

«Du kan lede hesten til vannet, men du kan ikke tvinge den til å drikke»

En kvalitativ studie av terapeuters erfaringer med tverrfaglige samarbeidsmøter som omhandler bekymringsfullt fravær i skolen



John Gustavsén
VID vitenskapelige høyskole

Oslo

Masteroppgave

Master i familierterapi og systemisk praksis

Antall ord: 20749

Dato: 12.06.20

Sammendrag

Barn og unge med skolefravær syntes å være økende. Det er mer krav til prestasjon. De blir vurdert og normert helt i fra barnehagen. Kravene virker uoverkommelig for noen. Det forskes stadig på fenomenet og årsakssammenhenger. Det som er forsket noe mindre på er terapeuters erfaring med deltakelse i tverrfaglig samarbeid omkring saker som omhandler barn og ungdommers fravær fra skole. Dette er også problemstillingen for denne studien. *Hvordan beskriver terapeuter i kommunehelsetjenesten og spesialisthelsetjenesten sine erfaringer med tverrfaglige samarbeidsmøter i saker om bekymringsfullt fravær fra skolen.* Utvalget i studien bestod av seks terapeuter som alle har jobbet i eller deltar aktivt i tverrfaglig samarbeid som omhandler skolefravær. Dataene ble samlet inn gjennom kvalitative intervjuer og ble analysert med bruk av en tverrgående analyse inspirert av Malteruds systematiske tekstkondensering og endte opp med følgende funn (1) Deltakelse. Å lytte til de det gjelder, (2) Tverrfaglig samarbeid må følge ungdommens prosess, (3) Holdninger og kultur som grunnlag for samarbeid. Denne studien viste at det å snakke med istedenfor til, er viktige erfaringer terapeutene har gjort seg. Terapeutenes beskrivelser av deltakelse og holdningsskapende arbeid, samt tålmodighet til å stå i samarbeidet ble løftet frem som noe essensielt. Fagfolk må ha tålmodighet til å følge ungdommens prosess uten å bli for opptatt av lovverk og prosedyrer. Helhetstenking fremfor fragmentert samarbeid.

Nøkkelord: Kvalitativ studie, skolevegring, tverrfaglig samarbeid, skolefravær

Veileder: Ottar Ness

Abstract

Children and adolescents with school absenteeism seemed to be growing. There are more requirements for achievement. They are evaluated and rated already from kindergarten. The requirements seem insurmountable to some. The phenomenon and causal relationships are constantly being researched. What has been less researched is the therapists' experience of participating in interdisciplinary collaboration on issues concerning children and adolescents' absence from school. This is also the issue for this study. How do therapists in the municipal health service and the specialist health service describe their experiences with interdisciplinary collaboration meetings in cases of worrying absence from school. The study sample consisted of six therapists, all of whom have worked or are actively involved in interdisciplinary collaboration that deals with school absenteeism. The data were collected through qualitative interviews and analyzed using a cross-sectional analysis inspired by Malterud's systematic text condensation and ended up with the following findings (1) Participation. Listening to the ones in question, (2) Interdisciplinary collaboration must follow the youth process, (3) Attitudes and culture as a basis for collaboration. This study showed that talking to, rather than to, are important experiences therapists have gained. The therapists' descriptions of participation and attitude-building work, as well as the patience to stand in the collaboration, were highlighted as something essential. Professionals must have the patience to follow the youth's process without becoming too concerned about laws and procedures. Comprehensive thinking rather than fragmented collaboration.

Keyword: qualitative study, school refusal, interdisciplinary collaboration, school absenteeism

Supervisor: Ottar Ness

Forord

Den rosa minnepenn

Som ligger der og venter
I lomma på buksene
Eller i forreste rom i sekken
Noen ganger ute av synet
Og panikken brer seg
Andre ganger på bordet
Som en slags påminnelse om
Ens tilkortkommenhet og tvil
På at dette kommer i land
Så plutselig skriker den
Ut at nå er kreativiteten din på topp
Sett deg ned og jobb
Med masterprosjektet ditt
Beskriv dine funn som fullt ut brukbare konstruerte virkeligheter
Sett deg ned og vent på juni 2020
(John Gustavsen mars 2020)

Dette diktet skrev jeg i mars 2020. Det er vel slik en masterprosess kan føles. I alle fall har det vært slik for meg. Å begynne på dette prosjektet har ligget som en liten bendbar kvist som med ujevne mellomrom har pirket meg i ryggen og minnet meg på at det er faktisk en mulighet for meg å gjøre dette. Jeg startet på familieterapiutdanning i 2008 men hoppet av i 2010 og hadde da gjort det man kalte videreutdanning i familieterapi og systemisk praksis. Det kan hende det var lurt, at tiden nå var moden for å gjøre resten av prosjektet. Jeg vet det ville blitt et helt annet prosjekt i 2010. Tidvis har disse to årene vært frustrerende. Jeg var inne på tanken å gi opp for noen måneder tilbake siden. Det er i grunn, ganske ålreit at jeg ikke gjorde det. Der tror jeg faktisk mine tanker gikk tilbake til min bestefar som var meget opptatt av at jeg skulle fullføre ting. Så nok en gang, gjør jeg det da. Takk for det. Er det noe

jeg har lært i kraft av å ha jobbet med mennesker en stund så er det nettopp å holde ut.
Noen ganger skal man bare holde ut. Så blir det vel noe ut av det. Til slutt.

Takk til fine medstudenter og eksepsjonell tilstedeværende klasseleder.

Ottar, hadde ikke blitt orden på noe som helst uten deg. Takk, mann!

Takk til alle som har orket meg mer fraværende enn jeg vanligvis er.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Abstract

Forord

1.0 Innledning.....	7
1.1 Hensikt og problemstilling	8
1.2 Oppgavens oppbygging.....	9
2.0 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning	10
2.1 Tverrfaglig samarbeid	10
2.1.1 Tverrfaglig samarbeid og brukermedvirkning	11
2.1.3 Tverrfaglig samarbeid og taushetsplikt	13
2.2 Hva er skolefravær – ulike beskrivelser av samme fenomen?	14
2.2.1 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer for skolefravær	14
2.2.2 Risikofaktorer i skolemiljø.....	15
2.2.3 Beskyttelsesfaktorer i skolemiljø	15
2.3 Bioøkologisk teori	17
2.4 Systemisk teori	18
2.5 Tidligere relevant forskning	22
3.0 Metode.....	28
3.1 Vitenskapsteori.....	29
3.2 Kvalitativ tilnærming	31
3.3 Rekruttering og utvalg.....	31
3.4 Datainnsamling.....	32
3.5 Dataanalyse	34
Trinn 1. Å få et helhetsinntrykk	36
Trinn 2. Å identifisere meningsdannende enheter	36
Trinn 3. Å abstrahere innholdet i de enkelte mening	37
3.6 Forskningsetikk	38
3.6.1 Informert samtykke	38
3.6.2 Frivilling deltakelse.....	38
3.6.3 Konfidensialitet og anonymitet	39
4.0 Studiens kvalitet	40
4.1 Troverdighet	40
4.2 Bekreftbarhet.....	40
4.3 Overførbarhet	41

5.0 Presentasjon av resultater	43
5.1 Deltakelse. Å lytte til de det gjelder	43
5.2 Tverrfaglig samarbeid må følge ungdommens prosess	46
5.3 Holdninger og kultur som grunnlag for samarbeid	48
6.0 Drøfting	51
6.1 Deltakelse. Å Lytte til den det gjelder.....	51
6.2 Tverrfaglig samarbeid må følge ungdommens prosess	55
6.3 Holdninger og kultur som grunnlag for samarbeid	56
6.4 Oppsummering	59
7.0 Studiens begrensninger, videre forskning og avsluttende kommentar.....	60
7.1 Studiens begrensninger	60
7.2 Implikasjoner for videre forskning og praksis	60
7.3 Avsluttende kommentarer	62
Litteratur.....	64
Vedlegg	

1.0 Innledning

Tverrfaglige samarbeid ble i 2018 lovfestet i opplæringsloven § 15-8 der det heter seg at:

skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker. Når det er nødvendig og forholdsmessig for å vareta ansvaret etter første ledd, kan de samarbeidende tjenestene behandle personopplysninger, inkludert særlige kategorier av personopplysninger og opplysninger om straffbare forhold
(Opplæringsloven, 1998, §15-8)

Denne lovparagrafen pålegger kommunale tjenester og skole å samarbeid, men det er lite eller ingenting beskrevet om hvordan dette praktisk skal gjennomføres. Det er opp til hver kommuneinstans og skoler å finne løsninger som er hensiktsmessige for dem.

Det snakkes mye om fagkompetanse i media, i fagtidsskrifter osv. Hvordan skaffe nok fagkompetanse, på hvilken måte legge til rette for riktig fagkompetanse og fagutvikling i så henseende. Jeg vil hevde at like så viktig burde det snakkes om samarbeidskompetanse; Hvordan utvikle en god samarbeidskompetanse og hvordan legge til rette for dette. Jeg ønsker med denne masteroppgaven å utforske hvilke muligheter og utfordringer innen tverrfaglig samarbeid, spesielt i saker som gjelder skolefravær blant barn og unge.

Det at noen unge mennesker velger bort skolen er et tydelig signal til omverden om at noe ikke stemmer, føles riktig eller er alvorlig galt. Samarbeid på tvers av etater og faggrupper sees på som en nødvendighet for å kunne tilby et godt nok tjenestetilbud (Glavin & Erdal, 2018). Hvordan det tverrfaglige samarbeidet organiseres kan variere. Jeg vil i denne studien se nærmere på tverrfaglig samarbeid som en av mange måter å organisere samarbeidet på i forhold til saker som omhandler skolefravær. Bakgrunn for valg av tema for masteroppgaven er knyttet til egen arbeidshverdag og etter hvert svært mange samarbeidsmøter om slike temaer.

Min erfaring er at tverrfaglig samarbeid som begrep og som arbeidsform på ulike måter har påvirket arbeidet i ulik grad. Det er slik at det ofte blir definert en gruppe fagfolk bestående av ulike yrkesgrupper og kaller det tverrfaglig samarbeid. Deretter tenkes det at gruppen i seg selv skal bidra til en mer helhetlig tilnærming med samarbeidskompetanse (Lauvås &

Lauvås, 2004). Gruppen er valgt ut med en slags ide om at bare fagfolk samles er man i gang. I og for seg rett tanke det men det kreves noe mer, både relasjons - og samarbeidsmessig. Det kan ofte bli slik at det er den enkeltes ansvar å finne rollen sin i gruppa. Det kan oppleves vanskelig når ulikheter kjemper om makt til å definere videre progresjon (Willumsen, 2009).

Den 7 februar 2020 var det en artikkel i aftenposten om rutiner for skolefravær. Det viser seg at 4 av 10 skoler ikke har rutiner for oppfølging av fravær. Dette er alvorlig sier kunnskapsministeren i artikkelen (Braathen, 2020). Selvsagt er det alvorlig men om det holder bare med å lage et nasjonalt dataregister er vel et spørsmål å reise. Journalist Frank Ertesvåg skriver i en artikkel fra juni 2019 i Verdens Gang (VG) om den forhenværende kunnskapsministeren og at han var sjokkert over det høye fraværet i ungdomskolen. Her sier kunnskapsministeren at skolen må ta bedre tak. Gjennom årene som familierapeut har jeg erfart og opplevd hva slags kraft det kan ha, at systemet vi er en del av og med i fungerer. Motsatt, har jeg også opplevd hvor frustrerende det er å «stange hue i veggen» fordi ting stopper opp og ikke fungerer. Ingen tar ansvar for at samarbeidet driftes men satser på at noen vil omsider gjøre det. Det kan gå uker og måneder med møter som fagfolk egentlig ikke vet hvorfor de har men møter slik at de får en følelse av at man har vært med. Skoen trykker men ingen melder å være eieren av skoen. På den måten kan årene gå og det oppleves at ingenting skjer. I prioriteringsveilederen til psykisk helsevern for barn og unge (BUP), er ikke skolevegring eller skolefravær en henvisningsgrunn. Det muliggjør ikke et samarbeid før barnet eller ungdommen har utviklet andre tilstander som er henvisningsgrunnlag.

Det er et afrikansk ordtak som sier: «It takes a village to raise a child». Velbrukt kan man vel si men det sier ganske mye tross ivrig bruk. I tillegg har det stor overføringsverdi. Det kunne vært fristende å ha videreutviklet dette ordtaket til: «It takes a village to help a child back to school». Hvis det er tilbake til skolen som er ønskelig. Noen ganger kan det å kle på seg og se dagslys være nok. Noen ganger holdet det med å se skolegården. Små skritt mot noe.

1.1 Hensikt og problemstilling

Hensikten med denne studien er å utforske om hvordan terapeuter fra kommunehelsetjenesten og spesialisthelsetjenesten erfarer og bruker tverrfaglig samarbeidsmøter i saker om skolevegring. Det jeg ønsker å få innsikt i er hvilke muligheter

og barrierer terapeuter ser med tverrfaglig samarbeidsmøter. Den overordnede problemstillingen er:

«Hvordan beskriver terapeuter i kommunehelsetjenesten og spesialisthelsetjenesten sine erfaringer med tverrfaglige samarbeidsmøter i saker om bekymringsfullt fravær fra skolen»

På bakgrunn av dette, så ble følgende forskningsspørsmål utviklet:

- 1) Hvilke muligheter ser terapeuter når de arbeider med tverrfaglig samarbeid?
- 2) Hvilke barrierer ser terapeuter når de arbeider med tverrfaglig samarbeid?

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av 7 ulike kapitler. I den første delen presenteres bakgrunn for valg av tema, problemstilling og hensikt med studiet og oppgavens oppbygging. I den andre delen presenterer jeg teori om tverrfaglig samarbeid, skolefravær og systemisk teori. Lovgivning blir beskrevet i korte trekk. I tillegg presenteres noe av forskningen som foreligger omkring skolefravær og tverrfaglig samarbeid. I den tredje delen av oppgaven blir metode og tilhørende teori presentert. Deriblant vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsprosessen som omhandler alt fra forespørsel om deltakelse i prosjektet til sletting av lydopptak. I fjerde del blir studiens kvalitet omtalt, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet blir beskrevet. Femte del av oppgaven handler om hvilke funn som er avdekket gjennom analysen. I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene som ble analysert frem med bruk av systematisk tekstkondensering og som forhåpentligvis kan være med å belyse problemstillingen. Den sjette delen av oppgaven handler om drøfting av de funn gjort i foregående kapittel. Den siste delen omhandler studiens begrensninger, implikasjoner for videre studier, der jeg blant annet foreslår konkret videre forskning og en avsluttende kommentar til slutt.

2.0 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven og hva forskningen sier om temaet. Innledningsvis blir tverrfaglig samarbeid og lovgivning knyttet til dette beskrevet. Deretter beskriver jeg skolefravær, hva det innebærer, risikofaktorer for utvikling av skolefravær og beskyttende faktorer. Så vil jeg belyse noen sentrale begrep innen systemisk teori og utviklingsøkologisk teori. Avslutningsvis i dette kapitlet beskrives noe av den forskningen som foreligger om tema skolefravær og tverrfaglig samarbeid.

2.1 Tverrfaglig samarbeid

Arbeid med barn og unge bør innebære tverrfaglig samarbeid (Kvello, 2018). Med tverrfaglig samarbeid menes samarbeid der flere ulike yrkesgrupper går sammen for å nå felles mål. For at barn, unge og deres familier skal oppleve å få den hjelpen de trenger er det viktig med ulike perspektiver og tilnærminger (Glavin & Erdal, 2018).

Et metaforisk bilde på hva tverrfaglig samarbeid egentlig er kan være å forestille seg et orkester ifølge Willumsen (2009, s. 24). I orkesteret er det instrumenter som har sine helt egne måter å spille på i forhold til uttrykk og innspill. Slik sett kan man også forstå det tverrfaglige samarbeidet, der ulike fagfolk bidrar med ulik kompetanse og tjeneste. Noen er mer fremtredende i perioder mens andre kan bli perifere. Dette svinger alt ettersom når behovet for den enkelte er tilstede. Eleven, foreldrene, PPT, lærer og rektor er eksempler på de ulike delene i samarbeidet rundt problematisk skolefravær som ved å spille på sine ulike innspill og uttrykk sammen får det til å bli en helhet som svinger. Hensikten er å få ting til å henge sammen og særlig nettopp her finner man likhetstrekkene mellom et samspillende orkester og et godt tverrfaglig samarbeid. Dirigenten blir i møtesammenheng møtelederen.

Det brukes flere betegnelser på samarbeidet. Tverrprofesjonelt, tverrfaglig, tverrpolitisk og tverretatlig (Axelsson & Axelsson, 2009). Disse har ulike betydninger, men kan sees brukt om hverandre. Tverrfaglig samarbeid er definert som en arbeidsform eller en metode. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å samle troppene fra de ulike instansene. Tverrfaglig samarbeid innebærer dermed at flere personer med ulik yrkesbakgrunn samarbeider sammen på tvers av fag for felles mål (Glavin & Erdal, 2018).

Til grunn for reelt tverrfaglig samarbeid har ligger en rekke forutsetninger. Det krever innsats fra flere hold. Ifølge Glavin og Erdal (2018, s.33) må tjenester som ønskes utført, stå i et

realistisk forhold til eksisterende kunnskap for at samarbeid skal være mulig. Altså man prøver å organisere for eksempel hjelpetiltak på en bestemt organisatorisk måte. Likevel er det en forskjell i samordning og samarbeid. Vanligvis er samordning mer formalisert enn samarbeid (Glavin & Erdal, 2018). Relasjonene i en samordning blir av en varig karakter. Samarbeid mellom folk er en dynamisk prosess. Forholdet mellom de som samarbeider utvikler seg. Det vil si, relasjonen deres utvikler seg. Ifølge Lauvås og Lauvås (2012, s.28) skjer dette uavhengig av om man er oppmerksom på dette eller ikke. Slik et orkester trenger sin kompetente dirigent, krever tverrfaglig samarbeid en forankring i ledelse. Ledelse må ta ansvar for samarbeid, samt være pådrivere til samarbeid. Mobilisering av folks innsatsvilje og lojalitet skjer ved hjelp av leders evne til å skape felles verdier og felles forståelsesramme (Glavin & Erdal, 2018; Kvello, 2018).

2.1.1 Tverrfaglig samarbeid og brukervedvirkning

Både Lauvås og Lauvås (2004) og Willumsen (2009) problematiserer begrepet tverrfaglig samarbeid og det å inneha en bevissthet rundt brukervedvirkning. Dette gjelder uansett hva slags samarbeid det er snakk om. De er opptatt av at begrepet tverrfaglig samarbeid i teorien utelukker brukerne i samarbeidet. De fronter en utvidelse av begrepet slik at man inkluderer brukeren på en likeverdig måte i samarbeidet. Altså gjøre brukeren til aktive aktører i samspillet. Brukerens egen kunnskap om sin egen situasjon må inngå. Et mulig alternativ begrep som blir omtalt er «The open team». Definisjon av det åpne teamet gjelder både fagfolk, brukere med deres nettverk. I denne studien vil det allikevel handle om begrepet tverrfaglig samarbeid da dette anses som mest innarbeidet terminologi (Lauvås & Lauvås, 2004; Willumsen, 2009). Som nevnt over er det viktig med en bevissthet rundt tema brukervedvirkning og at begrepet tverrfaglig samarbeid i så måte utelukker nettopp dette. En måte å se brukeren eller ha en bevissthet rundt begrepet brukervedvirkning kan man se i lys av Søren Kierkegaards (1901) «veiledning i hjelpekunst»;

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er første bud i all hjelpekunst. (s.95)

Sitatet av Kierkegaard syntes å passe inn i forståelsen av tverrfaglig samarbeid og hvordan ivareta de det gjelder. Å finne barn, unge og deres familier «der de er» syntes å ha en klar

sammenheng med det som Glavin og Erdal (2018) omtaler som å ha et klart verdigrunnlag. Det handler om hvilke menneskesyn og holdninger som ligger til grunn for uttalelser og meninger. Når vi snakker om verdigrunnlag snakker vi om flere ting. Det være seg menneskesyn som nevnt, respekt, åpenhet, redelighet og anerkjenne forskjellighet (Glavin & Erdal, 2018). Samarbeidskompetanse er i så måte viktig å utvikle. Evne til problemløsning, fleksibilitet, omstilling er viktige ingredienser i utvikling av samarbeidskompetanse (Glavin & Erdal, 2018). Skal man inkludere foreldre i det tverrfaglige samarbeidet omkring bekymringsfullt fravær er man avhengig av at man gå fra det Kari Killèn (1993, s. 265) har kalt «fra mistanke til bekymring». Utgangspunktet for foreldresamarbeid kan bli dårlig dersom man mistenker at foreldrene ikke gjør en god nok jobb. Derimot kan man dele bekymringen man har for barnet eller ungdommen. Det er en annen type innfallsvinkel som kan være med på å lette samarbeidet.

Et forebyggende tiltak som står sentralt i dette arbeidet er skole-hjem-samarbeid. Skolen har et utstrakt ansvar for å tilrettelegge for dette samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2013). Relasjonsbygging er særdeles viktig som en del av forebygging av bekymringsfullt fravær. En tidlig etablert kontakt forenkler prosessen for foreldre når de sliter med å få eleven på skolen (Havik, 2018). Kvaliteten på relasjon til andre avhenger av hvordan vi fremstår (Nordahl mfl. 2005). Det er den voksne som har ansvaret for å etablere og utvikle relasjoner til barn. Sentralt for dette er tillit og at voksne fremstår tillitsvekkende. Denne tilliten er avhengig av barn og unges opplevelse av voksne som pålitelig og troverdig (Spurkeland, 2011). Fravær av fremgang skjer på tross av ulike tilrettelagte tiltak og av den grunn er det særdeles viktig med et godt samarbeid. Dette arbeidet bør koordineres på en slik måte at alle er klare på de felles målene man setter for samarbeidet (Kvello, 2018). Samtidig er det slik at måten en organiserer tjenestene og budsjetterer i kommunene, kan bidra til å skape barrierer for samarbeid på tvers, fordi tjenestene kan ha forskjellige prioriteringer, og kan mangle felles begrepsapparat. Mangel på felles forståelse av mål, uklare roller og ansvarsfordeling, lav prioritering av samarbeid hos ledelsen, manglende systemer for deling av informasjon, mangel på opplæring og ulike yrkesmessige kulturer i tjenestene virker hemmende for samarbeid på tvers i kommunen og fylkeskommunen (Kvello, 2018; NOU 2009:22). I NOU:22 fra 2009 beskrives samarbeid på tvers av normer, problemoppfatning og verdier. Dette handler om at tjenestene har i stor grad ulik yrkesutdanning og av den grunn

også ulike verdier, normer og måter de forstår problemer på. Dette kan være hemmende for samarbeidet. Samarbeidskompetanse, kjennskap og kunnskap om hverandres kompetanse fremmer samhandling. I tillegg fremheves at man har erfaringer med å henvende seg til andre deler av hjelpeapparat i aktuelle saker (NOU 2009:22, s. 54).

2.1.3 Tverrfaglig samarbeid og taushetsplikt

Barn og unge med bekymringsfullt fravær har ofte behov for tiltak fra flere tjenester samtidig. Representantene fra de ulike tjenestene er først fremst det, og representerer ikke ulike fag nødvendigvis. Dette kan eksempelvis være: PPT, Barnevernstjeneste, skolehelsetjeneste, spesialisthelsetjeneste og forebyggende tjeneste. Når disse skal samarbeide er det nødvendigvis en del av jobben å utveksle informasjon og da gjelder det også å inneha en kunnskap om taushetsplikten. Taushetsplikten er regulert gjennom forvaltningsloven og i de ulike faggruppens eget lovverk. Eksempelvis Helsepersonelloven, Barnehelsetjenesteloven osv. Hensikten med taushetsplikt er at den enkeltes persons rett til personvern og at dens integritet blir beskyttet (Glavin & Erdal, 2018).

Når det gjelder tverrfaglig samarbeid er det hensiktsmessig å innhente samtykke fra foreldre til å utveksle nødvendige opplysninger. Ungdommen og foreldre kan gi delvis eller helt fritak fra taushetsplikten. Det fordrer at det er gitt informert samtykke som vil si at den som samtykker har forstått hva det samtykkes til og konsekvenser av det. Samtykket bør videre være skriftlig og den som samtykker må være samtykkekompetent. Om det er foreldrene eller ungdommen selv som har samtykkekompetanse, vil være avhengig av ungdommens alder, modenhet og situasjonen. Foreldrene samtykker på vegne av barnet. Barn over 15 år har selv rett til å gi samtykke i skolesammenheng. For øvrig kan fylkesmann eller departementet likevel bestemme at opplysninger skal være undergitt taushetsplikt på tross av foreldres eller ungdommens samtykke. Dette handler om ungdommen eller barnets interesse (Glavin & Erdal, 2018).

For at barnevernstjenesten som ofte er en del av tverrfaglig samarbeidsmøter skal kunne ivareta ungdommens behov og interesser er de avhengig av å kunne innhente opplysninger fra andre instanser og at andre instanser melder fra til barnevernstjenesten der dette syntes å være påkrevd. Opplysningsplikt som dette kalles er regulert i barnevernloven.

I tillegg til opplysningsplikt finnes det også en opplysningsrett. Dette handler om å gi fra seg opplysninger til andre når en blir bedt om det. Det å be om opplysninger eller gi fra seg opplysninger til andre instanser vurderes alltid i henhold til det formålet som er i tjenestens formålsparagraf. Et eksempel på dette er barnehageansatte. De har opplysningsrett om et barn og familien. Dette gjelder også andre enn barnevernstjenesten men vurderes ut ifra barnehagens formålsparagraf.

2.2 Hva er skolefravær – ulike beskrivelser av samme fenomen?

Skolefravær defineres ofte ut fra hvor mange skoletimer eller hvor mye undervisning en elev har mistet i en gitt periode (Havik, 2018). Skolefravær kan både omtales som skulk og skolevegring. Imidlertid finnes det mange definisjoner og begreper som omhandler skolefravær. For eksempel dropout, bortvalg, skolevegring, skolenekting, skoleangst og skulk. En annen betegnelse er den de bruker i Sverige, der kalles det «hemmasittere». Det henstiller til det faktum at eleven sitter hjemme og er således en god beskrivelse (Havik, 2018). I en nyere undersøkelse av skolefravær fant Havik m.fl. (2015) at 3,6 % av elevene i syv kommuner, hadde fravær relatert til skolevegring. Det kunne bety én elev per klasse hadde tegn på skolevegring. Det er vanskelig å gjøre mer enn å anslå dette, da begrepsbruken heller ikke har vært presis. Det som tidligere ble omtalt som skulk på grunn av manglende dokumentasjon på fravær blir nå i større grad omtalt som skolevegring. Grunnlaget for dette handler om som nevnt over at man kanskje har fått en mer presis bruk av begreper (Havik, 2018)

2.2.1 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer for skolefravær

Fra tid til annen er det naturlig at barn og unge ikke vil gå på skolen. Det kan være ulike generelle og spesifikke faktorer som har betydning for om barn og unge møter på skolen. Det er blitt beskrevet ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer for skolefravær (Havik, 2018; Kvello, 2018). Dette handler om faktorer i familien, på skolen, i samarbeidet mellom hjem og skole, tilhørighet og manglende sådan. Det er også lovfestet hva slags ansvar skole har i forhold til mobbesaker som også er en risikofaktor for skolefravær. Foreldres oppfølging av barn er sentralt når det kommer til forebygging av alle typer skolefravær. Det er gjort studier på at tvedydig kommunikasjon og uklare regler i familien bidrar til økt skolefravær (Olsen & Holmen, 2018). Videre kan ifølge Olsen og Holmen (2018) lokalmiljø være både beskyttelsesfaktor og risikofaktor. Engasjement foreldrene viser ovenfor overfor

skolearbeid har også betydning for elvenes faglige prestasjoner (Havik, 2018).

Atferdsproblemer oppstår ofte som tillegg til skolefravær og foreldres reaksjoner på dette har betydning for videre utvikling (Havik, 2018). Dersom foreldrenes reaksjon på den unges atferdsproblemer går i retning av markant grensesetting, som er nærliggende å tenke blir gjort uten forståelse og varme for den unge, vil det med all sannsynlighet skape en økning i trass, sabotering og annen uønsket atferd (Kvello, 2018). Dette igjen på grunn av avmaktsfølelsen de får ved den «kalde» grensesettingen (Kvello, 2018). Videre har engasjement for skolearbeidet fra foreldre en vesentlig betydning for den unges utvikling av sosial kompetanse og evne til følelsesregulering (Kvello, 2015). Foreldrene forsøker med gode intensjoner på å få barnet tilbake på skolen. De kan ha mange løsningsforslag, men makter ikke alltid selv å gjennomføre sin del av forslagene. Utfordringer kan også oppstå ved at foreldre legger for mye av skylden på skole eller samfunnet for øvrig (Kvello, 2015).

2.2.2 Risikofaktorer i skolemiljø

Det er viktig å huske at skolefravær kan være en helt normal reaksjon på noe i miljøet (Pilkington & Piersel, 1991, s.290). Selv om det ble påpekt allerede da i 1991 at elevers fravær kunne ha noe med skolemiljø å gjøre er det fortsatt sånn at forskningen prioriterer andre aspekter ved skolefravær enn skolemiljø. Kearney med kolleger (1996) utviklet en funksjonsanalyse der det hevdes at skolens betydning blir mer tydelig. Å sikre at elever har gode og trygge skolehverdager og læringsmiljø er den viktigste oppgaven til de ansvarlige ved skolen (Havik, 2018). Læringsmiljø preget av mobbing, vold, bråk og generell uro kan man lett tenke seg føre til usikkerhet og uforutsigbarhet. Dette kan igjen føre til vegring mot å gå på skolen (Havik, 2018). Lite støtte fra lærer kan også være en risikofaktor for skolefravær generelt. Fravær av lærere kan ha betydning for elevers fravær. Ensomhet blant elever er også en risikofaktor. Utfordringer med sosiale relasjoner. Faglige vansker kan også sees på som en risikofaktor for utvikling av skolevegring (Havik, 2018).

2.2.3 Beskyttelsesfaktorer i skolemiljø

I skolemiljøet er faktorer som kan føre til økt nærvær, tilhørighet og tilstedeværelse viktige for viktige i et forebyggende perspektiv (Havik, 2018). Opplevelse av mestring og aktiv deltakelse er viktige beskyttelsesfaktorer. Dessuten er relasjon mellom lærer og elev særdeles viktig og ofte omtalt som forebyggende tiltak (Drugli & Nordahl, 2013). Dette står sentralt i lærers utøvelse av klasseledelse. Hvordan læreren fokuserer på sosiale og

emosjonelle dimensjoner ved lærer-elevrelasjon har betydning for skolemiljøet som igjen har betydning for elevens motivasjon for deltakelse (Havik, 2018).

En engasjerende skolehverdag er viktig for opprettholdelse av nærvær. Det er slik at den unge må oppleve skolen som belønnende og ikke minst et sted der de er ønsket. Tiltak for tilstedeværelse bør gjøres i tett samarbeid med den unge og foreldre (Havik, 2018).

Et slikt samarbeid kan være beskyttelsesfremmede og kalles ofte skole-hjem-samarbeid (Havik, 2018). Det er kanskje noe av det mest sentrale i arbeid med skolefraværspromblematikk. Den viktigste jobben skolen har i dette arbeidet er å tidlig skape gode relasjoner til foreldre slik at terskelen for kontakt blir lav dersom problemer eller utfordringer dukker opp (Havik, 2018). Det er av betydning at man finner tiltak som både støtter foreldrenes og lærerens roller, og som også får løftet frem felles ansvar for den unges læring og utvikling. Det bør utarbeides langtidsplaner for dette samarbeidet med forpliktelse om aktivt samarbeid (Drugli & Nordahl, 2013).

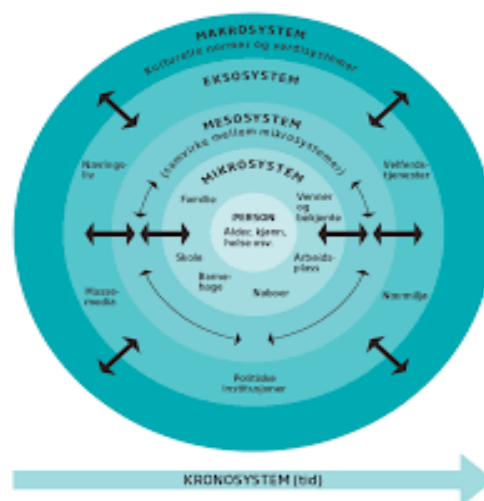
Tilhørighet trekkes også frem som en faktor for deltakelse (Havik, 2018). Per Fugelli snakket ofte om «å tilhøre flokken» (Fugelli, 2015). Unge som strever med tilhørighet kan oppleve ensomhet og isolering. Dette kan i verste fall føre til fravær (Havik, 2018). Gode relasjoner til medelever og lærere kan føre til økt grad av tilhørighet. Et annet poeng er mestring. Bandura (1997) mener mestringstro blir utviklet gjennom egen opplevd mestringserfaring, observasjoner av andres mestring, ytre påvirkning som oppmuntring fra andre og menneskets psykologiske og følelsesmessige tilstand. Dette handler om forskjell mellom å få til noe og det å faktisk tro på at man skal få det til (Bandura, 1997).

Langsiktig forebyggende arbeid mot mobbing syntes også å ha effekt mot skolefravær (Havik, 2018). En lovendring som kom i 2017 i Opplæringsloven kap. 9a, ga skoler klarere regler for håndtering av mobbing. Intensjonen med endringen var å styrke rettigheter til elever som blir mobbet. Videre var det ment å være et effektivt virkemiddel mot mobbing og dårlig skolemiljø. Dessuten en tydeliggjøring av skolens ansvar i slike saker som omhandler mobbing (Havik, 2018). Ved all mistanke enhver som er ansatt på en skole har omkring mobbing skal varsles rektor ved skolen. At det tydeliggjøres hvilket ansvar som hviler på den enkelte vil også ha betydning for samarbeidet med andre instanser.

Alle disse instansene som ofte deltar tverrfaglig er en del av Bronfenbrenners (1979) økologiske systemteori. Denne teorien egner seg godt til å forstå bekymringsfullt fravær da det blir tatt hensyn til ulike faktorer i ulike systemer rundt personen som har bekymringsfullt fravær og hvordan dette påvirkes.

2.3 Bioøkologisk teori

Bronfenbrenner (1979) har visualisert det utviklingsøkologiske perspektivet igjennom en modell av ulike påvirkningsfaktorer i forhold til barnets miljø. Denne modellen viser hvordan nære og fjerne miljø kan påvirke hverandre, og hvordan disse igjen kan påvirke barnets utvikling. Bronfenbrenner har gjennom årene videreutviklet denne teorien og fremhevet biologi og samspill med miljøet som grunnlag for utvikling av mennesket. Gjennom denne videreutviklingen har også benevnelsen skiftet fra utviklingsøkologisk teori til bioøkologisk teori (Bronfenbrenner, 1992). I bioøkologisk teori blir samfunnet betraktet som fem systemer. Disse systemene heter mikro, meso, ekso, makro og kronos.



Figur.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Mikrosystemet er det innerste systemet i sirkelen og kan beskrives som ens aktiviteter, sosiale roller og relasjoner i en kontekst som fremmer eller hemmer aktivitet og interaksjon. (Bronfenbrenner, 1994). Mikrosystemet er altså et komplekst samspill mellom en person og den konteksten som personen opptrer i. Bronfenbrenner kaller dette for proksimale prosesser som kan bidra til utvikle og opprettholde utvikling hos personen. Bronfenbrenner (1979) fremhever spesielt menneskets egen opplevelse som særlig viktig. Implisitt hvordan

mennesket selv oppfatter sine omgivelser, i motsetning til hvordan det objektivt sett kan oppfattes. I dette mikrosystemet har mennesket ansikt-til ansikt kontakt med da for eksempel familien sin men også i en klasseromssituasjon hvor da eleven knytter relasjon til andre elever og lærere og samtidig med dette blir utsatt for nye sosiale roller i klassen.

Neste nivå i sirkelen er **mesosystemet**. På dette nivået handler det om forhold mellom flere miljøer som mennesket deltar aktivt i. Her er blir det nærliggende å tenke og plassere skole-hjem samarbeidet. Dette handler altså om relasjoner, relasjonene mellom mikrosystemer, som selv danner et system og hvordan en interaksjon mellom disse systemene påvirker forhold ved eleven da i et slik skole-hjemsamarbeid.

Eksosystemet er neste nivå, og handler om steder eller mikromiljøer hvor barnet eller den unge sjelden er tilstede (Bronfenbrenner, 1979). Samtidig er det et sted der beslutninger tas som igjen får betydning for miljøet barnet ferdes i eller for personer rundt den unge. Altså en indirekte virkning på den unge. Eksempler på dette kan være nabolag, arbeidsplasser og familiens sosiale relasjoner.

Makrosystemet er det ytterste systemet i sirkelen. Her ligger det samfunnsstrukturelle systemet og kulturelle forhold. Likeledes finner vi her det verdibaserte og økonomiske systemet. Makrosystemet omfatter et system med ideologier som gir grunnlag for mening og motivasjon i ulike institusjoner, sosiale nettverk, roller og kommunikasjon mellom personene som befinner seg der (Bronfenbrenner, 1979). Det er ingen direkte påvirkning mellom makrosystem og mikro, men indirekte via de andre systemene - som til slutt vil få påvirkning for individet på mikronivå (Bronfenbrenner, 1979). Et eksempel på dette kan være store økonomiske kriser som til slutt vil få innvirkning for individet.

Bronfenbrenner la til etter hvert et tidssystem i modellen: Kronosystemet, som beskriver hvordan hendelser i livshistorien til en person kan påvirke det på ett eller flere av de øvrige systemene. Eksempler kan være at man går fra å være barn til å bli voksen, skilsmisse eller innføring av en ny skolereform.

2.4 Systemisk teori

Antropologen og biologen Gregory Bateson er kanskje den mest toneangivende innen systemisk teori. Sammen med andre forskere ved Mental Research Institute, i Palo Alto, utviklet Bateson teorier som formet mye av grunnlaget for dagens systemteori innen

familieterapi eller det vi kjenner som systemisk familieterapi (Dallos & Draper, 2015). Liv Frøyland (2017, s. 17) har i sin bok om systemisk samtale definert systemisk som en måte å forstå mennesker i systemer på. Det er en måte å tenke på som kan sette hendelser i sammenheng og på den måten finne måter å forholde seg til andre på. Barn og unge er en del av et familiesystem men også andre systemer. Som for eksempel skole, venner eller idrettslag. Systemisk teori omhandler fremfor noe kommunikasjon og samhandlingsmønstre. Begrepet systemisk kan forstås som at det ikke er mulig å objektivt få tilgang til hvordan noe egentlig «er», fordi alle observasjoner som blir gjort, blir gjort av noen som selv er en del av helheten (Bateson, 2005).

Bateson hadde flere innfallsvinkler for å berede grunnlaget for sine teorier. Deriblant kontekst, relasjon og sirkularitet som blir videre beskrevet her gjennom Watzlawick mfl. (1967) sine 5 aksiomer om kommunikasjon. Jeg opplever at aksiomene langt på vei representerer et rammeverk eller et perspektiv for å forstå tverrfaglig samarbeid og skolefravær nettopp fordi den relasjonelle kommunikasjonsteorien som de 5 aksiomene er en del av beskriver en måte å tilnærme seg kommunikasjon på i mellommenneskelige sammenhenger. Fagfolk kommer fra sine systemer til et nytt system som skal på mange måter skapes om til et nytt system, gitt det tverrfaglige samarbeidet. Fravær kan forstås på flere måter, gitt den konteksten det forstås i. Det kan forstås som latskap, lyte, defekt, vond vilje, kjedsomhet, psykiatri, kulturell idé, beskjed om at skolen er kjedelig eller ADHD. Fravær kan også forstås som kommunikasjon. Gjennom de fem aksiomene, eller grunnsetninger om kommunikasjon, fremstilles noen karaktertrekk av betydning: (1) det er ikke mulig å ikke kommunisere, (2) all kommunikasjon består av et innholds- og relasjonselement, (3) kommunikasjon er enten analog eller digital (4) kommunikasjonsdeler organiseres gjennom punktuering, (5) all interaksjon er enten symmetrisk eller komplementær (Watzlawick m.fl., 1967).

Aksiom 1:

Mennesker kan ikke, ikke kommunisere. Vi kan ikke leve uten kommunikasjon.

Kommunikasjon er en stor del av livet. Ifølge Watzlawick m.fl. (1967), er all atferd en form for kommunikasjon. Å forbli i stillhet blir dermed også en likeverdig form for kommunikasjon så det er umulig å ikke kommunisere (Watzlawick m.fl., 1967). Ved å vandre langs elvepromenaden kan det kommuniseres at jeg er på vei til et sted, at jeg har god eller dårlig

tid eller bare at jeg er ute og vandrer uten annet spesifikt formål. Selv når jeg forsøker å ikke-kommunisere, kommuniserer jeg (Watzlawick m.fl., 1967). Det å bli hjemme fra skolen er kanskje et forsøk på å skyve verden foran seg, det å prøve å gjøre seg usynlig på skolen kan forstås som sjenanse eller redsel. For ungdom i dag kan manglende likes på diverse media (eks: snapchat) oppleves som sterk form for kommunikasjon. Hvordan man forstår det som skjer rundt seg i en eksakt situasjon, samtidig som en situasjon kan forstås ulikt ut i fra rammene den skjer innenfor (Bateson, 1979).

Aksiom 2:

Det neste aksiomet er innhold- og relasjonsaspekter i kommunikasjon. Watzlawick med kolleger hevdet at all kommunikasjonsmessig budskap i interaksjon mellom mennesker har et innhold og et relasjonsaspekt. Det innholdsmessige handler om hva som blir sagt. Formidling av dette er ofte tydelig og bestemt. Relasjonsaspektet handler om hva det egentlig er ment å være. Altså det er på mange måter informasjon om informasjonen (Watzlawick m.fl., 1967).

Dette betyr at et fenomen kan opptre som noe helt annet i en annen kontekst. Mennesker responderer som oftest på innholdet i kommunikasjon ut i fra konteksten (Watzlawick m.fl., 1967). Her tenker jeg for eksempel i min egen jobb, at ungdom jeg møter, som opplever at vi har en god og trygg relasjon, gjør at man kan tillate seg i stor grad å mene ting og dele det med den andre. Et eksempel på dette kan være; «Hei, ta å skjerp deg litt a». Med bakgrunn i hvordan man definerer relasjonen kan dette oppfattes som både omsorg og en slags kritikk eller krenkelse. I en god relasjon vil man være mindre opptatt av tolkning og mer opptatt av det som faktisk blir sagt. Kommunikasjonsmessig forståelse, så vel som misforståelse, oppstår på grunn av kontekst (Jensen & Ulleberg, 2015). Bateson (2000) var opptatt av at mennesker i samhandling kontinuerlig definerer forholdet til hverandre gjennom verbal, non-verbal kommunikasjon og kontekst (Ølgaard, 2004).

Vår forståelse av kontekst legges til grunn for opplevelsen av tid. Tiden oppleves forskjellig fra menneske til menneske og er en side ved vår subjektive erfaring (Jensen & Ulleberg, 2015). I samarbeidsmøter oppstår det dialoger mellom fagfolk og privatpersoner. Nettopp på grunn av dette skillet mellom fagfolk og privatperson kan det oppstå ulike tidsoppfatninger. Disse to tidsoppfatningene er den monokrone og den polykrone. Den

monokrone innbefatter en moderne oppfatning og blir ofte sett på som byråkratisk. Det kan handle om effektivitet, lav kontekstbevissthet, prosedyrefokus, frister og kontrollbehov. Den monokrone tidsoppfatning er forstått som lineær og er den som stort sett preger arbeidslivet og generell vestlig kultur (Jensen & Ulleberg, 2015). Den polykrone tidsoppfatningen er på den andre siden sirkulært forstått med fokus på relasjoner, høy kontekstbevissthet, mennesket i sentrum og ikke minst at arbeidet tar den tiden det tar. Den ligger mer i det vi forstår som den private sfære og det kan være hensiktsmessig å være klar over denne forskjellen i folks ulike opplevelse av tid (Jensen & Ulleberg, 2015).

Aksiom 3:

Kommunikasjon foregår på flere nivåer samtidig. Watzlawick m. fl. (1967) deler inn kommunikasjon i to hovedformer. Digital og analog kommunikasjon. Digital kommunikasjon er det man forbinder med data, bilde og lyd (Jensen, 2009). Det sagte eller usagte ord vil alltid, og parallelt slå følge med den analoge kommunikasjonen. Ulike uttrykk eller fakter kan være; øyebryn som heves som, himling med øyne, tung utpusting, et hm eller sukk osv. Dersom det foreligger språklige barrierer kan analoge uttrykk gjøre det mulig å forstå, selv om man ikke snakker samme språk. Kroppsspråk er vanlig å bruke for å poengtere eller forklare mening (Jensen, 2009). Når vi metakommuniserer noe, er det et overordnet budskap over budskapet. Eks: Lærer: «Det er kjempeviktig at du kommer tilbake til klassen, vi savner deg i gruppen» - når læreren egentlig synes det er litt greit at hen uteblir, fordi det var så mye styr med denne eleven. Hen (eleven) fanger opp og tolker dette som «dette er bare noe læreren sier, jeg merker at de har det bedre uten meg». Særlig i arbeid med ungdom med diagnoser som for eksempel autismespekterforstyrrelser kan denne form for kommunikasjon forvirre mer enn at det bidrar til fortolkning av mening (Jensen, 2009). En oversetting eller tolkning av nivåer i kommunikasjon kan være utfordrende og misforståelser kan lett oppstå.

Aksiom 4:

Ifølge Bateson (1979) må samspill forstås sirkulært. I denne forståelsen knyttes begivenheter eller forhold til hverandre gjennom gjensidige prosesser og under en gjentakende påvirkning. Denne påvirkningen bidrar til hvordan mennesker opptrer sammen eller samhandler. Eksempelvis kan en elevs utbasunering eller bråk i klassen føre til at andre

elever klager, som igjen kan føre til at lærer kjefter og eleven på nytt bråker. Den sirkulære årsaksforklaring er ifølge Bateson (1979) en mer virksom måte å forstå samhandling på. Her fokuseres det på hvordan man gjensidig påvirker hverandre og dette kan gi andre muligheter for å forstå hverandre eller den andre på (Watzlawick m.fl., 1967). Den sirkulære forståelsesmåten innebærer at en må ta mye informasjon med i betraktning og den gir mange måter å forstå fenomener på. I en systemisk forståelse er punktuering informasjon. Punktuering forstås som en tankemessig organisering av vår forståelse av eksempelvis en situasjon eller hendelse (Ulleberg, 2007).

Aksiom 5:

I all kommunikasjon er relasjon grunnleggende (Bateson, 1972). Relasjon er det som utgjør forhold mellom mennesker, altså det spennet som oppstår mellom to eller flere som samhandler. Relasjon utvikles i felles samskaping. Relasjon skapes mellom mennesker, ideer og fenomener og man kan ha flere eller færre felles ideer om fenomener (Bateson, 2000). Når ideer kanskje ikke er helt overensstemmende kan det få betydning for kommunikasjonen og dernest påvirke relasjon. I den sirkulære forståelsen finnes det to hovedtyper relasjoner: Symmetriske og komplementære relasjoner (Watzlawick m.fl., 1967).

I en symmetrisk relasjon eller interaksjon er samspillet sirkulært, hvor en persons atferd er knyttet opp til atferden hos en annen person, og disse punktuerer på likheter (Watzlawick m.fl., 1967). En komplementær relasjon eller interaksjon er også sirkulært, men personene har hver sine spesifikke roller og de utfyller hverandre (Watzlawick m.fl., 1967). Her kan for eksempel lærer-elev relasjon vise til hvordan disse endringene kan skje. Lærer starter gjerne med å gi informasjon. En lærers atferd og måten det gis undervisning på forsterker barnets atferd og det samme tilbake. En lærer vil nok lenge hevde retten til å bestemme eller ta initiativ og eleven innfinner seg stort sett dette. Rollene er klart definerte mellom lærer og elev. Denne relasjonen kan endres over tid. Noe som anses av flere som en avgjørende endringsfaktor er nettopp relasjon man klarer å få til i samhandling med klienten (Jensen & Ulleberg, 2015).

2.5 Tidligere relevant forskning

Det finnes lite forskning på skolefravær og skolevegring i Norge. Internasjonalt er det noe bedre. Mye av den internasjonale forskningen på temaet kommer hovedsakelig fra USA og

kan følgelig ikke direkte overføres til norske forhold uten kulturelle og sosiale hensyn. Det foreligger en del i forhold til håndtering og hvilke kriterier som bør ligge til grunn for arbeid med skolefravær men fortsatt gjenstår det mye. Jeg vil i det følgende ta for meg noe av den forskningen som foreligger i dag og som jeg vurderer som relevant for min studie. Det er også gjort en mengde forskning på tverrfaglig samarbeid men lite som går direkte på fraværspromatikk.

I 2011 ble det laget en oppsummeringsartikkel av Stine Løvereide publisert i «Spesialpedagogikk». Oppsummeringen tok for seg daværende siste tiårs forskning på skolevegring. Hun viste til for eksempel Kearney (2008) som tok for seg hvilken funksjon skolevegring hadde for eleven. Det kan være en mengde årsaker til skolefravær. Fravær vurderes som gyldig når det er knyttet til medisinske tilstander som sykdom eller skade og ugyldig knyttes ofte til miljømessige, sosiale, psykiske eller andre forhold (Kearney, 2008). Kearney (2007) og Kearney og Albano (2004) foreslår at det kunne være hensiktsmessig å fokusere på fraværsetferdens funksjoner eller opprettholdende faktorer enn årsaker og symptomer som vises. Det ble gjennom en empirisk analyse av fravær funnet ut at inndeling av funksjoner skolefraværsetferd hadde, var av stor betydning for å forstå problemet og var velegnet til å finne gode tilnærminger (Kearney, 2007; Kearney & Albano, 2004). To overordnede årsaker blir beskrevet i modellen. A) Skolenektingsatferd for å unngå eller unnsnippe et ubehag, dette er atferd som er opprettholdt av negativ forsterkning (Kearney & Albano, 2004; Kearney, 2007) Dette kan handle om konkrete steder eller situasjoner som vekker ubehag eller skolenektingsatferd for å gjøre noe mer attraktivt, dette er atferd opprettholdt av positiv forsterkning (Kearney & Albano 2004; Kearney, 2007): B) Oppnå kontakt med omsorgspersoner. Dette kan handle om å utføre konkrete og mer attraktive aktiviteter eller ubehagelige sosiale situasjoner og/eller situasjoner som innebærer evaluering.

Knollman m.fl. (2010) så på oppvekstvilkårene til barn og unge som mulig forklaring på skolevegringen. Eksempler på slike faktorer er foreldrenes sosioøkonomiske status, deres holdninger til skole, oppdragerstil, skolens grad av tilrettelegging for elevene, foreldrenes grad av kontroll over ungdommen og andre mulige stressfaktorer i familien. Av den grunn mente de videre at man ikke burde redusere skolevegring til å omhandle medisinske eller psykologiske tilstander. Den måtte sees på som en kontekstavhengig vanske fordi arenaene

skolevegreren opptrer i, hadde mye å si for atferden som ble utvist. Skolefraværet kan ses på som et uttrykk for at eleven blir utfordret over sine evner på en av arenaene, enten i skolen, blant venner eller i en familiekontekst.

Keeley og Wiens (2007) beskriver mekanismer som kan være til hinder for at familier kan motta hjelp til barnet eller ungdommen i familien. Angst og depresjon hos ungdommen selv er en risikofaktor for at foreldre takker nei til et hjelpetilbud. En hypotese er at angst/depresjonsvansker hos ungdommene ikke gir like stor belastning på foresatte som sinne, utagering, irritasjon osv. Det er altså graden av belastning på foreldre som predikerer hvorvidt man ønsker et hjelpetilbud (Keeley & Wiens, 2008). Videre kommer det frem i denne studien at familier som skårer lavt på samhold hadde en svakere tendens til å benytte seg av hjelpen. Av den grunn fremholdes god informasjon til familier om betydningen av rett hjelp og den mulig økte risikoen for rus, selvmord og andre psykiske lidelser (Keeley & Wiens, 2008). Videre påpekes det som lite hensiktsmessig å påvirke familiens grad av samhold, hvis formålet er at de skal ta imot hjelp til ungdommen i familien. En avklaringsamtale med fokus på håp om endring hos ungdommen kan være et sted å starte slik at foreldre kan forstå nødvendigheten av å forholde seg til den aktuelle situasjon og betydningen av investering av tid og krefter (Keeley & Wiens, 2008). Dette er kunnskap Keeley og Wiens (2008) fremholder som nyttig for skoler og førstelinjetjeneste.

I en artikkel publisert i 2018 av Jo Magne Ingul m.fl. omtales tidlige tegn til skolevegring, som er fravær og delvis fravær, angst, depresjon og somatiske plager. I denne artikkelen poengterer forfatterne at samfunnet som helhet er tjent med at man har et forebyggende perspektiv på skolevegring da det kan få store kostnader når unge dropper ut av skolen. De foreslår konkret i artikkelen et forskningsbasert rammeverk til hjelp for elever, skoler, foreldre og andre. Rammeverket er ment som bidrag til tidlig hjelp og bedring av akademisk, sosialt og emosjonell utvikling (Ingul, m.fl., 2018).

I sin doktorgrad har høgskolelektor Mælan (2019) ved Høgskolen i Innlandet forsket på skolens erfaringer med tverrfaglig samarbeid med andre tjenester som PPT, psykisk helse for barn og unge og helsesykepleiere. Studien viser til at lærere i større grad ønsker et tettere og bedre samarbeid med andre instanser for å skape et godt læringsmiljø for elevene. Stressreduering og bedret psykisk helse trekkes frem som muligheter dersom man får til et

bedre samarbeid. Vegring fra lærere om å gå inn i tverrfaglig samarbeid var noe Mælan fant i studien, og det ble forklart med at de var usikre på egen rolle. Beskrivelser om manglende kompetanse i å støtte barn og unges psykiske helse og mangelfull informasjon om oppfølging fra andre aktører var noe Mælan fikk fra lærere. Et ønske om et tydeligere rolleavklaring var noe de gav i studien.

Sundet og kolleger (2019) har utarbeidet en samarbeidsorientert og forskningsbasert beskrivelse av familierapeutisk arbeid i et kommunalt veiledningsteam. Her beskriver de hva de mener er samarbeid. For å få til samarbeid innebærer det for veiledningsteamet å ha tid og rom til å finne ut sammen med familien hva de skal gjøre. Det gjennomgående spørsmålet for arbeidet er hva kan vi sammen få til? De kom frem til noen prinsipper i denne beskrivelsen av samarbeid. Det var raushet, å følge familien, gjennomskinnelighet (åpenhet), brukermedvirkning og terapeutens autonomi. Teamet har også utarbeidet en beskrivelse av utfordringer i relasjon til andre systemer. Det handler om tid, åpenhet, krav fra system og myndigheter og lovverk (Sundet m.fl.,2019).

Childs og Grooms (2018) forsket på hvordan samarbeid fungerte som en katalysator for endring og økning av tilstedeværelse på skolen. De ønsket å forstå gjennom kvalitative intervjuer hvordan en kommune la strategier for samarbeid med samfunnsengasjerte interessenter for en reduksjon av antall saker som omhandlet kronisk skolefravær. Funnene deres er gjort i en kommune og er således begrenset men allikevel tyder det på at man er bedre tjent i arbeidet med denne problematikken om man trekker inn flere i samarbeidet og at andre utover de åpenbare samarbeidspartnere er interessert i å bidra til en slik reduksjon. Analysen avdekket tre hovedstrategier som ble ansett som viktige. Disse strategiene var: a) innkalling lokale partnere som er opptatt av å forbedre skolefremmøte, b) bruke data for å fremheve viktigheten av skoledeltakelse, og c) implementering av en nasjonal mentormodell i målrettede skoler. Denne kvalitative intervjustudien beskrev den samarbeidende tilnærmingen som ble brukt i Eero County i USA for å bekjempe alvorlig skolefravær og forbedre oppmøtet i distriktet. Bruken av kvalitative intervjuer identifiserte strategiene. Deres funn om strategiene antyder at skoler og distrikter som forsøker å redusere skolefraværet bør samarbeide mer med samfunnsorganisasjoner som er interessert i utdanningsreformer. Studien reiste noen viktige spørsmål som omhandlet i hvilken grad organisasjoner som er sterkt knyttet til lokalsamfunnet men som ikke nødvendigvis er

kommunalt hjelpeapparat er engasjert i å gjøre en innsats for håndtering av skolefravær. Funn kan tyde på at disse organisasjonene er interessert i å bekjempe dette sammensatte samfunnsproblemet som skolefravær er. (Childs & Grooms, 2018).

Med godt tverrfaglig samarbeid blir det økt sjanse for å lykkes i arbeidet. Dette er beskrevet i NOU 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø». Utvalget som arbeidet med denne offentlig utredningen kom frem til fem målsettinger og for å nå disse målsettingene foreslår utvalget til sammen om lag 100 tiltak. Tiltakene omtales ikke her i dybden men målsettingene er slik utvalget ser det, det den statlige innsatsen bør rettes inn mot.

1. Bedre rettssikkerhet og rettsvern for elevene og en mer effektiv håndheving av opplæringsloven kapittel 9a. 2. Skolekulturer gjennomsyret av nulltoleranse for krenkelser, mobbing, diskriminering og trakassering. 3. Bedre involvering og samarbeid med elever og foreldre. 4. Tydeligere ansvarliggjøring av skoleeieren og skolen og økt kapasitet/kompetanse til å arbeide langsiktig og systematisk med skolemiljø, krenkelser, mobbing, diskriminering og trakassering. 5. Et styrket støttesystem med tydelig ansvars- og oppgavefordeling (NOU 2015:2, s. 20)

Cameron og Tveit gjennomførte i 2013 en studie med tittelen «Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt barn med spesielle behov i barnehagen». Noen av hovedfunnene i studien er at fagpersoner må synliggjøre sin ekspertise gjennom språket. For at de profesjonelle i et tverrfaglig samarbeid skal beholde sin legitimitet og for at deres bidrag skal bli verdsatt, må de bruke et språk som gjenspeiler deres fagkunnskap. I tillegg ble det funnet at det kan være direkte skadelig for samarbeidet når deltakerne opplever at noen i ansvarsgruppen gir uttrykk for motstridende verdier samtidig som de ikke tar opp slike motsetninger. Denne problematikken illustreres i datamaterialet gjennom misnøye med de profesjonelles engasjement og ulike oppfatninger av samarbeidets mål og muligheter. Det viser seg at det ikke bare er på såkalt faglig grunn at uenighet og konflikt oppstår. Det antas at de ulike holdningene hos deltakerne i studien i tillegg kan forklares med deres ulike verdier og engasjement samt med eksterne faktorer som ressursituasjonen og arbeidspresset de profesjonelle jobber under. Dessuten synes det som om de profesjonelles egne handlinger til tider forsterker forskjellene mellom medlemmene i ansvarsgruppen. Det er også klart at en profesjons faglige fokus forandrer seg over tid og i samsvar med

verdimessige endringer i feltet. Funnene understreker at å samarbeide ikke er et mål i seg selv, men et arbeidsredskap for å oppnå et mål (Cameron & Tveit, 2013).

I 2015 gjorde KS FOU i samarbeid med møreforskning et prosjekt på å finne ut hva som var det typiske for kommuner som gav gode og effektive tjenester til barn og unge. Dette ble gjort gjennom en kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Det ble undersøkt hvordan kommunene arbeidet med barn og unge, hva som ble vektlagt gjennom tverretatlig og tverrfaglig samhandling og samarbeid. Funn i dette prosjektet viste at en god og kraftfull samhandlingskultur i kommunen og gode ledelsesverdier og ansatte var helt avgjørende for samhandlingen om utsatte barn og unge. Dette gjennom holdningsskapende bygging av samhandlingskultur. Videre ble forankring i ledelse vektlagt med tyngde og felles retning i tjenestene gjennom overordnede plandokumenter fremstod som suksesskriterium (Kaurstad m.fl., 2015).

Andersson og kolleger (2005) ved Sintef Helse oppsummerte kunnskapstatusen om det samlede tjenestetilbudet til barn og unge. Tross at oppsummeringen er gjort for mange år siden er det fortsatt slik at faktorer som hemmer og fremmer samarbeid er mye det samme og like aktuelle. Blant annet beskriver Glavin og Erdal (2018) faktorer som hemmer og fremmer samarbeid i sin bok om Tverrfaglig samarbeid. I kunnskapsstatusen som ble oppsummert i 2005 har man også tatt med materiale fra Storbritannia omkring ansvarsroller, ledelse, målsetting og på hvilken måte man deler informasjon (Andersson m.fl., 2005).

I en fersk NOU fra 2019 som har en gjennomgang av familievernet i Norge beskrives samarbeid og oppgavedeling mellom familievernet og andre relevante tjenester. Selv om utgangspunktet for denne utredningen er familievernet er det nyttig se til denne likevel da den omfatter samarbeid med andre instanser som ofte sitter i samarbeidsmøter lik i denne studien. Det påpekes viktigheten av gjensidig forståelse mellom aktørene. Formelle styringsmåter og prosedyrer kan bli misvisende om aktørene ikke har tillitt til hverandre eller en vilje til gjensidig tilpasning. Et av hovedproblemene i komplekse system som helse og velferdstjenester, er en fragmentering til enkeltstående som kun følger egne mål og mister den helhetlige tanken i tjenestene. Det brukes et rammeverk for forståelse av integrasjon i velferdssystemet. I dette blir det delt mellom vertikal og horisontal integrasjon. Best mulig samarbeid oppstår ved høy grad av både horisontal og vertikal integrasjon. For å forstå samarbeid og betingelsene for samarbeid kan det ifølge denne utredningsgruppen være

hensiktsmessig å skille mellom ulike former for integrasjon. Spesielt gjelder det skillet mellom horisontal og vertikal integrasjon. Samordning av prosedyrer og ordninger knyttes til ledelsens styring og retningsmanøvrering av samarbeidet mens samhandling brukes om frivillig integrasjon og gjensidig tilpasning mellom selvstendige aktører. En horisontal integrasjon. Samarbeidsbegrepet brukes mer som et sekkebegrep som omfatter begge foregående begrep som samordning og samhandling. Tett og godt samarbeid fordres av høy grad av horisontal og vertikal integrasjon. Her gjelder en blanding av samordning og samhandling. Den vertikale integrasjonen formoder overordnet myndighet. Praktisk samhandling utvikler gradvis tillit og likeverdighet. (NOU 2019:20, s.190).

3.0 Metode

Veien til målet er den opprinnelige betydningen av ordet metode (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 140). Valg av metode er et middel for å nå målet. Denne studien handler om terapeuters erfaringer med tverrfaglig samarbeidsmøter i saker som omhandler skolefravær. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det vitenskapsteoretiske ståsted, kvalitativ tilnærming, rekruttering, utvalg, gjennomføring av fokuserintervjuer og analyse av intervjudataene. Så vil jeg skrive om forskningsetikk og til slutt vil jeg si noe om studiens kvalitet gjennom troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

3.1 Vitenskapsteori

Denne studien har et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted.

Fenomenologi i forbindelse med kvalitativ forskning som dette studiet er, er å betrakte som et begrep omkring interessen for å forstå sosiale fenomener ut i fra deltakerens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2018). Fenomenologiens opprinnelse er fra cirka år 1900. Den skal da ha blitt grunnlagt som filosofisk retning av Edmund Husserl (Kvale & Brinkmann, 2018; Thagaard, 2018). Det å sette tidligere kunnskap i parentes for å beskrive deltakerens livsverden er en fenomenologisk forutsetning. Hovedpoenget ved et fenomen må beskrives så nøyaktig som mulig (Malterud, 2018). Navnet fenomenologi er også navnet på en filosofisk tradisjon og en kommunikasjonsteori (Jensen & Ulleberg, 2015). Navnet er opprinnelig gresk og betyr «læren om det som viser seg for oss». En fenomenologisk holdning er en type holdning som handler om å møte fenomener som fremstår foran oss så fordomsfritt vi kan og ha et åpent sinn i så måte. I fenomenologiske studier vil man som forsker studere mening personer legger til sine erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2018). Vi kan altså undersøke fenomenet gjennom vår hukommelse, følelser, forestillingsevne og intuisjoner (Jensen & Ulleberg, 2015). Vi setter altså som nevnt over, vår forforståelse i parentes for så å undersøke uten forutinntatthet. I fenomenologien finner vi både fokus, hva som er interessen for å undersøke, en metodebeskrivelse og på hvilken måte vi ønsker å undersøke et fenomen. Det heter seg for øvrig innen denne tilnærmingen at det er umulig å skille forskeren fra det som blir forsket på. Dette handler om at det er forskeren som gir resultatene mening (Jensen & Ulleberg, 2015). Fenomenologi er en videreføring av hermeneutikken. Hermeneutikken handler om fortolkning og utgangspunktet for denne var utviklet med tanke på å fortolke

tekster, men etter hvert ble den utviklet som erkjennelsesteori og omfattet fortolkning av andre personers uttrykk og væremåter (Jensen & Ulleberg, 2015).

Fenomener kan tolkes på flere nivåer og gjennom den hermeneutiske tilnærmingen fester man seg ikke ved at det er en egentlig sannhet (Thagaard, 2018). Det er vanskelig å ikke benevne Hans-Georg Gadamer i denne sammenheng. Gadamer ønsket å beskrive fenomenet som kalles menneskelig forståelse. I Gadamer's tolkning av hermeneutikken anses den ikke som en metode, men heller som en filosofi. Hermeneutikken ble betraktet av Gadamer som en generell filosofisk teori om hva forståelse er. Gadamer påpekte videre at en forståelse er avhengig av en annen forståelse. Dette ble beskrevet som fordommer (Krogh 2014).

Fordommer er i utgangspunktet noe som vekker reaksjoner. Vi har ikke ønsker om å fremstå som noen med fordommer. Gadamer mente vi måtte få en egen aksept for fordommene våre for å kunne fri oss fra dem i møte med andres fordommer (Lock & Strong, 2014, s. 101). Gadamer hevdet at det kan gis mening til noe gjennom dialog, samtale mellom flere parter eller intersubjektiv kommunikasjon (Jensen & Ulleberg, 2015). Betydningen av kontekst og selvrefleksjon er vektlagt særlig i hermeneutikken når det kommer til tolkning av tekst (Malterud, 2018).

Livserfaringer og tilegnet kunnskap ligger til grunn for min egen forståelse. Det er på mange måter ryggsekken jeg tar med meg inn i dette masterprosjektet. Innholdet i min ryggsekk vil alltid påvirke hvordan jeg tolker, leser og gjør innsamling av data. Forforståelse er et viktig aspekt ved motivasjonen min til å gjøre dette forskningsstudie om dette tema (Malterud,2018). Det er også slik at ryggsekken jeg bærer med meg kan være berikende og begrensende. Min teoretiske og erfaringsbaserte ryggsekk er utgangspunktet for en mulig utvikling av nye perspektiver. Mine forforståelser handler i stor grad om mine erfaringer fra egen deltakelse i tverrfaglig samarbeid eller samarbeidsmøter. Dette påvirker resultat og funn i studien. Hypoteser jeg har latt få fotfeste i mitt møte med den andre i samarbeidsmøter. Jeg er på mange måter styrt av mine motiver og forestillinger omkring samarbeid. I løpet av dette studiet har det vært viktig å møte deltakerne i studiet med åpent sinn. Min forforståelse bærer mer preg av substans, nå etter endt studie enn hva som lå til grunn for den tidligere. Det handler om min nysgjerrighet på ungdommens prosess, og viktigheten av denne i samarbeidet. Om enkelte ting har vært omforent med tidligere

forskning eller beskrivelser har det også gitt nye perspektiver til min forståelse av samarbeidsmøter. Dette handler om min evne til refleksivitet.

3.2 Kvalitativ tilnærming

For å kunne utforske terapeuters sine erfaringer med tverrfaglig samarbeid i saker om skolefravær kreves det en metode som faciliterer tilgang til terapeutenes levde liv. Kvalitativ forskning søker å forstå sosiale fenomener på forskjellige måter, i dette tilfellet gjennom analysing av intervjuer. Dette for avklaring av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2018). Det søkes å fremheve prosesser eller meninger som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens. Tolkning fremheves fremfor å skulle forklare (Thagaard, 2018). Kvalitative tilnærminger er velegnet når det gjelder utforsking av prosesser som samhandling, utvikling, bevegelse og helhetlig tenkning (Malterud, 2018). Jeg som forsker i denne oppgaven ønsker å søke terapeuters erfaringer i samarbeidsmøter, samt hvilke muligheter og barrierer de eventuelt møter i slike samarbeidsmøter.

3.3 Rekruttering og utvalg

I mindre studier slik som dette masterprosjektet er det anbefalt 3-8 informanter. Jeg ønsket å ha en fokusgruppe med 6-8 informanter. Dette er et antall som anbefales av Malterud (2018) for å kunne moderere gode fokusgruppesamtaler. Det ble sendt ut forespørsel per mail med informasjonsskriv (vedlegg 1) om prosjektet. Utvalget bestod av informanter fra ulike profesjoner fra kommunehelsetjenesten og spesialisthelsetjenesten. Inklusjonskriteriet måtte være at de var terapeuter som jobbet systemisk eller ha systemisk tenkning med seg og hadde relativt mye erfaring med tverrfaglig samarbeid omkring bekymringsfullt fravær. Denne begrensningen i forhold til type informant ble også gjort med tanke på studiets beskjedne størrelse. Ved å velge informanter både fra kommunehelse og spesialisthelsetjenesten ble den tverrfaglige bredden ivaretatt og det muliggjorde en robusthet i materialet ved å velge informanter fra flere instanser på tross av rollen som terapeut. Dette fordi begge tjenestene ofte er representert i tverrfaglig samarbeidsmøter. Jeg har valgt i denne studien å kalle informantene for Sara, Bianca og Cecilie i første intervju Og Diana, Elvira og Frank i andre intervju. Selve rekrutteringen bar preg av treghet og vanskeligheter med å få nok informanter. I andre intervju møtte ikke fjerde informant på grunn av uforutsett hendelse på arbeid. Feltkunnskap og teoretisk bakgrunn anses som

viktige betingelser for forståelse av relevante data (Malterud, 2018). Dersom det ikke foreligger kjennskap til det feltet som ønskes undersøkt fra før kan det være lurt å gjøre forstudier for å bli kjent med det. I dette tilfelle har jeg gjennom egen erfaring og deltakelse i tverrfaglig samarbeid nok forkunnskap til å kunne gjøre denne studien og denne erfaringsbaserte kunnskapen anses som viktig for en kliniker i et forskningsprosjekt som dette, der det også er påkrevd et strategisk utvalg (Malterud, 2018). Det viste seg likevel å være vanskelig å få med alle forespurte da det innebar reising og noe lenger reising for noen enn andre. Det resulterte at noen valgte å avstå fra deltakelse med begrunnelse i manglende tid.

3.4 Datainnsamling

For å tilegne seg kunnskap om menneskers erfaringer må vi snakke med folk (Malterud, 2018). Intervju er en egnet metode for å tilegne seg kjennskap til hvordan de personene som intervjues opplever sine omgivelser (Thagaard, 2018). I denne studien valgte jeg fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode. Når jeg valgte fokusgruppe fremfor for eksempel individintervju var det fordi samhandlingen mellom deltakere i en slik gruppe kan gi en annen karakter enn det man får ved individuelle intervjuer. Jeg ønsket en diskusjon og meningsutveksling blant deltakerne og ikke så mye den enkeltes mening. Andre fortellinger som oppstår i samtaler mellom mennesker gjennom informasjonsutveksling og samhandling. Virkeligheten blir skapt gjennom ordene og av den grunn er konteksten en viktig ramme for kunnskapsutviklingen (Malterud, 2018). Forsker må forstå hva som foregår mellom deltaker og intervjuer og hva slags betydning dette kan komme til å ha for tolkning og funn (Malterud, 2018).

Fokusgruppestudier som i denne oppgaven har en eksplorerende ambisjon og et begrenset omfang. I slike studier samles deltakere til diskusjon i en eller flere grupper, med det formål å utnytte samhandlingen for å få frem fortellinger og erfaringer som kanskje ikke vil bli uttalt i et individuelt intervju (Malterud, 2018). Det tilstrebes en balanse mellom homogenitet og variasjon når gruppene settes sammen. I forhold til homogenitet så handler det om at gruppens samhandling skal skape assosiasjoner fremfor en type konkurranse blant deltakerne (Malterud, 2018, s. 20). Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) kan fokusgruppeintervju skape en vitaliserende interpersonlig dynamikk.

Gruppeintervjuene ledes av en moderator. Moderator plasserer seg slik at det fremkommer tydelig ledelse av intervjuet og det er et poeng at det ikke er flere stoler rundt bordet enn antall deltakere. Dette for å skape mindre distanse mellom moderator og deltakere og at alle skal kunne se hverandre under intervjuet (Malterud, 2018). Moderator ønsker velkommen og presenterer seg selv og eventuelt andre (sekretær, observatør). Det skal sies at fokusgruppene i denne studien ble gjennomført uten sekretær eller observatør. Videre informeres det om roller, tidsramme og at det er moderators ansvar å overholde dette (Malterud, 2018). Moderators introduksjon til intervjuet er viktig for å skape den nødvendige sosiale rammen for samhandling. Moderator er som beskrevet leder men skal ikke kontrollere. Jeg som forsker er der i intervjuet for å lære noe av deltakerne gjennom å lytte til deres refleksjoner, meningsutveksling og deling av erfaringer. Jeg forsøkte å lede intervjuet så godt som det lot seg gjøre med den manglende erfaringen som moderator. Mellom de to intervjuene opplevde jeg en endring i min måte å introdusere temaet på og være aktiv med å trekke inn samtalen dersom jeg opplevde at det havnet for langt på utsiden av tema.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført sommer og høst 2019. Når det kom til første fokusgruppe var det skjedd misforståelser med tanke på tidspunkt så det kom bare tre av fem informanter. En rask vurdering førte til at vi allikevel valgte å gjennomføre intervjuet. I begge gruppene var det meningen med flere informanter men på grunn av nevnte misforståelser i første intervju møtte ikke to av informantene. I andre intervju var det akutt arbeid som måtte gå foran intervju. Informantene fikk på forhånd tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema. Hadde i tillegg skrevet ut samtykkeskjemaer (vedlegg 3) som var med til intervjuet. Disse ble signert før intervjuet startet. Gjennomføringen av intervjuet tok ca. 1 times tid. Intervju 2 var litt kortere enn intervju 1 på grunn av informants begrensede tid. Begge intervjuene ble gjennomført selv om antall informanter ble færre enn først bestemt. I fokusgruppe 1 deltok det 3 kvinner. I fokusgruppe 2 deltok det 2 kvinner og 1 mann.

Innledningsvis ble det gjentatt for informantene hensikten med studien og dette intervjuet. Understreket taushetsplikt i forhold til hva man snakker om i intervjuet. Den tentative intervjuguiden ble brukt i svært liten grad. Det å møte informantene med åpent sinn beskrives av Malterud (2018) som viktig. Jeg opplevde raskt at dette var en selvgående gruppe og deres fortellinger skapte videre assosiasjoner for de andre og således var en

produktiv gruppe. Dette gjelder for begge intervjuene men opplevdes som noe mer utflytende i gruppe 2 uten at det påvirket negativt. Potensialet for samhandling informanter imellom er åpenbart mer tilstede i en fokusgruppe enn ved individuelt intervju (Malterud, 2018, s.72-73). Siden intervjuguide ble brukt mer som en veileder før intervju til meg selv, tillot jeg meg underveis i intervjuet å stille spørsmål ut til gruppen eller til enkelte informanter når jeg ønsket å få utdypet eller en annen vinkling på det som ble snakket om på aktuelt tidspunkt. Det hendte ved et par anledninger at jeg som moderator ble drevet av samtalen og la til mine egne betraktninger uten at dette påvirket i særlig grad. For det meste lot jeg samtalen utfolde seg fritt nettopp for å fange opp eventuelle nyttig informasjon.

For å få en mest mulig fyldig informasjon om dialogene mellom deltakere og i dette tilfellet moderator var det mest hensiktsmessig å bruke lydopptak slik at jeg i ro og mak kunne ved senere anledning høre gjennom materialet og på den måten få noen inntrykk av det som ble diskutert i intervjuene. I dette fikk jeg deltakernes svar på spørsmål og deres engasjement rundt ulike aspekter som dukket opp. Lydopptakene ble sjekket umiddelbart etter fokusgruppeintervjuene for å forsikre meg om at opptakene var blitt gjort og at de var hørbare. Deretter hørte jeg gjennom flere ganger før transkriberingen startet. Dette kan også være lurt med tanke på at det er ferske inntrykk og at en husker det som ble sagt (Malterud, 2018). Videre skal også tekst og lydfiler krypteres. Det er også lurt med tanke på eventuelle datakrasj og ha sikkerhetskopier. Jeg har oppbevart material både som sikkerhetskopier på pc og på minnepenn. Etter kryptering skal filene slettes fra lydopptakerens minnekort (Malterud, 2018).

3.5 Dataanalyse

Kvalitativ analyse innebærer å fortolke for å skape eller anskueliggjøre beskrivelser eller egenskaper om det man analyserer. Etter endte intervjuer skulle materialet bearbeides og organiseres. Transkripsjon er første steg i bearbeidingen av intervjuer fra muntlig til skriftlig form. Transkribering av fokusgruppeintervjuene gjorde jeg selv, i tråd med anbefalinger i forhold til å bli kjent med eget materiale. Ved hjelp av båndopptaker kunne jeg høre gjennom materialet flere ganger før jeg skrev ned ord for ord. Det ble mye tenkeord som jeg etter hvert kuttet ned på. I tillegg var det en litt lengre del av et intervjuene jeg valgte å utelate helt da diskusjonen ikke hadde noen form for relevans for prosjektet. Dette med bakgrunn i noen av informantenes kjennskap til hverandre fra før og en slags intern dveling

ved noe jeg ikke anså som viktig for transkripsjonen. Hverken som en berikelse eller en utvidelse av forståelsen i så måte. På en annen side betyr min inngripen eller uteblivelse av diskusjon at jeg setter noen spor i det skriftlige materialet som igjen kan påvirke meningen. Dette ble overveid og tenkt gjennom ved flere gjennomlyttinger. Transkripsjon er ifølge Malterud (2018, s. 77-82) ingen hellig og «sann» tekst. Det er altså ikke gitt at en ordrett og fullstendig gjengivelse fører til den beste gjengivelsen av samtalen. Det er viktig i fokusgruppeintervju som i denne oppgaven å ha en bevissthet rundt manglende forutsetninger og kunnskap for det som blir sagt. Det vil også være muligheter for at deltakere snakker i munn på hverandre og transkribering må gjøres etter beste evne men med en forsiktighet rundt tolkninger (Malterud, 2018, s. 77-82).

Fremgangsmåter for analyse av kvalitative data varierer, nettopp fordi kunnskapen som søkes vil være forskjellig. I dette studiet har formålet vært å utforske informantenes erfaringer og opplevelser av et fenomen, her i denne sammenheng tverrfaglig samarbeid. I følge Thagaard (2018) vurderes tolkning og analyse som en gjennomgående prosess i prosjektet. Videre beskrives at jeg som forsker må være forberedt på å lese materialet mange ganger for at jeg skal bli fortrolig med det (Thagaard, 2018, s. 152).

For å analysere det transkriberte materialet fra terapeutene som deltok i intervjuene har jeg valgt å bruke Malterud (2018) sin systematiske tekstkondenseringsmodell. Metoden beskrives som en tverrgående analyse over fire trinn, hvor de to første trinnene i stor grad er fenomenologisk forankret, og de to siste i større grad er hermeneutisk forankret. Den har sitt utspring og inspirasjon fra Giorgis psykologisk fenomenologisk analyse. STC som er den engelske forkortelsen for metoden er imidlertid ikke en fenomenologisk metode men STC deler allikevel fenomenologenes oppfatning av subjektive erfaringer fra livsverden som gyldig kunnskap. Nært beslektet kan man si metoden er men altså ikke en ren fenomenologisk metode (Malterud, 2018, s.91-96). Tilnærmingen er særlig god når man ønsker å lære om erfaringer, holdninger og meninger i miljøer der mennesker samhandler (Malterud, 2018). Som i denne studien der jeg ønsket å se nærmere på terapeuters erfaringer med tverrfaglig samarbeidsmøter.

De fire trinnene i analysemetoden er: (1) å få et helhetsinntrykk, (2) å identifisere meningsdannende enheter, (3) å abstrahere innholdet i de enkeltes mening, og (4) å sammenfatte betydningen av dette. Disse fire trinnene er i denne oppgaven så langt det har

latt seg gjøre blitt fulgt. Metoden har flere fellestrekk med andre analysemetoder og er i så måte ikke veldig original (Malterud, 2018, s. 98-110).

Trinn 1. Å få et helhetsinntrykk

I første trinn leste jeg gjennom alt materialet flere ganger. Jeg noterte meg sporadisk temaer som på en eller annen måte kunne representere erfaringer informantene hadde gjort seg med tverrfaglig samarbeid. Selv om jeg foretok notater underveis var det viktigste i denne fasen å få en slags helhet av materialet i stedet for detaljer som var iøynefallende. Det som var viktig her, var hele tiden å ha med seg problemstillingen. Her måtte det aktivt jobbes med å ramme inn for forståelsen og teoretisk rammeverk i en midlertidig parentes. Altså legge til side alt jeg som forsker trodde jeg visste om problemstillingen min, for at jeg kunne høre deltakernes stemme. Det å evne og kunne se materialet i fugleperspektiv blir holdt frem av Malterud (2018) som et poeng. På tross av notater under gjennomlesing skulle det ikke gjøres noen systematisering på dette tidspunktet. Når jeg hadde lest gjennom alt materialet, var det å gjøre en oppsummering av det de inntrykk jeg satt igjen med. Her kunne jeg ane konturer av noen foreløpige temaer for hva slags erfaringer mine deltakere hadde gjort seg i tverrfaglig samarbeid.

Trinn 2. Å identifisere meningsdannende enheter

I trinn to organiserte jeg materialet jeg ønsket å studere nærmere, og la bort resten som ikke skulle være med videre. Dette innebar at jeg skilte relevant tekst fra irrelevant tekst. Jeg leste gjennom materialet grundigere for å se om jeg kunne finne meningsbærende enheter. Til slutt i denne gjennomgangen ble jeg sittende igjen med 6 foreløpige temaer. I denne metoden anses ikke hele teksten som meningsbærende enheter. De 6 temaer jeg da hadde kommet frem til var følgende: Den unges perspektiv, foreldreperspektiv, kulturforskjeller, forståelse, ansvar og samarbeid. Disse ble satt opp i tabell og med ulike fargekoder. I tabellen under illustreres meningsbærende enheter og koding.

Tabell 1. Eksempel på koding.

Tema	Meningsbærende enhet	Kode abstrahert
Foreldreperspektiv	at jeg er overtydelig på å bringe eller løfte frem foreldreperspektivet, foreldrenes forståelse, foreldrenes bidrag, og hvis noen tar kontakt med meg	Utsjekking

	sånn på telefon altså andre samarbeidspartnere da, så blir jeg alltid opptatt av, jeg hører meg sjøl alltid si at dette blir det viktig at vi sjekker ut med foreldrene, altså sånn i forhold til, ja vi kan tenke og mene ting men at det er kjempeviktig å få foreldrenes perspektiv på det da.	
Kulturforskjell Søke støtte	«kanskje det viktigste i det, er kanskje en sånn type kultur for å søke veiledning, råd og støtte når man står fast, ikke sant, om det gjelder bekymringsfullt fravær eller andre ting, så er det en styrke da, i mitt hode»	Ledelse som tilrettelegger

Trinn 3. Å abstrahere innholdet i de enkelte mening

I analysens tredje trinn abstraherte jeg den kunnskapen som hver av kodegruppene representerte, og deretter la til side den delen av materialet der jeg ikke hadde identifisert meningsbærende enheter. Deretter sorterte og fortettet jeg de meningsbærende enhetene i grupper etter koder. Etter dette hadde jeg redusert materialet til et dekontekstualisert utvalg av meningsbærende enheter og jeg satt igjen med 3 kodegrupper som kunne si noe om problemstilling og forskningsspørsmålene. Under de 3 kodegruppene laget jeg subgrupper. Ut ifra subgruppene ble innholdet fortettet og kondensert. Dette ble gjort ved å lage et kondensat. Altså et «kunstig sitat». I dette sitatet ble innholdet fra de enkelte meningsbærende enhetene omsatt til en mer generell form. Sitatet ble skrevet i jeg-form. Dette ble gjort så tekstnært informantenes utsagn som mulig og med deres uttrykk. Arbeidet med dette ble gjort med hele tiden et spørsmål til meg selv om dette kunne fortelle noe om problemstillingen.

Trinn 4. Å sammenfatte betydningen av dette

I det fjerde trinnet ble kunnskap fra hver enkelt kodegruppe og subgrupper satt sammen igjen. Altså en rekontekstualisering. Det viste seg lite hensiktsmessig å dele opp slik jeg først gjorde i subgrupper da flere av disse handlet om det sammen og fordi de var relativt små kunne de slås sammen slik at jeg satt igjen med tre hovedgrupper. Kondensat fra trinn 3 ble

dermed brukt for å sammenfatte kunnskapen om de 3 hovedfunnene som ble - 1) Deltakelse; Å lytte til de det gjelder, 2) Tverrfaglig samarbeid må følge ungdommens prosess og 3) Holdninger og kultur som grunnlag for samarbeid

3.6 Forskningsetikk

Studien er meldt inn i Norsk senter for forskningsdata (NSD, prosjektnr: 770620) (Vedlegg 2). Det er noen viktige grunnprinsipper for etisk forsvarlig forskningspraksis som vil bli beskrevet under.

3.6.1 Informert samtykke

Kravet om informert samtykke er beskrevet av de nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH). Jeg som forsker ga deltakerne i mitt prosjekt tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, formålet med denne forskningen, hva det er tenkt brukt til og følgene av å delta i prosjektet. Altså mulige risikoer og fordeler ved deltakelse i prosjektet. Dette ble gjort gjennom at jeg sendte en forespørsel per mail med informasjonsskriv som vedlegg. Dette skal gi deltakeren et grunnlag for å kunne vurdere sin egen deltakelse. Det ble mailet frem og tilbake og uklarheter rundt hva informantene samtykket til, ble oppklart underveis. Informert samtykke handler om hvem som skal gi samtykke. I denne undersøkelsen er det de aktuelle terapeutene selv som gir samtykke til deltakelse men dersom det hadde gjaldt ungdom eller barnet selv ville spørsmål om hvem som skal samtykke raskt reist seg. At en overordnet samtykker på vegne av, kan også legge føringer med mer eller mindre press (Kvale & Brinkmann, 2018).

3.6.2 Frivilling deltakelse

Deltakelsen skal være frivillig, informert og uttrykkelig, heter det seg (Thagaard, 2018).

Informantene i dette studiet og de to fokusgruppeintervjuene har deltatt basert på frivillighet. De ble forespurt av meg per mail om deltakelse, der de også fikk tilsendt informasjonsskriv (vedlegg 1) om prosjektet, samt samtykkeskjema (vedlegg 3).

Samtykkeskjemaet skrev de under på når vi møttes til intervju. Det ble gjort oppmerksom på at det var mulighet for å trekke seg fra deltakelse når som helst i løpet av prosjektet.

Informantene fikk informasjon på nytt om prosjektet før intervjuene startet og hvilken hensikt prosjektet hadde.

3.6.3 Konfidensialitet og anonymitet

Krav om konfidensialitet innebærer at jeg som forsker skal behandle all data jeg har tilegnet meg gjennom forskningen som har personlig preg konfidensielt og fortrolig. Det heter seg at personlige opplysninger skal være aidentifisert mens publisering og formidling av materialet skal være anonymisert (Thagaard, 2018). Deltakerne kan altså selv kontrollere i stor grad hva som kan gjøres tilgjengelig av opplysninger om dem selv. Dette har også forskningsmessig betydning da både leser og forsker retter oppmerksomheten mot mulige mønstre i dataene fremfor å knytte materialet til situasjon eller person. På den andre siden kan kravet til anonymitet frata deltakerens ytringsmulighet i forhold til forskerens tolkninger av det som har blitt sagt (Kvale & Brinkmann, 2018).

I denne studien har dette blitt forsøkt ivaretatt så langt det lar seg gjøre ved forhåndsinformasjon og presiseringer underveis om at det ikke ville bli brukt noen form for personlige opplysninger utover det faktum at det er terapeuter jeg ønsket å intervju. Jeg har valgt å ikke forholde meg til dialekt, alder eller hvilke profesjoner de ulike informantene innehar slik at jeg i denne studien unngår gjenkjennelse med bakgrunn i dette (Malterud, 2018, s. 215). Forskningsmessig sett er det å vurdere konsekvenser for deltakelse noe man som forsker bør forholde seg til. Kvale og Brinkmann (2018) skriver om at risikoer ved deltakelse bør være lavest mulig for deltakeren. Dette er det som kalles prinsippet om velgjørenhet (beneficence).

Lydopptak fra intervju ble overført, kryptert og slettet fra lydopptaker etter overføring. Intervjuguiden ble laget tentativt og mer som en påminner. Da dette var et gruppeintervju der deltakerne seg imellom skulle samsnakke om sine erfaringer med prosjektets problemstilling ble intervjuguiden mindre viktig. Jeg gjorde likevel vurderinger underveis i forhold til egen forforståelse og hvor åpent intervjuene skulle være. Dette ble gjort ved at jeg forsøkte å inneha en bevissthet rundt egen forforståelse og med det ikke legge føringer utover selve temaet som skulle diskuteres. Dette for å få frem informantenes fortellinger om erfaringer. Når jeg så også valgte å ha intervjuene ganske åpne innebar det på et tidspunkt også at deltakerne pratet seg lenger og lenger fra selve temaet.

4.0 Studiens kvalitet

Jeg har valgt i denne studien å bruke begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet for å redegjøre for studiens kvalitet. I tillegg er ifølge Malterud (2018) refleksivitet viktig del av forskningsprosessen. Dette er beskrevet i metodedelen som omhandler forforståelse.

4.1 Troverdighet

Spørsmål om troverdighet blir ofte sett i sammenheng med at forskningen er gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard,2018). Jeg har forsøkt så langt det har latt seg gjøre å la forskningsprosessen være transparent. Dette ved å utdype mine forforståelser, beskrivelse og valg av metode og teoretiske ståsted. Videre tenker jeg at jeg skiller på hva jeg har fortolket og hva som informantene har sagt under fokusgruppeintervjuene. I tillegg har jeg diskutert ulike aspekter ved oppgaveprosessen med kollegaer. Her har jeg gjort mine antakelser og forforståelser til gjenstand for kritiske spørsmål og således styrket troverdigheten (Thagaard, 2018). Kollegaene har blitt presentert for ulike deler av oppgaveteksten, hva slags tanker jeg har hatt om både skriveprosess og de funn som er gjort, hele tiden med tanke på hensiktsmessige tilbakemeldinger som eventuelt kan ha ført meg videre i prosessen.

4.2 Bekreftbarhet

Der man knyttet troverdighet til fremgangsmåtene som er brukt for å utvikle brukbare data, handler bekreftbarhet om tolkning av resultatene (Thagaard, 2018). Funnene i studien bør kunne underbygges av annen forskning. Tolkning av resultater avhenger av forskerens forståelse (Kvale & Brinkmann, 2018). Min bevissthet i rollen som forsker er forsøkt opprettholdt gjennom å legge til side egen terapeutrolle og la informantene komme i fokus. Bekreftbarhetsprinsippet ble forsøkt ivaretatt ved å knytte tolkningene opp til annen forskning som har blitt gjort. Min forforståelse knyttet til dette prosjektet er flere års arbeid med ungdom som av ulike grunner har havnet ut av skolesystemet i mer eller mindre grad. Temaet i studien er knyttet til det å sitte i tverrfaglig samarbeidsmøter. Når det så handler om valg av tema, utarbeidelse av spørsmål, gjennomføring av intervjuer og tolkning av tekst vil dette bære preg av min forforståelse. Selv om jeg har prøvd å være åpen i forhold til

spørsmålene til informantene, gitt de deltok i fokusgruppeintervju som er noe annerledes enn individuelle intervjuer vil ikke intervjuene være upåvirket av mine holdninger til problemstillingen. Tolkningene er basert på to fokusgruppeintervjuer med til sammen 6 ulike terapeuter fra både kommunehelsetjeneste og spesialisthelsetjenesten. Slik sett har terapeutenes erfaring blitt belyst gjennom flere stemmer. Selv om alle jobbet mer eller mindre som terapeuter var det også et mangfold i type fagbakgrunn. For å kunne styrket gyldigheten hadde det vært interessant å drøfte resultatene med informantene for å se om det ga et riktig bilde av det de formidlet.

Ved at det legges vekt på transparens (gjennomsiktighet) i prosjektet kan gyldigheten styrkes (Thagaard, 2018, s. 189). Dette innebærer en beskrivelse av teoretisk grunnlag for våre tolkninger. Kvale og Brinkmann (2018, s. 276) skriver at gyldigheten i samfunnsvitenskapen handler om metoden som er anvendt, og i hvilken grad undersøker det den er ment til å undersøke. Jeg har forsøkt i denne studien å redegjøre for, og beskrive forskningsprosessen slik at dette har blitt ivaretatt. I fokusgruppe som i denne studien er det at forskeren og deltakerne har en felles forståelse av hva som skal besvares. Dette ble gjort gjennom gjentakelser i intervjuet og deltakerens egne vurderinger av om de svar som er blitt gitt har besvart aspekter ved problemstillingen. Dette i tråd med Malterud (2018) sine poeng omkring oppklarende spørsmål og styrking av gyldigheten kan skje gjennom en sammenholding av variasjoner over tema kontra det å bestrebe konsensus.

4.3 Overførbarhet

Overførbarheten i studien er avhengig av om funnene i studien kan gjøres gjeldende i andre sammenhenger. Med andre sammenhenger her i dette studiet menes samarbeidsmøter som eventuelt omhandler annet enn skolefravær. Altså om det kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Jeg har brukt en anerkjent metode for analyse og forsøkt diskutert materialet i lys av kjente teorier og tidligere forskning. Siden studien omhandler det tverrfaglige samarbeidet og ikke er ensrettet på utgangspunktet som er skolefravær kan studien være relevant for andre typer samarbeidsmøter. Likevel kan det som Malterud (2018) påpeker være slik at de som melder seg til å delta i fokusgruppeintervjuer har særlig interesse for det som skal diskuteres og således ha noe bastante meninger om temaet. I det strategiske utvalget gjort i denne studien er det terapeuter som deltar i samarbeidsmøter omkring skolefravær som deltar. Terapeuter i slike

møter har andre innfallsvinkler til samarbeidet enn de som muligens kaller inn til møter. De vil også innta den terapeutiske rollen som er annerledes enn den pedagogiske rollen. Dette har blitt vurdert og tenkt gjennom i løpet av denne studien. Det at det ble et beskjedent antall deltakere i hver gruppe betyr heller ikke ifølge Malterud (2018) at overførbarheten svekkes.

5.0 Presentasjon av resultater

Denne studien handler om terapeuters erfaring med tverrfaglig samarbeidsmøter i saker om skolefravær. I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene som ble analysert frem med bruk av systematisk tekstkondensering og som forhåpentligvis kan være med å belyse problemstillingen som er

«Hvordan beskriver terapeuter i kommunehelsetjenesten og spesialisthelsetjenesten sine erfaringer med tverrfaglige samarbeidsmøter i saker om bekymringsfullt fravær fra skolen»

Forskningsspørsmålene for studien er:

Hvilke muligheter ser terapeuter når de arbeider med tverrfaglig samarbeid?

Hvilke barrierer ser terapeuter når de arbeider med tverrfaglig samarbeid?

Resultatene som ble analysert frem gjennom systematisk tekstkondensering:

- 1) Deltakelse. Å lytte til de det gjelder.
- 2) Tverrfaglig samarbeid må følge ungdommens prosess
- 3) Holdninger og kultur som grunnlag for samarbeid

I videre tekst omtales deltakerne enten som informantene, flere av informantene, en av informantene. Der enkelte informanter blir sitert omtales de med fiktive navn. I fokusgruppe 1 deltok Sara, Bianca og Cecilie mens i fokusgruppe 2 deltok Diana, Elvira og Frank. Gitt tema for oppgaven og at det ikke er ansett som sensitivt har det ikke vært nødvendig med ytterligere anonymisering.

5.1 Deltakelse. Å lytte til de det gjelder

I dette funnet beskriver informantene sine erfaringer og opplevelser rundt tverrfaglig samarbeid og familiens *deltakelse* i dette. Det fremheves både viktighet og en selvfølghet rundt dette samt å være lyttende til de det gjelder. Det å delta uten familie eller uten familiens samtykke syntes å være problematisk for enkelte av informantene og at hørte med til sjeldenhetene å gjøre det.

Informantene syntes å være enige i at foreldre bør delta i det tverrfaglige samarbeidet. Det ble beskrevet erfaringer som flere av informantene knyttet til å utnytte mulighetene som potensielt ligger i et samarbeid. Å løfte frem foreldreperspektivet syntes å være viktig for informantene og det ble utdypet med at informantene alltid har med seg tanker og ideer som foreldrene måtte ha om skolefraværet, inn i samarbeidet. At de fagfolk som deltar i samarbeide løfter frem deres perspektiv innebærer ifølge informantene at foreldrene blir tatt på alvor. Var familien forhindret fra å delta skulle deres tanker og ideer være med, gjennom informantene.

Fokus blant informantene gikk også på det at barnet eller ungdommen selv skulle delta i det tverrfaglige samarbeidet. Enten ved eget oppmøte eller med hjelp fra informantene som en type budbringer. Det å sjekke ut med familien før en besvarer eventualiteter fremholdes som et poeng for informantene. Om familiens egen deltakelse tenkte informantene at det var like naturlig del av det tverrfaglige samarbeidet som fagfolkene som deltar. En av informantene snakket om ambivalens i forhold til å stille på møter uten foreldre. Det ble så å si ikke gjort, og var det slik at man skulle gjøre dette var i det et helt tydelig samråd med foreldrene. I første intervju sa Cecilie følgende:

Kjenner jeg vegrer meg for å gå på samarbeidsmøter eller instansmøter hvis ikke foreldre er tilstede, jeg gjør det så å si ikke, hvis ikke familien har sagt det helt tydelig at, jeg vil at du går og det er greit for oss.

Når informantene opplevde at andre instanser ville ha kontakt, erfarte de at det å sjekke med foreldrene før man eventuelt bistod eller svarte ut om det saken gjaldt ble en viktig del av jobben. Ikke for å underkjenne sine egne vurderinger men nettopp for å hele tiden løfte frem foreldrenes stemme. Det erfarte informantene som en type holdning.

Forståelse hos andre instanser for at den unge og foreldre skal delta var noe informantene opplevde som oftest. Det at det var delvis deltakelse og at det ble tilrettelagt for alderen til barnet eller den unge ble fremholdt som et poeng. Informantene ble dvelende rundt det å være det man kaller transparente i samarbeidet. I sær ovenfor foreldre og ungdommen.

Noen ganger er det slik at fagfolk ønsker drøfting uten familien tilstede, dette ble grundig diskutert i gruppene. Her ble det foreldrenes og ungdommens trygghet på at i dette samarbeidet er det åpenhet og at det som skal deles blir delt. Det skal ikke være noen tvil

om at vi som fagpersoner ikke driver med skjulte agendaer. På den andre siden ble det også snakket om (fra en av informantene) viktighet av å kanskje sette en agenda for samarbeidet. Altså bruke tid på å snakke om hva som kan gjøres istedenfor hva som ikke kan gjøres.

En annen av informantene snakket om at ordlyden er i ferd med å snu, at det snakkes om nærvær fremfor fravær. For eksempel ved sykemelding snakker man om prosenten man er friskmeldt istedenfor den prosenten man er sykemeldt. Det oppleves som nytt.

Videre fremholder informantene hjem, skole, fritid og venner som sentralt i den unges liv og at det har helsefremmede effekt. Det å kunne delta i meningsfulle aktiviteter på tvers av arenaer og med andre er det som på mange måter ifølge informantene bidrar til god helse hos den unge. At en aktivitet er meningsfull for ungdommen betyr ikke at den nødvendigvis er knyttet til skole og ifølge informantene er det viktig å se utenfor skole også.

Samforståelse var noe som dukket opp i diskusjonene i en av gruppene. Samforståelse i denne sammenhengen betød for informanten at alle som samarbeider rundt en ungdom eller barn må ha en forståelse av hvordan den har det på innsiden eller hvordan verden ser ut fra innsiden av barnet eller ungdommen. I det første intervjuet beskrev informant Bianca samforståelse på denne måten:

For det med samforståelse, det var noe jeg lærte det begrepet, det har jeg brukt mye, at vi alle må forstå hvordan den jenta, er har på innsiden, det må alle vi som samarbeider rundt forstå eller må prøve å skape en forståelse for hvordan verden ser ut fra innsiden hos dette barnet, og det blir jo å sette barnet midt på bordet, og tenke at det er for henne vi er der.

Videre ble det poengtert viktigheten av aksept for den unges utrygghet og en bevissthet rundt barn og unges opplevelse av å bli testet og vurdert over flere år. At de som sitter i samarbeidsmøter har forståelse for ungdommens opplevelse av mangel på tilhørighet. Denne vurderingen og normering blir gjort ifølge en informant helt fra helsestasjon. Og det erfares av informanten at dette muligens preger ungdommen.

5.2 Tverrfaglig samarbeid må følge ungdommens prosess

Informantene var opptatt av å skape eller muliggjøre ro i systemet. Med dette mente de at arbeidet med å etablere samarbeid, relasjon og samskaping tar tid og det er viktig med ro til nettopp dette. Informantene har gjennom arbeidet sitt erfart at både det direkte arbeidet med barnet eller ungdommen tar tid men også det å etablere et godt lag eller team rundt ungdommen tar tid. Det å kunne bringe inn en rolig tilnærming erfarer informantene som et viktig ledd av etablering av samarbeid på tvers av instanser.

Det syntes som et gjennomgående tema for begge informantgruppene viktigheten av å sette av tid men også se tidsaspektet som en mulig barriere for samarbeidet. Utålmodighet og raske avgjørelser oppleves av informantene som forstyrrende i arbeidet. Erfaringer med en type «quick fix» tanke ble fremholdt som nettopp til hindring for opplevelse av godt samarbeid. Det går ikke fortere enn ungdommen er klar for, sa en av informantene. Med en henstilling til at dette arbeidet rundt skolefravær er tidkrevende og man må gi den tiden det tar.

Samarbeidsmøter kan gjennomføres uten at det skjer så mye. Så kan det samtidig skje veldig mye som noen ganger ifølge en informant går på bekostning av ungdommen selv fordi noen rundt har det travelt med å få på plass tiltak. Noen ganger kan disse tiltakene oppleves unødvendig og formålsløse sett med familiens øyne.

Når det i møter og samarbeid oppleves press i forhold til tid som har blitt brukt og tiden som kommer blir ungdommens stemme og meninger en viktig brikke i møtet. Bianca snakket om dette på følgende måte:

det går jo ikke fortere enn det, hva skal jeg si, ungdommen eller barnet er klare for da. For å si det sånn da. Og derfor blir det så viktig da, og ha barnet eller ungdommens stemme med i det da, om de sitter og er med i møtene eller, om de kommuniserer via foreldrene sine, eller hvordan de gjør det, men liksom at må få lov til å si noe om hva de er klare for og ikke klare for, så er det alltid en balansegang med hvor mye vi skal pushe eller hvor lite skal vi pushe.

Tydeligheten rundt den unges meninger og viktigheten av den inn i møter ble understreket av informanten her. Det oppleves også som underordnet hvordan de får muligheten til

kommunisere bare det blir tatt med i møtene. Elvira trekker frem tverrfaglig samarbeid som noe diffust, og som oppfølging fra de andre i diskusjonen erfares det ulikt.

Begrepet festord ble nevnt som en type betegnelse på tverrfaglig samarbeid. Dette ble utdypet med at det noen ganger oppleves bare som en legitimering av at noe er gjort, at man har satt i gang noe uten at noe nødvendigvis har endret seg. Diana erfarer at det å tydeliggjøre hva som trengs av samarbeid mellom ulike instanser for å kunne lettere få en opplevelse av at man drar i samme retning. Opplevelse av uklarhet og usikkerhet kan i mange tilfeller føre til frustrasjon og dårligere klima, sier Frank.

Videre påpekes normalisering av tidsaspektet. Dette opplevdes som viktig for informantene. At man kunne bringe en ro inn i samarbeidsmøtet gjennom å normalisere tiden det tar å få en elev tilbake til noe. Møtene i seg selv får ikke eleven tilbake ifølge en informant, men opplevelsen av at ting rundt blir roligere kan medvirke til det. Det ble sagt at stress hos lærere og opplevelsen av press hos foreldre kunne bli hemmende for samarbeidet. Det var et poeng at man kunne få snakket om dette slik at det opplevdes mindre tyngende for både lærer og foreldre.

Det ble snakket en del om hvordan tiden spiller inn for samarbeidspartnere. At man får hastverk og begynner å kreve handling deretter. Dette ble også omtalt som svært forskjellig gjennom de ulike erfaringene til informantene. Elvira uttalte følgende om temaet:

Er jo ofte sånn i fraværssaker tenker jeg at man jobber litt sånn mot tiden på en måte. Det har jeg også erfaring med at det kan ta veldig mye, veldig lang tid, og veldig små steg og at det er langsiktig da, mens at det veldig mange i sånn møter har veldig dårlig tid da, bare for å legitimere noe, men så er det veldig ulik praksis på det, og... og det er jo ikke noe særlig, da er man prisgitt hvilket område man bor i...som familie da, barn og foreldre, og det er jo urettferdig.

Å jobbe mot tiden ble løftet frem som et begrep. Informantene syntes å være enige om erfaringene sine om at dette arbeidet tar tid, men så kommer møter der ingen har tid til å vente. Praksisen erfares som forskjellig blant informantene og de samarbeidspartnere som de møter. At familier skal oppleve å være prisgitt hvor de bor med tanke på om man får til et godt samarbeid oppleves som urettferdig. Da vil det også gjøre noe med samarbeidsformen

dersom dette er kjent ifølge en av informantene. Samarbeidet starter mindre heldig på grunn av viten om at tilbudet her ikke er så egnet.

Å være tydelig på fra starten av i et samarbeid hva det vil si å ha et samarbeid syntes å være et poeng for informantene. Den følelsen man kan kjenne på av at vi sitter med ulik forståelse, at det er noe som bør brukes tid på syntes å være en investering for informantene. At man rett og slett snakker litt om hva tverrfaglig samarbeid er.

5.3 Holdninger og kultur som grunnlag for samarbeid

I dette funnet beskriver informantene sine tanker og erfaringer om kultur og holdninger. Hva kan tro gjøre for samarbeidet og manglende sådan. Holdningsarbeid som grunnarbeid i samarbeidet fremheves når spørsmål om ressursbruk og mandat dukker opp.

Informantene snakket gjennomgående om kultur. Hvordan forstå kultur, hva tenkes om kultur og problemstillingen sett i lys av kulturforståelse. Informantene trekker frem ledelse som en type kulturbærer. At ledelsen blir det førende for hvordan for eksempel et tverrfaglig samarbeid kommer til og får eventuelt prioritet var noe informantene var opptatt av. Det at deltagerne i samarbeidet har en grunnholdning om at det er legitimt å skulle invitere inn samarbeidspartnere når man eventuelt står fast og en type kultivering av gode holdninger som fremmer samarbeid blir regnet som en viktighet.

En av informantene var opptatt av å bli møtt med en tro på at man kan være med å gjøre en forskjell eller bidra med kunnskap inn i samarbeidet. For eksempel blir det trukket frem manglende tro på at fraværsteam kan være med å løse utfordringene som ligger i fraværproblematikken. Denne manglende troen gjør også at arbeidet med dette ikke får noe særlig prioritet mener en av informantene.

I begge fokusgruppene ble lovverk og retningslinjer trukket frem som noe som kommer på bordet i lys av travelhet og det å kunne ha «ryggen fri». Det at ledelsen kjenner på utålmodighet og at skolen for sin egen del har «sitt på det tørre» i forhold til lovverk ble trukket frem som et potensielt utfordrende tema. På den annen side er det jo slik at alle har sine rammer å forholde seg til og at nettopp disse rammene kan være grunn til at det oppleves å svikte, ifølge informantene.

Forståelsen av barnet/ungdommen og deres familie ble fremholdt gjennomgående i gruppene men også forståelse for den enkelte fagpersoners rolle ble tematisert. Informantene drøftet det å snakke sammen for å skape forståelse og en god tenkning i hver unike sak. Det ble løftet frem særlig rolleforståelse som en innledning til samarbeidet. Det å kunne bruke tid på forståelse og tenkning rundt saken ble snakket om som både en selvfølge, men også som en ønsketenkning for etablering av samarbeidet. Det ble poengtert kjennskap til den enkeltes rolle og med det en forståelse av denne rollen. Forventninger til at noen må inn å fikse noe er også noe gruppene diskuterte, og i dette lå det også en ide om at nettopp en slik forventning kunne lede enkelte til å bli tilbakelemt i samarbeidet og da tenke at noen andre fikser dette.

Informantene beskriver erfaringer med at skoleplikten er noe som blir trukket relativt ofte frem i slike saker som omhandler skolefravær. Alle informantene syntes å være enig om at skoleplikt er et viktig punkt men erfarer nok også at det blir brukt både som en trussel og at det blir noe tvangsmessig over bruken av ordet skoleplikt. Skoleplikt blir trukket frem fra ledelse ofte i slike type samarbeidsmøter som ble diskutert i fokusgruppene. Videre knyttes ressurser og mandat til hvordan ledelse tenker om samarbeidet og viktigheten av dette. Fra Bianca ble det sagt følgende:

Jeg tenker at det gjør en forskjell, dersom rektor eller hvert fall noen fra ledelsen er med. At noen med myndigheten til å kunne disponere ressurser og omdisponere sånn for hvis man sitter på møter med lærere og andre som ikke har den myndigheten kan det være tungt, både for dem og for andre, foreldre ikke minst så at ledelsen på skolen engasjerer seg er superviktig.

Sara kommenterte disse erfaringene på følgende måte:

Stort sett så opplever jeg at folk har tid og setter av tid fordi det er så viktig. Det er alvorlig med stort fravær. Etter hvert kjenner de oss da, de vet mer hvordan vi jobber vi ikke sant, de har nok mer tro på at vi kan få til noe, og det er noe med å ha den holdningen da sånn. Hvis vi møter en skole som ikke har tro på teamet som vil jo det påvirke hva vi kan få til da. Kanskje ekstra krevende i form av ressurser da, okay skal de bruke enda mer tid på møter?

Her snakker informantene om kjennskap til hverandre og at manglende kjennskap sådan kan noen ganger påvirke kapasitetsspørsmål og ressursbruk. Likevel oppleves det som det settes av tid fordi det er viktig å bruke tid på dette ifølge informantene. Men igjen trekkes det frem at det foreligger forskjell mellom skoler og at ingen jobber helt likt. En av informantene snakket om å påpeke andres jobb eller at noe tilhører noen andres bord. Da kan det ofte bli sånn at en type antakelse ikke blir sjekket ut og at det kan skape gnisninger og distanse til hverandre i samarbeidsgruppen.

I retrospekt snakket noen av informantene om mindre opplevelse av motstand på ressursbruk. Det beskrives en innsats fra flere instanser og det hører til sjeldenhetene ifølge en av informantene at mangel på ressurser dukker opp. Men igjen knyttes dette til enkelte og det differensieres på skoler.

Som i dette sitatet fra Cecilie

Det er så stort fravær. Det har vart lenge. Lenge ut av skolen. Og alle skjønner at man stiller med ressurser. PP-tjenesten må innvilge og skolen må bare stille opp for å få dette her på beina igjen. Jeg møter sjelden, det er også en endring de seinere åra faktisk at det er veldig lite snakk om ressurser og mangel på ressurser. Jeg kan ikke huske sist jeg møtte en skole som sier at det har vi ikke ressurser til, det er litt mer ALL IN men det kan hende da at fraværet er på et sånt nivå at man ikke har noe valg.

Det å jobbe med for eksempel helsesykepleiere som strekker seg litt lenger i arbeidet har betydning for samarbeidet mener flere av informantene. Rollen til helsesykepleier ble fremhevet i studien av informantene som ofte noe avgjørende for samarbeidet med skole. Det kan ha betydd tilrettelegging og tilpasset opplegg, at eleven har fått mer praktisk jobbing på skolen i en periode. En informant erfarer at oppstart på grupperom alene har vært virkningsfullt i perioder og at man gradvis har utvidet tilbudet. Dette er tiltak som har fremskredet fra tverrfaglig samarbeid og som et resultat av at man prater sammen ifølge en av informantene. Det fremholdes som en type trappetrinnløsning. Man starter med minste motstand og det som anses som lettest for den unge å klare og gradvis øker tilstedeværelse eller annen type aktivitet avhengig av hva som oppleves hensiktsmessig. Dette kan bety at lærer møter eleven utenfor skolen, jobber eleven gradvis inn eller dersom eleven er lenger

unna en tilbakeføring kan det rett og slett bare innebære at det jobbes ut i fra hjemmet. Kanskje bare i hagen til å begynne med.

Flere av informantene var opptatt av å forene språk. Vi må snakke «samme språk» ble sagt. Med dette mente de at opplevelsen av å se og høre det samme i et tverrfaglig samarbeid gir muligheter til samskaping og at man ikke blir sittende på hver sin tue.

I dette kapittelet har jeg presentert funn fra studien. Funnene handler om foreldres deltakelse i samarbeidet, om å bli tatt på alvor og forståelse hos andre instanser. Det kom frem erfaringer om åpenhet og skjulte agendaer. Samforståelse og aksept for utrygghet og ungdommers behov for tilhørighet. Videre ble erfaringer knyttet til ungdommens prosess. At samarbeidet må handle om å følge ungdommens egen prosess. Dette til tross for frister, normeringer, lover og regler. Det tar tid å etablere et godt lag rundt ungdommen og det går ikke fortore enn ungdommen er klar for. Ledelsens evne til å være en kulturbærer kom frem hos informantene. Det at tverrfaglig samarbeid for plass og blir prioritert syntes å være erfaringer informantene var opptatt av. Dette til tross for at alle har sine rammer å forholde seg til. Skoleplikten blir også tematisert underveis og det samme blir erfaringer knyttet til at man må forene språket.

6.0 Drøfting

I denne studien har jeg arbeidet ut i fra følgende problemstilling:

«Hvordan beskriver terapeuter i kommunehelsetjenesten og spesialisthelsetjenesten sine erfaringer med tverrfaglige samarbeidsmøter i saker om skolefravær»

Jeg vil i dette kapittelet drøfte de funn jeg har beskrevet i foregående kapittel.

6.1 Deltakelse. Å Lytte til den det gjelder

Funn gjort omkring foreldres deltakelse i tverrfaglig samarbeid indikerer både fysisk tilstedeværelse og det at noen av informantene tenker at de har med seg foreldrenes stemme, tanker og ideer inn i samarbeidsmøte. For hvordan skal man tilrettelegge for et

godt samarbeid om man ikke tar utgangspunkt i de det gjelder? På den ene siden handler dette om et etisk verdigrunnlag der man ivaretar brukermedvirkning, men på en annen side handler det om ta andres perspektiv inn i et samarbeid. Dette sammenfaller med litteratur omkring samarbeid og viktigheten av vilje og evne til å ta andres perspektiv som brobygger til ny kunnskap og erfaringer (Glavin & Erdal, 2018). Brukerperspektivet beskrives av Glavin og Erdal (2018, s 66) ut i fra et menneskesyn der foreldre har rett på selvbestemmelse og krav på å bli sett på som en ressurs for sine barn. Funn i denne delen av studien handler om at foreldre har krav på bli tatt med når drøftinger og planer legges rundt deres barn. Trude Havik (2018) konkretiserer dette med at foreldre må gis mulighet til å være en deltakende part i arbeidet med skolefravær og har kommunen en handlingsplan for dette arbeidet må foreldre få vite om innholdet i en slik plan. Betydningen av foreldreansvaret er uomtvistelig nedfelt i lov om barn og foreldre av 8. april 1981 (barneloven).

Deltakelse fra ungdommen eller barnet ble fremhevet av flere informanter. Min forståelse av dette handler igjen om å ta utgangspunkt i den det gjelder. Refleksjoner knyttet til dette peker i retning av at det nærmest ikke bør gjennomføres tverrfaglig samarbeid uten de det gjelder. Dette igjen henger sammen med verdigrunnlaget og erfaringene informantene har som oppleves problematisk når det gjelder å ha møter uten familien. Men er det virkelig slik at det ikke bør gjøres? Kan det tenkes at enkelte foreldre og ungdom langt på vei vil skånes fra alle mulige møter de må delta på? Ut i fra min kjennskap til ungdom med skolefravær syntes det vanskelig å stille på møte, men da kan man kanskje skape en mulighet for å bringe inn stemmen til ungdommen. En av informantene ønsket at man kunne ha et bilde av ungdommen med i møte slik at man hele tiden ble påminnet hvorfor man satt der. Her tenker jeg det også slik jeg forstår konteksten at det å stille sirkulære spørsmål ville kunne også frembringe stemmen til ungdommen (Jensen & Ulleberg, 2015). Eks: Hva ville ungdommen på bilde der sagt nå hvis den var rommet? Dette ble snakket om av flere informanter som en type holdning. Dette kan sees i lys av det å inneha et humanistisk menneskesyn, hvor man plasserer personen og dens omgivelser i fokus (Glavin & Erdal, 2018).

Nettopp denne invitasjonen til både visuelt å se ungdommen ved for eksempel å ha med bilde som nevnt over og stille sirkulære spørsmål kan bidra til bedre samforståelse. Samforståelse ble bragt inn av en informant og det handler om å forstå ungdommen fra

innsiden. Slik jeg videre forstår begrepet i denne sammenheng handler det om å skape en forståelse av hvordan verden ser ut på innsiden av ungdommen.

Dette kan også sees i sammenheng med det informantene beskriver rundt å lage trappetrinnsløsninger. Med dette mener de å fasilitere for en gradvis tilbakeføring, med små skritt. Havik (2018) har beskrevet tiltak som for eksempel at lærer møter utenfor skole, følger inn, undervisning på grupperom i oppstarten og flere tiltak for gradvis tilbakeførsel. For å gjøre dette kreves det gode planer og informasjon. Både til instanser og familien. Tett dialog med foreldre syntes å være essensielt i en sådan fase av arbeidet.

Nettopp denne invitasjonen til både visuelt å se ungdommen ved for eksempel å ha med bilde som nevnt over og stille sirkulære spørsmål kan bidra til bedre samforståelse. Samforståelse ble bragt inn av en informant og det handler om å forstå ungdommen fra innsiden. Slik jeg videre forstår begrepet i denne sammenheng handler det om å skape en forståelse av hvordan verden ser ut på innsiden av ungdommen.

Tverrfaglig samarbeid innebærer kontakt med andre instanser naturligvis. Forståelse på tvers av instanser syntes å være noe informantene opplevde relativt ofte. Slik jeg tolker dette kan det bety at man har muligens fått endret syn på viktigheten av tverrfaglig samarbeid. En av informantene kommenterte nettopp dette ved at det ble påpekt en mulig endring i måte å snakke om nærvær på. For eksempel at man påpeker at en person er så mye friskmeldt istedenfor så mye sykemeldt. Dette kan slik jeg ser det knyttes til hvordan vi snakker om elevers nærvær istedenfor fravær.

Å være transparent i samarbeid med både andre instanser og familien fremheves i funnene. Slik jeg forstår informantenes diskusjon rundt dette indikerer dette en holdning om at alt som må deles, blir delt og med alle som trenger å være en del av denne delingen. Noen ganger er det slik at fagfolk ønsker drøfting uten familien tilstede, dette ble grundig diskutert i gruppene. Det skal ikke være noen tvil om at vi som fagpersoner ikke driver med skjulte agendaer. Dette opplever jeg at sammenfaller med det Rolf Sundet med kolleger (2019) beskriver i sin studie omkring familieterapeutisk arbeid i et kommunalt veiledningsteam. Det munner ut i et ønske om å snakke med og ikke om. Har vi bekymringer om noe så må vi dele det med den det gjelder.

På den andre siden ble det også snakket om fra en av informantene viktighet av å kanskje sette en agenda for samarbeidet. Altså bruke tid på å snakke om hva som kan gjøres istedenfor hva som ikke kan gjøres.

Videre fremholder informantene hjem, skole, fritid og venner som sentralt i den unges liv og at det har helsefremmede effekt. Det å kunne delta i meningsfulle aktiviteter på tvers av arenaer og med andre er det som på mange måter ifølge informantene bidrar til god helse hos den unge. At en aktivitet er meningsfull for ungdommen betyr ikke den nødvendigvis er knyttet til skole og ifølge informantene er det viktig å se utenfor skole også. I

Bronfenbrenners (1996) bioøkologiske perspektiv vil dette handle om mikronivå og mesonivå. Det handler på mange måter om at ungdommen ferdes i flere miljøer og deltar aktivt i dette. Like mye som man jeg tenker at alle disse områdene ungdommer ferdes har en helsefremmede effekt kan det også sees på som mulig årsak til skolefravær skal man ta forskning gjort i 2010 av Knollman og kolleger i betraktning. Ifølge denne forskningen bør man se på skolefraværet som en kontekstavhengig utfordring. Skolefraværet kan ses på som et uttrykk for at eleven blir utfordret over sine evner på en av arenaene, enten i skolen, blant venner eller i en familiekontekst (Knollman m.fl., 2010).

Aksept for den unges utrygghet ble pekt på av flere informanter. På den ene siden kan denne utryggheten handle følelsen av hele tiden å bli vurdert og testet, på den andre siden kan det handle om mangel på tilhørighet. Denne aksepten og bevissthet rundt dette bør ligge hos enhver som deltar i dette tverrfaglig samarbeidet rundt ungdommen. At de som sitter i samarbeidsmøter har forståelse for ungdommens opplevelse av mangel på tilhørighet. Noen av informantene syntes å tenke at dette hadde de erfart underkommunisert, og det sammenfaller med det Trude Havik (2018) skriver om tilhørighet. Skole har på sin side en viktig rolle i å fasilitere muligheter for at ungdom føler tilhørighet men på samme måte må det i tverrfaglig samarbeid være tydelig at tilhørighet kan være det som mangler og kanskje bør løftes frem? Løftes den frem kan det skape antakelig en opplevelse av at noen tror på deg. Ifølge Kearney (2008) vurderes fravær som ugyldig når det knyttes til miljømessige, sosiale, psykiske eller andre forhold. Dette sett i sammenheng med en opplevelse av mangelfull tilhørighet og samtidig erfart normert gjør antakelig ikke sitt til at ungdommen vil komme tilbake dersom den har uteblitt. Hvilket fører denne drøftingen

over i neste kategori som handler om at tverrfaglig samarbeid må følge ungdommens prosess.

6.2 Tverrfaglig samarbeid må følge ungdommens prosess

Informantene var opptatt av å skape eller muliggjøre ro i systemet. Med dette mente de slik jeg forstår det, at arbeidet med å etablere samarbeid, relasjon og samskaping tar tid og det er viktig med ro til nettopp dette. Informantene har gjennom arbeidet sitt erfart at både det direkte arbeidet med barnet eller ungdommen tar tid men også det å etablere et godt lag eller team rundt ungdommen tar tid. Det å kunne bringe inn en rolig tilnærming erfarer informantene som et viktig ledd av etablering av samarbeid på tvers av instanser.

En annen måte å se tid på, er i forhold til utålmodighet og behovet for ryggdekning. Med dette menes slik jeg forstår utsagn knyttet til dette, fagfolks behov for å ha sitt på «det tørre». På mange måter gjelder det å ikke la institusjonelle begrensninger og formalia komme i veien for utviklingsstøttende situasjoner. Det beskrives av informantene som hastige avgjørelser og potensielle barrierer for et godt samarbeid. På en måte kan en si at det er viktig å ha et realistisk syn på samarbeidsmulighetene men det er også viktig å kunne se over gjerdet for bistand, når det trengs ifølge Glavin og Erdal (2018). Det går uansett ikke fortere enn ungdommen er klar for, sa en av informantene. Med en henstilling til at dette arbeidet rundt skolefravær er tidkrevende og man må gi den tiden det tar. Ungdommen har blitt testet og vurdert i lang tid. Lenge før skolestart. Deltakere i tverrfaglig samarbeid må slik jeg forstår informantene ha en bevissthet rundt den unges utrygghet og aksept for at det tar tid. Normering og vurdering har muligens preget ungdommen og arbeidet må tilpasses ungdommens tempo. Resultater fra denne studien tyder på at tidsaspektet kan både fremme samarbeid men også hemme med tanke på utålmodighet i systemet. Det å lene seg på en type «quick fix» tanke i dette arbeidet syntes å være forstyrrende. Det å lage et godt lag rundt ungdommen tar tid, og som nevnt over, må det skje i ungdommens tempo.

Noen av informantene diskuterte balansegangen mellom å pushe eller ikke pushe. Det kan jo være ofte som terapeut at man får en rolle der man gradvis skal hjelpe eleven tilbake eller i det minste ut fra hjemmet. På skolen er man i så fall avhengig av tett samarbeid med lærer påpekes av flere informanter. Likevel erfares det for noen av informantene vanskelig når det blir diffust for lærere hva som er utfordringen og «problemet» overlates til psykisk helse.

Eksempelvis utsagn som: «nå må psykiatrien på banen og fikse denne ungen». Sett fra en lærers ståsted er det kanskje ikke rart, men på en annen side inviterer det heller ikke til et samarbeid. Nysgjerrigheten vekkes til live og som terapeut kan en jo spørre om hva som ligger til grunn for en slik uttalelse. Samspill bør forstås sirkulært (Bateson, 1979) og skal man forstå dette utsagnet sirkulært kan en si at fordi denne ungen ikke kommer på skolen, og man ikke helt vet grunnen til dette, er det nok best at psykiatrien tar en sjekk. Ungen blir bekymret og uteblir enda mer. En kan jo lett tenke seg at man punkterer (Jensen & Ulleberg, 2015) på psykiatri og fikse. Det kan jo fort bli en felles punktuering blant lærere at nå må psykiatrien på banen for å fikse denne ungen. Informantene syntes å enes om at det kan være vanskelig å møte dette, men på en annen side er det nettopp en slik punktuering som kan forandre selve ideen om hvordan man skal bidra til forandring. For meg, hvis jeg forstår informantene riktig, ville det være nyttig å gå utenfor rammene av forståelse. Så lenge vi holder oss innenfor de opplevde rammene vil ting kanskje ikke endre seg og følging av ungdommens prosess syntes vanskelig. Dersom vi tenker oss utenfor rammene som vi har blitt presentert for vil vi kanskje finne nye løsninger. Dette handler om en annen ordens forandring (Jensen & Ulleberg, 2015).

Like fullt trekkes den unges meninger frem som en viktig del av møter. En av informantene opplevde å bli en budbringer for ungdommen men det er avhengig av flere. Opplevelsen av å være på et felles lag kan skape tro på at dette kan virke. Flere av informantene erfarte at de utvikler en sensitivitet for stresset og kan senke dette ved at tidsbruken fremstår som mindre tyngende for de impliserte. At det å jobbe mot tiden blir mindre fremtredende og at opplevelsen av at det faktisk brukes tid på dette blir mer fremtredende. Koordinering og ansvarsfordeling kan bidra til en slik ro og en opplevelse av at man har et felles mål (Havik, 2018). Ro kan oppleves på flere måter. Selv om det skaper muligheter for å finjustere samarbeidets målsettinger kan ro på en annen side skape opplevelse av stillstand. At ingenting skjer og opplevelsen blir mangelfullt i forhold til progresjon.

6.3 Holdninger og kultur som grunnlag for samarbeid

I dette resultatet beskriver informantene sine tanker og erfaringer om kultur og holdninger. Hva kan tro gjøre for samarbeidet og manglende sådan. Holdningsarbeid som grunnarbeid i samarbeidet fremheves når spørsmål om ressursbruk og mandat dukker opp.

Ikke overraskende var alle informantene opptatt av kultur. Hvordan forstås kultur og problemstillingen i denne studien sett i lys av kulturforståelse. Kultivering av gode holdninger syntes å være en gjenganger naturligvis. Inn i denne tematiseringen fortsatte informantene med å dvele rundt det å snakke samme språk. Stammespråket ble fort brakt til bordet, for hvordan erfare forståelse når det snakkes ut ifra ulike faglige termer som ikke nødvendigvis omforenes. Jensen og Ulleberg (2015) problematiserer dette ved å nærmest avstå fra å tenke at man møter en annen kultur men heller tenke at man møter mennesker og ikke kultur. Kunnskapen som oppstår i møte med personer er det som på mange måter skal være skapende for kontakten og ikke mine generelle ideer om hva kultur er. På den andre siden kan det være at fagfolk må synliggjøre rollen sin gjennom språket. Funn i studien til Cameron og Tveit (2013) tyder på dette. For å føle en aksept og opplevelse av å bli verdsatt må det brukes et språk som gjenspeiler kunnskapen. Slik jeg oppfatter dette handler det om at fagfolk seg imellom må definere sine roller og at det ligger en forståelse for den enkeltes fagpersonens rolle. Informantene snakket selvfølgelig en god del om forståelsen av ungdommen og deres familie, men også forståelsen av hverandres rolle som fagperson ble drøftet. Viktigheten av å bruke tid på dette i oppstartsfasen av et samarbeid ble løftet frem. Forskjellige kulturer utvikler forskjellige måter å forstå og tolke ulike fenomener på. Men kan det være slik at vi over tid kan ha utviklet en forståelse som ikke nødvendigvis stemmer. Ifølge Bateson (1972, s. 449) er ikke kartet terrenget og det er slettes ikke uvanlig at kart som har eksistert en stund kan bli forvekslet med terrenget. Hvis mine oppfatninger om at for eksempel barnevernstjenesten aldri har tid til å stille på samarbeidsmøter som innkalles til for vare over tid, kan det bli min «sannhet» om at barnevernstjenesten ikke prioriterer samarbeidsmøter. Kartet er ikke terrenget men en måte å beskrive det på.

Det var interessant da informantene snakket om ledelse som en type kulturbærer. I dette la de ideer om at ledelsen ofte blir førende for at i det hele tatt blir etablert et tverrfaglig samarbeid. Det kan i mange tilfeller handle om, ifølge noen av informantene, manglende tro på at det er hensiktsmessig med tverrfaglig samarbeid. Samtlige informanter pekte på lovverk og retningslinjer i lys av travelhet og det at man opplevde å ha «ryggen fri». Det ble snakket om ledelsens utålmodighet og skolens behov for retningslinjer som potensielt utfordrende. Her igjen tenker jeg gitt forståelsen medfører riktighet at det bør passes på slik

at ikke institusjonelle begrensninger og formalia kommer i veien for utvikling jfr. pakkeforløp og resultatorientert praksis.

Mandat og ressursbruk er vesentlig ifølge flere av informantene, men bør det være førende for arbeidet. Kan det være slik at forståelsen av mandat kan bli hemmende for samarbeidet? Eks: dette har jeg ikke mandat til, dette mangler vi ressurser til. Helt klart tilstedeværende og tilbakevendende problematikk men kan det være mer samskapingsutviklende om man snakker om hva man faktisk har mulighet til. Grunnholdning om at det er åpenhet om å be om bistand fra andre instanser og invitere inn i samarbeidet ble løftet frem som en type kultivering av gode holdninger fra informantene. På en side kan framsnakking av hverandres kompetanse og tilstedeværelse skape trygghet ovenfor de det gjelder, altså familien og ungdommen. Motsatt vil en type «korridorsnakk» skape utrygghet og vanskeliggjøre samarbeid. Dette handler i stor grad om det Glavin og Erdal (2018) kaller for samarbeidskompetanse.

Skoleplikt som springbrett eller hemsko i en kultur der alle skal løses gjennom med de samme forutsetningene ble tematisert grundig av informantene. Når en fagperson informerer om at vi har skoleplikt her i landet, kan det fort oppfattes som om resten av deltakerne i samarbeidsmøte ikke er klar over dette. Opplæringsloven § 2-1 sier at alle barn og unge i Norge har rett og plikt til 10-årig grunnskole (Opplæringslova, 1998). På en andre siden er det ikke slik at opplæringsplikten defineres av om ungdommen møter på skolen eller ikke. Den forteller ikke hvordan undervisning skal bli gitt. Nå i nyere tid har vi også sett eksempler på dette ved den aktuelle Covid-19 situasjon og hvordan skolene har vært tvunget til alternativ undervisning i den digitale verden. For enkelte elever og da spesielt elever med skolefraværsproblematikk har denne tiden muligens vært til det bedre og det er tegn som tyder på mer deltakelse fra ellers fraværende elever.

Opplæringsloven § 15-8 ble endret i 2018 for at man skulle få til bedre samarbeid om sårbare elever. Her blir det altså bestemt at man skal samarbeide med aktuelle instanser men det legges ingen føringer for hvordan dette arbeidet skal gjøres. I senere tid har det blitt utviklet lokale modeller for bedre tverrfaglig samarbeid. Eksempelvis BTI (Bedre Tidlig Innsats). Dette handler primært om skolens håndtering av sårbare elever, men dette får jo innvirkning på hvordan terapeuter erfarer å delta i tverrfaglig samarbeid og eventuelle barrierer som møtes.

6.4 Oppsummering

Oppsummert kan det sies at dette kapitlet har handlet om terapeutenes erfaringer som omhandler deltakelse fra familien i tverrfaglig samarbeid. De beskriver opplevelsen av at familien, enten representert ved foreldre, ungdom eller begge blir tatt på alvor. Den verdibaserte vurderingen som terapeuten gjør omkring det å avstå fra å møte uten samtykke eller deltakelse fra familien syntes viktig. Videre var informantene opptatt av at fagfolk ikke skulle ha skjulte agendaer og den viten man besitter om at ungdom ofte opplever seg vurdert og normert hele livet er viktig del av det å oppleve å bli tatt på alvor. Ungdommens stemme må på mange måter være bærende for samarbeidet. Viktigheten av å inneha et humanistisk menneskesyn syntes å være tilstede, samt inneha en forståelse av andre instanser. At vi som fagfolk er transparente i samarbeidsmøtene innebærer et ønske om å snakke med, istedenfor å snakke om. Det tverrfaglige samarbeidet må følge ungdommens prosess. I dette ligger en intensjon om å skape eller muliggjøre ro i systemet. Formalia må ikke komme i veien for gode utviklingsstøttende situasjoner. Diffuse beskrivelser av hva det handler om kan føre til usikkerhet. Av den grunn bør samspill forstås sirkulært. Vi må tenke utenfor rammene våre for å finne gode løsninger. Kultivering av gode holdninger syntes å være vesentlig og dette kan også gjøres gjennom språket. Forskjellige kulturer utvikler forskjellige måter å tolke og forstå på. Kartet er ikke terrenget. Skoleplikten drøftes avslutningsvis som en påminner til oss alle om at det finnes ulike måter å organisere et liv med læring.

7.0 Studiens begrensninger, videre forskning og avsluttende kommentar

Avslutningsvis vil jeg si noe om studiens begrensninger, hvordan man kan tenke seg videre forskning med bakgrunn i denne studien og noen avsluttende kommentarer.

7.1 Studiens begrensninger

Denne studiens begrensede omfang og det lille antallet deltakere gjør at funnene må tolkes med forsiktighet. En mulig begrensning er at jeg lot terapeutene fritt prate om temaet tverrfaglig samarbeid selv om dette er noe av poenget med fokusgruppeintervju. I all kvalitativ forskning vil forholdet forsker har til feltet påvirke resultatet. Materialet og forsker fører en unik dialog og det vil vektlegges ulikt fra forsker til forsker. Styrken i dette ligger i at jeg som forsker kjenner miljøet det forskes på relativt godt slik at jeg kunne fange opp fenomener. På den andre siden er min kjennskap til miljøet en svakhet nettopp fordi jeg kan ha gått glipp av fenomener som kanskje en med mindre kjennskap til miljøet ville ha oppdaget. Et annet poeng i forhold til dette er kjennskap en del av informantene hadde til meg fra før. Dette kan ha medført en slags forpliktelse til å delta i studien, men samtidig kan kjennskapen ha skapt en slags trygghet til å være friere i deling av erfaringene sine. Et annet aspekt når det er snakk om begrensninger er den relativt lille gruppen deltakere i hver av fokusgruppene. Resultatene kan neppe sies å være generelle for gruppen terapeuter men kan gi pekepinn på hva slags erfaringer terapeuter sitter med fra tverrfaglig samarbeid.

7.2 Implikasjoner for videre forskning og praksis

Denne undersøkelsen har fremskaffet informasjon om hvordan terapeuter opplever og erfarer tverrfaglig samarbeid som omhandler saker med skolefravær. Det foreligger svært få studier på dette temaet fra før. Omkringliggende temaer som skolevegring, tverrfaglig samarbeid osv. er forsket en del på. Fra statlig og politisk hold er det et krav om at skole skal samarbeide med andre instanser der dette syntes påkrevd.

Studien har på mange måter gitt et innblikk i hvordan seks terapeuter har erfart om hvordan det er å jobbe/tenke systemisk i tverrfaglig samarbeidsmøter som omhandler skolefravær. Studien viser i praksis erfaringene til nevnte terapeuter og har således en familierapeutisk perspektiv. Funn i denne studien kan bidra til å fremheve viktigheten av å ha et systemisk blikk på samarbeid. Selv om denne studien har vært konsentrert til skolefravær og

samarbeid rundt dette, vil jeg tenke at den kan være nyttig i andre samarbeidsmøter som ikke nødvendigvis handler om skolefravær. Videre tenker jeg at studien kan frembringe informasjon til familier og ungdom om systemisk arbeid og hvordan deres stemmer er løftet frem i denne studien. Hovedintensjonen har vært å bringe frem terapeutenes stemmer og deres erfaringer.

Det som eventuelt kunne gjort i videre studier omkringliggende aktuelt tema kunne for eksempel være å gjøre et aksjonsforskningsstudie. Ifølge Malterud (2018) er aksjonsforskning en strategi der det arbeides for endring og samtidig utvikler kunnskap gjennom prosessen. Sentrale elementer som det må tas hensyn til i prosessen er samhandling, kontekst og verdier. Dette syntes å passe for videre forskning av tverrfaglig samarbeid.

Resultater i denne studien inviterer således til dette. Å se nærmere på samarbeidsstrukturer som foreligger allerede og med tanke på at ungdommens stemme ikke har blitt hørt men tatt utgangspunkt i gjennom studien kunne ungdommens stemme i større grad fått et utfyllende bilde av hva som trengs i en samarbeidsteam rundt ungdommen. Skolens oppfatning av situasjon og ungdommens faktiske opplevelse av situasjon kunne gitt dypere kunnskap. Denne studien har tatt for seg terapeuters erfaringer med tverrfaglig samarbeid. Flere studier med andre utover terapeuter vil kunne kanskje bidra til bedre innsikt og utfordringer og muligheter i tverrfaglig samarbeid.

Det kunne for eksempel vært prøvd ut reflekterende team som en del av samarbeidsmøtet. Reflekterende team ble først utviklet av Tom Andersen og hans medarbeidere så tidlig som på 80-tallet. Reflekterende team sett i forhold til samarbeidsmøter er dette nylig beskrevet av Halvor de Flon og Helge Eliassen (2019) i Håndbok i Familieterapi. I denne beskrivelsen drøftes det hvordan faglige møter kan invitere til mer refleksjon og dialog ved bruk av reflekterende team eller reflekterende prosesser som antakelig Tom Andersen ville kalt det. Det handler om prosess og en måte å være sammen på, snarere enn en metode. Utgangspunktet for reflekterende team var at det ble brukt i terapeutiske samtaler og etter hvert i andre kontekster. Ønsket var å få frem forskjellige perspektiver og flere måter å forstå på var det som var i fokus. Samarbeidsmøter er ofte preget av en struktur der noen presenterer noe og andre har en diskusjon i etterkant. Ved å innføre reflekterende team som

prosess i et slikt samarbeid får man både jobbet med aktiv lytting, refleksjonsarbeid og på den måten kanskje skape nye ideer til samarbeidet. (De Flon & Eliassen,2019)

I senere tid har det blitt utviklet en modell for bedre samhandling. Denne kalles BTI (Bedre tidlig innsats). Dette er en samhandlingsmodell for tjenester som skal møte familier i ulike stadier i livet som det er knyttet en bekymring til. Bakgrunnen for denne modellen er at arbeidet kvalitetssikres og koordinerer innsatsen. BTI skal bidra til tidlig innsats, samordning og medvirkning. Modellen skal legge til rette for at man kan oppdage svikt i handlingsforløp og samhandling mellom tjenestene.

En annen måte å tenke om videre forskning på samarbeid omkring dette temaet kunne vært lignende det man gjorde i Eero County i USA. Funnene fra den studien tydet på at det å samarbeide om bekjempingen av skolefravær og frafall burde også inkludere samfunnsorganisasjoner utenfor det ordinære hjelpeapparatet. Denne helhetstenkningen rundt hvordan man kan samarbeide bredt nok for å imøtekomme behovene som oppstår når noen velger bort skole. Det å tenke på skolefravær som et samfunnsmessig problem eller utfordring kan utvide ideer man har omkring samarbeidspartnere som i dag i stor grad begrenser seg til å være de kommunale hjelpeapparatene og helseforetak.

7.3 Avsluttende kommentarer

Å lage et godt lag rundt ungdom og deres familier tar tid. Et metaforisk bilde på dette kan være at båten blir til mens vi ror. Båten (samarbeidsgruppen) trutnes og herdes mens vi samhandler, diskuterer, heier frem og lytter til hverandre. Litt som flokken. Å snakke med hverandre fremfor til hverandre kan skape grobunn for godt samarbeid. I denne studien har erfaringer som terapeuter har ervervet seg gjennom flere år blitt lagt til grunn for de resultater som fremvist i studien. De viktigste overordnede erfaringer knytter seg til deltakelse, holdningsarbeid og tålmodighet i arbeidet. Deltakelsesresultat sa noe om hva terapeutene anså som viktig i forhold til inkludering av ungdom og dets familie. Funn omkring holdninger tydet på at en god kultivering av holdninger kan skapes gjennom forståelse og anerkjennelse av hverandres rolle. Det går ikke fortene enn hva ungdommen er klar for, sa en av informantene med en klar hentydning til at vi bør følge ungdommens prosess og den tiden det tar. Hvordan kan vi knytte ungdommens prosess til tidsbruk fremfor å tenke at hvis vi ikke skynder oss nå så forsvinner livet for dem. Livet forsvinner ikke

for ungdommen. Det har akkurat startet. Det gjøres en mengde godt arbeid rundt problematikken som skolefravær syntes å være, men likevel oppleves tverrfaglig samarbeid som noen ganger fragmentert og at det er der for at det ser pent ut på papiret. Å snakke med istedenfor snakke til bør nesten være et mantra i så måte. Sett fra et terapeutisk ståsted med terapeutiske erfaringer. Følg når det skal følges, stopp opp når det kan stoppes. Det problematiske skolefraværet er antakelig ungdommens løsning på et annet problem. Noen nye ideer og tanker omkring samarbeid har dukket opp. Jeg tenker vi kan tenke større, modigere og utfordre en større del av samfunnet forøvrig til å delta i dette arbeidet. Dialogen må lenger ut enn hjelpeapparatet. Så kanskje vi kan utfordre oss selv til bedre samhandling ved å utvide ideen om hvem som kan hjelpe. Som nevnt i innledningen er det en idè til denne utvidelsen og tenke på det afrikanske ordtaket og videreutviklingen av dette. « It takes a village to help a child back to school».

Litteratur

- Andersson, H. W., Ose, S. O., Pettersen, I., Røhme, K., Sitter, M., & Ådnes, M. (2005). Kunnskapsstatus om det samlede tjenestetilbudet for barn og unge. *SINTEF Rapport*, 3(05). hentet fra: https://www.researchgate.net/profile/Helle_Andersson/publication/265035421_Kunnskapsstat_ us_om_det_samlede_tjenestetilbudet_for_barn_og_unge/links/55a776f908ae345d61db3a62.pdf
- Axelsson S.B & Axelsson R. (2009). Altruisme i tverrprofesjonelt samarbeid og ledelse (s. 104-114). Willumsen E. (red.). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Macmillan.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected essays in anthropology*. New York: Ballantine Books.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature. A necessary unity*. New York: E. P. Dutton
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi*. København: Akademisk forlag
- Braathen, F. (2020, 7. februar) Fire av ti skole har ikke rutiner for elever som har vært lenge borte fra skolen. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/qLwoXe/fire-av-ti-skoler-har-ikke-rutiner-for-elever-som-har-vaert-lenge-borte-fra-skolen>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Ecological systems theory (1992)*. Washington: Sage Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.
- Cameron, D. L., & Tveit, A. D. (2013). Profesjonsutøvelse i tverrfaglig samarbeid rundt et barn med spesielle behov i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(1), 9-26.
- Childs, J., & Grooms, A. A. (2018). Improving school attendance through collaboration: A catalyst for community involvement and change. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 23(1-2), 122-138. <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1439751>
- Dallos, R., & Draper, R. (2015). *An Introduction fo Family Therapy*.
- De Flon, H, Eliassen, H. (2019) *Reflekterende prosesser i familierapeutisk praksis*. I L. Lorås og O. Ness (Red.), *Håndbok i Familierapi* (s. 95-103). Bergen: Fagbokforlaget
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/samarbeidsproblemer/>
- Ertesvåg, F. (2019, 21. juni) Statsråden sjokkert over høyt fravær. *Verdens Gang*. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/dOrmyB/skolestatsraaden-sjokkert-over-hoeyt-fravaer>

Frøyland, L. (2017). Systemisk samtale: psykososialt samarbeid med barn, ungdom og foreldre. Bergen: Fagbokforlaget.

Fugelli, P. (2015). *Sitater av Per Fugelli: "ikke vær et 1-tall på jorden, bry deg om flokken din"*. Oslo: Universitetsforlaget

Glavin, K. & Erdal, B. (2018). Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og ungen i kommune-Norge (4.utg) Oslo: Kommuneforlaget AS.

Havik, T. (2018). Skolefravær. *Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. (1.utg) Oslo: Gyldendal Akademisk

Ingul, J M, Havik, T & Heyne, D (10.12.2018). *Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors*". *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46-62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>

Jensen, P. (2009). Ansikt til ansikt: kommunikasjons-og familieperspektivet i helse-og sosialarbeid. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jensen, P., & Ulleberg, I. (2015). Mellom ordene kommunikasjon i profesjonell praksis (1. utg. 4. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical psychology review*, 28(3), 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>

Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48(1), 53-61. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x>

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. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339-354. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>

Keeley, M.L. & WIENS, B.A. (2008). Family influences on treatment refusal in school-linked mental health services. *Journal of Child and Family Studies*, 17 (1), 109–126. <https://doi.org/10.1007/s10826-007-9141-6>

Knollmann, M., Knoll, S., Reissner, V., Metzlerlaars, J. & Herbrand, J. (2010). School avoidance from the point of view of a child and adolescent psychiatry. Symptomatology, development, course and treatment. *Deutsches Arzblatt - International*, 107(4), 43-49. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0043>

Kierkegaard, S., Drachmann, A. B., Heiberg, J. L., & Lange, H. O. (1901). Samlede Verker: Bind 18. Kjøbenhavn: Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2018). *Hvorfor kloke hoder ikke jobber flerfaglig eller tverretattlig*. I Omdal, H og Thygesen, R (Red) *Å falle mellom to stoler* (s.74-87) Oslo: Universitetsforlaget
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Barneloven. (1981). Lov om barn og foreldre (Lov/2019-06-21-28). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2019-06-21-28>
- Løvereide, S (01.08.2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/forskning-om-skolevegring/>
- Malterud, K. (2018). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag* (1.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Mælan, E.N (2019) *Læreres praksis og elevers psykiske helse. En eksplorerende studie i ungdomsskolen* (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet). Hamar. Hentet fra: https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2590069/Avhandling_Nesset%20M%c3%a6lan_Brage.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordahl, T., Sørli, M-A. Manger T. og Tveit A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagboklaget.
- NOU 2009:22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt*. Barne- og familiedepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no
- NOU 2019:20. (2019). *En styrket familietjeneste*. Barn – og familiedepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no
- Olsen, M. & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17- 61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_17#%C2%A715-8
- Andersson, H. W., Ose, S. O., Pettersen, I., Røhme, K., Sitter, M., & Ådnanes, M. (2005). Kunnskapsstatus om det samlede tjenestetilbudet for barn og unge. *SINTEF Rapport*, 3(05). hentet fra: https://www.researchgate.net/profile/Helle_Andersson/publication/265035421_Kunnskapsstatus_om_det_samlede_tjenestetilbudet_for_barn_og_unge/links/55a776f908ae345d61db3a62.pdf
- Spurkeland, J (2011) *Relasjonspedagogikk – samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Sundet, R., Broberg, E., Håkansson, T. B., Lia, M., & Ramberg, M. *Familieterapeutisk arbeid i et kommunalt veiledningsteam. Fokus på familien*, 47(04), 310-326.
<https://doi.org/10.18261/issn.0807-7487-2019-04-05>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg) Bergen: Fagbokforlaget

Ulleberg, I. (2007). *Kommunikasjon og veiledning. En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget

Willumsen, E. (Ed.). (2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ølgaard, B. (2004). *Kommunikation og økomentale systemer. En introduktion til Gregory Batesons forfatterskab* (3.utg). København: Akademisk Forlag

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvordan beskriver terapeuter sine erfaringer med tverrfaglig samarbeidsmøter i saker om skolevegring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hva slags erfaringer terapeuter har med samarbeid. I dette skivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med denne studien er å utforske og utvise om hvordan terapeuter erfarer og bruker tverrfaglig samarbeidsmøter i saker om skolevegring. Forskningsprosjektet er en masteroppgave i familieterapi og systemisk praksis. Det jeg ønsker å innsiH i er hvilke muligheter og barrierer terapeuter med tverrfaglig samarbeidsmøter. Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet? VID vitenskapelige Høgskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien er målet å innblikk i terapeuters erfaringer omkring tverrfaglige samarbeidsmøter som omhandler skolevegring. Kriterier for deltakelse ● Er terapeut

- Deltatt i samarbeidsmøter som omhandler skolefravær i løpet av siste 6 måneder.

- Jobber i Spesialisthelsetjenesten
- Jobber i Kommunal tjeneste. Forebyggende eller helsetjenestene

Hva innebærer det for deg å delta?»

«Hvis du sier ja til delta i prosjektet, Innebærer det at du deltar i totalt to fokusgruppemøter, sammen med 6-8 andre terapeuter av ca. 60mh. Intervjuene vil foregå med noen måneders mellomrom. Det som diskuteres i gruppene vurderes til gjenstand for analyse. Alt tatt opp med hjelp av digital båndopptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst frekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller velger å trekke deg.

Ditt personvern — hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun masterstudent som vil være i besittelse av materialet.
- Ingen personopplysninger lages på noen som helst måte utover mailadresse/mobilnr.

Det vil ikke være mulig med gjenkjenning ut ifra det materialet som vil bli presentert i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2020. All materiell som lydopptak vil bli slettet ved endt prosjekt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i materialet har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, - å Ittet personopplysninger om deg, få slettet personopplysninger om deg, få levert en kopi av dine personopplysninger (portabilitet), og - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi bruker opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VD vitenskapelig høgskole har NSD — Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet i samsvar med personvernregelverket

Hvor kan Jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- John Gustavsen, Masterstudent, kontaktes på tlf:95262925 eller email: john.gustavsen@gmail.com
- VD vitenskapelig høgskole ved Lorås. Studieansvarlig, kontaktes på tlf: 98422113 eller email: lennart.loras@hvl.no
- Ansvarlig Veileder, professor i rådgivningsvitenskap, Ottar Ness, ved NTNU kontaktes på tlf: 90125312 eller mail: Ottar.ness@ntnu.no
- NSD — Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

John Gustavsen
Masterstudent VID vitenskapelige høgskole

Vedlegg 2. Svar fra NSD

NSD Personvern

10.02.2019 11:19

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 770620 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: 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 10.02.2019. 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 15.06.2020.

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). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. 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! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg. 3

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan beskriver terapeuter sine erfaringer med tverrfaglig samarbeidsmøter i saker om skolevegring?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Fokusgruppeintervju
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020

Signert av prosjektdeltaker, dato