

Skolevegring- hva handler det om?

En undersøkelse om hva ansatte ved skole, PPT, BUP og barnevern tenker om skolevegring.

Stein Roness

Diakonhjemmet Høgskole Oslo

Masteroppgave

Master i familieterapi og systemisk praksis

Veileder: Svein Erik Mork

Emnekode: MGFAM-C-FA3

31. oktober 2013

Ord: 20096

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie basert på fire intervjuer med til sammen åtte informanter. To lærere som jobber i ungdomsskolen, to saksbehandlere i barneverntjenesten, to rådgivere som arbeider i Pedagogisk psykologisk tjeneste og to terapeuter i Barne- og ungdomspsykiatrien. Felles for informantene er at de alle har erfaring fra arbeid med ungdommer i ungdomsskolealder som har vegret seg for å gå på skolen.

Tema for oppgavene er hvilke tanker, ideer og forestillinger de ulike instansene har til fenomenet skolevegring.

Grounded Theory ble benyttet som forskningsdesign og følgende kategorier ble utledet etter analyse av dataene:

1. Skolevegring vokser fram som en konsekvens av sammensatte problemer og vansker.
2. I saker med skolevegring jobber de ulike instansene ujevnt og lite i takt.
3. Manglende inngrep medvirker til at fraværet øker i omfang og befester seg.

Materialet som kommer frem i undersøkelsen er drøftet i lys av teori og forskning om skolevegring og i lys av ulike referanser i forhold til problemforståelse. Det er gjennomgående samsvar mellom funnene i denne undersøkelsen og hva forskning og litteratur sier om de samme temaene.

Førord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en lærerik, men også en lang og slitsom prosess. Å gjøre dette ved siden av jobb og familieliv er en balansekunst som det ikke har vært enkelt å gjennomføre. Arbeidet med prosjektet har på mange måter vært en ensom jobb, samtidig som det er mange som har bidratt til at dette har vært mulig å gjennomføre.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle informantene som deltok i undersøkelsen. Takk for at dere tok dere tid til å bli intervjuet og delte deres tanker omkring skolevegring med meg.

Deretter vil jeg takke min veileder Svein Erik Mork som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Mork har også bidratt til fremdrift i perioder hvor det har gått sakte fremover, takk for det!

Takk til medstudenter for gode og motiverende samtaler underveis i arbeidet. I periodene mellom studiesamlinger har det vært avgjørende viktig for å holde prosessen i gang.

Takk til familie og venner som har vist interesse for prosjektet mitt. Min bror Dag, har vært en viktig samtalepartner som har kommet med mange gode innspill i forhold til skriveprosessen. Sist men ikke minst takk til min kone, Trine, som har lest korrektur og tålmodig hørt på alle mine problemstillinger knyttet til prosjektet. Hun har vært en evig optimist på mine vegne, og en suveren støttespiller hele veien.

Vikersund oktober 2013

Stein Roness

Innhold

Sammendrag	2
Forord	3
1.0 Innledning.....	8
1.1 Introduksjon	8
1.1.1 Innledningskapittelets oppbygging	8
1.1.2 Oppbygging av oppgaven	8
1.2 Valg av tema	9
1.2.1 Egen erfaring og bakgrunn	10
1.2.2 Presentasjon og utdyping av forskningsspørsmål.....	11
1.2.3 Teoretisk referanseramme og eget vitenskapsteoretisk ståsted.....	11
2.0 Teori.....	13
2.1 Forskning og litteratur om skolevegring.....	13
2.1.1 Definisjoner av skolevegring.	16
2.2 Ulike forståelser av et problem	17
2.2.1 Det utviklingspsykologiske perspektivet	17
2.2.2 Det sosialøkologiske perspektivet.	19
2.2.3 Det systemiske perspektivet	19
2.2.4 Det postmoderne perspektivet.	21
2.3 De ulike instansene sin rolle i arbeidet med skolevegring.	22
2.3.1 Skolen	22
2.3.2 Pedagogisk psykologisk tjeneste.	23
2.3.3 Barne og ungdomspsykiatrien.....	23
2.3.4 Barneverntjenesten.....	24
2.3.5 Tverretatlig samarbeid	24
3.0 Forsknings design	26
3.1 Valg av analysemetode.....	26

3.2 Presentasjon av Grounded Theory.....	27
3.2.1 Innsamling av data.....	27
3.2.2 Theoretical sampling	28
3.2.3 Kategoridannelse.....	28
3.2.4 Undersøkelsens legitimitet.....	29
3.2.5 Etiske betraktninger.	30
3.3 Min GT prosess ved bruk av kvalitative intervju	30
3.3.1 Valg av informanter.....	30
3.3.2 Rekruttering av informanter	31
3.3.3 Valg i forhold til geografisk spredning på informantene.....	32
3.3.4 Bruk av case og intervjuguide.....	32
3.3.5 Valg som gjelder gjennomføringen av intervjuene.	33
3.3.6 Theoretical Sampling og Saturasjon	33
3.4 Koding av det samlede materialet.....	34
4.0 Analyse.	36
4.1 Arbeid med utforming av kategorier.....	36
4.1.1 Kategoridannelse - skjematisk.....	38
4.2 Kategoriunderbygging	39
4.3 Underbygging av kategori 1: «Skolevegning vokser fram som en konsekvens av sammensatte problemer og vansker»	39
4.3.1 Subkategori nr 1a: Psykisk sykdom hos de foresatte bidrar til skolevegning	40
4.3.2 Subkategori nr 1b: Psykisk sykdom hos individet bidrar til skolevegning.....	41
4.3.3 Subkategori nr 1c: Faktorer ved skolen bidrar til skolevegning.....	43
4.4 Underbygging av kategori nr 2: I saker med skolevegning jobber de ulike instansene ujevnt og lite i takt.....	44
4.4.1 Subkategori nr 2a: Ressurssituasjonen oppleves som en begrensning av de ulike instansene i arbeidet med skolevegning	44
4.4.2 Subkategori nr 2b: Samarbeid mellom de ulike instansene.....	45

4.4.3	Subkategori nr 2c: Samarbeid mellom de ulike instansene og hjemmet.....	47
4.4.4	Subkategori nr 2d: Samarbeid mellom de ulike instansene og ungdommen	48
4.5	Underbygging av kategori nr 3: «Manglende inngrep bidrar til at fraværet øker i omgang og befester seg.».....	49
4.5.1	Subkategori nr 3a: Skolevegning som fenomen.....	49
4.5.2	Subkategori nr 3b: Ytre krav bidrar til økt fravær.	50
4.5.3	Subkategori nr 3c: De ulike instansene sine opplevelser av å jobbe med skolevegning	51
5.0	Drøfting.....	53
5.1	Drøfting av kategori nr 1: Skolevegning vokser fram som en konsekvens av sammensatte problemer og vansker.	53
5.1.1	Symptom-forståelse	53
5.1.2	Forhold ved skolen	54
5.1.3	Symptom vs samspillsforklaringer.....	54
5.2	Kontekstuelle betingede forskjeller og likheter mellom informantene i materialet.....	55
5.2.1	Lineær – sirkulær forståelse	55
5.3	Drøfting av kategori nr 2: I saker med skolevegning jobber de ulike instansene ujevnt og lite i takt.	56
5.3.1	Oppsummering av informantenes syn	56
5.3.2	Intensitet	56
5.3.3	Foreldremedvirkning	57
5.3.4	Ungdommens medvirkning	57
5.3.5	Lineær – sirkulær forståelse	58
5.4	Kontekstuelle betingede forskjeller og likheter mellom informantene i materialet.....	59
5.4.1	Samarbeid.....	59
5.5	Drøfting av kategori nr 3: Manglende inngrep bidrar til at fraværet øker i omfang og befester seg.	60
5.5.1	Oppsummering av informantenes syn	60
5.5.2	Fraværet øker i omfang og befester seg	60

5.5.3 Fravær fra skolen som en selvforsterkende prosess.....	61
5.5.4 Unngåelse av vurderingssituasjoner	61
5.5.5 Opplevelsen av å jobbe med skolevegring	62
5.6 Kontekstuelt betingede forskjeller og likheter mellom informantene i materialet.	63
5.6.1 Ulike opplevelser av å arbeide med skolevegring	63
5.6.2 Ulik problemforståelse	63
6.0 Avslutning	65
6.1 Oppsummering av funn og forskningsspørsmål.....	65
6.1.1 Refleksjon	66
6.1.2 Ideer til forbedringstiltak.....	67
Litteraturliste.....	68
Vedlegg 1 Case som utgangspunkt for intervju.....	72
Vedlegg 2 Intervjuguide	73
Vedlegge 3 Introduksjonsbrev.....	75
Vedlegg 4 eksempel på kodet tekst.....	76

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvilke tanker og refleksjoner ulike hjelpeinstanser har omkring ungdommer som vegrer seg for å gå på skolen. De ulike etatene som jobber med denne problemstillingen er i første omgang skolen, i neste omgang blir ofte Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), og Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) koblet inn. I noen tilfeller blir også barneverntjenesten koblet inn på bakgrunn av en bekymringsmelding som følge av stort fravær. Jeg vil beskrive de nevnte instansene nærmere i teorikapittelet. Der vil jeg også komme inn på hvilken rolle de ulike instansene har i forhold til saker med skolevegring.

For å belyse temaet har jeg hentet inn og analysert data ved å intervju informanter fra skolen, PPT, BUP og barneverntjenesten.

Hvordan vi tenker om et fenomen vil påvirke våre handlingsalternativer i tilnærming og utforming av tiltak. De ulike instansene sine tanker, ideer og vurderinger i forhold til skolevegring vil derfor ha stor betydning for ungdommer og deres familier som kommer i en situasjon der ungdommen vegrer seg for å gå på skolen.

1.1.1 Innledningskapittelets oppbygging

Videre i dette kapittelet vil jeg si noe om bakgrunnen for mitt valg av tema. Jeg vil også aktualisere temaet ved å sette det i en samfunnsmessig sammenheng. Deretter vil jeg si noe om min egen erfaring og bakgrunn. Videre vil jeg presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene for dette prosjektet. Avslutningsvis i innledningskapittelet vil jeg si noe om min teoretiske referanseramme og mitt vitenskapsteoretiske ståsted.

1.1.2 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av seks kapitler, innledningskapittelet har jeg allerede beskrevet.

I kapittel to gjør jeg rede for forskning og litteratur på området både nasjonalt og internasjonalt. Jeg viser til ulike definisjoner av skolevegring og begrunner hvilken definisjon som ligger til grunn for denne undersøkelsen. Jeg gjør rede for ulike perspektiver som kan

ligge til grunn for å forstå fenomenet skolevegring. Deretter beskriver jeg kort skole, PPT, BUP og barnevernet sin rolle og ansvar i arbeidet med skolevegring.

I kapittel tre som handler om design og metode, redegjør jeg for min forståelse av Grounded Theory (GT) med Chaty Charmaz som hovedkilde. Deretter beskriver jeg min GT prosess ved å gjøre rede for de valg jeg har foretatt meg underveis i forhold til innsamling og bearbeiding av data.

Kapittel fire handler om analysen av det innsamlede materialet. Her vil jeg gjennom sitater fra mine informanter vise hvordan jeg har kommet frem til de tre kategoriene som beskriver det innsamlede materialet.

I kapittel fem drøfter jeg kategoriene i lys av forskning og litteratur om skolevegring. Her sier jeg også noe om likheter og ulikheter innad i mitt materiale i en kontekstuell sammenheng.

I kapittel seks oppsummerer jeg funn fra denne undersøkelsen. Her sier jeg også noe om hvorvidt materialet belyser forskningsspørsmålene mine. Avslutningsvis i dette kapittelet reflekterer jeg kritisk over prosjektet mitt.

1.2 Valg av tema

I løpet av mine 15 år som yrkesaktiv, har ungdommer som av ulike årsaker har vegret seg for å møte opp på skolen vært en del av problematikken jeg har jobbet med. Min opplevelse er at dette er et problem som i liten grad er satt på dagorden og tematisert. Barne og ungdomstiden er den mest intense læringsperioden i livsløpet. Ungdomstiden betegner livsfasen ved overgangen fra barn til voksen. Viktige kjennetegn ved ungdomstiden er identitetsdannelse og en løsrivning fra foreldrene gjennom en gradvis selvstendigjøring (Tetchner 2001). Grunnskolen spiller en vesentlig rolle for barn og unges læring og utvikling i disse årene. Å mislykkes, og falle utenfor denne pedagogiske læringsarenaen kan få store konsekvenser for ungdommenes videre muligheter for å vinne innpass i arbeids og samfunnsliv (NOU 1995:26).

En longitudinell studie som har fulgt barnevernsklienter i Norge fra 1990 - 2005 viser til funn i undersøkelsen som tyder på at mangelfull eller lite utdanning er en betydelig risikofaktor til senere problemer i livet (Clausen og Kristofersen NOVA nr3/08).

En rapport fra Nordisk institutt for studier, innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) viser at bare 56,5 prosent fullførte videregående skole med studie eller yrkeskompetanse på normert

tid. Årsaken til dette er flere, men svake faglige forutsetninger gjør at mange blir forsinket eller faller fra (NIFU rapport 26-2012). Hvor mange av disse som ikke fullfører på grunn av skolevegring er ikke tallfestet. Organisasjonen Voksne for barn gikk i 2006 ut med en pressemelding om at 10000 barn og unge i Norge sliter med skolevegring (Voksne for barn 2005).

Fokus på barn og ungdom som faller utenfor den pedagogiske læringsarenaen har interesse utover mitt personlige engasjement i problematikken. Jeg vil hevde at oppsummeringen som nevnt ovenfor viser at skolevegring er et problem av samfunnsmessig interesse.

1.2.1 Egen erfaring og bakgrunn

Jeg er utdannet lærer og startet min yrkeskarriere som lærer i grunnskolen. Etter noen år i skolen begynte jeg å jobbe i en barnevernfaglig kontekst som miljøterapeut på en ungdomsinstitusjon. Det var ungdommene sin omsorgssituasjon som var bakgrunnen for plasseringen. Ofte var ungdommene plassert utenfor hjemmet både mot egen og foreldrenes vilje. Deretter har jeg jobbet som terapeut i Multisystemisk terapi (MST). MST er et hjemmebasert tilbud til ungdom og deres familier, der ungdommen viser alvorlige atferdsvansker. Målet med arbeidet er å bedre kommunikasjon, oppdragerferdigheter og styrke relasjonene i familie og nettverk for å hindre plassering utenfor hjemmet. MST er et frivillig hjelpetiltak som familie og ungdom må samtykke til. En periode arbeidet jeg også som rådgiver i saker der barn og ungdom skulle plasseres utenfor hjemmet. Min rolle var å bidra til å finne rett type tiltak til barn og ungdom i samråd med familien og barneverntjenesten. Etter to år i denne jobben gikk jeg tilbake til å arbeide terapeutisk i direkte samarbeid med ungdom, deres familier og nettverk.

Gjennom mine praksiserfaringer har jeg opplevd å være i ulike posisjoner i forhold til familier og ungdom sine utfordringer. Først i en undervisnings sammenheng. Så i terapeutisk arbeid både med og uten frivillighet fra foreldre og ungdom. Deretter i en mer administrativ og rådgivende posisjon overfor familie og kommune. Til sist som terapeut kombinert med å studere familieterapi og systemisk praksis. Jeg tenker at de ulike arbeidsoppgavene har bidratt til å gi meg god innsikt i å innta ulike posisjoner både privat og profesjonelt. Jeg tenker også at det kan bli nyttig i arbeidet med denne oppgaven.

1.2.2 Presentasjon og utdyping av forskningsspørsmål

For å belyse temaet har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål med påfølgende underspørsmål:

«Hvilke tanker, ideer og forestillinger ligger til grunn for de ulike hjelpeinstansene sin forståelse av fenomenet skolevegring?»

Forskningsspørsmålet vil bli nærmere presisert gjennom følgende underspørsmål.

1. I hvilken grad er det samsvar eller forskjeller i informantene sin tenkning om ureglementert fravær fra skolen?
2. Hvordan speiles likheter og ulikheter på handlingsplan – får det konsekvenser for valg av tiltak i tilnærmingen til problemet?

1.2.3 Teoretisk referanseramme og eget vitenskapsteoretisk ståsted

Jeg har som nevnt en pedagogisk bakgrunn der utviklingspsykologiske retninger som beskrevet av Freud, Erikson og Piaget var sentrale for å forstå menneskets sosiale og kognitive utvikling. I denne perioden var også Bronfenbrenner sin sosialøkologiske modell sentral for meg. Etter noen år i skolen begynte jeg å jobbe på tiltaksnivå i barnevernet. I denne perioden var det sosial læringsteori, strukturell og strategisk familieteori som var den teoretiske forankringen. Alle de nevnte teoriene er utledet under det naturvitenskapelige paradigme. Jeg vil beskrive de nevnte teoriene nærmere i teorikapittelet.

I møte med familierapiutdanningen har jeg fått kjennskap til teorier som er utledet fra et postmoderne vitenskapssyn. Begrepene konstruktivisme og sosial-konstruksjonisme er ofte brukt. Felles for innholdet i disse begrepene er at begge retninger erkjenner at vi konstruerer vår forståelse av verden og det vi opplever. Harlene Anderson skiller mellom disse begrepene ved å vise til hvordan de kommer frem til, og betrakter konstruksjonen.

Konstruktivismen fokuserer på selvets autonomi, av det enkelte individs mentale konstruksjoner. Sosialkonstruksjonismen vektlegger meningsskaping gjennom språklig samhandling og ser på virkeligheten som sosialt eller relasjonelt konstruert (Anderson 2003).

Denne oppgaven er blitt til i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Geir Lundby peker på sosial konstruksjon som meningsskapning gjennom språket. Enhver kommunikasjonssekvens vi deltar i, vil påvirke våre konstruksjoner. På den måten vil det skje en kontinuerlig samskapning der mine egne og andres konstruksjoner er i stadig forandring (Lundby 1998). Overført til denne undersøkelsen vil det skje en samskapning mellom meg og teorien jeg leser, mellom meg og informantene mine, og mellom meg og teksten jeg skal analysere. Martin Heidegger og Hans Georg Gadamer, (Anderson 2009, s.133), hevder at vi aldri kan være helt nøytrale eller objektive i vår forståelse av fenomener eller hendelser. Vi vil alltid prøve å forstå en situasjon, et fenomen eller en hendelse i lys av hva vi tidligere har erfart. Vår forståelse vil derfor henge sammen med vår forforståelse. Relatert til denne oppgaven vil min forforståelse være preget av mine personlige og profesjonelle erfaringer gjennom livet. Det vil påvirke hva jeg ser og lytter etter for å prøve å forstå, og det vil påvirke hvordan jeg beskriver det jeg ser og hører.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg starte med å si noe om forskning og litteratur om skolevegring. Jeg beskriver så ulike definisjoner av begrepet og begrunner hvilken definisjon jeg legger til grunn i denne undersøkelsen. Deretter vil jeg kort presentere ulike perspektiver for å forstå fenomenet skolevegring. Her tar jeg for meg det utviklingspsykologiske perspektiv, det sosialøkologiske perspektiv og det systemiske perspektivet og det postmoderne perspektivet. Til slutt i dette kapitlet vil jeg kort gjøre rede for hvilken rolle og hvilket ansvar skolen, BUP, PPT og barnevernet har i forhold til barn og ungdom med skolevegring.

2.1 Forskning og litteratur om skolevegring.

Det er gjort få studier direkte på langtidskonsekvensene av stort fravær fra skolen. Noen av studiene jeg har funnet viser en tendens til at skolevegringsatferd kan predikere vansker også i voksen alder. I en svensk studie fra 1997, ble 35 elever med skolevegring som hadde blitt behandlet ved barne- og ungdomspsykiatrien mellom 1961 og 1970 fulgt opp. Denne gruppen ble sammenlignet med en gruppe psykiatriske pasienter uten skolevegringsproblematikk, og med et tilfeldig utvalg fra den generelle befolkningen. Resultatene av studien viste at de tidligere skolevegrerne oftere enn de to andre gruppene hadde hatt konsultasjoner med psykiatrien i voksen alder. De tidligere skolevegrerne bodde også oftere hjemme hos sine foreldre enn begge sammenligningsgruppene (Flakierska, 1997).

King m.fl. (1995) har foretatt en gjennomgang av oppfølgingsstudier av skolevegrere og hevder at det er en tendens til at denne gruppen har psykiske problemer også i voksenlivet. I mine søk har jeg funnet lite nyere forskning nasjonalt som beskriver skolefravær og skolevegring i Norge. Jeg har foretatt søk på flere søkemotorer for forskning på internett som BIBSYS, DIORA, DUO, samt UIO. Det materiale jeg har funnet støtter at det er lite forskning på området nasjonalt.

Psykolog Jo Magne Ingul har skrevet en oversiktsartikkel om temaet. Artikkelen tar for seg relevant internasjonal forskning og behandling av problematikken med utgangspunkt i forståelsen av skolevegring som et emosjonelt betinget problem med å møte på skolen. Behandlingen han viser til består av kognitiv terapi, avspenningstrening, ferdighetstrening, eksponering og støtte til foreldrene i forhold til grenser. Artikkelen konkluderer med at

forskningen gir få svar på hva som er «riktig» behandling av skolevegring, men understreker at lavest og kortest mulig fravær fra skolen har vist seg å være viktig for utfallet av intervensjoner (Ingul 2005).

Holden og Sällman har skrevet en bok, «Skolenekting» som tar for seg teorigrunnlag, årsaksforklaringer, kartlegging og behandling i arbeidet med skolenekting. I boken legger Holden og Sällman en atferdspsykologisk modell til grunn for å forklare og forstå skolevegring. De beskriver grunnleggende prinsipper for hvordan individ og omgivelser påvirker hverandre. I delen som handler om behandling beskrives ulike tilnærminger til behandlingen på bakgrunn av kartleggingen som årsaksforklarer vegringen (Holden, Sällman 2010).

Myrvold Hanssen har skrevet en artikkel som beskriver et behandlingsforløp med utgangspunkt i kasuistikk. Fra sin praksis i BUP opplever han at barn og ungdom med skolevegring er et økende problem. Myrvold Hanssen peker på at skolevegringen kan bidra til å påvirke barnets opplevelse av seg selv i relasjon til omgivelsene og hvordan dette kan få store ringvirkninger. Nettverket rundt barnet blir utfordret på en annen måte enn ved andre psykiske vansker. Artikkelen inneholder også et konkret eksempel på skolevegring og hva som ble gjort i den saken. I tilnærmingen til skolevegringen fremhever Myrvold Hanssen at relasjonskompetanse er avgjørende viktig i alle ledd for utfallet av behandlingen. Om denne kompetansen sier Myrvold Hanssen at det som skiller den terapeutiske relasjonen fra andre sosiale relasjoner, er den intensjonale bruken av relasjonen for å fremme endring (Myrvold Hanssen 2007).

Ambulante tjenester ved Stavanger universitetssykehus har skrevet en veileder i skolevegringsproblematikk. Veilederen tar for seg kartlegging og behandling av skolevegring. Veilederen beskriver at skolevegring har sammensatte årsaker. Barn fra familier som har dårlig kommunikasjon, utydelige roller og stor avhengighet innad i familien er mere utsatt enn andre barn. I kartleggingen er det viktig å fokusere på skolevegringens funksjon. Veilederen anbefaler en helhetlig tilnærming til behandling der både foreldre, barn og skole er involvert (Stavanger universitetssykehus 2007).

Utdanningsetaten i Oslo kommune har laget en praktisk og faglig veileder for grunnskolen i Oslo og skolens samarbeidspartnere. Veilederen er utarbeidet for å gi en faglig plattform og praktiske råd om forebygging og tiltak ved skolevegring. Også denne veilederen fokuserer på hvilken funksjon skolevegringen har for det enkelte individ. Kartleggingen fokuserer på hva i

konteksten som opprettholder vegringen. I tiltaksdelen beskrives intervensjoner både i skolen og i hjemmet.

Stine Løvereide har skrevet en artikkel som oppsummerer resultatene fra et utvalg av det siste tiårets internasjonale forskning på skolevegring. Artikkelen belyser vansker, symptomer og kartlegging av skolevegring. Løvereide vektlegger betydningen av å se på skolevegringen i sin kontekst, og ikke utelukkende fokusere på medisinske eller psykologiske tilstander (Løvereide 2011).

Malika Inkeri Olsen og Marit Tørstad har skrevet en artikkel som bygger på arbeid med skolevegring med utgangspunkt i et samarbeid mellom BUP Lillestrøm og Bråten behandlingssenter. De gjør rede for sin arbeidsmodell og poengterer nødvendigheten av «skreddersydde» tilnærminger til hver enkelt ungdom. På bakgrunn av sine erfaringer fraråder Olsen og Tørstad å sykemelde elever som vegrer seg for å gå på skolen. Dette hindrer en konstruktiv prosess med tilbakeføring til skolen. Praksiserfaringene deres viser også at ungdommene ofte var stigmatisert som psykisk syke. Helhetsperspektivet som omfatter familie, nettverk og skole var ofte fraværende. Ansvar og skyld falt ofte på ungdommen. Olsen og Tørstad betrakter skolevegring som et relasjonelt problem. Samarbeidet og samordningen mellom de som er rundt ungdommen, og mellom ungdommen og omgivelsene fungerer ikke på en eller annen måte. Årsaker og mulige løsninger finnes i en systemforståelse (Olsen, Tørstad 2009).

Det er også skrevet noen master og spesialistoppgaver i pedagogikk, spesialpedagogikk og psykologi om temaet. Fog Wilhelmsen (2001) intervjuer ni barneskolelærere om deres forståelse av hvorfor barn uteblir fra skolen. I undersøkelsen kommer det frem at lærerne forstår vegringen som en kompleks problematikk og at bakgrunnen for problemet lå i samspillet mellom individuelle faktorer ved barnet, familie, skole og jevnaldergruppen. Jeg vil også nevne Anna Marthe Skauge (2006) som har gjennomført en kartlegging av ungdomsskolelæreres rutiner og tiltak i forhold til elever med skolevegring. Undersøkelsen viser at det er stor variasjon i hvordan skolene registrer fravær. Data i denne undersøkelsen viser en tendens til å forklare faktorer ved individet som årsak til fraværet i større grad enn faktorer ved familie og skole. Mari Evdsten (2007) har gjennomført en kvalitativ studie med fokus på mødre og døtres opplevelser i møte med skolen og hjelpeapparatet. Mødrenes uttalelser viser at de opplever en tendens til ansvarsfraskrivelse fra skolene sin side. I majoriteten av tilfellene ønsket skolene at elevene skulle plasseres på institusjon.

Internasjonal forskning om temaet kommer i hovedsak fra USA. Samtlige av de ovenfor nevnte publiseringene viser til Christoffer A Kearney, en atferdsorientert forsker fra USA, som sammen med sine kolleger står bak mye av forskningen og litteraturen rundt ureglementert fravær fra skolen. King og Bernstein (2001), som det også refereres til har foretatt en gjennomgang av internasjonal forskning i et tiårsperspektiv.

2.1.1 Definisjoner av skolevegring.

I forskningsfeltet og litteraturen verserer det mange ulike definisjoner av ureglementert fravær fra skolen. Løvereide peker på at dette er en utfordring både for forskningen selv og for praksisfeltets muligheter til å anvende sammenlignende studier (Løvereide 2011). Ingul tar også opp at det er vanskelig å sammenligne forekomststudier, nettopp fordi begrepet har blitt definert på så vidt forskjellige måter (Ingul 2005). Noe av bakgrunnen for definisjonsproblemet er at skolevegring ikke er en diagnose i seg selv, men heller betraktes som et symptom. I litteraturen beskrives både medisinske, psykologiske og kontekstbaserte vansker som årsaken til fraværet fra skolen (Holden, Sällmann 2010).

De mest anvendte begrepene som brukes i hjelpeapparatet i dag er skolevegring og skoleskulk (Befring 1997). Disse begrepene brukes litt om hverandre, men knyttes ofte opp mot hvilken funksjon man tenker at atferden har. Ved skolevegring, tenker man at eleven vegrer seg mot noe. Kjennetegnet ved disse elevene er en intens motvilje mot å gå på skolen. Emosjonelle vansker som angst og depresjoner legges ofte til grunn for ubehaget som skolevegrene opplever med å gå på skolen (Holden, Sällman 2010). Denne elevgruppen oppholder seg oftest hjemme i skoletiden. Ved skoleskulk derimot, tenker man at eleven opplever det som positivt å drive med aktiviteter som er mere attraktive enn å gå på skolen. Disse ungdommene kjennetegnes av å være i opposisjon til voksenautoriteter. Skoleskulkerne søker til aktiviteter med kamerater i skoletiden. De psykososiale vanskene som er forbundet med skoleskulk er atferdsvansker (Ibid). Kearney og Silverman (1996) definerer skolevegring som:

«Vegring, initiert av barnet, mot å gå på skolen eller bli der hele dagen».

King og Bernstein (2001), viser til denne definisjonen:

«Vansker med å gå på skolen, assosiert med følelsesmessig ubehag, spesielt angst og depresjon».

De to definisjonene vektlegger ulike forhold ved vegringen mot å gå på skolen. Definisjonen til Kearney og Silverman er en beskrivelse av atferd, mens definisjonen til King og Bernstein beskriver barnets følelser. Jeg velger å legge definisjonen til Kearney og Silverman til grunn for denne oppgaven. Ungdommer med skolevegringsproblematikk er en sammensatt gruppe elever. Jeg tenker at Kearney og Silverman sin definisjon rommer en større del av denne gruppen enn de andre definisjonene jeg har vist til. Om fraværets omfang, sier Kearney at fraværet er problematisk ved mere enn 50% fravær de siste to ukene (Kearney 2003). Det samme gjelder dersom eleven viser vansker med å møte opp på skolen i en to ukers periode, på en slik måte at det skaper problemer for familiens daglige rutiner.

2.2 Ulike forståelser av et problem

Det finns ulike tilnærminger til måten å tenke om, og tilnærme seg begrepet skolevegring. Et perspektiv utelukker ikke nødvendigvis et annet. Ulike forståelsesrammer kan bidra til å utvide vår forståelse av et fenomen. Kognitiv teori bidrar til å forstå skolevegring ved å fokusere på hvordan tanker, følelser og atferd gjensidig påvirker hverandre. En læringspsykologisk forståelse belyser hvordan skolevegringen opprettholdes og forsterkes over tid i en kontekst. Utviklingspsykologi og systemtenkning gir en ramme for å forstå hvordan skolevegring utvikles i et samspill mellom ulike faktorer som for eksempel elev, skole og hjem. En postmoderne tilnærming fokuserer på hvordan virkeligheten er en sosial konstruksjon som skapes gjennom samhandling. Jeg vil videre si noe om hva de ulike perspektivene legger til grunn for å forstå samhandling.

2.2.1 Det utviklingspsykologiske perspektivet

Innenfor utviklingspsykologien har Sigmund Freud vært en sentral tenker som har preget fagfeltet innenfor individets emosjonelle utvikling. I psykoanalysen setter Freud søkelyset på hvordan menneskets følelsesmessige vansker i nåtid, kan forklares med bakgrunn i fortrenge konflikter og drifter tidligere i livet (Brørup mfl 1994). Eriksons stadieteori om menneskets "åtte aldre" var en videreføring av Freud sine psykoseksuelle stadier. Erikson tok avstand fra mere deterministiske trekk hos Freud og orienterte seg mer mot samfunnsmessige forhold.

Eriksons utviklingsteori bygger på en oppfatning av at hvordan utfallet av krisene i de ulike stadiene blir løst er avgjørende for den videre personlighetsutviklingen (Illeris 2000).

Jean Piaget har hatt stor betydning innenfor utviklingen av den kognitive psykologien. Piaget sin teori legger til grunn at det er to vesentlige prosesser som inngår i all læring. Den ene prosessen er individets adaptasjon, eller tilpasning til miljøet. Den andre prosessen er organisering av erfaring på bakgrunn av handling, sansemessige inntrykk eller andre mentale aktiviteter. Grunnlaget for kognitiv utvikling sees som en dynamisk prosess der individet tilpasser seg nye situasjoner gjennom assimilasjon og akkomodasjon (Brødrup mfl 1994). Assimilasjon beskriver prosessen der individet møter, og opptar nye erfaringer i allerede eksisterende skjema, eller repertoar for handling. Akkomodasjon beskriver prosessen der nye situasjoner ikke «passer» inn i eksisterende skjema, slik at individet må utvide eller eventuelt danne nye skjema for handling (Beard 1971).

Lev S. Vygotskij regnes som grunnleggeren av den russiske kulturhistoriske psykologiske retningen. Vygotskij sin teori om menneskets språklige utvikling og tenkning er delvis påvirket av Piaget, men han mente at Piaget overså betydningen som den kulturelle settingen hadde for utviklingen av kognitive strukturer og forståelse (Gulbrandsen 2006). Vygotskij var opptatt av at læring og utvikling skjer i et sosialt samspill, der språket, fortellingen og den verbale begrepsmessige strukturen er avgjørende for utviklingen av kognitive strukturer og forståelse. Han beskriver språkets betydning for individet, både for å organisere seg i verden og som kulturformidler (Illeris 2000).

En annen forståelse som jeg tenker hører hjemme innenfor dette perspektivet er sosial læringsteori. Albert Bandura, amerikansk psykolog, regnes som opphavsmann til denne teorien. Sosial læringsteori er en forskningstradisjon hvor en undersøker ulike læringsformer sin betydning for den sosiale utviklingen. Sentral innenfor sosial læringsteori er modellering som beskriver hvordan vi lærer gjennom å observere andre. Teorien fokuserer også på hvilke mekanismer som bidrar til å forsterke, eller redusere handlinger eller atferd. Det som er avgjørende for forandring i handlingsmønsteret er individets egen forventning om å kunne mestre på nye måter. Bandura kaller dette for «self-efficacy» (Gulbrandsen 2006).

Vitenskapsteoretisk kan alle de nevnte tenkerne plasseres innenfor en naturvitenskapelig tankegang som er preget av en lineær forståelse av årsak og virkning. I lærerutdanningen for de som har vært noen år i skolen, vil alle de nevnte teoretikerne være en del av grunnlagstenkningen innenfor den pedagogiske psykologien, dette vil også være kjent

tankegods for de som jobber i psykiatrien. Jeg mener derfor det kan være relevant teori i diskusjonen i oppgaven.

2.2.2 Det sosialøkologiske perspektivet.

Generell systemteori ble utviklet av biologen Von Bertalanffy på 50- tallet (Jensen 1994). Modellen beskriver samspillet mellom systemer på ulike nivåer. Alle menneskelige systemer vil alltid være åpne, det vil si at de er en del av en større helhet, og må samhandle med andre systemer. Nyere systemteori har sine røtter i den generelle systemteorien, men har videreutviklet de dynamiske og humanistiske sidene ved teorien.

Bronfenbrenner sitt sosialøkologiske perspektiv beskriver helheten og sammenhengen i barns oppvekst og utvikling. Utviklingsprosessen påvirkes av sosiale relasjoner som oppstår i og mellom de ulike systemiske kontekstene barnet oppholder seg i, men også av de større sosiale sammenhengene som systemene inngår i. Den tradisjonelle utviklingspsykologien har i stor grad vært rettet mot familie og individ. Bronfenbrenner har integrert det sosiologisk og det psykologiske perspektivet i sin økologiske modell (Klefbeck, Ogden 2003).

Sosialøkologi vil være kjent teori innenfor alle hjelpeinstansene som skal være informanter, jeg velger derfor å ha med dette perspektivet.

2.2.3 Det systemiske perspektivet

Vestlig vitenskap fram til begynnelsen av forrige århundre bar preg av å lete etter enkle årsak – virkning sammenhenger. Etter hvert som stadig flere fenomener ikke lot seg beskrive innenfor denne rammen begynte dette verdensbilde å slå sprekker (Jensen 2001).

Kybernetikk er en betegnelse på studier av tilbakemeldingsmekanismer i selvregulerende systemer. Disse prosessene ble beskrevet som sirkulære i motsetning til den lineære forståelsen som tidligere hadde preget vitenskapen.

Kybernetikken ble introdusert til familieterapifeltet av sosialantropologen Gregory Bateson. Familier ble sett på som et selvregulerende system som har homeostase, eller balanse som et overordnet mål. I stedet for at symptomer ble sett på som individuell patologi ble det satt i sammenheng med at det hadde en funksjon for å opprettholde balansen i familiesystemet.

Bateson startet i 1952 et prosjekt om kommunikasjon i Palo Alto i 1952. Mye av tenkningen som ligger til grunn for Batesons kommunikasjonsteori ble utviklet her. Sentralt i kommunikasjonsteorien er hvordan kommunikasjon former og opprettholder samspillsmønstre mellom mennesker (Gulbrandsen mfl 2006). Konteksten, som beskriver den psykologiske observasjonsrammen vi forstår noe innenfor, er et sentralt begrep i Batesons tenkning. Punktuering er et annet nøkkelbegrep i kommunikasjonsteorien. Begrepet viser til hvordan vi ordner hendelsesforløp for å prøve og forstå. Ethvert navn vi gir en hendelse eller situasjon er vår tolkning av situasjonen og vår punktuering. Veldig ofte punktuerer vi hendelsesforløp ulikt, noe som kan føre til konflikter om hvem som har forstått mest, best eller riktigst. Erkjennelsen av at vi punkturer samspill gjør det mulig å tenke sirkulært i forhold til årsak-virkning, da blir spørsmålet om årsak uinteressant (Ulleberg2004). Sentralt innenfor det systemiske paradigmet er erkjennelsen av terapeuten, eller hjelperen, som deltager i det observerende system. Mens man tidligere hadde en forestilling om at man som terapeut, eller som forsker kunne stille seg utenfor et system og studere dette objektivt, har annen ordens kybernetikken som utgangspunkt at vi alle er deltagere i det systemet vi observerer (Hårtveit, Jensen 2004). Ideen om at det ikke er mulig å innta en nøytral og objektiv posisjon førte til at fokus ble flyttet fra det systemet som ble observert, til også å gjelde det systemet som observerte. Det var Milanogruppen som introduserte denne tanken i familieterapifeltet. Milanogruppen som var et kraftsenter i familieterapifeltet på 70- tallet bestod av Mara Selvini Palazoli, Guliana Prata, Luigi Boscolo og Gianfranco Cecchin. Alle hadde bakgrunn som leger og var opptatt av å forstå menneskelig samspill relasjonelt. Milanogruppen mente de eksisterende modellene for å forstå menneskelig samspill ikke strakk til, det var behov for andre modeller enn de det mekanistiske paradigme presenterte. Hovedfokus for Milanogruppen var å bringe inn nye, eller alternative forståelser til familiens sin oppfatning av sine problemer. Tanken bak dette var at symptomet hadde en funksjon i familiens samhandlingsmønster, og at familien var fanget i en dysfunksjonell samhandling (Hårtveit, Jensen 2004).

Det er flere terapeutiske modeller som er basert på systemteori og kommunikasjonsteori. Jeg velger her å nevne Strategisk og Strukturell familieterapi. Den strategiske tradisjonen har en grunnleggende tanke om at familiemedlemmer sine forsøk på å løse problemer bidrar til at problemene forverres i en ond sirkel. Med andre ord blir løsningen problemet, på den måten at løsningsforsøkene representerer mer av det samme. Jay Haley og Richard Fisch regnes som to av flere sentrale personer i utviklingen av strategisk terapi (Hårtveit, Jensen 2004)

Salvador Minuchin utviklet strukturell terapi i den samme tidsperioden som strategisk terapi ble utviklet. Den strukturelle tradisjonen er opptatt av hvordan familier bygger opp strukturer som utvikler og opprettholder samhandling i familien. I familier med problemer hevdet Minuchin at det ble utviklet dysfunksjonelle strukturer mellom subsystemene i familien (Gulbrandsen mfl 2006).

2.2.4 Det postmoderne perspektivet.

Postmodernismen er en felles betegnelse på ulike retninger innenfor humanistiske fag, samfunnsvitenskap og kunst, fra annen halvdel av 1900 tallet til første del av 2000 tallet. Postmodernismen vokste fram som en protest på modernismens virkelighetsoppfatning og tok et oppgjør med de vedtatte sannhetene om hvordan verden og virkeligheten skulle forstås. Spørsmål om hvordan mening skapes og hvordan vi konstruerer vår virkelighet kom i sentrum (Hartveit, Jensen 2004). Det er flere terapeutiske retninger som er inspirert av postmoderne filosofer. Felles for disse terapeutiske retningene er at terapeuten er opptatt av at det er umulig å forstå klienter på en objektiv måte. Den postmoderne tilnærmingen til terapi legger det sosialkonstruksjonistiske perspektivet til grunn for hvordan vi forstår og opplever virkeligheten. Sosialkonstruksjonismen setter fokus på at vi konstruerer vårt bilde av oss selv og verden gjennom språklig samhandling med andre. Det er i språket mening skapes, og språket er alltid sosialt (Hartveit, Jensen 2004). Der den strukturelle eller strategiske terapeuten har fokus på familiens struktur, grenser og samhandlingsmønstre for å kartlegge familiens forståelse av seg selv, vil en postmoderne tilnærming legge vekt på historiene som fortelles og ordene som uttrykkes i dialogen mellom terapeut og klient. Det er historiene familiene forteller om seg selv som gir et bilde på familien sin virkelighetsforståelse. Innenfor den postmoderne tilnærmingen til terapi forstås problemer og den betydning vi tillegger det, som en språklig sosialt skapt virkelighet. Problemet oppstår og eksisterer i språket fordi noen snakker om problemet de opplever (Anderson 2003). Tom Andersen siterer Lynn Hoffman i Reflekterende prosesser der hun sier ”Den nye epistemologi innebærer at problemet skaper systemet” (Andersen 2009). Med dette forstår jeg at historiene om oss selv blir selvbekreftende fordi vi fortsetter å fortelle dem. Historiene vi forteller om oss selv påvirker våre valg og vår atferd.

Den strukturelle og den strategiske tilnærmingen til terapi ser på familien som den naturlige kontekst for å forstå problemer. I motsetning til den postmoderne tilnærmingen er det her

systemet som skaper problemet. Dysfunksjonelle interaksjonsmønstre oppstår som følge av familiens manglende evne til å endre måten de organiserer seg på ved overganger i livssykluser eller når de utsettes for indre eller ytre stress faktorer.

Overført til denne oppgaven vil de ulike hjelpeinstansene sine tanker, ideer og forstillinger om fenomenet skolenekting være viktig. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv kan det hjelpeinstansene bringer inn i dialogen ha en betydning for den hvordan både eleven og familien forstår seg selv.

Det postmoderne perspektivet tror jeg vil være det minst kjente teorigrunnlaget til informantene. Jeg bringer dette perspektivet inn både fordi det er det sentrale innenfor faget jeg studerer, og fordi det er en del av min forforståelse.

2.3 De ulike instansene sin rolle i arbeidet med skolevegring.

I dette avsnittet vil jeg kort gå inn på de ulike instansene sin rolle, og ansvar, i arbeidet med elever som vegrer seg for å gå på skolen.

2.3.1 Skolen

I henhold til opplæringsloven fra 1998, §2-1 har alle barn i Norge rett og plikt til opplæring til og med ungdomsskolen. Det er hjemmet, det vil si foreldrene og eleven sitt ansvar å sørge for at opplæringsplikten ivaretas ved å fortrinnsvis følge skoletilbudet som blir tilbudt på hjemstedets grunnskole. Samarbeidet mellom skole og hjem er hjemlet i opplæringsloven. Det er et gjensidig ansvar, men det er skolen som skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. Opplæringslovens §1-2 peker på at alle elever har rett til opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring fremstår som et viktig prinsipp for opplæring i fellesskolen. Kunnskapsløftet sier dette om tilpasset opplæring: «Skolen skal ha rom for alle, og læreren må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også den enkeltes utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse», videre står det om skolen: «En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet»(Kunnskapsløfte s. 10). Slik som jeg forstår dette

vektlegges lærerens relasjon og anerkjennelse av eleven som grunnleggende viktig for skolefaglig læring. Å gi elever utfordringer som ligger innenfor deres forutsetninger er et viktig bidrag for å bygge opp et positivt selvbilde.

I opplæringslovens § 8-2 blir det slått fast at hver elev skal ha en kontaktlærer som har særlig ansvaret for praktiske, administrative og sosialpedagogiske oppgaver som gjelder eleven. Det er kontaktlærer som skal holde oversikt over elevens fravær og ha ansvaret for samarbeidet mellom skole og hjem (Lov om grunnskolen og videregående opplæring, 1998).

I henhold til opplæringsloven § 9-2 er sosialpedagogisk rådgivning lovfestet for elever i grunnskolen. Formålet med sosialpedagogisk tjeneste utdypes i forskrift om utdanningsloven § 22.1. Her kommer det frem at elever har rett til å få oppfølging og hjelp ved personlige og sosiale vansker som har betydning for opplæringen. Det betyr at det ved siden av kontaktlærer er sosiallærer eller rådgiver som har et ansvar i forhold til oppfølging av barn og ungdom som vegrer seg for å gå på skolen.

2.3.2 Pedagogisk psykologisk tjeneste.

Opplæringslovens §5-6, sier at alle kommuner og fylkeskommuner skal ha en pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste. PPT sitt arbeid skal både være rettet mot enkeltelever som har særlige behov for spesialpedagogisk tilrettelegging, og mot skolen som system. Skolens personale har plikt til å vurdere om enkeltelever har behov for spesiell tilrettelegging og skal i samsvar med foreldrene melde fra til PPT, som er sakkyndig instans. Når en elev blir henvist, skal PPT utrede elevens vansker og gi veiledning til foreldre og skole om hvilke tiltak som kan iverksettes. Gjennom utredning av eleven og samarbeid med skolen får PPT et bredt inntrykk av elevens vansker og livssituasjon. PPT skal også drive utviklingsarbeid med skolen som system (Lov om grunnskolen og videregående opplæring, 1998). I arbeidet med skolevegring kan PPT ha en funksjon både i forhold til råd og veiledning til skolen som system og i forhold til individuell tilrettelegging for den enkelte elev.

2.3.3 Barne og ungdomspsykiatrien.

BUP er et poliklinisk spesialisthelsetilbud innen psykisk helsevern for barn og ungdom under 18 år og deres familier (Lov om psykisk helsevern av 1999). Personalet på BUP er tverrfaglig sammensatt der både psykolog, lege, pedagoger og familieterapeuter er representert. BUP

jobber direkte med barn, unge og deres familier med en tverrfaglig tilnærming. Henvisende instanser til BUP er fastlege, helsesøster, PPT, barnevernet og noen ganger utekontakt. BUP kan også veilede skolen i tilrettelegging for eleven i skolesituasjon. I Wilhelmsen sin undersøkelse ble BUP sett på som en av skolen sine naturlige eksterne samarbeidspartnere i arbeid med skolevegring (Wilhelmsen 2001).

2.3.4 Barneverntjenesten.

Barnevernet er hjemlet i lov om barneverntjenester av 1992. Formålet med loven, i §1-1, er å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid, samt å bidra til trygge oppvekstvilkår for barn og unge. Det innebærer at barnevernet har myndighet til, og plikter å gripe inn overfor barn og unge under 18 år som ikke er sikret nødvendig omsorg og beskyttelse fra foreldrene (Lindboe 2006). Skolens ansatte, og andre offentlige instanser plikter å melde bekymring til barnevernet dersom de får kjennskap til forhold som beskrevet i barnevernloven §1.

Barnevernet plikter å undersøke alle saker som kommer inn. Når barnevernet bestemmer seg for å gripe inn skal det først prøves ut hjelpetiltak i familien. Eksempler på hjelpetiltak kan være økonomisk bistand, støttekontakt eller råd og veiledning til familien. Overtagelse av omsorgen for et barn fattes av Fylkesnemnda for sosiale saker. Barnevernet sin rolle i saker med skolevegring kan enten være på bakgrunn av at de har overtatt omsorgen for et barn som er plassert utenfor hjemmet, eller som følge av en bekymring vedrørende et barn sitt fravær som bor hos sine foreldre. Noen skoler har som en fast prosedyre, å melde bekymring til barnevernet når en elevs fravær overstiger et visst antall dager (Øvre Eiker kommune, informasjonsfolder til foresatte).

2.3.5 Tverretatlig samarbeid

Som tidligere nevnt er det ulike lovverk som sikrer at barn og unge med spesielle behov får nødvendig hjelp. Når et barn eller en ungdom trenger hjelp fra flere instanser samtidig er det viktig at disse instansene samarbeider. En vanlig måte å organisere denne hjelpen på er gjennom å opprette ansvarsgrupper (Glavin, Erdal 2000).

Ansvarsgrupper er sammensatt av enkeltpersoner som har et forpliktende delansvar som følge av sin faglige ekspertise. Ansvarsgruppen samles om en strategi eller handlingsplan for arbeidet. Det dreier seg om en oppnevnt arbeidsgruppe som følger opp over tid, koordinerer innsatsen og skaper kontinuerlig og tverrfaglig arbeid (Ogden og Veselka 1990).

Det er ungdommens spesielle behov som er avgjørende for hvordan ansvarsgruppen er sammensatt. Gruppen representerer ulike faggrupper som ut fra ulike lovverk har et delansvar i arbeidet med ungdommen. Ansvarsgruppens oppgave er å utarbeid mål og operasjonalisere disse i klare delmål, foreslå tiltak og foreta en ansvarsfordeling av arbeidsoppgavene (Galvin, Erdal 2000).

3.0 Forsknings design

Grounded Theory (GT) er benyttet som forskningsdesign i denne oppgaven. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mitt valg av metode. Jeg vil beskrive hvordan jeg forstår GT, og gjøre rede for hvordan jeg har brukt GT til innsamling av data og i analysearbeidet av materialet i denne oppgaven. Jeg vil beskrive og begrunne de valg jeg har tatt underveis. Jeg vil også si noe om undersøkelsens legitimitet og noe om etiske betraktninger knyttet til prosjektet.

3.1 Valg av analysemetode

Målsettingen med min studie er å få innsikt i hva informantene tenker om fenomenet skolevegning. Dette valget gjør det naturlig å legge et hermeneutiske vitenskapssyn til grunn for min undersøkelse. Hermeneutikken har vært rettet mot den delen av virkeligheten som ikke kan observeres direkte, i motsetning til den positivistiske tradisjonen som fokuserer på aspekter ved virkeligheten som direkte kan måles og observeres . En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard 2009). Dette vitenskapssynet er også en logisk følge av min forforståelse og teoretiske referanseramme som jeg tidligere har gjort rede for. I denne sammenheng må jeg være åpen for at mine hypoteser kan endres i prosessen med denne undersøkelsen. Gjensidig påvirkning mellom meg som forsker og det som det forskes på er en grunnleggende forståelse innenfor et hermeneutisk vitenskapssyn (Andersen 2009).

I valg av metodiske tilnærminger for å studere informantene sine tanker og meninger og fenomenet skolevegning hadde jeg flere muligheter. Tidlig i prosessen vurderte jeg både diskursanalyse, Interpretive Phenomenological Analysis og Grounded Theory som aktuelle for mitt arbeid. Av disse har jeg valgt å bruke Grounded Theory som analyse metode.

Bakgrunnen for mitt valg var for det første at jeg likte den strukturerte trinnvise beskrivelsen av forskningsprosessen. Forsker, psykolog og foreleser på Diakonhjemmet, Arlene Vetere, fremhevet at metoden bar preg av å være beskrivende, trinnvis og strukturert. Dette appellerte til meg. Når også min veileder bekreftet at Grounded Theory vil passe bra til det arbeidet jeg skulle gjennomføre i denne undersøkelsen, falt valget på Grounded Theory.

3.2 Presentasjon av Grounded Theory.

Følgende vil jeg kort presentere det som kjennetegner Grounded Theory som metode. Hvordan jeg har forholdt meg til de enkelte delene vil bli grundigere presentert når jeg beskriver min GT prosess.

Grounded Theory er utviklet som metode av sosiologene Barney Glaser og Anshelm Strauss. På begynnelsen av 1960 tallet samarbeidet Glaser og Strauss om studier av døende sykehuspasienter og måten de ble behandlet på av sykehusets pleiere. Måten de gjennomførte dette prosjektet på er utgangspunktet for metodens tilblivelse. I motsetning til tradisjonell hypotesedannelse, som lager hypoteser på forhånd som skal bekreftes eller avkreftes i materialet, lot Glaser og Strauss empirien lede forskeren mot teoriutvikling. Det særegne med GT i forhold til andre kvalitative eller kvantitative metoder er at metoden handler om å utvikle ideer eller hypoteser fra data.

I sin opprinnelse fra Glaser og Strauss var Grounded Theory basert på et positivistisk vitenskapssyn, der forskeren ikke var en del av det observerende system. Kathy Charmaz beskriver i boken "Constructing Grounded Theory" at det er rom for å anvende metoden i en sosialkonstruksjonistisk kontekst. Det er hennes beskrivelse av Grounded Theory som ligger til grunn for min forståelse (Charmaz 2006).

I spørsmålet om vitenskapssyn sier Charmaz dette:

" I assume that neither data or theories are discovered. Rather , we are part of the world we study and the data we collect. We construct our grounded Theories through our past and presents involvements and interactions with people, perspectives and research practices " (Charmaz 2006, s 10).

3.2.1 Innsamling av data

Grounded Theory som metode fokuserer på å skaffe et så detaljert og innholdsrikt materialet som mulig for å gi et bredt bilde av fenomenet som skal undersøkes. De mest utbredte metodene er deltagende observasjon og intervju. Deltagende observasjon er særlig godt egnet dersom siktemålet for undersøkelsen er å få informasjon om personers handlinger og hvordan de forholder seg til hverandre. Jeg er interessert i hvordan informantene forstår et fenomen i

sine omgivelser og tenker at et forskningsintervju vil være et hensiktsmessig valg for hvordan jeg skal innhente informasjon. Thagaard sier at intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser (Thagaard 2009). Charmaz fremhever at et kvalitativt intervju passer bra til GT på bakgrunn av at både det kvalitative forskningsintervjuet og GT er styrte, men fleksible tilnærminger (Charmaz 2006, s 28).

3.2.2 Theoretical sampling

Grounded Theory legger opp til at man skal innhente data til man når et punkt som beskrives som «saturation», eller «metning». Jeg forstår metning som et punkt hvor nye informanter sin informasjon ikke utvider beskrivelsene av fenomenet som undersøkes. Metoden legger på denne måten opp til at man skal la bearbejdet data fra den ene informanten lede fram til, og være styrende både for valg av neste informant og for hva man skal spørre informanten om. Denne prosessen, med en vekselvirkningen mellom dataproduksjon og analyse blir kalt for «Theoretical sampling» i GT. Etter at intervjuene med de første informantene er transkribert fra tale til tekst, starter analyseprosessen med koding av data og memoskriving. Koding av data er prosessen der teksten analyseres og kodes på ulike logiske nivå, frem til den klassifiseres i ulike kategorier som er dekkende for det innsamlede materialet. Det er mange nivåer av koding, detaljert koding, fokusert koding, krysskoding, teoretisk koding til det øverste nivået, dannelsen av ulike kategorier. Parallelt med kodingen pågår memoskriving. Dette er forskeren sine tanker og refleksjoner som oppstår i analysearbeidet med teksten. Forskerens memoer er, sammen med kodingen, grunnlaget for å utarbeide spesifikke kategorier i materialet (Charmaz 2006).

3.2.3 Kategoridannelse

Informantene sine beskrivelser av fenomenet som undersøkes via koding og memoskriving blir samlet i ulike kategorier som gir en beskrivelse av det innsamlede materialet. Ved fortløpende å sammenligne nye observasjoner med tidligere innhentede data, som også er en del av begrepet «Theoretical Sampling», kan nye kategorier utvikles. Ved å sammenligne de ulike kategoriene med hverandre kan nye sammenhenger i materialet bli tydelige ved at

relasjonene mellom kategoriene oppdages. Når ytterligere datainnsamling ikke lenger gir ny kunnskap, men bare bekrefter sammenhengene som er utviklet underveis, har man nådd Grounded Theory sitt punkt for metning (Charmaz 2006). Datainnsamlingen og analyseprosessen skal da avsluttes. Kategoriernes innhold av informasjon og måten de er sammenkoblet med hverandre på danner utgangspunktet for at arbeidet skal kunne munne ut i en teori, eller hypotesedannelse som har til hensikt å beskrive kompleksiteten og de ulike aspektene ved fenomenet.

3.2.4 Undersøkelsens legitimitet.

Innenfor kvantitativ forskning bruker man begrepene reliabilitet og validitet som normer for å vurdere forskningens legitimitet og kvalitet. Validitet beskriver forholdet mellom det som skal undersøkes og dataene. Relabilitet handler om at prosjektet er gjennomført på en slik måte at det kan etterprøves og at det er samsvar mellom data og det som undersøkes. I en kvalitativ undersøkelse er disse begrepene lite anvendbare, da fenomenene som undersøkes er gjenstand for forskeren sin subjektive fortolkning (Thagaard 2009).

Kvaliteten på fremstillingen vil derfor være avhengig av forskerens evne til å redegjøre for valg, vurdering og tolkninger underveis. Jeg vil prøve å gjøre det mulig for leseren å følge prosessen fra undersøkelsens begynnelse og gjennom hele prosjektet ved å etterstrebe gjennomskinnelighet i fremstillingen (Charmaz 2006).

Jeg vil også nevne Karl Popper sitt falsifikasjonsprinsipp som et bidrag for å øke kvaliteten på kvalitativ forskning. Prinsippet innebærer at man i stedet for å lete etter observasjoner som verifiserer, eller underbygger teorien, bør man som forsker lete etter observasjoner som man tror kan sette teorien på prøve og avvise den. Jeg vil forsøke å ta hensyn til dette i analysearbeidet i dette prosjektet ved å kontinuerlig og systematisk reflektere rundt egne tolkninger i analysen (Ryen 2002).

3.2.5 Etiske betraktninger.

Jeg har valgt å bruke hjelpere som informanter og ikke klienter. Det har derfor ikke vært nødvendig å søke godkjenning for prosjektet gjennom Regional etisk komite. Jeg har skrevet et introduksjonsbrev til alle mine informanter der jeg har informert om undersøkelsen. I brevet går det frem at deltagelse fra informantene er frivillig og at de når som helst i prosessen kan trekke seg fra prosjektet. Alle data vil være anonymisert, lydopptak og transkripsjoner vil bli slettet og makulert etter at prosjektet er avsluttet (vedlegg nr 3)

3.3 Min GT prosess ved bruk av kvalitative intervju

Som tidligere nevnt har jeg valgt å benytte meg av kvalitative intervju for å samle inn data. Jeg vil videre gjøre rede for de valg jeg har foretatt meg i denne prosessen.

3.3.1 Valg av informanter.

GT som metode legger opp til at valg av informanter skal utledes i tråd med prinsippet om *Theoretical Sampling*. Det innebærer at ideene som utvikles gjennom analyse av data skal være avgjørende for hvilke områder som skal være gjenstand for ytterligere datainnsamling. Dette skal også lede forskeren frem til neste informant (Charmaz 2006). Denne prosessen pågår til nye beskrivelser ikke lenger utvider materialet.

Jeg hadde gjort noen valg tidlig i prosjektet som blant annet la visse føringer for hvilke instanser jeg ville intervju. Videre ønsket jeg informanter som hadde egen erfaring i arbeid med skolevegring. Jeg stilte spørsmål ved om disse valgene kunne komme i konflikt med teoretisk sampling i GT. Jeg diskuterte med veilederen min og fikk støtte på at det var mulig å stille seg fritt i forhold til den mest konservative måten å anvende GT på.

I Charmaz sin bok referer hun at metodens opphavsmenn: «*Glaser and Strauss (1967) invited their readers to use grounded theory strategies flexibly in their own way*» (Charmaz 2006, s 9). Dette utsagnet kan tolkes i retning av at det åpner for en slik bruk av metoden.

3.3.2 Rekruttering av informanter

I arbeidet med å skaffe informanter startet jeg med å ringe til ledere for de fire ulike instansene jeg ønsket å intervju. Jeg informerte om prosjektet mitt og fortalte at jeg ønsket to informanter fra hvert kontor som jeg skulle intervju sammen for å få en dialog rundt temaet. Jeg spurte om det var greit at jeg sendte informasjonsskrivet mitt (Vedlegg nr 3) på mail til lederen og om dette var noe han eller hun kunne tenke seg å ta opp med sine medarbeidere. Ingen av de jeg snakket med svarte nei til å ta dette opp med sin personalgruppe. Jeg hadde som tidligere nevnt ett kriterium for utvalg av informanter, det var at de skulle ha erfaring fra arbeid med elever som hadde hatt stort ureglementert fravær fra skolen. Dette kom frem i informasjonsskrivet som lederen videresendte til de aktuelle medarbeiderne. Etter at leder hadde samtykket til at jeg kunne sende informasjonsskrivet spurte jeg når han eller hun hadde anledning til å ta det opp i personalgruppa. Alle de seks lederne jeg snakket med sa de ville ta det opp uka etter telefonsamtalen. Jeg avtalte at jeg ville ta kontakt i slutten av den uka som personalgruppa var forspurt, for å høre om noen informanter hadde meldt seg.

Jeg fikk positiv respons fra de fire første kontorene jeg henvendte meg til. Kort tid etter tok jeg kontakt med samtlige informanter og informerte dem om når jeg kom til å ta kontakt for å avtale tid for gjennomføring av intervjuet.

Jeg hadde på forhånd hørt fra andres erfaringer at det kunne bli vanskelig å få tak i informanter. For min del gikk dette lettere enn forventet. En mulig forklaring på dette kan være at det ikke er noen høyskoler i umiddelbar nærhet til de områdene der jeg har søkt etter informanter. Kontorer som ligger nærmere et høyskolesenter får nok hyppigere denne typen forespørsler. Mitt valg om å intervju to personer sammen kan også ha bidratt til å «ufarliggjøre» det å stille opp som informant. I tillegg tror jeg temaet mitt engasjerer en del mennesker som jobber med denne problematikken, og at de av den grunn ønsket å bidra. En siste faktor som jeg tenker kan ha medvirket til at arbeidet med å skaffe informanter har gått så greit kan være at jeg har forespurt instanser i det samme området som jeg jobber.

Prosjektet blir dermed lokalt forankret, en av lederne var tydelig på det på telefonen, « dette støtter vi, jeg skal hjelpe deg å få informanter».

Jeg har gjennomført fire intervjuer med to informanter fra hver av de nevnte instansene. Alle sammen har flere års arbeidserfaring og alle har erfaring fra arbeid med elever som har skolevegring. Alle informantene har minimum 4 års utdanning. Alderen på informantene

varierer fra 30 til 50 år. Tre av informantene var menn, fem av informantene var kvinner. Det var tre informanter med pedagogisk bakgrunn, fire hadde en sosialfaglig bakgrunn og en av informantene hadde bakgrunn som psykolog.

3.3.3 Valg i forhold til geografisk spredning på informantene

Spredning eller samlokalisering av informanter var også noe jeg måtte ta stilling til. Ved å intervju alle instansene innenfor en kommune ville jeg kanskje kunne få et innblikk i de ulike instansene sin tenkning og samhandling i denne kommunen. Men hensynet til anonymitet gjorde at jeg valgte å forspørre ulike instanser i forskjellige kommuner. Flere av kommunene i nærområdet er relativ små, det ville være vanskelig å opprettholde kravet om anonymitet dersom alle informantene hadde vært i den samme kommunen.

3.3.4 Bruk av case og intervjuguide.

Jeg valgte å lage en enkel case som beskriver en familie med en ungdom som ikke går på skolen. (Vedlegg nr 1) På bakgrunn av egne erfaringer fra praksis konstruerte jeg en sak som jeg tenkte ville være tilstrekkelig alvorlig til å kjenne igjen en reel og gjenkjennbar problematikk. Casen inneholder informasjon som åpner for ulike måter å forstå og forklare bakgrunnen for at eleven har mye fravær fra skolen.

Alle intervjuene startet med at informantene fikk noen minutter til å lese igjennom casen. Tanken bak det å starte med en case var for å introdusere temaet, og for å skape et felles utgangspunkt for å snakke om tanker og ideer knyttet til temaet.

Intervjuguiden (vedlegg nr 2) bestod av 18 spørsmål fordelt på tre hovedtemaer knyttet til tema for oppgaven. I tillegg kom innledende spørsmål om alder, utdanning og praksis. Intervjuguiden ble noe endret mellom intervjuene, dette beskriver jeg nærmere i avsnittet som handler om Theoretical Sampling og Saturation.

3.3.5 Valg som gjelder gjennomføringen av intervjuene.

Det første intervjuet var tenkt som et prøveintervju. Jeg opplevde introduksjonen med utgangspunkt i en case som en god start der jeg og informantene ble litt kjent og trygge på hverandre. Å snakke om det «generelle» med utgangspunkt i en tenkt case er «ufarlig». Jeg opplevde at både jeg og informantene hadde «lave skuldre» etter denne innledningen. Jeg fikk også en bekreftelse fra samtlige informanter om at casen var reel og gjenkjennbar fra deres praksisopplevelser. Jeg fikk dermed en bekreftelse på at vi snakket om den samme gruppen ungdommer. Jeg hadde på forhånd estimert intervjuet til å vare i ca en time, det viste seg å stemme ganske bra. Allerede under det første intervjuet følte jeg meg lite bundet av intervjuguiden. Jeg brukte den mere som en sjekklister for å forsikre meg om at vi hadde vært i gjennom de ulike temaene. Etter min vurdering bidro dette til at intervjuene fikk et åpnere preg enn det ville gjort dersom jeg var styrt av intervjuguiden. Jeg tenker også at dette er i tråd med prinsippene i GT om å la datainnsamlingen bli en åpen prosess. Prøveintervjuet gav meg også en bekreftelse på at jeg var trygg i rollen som intervjuer. Jeg tenker at mange års erfaring som terapeut bidro til at dette var en kjent situasjon.

Prøveintervjuet gav meg verdifulle data i forhold til problemstillingen min. Etter å ha drøftet dette med min veileder og forespurt informantene som samtykket, ble data fra dette intervjuet (nr 1) inkludert i materialet.

Jeg tok opp alle intervjuene på en digital lydopptaker. Valget av opptaker baserte seg på kjennskap til funksjonalitet fra bruk i jobben min.

3.3.6 Theoretical Sampling og Saturasjon

Som tidligere nevnt i forhold til Theoretical Sampling har jeg ikke fulgt metoden i sin mest konservative form. Jeg har likevel vært i en prosess der jeg har gjort nytte av den sirkulære bevegelsen mellom produksjon av data, koding av materialet og skriving av memos. Jeg transkriberte hvert intervju, skrev memos under transkriberingen og kodet materialet før jeg gjennomførte det neste intervjuet. Gjennom denne prosessen opplevde jeg at prosjektet utviklet seg en del fra et intervju til det neste. Et eksempel på dette var at jeg under transkripsjon og koding av det første intervjuet ble klar over at det var vanskelig å få tak i informantene sine tanker om teoretiske perspektiv i forhold til refleksjonene de gjorde seg

med utgangspunkt i casen. Ved å lytte til intervjuet på nytt opplevde jeg også en endring i informantene sitt engasjement når de snakket om sine egne praksiserfaringer. Informantene sitt engasjement engasjerte meg og jeg ble mere opptatt av historiene informantene fortalte fra sin egen praksis i intervju nr to enn det jeg var i det første intervjuet. Summen av disse erfaringene førte til at jeg i de to siste intervjuene spurte informantene om teoretisk forankring knyttet til egen praksiserfaring i stedet for å spørre om teoretisk forankring knyttet til vurderinger av casen. I denne prosessen ble også intervjuguiden endret mellom intervjuene. Som tidligere nevnt er begrepet saturation, eller metning brukt i GT om det punkt hvor nye informanter sin informasjon ikke utvider beskrivelsene av fenomenet som undersøkes. Charmaz definerer saturation på denne måten: «*Categories are saturated when gathering fresh data no longer sparks new theoretical insights, nor reveals new theoretical categories*». (Charmaz, s 113). Rammene for dette prosjektet har satt begrensninger for i hvilken grad man kan oppnå idealet om metning i GT. Jeg opplever likevel at jeg har fått et rikt datamateriale til min problemstilling.

3.4 Koding av det samlede materialet.

Jeg prøvde meg frem på ulike måter under kodingen av materialet. Først skrev jeg detaljerte koder for hånd på utskrifter av de transkriberte intervjuene. Jeg oppdaget etter kort tid at denne arbeidsformen var lite hensiktsmessig. Det var vanskelig å holde oversikt og jobbe videre med neste trinn i prosessen med koding. Jeg endte opp med å kode hvert enkelt intervju elektronisk. Jeg jobbet meg gjennom transkripsjonene linje for linje og skrev detaljerte koder i venstre marg. I denne prosessen var jeg etterhvert bevisst på å fokusere på verb og handlinger i teksten. I mitt første forsøk på detaljert koding fikk jeg tilbakemelding fra min veileder om at jeg identifiserte temaer i stedet for handlinger i materialet. Fokuset på verb og handlinger hjalp meg i arbeidet med detaljert koding av materialet. Om detaljert koding sier Charmaz: «*We remain open to exploring whatever theoretical possibilities we can discern in the data*» (Charmaz 2006, s47). Det hjalp meg både med å holde meg nær teksten og å unngå å fokusere på abstraksjon til emnenivå på dette tidspunktet. Etter hvert som jeg fikk mere trening i dette arbeidet fremstod den detaljerte kodingen som en ryddig og god prosess. I neste del av prosessen skrev jeg fokuserte koder i høyre marg, slik at jeg nå satt med tre kolonner på hver side av transkripsjonene. Transkripsjonen i det midtre felt, detaljerte koder i

venstre felt og fokuskodene i høyre felt (vedlegg 4). Jeg markerte alle transkripsjonene med forskjellige farger slik at det i det videre arbeidet ble lettere å spore de ulike kodene til de forskjellige informantene. Fokuskodene samlet opp utsagn som gikk igjen i teksten. Etter hvert som materialet ble større så jeg sammenhenger mellom de ulike fokuskodene. Ved å sammenligne nedfelte memos med fokuserte koder, og fokuskodene med hverandre har jeg opplevd bearbeidingen av data som en sirkulær prosess der stadig nye sammenhenger i materialet har tredd frem. Et eksempel på det er memos som er skrevet etter intervju nr 2: 27 januar 2012: «*Knapphet på ressurser medvirker til lavere intensitet i arbeidet enn ønsket*». Dette og flere lignende utsagn ble til en fokuskode som ble aktualisert i intervju nr 3:

«....For nå blir det en seig mølle, for vi har alle masse saker, det er alltid noe som brenner mere enn den ene skolevegringssaken».(3/28)

Dette skulle senere vise seg å bli subkategori 2a: «*Ressurssituasjonen oppleves som en begrensning av de ulike instansene i arbeidet med skolevegring*».

4.0 Analyse.

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for prosessen fra koding til utformingen av kategorier. Jeg vil deretter ta for meg hver enkelt kategori og vise hva i materialet mitt som underbygger den.

4.1 Arbeid med utforming av kategorier.

I forrige kapittel har jeg gjort rede for hvordan jeg arbeidet med detaljerte og fokuserte koder av de transkriberte intervjuene. I det videre arbeidet sorterte jeg alle de fokuserte kodene under felles tema som etter hvert ble til følgende subkategorier:

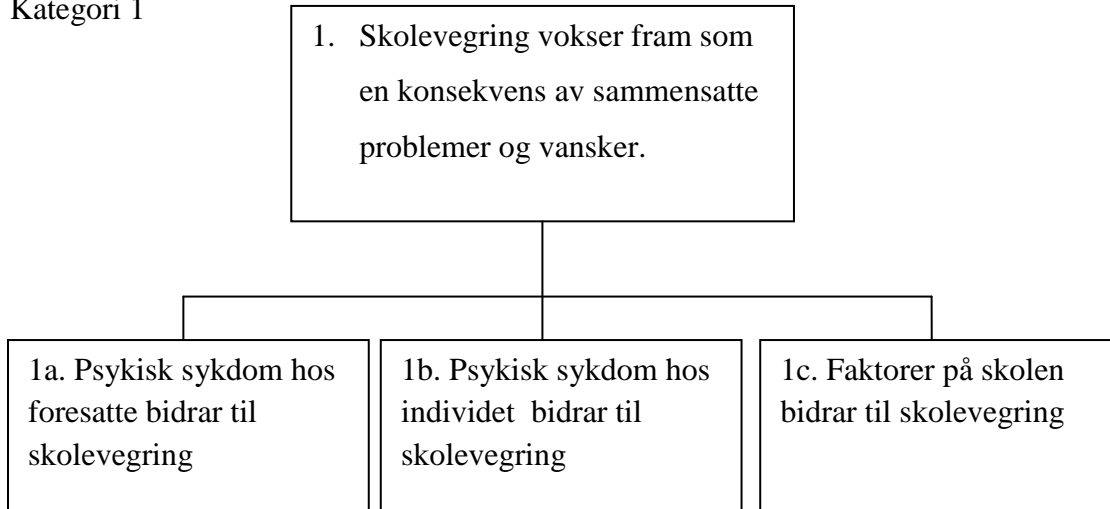
1. Skolen bidrar til fravær fra skolen
2. Psykisk sykdom hos foreldre bidrar til fravær fra skolen
3. Psykisk sykdom hos ungdommen bidrar til fravær fra skolen
4. Ressurssituasjonen oppleves som en begrensning av de ulike instansene i arbeidet med skolevegring.
5. Samarbeidet mellom de ulike instansene
6. Samarbeid mellom de ulike instansene og hjemmet
7. Samarbeid mellom de ulike instansene og ungdommen
8. Skolevegring som fenomen
9. Samfunnets forventninger til oppmøte på skolen
10. De ulike instansene sine opplevelser av å jobbe med skolevegring

Kategorisering i GT er ment å være en abstraksjon og teoretisering av det kodede materialet (Charmaz 2006). Kategoriene gjenspeiler vesentlige funn i mitt materiale. I prosessen fra hovedtema til kategorier var det noe som stod tydeligere fram for meg enn andre ting. Noen tanker var allerede skrevet ned som memo fra tiden som intervjuene ble gjennomført og transkribert. I arbeidet med å utforme kategoriene har jeg aktivt brukt memo og sammenlignet disse med de fokuserte kodene fra de ulike intervjuene for å se om tidlige ideer fortsatt hadde dekning i det kodede materialet. For eksempel er kategori nr 2 et direkte utsagn fra informant nr 3. Allerede tidlig i prosessen ble jeg klar over at det representerte en sammenheng i materialet. Ved å jobbe med ulike formuleringer og se etter dekning i materialet kom jeg fram til følgende tre kategorier:

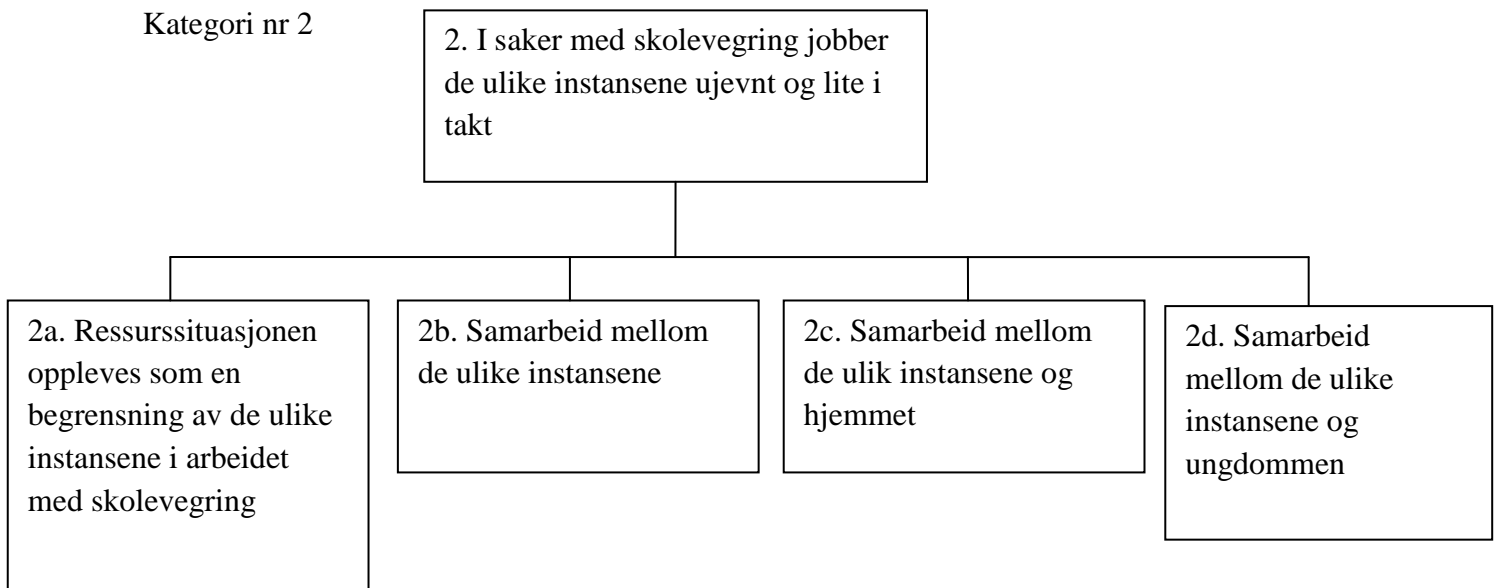
1. Skolevegring vokser fram som en konsekvens av sammensatte problemer og vansker.
2. I saker med skolevegring jobber de ulike instansene ujevnt og lite i takt.
3. Manglende inngrep medvirker til at fraværet øker i omfang og befester seg.

4.1.1 Kategoridannelse - skjematisk

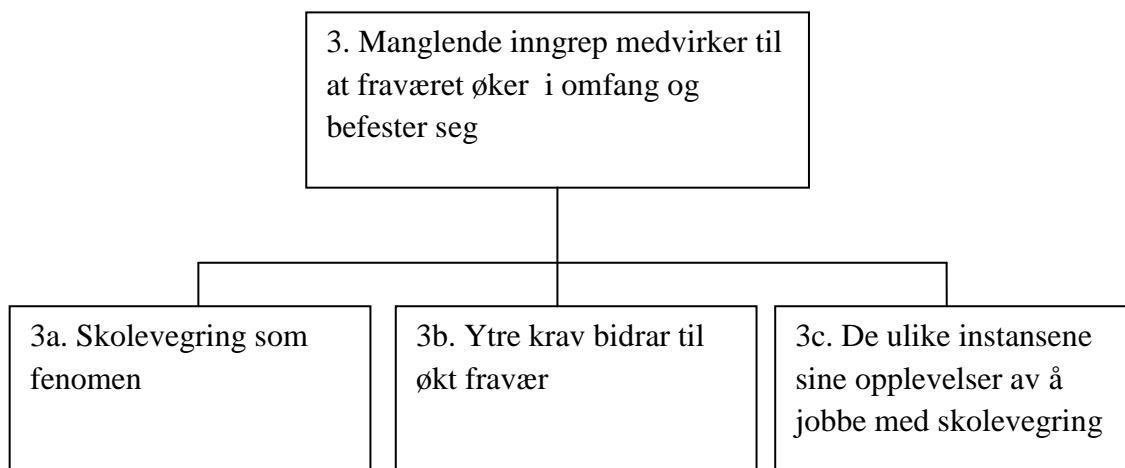
Kategori 1



Kategori nr 2



Kategori nr 3



4.2 Kategoriunderbygging

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har brukt informantenes utsagn til å underbygge de kategoriene jeg har kommet frem til. Jeg gjør dette ved å presentere sitater fra empirien som viser gangen fra sub-kategorier til kategorier.

Det er viktig å understreke at sitatene som jeg presenterer er tatt ut av en sammenheng. Det er mine punktueringer, og mine subjektive fortolkninger som ligger til grunn for min tolkning og presentasjon av dataene. Jeg velger å redegjøre for kategori-underbyggingen med å vise eksempler fra hver av subkategoriene som leder frem til hver av de tre kategoriene. I parentes etter hvert sitat er det merket med nummer hvilket intervju og hvilken side i transkripsjonen sitatet er hentet fra.

4.3 Underbygging av kategori 1: «Skolevegring vokser fram som en konsekvens av sammensatte problemer og vansker»

Alle informantene har trukket fram ulike faktorer de tenker har sammenheng med utviklingen av skolevegring. Faktorer ved individ og familie er de som kommer tydeligst frem.

Skolevegring beskrives som et symptom, det vil si et sekundærproblem som følge av sammensatte problemer og vansker. Følgende utsagn fra en av informantene beskriver forhold som samtlige informanter på ulike måter har kommet inn på.

«..det kan jo være mange årsaker til at en elev ikke går på skolen. Det kan være underliggende angst, det kan være en mor eller far som er psykisk syk, er det noe du gruer deg for på skolen, eller så kan det handle om at du får en del goder med å være hjemme..» (2/17)

Her nevnes psykiske lidelser hos eleven, foreldrene sin psykiske helse, forhold på skolen og forhold ved samspillet mellom ungdommen og foreldrene hjemme, som faktorer som kan tenkes å bidra til at en elev ikke møter på skolen.

4.3.1 Subkategori nr 1a: Psykisk sykdom hos de foresatte bidrar til skolevegring

Informantene viser til ulike forhold i familien som de tenker er med på å bidra til skolevegring. Psykiske belastninger hos de foresatte er en av faktorene som går igjen. I utsagnet nedenfor gir informanten uttrykk for at hun tenker at foreldre sin psykiske helse kan være vesentlig i forhold til eleven sin vegring for å gå på skolen.

«.. jeg har jobbet mye i en sak med en skolevegrer som har vært mye borte fra skolen helt siden 4 kl faktisk, han gikk ut 10 kl nå, uten å ha vært tilstede mere enn et par uker i løpet av hele 10 kl. Gutten har en psykisk syk mor, vi tenker at han er hjemme for å passe på mor..» (2/5)

En annen informant beskriver det på denne måten:

«..mor begynner å grine når hun kjører ungen til skolen også begynner ungen å grine så snur de og kjører hjem igjen, dette handler om en syk familie som motsetter seg behandling..» (1/11)

Slik som jeg forstår disse utsagnene så tenker informantene at psykisk sykdom hos foreldre/foresatte er bakgrunnen for at barnet utvikler skolevegring.

«..mor sier hun kjenner seg igjen, det er viktig. Vi ser det ofte at foreldre som har hatt en dårlig skolegang favner barna sine dårlig når de sier at de ikke orker å gå på skolen. Det skjønner jeg for han er «akkurat lik» meg. Og henne i møte med meg og gutten sier «men det ble jo folk av meg og» vi må bare slappe av litt..» (3/12)

Slik jeg forstår informanten sitt utsagn opplever hun at mor legitimerer fraværet på bakgrunn av sine angstfylte skoleopplevelser. Noen foreldre forutser barnets angst med utgangspunkt i egne opplevelser. Denne saken utviklet seg til vegring fra skolen der gutten nesten ikke var tilstede det siste skoleåret i 10 klasse.

Når informant nr 4 snakker om saker som de ikke opplever å lykkes i, trekker han frem foreldre sin psykiske helse og manglende evne til å følge opp som en vesentlig faktor.

«..men vi har andre som ikke funker, men da er det ofte dypereliggende konflikter i familien, vegringsproblematikk hos foreldre, som ikke står i de avtalene vi gjør og som ofte har egen psykisk belastning, stor belastning hos foreldrene. De møter gjerne her og kommer og kommer hit, men de klarer ikke å gjennomføre noen av de avtalene vi gjør, de klarer ikke å følge opp, de får vi ikke tilbake til skolen. De blir hjemme..» (4/7)

4.3.2 Subkategori nr 1b: Psykisk sykdom hos individet bidrar til skolevegring.

Sitatene som underbygger denne subkategorien peker på faktorer ved individet sin psykiske helse som de tenker spiller en rolle for utviklingen av skolevegringsatferden. Jeg tolker dette som om informantene har en forståelse av at det er andre problemer og eller vansker som er den opprinnelige årsaken til skolevegringsatferden. Over tid kan skolevegringen i seg selv utvikle seg til å bli et omfattende problem som kan få store konsekvenser for individet på sikt. Informant 1 beskriver hvorfor hun tenker at en elev som vegrer seg for å gå på skolen ikke kan nyttiggjøre seg av forebyggende tiltak.

«..fordi jeg tenker at forebygging ikke nødvendigvis klarer å løse sånne saker som det, men det er litt fordi jeg føler at dette her er, det er magesfølelsen min da, at dette her er fravær som skyldes ting som kommer innenfra. Jeg tror at det skyldes ting som denne ungen trenger hjelp til inni seg selv..» (1/17)

Slik som jeg forstår informanten så tenker hun lineært i forhold til eleven sine psykiske vansker. Hun betrakter vanskene som isolert fra omgivelsene. Vanskene blir betraktet som en del av individet. Det primære blir å hjelpe barnet med de indre vanskene.

Informant nr 3 legger en mere sirkulær forståelse til grunn for sine tanker om sammenhengen mellom individet sin psykiske helse i forhold til vegringsproblematikken.

«.. det er som den forrige utrederen sa, det er klart gutten er depressiv, alle blir det av å ligge i senga hele dagen, angsten kommer fordi det blir veldig ukjent det ute ikke sant..» (3/16)

Slik jeg tolker informantene sitt utsagn så er det en gjensidig påvirkning mellom fraværet og individet sin psykiske helse.

Informant nr 2 beskriver ei jente som hadde en mere alvorlig depresjonsdiagnose som bakgrunn for langvarig fravær fra skolen.

«..jeg har ei jente som jeg er saksbehandler for som fikk en depresjonsdiagnose og var på det verste bare inne på et mørkt rom. Hun stod ikke opp, hadde ikke kontakt med venner og var helt isolert. Og ja, hun spiste lite og var veldig deprimert. Og hun var da selyfølgelig borte fra skolen. Hun hadde tidligere en historie med litt fravær, men ikke noe alarmerende..» (2/9)

Informant nr 4 legger et mere nyansert perspektiv til grunn når han snakker om sammenhengen mellom ungdommen sin psykiske helse og skolevegring. Slik jeg forstår utsagnet til informanten opplever han at både foreldre og andre instanser sykeliggjør skolevegringen i større grad enn det han mener det er grunnlag for. Slik jeg forstår det opplever informanten at andre instanser har en lineær forståelse i det at skolevegreren skal bringes ut av sin kontekst for å fikses for så å føres tilbake.

«..veldig mange vil sykeliggjøre dette mere enn vi ønsker kanskje. Noen er psykisk syke, det kan vi ikke legge under en stol, og som skal komme til BUP å få behandling, ikke sant. Men mange av disse er ikke syke, all skolevegring blir jo til slutt psykiatri. Problemforståelsen er vi kanskje enige om, men veien til hvordan håndtere det, da er det sikkert en del ansvarsfraskrivelse. Vi er ikke noe reparasjonssett i den forstand når en gutt ikke vil komme på skolen. Men vi kan være en del av en større pakke for å få han tilbake til skolen.. (4/12)

4.3.3 Subkategori nr 1c: Faktorer ved skolen bidrar til skolevegring

Sitatene her beskriver i stor grad hvordan det sosiale miljøet på skolen spiller en rolle i forhold til utviklingen av skolevegring.

Informant nr 2 beskriver en elev som fikk bytte skole på bakgrunn av mistrivsel sosialt. Hun ble ikke åpenlyst mobbet, men hun følte seg ensom og lite inkludert i det sosiale miljøet på skolen. Skolebytte ble positivt i forhold til vegringsproblemtikken fra den forrige skolen.

«...så jeg tror nok det har vært positivt med skolebytte fordi der har hun fått noen flere venner på den nye skolen og knyttet noen bånd som hun ikke hadde på den andre skolen. Så det har nok vært en viktig faktor til at hun har klart å gå på skolen..» (2/10)

Det psykososiale miljøet spiller en stor rolle for trivsel og selvfølelse. Informant nr 4 beskriver hvordan mobbing på skolen i stor grad bidro til utvikling av skolevegring for en av ungdommene som han har jobbet med.

«..for denne gutten så var det alvorlig mobbing over lengre tid. Ganske skjult mobbing, skolen er på en måte klar over det, men tiltakene har ikke fungert. Gutten svinger fra å være på skolen til å ikke være der, til slutt så kommer han ikke på skolen i det hele tatt..» (4/6)

Informanten beskriver at skolen hadde gjort forsøk på å sette i gang tiltak for å få bukt med mobbingen, men at disse ikke hadde hatt ønsket effekt. Informant nr 3 beskriver også hvordan skolen ved å ikke gripe inn kan bidra til at elever opprettholder et stort fravær som kan utvikle seg til skolevegring.

«..skolen gjør ikke nok på et tidlig stadie, skolen venner seg til at eleven har fravær..» (3/1)

Skolevegringens «vesen» som jeg har beskrevet tidligere og som jeg senere kommer tilbake til, er at fraværet øker over tid og utvikler seg til en vegring mot å gå på skolen. Informant nr 1 beskriver det på en god måte i dette sitatet:

«..du blir en outsider og kjenner nok på det, jeg tenker at du kjenner på deg når du våkner neste morgen at du ikke kan bidra så mye der. Man er jo veldig opptatt av, i den alderen å passe inn, som regel da, for de aller fleste er det viktig å være

inne sosialt, noen er jo outsiders og tåler det godt, men de færreste 8 klassinger tror jeg..» (1/6)

4.4 Underbygging av kategori nr 2: I saker med skolevegring jobber de ulike instansene ujevnt og lite i takt.

Denne kategorien bygger på et direkte utsagn fra en av informantene.

«..der er vi tilbake til det med å jobbe samkjørt, vi klarer ikke det. Målet er å få ungdommen på skolen, men vi jobber ujevnt og lite i takt og så blir ikke bang, men litt sånn over år, så gjør den litt der, så gjør den litt der..»(3/27)

4.4.1 Subkategori nr 2a: Ressurssituasjonen oppleves som en begrensning av de ulike instansene i arbeidet med skolevegring

Alle informantene har tatt opp at ressursituasjonen er en begrensning i forhold til hvor mye tid de kan bruke på å jobbe med enkeltsaker som handler om skolevegring.

«..man har jo faktisk en klasse, men har 25 andre elever som man skal møte hver dag, og man skal være forberedt og man skal ivareta alle, så man har ikke så mye tid til den ene som ikke møter på skolen av en eller annen grunn.. (1/15)

Informant nr 1 og informant nr 2 beskriver ressursituasjonen med utgangspunkt i en skoleklasse der alle elevene skal ivaretas. Jeg forstår disse utsagnene som at informantene tenker at elever med skolevegringsproblematikk krever læreren sin tid og oppmerksomhet på en slik måte at det enten går utover de andre elevene, eller at det vil medføre at læreren må yte ekstra for å ivareta denne elevgruppen.

«..disse eleven blir enorme ressurs tyver på skolen. Og det å sitte som lærer og ikke ha ressurser og du skal ha blikket på 25 unger da, så sitter du med 2-3 sånne der du må jobbe,jobbe,jobbe..» (3/18)

De to neste informantene beskriver viktigheten av å jobbe intensivt med skolevegringssakene dersom en skal oppnå resultater. Den ene av informantene har en rolle som koordinator i slike saker og viser til en hyppighet på samarbeidsmøtene til hver 14 dag kan være nødvendig, men ønsker å kunne bruke mere tid i slike saker.

«..jeg synes de sakene her er spennende og veldig ok å jobbe i, utfordringen synes jeg er tiden. Fordi at jeg ser at dette er saker hvor du må ha trøkket litt opppe. Du ønsker jo gjerne å ha disse samarbeidsmøtene hyppig, vi setter dem jo noen ganger nesten til hver 14 dag for å evaluere i starten. Det er intensivt og det er en av mange saker en har. Det kjenner jeg noen ganger på, at jeg skulle ønske jeg kunne ha litt mere tid i de sakene..» (2/15)

Informant nr 4 som jobber direkte med ungdommen og familien i skolevegringssaker viser til at det er nødvendig med hyppige møter, opptil 3 dager i uka i perioder for å komme i gang på skolen igjen. Slik jeg forstår informanten sin beskrivelse, så er det ekstra ressurskrevende fordi du er avhengig av flere samarbeidspartnere.

«..det er det at skolevegringssakene er så komplekse, det er ofte mye familiegreier, det er flere sider av det, ikke sant. Du må ofte ha med en som har perspektivet på alt rundt, selvfølgelig sammen med en psykolog eller en pedagog som kan snakke med den personen for å prøve å få løsnet opp og sånn, men du er helt avhengig av systemet der ute og samarbeidet med foreldrene. Det er tidkrevende, og veldig ressurskrevende for du må være veldig på ganske mye pr uke, kanskje 2-3 ganger hvis det er veldig sånn at nå må vi få det til. Det hjelper ikke å komme en gang hver 14 dag..» (4/11)

4.4.2 Subkategori nr 2b: Samarbeid mellom de ulike instansene

Alle informantene beskriver utfordringer i forhold til samarbeidet mellom de ulike hjelperne som på ulike tidspunkt blir koblet på sakene som handler om vegring mot å møte opp på skolen. Utsagnet fra informant nr 3 oppsummerer ganske presist innholdet i data fra denne kategorien.

«..jeg føler at vi drar ujevnt. Vi drar nok i samme retning, men vi kan være litt ujevne, så jobber den og så jobber den så passer det ikke helt i hop, så blir det veldig mye på familien. Litt ujevnt, vi er ikke gode nok på å samkjøre oss tror jeg..» (3/26)

Samkjøring og timing er også litt av temaet slik som jeg forstår det når informant nr 3 beskriver at de får sakene for sent og at de må gjøre en del av jobben som skolen allerede skulle ha gjort.

«..skolene ikke har gjort det de burde gjøre, derfor har vi gjort det. Og vi føler at vi ikke helt har fått den historikken som vi burde fått om fraværet for å se tendensen og sånn, så vi sikrer at vi får det. Så at vi har fått sakene for sent. Og det har vanskeliggjort jobbingen, det har kanskje vært den største frustrasjonen, det har befestet seg så veldig, tenker jeg da..» (2/15).

Informant nr 1 peker på at barneverntjenesten ikke er en reel samarbeidspartner i mange av disse sakene. Bakgrunnen for det er at skolen ikke får noen tilbakemelding etter at skolen har sendt bekymringsmelding som følge av stor fravær.

«..ja i den ene saken så har vi meldt på bakgrunn av langvarig fravær, da har vi på forhånd varslet familien om at vi kommer til å melde en bekymring til barnevernet på bakgrunn av fraværet. Men da blir det helt taust, vi meldte tidlig i vår, men har ikke på noen måte blitt kontaktet av barnevernet, da har jeg tenkt at de bare tar imot meldinga, så går det sin gang så har ikke vi noe krav på å få noen tilbakemelding i forhold til det. Men når det er sånn blir de ikke en samarbeidspartner, vi melder kun av plikt så hører vi ikke noe mere..» (1/18)

Informant nr 4 bringer inn nødvendigheten av samarbeid mellom de ulike aktørene for å lykkes i arbeidet med å få en skolevegrer tilbake til skolen. Individuell tilnærming er ikke tilstrekkelig.

«..det er veldig sjelden at det er andre tilstander, du er så avhengig av så mange andre rundt deg for å få det til å fungere, det holder ikke bare med en behandler, du må spille på andre. Da må du på en måte ha de genene i deg da, at du snakker med kontaktlærer og snakker med de ansvarlige rundt deg. For en skolevegring sak, isolert sett, med en psykolog på et kontor med behandling, det holder ikke..» (4/10)

4.4.3 Subkategori nr 2c: Samarbeid mellom de ulike instansene og hjemmet.

Alle informantene vektlegger at hjemmet er en viktig samarbeidsinstans i arbeidet med skolevegring. I drøftingen rundt casen som intervjuet startet med var samtlige informanter opptatt av å snakke med hjemmet, både for å informere om situasjonen, men også for å få mere informasjon om bakgrunnen for fraværet.

«..så ville man jo også ha vært i kontakt med mor siden det har vært så mye fravær ville det vært naturlig å hatt kontakt med hjemmet..» (1/1)

Informant nr 2 beskriver at hun ofte opplever at skolen ikke gjør nok for å komme i kontakt med hjemmet.

«..for vi opplever at det har gått uker, det har faktisk gått måneder uten at skolene heller har gjort veldig mye, de har kanskje prøvd første uka å få tak i foreldre, så får de ikke tak i foreldre også sender de mailer , så får de ikke svar på mailer, så har de på en måte da bare lagt det litt bort fordi det er tusen andre ting å gjøre i skolen..» (2/13)

I utsagnet til informant nr 4 forstår jeg at handling, tett samarbeid og ansvarliggjøring av skole og hjem er avgjørende viktig for å få framgang i forhold til oppmøte på skolen. Jeg tolker også dette utsagnet dit at informanten tenker at individualterapi alene ikke vil føre frem.

«..i mange saker jobber vi med å ansvarlig gjøre foreldrene og skolen, de som har ansvaret. Så det er tett, veldig tett, det er det som er suksesskriterier for å få skolevegrerne tilbake. Å veldig lukkede avtaler, sånn skal det gjøres hvis ikke han er sånn, ja. Å komme hit å ikke noen tar ansvar så blir det bare snakk om det, det blir ikke noe handling av det..» (4/16)

Informant nr 3 vektlegger det relasjonelle i det at en lærer strekker seg litt ekstra for å hjelpe eleven tilbake til skolen.

«..men jeg tenker at de lærerne som har vært hjemme for å hente elever, strekker seg gjerne det ekstra strået lenger, de får en annen greie enn bare det fysiske begrensingsarealet på skolen. Ja, du får en annen innsikt og kjennskap og kanskje eleven får en annen relasjon også..» (3/19)

4.4.4 Subkategori nr 2d: Samarbeid mellom de ulike instansene og ungdommen

Informantene vektlegger brukerperspektivet, eller aktørperspektivet som andre kaller det å involvere ungdommen i avgjørelser i sitt eget liv. Informant nr 2 beskriver at de er bevisst dette også i forhold til barneskoleelever.

*«..men samtidig så vil jeg tenke at i en sånn type sak som det her at jeg ville i hvert fall ha snakket med jenta som det gjelder og hørt hennes historie og fått hennes forklaring på de dagene hun kommer seg på skolen, hvordan synes du det er i timene, hvordan er læringsutbytte og hvordan er det å være deg på skolen?..»
(2/4)*

Informant nr 4 ville ha startet med en familiesamtale der både mor og datter fikk gi uttrykk for sine behov knyttet opp mot skolevegringsproblematikken.

*«..det naturlige for oss er å starte med førstegangssamtale, hva er det de har behov for fra oss, hva er det dere tenker, hvor trykker skoen henne, og så justere det da ut fra hva de sier, hva mor har behov for og hva datter har behov for..»
(4/4)*

Informant nr 3 gir uttrykk for at hun opplever at skolen ikke ser helheten i elevens liv og at noen lærere bevisst ikke vil trå inn i den private sfære.

«..jeg opplever at skolen ikke ser det komplekse i situasjonen. Skolen er opptatt av å ikke «grafse» for mye i familiesfæren, det har ikke de noe med. De er opptatt av at eleven skal være der fra 830 til 14, det er deres tidslimit. Men vi skal tenke hele døgnet, hele livet. Så jeg tenker at det er litt forskjellig og kanskje litt vegring fra skolen sin side å gå inn i det som ikke har med skolen å gjøre. Hvordan det er på hjemmebane, hva er det når du sier sånn? Når du kom i dag tidlig, eller det som skjedde i går kveld, hva er dette her for noe? Det å gå litt mere inn i det som eleven sier selv..» (3/22)

4.5 Underbygging av kategori nr 3: «Manglende inngrep bidrar til at fraværet øker i omfang og befester seg.»

4.5.1 Subkategori nr 3a: Skolevegring som fenomen

Samtlige informanter synes å tenke likt i forhold til at tidlig intervensjon er viktig for at fraværet fra skolen ikke skal bli det som er naturlig. Flere av informantene beskriver at fraværet over tid øker i omfang og bruker ord om fraværet som «å bli en del av» eller «befeste seg» som del av eleven. Informant nr 2 beskriver det på denne måten.

«..så tenker vi at en av de viktigste faktorene for suksess i disse type saker er tidlig intervensjon, ikke sant. Det er å komme inn tidlig før fravær blir en normal del av barnet, eller av ungdommens liv. Og helst komme inn før foreldrene er helt spilt ut på sidelinja over lang tid. Sånn at det, vi tenker at det er et skritt i den retningen. At ikke vi får saker der eleven allerede har vært borte ett år..» (2/14)

Informant nr 3 beskriver noe av det samme som informant nr 2.

«..når vi kommer inn i bildet, stort sett da, da har fraværet eskalert til ganske mye. Og når du går tilbake og snakker med skole og snakker med samarbeidsinstanser så har det vart over kjempelang tid. Så vi kommer nok inn når det allerede har festet seg..» (3/1)

Slik jeg forstår sitat fra informant nr 1 så tenker hun at fraværet blir sirkulært forsterket ved at individet går glipp av både det faglige og det sosiale, jo mere eleven er borte jo lettere blir det å velge og ikke møte opp.

«..å være den som sitter der og aldri kan bidra fordi at man ikke har fått med seg , det vil jo ikke gjøre at man kommer oftere, da er det kanskje letter å velge å være hjemme for å ikke sette seg i den situasjonen at man ikke kan bidra..» (1/6)

Informant nr 4 beskriver litt av kjernen i det som skolevegringen handler om, slik som jeg tolker materialet i denne undersøkelsen. Jeg forstår det slik at informanten tenker at vegringen er et uttrykk for å ikke klare å gå på skolen, ikke et ønske om å ikke være der.

«..han vil gjerne på skolen, men får det ikke til, bakkingen hjemme for å komme på skolen er ikke spesielt stor, så det blir et dårlig mønster og skolen gir til slutt opp og sier at nei, dette håndterer ikke vi lenger..» (4/6)

4.5.2 Subkategori nr 3b: Ytre krav bidrar til økt fravær.

Felles for denne subkategorien er data fra denne undersøkelsen som sier noe om at ytre krav på bakgrunn av samfunnets normer og regler ikke bidrar til løsning, men snarer øker motstanden hos ungdommene med skolevegring. Flere informanter viser til at ytre krav som vurdering, det vil si prøver, innleveringer og fremføringer kan bidra til økt motstand og ubehag mot å komme på skolen.

« ..lærerne har en jobb de skal gjøre, og den jobben består i en vurdering, da snakker vi fort om prøver og karakterer. Så er kanskje eleven på et annet sted, et sted hvor det betyr at bare en tilstedeværelse på skolen i seg selv er en prestasjon, det er et mål i seg selv, helt uten, hvis du skreller bort det faglige så er det å komme på skolen et mål i seg selv. Og at noen ganger så må man kanskje gå noen runder med lærere for å se at her skal vi ikke gå så fort fram. De blir litt ivrige, at bare eleven har vært på skolen i to uker så skal man fram med en prøve eller, ja. Jeg kjenner noen ganger at både foreldre, PPT og BUP må bremse skolen litt der..»(2/19).

Informant nr 3 peker på de ytre kravene som ofte blir fremsatt på skolemøter som det gjerne kalles inn til når en elev har vært mye borte fra skolen. Her er flere instanser ofte tilstede. I den konkrete saken som informanten snakker om har jenta som sliter med skolevegring sluttet å være med på skolemøtene på bakgrunn av innholdet i møtene. Informanten beskriver i intervjuet at møtene i hovedsak handlet om alt det jenta ikke mestret på skolen..

«..skolemøtene handler om framsetning av krav, du vet jo hva som skal til, det gjentar seg gang på gang, du er jo smart nok til å skjønne hva du bør gjøre og hva du ikke bør gjøre, du er jo egentlig flink..» (3/21)

Informant nr 1 viser til de faglige kravene som er i skolen og hvordan forventningspresset kan virke på elever med vegringsproblematikk.

«..det har vist seg nå at det er ikke så enkelt å komme på skolen likevel selv om han blir møtt. For når han kommer på skolen så møter han de faglige kravene, så møter han de andre elevene og så oppdager han at han kan ikke mye som alle de andre kan og da føler han et press som gjør at det blir vanskelig. Så han har vært borte. Det er noen dager han ikke har kommet. Og hvorfor kommer han ikke, jo det er fordi han føler et press..» (1/10)

4.5.3 Subkategori nr 3c: De ulike instansene sine opplevelser av å jobbe med skolevegring

Jeg opplever at informantene er delt i forhold til hvordan de beskriver opplevelsen av å jobbe med skolevegring. Jeg tolker utsagnet fra informant nr 2 som at hun synes det er spennende fordi hun har hatt mulighet til å jobbe spesifikt med problematikken i en gruppe og at hun har noen tanker om hva som skal til for å lykkes med arbeidet.

*«..jeg synes det er spennende saker å jobbe i mere enn at det er tyngende å få en sånn sak. Og særlig nå når jeg har vært med i den gruppa og vi har jobbet så mye med det. Kan vi da få til noe og lykkes i tillegg er jo det veldig, veldig bra, og det tror jeg faktisk i forhold til tidlig intervensjon som du snakket om, fordi jeg ser ut fra det eks jeg snakket om i stad. Hadde vi, og skolen hatt noen flere føringer å forholdt seg til kunne vi kanskje vært på et litt annet sed i forhold til den saken..»
(2/14)*

I sitatet fra informant nr 1 opplever jeg resignasjon i forhold til å ikke lykkes. Slik jeg tolker det beskriver hun en opplevelse av å ikke strekke til.

«..ja, man kunne alltid ha gjort noe mer, man skulle alltid ha prøvd litt til, men det har man ikke muligheten til, så ingen av de som jeg har hatt med å gjøre som har vært vanskelig å få på skolen, som har vært skolevegrere, kan man jo klappe seg på brystet og si at nå er jeg fornøyd, ikke en eneste en..»(1/14)

Litt senere i intervjuet sier den samme informanten noe om at det å jobbe i team føles verdifullt i arbeidet med skolevegring.

«..å jobbe i team bidrar til at man ikke føler seg så mislykket dersom man ikke får det til..» (1/15)

Slik som jeg forstår informant nr 3, så opplever han at sakene som handler om skolevegring er komplekse og lite forutsigbare.

*«..med en gang det handler om skolevegring så vet du ikke hva du har med å gjøre og pirker du i det så kan det eksplodere, ikke sant. Du vet ikke hva som er hva..»
(3/27)*

Informant nr 4 er den som tydeligst gir uttrykk for at flere behandlere prøver å unngå å jobbe med sakene som handler om skolevegring. Bakgrunnen for dette er kompleksiteten i denne problematikken.

«..det er mange som vegrer seg blant behandlerne her for å ta på seg skolevegringssaker.. Det er vanskelig å forstå hvordan en skal håndtere det. Skolevegringssakene er kompliserte, der må du ha erfaring..» (4/10)

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte data fra undersøkelsen med relevant teori om skolevegring. Jeg drøfter en og en kategori. I begynnelsen av hver drøfting repeterer jeg kort funnene i mitt materiale. Deretter belyser jeg påstandene ut fra relevant teori. Jeg avslutter drøftingen av hver kategori med å diskutere forskjeller og likheter i materialet fra de ulike informantene.

5.1 Drøfting av kategori nr 1: Skolevegring vokser fram som en konsekvens av sammensatte problemer og vansker.

5.1.1 Symptom-forståelse

Data fra denne undersøkelsen viser en tydelig tendens i synet på skolevegring som et symptom som vokser frem på bakgrunn av sammensatte problemer og vansker. Jeg har i det forrige kapittelet vist hvordan informantene tenker at psykisk sykdom hos foreldre, psykisk sykdom hos ungdommen og ulike forhold på skolen kan bidra til at skolevegring oppstår og opprettholdes.

Forskningsfeltet om skolevegring viser som jeg tidligere har beskrevet til mange ulike definisjoner av fenomenet. Dette har sin bakgrunn i at skolevegring i seg selv ikke betraktes som en egen diagnose, men som et symptom (Løvereide, 2011). Ingul beskriver hvordan de mange ulike definisjonene bidrar til at det er vanskelig å sammenligne studier og forskningsresultater med hverandre (Ingul 2005). Dette fører videre til at det blir vanskelig å komme frem til hva som er god hjelp for barn og ungdommer som vegrer seg for å møte opp på skolen. Felles for litteraturen om skolevegring som jeg har funnet er at mange anerkjenner at det er multifaktorielle årsaker til at skolevegring oppstår og opprettholdes. Skolevegring forbindes med flere diagnoser innenfor angstspekteret og ulike typer atferdsforstyrrelser (Kearney, 2003). Flere forfattere som har skrevet om temaet beskriver at de ser en sammenheng mellom ulike psykiske vansker og skolevegring hos eleven (Myrvold Hanssen 2007). Angst og depresjoner synes å være et vanlig problem hos barn og ungdom med skolevegring, her vises det til både biologiske, psykologiske, miljømessige og systemiske risikofaktorer (Ingul 2005).

Min undersøkelse peker på at informantene tenker at det er en sammenheng mellom foreldrene sin psykiske helse og ungdommen sin skolevegring. Data i materialet viser eksempler fra tilfeller der ungdommer er hjemme for å passe på foreldre, og situasjoner der

foreldre forutser ungdommens angst på bakgrunn av negative opplevelser fra sin egen skolehistorie. Forskning fra feltet finner at det er en økt forekomst av psykiske vansker blant foreldre til barn og ungdommer som vegrer seg for å gå på skolen (Kearney 2001). Bodil Haavardsholm (1973) fokuserer på familiepatologiske forklaringer på skolevegring. Hun peker på overidentifisering, spesielt fra mødrene, og manglende evne til å opprettholde normale grenser som årsak til skolevegring.

Myrvold Hanssen (2007) viser til hvordan et barn sin skolevegring kan ryste et helt familiesystem. Familien bringes i ubalanse ved at et av medlemmene i familien ikke går på skolen. Foreldrene blir usikre på seg selv og sine ferdigheter som oppdragere. Barnets fravær kan gå utover foreldrenes arbeidssituasjon. Søsken kan bli kritiske eller usikre på det som skjer.

5.1.2 Forhold ved skolen

Forhold på skolen som mobbing eller manglende inkludering i det sosiale miljøet ble av mine informanter trukket frem som noe som kan bidra til at en elev vegrer seg for å gå på skolen. Holden og Sålman (2010) trekker frem flere faktorer ved skolen som de hevder kan bidra til skolevegring. Høyt fravær blant lærere kan gjøre skoledagen lite trygg og forutsigbar. Dårlige rutiner for samarbeid mellom skole og hjem kan også spille en rolle. Manglende tilhørighet til skolen og elevfelleskapet er også nevnt som en risikofaktor i boka til Holden og Sålman. Skauge trekker frem at mangelfulle rutiner i fraværsregistrering bidrar til at bekymringsfullt fravær ikke oppdages i tide (Skauge 2006).

5.1.3 Symptom vs samspillsforklaringer

Jeg opplever at det er samsvar mellom kategori nr 1 i denne undersøkelsen og litteratur og forskning innenfor fagfeltet. Skolevegring sees som et symptom på sammensatte problemer og vansker. Psykiske belastninger ved individ og foreldre, samt forhold ved skolen er eksempler på bakenforliggende problemer og vansker som bidrar til å øke risikoen for skolevegring.

Felles for den forskningen som jeg har funnet er at den beskriver hvilke faktorer som kan ha en sammenheng, og bidra til vegring for å gå på skolen. Ut fra mitt faglige ståsted og min forforståelse savner jeg litteratur og forskning som sier noe om hvordan de ulike

risikofaktorene bidrar til skolevegring. Når flere studier viser en sammenheng mellom for eksempel foreldres mentale helse og barns skolevegring, blir jeg nysgjerrig på hvordan dette påvirker fraværet fra skolen. Har det sammenheng med at foreldres vansker preger samspillet gjennom oppdragerstil, samhandling og kommunikasjon i familien? Eller er det andre sammenhenger som gjør seg gjeldende? I et systemisk perspektiv er jeg opptatt av hvordan et problem utvikles i et samspill mellom de ulike aktørene. En sosialkonstruksjonistisk forståelse innebærer at virkeligheten er kontekstuell og konstrueres og rekonstrueres gjennom menneskelig samhandling. Forståelsen er sirkulær der delene forholder seg til helheten og helheten forholder seg til delene, dette forholdet kalte Heidegger den hermeneutiske sirkel (Anderson 2003, 68).

5.2 Kontekstuell betingede forskjeller og likheter mellom informantene i materialet

5.2.1 Lineær – sirkulær forståelse

Slik som jeg har tolket og analysert data fra den undersøkelsen, så tenker alle informantene at skolevegring er uttrykk for bakenforliggende problemer og vansker. Det kommer likevel frem noen forskjeller i synet på problemet mellom de ulike informantene. Jeg vil her gjøre leseren oppmerksom på at det er mine punktueringer og tolkninger som ligger til grunn for mine refleksjoner. Sitatene som er utgangspunktet for disse er tatt ut av en sammenheng. Det kan synes som om informanten fra skolen i større grad enn de andre informantene, viser en lineær forståelse av psykisk sykdom. Sykdommen beskrives som en del av individet, der forslaget til løsning er individual terapi. Informanten fra BUP synes å gi uttrykk for at de kan oppleve en lineær forståelse i møte med foreldre og skoler de samarbeider med. Informanten beskriver at de noen ganger opplever at foreldre, skole og andre samarbeidspartnere betrakter BUP som et sted hvor barn bringes inn for reparasjon, for så føres tilbake til skole eller hjem. Slik som jeg forstår informanten tenker han at andre sykkeliggjør skolevegring i større grad enn det er grunnlagt for. Jeg tolker dette som at informanten tenker at i stedet for å utvide observasjonsrammen, og å se på ungdommen i sin systemiske kontekst, blir det som skolen eller andre samarbeidspartnere ikke forstår oppfattet som sykt. Dette synet representerer en lineær måte å tenke på i forhold til årsak – virkning.

Informanten fra BUP synliggjør sitt systemiske perspektiv ved å understreke at de kan være en del av en større samarbeid for å hjelpe en elev tilbake til skolen. Jeg forstår dette som at informanten tenker problemet har oppstått i en kontekst, og at løsningen på problemet også ligger der. PPT vektlegger betydningen av det relasjonelle i arbeidet med å få en elev tilbake til skolen. Å se på samspill relasjonelt representerer en sirkulær og systemisk forståelse av samspill. Informanten fra barnevernet viser også en sirkulær forståelse av hvordan psykisk sykdom kan oppstå som følge av samspill i familien.

5.3 Drøfting av kategori nr 2: I saker med skolevegring jobber de ulike instansene ujevnt og lite i takt.

5.3.1 Oppsummering av informantenes syn

Bakgrunnen for denne kategorien er data i undersøkelsen som beskriver at ressursituasjonen oppleves som en begrensning i arbeidet med skolevegring. Data fra informantene viser at arbeid med disse sakene krever intensiv jobbing av flere instanser for å oppnå endringer. Materialet viser også at det kan være utfordrende for de ulike instansene å samkjøre jobbingen på en hensiktsmessig måte. I arbeidet med å få eleven tilbake til skolen er aktiv deltagelse fra foreldre og eleven selv viktig.

5.3.2 Intensitet

Det er skrevet lite om ressursituasjonen knyttet til instansene som jobber med skolevegring i den litteraturen og forskningen som jeg har gjennomgått. Det synes å være bred enighet om at jobbingen bør være intensiv og tverrfaglig. Olsen og Tørstad sier på bakgrunn av deres erfaringer at alvorlig skolefraværproblematikk må betraktes som et relasjonelt problem der samarbeidet og samordningen rundt ungdommen ikke fungerer. Mulige løsninger ligger derfor i en systemforståelse. Det innebærer at instansene må jobbe etter O`hoi prinsippet, det vil si løfte sammen og samtidig (Olsen og Tørstad 2009) . Data fra min undersøkelse poengterer også at det oppleves som viktig å koordinere de ulike instansene og jobbe intensivt for å oppnå endringer. Myrvold Hanssen (2007) understreker at arbeidet med skolevegring

ikke er noe solooppdrag, men at det kreves koordinerte tjenester fra flere instanser. Han beskriver videre at intensiteten i behandlingen i perioder kan innebære daglige hjemmebesøk. Holden og Sällman(2010) , skriver om tverrfaglig samarbeid at det er viktig at de ulike aktørene har en felles problemforståelse. Om intensiteten i behandlingen er de enige med Myrvold Hanssen i at daglig kontakt mellom behandler, familie, elev og skole kan være nødvendig i perioder. Det var bred enighet blant mine informanter at intensivt arbeid var en forutsetning for å oppnå endringer. Den av mine informanter som gikk lengst i å antyde hyppigheten snakket om kontakt på opp til 2-3 ganger i uka med ungdom familie og skole. Både Myrvold Hanssen og Holden og Sällman ønsker enda tettere og mer intensivt samarbeid(Ibid).

5.3.3 Foreldremedvirkning

Foreldrenes deltagelse i arbeidet med skolevegning vektlegges som betydelig både i litteraturen jeg har funnet innenfor feltet og i data fra denne undersøkelsen. Myrvold Hanssen (2007) sier at foreldrene hele tiden må delta i tiltak og være de viktigste bidragsyterne som medvirker. Han understreker viktigheten av å ha åpne samtaler med familien for å unngå utvikling av problemhistorier som kan være mer belastende enn virkeligheten. Kearney (2003) ser på foreldrenes reaksjoner når barnet ikke går på skolen som viktig for det videre forløpet i forhold til utvikling av skolevegning. Han ser på behovet for å gi foreldrene støtte, økt trygghet og adekvate disiplineringsferdigheter som sentralt.

5.3.4 Ungdommens medvirkning

Om barnet eller ungdommen sin deltagelse som medhjelper og medforsker sier Myrvold Hanssen (2007) at mye handler om å utforske de subjektive opplevelsene som har medvirket til den situasjonen barnet har havnet i. Han fremhever barnet som en nøkkelperson. Holden og Sällman (2010) fremhever også viktigheten av elevens deltagelse, særlig når han eller hun kommer i ungdomsårene. I motsetning til Myrvold Hanssen som ikke ville fokusere på problemhistoriene, ønsker Holden og Sällman i hovedsak at samtalene med eleven skal handle om skolevegningen og relevante problemer i forbindelse med dette. Å lete etter årsaksforklaringer er sentralt i denne fasen (Holden og Salman 2010).

5.3.5 Lineær – sirkulær forståelse

Skauge mener at skolen ofte viser til individuelle forklaringer for skolevegring.

Egenskaper ved karaktertrekk eller diagnoser trekkes frem som årsaksforklaringer fremfor å fokusere på faktorer i den systemiske konteksten som kan bidra til vegringen (Skauge 2006).

Eksemplene jeg har vist her illustrerer på en god måte ulike forklaringsmodeller i forhold til å forstå et problem. Slik som jeg forstår det legger Myrvold Hanssen et sosial-

konstruksjonistisk perspektiv til grunn. Myrvold Hanssen er opptatt av historiene som fortelles og ordene som uttrykkes i dialogen mellom terapeut og familien. Det er historiene familiene og ungdommene forteller om seg selv som gir et bilde på hvordan familien konstruerer sin forståelse av virkeligheten. Muligheten for endring ligger i å samskape en ny konstruksjon av virkeligheten som handler om å tenke annerledes om skolesituasjonen.

Vi konstruerer vårt bilde av oss selv og verden gjennom språklig samhandling med andre.

Det er i språket mening skapes, og språket er alltid sosialt. (Hårtvedt, Jensen 1999: 61).

Kearney, som har en læringsteoretisk og systemteoretisk tilnærming til skolevegring er opptatt av familiens struktur, grenser og samhandlingsmønstre for å kartlegge familiens forståelse av seg selv. Dette perspektivet fokuserer på atferd og tenker at nye måter å handle på kan bidra til en ny måte å forstå virkeligheten på. De skolene som Skauge viser til har en lineær forståelse av årsak virkning som hører det modernistiske paradigme til. Jeg har selv opplevd at løsningen noen skoler foreslår er at eleven må flytte på institusjon. I Evdsten (2007) sin undersøkelse fremkommer det at majoriteten av skolene ytret ønske om å sende eleven på institusjon fremfor å legge forholdene til rette på den skolen de gikk på.

Det er tydelig hvor ulike forståelser av problemet som ligger til grunn for disse to tilnærmingene. Det sier seg selv at det fort kunne blitt ”jobbet ujevnt og lite i takt” dersom disse skulle samarbeide i en sak.

5.4 Kontekstuelle betingede forskjeller og likheter mellom informantene i materialet.

5.4.1 Samarbeid

I mitt materiale er det bred enighet blant informantene om at det kreves intensiv jobbing for å oppnå resultater i arbeidet med skolevegring. Informanten fra skolen er tydelig på at det er begrenset hvor mye tid en kontaktlærer har til individuell oppfølging av denne elevgruppen så lenge du har en hel skoleklasse som skal følges opp. Informanten fra skolen viser til at de har andre grupper på skolen som miljøarbeider og helsesøster som bidrar i dette arbeidet. Det er også enighet blant informantene at samarbeid mellom de ulike instansene bidrar positivt i forhold til oppmøte på skolen. Informanten fra skolen uttrykte at de i noen saker ikke opplevde barneverntjenesten som en reel samarbeidspartner. Bakgrunnen for det var at i saker hvor de sendte bekymringsmelding på bakgrunn av høyt fravær var det sjelden de fikk noen tilbakemelding fra barnevernstjenesten. Informanten opplevde at de melder bekymringen av plikt, og ikke for å samarbeide om å få eleven tilbake til skolen.

Informanten fra barneverntjenesten er den som er tydeligst på relasjonens betydning i dette arbeidet. De viste med eksempler fra ulike skoler hvor betydningsfullt det kunne være at noen på skolen strakk seg ”det lille ekstra”. I noen tilfeller kunne det utgjøre hele forskjellen på om en elev kom på skolen eller ikke. Alliansen mellom elev og hjelper blir her trukket frem som en medvirkende suksessfaktor.

Både PPT og BUP og barneverntjenesten trekker frem at de ofte opplever at skolen ikke gjør nok tidlig i prosessen, før fraværet har utviklet seg til skolevegring. De hevder at tidlig intervensjon kunne bidratt til at færre saker utviklet seg til å bli skolevegring. Alle de nevnte instansene tenker at skolen har mye å gå på i samarbeid med hjemmet. Om samarbeid mellom skole og hjem trekker informanten fra barneverntjenesten frem at de noen ganger opplever det som om skolen ikke ønsker, eller vegrer seg for å ”trække inn i den private sfære”. Informanten tenker at det både kan handle om å sette grenser for seg selv i forhold til bruk av ressurser, men også om en følelse av mangel på kompetanse i forhold til problemer som en elev måtte ha. Informanten påpeker betydningen av å se helheten i eleven sitt liv for å kunne hjelpe eleven tilbake til skolen.

5.5 Drøfting av kategori nr 3: Manglende inngrep bidrar til at fraværet øker i omfang og befester seg.

5.5.1 Oppsummering av informantenes syn

Informantene i denne undersøkelsen tenker at fraværet fra skolen begynner i det små, men øker i omfang over tid dersom det ikke iverksettes tiltak for å få eleven tilbake til skolen. Fraværet fra skolen blir selvforsterkende blant annet fordi det blir vanskelig for eleven å opprettholde de sosiale relasjonene i klassen. Elever med høyt fravær vil også gå glipp av mye faglig og kan gradvis miste tilhørighet til klassen og skolen.

Jeg oppfatter at informantene tenker at ytre krav og press kan bidra til å opprettholde fravær i større grad enn det bidrar til løsning på problemet. Vurdering som prøver og fremføringer på skolen trekkes frem som eksempler. Informantene sier videre at de opplever at arbeidet med saker der elever har skolevegring er svært krevende og uforutsigbart. Noe av bakgrunnen for dette er at det er lite føringer i forhold til hvordan man skal gå frem i disse sakene. Noen behandlere vegrer seg for å jobbe med slike saker. Flere av informantene sier at det å jobbe i team bidrar til å redusere følelsen av nederlag dersom arbeidet med å få eleven tilbake til skolen ikke lykkes.

5.5.2 Fraværet øker i omfang og befester seg

Olsen og Tørstad (2009) referer til sine erfaringer fra BUP når de sier at de opplever skolevegringssakene som lange prosesser som ofte øker i intensitet og omfang. De opplever at mangel på koordinering og intensitet fra de ulike instansene kan bidra til at man prøver en ting av gangen i stedet for å samle innsatsen. Løvereide (2011) viser til eksempler der elever som begynner å få omfattende fravær blir sykemeldt fra skolen. Sykemeldingen bidrar til at omgivelsene blir handlingslammet og vegringsatferden kan utvikle seg til å bli kronisk. I noen tilfeller løses en skolevegringssak med at eleven får hjemmeundervisning. Det synes som om det er bred enighet om at hjemmeundervisning er lite egnet hjelp mot problemet (Ingul 2005). Det er veldokumentert at lengden på fraværet har mye å si for behandlingsresultatet. Jo lengere fraværet fra skolen har pågått, jo vanskeligere blir tilbakeføringen (Kearney 2001). I så måte blir hjemmeundervisning litt som med sykemelding, man får ikke jobbet med det som er problemet.

5.5.3 Fravær fra skolen som en selvforsterkende prosess

Holden og Sällman (2010) sier noe om de kortsiktige følgene skolevegring kan få for eleven og de nærmeste. Svake skoleprestasjoner, alvorlig stress for eleven selv, sosial isolasjon og økte konflikter i familien sees alle som faktorer som kan bidra til at fraværet opprettholdes og øker i omfang. Som de fleste andre problemer blir skolenektingen ofte mere alvorlig jo lenger den pågår og får utvikle seg. Myrvold Hanssen peker på at læring for barn og ungdom skjer i en sosial og kulturell kontekst. Bekymringen knyttet til barn som ikke går på skolen er knyttet til både tap av kunnskap og kompetanse, og til sosial marginalisering (Myrvold Hanssen 2007).

Det synes som om det er bred enighet i den litteraturen som jeg har funnet vedrørende hvordan fraværet utvikler seg. Det er samsvar mellom det informantene mine tenker og litteraturen som jeg har gjennomgått.

5.5.4 Unngåelse av vurderingssituasjoner

Jeg finner lite direkte støtte i litteratur og forskning om det som mine informanter sier om at ytre press fra omgivelsene bidrar til å øke motstanden mot å gå på skolen. Data fra undersøkelsen viser at skolemøter, der innholdet i møtene handler om å formidle krav om oppmøte, ikke bidrar til endring. Det samme gjelder situasjoner der skolen fokuserer på faglig vurdering av eleven, mens foreldre og andre instanser vektlegger oppmøte på skolen som det primære målet. Løvereide (2011) sier at skolevegringen kan være et uttrykk for at barnet blir utfordret over sine evner enten på skolen, i vennemiljøet eller i en familiekontekst. Unngåelse av vurderingssituasjoner som for eksempel muntlig presentasjon i klassen nevnes som en årsak til skolevegring.

Det kan synes som data fra mine informanter er et uttrykk for manglende innsikt, kompetanse eller forståelse for denne elevgruppen fra skolen sin side. Det er nok i beste mening når skolen kaller inn til møte for å understreke alvoret i situasjonen. Men å understreke det eleven ikke mestrer vil i liten grad bidra til at eleven sitt oppmøte blir bedre. Det er ikke bare å «skjerpe seg» å begynne på skolen igjen. Skauge sin undersøkelse viser at skolen har en tendens til å fokusere på individfaktorer og trolig også undervurdere sin egen påvirkende rolle (Skauge 2006). Myrvold Hanssen fremhever betydningen av å ha åpne samtaler med eleven og familien for å unngå ensidig fokus på problemhistoriene. Han trekker også frem at skolen

ofte mangler kompetanse på, eller ikke har tid til å etablere trygge og hensiktsmessige relasjoner til denne elevgruppen (Myrvold Hanssen 2007). Dersom vi skal trekke disse tankene ett skritt lenger kan skolen sin måte å handle på bidra til å påvirke, men i feil retning. Skolen sin inngripen kan bidra til at fraværet opprettholdes og øker i omfang. For en kontaktlærer som skal ha fokus på en hel klasse vil det være vanskelig å ha det nødvendige fokuset på de elevene i klassen som har behov for ekstra tålmodighet og trygghet i tilnærmingen. Skauge viser i sin undersøkelse at sosiallærer/rådgiver og kontaktlærer har viktige oppgaver i arbeidet med å hjelpe elevene tilbake til skolen. Men at det er variasjoner mellom skolene hvem som har hovedansvaret i dette arbeidet (Skauge 2006). Jeg tenker at det er uvesentlig hvem det er som har dette ansvaret, det er hvordan tilnærmingen skjer som er avgjørende. Opplæringsloven slår fast at skolen, via kontaktlærer og sosiallærer/rådgiver har et stort ansvar i dette arbeidet.

5.5.5 Opplevelsen av å jobbe med skolevegring

Om opplevelsen av å jobbe med alvorlige skolevegringssaker sier Ingul at det kan være lett å gå seg vill i alle problemene, handlingslammelse fra hjelperne kan være en konsekvens av kompleksiteten i disse sakene (Ingul 2005). Informantene gjør et poeng av at det er få føringer knyttet til hvordan og hvem som skal jobbe med disse sakene. Det foreligger få studier som gir noe tydelige svar på hvordan skolevegring skal behandles. Klinikeren er stilt overfor en rekke ulike tilnærminger. Heller ikke internasjonal forskning gir noen klare svar på hva som er den beste tilnærmingen til barn og unge som vegrer seg for å gå på skolen (Ingul 2005). Myrvold Hanssen beskriver at hjelperne ofte kan kjenne seg igjen i, og bli påvirket av foreldrene sin usikkerhet. I denne fasen ligger ofte ungdommen i senga bak en låst dør og er like mye i villrede som foreldrene og hjelperne (Myrvold Hanssen 2007). Dette er noe av bakgrunnen for at en av mine informanter sier han opplever at noen hjelpere vegrer seg for å jobbe med skolevegring.

5.6 Kontekstuelle betingede forskjeller og likheter mellom informantene i materialet.

5.6.1 Ulike opplevelser av å arbeide med skolevegring

Det er bred enighet blant informantene at sakene med skolevegring er utfordrende å jobbe med fordi de er så sammensatte og krever bred kompetanse. Informanten fra BUP går lengst ved å si at han opplever at flere av behandlerne vegrer seg for å arbeide med problematikken fordi det ligger lite føringer til grunn for hvordan man skal tilnærme seg dette. Her er det lett å tenke at mangel på erfaring og trygghet i rollen er viktige faktorer for de som vegrer seg for slike saker. I den andre enden av skalaen på dette punktet er PPT. Informanten her trekker frem at det er spennende å jobbe med slike saker. Denne opplevelsen står i skarp kontrast til at hun ikke har opplevd noen suksesshistorier, der ungdom med skolevegring har kommet 100% tilbake på skolebenken. Hun beskriver at jobbingen er spennende fordi hun har deltatt i en gruppe som har arbeidet med å legge føringer for samarbeidet mellom de ulike etatene i kommunen. Informanten uttrykker at hun har tro på, og forventninger til, at det arbeidet de har gjort vil bidra til at flere får hjelp tidligere. Informantene fra skolen og fra barneverntjenesten uttrykker begge at det å jobbe i team bidrar til å redusere følelsen av å ikke strekke til i saker hvor arbeidet ikke fører frem.

5.6.2 Ulik problemforståelse

Informantene fra BUP, PPT og barnevernet fremhever tidlig intervensjon som svært viktig for å oppnå resultater i arbeidet med skolevegring. Både PPT, BUP og barnevernet tenker at det går for lang tid før skolene melder disse sakene videre. PPT, BUP og barnevernet opplever også at skolen fokuserer for mye på vurdering fremfor å først sikre at eleven møter på skolen over tid. BUP og barneverntjenesten bringer også inn at skolen sitt fokus på skolemøtene ofte er konsentrert rundt alt som ikke fungerer. De største forskjellene i data som danner grunnlaget for denne kategorien, er hvordan de ulike informantene sine tanker om skolevegring som fenomen kommer til uttrykk. Skolen viser en tendens til en lineær forståelse av vegringsproblematikken og forklarer at fraværet eskalerer og befester seg ved karaktertrekk eller egenskaper ved eleven.

På bakgrunn av nevnte data i denne undersøkelsen er det en tendens til at skolen viser en mindre systemisk forståelse enn de andre instansene gjør i møte med elevene som viser vegringsproblematikk i forhold til oppmøte på skolen. Måten å tenke på vil påvirke måten å handle og utforme tiltak på. I tillegg til utydelige føringer for hvordan de ulike instansene skal tilnærme seg skolevegring, tenker jeg at mangel på en felles problemforståelse kan bidra både til mangel på inngrep, og å gi opplevelsen av at instansene jobber «ujevnt og lite i takt».

6.0 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg oppsummere de funn som denne undersøkelsen har synliggjort. Jeg vil også samle trådene fra data og si noe om hvorvidt jeg har fått belyst forskningsspørsmålene mine. Jeg vil også reflektere kritisk over noen av tendensene som materialet mitt i prosjektet mitt viser. Avslutningsvis vil jeg bringe inn et forslag til forbedringstiltak for de som samarbeider i arbeidet med skolevegring.

6.1 Oppsummering av funn og forskningsspørsmål

Spørsmålet jeg ville undersøke i dette prosjektet var som følger:

«Hvilke tanker, ideer og forestillinger ligger til grunn for de ulike hjelpeinstansene sin forståelse av fenomenet skolevegring?»

Forskningsspørsmålet ble presisert gjennom følgende underspørsmål:

1. Hvilke likheter og ulikheter kommer til uttrykk i informantene sin tenkning om skolevegring?
2. Hvordan speiles likheter og ulikheter på handlingsplan – får det konsekvenser for valg av tiltak i tilnærmingen til problemet?

I forhold til underspørsmål nr 1, sier alle informantene i undersøkelsen at de tenker at skolevegring er et symptom på sammensatte problemer og vansker, slik som kategori nr 1 viser. Alle informantene opplever sakene som komplekse og utfordrende å jobbe med. Bakgrunnen for kompleksiteten er at det er multifaktorielle sammenhenger som bidrar til skolevegringen.

Skolen viser i større grad enn de andre instansene, en tendens til å forklare skolevegringen ved individuelle faktorer ved eleven eller ved familien som årsak til vegringen. BUP, PPT og barnevern viser i større grad enn skolen en tendens til å peke på faktorer i den systemiske kontekst når de snakker om hvordan de tenker om ungdommen sin skolevegring.

I forhold til underspørsmål nr 2, så er det enighet blant alle informantene at det kreves intensiv jobbing for å oppnå resultater i arbeidet med skolevegring. Alle informantene opplever at mangel på ressurser er en begrensning i dette arbeidet.

Skolen tenker at det er andre grupper i skolesystemet som kan jobbe med denne problematikken enn kontaktlærerne. Her vises det til miljøarbeider og helsesøster.

Barnevernet trekker frem den relasjonelle betydningen i arbeidet med disse elevene og viser til alliansen mellom lærer og elev som en suksessfaktor. BUP, PPT og barnevernet opplever at skolen ikke gjør tilstrekkelig innsats på et tidlig tidspunkt, noe som oppleves som en barriere for tidlig intervensjon.

På bakgrunn av data viser skolen en tendens til å fokusere på vurdering fremfor å sikre oppmøte for denne elevgruppen i motsetning til de andre instansene. Flere av de andre instansene opplever at skolen fokuserer på alt eleven ikke mestrer på skolemøter.

På bakgrunn av nevnte data mener jeg at det er grunnlag for å si at skolen sin tendens til å tenke lineært gjenspeiler seg på handlingsplan i møte med skolevegring. De indre instansene sitt fokus på den systemiske konteksten viser seg også på handlingsplan.

Jeg vurderer at jeg har fått god dekning for å belyse forskningsspørsmålet med underspørsmålene . De tre kategoriene belyser også ulike sider ved mine forskningsspørsmål. Jeg opplever at det er samsvar mellom konklusjonene i denne undersøkelsen og hva forskning og litteratur på området sier. Slik som jeg ser det har det ikke kommet frem noen overraskende sammenhenger som ikke er kjent fra før. Slik sett kan undersøkelsen betraktes mer som bekreftende enn eksplorerende.

6.1.1 Refleksjon

Det som presenteres i denne rapporten er gjort på bakgrunn av mine punktueringer og det er mine valg og vurderinger som ligger til grunn for mine tolkninger. Det innebærer at jeg i samskapning med mine informanter, teorien, materialet og teksten jeg produserer, har konstruert en ny sammenheng. Jeg har forsøkt å begrunne de valg jeg har gjort underveis og på den måten gjort undersøkelsen min gjennomskinnelig for leseren. Andre vinklinger på mine perspektiver ville mest sannsynlig gitt andre konstruksjoner.

I min praksis som terapeut i arbeid med ungdommer med skolevegring har jeg samarbeidet med mange skoler. I møtene med skolen har jeg ofte samarbeidet med lærere, rektorer og rådgivere som har en systemisk tilnærming til arbeidet med skolevegring. Noen ganger har jeg opplevd at skolen prøver å forklare skolevegring med individuelle faktorer ved eleven. En konsekvens av dette synet kan medføre at skolen er lite villig til å strekke seg for å gjennomføre tilpasninger eller endringer. Rasjonale bak dette resonnementet er at det ikke vil være til hjelp fordi det er eleven det er noe «galt» med. I de tilfellene som jeg har opplevd

dette har jeg oppfattet som et uttrykk for fortvilelse og oppgitthet etter å ha prøvd mye over lang tid og brukt mye resurser uten at det har hjulpet på situasjonen. I frustrasjon og med en følelse av å komme til kort, tenker da noen i skolesystemet at denne eleven trenger hjelp av noen som har mer kompetanse enn de vi har. Min erfaring er at ved å bruke litt tid på å bringe inn et systemisk perspektiv, og ikke minst tilby skolen hjelp til å jobbe med dette, så er de fleste skolene med på tankegangen om at dette er en konstruktiv tilnærming til problemstillingen.

6.1.2 Ideer til forbedringstiltak

Denne undersøkelsen har handlet om hva skolen, BUP, PPT og barnevern tenker om fenomenet skolevegring. Det har ikke vært i undersøkelsens hensikt å komme med forslag til endringer på tiltaksnivå. Jeg vil likevel trekke frem en tanke som en av mine informanter la frem under intervjuet. Bakgrunnen for at jeg velger å ta med dette innspillet til hvordan man kan jobbe med skolevegring, er at jeg tenker at forslaget rommer veldig mye av det undersøkelsen beskriver.

«Det jeg kunne ønsket meg er et mobilt team, som er uavhengig og som er sammensatt av barnevern, PPT, BUP og skole, som kan gå inn å kartlegge og gå i gang med å sette søkelys. For nå blir det en seig mølle, for vi har alle masse saker, det er alltid noe som brenner mere enn den ene skolevegringssaken og han som sover hjemme, ikke sant. Et tverrfaglig team som kunne jobbet intensivt over en periode der all hjelp ble samkjørt, det tror jeg hadde vært bra» (3/28)

På bakgrunn av det som har kommet frem i denne undersøkelsen kan det synes som om det er for lite føringer for hvordan de ulike instansene skal ta tak i skolevegring blant barn og ungdom. Alle instansene tenker at hurtig, intensiv og samkjørt intervensjon er viktig, men at dette ofte svikter i gjennomføringen på bakgrunn av resurser. Et team som informantene foreslår hadde utvilsomt hatt noe for seg.

Litteraturliste

Anderson, H. (2003) *Samtale, språk og terapi*, Hans Reitzels forlag

Andersen, T. (2009) *Reflekterende prosesser* Dansk psykologisk forlag

Beard, M. Beard. (1971), *Piagets utviklingspsykologi*, Cappelens forlag

Befring, E. (1983) *Skole og atferdsproblemer i omsorgspedagogisk perspektiv*. Oslo Universitetsforlaget.

Brødup,M., Hauge,L., Thomsen,U. (1994) *Psykologiboken*, Universitetsforlaget 1994

Charmaz, K. (2006), *Constructing Grounded Theory. A practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, Sage publications.

Clausen, S. E., Kristofersen L.B. (2008), *Barnevernsklienter i Norge 1990-2005. En longitudnell studie*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Evdsten, M. (2007) *Jeg synes de kunne tatt en prat med meg*, Masteroppgave i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

Flakierska, N., Lindstøm, M., og Gilberg, C. (1997), *School phobia with seperation anxiety disorder: A comparative 20- to 29 year year follow up stydy of 35 school refusers*, vol 38, 17-22.

Glavin, K., Erdal, B. (2000) , *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune Norge*, Kommuneforlaget

Gulbrandsen, L. M.(2006), *Oppvekst og psykologisk utvikling*, Oslo Universitetsforlaget

Holden, B., Sållmann , J.I. (2010), *Skolenekting*, Kommuneforlaget.

Hårtveit, H., Jensen, P. (2004), *Familien – pluss en*, Oslo Universitetsforlag.

Haavardsholm, B. (1969). *Barn med skolefobi. En undersøkelse av de familiedynamiske forhold*. Oslo: Nic Waals institutt.

Illeris, Knut. (2000) *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag

Ingul, J. M. (2005). Skolevegning hos barn og ungdom. *Barn I Norge: "Se meg"*. Rapport. www.vfb.no

Jensen, P. (2001), *Ansikt til ansikt*, Oslo Gyldendal norsk forlag

Kearney, C.A. (2001) *School refusal behavior in youth: A functional approach to assesment and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.

Kearney, C.A. (2003), *Bridging the gap among professionals who address youth youth with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus*. *Professionals Psykology: Research and practice*, 34, 57-65

Kearney, C.A, Silverman,W.K (1996) *Evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior*. *Clinical Psychology: Sience and Praticce* 3, 339-354.

King, N, J., Benrnstein, G.A. (2001) *School refusal in children and adolescents: a review of the past 10 years*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*, 40, 197-205

King, N, J., Ollendick, T, H., & Tonge, B,J (1995): *School refusal assesment and treatment*. Massachusetts: Allan & Bacon.

Kunnskapsdepartementet, (2009) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*

Linboe, M. (2006) *Barnevernloven*, Gyldendal akademiske forlag

Lundby, G.(1998) *Historier om terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier.* Oslo, Tana Ascheoug

Løvereide, S. (2011). *Forskning om skolevegring.* Spesialpedagogikk, 11 (4), 16-23.

Mork, S, E., *Barnevernarbeideres rusforståelse.* Mastergradsoppgave i Tamilieterapi og systemisk praksis. Diakonhjemmet Høgskole 2007.

Mork, S, E., *Sammendrag av Grounded Theory.* Diakonhjemmet Høgskole 2005.

Myhrvold-Hanssen J. (2007) *Skolevegring – om å rulle ut en rød løper.* Spesialpedagogikk, 11(9) s. 5-14.

NIFU rapport 26-2012 Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Sted: Oslo
Isbn: 978-82-7218-862-6
Serie: Id: 1610433
Navn: NIFU-rapport
Issn: 1892-2597
Kode: NORDISK
Navn: Nordisk
NavnEngelsk: Nordic
Hefte: 26
AntallSider: 242

Norges offentlige utredninger (NOU) 1995:26. *Barneombud og barndom i Norge. Evaluering av barneombud ordningen.* Barne- likestilling og inkluderingsdepartementet.

Ogden, T. Veelka J (1990), *Rapportserie frå barnevernets utviklingssentre nr 3.*

Olsen, M., Tørstad, M. (2009), *Tilbake til skolehverdagen,* Spesialpedagogikk 11(9), s 19-22

Opplæringslova, (Lov 1998–07– 7-61), *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen.* Kunnskapsdepartementet.

Ryen, A. (2002). *Dey kvalitative intervju. Fra vitenskapsteori til feltarbeid.* Fagbokforlaget

Skauge, A.M (2006) *Når ungdom uteblir fra skolen,* Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Oslo kommune (2009) *Skolevegring, en praktisk og faglig veileder*, Utdanningsetaten

Psykisk helsevern loven (Lov 1999-07-02 nr 62), *Lov om etablering og gjennomføring av psykisk helsevern*. Helse og omsorgsdepartementet.

Stavanger Universitetssykehus (2007) *Veileder i skolevegringsproblematikk*, Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling, Ambulant enhet

Tetzchner, S.T. (2001) *Utviklingspsykologi, barne og ungdomsårene*, Oslo Gyldendal akademiske

Thagaard, T. (2009), *Systematikk og innlevelse*, Fagbokforlaget

Ulleberg, I. *Kommunikasjon og veiledning* Universitetsforlaget

Wilhelmsen, F.S. (2001), *Skolevegring – forståelse og løsningsmodeller i et interaksjonistisk perspektiv*, Hovedoppgave i sosialt arbeid

Work shop med Anja Bjørøy, diakonhjemmet høsten 2012

Øvre Eiker kommune (2012) *Bekymringsfullt skolefravær – en informasjonsfolder til foresatte og skoleelever i Øvre Eiker kommune*

Vedlegg 1 Case som utgangspunkt for intervju.

Familie:

Maiken på 15 år, bor sammen med sin mor Petra på 47 år, og sin lillebror Marius på 13 år. Etter flere år med høyt konfliktnivå mellom mor og far flyttet de fra hverandre for 4 år siden. Maiken har samvær med sin far ca en helg i måneden. Mor er utdannet sykepleier, men har vært sykemeldt den siste tiden fordi hun selv sliter med psykiske og fysiske vansker, mor oppgir at hun har lite familienettverk i nærområdet, men at hun har to venninner som er gode støttespillere for henne.

Mor beskriver at det virker som om Maiken har lite energi, hun er vanskelig å vekke om morgenen. Selv om hun er våken om morgenen blir hun ofte liggende i senga uten å stå opp for å gå på skolen. Maiken klager ofte på at hun føler seg uvel/ dårlig form og har vondt i magen. Nå mor prøver å presse henne til å gå på skolen blir Maiken aggressiv og det ender ofte opp med en krangel mellom mor og jenta. Lillebror på 13 år fungerer bra på skolen og har ikke tilsvarende problemer.

M går i 8 klasse på ungdomsskolen, hun har hatt en del fravær fra skolen siden 6 klasse på barneskolen. Fraværet har gradvis økt, og eskalert ytterligere etter hun begynte på ungdomsskolen. Fram til høstferien i 8 klasse var fraværet 48%. Fraværet er både hele dager og timer. Skolefaglig presterer Maiken godt under gjennomsnittet. Når hun er på skolen er hun høflig og grei mot både medelever og lærere, hun forstyrrer ikke undervisningen, hun trekker seg heller tilbake. Hun kan noen ganger være trøtt og uopplagt, disse dagen får hun gjort lite på skolen. Andre dager jobber Maiken bra på skolen. Maiken gjør sjeldent hjemmearbeid. Maiken spilte tidligere fotball, men sluttet med det våren i 7 klasse.

Vedlegg 2 Intervjuguide

Tanker, ideer og forestillinger som ligger grunn for hjelpeinstansene sin forståelse av stort skolefravær.

Intervjuguide

Introduksjon – tenking om problemet

- Er dette en realistisk beskrivelse av en case?
- Ut fra beskrivelsen i casen, hva vektlegger du for å forstå utfordringene til denne eleven?
- Er det noen fagteoretiske perspektiver som du vektlegger for din forståelse?
- Er det noe som er gjenkjennbart fra dine egne erfaringer som profesjonell?
- Er det noe som er gjenkjennbart fra ditt private liv?
- Er det andre måter å forstå problemene i denne familien
- Kunne tilgang på utfyllende informasjon i saken komme til å endre din vurdering og forslag til tiltak? Hvis ja, hva slags informasjon ville det være?
- Har du selv hatt en elev/vært saksbehandler for en lignende sak?

Løsningsforsøk

- Ut fra det du tenker om hvordan ting henger sammen i denne saken, hva ville du gjort dersom du var kontaktlærer/saksbehandler?
- I hvilken grad har du erfaring på at tiltak som du har vært med på å sette i gang har bidratt til at eleven har økt sitt oppmøte vesentlig?
- Hva tror du har vært den viktigste årsaken til endring/manglene endring?
- Faglig forankring i grunnutdanning/videreutdanning?

Samarbeid med andre instanser

- Hvilke andre instanser ser du som relevante samarbeidspartnere?
- Hvilke instanser ville det vært naturlig å samarbeide med i denne saken?
- Har du erfaring i å samarbeide med andre instanser i slike saker?
- Opplever du en felles problemforståelse med de andre hjelpeinstansene du pleier å samarbeide med. Hvordan?
- Hva opplever du som likt/ulikt i tilnærmingen til problemstillingen?
- Er det noen utfordringer du møter du når du skal samarbeide med andre instanser?

Nye spørsmål etter forrige intervju:

I hvilken grad opplever du at grunnutdanningen din er verdifull i tilnærmingen til denne typen problemstillinger?

Har du annen type erfaringsbasert kunnskap som du tenker har vært nyttig i arbeidet med slike saker.

Hva vektlegges i de ulike informantene sin tenkning individ/familie faktorer?

Hvordan opplever du å få denne typen «saker» på bordet / i din klasse?

Hvordan har du opplevd samarbeidet med eleven/familien

Vedlegge 3 Introduksjonsbrev.

Forespørsel om intervju i forbindelse med mastergradsarbeid.

Hei, jeg jobber til daglig som MST terapeut ved Hokksund Ungdoms og familiesenter. I høst begynner jeg på det siste året på mastergradsstudiet i «Familieterapi og systemisk praksis» ved Diakonhjemmet høyskole i Oslo.

I mitt siste studieår skal jeg undersøke hva slags tanker, ideer og forestillinger som ligger til grunn for skole, PPT, BUP og barneverntjenesten sin tilnærming til ungdommer som har et stort ureglementert fravær fra skolen. I den forbindelse ønsker jeg å intervju to medarbeidere hos dere. Med utgangspunkt i en case som jeg bringer med meg ønsker jeg å intervju de to medarbeiderne sammen for å skape en dialog rundt dette temaet.

Jeg har selv arbeidet med denne målgruppen gjennom mange år, både innenfor skolen og på tiltaksnivå i barnevernet. Gjennom mitt arbeid har jeg blitt opptatt av hvordan slike problemer utvikles og hvordan ungdommene og deres familier møtes av hjelpeapparatet.

Jeg ønsker å intervju to medarbeidere ved deres arbeidsplass som gjennom sitt arbeide har erfaring med denne type saker. Medarbeiderne vil få ytterligere informasjon om temaet for intervjuet i forkant. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuet høsten 2012. Intervjuet vil ha en varighet på ca 1 time.

Jeg vil bruke en lydopptaker og ta notater under intervjuene. Alle lydopptak vil bli slettet når prosjektet er slutført.

Resultatet av undersøkelsen vil bli anonymisert, alle opplysninger som kommer frem i arbeidet vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bli inngått en egen avtale med hver enkelt informant.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, de aktuelle medarbeiderne kan når som helst trekke seg fra prosjektet.

Undersøkelsen gjennomføres med veiledning fra Diakonhjemmet høyskole.

Jeg håper på positiv tilbakemelding på denne forespørselen.

Jeg takker ja til å delta som informant:

.....
.....

Mvh Stein Roness

MST terapeut/familieterapeut

Vedlegg 4

Vedlegg 4 eksempel på kodet tekst

Ser du noen tilpasninger vi kan gjøre som kan bidra til at det blir lettere for deg å komme på skolen og ta den biten der da. Og med foreldrene så ville jeg også hatt en dialog med de på hva som er gjort og prøv og litt sånne ting da.

I: Ja

Å: det er jo en del av jobben vår i ppt også, som vi er mere og mere bevisst på, at vi drar ungdommene, men også helt ned i barneskolen, med og har samtaler, det er veldig viktig å få det perspektivet med, aktørperspektivet som vi kaller det i forhold til en modell som vi har jobbet masse med i flere år.

I: aktørperspektivet hos dere, brukermedvirkning hos andre instanser

L: Jaja, vi oppfordrer ofte, kanskje alltid ungdommene til å være med disse samarbeidsmøtene og noen ganger er de med på hele møte, andre ganger er de med på deler av møte. Så er det selvfølgelig noen vi ikke får med, men det er en målsetting da.

I: mm

L: Ja for det handler om dem, så de kan være med å si sitt. Det opplever jeg som positivt når vi får til det.

I:mm

L: det fordrer jo det at alle parter legger opp møte i forhold til det, slik at det blir en hyggelig opplevelse for ungdommen da. Og det hviler et ansvar på alle for å få til det.

I: Du nevnte tidligere at noen ganger var det saker som var i grenseland, hvilke type saker kan det være, som dere tenker at er dette vårt eller er det ikke vårt? Hvilke problemstillinger står vi i da?

Å: Ehh, ja, da kan vi bare tenke oss for eksempel, det blir et eget eksempel fra en egen sak

I: Ja

Å: Hvor vi har en ungdom som har en psykisk syk mor, det er bare mor og sønn som bor sammen hvor vi ser at fraværet bare øker og øker, gutten har sitt å streve med på skolen, men er egentlig en oppegående gutt. Og da tenker jeg at vi må ivareta gutten i forhold til skolen, men så er skolen så bekymret at de tenker at kanskje må

Snakke med foreldrene om tidligere løsningsforsøk for å prøve å forstå

Mere og mere bevisst på aktørperspektivet. Det er dem det handler om

Å få fram ungdommen sin stemme krever at alle parter i møtet legger opp til akkurat det

Psykisk sykdom hos foreldre kan bidra til fravær fra skolen

I saker hvor det stilles spørsmål ved omsorgen i hjemmet melder vi til barnevernet

Hva er gjort og prøvd før

Mere og mere bevisst

Har samtaler

Viktig å få med aktørperspektivet

Oppfordrer ungd til å være med

Hele møte

Deler av møte

Det handler om dem

Si sitt

Opplevs som positivt når vi får det til

Alle må legge opp til det

Hviler et ansvar på alle

Saker i grenseland

Hvilke saker er det

Vårt/ikke vårt

Ungd med psykisk syk mor