrepsavklaringer og forståelser av begrepet.....	5
2.2. Hvor vanlig er ufrivillig skolefravær?.....	6
2.2.1. Hos hvem og når oppstår ufrivillig skolefravær?.....	7
2.3. Hvorfor oppstår ufrivillig skolefravær?.....	7
2.3.1. Risikofaktorer	8
2.3.2. Beskyttelsesfaktorer.....	10
2.3.3. Konsekvenser av ufrivillig skolefravær	11
2.2.4. Kearneys klassifiseringssystem	11
2.4. Tiltak	12
2.5. Systemteoretisk tilnærming til ufrivillig skolefravær	14
2.6. Stress og følelser	15
2.7. Oppsummering	16
3. Metode.....	16
3.1. Narrativ metode	16
3.2. Utvalg og rekruttering	18
3.2.1. Utvalg	19
3.2.2. Rekruttering.....	19
3.3. Datainnsamling og dataanalyse	20
3.4. Validitet og reliabilitet.....	23
3.6. Etikk	24
3.6. Oppsummering	25
4. Funn	25
4.1. Hva forteller narrative fra utvalg 1?	25
Grunnskolen.	26
PP-tjenesten.	27
Barnevern.	28
Fastlege.....	29

BUP.....	30
Kommunalt lavterskeltilbud psykisk helsevern.....	31
Koordinerende enhet/tverrfaglige team.....	33
Andre instanser, foreninger, støttegrupper.....	34
4.2. Hva forteller narrativene fra utvalg 2?	35
Lasse, lærer.....	35
Pernille, PP-tjenesten	36
Bashar, Barnevern.....	38
Leah, fastlege.....	40
Berit, BUP	41
Khaled, kommunalt lavterskeltilbud	43
Karl Tore, koordinerende team	45
5. Analyse og drøfting	47
Generaliserbarhet.....	47
5.1. Årsaksforklaringer	48
Tema 1: Manglende kunnskap om ufrivillig skolefravær	49
Tema 2: Ansvars plassering	50
5.2. Tiltak	53
Tema 3: Ansvarspulverisering	53
Tema 4: Tilbud, tidspunkt, rekkefølge, involverte.....	55
5.3. Makt og avmakt, følelser og stress.....	60
6. Oppsummering, konklusjon, videre forskning	64
Litteraturliste.....	67
Vedlegg	72

1. Innledning

1.1. Tema og formål¹

Temaet i denne oppgaven er ufrivillig skolefravær, av mange kalt skolevegring. Fokuset for oppgaven er møter mellom foreldre til skolevegrere og hjelpeapparatet som (u/frivillig) bringes sammen av et komplekst fenomen, nemlig ufrivillig skolefravær. Eksisterende forskning på ufrivillig skolefravær knytter fenomenets kompleksitet til det faktum at fravær gjerne skyldes sammensatte årsaker som krever sammensatte løsninger. Hvordan fungerer teorien i praksis?

For å tilnærme meg dette spørsmålet tar jeg utgangspunkt i det opplevde samspillet mellom foreldre og hjelpeapparatet slik det kommer til uttrykk i deres fortellinger. Ved å bruke narrativ som verktøy for å fremskaffe og å analysere data gir jeg et bilde av hvilke perspektiver mine informanter bruker for å beskrive sine møter, på hvilke måter disse perspektivene forteller om (u/bevisste) holdninger, kunnskapen de opplever at de ikke/møter og hvordan det jobbes med ufrivillig skolefravær i praksis.

Å ta utgangspunkt i at ulike nivåer står i et samspill med hverandre indikerer et strukturalistisk grunnperspektiv, men det foregår samtidig et samspill mellom sosiale handlinger og ytre rammefaktorer som lar modellen være et kart over det komplekse ved fenomenet ufrivillig skolefravær, ikke et enhetlig teoretisk perspektiv.

Jeg håper dette vil bidra til økt kunnskap om en mangefasettert og vanskelig problematikk.

1.2. Bakgrunn for oppgaven²

Gjennom mange år som lærer har jeg hatt mange elever i mitt klasserom med stort fravær. Min erfaring er at det er mange ulike årsaker til at elever ikke kommer på skolen. Det spenner fra mobbing, manglende tilpasset opplæring (heretter kalt TPO), problemer i hjemmet (rus, psykiatri) til ulike psykiske faktorer som angst, psykisk sykdom, eller diagnoser knyttet til lærevansker eller utviklingsforstyrrelser som ADHD eller ulike grader av autisme (se kapittel 2).

Min opplevelse er at det er lite å hjelpe seg med når det gjelder skolefravær, både i skolen og ellers i hjelpeapparatet. Selv om antallet forebyggende og samarbeids tiltak har økt, kan det se ut som om det er tilfeldige og høyst variable tiltak som settes inn. Jeg har for eksempel observert at mens noen

¹ Inneholder omarbeidet tekst fra «Vitskapsteori og metode» MASPED3-302

² Inneholder omarbeidet tekst fra «Vitskapsteori og metode» MASPED3-302

skoler har en automatikk i å koble inn barnevernet ved et visst fravær, setter andre setter i gang hjemmeundervisning. Jeg har også erfart at mens enkelte skoler lar det mer "skure og gå" med et håp om at elevene skal komme seg, eller overlater problemet til foreldre og fastlege, iverksetter andre mer omfattende tverrfaglige tiltak med ulike instanser involvert.

Mine møter med familiene og hjelpeapparat har vært vanskelig også før jeg begynte på denne oppgaven. Jeg har tidligere sett at fraværssituasjonen dessverre ofte fremstår som ganske fastlåst, for alle involverte. Eleven har nærmest gitt opp, foreldrene er fortvilte og utslitte, skolen har ikke flere verktøy, og man ser ikke ut til å komme i posisjon til å få jobbet med situasjonen. Denne fortvilelsen har jeg også kjent på selv mens jeg har stått i og møtt systemets desperasjon i jakt på dette noe som kan få eleven tilbake på skolen. Egne observasjoner og erfaringer har fått meg til å tenke at mer forståelse for fenomenet og samspillet er nødvendig for å jobbe sammen mot ufrivillig skolefravær, derav oppgavens problemstilling.

1.3. Problemstilling³

Jeg ønsker å få vite noe mer om hvordan elevene og foreldrene møtes, hvilken hjelp de får, og ikke minst, om de selv opplever å ha en effekt av det som gjøres. Noe av litteraturen sier noe om foreldrene og elevenes eget perspektiv, men dette er svært begrenset. Det er lite fokus utenfor den kliniske rammen som behandling legger opp til, og lite forskning på hvordan de involverte opplever situasjonen. Det er også lite som kan fortelle noe om hvordan hjelperne i systemet opplever dette, hvordan det å skulle forholde seg til både barnet, foreldrene og kanskje 4-5 andre instanser samtidig påvirker både hvordan og i hvilken grad du lykkes med det du gjør. Mitt inntrykk er at forskning på holdninger og opplevelser hos de som er i elevens umiddelbare nærhet er svært sparsommelig. Dette er altså bakgrunnen for en problemstilling som utforsker både foreldrene og de ansatte i hjelpeapparatet sine erfaringer i møtet med systemet rundt en skolevegrer.

Hvordan oppleves møter mellom foreldre til skolevegrere og ansatte i skole og hjelpeapparat, og hvilke implikasjoner har dette?

1.4. Avgrensninger og presiseringer

I hovedsak eksisterer det et grovt skille av elever med stort fravær i to ulike kategorier. Jeg velger i denne oppgaven å konsentrere meg om den kategorien som defineres som skolevegrere. Den andre kategorien er de som defineres som skulkere. Det eksisterer en viss overlapping mellom gruppene, dette behandles nærmere i kapittel 2.

³ Inneholder omarbeidet tekst fra «Vitskapsteori og metode» MASPED3-302

Våren 2019 ble det i sammenheng med emnet «Vitskapsteori og metode» MASPED3-302 levert en eksamensoppgave. Den var forberedende arbeid til selve masteroppgaven, og det er således benyttet noe omarbeidet tekst fra den omtalte eksamensoppgaven i kapittel 1, 2 og 3. Dette er markert med fotnote i overskriften på aktuelle delkapittel.

Min oppgave er et empirisk bidrag til hvordan foreldre/foresatte og ansatte i hjelpeapparatet bruker ulike perspektiv og fortellinger for å skildre hvordan de opplever sine møter med «systemet» og hva som (ikke) fungerer. Fordi ufrivillig skolefravær er et komplekst fenomen har jeg valgt å avgrense hva jeg presenterer av teori om fenomenet, og hvor mye av datamaterialet jeg bruker. Det er informantenes hovedperspektiver som kommer frem.

1.4.1. Meldeplikt

Dersom man i et forskningsarbeid behandler personopplysninger som kan knyttes til identifiserbare enkeltpersoner skal det søkes løyve til prosjektet (Thagaard 2013). Dette prosjektet hadde et underveis i arbeidet et samtykkeskjema der informantene signerte med navn, skjema kan derfor knyttes til enkeltpersoner. Prosjektet ble derfor meldt inn til NSD⁴ og personvernombudet ved HVL⁵. Prosjektet er godkjent.

Etter dialog med NSD ble alle intervju transkribert og anonymisert, samt alle lydopptak slettet innen 24 timer, dette med bakgrunn i at opptakene ble gjort på en privat enhet. All kommunikasjon med informantene (epost, sms) ble slettet, og det eksisterer ingen kodenøkkel som kan identifisere.

1.5. Kunnskapsstatus⁶

Å redegjøre for kunnskapsstatus på ufrivillig skolefravær krever et bevisst forhold til de ulike forståelsene av begrepsinnhold. Det har konsekvenser for valg av søkeord på nett, både med tanke på hvor omfattende resultat man får og innholdet i søket. I tillegg er det lite å finne på norsk sammenlignet med utenlandsk litteratur.

Portaler som IDUNN, BRAGE, duo.uio, ERIC og MUNIN gir en del norskspråklige master- og bacheloroppgaver, men lite artikler. En forespørsel på Facebookgruppen "Spesialpedagogisk forum" frembrakte tips til noen få fagfelleverderte artikler på norsk eller av norske forfattere. Jeg fant også noen få fagfelleverderte artikler fra tidsskriftet "Spesialpedagogikk".

På grunn av den begrensede mengden norsk forskning har jeg også søkt engelskspråklige artikler. Søkene er gjort via Google Scholar, Oria og overnevnte portaler. Den varierte begrepsforståelsen og en

⁴ Norsk Senter for Forskningsdata

⁵ Høgskulen på Vestlandet

⁶ Inneholder omarbeidet tekst fra «Vitskapsteori og metode» MASPED3-302

manglende konsensus i fagfeltet rundt et skille av skulk og fravær medførte at jeg utvidet søkene til også å omfatte skulk. Søkeordene mine omfatter da blant annet var "school refusal behavior", "school refusal assessment" eller "treatment", "non-attendance", "school factors", "truancy", "therapy", "anxiety", og også sammen med kjente navn innen fagfeltet: Havik, Heyne, Kearney, Ingul, Sjødin, Gladh, Karlberg. Truancy, eller skulk, er med i søkene da en del forskere behandler disse to begrepene samlet. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.

Artiklene omhandler alle elever med et så sterkt emosjonelt ubehag knyttet til skole at det vanskelig for de å møte opp eller bli på skolen, men med litt ulike innfallsvinkler.

Det er en klar overvekt av studier der det ligger diagnoser koblet til ufrivillig skolefravær. De har fokus på årsaker og behandling, hvilke tiltak og behandlinger som brukes. Informantene i studiene er også i flertallet av studiene rekruttert via helsevesen, dvs. leger og behandlingsinstitusjoner for psykisk sykdom. Det er heller ikke gitt om de anser ufrivillig skolefravær som en primær- eller sekundærvanske, er man kommet dithen at man er under behandling av helsevesenet er det også overveiende sannsynlig at man har slitt med problematikken en stund, og at informantene har vært eller er i behandling når studien utføres. Det er derfor sannsynlig å legge til grunn at flertallet av studiene her har hovedfokus på psykiatriske diagnoser som bakenforliggende årsak til fraværet, og mindre på andre kjente faktorer som for eksempel mobbing eller vanskelige hjemmeforhold (Havik 2018).

En understreking av kompleksitet er en gjenganger i flere av studiene. (Alsing 2016, Damsgaard og Opsahl 2016, Elsherbiny 2017, Frostad, Pijl og Mjaavatn 2015, Havik mfl. 2014, Havik mfl. 2015, Heyne et.al. 2002, Heyne mfl. 2011, Kearney og Albano 2004, Khanekhesi og Ahmedi 2013). De lener seg altså ikke *bare* på diagnoser, men sier at fravær har flere og sammensatte årsaker. Ulike faktorer som nevnes er utdanningsnivå hos foreldre, kjønn, organisering av skolen, skoleprestasjoner, lærerstøtte, struktur, problemer hjemme, dårlig selvbilde, manglende tilpasset opplæring og personlige problemer. Alle disse faktorene er med og påvirker, men gis ikke enkeltvis utslagsgivende betydning.

1.6. Struktur i oppgaven

I denne oppgaven er det innledningsvis gitt en kort oversikt over tema, formål og bakgrunn for oppgaven før problemstillingen presenteres. Avgrensinger og presiseringer følger umiddelbart og legger føringer for videre kort oversikt over kunnskapsstatus både nasjonalt og internasjonalt. Kapittel 2 omhandler i hovedsak teori om ufrivillig skolefravær, påvirkningsfaktorer og tiltak. Kapittel 3 redegjør for metode, før funn presenteres i kapittel 4. Selve analysen og drøftingen utgjør kapittel

5, og oppgaven avsluttes med en oppsummering, konklusjon og forslag til videre forskning i kapittel 6. Litteraturliste og vedlegg følger til slutt.

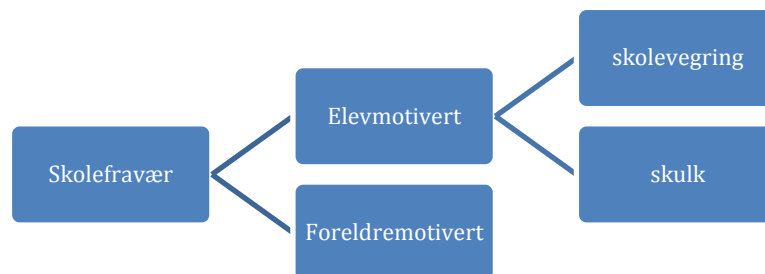
2. Ufrivillig skolefravær

I dette kapitlet skal jeg kort redegjøre for teori rundt ufrivillig skolefravær. Det innledes med ulike forståelser av begrepet, samt avklaringer og presiseringer gjeldende for denne oppgaven.

Hovedpoenget med kapitlet videre er å gi en generell innføring i ufrivillig skolefravær, dette gjøres ved å vise til både norsk og internasjonal litteratur gjeldende potensielle årsaker til fravær, hvilke instanser som er involvert og hvordan man jobber med det. I tillegg har et sterkt emosjonelt engasjement preget samtalene med begge utvalgene, jeg vil derfor kort gjøre rede for teori knyttet til samspillet mellom biologiske, sosiale og psykologiske systemer som blir aktualisert via funnene. Kapitlet utgjør det teoretiske rammeverket for oppgaven.

2.1. Begrepsavklaringer og forståelser av begrepet

Ufrivillig skolefravær er en benevnelse på fravær fra skole som inneholder ulike forståelser og definisjoner, men ses på en del av det som kalles elevmotivert skolefravær (Havik 2018). Det er ufrivillig skolefravær som er det sentrale i denne oppgaven, selv om de andre (se fig. 1) fraværformene nevnes underveis.



Figur 1. utarbeidet fra Havik 2018:18

Skolefravær er svært kompleks, og det brukes ulike begreper om hverandre. Eksempler på det kan være frafall, dropout, skolefobi⁷, skulk, separasjonsangst, skoleutstøting, m.m (Havik 2018). Det svenske uttrykket «hemmasittare» er godt fordi det har rom for at årsaken til at eleven sitter hjemme ikke trenger å være i skolen (Gladh og Sjødin 2014). Jeg velger likevel å bruke uttrykket skolevegrer, fordi det er et etablert begrep i Norge, og det hersker en noenlunde felles forståelse av

⁷ En mindre brukt term, presentert i 1941 av Johnson et. al (i Kearney, 2001). Fremdeles i bruk i deler av faglitteraturen. Defineres av Kearney (2001) som en spesifikk form for nevropsykotisk fravær/skulk. Karakteristika er separasjonsangst og/eller frykt for skolerelaterede stimuli. I dag vil nok disse barna blir diagnostisert med separasjonsangst ennerfor ICD-10, og blir dermed til dels overlappende med begrepet ufrivillig skolefravær i saker der angst og fobi er årsaksforklarende. Skolefobi er lite brukt i nyere forskning (Kearney 2008b, Thambirajah et al. 2008).

innholdet i det. Enkelt sagt handler det om elever som vil gå på skolen, men ikke klarer det. Å være skolevegrer blir definert som det å ha store emosjonelle vansker og stort ubehag knyttet til det å gå på skolen (Havik 2018, Holden og Sällmann 2010).

Noen forskere er ikke villige til å lage et skarpt skille mellom ufrivillig skolefravær og skulk, fordi det kan være en viss overlapping. Skulkerne kan også ha vansker med å tilpasset seg de forventninger og koder som ligger i skolen, både til adferd og prestasjoner (Grøholt, Sommerschild & Garløv 2001). Skulkerne assosieres også ofte med atferdsforstyrrelser, og uteblivelsen fra skole kan sees på som en protest mot de krav, den autoritet og den grensesetting som skolen utviser (Myhrvold - Hanssen 2007). Flere studier viser at det er overlappinger mellom kategoriseringene både med tanke på symptomer og adferd (Elliott & Place 1998, Kearney 2001, 2008b, Lyon & Cotler, 2007). Skillelinjene mellom skulker og vegrer blir derfor mer uklare enn man tror. Jeg velger i denne oppgaven å forholde meg til følgende grovdeling:

Ufrivillig skolefravær	Skulk
Sterke følelsesmessige reaksjoner knyttet til skole som kan innebære angst, sinne, depresjon, somatiske symptomer	Ingen utpreget angst eller redsel for å gå på skolen
Foreldrene er kjent med fraværet og barnet forsøker ofte å overtale dem til å få være hjemme	Barnet forsøker å skjule fraværet for foreldrene
Ingen tydelig antisosial adferd	Gjentakende antisosial adferd, inkludert løgn, kriminalitet. Ofte i selskap med «likesinnede»
I skoletiden er barnet hjemme, da hjemmet oppleves som trygt og sikkert	I skoletiden er barnet ofte utenfor hjemmet
Barnet er ofte villig til å jobbe med skolearbeid hjemme	Barnet har ingen eller liten interesse av skolearbeid

Tabell 1: hentet og oversatt fra Gladh og Sjødin 2014:14)

2.2. Hvor vanlig er ufrivillig skolefravær?

Det meldes om økt fravær blant barn og unge både fra skole og PPT, og det er økende oppmersomhet i media rundt problematikken (Havik 2018). Iflg. Kearney (2001) er det så mange som 28% av elevmassen som rammes av ufrivillig skolefravær en eller annen gang i løpet av skolegangen. (Kearney 2001, i Kearney og Albano 2004). Han hevder videre at man regner med at 1-5 % av elevene er borte fra skolen til enhver tid (Kearney (2001) i Holden og Sällmann 2010), og det er internasjonal enighet om at dette er et økende problem (Evans (2002) i Holden og Sällmann 2010). På grunn av

den manglende konsensusen i begreper og definisjoner er det likevel vanskelig å beregne hvor mange dette gjelder, i tillegg er det variasjoner mellom ulike land. I Norge mangler en nasjonal rapportering (Havik 2018), men i en norsk studie fra 2015 antydes 3,6% av elevmassen i 6. til 10. trinn (Havik, Bru og Ertresvåg 2015a), det er i snitt en elev i hver klasse. Tallene er likevel problematiske, fordi ufrivillig skolefravær ofte ikke sees som et fenomen i seg selv, men mer som et symptom på (psykiske) vansker man ikke kjenner årsaken til.

2.2.1. Hos hvem og når oppstår ufrivillig skolefravær?

I følge King og Bernstein oppstår ufrivillig skolefravær uavhengig av økonomisk bakgrunn, kjønn og rase (King & Bernstein, 2001), Ingul (2005) sier også at det er jevnt fordelt i forhold til evnemessig utrustning, og Havik (2013), Holden og Sällman (2010) påpeker at det er jevnt fordelt mellom kjønnene. Ufrivillig skolefravær oppstår ofte i forbindelse med oppstart etter ferie, skolebytte, og i overganger til barne- og ungdomsskole (Grøholt m.fl, 2001, Kearney 2001, King & Bernstein 2001, Thambirajah et al. 2008). Det er også funnet økning etter sykdom eller perioder med overbelastning, eller i tilknytning til en traumatisk opplevelse. I starten er elevene gjerne bare borte noen timer, deler av dagen eller noen dager i uken, men så øker det på og de uteblir etter hvert fullstendig (Kearney 2008b).

Andre faktorer som kan påvirke fravær kan være foreldre med psykisk sykdom, omsorgssvikt, diskriminering eller mobbing på skolen, faktorer i barnet selv, eller strukturelle forhold ved skolen (Ingul 2005, Kearney, 2001), men dette kommer jeg tilbake til under årsaksforklaringer i 2.3.

2.3. Hvorfor oppstår ufrivillig skolefravær?

Det finnes ikke et enkelt svar på hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår. Tvert imot understrekes det konsekvent at det er svært komplekst og sammensatt problematikk som kan oppstå i nær sagt alle aldre og situasjoner. Diskursene, og med det årsaksforklaringene, har variert fra en moralsk/religiøs diskurs på 1800 tallet med årsaker som "idiot", fattig eller "uekte barn" via pedagogisk-medisinsk diskurs på 1930 tallet (eleven var umoden, blind, venstrehendt), til biomedisinsk diskurs på 1990 tallet der forklaringen legges i feks. ADHD, dysleksi, psykisk utviklingshemming. I dag hersker det enighet om stor heterogenitet i denne gruppen elever (Kearney og Albano 2004), og det hevdes at ufrivillig skolefravær er et resultat av flere faktorer som virker sammen i et økosystem. Det er ikke enkeltfaktorer som feks en diagnose eller psykisk syk forelder som er avgjørende, men hele det samlede systemet rundt barnet med både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer, følelser, stress, og evne til å håndtere dette. I dette kapitlet vil jeg konsentrere meg om risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og stress i barnet selv, på skolen og foreldrene, samt hvordan faktorer i hjelpesystemet påvirker.

2.3.1. Risikofaktorer

Risikofaktorer viser til sannsynligheten for at det vil skje noe ubehagelig, uten at vi vet om det kommer til skje. Samtidig ønsker vi å beskytte oss i tilfelle det skulle skje, kanskje fordi det vil få store konsekvenser, så vi vil helst komme det vonde litt i forkjøpet (Befring og Duesund, 2016).

Individuelle utfordringer hos barnet kan være en risikofaktor. Det å være introvert, ha lav selvtillit, stemningslidelser, eller en emosjonell sårbarhet er noe av det som kan påvirke negativt (Havik 2018). Med utgangspunkt i grad av sårbarhet hos barnet kan biologisk temperament spille en viktig rolle, hvor høy eller lav resiliens barnet har. Et barn som er følsomt og forsiktig vil være mer utsatt enn andre i møte med et utfordrende miljø. Andre medvirkende individfaktorer er negative personlighetstrekk og relasjonsproblemer (Ingul og Nordahl, 2013)., i likhet med nedsatt evne til å knytte vennskap eller lite utviklet sosial kompetanse. Ulike diagnoser og faglige utfordringer utgjør også en økt risiko for ufrivillig skolefravær (Havik 2018). Skolen kan oppleves som svært krevende for barn med individuelle utfordringer, spesielt om de ikke blir oppdaget og tilrettelagt for. Det kan være barn med diagnoser som ADHD, Tourettes, ASD⁸, hørsensitivitet, angstsymptomer/lidelser, eller andre diagnoser som ME⁹ og PANDA¹⁰. Den vanligste grunnen til at f.eks. barn med autisme utvikler ufrivillig skolefravær er skolens manglende kompetanse om tilstanden (Havik 2018), dette viser undersøkelser i regi av autismeforbundene både i Norge, Sverige og Danmark.

Angst blir holdt frem som relevant for ufrivillig skolefravær, og undersøkelser viser at sammenhengen mellom angst og ufrivillig skolefravær er større enn bla. sammenhengen mellom ufrivillig skolefravær og depresjon (Egger m.fl.2003 i Havik 2018). Det betyr ikke at elever med angst utvikler ufrivillig skolefravær, men at summen av ulike risikofaktorer der angst er en av dem øker risikoen mest for å utvikle fravær (Havik 2018).

Risikoutsatte barn, slik som barn under barnevernet, er spesielt sårbare. De er utsatt for mange belastninger over tid, og en undersøkelse fra Sverige (Tideman, Vinnerljung, Hintze & Isaksson 2011 i Havik 2018) viser at de har lav skoleprestasjon og lav utdanning, noe som er en av de sterkeste risikofaktorene knyttet til fravær.

Faglige utfordringer nevnes også som en risikofaktor (Havik 2018). Det finnes studier som viser økt forekomst av lavere intelligens og lærevansker hos skolevegrere, og andre studier som viser normal intelligens. Det understrekes derfor at det er viktig at ALLE elever får god tilpasset opplæring, både evnerike og de med språk- eller lærevansker (Havik 2018). Mistenker man at de faglige utfordringene

⁸ Autismespekteret

⁹ Myalgisk encefalopati, se: <https://www.me-foreningen.info/om-me/hva-er-me-kort/>

¹⁰ Pediatrisk autoimmun nevropsykiatrisk forstyrrelse, se: <https://nhi.no/sykdommer/barn/ulike-sykdommer/pandas/>

er for lave eller høye mål eleven utredes og få tilpasninger, mange kjeder seg fordi ting blir for vanskelig, andre fordi de får for lite utfordringer. Å bli stimulert og få bruke tankene ut fra eget intellekt er essensielt (Newman, Marks & Gamoran 1996 i Havik 2018), å få være i flytsonen uansett evner. Emosjonelle vansker er en sterk faktor, og dersom man ikke opplever mestring og glede i skolen kan det sammen med elevens individuelle forutsetninger for å takle disse følelsene være med på å bidra til at barnet utvikler fravær (Havik 2018).

Skolen kan være en risiko i den forstand at den i egenskap av sin form og struktur kunne være utfordrende for enkelte barn. Hvordan skolen håndterer disse utfordringene som vil således være viktig i fraværssaker. Det samme gjelder hvordan man følger opp fravær, foreldre og lærere, håndterer mobbing, legge til rette for mestring. Kearney (2001) viser til flere forhold i skolen som knyttes til ufrivillig skolefravær, som irrelevant pensum, tidsbruk når det gjelder lekser og undervisning, etniske motsetninger, hyppige forandringer, lærerfravær, forventningsnivå, og relevant og tilpasset undervisning og hjelp. Undersøkelser viser ufrivillig skolefravær oppstår også uten angst eller andre psykiatriske symptomer (Havik mf. 2015b), i tillegg er det 50% av elevene med ufrivillig skolefravær som ikke har psykiske problemer – nettopp derfor er systemiske tiltak viktige og skolens rolle sentral når det gjelder ufrivillig skolefravær (Havik 2015ab). Skolens rolle i ufrivillig skolefravær er underprioritert i forskning, man har sett mye på individuelle faktorer og familiefaktorer, og det lille som er gjort med fokus på skolen er i hovedsak knyttet til forebygging (Havik 2018). Likevel er skolen betydning blitt mer tydelig med Kearneys funksjonsanalyse (se 2.2.4.), og det er bred enighet om at belastende faktorer i skolen både trigger og eskalerer problemene (Pilkington & Piersel 1991, Shilvock 2010, i Havik 2018). Ulike risikofaktorer i skolemiljøet kan være blant annet et utrygt skolemiljø¹¹, lite lærerstøtte¹², ensomhet, mobbing, fagvansker, overganger/skolebytte (Havik 2018). Noen av disse faktorene belyses nærmere i kapittel 5.

Videre kan en familie ute av balanse være medvirkende risikofaktor, enten det skyldes psykiske lidelser, konflikter, overbeskyttende eller ettergivende foreldre. Hvilken rekkefølge barnet har i søskenflokk, hvor stor familien er, om foreldrene har problemer i forholdet, å være «nøkkelbarn» er eksempler på slike faktorer (Havik 2018). Fattigdom, familiekonflikter, foreldres utdanningsnivå, overbeskyttelse, interesse for barnas skole og ustabil familieliv ser ut til å spille en større rolle når fraværet skyldes skulk enn ufrivillig skolefravær (Reid 1999, Romero & Lee 2008, McCray 2006, i Havik 2018). Man finner økt forekomst av fravær blant barn av enslige forsørgere (Bernstein & Borchardt 1996 i Havik 2018). Foreldres patologi og ufrivillig skolefravær henger også sammen. Havik (2018) viser til flere studier som forteller blant annet at mødre til skolevegrere er oftere psykisk

¹¹ Disiplinproblemer, mobbing, vold, uro, bråk, mangel på orden, struktur, organisering

¹² Kontrollerende lærere, lærere som ikke viser interesse, dårlig relasjon til lærer, uforutsigbar undervisning, lærerfravær

syke¹³, over 30% av fedrene har en psykisk sykdom, det er mer angstlidelse og depresjon blant foreldrene, familien har mistilpassede mønstre av familiefungering¹⁴, overbeskyttende mødre, tvetydig kommunikasjon og uklarhet i familien angående roller og regler. Dette omtales nærmere i kapittel 5.

2.3.2. Beskyttelsesfaktorer

Beskyttende faktorer er faktorer som øker sannsynligheten for at risikoutsatte barn ikke utvikler problematferd eller får tilpasningsproblemer i voksen alder. Beskyttende faktorer kan fungere som «skjold» mot konsekvensene av å befinne seg i risikozonen.

Ulike beskyttende individfaktorer kan være at barnet i utgangspunktet er følelsesmessig robust og stabilt, med en høy naturlig resiliens og gode mestringsstrategier når hen støter på noe som kan oppleves som vanskelig. En persons evne til å tolke ulike situasjoner har betydning for valg av mestringsstrategier, hva man vurderer som den beste løsningen (Lazarus 2006). Lazarus (2006) hevder videre at at vår personlighetskarakteristikk og de ressursene vi har vil være bestemmende for hvordan vi håndterer de ulike kravene som stilles til oss, og om vi opplever stress. De vil også påvirke våre forventninger til hva som kommer til å skje i møtet med ulike utfordringer. Andre beskyttende faktorer kan for eksempel være god sosial kompetanse, med det menes at en elev fungerer godt sosialt, har venner og trives i det miljøet hen er i på skolen. Positive personlighetstrekk og evne til å bygge gode relasjoner er medvirkende.

Skolen kan også være en beskyttelsesfaktor. Dersom eleven også viser god skolefungering kan det være en god beskyttelsesfaktor, det å være flink og oppleve mestring, samt anerkjennelse for denne kan motvirke fravær. Havik (2018) snakker om nærværsfaktorer i skolen, noe som gir eleven en grunn til å velge å være på skolen. Sosial tilhørighet og gode relasjoner til læreren fremheves som viktig for at elevene skal føle tilhørighet i skolen (McNeely 2013, Lester, Waters & Cross 2013 i Havik 2018), og Havik (2018) sier at alle faktorer som fører til nærvær, tilhørighet og tilstedeværelse regnes som beskyttende faktorer, og trekker særlig frem vennskap og tilhørighet, samt lærer-elev relasjon. Vennskap og tilhørighet er et grunnleggende sosialt behov, og mangel på dette kan føre til bl.a. ensomhet, stress og helseproblemer (Burmeister & Leary 1995 i Havik 2018). Å være en av flokken, som Fugelli kalte det, er viktig for å føle tilhørighet, og unngå en opplevelse av å være annerledes og utenfor. Å kjenne at man hører til gjør at skolen oppleves som et trygt sted der det er godt å være (Havik 2018).

¹³ Kontrollert for alder og sosioøkonomisk status

¹⁴ Problematisk mor-barn relasjon og passive, fraværende fedre

En velfungerende og støttende familie er også en beskyttende faktor. Dersom et barn som utviser flere risikofaktorer har god og adekvat hjelp og støtte hjemme, vil det kunne motvirke begynnende fraværsadferd.

2.3.3. Konsekvenser av ufrivillig skolefravær

Det anses uheldig å tvinge skolevegrere på skolen da dette kan fremkalle angstrelaterte symptomer (Thambirajah m.fl. 2008). De kan få panikk, tvangstanker, bli bekymret, deprimerte, eller på annet vis sterke negative følelser (Kearney 2001). I tillegg (Ingul 2005) får de ofte ulike fysiologiske symptomer. Hodepine, svetting, kvalme og oppkast er vanlig, i tillegg til en rekke udefinerbare "vondter" i mage, rygg, bryst, og gjerne også kortpustete. Foreldrene til disse barna er klar over fraværet, og man opplever at barna holder seg hjemme fordi det er der de føler seg trygge. Ofte blir de beskrevet som skoleflinke elever, som sjelden eller aldri forårsaker noe negativt når de er på skolen (Thambirajah m.fl. 2008). Skole fremkaller et emosjonelt ubehag som er så stort at de ikke makter det på tross av både motivasjon for læring og ønske om å delta.

Skolen er en viktig dannelsesinstitusjon i menneskers liv, her legges grunnlaget for kunnskaper og sosiale ferdigheter. Det er klart at elever som vegrer seg for å gå på skolen får et stort fravær, og dette har både lang- og kortsiktige konsekvenser.

På kort sikt mister disse elevene mye faglig og klarer kanskje heller ikke å opprettholde det sosiale eller beholde nettverkene sine med jevnaldrende. Dette kan føre til isolasjon og stress. Konflikte mellom foreldrene og skolen, eller foreldrene og barnet er også vanlig (Kearney & Bensaheb 2006). Langsiktige konsekvenser er fullstendig drop-out, forsømmelse, manglende utdanning med påfølgende økonomiske vansker, og også psykiatrisk behandling over mange år, kanskje hele livet (Kearney 2008b, Thambirajah m.fl. 2008). Studier viser at det er en økt risiko for problemer knyttet til psykisk helse langt inn i tenårene og tidlig 20-år for de som er eller har vært skolevegrere (Heyne, Sauter, Van Widenfelt, Vermeiren og Westenberg 2010). En svensk studie fra 1997 viser også at vegrere ser ut til å få vansker med angst og depresjon senere i livet (Flakierska, Lindstrøm & Gillberg 1988). Ufrivillig skolefravær utgjør altså en betydelig risiko for negative følger for en person, både når det gjelder akademisk, sosial og emosjonell utvikling.

2.2.4. Kearneys klassifiseringssystem

Som indikert ovenfor er ufrivillig skolefravær et komplekst fenomen. Kearney (2008b) sin klassifisering av barn og unge med ufrivillig skolefravær baserer seg på funksjoner, hva er årsak til fraværet. En funksjon refererer til hva som opprettholder et barns ufrivillig skolefraværsadferd, eller hva som kan være motivasjonen for å fortsette å nekte å gå på skolen (Kearney, 2001). Selv om man

identifiserer både risiko- og beskyttelsesfaktorer må man også se på hva som eventuelt er med på å opprettholde fraværet (Havik 2018). Hun viser til bl.a. dataspillrelatert aktivitet, lave krav hjemme, ofte i sammenheng med at foreldre som opplever at barna ikke har det bra på skolen har en lavere terskel for å la barna være hjemme for å skåne dem (Havik 2018).

Kearney (2008b) mener ufrivillig skolefravær primært har fire ulike funksjoner, og forklares ofte ut fra atferdsanalytisk teori om positiv og negativ forsterkning (Kearney 2001). De fire funksjonene er som følger: 1) Flukt fra negative følelser, og unngåelse av stimuli som framprovoserer negative følelser, 2) Flukt fra ubehagelige sosiale situasjoner og den evaluering som fins i skolen, 3) Oppmerksomhetssøking, separasjonsangst, og 4) Tilgang til lystbetonte stimulerende aktiviteter for å oppnå forsterkere utenfor skolen.

Elever under de to første funksjonene fjerner den negative forsterkningen ved å ikke gå på skolen, mens de som faller under funksjon tre og fire tilføyer positiv forsterkning ved å ikke gå på skolen (Lyon & Cotler 2007). Kearneys klassifikasjonssystem kan gjøre det enklere å sette i verk fruktbare tverrfaglige tiltak for å hjelpe elever med ufrivillig skolefravær.

2.4. Tiltak

For å få til en tverrfaglig samhandling om elever som viser symptomer på ufrivillig skolefravær, vil det være viktig for alle instanser å ha den samme forståelsen av det bakenforliggende i hver enkelt sak. Alt etter årsak til fravær er det ulike instanser som kobles på en sak. Det mest vanlige er likevel at skolen først prøver kartlegging og tiltak, deretter følger ofte PPT/BUP, fastlegen er gjerne med, barnevern, og tverrfaglige team eller lignende. Sistnevnte varierer veldig alt etter tilbud i den enkelte kommune, og organiseres på forskjellige måter, men essensen er den samme. Hva den enkelte instans bidrar med er stort sett som følger:

Skolen har ansvar for at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Hos noen elever vil en eventuell diagnose, forhold hjemme eller kanskje ting ved elevens personlighet gjøre til at eleven trenger noe som ligger litt «utenfor boksen» eller at spesielle hensyn må tas i en kortere eller lengre periode. Ofte gjennomføres dette greit uten at det krever ekstra ressurser utover litt kreativitet og medfølelse fra pedagogen. Noen ganger er det behov for at skolen undersøker og kartlegger litt nærmere, det kan være noen elever trenger tettere oppfølging eller andre verktøy. Av og til strekker da ikke skolens kompetanse eller ressurser til. Dersom elevens behov er så store at eleven ikke har såkalt «tilfredsstillende utbytte av undervisningen» henvises de til PPT. Hva som er kriterier for tilfredsstillende utbytte er dog ikke helt klart, ei heller hvem som skal vurdere det. I ufrivillig skolefraværssaker er skolen den som kan gjøre konkrete tilpasninger for at eleven skal

kunne trygges, oppleve mestring og læring, og tiltakene må tilpasses den enkelte elev.

PPT skal komme inn når eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen. De er for barn og ungdom som har en vanskelig opplærings- eller oppvekstsituasjon. Den hjelper skolene med å sikre at alle som trenger det får hjelp og støtte (ung.no). PPT kan utrede for bl.a. ulike lese-/skrivevansker, kobles på når det er mobbeproblematikk i klassen, legge til rette for og veilede i bruk av programmer og opplegg for både enkeltelever og klasser knyttet til både fag og det psykososiale. I ufrivillig skolefraværssaker er PPT gjerne inne og rådgir skolen på hvilke tiltak som bør gjennomføres og gir praktiske råd og veiledning knyttet til gjennomføringen.

Fastlege kobles gjerne inn dersom man mistenker fysiske årsaker til fraværet, for å få sjekket om det kan ligge en medisinsk forklaring bak. Det kan være migrene, ME, eller andre sykdommer som medfører at barnet blir borte fra skolen i kortere eller lengre periode. Mange bruker også fastlegen dersom man har lettere psykiske vansker.

BUP er et poliklinisk spesialisthelsetilbud innenfor psykisk helsevern for barn og ungdom (ung.no). De kommer på banen når elever sliter psykisk. Det kan være angst, depresjon eller andre psykiske lidelser de trenger behandling for. BUP er også inne i utredninger der man mistenker utviklingsforstyrrelser som AS eller ADHD, og følger opp barnet i slike prosesser. I ufrivillig skolefraværssaker er de ofte inne som behandlere dersom f.eks. angst er en del av problematikken.

Tverrfaglige team, kommunale lavterskeltilbud er tilbud som også griper inn i elevenes hverdag. Det kan være fagteam med personer fra ulike instanser eller tiltak, der man er inne med for eksempel miljøterapeuter sammen med kommunepsykologer og bistår i hverdagen. Det kan være alt fra å trygge elever med angst ved å være sammen med dem i vanskelige situasjoner, til å være rådgiver og sparringpartner for en skole som skal tilrettelegge. Hvordan dette er bygd opp og praktiseres er ulikt fra kommune til kommune. I ufrivillig skolefraværssaker er de inne som alt fra miljøterapeuter som følger opp i hjemmet til fagpersoner som støtter skole og andre. I tunge saker som har vart over år er det ofte egne team knyttet spesifikt opp mot ufrivillig skolefravær, og de følger egne skreddersydde program tilpasset hvert enkelte individuelle tilfelle.

Barnevernet skal sikre at barn og unge har en trygg oppvekst, og det er kommunalt barnevern som har ansvar for det enkelte barn. Barnevernet har to funksjoner, først og fremst gi støtte til foreldre sånn at de kan gi barna god omsorg, så er det en kontrollfunksjon som lar dem gripe inn dersom foreldrene på tross av hjelp og støtte ikke klarer å gi barna gods omsorg. I ufrivillig skolefraværssaker er det ofte inne for å undersøke om fraværet kan skyldes forhold i hjemmet der barnevernet eventuelt kan bidra med støtte.

2.5. Systemteoretisk tilnærming til ufrivillig skolefravær

For å kunne si noe om årsak til ufrivillig skolefravær må både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer beskrives, og det vektlegges at det er det samlede systemet rundt barnet som er avgjørende, ikke enkeltfaktorer. Når man søker forståelse av individ og sosiale fellesskap ut fra en helhet og et samspill med omgivelsene, betrakter man et problem ut fra et systemperspektiv. Man søker via den systemiske tilnærmingen å finne sammenhenger mellom de handlinger eller adferd som et individ utviser, og de omgivelsene som er der, ikke finne årsaken til problemet (Nordahl 2006). I pedagogikken handler det om det økologiske perspektivet, altså å se på individets tilpasning til miljøet, samt hvordan ulike situasjoner kan påvirke atferd. Det handler om samspillet mellom individ, atferd og miljø, som igjen bygger på et gjensidig forhold som kan analyseres hver for seg, men der man også ser på den gjensidige påvirkningen (Imsen 2015).

For å lettere forstå ufrivillig skolefravær som fenomen kan det settes inn i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (se vedlegg 1) med fire ulike nivåer, mikro, meso, ekso og makronivå (Imsen 2015). Barnet er direkte involvert på mikronivå, i et samspill *med* skole og familie. På mesonivå studeres nærmiljø, for eksempel samspill *mellom* skole og familie. Mesonivået tar for seg hvordan det som skjer i en situasjon påvirker det som skjer i andre situasjoner, og eksonivået kan være ulike samfunnsinstitusjoner i barnets lokalmiljø, men som barnet ikke er involvert i. Det kan være kommunale retningslinjer for hvordan ufrivillig skolefravær håndteres, ressursfordeling i skolene, osv. Bronfenbrenner fremholdt at et barns utvikling må ses på og forstås som et samspill mellom mange ulike faktorer, og at man må observere barna i deres naturlige kontekst. Da barn er i kontinuerlig samspill med andre på ulike sosialiseringarenaer, blir det påvirket på forskjellige måter og utvikler ulik kompetanse på ulike arenaer. Det medfører ulike reaksjonsmønstre og atferd. Det betyr at barn regulerer og bruker kompetansen sin ulikt alt etter hvilken kontekst de befinner seg i, og hvilke forhold de har til de ulike arenaene påvirker både positivt og negativt. Dette er sentralt hos Bronfenbrenner, og fremholdes også av Havik (2018:14), med hennes ord: "*for å understreke helhets- og samhandlingsperspektivet fra et systemperspektiv*".

Når det oppstår problematiske situasjoner innenfor ulike sosiale systemer, kan det forårsake problematferd, i saker med ufrivillig skolefravær er det da emosjonelle vansker som viser seg som nettopp fravær, og kan forstås som en konsekvens av at det har oppstått en ubalanse i et av delsystemene eller nivåene som medfører en negativ utvikling (Aasen m.fl. 2013). Bronfenbrenner (ref. i Aasen 2013) viser til at når slik problematferd først har oppstått, blir den opprettholdt av uheldige overføringer i økologien. For å gjenopprette balansen bør man da fjerne det som bidrar til vedlikehold av ufrivillig skolefraværet, for eksempel ved at ulike aktører endrer enkelte uheldige

sider ved sin atferd. Skjer disse endringene målrettet og koordinert øker man sjansen for en positiv endring i adferd hos barnet (Imsen, 2015).

I dette perspektivet er det vanskelig å se atferdsvansker som negative egenskaper hos enkeltindividet, heller ikke kun som resultat av direkte påvirkning eller egenskaper ved miljøet. Det må tolkes som ubalanse i barnets eget økosystem, og ubalansen kan skyldes manglende samsvar mellom individet og de forventninger som systemet har, eller manglende samsvar i forventningene mellom de ulike miljøene (Damsgaard, 2013).

2.6. Stress og følelser

Lazarus (2006) teori om mestring, stress og vurdering passer godt for å belyse både risiko- og beskyttelsesfaktorer ved enkeltindividet og systemet. Hans emosjonsfokuserte mestring har som mål å regulere følelser som er knyttet til stressituasjoner, heller enn å endre handlinger. Barn beskytter seg selv bla ved å søke forståelse hos andre, redusere betydningen av skolearbeid, fornektelse, unngåelse, bagatellisering, og distansere seg fra situasjonen. Kearney (2008b) skriver at elever som karakteriseres under funksjon *én* unngår skolerelatert stimuli som vekker negative følelser, og at elever som karakteriseres under funksjon *to* flykter fra vurderings- og sosiale situasjoner. Skolevegrere som faller under disse to funksjonene bruker mestringsstrategier, som Lazarus (2006) beskriver. Er ikke kravene fra systemet i samsvar med elevens ressurser kan dette f.eks. true elevens personlige mål, noe som kan medføre stress.

Lazarus (2006) ser på stress som en interaksjon mellom de krav en person møter fra samfunnet og de ressurser en person har å møte kravene med. Miljøet en befinner seg i vil avgjøre om en ser på kravene positivt eller negativt- dersom belastningen ved å møte kravene blir større blir større enn ressursene en innehar, skaper det stress. En skolevegrer som vurderer at de krav hen møter ikke kan håndteres med det hen klarer å mobilisere av ressurser, vil da vurdere den kravsituasjonen som en trussel, og konkludere med at fravær er den mestringsstrategien som er tilgjengelig. Hvor stresset man blir er iflg. Lazarus (2006) avhengig av personens resiliens og sårbarhet knyttet til konsekvensene av kravene man stresses av. Skolevegrere med bl.a. angstsymptomer kan oppleve stress knyttet til de krav som stilles, og fraværet kan være en unngåelsesstrategi under Kearneys (2008b) to første funksjoner (jf. 2.3.4.) Personlige faktorer vil være avgjørende for hvordan man håndterer stress, og de forventninger man har til hva som skjer i møter med omgivelsene (Lazarus 2006). Det må likevel tas hensyn til hvilken grad av stress man utsettes for, man vil vanligvis håndtere normalt stress uten å bryte sammen, man blir, med Lazarus' (2006:161) ord «bestormet», ikke «løbet over ende». Dette går greit en stund, men man kan på sikt risikere å bli traumatisert og oppleve nedsatt funksjonsnivå (Lazarus 2006). Arbeidsstress og familiestress påvirker hverandre, og sosial

støtte og opplevd mestring er viktig for å klare å balansere dette i hverdagen. Gode intensjoner holder ikke iflg. Lazarus (2006), støtten må gis med praktisk dyktighet og omtanke. Kronisk stress, som foreldre til skolevegrere opplever å stå i, kan oppleves og mestres på ulike måter, der ulike mestringsstrategier som unngåelse/flukt, årvåkenhet, aksept eller ulike typer symptomhåndtering (Lazarus 2006) kan oppfattes både positivt og negativt av andre.

2.7. Oppsummering

Begrepet ufrivillig skolefravær er vanskelig, det brukes ulikt av ulike kilder, både som overordnet begrep der man kan inkludere ulike former for mild fravær til alvorlige angstlidelser, til å inkludere ren skulk, altså fravær som skyldes at eleven finner andre ting mer interessant enn skole. Sistnevnte gruppe er dog ikke tema i denne oppgaven.

Ufrivillig skolefravær både i smal og vid forstand viser seg ved at elevene blir hjemme eller ønsker å bli hjemme istedenfor å gå på skolen, av flere ulike årsaker. Det oppgis ofte fysiske symptomer som ulike «vondter», som gjør at de er for syke til å gå på skolen. Mange elever uttrykker at det er skolen som er problemet, men utredninger viser ofte at det er andre faktorer som også kan være medvirkende. Det kreves en multiofaktoriell utredning av alvorlig ufrivillig skolefravær, inkludert hva slags funksjon fraværet har for eleven, jf. Kearneys klassifikasjonssystem, hva eleven selv mener å vinne/slippe unna på å være hjemme, hvilke faktorer både i det umiddelbare nærmiljøet, men også systemet, som påvirker situasjonen, jf. Bronfenbrenners modell. Man bør altså ha både et adferdsanalytisk perspektiv og et økologisk perspektiv på barnet og foreldrene, samt en forståelse for hvordan stress og følelser påvirker og styrer reaksjoner, jf. Lazarus .

3. Metode¹⁵

Formålet med dette kapitlet er å redegjøre for valget av metode jeg har brukt for å samle inn og analysere data. Innledningsvis vil jeg gi en kort beskrivelse av narrativ metode, før jeg sier litt om utvalg og rekruttering. Deretter

3.1. Narrativ metode

For å forstå eller tolke en handling blir det brukt mange ulike typer forklaringer, i samfunnsvitenskapen er årsaksforklaring og formålsforklaring sentralt (Ringdal 2016).

Formålsforklaring er særlig viktig for å kunne forstå eller tolke en handling gjennom å knytte den opp

¹⁵ Inneholder omarbeidet tekst fra «Vitskapsteori og metode» MASPED3-302

mot en hensikt, intensjon, plan eller prosjektet hos den som utfører handlingen (Ringdal 2016). Å forstå sosiale fenomen er en av målsetningene med å bruke kvalitativ metode (Thagaard 2013). Utgangspunktet for denne oppgaven er således kvalitativ narrativ metode.

«Fortell om hvordan du har opplevd ditt møte med hjelpeapparatet» Dette spørsmålet, som er utgangspunkt for denne oppgaven, er et klassisk eksempel på hvordan man kan starte å skape et narrativ knyttet til en bestemt situasjon eller opplevelse.

Narrativ metode daterer seg tilbake til 1900 tallet og bygger på sosialkonstruktivistisk erkjennelsesteori. I følge konstruktivismen er kunnskap noe som blir konstruert av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger, det betyr videre at sosialkonstruktivismen fremhever at vi forstår vår omverden gjennom de kategorier vi gir uttrykk for (Thagaard 2013). Sagt på en annen måte er sosialkonstruktivismens kunnskapssyn som ikke nødvendigvis forteller om verden slik den faktisk er, men hvordan vi oppfatter den gitt vår kulturelle kontekst og sosiale posisjoner (Ringdal 2016). Den vanligste måten å hente inn slike forståelser på er intervju. Samtidig er det flere som argumenterer for at narrative metode også er en fruktbar tilnærming til dette. I denne oppgaven plasserer jeg meg i en sosialkonstruktivistisk ramme, og må redegjøre for mine refleksjoner og de bestemmelser jeg tar knyttet til både valg av teori og metode (Thagaard 2013). Kulturen og tiden vi lever i preger den forståelsen som det gis uttrykk for, og jeg bruker min egen forståelsesramme, den kontekst og teori som jeg finner mest tjenlig for å tolke mine undersøkelser. Det vil dermed også prege måten data samles inn på, og hvordan jeg tolker de meninger og oppfatninger som kommer frem i narrativ og intervju. Thagaard (2013) fremhever relasjoner i selve samtale/intervjusituasjon, mellom intervjuer og intervjuobjekt som noe som utformer kunnskapen som kommer frem, og jeg er jo også ute etter samhandling mellom foresatte og hjelpeapparatet for å finne ut hvor, i hvilken grad og på hvilken måte forståelse og støtte viser seg i denne samhandlingen.

Narrativ metode har fått et oppsving fra 1980 og utover spesielt innenfor sosiologiske, psykologiske og pedagogiske fagfelt (Kokkersvold 2010). Dette blant annet fordi narrativ metode anses å ha flere fordeler sammenlignet med intervju. I motsetning til et intervju der forskeren stiller spørsmål, og med dette definerer retning, anses et narrativ som informantens «frie fortelling». Et narrativ kan være sammensatt både av erfaringer, opplevelser og forståelser samt informantenes tolkninger av dette. En ting som skiller narrativ fra intervjuet er således at førstnevnte gjennomføres for å sikre en detaljert historie knyttet til en bestemt erfaring eller opplevelse. I denne oppgavens tilfelle, hvordan foreldrene/foresatte for barn med ufrivillig skolefravær opplever møtet med hjelpeapparatet samt hjelpeapparatets opplevelse av å gi god hjelp

I denne oppgaven er det brukt både rene narrativ og semistrukturerte narrativbaserte dybdeintervju. Det som skiller det narrative intervjuet/narrativkonstruksjonen fra det vanlige strukturerte intervjuet er at førstnevnte gjennomføres for å sikre en detaljert historie knyttet til en bestemt erfaring eller opplevelse, her hvordan foreldrene/foresatte opplever møtet med hjelpeapparatet. Hvordan dette skaper mening i fortellerens eget liv og erfaringer er noe av det som man prøver å finne ut av, og nettopp den kunnskapen som skapes i møtet mellom forteller og tilhører er noe av det som er unikt ved narrativ metode (Kokkersvold 2010). Egen konstruksjon av narrativ kan definere, klargjøre kontinuitet, formidle – man er aktiv i hva man velger å omgi seg med og hva man blir påført. Denne dynamiske prosessen som foregår i danningen av narrative skjær i både en personlig og sosial kontekst, og innebærer dermed også en kontinuerlig endring. Selve begrepet narrativ forutsetter nettopp at noen forteller en historie til noen som på sin side igjen oppfatter og tolker narrativet på sin måte, dette er den sosiale konteksten narrativet oppmuntres og skapes i. Kokkersvold (2010) sier at narrativ kan forstås som en metafor på at vi mennesker opplever og erfarer våre liv gjennom de fortellinger vi selv har om det, vi er dermed født inn i en narrativ verden, vi lever livene våre gjennom narrativ, og disse blir igjen beskrevet i narrative termer (Kokkersvold 2010).

Selv om et narrativ karakteriseres som en «fri fortelling», påpeker forskere at narrative følger en viss struktur (Murray 2003, ref. i Kokkersvold 2010, Malterud (2003)). Med dette menes ikke at narrative nødvendigvis følger en kronologisk oppbygning av en historie, men at informanten forteller om sine opplevelser på en måte som gir mening for informanten selv. Det er med andre ord informanten som bestemmer hvordan narrativet bygges opp, basert på sine egne (u)bevisste vurderinger av ulike hendelsers viktighet (Bruner 1990, ref. i Kokkersvold 2010). Slik kan fortellingene gi en bredere pekepinn på hvordan informantene konstruerer virkeligheten og hvordan de ikke/forstår sin rolle i den konteksten de er i. Dette vil igjen medføre at et narrativ gir større muligheter for å sette søkelyset på ulike (makt)mønstre i samfunnet, mønstre som kan være skjulte både for informantene og forskere som alle operer med sine egne forforståelser enn et intervju. Sagt på en annen måte, er det nettopp den kunnskapen som skapes i møtet mellom den som forteller og den som hører på, det som er unikt ved narrativ metode (Kokkersvold 2010). Jeg vil i det følgende beskrive hvordan jeg gikk fram for å rekruttere slike fortellere.

3.2. Utvalg og rekruttering

Det å hente inn erfaringer og opplevelser fra ulike personer i ulike settinger for å forstå, analysere og bringe fram kunnskap om et fenomen er hele poenget med narrativ (Hansen 2009). I denne oppgaven fokuserer jeg på ufrivillig skolefravær som fenomen, og har hatt som målsetning å få et så bredt og variert datagrunnlag som mulig.

3.2.1. Utvalg

For å sikre en holistisk tilnærming til dette fenomenet har jeg valgt å innhente narrativ både fra foreldre til barn med ufrivillig skolefravær (utvalg 1) og yrkesutøvere (utvalg 2) som har erfaringer, kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen og det teoretiske perspektivet (Thagaard 2013).

For å besvare forskningsspørsmålet bør det være en viss bredde i utvalget og variasjon i historiene. Dette spesielt med tanke på utvalg 1. Foreldre kan ha ulike opplevelser av å bli møtt på av samme tjeneste og det kan også være ulikheter i foreldres erfaring avhengig av om de bor i små eller store kommuner, med etablerte støtteteam knyttet spesielt til denne problematikken eller om det ikke finnes et eget tilbud til denne elevgruppen. Dette fikk også implikasjoner for utvalg 2. De ulike tjenestene, som skole, barnevern, BUP, PPT, fastlege, psykisk helsevern har ulike erfaringer. Tjenestene kommer også inn i sakene på ulike tidspunkt og med ulike vinklinger og oppgaver. Oppsummert har det vært viktig å få inn så mange narrativ som mulig for å få et mest mulig bredt og nyansert datagrunnlag. Som en konsekvens av dette bestemte jeg meg for å ta i bruk et strategisk tilgjengelighetsutvalg.

3.2.2. Rekruttering

For å rekruttere informanter til utvalg 1 henvendte jeg meg til ulike grupper i sosiale media, inkludert Facebook-gruppen "Ufrivillig skolefravær/ufrivillig skolefravær" og «Spesialpedagogisk forum». Når det gjelder utvalg 2, sendte jeg ut informasjon om prosjektet og forespørsel om deltakelse til tjenesteledere ulike PP-kontor, BUP, Barnevern, ulike kommunale lavterskeltjenester knyttet til psykisk helse, fastlegekontorer og skoler (se vedlegg 3). Her er det viktig å understreke at jeg ikke søkte å rekruttere informanter som hadde en direkte relasjon til hverandre. Med dette mener jeg at narrativene fra de ulike utvalgene ikke nødvendigvis er knyttet til samme ufrivillig skolefraværssak. Dette betyr at mens foreldre snakker spesifikt om sine opplevelser knyttet til sitt barns sak, forteller yrkespersonell om sine generelle opplevelser. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 4.

Denne måten å rekruttere på var veldig effektiv når det gjaldt å rekruttere informanter fra utvalg 1, det fremskaffet fort 6 foreldre fra hele landet som var villige til å dele sine erfaringer gjennom narrativ. Disse tok kontakt med meg via epost eller SMS, og det ble avtalt tid og sted for gjennomføring. Det å få informanter fra utvalg 2 (hjelpeapparatet) var mer krevende. Jeg så meg derfor nødt til å henvende meg direkte til enkeltpersoner ansatt i de ulike tjenestene via epost og telefon basert på kommunale ansattlister. Jeg endte slik opp med 7 informanter fra utvalg 2. Her er det også viktig å påpeke at mens foreldre var villige til å dele sine erfaringer gjennom narrativ,

opplevde jeg at flere fra hjelpeapparatet vegret seg i historiefortellingen da de ikke ønsket at deres erfaringer skulle stå som en slags ”fasit” på hvordan tjenesten forholdt seg til temaet.

3.3. Datainnsamling og dataanalyse

Selv om et narrativ ofte beskrives som informantens «frie fortelling», er det å problematisere dette utsagnet et uunngåelig metodisk poeng. Antropologen Knudsen (1990) for eksempel påpeker at narrativ, eller livshistorier, som regel har to skapere: den som forteller og tilhøreren som fortolker fortellingen. Med dette mener han at narrativ er noe som skapes i mellommenneskelige relasjoner der egenskaper, forventninger og u/bevisste forsøk på «inntrykkskontroll» farger fortellingen. På lik linje framhever Thagaard (2013) at det er relasjonene i selve samtalen mellom forteller og tilhører som utformer kunnskapen som kommer frem. Dermed vil det være mer presist å omtale den narrative metoden som en måte å «skape data» heller enn å «samle inn data». Dette er ikke unikt for narrative tilnærminger, men heller karakteristisk for kvalitative metoder uten at dette gjør funnene mindre «vitenskapelige» eller usanne gitt at denne dataskapelsen utforskes og belyses også som en del av analysen.

I prosessen med å «skape data» krever med andre ord at man legger godt til rette for den narrative konstruksjon. Tilretteleggingen vil være avhengig av det fenomenet man ønsker å forstå ved bruk av hvem sine historier. Et narrativ som jobbes frem i en avslappet og åpen kontekst vil skille seg fra et som er fremtvunget i en anstrengt kontekst. I mitt tilfelle måtte spesielt møter med foreldre i utvalg 1 planlegges nøye da disse er særlig sårbare. Det er viktig med en avslappet og trygg atmosfære når temaet som omtales er såpass sårt og vanskelig som det er for mange av de foresatte. De aller fleste narrative ble derfor konstruert mens informantene var hjemme, enten ved at jeg reiste til dem, eller via skype. Dette trygget informantene, og gav dem rom for pauser etter behov. Noen av informantene hadde forberedt seg og gjort notater på ting de ville snakke om, andre hadde mer behov for å utforske narrativet sammen med meg og skape det der og da. I begge tilfeller var jeg bevisst på å ikke styre fortellingene i en bestemt retning for å minimere min egen påvirkning. Samtidig er påvirkning uunngåelig og en sentral del av narrativ metode er derfor å være bevisst på de antagelser som informantene kan ha om en og de uttrykk man selv gir. Eksempelvis anså jeg det som sannsynlig at mine informanter kom til å bruke «stammespråk» i narrative og at de ikke alltid ville fullføre alle aspekter ved narrativet fordi de antok at jeg ville forstå hva de mente, gitt at jeg er lærer. I tillegg innebærer en slik bevisstgjøring at man er obs på at man fører et passende kroppsspråk samt at man stiller spørsmål og ber om refleksjoner rundt informantenes begreper og uttalelser på en måte som ivaretar den mer «uformelle settingen» som narrativet bør konstrueres i (Thagaard 2013). Denne uformelle settingen var vanskeligere å ivareta i møte med utvalg 2.

Som nevnt innledningsvis var det tydelig at yrkesutøvere ikke følte seg like frie til å dele sine fortellinger som foreldrene. I tillegg til min faglige bakgrunn, Dette ble muligens forsterket av at disse informantene ønsket å gjennomføre møtet på sin arbeidsplass, enten ved at jeg oppsøkte dem eller ringte dem på jobbtelefon. I siste tilfellet ble det også vanskelig å få med seg viktige detaljer fra konstruksjonsprosessen, det være seg stemning, toneleie og kroppsspråk som informanter bruker for å kommunisere mening med sine erfaringer. På grunn av disse faktorer så jeg meg slik nødt til å være mer styrende i møtene blant annet ved å bruke flere spørsmål. Slik sett fikk disse møtene fikk mer preg av å være narrative dybdeintervju, enn rene fortellinger. Informantene hadde ikke en enkelt sak å referere til, men flere, med ulike erfaringer knyttet til hver sak. De var derfor mer generaliserende, og hadde egne hypoteser jeg måtte be dem utdype med tanke på informasjonen jeg allerede hadde fra utvalg 1 sine opplevelser.

Det er med andre ord mye som skal «passes på» i gjennomføringen av narrativ metode. Dette gjelder ikke kun å være obs på sitt og andres kroppsspråk og stemninger med også at man passer på at man ikke overveldes av og går seg vill i all informasjonen man får som deltaker i andres menneskers narrativ. Å bruke båndopptaker, som jeg gjorde, er et godt verktøy. Det gir rom for en mer uformell skapelse som ikke forstyrres av at forskeren noterer febrilsk. Det gjør det også lettere å analysere narrativ i etterkant.

I utgangspunktet kan narrativ fortone seg som kaotisk og uoversiktlig: hendelser, tiltak og erfaringer kommer i tilsynelatende tilfeldig rekkefølge og det kan være utfordrende å identifisere en «rød tråd» i fortellingen. Murray (2003, ref. i Kokkersvold 2010) påpeker derfor at det er svært viktig hvordan narrativet blir strukturert og organisert i analysen.

Et godt utgangspunkt følge Kokkersvold (2010) er å starte med hvordan de som forteller beskriver for eksempel kriser i eget liv, hvordan de evt. benytter seg av støtte, hvordan fortellingene deres orienteres mot meg som tilhører ved bruk av hvilke metaforer i hvilke kontekster. For å nå målsettingen om å få fram underliggende strukturer i narrativet, må forskeren med andre ord dedusere narrativet i ulike elementer og fokusere på bindingene mellom elementene. Det gjorde jeg på følgende måte:

Utvalg 1: identifisere og kategorisere fellestrekk: hjelpeapparat, møte i startfasen av fraværet, samarbeid, hva skjer når samarbeid ikke fører fram, hvem tok neste steg, i hvilken retning? Holdningsendringer? HVA blir sagt og gjort på hvilke tidspunkt og hvordan oppleves dette?

På samme måte som med foreldrenarrativ er det forskerens jobb å kategorisere hjelpernes erfaringer. Det gjorde jeg på følgende måte.

Utvalg 2: når ble de blandet inn av hvem, hva var oppdraget, hvem samarbeidet de med, hvem hadde ansvaret, hvordan ble det jobbet med familien og de andre instansene, og hvordan opplever de at de spiller på lag med foreldre og de andre instansene og i hvilken grad opplevde de at tiltak fungerte, hva gjorde til at det fungerte eller ikke.

Et viktig poeng med narrativ dataanalyse er at det ikke kun er informantenes forståelse som preger skapelsen og analysen av narrativet. Også forskeren har med seg inn sine erfaringer når narrativet skapes og gjenskapes i analysen. Som forsker må man må således hele tiden spørre seg selv hva det er man prøver å forstå, være bevisst på egen påvirkning etter hvert som historien vokser frem, samtidig som man må reflektere over hvordan man påvirkes av og bruker sine egne erfaringer og fagkunnskaper i analysen (Kokkersvold 2010).

Den narrative analysen er med andre ord en aktiv prosess der jeg som forsker har med meg mine egne antagelser, tro og erfaringer inn i både intervju situasjonen og teksten. Murray (2003, ref. i Kokkersvold 2010) kaller denne prosessen å gjøre det som har vært fremmed til sitt eget – jeg som forsker har med meg ideer inn i narrativet samtidig som fortellerne. Disse skal overbevise meg om sine egne historier, det blir en vekdelsvirkning, en slags dans. Denne «dansen» må forskeren være med på, og være bevisst på hvordan de teoretiske antagelsene påvirker en samtidig med at man skal være åpen for nye ideer og utfordringer. Man må sette narrative inn i et analytisk rammeverk for lettere å identifisere hovedtrekkene i historiene, men denne rammen må være adekvat, modifiserbar, og ha plass til alt som skjer i narrativet (Kokkersvold 2010). Videre må narrative kobles sammen med teorien som benyttes for å tolke dem, forskeren må bak den deskriptive fasen for å utvikle en tolkning. Det krever en nærhet til den narrative handlingen og relevant litteratur, denne sammenbindingen viser jeg i kapittel 5.

Analyse og tolkning av narrative i denne oppgaven har vært krevende, og variabler som utvalg, forståelse av problemstilling, førforståelse hos meg selv og informanter, kultur i/på de ulike instansene, konteksten undersøkelsene er utført i vil alle påvirke resultatet. Hvert narrativ/fortelling må undersøkes i forhold til elementene som sier noe om hvordan de bindes sammen, hvilke temaer som vektlegges, hvilke metaforer som brukes. I og med at informantene kommer fra hele landet, kommuner med ulik størrelse, ulik håndtering av problematikken og ulike ressurser har jeg ikke tatt hensyn til eksplisitte forhold knyttet til enkeltpersoner eller instanser, men hatt fokuset på informantenes egne fortellinger, opplevelser, refleksjoner og forståelser knyttet til problemstillingen. Det er ikke til å unngå at informantene blir påvirket av innholdet og fokuset i samtalen.

3.4. Validitet og reliabilitet

Som poengtert ovenfor baserer narrative data og analyser på fortolkning. På lik linje med andre kvalitative metoder impliserer vil validitet således være nyttige til gyldigheten av disse tolkningene (Thagaard 2013).

I tillegg til at man som narrativ forsker må være kritisk til hvilket grunnlag man har for tolkningene, og hvilken posisjon man har i relasjonen til det som det skal forskes på, finnes det andre måter å styrke validiteten på. Transparency er en av dem. Transparency, eller gjennomsiktighet, innebærer iflg. Thagaard (2013) at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkningene, blant annet ved å gjøre rede for hvordan analysen gir et grunnlag for de konklusjonene forskeren eventuelt måtte komme frem til. Det å gå kritisk gjennom analyseprosessen kan også styrke validitet, å prøve alternative perspektiv for å se om disse gir en relevant forståelse. Skulle de da vise seg å være mindre relevante, har man styrket eget tolkninger (Thagaard 2013). Hun sier også at en tredje metode kan være å se på avvik, disse kan si noe om hvilke betingelser som ligger til grunn for tolkingen, og hvor de eventuelt ikke holder mål.

Ser man på om en annen forsker ville fått de same resultatene med de same metodene snakker vi om reliabilitet, altså, om studien er repliserbar. Ifølge Thagaard (2013) er det et spørsmål om reliabilitet er relevant i kvalitativ forskning, fordi det er knyttet til nøytralitet som ideal. Da kan man ikke være avhengig av relasjoner mellom forsker og de som det forskes på, slik man er i en studie der man ser på hvordan mennesker forholder seg til hverandre. Da holder ikke prinsippet om at forskeren skal oppfattes som uavhengig i sin relasjon til deltakerne (Thagaard 2013). Skal man snakke om reliabilitet i en slik sammenheng må det bety at forskeren reflekterer over konteksten for datainnsamling, og at hen reflekterer over hvordan hens egen relasjon til deltakerne kan påvirke den informasjonen hen får (Thagaard 2013). Det handler om pålitelighet, om en kritisk leser være overbevist om at dette er utført på en tillitsvekkende måte. Ifølge Thagaard (2013) kan dette altså knyttes til om forskeren gjør rede for hvordan data er utviklet. Det kan gjøres ved å sette tydelige skiller mellom de konkrete funnene fra feltarbeidet, og hva som er forskerens egne vurderinger knyttet til funnene. Det betyr at forskeren også må gjøre rede for hvilke relasjoner hen har til deltakerne, og hvilke eventuelle egne erfaringer man har i feltet kan ha for de data man får inn.

Narrativ metode gir et godt grunnlag for å sikre både validitet og reliabilitet, forsker tvinges til å reflektere over både egen og informantenes forforståelse når narrative konstrueres, og dermed fremtvinges også en etisk refleksjon, som diskuteres nedenfor.

3.6. Etikk

Det er alltid etiske hensyn å ta i forskning og ved valg av metode. Jeg vil påstå at narrativ metode, til tross for at det kan oppleves som utfordrende for foreldre og yrkesansatte å fortelle sine egne historier, også er godt utrustet til å ivareta etiske prinsipper. Dette fordi narrativ metode tvinger en til å reflektere over hvordan ens egne erfaringer, verdier og tolkninger påvirker hele forskningsprosessen – fra problemformulering, til utvalg, rekruttering, dataskaping og hvordan man tolker, framstiller og bruker kunnskap.

Mange av mine informanter er sårbare, dette er det viktig å ha med seg i konstruksjonen og gjenkonstruksjonen av narrative, altså i tolkningen, og når narrative skal settes i en større kontekst. Håndteringen av den pågående eller forhenværende situasjonen til de som bidrar med sine narrative er særdeles viktig i denne oppgaven. Dette fordi informantene blottlegger egne opplevelse, følelser, og kan komme til å si ting både om seg selv, egne barn, kollegaer, etater som kan være uheldig for dem om de identifiseres. Dermed er både meldeplikt og anonymisering av informanter og sletting av lydopptak ekstra viktig. Etter dialog med NSD har alle lydopptak og skriftlig informasjon blitt slettet. Informanter som presenteres i denne oppgaven har også blitt anonymiserte: de har fått fiktive navn og alder og det eksisterer ingen kodenøkkel som kan identifisere dem. Selv om jeg har anonymisert ansatte, har jeg ikke anonymisert deres arbeidssted. Dette fordi nettopp deres arbeidssted er vesentlig for den narrative konstruksjon. Allikevel er det viktig å reflektere over at både jobbrelaterte og personlige opplevelser i møte med familier som på en eller annet måte farger deres syn på hvordan ufrivillig skolefravær håndteres i systemet. Videre kan de føle seg presset til å si noe negativt om egen arbeidsgiver, kolleger, eller på annen måte ytre seg negativt om sin jobbhverdag uten at dette er min intensjon. Det gjelder således å være ekstra oppmerksom på dette i skapelsen av narrativet, og også hvordan den kunnskap som skapes utav denne prosessen forvaltes.

Dette fordi kunnskap gir makt, og makt bør forvaltes etter de etiske prinsippene rettferdighet, ærlighet og respekt. Disse preges av gode intensjoner, handlinger, konsekvenser og reflekterte makt –og ansvarsforhold (Befring 2007). I forskningen har man prinsipielt sett en søken etter sannhet som en grunnleggende verdi, å søke sannheten uten hensyn til andre interesser, men man bør se på hvilke verdier som styrer forskningen, og hvem som bør forvalte den (Befring 2007). Ulike verdier og normer kjennetegner og legitimerer vitenskapelig virksomhet. Følgelig må forskningen underordnes grunnleggende verdistandpunkt (Befring 2007), som for eksempel barmhjertighetsprinsippet (Aadland 2011).

Prinsippene for barmhjertig fortolkning har en appell fordi de uttrykker både en moralsk side, at de er metodiske og at de tvinger oss til å være åpne i den forstand at vi kan aldri vite om det er våre

tolkninger som er riktige eller feil. Samtidig nytter det ikke at man utøver en barmhjertig fortolkning dersom man som forsker ikke samtidig tar stilling til det aktørene sier eller gjør og vurderer om det er sant eller riktig, altså sannhetsverdien i det de formidler (Grimen 2004). Narrativer kan forstås som en metafor på det vi mennesker opplever og erfarer, og i tillegg spiller det ingen rolle om det er oppdiktet eller sant, det beholder en kraft i seg selv (Bruner 1990, ref. i Kokkersvold 2010). I så måte vil mine informanters narrativ være sanne i form av hva informantene vil formidle av erfaringer og opplevelser. Hvilke metaforer de bruke for å formidle disse erfaringene og opplevelsene er det opp til dem. Narrativ er viktige for selvoppfatning og identitet, og jeg er her ute etter deres opplevelse av situasjonen, ikke om den er rett eller feil

3.6. Oppsummering

Jeg vil bruke narrativene til å identifisere felles tema og hvordan dette (ikke) stemmer med teori. Kanskje det kommer frem noe som kan kaste lys over fremgangsmåter eller angrepsvinkler som er mer eller mindre gunstige i arbeidet med ufrivillig skolefravær og samarbeidet med hjemmet. Med andre ord, søke et forståelsesgrunnlag som kan være med på å gi et godt bilde av hva som kan være en god eller dårlig prosess og eventuelt kunne identifisere avgjørende faktorer i samarbeidet.

4. Funn

I dette kapitlet presenterer jeg funn fra datamaterialet. Utvalg 1, foreldre, og utvalg 2, ansatte i skole og hjelpeapparat, presenteres hver for seg. Det er foreldre fra hele landet, og ansatte i ulike instanser i hjelpeapparatet, disse er også fra hele landet. Informantene kommer fra kommuner med ulike størrelse og ulike systemer og ressurser knyttet hvordan man håndterer problematikken, hvilket medfører at det som kommer frem av ulike konkrete tiltak ikke kan leses som et tilgjengelig alternativ over hele landet.

4.1. Hva forteller narrativene fra utvalg 1?

Funnene fra foreldrenarrativene presenteres i den rekkefølgen informantene har opplevd saksgangen, først skole, så PPT, videre barnevern, fastlege, BUP, og så tverrfaglige team/koordinerende team. Jeg har valgt å illustrere funnene med sitat fra narrativene for å gi et tydeligere bilde av opplevelsen foreldrene har.

Utvalg 1 består av 6 foreldre fra hele landet. De benevnes med navnene Fredrik, Fia, Fabian, Fahad, Fanny og Fatima.

Grunnskolen.

Mange av de foresatte beskriver møtet med skolen som blandet, og beskrivelsene er omfattende og detaljerte. De fleste har hatt en grei dialog med skolen i startfasen av ufrivillig skolefravær, og opplevd at de og skolen er på samme lag i jakten på årsaker til fraværet og det å få barnet tilbake på skolen. Det fortelles om møter der både kontaktlærer har vært engasjert og positiv, og man har tidlig hatt åpen dialog i skole-hjem samarbeidet med lav terskel for å ta kontakt. Skolen har, slik de fleste foreldrene opplevde det, i hovedsak hatt som begynnende strategi at de har drevet med tilpasninger av lærestoff og trygging i ulike sosiale settinger. Flere foreldre forteller om enkle tilpasninger:

”hen fikk noen lettlestbøker da de andre barna lærte bokstavene, for hen kunne allerede lese” (Fanny) ”hen fikk litt andre lekser” (Fabian), ”fikk litt hjemmeundervisning så hen ikke skulle miste så mye” (Fia) ”det gikk for så vidt greit, for læreren var flink med hens særegenheter, så hen og gjorde bra ting” (Fredrik). «De kom jo med bøker og lekser og sånn til hen» (Fatima).

Flere av foreldrene forteller altså om en positiv opplevelse med skolen i startfasen, om formuleringer fra skole og lærer i retning ”dette fikser vi”, skolen ringer og følger opp. De fleste foreldrene føler seg tatt på alvor, og at skolen er en støtte for dem i en vanskelig periode med barnet. Det er likevel viktig å presisere at disse sitatene er alle hentet fra den delen av narrativene som omtaler starten av problemene. Enkelte av foreldrene har sett tidlige tegn og tatt det opp med skolen. De har bedt om tilpasninger som de ser kan komme eventuell fravær i forkjøpet og fått de avvist, men «*vi fulgte pliktskyldig opp ei stund, før det meningslause vart for tydeleg her heime. Vi trudde det var ei mening bak det hen måtte gjere*» forteller Fahad.

Samtlige informanter nevner at skolen har et veldig fokus på at det aller viktigste når man jobber med fravær er å få barnet *tilbake* på skolen. Skolen begrunnet det med at jo lenger man var borte, jo verre ble det å komme tilbake, i tillegg forteller flere at skolen er redd for kunnskapshull. Når foreldrene da ikke maktet å få barnet på skolen identifiserer foreldrene en endring. I følge foreldrene blir skolen mer direkte og pågående, og de ansatte formulerer seg annerledes. Eksempler inkluderer at ”vi” som i hjem-skole, erstattes til ”du” eller «dere», altså foreldrene. Dette gjelder spesielt når det diskuteres hva som bør gjøres med fraværet. Noen påpeker også at skolen snakker mer åpent om å dra inn andre instanser, men ikke med fokus på at skolen trenger av bistand, men mer for å ”*finne ut hva som er ”feil” på ungen min eller meg som forelder*” som Fabian sier. Halvparten av informantene forteller mer eller mindre utilsørte trusler om barnevernet dersom foreldrene ikke følger opp det de

skal gjøre. Fanny forteller at *"fra en sånn "dette skal vi klare sammen" så ble det til at jeg måtte ta meg sammen, type "du må" eller "dere må" i alle samtaler."*

Foreldre-narrativene varierer med tanke på når i løpet fokuset skifter, men samtlige informanter forteller om en opplevelse av et økt negativt fokus på seg selv som forelder og hvordan man samarbeider, eller ikke samarbeider med skolen. Fia uttrykker at hun følte seg mistenkeliggjort, *«De sa det ikke rett ut, men alt som kom hadde en undertone av at det var vi som var problemet, vi degget for mye for ungen, stilte for lite krav »*.

Mange foreldre opplevde også at skolen problematiserte eventuelle og/eller potensielle diagnoser og vansker hos barnet etter hvert som tiden gikk. I saker der PPT eller BUP ennå ikke var inne i bildet opplevde flere av foreldrene at skolen mer eller mindre direkte antydte at det var barnets psykiske helse som var problemet og burde utredes. Fahad formulerte det slik: *«for det måtte jo vere noko når ungen ikkje greidde å tilpasse seg systemet»*. For de av foreldrene der disse instansene allerede var inne, satt de med en følelse av at skolen og til dels de andre instansene lette etter "feil" ved dem som foreldre. Skolen sluttet eller trappet ned tilrettelegging som hadde vært gjort når den ikke hadde ønsket effekt etter ønsket tid, og det ble mer eller mindre konkludert med at problemet lå hos barnet og/eller i hjemmet. Dermed hadde tilretteleggingen fra skolen lite for seg, *«for det var jo jeg som var problemet»* forteller Fia. Flertallet av informantene forteller at de følte seg stemplet som dårlige foreldre med utilstrekkelige samarbeidsevner og selvinnsikt med tanke på både seg selv og barnet.

PP-tjenesten.

For de fleste skoler der de ikke har flere verktøy å ta i bruk, eller tenker at det ligger mer til saken enn læreren ser med det blotte øyet, er neste steg i en videre prosess fra skolen å koble på PP-tjenesten. Det gjøres gjerne i samarbeid med foreldrene. Det var også tilfelle for samtlige av informantene her. Selv om det varierte fra noen få måneder til flere år etter at fraværet var et faktum før man kontaktet PP-tjenesten, var de neste instans. Noen av informantene hadde parallelt kontakt med fastlege, BUP og/eller et lavterskeltilbud.

Foreldre hadde ulik opplevelse av når skolen koblet på PPT. Mens Fatima melder skolen var raske til å kontakte PPT, forteller Fanny at PPT først kom på banen da skolen meldte om så stort fravær at det *"falt innenfor rutinen hvor barnevernet skulle ringes"*. Foreldrene hadde også varierende opplevelser av møte med tjenesten når den først ble koblet på. Narrativene viser spesielt at det var stor variasjon i opplevelsen av *hvordan* ting ble tatt videre, og i hvilken grad de foresatte opplevde at de ble tatt på

alvor og hadde nytte av tjenesten. Fanny, Fahad og Fabian for eksempel forteller om en PP-tjeneste som i første omgang avviser dem fordi barna er for langt fremme faglig
altså at den type "vanske" ikke faller under PPTs område men er noe skolen skal tilrettelegge under Oppl.l. §1-3 om tilpasset opplæring. Som Fredrik forteller: «*de [PPT] påpeker jo at så lenge det ikke er noen diagnose som gir noen retter så ligger den tilpasningen hen trenger under det skolen skal drive med til dagen*» .

Fabian understreker også at han som forelder nærmest ble beskyldt for å drive med løgn i forhold til det han formidlet om barnets behov og ønske om samarbeid. Hans opplevelse var at PPT, skolen og andre instanser hadde møter uten å snakke med barnet eller forelder selv om han hadde invitert til samarbeid. I følge ham selv: "*samarbeider, baksnakker og sladrer de mens de [i faktiske møter] smiler hoderystende over mine spørsmål, det er ikke bare manglende vilje, det er vrangvilje*".

Fabian forteller videre at han føler seg direkte motarbeidet av PPT etter hvert. Når de har konkludert med at «problemet» ikke ligger hos skolen så er Fabians opplevelse at skolen og PPT nærmest rotter seg sammen mot ham.

Fullt så ille er ikke Fanny og Fahad sine erfaringer, de er ganske nøytrale når de forteller om et i utgangspunktet greit møte med PPT, men problemet er at det de trenger hjelp til ikke ligger innenfor PPT' område slik deres PPT definerer det. Andre igjen, som Fia, og Fredrik var positive til PPT. De understreker samtidig at selv om PPT var inne, og kom med gode råd til skolen, ble dette nærmest ignorert av de ansatte fordi barnet ikke fysisk var tilstede på skolen. Fias opplevelse ble at selv om møtet med PPT var positivt så druknet det i manglende vilje fra skolens side til å følge rådene som PPT gav blant annet om tilrettelegging. Dette støttes av Fredrik som forteller også at PPT i møte med skolen:

"slo i bordet og sa til skolen at nå måtte de høre etter, helt enkle ting som ble avtalt og bedt om måtte være mulig å forholde seg til, som at hen ikke ville bli tatt på, og likevel strøk lærer hen på ryggen...klart hen eksploderte til slutt...og måtte på rektors kontor fordi hen kalte lærer både det ene og det andre....men altså, hvor vanskelig er det da? Det er jo bare å la ungen være i fred?"

Barnevern.

Kontakt med barnevernet ser ut til å være nærmest standard prosedyre ved ufrivillig skolefravær, ut fra mine informanters opplevelser. Flertallet av dem har opplevd å bli meldt inn til barnevernet på bakgrunn av skolefravær. For noen har det vært gjentakende meldinger, Fabian sukker «*jeg har*

mistet tellingen på hvor mange ganger jeg er meldt til barnevernet». Fanny forteller at da barnet skulle begynne på ungdomsskolen tiltok fraværet, "barnevernet ble tilkalt, igjen, skolen fikk skolepsykolog koblet på og denne konkluderte med at fraværet skyldes trass og opposisjon mot mor". På tross av at Barnevernet tidligere hadde henlagt saken fordi de mente fraværet skyldtes manglende tilpasset opplæring, opplever altså Fanny at skolen ignorerer dette, melder på nytt, og henter i tillegg inn skolepsykologen for å få «plassert problemet» et annet sted enn i skolen. Fia har en lignende fortelling, der barnevernet kobles på via bekymringsmelding fra skolen, som Fia uttrykker det "etter at vi hadde meldt skolen til fylkesmannen for manglende tilrettelegging". Også her henlegger Barnevernet saken.

Fia har blandede følelser knyttet til Barnevernets framferd, hennes opplevelse var at de deltok på møter, men ikke sa noe, og dette etter at barnevernet hadde spurt foreldrene om de ønsket hjelp med å få barnet tilbake til skolen. Dette hadde de svart positivt på, men opplevde at barnevernet egentlig satt uten redskaper og uten noe gjennomslagskraft eller mynde i de tverrfaglige møtene knyttet til barnet. Fia sier at "det var jo egentlig ikke barnevernet som var ille her, men de gjorde jo heller ingenting for barnet vårt.....de eide ikke problemet de heller, for å si det sånn". Fatima derimot forteller om god og relevant hjelp fra barnevernet, de følte seg sett som foreldre, barnevernet kom hjem til dem og samtalte med barnet og med dem, som foreldre, og de sitter igjen med en opplevelse av et barnevern som så både dem og barnet: «Vi fikk hjelp til å stå i dette som en familie, vi har jo andre barn som også skal følges opp».

I motsatt skala er Fabian som forteller at de nå står overfor en trussel om omsorgsovertakelse fra barnevernet fordi skolen slik Fabian opplever det, har overbevist dem om at Fabian ikke evner å samarbeide med skolen. Dette selv om skolen har fått føringer på hvordan de kan tilrettelegge for dette barnet fra BUP, Barnevern og annen helsefaglig spisskompetanse: "nå står vi fast, uten undervisningstilbud, med krav om omsorgsovertakelse fordi jeg påstås å mangle evne til samarbeid, sykelliggjør barnet og holder hen vekke fra skole og jevnaldrende".

Fastlege.

Fra de 5 informantene som har vært i kontakt med fastlege i forbindelse med ufrivillig skolefravær beskrives møtene som greie, i den forstand at de har følt seg hørt og fått snakket om ufrivillig skolefravær. Samtidig understreker foreldrene at fastlegen heller ikke "eier" problemet og at legene kan ikke gjøre annet enn å henvise videre til andre tilbud dersom PPT ikke har gjort det. For en del ser det ut som om fastlegen har vært et naturlig stopp på veien i jakten på fysiske årsaker til

fraværet, da den ofte har startet med magevondt, hodepine, og andre symptomer som kan ha en fysisk forklaring. Fredrik forteller at *«vår fastlege var med i det tverrfaglige teamet rundt ungen, og oppmuntret til tilpasning på skolen som en god løsning, men det ble ikke blir gjennomført»*. Fia melder også om en i utgangspunktet positiv dialog med en fastlege som viser forståelse og omsorg, men at legen overkjøres av rektor, at legen ikke blir innkalt til samarbeidsmøter, og at legens sykemelding av barnet pga. en konkret fysisk diagnose mistenkeliggjøres og skolen forlanger en uttalelse fra en annen lege. Familien opplever legen som "helt super", at legen mener ufrivillig skolefraværet kan avhjelpes ved kombinasjonen god tilrettelegging og hjemmeundervisning, men både legen og foreldrene møter altså stengt dør hos skolen. Fatima hadde også god støtte i fastlegen, hun sier *«Hadde vi ikke hatt fastlegen til å snakke med så vet jeg ikke»*. Med andre ord, fastlegen har vært en støtte for dem som foreldre i en vanskelig situasjonen

BUP.

Foreldre har delte opplevelser med BUP, noe som ser ut til å ha en sammenheng med når i prosessen BUP er koblet inn, og av hvem. De fleste forteller at BUP har vært positivt i møte med barnet, men samtidig at møter med BUP ikke har en effekt på hverken ufrivillig skolefraværet eller hvordan skolen jobber med problematikken.

Fredrik for eksempel opplevde at BUP på tross av sen involvering tydelig tok elevens og deres side, at det som var problematisert i skolen fra familiens side også fikk gehør, men som en ansatt i BUP sa til Fredrik: *"denne læreren har vi vært borti før, det er ingen vits i å si noe, vi kommer ikke videre"*. Fredrik opplevde et BUP som var på, de ønsket å hjelpe, var på tilbudssiden, og som sterkt beklagde at de ikke kom videre. Fanny understreker også det positive ved å få BUP inn, både med tanke på å få noen svar der det er mulig (f.eks en diagnose som kan forklare deler av problematikken) og tips til tilrettelegging, men der også blir det problematisert at *«det skjer jo altfor for sent.... Og når det ikke følges opp av samarbeidende instanser, så...»*. Også Fia melder om en i utgangspunktet positiv start: *"BUP var helt med fra de kom inn, men det er jo så altfor sent, men de var kjempepositive altså"*. I tillegg opplevde de at BUP stilte spørsmål ved saksgang, innkallinger, samarbeidsmøter, kritiserte at tidligere anbefalinger ikke var fulgt, etterlyste tverrfaglig team, og tok initiativ til møter. Initiativet fra BUP gjorde at familien følte seg sett og forstått. Fia påpeker at hun kanskje kan kritisere måten BUP kom inn på, og at det var altfor sent, men vil likevel si at BUP og fastlege, altså helsevesenet, var de eneste som tok dem på alvor. Generelt understreker flere av informantene at BUP i utgangspunktet var *"veldig flinke, de er jo egentlig positive"* (Fredrik), men at BUP, likt fastlegen, ikke har den nødvendige gjennomslagskraften ovenfor skolen.

Andre informanter har mindre positive erfaringer knyttet til kontakten med BUP og tjenestens håndtering både av barnet og samarbeidet med skole. Fahad forteller at BUP ikke henvendte seg til barnet på en ok måte, barnet følte seg liten og barnliggjort, og reagerte negativt på materiellet BUP brukte for å bli kjent med hen. Barnet reagerte med å være lite responsiv, foreldrene opplevde da at BUP var veldig raske med å lansere en diagnosehypotese. Foreldrene opplevde også at det ble sagt fra BUP at de skulle få hjelp – så lenge de og barnet var med på at problemet lå i barnets reaksjon på skolen, ikke at skolen fremprovoserte reaksjonen:

”Hen trengte nokon som forstod og støtta han i at skulen ikkje fungerte for hen, men det fekk hen ikkje. Eller – hen fekk det på ein måte, men med atterhald om at dette hang saman med at det var hen som reagerte negativt på skulen, så det var noko med hen som gjorde at det var slik....”

Også Fabian har blandede, i hovedsak negative erfaringer knyttet til BUP. Riktignok understreker hen at BUP har vært inne for å rådgi skolen med tanke på tilpasninger, at skolen har valgt å ikke følge rådene, men det er et poeng for ham at disse rådene er knyttet til en diagnose, ikke fraværet. Når det da slik Fabian opplever det ikke sees sammenheng mellom manglende tilpasset opplæring og fravær på tross av føringer for opplæringen gitt av ulike fagmiljø, blir resultatet en helt fastlåst konflikt der Fabian føler seg utsatt for hersketeknikker fra en samkjørt rektor og BUP-leder.

Kommunalt lavterskeltilbud psykisk helsevern.

I noen kommuner finnes et lavterskeltilbud der også barn og unge med lettere til moderate psykiske vansker kan få hjelp. Det varierer hvem som jobber i slike tilbud, men det er ofte spesialpedagoger, sosionomer, miljøterapeuter, barnevernspedagoger og psykiatriske sykepleiere. Ofte er også kommunepsykolog for barn og unge og helsestasjon inne som støtte. Arbeidet som gjøres varierer fra kommune til kommune. Det kan være terapi, personlig assistent, leksehjelp/ mental støtte til hjemmeundervisning, støtte under eksponeringsterapi der det er aktuelt, og lignende tiltak. Noen av informantene bor i kommuner der et slikt tilbud eksisterer, og har vært koblet på via fastlege, BUP eller koordinerende team.

Fredrik forteller om gode intensjoner fra lavterskeltilbudet rundt oppfølging av barnet på vgs, selv om det kom for sent, og det ble et problem at ungdommen allerede hadde låst seg og nektet å kommunisere med dem. Fanny forteller om psykolog i teamet som leter etter depresjon, angst eller

mobbing som en forklaring, uten å kommunisere skikkelig, dermed ble resultatet deretter. Tiltak ble satt i verk i samarbeid med skolen, men *"Vi hadde maaaaange møter, men de fleste tiltakene fra skolen rant ut i sanden"*. En tredje informant, Fia, forteller at lavterskeltjenesten ble etterlyst av fastlegen i møte med skolen, men at de ble overkjørt av rektor som forlangte ny vurdering av barnets helsetilstand av en annen lege. Fia mener at et slikt lavterskeltilbud burde kommet mye tidligere, for som hun sier:

"når det kommer så langt....det påvirker jo psyken også. Heldigvis er det en blid ungdom, det er mye latter hjemme, men det hjelper jo ikke på angsten og selvtilliten hens i forhold til skolen. Der trenger vi hjelp som vi ikke får fordi ingen eier problemet, og de som skal samarbeide ikke klarer å bli enige seg imellom".

Halvparten av informantene har positive erfaringer med kommunale lavterskeltilbud. Fahad forteller at selv om barnet foretrakk fastlegen og ikke snakket så mye med kommunepsykologen, så fikk de som foreldre god hjelp. Kommunepsykologen, sier hun «så hele bildet», og de fikk god veiledning og aksept for at det de står i er krevende, hen tok barnets parti, og var ikke en del av systemet som skulle *"lure hen tilbake til skulen ved å snakke han rundt"*. Fatima melder om et tilbud fra den lokale tiltakstjenesten som fungerte godt så lenge den som kom fikk kontakt med barnet.

«Det fungerte godt som en støttekontakt, egentlig. Hen kom til avtalte tidspunkt, og de fant på litt forskjellig sammen. Men da X låste seg inne var det slutt. Men de som jobbet med hen var ikke psykologer heller. Jeg følte egentlig at dette burde BUP gjort når det ble så ille som det ble».

Akkurat den støttekontaktfunksjonen som Fatima snakker om er det flere av informantene som etterlyser, og mener at lavterskeltilbud må komme inn litt tidligere. Det blir feil i deres ører å kalle det lavterskel, all den tid de ikke får tilgang til tilbudet før at BUP eller andre ikke når inn, mye fordi barnet ikke vil forlate huset. Dermed får de ikke benyttet seg av tilbudene fra andre instanser, fordi disse fordrer at barnet fysisk møter opp hos behandler. Som flere sier: *«hva skal vi gjøre da, når vi ikke får ungen avgårde til BUP»?* De påpeker at dersom det virkelig hadde vært et lavterskeltilbud som ble satt inn før barnet hadde låst seg inne på rommet, kunne de kanskje unngått at problematikken ble så omfattende.

Koordinerende enhet/tverrfaglige team.

I mange kommuner er dette et team som er sammensatt av fagpersoner fra ulike instanser, enten for å koordinere de ulike tjenestene inn mot den enkelte eleven, og/eller at selve teamet jobber konkret og samlet inn mot eleven. Mine informanter kom fra ulike kommuner med ulike løsninger, i noen har man en såkalt koordinerende enhet med rådmannsmynde som koordinerer og kaller inn de ulike tjenestene til møter og gjør vedtak om tiltak. I andre er det tverrfaglige team satt sammen og ledet av enten fastlege, skolen, BUP eller PPT. Felles for begge ordningene er at man setter sammen fagpersonell fra ulike instanser som skal jobbe sammen inn mot barnet. Som i møte med andre tjenester har foreldrene blandete erfaringer.

Fanny påpeker at selv om man har flere instanser inne oppleves det som vanskelig med samarbeid fordi det uansett ikke er noen som "eier" problemet, og at det oppleves som at skolen da dominerer og legger føringer for å få det slik skolen vil, hun sier:

"skolen legger i for stor grad vekt på betydningen av å komme fort tilbake ved ufrivillig skolefravær, og de tenker lett at når barnet har vært på skolen en ukes tid, da er problemet over. Så avslutter de sine tiltak, eller de renner ut i sanden, så er det på'an igjen med fravær".

Med andre ord så opplever de at det tverrfaglige smuldrer opp så lenge der ikke er tydelig ansvarsfordeling og langsiktig plan for arbeidet. Fredrik sier noe av det samme, at selv om instansene rundt var positive, så følger ikke skolen opp i det tverrfaglige samarbeidet:

"...og så traff jeg rektor i en privat sammenheng senere der hen slo seg på brystet og skrøt av hvor godt de hadde håndtert X...jeg trodde jo hen hadde røykt sokkene sine..... der sitter de og skryter av sin "jobb", og jeg må haste hjem fra jobb og ikke vet hva som møter meg i døren fordi ungen er så langt nede. Nei fy søren altså..."

Fabians narrativ skiller seg ikke så veldig ut fra de forutgående: "kommunens fagteam hadde vært involvert over lang tid, de skulle utrede mitt barns behov for tilrettelegging og rett på IOP. De gjorde ingenting, møtte ikke engang barnet...". Fredrik, Fabian og Fanny har alle vært koblet på tverrfaglige team/samarbeidsordninger. Fatima og Fia kommer fra en kommune som også har en såkalt "koordinerende enhet" (heretter KE) i tillegg til tverrfaglig team. Fia forteller at

”Jeg trodde jo de skulle kombinere alle instansene, jobbe sammen, finne ut hvor skoen trykket mest....det var det hen (Leder for enheten, min anm.) sa til meg...at de så skulle koordinere og rådggi de som...altså de forskjellige involverte...så trekker de seg ut igjen så det tverrfaglige teamet får jobbe”.

Opplevelsen til Fia ble langt fra det hun trodde, hun forteller at leder for den koordinerende enheten satt og fortalt om egne helseplager, og man må leve med det, gå på skole, gå på jobb:

”Barnet vårt måtte på skolen...for å leve med plagene sine...DET var fokuset liksom. Vi har levd med dette i mange år, vi vet hva som funker og ikke funker for vårt barn...så får vi beskjed om at vi ikke kan sammenligne hen med andre barn med lignende plager, men hen, leder for KE, kan liksom sammenligne vårt barns fravær med sin egen situasjon? Men vi må jo prøve, for leder for KE er jo med på møter med skolen.”

Resultatet er at samarbeidet som skal koordineres og styres av KE krasjlander før det i det hele tatt er i gang, deres opplevelse er at KE, på tross av sitt rådmannsmynde, ikke får gjennomslag hos de andre instansene, særlig da hos rektor. Fatima hadde en mer positiv opplevelse, men som hen understreket, det fungerte så lenge barnevernet var inne og hadde koordinatrorollen, men da barnevernet trakk seg ut og KE skulle følge opp ramlet alt fra hverandre:

«Det var ingen som samlet sammen og sørget for at de ulike involverte snakket sammen. Og det var veldig synd, for det hadde jo fungert under barnevernet, og vi opplevde bedring. Så bare endte det med at X igjen låste seg inne. Jeg blir helt oppgitt».

Andre instanser, foreninger, støttegrupper.

En del av foreldrene hadde vært i kontakt med andre instanser, tjenester eller organisasjoner, herunder NHUF¹⁶, Lykkelige Barn¹⁷ (heretter LB) ASDE¹⁸, Glenne regionale senter for autisme, ADHD-foreningen, Cato-senteret, privatpraktiserende psykolog. Her fortelles det om opplevelser og møter som i utgangspunktet er positive, men at også her blir det presset fra de andre involverte instanser hjemme. Fia forteller blant annet at

¹⁶ Norsk Hjemmeundervisningsforbund. <http://www.nhuf.no>

¹⁷ Lykkelige Barn, foreldrenettverk for evnerike barn. <https://www.lykkeligebarn.no>

¹⁸ Alliance for Self-Directed Education. <https://www.self-directed.org>

«skolen hjemme ringte til Cato-senteret for å presse dem til å få hen til gjennomføre eksamen, rektor og lærerne på Cato-senteret ikke var enige i det. Så det ble så... altså vi som foreldre følte oss møtt og sett på problematikken, men det ble ødelagt av rektor hjemme...»

Fabian forteller om at bl.a. Glenne regionale senter for autisme, ADHD-foreningen og annen medisinsk ekspertise har sett dem som familie, sett barnets behov, men at råd gitt til skolen av disse rett og slett ignoreres. Fahad hadde også vært i kontakt med flere andre, bl.a. NHUF, LB, ASDE, og at de her hadde svært positive opplevelser og fikk god støtte: *"Medlemsskapet i LB har vore ei stor støtte. Her har vi fått auga opp for at vi ikkje er aleine om våre erfaringar"*. Han omtaler også medlemsskapet i NHUF som *«livreddande»*, han sier at de der fikk innsikt i at barnet er en ressurs i seg selv, og at denne ressursen kan være til nytte, og ikke *"som ein hemsko slik den var i skulen"*. Å finne vitenskapelig støtte for valgene de gjorde i en organisasjon som ASDE var også av stor betydning for dem. Også Fanny drar frem LB som en støtte, der kjente de igjen sitt barn og kunne finne støtte i andre med lignende opplevelser.

4.2. Hva forteller narrativene fra utvalg 2?

I etterkant av foreldrenes narrativ ble det også hentet inn narrativ fra ansatte i skole og hjelpeapparat. Systeminformantene er fra ulike kommuner over hele landet. Det presiseres at disse informantene ikke på noen måte er tilknyttet foreldreinformantene. Informantene i utvalg 2 består av lærer Lasse fra skole, Pernille fra Pedagogisk-Psykologisk tjeneste, Bashar fra Barnevern, Berit fra Barne- og Ungdomspsykiatrisk tilbud, Khaled fra kommunalt lavterskeltilbud psykisk helse, Fastlege Leah, og Karl Tore, leder for kommunal koordinerende enhet.

Lasse, lærer

Lasse jobber på en av flere ungdomsskoler i en middels stor kommune, og har hatt flere tilfeller av elever med alvorlig ufrivillig skolefravær. Han er ganske tydelig på at det oppleves som tungt, og at det er lite hjelp å få fra både PPT og BUP. Han presiserer at det gjøres mye bra arbeid i skolen når det gjelder rutiner og forebygging, men at det ikke finnes noen etablerte løsninger som fungerer der problemet har *"satt seg"*: *"Vi mangler tydelige planer for hva vi gjør når problemet er etablert, det virker som om det er helt tilfeldig hva vi gjør"*. Han sier at det virker som om tilfeldighetene er gjennomgående. Hjelpeinstansene er tilfeldige, hvem som er inne og ikke, i tillegg påpekes det problemer med kommunikasjon.

Lasse problematiserer videre at det kan være at ting ikke forstås likt av foreldrene og de ulike instansene, og at samme informasjon går ikke ut til alle. Systemet oppleves ikke som at det ivaretar verken kommunikasjon med foreldrene eller møtestruktur, og heller ikke sikrer gjennomføring. Dette illustrerer han ved at man ikke sikrer felles forståelse, sikrer ansvarshavende, sikrer oppmøte fra ulike instanser, ikke har noen form for back-up, og at strukturer bare smulder opp:

”Vi som skole var jo helt opprødde og bad om hjelp. Koordinerende enhet klarer jo ikke å følge opp det de eksisterer for å gjøre...(…)…jeg blir vanvittig provosert av disse sakene. Ansvarsfraskrivelse fra alle involverte, så det hviler på meg når foreldrene ikke kommer lenger. Men jeg har jo ingen å melde fra til uten verken system eller struktur som fungerer”.

Læreren opplever at det blir slik at hva som skjer blir veldig avhengig av om man treffer rett person:

«Det oppleves nesten som man har flaks eller uflaks med hvert eneste møte med systemet, alt ettersom om man treffer på en som er engasjert, har litt kunnskap/er interessert i å skaffe seg kunnskap eller er interessert i å hjelpe, eller å jobbe for å få til gode opplegg rundt eleven. Det er klart at gode opplegg som fungerer koster både engasjement, kunnskap, tid og penger, men ad-hoc løsninger koster i det lange løp mer».

I tillegg påpeker Lasse at den manglende kunnskapen om ufrivillig skolefravær kompliserer ting ytterligere – man ser ikke det helhetlige bildet, har ingen definisjoner eller forklaringer. Han mener at dette også kan være en årsak til at det ikke blir prioritert å skaffe seg kunnskap om det, ved feks. å reise på Ufrivillig skolefraværskonferansen. I tillegg frustreres han av at

”jeg opplever jo også problematiske holdninger i hjelpeapparatet, ikke bare manglende kunnskap. Det er liksom ungen det er noe galt med ... (…)...og ofte så er liksom alt foreldrene og hjemmet sin feil. Så fraskriver man seg ansvaret, for man har etablert en sannhet som forklarer vansken og det at man strever”.

Pernille, PP-tjenesten

Pernille understreket både kompleksitet og det individuelle i ufrivillig skolefravær sakene. Hun er ikke umiddelbart med på at PPT er første stoppested for en skolevegrer, det kommer helt an på hva som er antatt årsak. Og alt etter årsak, er det varierende hvilke instanser hun opplever som nyttige og konstruktive samarbeidspartnere i en slik sak: *”Det er aldri en instans som sitter med løsningen, tror*

jeg....og uansett så MÅ vi ha foreldrene med". Pernille er nøye med å presisere at det er ikke sånn at PPT er svaret på alt, selv om hun av og til har på følelsen at andre tror det. PPTs rolle slik Pernilles arbeidsplass praktiserer det er

«egentlig å vurdere, kartlegge, utrede evt. lærevansker, være en støttespiller og rådgiver for skolen, finne ut hvordan vi kan balansere ting, tiltak, trengs det hjelp til å velge ut prioriterte fag eller læringsstrategier ... den type ting også er det jo noen, av og til som tar opp dette med hjemmeundervisning...altså. Tilpasset opplæring og spesialundervisning krever jo ikke en medisinsk diagnose...og når lovverket rundt hjemmeskole ble skrevet så... altså knekte bein og sengeliggende og sånn..det er vel hjemmeundervisningstanken... «Vi er jo litt altså...vi skal jo egentlig være med fra når varsellampene lyser, men det skal jo ikke før etter at skolen har kartlagt, prøvd ut tiltak, evaluert og kanskje også prøvd andre ting. Kriteriet for at vi skal inn, sånn generelt, er jo at eleven ikke skal ha utbytte av undervisningen, og for mange handler det jo om å få tilpasset, så er det mye som ramler på plass. Men det er klart, fravær er noe annet, er du ikke på skolen er det jo vanskelig å ha utbytte av undervisningen».

Men som hun sier, mye kan gjøres før man kommer så langt at barna ikke møter, og hun er tydelig på at de ønsker seg inn tidligere som et forebyggende tiltak. PPT har også andre briller på enn skolene i slike saker. Pernille er veldig bevisst på at

«skolene har jo sin hverdag med andre elever og alt annet som skal gå opp, både logistikk og annet, så dette med å finne andre arenaer for mestring for den eleven, at vi kan være litt sånn pådrivere og tilretteleggere der...vi kan være en støtte for skolen på hva som bør være fokus, om det er det sosiale, hvor man bør starte, hva skal prioriteres, rett og slett rydde litt?»

Det er også, ifølge Pernille, «en vesentlig faktor hvor alvorlig ufrivillig skolefraværet er, og hva som er identifisert som en potensiell årsak, og ikke minst, hvor sammensatt det er for den enkelte elev».

Hun forteller også at samarbeidet med helseinstanser ikke er optimalt. Som hun sier: "Vi er jo ikke helse, vi kan jo ikke bestemme...altså, vi er jo avhengige av uttalelser fra helse for å kunne begrunne våre anbefalinger...og når det stopper der... når vi må purre på helsevesenet i 6 måneder..."

Konsekvensen er, som hun sier,

"vi kommer jo ikke videre uten, vi trenger jo deres medisinskfaglige vurdering på hva som er tilrådelig for barnet i slike saker, og det er jo så individuelt, så sånne generelle vurderinger

hjelper ikke...det er veldig frustrerende og stopper liksom for konstruktivt samarbeid, også med andre”.

Pernille poengterer også at PPT har endel saker der sykdom ikke er en del av problematikken. Disse opplever hun som minst like sammensatte, og kanskje mer komplekse og vanskelige å «få hull på». Her er hun også tydelig på at foreldrene kan være både en støtte og en belastning. Er foreldrene med kan de komme langt, samtidig som hun sier, er foreldrene

«emosjonelt investerte, de ser andre ting enn vi gjør, de er kanskje uenige..... eller enige, alt ettersom...de har kanskje andre bekymringer..men altså..hvert barn er forskjellig..og det er ikke alltid lett å vite om foreldrene snakker for barnet eller på vegne av barnet».

Pernille sier at en del av sakene der det ikke er lærevansker eller slike ting handler det mye om livsmestring.

«Og der kan vi jo gi..altså foreldreveiledning..men det er jo enten ganske dårlige tilbud, eller så er det bare til de minste barna...så vi trenger jo egentlig BUP. Men jeg opplever at de er litt mer sånn at de sier til foreldrene at foreldrene må ta kontakt, type «hvis dere opplever at dere har behov så kan vi kaaaanskje stille opp».. «altså, når de ber folk melde fra...da må de jo vite hvem de skal snakke med, oppleve en fungerende informasjonsflyt, noe som kan være vanskelig pga taushetsplikt, og folk har det travelt...altså disse praktiske hickupsene burde det jo være mulig å gjøre noe med»?

Hun opplever ikke at det er likeverdig samarbeid mellom kommunale og statlige tjenester, verken i første eller andrelinjen, og opplever det som et paradoks når det gjelder noe så sammensatt som ufrivillig skolefravær.

Bashar, Barnevern.

Bashar uttrykker tydelig at hen ikke anser barnevernet som et naturlig første stoppested når det er ufrivillig skolefravær som er problematikken. Han mener at «det er naturlig at skulen, då eventuelt ved hjelp av PPT og saman med foreldra prøver å finne ut av kvifor barnet har utvikla fravær», og at skolen forventes å prøve ut ulike tiltak for å få barnet på skolen igjen. Han understreker samtidig at de ofte ser at de kontaktes dersom skolen eller PPT mener at årsaken til fraværet ligger i hjemmet, enten manglende oppfølging fra foreldrene eller noe knyttet til foreldrenes evne til å utøve god

omsorg. Disse henvendelsene mener Bashar er i tråd med barnevernsloven, og at man kan starte en undersøkelse siden «andre instansar har jo ein begrensa moglegheit til å kartlegge heimesituasjonen, og skaffe seg meir heilskaplege bilete av kva som er barnet sin situasjon og behov». En slik undersøkelse kan gi to konklusjoner. Bashar forteller at de kan henlegge saken fordi barnet blir ivaretatt av foreldre eller at andre samarbeidsinstanser følger opp, her viser han til Barnevernloven §3-2, og poengterer noe av det barneverntjenesten skal medvirke til er at barnets interesser også ivaretas av andre offentlige organer. Det andre alternativet er at de kommer med forslag til tiltak, det kan knyttes til hjemmeforhold, som styrking eller støtte til foreldrefungering.

Bashar forteller videre at de selvsagt kan være til hjelp i saker der foreldene selv føler at de kommer til kort når det gjelder oppfølging av et barn eller en ungdom.

«Nokre gongar er det jo foreldra sjøl og som kjenner på at dei kjem litt til kort. Det kan for eksempel vere ein utagerande ungdom som det er vanskeleg å sette grenser for både heime og ute. Meldingar til oss i sånne situasjonar er jo faktisk i tråd med barnevernslova, og det kan vere behov for å kartlegge situasjonen”. [...]”vi opplever at om vi set inn tiltak for å styrke foreldrefungering, så brukar vi ofte FFT (Funksjonell Familiterapi) til dette. Det er eit veldig omfattande og tett tiltak, som jo også betyr tett samarbeid med skulen”.

Han understreker at det må være parallelle tiltak på skolen og i hjemmet, det styrker muligheten man har til å lykkes med disse snuoperasjonene. Ofte innebærer det et behov for tilpasset opplæring eller alternativt opplegg for disse elevene, og han presiserer at vurderinger knyttet til innholdet i et slikt opplegg skal overlates til skole og PPT, barnevernet er ikke rette instans for det. Han forteller at de er tydelige på at de ikke kan komme med tiltak knyttet til skole, for ”våre tiltak skal rette seg mot heimen. Men det er jo helt vanleg å samarbeide tett med skulane, for å få best mogleg effekt av det som er iverksett på flere arenaer”.

Han forteller videre at:

«Foreldre kan nokre gonger oppleve at barneverntenesta ikkje er riktig instans for dei, og at dei ikkje ønskjer å vere tilknytta oss. Dersom barneverntenesta mottek ei melding, og vi opnar undersøking så er ikkje dette noko foreldra kan velje vekk. Dei kan derimot velje å takke nei til hjelpetiltak, då dette fordrar samtykke frå foreldre. Då må vi legge vekk saka».

Han sier at de likevel som oftest opplever samarbeidet med foreldrene og andre involverte instanser som uproblematisk, og at de alle jobber med en felles forståelse av saken og mot et felles mål. Samtidig vil han få formidlet at barnevernet ikke anser seg som den mest relevante instansen i ufrivillig skolefraværssaker, det er i første omgang skolen og ved behov PPT som har ansvaret, og som henviser videre ved behov.

«Vi er i utgangspunktet ikkje ein skulefraværinstans i det heile, eg fattar ikkje kvifor det for mange skular ligg automatikk i å melde til oss ved høgt fråver før dei har sortert ut andre moglege årsakar. Det er jo sjeldan det viser seg å vere ei sak som høyrer heime hos oss».

Leah, fastlege

Leah forteller at hun som oftest blir involvert i ufrivillig skolefraværssaker via foreldrene og det er vanlig at problematikken har vedvart en stund når foreldrene oppsøker henne selv om det ikke nødvendigvis er en «medisinsk grunn til det». Da er foreldrene fortvilte, de sliter og har slitt lenge, føler at ingenting hjelper. Leah presiserer derfor at *«det er ikke slik at ikke noe blir gjort, for eksempel i skolen, men det som blir gjort har ikke ønsket effekt»*. Hun erfarer at hennes første og kanskje største oppgave gjerne blir nærmest å være *«foreldrenes advokat i forhold til et hjelpeløst kommunalt system der de føler seg oversett, overkjørt og mislykkede som foreldre»*. De er takknemlige for hennes bidrag, men som hun sier, *«det er jo ikke slik at de skal være nødt til å bruke meg på denne måten, det er jo egentlig en sløsing av ressurser som kunne vært unngått om ting var tatt tak i fra andre instanser før»*. Samtidig poengterer hun at foreldrene virkelig har behov for denne hjelpen, og kanskje opplever de at fastlegen er den eneste som er på deres side der de er i prosessen med resten av systemet.

Leah sier at hennes rolle egentlig ikke skiller seg så mye fra de andre sin i forhold til hva konkret hun kan bidra med inn mot barnet og selve fraværet, *«for det jeg har med meg er jo ikke alene tilstrekkelig for en løsning, det er jo bare en del av det som kan virke dersom det blir satt sammen riktig»*. Som barnets fastlege blir hun ofte innkalt til møter med ulike instanser, og hun frustreres av lange, og med hennes ord, meningsløse møter, der opptil 20 mennesker stues sammen i et rom og skal *« snakke i det uendelige, det er så mye prat og prat og prat ... hvorfor kan de ikke bruke denne tiden på ungen istedenfor alle disse møtene?»*. Hun sier at alle har med seg sine personlige hypoteser og sin erfaring fra sitt felt, og få har konkret fagkunnskap om ufrivillig skolefravær. Hennes oppfatning er at det er helt fortvilende at det brukes så mye ressurser på noe som egentlig etter hennes oppfatning bare er de ulike aktørenes egen synsing ift egen rolle, som hun sier: *«Det betyr jo ikke noe, det kommer sjelden noe ut av det. Ressursene må gå til familien!»*

Hun opplever at det det *virkelig* er behov for er noen som er tett på, og som hun sier

«det spiller ikke så stor rolle hvem det, om det er noen fra skolen eller helse eller hva som helst, bare de kan bruke TID på barnet og familien. Men, byråkratiet skal jo føres ... alt er fragmentert, fordelt på ulike budsjetter, i stedet for at det går rett der det er behov for det...nemlig å få skaffet til veie en tillitsperson, et menneske som har empati, kunnskap, noen som er hel ved....så kan heller et fagteam eller sånt være en ressursgruppe for denne personen, og veilede?»

Hun sier rett ut at både hun og de andre som ofte er inne i slike saker selvsagt alle kan bidra til løsninger, *«alle, hver især, har en liten bit av virkeligheten og kan bidra»*, samtidig som hun understreker at deres opplevelse er at de mangler verktøykassen de skal bruke. *«Vi skal jo bygge opp barnet, bygge et trygt hus å være i ... og vi kan jo alle bidra med planker og spiker, tid, hvert vårt enkeltverktøy, men vi har jo ingen verktøykasse å ha det i»*.

Berit, BUP

Berit kommer fra en stor kommune, jobber som psykolog i et ambulerende team og har også lang erfaring fra poliklinisk arbeid. Berit sier at generelt vil ikke et lokalt BUP være verken første eller andre stoppested for en skolevegrer slik hun ser det. Hen sier at det som iverksettes ved begynnende fravær er *«jo i hovedsak skolen sitt ansvar, og dersom det trengs, PPT»*. Hun understreker at BUP's mandat og område er ikke undervisning eller skole, men hjelp til fungering. Om noe av det som er problematikken til barnet fører til vansker på skolen er det fremdeles skolen som må foreta den første tilretteleggingen av undervisningen, og det er PPT som, om nødvendig, skal veilede skolen på dette.

I mange av sakene de får skal er det eller skal utredes. Det er likevel vanskelig å si noe om hva som er årsak til fraværet, om det er primærvansken eller om det ligger noe annet i bunn. Berit påpeker at de ofte ser mobbing, lærevansker, AS, PTSD og angst som en del av årsakssammenhengen, men at det alene ikke kan forklare fraværet. Ufrivillig skolefravær er ikke er en diagnose i seg selv, og hun sier at *«det er jo ofte slik at dette er kompliserte saker med sammensatte årsaker»*. Ofte får de henvisninger når iverksatte kompensatoriske strategier ikke lenger virker, og hen påpeker at deres hovedfokus i møtet med familien er funksjon hos barnet og å støtte familien, ikke utredninger og flere årsaksforklaringer. Hun er tydelig på at man i disse saken må

«stikke fingeren i jorden – selv om vi må jobbe systemrettet er det uansett en individuell vurdering i hver av disse sakene, vi må se på hvert enkelt barn og hver enkelt familie sin situasjon, og hva som er de ulike sårbarhetsfaktorene hos hver enkelt».

På spørsmål om de anser seg selv som en instans der samarbeid og koordinering av de involverte faller under deres ansvarsområde er Berit klar på at det ikke er deres oppgave å koordinere. Hun sier rett ut at

«disse foreldrene har vært med på møter etter møter, de er utslitte og fortvilte, og trenger ikke flere slike møter med mer prat og ingen handling. Det jeg i alle fall ofte gjør i slike sammenhenger er rett og slett møteledelse».

Hun beskriver at de konkretiserer hva som blir gjort og skal gjøres, hvordan tiltak skal følges opp, hvem som skal gjøre det, og innen en viss tid. En annen ting Berit er opptatt av er hva som er der ute i hjelpeapparatet av «oppleste og vedtatte sannheter», med det mener hun hvilke instanser som kobles på når, og hvilke tiltak som settes i verk. Hun forteller at hun av og til sitter med en følelse av at det er «en motstand i å se på egen praksis» hos mange av de som skal samarbeide, og at dette er til hinder for fremgang. «Det må være tydelig hvem som har ansvar for hva». Hun er svært tydelig på at BUPs rolle IKKE er å utarbeide undervisningsopplegg, det er skolens oppgave. På samme måte er tilpasninger og hjelp i så måte PPT's rolle. «Vi er der for barnet og familien, ikke skolen» Hun er svært kritisk til at det virker som om det er etablert en tanke om at det å få barnet tilbake på skolen så fort som mulig er det vedtatte foretrukne tiltaket – det hjelper i noen tilfeller, men langt fra alle. Hun spør: «når man har prøvd det i flere måneder, kanskje år, hvorfor fortsetter man da med noe som beviselig ikke fungerer?»

Ifølge Berit opplever mange foreldre et voldsomt press fra skolen på å få barnet ut av huset, og adekvat hjelp og støtte fra både skole, PPT og BUP stopper så lenge barnet er hjemme. Dette holdningen, som kommer fra skolen i særdeleshet, setter både barnet og foreldrene under et stort press, og hele saken smuldrer opp. Hun forteller at de ofte ser umiddelbar bedring når de fjerner dette presset:

«Det virker kanskje unødvendig, og ikke alle er alltid enige, men når man har presset med dette over lang tid uten effekt, da er toleransevinduet smalt, skuldrene høye og verken foreldre eller barn er særlig mottakelige for endring eller hjelp. De kjenner på manglende

mestring som foreldre, barnet kjenner på at det hen det er noe galt med, og de trenger en pause. Et sted må det faktisk være greit ha det ok»..

Khaled, kommunalt lavterskeltilbud

Khaled jobber i et kommunalt lavterskel tilbud, psykisk helse. Khaled forteller at de jobber primært med barnet/ungdommen og foreldrene, og at det utover det er lite felles arbeid med andre tjenester. *«Vi kommer gjerne inn når alle andre har gitt opp, og ungdommen har vært vekke fra skolen lenge, gjerne flere år»*

Som så mange andre av systeminformantene opplever han at foreldrene har store forventninger når de kommer inn: *«Det er klart, de håper jo, eller tror, jeg vet ikke, at dette er en quick-fix... de har stått i det lenge...men det er jo ikke så fort gjort»*. Han sier de bruker mye på relasjonsbygging, til barnet/ungdommen og til foreldrene og at foreldrene føler seg ganske alene når de kommer til den fasen hvor lavterskeltilbud blir koblet på, siden alle andre hjelpeinstanser har trukket seg fra selve interaksjonen med barnet. Foreldrene trenger derfor ofte også å få luftet sin frustrasjon ovenfor andre instanser som ikke har lykkes samt forventninger til hjelp som ikke er innfridde.

«Det kan oppleves som litt utydelig for foreldrene, det som skjer, eller ikke skjer, for eksempel hvilken rolle de ulike har eller skulle hatt, hva er for eksempel PPT sin rolle i en slik sak. Vi bruker en del tid på slike ting».

Khaled sier at både de, samarbeidende instanser og foreldrene ofte savnes en ansvarlig som kan avklare hvem som har hva slags ansvar. Dette varierer selvsagt fra sak til sak, men han er opptatt av at det er det mennesket med best relasjon til familien som må ta denne rollen, egentlig uavhengig av hvilken instans i hjelpeapparat den hører til. Og at det ikke må slippes selv om man ikke lykkes innenfor en gitt tidsramme. Khaled sier at dette selvsagt er avhengig av hva som er årsaken til ufrivillig skolefraværet, det er stor forskjell på jobbe med en der de ikke aner hvorfor det har oppstått, kontra en som kanskje har vært langvarig syk eller man har en konkret diagnose å forholde seg til. Han opplever at

«det er nok de med angst som ... altså, jeg føler det er der vi lykkes best, eller altså, der angst i alle fall er en del av problematikken. For da er vi med liksom, støtter og trygger hele veien».

Noe av det viktigste slik Khaled ser det, er å redusere presset på at ungen skal på skolen, uavhengig om barnet har en diagnose eller ikke. Når man reduserer dette er det også lettere for foreldrene å følge opp, og man får bedre til ulike avtaler i hjemmet. Ved å ta vekk noe å presset, og å jobbe med ungdommen i hjemmet, ser teamet ofte rask bedring. Som Khaled sier, «*det kan være småting som å sitte på verandaen og prat, kanskje ta en kjøretur, det er ikke størrelsen på tingen i seg selv, men det at det skjer noe*». Han forteller at dette også har mye å si for foreldrene, når de for eksempel ser at barnet blir med ut, kanskje i beste fall klarer en time på skolen en gang eller to i uka: «*virker det som om de [foreldrene] klarer å lade seg opp igjen når skuldrene kommer litt lenger ned, vi merker at foreldrene er mer påkoblet*», sier Khaled.

Han understreker flere ganger i samtalen at oppfølging er krevende, både med tanke på tid, mental kapasitet og ressurser, både for dem, familien og hjelpeapparatet, at man derfor ikke kan sette tidsfrister eller krav som kan ødelegge det som må være en sakte prosess. «*dette er små skritt. Vi må være med på alle disse små skrittene, ta ting gradvis, både med barnet og foreldrene*». I sammenheng med dette frustreres Khaled også av systemet, «*det er jo egentlig ... hva skal jeg si ... vi driver med reparasjon. Eller egentlig brannslukking*». Han er veldig tydelig på at et bedre og mer helhetlig system vil kunne hindre mange fra å ramle ut av skolen, og spesielt et godt system på forebygging, og kunnskap om faresignal på et tidlig stadium.

«Det vi ønsker er jo å jobbe forebyggende...mens sånn som det er nå. ... dette blir jo ofte noe som kommer når folk er helt utslitte, og så skal man inn i noe som er kjempekrevende for alle sammen, foreldrene også. Jeg kan jo ikke la være å tenke over hva som kunne vært spart både menneskelig og økonomisk om vi kom inn og trygget ved begynnende fravær i 5.klasse, kontra å bli hentet inn som siste desperate middel når 15-åringen har sittet hjemme på heltid i 3 år».

Han sier også at det er svært ulikt hvor godt foreldrene klarer å følge opp. Det avhenger av hvilke ressurser de har, er der andre barn i familien, om man er aleneforelder, hvor lenge man har stått i det (og følgelig hvor utslitt man er), hvilken jobb man har og hvor fleksible arbeidsgiverne er, og selvsagt forholdet til eget barn. Det er også klart, som han sier: «*Vi har jo selvsagt også saker der foreldrene er den som bremser. De mener kanskje at vi gjør ting feil i forhold til barnets personlighet eller den opplevelsen de har av barnets resiliens ...*». Noen ganger, kanskje særlig i saker der det somatiske plager ser han også at foreldrene av og til tar en form for koordinatorrolle der de syr sammen egne opplegg de forventer at hjelpeapparatet skal innrette seg etter.

«De har gjerne en drøss med uttalelser, ofte ganske generelle, knyttet til en diagnose de kanskje mener det er sannsynlig at barnet har og derfor må «slippe» tradisjonell skole, de får eksterne leger og eksperter til å mene noe, det er ikke alltid de har møtt barnet engang, og så er det som kommer fra foreldrene fullstendig på kollisjonskurs med det lokalt hjelpeapparat, gjerne med en lege som kjenner barnet, mener. De har motsatte forestillinger om hva som skal til».

Slike saker, der foreldrene oppleves som deltakere i fraværet er fryktelig vanskelige. Khaled uttrykker at det han kaller manglende selvinnsikt fra foreldre kan være vel så problematisk som det å jobbe med barnet.

Karl Tore, koordinerende team

Karl Tore er leder for et kommunalt koordinerende team, og understreker at den funksjonen de har er lovpålagt. Dette inkluderer å utarbeide individuelle planer, være en fast koordinator, og å kalle inn og avgjøre tiltak der også andre instanser er inne. Som alle de andre informantene problematiserer også Karl Tore at det ikke er noen som «eier» ufrivillig skolefravær, han sier *«det blir bare skubbet på mellom alle som er inne i en sak, og så kommer det ofte ikke til oss før det er gått en stund»*. Han forteller videre at ikke nødvendigvis er slik at det er inne mange ulike instanser når de kommer inn, det kan like gjerne være skolen som tar kontakt etter å ha prøvd ut det de har tilgjengelig, han forteller at selv om teamet har sin lovhjemmel knyttet til helse er det som oftest alle andre enn fastlegen som tar kontakt.

”Og så er det jo sånn at de som har en diagnose, de kjenner vi gjerne fra før, det er jo verre med de som liksom ikke feiler noe åpenbart, da må vi hente inn samtykker, og bruke litt tid på en skikkelig kartlegging siden vi ikke har noe på dem. Vi klarer ofte å identifisere hovedårsak(ene) til fravær på de barna vi kjenner fra før, og de som kommer med en diagnose, men selv om vi klarer det så er det likevel ikke gitt at det gir oss en oppskrift ... altså, vi kan vite hvorfor kanskje, men det sier ikke noe om hvordan vi kan hjelpe akkurat den ungen”.

Som alle andre understreker han kompleksiteten i problematikken: *”Det er aldri bare én greie liksom....selv om det kanskje har startet med det”*. Karl Tore forteller at de aller fleste foreldrene er positive til at denne enheten kommer inn:

”...de fleste vil jo at ungen skal på skolen....men det er klart...de har jo også forventninger til at noe skal skje når vi kommer inn, at det skal bli system på ting....og det er jo ikke...dette er

ingen quick-fix....dette skjer jo ikke så fort, og de er slitne, mange har med seg en del lite positive erfaringer for å si det sann...men vi er jo egentlig mest forvaltning vi da....”.

Han forteller at de har en fast strategi de bruker når årsaken til fraværet ikke er kjent eller lar seg identifisere umiddelbart. Det kan kanskje virke som en logisk eliminasjonsmetode, men prosessen kan være belastende for både barnet og familien. Samtidig er det endel som tvinges til både selvransakelse og erkjennelse av egen rolle i prosessen, og det kan hjelpe. Først og fremst kobler de på fastlege dersom denne ikke allerede er inne, fordi det ofte er somatiske plager som kommer til uttrykk, «*da må vi få ryddet i det før vi kan gå videre*». Er det sjekket ut er det PPT som står for tur, da er de gjerne på jakt etter fagvansker eller annen problematikk som hører til under PPT. I følge Karl Tore har man på dette stadiet fått hull på byllen hos mange, og det er «*de vanskeligste som står igjen ... og der er det ett ord som betyr noe, tillit*». Han kan ikke understreke sterkt nok viktigheten av at familien i slike saker har *en* person å forholde seg til, som de kan bli kjent med, som blir kjent med dem, som følger tett opp over lang tid. Et fagteam eller ressursteam vil her fungere også mer som en støttegruppe for både familien og denne personen, og det er viktig at denne gruppen har gode systemer som f.eks. SAMPRO å jobbe etter.

Erfaringsmessig er det ofte slik for Karl Tore også, som flere av informantene forteller, at uten gode systemer og en som holder i trådene er det ikke sjelden at samarbeidet kollapser, eller fungerer dårlig. Selv om han i hovedsak opplever at involverte instanser samarbeider godt og konstruktivt, poengterer han at det trenger ikke være mer enn en av instansene som er litt bakpå, så ramler det sammen. Karl Tore forteller at de som oftest opplever at skolene er flinke og legger til rette så godt de kan, selv om det selvsagt av og til skorter på mulighetene for ideelle løsninger fordi ressursene ikke er der. Men, som han sier, «*det skyldes ikke at de ikke prøver*». Han formidler større problematikk med å få gjennomslag hos PPT,

«de kan gjerne sette seg litt på bakbeina ... det er veldig ... altså, de problematiserer for eksempel at det er helse, og at ingenting kan gjøres før det er ordnet liksom.... men altså ... det er jo skolen som må tilrettelegge og få hjelp til det selv om vansken skyldes et helseproblem? Det er noe med ... vi må jo møte barnet der det er eller skal være, på de arenaene det skal fungere på og se hvordan vi kan bygge støttefunksjoner og gode rutiner der».

Han mener at skolene egentlig er den viktigste parten i dette i tillegg til foreldrene, fordi «*det er jo der vi vil ha ungen til å fungere igjen*». Alle de andre som er inne er jo etter hans mening inne for å få ting til å fungere nettopp på skolen.

Karl Tore erfarer også at det blir mye synsing fra involverte, og nevner at ulike tradisjoner både innen pedagogikk og helse også skaper samarbeidsproblematikk. Dessuten mener han at ansatte ikke er flinke nok til å snakke med ungene, og i tide. Han viser til helsepersonell og sosiallærer på skolene, og mener at dersom de hadde hatt mer ressurser til å følge opp slike elever når problematikken startet kunne man forebygget mye mer. Karl Tore etterlyser egentlig

«en lavterskel miljøarbeider eller støttekontakt med et fagteam i ryggen. Som kunne fått tid til å bygge tillit og hjelpe fra tidlige tegn viser seg ... klart det vil koste, men i det lange løp er vel en person i et år eller to billigere enn en helt team i tre-fire år ... og for ikke å snakke om de kostnadene, både menneskelig og økonomisk det er med de som vi ikke klarer å hanke inn igjen»

5. Analyse og drøfting

I dette kapitlet skal jeg analysere og drøfte mine funn i lys av teoretisk rammeverk for å tilnærme med spørsmålet om teorier om årsaker til og tiltak mot ufrivillig skolefravær stemmer overens med opplevd praksis. I denne tilnærmingen har det også vært fruktbart å avgrense spørsmålet til følgende problemstilling: «Hvordan blir møtet mellom skolevegreren og systemet opplevd av foreldre og de ansatte i hjelpeapparatet, og hvilke implikasjoner har det?» Denne problemstillingen har gitt grunnlag for en drøfting som gjør det logisk å dele kapitlet i to hoveddeler: årsaksforklaringer og tiltak. I tillegg til dette finner jeg det fruktbart også å inkorporere makt/avmakt som en tredje hoveddel. Makt og avmakt fremstår som et viktig element i de narrative opplevelsene for både foreldre og ansatte i hjelpeapparatet. Det er lite forskning på denne faktoren i studier om ufrivillig skolefravær, min forskning tilfører derfor noe nytt i denne sammenhengen. Alle disse tre hoveddelene har konsekvenser for hvordan møtet mellom skolevegreren og systemet oppleves av foreldre og ansatte i systemet, hvilket jeg kommer tilbake til i konklusjonen.

Delkapittel 5.1 og 5.2 er videre inndelt i 2 hovedtema. Dette er tema som reflekterer de generelle opplevelsene og erfaringene som illustreres av narrativene. På denne måten strukturerer den tematiske kodingen analysen og drøftingen, og jeg vil returnere til disse tema etter å ha gjort rede for generaliserbarhet.

Generaliserbarhet

Funnene i denne oppgaven bygger på et flercasestudie, hvis iboende svakhet er mulig generaliserbarhet. Slike studier er ofte smale, med komplekse fenomener som krever grundig behandling, og det kan være vanskelig å finne noe med en generell verdi som kan overføres til flere

og være gjeldende også der, altså i denne oppgaven ekstern validitet (Thagaard 2013). Thagaard (2013) sier at teoretisk generalisering baserer seg på at den fortolkede studien har bidratt til å utvikle en forståelse av grunnleggende trekk knyttet til det fenomen studien dreier seg om, forskerens antagelser om fortolkningens overføringsverdi vil jo automatisk undersøkes ved videre forskning. Det er fortolkningen som er grunnlaget for overførbarheten, ikke mønsterbeskrivelser i dataene. Dermed, sier Thagaard (2013), er spørsmålet om det er den tolkningen som utvikles innenfor rammene av et prosjekt som også kan være relevant i andre sammenhenger. Det er iflg Gobo (2007, i Thagaard 2013) generelle aspekt ved sosiale praksiser som kan gi grunnlag for konklusjoner om overførbarhet, det kan betegnes som en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt settes inn i en videre sammenheng. På den måten kan en enkelt undersøkelse bidra til en mer generell teoretisk forståelse der sosiale fenomener er i fokus, ikke enkeltstående situasjoner. Et annet sentralt punkt i diskusjonen om overførbarhet er det utvalg en enkelt studie baserer seg på, argumentasjonen for overførbarhet må knyttes til spesielle trekk ved utvalget (Thagaard 2013). Det er klart at i denne studien vil ikke funnene som er spesifikke for skolevegrere etter den definisjonen jeg har brukt være automatisk overførbare til skolevegrere der en annen definisjon av skolevegrer er brukt.

Ufrivillig skolefravær rammer få, og det er blant annet svært sammensatte og komplekse årsaker, sannsynligvis også noen vi ikke ennå kjenner, få informanter, det finnes ingen fasit, det er informantenes egne tolkninger av sine opplevelser som ligger til grunn for studien, og informantene befinner seg i en bestemt kontekst de ikke rår over selv. Jeg vil fremholde at tolkningen av funnene i denne studien er relevante og gyldige i en større sammenheng, da den støttes av internasjonal og norsk forskning (jf. kap. 2). Selv om mine funn er lokale sannheter knyttet til foreldrene og ansatte sine bosteds/arbeidskommuner, eksisterer det en teoretisk representativitet som lar meg generalisere. Jeg vil i det følgende demonstrere dette ved å drøfte funn i lys av det teoretiske rammeverket.

5.1. Årsaksforklaringer

Det er omfattende og varierte årsaker til ufrivillig skolefravær, noen kjente og noen ukjente. Dette fremkommer tydelig av litteraturstudien utført i denne oppgaven. (Alsing 2016, Damsård og Opsahl 2016, Elsherbiny 2017, Frostad, Pijl og Mjaavatn 2015, Havik mfl. 2014, Havik mfl. 2015, Heyne m.fl. 2002, Heyne mfl. 2011, Kearney 2001, 2003 2008a, 2008b, Kearney og Albano 2004, Kearney og Besaheb 2006, Khanekeshi og Ahmedi 2013, Flakierska m.fl. 1988, Havik 2018, Gladh og Sjødin 2014, Elliot 1999, Holden og Sällman 2010, Ingul 2005, Ingul og Nordahl 2013, King og Bernstein 2001, Lyon og Cotler 2007, Myhrvold-Hanssen 2007, Thambirajah m.fl. 2008). Narrativene til

foreldrene, skolen og hjelpeapparatet understreker også dette . Jeg vil i det følgende drøfte/analysere to narrative hovedtema –mangel på kunnskap og ansvarsplassering – som inngår i de fleste teoretiske og narrative årsaksforklaringer til ufrivillig skolefravær.

Tema 1: Manglende kunnskap om ufrivillig skolefravær

Både foreldre og hjelpeapparat i min studie fremholder manglende kunnskap om ufrivillig skolefravær som sentralt. De som skal hjelpe når fravær oppstår finner ikke ut hvorfor fraværet oppstår, og barnet og familien opplever å bli kasteballer i et system der partene gjerne ikke er enige om noe annet enn at «det er vanskelig». Kompleksiteten fremholdes også av Havik (2018), som også sier at det ikke er enkelt å finne ut hvorfor fravær oppstår. At det kan være så mange ulike årsaker, både i barnet selv, og/eller omgivelsene eller ikke-identifiserte utfordringer gjør det vanskelig å avgjøre hvilke tiltak som vil ha effekt (Havik 2018). De ansatte i hjelpeapparatet er ikke avvisende til at manglende kunnskap hos lærer om det aktuelle barnets vansker eller særegenheter er relevant, også Havik (2018) sier at skolen, både ledelse og lærere, trenger kunnskap og handlingskompetanse knyttet til skolefravær, de er de første som kan identifisere disse elevene. Det understrekes derfor at alle ansatte i skolen må ha tilstrekkelig kompetanse for å forstå kompleksiteten og de sammensatte årsakene for å kunne gjøre noe med det (Havik 2018). En helt fersk undersøkelse av Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg og Rosenberg (2020) som har intervjuet 40 grunnskolelærere fra seks fylker fremholder at *samtlig*e lærere svarer «nei» på spørsmålet om de har nok kunnskap om ufrivillig skolefravær.

Dette samsvarer med de samme opplevelsen som foreldrene og hjelpeapparatet i min studie har. For foreldrene gir manglende kunnskap en følelse av at deres barn blir «kasteballer» i et system som stempler foreldre som «dårlige» foreldre, hvilket skaper grobunn for konflikter mellom foreldre og systemet. For hjelpeapparatet fører også manglende kunnskap om ufrivillig skolefravær til usikkerhet og en konstant søken etter årsaksforklaringer. Eksempelvis, dersom et barn som allerede er under behandling for angst, og så utvikler ufrivillig skolefravær, så kobles ufrivillig skolefravær på den allerede konstaterte problematikken for å se om det kan henge sammen. Med barn som utvikler ufrivillig skolefravær uten en åpenbar grunn og uten underliggende kjente faktorer er det verre. Som både Havik (2018) og mine informanter peker på, kan det være skole, det kan være hjemme, det kan være en hittil ukjent lærevanske, mobbing, depresjon, eller andre ting. Om man da ved nærmere undersøkelse finner en eventuell fysisk sykdom, lærevanske, etc. kan man benytte seg av utprøvde og effektive tiltak knyttet til det spesielle problemet, og det blir gjerne gjennomført av de med den konkrete fagkunnskapen om det. Denne strategien skisseres også av flere av mine informanter i hjelpeapparatet.

Tema 2: Ansvarsplassering

Det som fremstår som en etablert tanke hos begge utvalgene er at ufrivillig skolefravær er en svært kompleks problematikk. Foreldre, skole, og hjelpeapparat søker ulike årsaksforklaringer, hos ulike parter, på ulike tidspunkt, med ulikt hell. Enigheten om kompleksiteten får negative konsekvenser, nettopp fordi alle er enige i at det er så sammensatt er det ingen som er enige i hvem som sitter med eierskapet til problemet når det første er etablert. Enigheten om kompleksitet er tilsynelatende også det eneste punktet hvor både foreldre og ansatte i hjelpeapparatet er enige.

Foreldrene har en svært klar oppfatning av at det er hos dem som foreldre, eller barnet, eller begge deler, at «feilen» blir plassert, og at den plasseres der av de ansatte i hjelpeapparatet. Denne oppfatningen støttes av en studie av Archer m.fl. (2003, i Havik 2018) der det viser seg at lærere og andre profesjonelle vanligvis oppfatter at fravær oppstår på grunn av hjemmeforhold. Hva denne «feilen» konkret består av varierer, men foreldrene erfarer at dersom det ikke er en konkret diagnose som plasseres hos barnet, så snevres søket fort inn noe foreldrene gjør «feil», jf. 4.4.1, eller at det er barnets psyke som er problemet, og følgelig at det må utredes av «noen andre».

På en del behandlingstilbud sine hjemmesider¹⁹ plasseres også "feilen" hos barnet (Metodecenteret 2018) – der behandlingen er at denne antatte mangelen skal undersøkes og repareres. Slike holdninger vil virke inn på kvaliteten av samarbeidet med hjemmet (Drugli og Nordahl 2016), selv om foreldrene er de som sitter på kunnskap om sitt barn og man trenger involverte og engasjerte foreldre i dette arbeidet. Drugli og Nordahl (2016) hevder også at enkelte lærere vil beskytte egen posisjon, og det er da ikke uvanlig at de svekker foreldrenes posisjon for å opprettholde egen makt. Å flytte ansvaret for barnets ufrivillig skolefravær over på barnet og/eller foreldrene slik mine foreldreinformanter opplever vil da være en naturlig reaksjon fra enkelte lærere. Dette kommer jeg tilbake til i 5.3.

Det fremkommer tydelig at det store flertallet i foreldrene plasserer mye av årsaksforklaringen og ansvaret i skolen, og det er tydelig at store deler av hjelpeapparatet også ser skolen som en sentral aktør. Igjen støttes dette av teori om ufrivillig skolefravær. Havik (2018) sier det er forhold i skolen som kan både utløse og forsterke fravær. Det er flere av informantene fra hjelpeapparatet som sier at skolen er det stedet der man oppdager fravær, det er skolen som har tette kontakt med foreldrene, det er skolen som må gjøre de første kartlegginger og prøve ut tilpasninger. Dersom

¹⁹ "Problematisk skolefravær og skolevægring henviser til et barns manglende evne til at opretholde en almindelig skolegang" (https://metodecenteret.dk/wp-content/uploads/2018/07/Skolevaegring_litteraturstudie_final.pdf)

skolen med dette ikke lykkes og må hente inn veiledning fra andre, f.eks. PPT, er det fremdeles skolen som må gjøre den fysiske tilretteleggingen i skolen som da PPT eventuelt gir råd om. Tiltakene må med andre ord først og fremst prøves ut i skolen. Det er ikke slik at skolen nødvendigvis gjør noe feil, men ikke alle barn passer eller trives like godt i skolen. Det kan ligge i kombinasjonen av barnet og skolens egenart som kolliderer, det kan være mobbing, og det kan være kjemien mellom barnet og læreren.

Sammen med et økende testregime i skolen (Havik mfl. 2013) legges et stort press på både elever og til dels foreldre, det blir lite tid til gode tilpasninger og tilrettelegging for hver enkelt. Stress nevnes av flere av foreldrene, og det er høyst ulikt hvordan mennesker håndterer å stå i et slikt kronisk stress over tid. Det kan ødelegge både evne til å fungere sosialt, føre til dårligere fysisk helse og lavere selvfølelse (Lazarus 2006). Når vi så vet at gode skolerresultat henger sammen med selvtillit og selvfølelse (Khanehkeshi og Ahmedi 2013) kan en dårlig selvfølelse slå direkte ut på skoleprestasjoner, uansett om det kan være andre bakenforliggende årsaker til den også. Når man ikke får god tilpasset opplæring slik at man opplever reell mestring vil det etter hvert slå ut i manglende strategier og manglende utholdenhet i skolehverdagen. Dette gjelder både kognitivt svake elever og elever med stort/høyt læringspotensial, såkalte evnerike elever. (Havik mfl. 2013, Damsgaard og Opsahl 2016). Manglende strategier og utholdenhet påvirker så videre skoleprestasjoner. Flere av mine foreldreinformanter forteller at nettopp manglende strategier og utholdenhet er et problem, og at det skyldes at barnet over lang tid ikke har fått den undervisningen barnet trenger. I og med at ansvaret for denne undervisningen ligger hos skolen finner både foreldrene og deler av hjelpeapparatet det naturlig å plassere også ansvaret for *mangelen* på sådan i skolen.

Skolen på sin side opplever ikke at de er selve årsaken til fraværet, men i likhet med foreldrene ser de at det som gjøres i skolen for en del skolevegrere ikke klarer å hindre fravær. Problemet til skolen slik de ser er at de mangler verktøy. De mangler ressurser i form av både kunnskap, tid, og penger, men en vesentlig del skyldes også at de ikke får den støtten de trenger fra sine samarbeidspartnere og andre instanser. Dette samsvarer med det lærerne selv sier om at de trenger veiledning, kunnskap, og ikke minst, henvisningskompetanse (Havik 2018). Ufrivillig skolefravær gir i seg selv ikke rett til nødvendig helsehjelp i spesialisthelsetjenesten (Havik 2018), dermed opplever de ansatte i skolen at de ikke har noen steder å henvende seg når de har «brukt opp» egne verktøy og kjente videre tiltak som feks. utredning hos PPT uten å komme nærmere noe svar på hva som kan være grunnen til fraværet.

Dersom PPT, skole eller barnevern jobber med «sin» del av problematikken og det ikke har forventet effekt på fraværet må man på nytt ut på leting. Noen ganger finner man ingen åpenbare årsaker til fravær, og undersøkelser vil avsløre at det sannsynligvis er flere faktorer som bidrar til ufrivillig skolefravær, noen kjente og noen ukjente. Kearney og Albano (2004) i Gladh og Sjødin (2014) sier at 30% av ufrivillig skolefravær ikke har noen åpenbar enkeltårsak, det gjør det vanskelig å ta tak i. Ufrivillig skolefravær defineres som et symptom på flere negative faktorer som påvirker hverandre. Å se på ufrivillig skolefravær som noe som kun har en årsak viser seg å være for snevert når man skal jobbe med det, det er også et argument for at ansvars plassering kan være uheldig. Flere forskere hevder at det sosialøkonomiske perspektivet må ligge til grunn for den teoretiske forståelsesrammen (Havik 2018), men at individperspektivet må vektlegges fordi individ og miljø påvirkes gjensidig (Havik 2018). Dette blir også understreket av hjelpeapparatet, og flere av dem påpeker at det er viktig enten man kjenner årsaken til fraværet eller ikke.

De ansatte i hjelpeapparatet, med unntak av skolen, er mindre entydige kategoriske enn foreldrene med tanke på hvor problemet kan ligge, de ser gjerne at det er propper i systemet i form av køer både hos saksbehandlere og helsevesen som gjør til at skolen kommer for sent på banen, at ting tar tid eller gjøres i en rekkefølge som ikke er ideell. De ser nok også lettere faktorer rundt barnet som foreldre ikke ser på grunn av de nære relasjonene, eller faktorer ved foreldrene selv som foreldrene kanskje verken vil eller kan se. Ved å understreke denne kompleksiteten skyver likevel også hjelpeapparatet problemet foran seg.

Dersom man identifiserer multiple faktorer som alle må jobbes med, må det ligge nok kunnskap i bunnen hos alle involverte til at man klarer å sette i verk de riktige tiltakene på de riktige tidspunktene og i riktig rekkefølge for det aktuelle barnet. Det sterke individuelle preget som ufrivillig skolefravær har er med på å forsterke kompleksiteten. Havik (2018) viser til faktorer i og utenfor barnet, demografiske variabler, samt faglige og atferdsmessige egenskaper, og når ikke alle barn møter det samme miljøet verken på skolen, i hjemmet eller andre steder er det umulig å spå på forhånd hvordan det enkelte barn vil reagere. Dessverre viser narrativene fra både foreldre og hjelpeapparat at når denne kompleksiteten hele tiden fremheves som en stor del av problemet, så påberoper de seg også samtidig en tillatelse til ansvarsfraskrivelse i form av at de «venter på hverandre», og i noen tilfeller skylder på hverandre. Dette får konsekvenser for tiltakene.

Uten kjente grunner til fraværet blir både årsaksforklaring, ansvarsfordeling og tiltak preget av en form for eliminasjonsmetode eller «prøv og feil» som utmatt både barnet, familien og alle involverte, jf. 4.2. Det at ingen eier problemet gjør at det er helt tilfeldig hvor i systemet man havner, og hvilke instanser som kobles på. Hjelpeapparatet problematiserer dette selv. De er ikke uvillige til å

hjelpe, men det skjer med en holdning som er preget av at de mener at dette egentlig ikke er deres bord, men de kan jo prøve og se om de kan bidra.

5.2. Tiltak

Tiltak knyttet til ufrivillig skolefravær ser i all hovedsak ut til å være behandling for ulike diagnoser. Mye fravær tilskrives en primærdiagnose som kan behandles, og diagnoser eller tilstander som ikke nødvendigvis skal behandles, men som krever tilrettelegging for å få til et funksjonsnivå som lar seg kombinere med deltakelse på skolen. Det kan også se ut som om tilnærminger som bygger på Kearneys 1. og 2. funksjon (jf. 2.2.4) tillegges lite vekt i hjelpeapparatet, og at man da risikerer å overse både risiko- og beskyttelsesfaktorer i og rundt barnet (jf. 2.3.1 og 2.3.2.) Hensyntaking av barnets vurderinger knyttet til mestring av stress (Lazarus 2006) virker heller ikke å være i fokus, all den tid det oppleves å ligge betingelser som oppmøte/oppførsel/prestasjoner (jf. 4.1.) knyttet til hjelpen som kan tilbys. For mange av barna som rammes er det flere faktorer med i bildet, hvilket krever en tverrfaglig og helhetlig tilnærming der overnevnte faktorer må være med i det stor bildet. Både foreldrene og de ansatte i hjelpeapparatet problematiserer i den sammenhengen ansvarspulverisering og formen/omfanget av iverksatte tiltak. Det drøftes i tema 3 og 4.

Tema 3: Ansvarspulverisering

Når årsaken til fraværet er helt eller delvis kjent kan man jobbe mer målrettet med det som er relevant. Det er ikke sikkert man kjenner alle årsakene, men det vil uansett være nødvendig med en koordinering av de tiltak som iverksettes, uavhengig av omfang. Foreldre og hjelpeapparat problematiserer at flere instanser er inne samtidig, uten en ansvarlig instans eller person. Alle etterlyser et system som lar tjenestene jobbe parallelt og effektivt, der det ligger en helhetlig, kunnskapsbasert og langsiktig plan i bunn som alle involverte har eierskap til.

Samtlige foreldre hadde erfart å ha flere tjenester inne på sin sak på samme tid, noen opp til 6-7 stykker med 2-3 representanter fra hver. Dette viste seg å gjelde enten man kjente, eller ikke kjente årsaken til fraværet. Var det kjent var det gjerne mange behandlende instanser inne med hver sin lille bit av puslespillet. Var årsaken ukjent var det like mange instanser inne for å lete etter årsaker og tiltak. Å skulle manøvrere i dette landskapet som forelder er krevende, og når man da, som flere av foreldrene peker på, ikke har et menneske å forholde seg til, er det vanskelig å vite hvor man skal henvende seg. Foreldrene er tydelige på at de har hatt gode hjelpere i enkeltpersoner uavhengig av instans, men hjelperen strever med å få ting til fordi også denne er avhengig av andre.

Hjelpeapparatet plasserer også en del av «skylden» for manglende fremgang i saker på at de ligger i kø hos andre samarbeidende instanser: man venter på kartlegginger, utredninger, tilpasninger,

individuelle planer, og tiden går. Dess lenger fraværet fortsetter, jo større er risikoen for at man havner i en stadig mer fastlåst situasjon. Som flere av mine informanter i helsevesenet påpeker, er rollen deres mer preget av brannslukking enn forebygging. De mener selv at dersom de hadde kommet på banen tidligere ville de forhindre at fraværet fikk så stort omfang. Havik (2018) sier også at tidlig intervensjon gir bedre prognoser, og hun henviser til Kearney og Graczyk (2014, i Havik 2018) som på det sterkeste fraråder en avventende holdning fra skole og hjelpeapparat. Et mer helhetlig opplegg med tidlig og tydelig ansvarsfordeling vill slik mine informanter ser det kunne hjelpe flere tidligere og raskere tilbake til skolen.

Både foreldre og hjelpeapparat opplever at ulike tiltak som settes i verk kan smuldre opp etter kort tid, fordi der ikke ligger noen plan for oppfølging da «alle» trodde «de andre» fulgte opp. Hjelpeapparatet fremviser en interessant holdning i så måte. Flere i hjelpeapparatet demonstrerer en noe ensrettet tankegang, der de ikke ser hvor eller på hvilken måte deres rolle eller arbeid henger sammen med de andre instansene sine, hvilket, all den tid de etterlyser bedre tverrfaglig samarbeid fremstår noe selvmotsigende. Felles for disse er at ingen tilsynelatende har en helhetlig ide om hvordan faktorer henger sammen og påvirker hverandre slik en økologisk modell som Bronfenbrenners (Imsen 2015) viser at man må ta hensyn til. Ser man på tiltak som f.eks. Nyckelmetoden (Gladh & Sjødin 2014) er nettopp det helhetlige i fokus, og grunnen til at de lykkes med mange saker.

Et barn som vegrer seg for skolen primært på grunn av en lærevanske trenger selvsagt at PPT finner ut hva som er best strategi for vansken og veileder skolen på dette, skolen må tilrettelegge slik PPT anbefaler. Har barnet i tillegg utviklet angst må denne behandles, der må BUP inn, så må BUP mene om hvor mye eksponering barnet tåler, noe både PPT og skole igjen må finne praktiske løsninger på. I tillegg må kanskje både foreldre og lærer veiledes på angst og eksponering. Kanskje må det inn en støttekontakt som trygger gjennom skoledagen. Det fremstår som åpenbart at alle disse må samarbeide, og noen må være den ene personen som holder alt sammen. Tilsynelatende burde ikke det være så vanskelig å få til, men selv i et konstruert eksempel som dette med få aktører og kjente årsaker illustreres noe av vanskene. Thambirajah, Grandison & De-Hayes (2008:81) sier det ganske enkelt:

«Often roles get blurred and people may make unfounded assumptions about what others are able to do. It is also crucial to maintain good communication. Although this is acknowledged as good practice ... (...) ... in practice this is hard to achieve»

Virkeligheten, slik den oppleves og formidles av både foreldre og hjelpeapparat, forteller om enkle tiltak og organiseringer som burde være lett å få til og som er teoretisk fundamenterte, men som

ikke fungerer i praksis. Dette viser noe av kompleksiteten av fenomenet og hvor tett de ulike tiltakene, både innhold og rekkefølge, henger sammen. I en slik sak vil det kanskje ikke bli noen bedring dersom en av partene ramler av eller ikke gjør som anbefalt, fordi det får ringvirkninger som påvirker barnet slik at det ikke klarer *noe* av det som skal gjennomføres på tross av at det «bare» er *en* bit av det store puslespillet som mangler, det kan være så banalt som at kommunen ikke har ressurser til at støttekontakten kan være tilstede når barnet trenger vedkommende.

I tilfeller der man lykkes med tiltak har man ofte en person med særansvar. Viktigheten av «den ene» er et gjennomgående funn. Som mine foreldreinformanter forteller, når de har en person som samler trådene og har oversikt er det både stressreducerende for alle rundt, men det gir også støtte og overskudd til at hver enkelt involvert kan gjøre en bedre jobb. Også fra hjelpeapparatets side blir nettopp viktigheten av den ene personen som samler trådene understreket, særlig i de sakene der psykisk og/eller fysisk helse er en del av bildet seg, ramlet alt sammen uten en ansvarlig person som holdt i tømmene. Over halvparten av informantene i hjelpeapparatet er tilknyttet helse på en eller annen måte, og det kan se ut som om de opplever at de presses til å ta roller eller avgjørelse de selv mener ikke ligger under deres ansvarsområde, mye fordi sakene har vokst seg store. På grunn av at "ting tar tid" og ingen tar ansvar blir også sakene mer kompliserte enn de hadde trengt å være. Når ansvar pulveriseres får man da i verste fall mangel på tiltak, normalen kan se ut til å være feil tiltak til feil tid.

Tema 4: Tilbud, tidspunkt, rekkefølge, involverte

Mange av tiltakene som iverksettes rundt en skolevegrer er i utgangspunktet gode. I teorien. Man utreder eventuelle årsaker, etablerer et samarbeid med familien, undersøker og tilpasser undervisningen med et forebyggende perspektiv, skaper gode rutiner, trygger barnet og har fokus på at de som møter barnet har et engasjement og kunnskap.

Det aller viktigste er å ha et godt samarbeid med hjemmet. Skolen er det profesjonelle aktøren, men det er foreldrene som kjenner sitt barn, forstår behov og utviklingsnivå og kan gi informasjon om eleven (Drugli & Nordahl 2016). I Norge har foreldrene og skolen et delt og felles ansvar for elevene som krever dialog for å kunne både støtte hverandre og fokusere på elevens behov. Det er forskjeller på når foreldre og lærer opplever at det begynner å bli vanskelig. Det er nærliggende å anta at foreldrene vil oppdage det tidligere enn skolen, all den tid en lærer tross alt har en hel klasse å forholde seg til. Dersom barnet opplever at hjemmet er den plassen det er trygt å gi uttrykk for følelser er det naturlig at foreldrene er de som først får høre at noe er galt. Relevant og tilpasset opplæring er noe foreldrenarrativet tar opp tidlig i møtet med skolen, der det fortelles om enkle grep (4.4.1) skolen har tatt og som oppleves som positive. Det virker ikke som om lærere ser på dette som

en stor eller vanskelig tilpasning å gjennomføre, all den tid det har vært god dialog mellom partene og begge opplever at den andre parten følger opp det som er avtalt. Det problematiseres ikke fra lærers side i det hele tatt, tvert imot understrekes det at det gjøres mye med forebyggende fokus (4.2.1.). Det samsvarer med foreldrenarrativet av god oppfølging fra skolen i en tidlig fase, med telefoner og bøker hjem, det er generelt en god og optimistisk tone i skole-hjem-samarbeidet.

Et godt skole-hjem samarbeid fører til bla. til bedre læringsutbytte, bedre trivsel og mindre fravær (Epstein m.fl. 2002, Epstein 2005, Fan & Chen 2001, Semke & Sheridan 2010 i Drugli & Nordahl 2016). Foreldrene i min studie forteller også om godt og tett samarbeid med skolen i starten av fraværen der man er optimister og innstilt på at dette skal man klare. Samtidig forteller foreldrene en viktig historie om hva som skjer når ting ikke går som planlagt og hvordan dette påvirker relasjonen med skolen. Det som ser ut til å være gjennomgående i foreldrenarrativet er at når tiltakene iverksatt fra skolens side ikke har ønsket effekt, skjer det noe i relasjonen foreldre/skole. I denne sammenhengen er det vesentlig å huske på at skolen og det den representerer en risikofaktor i seg selv (Kearney 2001), og at blant annet nettopp (manglende) tilpasset opplæring og opplevelsen av irrelevant pensum trekkes frem som sterke enkeltfaktorer i et komplekst bilde. Foreldrenarrativet forteller om en negativ dreining i holdninger fra skolen, og at det er et voldsomt fokus på tilbakeføring og jakt etter andre faktorer utenfor skolen som skolen kan «legge skylden på». Lærernarrativet støtter fokuset på andre faktorer, men som et naturlig neste steg i prosessen. At det oppleves som negativt blir tillagt ulike forståelser, manglende kunnskap og dårlig kommunikasjon, og ikke minst tilfeldigheter. Lærernarrativet problematiserer dette videre, at det også er problematiske holdninger i det hjelpeapparatet skolen søker hjelp hos, og at det ofte er slik at foreldrene får skylden slik foreldrenarrativet tydeliggjør. Skolen blir dermed stående mellom barken og veden slik skolen opplever det, mens foreldrenarrativet beskriver at skolen går fra å være en samarbeidspartner til å bli en motstander.

Skole-hjem samarbeid er risikabelt fordi det negative som er årsaken til behovet for tettere kontakt kan føre til at samarbeidsrelasjonen utfordres (Drugli & Nordahl 2016). Dette illustreres av foreldrenes opplevelser: situasjonen tilspisses og man begynner å se litt skjevt på hverandre og leter etter feil hos den andre parten. For å unngå slike tilspisninger er det i slike saker særlig viktig med en god relasjon til foreldrene, læreren må være proaktiv og særlig prioritere positivt samarbeid. Når flere instanser, som for eksempel PPT kobles på, kan det da skje i en positiv og trygg atmosfære, der foreldrene og skolen samarbeider med PPT om å finne løsninger som kan fungere.

Det er likevel oppsiktsvekkende at flertallet av både foreldre og ansatte i hjelpeapparatet i min studie snakker om manglende tilpasninger i skolen når de generaliserer, og det er tilsynelatende like

mangelfullt enten det gjelder tilpasninger knyttet til fysisk eller psykisk sykdom, lærevansker, utviklingsforstyrrelser eller kognitive evner. Det er lite forskning som sier noe om pluss-effekten god tilpasset opplæring kan ha på ufrivillig skolefravær, men i flere studier er *mangelen* på faktorer som nettopp god tilpasset opplæring (Damsgaard og Opsahl 2016, Frostad mfl. 2015, Havik mfl. 2014, Havik mfl. 2015, Khanekhesi og Ahmedi 2013, mfl.), god klasseledelse (Elsherbiny 2017, Frostad mfl. 2015, Havik mfl. 2014, Havik et al 2015, Heyne et.al. 2002, Heyne mfl. 2011, Kearney og Albano 2004, Khanekhesi og Ahmedi 2013), og god lærerstøtte (Damsgård og Opsahl 2016, Elsherbiny 2017, Havik mfl. 2015, Heyne mfl. 2002) trukket frem som sterkt medvirkende årsaker til fravær.

God tilpasset opplæring burde slik være en selvfølge, men for mange elever, med eller uten diagnose, oppleves dette som manglende. Flere av mine foreldreinformanter var helt tydelige på at fraværet, slik de ser det, har et utgangspunkt i manglende tilpasset opplæring. Det er interessant at flere av dem beskriver barna som kognitivt over snittet, og at fraværet har startet med barnets følelse av og beskrivelse av skolehverdagen som kjedelig, meningsløs og lite utfordrende. Dette kommer jeg tilbake til i kap. 6.

Når tilpasninger gjort på skolen ikke er tilstrekkelig, og PPT ikke lenger kan bidra, kobles flere instanser på. Fra både foreldre og hjelpeapparat ser vi at det ofte her dukker opp nye utfordringer. Det velkjente «jo flere kokker jo mere søl» får mening. Samtlige i min studie frustreres over at tiltak renner ut i sanden, eller man er ikke enige om tiltak, omfang, eierskap eller rekkefølgen på dem. Ofte fordi barnet tilsynelatende ikke hører inn under en bestemt instans, men alle og ingen. Det tverrfaglige samarbeidet virker tilfeldig, og det etterlyses en strategi eller plan. Å ta utgangspunkt i fraværet med flere årsaksforklaringer åpner opp for videre og mer sammensatte tiltak, men det fordrer at de som er involverte er klar over hva som kan være potensielle årsaker, hvordan de påvirker hverandre, hvilke tiltak som kan hjelpe på hvilke stadier, og når tverrfaglige tiltak eventuelt forsterker eller ødelegger for hverandre. Det fordrer selvsagt at de som har ansvar for tiltakene følger opp og sørger for at de gjennomføres etter intensjonene og med de justeringer som trengs. Det krever en forståelse for sammenhenger og et godt systemisk overblikk.

Som Gladh og Sjødin (2014) påpeker og mine funn illustrerer er det derfor viktig at kommunene har en strategi for samarbeidet som trengs mellom skolen, PPT og BUP. Tambirajah m.fl. 2008, Kearney & Bates 2005 (i Gladh og Sjødin 2014) sin forskning viser at slike tette samarbeid der skolens samarbeid med foreldre, kursing og utdanning av skolens personale og gode samarbeidsrutiner mellom de kommunale instansene får høy prioritet, er de som lykkes best. Det kan også være faktorer som bidrar til fraværet som skolen ikke kan gjøre noe med alene, men der andre instanser må inn parallelt med at skolen gjør sine, for eksempel at BUP behandler elever med psykiske vansker, eller at logoped

må inn i undervisningen. Igjen er dette ting som blir gjennomført i samarbeid med og eventuelt på skolen.

Skolevegrere med diagnoser oppleves som enklere for hjelpeapparatet i min studie all den tid noen av dem da allerede kanskje kjenner barnet eller har god kunnskap om diagnosen, men det kan virke som om de da har fokus på denne, og ikke ufrivillig skolefravær. Den blir "bare" et symptom på en kjent årsak, og man tenker at får man bukt med den får man sannsynligvis bukt med fraværet.

Diagnoser med kjente og utprøvde tiltak er komplekst og krevende nok i seg selv, men da har man også gjerne et etablert tverrfaglig samarbeid og følger en plan og et behandlingsløp som er knyttet til diagnosen.

En slik mer eller mindre standardisert rutine er også fremhevet som en god måte å jobbe på av hjelpeapparatet, spesielt av de som jobber innenfor helse. Samtidig etterlyses en rutine også av samtlige – hvilket blir noe selvmotsigende. Hvorfor etterlyses rutiner som tilsynelatende er tilstede og påstås fungere, med mindre det ikke fungerer etter intensjonene? Og i så fall, hvorfor fungerer det ikke? Ansvarsfraskrivelse og ansvarspulverisering som omtalt under tema 2 og tema 3 er to faktorer, men funnene i denne undersøkelsen indikerer at det er flere årsaker til at slike tiltak strander.

Tiltakene kan være velprøvde etablerte opplegg man vet fungerer, slik som den svenske Nyckelmetoden²⁰ (Gladh og Sjødin 2014) der et tett og godt samarbeid med alle involverte gir gode resultater. Men alt avhenger av at tiltakene gjennomføres *slik* de er tenkt i den *konteksten* de er tenkt på det *tidspunktet* i prosessen de er tenkt. Flere i hjelpeapparatet tar opp akkurat denne problemstillingen, Når man opplever at for eksempel logoped ikke kommer inn før barnet har vegret seg i flere måneder fordi barnet opplever manglende mestring eller mobbing fra medelever, og det skyldes at det er kø på utredninger, er det frustrerende å vite at dersom logopeden hadde vært inne umiddelbart etter at problemet var uttalt og hjulpet eleven kunne man unngått at fraværet oppstod. I tillegg har kanskje eleven utviklet angst, som også må håndteres, og man står i nok en kø for å få psykisk helsehjelp. De ansatte i hjelpeapparatet fremholder også at de ser tilfeller der tilrettelegginger som anbefales ikke er gjennomførbare av økonomiske grunner. Det kan være at det ikke er penger til å lønne den personen som trengs, eller kjøpe det utstyret som kreves, og at skolene med sine trange budsjetter nok i flere tilfeller må gå for "godt nok" eller "litt er bedre enn ingenting" enn skisserte idealløsninger.

²⁰ <http://www.hemmasittare.se/metod.html>

I tillegg frustreres mange av informantene mine fra hjelpeapparatet av at noen ganger blir organiseringen av tiltakene gjort av et ledd i systemet som ikke har kompetansen det trenger på problematikken, og det blir dermed etablert oppfatninger om når ting bør inn i et slik løp som krasjer med det fagfolkene på gulvet både erfarer og ser på som beste løsning. Et eksempel fra min studie: dersom kommuneledelsen har bestemt at støttekontakter for vegrere med angst ikke skal settes inn før barnet er fylt 16 år, hjelper det ikke at barnets helsefaglige behandlere ønsker dem inn fra barnet er 10 år. De må finne andre alternativ frem til barnet er fylt 16, men innen den tid har fraværet etablert seg. Slike propper i systemet bidrar til at det jobbes mye med brannslukking ute i feltet, brannslukking det ikke hadde vært behov for dersom man fikk komme inn forebyggende tidligere. Å vente på en viss fraværsprosent kan føre til tilleggsproblemer, og når mye av anbefalt behandling forutsetter at eleven har både en viss kognitiv kapasitet og mestringsstrategier kan en "vente og se"-holdning føre til at elevene mister noe av den kapasiteten de trenger for å jobbe med seg selv og egen situasjon (Havik 2018). Dette samsvarer med det mine informanter i hjelpeapparatet sier, de viser til at de bruker mye tid på å etablere relasjoner og trygge i situasjoner som eleven kunne klart fortere dersom de hadde fått hjelpen inn tidligere i prosessen.

Foreldrene forteller at de ikke føler seg tatt på alvor når de på et tidlig tidspunkt beskriver det de opplever som sitt barns behov, det bagatelliseres av skolen og eventuelle tiltak blir ikke iverksatt når de kan virke preventivt. Fordi tiltakene ikke iverksettes når de kan ha god effekt, blir foreldrene møtt med at barnet ikke «vil» eller mestrer det som gjøres. Tiltak som kan virke blir derfor fjernet med begrunnelsen at barnet ikke responderer slik skolen ønsker. Flere av foreldrene fremholder "den ene" læreren både i positiv og negativ forstand når det gjelder dette, den ene som ser kan hindre videre utvikling av fravær, den ene som ikke ser, enten pga manglende kunnskap eller manglende vilje, eller begge deler, kan forverre fraværet. Foreldrene opplever altså at det er høyst tilfeldig og svært personavhengig hvor godt man lykkes både med forebygging og tilbakeføring.

At ting blir tilfeldig er en logisk konsekvens av at tiltak er vanskelig. Fordi dette er så individuelt og sammensatt finnes det jo heller ikke en bestemt tilnærming, en bestemt tilpasset opplæring, behandling eller bestemt form for terapi som kan hjelpe alle. Når man i tillegg har denne fragmenteringen av tiltak, både når det gjelder innhold, omfang og ansvar, økes frustrasjonen hos alle involverte. De tilsatte i hjelpeapparatet, enten det er psykologer, pedagogiske rådgivere, sosionomer, barnevernstilsatte, leger eller miljøarbeidere har ingen ferdig oppskrift. Hver sak er individuell. Sannsynligheten for at de kjenner seg hjelpeløse i møtet med disse barna er stort, dette formidler de ansatte i skolen og hjelpeapparatet også selv. Kearney og Albano (2004) understreker det individuelle aspektet når det gjelder en så heterogen gruppe som skolevegrere, og bekrefter at man ikke kan ta utgangspunkt i en diagnose eller en enkeltfaktor når man skal jobbe med det. De

som skal forholde seg profesjonelt til disse barna, foreldrene og systemet de jobber i vil også ha behov for veiledning og støtte. De skal jobbe tett med barn som kanskje har vært ute av skolen i lang tid, og trenger nettopp tid for å komme i posisjon til å jobbe. Gjennom gode og analyserende samtaler med barnet (Fleicher 2018) kan man komme frem til årsaker for fravær som baserer seg på barnets opplevelse av skolen, hvilket jo også, reelt eller ei, er den opplevelsen som gjør til at barnet vegrer seg, og denne opplevelsen er utgangspunktet for videre jobbing, uansett hva som er neste steg i prosessen.

Det er klart at de store variasjonene og kompleksiteten i årsaker gjør det vanskelig å bli enige om behandlingsmetoder, og da blir det gjerne store variasjoner i valgte tiltak. I tillegg er det svært lite forskning på alternativ til kjente årsaker som f.eks. angst (Holden og Sålmann 2010, Havik 2015), og mange i skolen og hjelpeapparatet vet rett og slett ikke hvor de skal begynne når ikke svaret ligger på forventede plasser og de ikke har kunnskap nok om problematikken til å se utenfor det som er etablert.

5.3. Makt og avmakt, følelser og stress

Både foreldrene og hjelpeapparat har detaljerte beskrivelser av sine opplevelser, og sammen med et aktivt kroppsspråk forteller det om engasjement for tema. De ordrike beretningene forteller om tett kontakt med problematikken, og at for foreldrene blir fravær så altoverskyggende og utmattende at alt annet må vike. I samtalene var fortvilelsen tydelig, flere av dem slet med å holde tårene tilbake, og trengte mange pauser for å hente seg inn igjen. Foreldrene er engstelige for barnas liv og helse (Gladh og Sjødin 2014), det gjør det vanskelig å tvinge barna til noe de ikke vil, man er redd for følgene. Foreldrene trenger støtte og hjelp, det er de som skal stå i dette hver eneste morgen. Mine foreldreinformanter melder om episoder der de er redde or at barnet kan ha skadet seg selv, det er en stor belastning. Det fortelles om barn som er deprimerte og stenger seg inne. Det å se sitt eget barn ha det så vondt uten å klare å hjelpe, og i tillegg se at ingen andre klarer å hjelpe heller, det skaper et enormt stress. Foreldrene kjenner på en avmakt i situasjonen. De kjenner at de er dårlige foreldre som ikke klarer verken å få ungen på skolen, og heller ikke klarer å hjelpe, denne følelsen av mislykkethet som forelder er slitsom å stå i over tid. Selv for de der ufrivillig skolefravær var et tilbakelagt kapittel ble letingen i minnene og belastningen ved det så stor at de opplevde fysiske symptomer på stress som hjertebank og økt puls i utforskningen av narrative. Ødelagte forhold er ikke uvanlig. Ikke fordi de nødvendigvis krangler, selv om noen gjør det, men fordi det ikke er overskudd igjen til å være kjærest. Man bare eksisterer i en form for overlevelsesmodus. Å leve slik sliter på både kropp og psyke. Lazarus (2006) påpeker at sammenhengen mellom stress, følelser og ens fysiske helbred, selv om den er lite forsket på, ligger der.

Gladh og Sjødin understreker gang på gang hvor viktig det er å ha foreldrene med på laget, men problematiserer at der er lite forskning på akkurat foreldre til skolevegrere (Gladh og Sjødin 2014). Noe av det som faktisk finnes forteller om høyere grad av depresjon og angst (Martin m.fl. 1999, Bahali m.fl. 2011 i Gladh og Sjødin 2014). Noen av foreldrene i min studie forteller også at de sliter, men flertallet er helt tydelige på at det er det uoversiktlige, motstanden fra systemet, det utydelige og langvarige i situasjonen som fremkaller det, ikke at de i utgangspunktet har dårligere psykisk helse enn andre foreldre. Dette samsvarer med Lazarus (2006) sier om at psykiske belastninger fører til nedsatt helse både fysisk og psykisk, og slik foreldrene opplever det er den belastningen de utsettes for av systemet, avmaktfølelsen, som ligger i bunnen. Sjødin (2013) fant også ut at foreldrene ønsker å bli sett. De opplever og melder at barna deres ikke blir sett i skolen gjennom f.eks. at barna ikke opplever å bli tatt på alvor når de beskriver det som er vanskelig, barna kan møtes med at «dette klarer du» når de forteller om noe de opplever som vanskelig. Vansken bagatelliseres av de som skal hjelpe (riktignok med verdens beste intensjoner), og dermed slutter barnet å fortelle skolen hva som er vanskelig. Foreldrene melder at de selv også opplever det samme når de melder fra til skolen, særlig i den fasen hvor fraværet ennå kan forebygges, men også videre i hjelpeapparatet.

Sjødin (2013) fant også stor variasjon i hvilke tilbud foreldrene fikk, og fant at de savner en rød tråd i hvordan de ulike instansene skal samarbeide. Foreldrene savner hjelp og støtte til seg selv i den situasjonen de står i, ingen av foreldrene har fått tilbud om hjelp. Her er imidlertid foreldrene påpasselige med å fremheve at de har opplevd fastlegen som en stor støtte, noen sier at de ikke vet hvordan det skulle gått verken med dem som familie eller parforholdet uten fastlegen som en ventil, men støtten er knyttet til noen som lytter til frustrasjonen de opplever ved å ikke ha støtte noe annet steds ifra, det er altså snakk om å hindre drukning, ikke lære å svømme. Det manglende fokuset på samarbeid som foreldrene forteller om kan forklares med at foreldrene opplever at det er de som utnevnes til eier av problemet, og dermed at skolen legger alt ansvar på dem.

Noe som oppleves som særlig belastende for foreldrene er å bli meldt til barnevernet, det ultimate stigma som en dårlig omsorgsperson. Flere av mine informanter forteller om gjentatte meldinger til barnevernet, på tross av at barnevernet allerede har vært inne, har henlagt, og har henvist til at skolen må få til bedre tilpasset opplæring. Barnevernet kan således se ut som om det fungerer som riset bak speilet fra skolens side når iverksatte tiltak ikke fungerer, noen skoler har sågar en fast fraværsgrense som uansett årsak til fravær medfører melding til barnevernet. Dette oppleves som hersketeknikk og maktmisbruk fra skolens side. Dette er også problematisert av flere i hjelpeapparatet, der de fremholder at ufrivillig skolefravær ikke automatisk betyr omsorgssvikt, og at det vanligvis ender opp med henleggelse. Problemet er at mange i skolen tror at de har meldeplikt dersom barn blir borte fra skolen, uansett årsak (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg og Rosenberg

2020). Det har de ikke, kun dersom det foreligger mistanke om omsorgssvikt. I mange saker der barnevernet er dratt inn er det med andre ord bortkastede ressurser, i tillegg til at man som forelder må forholde seg til det stresset som stigmaet medfører .

Informantene fra hjelpeapparatet er også emosjonelt engasjerte. Flere hever stemmen i frustrasjon under samtalen. De leter etter ord, og kroppsspråket forteller tydelig om en følelse av oppgitthet og de snakker om en følelse av å stange hodet i veggen. Det at sakene er vanskelige gjør ikke at de trekker seg vekk, tvert imot er de frustrerte over både egen tjeneste og samarbeidspartnere fordi de ikke klarer å hjelpe barna. De ser at de mangler kunnskap, og frustreres over at de ikke får gjort noe med det.

De ansatte ser at alle involverte har sine vansker med å få samarbeidet til å fungere. De klarer å identifisere systemproppene, men det øker bare frustrasjonen over at de ikke får gjort det de mener er nødvendig og det de ønsker å gjøre. Disse systemproppene kan illustrere en institusjonell avmakt, rammebetingelsene i institusjonen, som lover og forskrifter, men også etablerte normer internt, skaper hindringer for hensiktsrettede handlinger (Hernes 1975). Det som skaper hindringene har gjerne vært hensiktsmessig den gang det ble skapt og fungerer gjerne bra på mange områder, men i sammenheng med en bestemt problematikk, som for eksempel ufrivillig skolefravær, blir den institusjonelle avmakten dels å betrakte som en form for uforutsett og uønsket konsekvens av noe som i en annen sammenheng vil være en meningsrettet handling (Hernes 1975).

Hjelpeapparatet problematiserer også holdninger både internt og ovenfor hverandre, noe som gjør at enkelte i hjelpeapparatet føler at de blir sett ned på av andre involverte fordi deres del av problemet ikke er «viktig» nok. Når eksempelvis skolens eller BUPs fokus på eksponering for en elev med angst og dysleksi overskygger elevens behov for trygging og læringsstrategier i en høytlesingssituasjon i et opplegg fra PPT, eller omvendt, vil ingen av tiltakene fungere optimalt – og alle instanser frustreres.

De ansatte i hjelpeapparatet forteller derfor om emosjonell utmattelse av å være så tett koblet på disse sakene over lang tid. De ser barn og hele familier gå til grunne, og setter spørsmålstegn både ved eget yrkesvalg, egne ferdigheter og kompetanse i jobben sin, og den tjenesten de jobber i. Det hersker både frustrasjoner, fortvilelse, oppgitthet og sinne blant mine informanter. Det oppstår en form for kollektiv avmakt blant de ansatte i hjelpeapparatet fordi de ikke klarer å samordne seg (Hernes 1975). Denne tanken som dukker opp blant informantene mine rundt ansvarsapulverisering om at «alle andre tror at alle andre tar ansvar» fører til at det Hernes kaller «gratispassasjerproblemer», der utfallet av en prosess blir suboptimalt fordi alle forventer at noen andre tar ansvar, men det kan også oppstå en kollektiv avmakt på grunn av interne motsetninger i en avdeling eller

organisasjon, slik at en konflikt mellom en lærer og en rektor, eller fastlege og barneavdeling kan også ha den samme negative effekten som manglende samarbeid eller motsetninger mellom ulike instanser (Hernes 1975).

I tillegg er det tydelig at en del av de ansatte i hjelpeapparatet også har møtt fagpersoner som de mener ikke burde jobbe med problematikken: noen av dem har erfart at samarbeidspartneres personlige synspunkt og meninger overskygger faglige råd, og det går rett og slett prestisje i å være den som har siste ord i en slik sak. Dette stemmer bra med det foreldrene forteller også, det fremkommer eksempler der enkeltpersoner i noen av tjenestene rett og slett saboterer samarbeidet fordi de er uenige uten et faglig grunnlag. Hernes (1975) snakker eksempelvis om uvitenhet og feiloppfatninger som en kilde til avmakt. Aktøren, for eksempel lærer eller BUP, kan mangle adekvate kunnskaper om sentrale sammenhenger, og ser derfor ingen strategier de kan bruke for å realisere en tilbakeføring til skolen. Noen av foreldrene forteller om "betingelser" for hjelp, dersom barnet har behov for faglige tilpasninger og utagerer som reaksjon på at dette mangler, får barnet likevel ikke hjelp før det "har lært å oppføre seg". Andre forteller at de ikke får hjelp fordi barnet ikke er på skolen. Bare de får ungen av gårde skal de få all den hjelpen de behøver, men uten fysisk oppmøte er det ingen hjelp å få. Skolen sitter med makten, og bruker den aktivt.

Drugli og Nordahl (2016) er også tydelige på hvem som oppleves å sitte med makten i et skole-hjem samarbeid, i likhet med foreldrene i min studie fant også de at alle foreldre, uavhengig av erfaringer i samarbeid med skolen, har en klar oppfatning av at det er skolen som sitter med makten i forholdet. Foreldrene i Drugli og Nordahls (2016) undersøkelse formidler entydig at skolen og lærerne bruker den store makten de har, og at maktproblematikk ofte er grunnen til samarbeidsproblemer mellom hjem og skole. I hovedsak knyttes makten til kommunikasjon og til skolen som institusjon. Dette er også de to områdene mine funn viser er mest problematiske. Flere av foreldrene forteller om en endring i måten å kommunisere på, hvilke ord som brukes, og fokuset dreies nesten umerkelig over på deres "feil" som foreldre og vris fra et "vi"-fokus til et "dere"-fokus (jf. 4.1), og skolen kan gjennom denne endringen i kommunikasjon opprettholde og forsterke sin institusjonelle makt, mens foreldrene føler seg hensatt til en følelse av avmakt (Drugli og Nordahl 2016). Dette påvirker dem videre både i forhold til hvordan de takler hverdagene sine, både hjemme og på jobb. Stress på jobb og i privatlivet påvirker hverandre (Lazarus 2006), og flere av mine foreldreinformanter melder om at belastningen hjemme gjør at de ikke kan yte som ellers i jobben sin. Dette gjør dem ekstra sårbare, både psykisk og fysisk (Lazarus 2006), og påvirker mestringsnivået. Dette kommer jeg tilbake til i kap. 6.

Foreldres sårbarhet kan knyttes til en kognitivt avmakt, de vet ikke hvordan de skal få til det som barnet og de selv behøver (Hernes 1975). Det kan være flere årsaker til denne avmakten, at det som skisseres av hjelpetiltak blir så omfattende at de ikke makter å forholde seg til det, eller at de opplever at de mangler støtte til å gjennomføre det. Mye handler om foreldrenes opplevelse av verden og deres reaksjon på denne, noe som gjør det svært sårbart. Når man er fysisk og mentalt sliten slik flere av foreldrene i min studie forteller om, krever det mye å skulle endre det man har stått i over mange år. Man kan ikke fortelle noen av deres opplevelse av noe er feil, da må man heller søke å endre oppfattelsen/opplevelsen. Det kan se ut som om hjelpeapparatet ikke helt tar inn over seg at de sitter med en stor del av puslespillet her i de tilfellene der de legger både årsak og ansvar for fraværet på hjemmet eller i barnet selv. Foreldrene opplever at maktbetingelsene endre seg (Hernes 1975), de mister kontroll over egne barn og de prosesser de står i, hvem som tar beslutninger, hvem som skal være med, noen foreldre opplever sågar å bli forhindret fra å delta i beslutningsprosessen. I de tilfellene der foreldrene i min studie har vært medvirkende i prosessene, blitt hørt, i alle fall frem til et visst punkt, er også de tilfellene der man har klart å opprettholde en viss deltakelse på skolen og et godt skole-hjem samarbeid over tid.

6. Oppsummering, konklusjon, videre forskning

I denne oppgaven har jeg utforsket hvordan møter mellom foreldre til skolevegrere og ansatte i hjelpeapparatet oppleves i lys av eksisterende teori. Bakgrunnen for dette fokuset var at det er lite å finne i eksisterende forskning på disse opplevelsene. 6 foreldre og 7 ansatte i skole og hjelpeapparat har delt sine narrativ med meg. Disse narrativene formidler en tydelig diskrepans mellom hvordan møtet *er* og hvordan det *bør* være. Flertallet av møtene beskrives som frustrerende, og med lite gehør for det individuelle. Det er med andre ord stor forskjell på teori og praksis når det gjelder ufrivillig skolefravær. Dette er alle informanter enige om. Samtidig er informantene også enige om viktigheten av «den ene», den som har kunnskap om ufrivillig skolefravær og holder i trådene til de som jobber med ufrivillig skolefravær, er gjennomgående for alle fortellingene.

Flere av informantene trekker frem den ene læreren som var villig til å se barnet der det var som det som hadde reell effekt – og med vilje til å se kom også behov for kunnskap. Tilpasset opplæring, god klasseledelse og opplevd omsorg er det kun læreren som kan bidra med, og når dette ikke er på plass er det lite nytte i tiltak som skal bøte på noe som oppstår fordi de nevnte faktorene fremdeles mangler. Særlig den tilpassede opplæringen fremheves, og her er også skolen tydelig på at de trenger mer. For å klare å gi god tilpasset opplæring trenger man kunnskap om ufrivillig skolefravær og hva som kan forårsake det, samt kunnskap om hva som er gode tiltak knyttet til de ulike komplekse årsakssammenhengene bak fraværet. Vi vet at særlig for elever med høyt læringspotensial (Udberg-

Helle 2013) er manglende tilpasset opplæring en viktig faktor for mistrivsel og manglende strategier/utholdenhet. En faktor knyttet til tilpasset opplæring og mestring trer frem som særlig interessant i denne studien. 4 av 6 av foreldrene forteller om barn med bekreftede særlig sterke kognitive evner, barn med stort/høyt læringspotensial. Nettopp disse barna burde ha en mulighet til å klare seg ekstra godt i skolen, med sin kognitive utrustning, likevel beskrives flertallet av vegrerne som slike barn. Det handler om manglende reell mestring, manglende strategier og utholdenhet, som tilskrives at de ikke er blitt nok utfordret i skolen gjennom nettopp god nok tilpasset opplæring. Jeg mistenker at det blant skolevegrere er store mørketall med elever av denne typen, noe som vil være svært interessant å forske videre på. God og riktig tilpasset opplæring fremheves ikke bare av foreldre til elever med stort/høyt læringspotensial, men også i tilfeller der vanskene kan skyldes angstlidelser, ulike typer lærevansker eller andre ting som krever tiltak. Også foreldre til nevroatypiske barn, som f.eks. AS, ADHD, forteller at manglende kunnskap om barnets diagnose og tilhørende behov gjør til at den tilpassede opplæringen som gis ikke er god nok, og dermed klarer man ikke legge til rette for mestring og tilhørighet. Lærerens rolle er viktig, og det ser ikke ut til å være så stort fokus på denne i forskningen. Min studie viser at således at lærerens rolle er helt avgjørende. Mer forskning på denne rollen og lærers opplevelser kan være en vei å gå for å få frem et mer helhetlig bilde av problematikken. Det oppleves i denne oppgaven å være et tydelig rom for mer forskning på skolerelaterte faktorer og elevers opplevelse av mestring og grad av selvfølelse.

Hjelpeapparatets opplevelse av møtene supplerer foreldrenes opplevelser av viktigheten av å ha «den ene» i en kontekst av manglende ressurser og samarbeidsproblematikk med andre involverte instanser. I ressurser legger de både tid, penger, personal og systemkunnskap. I tillegg oppleves møtene med foreldrene av og til som vanskelig. Foreldrene er slitne, de har store forventninger til at de skal få hjelp, de kan bli utålmodige, hvilket er forståelig, men det bidrar til potensielle konflikter. Psykisk sykdom hos foreldre er i tillegg en tilbakevendende faktor som knyttes til ufrivillig skolefravær, jf. kap. 2. Flere av foreldrene i denne studien beskriver hverdagen som slitsom, de er mentalt utslitte, og har følgelig et smalere toleransevindu enn ellers. De presiserer at dette toleransevinduet i utgangspunktet er normalt, og at det er situasjonen som gjør at det smalnes inn. Det oppleves derfor som direkte feil at noe som fremkalles av den situasjonen de står i skal brukes mot dem, i noen tilfeller uten at, eller før det i det hele tatt oppstår. Det kunne derfor vært interessant å se nærmere på hvor mange foreldre som har en opplevelse av seg selv som resiliente og psykisk sterke før fraværet inntraff kontra etterpå.

Hjelpeapparatet er også i en vanskelig situasjon i møter med de foreldrene som faktisk har en negativ rolle i sitt barns ufrivillig skolefravær, i særdeleshet der foreldrene ikke ser sin egen rolle i det, eller er innstilt på å utforske denne i samarbeid med f.eks. barnevernet. Når det gjelder

samarbeidsproblematikk handler det i hovedsak om ansvarsfraskrivelse og ansvarspulverisering fra ulike instanser, der man ikke er enige om hvem som «eier» problemet eller har ansvaret for de tiltak som settes i verk. Det kan handle om alt fra å finne de rette tiltakene, koordinere tiltak, til hvem som skal betale for f.eks. en støttekontakt. Hjelpeapparatet, i særdeleshet helsedelen av det, etterlyser også den ene personen som kan gå inn og være tett på familien, ikke bare som koordinator, men også som holder ting samlet, sørger for progresjon, tar seg tid til å lytte til alle involverte.

Som oppsummerende konklusjon kan vi dermed fastslå at uavhengig av årsak til fravær, antall involvering av instanser vil «den ene» være essensiell for å lykkes i arbeidet med skolevegreren. Hvordan man kan sikre at alle involverte parter får bistand av denne «ene» vil således være sentralt å forske videre på.

Litteraturliste

Aadland, E. (2011). "og eg ser på deg". Oslo: Universitetsforlaget

Aasen, P., Nortug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2013). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Alsing, Henriette C. (2016). Å gå i hi(kikomori). Fokus på familien 3-2016 (201-219) Universitetsforlaget. DOI:10.18261/issn.0807-7487-2016-03-03 Hentet fra: https://www.idunn.no/fokus/2016/03/aa_gaa_i_hikikomori_uortodoks_familieterapeutisk_behandli

Barnevernets arbeid. Hentet fra: https://bufdir.no/Barnevern/Om_barnevernet/Om_barnevernet/

Befring, E. (1994). *Læring og skole: vilkår for eit verdig liv*. Oslo: Samlaget.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Befring, E. & Duesund, L. (2016). *Relasjonsvansker. Psykososial problematferd*, i Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Damsgaard, H. L. (2013). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Damsgaard, H og Opsahl, M. (2016). Det smarteste var ikke å være smart. *Spesialpedagogikk* 6/2016. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/det-smarteste-var-a-ikke-vare-smart--evnerike-elevers-skolelivskvalitet/>

Drugli, M.B, og Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Elliott, J. (1999). Practitioner Review: School Refusal: Issues of Conceptualisation, Assessment, and Treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1001- 1012.

- Elsherbiny, M. M. (2017). Using a Preventive Social Work Program for Reducing School Refusal. *Children & Schools*, 39(2), 81–88. Hentet fra:
<http://search.ebscohost.com.galanga.hvl.no/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1135980&site=ehost-live>
- Flakerska, N., Lindstrøm, M., & Gillberg, C. (1988). School refusal: a 15-20 year follow-up study of 35 Swedish urban children. *British Journal of psychiatry*, 152, 834-837.
- Frostad, P, Pijl, S. & Mjaavatn, P. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59:1, 110-122, DOI: [10.1080/00313831.2014.904420](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2014.904420) Hentet fra:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2014.904420?scroll=top&needAccess=true>
- Gladh, M., Sjødin, K. (2014). *Tilbaka til skolan. Metodhandbok i arbetet med hemmasittande barn och unga*. Stockholm: Gothia fortbildning
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Garløv, I. (2001). *Lærebok i barnpsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, J. H. (2009). *Narrativ dokumentation*. København: Akademisk Forlag
- Havik, Trude (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og ufrivillig skolefravær*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental Perspectives of the Role of School Factors in School Refusal. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153. Hentet fra:
<http://search.ebscohost.com.galanga.hvl.no/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1029091&site=ehost-live>
- 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: An International Journal*, 18(2), 221–240. Hentet fra:
<http://search.ebscohost.com.galanga.hvl.no/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1064431&site=ehost-live>

Hernes, G. (1975). Makt og avmakt. Oslo. Universitetsforlaget. Hentet fra:

https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013072208124

Heyne, D., King, N.J., Tonge, B.J., Rollings, S. Young, D., Pritchard, M., Ollendick, T.H. (2002).

Evaluation of Child Therapy and Caregiver Training in the Treatment of School Refusal.

Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, Volume 41, Issue 6, 687 - 695

Heyne, D., Sauter, F. M., Vermeiren, R., Westenberg, M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, Volume 25, Issue 7, October 2011, Pages 870-878

<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.04.006>

Holden, B., Sällmann, J. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo:

Kommuneforlaget AS

Hva er Bup? Hentet fra https://www.ung.no/psykisk/3222_Hva_er_BUP.html

Imsen, G. (2015). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Ingul, J., M. (2005). Ufrivillig skolefravær hos barn og ungdom. Artikkel i Barn i Norge rapporten «Se meg!».

Ingul, J. M. & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12, 1- 9. doi: 10.1186/1744-859X-12-25

Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147–161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>

Kearney, C. A., & Bensaheb, A. (2006). School Absenteeism and School Refusal Behavior: A Review and Suggestions for School-Based Health Professionals. *Journal of School Health*, 76(1), 3-7.

Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A Functional Approach to Assessment and Treatment*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Kearney, C. A. (2003). Bridging the Gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology, Research and Practice*, 34(1), 57-65.
- Kearney, C. A. (2008a). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282.
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471.
- Khanehkeshi, A., & Ahmedi, F. A. T. (2013). Comparison of Self-Efficacy and Self-Regulation between the Students with School Refusal Behavior (SRB) and the Students without (SRB), and the Relationships of These Variables to Academic Performance. *Journal on Educational Psychology*, 6(3), 9–16. Hentet fra:
<http://search.ebscohost.com.galanga.hvl.no/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1101798&site=ehost-live>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205.
- Kokkersvold, E. (2010). *Narrativ vitenskapelig forskning i samfunnsfagene* i Arntzen, E. og Tolsby, J. (red.) (2010). *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Oslo: LU, Høgskulen i Akershus
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles: Sage.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. København: Akademisk Forlag
- Lyon, A. R., & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44(6), 551-565.
- Myhrvold - Hanssen, J. (2007). Ufrivillig skolefravær: om å rulle ut en rød løper. *Spesialpedagogikk*, 72(9), 5-14.
- Nordahl, T. (2006). LP-modellen: Kunnskapsheftet. Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen.

Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Hentet fra:

https://www.ung.no/skolen/3340_Pedagogisk-psykologisk_tjeneste_%28PPT%29.html

Ringdal, K. (2016). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

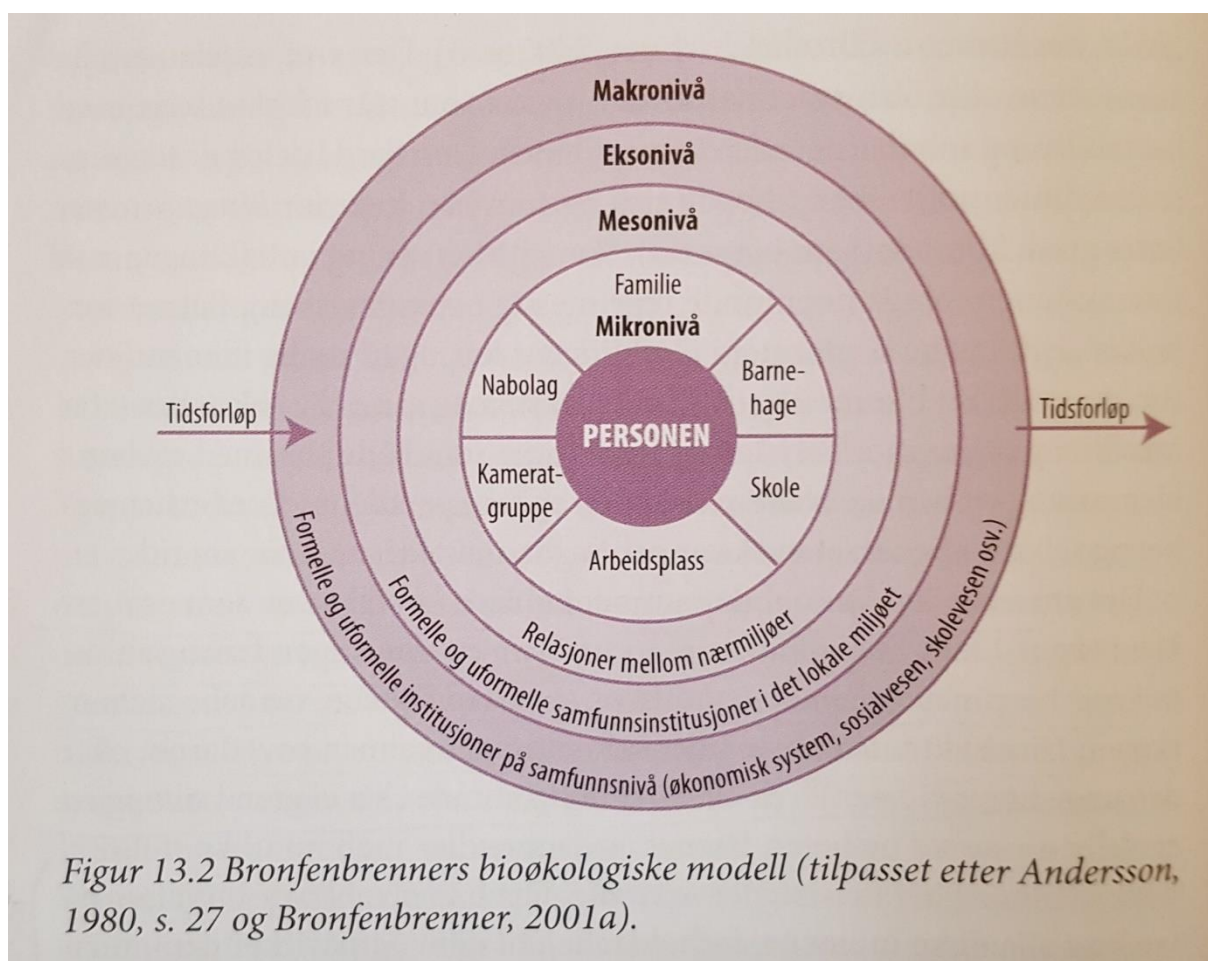
Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal. A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Udberg-Helle, C. (2013). *Why let them walk when they can fly*. Masteroppgave i Undervisning og Læring, Universitetet i Bergen. Hentet fra: <http://bora.uib.no/handle/1956/6771>

Vedlegg

Vedlegg 1

Bronfenbrenners modell



Bronfenbrenners modell, slik den er fremstilt i Imsen, 2015:402.

Eksempel på spørsmål til utvalg 2.

Opplever du din teneste som ein naturleg første "stoppestad" for denne problematikken?
Kvifor/kvifor ikkje?

Kva for forventningar opplever du at dei føresette har til din teneste?

Korleis opplever du at din teneste møter dei føresette?

Kva for erfaringar har du av at denne problematikken kan få bidrag til løysing fra din teneste?

Og kva er, etter di erfaring og dine opplevingar, relevante problemstillingar knytt til skulefravær som kan knyttast til dei oppgåvene din teneste tilbyr?

I dei tilfella der din teneste er relevant samarbeidspartnar, korleis opplever du at dei ulike partane i saka greier å gjennomføre dei tiltaka de anbefalar?

I dei tilfella der de ein tenester mange inne, og dykkar tiltak er ein del av mange, korleis opplever du at din etat greier å samarbeide med dei andre etatane og dei føresette?

Kva for teneste opplever du som mest relevant i skulefraværssaker? Er det nokon som peikar seg ut?

Har nokre erfaringar knytt til at spesielt foreldra greier å følge opp det tiltaka som heimen skal stå for når det er fleire tenester inne i saka?

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Korleis vert møtet mellom skulevegraren og systemet opplevd av familien og dei tilsette i hjelpeapparatet”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjekt ”Skulefravær møter systemet”. I dette skrivet får du informasjon om målet for prosjektet og kva deltakinga vil bety for deg.

Formålet med prosjektet er å utforske korleis systemet møter dei familiare/foreldra som opplever skulefravær, og korleis dei som jobbar med dette opplever desse møtene. Eg vil sjå på korleis dei føresette sine forteljingar kan vere med på å identifisere spørsmål som er relevante å stille til hjelpeapparatet for å finne ut korleis ein møter desse familiare. Det vil vere omlag 4 samtalar med føresette, og om lag 3-5 samtalar med ulike instansar i hjelpeapparatet (PPT, BUP, tiltaksteneste, barnevern, skuleeigar)

Forskningsspørsmålet til dei føresette, ”Korleis opplever de å verte møtt av hjelpeapparatet”? skal danne grunnlaget for ei fri samtale mellom forskar og informant.

Desse forteljingane vil så verte samla og sett inn i eit analytisk rammeverk for å identifisere hovudtrekka i forteljingane. Desse vil så danna grunnlag for spørsmål som vert stilte i møte med hjelpeapparatet. Fokuset der vil vere å finne ut ”Korleis opplever de i hjelpeapparatet at systemet greier å gjere noko for desse familiare”? Dei samtalene vil vere utforma som tradisjonelle dybdeintervju der eg følg ein intervjuguide.

Dette er ei masteroppgåve i Spesialpedagogikk ved HVL.

Kven er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Det er via eigen kjennskap til skulefraværssaker sendt førespurnad til familier der ein har opplevd dette, lokalt ppt, det er og lagt ut open førespurnad på fb, i tillegg til henvending til Norsk Hjemmundervisningsforbund. Det vert via epost sendt ut informasjon og førespurnad om deltaking til utvalde instansar i hjelpeapparatet i ein middels liten kommune.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i dette prosjektet betyr det at du er med på ei samtale med forskar. Denne samtala vil vare om lag ein time, og verte tatt opp på digital opptakar. Du kan og velje å skrive ned di forteljing. I samtala er ein ute etter di forteljing om møtet med systemet eller di oppleving av møtet med familien.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å oppgje nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då verte anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Dersom du ønskjer å delta tek du kontakt med Cecilie Udberg-Helle på epost: julava@icloud.com, eller eventuelt på telefon: 91888191

Ditt personvern – korleis vert dine opplysningar oppbevarde og brukt.

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi handsamar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Kun student vil ha tilgang til desse opplysningane. I praksis vil det seie at namn og kontaktopplysningar vert erstatta med ein kode som vert lagra på ei eiga namneliste. Denne vil vere oppbevart ein anna plass enn lydopptaka og notata frå samtala. Desse vil verte oppbevarte på passordbeskytta og innelåst datamaskin.

Alt som kjem fram i samtalene vil verte anonymisert i den ferdige oppgåva. Det vil ikkje vere mogleg å kjenne igjen deltakarane i studien ved ein eventuell publikasjon. I ein eventuell publikasjon vil det vere bearbeidde utdrag frå samtalane, samt nokre direkte, anonymiserte sitat.

Kva skjer med opplysningane dine når prosjektet vert avslutta?

Prosjektet skal etter planen avsluttast i desember 2019.

Alle personopplysningar og opptak vil verte oppbevarte etter ovennemnde kritereriar til sensuren på oppgåva er ferdig. Deretter vil alle opplysningar, opptak og notat frå samtalar verte sletta.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet har du rett til:

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg,

- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å handsame personopplysningar om deg?

Vi handsamar opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå HVL har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved rettleiar Torkjell Sollesnes, Torkjell.Sollesnes@hvl.no eller student Cecilie Udberg-Helle, julava@icloud.com
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Høgskulen på Vestlandet v. Halfdan Mellbye, personvernombud@hvl.no

Med helsing

Torkjell Sollesnes

Cecilie Udberg-Helle

Prosjektansvarleg
(Rettleiar)

Student

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet ***"Korleis vert møtet mellom skulevegaren og systemet opplevd av familien og dei tilsette i hjelpeapparatet"*** og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykkjer til:

å delta i samtale / intervju

Eg samtykkjer til at mine opplysningar vert handsama frem til prosjektet er avslutta, mars 2020.

(Dato, signatur)

Samtaleguide MASPED

Samtalane vil finne stad på stadar der dei enkelte føresette kjenner seg komfortable, om det er i eigen heim eller andre stadar. Når det gjeld dei tilsette i hjelpeapparatet vil det vere på deira arbeidsplassar. Ein digital opptakar vil bli brukt i begge tilfella. Det vil og bli gjort notatar etterpå som fortel om informantane sitt kroppsspråk, stemning i samtalesituasjonen, situasjonar informantane kom frå og/eller eventuelt skal til, om dette er relevant.

Samtalane lyt vere opne.

Eg vil gje informantane (dei føresette) i oppgåve å fortelje om korleis dei opplever/har opplevd sitt møte med hjelpeapparatet og i samspel med meg utforske sitt eige narrativ om opplevinga. Eg er ute etter deira eigne forteljingar og refleksjonar, så eg vil ikkje ha låste spørsmål eller styre forteljingane i noko bestemt retning.

Ei slik uformell tilnærming gjer sjølvstakt at det kan komme opp ulike tema, og eg kan tilpasse spørsmåla mine eller be om presiseringar (Thagaard 2013). Det må vere rom for at eg ber informantane reflektere over særlege omgrep, som t.d. tillit eller tryggleik. Det lyt vere opning for at intervju/samtalane kan ta ein litt anna retning enn eg hadde tenkt, og likevel gje verdfull informasjon.

Når det gjeld dei tilsette i hjelpeapparatet vil intervjuguiden verte utarbeidd etter samtalane med dei føresette.

Utdrag fra transkripsjon

Utvalg 1, Fredrik:

Jeg tenker jeg begynner der vi var når ungen begynte å trekke seg tilbake, alarmene gikk jo allerede da. Han har jo alltid skilt seg ut, men på barneskolen gikk det jo sin gang selv om han datt gjennom alle greier, ikke passet inn i noen båser liksom... (...) ...Vi hadde masse møter, og luftet tidlig dette med at vi tenkte han kunne være evnerik, for læreren hadde nevnt det på barneskolen. Men det ble fjaset vekk, for han var jo ikke flink, hvorfor gjør han ingenting, da kan han jo bare gjøre det da.... Jeg visste jo ikke mer heller.....jeg tenkte at jeg kan jo ikke protestere....jeg vet jo at han er smart, det sa de jo også...men han gadd ikke. Det var den som hang med. De skulle legge til rette bare han gadd. Men han sleit jo, han sa jo at jeg skjønner jo ikke hva det er de vil jeg skal gjøre, for han fikset det jo ikke. Men det ble alltid du gjør bare sånn og sånn, og at han måtte skjerpe seg. Og han sa at men jeg vet jo ikke hva det er de vil ha, jeg vet ikke hvordan jeg skal skjerpe meg.... Det sa han hjemme...men orket ikke på skolen, han ble helt fortvilet, og sa hva er dere sier jeg er så smart for, jeg får jo ikke til noenting. Jeg er jo skikkelig teit, hadde jeg vært så smart dere sier hadde det jo vært easypeasy....det var hans...ja... på ppt og bup og sånn....de har vært veldig flinke....problemet vårt er liksom skolen. Vi kom ikke gjennom. Det de satt og sa på møtene ble det aldri noe av. Det var skissert masse ulikt, men det rant ut i sanden ... (..) ... så blir det rett og slett sabotert av skolen....han måtte hele tiden skjerpe seg....det er ikke lov å legge betingelser til hjelp og tilrettelegging som er en rettighet alle unger har.....vi kunne ikke engang få enkle ting som informasjon i forkant av turer, noe han trengte for strukturen sin del for å klare å være med, men nei, da sydde vi puter under armene på ham.....Nei, det så mange episoder...jeg skulle skrevet det ned ... (...)... men når han endelig fikk bekreftet at han var evnerik var det som å trykke på en knapp. Livet kan fremdeles være tungt, men han er ikke i nærheten av der han var.....det er ikke han som er dum. Han passer fremdeles ikke inn, men det er ikke fordi det er noe feil på ham.

Utvalg 2: Lasse:

Min opplevelse av systemet..... oj....her må jeg trekke pusten...Tja, veldig enkelt sagt, ingen hjelp å få!

-....kan du spesifisere?

-ja...det var bare begynnelsen....jeg har jo hatt sånne saker i min karriere.....og de har vært heavy og spesielle....det er vel enhver ufrivillig skolefraværssak....men disse er tunge. Den ene er svært tung, og den andre spesiell ift. familiens rolle. Nei, altså, ingen hjelp å få.... Jeg som lærer møter jo alle som er involvert....vi har jo i alle fall etterhvert et system, for hvordan jobbe med sånne saker, planer, rutiner og sånt.....ikke så bra, men et stykke på vei.....mest på forebygging, men ikke noe løsningsforslag på etablerte problem..... men tiltakene her er ikke noe for de etablerte sakene.

-tenker du at hjelpeapparatet er istand til å hjelpe disse ungene?

-nei. Og det kan kanskje delvis være fordi vi mangler disse tydelige planene for hva vi gjør når problemet er etablert. Det virker helt tilfeldig hva vi gjør. Vi møtes med tilfeldige mellomrom, ressursgruppene, det er egentlig også litt tilfeldig, ikke fast etablerte grupper..... har jo avtaler....men altså.....det funker dårlig. Å klare å samarbeide....altså....hjelpeinstansene utenfor skolene er jo helt hipp som happ, hvem er med, hvorfor og hvor ofte, størrelse på teamet..... helt tilfeldig... og uansett stadige avbud, hipp som happ hvem i teamet som møtte.....så det renner ut i sanden. Og så er det noe med kommunikasjon.....blir ting som sies ut i de ulike delene av teamene kommunisert likt? Forståes det likt, når man oppdager at deler av teamene ikke snakker "samme språk". Systemet ivaretar ikke kommunikasjonen når ikke alle får vite det samme, eller snakker sammen, og sikrer at man forstår ting likt. Og det er noe med møtestruktur og gjennomføring også. Det er jo ikke sikkert det ville hjulpet, men man vet jo ikke. Min erfaring er i alle fall at det er mye tilfeldigheter, man sikrer ikke felles forståelse, sikrer ikke ansvarshavende, sikrer ikke oppmøte fra aktuelle instanser i møter, ingen backup, strukturer det er lagt opp til smuldrer....og legene er jo helt håpløse å få med på dette. Vi som skole var jo helt opprødde og ba om hjelp....men koordinerende enhet klarte jo ikke å følge opp det som de eksisterer for å gjøre..... Jeg har blitt vanvittig provosert av disse sakene. Ansvarsfraskrivelse fra alle involverte..... mye hvilte på meg og mitt initiativ..... men jeg hadde jo ikke noen faste å melde fra til.....så mangelfullt system og struktur er en hovedfaktor her.....og koordinerende enhet klarer ikke å sette ting sammen. Altfor mye blir altfor tilfeldig, man kan kanskje si at tilfeldighetene er gjennomgående. Og så blir det utrolig avhengig av det ene mennesket som stiller krav – vi har heimer som stiller krav, og noen som ikke gjør det. Men det kan jo ikke være slik at man skal være avhengig av det for å få til møter og planer. Og det er farlig når en del overlates til elevene også – at de får velge vekk tiltak. Det er klart at det finnes opplegg som funker, men det vi holder på med er ikke satt i system, og det koster. Mer enn vi har, både av penger og kunnskap.

Møtet med hjelpeapparatet, lite penger, for lite struktur, for lite involvering og forpliktelser fra de ulike partene til å gjøre sin del av pakka. Som ytterligere kompliseres av en gjennomgående mangel på kunnskap. Hva ER ufrivillig skolefravær? Vi har en del på forebygging, men ikke noe på reparasjon. Og det virker ikke være kunnskap i andre etater heller. Man klarer ikke det helhetlige bildet, definere, forklare ... (...)... Jeg opplever jo også litt sånn problematiske holdninger i hjelpeapparatet– det er liksom ungen det er noe galt med. Men det hjelper jo ikke å bare konstatere det – man må jo gjøre noe. Og ofte så er liksom alt hjemmet sin feil. Så fraskriver man seg ansvaret, for man har etablert en sannhet som forklarer vansken og det at man strever.

Vedlegg 7

NSD sin vurdering

[Skriv ut](#)**Prosjekttittel**

skulevegrar møter systemet

Referansenummer

999051

Registrert

03.10.2018 av Cecilie Eikefjord Udberg-Helle - 963362@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kirsten Flaten, kirsten.flaten@hvl.no, tlf: 57676147

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cecilie Eikefjord Udberg-Helle, julava@icloud.com, tlf: 91888191

Prosjektperiode

01.12.2018 - 01.03.2020

Status

26.03.2020 - Avsluttet

Vurdering (1)**19.02.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.03.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

NSD 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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)