



Vår felles innsats for økt skolenærver

En kvalitativ studie av familierapeuters opplevelse av gjeldende suksessfaktorer for å øke skolenærver

Elise Lillenes Varvel

VID vitenskapelige høgskole

Campus Oslo

Masteroppgave

Master i familierapi og systemisk praksis

Veileder: Erna Henriette Dahl Tyskø

Antall ord: 21578

Dato: 28.mai2021

Sammendrag

Målet for denne kvalitative studien har vært å få mer kunnskap om hva som kan hjelpe barn og ungdom til økt skolenærvær. Problemstillingen er: «*Hvilke suksessfaktorer opplever familieterapeuter som gjeldende for å hjelpe barn og ungdom med å øke skolenærvær?*» For å besvare problemstillingen har jeg intervjuet fire familieterapeuter. Informantene er rekruttert gjennom et kommunalt barnevernstiltak og to BUP-kontor. Fem hovedfunn ble identifisert ved å anvende systematisk tekstkondensering:

1. Gode relasjoner og relasjonell kompetanse
2. Foreldresamarbeid
3. Samarbeid med skole og andre instanser er nødvendig for helheten
4. Proessorientert heller enn resultatorientert
5. En forståelse for diskursene som omgir oss og som vi har med oss

Relevant teori og forskning er brukt for å drøfte funnene. Informantene mente at deres systemiske bakgrunn var betydningsfull i møte med barn og ungdom som opplever utfordringer med skolenærvær. De var opptatt av at skolenærvær blant annet er kontekst- og relasjonsavhengig, og at hvert barn eller ungdom har sin egen historie og opplevelse med skole. Det å møte barn, ungdom og familier med likeverd og respekt var en gjennomgående selvfølgelighet blant informantene. Relasjonens betydning sto sterkt, i tillegg til at samarbeid på ulike nivåer var viktig for prosessen. Informantene var opptatt av å trekke inn forståelsen av diskursene som preger samfunnet som en slags overordnet paraply for hvordan de opplever og forstår skolenærvær hos barn og ungdom.

Emneord: skolenærvær, barn, ungdom, familieterapeuter, skole, samarbeid, relasjon, diskurs, prosess

Veileder: Erna Henriette Dahl Tyskø

Abstract

The purpose of this qualitative study is to research child and adolescent school attendance with respect to methods employed in practice by family therapists. I aim to provide insight into what success factor(s) family therapists experience as efficacious for helping children and adolescents to increase school attendance. To that end, I have interviewed four family therapists. The interviewees were recruited through a municipal child welfare initiative and two child and adolescent psychiatry clinics (Norwegian: *Barne og ungdomspsykiatrisk klinikk*). As a result, five main findings were identified using Systematic Text Condensation (STC):

1. Strong inter-personal relationships and relational competence
2. Parental cooperation
3. Cooperation with schools and other agencies
4. Being process-oriented rather than results-oriented
5. The ability to recognize the ambient discourses surrounding the issue

The findings have been analyzed using relevant theory and research. The interviewees believed that their encounters with children and adolescents were positively informed by the systemic perspective in dealing with school attendance challenges. They were concerned that school attendance is, among other things, context- and relationship-dependent, and that each child or adolescent has their own history and experience with school; thus, the importance of strong personal relationships and cooperation throughout all levels of the process are of the utmost importance. The interviewees additionally noted value in drawing on the understanding of the discourses that characterize society as a context for how they approach and understand school attendance among children and adolescents.

Keywords: school attendance, children, adolescents, family therapists, school, collaboration, relationship, discourse, process, systemic

Supervisor: Erna Henriette Dahl Tyskø

Forord

«Hvordan gå på beina til Nepal?

Et skritt av gangen.

Det kanke gå galt, bare man har trua på at det går bra

(...)

Ååå det er langt å gå, og hvem vet om vi kommer i mål?

Det trengs mer enn en kubbe for å lage et bål

så kom og gå sammen med meg».

(Klovner i kamp, 2015)

I januar 2021 begynte min eldste sønn alltid å spille denne sangen i bilen på vei til barnehagen. Den ga umiddelbart mening og gjenklang for meg i masterprosessen, og vi sang sammen for full hals. Det følte uoverkommelig og spennende på samme tid denne reisen jeg hadde gitt meg ut på. Det krevde at nettverket rundt kastet sin kubbe på bålet og at vi gikk sammen; skritt for skritt. Takk til «mommo og bøsse» som har stilt opp som barnevakt og har gitt våre tre barn fantastiske opplevelser. Ikke bare barnevakt under masterskriving, men utallige timer under studieopphold og veiledning. Takk til min kjære mann for tålmodighet og trua på at jeg skulle få det til, for utallige timer på VID ved tredje studieår da vi hadde nyfødt baby som trengte mammaen sin nær, og for at du har holdt liv i leiren mens hodet mitt har vært et annet sted. Takk Elias, Aksel og Lilja for tålmodighet – nå er mamma ferdig med «boka»; vi skal nyte sommeren sammen!

Takk til min veileder Erna Henriette Dahl Tyskø for å ha ledet meg stødig og trygt gjennom denne prosessen. For dine konstruktive og nyttige tilbakemeldinger, og heiarop som motiverte til å ha trua på at dette skulle gå bra til slutt. Takk til medstudenter for fire fantastiske år på studiet sammen, jeg har hatt det så gøy med dere. Takk til informantene mine som stilte villig opp; uten dere vil det ikke blitt noe masteroppgave.

Trondheim 20.05.2021

Elise Lillenes Varvel

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD	III
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 HENSIKT, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	1
1.3 BEGREPSAVKLARING	2
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	3
2. TEORI	4
2.1.1 SYSTEMTEORI	4
2.1.2 POSTMODERNISMENS Plass I FAMILIETERAPIFELTET.....	5
2.1.3 EPISTEMOLOGI: SOSIALKONSTRUKSJONISME	6
2.1.4 DISKURS	6
2.1.5 STRUKTURELL FAMILIETERAPI.....	7
2.1.6 SAMARBEIDENDE TILNÆRMING	8
2.1.7 REFLEKSIVITET OG RELASJONSANSVAR	10
2.1.8 RESONANS.....	11
2.2 SKOLENÆRVÆR	11
2.2.1 SKOLENS Plass I SAMFUNNET	12
2.2.2 BRONFENBRENNERS BIOØKOLOGISKE MODELL	12
2.2.3 MULIGE KONSEKVENSER AV LITE SKOLENÆRVÆR	14
2.2.4 SKOLEFRAVÆR	14
2.2.5 RELASJONER OG SAMARBEID	15
2.3 TIDLIGERE RELEVANT FORSKNING	17
3. METODE	20
3.1 VITENSKAPTEORETISK STÅSTED.....	20
3.2 KVALITATIV TILNÆRMING	21
3.3 KVALITATIVT FORSKNINGSPROJEKT	21
3.4 UTVALG OG REKRUTERING	22
3.5 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE	22
3.6 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	23
3.7 TRANSKRIBERING	24
3.8 DATANALYSE – SYSTEMATISK TEKSKONDENSERING (STC).....	25
Trinn 1 – Danne et helhetsinntrykk.....	25
Trinn 2 – Identifisere meningsdannende enheter	26
Trinn 3 – Abstrahere innholdet i de meningsbærende enhetene.....	26
Trinn 4 – Sammenfatte betydningen	28
3.9 RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET	29
3.10 ETISKE VURDERINGER.....	30
3.11 REFLEKSIVITET	31
4. PRESENTASJON AV FUNN	32
4.1 GODE RELASJONER OG RELASJONELL KOMPETANSE	32
4.2 FORELDRESAMARBEID	35
4.3 SAMARBEID MED SKOLE OG ANDRE INSTANSER ER NØDVENDIG FOR HELHETEN	37
4.4 PROSESSORIENTERT HELLER ENN RESULTATORIENTERT	39

4.5 EN FORSTÅELSE FOR DISKURSENE SOM OMGIR OSS OG SOM VI HAR MED OSS	42
4.6 OPPSUMMERING	44
5. DISKUSJON	45
5.1 GODE RELASJONER OG RELASJONELL KOMPETANSE	45
5.2 FORELDRESAMARBEID SOM SUKSESSFaktor FOR ØKT SKOLENÆRVÆR	48
5.3 SAMARBEID MED SKOLE OG ANDRE INSTANSER ER NØDVENDIG FOR HELHETEN	50
5.4 PROSESSORIENTERT HELLER ENN RESULTATORIENTERT	51
5.5 EN FORSTÅELSE FOR DISKURSENE SOM OMGIR OSS OG SOM VI HAR MED OSS	53
6. AVSLUTTENDE DEL	57
6.1 IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS	57
6.2 IMPLIKASJONER FOR FORSKNING	57
6.3 MULIGE SVAKHETER MED STUDIEN	57
6.4 AVSLUTTENDE KOMMENTAR	58
LITTERATURLISTE	60
VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	65
VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE	68
VEDLEGG 3 - NSD	70
VEDLEGG 4 – EKSEMPEL TRANSKRIPSJON	72

1. Innledning

I denne studien ønsker jeg å utforske hva familieterapeuter opplever som suksessfaktorer for å hjelpe barn og ungdom til økt skolenærvær. Det rapporteres om økt fravær blant elever fra skoler og PPT (Havik, 2018, s. 13). Elever som ikke fullfører videregående skole holder seg fortsatt høyt. Det har vært en liten nedgang, men blant gutter, og spesielt ved yrkesfag, har frafallet økt (SSB, 2019). Selv om de aller fleste barn og ungdom liker å gå på skolen finnes det endel elever som ikke gjør det (Lie, 2021, s. 13). Fravær fra skolen har ulike grunner. Er fraværet vedvarende øker kompleksiteten, og antallet av involverte fagpersoner blir etterhvert stort (Havik, 2018, s. 13 – 19).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Samtaler jeg har hatt i jobb og privat førte til at jeg ønsket å utforske ytterligere hva som er hjelpsomt for et barn eller ungdom og deres familier i en slik utfordrende situasjon med lite skolenærvær. I samtalene har jeg kjent på å stå fast, og prosjektet om å få barn og ungdom tilbake på skolebenken har føltet både utfordrende, umulig og spennende på samme tid. Samtidig har det i en institusjon jeg har jobbet tidligere med psykisk utviklingshemmede, vært tvangsvedtak for å få en ungdom på skolen. Det å skulle tvinge et menneske har sjeldent gitt gode og fruktbare resultater, på lik linje med å gjøre mer av det som ikke virker. Summen av erfaringene fra arbeidskontekst, samtidig som at temaet belyses mer i samfunnet, både gjennom kronikker, debatter og forskning har bidratt til at jeg ønsker å fordype meg i temaet. Jeg er blitt særlig opptatt av kompleksiteten rundt det at et barn eller ungdom dropper ut av skolen, og hvordan hele familiesystemet blir berørt.

1.2 Hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er å utforske hva familieterapeuter opplever som suksessfaktorer for å hjelpe barn og ungdom til å oppleve økt skolenærvær. Jeg har valgt følgende problemstilling for studien:

«Hvilke suksessfaktorer opplever familierapeuter som gjeldende for å hjelpe barn og ungdom med å øke skolenærvær?

Forsknings spørsmål som vil belyse problemstillingen:

- 1. Hvilke erfaringer har du fra å hjelpe barn og ungdom til å oppleve økt skolenærvær?*
- 2. Hva tenker du om betydningen av foreldresamarbeid for å øke skolenærvær?*
- 3. Hvor betydningsfull opplever du at relasjonen du får med et barn eller ungdom er for at han/hun skal oppleve økt skolenærvær?*

1.3 Begrepsavklaring

Definisjonene og begrepene for skolefravær er mange. Det kan være gyldig eller ugyldig fravær, og deles oftest inn i to grupper; dokumentert og udokumentert. Videre kan det være langvarig, alvorlig og bekymringsfullt (Havik, 2018, s. 24). Trude Havik (2018) lister opp begrepene som er brukt for skolefravær: skolevegring, skolevegringsatferd (et overordnet begrep som omfatter skulk, skolevegring og separasjonsangst), dropout, frafall, bortvalg, skolenekting, skolefobi, skoleutstøtning, skoleangst og hjemmesittere. Noen kan være fysisk tilstede på skolen men ikke mentalt. Motivasjonen til fraværet kan komme fra barnet selv, da handler det om skulk, skolevegring og separasjonsangst. Foreldre kan også motivere til fravær fordi de har egne grunner og behov som påvirker barnet til skolefravær (Havik, 2018, s.24). Skolevegrere er elever som ikke klarer å gå på skolen selv om de egentlig ønsker det. Motivasjonen for skolearbeid og skolen er tilstedeværende, men veien dit blir uoverkommelig. Emosjonelt ubehag er bundet til skolen, motivasjonen til å ikke dra blir dermed å unngå de vonde følelsene (Havik, 2018, s. 28-29). Begrepene og definisjonene som er listet opp kan føre til at en tenker mer eller mindre positivt om eleven. Mens skolevegring gjerne faller inn under psykiatri som kan føre blant annet til en større forståelse, sympati og riktig behandling, blir skulk ofte tillagt kriminalitet, straff og korreksjoner (Havik, 2018, s. 26). Ofte assosieres skulk med atferdsforstyrrelser og skolevegring med emosjonelle forstyrrelser som angst og depresjon (Havik, 2018, s. 26). I følge Lie (2021) må ikke skolevegring forveksles med skolefobi. Skolefobi innebærer alltid alvorlige angstlidelser, mens

skolevegring betegner en mer eller mindre sterk motvilje mot å gå skolen, men over tid kan den også utvikle seg til skolefobi (Lie, 2021, s. 24).

Med dette som utgangspunkt har jeg prøvd så godt det lar seg gjøre å fokusere på skolenærvær, og benevne det som skolefravær eller manglende skolenærvær, heller enn skolevegring, skolefobi og skulk. Jeg innehar ikke nok informasjon fra informantene til å definere hva slags type fravær det er. Det er ulike og komplekse grunner til at barn og ungdom oppnår lite skolenærvær, og jeg ønsker å unngå å legge føringer, samtidig som jeg setter min forforståelse til side.

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapitel to presenteres teori og forskning som er relevant for studiens problemstilling. Essensen i teori og forskning legges frem, samtidig som det er viktig å påpeke at det finnes annen aktuell teori som er relevant, men som uteblir på grunn av studiens marginale omfang. I kapitel tre redegjøres det for studiens metodologi. Det vitenskapsteoretiske ståsted beskrives innledningsvis. Videre redegjøres det for den valgte kvalitative tilnærmingen og innsamling av data og analyse. Avslutningsvis vurderes studiens validitet, relabilitet og overførbarhet, etiske utfordringer og min egen forforståelse. I kapitel fire legges studiens hovedfunn frem. I kapitel fem diskuteres studiens funn med utgangspunkt i problemstillingen, relevant teori og forskning. I kapitel seks redegjøres det for implikasjoner for praksis og videre forskning, mulige svakheter med studien og en avsluttende kommentar.

2. Teori

I dette kapitlet redegjøres det for teori og tidligere forskning som er relevant for hva familierapeuter opplever som suksessfaktorer for økt skolenærvær.

2.1.1 Systemteori

For å kunne forstå hvordan et barn, ungdom og deres familie blir berørt når det er lite skolenærvær, og hva familierapeuter opplever som suksessfaktorer for at det skal oppnås, er den systemisk teoretiske forståelsen et betydningsfullt bidrag. Den første til å ta i bruk ordet systemteori var biologen Ludvig von Bertalanffy i 1937. Det som kjennetegner systemteori best er at alt fra atomer til universet må betraktes i sin helhet. Betraktes bare delene vil helheten gå tapt ifølge Bertalanffy (Ølgaard, 2004, s. 51-52). Konsekvensen av dette er at alle blir berørt om en deltaker i spillet blir påvirket (Jensen, 2009, s. 51). I denne studien betyr det at barn og ungdoms problemer med skolenærvær kan forstås i sammenheng med systemet og relasjonene som barn og ungdom er deltakende i, ikke som noe iboende i barnet.

Gregory Bateson var en av de fremste representantene for det systemiske paradigmet og har hatt stor innflytelse på familierapifeltet (Jensen, 2009, s. 22). Bateson viet oppmerksomheten til utforskning av kommunikasjon både på makro- og mikronivå, og dro nytte av sin antropologiske kunnskap i mikrointeraksjoner i familierapi (Lock & Strong, 2014, s. 224). Det systemiske paradigmet Bateson frontet var et brudd med det mekanistiske paradigmet med individperspektiv og lineære årsaksforklaringer. Med det systemiske paradigmet kom sirkulære prinsipper og relasjonsperspektivet (Jensen, 2009, s. 17). Bateson (1972) mente at spill må forstås sirkulært, kommunikasjonen mellom mennesker og forståelsen av verden forstås bedre med sirkulære prinsipper. Fokuset er på interaksjonene mellom menneskene når et problem skal forstås, og delene må ses i forhold til helheten, og helheten sett ut fra delene (Bateson, 2005, s. 431). En kan forestille seg en sirkel hvor alt henger sammen når en ser på forholdet mellom to mennesker; vi er i kontinuerlig bevegelse og påvirker hverandre gjensidig (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 24). For eksempel påvirker en mor og datter hverandre gjensidig; datteren vil ikke gå på skolen, det påvirker mor til å bli bekymret, mors bekymring påvirker datteren også videre. I denne studien er dette

relasjonsperspektivet og de sirkulære prinsippene særlig interessant i lyset av den gjensidige og kontinuerlige påvirkningen som skjer mellom involverte mennesker i barn og ungdoms liv.

Betydningen av *kontekst* er sentral i den systemiske forståelsen. Kontekst er vår *psykologiske forståelsesramme* eller vår *personlige observasjonsramme* som vi forstår fenomener og observasjoner innenfor (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 99). I følge Bateson (1979, s. 15) kan ikke ord og handlinger bli gitt mening uten kontekst.

2.1.2 Postmodernismens plass i familierapifeltet

Det systemiske paradigmet vokste frem i den postmodernetid som en reaksjon på verdensbildet innenfor modernismen hvor fornuft og rasjonalitet skulle bidra til en korrekt oppfatning av verden slik den virkelig var. Postmodernismen ble synlig fra 1960 og 1970-tallet, og gjorde seg gjeldende i terapifeltet på 1980-tallet (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 32-33). Begrepet postmodernisme er en generell filosofi eller oppfatning av verden som innebærer mange definisjoner og identifiserbare antakelser. Summen av dem stiller en i posisjon til å innta et kritisk perspektiv på allmenn- og vedtatt kunnskap, og til å la historie, kultur og språk som er dannet i fellesskap bidra til at en verdsetter ideer, mangfold og ulike virkeligheter, altså styrken som ligger i forskjellighet (Anderson, 2019, s. 202). Språket er sentralt og av betydning for hvordan en oppfatter virkeligheten. Kunnskap dannes i relasjoner mellom mennesker, er avhengig av sammenhengen den utvikles i, og er ikke nødvendigvis overførbar til å gjelde andre sammenhenger, den er dermed kontekstbundet (Thagaard, 2018, s. 40). Familierapeuter som har en postmodernistisk oppfatning stiller seg dermed i posisjon til å anvende et kritisk blikk til mulige antakelser både hos seg selv, barn, ungdom, foreldre, samarbeidspartnere og samfunnet forøvrig rundt temaet skolenærvær samtidig som han/hun står i posisjon til å prøve å forstå og verdsette de mangfoldige ideene og ulike virkelighetsoppfatningene. I en postmoderne erkjennelse er forskeren eller terapeuten aktivt med i det som utforskes, og språket er gitt en så sterk mening at en verken kan forstå eller gi mening uten det. Det vi mener å vite blir derfor utfallet av dialoger mellom mennesker (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 33).

2.1.3 Epistemologi: sosialkonstruksjonisme

Epistemologi handler om hva en egentlig kan vite om virkeligheten, og hvordan en skal fremtre for å få kunnskap om samfunn og mennesker (Johannessen, Tufte & Christofferesen, 2016, s. 51). Sosialkonstruksjonismen vokste frem på 1900-tallet som en forløper til postmodernismen (Malterud, 2018, s. 29). Sosialkonstruksjonisme bygger på at vi konstruerer verden gjennom våre sosiale relasjoner (Gergen & Gergen, 2005, s. 8). De sentrale aspektene ved menneskers aktivitet er forbundet med mening og forståelser (Lock & Strong, 2014, s. 31). Virkeligheten regnes som sosialt konstruert, og er ikke virkelig før en enes om den. Det betyr ikke at det ikke finnes noe virkelighet, men at mennesker alltid snakker ut ifra sin kulturelle tradisjon når virkeligheten skal defineres (Gergen & Gergen, 2005, s. 8-9). Utgangspunktet for hvordan jeg handler vil være hva jeg tror er årsaken til en situasjon eller et problem, det blir dermed min virkelighet (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 33-34). I denne studien var jeg opptatt av den enkelte familieterapeuts opplevelse av hva som kunne være suksessfaktorer for å øke skolenærvær for barn og ungdom. Målet med studien var at det skulle være med på å bringe frem ny kunnskap og forståelse om fenomenet skolenærvær innenfor konteksten familieterapi og systemisk praksis.

2.1.4 Diskurs

” *Diskurs betyr tale, samtale eller drøftelse*” (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 74). Diskurser brukes for å forstå og påvirke hverandre (Lock & Strong, 2014, s. 345). I følge Øfsti (2010, s. 18) er det avgjørende at språket oppfattes som grunnleggende i forståelsen av verden og det sosiale liv om en skal skjønne diskursbegrepet. «Skolediskursen» er et eksempel på en diskurs; alle må gå på skole og tilpasse seg de rammene som er satt i den konteksten. Grunnskolen skal fullføres, deretter videregående, og til slutt høyere utdanning. Øfsti uttaler seg i boken *Parterapi* at «*diskurser om tilhørighet og normalitet er med på å skape problemer for og mellom mennesker, fordi de blir virkelighetsbeskrivelser vi lever etter og forholder oss til, ofte som stille og normativ kunnskap*» (Øfsti, 2010, s. 19). For en som ikke er klar over sin egen virkelighetsoppfatning og fordommer, kan det bli utfordrende å slippe til alternative tanker (Øfsti, 2010 s. 19). I denne studien var det nyttig å prøve å forstå hvordan

en familierapeut forstår sine egne fordommer og virkelighetsoppfatning i møte med andres fordommer og virkelighetsoppfatninger, sammen med konteksten som en lever i.

2.1.5 Strukturell familierapi

For å skape en forståelse for hva som skjer eller kan skje i familiesystemet når det oppstår lite skolenærvær hos et barn eller ungdom anses den strukturelle tilnærmingen relevant. Utviklingen av strukturell familierapi er knyttet til Salvador Minuchin (1921-2017), og systemisk tenkning er den grunnleggende ide (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 101). Det er sentralt å forstå systemer og subsystemer. Ulike generasjoner utgjør forskjellige subsystemer i familier. Det kan for eksempel være foreldresubsystem og søskensubsystem. For å forstå helheten kan en rekke andre subsystemer være av betydning. Det kan være subsystemer som overlapper generasjoner, som for eksempel subsystemet «mann»; farfar, far og sønn (Johnsen & Torsteinsson, 2012 s. 101 – 104). Før var det en mer tradisjonell hierarkisk måte å organisere familien på hvor far var øverst på pyramiden, den er ikke så fremtredende i dag. Hierarkiet innad i en familie forstås mer som en fleksibel organisering som skaper trygghet for aldersadekvat utvikling, selvstendigjøring og tilknytning til andre skal kunne skje. Familiens tilknytningsmønster og narrativer tar større plass. Terapeuten hjelper familien i utforskning av blant annet sin egen kontekst og kommunikasjonsmønster, og derfra utfordres den enkeltes handlingsmønster og holdninger uten at terapeuten legger frem sine ideer som foretrukne. Ønsket er å bringe fram tanken om at ingen egentlig vet helt sikkert hva som er best, og at sammen kan alternativer utforskes (Michaelson, 2019, s. 121). Over tid er familier først og fremst preget av stabilitet med et system som opprettholder seg selv gjennom homeostatiske prosesser som sørger for likevekt og balanse. Fra tid til annen vil stabiliteten bli brutt av krise eller ubalanse som oppstår innenfor systemet, eller utenfra. Familien reorganiseres da i samsvar med de nye betingelsene, eller det kan føre til at familien stopper opp og ikke klarer å reorganisere seg i samsvar med de nye betingelsene og en krisesituasjon (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 103-104). Dette anses som relevant for denne studien da skolefravær kan oppfattes som en krisesituasjon som oppstår i en familie. En vanlig strukturell problembeskrivelse er at barn bidrar til at foreldrene ikke får løst sine oppgaver som foreldre. Det kalles triangulering; barnet utgjør en trekant sammen med sine

foreldre. Barnet blir sett på som nødvendig for kommunikasjonen mellom foreldrene. Dette bryter hierarkiet i familien og fører til ikke optimale forhold for barnet. Barnet blir involvert i foreldrenes vanskeligheter med å finne ut av konflikter eller til å avlede spenning og stress mellom foreldrene (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 104 - 105). For denne studien er dette interessant med tanke på underliggende årsaker til hvorfor barn og ungdom opplever det vanskelig med skolenærvær.

Bygging av allianser («joining») med hvert medlem i en familie er nødvendig for at terapeuten skal komme i posisjon til å skape endring innenfor strukturell familierapi. Terapeuten må derfor være god på å skape kontakt slik at familien møter terapeuten som et menneske og ikke et sett med teknikker og metoder. Spontanitet og tilstedesteværelse i øyeblikket er viktige egenskaper (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 110 – 111). Alliansene som bygges mellom de involverte personene rundt et barn eller ungdom for å øke skolenærvær blir i denne studien interessant, ikke bare familierapeutens alliansebygging. Særlig kan dette overføres til hvordan også læreren bygger allianse med eleven og foreldrene.

Den strukturelle tilnærmingen har vært kritisert for at den gir terapeutens temaer og initiativ for mye plass i oppbyggingen av terapitimen. Kritikken har vært rettet mot at terapeuten forstår for fort, og deretter organiserer familien mot et samhandlingsmønster som den mener er bedre. I tillegg har det vært kritikk mot at den strukturelle terapeuten er for autoritær og konfronterende (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 112). I følge Minuchin er denne ekserptrollen som blir tillagt terapeuten misforstått, han hevder at med ekspertise forstår man flere måter å være på og at man forstår uvisshet (Michaelsen, 2019, s. 122). På tross av kritikken som har kommet mot strukturell familierapi så anser jeg tilnærmingen som relevant sammen med andre systemiske tilnærminger.

2.1.6 Samarbeidende tilnærming

Gjennom terapi med barn, ungdom og deres familier, i tillegg til tverrfaglig samarbeid med blant annet skole synes en samarbeidende tilnærming å gi familierapeuten en god posisjonering for et godt samarbeid med alle involverte. Samarbeidende tilnærming bygger

på filosofiske antakelser fra postmoderne diskurser fra tiden vi lever i nå og fra fortiden (Anderson et al., 2017, s. 274). Harlene Anderson og Harold Goolishian er grunnleggerne av tilnærmingen (Hårtveit & Jensen, 2004, s. 183). De tok avstand fra tanken om at familierapien skulle omhandle homeostatiske krefter eller metoder, som videre dreide seg om språklige omskrivninger. De ønsket en demokratisk familierapi, og var ukomfortable med all utøvelse av makt og manipulasjon. Familierapien skulle få inn omsorg og anvendelige dialoger hvor terapeuten ikke var som en kald tekniker (Hårtveit & Jensen, 2004, s. 184). Personen skulle eie sin egen historie og få utfolde den selv. Dialogen mellom terapeuten og klienten skulle være farget av likeverd og gjensidig respekt. Det skulle lyttes til hver enkelt, og ikke dannes en mening på forhånd eller med en gang om en familie. Terapeuten skulle ikke være bedre-vitende (Hårtveit & Jensen, 2004, s. 184). Denne demokratiske relasjonen mellom terapeut og klient, kan sies å være det viktigste bidraget fra samarbeidende tilnærming (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 170). Om og hvordan familierapeuter møter barn, ungdom og deres foreldre med omsorg og likeverd oppleves som viktig i denne studien.

Samarbeidende tilnærming gjør terapeuten og klienten til samarbeidspartnere. Det relasjonelle i prosessen og systemet blir viktig. Fortellingene skapes gjennom at de blir fortalt, undersøkt og fortolket (Anderson, 2003, s. 131). Både terapeuten og klienten bidrar med sin ekspertise. Klienten er ekspert i sitt eget liv og sine livserfaringer. Når klienten forteller sine historier er han/hun i posisjon til å gjenkjenne sin egen stemme og styrke. Terapeuten er ekspert på å engasjere seg i prosessen og samtidig skape en dialog som omhandler klienten sammen med han/hun (Anderson, 2003, s. 132). Problemer løses ikke ifølge Anderson og Goolishian, de kan heller oppløses ved å samtale om på en annen måte enn hva en er vant til (Hårtveit & Jensen, 2004, s. 183). Som et resultat av å være engasjert i dialogen og ta i bruk denne filosofiske holdningen kan en også risikere å forandre seg selv. Det skjer fordi en er i prosess sammen og påvirker hverandre gjensidig, og forandring blir dermed en naturlig konsekvens av dialogen. Familierapeuten må være åpen for at meninger og holdninger om for eksempel en situasjon for et barn eller ungdom med mye skolefravær kan forandres. Våre verdier og moraler kommer til overflaten i denne prosessen, og med et annet menneskets perspektiv og opplevelse om noe kan de forandres. Denne prosessen krever at vi reflekterer og stiller spørsmål til det vi tror at vi vet (Anderson,

2003, s. 137-138). Denne mulige forandringen som også kan skje for familieterapeuter i prosessen med å hjelpe barn og ungdom til å øke skolenærvær blir interessant; om deres holdninger og rådende diskurser opplever forandring.

Begrepet «ikke- vitende posisjon» ble lansert av Anderson og Goolishian i 1992 (Bagge, 2011). Med denne holdningen blir en som terapeut bevisst på at en ikke har kapasitet til å forstå et annet menneske fullstendig (Anderson, 2003, s. 176). «Ikke-vitende» er ikke det samme som å være «uvitende». Det handler om at terapeuten er under oppfatning av at en ikke kan vite hva den andre tenker og mener, og må derfor sette seg selv til side for å gi plass til klientens stemme og ekspertise (Bagge, 2011). Bagge skriver det presist og enkelt i sin artikkel: *«Jeg kan ikke vite hva dine opplevelser har betydd for deg i livet ditt, eller i hvilken posisjon du stiller deg i forhold til disse hendelsene i dag, før du har forsøkt å fortelle meg om det»* (Bagge, 2007, s. 113). Med å anvende en ikke-vitende holdning kreves det slik jeg forstår det, at familieterapeuter ikke lar tidligere erfaringer med å jobbe med barn og ungdom for å øke skolenærvær blir gjeldende. De må kunne møte hvert menneske med oppriktig interesse og nysgjerrighet og ikke gå inn i et spor av hvordan det «er» å være et barn eller ungdom som ikke oppnår skolenærvær; hver historie fortjener å bli møtt med blanke ark.

2.1.7 Refleksivitet og relasjonsansvar

Når familieterapeuter samtaler med barn, ungdom, foreldre og andre samarbeidspartnere i forbindelse med å øke et barn eller ungdoms skolenærvær oppfatter jeg det grunnleggende innenfor familieterapi å være observant på ens egen posisjon og holdninger som bringes inn i samtalen. I samhandling mellom mennesker har Sheila McNamee introdusert oss til refleksivitet og relasjonsansvar som er viktig både i terapi og for hverdagen (McAdam, 2019, s. 226). Hun beskriver tre praksiser som er viktig; selvrefleksivitet, relasjonell refleksivitet og relasjonell ansvarlighet. Med selvrefleksivitet er vi ansvarlig for hva vi bringer med oss inn i en samtale. Med relasjonell refleksivitet er vi til stede og åpen både for oss selv, den andre og samtalen; hva jeg sier og hvordan jeg sier det påvirker hvordan jeg skaper den andre. Med relasjonell ansvarlighet er jeg bevisst på hvordan ordene jeg bruker gir konsekvenser og

virkning. Jeg er også bevisst på hvordan mine følelser og handlinger påvirker den andre, og inviterer til å reflektere rundt hvordan deres egne ord, følelser og handlinger har på andre. Vi har derfor et stort ansvar når vi er i relasjoner med andre, og særlig om det er en skjev fordeling av makt (McAdam, 2019, s. 226). Bagge (2011) viser til at det personlige og det profesjonelle henger sammen i terapeutisk sammenheng. Hva en bringer med inn i samtaler, tilegnelsen av kunnskap og hvordan en møter de en er i dialog med er det nødvendig å ha god kjennskap til, og denne selvreflekterende prosessen er hele tiden pågående. Min kunnskap vil alltid være usikker, og det kreves av meg som terapeut at jeg er nysgjerrig, utforskende og åpen for at mine tanker og diskurser blir utfordret (Bagge, 2011). Min forforståelse hjelper meg til å forstå, men den kan lure meg til å forstå for fort (Bagge, 2011). I denne studien har forforståelsen kontinuerlig vært reflektert rundt, nettopp for å kunne stoppe opp og ikke forstå for fort hva det innebærer å oppleve lite skolenærvær og hvorfor det er så viktig med skole og utdanning.

2.1.8 Resonans

Resonansbegrepet ble utformet for å kunne forstå sammenhenger mellom terapeutens personlige- og profesjonelle liv (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 308). Resonans gir sirkulariteten som kan vise seg i samspill mening. Det gjenkjennes i terapeutens personlige og private erfaringer, og klientenes utfordringer. Dette benevnes som relasjonell resonans, og vil igjen påvirke hvordan en forstår de ulike situasjonene og relasjonene en er en del av og hvordan en vil handle i praksis (Jensen, 2017, s. 41). I møte med barn, ungdom og familier så kan en oppleve gjenklang ved at noe i klientens liv minner om noe fra eget liv og erfaringer, og det kan påvirke hva som vektlegges i samtalen (Jensen, 2017, s. 41). En kan tenke seg at om en har egne erfaringer med lite skolenærvær, enten hos seg selv eller egne barn, kan påvirke hvordan en samtaler og møter barn, ungdom og deres utfordringer.

2.2 Skolenærvær

Videre legges teori og forskning som er relevant for skolenærvær frem.

2.2.1 Skolens plass i samfunnet

Barn og unge har rett og plikt til grunnskoleopplæring, den varer fra kalenderåret barnet fyller seks år til fullført tiende skoleår. Ungdom som har fullført grunnskolen har rett til videregående opplæring innen fylt 24 år (Lovdata). Sammen med andre oppvekstarenaer har skole alltid vært viktig for barn og ungdoms utvikling, både kortsiktig og langsiktig (Heimburg & Ness, 2020, s.9). Nasjonal statistikk og OECD-rapporter viser at en av ti norske ungdommer faller utenfor samfunnet og benevnes som «utenforskap», det betyr at de ikke er deltakende i utdanning, opplæring, arbeid eller øvrig samfunnsnivå. Dette tallet er økende og er både et etisk og et samfunnsøkonomisk problem som har behov for å møtes både på individ-, gruppe- og samfunnsnivå (Heimburg & Ness, 2020, s.10).

2.2.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

I forståelsen av barn og ungdoms plass i samfunnet, og den gjensidige påvirkningen som foregår i nære relasjoner og på samfunnsnivå anses Bronfenbrenners bioøkologiske modell særlig relevant. Han understreket at barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng hvor oppvekstmiljø, biologiske faktorer og den psykologiske utviklingen tas i betraktning samtidig (Imsen, 2005, s. 58). Menneskets utvikling skjer dermed alltid i kontekst ifølge han. Gjennom samhandling med andre og tingene omkring, også det som ligger fjernt som tradisjoner og verdier i nærmiljø, del- og rikskultur (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 260). Modellen har utviklet seg siden 70-tallet og innebærer at barn ses på i naturlige kontekster hvor de har tilhørighet for å kunne si noe om hvordan de oppleves, i tillegg til hvordan miljøene er gjensidig avhengig av hverandre, og hvordan de fjerne miljøene henger sammen med de nære (Imsen, 2005, s. 58-60). I denne studien er nettopp dette interessant; å kunne ha en forståelse for den gjensidige påvirkningen som finner sted i et barn eller ungdoms liv, hvordan det kan påvirke skolenærværet, og at flere forhold alltid må tas til betraktning samtidig. I det senere arbeidet ble interaksjonsprosessene mellom mennesket og omgivelsene vektlagt mer slik at deltakerne har en synligere rolle. Individuelle egenskaper hos en person er mer fremtredende, selv om de kan være preget av miljøet. Videre er det vektlagt at miljøene endres over tid som et resultat av hva deltakerne gjør med dem. Person, prosess og tid blir dermed viktige faktorer i utviklingsprosessen, i tillegg til konteksten

(Imsen, 2005, s. 62). Disse fire elementene *process-person-context-time (PPCT)* virker uløselig sammen og påvirker en persons utvikling (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 265).

Grunnleggende for modellen er samspillet mellom personen og konteksten, det omtales som *proksimale prosesser* som utvikles, virker og endres over tid. Hvilken vei utviklingen til et menneske tar avhenger delvis av personens forutsetninger og dens omgivelser, og delvis på interaksjonen mellom dem (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 265). I denne studien er samspillet mellom barnet og foreldrene, skolen, fritidsaktiviteter og jevnaldrende særlig viktig. Kontakten til omgivelsene utvides i takt med alderen og blir stadig mer kompleks (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 265).

Modellen består av fire systemer; mikro-, meso-, ekso- og makrosystem (Bronfenbrenner, 1979, s. 7-8). De kan visualiseres som konsentriske sirkler med mikro innerst og makro ytterst (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 263). Mikrosystemet er det innerste systemet i sirkelen, og består av mennesker som en har ansikt-til- ansikt kontakt med (Bronfenbrenner, 1979, s. 7). Det er menneskets umiddelbare nærmiljø som familie, skole, nabolag og jevnaldringsgrupper. Summen av de ulike komponentene i nærmiljøet utgjør et nettverk av relasjoner som barnet eller ungdommen er en del av (Imsen, 2005, s. 60). Mesosystemet er neste sirkel. Det inneholder samspillet mellom to eller flere situasjoner som personen er aktiv i, det vil si kontakten mellom to eller flere mikrosystemer (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 264). For barnet står nærmiljøet frem som en integrert helhet. Det tar med seg erfaringer hjemmefra til skolen, og skoleerfaringer hjem. På mesonivå kan en se hvordan noe som skjer i en situasjon påvirker det som skjer i en annen, og hvordan endringer i et miljø fører til endringer i et annet (Imsen, 2005, s. 60). Her plasseres skole -hjem og hjem-fritidsarenaer, og for denne studien er det særlig interessant samarbeidet som finner sted mellom dem. Eksosystemet er neste sirkel og omhandler samfunnskonstellasjoner som barnet ikke er direkte involvert i, men som likevel virker inn på barnet (Imsen, 2005, s. 60). Beslutninger som fattes på steder, i situasjoner eller mikromiljøer hvor en selv ikke er tilstede får konsekvenser for barnet eller ungdommen (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 264). Makrosystemet er den ytterste sirkelen. I makro ligger overbygginger på samfunnsnivå som det økonomiske systemet, sosial- og helsevesen, utdanningssystem, rettsvesen og politisk system (Imsen, 2005, s. 60 -61). Bestemmelser og ordninger på makronivå har konsekvenser og berører

hvert eneste barn på mikronivå og samspillet som foregår der (Imsen, 2005, s. 61). Selv om en visualiserer systemene i konsentriske sirkler er det viktig å ha med seg at elementene i systemene påvirker hverandre gjensidig, både i det enkelte system og mellom systemene.

2.2.3 Mulige konsekvenser av lite skolenærvær

Hvis eleven oppnår lite skolenærvær kan det føre til konsekvenser her og nå og i fremtiden. På kort sikt kan det føre til at eleven får en lavere opplevelse av mestring og dårlige skoleprestasjoner enn forventet, i tillegg til stress, sosial isolasjon og konflikter i familien. Den langvarige konsekvensen kan føre til frafall fra videregående opplæring, mangel på utdanning, vanskeligheter med å få jobb og økonomiske problemer. I tillegg til angst og depresjon, som igjen kan føre til et behov for innleggelse og behandling og føre til uføretrygd (Havik, 2018, s. 44).

2.2.4 Skolefravær

Elever som nekter å gå på skolen har i de fleste tilfeller opplevd faglige eller sosiale nederlag, ydmykelse eller mobbing, men det er ikke alltid at en har opplevd alt dette. Krenkelser og diskriminering relatert til skolekontekst kan også føre til at det for disse elevene blir vanskelig å oppleve skolen som et trygt sted (Lie, 2021, s. 93). Hvor mye undervisning en elev har mistet eller om det er vanskelig for en elev å gå på skolen, er med på å definere skolefravær (Havik, 2018, s. 18). I følge Kearney (2008) kan det regnes som et problem når en elev har (1) mer enn 25 prosent fravær fra skoletiden over to uker, (2) opplevd det utfordrende å være deltagende i timene i minst to uker i tillegg til store vanskeligheter med ungdommens eller familiens hverdag, og/eller (3) er fraværende fra skolen i minst ti dager i løpet av 15 uker av et skoleår (Kearney, 2008, s. 265). Oftest er det forhold i barnet selv, hjemme og på skolen som er grunner til skolefravær, andre faktorer kan være med på å opprettholde det. Risiko og opprettholdende faktorer må tidlig kartlegges for å kunne få en rask fremgang. Elever er alle like verdifulle, og de må oppleve at de er det (Havik, 2018, s. 168). I følge Havik (2018, s. 168) vil noen elever trenge tilrettelagt tiltak for at de skal oppleve det, og noen få (1-5 prosent) vil trenge mer målrettede og intensive tiltak. Alle

fagpersoner som jobber med elever med lite skolenærvær, også indirekte, må være tålmodige og oppmerksomme på små skritt i riktig retning. Det er en tidkrevende prosess (Havik, 2018, s. 168). I denne studien kan familieterapeuter slik jeg ser det være både direkte og indirekte involvert, og de kan med sin systemiske bakgrunn hjelpe til med å involvere nettverket rundt eleven og gi et rom for at dette kan være en prosess som tar tid.

Mobbing er en sentral grunn til skolefravær (Lie, 2021, s. 93). Det reviderte kapittelet 9A om skolemiljø i opplæringsloven som trådte i kraft 1.august 2017 er sentralt når det gjelder skolefravær (lovdata). Elevenes rettigheter om de blir mobbet er styrket i denne lovendringen, og skal samtidig være forebyggende effektiv i arbeidet mot mobbing og dårlig skolemiljø. Det er tydelige retningslinjer med krav til skolene og dens ansatte om hva de skal gjøre om en elev ikke har det bra på skolen eller blir mobbet, i tillegg til at den tydeliggjør ansvar og strenge plikter til skoleeiere og ansatte i skolen (Havik, 2018, s. 163).

I en artikkel publisert av Jo Magne Ingul, Trude Havik og David Heyne i 2018 som er basert på litteraturgjennomgang vises det til fravær eller delvis fravær fra skolen, angst, depresjon og somatiske plager som tidlige tegn og risiko for å utvikle skolevegring. I tillegg fremheves overganger som sårbare for at en elev kan utvikle skolevegring. Det kan for eksempel være i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, flytting, bytte av lærer, tap av familiemedlem og skilsmisse. Forfatterne poengterer at det kan ha store kostnader for samfunnet om unge faller ut av skolen, og samfunnet vil være tjent med forebygging av skolevegring. Det foreslås et forskningsbasert rammeverk som hjelpemiddel for skoler, foreldre, elever og eventuelt andre. Dette rammeverkets intensjon er å kunne gi tidlig hjelp til elever, og bedre deres skoleprestasjoner og sosiale og emosjonell utvikling (Ingul et al., 2018).

2.2.5 Relasjoner og samarbeid

Gode relasjoner er forbundet med trygg tilknytning. Det er av stor betydning for mestringsevnen og selvbildet når det er positiv tilknytningen og samspill mellom barn og foreldre. En usunn tilknytning til foreldre øker risikoen for at barn får psykiske vansker (Lie, 2021, s. 54). For denne studien er informantenes opplevelse gjennom foreldresamarbeid og hvordan samspillet innad i familien påvirker skolenærværet interessant. I tillegg til

samarbeid mellom alle deltakerne som er engasjert i prosessen. Samarbeid handler om at en arbeider sammen med å løse en oppgave. Arbeidsoppgavene fordeles mellom deltakerne, og hver person blir ansvarlig for sin del av oppgaven for å løse et felles mål (Ness, 2016).

I følge Havik (2018, s. 168) er gode relasjoner både i mikro- og mesonivå ansett som viktig både i det forebyggende arbeidet og når skolefraværet er pågående. Det vil si gode relasjoner mellom elev og lærer, mellom elever, mellom foreldre og lærer, foreldre og barn, foreldre og foreldre, andre barn og foreldre, og til nabolag og fritidsaktiviteter. Dette synliggjør et komplekst bilde av barnet eller ungdommens relasjoner, og i noen tilfeller må tiltak settes i gang på flere områder samtidig for en elev som strever med å oppnå skolenærvær. Et felles mål er viktig i planleggingen av tiltak, og samarbeid er nøkkelen. Samarbeidet mellom skole, elev og foreldre er spesielt viktig. For at tiltakene skal ha god effekt med å hjelpe et barn med fraværspromblematikk er foreldrenes bidrag nødvendig (Havik, 2018, s. 168-169). Et manglende samarbeid mellom skole og hjem kan være en risikofaktor for barnet eller ungdommens psykiske helse på skolen. Lærere og pedagogiske psykologer er enige om at samarbeidet mellom skolen og hjemmet stiller store krav til både lærere/skolen og foreldre, fordi de er gjensidig avhengig av hverandre i arbeidet mot et felles mål om å skape gode rammer for læring og sosial trygghet i skolen (Lie, 2021, s. 82). Skolen har ansvaret for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet (Imsen, 2016, s. 495). Det er lett å mislykkes om det settes for høye mål og planlegger en for rask fremgang. Det kan hende at en går tilbake til utgangspunktet eller forverrer problemet. Ved fremgang er det viktig at alle er fornøyd med at eleven har mer tilstedeværelse enn tidligere (Havik, 2018, s.167). Hvis fraværet fra skolen vedvarer over tid er det mange foreldre og lærere som føler seg maktesløse. Fraværet kan ha utviklet seg til å bli svært komplekst, sammensatt og mer alvorlig. Det er derfor viktig å oppdage det tidlig og sette inn tiltak (Havik, 2018, s. 168).

En god relasjon mellom lærer og elev inneholder at læreren viser respekt, toleranse, empati og interesse for eleven (Imsen, 2016, s. 456). Det kan virke forebyggende med gode relasjoner mellom lærer og elev, som igjen har betydning for frafall, skolefravær og for skolevegring. I tillegg er det mindre sannsynlighet for at en elev dropper ut av skolen når det er en støttende og positiv lærer-elev relasjon (Havik, 2018, s. 116 - 117). For elever som mangler støtte fra foreldrene er det høyere forekomst av dårlige faglige resultat, mer

atferdsproblemer og økt problemer med jevnaldrende i tillegg til å tilpasse seg i klasserommet. Under disse forholdene med vanskeligheter mellom foreldre og barn er gode relasjoner i skolen enda viktigere. Risikoen for psykiske problemer økes trolig med lite støtte fra foreldre, jevnaldrende og lærere (Havik, 2018, s. 117). Å signalisere at eleven er ønsket på skolen er en viktig oppgave læreren har, og ved langvarig fravær er det viktig at eleven og foreldrene opplever at eleven har tilhørighet i klassen (Havik, 2018, s. 118). Tilrettelegging av gode relasjoner mellom elevene er spesielt viktig for skolevegrere, og det viser seg at sosial støtte fra gode venner kan hindre skolevegring og være med på å øke skolenærværet. Elevens mentale helse kan påvirkes av den sosiale arena som skolen er, hvor de både samhandler med medelever og lærere (Havik, 2018, s. 119).

Det er ofte behov for veiledning fra eksterne støtteapparater. Dette kan være PPT, skolehelsetjeneste, fastlege, spesialisthelsetjeneste og barneverntjeneste, i tillegg til er tett og godt samarbeid mellom skole og hjem (Havik, 2018, s.153). Familieterapeutene som var informanter i denne studien tilhører alle det eksterne støtteapparatet. De kan blant annet være med på å bringe inn andre perspektiver, tilnærminger, veiledning, konkrete råd, behandling eller bistå i samarbeidet mellom skolen og hjemmet om det er vanskelig. Det kan være tidkrevende å komme tilbake til skolen for elever som har hatt langvarig fravær, og desto lengre fraværet er desto lengre tid kan det ta å kartlegge hvorfor det er slik og skape endring. Ved bekymring bør skolen kontakte støtteapparatet for å få veiledning (Havik, 2018, s. 153).

2.3 Tidligere relevant forskning

I Norge finnes det noe forskning på skolefravær. Ser man til andre land finnes mer, og da i hovedsak fra USA. Denne forskningen er på grunn av sosiale og kulturelle forskjeller vanskelig å overføre direkte til å være gjeldende i Norge. Jeg velger allikevel å ta med noe internasjonal forskning da jeg anser skolefravær som et fenomen som en kan tenke har noen universelle aspekter, selv om det er forskjeller ned på individnivå. Forskningen av skolefravær er gjort om skolevegringsatferd (SRB), som et overordnet begrep som inkluderer skulk, skolevegring og separasjonsangst (Havik, 2018, s. 25). Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg gjort søkt på ordene: skolenærvær, skolevegring, skolefravær,

familieterapeut, systemisk tilnærming i skole, ved databasene, Oria, Idunn og google scholar. I tillegg til ulike sammensettinger av de ordene. Jeg fant ikke noe som omhandler spesifikt min problemstilling rundt det familieterapeutiske ståstedet og hva de opplever som suksessfaktorer. Noe forskning om skolevegring som et fenomen og tverrfaglighet i møte med skolevegring finner jeg.

Gro Emmertsen Lund leverte i 2017 sin doktorgradsavhandling hvor hun undersøkte hvordan det går med elever og deres foreldre når de blir ekskludert fra skolen som et resultat av skolens håndtering av samspillsproblemer i Danmark. Med samspillsproblemer menes relasjonelle- og kommunikasjonsproblemer, det vil si problemer hvor flere personer er i samspill med hverandre og opplever og forstår det forskjellig (Lund, 2018, s. 118). Hun samlet inn og analyserte tjue fortellinger fra foreldre. Funnene viser at elever og foreldre blir ekskludert i skolen, som igjen påvirker elevens utvikling og deltakelsesmulighet negativt. I følge forskningen henger dette sammen med skolens måte å håndtere samspillsproblemer på; som posisjonerer elever og foreldre som problematiske og lite samarbeidsvillige. Det kan føre til marginalisering, og ende i ekskludering. Videre fører dette ikke bare til ekskludering av eleven, men at foreldre blir ansvarliggjort for problemene i skolen og overtar ansvaret for å løse dem hjemmefra (Lund, 2018, s. 118-119).

Krane, Karlsson, Ness, og Kim (2016) gjennomførte en litteraturstudie om relasjonen mellom lærer og elev sin betydning for drop out fra videregående opplæring og psykisk helse hos eleven. 16 artikler ble gjennomgått med en tematisk analyse. Resultatet indikerer at ved en god relasjon mellom lærer og elev er det lavere risiko for at eleven dropper ut av skolen, og når eleven forteller om en god relasjon til sin lærer melder de også om bedre selvfølelse og mindre depressive symptomer. Er det en dårlig lærer-elev-relasjon tyder det på økt risiko for å utvikle psykiske problemer.

Trude Havik leverte i 2015 sin doktorgradsavhandling om skolevegring i Norge. Hun gjennomførte spørreundersøkelser blant 5465 elever fra 6. – 10.trinn på 45 skoler, og rundt 70 prosent svarte at de hadde hatt fravær de siste tre måneder (Havik, 2015). Hun skiller mellom skulk og vegring, og er opptatt av at skolevegring og skulk ikke en diagnose (Havik, 2018, s. 27). Forskningen viser at en trygg og inkluderende skole er avgjørende for å hindre at elever blir skolevegrere. Resultatene tyder på at relasjonen til medelever har størst

betydningen for skolevegring, i tillegg til at lærerens klasseledelse påvirker elevene og derfor skolevegring indirekte. På barnetrinnet vil det å være utsatt for mobbing henge tydelig sammen med fraværsgrunner relatert til skolevegring, på ungdomsskolen er det mer moderat. Hun intervjuet også foreldre til skolevegrere, og resultatene tyder på at forutsigbarhet og lærerstøtte er viktig for skolevegrere (Havik, 2015).

En litteraturstudie gjort av Knollmann, Knoll, Reissner, Metzlerlaars og Herbrand (2010) så på barn og ungdoms oppvekst vilkår som mulige forklaringer for skolevegring. Med det som grunnlag mente de at skolevegring var et kontekstavhengig problem, og kunne ikke bare gjelde medisinske eller psykologiske tilstander. Videre kunne skolevegring forekomme om eleven ble utfordret over sine evner i skolen, blant venner eller i familien.

Frostad, Pijl og Mjåvatn gjennomførte en studie vinteren 2008/2009 bestående av 2045 elever fra 16 år og oppover i videregående skole i Sør-Trøndelag ved hjelp av en hierarkisk regresjonsmodell. Intensjonen til elevene om å slutte på skolen var den avhengige variabelen. Studien viste at lærerstøtte og ensomhet i skolesammenheng var sterke indikatorer for en slik intensjon. Effekten av aksept og støtte til jevnaldrende var minimal (Frostad et al., 2015, s. 110).

Steinar Roness skrev i 2013 en masteroppgave om hva ansatte ved skole, PPT, BUP og barnevern tenker om skolevegring. Undersøkelsen til Roness viser at informantene tenker at skolevegring er et symptom på sammensatte problemer. Det kommer også fram at skolen i større grad gir individuelle faktorer ved eleven eller familien som forklaring. PPT, BUP og barnevern viser i større grad til faktorer i den systemiske konteksten til deres forståelse av skolevegring (Roness, 2013, s. 65). John Gustavsen skrev i 2020 en masteroppgave om terapeuters erfaringer med tverrfaglige samarbeidsmøter som omhandler bekymringsfullt fravær i skolen. I sin kvalitative studie fant han ut at det å samtale med og ikke til ungdommen, gjennomføre holdningsskapende arbeid og at det kreves tålmodighet til å stå i samarbeid og et helhetlig samarbeid ble tillagt stor vekt. Videre fant han ut at fagfolk må være tålmodig og følge ungdoms prosess, og ikke bli for opptatt av lover og prosedyrer. (Gustavsen, 2020, s. 1).

3. Metode

I dette kapitlet vil det redegjøres for studiens metode. Først vil studiens vitenskapelige forankring beskrives. Videre vil den kvalitative tilnærmingen, innsamling av data og analyse bli gjort rede for. Avslutningsvis vurderes studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet, etiske vurderinger og egen forforståelse.

3.1 Vitenskapeteoretisk ståsted

Jeg har valgt analysemetoden systematisk tekstkondensering (STC) for denne studien. STC deler oppfatning med fenomenologien om at subjektive erfaringer fra livsverden er gyldig kunnskap, men fordyper seg ikke i livsverden som grunnleggende perspektiv for analyse (Malterud, 2018, s. 116). En viktig forutsetning for at forskeren skal kunne forstå den situerte kunnskapen, er å erkjenne betydningen av forskerens ståsted. STC søker ikke etter essenser, men har en oppfatning av at fenomener kan fremtre i ulike versjoner ut ifra ulike perspektiv. STC ligger derfor nærmere sosialkonstruksjonisme, men har som fellestrekk med fenomenologi at analysen skal kunne beskrive fenomenets mest relevante side så presist som mulig, derunder relasjoner til andre fenomener. Fokuset er dermed på subjektivitetens kontekst (Malterud, 2018, s. 116). På grunnlag av min valgte analysemetode er dermed sosialkonstruksjonisme valgt som tilnærming for studien, samtidig som den også er inspirert av fenomenologi. Jeg anser meg selv som sosialkonstruksjonist, og anerkjenner at min posisjon som forsker har medvirkning i alle ledd av kunnskapsutvikling (Malterud, 2018, s.75). Det betyr at jeg vil se etter konstruksjoner i datamaterialet, og ikke etter noen absolutte eller universelle sannheter. På grunn av at jeg anerkjenner meg selv medvirkende i alle ledd av kunnskapsutviklingen vil studien på denne måte kunne si noe om hva jeg har fortolket fra intervjuene. Dette innebærer at det relative og lokale gis mer plass enn det absolutte og universelle (Malterud, 2018, s. 29).

3.2 Kvalitativ tilnærming

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til denne studien. Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at forskeren prøver å forstå sosiale fenomener ved å være deltagende i feltet gjennom observasjon og/eller intervju, eller gjennom analysering av tekst eller visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2018, s. 11 -15). I dette forskningsprosjektet vil det skje gjennom analysering av intervjuer. Den kvalitative tilnærmingen er lite opptatt av årsakssammenhenger, men heller opptatt av å forstå hvordan mennesker beskriver og oppfatter verden og de relasjonene de er en del av (Johannessen & Tuftem, 2016, s. 93). Søken etter å forstå fenomener gjør at kvalitative tilnærminger knyttes til fenomenologi og hermeneutikk, som også STC er inspirert av (Thagaard, 2018, s. 14). I kvalitativ forskning er det sentralt å forstå og utforske menneskers subjektivitet og samhandling (Malterud, 2018, s. 29).

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju er en samtale mellom forsker og informanter som blir styrt av temaer som det ønskes å få kunnskap om, og temaer som oppstår underveis (Thagaard, 2018, s. 91). Hensikten med kvalitative intervjuer er å belyse problemstillingen fra flere sider gjennom at det gis fylldige beskrivelser. Målet er å få mye informasjon fra et begrenset antall informanter (Johannessen, Tuftem & Christoffersen, 2016, s. 111-112). Gjennom å avgrense intervjuet til informantens opplevelse av sin livsverden har fenomenologien som også STC er inspirert av, vært betydningsfull for å avklare forståelsesformen i kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden jeg var opptatt av informantenes egne erfaringer og opplevelser var et kvalitativt forskningsintervju godt egnet for min studie.

Jeg valgte å anvende et semistrukturert intervju, det innebærer at tema fra dagliglivet skal prøve gis mening ut fra intervjupersonenes egne perspektiver. Det har en dagligdags tone, men samtidig en profesjonell hensikt. Målet er å hente frem beskrivelser fra informantens egen livsverden, og spesielt fortolkningen av meninger av fenomener som blir synliggjort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

3.4 Utvalg og rekruttering

Informantene ble rekruttert gjennom en strategisk utvelgelse. Det vil si at informantene ble systematisk valgt gjennom at de representerte de egenskaper eller kvalifikasjoner som samsvarte med problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54 -56). I små studentprosjekter, som denne studien faller inn under, anbefales 3 – 6 informanter (Smith, Flowers, Larkin, 2009, s. 51). Jeg valgte på grunnlag av det å intervju fire informanter. Utvalget besto av to familieterapeuter fra barnevernstjenesten, og to familieterapeuter fra spesialisthelsetjenesten. Når prosjektet var godkjent av NSD ble det sendt ut mail med informasjonsskriv om prosjektet til ledere ved forskjellige enheter som kunne ha informanter som oppfylte kriteriene som var satt på forhånd. Inklusjonskriteriene for informantene var at de skulle ha jobbet med oppfølging og/eller behandling av barn, ungdom og/eller deres foresatte innenfor en terapeutisk kontekst innenfor spesialisthelsetjenesten eller barnevernstjenesten. I tillegg måtte de minst ha videreutdanning i familieterapi og systemisk praksis, og jobbet i to år som familieterapeut. Tre av fire informanter hadde master i familieterapi og systemisk praksis, en hadde videreutdanning. Alle hadde minimum over seks års arbeidserfaring med å jobbe terapeutisk med barn og ungdom etter endt mastergrad eller videreutdanning.

3.5 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden var delvis strukturert. I følge Thagaard (2018) er temaene bestemt på forhånd med en delvis strukturert tilnærming, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. Strukturen i intervjuguiden var fleksibel slik at jeg kunne tilpasse spørsmålene til beskrivelsene som informantene ga. Informantens fortellinger ble fulgt, samtidig som at temaene som var viktig med tanke på problemstillingen ble belyst. For å sikre at intervjupersonen ville fortelle om sine opplevelser og synspunkter var det viktig med godt formulerte spørsmål som åpnet opp og motiverte til å fortelle (Thagaard, 2018, s. 91 - 97). Spørsmålene i intervjuguiden ble derfor diskutert og sett over av veileder for å sikre at de var gjennomtenkte og gode.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene fant sted mellom meg og en informant om gangen, og det ble avsatt en time til hvert intervju. Jeg avtalte med informantene å gjennomføre intervjuene på deres arbeidsplass. Dette for at de skulle unngå å bruke unødvendig tid på reising, samtidig som de kunne gjennomføre det i arbeidstiden. I tillegg opplevdes det som oversiktlig med tanke på covid-19 og smittevern, da det var tilrettelagt for å holde avstand i samtlige intervjuer. Informantene hadde på forhånd fått tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg). Jeg informerte i tillegg om studiets hensikt muntlig før vi startet, og hver informant signerte samtykkeskjema før intervjuet fant sted.

Intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Jeg valgte bevisst å ikke notere underveis for å kunne være helt til stede i samtalen gjennom intervjuet og for å ikke gå glipp av kroppsspråket. Intervjuene ble gjennomført med omtrent en ukes mellomrom i oktober/november 2020. Det ga meg tid til å transkribere hvert intervju før jeg begynte på neste.

Min umiddelbare opplevelse og inntrykk etter endt intervju var at informantene var opptatt av at dette var et intervju. Dette med grunnlag i at det opplevdes som bundet til at jeg som forsker stilte spørsmål og den andres svarte; at vi hadde turtaking på denne måten. Jeg satt igjen med en følelse av at selve utførelsen av at intervjuene ble mer i grenseland til å være mer strukturert enn det som var planen da jeg utarbeidet intervjuguiden. En intervjuguide som skulle være som et hjelpemiddel ble også av meg mye slavisk fulgt fikk jeg inntrykk av, og jeg tror det kommer av at jeg var redd for at hvis jeg ikke fikk stilt alle spørsmålene så kunne viktig informasjon gå tapt.

På lik linje med at jeg opplevde at informantene var opptatt av at dette var et intervju, var jeg også påvirket av det. Det å være i en intervjukontekst var uvant for meg. Jeg undres på om jeg var såpass opptatt av å ikke gå inn i en terapikontekst at jeg kunne ha vært med på å påvirke slik at utførelsen ikke opplevdes helt i samsvar med hva som var tiltenkt med den semistrukturerte intervjuguiden, som var tiltenkt å være et hjelpemiddel til å følge informantens historier. Dette kan også komme av at det var en nyutdannet familierapeut som intervjuet mer erfarne familierapeuter, at jeg derfor følte på en usikkerhet med tanke på å lede dialogen på en måte som ikke var terapi, men intervju. Jeg undres i ettertid om intervjuene ville sett annerledes ut om de ikke var gjennomført i et lokale som bar preg av å

være terapikontekst. Det jeg allikevel hørte når jeg lyttet til intervjuene i ettertid, og som var noe overraskende, var at det hadde oppstått flere avsporinger i spesielt tre av intervjuene, og at inntrykket jeg satt igjen med først ikke helt stemte. Det viste seg at det var flere tilfeller der jeg hadde fulgt informantens vei enn hva jeg var umiddelbart klar over, men intervjuguiden hadde jeg stadig kommet tilbake til i alle intervjuene. Tanken om at hvis jeg ikke fikk stilt alle spørsmålene mine så kunne viktig informasjon gå tapt, oppleves som gjeldende for alle intervjuene. Lyttingen til intervjuene i ettertid tydeliggjør for meg hvordan vi ikke kan huske en samtale helt som den var, og hvor mye min indre dialog og følelser påvirker situasjonen. Nyttig var det å høre på lydopptakene flere ganger i ettertid, og det opplevdes som jeg hørte noe nytt hver gang, og det fra en samtale jeg selv var en del av. Jeg undres på om det for meg tok en veldig stor plass å være i forskerposisjon, at den overskygget for min tilstedeværelse i samtalene. Denne posisjonen kan ha blitt forsterket fordi jeg intervjuet familieterapeuter, at det på grunn av deres og mine erfaringer med å gjennomføre terapeutiske samtaler ble viktig å samskape noe annet enn terapi. Det kan tenkes at vi samskapte så sterkt denne intervjukonteksten, som kunne oppleves mer formell, at grunnleggende elementer fra å bare være tilstede i en samtale ble glemt.

3.7 Transkribering

Før analysen kunne starte transkriberte jeg alle intervjuene selv. Formålet med å transkribere er å gjøre råmaterialet tilgjengelig for analyse gjennom å sammenfatte det til tekst (Malterud, 2018, s. 77). Dette gjorde jeg ved å lytte til båndopptakeren samtidig som jeg skrev ned ord for ord. Det var en tidkrevende prosess, og det var utfordrende å være mest mulig lojal mot informantens opplevelser og erfaringer som ble formidlet under intervjuene. Transkripsjonene kan aldri bli forvekslet med «virkeligheten», da det kun er en gjengivelse av råmaterialet og slike oversettelser vil alltid inneholde ulike former for filetering der mening går tapt eller forvrenges (Malterud, 2018, s. 77). Det opplevdes nyttig å transkribere, det hjalp meg å gå i dybden av hva som egentlig ble formidlet. Jeg fikk under transkriberingen mange tanker rundt temaet, og etterhvert som jeg transkriberte var det interessant hvordan jeg kunne kjenne igjen hva andre informanter hadde sagt tidligere. Her måtte jeg passe meg for å ikke gå inn i analysedelen for tidlig, samtidig som det ble tydelig for meg hvorfor transkribering benevnes som å være begynnelsen på meningsanalysen; en

er hele tiden i prosess av å danne mening og forståelse, også i et slik masterprosjekt, og jeg kunne til en viss grad huske det sosiale og emosjonelle aspektet fra intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det ble også synlig etterhvert som jeg transkriberte intervjuene hvor mye tenkeord som oppstår i en samtale. Tenkeordene skrev jeg ut gjennom alle fire intervjuene, og når jeg ser tilbake og leser i ettertid får jeg tanker om at jeg kunne ha kuttet noe for å få mer flyt i teksten. Allikevel synes jeg de er viktige å få med slik det fant sted, da de gir en slags gjenklang og helhet på hvordan samtalen faktisk var, hvor jeg kan gjenkjenne det emosjonelle aspektet.

3.8 Datanalyse – systematisk tekstkondensering (STC)

For å analysere det transkriberte materialet etter intervjuene med informantene har jeg som nevnt tidligere valgt å bruke systematisk tekstkondensering (STC) av Malterud. Dette er i følge Malterud (2018) en pragmatisk metode for tematisk tverrgående analyse av kvalitativ data, og gjennomføres i fire trinn for å få et helhetsinntrykk, identifisere meningsdannende enheter, abstrahere innholdet i de meningsdannende enhetene og sammenfatte betydningen av dette (Malterud, 2018, s. 97-98). Den psykologiske fenomenologiske analysemetoden til Giorgi var en viktig inspirasjon for STC (Malterud, 2018, s. 115). STC, slik den presenteres av Malterud (2018) består av fire trinn. Jeg vil i det følgende redegjøre kort for trinnene og de refleksjonene jeg gjorde meg i denne analyseprosessen.

Trinn 1 – Danne et helhetsinntrykk

I første trinn ble jeg kjent med materialet og dannet meg et helhetsbilde. I følge Malterud (2018) skal forforståelse og teoretiske referanserammer legges aktivt til side, men problemstillingen skal en hele tiden gå tilbake til. Alt jeg tror jeg vet om familieterapeuters rolle for å øke skolenærvær måtte jeg prøve å legge til side for å kunne høre informantens stemme. Dette er en forutsetning for at en skal kunne være åpen for de inntrykkene som kan oppstå når materialet gjennomgås, og at informantens stemme skal bli tilstrekkelig hørt (Malterud, 2018, s. 98 – 99). Jeg leste igjennom transkripsjonene flere ganger, og noterte meg temaer som kunne omhandle familieterapeuters erfaringer på ulike måter med å hjelpe barn, ungdom og deres familier i en kontekst med høyt skolefravær. Her var det

helheten som ble fokusert på, heller enn bemerkelsesverdige detaljer (Malterud, 2018, s. 99). I dette trinnet var fugleperspektivet gjeldende. Jeg brukte god tid på å lese transkripsjonene, før jeg oppsummerte mine inntrykk inn i foreløpige temaer som jeg mente å skimte fra råmaterialet. Foreløpig var det ingen systematisering (Malterud, 2018, s. 99).

Trinn 2 – Identifisere meningsdannende enheter

I dette trinnet skulle meningsdannende enheter identifiseres. I STC anses ikke alt materialet som meningsbærende enheter. Irrelevant tekst ble sortert ut, og jeg satt igjen med den delen av teksten som hadde kunnskap om temaene som forhåpentligvis ville belyse min problemstilling (Malterud, 2018, s. 100 – 101). Det ble seks foreløpige stikkord som kunne linkes opp mot temaer som svar på problemstillingen som vekket min oppmerksomhet; relasjon, foreldresamarbeid, familieterapeutens private liv, nysgjerrighet, prosessorientert og samarbeid med skole/på tvers av instanser. For å gjennomføre dette hadde jeg seks konvolutter hvor jeg skrev foreløpig tema på, som igjen representerte de foreløpige ideer om ulike sider av problemstillingen. Jeg gikk gjennom de ulike intervjuene systematisk. Hver linje i transkripsjonene var markert med tall slik at det skulle bli lett å se hvor det var hentet fra i teksten. Jeg klippet med saks ut informasjon fra råmaterialet som omhandlet de foreløpige temaene, og plasserte de i en konvolutt som var merket med passende tema. Jeg oppdaget tidlig i denne prosessen at dette kunne føles som for mange temaer å sortere inn i, og at temaet *nysgjerrighet* var overlappende med de andre temaene på ulike måter. Jeg valgte derfor å kutte det ut. De meningsbærende enhetene ble systematisert inn under de ulike temaene, dette kalles *koding*. Gjennom dette trinnet satt jeg nå igjen med fem reviderte temaer som dermed dannet grunnlaget for *kodegrupper* (Malterud, 2018, s. 101-104).

Trinn 3 – Abstrahere innholdet i de meningsbærende enhetene

I det tredje trinnet av analysen ble den sorterte informasjonen fra forrige trinn abstrahert. Dette skjedde ved at de meningsbærende enhetene ble identifisert og kodet. Ved å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene ble mening hentet systematisk ut, og materialet som jeg ikke hadde funnet meningsbærende enheter i, ble lagt til side. Jeg hadde alltid mulighet for å gå tilbake til det, om det skulle oppstå endringer i kodingen (Malterud, 2018, s. 105). Materialet med meningsbærende enheter som var klippet ut og lagt i fem

konvolutter i forrige trinn tok jeg nå frem. Jeg startet med å åpne en konvolutt å legge det foran meg, og gikk systematisk igjennom de ulike temaene. Her skjedde det nok en gang endringer i kodingen, dette fordi det var logisk å slå noe sammen i tillegg til å danne nye subgrupper.

Kodegruppene og subgruppene så nå slik ut:

1. **Gode relasjoner som suksessfaktor for økt skolenærvær** ble tillagt tre subgrupper:

- *Relasjonell kompetanse hos familieterapeuten (enten så har du det, eller så har du ikke det)*
- *Relasjoner har stor betydning for samarbeid og endring*
- *Relasjoner til jevnaldrende som suksessfaktor*

2. **En prosessorientert tilnærming som suksessfaktor** ble tillagt to subgrupper:

- «Det er en tidkrevende prosess»
- Systemisk forståelse er avgjørende for å forstå prosessen

3. **Samarbeid som suksessfaktor** ble tillagt to subgrupper:

- *Foreldresamarbeid som inngangsport til barnet eller ungdommen*
- *Samarbeid med skole og andre instanser er nødvendig for en helhetlig tilnærming*

4. **Diskursene som omgir oss må forstås** ble tillagt to subgrupper:

- Skolediskursen; alle må gå på skolen
- Det levde livs påvirkningskraft

I dette trinnet laget jeg et *kondensat* – et kunstig sitat. Kondensatet forankres i data som bærer med seg innholdet fra hver enkelt meningsbærende enhet ved å omsettes til en mer generell form (Malterud, 2018, s. 106). Først hadde jeg de meningsbærende enhetene foran meg og prøvde å gå igjennom de for å ta stilling til om den skulle inngå i kondensatet, for så å tape sammen ulike deler for å danne kondensatet. Etterhvert syntes jeg dette ble noe rotete og uoversiktlig. Jeg lagde heller kondensat for de ulike subgruppene i et word dokument på datamaskinen. Det var oversiktlig å bruke de utklippede meningsbærende enhetene, og på grunn av nummering var det lett å navigere i transkripsjonen som lå lagret på datamaskinen. Noen meningsbærende enheter ble flyttet mellom de ulike subgruppene, mens noen utgikk fordi de ikke opplevdes som relevant med tanke på problemstillingen ut i fra hovedmønsteret som nå var utviklet (Malterud, 2018, s. 107). Teksten ble redigert sammen til å bli i en logisk rekkefølge med elementer fra alle de meningsbærende enhetene. Summen av dette kondensatet skulle være så lik deltakerens stemme som mulig om akkurat temaet til hver subgruppe (Malterud, 2018, s. 107). Dette trinnet opplevdes krevende, og det var utfordrende å ta bestemmelser for om det var best å bruke datamaskinen å redigere i, eller fortsette med klipp og lim/tape. Det jeg opplevde som mest nyttig på dette trinnet var å ha tatt de meningsbærende enhetene fra hverandre for så prøve å sy de sammen igjen på en systematisk måte. Det gjorde at jeg kunne spørre meg selv om tekstens relevans opp mot problemstillingen (Malterud, 2018, s. 107). Utvelge av «*gullsitat*», som også er en del av dette trinnet opplevde jeg som utfordrende for noen kodegrupper, men enklere for andre. Det var et par sitater som hadde festet seg etter intervjuene som var de enkle, samtidig som jeg opplevde å mangle gullsitat for noen grupper.

Trinn 4 – Sammenfatte betydningen

Det fjerde og siste trinnet innebar at det skulle fattes en forståelse og betydning gjennom å rekontekstualisere; sette sammen bitene igjen. For å kunne dele beskrivelser og begreper med andre sammenfattet jeg funnene i form av fortolkede synteser. Sammenfatningen skulle være lojal med tanke på deltakernes stemmer, og leserne skulle gis innsikt og tillit, parallelt med at jeg som forsker tok hensyn til min rolle som fortolker (Malterud, 2018, s. 108). STC konsentrerer innledningsvis oppmerksomheten til få temaer og kodegrupper (Malterud, 2018, s. 98). Subgruppene fikk her sitt eget avsnitt og ble ikke stående med undertitler siden det kan ifølge Malterud føre til feilaktig inntrykk av detaljnivået i analysen,

som kan lede til en fragmentering av presentasjonen (Malterud, 2018, s. 108). På dette trinnet valgte jeg også å la de to subgruppene under samarbeid bli hvert sitt funn. Funnene ble skrevet i tredjepersons form, siden min rolle var å gjenfortelle på vegne av andre slik at det blir ny kunnskap. Gjenfortellingen ble skrevet på en måte som skulle representere fellestrekk med variasjoner fra flere historier som var sammenfattet i analyse og syntese. Jeg brukte sitat hentet fra de meningsbærende enhetene i teksten for å kunne illustrere nyanser i den analytiske teksten (Malterud, 2018, s. 109). Den analytiske teksten fra hver kodegruppe ble brukt til å danne overskrifter som sammenfattet hva det handlet om. Navnet på resultatkategoriene springer ut av de opprinnelige temaene og kodene, men er fargelagt av økt innsikt fra analyse, teori og syntese (Malterud, 2018, s. 110). Jeg satt igjen med fem hovedfunn; (1) «*Gode relasjoner og relasjonell kompetanse* (2) «*Foreldresamarbeid*» (3) «*Samarbeid med skole og andre instanser er nødvendig for helheten*» (4) «*Prosesorientert heller enn resultatorientert*», (5) «*En forståelse for diskursene som omgir oss og som vi har med oss*».

3.9 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

For å kunne vurdere kvaliteten på denne kvalitative studien må en vektlegge troverdigheten av det. Det blir utgangspunktet for at framgangsmåte og resultater kan vurderes av både informantene og andre forskere. For å kunne vurdere troverdigheten og kvaliteten av prosjektet er *reliabilitet, validitet og overførbarhet sentralt* (Thagaard, 2018, s. 181).

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, og knyttes til hvordan det redegjøres for hvordan data blir utviklet (Thagaard, 2018, s. 181). Så langt det lar seg gjøre har jeg forsøkt å være transparent i forskningsprosessen. Det har jeg gjort ved å redegjøre for å beskrive valg av teoretisk ståsted og forskningsmetode, i tillegg til å utdype min forforståelse. Jeg mener også at jeg skiller mellom mine tolkninger av hva som ble sagt i de ulike intervjuene.

Validitet innebærer hvor gyldig resultatene jeg kommer frem til er, og hvordan de blir tolket (Thagaard, 2018, s. 181). Valg jeg har tatt i prosessen har vært viktig for meg å få frem, og jeg har hele veien prøvd å ha et kritisk blikk på arbeidet. Dette har jeg gjort ved å diskutere

og drøfte med veileder, medstudenter og kollegaer om hvorfor jeg har gjort som jeg har gjort. Min posisjon i dette forskningsprosjektet har vært at jeg også har hatt erfaring med å jobbe med barn og ungdom som har eller har hatt utfordringer i forhold til skolenærvær, men i en annen kontekst enn informantene. Jeg har også selv vært gjennom et skoleløp, og har derfor mine erfaringer med skole. Diskursene som omhandler at skolegang er veien til et lykkelig liv kan i stor grad ha påvirket reliabiliteten og validiteten.

Overførbarheten handler om forståelsen som har utviklet seg i denne studien, og om det kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 182). Med andre sammenhenger vil det for dette studiet gjelde familieterapeuters opplevelse av suksessfaktor i arbeid med noe som ikke omhandler problemer med skolenærvær, og om det kan overføres til å gjelde andre personer, kontekster og situasjoner. Studien kan være relevant for tilnærming til andre situasjoner hvor det oppleves fravær, for eksempel voksne med lite jobbnærvær. Hvorvidt det som kommer frem etter intervjuene med kun fire informanter er overførbart til å gjelde så mange situasjoner er usikkert. Men det kan bekreftes eller avkreftes om det gir gjenklang hos andre ansatte ved informantenes arbeidsplass eller tilsvarende arbeidsplasser.

3.10 Etiske vurderinger

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 3). Jeg har hatt som tema å undersøke familieterapeuters erfaringer og opplevelser fra å jobbe med barn og ungdom for å øke skolenærvær. Informantene ble forespurt om å delta i prosjektet, og all informasjon er anonymisert gjennom lydopptak til transkripsjon. Informantene er valgt ut på grunnlag av at de har erfaring med målgruppen for problemstillingen. Jeg har vurdert det slik at problemstillingen og spørsmålene i intervjuguiden ikke oppleves som belastende for informantene siden de ikke faller inn under noe sårbare gruppe.

Det stilles et spesielt etisk ansvar til meg som forsker på grunn av den nære kontakten som oppstår med informantene. I intervjuene ønsket jeg å ha fullt fokus på informanten og forsøkte å være sensitiv i forhold til det som ble sagt og at det skulle være minst mulig risiko for å komme i posisjon til å gjøre noe skade (Thagaard, 2018, s. 21 – 23). Med informasjonen som ble sendt ut på forhånd og presisering før intervjuene fant sted kommer det ikke frem

noe personlige opplysninger om dem, kun at det er familierapeuter som er informanter. Dialekt, alder og demografiske forhold har jeg heller ikke fortalt noe om for å unngå at informantene kan bli gjenkjent (Malterud, 2018, s. 215).

Informantene hadde undertegnet *informerte samtykke* før gjennomførelse av intervju. (Thagaard, 2018, s. 21-23). Informantene fikk god informasjon om prosjektet for å kunne ta stilling til om de ønsket å delta eller ikke, og informantene var informert om at de kunne trekke seg helt fram til masteroppgaven skulle levers inn, uten at det ville føre til negative konsekvenser for dem selv (Malterud, 2018, s. 214). Denne informasjonen fikk de både skriftlig og muntlig før intervjuet fant sted. Informantene var garantert trygt personvern og anonymitet (Malterud, 2018, s. 214). Jeg ser dette allikevel som utfordrende da to av informantene var hentet fra samme arbeidsplass, og det var tydelig at de visste om hverandres deltakelse. Noen av informantene hadde dialekt, jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål for at ikke noen skulle skille seg ut. Informert samtykke følger som vedlegg 1.

3.11 Refleksivitet

Som forsker er en styrt av egne motiver og forestillinger på lik linje med alle mennesker, men i et forskningsprosjekt må en ha viljen til å stille spørsmål til egne konklusjoner og framgangsmåter i form av tvil og ettertanke. Dette for at forskningsprosessen ikke skal bringe fram noe en vet, tror eller har tatt for gitt på forhånd. Forskerens egen påvirkning og rolle er betydningsfull for å kunne forstå (Malterud, 2018, s. 19). Både forsker og informant sine personlige egenskaper og forforståelse vil prege et intervju (Thagaard, 2018, s. 104). Jeg hadde kjennskap til skolenærvær og skolefravær på forhånd, men i en annen kontekst enn informantene. Denne kjennskapen var med å prege hvordan jeg forsto informantene. Jeg mener det vil være umulig å legge til side mine egne erfaringer i tolkningsprosessen, og det er heller ikke målet i kvalitativ forskning. Informantenes opplevelse har vært det jeg ønsker å fokusere på, samtidig som jeg er bevisst på at det er min tolkning av intervjuene som blir presentert.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene som ble analysert frem ved hjelp av analysemetoden systematisk tekstkondensering (STC). Intensjonen var å besvare problemstillingen: «Hvilke suksessfaktorer opplever familieterapeuter som gjeldende for å hjelpe barn og ungdom med å øke skolenærvær?»

Funnene er gjort med utgangspunkt i min analyse, og dermed også basert på min forforståelse og tolkning. En annen forsker ville sannsynligvis hatt andre funn. For å illustrere hvert funn og bredden av datamaterialet er det lagt til sitater fra informantene. Studiet har fem hovedfunn: (1) «*Gode relasjoner og relasjonell kompetanse*» (2) «*Foreldresamarbeid*» (3) «*Samarbeid med skole og andre instanser er nødvendig for helheten*» (4) «*Prosessorientert heller enn resultatorientert*» (5) «*En forståelse for diskursene som omgir oss og som vi har med oss*». For at det skal være mer flyt i lesingen har jeg fjernet tankeord som «mm», og lignende. Der jeg har fjernet deler av teksten har jeg markert det med (...). De fire hovedfunnene var felles for alle mine informanter, men det var likevel områder der det var forskjeller.

Videre i teksten omtales deltakerne i studien som enten informanten, informantene eller flere av informantene. Fiktive navn er brukt der enkelte av informantene er sitert: Per, Lene, Ida og Erik. Ytterligere anonymisering har ikke vært nødvendig på grunn av temaet for oppgaven ikke er ansett som sensitivt.

4.1 Gode relasjoner og relasjonell kompetanse

Det oppleves gjennomgående at informantene anser gode relasjoner som en suksessfaktor for økt skolenærvær. Informantene beskriver sin opplevelse av betydningen av både det å skape gode relasjoner, og hva gode relasjoner kan ha å si for at økt skolenærvær skal finne sted. Informantene sier alle noe om at i det å skape en god relasjon må den det gjelder oppleve at det er en tillit der. Per forteller i tillegg om at det alltid er en gjensidighet tilstede i gode relasjoner: (...) *Altså jeg tror jo at det som er kjempe viktig i gode relasjoner er jo nysgjerrighet og gjensidighet da.. Hvis en skal bruke noe sånn overskrifter på det da.* (Per,

linjenummer 384-385). Denne nysgjerrigheten er alle informantene inne på; det å være genuint opptatt av menneskene man jobber med som en viktighet for å skape gode relasjoner.

I skolesammenheng fremhever alle informantene at det er betydningsfullt med god relasjon til voksne og jevnaldrende. Det oppleves som en enighet blant informantene at det er de voksnes ansvar å legge til rette for gode relasjoner i skolen, og at det er voksnes ansvar å møte barnet eller ungdommen på en måte som er relasjonsskapende. Det kan se ut til at Per, Lene og Ida gir betydningen av voksenrelasjonene størst plass i skolen, selv om de også er opptatt av relasjonen til jevnaldrende. Erik er også opptatt av voksenrelasjonen i skolen, men gir relasjonen til jevnaldrende mest betydning:

(...) og jeg tenker jo at ungdom, hvis vi tenker relasjoner, så er vel de viktige relasjonene for ungdom er jo andre jevnaldrende, ikke sant. det er jo der de spiller seg, de de måler seg opp mot. Sånn at.. altså vi kan jo selvfølgelig tenke at det er viktig at det er noen voksne som møter opp når de dukker opp på skolen, men det er og viktig at det er noen fra klassen eller fra skolen som på en måte bryr seg om dem da (...) (Erik, linjenummer 206 – 211).

Informantene beskriver seg som et slags bindeledd som kan være med på å styrke relasjonen mellom barnet og læreren, eller barnet og foreldre. Ved spørsmål om informantens betydning inn i det relasjonelle tolkes det som gjennomgående at informantene har ulike roller ut i fra hvilken sak det gjelder. Det er ikke nødvendigvis informantenes relasjon til barnet, ungdommen eller forelderen som skal ha størst betydning. Per forteller at det er viktigere hvilken kontakt og relasjon barn og ungdom har med lærer eller foreldre (Per, linjenummer 342 – 344). Lene forteller at i noen tilfeller kan hennes rolle være at et barn eller ungdom skal kjenne at de har noen som bryr seg, selv om hun ikke er favorittpersonen til bry seg (Lene, linjenummer 287 – 288). Ida forteller at hennes rolle også kan være å hjelpe foreldrene til å være tett på læreren, og at det er viktig å styrke den relasjonen også for at foreldre skal føle seg trygg på at barnet skal være på skolen (Ida, linjenummer 135 – 143).

Gode relasjoner kan også finne sted utenfor skolekontekst og terapikontekst, og informantene anser det som betydningsfullt. Det påpekes at selv om barn og ungdom ikke mestrer å gå på skolen, så kan de mestre å være en del av andre fellesskap. Informantene bringer opp relasjoner ved fritidsaktiviteter og sosiale medier. Det er enighet blant informantene at det må ses på summen av disse relasjonene innenfor de ulike kontekstene, og at de krysser over i hverandre. Her kommer det også spesielt frem viktigheten av å styrke og bygge opp under relasjonen og kontakten barn og ungdom har med jevnaldrende med samme interesser som de møter utenfor skolen, og hvordan det kan være med på å hjelpe de inn i skolen. Flere av informantene forteller om utfordringer med å etablere disse fellesskapene også i skolen. Utfordringene som benevnes handler da om å gjøre skolen attraktiv nok, at mange barn og ungdommer opplever å ha gode relasjoner og vennskap utenom skolen gjennom fritidsaktiviteter, men også online via sosiale medier og spill.

Informantene var opptatt av viktigheten og styrken det er å være god på å skape gode relasjoner; relasjonell kompetanse. Det kommer frem spesielt hos to av informantene at relasjonell kompetanse er noe man enten har eller ikke. Lene sier at en stadig kan øve seg på å bli bedre, men det er allikevel grunnleggende hva en har som utgangspunkt; «noen har det i seg, og noen har det ikke i seg» (Lene, linjenummer 430 – 433). Det oppleves gjennomgående at informantene mener at det ligger et ansvar på dem til å være god til å skape en god relasjon, og de uttrykker at man trenger det for å komme i posisjon til å nå inn til barnet eller ungdommen, men også til foreldrene og samarbeid med skole. Om dette forteller informantene om å møte barn, ungdom og foreldre der de er, og være opptatt av livet deres mer enn bare at det er et barn med høyt skolefravær. Alle informantene forteller om at de skulle ønske de hadde mer tid og at det ofte er tidsklemma som kan bli en stressfaktor. De opplever at det må legges til side for å kunne nå inn og skape en god relasjon. Ida forteller at hun opplever at det hjelper å «tenke med hjerte». I det legger hun at hun ikke kan være for stresset med alt hun må rekke igjennom, at hun ikke kan komme noen vei uten å ha en god relasjon (Ida, linjenummer 279 – 283).

For å ha god relasjonell kompetanse forteller alle informantene om at i møte med disse barna, ungdommene og foreldrene må en tenke «ut av boksen», og at det krever en stor grad av fleksibilitet i hvordan møtene og samtalene finner sted. Erik forteller at det hjelper å

tenke utradisjonelt og møte ungdommene på andre arenaer enn bare kontoret på BUP (Erik, linjenummer 515 – 517). Samtlige av informantene vektlegger også at skolen må være fleksibel i møte med barn og ungdom som har høyt skolefravær. Flere av informantene forteller historier hvor de har stått utenfor stengt soveromsdør med ungdom som har «dratt dyna over hodet» opp til flere måneder før de sakte men sikkert har sluppet inn. Videre har det ført til samtaler ved kjøkkenbordet, gått turer sammen, vært på treningssenter sammen med mer. Lene forteller fra en av sine erfaringer med å jobbe med en ungdom som ikke gikk på skolen, hvor hun hadde invitert seg inn på rommet for å rydde sammen med ungdommen og blitt tatt imot på det:

Og da får man snakket om mye i.. rydding, og det dukker opp mye artig, ikke sant. Hva i all verden er dette, ikke sant og.. her er jo pizzaskalk fra 2013 og.. så det.. det å ha mulighet til å møte folk på deres arena.. det og.. ja, bare det å invitere seg hjem til folk, ikke sant. du går inn i privatlivet deres og skal, da må man ha tatt på seg ydmyk knappen.. Den og er viktig da, i den her relasjons... bygginga... (Lene, linjenummer 507-511).

Informantene oppleves å være reflektert over både hva gode relasjoner er og hva det innebærer å ha god relasjonell kompetanse. De oppleves som å etterstrebe å skape de gode relasjonene og holde fast på de gjennom arbeidet med å hjelpe barn og ungdom til å oppleve økt skolenærvær.

4.2 Foreldresamarbeid

Det var gjennomgående i intervjuene at foreldresamarbeid hadde stor betydning. Lene forteller at de ikke kan komme noen vei i arbeidet uten foreldresamarbeid (Lene, linjenummer 261 – 262). På lik linje uttaler Per seg om at det er helt avgjørende med foreldresamarbeid for å kunne hjelpe barn (Per, linjenummer 196 - 197). Det oppleves som at informantene også har tanker om at foreldresamarbeid kan virke motarbeidende i noen tilfeller. Ida forteller allikevel at et godt foreldresamarbeid stort sett er positivt for barnet (Ida, linjenummer 181 – 182). Informantene uttrykker at deres rolle ikke er den viktigste for å øke skolenærvær. Om dette forteller Erik at foreldre er de viktigste aktørene kanskje

sammen med skole (Erik, linjenummer 296 - 297). Informantene gir uttrykk for å mene at foreldrenes måte å håndtere situasjonen de står i har stor innvirkning på hvordan barnet eller ungdommen forholder seg til den også; en gjensidig avhengighet hvor man påvirker hverandre. Erik forteller om viktigheten av å hjelpe foreldre å forstå deres rolle, og hvordan deres verdier og holdninger påvirker ungdommene deres (Erik, linjenummer 403 – 404). Ida forteller om at hvis barn ser at foreldrene synes det er greit å komme så kan det hende at barnet også synes det. Mens det på den andre siden er lett for barnet å merke om det er motstand fra foreldrene (Ida, linjenummer 181 – 184). Per påpeker foreldrenes sterke påvirkningskraft og makt:

(...)Det er under foreldres åsyn, og under foreldres mening, og under foreldres utførelse at barndom og hverdagslivet skjer for de barna her, for de ungdommene her.. Også, selv om noen sier, eller har en ide om at foreldre ikke styrer noe av det dem gjør da. Men det betyr jo at det er helt avgjørende for oss å ha et godt foreldresamarbeid, når vi skal hjelpe til med store sammensatte vansker.. (Per, linjenummer 203 – 207).

Foreldrene benevnes både som «inngangsport», «avgjørende» og «må på banen» i intervjuene. Det fortelles også om å møte foreldrene med forståelse og nysgjerrighet, og flere av informantene benevner det som å bygge en allianse med dem. Informantene belyser også utfordringer knyttet til det å samarbeide med foreldre. Det kommer frem hos alle informantene at det ikke er noe selvfølgelighet i at barnet eller ungdommen går på skolen fordi det er et godt foreldresamarbeid. De er alle inne på hvordan det også kan oppleves som utfordrende for barnet eller ungdommen at det er et godt foreldresamarbeid fordi barnet eller ungdommen kan oppleve å bli jobbet imot. Om det er et utfordrende foreldresamarbeid mener alle informantene at det kan lett ha uheldig påvirkning hos barnet eller ungdommen fordi de påvirkes. Lene sier noe om det her:

(...) Fordi jeg tenker at ofte så er det foreldrene som sitter litt på nøkkelen... i mange saker så er det det... samtidig så... er jo det her med, man kan ha en god relasjon med forelderen men det trenger ikke ha betydning av at ungdommen går på skolen fordi.. (Lene, linjenummer 449 - 452).

Selv om informantene viser til at foreldresamarbeid av og til kan være utfordrende oppleves det som gjennomgående at det er av stor betydning med et godt foreldresamarbeid.

4.3 Samarbeid med skole og andre instanser er nødvendig for helheten

Informantene var opptatt av at for å kunne ha mulighet til å lykkes med å hjelpe barn og ungdom som ikke vil på skolen må det være et helhetlig samarbeid. Erik påpeker at det er spesielt viktig at det etableres et samarbeidsklima helt i starten i arbeidet med barn og ungdom for å øke skolenærvær, og kontakte viktige personer rundt de aktuelle ungdommene til å være endel av prosessen (Erik, linjenummer 38 – 40). Informantene gir uttrykk for at den systemiske forståelsen er viktig og trenger å ta plass, og at alle må ta sin del i arbeidet rundt barnet eller ungdommen. Om dette oppleves det hensiktsmessig at flere snakker sammen, involverer foreldre istedenfor å øke individuelle samtaler, i tillegg til å sette opp samarbeid med ulike instanser som skole, PPT og fraværsteam (Ida, linjenummer 28 – 31).

Det oppleves viktig for barn og ungdom at familieterapeutene som jobber i disse sakene har et godt samarbeid med skolene og BUP. Alle instansene og hjelperne trenger å ha et godt samarbeid med foreldrene. Når dette samarbeidet i disse forbindelsene er på plass, så blir det bedre hverdagsliv og skolehverdag (Per, linjenummer 608 – 612). Lene påpeker at det er utfordrende for foreldrene spesielt i barnevernkontekst hvor det er et stort behov for hjelp, og at her må hjelpen spesielt komme gjennom et helhetlig hjelpesystem. I det hjelpesystemet må det også være en felles plan og et felles mål (Lene, linjenummer 38 – 40).

Skolens rolle og evne til å samarbeide ble påpekt som veldig viktig hos informantene. Alle informantene sier noe om sin rolle i dette samarbeidet. Per forteller at det å ikke ha det formelle pedagogiske presset som lærere har, og foresatte i forhold til skoleoppmøte, oppfattes som et press han er glade for å ikke ha, og som i tillegg gjør at de kan være friere i måten de jobber på (Per, linjenummer 52 – 55). Han sier også noe om at det er forskjeller på hvordan hver skole håndterer og møter disse sakene med høyt skolefravær. Noen skoler har en veldig tradisjonell forståelse hvor atferd korrigeres og møtes med en gammeldags forståelse av makt, mens det på andre skoler møtes med en større nysgjerrighet på hva det

er et uttrykk for, og en moderne forståelse av samarbeid (Per, linjenummer 173 – 179). Per forteller:

(...) Satt det litt på spissen da, noen sier at her må det være noe galt med barnet eller foreldrene, mens andre skoler kan si at hva er det vi gir, hva er det som vi bidrar med som gjør at vi fremstår som u attraktiv for det barnet her? Hvordan kan vi tilpasse oss sånn at det barnet her, eller den ungdommen her får lyst til å være mer på vår skole? Det er veldig forskjellige syn da (Per, linjenummer 180 - 185).

Alle informantene forteller om hva de opplever som deres rolle i et samarbeid med involverte instanser, og at det vil se forskjellig ut i hver sak er gjennomgående og stadig under forandring. Erik forteller at det blir ekstra synlig med gruppa som har utfordringer med skolenærvær at det må jobbes like mye med systemene rundt som barnet eller ungdommen selv. Han beskriver det som at det må være et lag rundt ungdommen, og hans rolle ofte er å trekke i tråder og aktivere de rundt til å hjelpe dem å se deres store betydning. Han sier det kan oppleves som om at skole og foreldre ønsker at noen kommer inn og finner ut hvorfor det er sånn og fikser det, og han tenker det handler om hvor tungt det er å stå i dette, og spesielt om det har vært over tid uten et lag rundt (Erik, linjenummer 149 – 160).

Informantene forteller om at det kan være utfordrende å få til et godt samarbeid, at det kan oppleves som om noen venter på at noen andre skal handle. Det kommer frem spesielt hos Per at det er viktig at samarbeid gjøres på måter som er gjensidig styrkende for alle de som er rundt barna og familiene. Han forteller om at det for mange blir utfordrende med samarbeid når det blir vanskelig i barns liv (Per, linjenummer 616 – 621). Det kan oppleves som man har forskjellig forståelse, forskjellig utgangspunkt for å få til samarbeid og ønsker å gjøre ting forskjellig:

(...) Det er jo ganske ofte veldig forskjellig syn på hva som er problemet, men også hva som er løsningen på det.. den klassiske sånn i barnvernkontekst er jo at noen mener at det barnet her, eller den ungdommen her den må flyttes ut av kommunen, mens andre sier at det skal vi ikke gjøre da. Og vårt oppdra er jo, ikke sant; det er jo å være.. å jobbe terapeutisk på måter sånn at barn kan vokse opp i sin familie og gå på

nærskolen, også videre da. Så vi møter jo, ikke sant, noen sånne.. sånn veldig forskjellig forståelser, veldig forskjellige syn på det samme da, og det er utfordrende da. I det her.. komplekse sammensatte barnevernssakene da.. (Per, linjenummer 622 - 629).

Et helhetlig samarbeid med skole og andre instanser oppleves som suksessfaktor av informantene, og det oppleves som at samarbeidet kan se forskjellig ut i ulike saker. Informantene oppleves som at de ønsker å ta en rolle som er med på å legge til rette for samarbeid.

4.4 Proessorientert heller enn resultatorientert

Informantene var opptatt av å tenke at man er i en prosess, heller enn søken etter et resultat eller hvorfor det har blitt sånn. De forteller om et helhetlig bilde som handler om mer enn bare skole. Det er enighet blant informantene om at de ønsker å fremme den systemiske forståelsen; relasjonsorientert heller enn individorientert. De sier det handler om å være nysgjerrig og finne de egenskapene som barnet eller ungdommen er god på. De forteller om å lete etter unntakene og vite at dette kan være en prosess som tar tid.

Informantene forteller noe om at det å hjelpe barn og ungdom til å oppleve økt skolenærvær er en tidkrevende prosess. Lene forteller at dette er en «*skynde seg sakte jobbing*». Hun opplever at hun må hjelpe familiene til å forstå det helhetlige systemiske arbeidet som foregår rundt dem, og hjelpe foreldre med å forstå viktigheten av å bruke tiden (Lene, linjenummer 106-109). Erik sier at det kan oppleves som «*to skritt fram og et tilbake*» (Erik, linjenummer 99-100). Informantene forteller om viktigheten av å bruke tiden. Det er lett å bli ivrig når en ser fremskritt, spesielt for foreldrene, men at det kan lett bli tilbakefall når det presses på. I det å bruke tid forteller flere av informantene om at det er en prosess som krever tålmodighet. Erik forteller om at det er et tålmodighetsarbeid:

... for det kan jo noen ganger skje hvis at det plutselig går veldig bra et par uker, sant, så er det tendenser til at foreldre øker på; ja men da kan du være der lengre eller, du kan jo på en måte utvide med flere dager eller.. uten at vi har lagt en plan da at dem

blir litt for ivrig også blir det for mye, også ja, får vi det her tilbakefallet eller at ja, det ikke går like bra også mister man litt motet, så det er veldig sånn krevende sånn tålmodighetsarbeid det her da ... (Erik, linjenummer 187 - 192).

Informantene uttrykker også at retningslinjer og tidsfrister som de må forholde seg til kan oppleves som hindrende. Alle informantene har jobbet relativt lenge (fra ca.6 – 20 år) med å hjelpe barn og ungdom til å blant annet oppleve økt skolenærvær, og de gir uttrykk for å mene det var mer tid før. Spesielt Ida og Erik forteller om at i pakkeforløpet som BUP følger så har de gitte tidsrammer for hvor lang tid de skal bruke i hver sak. Ida sier at det ofte er slik at det er et tidsspørsmål for om hun kan tenke systemisk og romme hele familien, og i tillegg om hun har mulighet til å være med på samarbeidsmøter. Hun forteller at hun alltid skulle ønske hun hadde hatt mer tid til å delta på det meste (Ida, linjenummer 114 – 130). Erik forteller at de på grunn av tidsklemma ofte går fort inn med spørreskjema og kartleggingsverktøy, og han tenker at det kan være med på å ikke gi så valide svar fordi ungdommene og familiene ikke er trygge på dem enda. Han forteller at en ikke må glemme at det tar tid på å åpne seg, og det å skulle være så effektiv ikke nødvendigvis er bra bestandig (Erik, linjenummer 631 – 635).

I intervjuene når det snakkes om tid refererer informantene til at det er over tid relasjoner bygges, og at barn, ungdom og foreldre blir trygg nok til å stole på at det de deler blir tatt imot på en god og trygg måte. Per forteller at han ikke har møtt et barn eller ungdom som har sluttet å gå på skolen uten grunn, og at det gjennom å bruke tid på å bli kjent kommer opp grunner som er veldig logisk og forståelig, og at barn da kan gjenoppta skolegangen sin (Per, linjenummer 682 – 686). Erik forteller at en ikke kan «rushe det her», og videre sier han noe om at det er betydningsfullt å ha kortsiktige mål og langsiktige mål (Erik, linjenummer 124 – 125). Alle informantene sier noe om viktigheten av at barnet eller ungdommen får nok tid til å bli hørt og sett, og aktivt ta del i både planlegging og prosessen av å jobbe mot å øke skolenærværet sitt. De forteller blant annet at det er viktig at barn og ungdom er tilstede på møter som omhandler dem, og at de aktivt skal få ta del i å eie denne prosessen. Informantene opplever deres rolle annerledes enn både skole og foreldre i forståelsen av at dette kan være tidkrevende, og at de opplever seg mer som å være i prosessen og tenke

også alternativt rundt skole enn de andre. Flere av informantene forteller også om viktigheten av at foreldre setter av mye tid til dette. Erik forteller om en suksesshistorie hvor mor i en periode var sykemeldt for å kunne følge opp og ha fullt fokus på barnet (Erik, linjenummer 76 – 125).

Informantene refererer til grunnleggende ideer og tilnærminger i familierapi som handler om å være interessert, nysgjerrig og opptatt av det mennesket man samtaler med. De ønsker å kunne stille spørsmål som kan åpne opp for nye veier og endring i tankemønster. Per forteller når han blir spurt om det oppleves å være begrensende å sitte på så mye informasjon før han møter en ny familie at det er snarere tvert imot; «*det gir mye rom for å stille spørsmål det å ha informasjon*» (Per, linjenummer 461). Ida forteller ved å være nysgjerrig og interessert i familiesystemet og historien bak, ikke bare her og nå så kan man få tak i mye informasjon (Ida, linjenummer 65 - 66). Per forteller om det å anvende systemisk praksis:

(...) Jeg synes da det gir ganske gode muligheter for å ha andre typer samtaler om et sånt tema, eller fenomen eller problem da. Og at en del av den treninga som vi får da gjennom utdanning og praksis som familierapeuter som handler om måter å stille spørsmål på, handler om å ta forskjellige perspektiv.. handler om å ha uvanlige, eller uventet ideer om atferd og uttrykk, og intensjoner da, ikke sant. Ja.. også igjen noen ganger muligheten for eksternalisering.. altså en del av de her familierapeutiske forståelsesmodellene/tilnærmingene er veldig god da.. til å bruke i møte med barn som strever i forhold til skoleoppfølging.. (...) (Per, linjenummer 31 - 38).

Informantene forteller at de hele tiden ønsker å ha med seg den systemiske forståelsen i jobben de gjør for å kunne bevare helhetsperspektivet. De gir alle uttrykk for at det kan være utfordrende, da handler det blant annet om forståelsen hos andre fagpersoner som er involvert eller hvordan det er lagt opp til at de skal jobbe. Flere av informantene forteller om at de kan ha ansvaret for barnet eller ungdommen, mens noen andre følger opp foreldrene. Lene forteller at det oppleves utfordrende, og hun da mister helhetsperspektivet og det systemiske når hun samtaler med foreldre uten å ha vært med ungdommen. Det fører til at

hun innehar andrehåndsinformasjon, og det oppleves som utfordrende (Lene, linjenummer 152 – 156).

Det oppleves gjennomgående at informantene er opptatt av å være i prosessen heller enn å tenke på resultatet, og at de ikke er så opptatt av å finne frem til sannheten. Per sier at man som familieterapeut tradisjonelt er oppdratt til å tenke mer prosess enn resultat (Per, linjenummer 47 – 48). Det kommer frem at det kan oppleves utfordrende for foreldre og de rundt å være med på det, at det ligger dypt i oss mennesker å søke etter hvorfor er det slik.

Flere av informantene sier at de ønsker å signalisere håp inn i møte med barn, ungdom og familier som har problemer med å få til skolenærvær. De forteller at deres rolle og ønske er å hjelpe hele familiesystemet, og at det er nødvendig for å skape endring. Erik forteller om å lete etter unntakene, og at den narrative historien til ungdommen blir viktig å få tak i for å kunne vekke håpet (Erik, linjenummer 610 – 614).

4.5 En forståelse for diskursene som omgir oss og som vi har med oss

Informantene forteller om hvilken plass skolen har i samfunnet vårt og hvordan egne erfaringer og diskurser påvirker praksisen de utfører. Rett og plikt til å gå på skolen ligger som en føring for informantene, og det kommer frem hvor dypt det sitter i mennesker at skoleoppmøte er forbundet med å høre til og være på riktig plass til riktig tid; altså skolepliktig alder. Per sier at det oppleves som «*skolegang er veien til et lykkelig liv*» (Per, linjenummer 241), og at skolen har en sterk kulturell mening og skal være sentral i alle barns oppvekst hos alle foreldre (Per, linjenummer 16- 22). Flere av informantene forteller om skam og utenforskap hos både foreldre, barn og ungdom når det er vanskelig med skolenærvær. Per forteller at skolen lager forklaringer når barn slutter å være på skolen. Dette kommer av at det uvanlige fortjener en historie, forklaring eller forståelse. Det forklares noen ganger med egenskaper i barnet eller familien, og at skolen derfor kan være med på å etablere eller forsterke utenforskap. Han forteller om å ha hørt beskrivelser av barn som er veldig usympatisk, og at ved skolebytte har det kommet helt andre beskrivelser og prestasjoner, og også et helt annet oppmøte (Per, linjenummer 330 – 340). Per forteller om et sterkt politisk signal barn sender når de slutter å gå på skolen:

(...) Det er et veldig sånn sterkt politisk signal barn gir når de slutter å gå i skolen da, som er veldig sånn tydelig, ikke bare for skolen men ikke minst for foreldre da.. (...)

(Per, linjenummer 243 - 245).

Det oppleves som om at det er gjennomgående hos informantene at de selv også er preget av den sterke diskursen som kan se ut til å være i samfunnet vårt; alle må gå på skolen.

Informantene forteller om sin egen opplevelser med å gå på skolen. Erik forteller fra sin oppvekst at det ikke var noe spørsmål en gang om han skulle gå på skolen, og at skolen har en plass som en viktig dannelsesarena (Erik, linjenummer 387 – 392). Tre av informantene forteller om sin opplevelse med å være en forelder til egne barn som har gått i skolen. Ida uttrykker at hun er glad for å være forelder selv både når hun jobber med barn og foreldre. Hun sier at hun som forelder også kan komme til kort noen ganger, og at hvis det er noe med egne barn så merker hun hvor sårbar hun blir, og det er veldig viktig å huske når hun jobber med barn og deres familier (Ida, linjenummer 288 – 292).

Informantene reflekterer over at deres egen opplevelse med skole er med på å påvirke hvordan de møter barn og ungdom som velger å ikke gå på skolen. Ingen av informantene hadde selv hatt utfordringer med skoleoppmøte. Lene har selv et barn som i en periode har hatt det vanskelig for å gå på skolen. Hun forteller om å ha vært en kasteball i et system som ikke klarte å hjelpe dem, frem til hun møtte en person i BUP som utrykte ekte interesse og hun kunne kjenne at den personen hadde et ønske om å hjelpe og var interessert i dem. Hun forteller at det å bli møtt på en måte hvor relasjonen ble bygget fra første stund var avgjørende, og at hun reflekterer over det i møte med barn og familier som hun møter selv i jobben (Lene, linjenummer 458 – 474).

Informantene snakker mye om foreldrenes påvirkningskraft og hvordan deres diskurser er med på påvirke hvordan de håndterer situasjonen de står i. Foreldrenes opplevelse med skolesystemet fra tiden de gikk på skolen blir veldig synlig når et barn eller ungdom får mye skolefravær. Det virker gjennomgående blant informantene at de opplever en sammenheng med problemer med skolenærvær hos foreldre og deres barn, at det ofte kan ha vært det

også hos foreldrene. Erik forteller at det kan bli en uheldig prosess hvis foreldrene har en veldig nedlatende holdning til lærere og skolesystemet (Erik, linjenummer 392 – 398).

4.6 Oppsummering

De fem funnene gjenspeiler informantenes opplevelse om hva som er suksessfaktorer for å hjelpe barn og ungdom til å øke skolenærvær. Funnene oppleves å henge sammen med hverandre. Skal en kunne få til et godt samarbeid trengs både gode relasjoner og relasjonell kompetanse. Det samme gjelder om en er i en prosess sammen; det er umulig å få til en god prosess uten både et godt samarbeid, og det er gjerne bygget på en god relasjon. En forståelse for diskursene som omgir oss og som vi har med oss oppleves som en overordnet paraply; som hjelper informantene til å forstå seg selv i møte med andre og konteksten som en er en del av.

5. Diskusjon

Jeg vil i dette kapitlet drøfte funnene som ble beskrevet i forrige kapittel knyttet opp mot problemstillingen, teori og relevant forskning. Selv om funnene henger sammen som en helhet har jeg valgt å dele opp diskusjonen i fem deler for å gjøre det mer oversiktlig; et for hvert funn.

5.1 Gode relasjoner og relasjonell kompetanse

Som suksessfaktor blir gode relasjoner og relasjonell kompetanse stående som en forutsetning for å oppnå økt skolenærvær blant informantene. Tillit, nysgjerrighet og gjensidighet vektlegges for å skape gode relasjoner. Det kan blant annet forstås i lyset av den samarbeidende tilnærming, hvor en ønsker å være i en dialog med klientene som er farget av likeverd og gjensidig respekt (Hårtveit & Jensen, 2004, s. 184). Bygging av allianser («joining»), som er sentralt i den strukturelle tilnærmingen for å skape gode relasjoner, kan også skape endring som fører til økt skolenærvær gjennom at barn, ungdom og foreldre kjenner på en styrkende relasjon både seg imellom og til fagpersoner som jobber med dem. Informantene uttrykte at personer som jobber med barn og ungdom må være gode på å skape gode relasjoner, og at det kreves at en er god på å opprette kontakt, spontanitet og tilstedeværelse (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 110 – 111).

Gode relasjoner til både voksne og jevnaldrende for barn og ungdom synes å være gjennomgående i funnene for å øke skolenærvær. Det samsvarer med Trude Haviks forskning (2015) som viser til at relasjonen til jevnaldrende har størst betydning for skolevegring, samtidig som lærerens måte å lede klassen påvirker elevene indirekte. En kan derfor tenke seg at om det er gode relasjoner innenfor skolekonteksten, så kan det føre til økt skolenærvær. Relasjonene et barn eller ungdom har til de rundt seg kan også forstås både innenfor den systemiske tilnærmingen og Bronfenbrenners bioøkologiske modell. I mikrosystemet kan barnets proksimale prosesser fremme utvikling om relasjonene er trygge og gode. I tillegg kan lærerens indirekte påvirkning her forstås i eksosystemet; hvordan læreren har det hjemme vil påvirke barnet (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 264). Den systemiske tilnærmingen viser også viktigheten og betydningen av gode relasjoner, og viser til at en påvirker hverandre gjensidig i de ulike relasjonene en er en del av både hjemme, på skolen,

fritidsaktiviteter og diskursene som en omgås. I tillegg tilføyer de sirkulære prinsippene at samme person kan være både passiv og aktiv, alt ettersom hvilket sirkulært samspill og hvilken relasjon en er deltakende i (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 25). Det kan derfor tenkes at et barn eller ungdom kan være mer utfoldende og oppleve gode relasjoner i kontekster utenfor både skole og terapi, som igjen kan ha betydning for å oppnå økt skolenærvær. Summen av relasjonene i de ulike kontekstene overlapper hverandre, og med den systemiske tilnærmingen påvirkes de ulike kontekstene gjensidig. Med fokus på relasjonene, og at problemet med skolenærvær kan løses ved å intervensere i samspill, kan skolenærvær mulig økes uten at en er opptatt av å finne årsaken til problemet (Jensen, 2009, s. 24). Videre er det å styrke relasjoner utenfor skolen med på å gi en helhetlig betraktning til barnet eller ungdommen, og det kan se ut til at informantene tillegger relasjonen til jevnaldrende mer betydning etterhvert som alderen stiger på barnet. Det er i samsvar med Bronfenbrenners modell om at kontakten til omgivelsene utvides i takt med alderen og blir stadig mer kompleks (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 265).

I funnene var det fremtredende at det er voksnes ansvar å både skape og tilrettelegge for gode relasjoner. Om sin egen rolle fremhevet informantene at de kunne være et bindeledd som styrket relasjonene mellom barnet og læreren, og barnet og foreldrene. De anså også relasjonen barnet eller ungdommen har til foreldre og lærere viktigere enn til seg selv. Spesielt ble lærerens evne til å ha en god relasjon med sine elever fremhevet. Haviks forskning (2015) viser til at det er enda viktigere med en god elev-lærer relasjon når det er vanskelige forhold mellom barnet og foreldrene siden risikoen for å utvikle psykiske problemer trolig økes med lite støtte fra foreldre, lærere og jevnaldrende. Forskningen til Krane et al. (2016) indikerer også at det er lavere risiko for at eleven dropper ut av skolen når det er en god lærer-elev-relasjon, og at det er økt risiko for å utvikle psykiske problemer om relasjonen er dårlig. Summen av alle relasjonene som et barn eller ungdom har på de ulike arenaene må derfor tas i betraktning, og det må legges til rette for gode relasjoner i alle leddene for et barn eller ungdom som strever med skolenærvær. Gjennom å styrke relasjonene både i skolen, hjemme, til jevnaldrende og ved fritidsaktiviteter kan skolenærværet økes. Det sirkulære blir tydelig; en påvirkes gjensidig og av alle relasjoner på godt og vondt, og det kan være hensiktsmessig å ikke se etter lineære årsaksforklaringer for å forklare lite skolenærvær. Informantene oppleves som at de mener lite skolenærvær er

komplekst og sammensatt, blir påvirket av relasjoner og utfolder seg ulikt for hvert barn og ungdom. Ved å fokusere på relasjonene mellom menneskene anses ikke problemet som noe iboende i barnet eller ungdommen.

Informantene var opptatt av denne gjensidige påvirkningen i relasjonene og ønsket å møte barn, ungdom, foreldre og samarbeidspartnere med respekt og ydmykhet, noe som samsvarer med en «ikke-vitende posisjon» (Anderson, 2003). Med å anvende en ikke-vitende holdning kreves det også slik jeg ser det at familieterapeuter ikke lar tidligere erfaringer med å jobbe med barn og ungdom for å øke skolenærvær blir gjeldende. De må kunne møte hvert menneske med oppriktig interesse og nysgjerrighet, og ikke gå inn i et spor av hvordan det «er» å være et barn eller ungdom som ikke oppnår skolenærvær; hver historie fortjener å bli møtt med blanke ark. Dette opplevde jeg at informantene var opptatt av; og aktivt legge bort sin egen forforståelse og tidligere erfaringer for å kunne møte den det gjaldt på en best mulig måte.

Som det kommer frem i funnene er det ikke nødvendigvis alltid så enkelt å få til de gode relasjonene mellom lærer og elev, elev og foreldre, og lærer og foreldre. Informantene gir beskrivelser av å ha ulike roller i hver sak. Lene forteller at det i enkelte tilfeller handler om at et barn eller ungdom skal kjenne at noen bryr seg, selv om hun ikke er favorittpersonen til å bry seg (Lene, linjenummer 287-288). Det vil derfor være kontekstavhengig hvor betydningsfull relasjonen som familieterapeuten har med barnet eller ungdommen er, samtidig som det krever at han/hun er transparent. Gjennom at terapeuten er åpen og i kontakt med egne følelser, kapasitet og forforståelse opplever jeg det lettere for en å kunne stå i komplekse saker med å øke skolenærvær. Forforståelsens hensikt blir å hjelpe til å forstå, men ikke forstå for fort (Bagge, 2011). Det personlige henger dermed sammen med det profesjonelle, noe resonansbegrepet hjelper en med å forstå sammenhengen (Jensen & Ulleberg, 2011, s.308). Hva terapeuten bringer med seg inn i samtalen må en være bevisst i møte med barn, ungdom og foreldre. Gjennom åpenhet og nysgjerrighet kan ens tanker og diskurser bli utfordret (Bagge, 2011). Denne selvreflekterende prosessen må hele tiden være pågående.

Om relasjonell kompetanse kommer det frem blant flere av informanter at en enten er god på det eller ikke, og det kan tenkes at det er noe som er medfødt i oss. Det vises allikevel til at det kan øves på, og alle informantene er inne på hvordan deres utdanning i familierapi har påvirket deres relasjonelle kompetanse. Flexibilitet blant alle som jobber med barn og ungdom er nødvendig, og en kan undre seg om en i enkelte tilfeller er for forankret i rådende diskurser om hvordan et skoleløp skal se ut at det gjør det vanskelig å slippe til alternative tanker og anvende en «ikke-vitende posisjon» som inviterer til nysgjerrighet og dialog (Anderson, 2003). Informantene uttrykte at de kjente på et ansvar for å skape gode relasjoner og å komme i posisjon til å nå inn til barnet, ungdommen, foreldrene og skolen. De uttrykte et ønske om å møte de der de er, og være genuint opptatt av livet deres. Eksempler som ble gitt på dette fra praksis var hvordan de fysisk møtte barn og ungdom på deres arenaer og premisser (hjemme, treningssenter, gå tur, osv.), og også med forståelse og anerkjennelse for deres virkelighetsbeskrivelser. Jeg opplever at informantene ønsket å strekke seg langt for å kunne gi best mulig hjelp, og at det ofte er utenfor kontoret de kan gjøre det for barn og ungdom som har behov for støtte til økt skolenærvær. Relasjonsansvaret synliggjøres også i dette funnet; bevisstheten til hvordan ordene som brukes og handlingene som utfører påvirker den en samhandler med (McAdam, 2019, s. 226). En utfordring som kommer frem blant informantene er å gjøre skolen attraktiv nok og med gode fellesskap. Flere barn og ungdom forteller om å ha gode fellesskap, relasjoner og vennskap utenfor skolekontekst. Slik jeg forstår informantene er det ikke alltid lett å overføre dette til å gjelde skolekontekst. Dette viser hvor kompleks det er å jobbe med og øke skolenærvær, og med tanke på å legge en ramme for gode relasjoner i skolen synliggjør denne utfordringen at en må fokusere på interaksjonene mellom menneskene når et problem skal forstås, og delene må ses i forhold til helheten, og helheten sett ut fra delene (Bateson, 2005, s. 431).

5.2 Foreldresamarbeid som suksessfaktor for økt skolenærvær

Informantene var samstemte om at et godt samarbeid med foreldre var av stor betydning for barn og ungdoms skolenærvær. Samarbeidet kan forstås som et helhetlig samarbeid mellom alle instanser i møte med foreldre. Det oppleves særlig viktig slik jeg tolker informantene med samarbeidet som foregår mellom lærer og foreldre, uavhengig av andre instanser.

For å skape et godt samarbeid med foreldre oppleves informantene som at de tenker det er viktig at deres historie og stemme blir hørt, og at de som terapeuter er opptatt av hele familien, og ikke bare barnet eller ungdommen som ikke går på skolen. Det oppleves viktig for informantene å være støttende, anerkjennende og vise forståelse for at det kan være tøft å stå i en situasjon med lite skolenærvær også for foreldrene. Det kan se ut til at informantene var preget av den respekten for klientens stemme og ekspertise på eget liv og historie som er en kjerneverdi i samarbeidende tilnærming (Anderson, 2019, s. 202). Dette kan også forstås i lyset av strukturell familieterapi hvor terapeuten er opptatt av å skape en allianse («joine») med de enkelte medlemmene av familiesystemet. Målet er her at alle skal føle seg ønsket og terapeuten kan forholde seg til deres virkelighetsforståelse (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 110). Informantenes beskrivelser om at «de kommer ingen vei uten» og «foreldrene må på banen», synliggjøre denne alliansebyggingen også med foreldrene. Med informantenes utsagn sett opp mot teori fremstår det for meg som at et godt foreldresamarbeid kan være en mulig suksessfaktor for økt skolenærvær. Dette tydeliggjøres også hos Havik (2018) som viser til en korrelasjon mellom mangel på støtte fra foreldre og høyere forekomst av dårlige faglige resultat, mer atferdsproblemer og økt problemer med jevnaldrende og det å skulle tilpasse seg i klasserommet. Om foreldrene kan «sitte på nøkkelen» som en av informantene beskriver er tenkelig, men samtidig skal en ikke overse at et godt foreldresamarbeid kan fører til at barnet eller ungdommen føler seg jobbet imot, og dermed gjøre vondt verre. Informantene var opptatt av utfordringene som barn og ungdom kan føle på med å bli jobbet imot, at et godt foreldresamarbeid ikke nødvendigvis fører til økt skolenærvær. Samtidig forteller informantene om vanskeligheter hvis det er et utfordrende foreldresamarbeid som er preget av negative holdninger til skole, og hvordan det igjen påvirker barn og ungdom negativt. Knollman et al. (2010) viser til at skolevegring er kontekstavhengig problem og innehar bare medisinske eller psykologiske forklaringer. Oppvekstvilkår anses som mulige forklaringer for skolevegring i denne forskningen. Dette forstås gjennom den sirkulære gjensidige påvirkningen en ser hos Bateson (1979) om hvordan vi er i kontinuerlig bevegelse og påvirker hverandre gjensidig. Det er en kompleks situasjon, og det tydeliggjøres slik jeg ser det i dette funnet at det er kontekstavhengig og ingen fasit på hva som er et godt foreldresamarbeid.

5.3 Samarbeid med skole og andre instanser er nødvendig for helheten

I analysen kommer det tydelig fram at informantene er opptatt av at det må være et helhetlig samarbeid blant alle involverte hjelpere, hvor alle tar sin del og det er en felles plan og mål for å lykkes med å øke skolenærvær. Ikke bare innad i familiesystemet, men også for alle involverte i barnet eller ungdommens liv. Slik jeg forstår Havik (2018) er det avgjørende å komme inn tidlig i denne kartleggingen for å få en rask fremgang. Informantene er også opptatt av å etablere et godt samarbeidsklima helt i starten av deres arbeid med barn og ungdom for å øke skolenærvær, og at det blir mer komplekst desto lengre perioden uten skolenærvær er.

Det kan se ut til at informantene ikke ønsker å arbeide under lineære premisser.

Informantene kjenner ofte på at foreldre og skolen ønsker at de kommer inn og løser et problem. Som flere av informantene legger frem kan dette forstås i at både foreldre og lærere har stått i en situasjon med lite skolenærvær for barn eller ungdom over lengre tid, og at de er slitne samtidig som en kan tenke seg at det er noe iboende i mennesker å skulle løse problemer fort. Det fremstår for meg at informantene opplever det mekanistiske paradigme som en rådende diskurs for deres arbeidskontekst, og jeg forstår informantene som at de ofte må fronte relasjonsperspektivet og sirkulære prinsipper som er gjeldende i det systemiske paradigmet, istedenfor å finne bakenforliggende årsaker for å løse problemet (Jensen, 2009). Dette anerkjenner informantene samtidig som de gir uttrykk for at kanskje deres viktigste oppgave er å være den som trekker i trådene og tilrettelegger for godt samarbeid.

Informantene reflekterer over skolens rolle og dens evne til å samarbeide med relevante instanser, og det oppleves for meg som at det er kontekst- og personavhengig hvordan økt skolenærvær håndteres innad i skolen. Det oppfattes som lettere for informantene når det er en måte å samarbeide på som er preget av nysgjerrighet og hva det å ikke gå på skolen er et uttrykk for, heller enn atferd som må korrigeres. Dette fremstår for meg som at informantene i samarbeid med skole og andre instanser også har et ønske om å anvende «ikke-vitendeposisjon», hvor de setter seg selv til side og gir plass til andres stemme og ekspertise (Bagge, 2011). Det synliggjøres gjennom et ønske om å være nysgjerrig, fokusere på tverrfagligheten og danne et lag rundt ungdommen som arbeider etter felles plan og mål.

Informantene forteller alle noe om at arbeidet med barn og ungdom for å øke skolenærvær, er sammensatte og komplekse saker som gjerne består av flere utfordringer. I det er de alle opptatt av «solskinshistoriene»; at de har erfaringer med å lykkes med å øke skolenærvær, og at de som hjelpere trekker seg ut. De forteller om at disse erfaringene gir motivasjon og håp, og jeg opplever det som gjensidig styrkende for informantene. En kan undre seg om denne gjensidigheten handler om at informantene opplever å forandre seg selv som et resultat av å være i prosessen med barn, ungdom og familier og påvirkes gjensidig, slik en ser i den samarbeidende tilnærmingen hvor dette er en naturlig konsekvens av dialogen. Ens verdier og moral om skolenærvær kommer til overflaten, og kan forandres med et annet menneskets perspektiver og opplevelser (Anderson, 2003, s. 137-138).

Min forståelse fra flere av informantene, er at samarbeid kan oppleves utfordrende når barn eller ungdom har det vanskelig. Dette gjelder særlig i komplekse barnevernssaker. Utfordringene dreide seg om at det var vanskelig å jobbe etter en felles plan med et felles mål for alle involverte. Dette kan forstås ut ifra sosialkonstruksjonisme hvor en kan ta utgangspunkt i at en har ulike virkelighetsoppfatninger som igjen påvirker hvordan en handler ut i fra hva en tror er årsaken til en situasjon eller et problem (Johnsen & Torsteinsson, 2012 s. 33-34). Videre er det min oppfatning at en kan se at det personlige og det profesjonelle henger sammen, og jeg undres om det er mer utfordrende for oss når barn har det vanskelig. Trangen til å hjelpe kan føre til utfordringer med å forstå andres virkelighetsoppfatninger.

5.4 Proessorientert heller enn resultatorientert

Samtlige informanter var opptatt av å tenke at en er i prosess heller enn å fokusere på resultatet i arbeidet med barn og ungdom for å øke skolenærvær. Det kan forstås som at de ønsker en praksis som er relasjonsorientert heller enn individorientert, og dermed i tråd med det systemiske paradigmet (Jensen, 2009). Gjennom prosessen uttrykker informantene et ønske om å finne ut hva som er barn og ungdoms ressurser og at det må formidles at alle elever er ønsket på skolen. Jeg oppfatter dette som å være opptatt av de ulike egenskapene ved et barn, og ikke bare fokusere på problemet med skolenærvær.

Informantene uttrykker at det er en tidkrevende prosess å øke skolenærvær for barn og ungdom. I prosessen er det min oppfatning at informantene følte på press til å «skynde seg videre», med beskrivelser om å være i «tidsklemma». Ida og Erik som jobber i BUP forteller om gitte tidsrammer og pakkeforløp som utfordrende. Bestemmelser og retningslinjer som de blir gitt kan anses å komme fra den ytterste sirkelen til Bronfebrenner; makrosystemet. Det fører til konsekvenser for samspillet for barnet eller ungdommen på mikronivå (Imsen, 2005, s. 26). Konsekvensene av tidsklemma er slik Erik beskriver at han ofte må gå rett på spørreskjemaer før han har fått bygget en relasjon, og er dermed av oppfatning av at viktig informasjon kan gå tapt. Det oppleves som et press til å være effektiv kan være ødeleggende, da relasjonsbygging som en kan tenke seg er første del av prosessen og grunnlaget for videre arbeid kan oppleves at uteblir.

Barnet eller ungdommen som aktiv med i prosessen og samtaler som omhandler dem ble av informantene benevnt som en styrke. Det kan forstås i lyset av både den sirkulære tenkingen (Bateson, 1979), og at en er ekspert i eget liv som er grunnleggende i den samarbeidende tilnærmingen (Anderson, 2003). Dette er med på å la barnet eller ungdommen eie prosessen selv. Familieterapeutens oppgave er å være ekspert på å føre dialogen på en måte som kan hjelpe til med å slippe til alternative tanker, og at hvert familiemedlems og samarbeidspartners stemme blir hørt (Anderson, 2003).

Flere av informantene forteller om økt skolenærvær når foreldre er tett på og engasjert. Foreldrenes evne til å sette av tid blir det gitt eksempler på om å være suksesshistorier. «Å skyndte seg sakte» brukes for å beskrive prosessen, og det oppleves som informantene har erfaringer med at det kan oppstå tilbakefall om en blir for ivrig og går for fort frem, og at det oftest er foreldrene som kan være de som ønsker en rask fremgang. Det viser også Havik (2018) til, ved at hun legger frem at det er lett å mislykkes om det settes for høye mål og planlegges for rask fremgang. Havik uttrykker at en ikke bare kan oppnå tilbakefall, men også forverre problemet (Havik, 2018, s. 167). Det kommer frem i intervjuene at over tid når informantene har blitt kjent med familien kan det være forståelig hvorfor et barn eller ungdom ikke går på skolen, og når barn og ungdom trygges på at mor eller far for eksempel får den hjelpen de trenger blir det lettere med skolenærvær. Hvis en tenker den strukturelle tilnærmingen kan dette ses i lyset av triangulering hvor barnet blir involvert i foreldrenes

vanskeligheter med å løse konflikter og problemer (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 104-105). Det kan også forstås med en «ikke-vitende posisjon» hvor terapeuten er bevisst på at en ikke ha kapasitet til å forstå et annet menneske fullstendig (Anderson, 2003, s. 176). Barn, ungdom og foreldre må bli gitt sjansen til å forsøke fortelle om sine opplevelser, og gjennom å bli møtt med nysgjerrighet og åpenhet vil de slik jeg ser det få den muligheten. Med den «ikke-vitende posisjon» kan vært menneske oppleve å bli møtt med blanke ark og at de er ekspert på sin egen historie; det finnes ingen fasit på hvordan det er å leve et liv med lite skolenærvær.

Informantene fremstår som interessert, nysgjerrig og opptatt av menneskene de er i dialog med, og at de ønsker å kunne stille spørsmål og føre dialogen som kan føre til endring. De gir uttrykk for at de ønsker å signalisere håp, og at hele familiesystemet må hjelpes om endring skal kunne skje. Den systemiske forståelsen til prosessen opplever jeg som fremtredende for informantene; blir en deltaker berørt i et samspill blir alle påvirket (Jensen, 2009, s. 51). Problemer med skolenærvær forstås dermed i sammenheng med systemet og relasjonene som barn og ungdom deltar i. Denne studien viser dermed at det å være prosessorientert heller enn resultatorientert kan være en mulig suksessfaktor for økt skolenærvær.

5.5 En forståelse for diskursene som omgir oss og som vi har med oss

Informantene oppleves å gi innblikk i deres egne erfaringer og diskurser, som igjen påvirker deres praksis. Et samfunn hvor vi har rett og plikt til å gå på skolen, og at «skolegang er veien til et lykkelig liv», som Per forklarer det med, mener jeg gir gjenklang. Det er gjennomgående blant informantene at skolen gis en sentral plass i alle barns liv, og når en ikke passer inn i rammene som skolen setter, uttrykker flere av informantene at det blir en opplevelse av utenforskap både for barnet eller ungdommen og foreldre. Det kan forstås gjennom Øfstis (2010) beskrivelser av diskurser om tilhørighet og normalitet, som igjen er med på å skape problemer for og mellom mennesker. Når et barn eller ungdom ikke faller inn under de virkelighetsbeskrivelser vi forholder oss til, og familiesystemet ikke klarer å reorganisere seg når stabiliteten blir brutt, oppstår det som den strukturelle tilnærmingen beskriver som en krise i deres liv (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 103-104). Videre kan denne krisen forstås innen systemteori hvor alle deltakere i et samspill blir berørt om en deltaker i samspillet blir

påvirket (Jensen, 2009, s. 51). Relasjonene som barnet og ungdommen har både innad i familien og utenfor må tas i betraktning for at det er lite skolenærvær. Problemet er dermed ikke noe som er iboende i barnet, men kan forstås som problemer i systemet fordi det henger sammen med relasjonene barn og ungdom deltar i.

Om skolen beskriver informantene at det lages forklaringer når barn eller ungdom har lite skolenærvær. Egenskaper i barnet eller familien betegnes i forklaringene slik jeg oppfatter informantene, og det vil igjen være med på å forsterke utenforskap. Funnene til Lund (2016) som viser til at skolens måte å håndtere samspillsproblemer som posisjonerer foreldre og elever som problematiske og lite samarbeidsvillig, støtter dette. Jeg opplever denne måten å se på problemet til å høre til det mekanistiske paradigmet, at det er et ønske om å kunne betegne noe som årsaken til lite skolenærvær. En kan undre seg over om trangen til å gi det uvanlige en historie og forklaring står så sterkt at det blir vanskelig å snu det til å tenke at det kanskje ikke er så uvanlige med skolefravær når en ser på statistikken som viser at en av ti norske ungdommer faller utenfor samfunnet og benevnes som utenforskap (Heimburg & Ness, 2020, s. 10). Videre kan en undre seg over om at en ønsker å fraskrive seg ansvaret når det ikke oppnås skolenærvær, slik en ser i Lunds (2016) forskning at i forlengelsen av ekskluderingen av eleven blir foreldre ansvarliggjort for problemene i skolen og overtar ansvaret for å løse dem hjemmefra.

Informantene var opptatt av hvordan barn og ungdom blir møtt i skolen, og jeg oppfatter at erfaringer med skolebytte har resultert i andre beskrivelser, prestasjoner og økt skolenærvær for barn og ungdom. Dette tolker jeg som at en ikke kommer bort fra at både kontekst og hvordan situasjonen blir håndtert får konsekvenser for barnet eller ungdommen. Relasjonene i mikrosystemet, som en videre kan tenke seg at et barn eller ungdom ikke velger selv, er avgjørende for hvordan barnet eller ungdommens utvikling blir (proksimale prosesser) (Bø & Ertesvåg, 2006, s. 264). Videre kan dette støttes opp under den samarbeidende tilnærming hvor det relasjonelle i prosessen og systemet er viktig, og slik jeg forstår denne tilnærmingen kan også lærere og andre hjelpere dra nytte av den. Om en møter barn, ungdom og deres familier med nysgjerrighet og anerkjennelsen som er beskrevet tidligere, samtidig som en viser forståelser for egne- og rådende diskurser, kan det tenkes at problemet med lite skolenærvær oppløses ved å samtale om det på en annen

måte enn hva en er vant til (Hårtveit & Jensen, 2004, s. 183). Dette kan forstås ikke bare om hvordan familieterapeuter, lærere eller andre hjelpere samtaler med barn, ungdom og foreldre, men også fagpersonene seg imellom, og en kan videre trekke det ut til å gjelde både ekso- og makrosystemet. Jeg undres på om bestemmelser gjort i de systemene ville sett annerledes ut for skolenærvær om de alternative tankene og «ikke-vitende holdning» ble mer rådende. Diskursen om at alle må gå på skolen ville kanskje sett annerledes ut, og som samfunn har vi kjent på det i løpet av det siste året med koronapandemien. Det formidles at enkelte elever som strever med skolenærvær har taklet denne tilværelsen bedre og fått større utbytte. Forskningen som vil gjøres om dette i tiden fremover vil være interessant. Kanskje vil koronapandemien være med på å trekke i trådene for å tenke alternativt til skolegang, og det er mulig at det vil øke toleransen for andre innfallsvinkler og praksiser. Hvordan en konstruerer verden gjennom våre sosiale relasjoner og snakker ut fra egen kulturell tradisjon, som er sentralt i sosialkonstruksjonisme blir i denne undringen interessant (Gergen & Gergen, s. 8-9). Ser en på det slik forstår en at skolenærvær påvirkes av hvordan skolepraksis organiseres og er i stadig endring. Det å ha en forståelse for diskursen vi er endel av, kan derfor tenkes som en mulig suksessfaktor for økt skolenærvær.

Informantenes egne opplevelser med både å gå på skole og være foreldre ble belyst i intervjuene. Det fremstår for meg som at informantene har en oppfatning om at det personlige og profesjonelle henger sammen. Det trekkes linjer mellom det å selv kjenne på sårbarheten ovenfor egne barn i møte med familiene, og at de opplever seg mer bevisst på å sette seg inn i hvordan det er å være foreldre, fordi de selv er det. Dette kan videre ses i lyset av relasjonell resonans, og en kan tenke seg at desto mer erfaring en har fra privat liv med å øke skolenærvær for egne barn, desto mer gjenklang vil det gi og påvirke hva som vektlegges i samtalen (Jensen, 2017, s.41). Mitt inntrykk er at alle informantene er farget av diskursen om at skolegang er viktig både fra egen oppvekst og erfaringer med å ha barn i skolen for tre av dem. Jeg oppfatter skolenærvær som viktig og grunnleggende for informantene, da det ikke nevnes noe alternativ annet enn at det kan kanskje praktiseres på ulike måter, men at målet ser gjennomgående ut til å være økt skolenærvær. Jeg tolker det dermed som at skolenærvær ligger i deres forforståelse og hjelper de til å forstå, samtidig som en kan undre seg over om den kan bidra til at en forstår for fort (Bagge, 2011). Selvrefleksivitet oppleves som nødvendig i denne prosessen; at en er ansvarlig for hva en

bringer med seg inn i samtaler og møter med barn, ungdom og deres familier (McAdam, 2019, s. 226).

I et samfunn hvor jeg opplever at skolediskursen står sterkt oppfatter jeg at informantene synes det er en særlig uheldig prosess hvis foreldrene har en nedlatende holdning mot lærere og skolesystemet, og at det kan ha stor påvirkningskraft for deres egne barn. Slik jeg forstår det er det også viktig å hjelpe foreldre til å bli klar over sin forforståelse og selvrefleksivitet. Gjennom dialogen ut i fra en samarbeidende tilnærming kan det tenkes at terapeuten hjelper å sette foreldre i posisjon til å gjenkjenne både sin egen stemme og styrke (Anderson, 2003, s. 132). Gjennom at foreldrenes stemme kommer frem kan familieterapeuten hjelpe dem til å forstå den gjensidige kraften som er i samarbeid mellom foreldre og barn. Mønster kan brytes, men da opplever jeg at en forutsetning er å være bevisst diskursene. Det vi kan si for sikkert er at alle har en skolehistorie og er ekspert på sitt eget liv med ulike virkelighetsoppfatninger.

6. Avsluttende del

Dette er studienes avsluttende del. Implikasjoner for forskning og praksis, og mulige svakheter med studien presenteres. Til slutt en avsluttende kommentar for studien.

6.1 Implikasjoner for praksis

Denne studien kan være et bidrag både til familieterapifeltet, skolen og andre yrkesgrupper som jobber i en kontekst hvor det jobbes med barn og ungdom for å øke skolenærvær. I tillegg anser jeg den som relevant for tiltak innenfor barnevern hvor barn, ungdom og familier følges opp med veiledning, terapi eller lignende. Dette med bakgrunn av det helhetlige samarbeidet med alle innoverte hjelpere som oppleves som viktig. Studien kan også være et bidrag som peker mot relasjonens- og prosessens betydning i møte med skolenærvær. Det kan også være interessant om det kan legges mer statlig føring og ressurser til arbeid som omhandler et mer tverrfaglig og relasjonelt arbeid rundt barn og ungdom i møte med skolen.

6.2 Implikasjoner for forskning

Med videre forskning hadde det vært interessant og intervjuet lærere om hva de opplever som suksessfaktorer for å øke skolenærvær, samt foreldre om deres opplevelser. Det ville vært interessant og intervjuet elevene selv om deres opplevelser med skolen, og da særlig de som opplever det vanskelig med skolenærvær. Forskning om hvordan problemer med skolenærvær påvirker hele familiesystem der det også er søsken involvert ville også vært interessant.

6.3 Mulige svakheter med studien

I denne studien deltok fire informanter, og med dens beskjedne omfang må funnene tolkes med forsiktighet. På grunn av utfordringer med å rekruttere informanter ble to av dem tipset om av andre informanter, samtidig som to av informantene representerte samme arbeidsplass. Dette kan ha påvirket til en forpliktende følelse til å delta, siden en var tipset

om av en annen, eller som en av de uttalte om at en husker selv hvor frustrerende og krevende det var å finne informanter til sin egen studie. Sett bort fra dette oppfylte alle informantene kravet om minst videreutdanning og to års praksis etter endt utdanning, tre av de hadde selv master i familierapi og systemisk praksis. Det anses som en styrke da det var familierapeuters opplevelse av suksessfaktorer som jeg var ute etter i denne studien.

I min forforståelse var jeg preget av at gode relasjoner og foreldresamarbeid var viktige faktorer for å hjelpe barn og ungdom til å øke skolenærvær. I ettertid undres jeg på om jeg punktuerte ved det i utførelsen av intervjuguiden, og at den kan ha lagt føringer for hva min forforståelse mente.

6.4 Avsluttende kommentar

Jeg har i denne studien undersøkt familierapeuters opplevelse om hva som kan være mulige suksessfaktorer for å øke skolenærvær. Studien har gjort meg bevisst på hvor kompleks prosessen med å jobbe med dette tema er. Den systemiske- og relasjonelle tilnærmingen opplever jeg som særlig fremtredende i funnene. Dette er kanskje ikke overraskende om en tenker på at vi er i kontinuerlig samspill med hverandre, og sett i lys av informantenes faglige bakgrunn.

Veien blir til mens man går, også skoleveien. Hvem en møter på sin vei og går den sammen med får konsekvenser. Noen ganger kan konsekvensen være at det blir lite skolenærvær. Hvordan vi best mulig kan møte den smerten, fortvilelsen og følelsen av utenforskap fordi en ikke passer inn i diskursen, er det jeg ønsket å kunne belyse med denne studien. Det innebærer at en ser bort fra at det er noe som feiler barnet, ungdommen eller familien. Relasjonene, samarbeid og prosessen sett i lyset av diskursene er heller i fokus.

Jeg har møtt fire familierapeuter som raust har delt sine opplevelser i møte med barn og ungdom for å øke skolenærvær. Fortellingene og refleksjonene deres har gjort inntrykk på meg. Stemmene deres er med meg, og jeg opplever at denne prosessen har bidratt til å utvide min forståelse. Suksessfaktorene; gode relasjoner og relasjonell kompetanse, foreldresamarbeid, et helhetlig samarbeid, prosessorientert og forståelse for diskursene er

slik jeg ser det et skritt på veien. Kanskje ikke revolusjonerende, kan hende det ikke er målet heller. Men et skritt i riktig retning, om ikke annet for meg som familieterapeut i møte med barn og ungdom. Det kan hjelpe meg forstå de som mer enn et menneske med lite skolenærvær. Det er alltid mer til en historie og det henger sammen med livene som leves sammen med andre.

Litteraturliste

Anderson, H. (2003). *Samtale, sprog og terapi, et postmoderne perspektiv*. Hans Reitzels forlag.

Anderson, H., Vedeler, A.H. & Bertelsen, B. (2017). En samarbeidsbasert dialogisk tilnærming til parterapi. Ness, O (Red), *Håndbok i parterapi* (s. 273 – 281). Fagbokforlaget.

Anderson, H (2019). Samarbeidende-dialgoisk familieterapi. Lorås, L., Ness, O, (Red), *Håndbok i familieterapi*. (s. 199 – 212). Fagbokforlaget.

Bagge, R. F. (2007). Refleksjoner omkring begrepet «ikke-vitende posisjon». *Fokus på familien*, 35(2), 113-126. Hentes fra databasen Idunn.

Bagge, R. F. (2011). Hvordan bruke forforståelsen når jeg ikke kan vite noe om den andre? *Fokus på familien*, 40(1), 25-44. Hentes fra databasen Idunn.

Batson, G (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.

Bateson,G (1979). *Mind and Nature. A necessary Unity*. New York: E.P Dutton.

Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi. Steps*. København: Akademisk Forlag.

Bø, I., Ertesvåg, S., (2006). Gjensyn med Uri Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordic studies in education*. 26 (3), s. 258 – 274. Universitetsforlaget. Hentet fra databasen Idunn

Frostad, P, Pijl, S.J, Mjåvatn, P.E. (2015). Loosing all interest in school: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian journal of education research*, 2015 -01 – 02, 59 (1), s.110 – 122. Hentet fra: <https://web-a-ebSCOhost-com.ezproxy.vid.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=9fb19f25-adb6-44fc-a60f-51089169606d%40sessionmgr4006>

- Gergen, K. J. og Gergen, M. (2005). *Social konstruktion : ind i samtalen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Gustavsen, J (2020). «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* [Masteroppgave]. Vitenskapelig høgskole i Oslo. Hentet fra: <https://vid.brage.unit.no/vid-xmlui/bitstream/handle/11250/2676848/Gustavsen%20John.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Havik, T. (2015). *School non-attendance: A study of the role of school factors in school refusal* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.
- Heimburg, D. Og Ness, O. (2020). Perspektiver på livsmestring i skolen. Myska, A. Og Fikse, C. (Red), *Perspektiver på livsmestring i skolen. (s. 9 – 11)*. Cappelen Damm.
- Hårtveit, H. og Jensen, P. (2004). *Familien – pluss én. Innføring i familierapi*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg.) Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (5.utg.) Universitetsforlaget.
- Ingul, J M, Havik, T & Heyne, D (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), s. 46-62. Hentet fra: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.vid.no/science/article/pii/S1077722918300427>
- Jensen, P. (2009). *Ansikt til ansikt. Kommunikasjons- og familieperspektivet i helse- og sosialarbeid*. (2.utg.) Gyldendal akademisk.

- Jensen, P., Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal akademisk.
- Jensen, P (2017). Terapeuters private liv og arbeidet som parterapeut. Ness, O (Red). *Håndbok i parterapi*. (s. 41 – 48). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A, Tuftem P.A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg). Abstrakt forlag.
- Johnsen, A., Torsteinsson, V.W. (2012). *Lærebok i familieterapi*. Universitetsforlaget.
- Kearney, C.A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Education Psychology Review*, 20 (3), 257 – 282. Hentet fra: https://www-jstor-org.ezproxy.vid.no/stable/23363891?sid=primo&seq=9#metadata_info_tab_content
- Klovner i kamp (2015). Langt å gå (sang). På *Langt å gå*. Bjølsen Lyd.
- 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. Hentet fra: <https://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0043>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). Teacher student relationship, student mental health, and drop out from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3, e11. <http://psykologisk.no/sp/2016/07/e11/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lie, B. (2021). *Redd for skolen. Om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.

Lock, A., & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæring. Kapittel 2. Grunnskolen*. Lovdata. Hentet ut 26.mars 2021 fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskole og vidaregåande opplæring. Kapittel 9. Elevane sitt skolemiljø*. Lovdata. Hentet ut 9.april 2021 fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=kap%209%20oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_9

Lund, G. E. (2018). Usynlige sociale eksklusionsprosesser i skolen. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 14(27), 118 – 122. Hentet fra:
<http://tidsskrift.dk/tipro/article/view/110412>

Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget

McAdam, E. (2019). Systemisk-ankjennende familieterapi. Lorås, L., Ness, O, (Red), *Håndbok i familieterapi*. (s.225 – 236). Fagbokforlaget.

Michaelsen, H.C. (2019). Strukturell tilnærming til familieterapi. Lorås, L., Ness, O, (Red), *Håndbok i familieterapi*. (s.121 – 152). Fagbokforlaget.

Ness, O. (2016). *Samarbeid eller samhandling? Er det noen forskjell?* Hentet fra:
<http://www.napha.no/content/14929/samarbeid-eller-samhandling-er-det-noen->

Roness, S. (2014). *Skolevegring – hva handler det om?* [Masteroppgave] Vitenskapelig høgskole i Oslo. Hentet fra: <http://vid.brage.unit.no/vid-xmlui/handle/11250/98342>

Smith, J.A., Flowers, P. og Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. Sage Publications.

SSB (2019). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet 26.mai 2020 fra:
<http://ssb.no/vgogjen>

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

Øfsti, A. (2010). *Parterapi. Kjærlighet, intimitet og samliv i en brytningstid*.
Universitetsforlaget.

Ølgaard, B. (2004). *Kommunikasjon og økomentale systemer. En introduksjon til Gregory
Batesons forfatterskab*. (3.utg.). Akademisk forlag.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Familieterapeuten – i møte med barn ungdom for å øke skolenærvær»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et kvalitativt forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke familieterapeuters opplevelser og erfaringer med å jobbe med barn og ungdom for å øke skolenærvær. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med prosjektet er å se nærmere på mulige suksessfaktorer en opplever har betydning for ungdom som faller utenfor skolen, sett fra et familieterapeutisk ståsted.

Det er ulike temaer jeg ønsker å finne ut av, og de er valgt for å begrense forskningen. Temaene er familieterapeutens erfaringer, og hva som oppleves som muligheter og begrensninger, foreldresamarbeid og relasjoner.

Jeg skal intervju familieterapeuter ut i fra en semistrukturert intervjuguide. Det betyr at vi fortolker mening om fenomener, ut i fra kontekst og relasjon til hverandre. Den enkeltes opplevelser og tanker om fenomenet jeg skal forske på blir interessant.

Familieterapeutene ønsker jeg å rekruttere gjennom barne- og familietjenesten, rekrutteringen går gjennom avdelingsleder ved ulike enheter i BFT og BUP. De som får spørsmål om å delta i intervjuet må være utdannet familieterapeuter, og ha jobbet sammenhengende i minst 2 år.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Intervjuene inngår som en del av masteroppgave i familieterapi og systemisk praksis ved VID. Det har ingen ekstern finansiering.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal intervju fire familieterapeuter for å belyse deres erfaringer. Under intervjuene vil det bli brukt lydopptak, som senere skal transkriberes. Intervjuene vil finne sted i perioden oktober – november 2020. Det settes av 1 time til hvert intervju, og vi avtaler nærmere tid og sted.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket og datatilsynets retningslinjer. Det innebærer taushetsplikt. Min veileder Erna Henriette Tyskø vil kunne lese transkribert materiale som vil være anonymisert. Hun vil ikke bli gitt tilgang til personopplysninger. Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, lydopptaker vil være innelåst. Forskningsprosjektet skal etter planen avsluttes mai 2021. Personopplysninger, lydopptak og transkribert materiale slettes innen 01.10.2021.

Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Med vennlig hilsen

Erna Henriette Tyskø
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Elise Lillenes Varvel
Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Familieterapeuten – i møte med ungdom for å oppleve mer skolenærvær og foreldresamarbeid», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg er inneforstått med at deltakelse av forskningsprosjektet er frivillig. Jeg er kjent med at jeg når som helst kan trekke meg helt frem til masteroppgaven er publisert uten at det oppgis noen spesiell grunn. Jeg vet at masteroppgaven er den skriftlige fremstillingen av dette forskningsprosjektet.

Jeg vet at informasjonen jeg gir behandles konfidensielt. Jeg er også kjent med at opplysningen jeg gir vil bli slettet, etter at masteroppgaven er publisert og sensur foreligger.

Jeg samtykker til:

- å delta i studien
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet
- at uttalelser fra intervjuet kan refereres til i masteroppgaven, og i eventuelle presentasjoner og artikler vedrørende masteroppgaven.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Intervjuguide

Presentere meg selv, og fortelle kort om min faglige bakgrunn. Info om studiet og rammene for intervjuet.

Problemstilling for masteroppgaven:

«Hvilke suksessfaktorer opplever familieterapeuter som gjeldende for å hjelpe barn og ungdom med å øke skolenærvær?

Forskningsspørsmål som vil belyse problemstillingen:

- 1. Hvilke erfaringer har du fra å hjelpe ungdom til å oppleve økt skolenærvær?*
- 2. Hva tenker du om betydningen av foreldresamarbeid for å øke skolenærvær?*
- 3. Hva tenker du om relasjonene sin betydning for arbeidet med at en ungdom skal oppleve økt skolenærvær?*

Erfaringer, muligheter og begrensinger

- Hvilke erfaringer har du med å hjelpe ungdom til å oppleve økt skolenærvær?
- Hvilke muligheter opplever du at du som familieterapeut og den systemiske tilnærmingen gir deg i møte med disse ungdommene?
- Har du gjort deg noen tanker om når disse mulighetene er spesielt fremtredende?
- Er det noe du opplever som begrensende i møte med disse ungdommene?
- Har du gjort deg noen tanker om når disse begrensningene er fremtredende?
- Hva synes du fremmer systemisk arbeid ved din arbeidsplass?
- Hva synes du hemmer systemisk arbeid ved din arbeidsplass?

Foreldresamarbeid

- Hvilke erfaringer har du med foreldresamarbeid for å øke en ungdoms skolenærvær?
- Hvilke muligheter opplever du at foreldresamarbeid gir?
- Er det noe ved foreldresamarbeid som du opplever begrensende?

- Hvordan synes du din arbeidsplass er på foreldresamarbeid?

Relasjoner

- Hva tenker du om relasjonene sin betydning for arbeidet med at en ungdom skal oppleve økt skolenærvær?
- Hvordan opplever du deg selv i forhold til å skape relasjoner med ungdommene?
- Er det noe i ditt private liv som kan ha innvirkning på hvordan du trer fram i møte med ungdommene og deres foreldre?
- Hva er en god relasjon for deg?
- Er det noe som oppleves vanskelig for deg å knytte relasjoner til ungdommer og/eller foreldre?
- Hvordan opplever du at din arbeidsplass jobber med relasjonene?

Avslutning

- Er det noe du har blitt opptatt av underveis i intervjuet som du ønsker å utdype mer?
- Har du noen tanker om temaet som du ønsker å legge til?

Vedlegg 3 - NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 556953 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 27.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021. Data med personopplysninger oppbevares til 01.10.2021

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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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 som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4 – Eksempel transkripsjon

*Intervjuer: Mm.. Også litt på relasjoner da.. Hvor betydningsfull opplever du at relasjonen du får med et barn eller en ungdom er for at han eller hun skal oppleve skolenærvær da?
Eller, ja...*

I1: .. Ja.. Nei, altså.. relasjoner er jo noe som alle sammen snakker om, som alle er opptatt av og som alle tenker at er viktig sånn generelt sett. Så er det en sånn avgjørende del av det å være menneske da.. Ehh.. Men sånn.. sånn for oss så kan det jo.. det... det er vanskelig å si noe generelt om det fordi det varierer sånn, det er litt ut ifra problematikk og.. Det vi ser er at det er avgjørende viktig for de barna og ungdommene vil blir kjent med at de har en voksenrelasjon i skolen som er god, altså de barna som har en voksen de kan snakke med, fortelle om ting til.. få hjelp i fra.. og støtte i fra.. og trygghet til, i skolekulturen de.. Det er et godt utgangspunkt. .. Ehh.. Dessverre noen ganger når vi spør barn om hvem er det som legger merke til at du er der eller ikke, eller setter pris på at du kommer, er opptatt av og spør deg om hvordan du har det – ikke bare i matik, men også i andre sammenhenger.. Det er jo noen barn som sier at det ikke er noen voksne som har den posisjonen, eller som har opplevd at de har tatt initiativ til å være en voksen som har en relasjon til det barnet da.. ehh. Så.. så hvis man skal

Intervjuer: Stemmer det da? Når du utforsker

I1: Ja, ja det er noen.. noen barn som.. som.. noen barn som ikke har gode eller trygge relasjoner i skolen sin ja.

Intervjuer: Mm..

I1: Det har vi opplevd ja. Ehh.. Det er.. Det kan gjerne være skolene som har.. fordi.. eller det som skjer da når barn slutter å være i skolen, eller kommer på skolen og oppfører seg på måter som er annerledes så.. så er det noen skoler som lager forklaringer.. eh.. fordi det uvanlige fortjener en historie, eller en forklaring, eller en forståelse da. Og da er det noen ganger.. noen ganger.. at det skjer, at det forklares med egenskaper i barnet, eller