

MASTERGRADSOPPGAVE

Skolevegring – Foreldre til skolevegrere og deres opplevelser med skolen

Nina Tornsjø Grue

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2013**



Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang, men nyttig prosess, hvor jeg har ervervet mer kunnskap om skolevegring generelt, og fått mer innsikt i emnet fra foreldrenes perspektiv.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Hans Petter Wille, ved Høyskolen i Halden. Du har vært oppmuntrende, og gitt god veiledning. Jeg opplever samarbeidet som godt hvor jeg har fått konstruktive og nyttige innspill.

En takk rettes til min kontaktperson i PPT som bidro med innspill til tema og skaffet informanter. Jeg vil takke informantene som bidro til det empiriske grunnlaget i oppgaven. Det var veldig bra at dere hadde tid til å bidra med deres erfaringer!

Deretter vil jeg takke familie og venner som har støttet og oppmuntret meg i prosessen, og jeg vil spesielt takke Torgeir for gode råd, og mine søstre, Bente og Anette, og svoger Andreas, for hjelp til korrekturlesing. Til slutt vil jeg takke min mann - Kjetil. Uten deg så hadde jeg ikke klart å fullføre dette. Du har vært flink til å oppmuntre meg, tusen takk!

Stokke, mai 2013

Nina Tornsjø Grue

Sammendrag

Skolevegring – Foreldre til skolevegrere og deres opplevelser med skolen

Bakgrunn og formål

De fleste barn har ikke problemer med å gå på skolen, men for noen er dette forbundet med så mye emosjonelt stress at de har vansker med dette. Det kan føre til kortere eller lengre perioder med fravær. Barna klarer ofte ikke forklare hva det er som stresser det. Man kaller denne gruppen for skolevegrere. Forskning viser at denne problematikken kan få konsekvenser senere i livet, som vansker med å fullføre utdanning, få arbeid, og sosiale vansker (King & Bernstein, 2001). Det vil derfor være viktig med tidlig innsats for å hjelpe disse barna, slik at de ikke mister mye faglig og sosial læring. Her vil skolen være sentral. Det er lite forskning på dette i Norge, og det meste av litteraturen om emnet er internasjonal. Skolevegring har fått større aktualitet de siste årene. Det har blitt laget Veiledere i flere kommuner, og disse indikerer at problemet er økende. Videre har det blitt skrevet flere artikler og masteroppgaver. Formålet med masteroppgaven er å øke min kunnskap om skolevegring generelt, men først og fremst få større innsikt i emnet ut fra et foreldreperspektiv.

Problemstilling

Hvordan opplever foreldre som har barn med skolevegring forholdet til skolen?

Denne problemstillingen har fokus på foreldrenes opplevelser i forhold til tema som møte med skolen, virkningsfulle og vanskelige tiltak, involvering i tiltak, relasjoner til lærere, samarbeid med skolen og PPT. Skolevegring forstås her som *vegring hos barn for å gå på skolen eller forbli i skolen hele dagen* (Kearney, 1996, 2007, 2008).

Metode

Jeg har brukt en kvalitativ tilnærming i studien. Det empiriske materialet er innhentet fra intervjuer med fire informanter, foreldre, som alle har barn med skolevegring. Jeg brukte en semi-strukturert intervjuguide. Alle intervjuene er tatt opp med lydopptaker, og transkribert. Deretter foretok jeg en analyse. Her brukte jeg meningskoding med fokus på innholdsanalyse, hvor jeg valgte ut sitater for å få fram hovedinntrykket i informantenes beskrivelser, og som belyste problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette ble så tolket og drøftet i forhold til ledende internasjonale teorier, og noen norske som Ingul, Holden og Sållmann.

Resultater

Alle foreldrene forstår skolevegring som å vise motstand mot å gå på skolen, og dette viser seg i form av verbale og fysiske utbrudd, og psykisk utagering i form av redsel og angst. Noen klager over hode- og magesmerter. Barna begynner ofte kvelden før med å si at de ikke vil på skolen, og synes det er vanskelig å forklare hvorfor. Tre av fire foreldre opplevde møtet med skolen som negativt i starten. Skolen hadde lite kunnskap, var passiv, og så på individet som hovedproblemet (Ingul, 2005, Thambirajah et. al., 2008). Det var liten kontakt mellom hjem og skole, som er viktig for å få en god utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Foreldrene følte at det var de som kom med forslag, og savnet at skolen var mer aktiv. Etter hvert som skolen forsto mer av problemet, ble det satt i gang flere tiltak. Noen viste seg virkningsfulle som plassering i klasserommet, møte en voksen hver morgen, eget arbeidsrom og starte senere på dagen. Disse tiltakene kan redusere negative følelser hos barnet (Kearney, 2001, 2008a, 2008b). Andre tiltak var vanskeligere å gjennomføre, som rutiner for informasjonsflyt.

To av barna har mye fravær, og foreldrene er bekymret for at faglige hull skal bli større (Thambirajah, et al., 2008). Barna har fått noe faglig tilrettelagt, men ett foreldrepar ønsker mer alternativ undervisning. Dette kan være utfordrende på grunn av få ressurser i skolen. Tre av fire foreldre har følt seg involvert i tiltakene hele tiden, noe som er viktig (ibid). Tre av fire foreldre har en kontaktperson, mens en forelder ikke vet hvem hun skal forholde seg til på grunn av stor utskiftning av lærere. For to av fire foreldre har dårlig informasjonsflyt og tidligere negative erfaringer ført til et negativt samarbeid med skolen i starten. En av disse foreldrene opplevde at sønnen deres hadde mange negative erfaringer med lærere de første årene i skolen, noe som har ført til at både han og foreldrene har mindre tillit til skolen. Etter bytte av kontaktlærer, som de har større tillit til, har kontakten med skolen blitt gradvis bedre.

Etter at PPT kom inn i bildet, kom flere tiltak raskt i gang. Trolig har dette ført til at foreldrene er mer positive til PPT enn skolen. Det har ført til en bedre kontakt mellom skole og hjem, noe som er positivt for barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Foreldrene synes at det viktigste er at barnet er på skolen, og det faglige får være underordnet en periode. Men de faglige kravene må ikke være for høye, og undervisningen må tilpasses hver enkelt. I følge Opplæringslova (1998, § 1-3), har alle barn krav på tilpasset opplæring.

Studien viser at skolen er sentral for utvikling av skolevegring, og i arbeid med tiltak slik jeg ser det etter samtale med foreldrene. Det er viktig at foreldrene er involverte.

INNHold

Forord.....	II
Sammendrag.....	III
Skolevegring – Foreldre til skolevegrere og deres opplevelser med skolen	III
Bakgrunn og formål.....	III
Problemstilling	III
Metode.....	III
Resultater.....	IV
INNHold.....	V
1 INNLEDNING	1
1.1 Introduksjon til temaet skolevegring	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Oppgavens formål og problemstilling	3
1.4 Avgrensning	4
1.5 Metode.....	5
1.6 Oppgavens oppbygning.....	6
2 TEORETISK REFERANSERAMME	7
2.1 Avklaring av begrepet skolevegring.....	7
2.2 Utvikling av skolevegring	10
2.3 Forekomst.....	11
2.4 Årsaker til skolevegring	12
2.4.1 Risiko – og beskyttelsesfaktorer.....	12
2.4.2 Generelle faktorer.....	13
2.5 Konsekvenser av skolevegring.....	17
2.6 Tiltak	18
2.7 Avgrensning	20
2.8 Kearneys funksjonsmodell	20
2.8.1 Funksjonsmodellen.....	20
2.9 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	24
2.9.1 Systemene.....	26
2.9.2 Overganger	30
3 METODE	31

3.1	Fenomenologi.....	31
3.2	Hermeneutikk	31
3.3	Førforståelse	31
3.4	Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming	32
3.4.1	Intervjuundersøkelsens syv stadier.....	33
3.5	Utvalg.....	33
3.5.1	Henvendelse til informantene.....	35
3.6	Intervjuguide	35
3.6.1	Forberedelse til intervju.....	37
3.7	Gjennomføring av intervjuet	37
3.8	Bearbeiding av intervjudata. Transkribering.....	38
3.9	Bearbeiding av intervjudata. Analyse og tolkning	39
3.10	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	40
3.10.1	Validitet.....	40
3.10.2	Reliabilitet	41
3.10.3	Generaliserbarhet.....	42
3.11	Etiske overveielser og personvern.....	43
3.11.1	Konfidensialitet	43
3.11.2	Informert samtykke	43
3.11.3	Konsekvenser for informantene	44
4	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN.....	45
4.1	Bakgrunnsinformasjon	45
4.1.1	Beskrivelse av barna fra informantene	45
4.1.2	Foreldrenes forståelse av skolevegring.....	47
4.1.3	Foreldrenes beskrivelse av vanskene med skolevegring	48
4.2	Foreldrenes opplevelse av møtet med skolen	49
4.2.1	Oppsummering av hovedfunn	49
4.2.2	Drøfting av hovedfunn	51
4.3	Foreldrenes opplevelse av skolens tiltak	53
4.3.1	Oppsummering av hovedfunn	54
4.3.2	Drøfting av hovedfunn	56
4.4	Foreldrenes opplevelser av å bli involvert i tiltak	60
4.4.1	Oppsummering av hovedfunn	60
4.4.2	Drøfting av hovedfunn	61

4.5	Foreldrenes beskrivelse av relasjoner	63
4.5.1	Oppsummering av hovedfunn	63
4.5.2	Drøfting av hovedfunn	65
4.6	Hvordan foreldrene opplever samarbeidet	67
4.6.1	Oppsummering av hovedfunn	67
4.6.2	Drøfting av hovedfunn	70
4.7	Hvilke krav foreldrene mener at skolen bør stille til barnet	74
4.7.1	Oppsummering	75
4.7.2	Drøfting	75
5	AVSLUTNING	77
5.1	Oppsummering av funn	77
5.1.1	Bakgrunnsspørsmål	77
	Foreldrenes forståelse av skolevegring	77
5.1.2	Foreldrenes opplevelse av møtet med skolen	78
5.1.3	Foreldrenes opplevelse av skolens tiltak	78
5.1.4	Foreldrenes beskrivelse av relasjoner	80
5.1.5	Foreldrenes opplevelser av samarbeidet	80
a)	Foreldrenes opplevelser av samarbeidet med skolen	80
5.1.6	Hvilke krav foreldrene mener at skolen bør stille barnet	82
5.1.7	Funnenes nytteverdi	82
5.2	Metodiske refleksjoner	82
5.3	Videre forskning og arbeid	84
	REFERANSELISTE	85
	VEDLEGG 1	91
	Vedlegg 2	92
	Vedlegg 3	93
	Vedlegg 4	95

1 INNLEDNING

1.1 Introduksjon til temaet skolevegring

De fleste barn kvier seg ikke for å gå på skolen, men for noen er dette forbundet med så mye emosjonelt stress at de syns dette er vanskelig. De klarer ikke å gå på skolen og kan ha kortere eller lengre perioder med fravær. Man kaller denne gruppen for skolevegrere. Barnet, spesielt yngre barn, klarer ofte ikke forklare hva som stresser det. Det bare vet at det føler seg dårlig på skolen og ikke vil være der. For foreldre vil dette være en fortvilet situasjon, og de kan føle seg maktesløse. Eleven har plikt til grunnskoleopplæring som varer til og med det tiende skoleåret (Opplæringslova, 1998 § 2-1). Hvis en elev har fravær fra opplæringen, kan foreldrene risikere å bli bøtelagt. Det er kun når sakkyndig vurdering foreligger, og med skriftlig samtykke fra foreldre, at en kommune kan fritta en elev helt eller delvis fra opplæringsplikten (Opplæringslova, 1998 § 2-3a). Forskning viser at denne problematikken kan få konsekvenser i form av blant annet vansker med å fullføre utdanning og få arbeid, og sosiale vansker (King & Bernstein, 2001). Tidlig intervensjon vil derfor være viktig for å hjelpe barna, slik at de ikke mister mye faglig og sosial læring. Skolen vil være sentral i dette arbeidet, og eventuelt andre samarbeidsinstanser som Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Jeg bruker forkortelsene PPT og BUP i oppgaven. Man må heller ikke glemme foreldrenes rolle i dette. Det har blitt brukt og brukes ulike betegnelser innen denne problematikken som skolevegring, skulk, skolenekt og skolefobi. Dette kan virke forvirrende og vil ha betydning for hvordan man forholder seg til dette fenomenet, både når det gjelder forståelse og tiltak. I tillegg har det vært størst fokus på egenskaper ved individet som årsak til skolevegring. King og Bernstein (2001) bruker begrepet "school refusal", som viser til problemet som er skolefraværet. Man antar at årsaken er angst eller depresjon, og utelukker atferdsproblemer (Ingul, 2005). Kearney og Silverman (1996) utvidet begrepet og definerer skolevegring som "elevmotivert vegring mot å gå på skolen eller vansker med å bli på skolen hele dagen". De knytter atferd til definisjonen, og kaller dette "school refusal behaviour".

Veldig mye av forskningslitteraturen om dette emnet kommer fra USA og England, hvor blant annet Kearney, Silverman, King og Berg er de dominerende. Teoriene har vært dominert av at årsaken har vært hos individet. Etter hvert har fokuset dreid seg mer om årsaker i miljøet. Det har vært lite forskning på skolevegring i Norge.

Man vet lite om hvor stor forekomsten her er, og om norske barn med skolevegring har samme kjennetegn som barn i land som USA, England og Australia. Videre vet man ikke om norske barn kan få samme behandling. I disse landene har det vært, og er mye forskning på skolevegring, hvor man har sett på årsaker, kartlegging, forekomst, og tiltak (Ingul, 2005). De siste årene har det i Norge blitt publisert mer litteratur om emnet. Det har blitt skrevet flere masteroppgaver (Elgaaen, 2011; Faksvaag og Nordby, 2008; Skauge, 2006; Søderlund, 2008; Westvik og Wærhaug, 2006; Østevik, 2009), og en hovedfagsoppgave om emnet (Wilhelmsen, 2001). Disse oppgavene tar for seg skolevegring fra ulike synsvinkler. Videre har det blitt utgitt flere artikler og bøker. Jo Magne Ingul er en ledende fagperson innen dette temaet i Norge. Andre aktuelle er Jan Ivar Sällmann, som har utgitt flere artikler, og i 2010 ga han ut boka Skolenekt sammen med Børge Holden. Flere kommuner, som Oslo og Drammen har laget "Veiledere i skolevegringsproblematikk". Det samme har BUP ved Stavanger Universitetssykehus (2007).

Litteraturen i Norge ser ut til å bruke hovedsakelig internasjonale teorier fra Kearney, men og mye fra blant annet Heyne, King, Elliott og Thambirajah. Jeg vil bruke disse i min studie, da deres teorier kan belyse min problemstilling. Det kan være med å forklare noe av årsakene til skolevegring, og dermed noe av det foreldrene opplever. Bronfenbrenner (1979) har utviklet en modell som tar for seg samspillet mellom individ og miljø. Denne modellen kaller han utviklingsøkologisk modell. Samspillet i modellen, det vil si hvordan barn kan bli påvirket av miljøet det er i, som skole og hjem, kan gi en økt forståelse av hvordan skolevegring utvikler seg, og hvordan dette påvirker individet og miljøene rundt. Denne modellen er nyttig for min studie, og brukes også av norske forskere på dette temaet. Her vil jeg se nærmere på samspillet mellom skole og hjem, med fokus på foreldrene.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Skolevegring har fått større aktualitet de siste årene, og Veiledere i skolevegring laget i Drammen og Oslo kommune, og i BUP i Stavanger, indikerer økt forekomst av skolevegring (Drammen, 2010; Oslo, 2009; Stavanger, 2007).

Som lærer gjennom flere år, har jeg arbeidet med flere elever som har skolevegring, og synes det er et spennende tema som jeg vil lære mer om. Jeg tok kontakt med PPT i en nabokommune, og spurte om de hadde noen prosjekter rundt skolevegring.

Dette hadde de ikke, men hadde opprettet et skolevegringsteam og laget en veileder for ca. ett år siden. De var interesserte i å få mer kunnskap om skolevegring, og jeg fikk en

kontaktperson å snakke med. Vi gikk gjennom ulike problemstillinger og temaer innen skolevegring som kunne være interessant å skrive om.

De aller fleste artiklene og masteroppgavene tar for seg skolevegring som fenomen, og tiltak med hovedfokus på individet og familien. Etter hvert har skoleperspektivet fått større fokus. Det er nesten ingen artikler/opp-gaver om foreldreperspektivet, med unntak av ett studie av Berg, Kvitvik, Træen og Sundby (2010). Jeg ønsket å se nærmere på foreldrenes opplevelser i forhold til skolen. Dette fordi jeg er interessert i å lære mer om hva de ser på som viktig i samarbeidet med skolen, og om de opplever at de blir hørt og involvert. Gjennom min kontaktperson fikk jeg tilgang til aktuelle informanter, og kunne gå i gang med studien.

1.3 Oppgavens formål og problemstilling

Formålet med masteroppgaven er å øke min kunnskap om skolevegring generelt, men først og fremst lære mer om hvordan foreldre til barn med skolevegring opplever forholdet til skolen. Ut fra dette formulerte jeg følgende problemstilling:

Hvordan opplever foreldre som har barn med skolevegring forholdet til skolen?

For å kunne besvare problemstillingen har jeg valgt å følge opp med følgende forskningsspørsmål:

Hvordan opplever foreldrene møtet med skolen i starten av skolevegringsproblemet og underveis? Føler de at de blir tatt på alvor? Har skolen kunnskap om skolevegring?

Hvordan opplever foreldrene tiltakene som blir gjort fra skolens side? Hvilke tiltak opplever de som virkningsfulle? Hvilke tiltak opplevde de som vanskelige å gjennomføre?

Opplever foreldrene å bli involvert i tiltak fra skolen, PPT og eventuelt andre instanser for å få sitt barn på skolen?

Hvordan beskriver foreldrene relasjonene til involverte kontaktpersoner som arbeider med deres barn? Opplever de å bli hørt? Opplever de at det er trygt å ta kontakt?

Hvordan beskriver foreldrene samarbeidet med skolen, PPT og eventuelt andre instanser?

Hvilke krav mener de skolen bør stille til barnet?

Denne problemstillingen har fokus på foreldrene til skolevegrene og vil være viktig å besvare. Det vil være interessant å høre foreldrenes opplevelser av denne problematikken og

hva de opplever som virkningsfullt og vanskelig, med tanke på blant annet tiltak, relasjoner og samarbeid. Skolen vil med det få større innsikt i foreldrenes tanker, og få innsikt i hva de ser som viktig og vanskelig i arbeidet. Det vil være med å gi ytterligere kunnskap på området, og være nyttig for egen praksis, andre foreldre i samme situasjon, andre skoler, og eventuelt andre samarbeidsinstanser som PPT.

1.4 Avgrensning

Jeg avgrensner oppgaven til å handle om barn som vegrer seg for å gå på skolen av årsaker som angst og frykt for det som har med skole å gjøre. Dette på grunn av masteroppgavens omfang. Mange kan vegre seg for å gå på skolen av andre årsaker, som for eksempel at de ikke har lyst eller er motiverte, og denne gruppen kalles gjerne ”skulkere”. De ønsker heller ikke at foreldrene skal vite om fraværet. Disse er ikke omfattet av oppgaven.

Jeg har valgt å bruke begrepet ”school refusal behaviour”, utledet av Kearney (1996, 2007a, 2007b). Jeg velger å oversette begrepet til skolevegringsatferd, og som er i tråd med norsk litteratur på dette området (Ingul 2005; Løvereide, 2011; Drammen, 2010; Oslo, 2009; Stavanger, 2007) Dette begrepet sier noe om årsaken til fraværet og om atferden, og utdypes nærmere i punkt 2.1.

Tre barn går i barneskolen, mens det ”fjerde” går i 9.klasse. Hans vegring startet noe i 7. klasse, og eskalerte i 8. klasse. Det vil være lettere å forholde seg til ett trinn, barneskolen. Det ville gi et bedre sammenligningsgrunnlag om alle barna var på samme alder. På barnetrinnet er det gjerne færre lærere og eventuelt færre elever å forholde seg til, færre fag og mindre faglige krav. I ungdomsskolen er det flere fag, større faglige krav, flere lærere og gjerne flere elever å forholde seg til. Dette kan føre til ulike vanske på de ulike skoletrinn. Jeg vil likevel ha med opplevelsene Petters foreldre har fra *både* barne- og ungdomsskolen. Dette fordi de har flere lignende opplevelser som de tre andre informantene. Det er foreldrenes opplevelser som er viktig.

To av barna har diagnose, hvorav den ene har Asperger syndrom og den andre er autist. I følge Holden og Sällmann (2010) kan det være flere sider ved Asperger syndrom, som kan føre til at eleven ikke går på skolen. Jeg har selv erfaring med elever med syndromet og som vegrer seg for å gå på skolen, og er hjemme. Det er derimot ikke påvist noen sammenheng mellom syndromet og skolevegring.

Informantene kan ha mange av de samme opplevelsene om barna har diagnose eller ikke. Det er foreldrenes opplevelser i forhold til skolen jeg ønsker å ha fokus på. Jeg går ikke nærmere inn på diagnosene og vanskene ved å ha Aspberger syndrom, da det ville være utenfor problemstillingen.

Teoriene jeg vil bruke er generelle faktorer til skolevegring, Kearneys funksjonsmodell (Kearney, 1993, 1996, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b) og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979).

1.5 Metode

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode med bruk av intervju. Samspillet mellom foreldre og skole er tosidig, og jeg har valgt å intervjuer foreldrene. Formålet med oppgaven er å beskrive foreldrenes opplevelser og erfaringer. Jeg vil belyse hvordan de opplever forholdet til skolen med fokus på samarbeid, relasjoner og hva de anser som viktige tiltak. Ved å bruke intervju kan jeg gå mer i dybden, og få fram en fyldigere og rikere informasjon.

Gjennom PPT i en nabokommune, fikk jeg tilgang til informanter. Jeg intervjuet tre foreldrepar og en mor hvor tre av dem har barn i barneskolen og en i ungdomsskolen. Alle barna har skolevegring i ulik grad. Jeg brukte en intervjuguide som er en plan for intervjuet. Videre brukte jeg en lydopptaker for hjelp til å få med meg alt som ble sagt. Intervjuguiden inneholdt temaer med forslag til spørsmål. Alt var ikke detaljert, noe som gjør den fleksibel. Rekkefølgen av spørsmålene er ikke fast, og det er mulighet for å stille oppklarende spørsmål og svar underveis.

Etter at intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg dem, det vil si at jeg skrev direkte ned alt som ble sagt. Deretter foretok jeg en analyse. Her valgte jeg ut sitater for å få fram hovedinntrykk fra informantenes beskrivelser. Dette ble så tolket og drøftet i forhold til teoriene.

1.6 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av fem deler: Innledning, utdyping av begrepet skolevegring og teori, metode, presentasjon av og drøfting av resultater, og en avslutning.

Kap 1: I kapittel 1 introduserer jeg temaet, og bakgrunn og formålet for min undersøkelse. Videre forteller jeg kort om hvilke avgrensninger jeg foretok. Til slutt sier jeg kort om metoden jeg brukte.

Kap 2: I kapittel 2 utdyper jeg begrepet skolevegring. Først vil jeg definere begrepet, og så avklare det i forhold til andre begreper. Deretter vil jeg se på utviklingsforløp, forekomst og generelle faktorer. Deretter vil jeg ta for meg konsekvenser av og tiltak for skolevegring. Jeg vil så presentere Kearneys funksjonsmodell som deler årsaken til skolevegring inn i fire faktorer. Til slutt vil jeg presentere Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, og relatere denne og Kearneys funksjonsmodell til skolevegring. Dette er oppgavens teoretiske referanseramme.

Kap 3: I kapittel 3 tar jeg for meg den forskningsmetodiske tilnærmingen jeg har brukt. I tillegg vil jeg vurdere validitet, reliabilitet og overførbarhet.

Kap 4: I kapittel 4 redegjør jeg for resultatene fra intervjuet. Videre drøfter jeg resultatene opp mot generelle faktorer, Kearneys funksjonsmodell og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

Kap 5: Her avslutter jeg oppgaven med en kort oppsummering av viktige funn. Jeg kommer med egne refleksjoner rundt oppgaven, og tanker rundt videre forskning.

2 TEORETISK REFERANSERAMME

Først vil jeg avklare begrepet skolevegring, og ta for meg utvikling av skolevegring, forekomst, årsaker og konsekvenser. Deretter vil jeg se nærmere på Kearneys funksjonsmodell, og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som en hjelp til å analysere de funn som kommer fram. Kearney har utviklet en funksjonsmodell som viser fire hovedfunksjoner, eller hovedårsaker, til skolevegring og som er med på å opprettholde atferden (Kearney, 1993, 1996, 2001, 2007a, 2007b, 2008a). Jeg vil kort ta for meg alle, men legge hovedvekten på de to første funksjonene da de er mest relevante for min studie. Denne modellen vil jeg utdype nærmere i punkt 2.8.1. Å forstå interaksjon mellom miljøfaktorer, familie og barnet, er nødvendig for å få en bredere forståelse av skolevegringsproblematikken (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008).

Bronfenbrenners modell ser på samspillet mellom individ og miljø, og kan være en hjelp til å forstå hvordan skolevegring kan utvikles og opprettholdes. Et barn kan bli påvirket i positiv eller negativ retning i det miljøet det er i, det være seg skolen eller hjemmet, eller begge deler. Det har vært størst fokus på samspillet mellom individ og familie (Bronfenbrenner, 1979). Han mener at studier av skolen og familien har vært sjeldnere, og at dagens forskere har

”[...]imidlertid et felles interessefelt i skjæringspunktet mellom disse to områdene, det vi si forbindelsen mellom disse to områdene, det vil si forbindelsene mellom hjemmet og skolen og virkningen av denne, først og fremst på skolen ”(Bø, 1985,s. 38).

Hva som skjer i skolen påvirker både barnet, foreldrene og skolen selv. Det vil være interessant å se nærmere på foreldrenes opplevelser i forhold til skolen når det gjelder samarbeid rundt skolevegring. Kunnskapsløftet (2006) legger vekt på at samarbeidet mellom skole og hjem står sentralt for å skape et godt læringsmiljø for alle. Samarbeidet mellom skole og hjem skal være gjensidig, men det er skolen som skal tilrettelegge dette.

2.1 Avklaring av begrepet skolevegring

Det fins flere begreper knyttet til skolefravær, eller skolevegring. Jeg vil ta for meg noen av disse for å vise utviklingen i begrepene knyttet til skolevegring og fram til i dag. Disse ulike begrepene har betydning for min studie. Noen begreper som har vært brukt eller er i bruk, er skolefobi, separasjonsangst, skolenekt, skulk og foreldremotivert tilbaketrekking fra skolen, eller ”school withdrawal”. Det siste begrepet vil forklares senere i teksten (Bauger, Warholm & Sundby, 2009).

Med *skolefobi* menes at barnet har en spesiell frykt for skolen, og begrepet er i mindre bruk i dag (Kearney, 2008a, Kearney, 2008b). Tidligere trodde man at *separasjonsangst* kunne føre til skolevegring, spesielt rundt 1950-60 tallet. Man trodde at barn med skolevegring hadde en spesielt sterk tilknytning til sine foreldre, og ønsket å være hjemme (Elliot & Place, 2004; Kearney, 2001). Man antok at mødrene kunne være overbeskyttende overfor barnet, og dette fikk mye oppmerksomhet. Teoretikere mente at ved atskillelse fra foreldrene kunne disse barna utvikle angst, og dermed skolevegring. Det er oppdaget noen svakheter med begrepet da det ikke forklarer hvorfor tallet for skolevegring er høyere for barn i alderen 11-13 år, enn for yngre barn. I tillegg viser mange barn med skolevegring liten angst ved atskillelse når det skal være med på aktiviteter. Man har etter hvert gått bort fra begrepet (Elliot & Place, 2004).

Begrepet "*school withdrawal*" har blitt brukt om foreldre som oppfordrer barnet til å være hjemme, og mer direkte hvor foreldrene bevisst holder barnet hjemme (Bauger et al., 2009). Foreldrene kan ha ulike grunner til å holde barnet hjemme. Det kan for eksempel være at barnet må hjelpe til med husarbeid eller at de ønsker å holde dårlige familieforhold skjult for andre. Dette begrepet brukes sjeldent i dag. Begrepet *skolevegring* har etter hvert erstattet begrepet *skolefobi*, og brukes oftest i litteraturen da det er mer dekkende for alle typer fravær i forhold til tidligere begrep (Thambirajah et al., 2008). *Skolenekting* er et nyere begrep. Det kan defineres som elevmotivert skolefravær. Dette kan omfatte dem som alltid er borte, sjelden er borte, eller presses til å være på skolen selv om de opplever ubehag (Holden & Sällmann, 2010).

Med *skolevegring* menes "[...] vegring initiert av barnet mot å gå på skolen, bli der hele skoledagen, eller en kombinasjon av begge" (Kearney og Silverman, 1996, s. 345). Denne definisjonen inkluderer unge i alderen 5-17 år som er helt borte fra skolen, er på skolen deler av dagen, går til skolen tross vansker om morgenen, og viser stress gjennom skoledagen hvor de ytrer ønske om ikke å gå på skolen fremover (Kearney & Silverman, 1996). En annen definisjon er "[...] vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag" (King og Bernstein, gjengitt etter Ingul, 2005, s. 28). Ubehaget kan bestå i angst og depresjon, og dette gjelder alle barn og ungdommer som har problemer med oppmøte. Disse to definisjonene vektlegger ulike sider når det gjelder skolevegring (Ingul, 2005). Kearney beskriver en atferd i motsetning til King og Bernstein, som har fokus på følelser. Barnet ønsker å gå på skolen, men det blir for vanskelig. Samtidig er dette ofte barn som oppfører seg bra på skolen, og har gjennomsnittlig intelligensnivå, eller høyere.

Et begrep som ofte forekommer i forbindelse med skolevegring er *skulk*, eller ”truancy” i engelsk litteratur. Dette brukes om ugyldig fravær og assosieres ofte med antisosial atferd (Berg, Kvitvik, Træen & Sundby, 2010). Skulkeren vil ikke gå på skolen, og ønsker å holde fraværet skjult for foresatte. Skulk kan også sees som en protest mot skolen, grensesetting og dens krav. I følge Elliot og Place (2004) har ikke skulkerne noe angst eller frykt i seg når de kommer på skolen. Årsakene trenger dermed ikke være psykiske (Thambiraja, et al., 2008). I dag er det ofte vanlig å skille mellom følgende to typer av skolefravær: *skulk* og *skolevegring*. Skolevegrerne ser ut til å være mer bekymret for det akademiske, og for hvordan foreldrene har det i motsetning til skulkerne (Elliott & Place, 2004). Andre eksempler på trekk ved skolevegrere som kan skille dem fra skulkere, er at de gjerne er flinke på skolen, mens ”[...] skulkerne vanligvis er likegyldige eller svake studenter som misliker skolen” (Gordon & Young, gjengitt etter Heyne og Rollings, 2002, s. 2). Skulkerne viser ofte en mer antisosial atferd enn skolevegrere (Heyne og Rollings, 2002). I følge Heyne, King og Tonge (2004), bruker Berg enkelte kriterier for å identifisere skolevegring som han mener bidrar til å skille skolevegring fra skulk og ”school withdrawal”, og jeg vil nevne noen av disse: Barnet nekter å gå på skolen. Barnet er hjemme når det er skole og sier ikke fra til sine foreldre om dette. Barnet får ofte emosjonelle forstyrrelser ved tanke på å gå på skolen, noe som kan vise seg i for eksempel frykt eller ulike psykiske symptomer.

Fordi det finnes mange definisjoner på skolevegring, kan det være med å vanskeliggjøre forskning og utvikling av tiltak (Løvereide, 2011). En annen faktor som kan være med å hindre gode tiltak er de ulike formene av skolevegring. Disse kan blant annet være stressnivå i forhold til skolen, problemer med å ville gå på skolen om morgenen, og hvilke typer fravær. Barnet kan for eksempel være borte deler av dagen, noen få enkelttimer, noen dager i uken og flere dager sammenhengende.

Kearney foreslår et begrep som kan brukes om alle typer fravær, ”school refusal behaviour”, det vil si *vegring hos barn for å gå på skolen eller forbli i skolen hele dagen* (Kearney, 1996, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b). Dette begrepet ser ut til å beskrive lengre fravær slik at man kan klassifisere det mer på bakgrunn av atferdens funksjon (Stickney & Miltenberger, 1998). Det viser til ulike typer fravær hvor barnet er borte i lengre perioder, spesielle deler av året som rett etter ferier, er borte noen dager i uka, eller bare deler av dagen (Kearney, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b; Kearney & Bates, 2005). Videre understreker begrepet nekting for å gå på skolen, og atferd til det å ikke gå (Kearney & Silverman, 1996). Det dekker barn som viser ”[...] alvorlig atferd på morgenen for ikke å gå på skolen, og som har frykt om det å være på

skolen” (Kearney, gjengitt etter Kearney, 2007a s. 53). Dette kan antyde at det er en sammenheng mellom vegring og atferd. Jeg velger å bruke dette begrepet, ”*school refusal behaviour*” i denne oppgaven.

2.2 Utvikling av skolevegring

Hvordan utvikler skolevegringsatferd seg? Jeg vil ta for meg de vanligste symptomer som blir nevnt i litteraturen. Det kan ofte starte med at barnet klager på skolen eller på å gå dit, fram til total vegring for å gå på skolen. Barnet kan gjerne ha vondt i magen, eller bli stresset når det nærmer seg tiden for å gå til skolen. Mange barn ønsker å gå på skolen og har forberedt seg, men klarer det ikke når skoledagen begynner. Hos noen kan symptomene ”forsvinne” raskt når de får være hjemme (Elliott, 1999; Elliott & Place, 2004; Heyne, King & Tonge, 2004).

Man kan dele problemene inn i innadvendte (internaliserte) og utadvendte (eksternaliserte) problemer. Internaliserte kan være angst, depresjon, trøtthet, og somatiske symptomer som hodepine, vondt i magen og kvalme (Holden & Sällmann, 2010; Kearney & Silverman, 1996). For mange er det vanskelig å komme seg ut døra, og det tryggeste vil være å bli hjemme. Noen har eksternaliserte problemer som sinneutbrudd, uro, fysiske angrep, eller de prøver å stikke av fra hjem og skole (Holden & Sällmann, 2010; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Silverman, 1996). Atferden kan være ulik fra gang til gang, avhengig av situasjonen, og fra person til person. Man kan derfor ikke snakke om en type skolevegring (Elliot & Place, 1998).

I tillegg til nevnte somatiske symptomer, skriver Heyne et al., (2004) om en kognitiv komponent i forbindelse med skolevegring. Dette innebærer irrasjonell frykt og tanker forbundet med det å være på skolen. Mange barn kan for eksempel undervurdere deres evner til å takle angstfremkallende situasjoner. De tror de ikke vil klare dette, eller er redde for at foreldrene skal utsettes for noe vondt når barnet ikke er hjemme med dem. Mange kan da dra fra angstfylte hjem før de har kommet seg på skolen.

En annen inndeling av problemene er i fysiske, kognitive og atferds komponenter. Fysiske kan være hode- og magepine. Kognitive kan være gjentatt mas om å slippe å gå på skolen. Atferds komponenter kan være gråt og konsentrasjonsvansker. Et barn kan ha flere av disse komponentene sammen (Kearney, 2008b). I mange tilfeller viser ”[...] skolevegrere en mer gjennomgående emosjonell forstyrrelse” (Bools et al., gjengitt etter Heyne et al., 2004, s. 237). Hvor stor forekomsten er av barn som strever med skolevegring, er usikkert av flere årsaker.

2.3 Forekomst

Det kan være vanskelig å finne ut hvilke fravær som skyldes skolevegringsatferd og ikke minst tallfeste hvor stor del dette er av det totale elevfraværet. En årsak kan være som nevnt tidligere, at begrepet skolevegring defineres ulikt i ulike studier, noe som gjør at forekomststudier blir vanskelig å sammenligne.

I følge Thambirajah et al. (2008), er det behov for kriterier som en hjelp for å kunne bestemme hvor stort fraværet skal være før man kan kalle det skolevegring. I noen studier har man brukt 40 % fravær som kriterier, noe som kan medføre store ulikheter og tilfeldigheter i registrering av fravær i skolen. Mange i skolen synes dette er et tall langt fra vanlig praksis. Dette kan innebære at man bruker ulike kriterier for fravær, det vil si ulike prosent.

Forekomsten ser ut til å variere mellom 0,4 – 28 %. I følge Elliott og Place (2004) har mellom 0,4 – 2 % av populasjonen i England og USA skolevegring. Kearney (2001) hevder at mellom 5- 28 % strever med skolevegring. Dette tallet støttes delvis av King og Bernstein (2001) som viser til forskning som sier at 5 % av skolebarn har dette. I følge Thambirajah et al., (2008) er den mest aksepterte størrelsen i forekomst av skolevegring rundt 1-2 %.

Forekomsten ser ut til å være størst ved overganger mellom barne- og mellomtrinn, barneskole til ungdomsskole, og ungdomsskole til videregående (Ingul, 2005).

Forskning fra 1990-årene viste en topp mellom 13-15 år og ved 10 års alder, det vil si ved overganger mellom ulike trinn i skolen. (Berg, et al., 2010; Heyne et al., 2004; Kearney, 2007b). Ollendick og Mayer mente at skolevegring har høyeste forekomst mellom 5-6 og 10-11 år (King & Bernstein, 2001). Forekomsten ser ut til å være like stor hos både gutter og jenter (Ingul 2005; Thambirajah, 2008). Det antas at det er enkelte risikogrupper når det gjelder utvikling av skolevegring, som for eksempel barn som opplever lærerbytte, tap av venner, flytting og skolestart. Få undersøkelser kan imidlertid bekrefte dette (Myrhvold-Hanssen, 2007).

Holden og Sällmann (2010) viser til noen få undersøkelser av forekomsten av skolevegring i Norge. I en større kommune viste en undersøkelse i 2009 at 1,3 prosent av elevene hadde et fravær på over femti prosent, og 2,9 prosent hadde et noe mindre fravær, mellom 25 og 50 prosent. På slutten av 1980-tallet ble Osloundersøkelsen gjennomført. Resultatene viste ulikt fravær: En fjerdedel hadde vært borte en dag, og 3,2 prosent av elever på 8.trinn hadde tre eller flere dager de var borte uten noen spesiell grunn. Prosenten økte til 5,5 i 9.klasse og 10,8 i 10.klasse.

Man kan derfor si at en grense på 3 dager er lav, og kan gjøre det vanskelig å snakke om skolevegring. I følge Ingul (2005) er det usikkert hvor mange som har skolevegring i Norge. Voksne for Barn skriver "[...] at ca. 10 000 barn til enhver tid i større eller mindre grad nekter å gå på skolen" (Evdsten, gjengitt etter Holden og & Sällmann, 2010 s. 18).

Det synes å være en økende forekomst av skolevegring i Norge, og tidlig intervensjon vil være viktig før problemene forverrer seg (Drammen, 2010; Oslo, 2009; Stavanger, 2007) For å kunne sette i gang virksomme tiltak, vil det være viktig å kjenne til de ulike årsakene til vegring.

2.4 Årsaker til skolevegring

Som nevnt tidligere, finnes det ulike definisjoner på skolevegring, noe som kan skyldes at dette ikke sees på som en diagnose, men som et symptom. Noen forskere mener vanskene skyldes følelser, mens andre ser på atferden. Dette kan medføre at det blir vanskelig å gi en nøyaktig beskrivelse av vanskene, og dermed årsakene. Videre blir det en utfordring å lage gode retningslinjer for tiltak for barn som sliter med skolevegring (Ingul, 2005).

En ledende årsak "[...] til fravær på verdensbasis er astma og relaterte sykdommer som luftveissykdommer" (Borrego, Cesar, Leiria-Pinto & Rosada-Pinto; Tinkelman & Schwartz, gjengitt etter Kearney 2008b, s. 454). Innemiljøet i klasserommet kan være en årsak til dette og kan gi somatiske plager som hodepine, magesmerter og lignende. Det kan stilles spørsmål ved om dette er i sammenheng med skolevegring? Kanskje var det en diagnose der før skolevegringen startet? (Konstensius & Schillaci, 2010).

Det er mange årsaker som kan føre til skolevegring. Begrepene årsaker, variabler og faktorer brukes om hverandre i litteraturen, og jeg velger å bruke faktorer. Jeg vil i det følgende ta for meg risiko- og beskyttelsesfaktorer ved individet, generelle faktorer og Kearneys funksjonsmodell med sine fire hovedfaktorer. Flere av årsakene nevnes om hverandre i litteraturen, og denne inndelingen kan gi en større oversikt. Jeg vil utdype Kearneys funksjonsmodell i punkt 2.8.1.

2.4.1 Risiko – og beskyttelsesfaktorer

Individet kan lett sees som hovedproblemet, noe som kan oppleves sårt for både barnet og dets foreldre. Faktorer i miljøet hos og rundt individet kan bidra til problemet. Disse kan deles inn i risiko- og beskyttelsesfaktorer på områdene barn, hjem og skole. De virker sammen og kan forårsake en negativ utvikling (Ingul, 2005; Thambirajah et al., 2008).

Risikofaktorer kan være emosjonelle vansker eller sårbarhet for stress hos individet, lite struktur i skolen og store negative endringer i hjemmet. I følge Thambiraja et al., (2008) kan lav selvfølelse, lav selvtilit og dårlig forhold til andre føre til vegring. Mange er sjenerte, engstelige og har mye frykt. Dette kan føre til en økt negativ utvikling hos individet. I mange tilfeller kan dette føre til angst. Dette vil jeg komme tilbake til i punkt, 2.4.2.2.

Beskyttende faktorer fører ikke til skolevegring. Det er tvert i mot faktorer som kan motvirke slik vegring. I et samlet bilde hvor man ser på risiko for utvikling av skolevegring, er det derfor også naturlig kort å se på faktorer som kan forebygge problemet. Beskyttende faktorer kan være å utvikle god sosial kompetanse hos individet, gode relasjoner i skolen og støtte i sosialt nettverk i hjemmet. I følge Ogden kan en definisjon på sosial kompetanse være følgende: ”Stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner” (Berg, 2005, s. 73). Å utvikle sosiale ferdigheter kan bidra til god sosial læring og utvikling av personlighet (Berg, 2005). Dette kan redusere risikoen for at vansker utvikler seg.

2.4.2 Generelle faktorer

Jeg vil se på følgende fire risikofaktorer: Angst, depresjon, familieforhold og skolen. Disse faktorene nevnes ofte i litteraturen som viktige årsaker for utvikling av skolevegring.

2.4.2.1 Angst

På 1950-60 tallet hadde man teorier om at mange barn med skolevegring hadde en veldig sterk tilknytning til foreldrene, og spesielt mødre syntes å være overbeskyttende. Man trodde at dette kunne føre til angst hos barna ved atskillelse fra foreldrene, også kalt separasjonsangst, som igjen førte til skolevegring. Dette ble en ledende teori om årsaken til skolevegring, og erstattet begrepet skolefobi. I dag har man gått bort fra begrepet separasjonsangst da det ikke forklarer alle typer skolefravær (Elliott og Place, 2004). I studier utført av Kearney og Albano (2004), fant man at det kunne være en sammenheng mellom skolevegringsfunksjoner og psykiatriske diagnoser, og mellom skolevegring og ulike angstdiagnoser. I litteraturen omtales angst og depresjon både som diagnose og som årsak. Fordi jeg bruker begrepet faktor om årsak, ser jeg på angst som en faktor.

Angst synes å være et problem hos mange skolevegrere (Ingul, 2005; Kearney 2001, 2008b; Thambirajah et al., 2008). Egger og Angold utførte i 2003 en stor og omfattende undersøkelse som viste at angst kunne føre til skolevegring (Kearney, 2008b). Her fant man at elever med høyt fravær kunne bli inndelt i 3 undergrupper ut fra ulike årsaker.

De to første skyldtes henholdsvis angst og skulk. Den tredje gruppen var elever blandet med angst og skulk. De elevene med høyest forekomst av psykiatiske diagnoser, hadde ofte innslag av angst og mer generell engstelse. Mange hadde vanskelige hjemmeforhold. Disse undersøkelsene kan tyde på at elever som skulker, kan se ut til å streve psykisk og bør undersøkes nærmere (Løvereide, 2011).

Angst kan i følge Kearney (2007b) vise seg i form av tre deler: Følelses-, tenkende- og gjøredel. Når det gjelder følelsesdelen kan barnet fokusere mye på hva det føler på innsiden, og vise det på ulike måter som roping, skjelving og risting. Tenkedelen går ut på at yngre barn ofte ikke har noen klare tanker om hva som oppleves stressende, i motsetning til eldre barn som kan klare å fortelle om noen av tankene sine. Generelt har de eldre barna oftere bekymringer om fæle ting som kan skje, som f.eks at medelever vil le av en på muntlig framføring på skolen. Gjøredelen involverer barn som unngår steder som kan føre til stress, for eksempel skolen. De fleste unngår skolen, mens andre kan skrike eller løpe fra skolen. Mange viser angstbasert atferd rundt overganger, for eksempel fra barne- til ungdomsskole. Overganger kan være sårt for skolevegrere (Bronfenbrenner, 1979). Sammen med angst, vil det være naturlig å se på depresjon som en årsak.

2.4.2.2 Depresjon

I følge Ingul (2005) kan angst sees i sammenheng med depresjon, noe Kearney påviser i noen studier (1993). Resultatene viser et gjennomsnittlig sammenfall på 31,4 % mellom angst og depresjon hos skolevegrere. Dessuten viser de at omtrent halvparten av ungene har symptomer på depresjon (Ingul, 2005). De hadde også mer frykt og bekymringer (Kearney, 2007). I 1993 gjennomførte Berg en undersøkelse av 80 ungdommer i England i alder 13-15 år og med et fravær på 40 %. Resultatene viste at fraværproblematikken kunne sees i sammenheng med psykiatrisk belastning. To større psykiatiske studier utført på skulkere og unge med angst-basert skolevegring, viste at depresjon var den vanligste diagnose hos skolevegrere (Ingul, 2005). Hos skulkere fant man at forstyrrende atferd var vanligste årsak. Videre fant man at unge med angstbasert skolevegring hadde mye mer frykt og bekymringer enn skulkerne (Kearney, 2008a). En annen diagnostisk studie utført med unge i alder 10-17 år som har vansker med å gå på skolen, viste at den vanligste forstyrrelsen var depresjon med 31.8 % (ibid). Stickney og Miltenberger (1998), viser til en annen studie der dette er den nest vanligste årsaken.

Disse studiene viser at det i mange tilfeller kan se ut til å være en sammenheng mellom skolevegring og depresjon og angst. Forhold som er utenfor barnets kontroll, kan blant annet være familie og skole, og er viktig å se på.

2.4.2.3 Familieforhold

Jeg har ikke gått nærmere inn på hvordan familiestrukturen kan føre til skolevegring, da mitt fokus er på skolen, og på forholdet mellom skole og familie. Det er naturlig at skolen og familien vil bli påvirket av skolevegrere. Jeg vil se nærmere på hvordan et barns skolevegring kan påvirke familien, og hvordan dette igjen kan påvirke deres forhold til skolen.

Man kan likevel ikke se bort i fra at familieforhold kan føre til skolevegring, og jeg vil derfor kort ta for meg hva forskningen viser. Ulike studier viser problematiske forhold hos familier med barn med skolevegring, som omsorgsevne og familiestruktur. Foreldrenes omsorgsevne er av betydning for å utvikle skolevegring (Sållmann & Holden, 2010). Studier gjennomført av Bernstein og Borchardt viser at hos familier med enslige foreldre, er det størst forekomst av skolevegrere, sammenlignet med to-forelder familier. Kommunikasjonen synes å være utydelig, og foreldrene har diffuse roller (Ingul, 2005).

Andre forhold i familien er psykiske vansker og stress. Kearney (2001) hevder at "[...] foreldre til barn med skolevegrere synes å ha økt forekomst av psykiske vansker" (Kearney, gjengitt etter Ingul 2005, s. 32). Man antar at det kan være en sammenheng mellom overbeskyttende og kontrollerende foreldre, og barns tilbaketrekking. Flere studier viser dette (Rubin, Coplan & Bowler, 2009). Foreldrenes helse og kommunikasjon seg i mellom kan være viktig i sammenheng med skolevegring, men det er uklart på hvilken måte.

Sammenhengen mellom stress i familien og skolevegring synes viktig. I følge Thambirajah et al., (2008) kan stress i familien være en signifikant faktor for å utvikle skolevegring. Man kan stille spørsmål ved om familievansker kan skape skolevegring? Eller kan skolevegring skape stress i familien? Andre faktorer i familien kan være svak tilknytning og mangel på nærhet/varme fra foreldre (Kearney, 2010). I tillegg til familien kan skolen være en faktor som fører til skolevegring.

2.4.2.4 Skolen

Skolen kan bidra til å utvikle skolevegring (Ingul, 2005). I min undersøkelse har jeg fokus på skolen, og vil derfor se nærmere på noen faktorer som kan føre til skolevegring, og hvordan skole og foreldre kan oppleve dette ulikt.

Man kan finne flere risikofaktorer i skolen (Holden & Sällmann, 2010; Kearney, 2001, 2007b). Lærere kan ha mye fravær, noe som kan føre til skoledag med lite struktur og forutsigbarhet. Det kan være lite ro og disiplin i klassen og i timene, og uklare regler og svak struktur. Struktur er viktig for disse barna (Kearney, 2001; Koritzinsky, 2007; Myhrvold-Hanssen, 2007; Stavanger, 2007). Dårlig struktur kan være uheldig for skolevegrere, da situasjonen blir lite forutsigbar. Andre faktorer kan være å gå inn i skolebygningen og ta skolebussen.

Dårlige lærer og elevrelasjoner kan føre til skolevegring (Kearney, 2007b, Thambirajah et al., 2008). I følge Elliott (1999) og funn fra masteroppgaver (Faksvaag & Nordby; Østevik, 2009), er gode relasjoner mellom lærere og elever viktig. Skolen kan mangle rutiner for samarbeid mellom skole og hjem, noe som kan gjøre det vanskelig for barnet. Et godt samarbeid mellom skole og hjem er viktig, se punkt 2.9.1.

Noen elever kan streve faglig, og skolen kan ha for høye forventninger. Spriket mellom elevens forutsetninger og krav kan være for høyt. Elever har krav på tilpasset opplæring, og skolen har et ansvar for faglig tilrettelegging (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Skolen skal og tilrettelegge for elevens trygghet, helse og trivsel. (Opplæringsloven, 1998, § 9a-3). Eleven skal føle seg trygg på skolen.

Mobbing i skolen kan føre til usikkerhet, og føre til vegring for å gå på skolen (Thambirajah et al., 2008). Det fremkom i samtalen med informantene at barna deres trivdes sosialt og hadde en venn eller flere. Mobbing ble ikke nevnt som faktor som forårsaker vegring, og blir ikke nærmere omtalt i oppgaven.

Mange skoler kan ha lite eller ingen kunnskap om skolevegring (Kearney, 2001; Thambirajah, et al., 2008), noe som kan gjøre det vanskelig å skille skulkere og skolevegrere, og å avdekke hva det er som påvirker skolevegrere negativt. I følge Berg et al., (2010), viste en undersøkelse at foreldre til barn med skolevegring var mindre positive til skolen. En av årsakene var at skolen hadde lite kunnskap om skolevegring. Dette kan føre til at det kan bli vanskelig å få i gang gode tiltak i skolen, og dermed et godt samarbeid.

Voksne rundt eleven kan ha ulik oppfatninger av hva som er problemet (Kearney, 2007b, 2008b). Dette kan ofte sees i sammenheng med atferden. I følge Thambirajah et al., (2008) deler man inn de vanligste problemene hos skolevegrere i ikke-synlig og synlig atferd.

Noen barn oppfører seg stort sett bra på skolen, og man kan lett tenke at det ikke er noe galt med dem. Foreldrene kan se noe annet hjemme, som et redd og engstelig barn som vegrer skolen.

Hos andre barn fremkommer problemene tydeligere i form av raserianfall, gråt, låse seg inn i et rom, lyve og holde seg til en voksen. Skolen kan for eksempel vurdere det til at barnet er trassig, og ikke vil på skolen, men foreldrene mener det skyldes vegring. Skolen vil vente og se det an, og foreldrene kan føle at det er de som har størst fokus på vegringen (Myrhvold-Hanssen, 2007). Skolen kan se på individet som problemet (Ingul, 2005, Thambirajah, 2008).

Andre oppfatninger kan være at skolen mener at eleven strever med vegring, mens foreldrene mener problemet er medisinsk. Skolen mener det er svak grensesetting i familien, mens foreldrene mener det må være bedre tilpasninger i skolen. Hvem ”eier” problemet? (Myrhvold-Hanssen, 2007). Mange foreldre kan føle skyld for at de ikke får barnet på skolen, og synes skolen opptrer passivt.

Man kan forvente at mange skolevegriere har større forekomst av lærevansker, men det er ikke påvist noen sammenheng mellom lærevansker og skolevegning. Skolevegriere ser ut til å fordele seg evnemessig likt som hos andre elever (Elliott & Place, 2004). Lærevanskene kan være en konsekvens av skolevegningen og fraværet (Ingul, 2005). Dette i tillegg til flere andre konsekvenser, både kortsiktige og langsiktige.

2.5 Konsekvenser av skolevegning

Det kan være mange bekymringer både for barn og foresatte knyttet til skolevegning. Ved stort fravær kan dette svekke både den faglige og sosiale kompetansen hos barnet. Barnet mister mye undervisning, og dermed naturlig nok grunnleggende kunnskap. Barn lærer hele tiden å fortolke handlinger og skaffe seg sosiale erfaringer i ulike situasjoner i skolen, som for eksempel i klassen og i friminuttene. Ved å leve mer i sosial isolasjon, kan dette redusere den sosiale kompetansen. Dette kan antas å få konsekvenser senere i voksenlivet, for eksempel ved at det vil få vansker med å etablere vennskap (Thambirajah et al., 2008). Skolevegning kan ha effekt på familiemedlemmer i form av blant annet stress, mange møter og økonomiske vanskeligheter. I noen tilfeller må kanskje en foresatt være hjemme med barnet, noe som kan føre til tap av inntekt (Kearney, 2007a).

Studier som har blitt gjennomført, antyder at de med skolevegning i ung alder fortsetter å ha alvorlige emosjonelle vansker som voksne (Elliot & Place, 2004). Andre studier deler

vanskene inn i kortsiktige og langsiktige konsekvenser. Kortsiktige konsekvenser "[...] kan være emosjonelle vansker, dårlige faglige prestasjoner, familievansker i form av blant annet konstant konflikt med foreldre/skole og dårlig forhold til foreldre "(Nichols & Pritchard; Chazan; Hersov; Naylor; Staskowski...Kearney & Bensaheb, gjengitt etter Berg et al., 2010, s. 34). Langsiktige konsekvenser "[...] kan være problemer med å gjennomføre utdanning, få seg jobb, økonomiske vansker, sosiale vansker, psykiske lidelser "(Buitelaar et al., Flakierska-Praquin; Lindstrom & Gilberg; Kearney & Albano; Kearney & Bensaheb, gjengitt etter Berg et al., 2010, s. 34). Noen studier utført over lang tid av et utvalg med skolevegrere viste at 1/3 fortsetter å ha emosjonelle og sosiale problemer i voksen alder. En av de lengste oppfølgingsstudier ble utført i Sverige. Her fulgte man opp 35 skolevegrere i over 20 år, alle diagnostisert med separasjonsangst da de var 7-12 år. Disse unge ble sammenlignet med to grupper i samme alder, en fra vanlig befolkning og en fra gruppe som nektet skole men som ikke hadde psykiske vansker. Funn viste at skolevegrere i voksen alder hadde flere psykiatriske konsultasjoner, bodde med sine foreldre og hadde færre barn sammenlignet med de to andre gruppene (Ingul, 2005; Thambiraja et al., 2008). Lignende studier ble utført på 168 skolebarn med skolevegring. 10 år senere, ved 24 års alder, hadde 1/3 av disse blitt behandlet for psykiske vansker (Thambirajah, et al., 2008).

Dette viser hvor viktig det kan være med tidlig innsats i forhold til skolevegring for å redusere problemene. Utdanningssystemet skal gi alle de samme muligheter til å skaffe seg ferdigheter og kunnskaper man trenger, og utvikle sitt læringspotensial. Alle skal få mest mulig tilpasset opplæring i skolen og oppleve mestring. Det vil være viktig å sette inn gode tiltak tidlig (Opplæringslova, 1998, § 1-3; St.meld.nr 16 (2006-2007)).

2.6 Tiltak

Før man setter i gang med konkrete tiltak, vil kartlegging av årsakene og vanskene være viktig. I denne fasen gjennomfører man intervjuer med foreldrene, barnet selv og andre involverte, i tillegg til rapporter og en oversikt over fraværet (Heyne et al., 2004). Resultatene kan sammenlignes med kriterier for skolevegring. Etter en grundig kartlegging kan man vurdere ulike tiltak.

Det har vært viktig å se på flere tiltak sammen, og at skole og foreldre blir involverte (Thambirajah, et al., 2008). Man har sett på behandling for barn med skolevegring ved å se på deres ulike typer vansker. Dette ble igangsatt av Burke og Silverman i 1987, og har blitt

videreutviklet av Kearney og Silverman (Heyne et al., 2004). Tiltakene har vist seg å være effektive når de er rettet mot en viss gruppe av skolevegrere (Kearney & Bensaheb, 2006).

Man har tatt utgangspunkt i funksjonsmodellens fire hovedfaktorer (se punkt 2.8.1). Til hver av faktorene er det foreslått ulike tiltak. Noen eksempler på tiltak til de tre første faktorene kan være å la barna jobbe i mindre grupper eller alene, senke faglige krav, være forsiktig med situasjoner som innebærer presentasjoner og gi positiv oppmerksomhet til barna (Kearney, 2001; Holden & Sällmann, 2010). Det vil og være viktig å se på effekten av tiltakene (Klefbeck & Ogden, 2003). Kearney (2008a) ser ut til å være opptatt av tiltak på høyere nivå som kommunale program. Dette for å få til et bedre samarbeid mellom skole og hjem. Eksempler på dette kan være veiledere i skolevegringsproblematikk, som er laget i flere kommuner.

Andre tiltak kan være bruk av kognitiv atferdsterapi, som har vist seg å være effektivt. I følge Heyne et al., (2004), er dette det eneste intervensjonstiltaket som har nok empirisk støtte til å brukes i forhold til atferd. Målet med denne formen for terapi har vært å få til en forandring i barnets atferd og følelser, og øke framfærde på skolen (Heyne et., al 2004). Man ønsker å forandre tankemønsteret og ”(...) hjelpe unge til å tenke mer realistisk i sosiale situasjoner” (Kearney, 2010, s. 17). Noen studier som har vært utført, viser at flere barn involvert i terapien viste en bedring i fravær, ca. 90 prosent av alle involverte i studien møtte på skolen. Dette var de som fikk behandling og ikke var i kontrollgruppen. De viste også fremgang på andre områder som frykt, angst og depresjon, og økt selvtillit i at de kunne klare å håndtere angstfylte situasjoner (Heyne et.al., 2004). Den dokumenterte effekten av kognitiv atferdsterapi kommer stort sett fra Australia. Resultatene fra studier viser at de som deltok oppnådde bedre resultater enn de som stod på venteliste i samme periode. (Ingul, 2005). Kognitiv terapi er noe man kan bruke som et første steg i behandlingen. Denne metoden brukes mer av terapeuter, og det er lite informasjon om hvordan kognitiv metode kan brukes hos andre, som for eksempel skolen hvor det er begrenset med ressurser (Kearney & Bates, 2005). I følge Elliot og Place (2004) har denne metoden blitt mer og mer populær hos kliniske behandlere eller terapeuter, selv om det er lite forskning som viser hvor effektiv den er i arbeid med skolevegrere.

Det kreves fleres studier for å kunne dokumentere en god effekt av terapi alene eller i kombinasjon med medisiner (Heyne et al., 2004). Man har forsøkt medisiner på unge, men i følge Kearney og Bensaheb (2006), har nytten av antidepressiva hatt liten effekt. Eksempler

på noen psykologiske intervensjoner som har vært prøvd overfor barn med skolevegring, er familieterapi og psykoterapi. Disse har ikke vist seg å gi effekter når man vurderer resultatene opp mot tiden det tar. Dette er tidkrevende metoder (King, Tonge, Heyne & Ollendick, 2000). Jeg kommer ikke innom de nevnte terapeutiske intervensjoner senere i oppgaven. Dette fordi informantene ikke brukte disse tiltakene.

2.7 Avgrensning

Kearney (2006, 2007a, , 2007b, 2008a, 2008b) har i sine studier kommet fram til fire hovedårsaker han mener fører til vegring og er med på å opprettholde skolevegring, og han plasserer disse i en funksjonsmodell. I litteraturen brukes begrepene årsaker, variabler og funksjoner om hverandre, som alle ser ut til å bety det samme. Jeg velger å bruke et felles begrep, faktorer, som jeg mener omfavner disse tre begrepene. Jeg knytter faktorene til hva foreldrene opplever fører til skolevegring, og opprettholder dette. Jeg har valgt å presentere alle fire faktorene i hans funksjonsmodell, men vil ha hovedvekten på de to første, da jeg ser de som mest relevante i forhold til min studie. Kearneys funksjonsmodell er utarbeidet ut fra amerikanske forhold, men den kan likevel være til nytte for norske forhold.

2.8 Kearneys funksjonsmodell

2.8.1 Funksjonsmodellen

Fordi mange har sett på skolevegring som et klinisk fenomen, har det blitt utviklet flere klassifikasjonssystemer for barn med skolevegring, noe som har gitt problemer (Kearney & Silverman, 1993). Man beskriver symptomene, men uten å spesifisere noe behandling. Systemene har basert seg mye på det kliniske og ikke empiriske bevis. Man har "[...] stolt for mye på kliniske intervjuer for å få inn informasjon" (Burke & Silverman; Last og Francis, gjengitt etter Kearney & Silverman, 1993, s. 86). Kearney (1991) var mer opptatt av å se på hva som lå bak skolevegringen enn på symptomer.

Kearney (1993, 1996, 2006, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b) kom fram til fire faktorer som ble grunnlaget for en modell, funksjonsmodellen, og viser hva som fører til skolevegring, og er med på å opprettholde dette.

Kearneys fire faktorer er:

1. Unngår stimuli som kan provosere fram negative følelser som f.eks angst.
2. Flukt fra sosiale situasjoner og situasjoner der presentasjoner inngår.

3. Søke verbal/fysisk oppmerksomhet
4. Få tilgang til positive aktiviteter utenfor skolen som dataspill, se TV

Disse kom han fram til etter observasjon av atferd hos barn med vegring, og de som viste høyest verdi, var aktuelle å bruke. Man målte med andre ord styrken på faktorene bak en type skolevegringsatferd (Thambirajah et al., 2008; Sällmann, 2008).

Denne modellen ble opprinnelig kalt SRAS, School Refusal Assessment Scale, og var en god hjelp i å skille skolevegrere fra skulk, som gjorde det lettere å klassifisere barn med skolevegring (Kearny, 2007b; Kearney & Albano, 2004; Kearney & Silverman, 1996). Dette var spørreskjemaer for barn og voksen, bestående av 16 spørsmål, 4 for hver faktor. I 2002 ble den revidert, og er utvidet med 24 spørsmål, 6 for hver faktor. Dette har blitt gjort for blant annet å styrke stabiliteten, og i samsvar med forandringer i funksjonsmodellen (Kearney 2007b). Den brukes til kartlegging, og det blir stilt spørsmål til alle faktorene. Man får muligheter til å utelukke det som ikke er vesentlig på bakgrunn av styrken på hver av faktorene. På den måten ser man hva som kan opprettholde skolevegringen (Drammen, 2009; Oslo, 2010; Stavanger, 2007).

I følge Kearney (2007a, 2007b, 2008a, 2008b) er det mange årsaker til at barnet vegrer seg for å gå på skolen, og det vil være lettere å ha fokus på disse fire faktorene, enn å se på alle typer atferd som barnet viser. Faktorene viser hva som er med på å opprettholde en skolevegringsatferd, og er dokumentert i de fleste tilfeller av skolevegring. Han understreker at det kan forekomme store individuelle variasjoner fra elev til elev innenfor hver av disse faktorene.

Kearney (2007a, 2007b, 2008a, 2008b) mener det er negative forsterkere som gjør at barn nekter å gå på skolen for de to første faktorene. I de to siste inngår positive forsterkere. Hans første faktor omhandler barn som unngår spesifikke stimuli som kan føre til blant annet angst og frykt. Dette er stimuli som har med skolen å gjøre, som det å gå inn i en skolebygning, møte andre elever, ta skolebussen eller miste den. Disse situasjonene kan skape angst, og barna nekter rett og slett å gå på skolen. Som oftest gjelder dette yngre barn som har vansker med å uttrykke hva som er vanskelig. Men dette kan også gjelde ethvert skolebarn som har vansker med å gå på skolen på grunn av stress. De kan vise dette gjennom ulik atferd på morgenen og gjennom dagen. Dette kan være gråt, nervøsitet, problemer med å sove, verbale utbrudd og klager over smerter i hodet, mage og lignende. Noen barn kan være sta og vise aggressive reaksjoner, som for eksempel å ødelegge ting når det blir tvunget til å gå på skolen

av foreldrene (Heyne et al, 2004). Når barnet kommer på skolen, kan det fortsatt være stresset, eller at stressnivået går ned. Noen barn forblir stresset hele dagen. Man bør se på denne funksjonen først hvis barnet er stresset med tanke på å gå på skolen. Det er som regel mer bekymret over og ikke være på skolen enn det å være hjemme (Kearney, 2007b).

Når det gjelder den andre faktoren dreier dette seg om barn og unge som unngår ubehagelige situasjoner på skolen. Dette kan for eksempel gjelde situasjoner hvor det skal være en muntlig presentasjon i klassen, eller å være sosial med andre. Som oftest vil dette gjelde eldre barn og ungdommer (Kearney, 2007b, 2008a, 2008b). Mange barn ser ofte for seg det verste i sosiale situasjoner, og opplever mangelen på kontroll som vanskelig (Kearney, 2010). Ethvert skolebarn kan ha vansker med presentasjoner i klassen, og være nervøs i forkant. Men barn med skolevegring viser annen atferd, som at det er nervøst hvis det må gjøre noe foran andre, er veldig bekymret for å gjøre feil og kan la være å komme på skolen hvis det er en prøve. Dette er barn som kan være stresset uten noen spesiell grunn (Kearney, 2008a, 2008b). Overganger mellom ulike situasjoner, som for eksempel skole og hjem, kan være vanskelig for barna i faktor 1 og 2 (Kearney, 2001).

Den tredje faktoren handler om at når barnet blir hjemme, får det mer tid med foresatte eller andre nære personer. Barnet kan for eksempel bli sint, rope eller skrike hvis det må på skolen. I følge Kearney (2008b) kan barnet mase om å dra hjem mens det er på skolen. Det ønsker å være i nærheten av nære personer, og separasjonsangst kan være en viktig faktor her (Heyne et.al., 2004). Dette gjelder ofte yngre barn i 5-10 års alder, og de kan være lite stresset på tanken på å gå på skolen. I stedet er de mer opptatt av å være hjemme og få oppmerksomhet. Noen kan gå på skolen hvis foreldrene er med. Denne faktoren er forskjellig fra den første da barnet ikke har spesiell angst overfor skolen, men ønsker å være hjemme. De kan ofte være redde for hva som kan skje med foreldrene når de er borte fra dem, og kan gjerne gå på skolen hvis foreldrene er med. Dette gjelder som oftest yngre barn, rundt 5-10 år gamle (Kearney, 2007b, 2008a, 2008b). Hos noen barn skyldes skolevegringen en kombinasjon av faktorene 1 og 2 (Kearney et al., 2008b).

Den fjerde og siste faktoren er at barn får mulighet for å gjøre aktiviteter det liker og som fungerer som belønning, f.eks dataspill når det er hjemme. Som oftest gjelder dette eldre barn og ungdommer, 11-17 år (Kearney, 2008b). Noen mener denne faktoren kan forbindes med tradisjonell skulk, og en studie utført ved en skole i North Dakota, USA, viste at dette var den hyppigste faktoren til skolevegring, og depresjon var den andre mest vanlige (Stickney og

Miltenberger, 1998). Mange kan være lite stresset når det gjelder skole, og kan uttale seg om at de kjeder seg der (Kearney, 2008b).

Kearney og Albano (2004) mener at "[...] det er en viss sammenheng mellom alder og årsaker til skolenekting" (Holden & Sällmann, 2010, s. 57). Yngre elever opp til 11 år kan ha større behov for oppmerksomhet eller ha separasjonsangst, og den tredje faktoren vil være mest aktuell for dem. Når det gjelder yngre barn er det ikke uvanlig at de kan reagere med å være sta og manipulerende hvis det er noe de vegrer seg for. De kan vegre seg for å gå på skolen, og unngå andre aktiviteter og oppgaver for å slippe dette (Sällmann & Holden, 2010). Det er mindre informasjon om barn i 5- 9 års alder som har skolevegring sammenlignet med eldre barn og tenåringer. Mange av studiene med kartlegging og tiltak har vært utført på eldre barn. Noen få studier av yngre har vært gjennomført som viser at de vanligste årsakene er separasjonsangst og generell angst (Kearney & Albano, 2004). Hos eldre barn, fra 12 år og oppover, kan skolevegring ha sammenheng med den andre faktoren, som er flukt fra sosiale situasjoner. Angst og depresjon er også vanlig (Kearney, 2008a, 2008b; Stickney & Miltenberger, 1998).

Barnet kan være borte fra skolen grunnet flere enn en faktor, noe som gjelder spesielt når fraværet har vart lenge. Dette kan for eksempel være et barn som har vært så lenge hjemme fra skolen på grunn av positive aktiviteter hjemme for eksempel, at det blir stresset og nervøs med tanke på å dra til skolen igjen (ibid). Psykiatriske diagnoser er ikke nevnt i hovedfaktorene, men i følge Kearney og Albano (2004) er det sammenheng mellom dette og de fire faktorene i funksjonsmodellen. De fant blant annet at barn med skolevegring som skyldes faktor 1 og 2 har ulike angstdiagnoser, og de i faktor 4 har atferdsforstyrrelser. Angst i forbindelse med skolevegring og depresjon har tidligere blitt nevnt i punkt 2.4.2.1.

Det er noen fordeler ved denne modellen framfor systemer som ser på atferd. Alle typer skolevegringsatferd inngår, ikke bare de med angstbaserte problemer (Kearney & Silverman, 1993, Kearney 2007a). Modellen har og "[...] blitt knyttet til spesifikke tiltak og behandlingsstrategier" (Kearney & Albano, 2004, gjengitt etter Kearney et al., 2007b, s. 54). En strategi kan være kognitiv atferdsterapi. Den omtales nærmere i punkt 2.3. Denne funksjonsmodellen har etter hvert blitt mer anerkjent og utviklet, og blir ofte brukt i behandling av skolevegrere. Dette fordi modellen ikke bare analyserer atferden, men kan være til hjelp for måter å intervensere på (Holden & Sällmann, 2010; Kearney, 2007b). I følge Kearney (2008a, 2008b) fokuserer på eleven, på foreldrene eller familien, eller begge. Et

eksempel på tiltak til den første faktoren kan være å redusere ubehagelige situasjoner på skolen, og gradvis hjelpe barnet tilbake på skolen. Et eksempel på den fjerde faktoren kan være å fokusere på familien for å redusere bruk av data. Man kan blant annet lage en kontrakt. (Karney & Albano, 2004). Man kan utvide tiltakene, og Kearney (2008a) er opptatt av tiltak på høyere nivå, systemnivå, som for eksempel kommunale program for å fremme bedre samarbeid mellom skole og hjem.

Fokuset i funksjonsmodellen er på årsaken til atferden ved å se på individet og dets miljø. Denne sammenhengen, mellom individ og miljø, er noe Bronfenbrenner (1979) var opptatt av. Han utviklet en modell hvor miljøet sto mer i fokus enn tidligere, og hvor man så mer på samspillet mellom individ og miljø.

2.9 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Innenfor utviklingspsykologi har man alltid vært opptatt av individets utvikling gjennom livet. Individets egenskaper som bakgrunn for dets handlinger har stått i fokus. Tidligere forskning skjedde ofte i laboratoriet og hadde dermed lite med hverdagslivet til et individ å gjøre. (Andersson, 1980, oktober). Denne forskningen var preget av en naturvitenskapelig tenkemåte, og behandlet ulike deler hos individet separat. Man så lite på sammenhengen, det vil si individet og dets omgivelser. En faktor kunne gjerne forklare en hendelse, og man prøvde å finne forklaringer på atferd hos individet (Askland & Sataøen, 2009). Etter hvert dreide fokuset seg mot at det er en sammenheng mellom individ og miljø, og man begynte å forske på barn i deres daglige miljø (Bø, 2000). Ifølge Askland og Sataøen (2009) kunne man nå ikke forklare atferd bare ut fra individet som tidligere, men og fra påvirkninger i miljøet. Man ble mer opptatt av helheten.

Bronfenbrenner (1979) var den som ledet an, og utviklet en modell for bedre å kunne forstå samspillet barnet har med omgivelsene rundt seg. For han var det viktig hvordan barnet mottar påvirkninger fra miljøet rundt seg og det videre samspillet. Med samspill menes et forhold mellom to eller flere mennesker (Askland & Sataøen, 2009). Dette er ideer Bronfenbrenner har hentet fra Kurt Lewin, som var opptatt av hvordan omgivelsene påvirker individet (ibid). I utgangspunktet er ordet økologi et biologisk begrep for samhandling mellom levende organismer og miljø, og som kan overføres til menneskers liv. Da kaller man det utviklingsøkologi, og er studiet av forhold som kan føre til eller redusere utvikling (Klefbeck & Ogden, 1996, 2003).

Det grunnleggende synet i denne modellen er at det skjer en utvikling i et samspill, mellom et individ og dets miljø. Hvis det skjer forandringer i en del, vil dette påvirke de andre delene. Det vil si at det ene påvirker det andre, som igjen kan påvirke det første. Skolen kan påvirke barnet, slik at det kan utvikle skolevegring. Barnets skolevegring kan påvirke samspillet i hjemmet og på skolen. Dette igjen kan påvirke forholdet mellom hjem og skole. Det er vanskelig å identifisere den faktoren som utløser skolevegringen, og de ulike faktorene påvirker hverandre gjensidig i en sirkulær prosess (Bronfenbrenner, 1979). Denne modellen er nyttig for min studie hvor samspillet mellom hjem og skole står sentralt. Jeg ser på hvilke faktorer i skolen som foreldrene mener bidrar til å opprettholde skolevegringen, og hvordan de opplever forholdet til skolen.

Et barn lever sitt liv på mange ulike arenaer som i hjemmet, skolen, nærmiljø og lignende. Tidligere var disse miljøene mer knyttet til hverandre enn i dag. Bronfenbrenner (1979) mente at en god tilknytning mellom disse miljøene var viktig for et barns utvikling. For eksempel vil det være viktig med et godt samarbeid mellom skole og hjem for å skape et godt og positivt miljø for barnet. Hvis det oppstår konflikter her, kan dette medføre mistriivsel hos barnet, og gjøre det utrygt. Samspillet mellom disse vil være viktig å se på (Bø, 1985). I skolehverdagen kan det være forandringer i timeplan, sykmeldte lærere og bruk av vikarer som kan påvirke individet i positiv eller negativ retning. Barnet kan over tid bli stresset av å ha liten oversikt over hva som skjer i skolehverdagen, og kan utvikle vegring for å gå på skolen. Dette kan påvirke både skolen og foreldrene. Skolen kan ha lite kunnskap om vegring, og ikke vite hva de skal gjøre. Foreldrene vet at det er deres ansvar å få barnet på skolen, men klarer det ikke. De kan føle skyld over at de ikke får barnet sitt til skolen, og kan føle seg alene om problemet. Mange foreldre kan komme med forslag for å redusere vegringen, men kan møte liten forståelse. De kan føle avmakt i forhold til skolens håndtering av skolevegringen, noe som kan vanskeliggjøre et samarbeid. Faktorer i skolen kan påvirke barnet negativt, som igjen kan påvirke foreldrene og deres erfaringer med skolen. Det er en sammenheng mellom systemene. Dette synet på at det er en sammenhengen mellom individ og miljø bidrar til at man kan snakke om et system, hvor alt står i en sammenheng. Man kan si at "[...] sammenhengen er noe mer enn summen av enkeltdelene" (Askland & Sataøen, 2009, s. 65).

I den utviklingsøkologiske modellen inngår fire systemer som er med på å påvirke et barns oppvekst. Disse systemene, eller arenaene, kan være familie og skole, og deres påvirkning på hverandre kan ha betydning for oppveksten til barna.

Mellom systemene er det overganger. (Bø, 2000). I det følgende vil jeg se nærmere på samspillet mellom systemene, og betydningen overgangene har mellom systemene. Modellen består av fire systemer, og jeg vil kort ta for meg alle. Deretter vil jeg utdype nærmere de tre første systemene som er relevante for min studie, og overgangene. Videre vil jeg bruke Kearneys funksjonsmodell og generelle årsaker, eller faktorer i min analyse av intervjuene med informantene.

2.9.1 Systemene

I den utviklingsøkologiske modellen inngår 4 ulike systemer: mikro - , meso - , makro - og eksosystemet. Miljøet kan beskrives som et sett av sirkler, hvor man starter med den innerste sirkelen og beveger seg utover. I den innerste sirkelen finner man mikrosystemet. Alle sirklene passer inni hverandre. Ifølge Klefbeck og Ogden (2003) deles miljøet inn i graden av nærhet til barna.

Ifølge Bø (2000) kan **mikrosystemet** ofte sees som sosialiseringsarenaer eller primærmiljø. Mikrosystem kan være skole, hjem, familie, fritidsaktivitet eller andre steder hvor det skjer mye samhandling. I dette systemet gjør barnet sine erfaringer (Klefbeck & Ogden, 2003). Det er den selv som er handlende og aktiv. Bronfenbrenner (1979) ser på systemet som "[...] et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som individet opplever i en gitt setting med dets spesielle fysiske og materielle egenskaper" (Bø, 2000 s. 159). Det er på dette nivået at barnet er daglig, det vil si i skolen eller i hjemmet.

For Bronfenbrenner (1979) er kontakten mellom personene selve byggesteinen i mikrosystemet. I mitt studie er det relevant å se nærmere på relasjonen mellom barnet og skolen, og foreldre og skolen. Et godt samarbeid mellom foreldre og skole kan bidra til å hjelpe barnet. Dette understrekes også av Ingul (2005) Thambirajah et al., (2008) og i funn fra masteroppgaver (Elgaaen, 2011; Faksvaag & Nordby; Westvik & Wærhaug, 2006, Østevik, 2009). Garbarino (1982, 1985) mener at mikrosystemet må "[...] ivareta barnets behov og interesser i forhold til de øvrige aktørene. Det kan være lite eller for stort mikrosystem som kan inneholde kontakter som kan gi gode utviklingsmuligheter" (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 53).

Det er naturlig at barnet har behov for en utvidelse av det sosiale miljøet det omgir seg med. I skolen vil barnet komme i kontakt med flere medelever og lærere etter hvert som det blir eldre. Med flere personer som involverer seg, kan det utvikle gode relasjoner. I denne prosessen vil nærhet og kontinuitet være viktig, som kan være utfordrende å få til med blant

annet mye bruk av vikarer og en uoversiktlig skoledag. Barnet kan oppleve og ikke få nok tid til å utvikle gode relasjoner med for eksempel lærere. I følge Klefbeck og Ogden (2003) kan dette føre til at barnets behov kan bli oversett, noe som igjen kan påvirke dets utvikling i negativ retning. Skoledagen kan oppleves uoversiktlig og skape utrygghet hos barnet. Dette kan føre til reaksjoner i form av angst og vegring for å gå på skolen, som igjen kan påvirke foreldrene. De kan føle avmakt og fortvilelse over og ikke få barnet på skolen. Hvis de ikke møter forståelse for problemet i skolen, kan det redusere et godt samarbeid mellom skole og hjem. Det kan være negativt for barnets videre utvikling, og føre til en ytterligere forverring av vegringen.

Sosiale relasjoner er ett av **tre** viktige elementer i ethvert mikrosystem, og jeg vil ta for meg to av disse som er relevante for min studie (Bø, 2000). Jeg vil se på elementene i skole som mikrosystem. Man kan stille spørsmål ved hvordan de sosiale *relasjonene* i for eksempel skolen oppleves. I følge Elliott og Place (2004), er gode relasjoner til lærere og medelever viktig for å skape et godt og trygt miljø. Dette understrekes også av funn fra masteroppgaver (Faksvaag & Nordby, 2009; Østevik, 2009). Relasjonene trenger ikke alltid være positive, men kan være en kilde til stress (Gundersen & Moynahan, 2006). Et eksempel kan være lærere som kan oppleves autoritære, og virke skremmende på elever. Et annet eksempel kan være en klasse der elever opplever hyppige utskiftninger av lærere, noe som gjør det vanskelig å utvikle en relasjon til dem, både for elever og foreldre. Dette kan gjøre elevene utrygge, og være frustrerende for foreldrene. Å utvikle gode relasjoner er noe som skolen bør ta seg tid til, men som kan kreve mye fra lærere (Myhrvold-Hanssen, 2007). Gode relasjoner er viktig.

Det andre elementet i mikrosystemet er rollemodeller (Bø, 2000). Her vil jeg ta utgangspunkt i skolen, der barnet møter mange rollemodeller, som lærere og andre voksne. For Bronfenbrenner er det blant annet viktig å møte medmennesker i varme relasjoner og i ulike roller (Bø, 2000). Rollene har ulike funksjoner som å stimulere og motivere til utvikling, men kan samtidig være et kritisk element. For skolevegrere kan det være utfordrende å møte for eksempel strenge og autoritære lærere. De kan være redde for læreren, og ikke tørre å si fra om sine bekymringer. Andre lærere kan for eksempel ha forventninger om at barn som er stille og rolige, mestrer skoledagen og eventuelle forandringer greit. Men hos enkelte barn kan skoledagen oppleves utrygg og uoversiktlig, og de tør ikke si fra til læreren om sin frykt. Dette kan skape frustrasjon hos foreldrene, som mener at lærerne ikke ser ut til å forstå barnets behov.

Det siste elementet i mikrosystemet er *aktiviteter* (Bø, 2000). *Aktiviteter* er de som barnet utfører alene, i fellesskap med andre, eller som utføres av andre. Dette kan være arbeid med lekser eller praktiske aktiviteter. Jeg går ikke nærmere inn på dette, da det er lite relevant for min studie.

Bronfenbrenner mener at gjensidighet, maktbalanse og følelser er viktig for vekst og trygghet (Bø, 2000). Dette kan sees i sammenheng med relasjoner. Gjennom et gjensidig og godt samspill mellom barn og foreldre, barn og skole, og foreldre og skole, vil man få en god kognitiv utvikling. Maktbalansen kan være skjevt fordelt i et samspill. Noen ganger kan en person dominere over en annen, for eksempel kan læreren være autoritær og dominerende, noe som kan være uheldig ved at det kan skape frykt og bekymringer hos barnet. På den ene siden kan foreldrene oppleve dette som vanskelig, og det kan hindre en god utvikling. På den annen side kan det være positivt at barna lærer å forholde seg til ulike maktrelasjoner, som kan være viktig for utviklingen (Bronfenbrenner, 1979). Dette forutsetter at barnet ikke opplever personene som skremmende, men at de innbyr til tillit. Det er viktig å tenke på hvordan skolen møter foreldrene (Bø, 1985), og som kan prege samarbeidet videre. Foreldrene bør erfare at de har innflytelse og at de kan bidra med sin kunnskap, noe som vil være positivt i spillet mellom skole og hjem. Her vil kommunikasjon være viktig.

I følge Bronfenbrenner (1979) oppstår det *følelser* i relasjoner, mellom de samhandlende. Hvis følelsene er positive, kan det føre til en bedre utvikling og læring. Dette i motsetning til negative følelser, som kan hemme utviklingen. Barnet kan oppleve læreren som en person det kan stole på, eller være utrygg på. Læreren er en del av det sosiale nettverket til barnet, i tillegg til foreldre, søsken, venner og andre. Disse er viktige personer for å gi barnet trygghet, og kalles ofte "signifikante andre" (Bø, 2000). Læreren er og viktig på et tidlig stadium (Elliott & Place, 2004).

Man ser sjelden bare på et mikrosystem og dets påvirkning på individet, men er opptatt av hvordan de ulike mikrosystem virker sammen på individet. I en overgang fra et mikrosystem til et annet oppstår et mesosystem (Klefbeck & Ogden, 2003).

Mesosystemet er "[...] forholdet mellom to eller flere mikrosystem" (Bø, 2000, s. 162). Det er forbindelser mellom systemene hvor barnet beveger seg. Relasjoner oppstår bare når det er kontakt mellom disse. Det vil være viktig med mange og varierte kontakter mellom mikrosystemene for å skape en positiv utvikling. Et barn vil møte på flere systemer med sine ulike sammenhenger og koder, og kan selv være med å påvirke sine omgivelser, og også la

seg påvirke (Klefbeck & Ogden, 2003). Barnet utsettes for ulike påvirkninger, og det som skjer mellom mikrosystemene, er viktigere for utviklingen hos et barn, enn det som skjer i dem (Klefbeck & Ogden, 1996, 2003). Forbindelsene mellom systemene er viktig, og Bronfenbrenner (1979) mener at mesosystemet har en nøkkelfunksjon i barnets oppvekst. Hvis det er motsetninger mellom arenaene, som skole og hjem, kan det føre til vansker i utviklingen (Klefbeck & Ogden, 2003). Foreldre kan være uenige i tiltak som gjøres på skolen for å få barnet sitt til skolen. Andre kan mene at skolen bør gjøre noe for å få deres barn på skolen, men kan oppleve at ikke noe blir gjort. Dette kan føre til mye avmakt og frustrasjon, og føre til et vanskelig samarbeid som kan hindre en god utvikling hos barnet. Jo bedre kontakt det er mellom disse miljøene, som skole og hjem, jo større betydning kan det ha for barnets utvikling. Et godt samarbeid vil være viktig (Andersson, 1980 oktober; Klefbeck & Ogden, 2003). Både Klefbeck og Ogden (2003) og Bronfenbrenner (1979) er opptatt av god kommunikasjon i mikrosystemet, og mellom systemene. God kommunikasjon og samarbeid mellom systemene er viktig for en positiv utvikling.

I et samarbeid om barn med vansker, vil andre hjelpeinstanser som PPT være viktig. Det er vanlig å ha samarbeidsmøter hvor PPT, skole og hjem deltar. Dette er viktig for tilbakeføring til skolen, og for å tenke langsiktig. I et slikt møte vurderer man hvilke deler som påvirker hverandre, og fordeler roller og ansvar (Thambirajah et al., 2008).

Prosesser som skjer utenfra, som i kommunen eller foreldres arbeidsplasser kan og påvirke barns utvikling. Da er vi over på **eksosystemet**. Dette er mikromiljøer hvor barn sjelden eller aldri deltar aktivt, men som likevel kan påvirke barnets utvikling indirekte. Bronfenbrenner kaller disse påvirkningene for indirekte påvirkninger (Bø, 2000). Han mener at disse påvirkningene kan være både positive og negative for barnets, og kan føre til utvikling, eller til en stagnasjon eller forverring. Mange kommuner har stram økonomi, og det påvirker skolens budsjetter. Det kan være vanskelig å få ressurser til tiltak, som for eksempel en ekstra assistent, for å få barnet med skolevegring tilbake til skolen. For foreldre som strever med å få barna til skolen, kan knapphet på ressurser oppleves som en ytterligere belastning.

Andre forhold som kan påvirke barnet kan være ulike ideologier og verdier i et samfunn, classeskille og økonomiske forhold. Dette kalles **makrosystemet**, og er den ytterste sirkelen. Nye ideologier og lovverk kan påvirke ulike mikrosystem som for eksempel skolen. Dette systemet er lite relevant for min studie, og vil derfor ikke utdypes nærmere.

Hvert system, eller hver sirkel, er i vekselvirkning med hverandre, og man kan si at denne modellen er dynamisk. Påvirkningene beveger seg fra innerste sirkel eller system og utover. Man ser ikke på hvert system som atskilt, men det er overganger mellom disse. (Bø, 2000). Disse overgangene kan føre til utfordringer og behov for nye tilpasninger.

2.9.2 Overganger

Barnet vil oppleve forandringer når det beveger seg mellom de ulike mikrosystem. Det vil møte nye strukturer og forventninger, og Bronfenbrenner (1979) innførte uttrykket økologisk overgang om disse forandringene. Han mente at "(...) en økologisk overgang finner sted når en persons posisjon i det økologiske miljø endres som resultat av en forandring i rolle, setting eller begge" (Bø 2000, s. 172). Når et barn går hjemmefra og til skolen, får man en ny situasjon, eller "setting", og det kan endre atferd. Noen overganger oppleves vanskeligere enn andre. Man skiller mellom ulike typer økologiske overganger. *Daglige trivielle overganger* er mindre dramatisk, og er noe som for eksempel skjer når et barn går hjemmefra og til skolen. Mer *varige, eller dramatiske* overganger kan for eksempel oppstå når et barn begynner på skolen, eller begynner på et nytt trinn. Det kan oppleves som en kritisk fase i barnets utvikling (Bø, 2000).

Det er nevnt at forskning viser at overgangen mellom barne- og mellomtrinn, barne- og ungdomsskole, og ungdomsskole og videregående oppleves som sårbart. Disse overgangene kan føre til store endringer, og medføre sårbare faser, og er relevant for min studie. Flere av barna til foreldrene opplevde overgangen til nytt trinn eller ny skole som ekstra vanskelig. Dette kan skyldes faktorer som større forhold, større faglige krav og flere lærere og medelever å forholde seg til.

I tillegg kan mange faktorer virke inn på hvordan utviklingen skjer videre. I følge Bø (2000) kan man snakke om en kognitiv utvikling, der barnets forståelse av miljøet rundt seg utvides stadig. I en skole kan dette innebære at barnet blir bedre kjent med lærere og medelever rundt seg, og utvikler gode relasjoner. Det lærer rutiner og får stadig større oversikt over skolehverdagen, som igjen skaper trygghet. For noen barn kan utviklingen gå i negativ retning. Det kan være utfordrende å forholde seg til flere lærer, elever og krav. Da kan det være viktig med gode forberedelser, i form av blant annet rutiner og forutsigbarhet når miljøet utvides, og ved store overganger. I verste fall kan mangel på dette føre til skolevegring. Dette er en situasjon som kan oppleves vanskelig for barnet, hjemmet og skolen. Mange foreldre med barn med skolevegring har ulike erfaringer med hvordan vegringen har blitt håndtert i

skolen. Informantene mine kan fortelle om frustrasjoner, rådløshet, sinne, men også positive faktorer. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 4.

3 METODE

I dette kapitlet vil jeg først presentere vitenskapsteoretisk perspektiv som ligger til grunn for undersøkelsen. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan undersøkelsen ble gjennomført. Her vil jeg presentere valg av metode, utvalget, utforming av intervjuguide, intervjuforløpet og analyse. Til slutt vil jeg drøfte validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og etiske betraktninger.

3.1 Fenomenologi

Fenomenologi handler om forståelsen av hvordan mennesker oppfatter virkeligheten rundt seg. Man er "[...] opptatt av å forstå tanker, følelser og handlinger" (Granskar & Høglund-Nielsen, 2010, s. 85). I følge Merlau-Ponty (1962) dreier det seg om "[...] å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig" (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 46). Ut fra dette kan man danne seg en større og dypere forståelse av fenomener, av menneskers erfaringer.

Fenomenologien blir valgt som utgangspunkt for forskningen og metoden i min oppgave. Foreldrenes opplevelser i forholdet til skolen står i sentrum, og det er viktig å se det fra deres perspektiv og gi nøyaktige beskrivelser. Dessuten vil det være viktig å forstå det som ligger bak opplevelsene og tolke dette. Da er man inne på fortolkning, det vil si hermeneutikk, som er en retning innen fenomenologi (Granskar & Høglund-Nielsen, 2010).

3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er å lære å fortolke tekster (Kvale & Brinkmann, 2009). Med dette menes at man ønsker å komme fram til en allmenn forståelse av hva en tekst betyr. Samtale og tekst står dermed sentralt i hermeneutikken, og man prøver å finne mening gjennom å finne skjulte meninger i teksten og tolke dem. Prosessen består i å se på helhet og deler, og man beveger seg mellom delene for å søke en dypere forståelse av fenomenet. Dette kalles den hermeneutiske sirkel, og det er ingen start- eller slutt punkt. De ulike deler i intervjuet tolkes og settes sammen til en ny helhet. Dette skjer igjen og igjen. Det er ikke bare fokus på selve intervjuet, men man søker utover dette (ibid). Forståelsen min er avhengig av hvilke tanker og erfaringer jeg har om et fenomen fra tidligere, min førforståelse.

3.3 Førforståelse

Vi bringer alltid med oss våre erfaringer, tidligere opplevelser og kunnskap i forståelse. Dette kalles førforståelse, og brukes ofte sammen med hermeneutikken. I vekslingen mellom helhet

og deler bruker man førforståelsen som et viktig verktøy i tolkningen. Dette for å kunne utvikle ny kunnskap og forståelse (Granskar & Høglund-Nielsen, 2010). I min forskning er det viktig å være bevisst egen førforståelse og unngå å ha forutinntatte meninger om fenomener som skal undersøkes. Dette kan være med å påvirke hvordan man senere tolker og bearbeider data (Dalland, 2011). Jeg har selv erfaringer med fenomenet, noe som har vært med å påvirke arbeidet med tema og spørsmålene. Før intervjuet og underveis, reflekterte jeg derfor rundt min egen førforståelse for å bli mer bevisst hvilke følelser og opplevelser jeg har. Dette for å hindre forutinntatthet, og at jeg er lojal mot mine informanternes beskrivelser. I følge Granskar og Høglund Nielsen (2010) kan ens førforståelse være med å hindre at man kan oppdage ny kunnskap. Jeg ønsket å være åpen for ny kunnskap.

3.4 Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming

Ifølge Dalland (2011) er en metode en måte å utvinne ny kunnskap på. Det er to hovedmetoder innen forskning, kvantitativ og kvalitativ metode. Innenfor hver av disse har man ulike varianter. Kvantitativ forskning går i bredden ved bruk av spørreskjema og observasjoner. Dette skjer uten kontakt med feltet man forsker på, og nøytralitet er viktig. Informasjonen framstilles i form av målbare enheter som søkes å forklares. Ved bruk av kvalitativ forskning kan man i større grad gå i dybden ved bruk av intervjuer og ustrukturerte observasjoner. Det gjør at man som forsker er i nær kontakt med fenomenet, og kan få fram flere opplysninger, og hva som er spesielt med det man forsker på. Man er ute etter å formidle forståelse framfor forklaring. Kvalitativ metode har blitt mer vanlig i samfunnsforskning, blant annet i pedagogikk (Lund & Haugen, 2006).

I min studie ville jeg få fram foreldrenes opplevelser i forhold til skolen, og det vil være naturlig å bruke kvalitativ metode. Jeg vil samle empiri som er "[...] kunnskap som er bygd på erfaring" (Dalland, 2011, s. 89). Formålet blir å beskrive framfor å undersøke. Jeg er ute etter hvordan foreldre opplever forholdet til skolen med tanke på møte med skolen, hvordan de opplever tiltak som har blitt gjort, relasjoner og samarbeidet. I intervjuet kan jeg gå mer i dybden og få fram deres erfaringer og tanker, og dermed få en rik og fyldig informasjon. Intervjuet er et forskningsintervju som blir en form for samtale som følger en viss struktur (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette har vært en vanlig forskningsmetode i mange år innen fag som pedagogikk og helsefag. Den skiller seg fra vanlig samtale ved at intervjuer bestemmer temaet, og stiller spørsmål til en intervjuperson, eller informant. Dette er noe som er grunnleggende for å oppnå god informasjon fra intervjuet. Fokuset i intervjuet vil være å få ny kunnskap fra menneskers beskrivelser (ibid).

Det er "[...] tolv ulike aspekter ved forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet ut fra et fenomenologisk perspektiv" (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47) Disse er følgende: livsverden, mening, kvalitativt, deskriptivt, spesifisitet, bevisst naivitet, fokusert, tvetydighet, endring, følsomhet, interpersonlig situasjon og positiv opplevelse. Av hensyn til kapittelets omfang går jeg ikke inn i dybden på hvert aspekt, men gir her en kort oppsummering av hva dette dreier seg om. Ved bruk av de ulike aspektene, ønsker man å samle beskrivelser og fortolke. Det er viktig å ha fokus på temaene gjennom hele prosessen. Dette skal gi ny innsikt ved fenomenet, og man bør være åpen for nyanser. Det er viktig at den som blir intervjuet har hatt en positiv opplevelse, og eventuelt har fått ny innsikt. Underveis i intervjuet vil jeg være åpen for nye fenomen som dukker opp, og som kan gi større innsikt for meg som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009).

I følge Dalland (2011) er det innen forskning noen normer eller idealer man bør følge for å få svar på det man undersøker. I utgangspunktet er dette normer som springer ut fra kvantitative metoder, men kan overføres til kvalitative metoder. Disse er følgende: resultatet skal være i overensstemmelse med virkeligheten, data skal være systematisk utvalgt, data skal brukes nøyaktig, forskerens førforståelse skal klargjøres, resultatene skal være kontrollerbare og forskningsvirksomheten bør være kumulativ. Med dette menes at man bruker forskning som allerede foreligger. Førforståelse som norm er nevnt tidligere, og de andre normene vil jeg komme tilbake til senere i dette kapittelet, og i kapittel 4 og 5.

Jeg brukte et semi-strukturert intervju hvor temaene med spørsmål var satt opp, men hvor rekkefølgen kunne forandres underveis. Selv om informantene kunne komme med nye innspill og endre på rekkefølgen, klarer man å ha struktur på deres beskrivelser. I tillegg kan man bruke ulike stadier for ytterligere hjelp til strukturering av intervjuet.

3.4.1 Intervjuundersøkelsens syv stadier

I planleggingen av et intervju, kan følgende sju stadier være til hjelp for strukturering: Tematisering av et intervjuprosjekt, design, selve intervjuet, transkribering, analyse, verifikasjon og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har brukt stadiene i min intervjuundersøkelse. På grunn av masteroppgavens omfang, vil jeg kun utdype noen av stadiene i dette kapittelet.

3.5 Utvalg

Med utvalg menes en del av en populasjon (Haugen & Lund, 2006). I denne sammenhengen representerer populasjonen alle foreldre med barn med skolevegring.

Jeg har ikke mulighet til å intervju hele populasjonen, og må derfor foreta et utvalg. Utvalget blir en relevant undergruppe av populasjonen og brukes i min undersøkelse.

Det som er viktig når man skal velge informanter er å sikre god ytre validitet. Med dette menes at resultatene fra undersøkelsen kan generaliseres, det vil si gjelde for andre foreldre i samme situasjon (ibid). Kriteriene for mitt utvalg var at informantene hadde barn med skolevegring, eller viste tegn til skolevegring, og gikk i barneskolen. Det at alle er i barneskolen, gir et bedre grunnlag for sammenligning. Min kontaktperson i PPT var behjelpelig med å finne fram til aktuelle informanter som kan ha mye å fortelle om hvordan de opplever forholdet til skolen. En av informantene har et barn i ungdomsskolen, men vegringen startet i barneskolen. Jeg tar utgangspunkt i foreldrenes opplevelser fra barneskolen, men tar også med noen opplevelser fra ungdomsskolen. Ungdomsskolen og barneskolen er to ulike arenaer, og skiller seg ut på flere områder. Ungdomsskolen har gjerne et større antall elever, større faglige krav og løsere struktur enn i barneskolen. Dette kan føre til andre typer problemer i forhold til skolevegring. Det enkleste er derfor å forholde seg til barn fra en av skoleslagene. Barn med diagnoser, som for eksempel Asperger syndrom, har ofte andre typer vansker enn skolevegrere, og det enkleste ville derfor være å ikke ha noe diagnose i bildet. Barna til to av informantene har vansker innenfor autismspekteret, men foreldrene har mange lignende erfaringer og opplevelser i forhold til skolen, som foreldrene til barna uten diagnose. Deres beskrivelser kan være med å gi ytterligere innsikt til det som foreligger av kunnskap om skolevegring. Jeg velger informanter som er relevante for min problemstilling, og foretar dermed et strategisk utvalg. Det er foreldrenes opplevelser jeg velger å fokusere på, og ikke diagnoser.

Mitt utvalg består av 4 informanter, hvorav 3 foreldrepar og en enkelt forelder. Dette er et lite utvalg som ofte er vanlig i kvalitativ forskning (Haugen & Lund, 2006). Fordelen er at man kan gå i dybden og få mer fyldig informasjon. Dette er lettere å gjøre med et mindre utvalg. I følge Haugen og Lund (2006) vil antallet informanter være rundt 5-10 stykker. Det er sjelden mer enn 15-20, men nyere undersøkelser viser at det kan være en fordel med et mindre antall intervjuer for å kunne bruke mer tid på å analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Barna til informantene viste generelt tegn på skolevegring i form av sinneutbrudd, angst og frykt. To av barna har ikke noe stort fravær, men foreldrene må jobbe med barna hver dag for å få de til å gå på skolen. Ett av barna har hatt mye fravær, og er tilbake på skolen, og ett annet har fortsatt mye fravær. Alle foreldrene til barna ble intervjuet. Jeg hadde ikke kjennskap til informantene fra før.

Av hensyn til masteroppgavens omfang har jeg ikke mulighet til å ha et stort utvalg. Det som er viktig er å analysere og tolke beskrivelsene fra utvalget mitt.

3.5.1 Henvendelse til informantene

Siden jeg valgte intervju som metode, måtte jeg ha noen informanter som kunne hjelpe meg å få svar på problemstillingen. Først fylte jeg ut et meldeskjema og skrev et informasjonsbrev til de aktuelle informantene. Dette ble sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å få en godkjenning. Jeg leverte informasjonsbrevene med ferdig frankerte konvolutter til kontaktperson i PPT, som videresendte denne skriftlige forespørselen til informantene (se vedlegg 1). Informasjonsbrevet inneholdt informasjon om følgende: Hensikten med undersøkelsen, tema, at det var frivillig å være med på intervju, at de kunne trekke seg ut når som helst, og at alle data vil bli slettet etter at masterstudiet er ferdig. Jeg opplyste også om at datamaterialet ville bli anonymisert, slik at personer ikke kunne la seg gjenkjenne. Informantene skulle gi en samtykkeerklæring (se vedlegg 2). Jeg fikk raskt positivt svar fra to informanter. Det tok lengre tid før jeg fikk svar fra flere informanter. Dette fordi noen trakk seg, og nye brev måtte sendes ut. Til slutt fikk jeg to informanter til. Det var veldig bra at informantene kunne stille opp! Etter å ha fått godkjenning fra NSD (se vedlegg 3), kunne jeg gå i gang med intervjuene. For å kunne gjennomføre intervjuet, lagde jeg en intervjuguide.

3.6 Intervjuguide

En intervjuguide er en plan for intervjuet (se vedlegg 4). Den kan lages på flere måter (Dalland, 2011). Noen ønsker å ha en detaljert plan hvor spørsmålene er ferdig formulerte, mens andre setter opp temaer som man vil ta opp gjennom å bruke stikkord. Jeg valgte å bruke et halvstrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Det inneholder valgte temaer med forslag til spørsmål. Det er delvis strukturert, selv om ikke alt er detaljert med ferdige formulerte spørsmål. Det er flere fordeler med en halvstrukturert guide. For det første gir den en høy grad av fleksibilitet i intervjusituasjonen. Det er ingen faste svarkategorier som bestemmer hvordan informantene skal svare på spørsmålene. Hvis det er noe som er uklart underveis, har man mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Det gjør at man får utviklet spørsmål underveis i samtalen.

For det andre er rekkefølgen av spørsmålene ikke fast, og kan avvike noe (Lund & Haugen, 2006). Intervjuguiden blir dermed en god hjelp til å komme gjennom alle temaene, selv om man ikke holder seg til rekkefølgen. For det tredje er et slikt intervju lettere å strukturere og

analysere etterpå, noe som ville vært vanskeligere med et spontant intervju (ibid). Med begrenset erfaring fra intervjusituasjoner, var det til stor hjelp for meg å følge en slik intervjuguide.

Før intervjuene, satte jeg opp aktuelle temaer sammen med min kontaktperson i PPT. Følgende tema ble valgt: Møte med skolen, tiltak i skolen, involverte personer i tilretteleggingen, foresattes samarbeid med skolen og eventuelt andre instanser. Ut fra disse formulerte vi ulike forskningsspørsmål som skulle belyse problemstillingen så klart som mulig. Formålet er å få beskrivelser fra de intervjuede ut fra deres perspektiv og fortolke meningene om det fenomenet man er interessert i (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette gjør det lettere å planlegge de syv stadiene, se punkt 3.4.1.

Forskningsspørsmålene ble klart formulert slik at de skulle være enkle å forstå. Jeg passet på at de skulle inneholde både fakta og mening (ibid). Videre passet jeg på å formulere forsknings- og intervju spørsmålene noe forskjellig. I følge Kvale og Brinkmann (2009), bør forskningsspørsmålene formuleres i et teoretisk språk, og intervju spørsmålene i dagligspråk. Det gjør det mer kjent for informantene. Intervju spørsmålene er en hjelp i å konkretisere undersøkelsens problemstilling (Lund & Haugen, 2006). Kvale og Brinkmann (2009) skriver at man bør bruke ordene hva, hvorfor og hvordan i formuleringen av spørsmålene. Jeg forsøkte å følge dette for å få mest mulig åpne spørsmål og ikke legge begrensninger på svarene til informantene. Dette prøvde jeg å være bevisst på i formulering av spørsmålene. Hva- hvorfor og hvordan spørsmål blir ofte brukt for å få fram spontane svar (Dalland, 2011). Hva og hvorfor bør bli besvart før hvordan, da det vil være lettere å oppnå fyldigere beskrivelser. Ved bruk av hvorfor-spørsmål vil jeg kunne få mindre spontane svar. I et intervju er man ute etter gode beskrivelser om tema fra informantene.

Dalland (2011) skriver at det vil være lurt å starte med enkle spørsmål som er lette å svare på. Det kan gjøre det lettere å komme i gang, og få informanten og en selv til å bli tryggere i situasjonen. Man bør ha i bakgrunn at dette er et følsomt tema. Jeg begynte derfor med å spørre for eksempel om barnas alder, skoletrinn og hva informantene opplever at skolevegring er. Senere i intervjuet passet jeg på å stille det jeg mener var de viktigste spørsmålene, som kan oppleves følsomme for informantene. Hvis jeg opplevde noen uklare svar, stilte jeg så gode oppfølgingsspørsmål som mulig. Fordi jeg var ute etter informantenes opplevelser, spurte jeg ofte om hvordan de opplevde ulike situasjoner, og hva de tenkte og følte.

Jeg hadde ikke mulighet til å utføre et pilotintervju med en informant med liknende bakgrunn. Dette er anbefalt å gjøre som en hjelp til å lage gode spørsmål (Dalland, 2011). Jeg fikk tilbakemelding på intervjuguiden fra veileder.

3.6.1 Forberedelse til intervju

I tillegg til å lage intervjuguide, gjorde jeg andre forberedelser før intervjuene skulle finne sted. Jeg gjennomførte et prøveintervju med intervjuguide med inspektøren på min skole. Hun er også spesialundervisningskoordinator og har kontakt med PPT. I tillegg har hun ansvar for alle samarbeidsmøter, og har dermed en del innsikt i temaet. Prøveintervjuet gikk stort sett bra, men jeg måtte øve mer i å bli tryggere på det jeg skulle si.

Jeg tenkte gjennom hva jeg har av forhåndskunnskap om temaet, og at også informantene har en del tanker rundt temaet og til intervjusituasjonen. Videre forberedte jeg meg på ulike situasjoner som kunne oppstå. Dette er et følsomt område for informantene.

For å få med meg det som ble sagt på intervjuet og beholde fokus på informantene, valgte jeg å bruke en lydopptaker. I intervjuguiden lagde jeg en kolonne for ekstra notat om sinnsstemning og lignende som ikke kan fanges opp fra en lydopptaker. Jeg møtte opp i god tid før intervjuet, og tenkte gjennom hvor informantene og jeg selv skulle sitte. Dette for å skape en trygg situasjon.

Jeg hadde begrenset erfaring med å gjennomføre intervjuer, og leste meg opp på litteratur om hvordan man skal gjennomføre dette.

3.7 Gjennomføring av intervjuet

Gjennom min kontaktperson ble det avtalt tid og sted for intervjuene med informantene. Fordi det tok lengre tid enn antatt å få tak i nok informanter, ble intervjuene gjennomført i to omganger. Jeg fikk tilgang til to informanter ganske raskt, og disse ble intervjuet i februar 2012. De siste to i oktober samme år. Hvert intervju varte fra en til halvannen times tid, og ble holdt på et av PPT sine kontorer. Dette var en fordel da det var et kjent sted for informantene, og kunne være en hjelp i å skape en trygg atmosfære. Jeg startet intervjuet med å fortelle kort om formålet med undersøkelsen, og om hvordan informasjonen fra intervjuet skulle anvendes senere. Deretter ga jeg opplysninger om at alt ble anonymisert, at de når som helst kunne trekke seg, og at intervjuet ble tatt opp på lydopptaker. Disse opplysningene kjente informantene fra informasjonsbrev de hadde fått tidligere. Til slutt spurte jeg om de hadde noen spørsmål før igangsetting.

Under intervjuene brukte jeg som nevnt lydopptaker. Ingen informanter reservert seg mot bruken av dette, og det så ikke ut til at det hemmet dem. Ved å bruke lydopptaker opplevde jeg at jeg fikk konsentrasjon om informantene og om deres opplevelse av temaet.

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det å lytte er like viktig som å spørre i et intervju. Den som intervjuer må være en aktiv lytter og få med seg hva som egentlig blir sagt. Jeg passet på å la informantene prate uten å bli avbrutt. Jeg prøvde å stille så klare spørsmål som mulig for å holde samtalen i gang, og samtidig få gode beskrivelser. Etter at informantene var ferdig med å svare, fulgte jeg opp med et nytt spørsmål.

Underveis i intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål, der jeg ønsket at informantene skulle utdype mer om sine opplevelser og tanker, eller om noe var uklart. Noen ganger måtte jeg presisere hva jeg mente med spørsmålene mine. Da fikk jeg samtidig sikret meg at informantene fikk rett forståelse av spørsmålet. Generelt framstod informantene som åpne og ærlige, de hadde mye de ville formidle. Det var ingen avbrytelser eller småprat. Intervjuet ble avrundet med at jeg spurte informantene om det var noe mer de ønsket å tilføye.

3.8 Bearbeiding av intervjudata. Transkribering

Etter hvert intervju, transkriberte jeg. Med transkribering menes å oversette talespråk til skriftspråk. Transkripsjon bør "(...) tjene som midler, verktøy for fortolkning av det som fortelles i intervjuene" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200). Dette kan by på utfordringer da nonverbal kommunikasjon som intonasjon og stemmebruk ikke er med i transkripsjonene. Det er ulike måter å transkribere på. Man kan gi en ordrett gjengivelse av eller redigere teksten (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte ordrett gjengivelse, og brukte lydopptakeren til å skrive ned ord for ord for at det skulle bli mest mulig nøyaktig. Jeg kuttet ut alle eh-er og andre lignende småord. Denne prosessen ga meg en god mulighet til å få bedre innsikt i intervjuene, og lettere å gå tilbake og kontrollere det som ble sagt. I tillegg kunne jeg notere stemmebruk, pauser, følelsesuttrykk som oppgitthet og andre nyanser, som jeg ville gått glipp av hvis andre hadde transkribert for meg. Dette kan være med å styrke reliabiliteten, det vil si oppgavens troverdighet. Noen av sitatene i resultatkapittelet er omformulert for å få fram et bedre muntlig språk. Etter at intervjuene er blitt transkriberte, er de bedre egnet for analyse (ibid).

3.9 Bearbeiding av intervjudata. Analyse og tolkning

Ordet analyse betyr "[...] å dele opp noe i biter eller elementer" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 201). I analysen veksler jeg mellom deler og helhet, en hermeneutisk analyse, se punkt 4.2. Det er en hjelp i å få tak i sider ved det som har blitt fortalt. Ifølge Dalland (2011) kan man ikke se på analyse som en egen fase. Det er vanlig å skille mellom analyse og tolkning. Man må se på sammenhengen mellom analysen av empirien og tolkning av den. Analysering, det vil si forståelsen, kommer først, og tolkningen etterpå. Når man tolker, prøver man å forklare innholdet eller meningen med noe (Dalland, 2011).

Underveis i intervjuet kunne jeg sjekke mine tolkninger direkte med informantene ved å spørre for eksempel følgende: "Forstår jeg deg rett når du sier at..."? På denne måten kan jeg få kontrollert mine tolkninger, og det kan være en hjelp i danning av en helhetlig forståelse og tolkning, som kan være til hjelp når jeg skal i gang med å analysere.

Det fins flere analysemetoder med ulikt fokus (Kvale & Brinkmann, 2009). Noen analyser har fokus på mening: Meningskoding, meningskondensering og meningstolkning. Andre analyser har fokus på språk: Språkanalyse, konversasjonsanalyse, narrativ analyse, diskursanalyse og dekonstruksjon. Jeg er ute etter å forstå meningen i beskrivelsene, og tar for meg meningskoding med fokus på innholdsanalyse. Innholdsanalyse er en teknikk for å få en systematisk kvantitativ beskrivelse fra innhold i utsagn (ibid). Dette går ut på å kategorisere utsagn. I intervjuguiden hadde jeg følgende tema som ble tatt opp med alle informantene: *Møte med skolen, tiltak i skolen, involverte personer i tilretteleggingen, samarbeid med skolen og andre instanser*. Det kom ikke fram noen nye tema under samtalen.

For hvert tema, skrev jeg ned korte svar fra hver informant. Noen svar kunne beskrive flere temaer, og dette tok jeg hensyn til (Dalland, 2011). Videre skrev jeg ned sitater og korte beskrivelser som hver informant sa om temaet. I en analyse prøver man å velge de sitater som tydelig får fram et hovedinntrykk i intervjuet, og som belyser problemstillingen (Dalland, 2011; Malterud, 2011). Ved hjelp av denne måten å jobbe med sitater på, fikk jeg fram hovedtrekk fra alle informantene, og så at det var høy overensstemmelse mellom beskrivelsene på flere temaer.

Neste trinn var å tolke for å få fram hvordan sammenhenger i data kan forstås (Thagaard, 2009). Her vurderte jeg teksten ut fra tre ulike fortolkningskontekster: selvforståelse, en kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse (Kvale & Brinkmann, 2009). *Selvforståelse* går ut på å gjengi informantens selvforståelse.

Jeg prøver å få frem informantenes synspunkter slik jeg forstår dem, og bruker sitater jeg mener gir uttrykk for deres opplevelser i forhold til skolen. *Kritisk forståelse basert på sunn fornuft* går ut på å fortolke det som informantene sier. Jeg prøver å ha en kritisk forståelse av det som fortelles, og går lenger enn å omformulere informantenes selvforståelse. I tillegg bruker jeg min faglige bakgrunn og allmennkunnskap som kan være med å presisere og berike sitatene. Når det gjelder *teoretisk forståelse* fortolker jeg informantenes sitater i forhold til teori. Min tolkning vil da gå lengre enn de to andre begrepene, selvforståelse og kritisk forståelse basert på sunn fornuft. Tolkningen og analysen er knyttet opp mot teorier og begreper på fagområdet (Malterud, 2011). Det er viktig med teori for å belyse problemstillingen med mer kunnskap.

3.10 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet har med hvor pålitelige og gyldige forskningsresultatene er, og om resultatene kan gjelde for andre personer i samme situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). I det følgende vil jeg gå nærmere inn på de tre begrepene.

3.10.1 Validitet

Validitet har å gjøre med tolkning av data og gyldigheten av kunnskap i forskning (Thagaard, 2009; Malterud, 2011). Validiteten gjelder hele forskningsprosessen, og ikke bare en fase. I min studie har jeg forklart min fremgangsmåte som kan styrke validiteten. I følge Kvale og Brinkmann (2009), avhenger gyldigheten av forskningsspørsmålene som skal søke å besvare en problemstilling. Min problemstilling ble operasjonalisert gjennom forskningsspørsmålene og intervjuene. I mitt arbeid med resultat og drøftedelen, kontrollerte jeg jevnlig at informasjonen fra informantene var relevant i forhold til mine forskningsspørsmål, og problemstillingen. Sitater fra intervjumateriale ble presentert sammen med spørsmålet som fremkalte svaret (Kvale & Brinkmann, 2009). Sitatene fra intervjuet ble brukt til å tolke og analysere. Jeg skiller mellom informasjon jeg får fra mine data, og egne vurderinger og tolkninger.

Det kan oppstå misforståelser i kommunikasjonssituasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2011). For å kontrollere at jeg har oppfattet informanten riktig, validerer jeg underveis i intervjuet ved å stille avklarende spørsmål som for eksempel: ”Har jeg forstått deg rett når du sier at ..? ”Mener du med det at...?” Dette er med på å styrke validiteten i intervjuet (ibid). Videre passet jeg på å bruke de samme forskningsspørsmålene til *alle* informantene. Dessuten brukte jeg samme type oppfølgingsspørsmål som for eksempel:

”Hvordan opplevde du det”? Hva følte du da? Dette for å få informantenes opplevelser av fenomenet tydeligere fram.

I følge Malterud (2011) er kommunikativ validitet viktig. Med dette menes evne til å formidle forskningen til andre. Mine resultatene er ikke gjort private, men presenteres i en oppgave. Det er viktig at forskningen er lesbar, inneholder refleksjoner og formidler forskningsprosessen. Jeg har etter beste evne gjort oppgaven så lesbar som mulig, og brukt sitater som er relevante. Videre reflekterer jeg rundt funnene, og beskriver hele forskningsprosessen.

Malterud (2011) nevner pragmatisk validitet som viktig. Dette går ut på om vi kan bruke kunnskapen fra forskningen til noe. Jeg har ikke grunnlag for å si om resultatene fra undersøkelsen vil endre praksis i skolene. Det er lite forskning på skolevegring i Norge, men resultatene kan gi et lite innblikk i hva foreldrene opplever i forholdet til skolen, og kan være nyttig for andre foreldre og lærere i lignende situasjoner.

Når det gjelder transkripsjonen, utførte jeg som nevnt alt selv, og skrev ned alt ordrett. Dette var til stor hjelp da det er jeg som har oversikt over stoffet, og allerede da begynner meningsanalysene. Dette er med på å øke validiteten og reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.10.2 Reliabilitet

Reliabilitet har å gjøre med troverdigheten eller påliteligheten av forskningsresultatene. Det sees ofte i sammenheng med om de resultatene man kommer fram til i egen forskning, kan oppnås med en annen forsker. Man er opptatt av om informantene ville gi et annet svar med en annen forsker. Det er ikke sikkert at informantene forteller sannheten, noe som er en vanlig feilkilde i intervjuer. Dette avhenger av forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). Hva og hvorfor bør bli besvart før hvordan, som var noe jeg passet på å gjøre. Gjennom å stille spørsmålet hvordan får man lettere fram spontane beskrivelser. Forskningsspørsmålene var relatert til problemstillingen. I følge Dalland (2011) kan de som intervjues ofte fortelle deg det de tror intervjueren vil høre. Mine informanter framstod som åpne og ærlige med mye å fortelle. Jeg passet på å lytte uten å avbryte.

Som lærer gjennom flere år, har jeg noe erfaring med skolevegrere, og har dermed kjennskap til feltet jeg undersøker. Det kan gi et grunnlag for å forstå situasjonen til informantene samt være med å styrke validiteten (Dalland, 2011). En feilkilde kan være at man overser faktorer

som ikke er relatert til egen førforståelse og erfaring. Jeg var bevisst på dette, og var etter beste evne åpen for alle nyanser i det som ble sagt.

I følge Thagaard (2009) kan reliabilitet knyttes til relasjonen til informantene. Jeg kjente ikke til informantene fra tidligere, men opplevde møtene med informantene som positive.

Foreldrene hadde en del erfaring med skolevegring, de virket åpne og hadde mye å fortelle. Intervjuene ble gjennomført på et kjent og nøytralt sted, noe som kan gjøre situasjonen tryggere overfor meg som intervjuer, og gjøre det lettere å fortelle fritt.

Det er jeg som forsker som tolker det som blir sagt, og man bør være kritisk. Innen forskning kan man trekke inn deltakere i et valideringsfellesskap (Thagaard, 2009). Dette har jeg ikke hatt mulighet til, men har hatt jevnlig dialog med veileder som har vurdert mine tolkninger. Jeg har etter beste evne sjekket bakgrunnen for tolkningene, og at de er relatert til problemstillingene.

Jeg har brukt teorier fra ledende forskere internasjonalt, og noen i Norge, og min tolkning av funn i undersøkelsen relateres til teoriene. Dette kan styrke reliabiliteten og validiteten.

3.10.3 Generaliserbarhet

Det vil stilles spørsmål ved om funn fra undersøkelsen er generaliserbare, det vil si overførbare til andre grupper og sammenhenger. Det vil være av interesse om foreldre i samme situasjon kan kjenne seg igjen i tolkninger i teksten (Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009).

Det finnes ulike måter å generalisere på, og analytisk generalisering kan være aktuell for min undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Her ser man på hvordan funn fra en studie kan brukes i en annen situasjon. Dette avhenger av innholdsrike og lange beskrivelser.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det ikke nødvendig med et stort antall kasuser. Det viktige er innholdsrike beskrivelser av høy kvalitet. I min studie finner man lange beskrivelser. Alle informantene hadde barn med skolevegring i ulik grad som gikk på skole, og hadde mye å fortelle. Selv om min studie har lange beskrivelser, er det et lite utvalg, som kan være begrensende i forhold til overførbarhet (Malterud, 2011).

Jeg har heller ingen annen forskning på samme emne å sammenligne med. På bakgrunn av dette, mener jeg at generalisering av mine funn vil være vanskelig.

3.11 Etiske overveielser og personvern

Ved bruk av kvalitative intervjuer er det viktig å følge etiske retningslinjer for å ivareta ulike hensyn i forskningsprosjektet. Disse retningslinjene er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2008). I det følgende vil jeg se på noen hovedprinsipper: *Konfidensialitet, informert samtykke og konsekvenser for informantene.*

3.11.1 Konfidensialitet

Konfidensialitet er et viktig prinsipp i all forskning, og innebærer at privat informasjon om deltakerne ikke skal avsløres. Dette prinsippet er spesielt viktig ved små utvalg (Kvale & Brinkmann, 2009; Lund & Haugen, 2006; NESH, 2008). Barna til informantene har fått fiktive navn, som er viktig for å beskytte deres identitet. Andre sensitive opplysninger som navn på skole, har ikke blitt tatt med. Det kunne komme fram sensitive opplysninger i intervjuet, og ifølge NESH (2008), må man ta spesielle hensyn når barn er med. Det var ikke noen situasjoner der det kom fram sensitive opplysninger av en slik art at det kunne være til skade for informantene. Det var heller ikke behov for personopplysninger.

Alle forskningsprosjekter som behandler personopplysninger, skal meldes NESH (2008). Dette prosjektet var ikke meldepliktig, men alt av datamateriale har blitt lagret trygt med passordtilgang, og opptaksutstyret har vært innelåst (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse dataene kan ikke brukes på nytt uten samtykke fra informantene. Alt av datamateriale vil bli slettet når oppgaven er avsluttet.

3.11.2 Informert samtykke

All deltakelse i undersøkelser er frivillig (Lund & Haugen, 2006). Deltakerne skal få vite deres rettigheter og konsekvenser av å delta, og at de kan trekke seg ut av prosjektet når som helst uten at det får konsekvenser for dem (NESH, 2008). Videre skal alle informanter få tilstrekkelig informasjon om prosjektet på forhånd, som blant annet hva dataene skal brukes til, og hva som er hensikten med undersøkelsen (Dalland, 2011; NESH, 2008).

Mine informanter som har sagt seg villige til å være med i undersøkelsen, har fått nødvendig informasjon, og dermed fått en forståelse av hva det betyr å delta (Dalland, 2011; Lund & Haugen, 2006).

Utsending av informasjon og innhenting av samtykkeerklæring ble ordnet gjennom min kontaktperson i PPT. I følge Malterud (2011) er all skriftlig informasjon og informert samtykke viktig for å få utført en forskning som også er etisk forsvarlig.

3.11.3 Konsekvenser for informantene

Forskeren har ansvar for at de som deltar i et prosjekt ikke skal utsettes for skade eller andre alvorlige konsekvenser. Man må tenke gjennom konsekvenser dette kan ha og være opptatt av å ivareta deltakernes integritet (Thagaard, 2009). Fordi deltakerne selv frivillig kan si ja til å bli med i en undersøkelse, og når som helst trekke seg, har de selv kontroll over sin deltakelse. Dette gjør at risikoen for å delta er liten. I min studie ble det heller ikke gitt noen personlige opplysninger om enkeltindivider, og det vil være få eller ingen negative personlige konsekvenser ved å delta slik jeg ser det.

4 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN

Først vil jeg gi en kort presentasjon av barna slik foreldrene har beskrevet dem. Jeg har foretatt nødvendige endringer for å sikre informantenes anonymitet, og har gitt barna deres fiktive navn, Ola, Pål, Jon og Petter. Ola og Pål har ikke diagnoser, men ser ut til å streve med redsel for å gå på skolen. Jon og Petter har henholdsvis Asperger syndrom og autisme. Selv om de har diagnoser, så har deres foreldre mange likelydende opplevelser som foreldrene til barna uten diagnoser. Fokuset mitt er på foreldrenes opplevelser, og ikke vansker hos barn med diagnoser. Alle barna er flinke faglig. Informantenes historier er bevart i stor grad, slik at funn og drøfting blir meningsfullt.

Deretter vil jeg presentere hvordan foreldrene forstår begrepet skolevegring ut fra sine barn, og hvordan dette kommer til uttrykk når de skal på skolen, se punkt 4.1.2 og 4.1.3. Dette vil være viktig bakgrunnsinformasjon for videre drøfting.

Så vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen. Utgangspunktet for analysen er problemstillingen og forskningsspørsmålene, og resultatene vil bli presentert i henhold til forskningsspørsmålene s.3.

Innenfor hvert av temaene vil jeg først oppsummere resultatene fra empirien, og gjengi noen utvalgte sitater fra foreldrene. Deretter vil jeg drøfte resultatene opp mot teori, og komme med egne konklusjoner.

4.1 Bakgrunnsinformasjon

4.1.1 Beskrivelse av barna fra informantene

Her vil jeg kort presentere noen fakta om hvert av barna til informantene, og deres vansker slik jeg forstår det. Det vil gi en god oversikt, og være viktig bakgrunnsinformasjon for resten av undersøkelsen.

Ola er en 9 år gammel gutt og går nå i 4. klasse. Hans problemer med og ikke ville gå på skolen startet i slutten av 2. klasse. Dette kom plutselig ved at han ofte sa: ”Jeg vil ikke gå på skolen”, og var mye sint og lei seg. Til tross for mye angst og tanker om og ikke ville gå, kommer han seg på skolen, men dette krever mye bearbeiding fra foreldrene. Han har hatt lite fravær, kun noen enkelte dager. Fordi dette går i perioder, og ikke skjer hver dag, mener mor at han ikke er en ”typisk vegrer”.

Mor opplever at det hjelper å prate med læreren og gjøre noen avtaler, men så fort dette ikke blir fulgt opp blir Ola mer engstelig, og angsten for å gå på skolen forsterker seg. Mor tenker også at hans sosiale liv har begrenset seg etter hvert. Han har lekekamerater på skolen, men han oppsøker ikke dem på fritiden. De kommer som regel hjem til han hvor han føler seg trygg. Han er på fotballtrening noen ganger i uka hvor faren er involvert som trener. Dette gjør at han kommer seg ut blant folk, noe mor mener er viktig.

Per er en 10 år gammel gutt som nå går i 5. klasse. Problemene med skolevegring begynte i midten av 3. klasse. Fraværet begynte å øke i slutten av 4. klasse, og nå er han på skolen 2-3 dager i uken. De andre dagene er han hjemme, og da sitter han mye med dataspill. I starten kom skolen hjem og hentet han, men dette har man gått bort fra nå. Ifølge foreldrene sier Per at skolen krever så mye av han. Foreldrene forteller at han er flink faglig, men stiller store krav til seg selv. Han er en gutt som er livredd for å mislykkes, at noen skal le av han, og ser hva som kan gå galt i alle skolesituasjoner. Han har vegring før han får oppgaver og tror ikke han klarer å få til dem, samtidig som han ønsker å få alt riktig. Prøver liker han ikke. Dette er noe man måles i, og han har angst for å få surt i stedet for et blidt ansikt, noe som er vanlige tilbakemeldinger på prøver. Han har god sosial kontakt med andre på skolen, og har ofte med seg en kamerat hjem som er hans trygge base. Det er sjelden at han besøker andre.

Jon er en gutt som går i fjerde klasse. Han har Asperger syndrom og har hatt assistenttimer siden 1. klasse. Hans problemer med skolevegring begynte høsten i 3. klasse. Han hadde tidligere vist tegn til vegring etter ferier og helger i alle årene på barneskolen, men kom seg til skolen. Etter hvert ble han hjemme flere mandager. Fraværet eskalerte ytterligere, og han var helt borte fra skolen i månedsskiftet november/desember 2011. Skolevegringen varte over flere måneder fram til april i 3.klasse. Man forsøkte ulike tiltak som bidro til at han kom noen dager i uka de siste ukene før sommerferien. Dette for å skape en god følelse ved det å gå på skolen. Høsten 2012 har han vært på skolen hver dag, og hele dager. Foreldrene beskriver Jon som en sosial gutt som liker å være sammen med andre, og er aldri alene i friminuttene. Han strever ikke noe faglig på skolen, men det er viktig for han å kunne mestre oppgaver. Hvis ting rundt han blir for vanskelig og uoversiktlig, blir han veldig stresset.

Petter er 14 år og går i niende klasse. Han har autisme og går i en egen liten klasse på ungdomstrinnet sammen med andre med spesielle behov, og er noen få timer sammen med den vanlige klassen. Han har hatt antydninger til skolevegring i barneskolen ved at han har nektet å gå på skolen innimellom. Det eskalerte noe i sjuende klasse, og det hendte at

foreldrene ringte og ba læreren komme og hente han. I 8.klasse toppet det seg helt, og han hadde lange fravær fra skolen, 1-2 dager i uka på vårparten. Nå går han i niende klasse, og er stort sett på skolen. Foreldrene opplever slitsomme morgener hvor han er mye sint, og sier han ikke vil på skolen. Etter mye overtalelse kommer han seg dit til slutt. Han kan bli fort sint for små ting, og er ikke glad i forandringer. Han strever en del med matte og praktiske fag. Han har en kamerat han prater noe med på skolen, men synes det er vanskelig å prate med de andre, da han ikke vet hva han skal si.

4.1.2 Foreldrenes forståelse av skolevegring

Foreldrene forstår begrepet skolevegring som å vise motstand mot å ville gå på skolen. Dette kan utarte seg ved fysisk utagering i form av voldsomt sinne, verbale utbrudd og psykisk utagering ved for eksempel å vise redsel og angst for å gå på skolen. Et av barna viser angst og redsel ved å stivne helt rett før han skal gå hjemmefra, og en ved å få pustebesvær på skolen. Foreldrene opplever vegringen som vanskelig, og føler seg maktesløse og rådville. Dette sier de:

”Det går litt på redsel og psykiske sperrer. Han motsetter seg å dra på morgenen. Det må mye bearbeiding til for at han skal dra.”

”Fra å være den som stod på scenen og sang for alle foreldre på skolen, til å stå utenfor skolen og hylgrine fordi du ikke vil dit, så har det skjedd noe. Det vet vi ikke hva er.”

Barna synes det er vanskelig å forklare hva det er som gjør at de ikke vil på skolen. Det er først i det siste at Per har uttrykt at skolen krever så mye av han.

En forelder forteller at i den verste perioden var det vondt å se andre barn på vei til skolen, samtidig som deres sønn var hjemme:

”Jeg husker jeg syntes det var så vondt da jeg kom fra jobben og så andre skolebarn komme fra bussen langs skoleveien. Så fantastisk heldige de er! tenkte jeg. Andres barn går til og fra på skoleveien, men Jon er ikke der!”

Petters foreldre opplever at det er både sinne og redsel i bildet. Han liker ikke forandringer, og overganger. Mor tror at det kan ha med puberteten å gjøre, og spesielt da det eskalerte i åttende klasse. Det er mange forandringer som skjer med kroppen som er vanskelig å forstå. Overgangen med å få han til skolen tror de er vanskelig for han. Han liker heller ikke å bli fortalt hva han skal gjøre og vil bestemme selv. De tror også at Petter synes skolen er vanskelig, spesielt i matematikk.

Jons foreldre har tanker om at stress, manglende forutsigbarhet, skifte av lærere og små detaljer som hvor man skal sitte på skolebussen, kan være med på å utløse vegringen. I følge Kearney (2001) kan dette være noen risikofaktorer i skolen som kan føre til vegring.

Det er forståelig at det er frustrerende for foreldrene og ikke vite hva som har forårsaket vegringen. Det de ser og opplever er mye angst og redsel hos barnet. Dette er i samsvar med Kearney (2007a, 2007b, 2008a, 2008b) og Sällmann og Holden (2010), som viser til undersøkelser der angst kan være en viktig faktor for å utvikle skolevegring. Disse barna har oftere bekymringer, og yngre barn klarer ikke å forklare hva de synes er stressende.

4.1.3 Foreldrenes beskrivelse av vanskene med skolevegring

All barna viser sin motstand mot å gå på skolen i form av verbale utbrudd, sinne og redsel. Noen klager på magesmerter. Alle barna starter gjerne kvelden før de skal på skolen med å si at de ikke vil på skolen. Dette gjentar de flere ganger, også neste dag. Jon kan være stresset kvelden før, og kan kaste opp eller spytte. Han sovner sent, og får dermed hodepine. Alle foreldrene forteller om stressende morgener for å få barna på skolen, og må bruke mye tid på overtalelse, og eventuelt bruke belønning. De dagene barna er hjemme, spiller de mye på data.

Petters mor forteller:

”Han er sint. Kjefter og smeller. Tramper i gulvet og smeller i dører. Forteller meg hvor ille jeg er. Hvor forferdelig jeg er som tvinger han til å gå på skolen. Sier at han skjønner ikke vitsen med å gå på skolen fordi det bare er repetisjon hele tiden.”

For Pers foreldre er den verste tiden de fem minuttene på morgenen før de skal vekke han.

”Vi vet ikke hvordan han er den dagen. Skal vi lage matpakke i dag eller ikke?”

Olas mor opplever at den sterkeste vegringen oppstår når det kommer til påkledningen i gangen. Hun forteller:

”Når han virkelig skal gå, da blir det fryktelig vanskelig. Da vil han ikke kle på seg, og slenger kanskje ranselen et sted. Han er lei seg, gråter, sånn at det er ofte der det skjer.”

Han sier selv at han får følelser i magen når han kommer i gangen, og da blir det vanskelig å gå. Olas mor forteller:

”Etter hvert har det vært litt belastende rett og slett. Man blir lei seg for man skjønner at det er et eller annet galt. Også vil man hjelpe..det er vanskelig for barnet å sette ord på hva det er. Da blir man rådløs som forelder. Hva gjør jeg nå?”

Da har det som oftest endt opp med at han får være hjemme. Mor opplever ikke dette noe bra, og sier hun blir frustrert, lei seg og oppgitt over at hun ikke klarer å hjelpe han.

Per kan få tydelige angstreaksjoner som pustebesvær, men dette skjer på skolen. Det kan tyde på at dette skjer i situasjoner hvor det kreves mye av han. Når han blir konfrontert med at han er hjemme fra skolen, blir han sint. Per får sannsynligvis dårlig samvittighet når han ikke klarer å gå på skolen.

Alle foreldrene forteller at når barna er hjemme, holder de på med data. Jons mor uttrykker:

”Han spiller data når han er hjemme. Data, data, data og data.”

Jons far gir uttrykk for at pc-verdenen er en friso for disse barna, og en måte å koble ut stress. Han tror de ser på data som noe positivt, men foreldrene må styre bruken av det.

Barnas vansker ser ut til å være i samsvar med hva Elliot (1999), Kearney og Silverman (1996), og Heyne et al. (2004) skriver. Barna klager på å gå til skolen, og kan ha vondt i magen, hodet eller bli stresset når de skal dit. Noen av barna har verbale utbrudd og kan bli sinte eller spytte (Holden & Sällmann; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Silverman, 1996). I følge Kearney (2008a, 2008b) og Ingul (2005) er angst et problem hos mange vegrere. Det er heller ikke uvanlig at barn kan ha et eller flere symptomer samtidig (Heyne et al., 2004). Flere av barna var både sinte og redde, som de uttrykte gjennom verbale utbrudd, gråt og pustebesvær. I følge Kearney (2007b), er det vanlig at barn synes det er vanskelig å fortelle hvorfor det er vanskelig å gå på skolen. Elever med slike karakteristikk faller inn under faktor en og to i Kearneys funksjonsmodell (Kearney, 2001, 2007a, 2008a, 2008b).

Alle barna holdt på med data når de var hjemme. Dette er i tråd med den fjerde faktoren i Kearneys funksjonsmodell (1996, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b). Barn får tilgang til positive aktiviteter utenfor skolen som dataspill, og studier viser at dette er den hyppigste faktoren til skolevegring (Kearney, 2007b). Ingen av foreldrene nevnte data som en årsak til at barnet ville være hjemme, eller at det snakket om det. Det kan være en medvirkende faktor til at det er positivt å være hjemme.

4.2 Foreldrenes opplevelse av møtet med skolen

4.2.1 Oppsummering av hovedfunn

Tre av fire foreldre gir uttrykk for frustrasjon over skolens mangel på kunnskap om vegring, og at det tok tid før skolen skjønnte alvorret. De trodde at skolen skulle klare å løse dette. To av

fire foreldre opplevde at skolen ikke ville innrømme at det var et problem, og følte seg alene om dette. De forteller at skolen og foreldrene hadde ulike oppfatninger av hva som var problemet. For å få raskere hjelp, tok to av foreldrene kontakt med PPT og initiativ til møter, noe de mener skolen burde ha gjort. De trodde at skolen skulle klare å løse dette. Da skolen forsto alvoret i problemet begynte ting å skje, og dette opplevdes positivt. En av fire foreldre opplevde at skolen møtte sønnen deres på en god måte, og fikk han til å være på skolen.

Sitatene nedenfor viser hva foreldrene sier om skolens mangel på kunnskap:

”Det tror jeg ikke de har all verdens kunnskap om. Det tror jeg er et felt som de godt kunne fått mer informasjon eller lærdom om.”

”De har ikke kunnskap om det i det hele tatt, og vi har i hvert fall ikke kunnskap om det. De sier jo det..det her kan vi ikke noe om.”

”Så de lå bare og hvilte egentlig, for det var behagelig at Jon ikke var der. For da var det frigjort ressurser til andre barn. Sånn at de ikke var aktive på oss i det hele tatt. Rett og slett.”

En mor forteller at det og ikke mestre å få barnet på skolen, er en opplevelse som sitter i lenge. Denne opplevelsen følte de ble forsterket, da skolen ga uttrykk for at de ventet på at han skulle komme til skolen:

”Det var veldig frustrerende! Fordi da kjente jeg at det er kun mannen min og jeg som skal få han til skolen, og ikke noe annet apparat rundt som skulle hjelpe oss i det. Så det var en umulig oppgave. Helt klart umulig! I og med at vi ikke ville løfte eller bære, eller binde fast i bilen..og sånne ting. Som vi var enige om var helt håpløst..å løse det på. Så det var veldig frustrerende. Rett og slett. Det opplevdes som at det som skjer på hjemmebane var noe vi måtte løse på egenhånd.”

”Det hadde hjulpet om skolen kanskje hadde ført oss litt videre, for da var vi veldig slitne. De kunne sagt at de kunne finne noen nå som kan bidra til å hjelpe derfra til dit. Vi skjønner at dere ikke greier noe mere nå.”

Hun påpeker at skolen må ta henvendelser fra foreldre på alvor, og ikke tenke at de skal se det litt an. Da kan det lett danne seg et mønster. De følte at det ikke var noen forståelse fra skolens side for hvor dramatisk skolevegring kan utvikle seg til å bli for barnet. Videre tror de at dette var en vanskelig situasjon for skolen, og de ville ikke innrømme at det var et problem med en gang. Foreldrene forteller:

”Da vi tok direkte kontakt om at han ikke var på skolen var beskjeden at det antageligvis ville gå over, vente og se. Så var det litt sånn at skolen skulle ta hånd om sin greie. De skulle løse problemet på skolen når han var der, men vi måtte sørge for å ordne oppi det som skjedde hjemme. Dette har jo en sammenheng.”

”Det var helt forferdelig for oss å ha en hjemme som ikke ville til skolen, fordi tilretteleggingen ikke var bra nok.”

De følte at dette var noe som bare foreldrene kunne ta tak i, noe som gjorde dem frustrerte, maktesløse og slitne.

Alle foreldrene forteller at det har blitt mange telefoner og e-poster til skolen, men føler de har blitt møtt på en god måte, noe de synes er viktig. En mor forteller at hun aldri blir møtt med ”Det her er urimelig”, eller ”Jeg skjønner ikke hva du mener”. Det å bli møtt, bidrar til at hun orker å stå i dette.

Petters foreldre har stort sett opplevd positive møter med skolen. Da de ringte skolen i 7. klasse og sa at Petter ikke ville på skolen, kom læreren ut og møtte dem. Han fikk overtalt Petter til å bli med inn, og han roet seg etter hvert inne i klassen. Far opplevde læreren som flink. På ungdomsskolen følte de at de ble tatt godt i mot, og møtte forståelse for Petters vansker.

4.2.2 Drøfting av hovedfunn

Resultatene tyder på at tre av fire foreldre følte seg alene om vegringen i begynnelsen, og opplevde det som en belastning da skolen ikke kunne bidra. De følte seg slitne, motløse og fortvilte. Foreldrene forteller at dette virket nytt for skolen, og det kan tyde på at problemet var lite utbredt. Lærerne så ut til å ha ulike oppfatninger av barna deres, noe som opplevdes vanskelig.

Ett foreldrepar forteller at de var frustrerte over at deres skole ville vente og se det an, og mente dette kunne forverre vegringen. Disse erfaringene kan tyde på at skolen ikke hadde kunnskap om dette. I følge Kearney (2001) og Thambirajah et al. (2008), kan manglende kunnskap om vegring ha med lav kompetanse å gjøre. En konsekvens er at skolen kan ha andre oppfatninger av hva som er problemet. To av fire foreldre følte at skolen så på deres barn som en vrien unge som ikke ville gjøre noe. Det var en vanskelig prosess, der Pers foreldre opplevde at skolen kom hjem og hentet Per. Etter hvert som skolen forstod mer av hva Pers vanske dreide seg om, ble det lettere å gjøre avtaler rundt sønnen. Ola er en stille gutt som ingen lærere tenkte det var problemer med. Selv så foreldrene en sliten gutt når han kom hjem og som avreagerte der. Lærerne sa: *”Han er jo så fornøyd”*. *”Han gjør jo alt det han skal”*. Moren forteller at hun opplevde dette som frustrerende, da han egentlig var mye engstelig og tok det ut hjemme. Hun sier at han bruker mye krefter på å tilpasse seg på skolen, og tør ikke si fra til lærerne om det han synes er vanskelig eller gruer seg for. Det blir derfor

mange meldinger og telefoner fra mor til skolen, noe hun opplever som slitsomt. Dette er i tråd med Thambirajah et al. (2008), som skriver at elever med skolevegring ofte er usynlige og oppfører seg fint på skolen. Det er derfor ikke så lett å oppdage at de strever. Det vil være viktig for skolen å utvikle kompetanse på dette, slik at ikke vegringen forverrer seg. For ikke lenge siden begynte man med systemarbeid i klassen hans hvor PPT er involvert. Mor tror at dette har vært medvirkende til at de har begynt å jobbe med Ola. Hun gir uttrykk for at hun alltid har blitt møtt til tross for mange telefoner: *"Vi har vel alltid møtt imøtekommenhet hos lærerne."* Hun påpeker at det å bli tatt alvorlig er viktig, og har sannsynligvis ført til at hun orker å stå i dette. Dette kan tyde på at det er viktig at skolen tar alle henvendelser fra foreldrene alvorlig, noe som kan være en viktig støtte for foreldrene, og for barnets videre utvikling.

Myhrvold-Hanssen (2007) skriver at mange foreldre ofte opplever at det er de som har størst fokus på problemet. Hvis skolen har lite kunnskap, kan det være vanskelig å forholde seg til denne problematikken. Man kan stille spørsmålet ved hvem som eier problemet, skolen eller foreldrene? Tre av fire foreldre ga uttrykk for at de følte det var deres feil at barnet ikke kom seg på skolen. De følte dermed at det ble de som var opptatt av dette, og ikke skolen. Det kan synes som om skolen mente at problemet lå hos barnet. Dette er i tråd med Thambirajah et al., (2008) og Ingul (2005) som skriver at individet ofte blir sett på som hovedproblemet. For foreldrene kan dette oppleves sårt. Dette er en sårbar situasjon for foreldre, og det vil være viktig at de ikke føler seg alene om problemet.

Jons foreldre uttrykker stor frustrasjon over at skolen ikke så problemet i en større sammenheng, hvor det oppstår situasjoner og hendelser som kan føre til forandringer i et barns atferd, og føre til en eventuell vegring. Faren forteller at det tok ikke lang tid å gå på nettet og finne artikler om skolevegring. Da han la fram forslag for skolen om hva som kunne gjøres, møtte han ingen forståelse, noe som overrasket han. Han fikk høre at det ikke var noe å diskutere, og følte seg dermed alene om problemet: *"Så var det litt sånn at skolen skulle ta hånd om sin greie. De skulle løse problemet på skolen når han var der, men vi måtte sørge for å ordne oppi det som skjedde hjemme."* Dette kan tyde på at det ikke var noe kontakt mellom mikrosystemene i starten, noe som hindret en positiv utvikling. Jons foreldre opplevde liten forståelse, og tiltak skulle utføres på hver sin arena. De følte at skolen syntes det var behagelig i starten at deres sønn var borte, og hans ressurser ble brukt i til andre i klassen. I følge Bronfenbrenner (1979) er det viktig å se på samspillet mellom barnet og miljøet det ferdes i som ett system. Mesosystemene bør trekke i samme retning, for at barnet skal oppleve at det

er en sammenheng i det miljøet det er i, noe som vil være positivt (Bø, 2000). Det kan synes som at skolen etter hvert har fått en større forståelse for at det som skjer på skolen, kan ha betydning for hva som skjer hjemme. Dette skjedde sannsynligvis ikke i starten for barna. Foreldrene opplever det viktig å bli møtt med sine bekymringer, og god kommunikasjon vil være nødvendig. Dette samsvarer med Klefbeck og Ogden (1996) og Bronfenbrenner (1979) som skriver at en god kontakt og kommunikasjon mellom sammenhenger som barn er en del av, vil være positivt for barnet og dets utvikling. Det kan gjøre det lettere å få til et bedre samspill.

En av fire foreldre kan fortelle om positive møter med skolen fra starten av vegringen og underveis. De synes at lærerne har møtt dem og Petter på en god måte hele tiden. Det kan tyde på at skolen har hatt lærere med kompetanse i hvordan de skal møte elever med vegring (Kearney, 2001; Thambirajah, et al., 2008). Det kan være en større systemtenkning hvor man ser på spillet mellom barn, foreldre og miljøet rundt som en helhet (Askland & Sataøen, 2009, Bronfenbrenner, 1979). Foreldrene nevner kontaktlærere fra både 7. og 8. klasse som så ut til å forstå Petters behov. Selv om han kom sint til skolen, og ikke ønsket å være der, klarte de å få han til å være på skolen hele dagen. Det kan stilles spørsmål ved om noen skolen er seg mer bevisst i sin tilnærming til ulike elevers vansker i forhold til andre skoler? Foreldrenes positive erfaringer i møte med skolen, kan tyde på at skolen har kompetanse, noe som gjør det lettere å ha forståelse for disse elevene og deres behov. Petter har klart å være mye på skolen, til tross for sin vegring. Det foreldrene ser ut til å savne mest, er hjelp til veiledning hjemme, men de ser at dette er utover skolens kompetanse. Det kan synes som at skolen bør ha en større systemtenkning (Askland og Sataøen, 2009), og ha et hyppigere og tettere samarbeid med skole, PPT og eventuelt andre instanser for å hjelpe foreldrene med dette.

4.3 Foreldrenes opplevelse av skolens tiltak

Her vil jeg først oppsummere hvilke tiltak foreldrene anser som virkningsfulle, og tiltak som har vært vanskelige å gjennomføre. Deretter vil jeg drøfte tiltakene og komme med egne konklusjoner. Til slutt vil jeg ha en oppsummerende drøfting av foreldrenes opplevelse av virkningsfulle og vanskelige tiltak.

4.3.1 Oppsummering av hovedfunn

a) Virkningsfulle tiltak

Tre av fire foreldre forteller at PPT og de selv, ikke skolen, har kommet med forslag til tiltak hele tiden. To av fire foreldre forteller om to tiltak som raskt viste seg å være virkningsfulle. Det ene er plasseringen i klasserommet. De mener skolen generelt bør tenke over hvor barna skal sitte og med hvem. Det andre er at barna blir møtt av en voksen i skolegården hver morgen. Dette har vist seg å skape trygghet. Et tredje tiltak er egen inngang og eget arbeidsrom. Petters foreldre har gode erfaringer med tiltak for sønnen, og forteller at å være i egen klasse noen timer i uka, og starte noe senere enn andre fungerer bra. Andre tiltak som nevnes er struktur og forutsigbarhet, som har vist seg noe vanskelig å gjennomføre for to av barna. Tiltakene har kommet etter hvert, men Pers og Jons foreldre synes dette har tatt tid. Om plassering i klasserommet forteller Olas mor:

”Nå går det greit. Han sitter sammen med en han har valgt selv. Og den eneste han vil sitte ved siden av. Det fungerer! Han har en god periode nå. Men det tror jeg har noe med at han har den plassen han har.”

Generelt opplever alle foreldrene overgangene som vanskelige, og er opptatt av å gjøre disse så trygge som mulige. De nevnte tiltakene har bidratt til å få til dette delvis.

b) Vanskelige tiltak

To av fire foreldre forteller om andre tiltak som de tror kan være virkningsfulle, men som de opplever at virker vanskelig for skolen å gjennomføre. Flere ganger nevner foreldrene viktigheten av overlevering av beskjeder, forutsigbarhet og struktur. Fordi Ola og Per synes det er vanskelig å si fra til lærerne sine hvis det er noe de er bekymret over, er det foreldrene som gir beskjeder gjennom e-post eller telefoner til lærerne. Dette kan gjerne være bekymringer som å si fra om at barnet ikke har fått gjort lekser.

Pers og Olas foreldre føler at det blir mange telefoner til skolen, og Pers mor forteller dette:

”Når han ikke kommer i morgen..men da vet han ikke hva som skjer dagen etter igjen. Når han kommer, ikke sant? Da er han ikke forberedt på det. Jeg har tatt mange, mange, mange, mange telefoner til skolen på morgenen bare for å forsikre meg om at..husk at Per ikke skal ha lekser. Og da må jeg ringe og si det. At han ikke skal ha det. Så han vet at jeg har gjort det. Det er mye greier...”

Han har blant annet begynt å få lapper hvor lærerne skriver at han ikke skal ha leksejekk. Så ser han det svart på hvitt, og er da sikker på at det ikke vil skje. De mener at det er viktig for

Per å være forberedt på hva som skjer dagen etter at han har vært borte, og dagen etter der igjen. Da er leksejekk en viktig del av dette.

Olas mor er frustrert over at gitte beskjeder ofte ikke når fram dit de skal, og informasjonen blir dermed tilfeldig. Dette i motsetning til de andre foreldrene som erfarer en stort sett god informasjonsflyt. Dette forteller hun om overlevering av beskjeder:

”Det er ikke den som tok beskjeden som hadde den timen. Og så blir det ikke noe helhet over det. Man blir møtt, men det blir ikke fulgt opp i den grad det burde.”

Det skjer ofte at Ola ikke har fått riktige beskjeder om lekser. Mor forteller:

”For Ola låser seg jo helt når han kommer hjem, og hvis de har sendt hjem en lekseplan som det står noe feil på. De har bare klipt og limt, og tatt en ny side, men det er den samme oppgaven som forrige gang. Men det viser seg at det er to, de skal svare på to står det på lekse. Og så når han kommer hjem er det bare et spørsmål. Da låser deg seg for han, for da tror han kanskje det er feil side, eller hva det er som har skjedd her.”

Hun er opptatt av at det må settes inn tiltak nå, så han ikke blir en som vegrer seg mer enn det han allerede gjør for å gå på skolen. Hun sier:

”Det bør tenkes ut hvordan man bør gå fram i disse sakene når vegringa blir så stor. Altså ikke bare når bekymringa kommer fra foreldrene. Men det går vel på hvordan de håndterer sånne ting. Det bør det være rutiner for på skolen. Men også når vegringa blir sånn at elevene blir borte. Ikke sant? Hvordan forholder de seg til det?

Og hvem involverer seg? Hvem skal kobles på? Det bør være drøftet på skolen. Det kommer boms med en gang i fanget på dem, og så vet de ikke helt hvordan de skal håndtere det. Det er viktig at de skjønner alvoret av det. Så det tror jeg er det viktigste.”

Olas mor påpeker viktigheten av rutiner når vegring oppstår, for å hindre at vegring øker, noe som synes vanskelig å gjennomføre.

Jon og Per har pedagogisk tilrettelegging i form av færre fag, og Per har fått fritak for prøver. Pers foreldre synes at han har altfor lite faglig på skolen. Det er og vanskelig å få han til å gjøre lekser:

”Det er umulig å få han til å gjøre lekser hjemme. Da sitter han bare og griner. Han har til og med prøvd å ta seg sammen. Det nytter ikke, han klarer det ikke. Det gjør at når han åpner boka og ser at det er 20 stykker..så bare fosser tårene.”

4.3.2 Drøfting av hovedfunn

a) Virkningsfulle tiltak

Skolen ser ut til å ha bidratt med tiltak for å gjøre barnet mindre stresset og redusere ubehagelige situasjoner. Dette er i tråd med faktor en og to i Kearneys funksjonsmodell. Den første faktoren går ut på at barnet unngår stimuli som kan provosere fram negative følelser som f.eks angst, og den andre er flukt fra sosiale situasjoner og situasjoner der presentasjoner inngår (Kearney 1993, 1996, 2007b, 2008a, 2008b). Det er lettere å ha fokus på faktorene enn å se på alle typer atferd. I litteraturen vises det til at tiltak som tar utgangspunkt i denne modellen er effektive, da den er rettet mot ulike typer skolevegrere. Dette vil si barn som vegrer skolen av ulike årsaker. Modellen må fokusere på eleven, foreldrene eller familien eller begge (Kearney & Bensaheb, 2006). Både Ola og Per sitter ved siden av en de er trygg på, og blir møtt på skolen av en voksen hver morgen. Det kan synes som om de opplever dette trygt, og man kan unngå å provosere fram negative følelser som angst. Per får skriftlige beskjeder om at han ikke skal lese opp lekser. På den måten kan man unngå flukt fra sosiale situasjoner der presentasjoner inngår, og gjøre det behagelig for eleven. For noen barn kan det være stressende å gå inn i en skolebygning, noe både Jon og Petter virket nervøse for. Jon fikk tilgang til egen inngang og tilgang til eget arbeidsrom, og Petter kommer litt senere på morgenen. Dette er i tråd med Elliot og Place (2004) som skriver at det er viktig at barn kan begynne dagen på et rolig sted. Det kan synes som at de nevnte tiltak som plassering i klasserommet, bli møtt av en voksen hver morgen, få beskjed om at det ikke skal være leksehøring, og starte senere er hensiktsmessige tiltak som bidrar til å skape trygghet, og provoserer ikke fram negative følelser. Foreldrene opplevde disse tiltakene som positivt.

Foreldrene synes at all informasjon som kan skape struktur og forutsigbarhet er viktig. Dette er i samsvar med forskning som skriver at struktur er viktig i skolen. Manglende struktur kan føre til vegring, og er dermed et viktig tiltak (Kearney, 2001; Koritzinsky, 2007; Myhrvold-Hanssen, 2007; Stavanger, 2007). De opplevde noen få tiltak omkring dette som virkningsfulle. Pers foreldre syntes det var viktig at Per fikk møte ny lærer, se nytt klasserom og velge plass før han startet i femte klasse. En årsak kan være at han da er mer forberedt på det som skal skje. Jons foreldre opplevde det nyttig å ha et informasjonsmøte for Jons medelever før han skulle komme tilbake på skolen. Da fikk de forklart om Jons situasjon og hva han synes er slitsomt. Dette kunne gjøre det lettere for Jon når han kom tilbake på skolen ved at han kunne slippe å svare på spørsmål om hans fravær, noe han var bekymret for. Andre tiltak som gjorde det lettere for han å komme tilbake til skolen i april, var egen inngang, eget

arbeidsrom og eget faglig opplegg. Det kan tyde på at dette var en viktig opplevelse for Jon før sommerferien, som han kunne ta med seg til skolestart på høsten. For dette skoleåret tenker foreldrene at det faglige bør stå mer i fokus. For Petter fungerte det å bli møtt av lærer på barneskolen når han ikke ville inn. Det gjorde at han roet seg og ble med inn. På ungdomsskolen begynner han senere enn andre, og slipper å forholde seg til så mange på en gang. Han går i en egen klasse noen timer i uka sammen med andre som har spesielle behov, og foreldrene gir uttrykk for at de er fornøyde med hvordan lærerne legger til rette for elevene.

Alle barna opplevde overganger vanskelige, som er i tråd med hva Bronfenbrenner (1979) skriver. For noen kan *daglige* overganger som å gå fra hjemmet til skolen være sårbart. For andre synes *varige* eller *dramatiske* overganger som å begynne på et nytt trinn eller på ungdomsskolen å være utfordrende. For Per ble vegringen større i overgangen til 5. klasse, og for Petter i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Forskning viser at overganger mellom ulike trinn er sårbart (Bø, 2000). Hos Ola og Jon startet vegringen i 3 klasse.

Dette kan skyldes mange faktorer, som større faglige krav og flere voksne og medelever å forholde seg til. I følge Bø (2000) får barnet en større forståelse av miljøet rundt seg. Det er viktig at barnet får en god kognitiv utvikling gjennom å gjøre deres skolehverdag og overganger så trygge som mulig. Tiltak som å bli møtt av en voksen hver morgen, og møte ny lærer og nytt klasserom før start i ny klasse, kan bidra til å trygge overgangene

b) Vanskelige tiltak

Tre av fire foreldre opplever at gitte beskjeder kommer som oftest fram, noe de synes er betryggende. Dette er i tråd med Bronfenbrenner (1979) og Klefbeck og Ogden (2003) som understreker viktigheten av kommunikasjon i mikrosystemer. Det kan se ut til at kommunikasjonen fungerer stort sett mellom mikrosystemene. Dette er viktig for at foreldrene skal føle at de blir hørt, da de er i en sårbar situasjon. Dette står i kontrast til hva en av de fire foreldrene opplever. Olas mor kan forteller om dårlig kommunikasjonsflyt. Hun sier at skolen hører på henne, men at beskjedene ofte ikke når fram. Dette tror hun skyldes at det er forskjellige lærere inne i klassen på grunn av sykemeldinger. Det kan synes som det blir tilfeldig hva som blir sagt og ikke. Dette kan gjelde for eksempel en lekseplan som det står noe feil på, hvilken plass han skal ha i garderoben, ikke fått med seg riktige bøker hjem og fått feil lekse. Det kan virke som at Ola må vite hva han skal gjøre på forhånd, få beskjed om forandringer på planen og få hjelp til å få med seg de riktige bøkene. Hvis mangel på slik

informasjon, kan det gi seg utslag i at han blir engstelig, og mor sier: *"Det er ikke store ting som kan velte lasset for han"*. Det er nevnt at Ola går i en ressurskrevende klasse, og med flere utskiftninger av lærere. Dette kan ha ført til lite stabilitet rundt Ola. For mor er det viktig å få gitt informasjon om Ola og hans vansker til voksne rundt han. Hun gir uttrykk for stor misnøye rundt dette, og mener at skolen bør ha bedre rutiner for overlevering av informasjon. Trolig savner hun en bedre kontakt mellom involverte lærere rundt Ola, og mellom henne selv og lærerne. Hun synes det er viktig at skolen har gode rutiner når vegring oppstår, noe hun opplever at det ikke er. Det kan virke som at det er vanskelig å få til dette på grunn av mange utskiftninger i personalet, og er med på å opprettholde vegringen. Det blir lite struktur, som er en viktig faktor som kan føre til vegring (Kearney, 2001). Hun mener også at skolen bør tenke på hvem man setter inn av voksne i klassen for å få en større stabilitet.

Struktur er tidligere nevnt som en viktig faktor for å redusere skolevegring (Kearney, 2001; Koritzinsky, 2007; Myhrvold-Hanssen, 2007; Stavanger, 2007). Olas mor opplever at når beskjeder ikke kommer fram,, kan situasjonen lett bli uoversiktlig for sønnen, og han kan for eksempel bli stresset når han ikke vet hvilke lekser han skal gjøre, eller tar med feil bok. Hun sier at hvis informasjonsflyten fungerer, vil det bidra til en bedre struktur rundt Ola. I likhet med Olas mor, erfarer Pers foreldre lignende situasjoner. Noen ganger har Per opplevd at beskjeder som har blitt gitt, ikke blir fulgt. Dette kan for eksempel være leksehøring, hvor han ikke har fått gjort leksene. Mor må derfor ringe skolen mange ganger for å minne om at han ikke skal ha lekser.

Det har blitt gjennomført noen pedagogiske tilpasninger for tre av barna, og det synes ikke å være noen lærevansker i bildet. På den ene siden kan det tyde på at lærerne har den oppfatning at det faglige fungerer greit. På den annen side kan man stille spørsmål ved deres kompetanse når det gjelder undervisningen. Kanskje bør man gjøre andre tilrettelegginger? For Per er det gjort større faglige tiltak i form av fritak for fag og prøver, og han kan ha prøver hvis han vil. Klassen har arbeidsplaner, og han gjør oppgaver på det letteste nivået. Selv dette blir for mye for han i følge mor. Hun sier at det meste blir lett for mye. Han har ikke lekser da det er umulig for han å gjøre det hjemme. Foreldrene synes dette er vanskelig, og både de og skolen ser at han får stadig større faglige hull. I følge Thambirajah et al., (2008) er mange foreldre bekymret for faglige hull som blir større, noe som kan skape konflikter mellom foreldre og skole. Per er en gutt som stiller store krav til seg selv, og ikke tror han klarer oppgaver. Han blir målt på prøver, og vil helst ha alt rett. Foreldrene gir uttrykk for at de synes han har lite på skolen: *"Han har ingenting på skolen. Ingenting. Alt er borte liksom"*.

Foreldrene er opptatt av at han skal få en tilpasset opplæring. De ønsker en alternativ undervisning i fag han liker som er mer praktisk rettet og lystbetont, og kan gjøre at han synes det er gøy å gå på skolen. Samtidig ser de at det kan være vanskelig å få til på grunn av få ressurser i skolen.

Alle elever har rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998 § 1-3). Dette kan være vanskelig å få til i praksis, noe som også er min erfaring. Dårlig økonomi i et makrosystem som kommunen, fører til få ressurser i skolen, som indirekte går utover elevene (Bronfenbrenner, 1979). Pers foreldre sier at tiltakene om fritak i fag og prøver ikke er optimalt for deres sønn, men uten dette tror de ikke han hadde vært på skolen. De virker frustrerte over at skolen ikke klarer å få han dit. Selv med tiltak som plassering, ikke leksehøring, og fritak, er han ikke på skolen hver dag. De påpeker at det må komme inn andre tiltak som kan fungere, og er frustrerte over at det tar tid. Dette understrekes med følgende sitat: *"Ting tar tid. På skolen skal ting prøves ut ei god stund"*. Dette kan være med å opprettholde vegringen. Det kan synes som om at foreldrenes mener at det som er gjort faglig rundt sønnen ikke er nok, og er opptatt av å få inn flere ressurser for å få han på skolen hver dag.

Et siste tiltak som nevnes er bruk av kontaktpersoner. Alle foreldrene opplever det som viktig at barna deres får en person de har tillit til, men overfor en av de fire foreldrene er dette vanskelig å gjennomføre. Dette vil jeg komme tilbake til i punkt 4.5.

c) Oppsummerende drøfting av foreldrenes opplevelse av tiltak

Alle foreldrene forteller om noen tiltak som oppleves virkningsfulle. Barna kan ut fra vanskene deres, plasseres i faktor en og to i Kearneys funksjonsmodell (Kearney, 1993, 1996, 2007a, 2008a, 2008b). Disse tiltakene kan være hensiktsmessige for å unngå stimuli som kan provosere fram negative følelser som angst, og flukt fra situasjoner der presentasjoner inngår. Tiltakene ser ut til å skape struktur og forutsigbarhet. Struktur er viktig for barn med skolevegring (Kearney, 2001; Koritzinsky, 2007; Myhrvold-Hanssen, 2007; Stavanger, 2007). Dette kan bidra til å gjøre skolehverdagen og eventuelle vanskelige overganger så trygge som mulig (Bronfenbrenner, 1979). Det er viktig for å få en god utvikling hos barnet. I følge Opplæringslova (1998, § 9a-4), skal skolen arbeide for å fremme blant annet et trygt miljø for eleven. Disse tiltakene kan bidra til dette.

Noen tiltak har vist seg vanskelige å gjennomføre. En av fire foreldre opplever at beskjeder ikke når fram, og informasjonen blir veldig tilfeldig. Bronfenbrenner (1979), og Klefbeck og

Ogden (2003) påpeker viktigheten av kommunikasjon i mikrosystemer. På grunn av stor utskifting i personalet, har det vært vanskelig å få til en god kommunikasjon, og savnet av en bedre kontakt mellom skolen og hjemmet er der. Dårlig informasjonsflyt kan gjøre det vanskelig å skape en struktur i skolehverdagen. Struktur er en viktig faktor for å redusere vegringen (Kearney, 2001).

Tre av barna har fått reduserte pedagogiske opplegg. Ett av barna har fritak i flere fag og også for prøver, og foreldrene påpeker at selv med disse tilretteleggingene, er det ikke nok til å få han på skolen hver dag. De uttrykker stor bekymring over faglige hull som blir større, og støttes av Thambirajah et al. (2008) som skriver at dette kan skape konflikter mellom hjem og skole. Foreldrene tror en alternativ undervisning med fokus på praksis, kan gjøre at han synes det er gøy å gå på skolen. Opplæringslova (1998 § 1-3) fastslår at alle elever skal ha tilpasset opplæring. På grunn av få ressurser, kan det være vanskelig å få gjennomført en slik alternativ undervisning.

4.4 Foreldrenes opplevelser av å bli involvert i tiltak

Her vil jeg først oppsummere hvordan foreldrene opplever å bli involvert i tiltakene som utføres på skolen, og av PPT. Dette fordi det er den instansen som alle foreldrene nevner. Andre instanser nevnes ikke. Deretter vil jeg foreta en drøfting.

4.4.1 Oppsummering av hovedfunn

Tre av fire foreldre forteller at skolen kom ikke med forslag til tiltak i starten av vegringen. De opplevde at ingen ting ble gjort, noe som var frustrerende. Det eneste foreldrene kunne gjøre, var å ringe og si at de ikke fikk barna på skolen. De få tiltakene skolen prøvde å få i gang etterhvert, beskriver de som lite nyttige. Foreldrene opplever at de har vært involvert i tiltak i hele prosessen, men det er de som har kommet med forslagene. De synes skolen kunne vært mer pågående. Jons foreldre sier de tok tidlig kontakt med PPT for å få i gang møter for lettere å få ressurser. Etter hvert som skolen fikk en større forståelse av problemet, opplevde de at flere tiltak kom i gang. Noen foreldre forteller at ikke alle tiltakene har vært gjennomførbare, noe de synes har vært frustrerende. Dette sier noen foreldre om tiltakene som ble gjort i starten:

”De visste ikke hva dette var, og kom ikke med tiltak i starten. Alle trodde det var trassen.”

”Det siste halvåret av fjerde klasse var ikke Per inne i timene. Han var plassert ute på benken aleine, mens han gråt. De har ikke hatt nok kunnskap om å vite hvordan de skal håndtere det, når de lar en unge sitte alene i gangen.”

Jons foreldre sier de ser på seg selv som ressurssterke, og mener dette er en styrke for å være pådriver for å få den hjelpen de trenger. De tror ikke de hadde kommet så langt uten å være ressurssterk, og sier følgende:

”Det å kunne være såpass tydelig og bestemt at man faktisk sier at disse tiltak blir gjennomført krever en god del fra foreldre. Det krever styring. Det er et prosjekt. Det er en jobb rett og slett.”

”Det var ikke skolen som hadde tatt initiativ til møtet. Det var vi som dro hele prosessen. Å få flere med.”

Han forteller at skolen kom med flere innspill til tiltak etter hvert som de fikk en større forståelse av problemet:

”Når de først skjønnte hvor komplisert det var, så ble de veldig positive til og virkelig ville gjøre mye for å få Jon tilbake til skolen.”

”Skolen sa til oss at de bommet på den biten. De så ikke verken kompleksiteten eller hadde planer rundt det.”

De forteller at det gjorde godt da skolen sa de skjønnte at dette var vanskelig, og var mer komplekst enn det man hadde sett for seg.

Olas mor sier følgende om det å komme med forslag til tiltak:

”Jeg tenker ikke som forelder at det er feil at man kommer med tiltak hvis man blir møtt og hørt på det. Men jeg tenker at skolen burde hatt en mer aktiv rolle i det, og ikke bare ta i mot. Da virker det som om de rådville og ikke vet hva de skal gjøre. Da får de bare si det da, og ta i mot hjelp.”

Olas mor forteller også om en veldig krevende klasse der man trolig ikke har hatt ressurser til å ta tak i Ola. Det har vært flere møter om selve klassen, hvor hun føler at problemene alle foreldrene har kommet med, har blitt ufarliggjort. Foreldrene mener at skolen ikke forsto omfanget av problemet i starten. Nå ser de alvoret av det, og har tatt noen grep på bakgrunn av tilbakemeldinger fra foreldre. Dette har sannsynligvis ført til at man nå har begynt å arbeide med Ola og hans problem.

4.4.2 Drøfting av hovedfunn

Tre av fire foreldre påpeker at det var de som kom med forslag i starten av vegringen, og savnet aktivitet og drivkrefter fra skolen. Det kan synes som at skolen ikke har visst hva de skal gjøre, og dermed opptrådt passivt. Etter hvert prøvde skolen ut noen få tiltak. Pers

foreldre forteller at sønnen stort sett satt i gangen alene i mangel av noe annet, noe de opplevde som veldig sårt. Dette kan tyde på at lærerne ikke har hatt kunnskap om problemet, noe som kan ha gjort det vanskelig å sette inn gode tiltak, og kan ses i sammenheng med lav kompetanse i skolen (Kearney, 2001, Thambirajah et al., 2008). Foreldrene følte dermed at tiltakene ble tilfeldige. I følge Klefbeck og Ogden (2003) er det viktig å se på effekten av tiltak. Hvis effekten er positiv på skolen, vil det gi positive utslag i hjemmet. Å sitte ute på gangen så ikke ut til å gi noe effekt.

To av fire foreldre opplevde at når skolen forsto mer av problemet, og PPT kom inn i bildet, ble det satt i gang flere tiltak. Jons foreldre tok kontakt med PPT da skolen ikke skjønnte problemet. De forteller at rektor på skolen har hørt på hva PPT har sagt på møtene, men ikke kommet med noen forslag selv. Videre oppgir de at det er de som har stått på og kommet med forslag hele tiden, og beskriver en følelse av ”enveiskommunikasjon.” Jons og Pers foreldre forteller at de har opplevd å bli mer involvert i tiltakene på skolen, noe de synes er positivt. Dette kan tyde på at skolen har sett og vil ivareta barnets behov (Klefbeck & Ogden, 2003). Olas mor sier at det er viktig at foreldre kan gi innspill til tiltak, men skolen bør og være aktiv. Dette er i samsvar med hva Thambirajah et al. (2008) skriver om at skolen og foreldrene må være involverte i tiltakene for å få en god utvikling for barnet. Bronfenbrenner (1979) påpeker at en god kommunikasjon mellom hjem og skole vil være nødvendig for å få til en positiv utvikling. Slik jeg ser det, har foreldrene opplevd at kontakten med skolen har blitt forbedret. Det kan tyde på at de har blitt tatt mer på alvor etter hvert, samtidig som skolen har fått mer innsikt i problemene.

Ifølge Bronfenbrenner (1979) og Bø (2000) kan eksosystemet påvirke barnet indirekte. Stram kommuneøkonomi kan føre til få ressurser i blant annet skolen. Dette sammen med manglende kompetanse antar jeg dessverre er et problem i mange kommuner, som kan få konsekvenser for skolene. Noen foreldre opplevde at det tok tid før tiltak ble igangsatt for deres barn. Olas mor forteller at skolen ikke hadde ressurser til å ta tak i problemene i klassen før det hadde gått lang tid. Først da kunne man begynne å jobbe med Ola.

Det kan virke som skolen ikke har utført kartlegging av vanskene, men prøvd seg fram. Dette kan gjøre det vanskeligere å se helheten, og hindre en positiv utvikling. Foreldrene selv synes det var vanskelig å vite hva som kunne fungere for barnet, og følte at tiltakene ble tilfeldige.

Det kan stilles spørsmål ved om en større kartlegging av vanskene, kunne satt i gang mer effektive tiltak. Kearneys funksjonsmodell (Kearney 1996, 2007a, 2007b, 2008a) kan være

hensiktsmessig, da den gir forslag til tiltak til det barnet strever med, det vil si tiltak for hver av de fire faktorene. Noen av de tiltakene som skolen etter hvert kom fram til, kan man finne i modellen.

Det er vanskelig å si hvor stor kjennskapen og bruken av modellen i Norge er, men man kan anta at den er i bruk i noen grad. Veiledere i noen kommuner (Drammen, 2010; Oslo, 2009) og fra BUP (Stavanger, 2007), baserer sine tiltak på hans modell. Den kan være en god hjelp for både foreldre og skole for å unngå at vegring forverrer seg, og at tiltakene blir mer eller mindre tilfeldige.

4.5 Foreldrenes beskrivelse av relasjoner

Her vil jeg først oppsummere hvordan foreldrene opplever relasjonene til de involverte kontaktpersonene som arbeider med deres barn. Deretter vil jeg foreta en drøfting av dette.

4.5.1 Oppsummering av hovedfunn

Tre av fire foreldre har en kontaktperson å forholde seg til. Per, Petter og Jon har alle en kontaktlærer, som både de og deres foreldre ser ut til å ha en god relasjon til. Per byttet kontaktlærer for ikke lenge siden, og foreldrene sier at dette har gjort at de har fått en større tillit til skolen. I tillegg til kontaktlærer, blir Per møtt av en voksen hver morgen i skolegården. Resten av dagen forholder Per seg til kontaktlæreren. For Jons foreldre har det etter hvert blitt avklart at kontaktlærer har ansvar for pedagogisk tilrettelegging, og assistenten for annen informasjon. Det vil si at foreldrene kan kontakte assistenten når for eksempel Jon er forsinket eller har en dårlig dag. De forholder seg mest til assistenten. Om dette sier far:

”Det er sånn det må være. Kontaktlærer har tross alt en klasse. Assistenten har jo bare en-til-en, og er lettest å få tak i.”

Olas mor vet ikke hvem som er kontaktpersonen på grunn av flere utskiftninger i personalet. Dette har gjort det vanskelig å opparbeide en relasjon til læreren for både Ola og hans foreldre. Han har ikke fått tid til å utvikle gode relasjoner med lærerne. Han har en voksen han møter hver morgen, og som han kan gå til hvis ting er galt i løpet av skoledagen, men har ingen relasjon til henne.

Dette sier Olas mor om det å ikke vite hvem som er kontaktpersonen:

”Jeg vet ikke helt hvem som følger opp min sønn. Det er jo hun nye..den ene læreren som kom inn i høst da han var ny. Hun er den nyeste kontaktpersonen hans. Så hun har jeg forholdt meg til. Så ble hun femti prosent sykmeldt. Så hadde de en lærer som ble forflyttet. Da kom det inn en vikar som jeg også var inne og snakket med.

Det er vanskelig å vite hvem du har som kontaktperson. Fordi den jeg har som kontaktperson vet jeg ikke helt hvilke dager er på skolen.”

Akkurat nå er det tre kontaktpersoner i bildet. Olas mor forteller at all utskiftningen av personalet har vært veldig frustrerende da hun ikke vet hvem hun skal forholde seg til. Hun ser at dette har vært negativt for Ola, i tillegg til dårlig klassemiljø. Hun forteller at hans vansker eskalerte på våren i 3. klasse da kontaktlærer ble sykmeldt:

”Jeg tror det har vært en viss trygghet i henne. Da hun forsvant, var det siste skanse som han hadde kjent siden første klasse som ble borte.”

Dette tror hun gjør at Ola føler seg utrygg i klassen. Han får heller ikke opparbeidet en relasjon til de voksne:

”Han tar ikke kontakt med lærerne. I hvert fall ikke lærere som skiftes ut hele tiden. Han trenger nok tid på å etablere tillit til noen. Og da får han nok ikke tid til det før de er borte.”

Petters foreldre har forholdt seg til kontaktlærer på barneskolen og på ungdomsskolen. På barneskolen var det stort sett de samme lærerne gjennom årene, noe de synes var bra. De kan ringe kontaktlæreren hvis det er litt tøft, og opplever å bli forstått, noe de synes er godt. Men de savner mer veiledning på hjemmebane:

”Det er det å få veiledning på hva vi skal gjøre. Hvordan vi kan fikse dette for at vi skal få minst mulig konflikter med å få han på skolen. Hva er det lurt at vi gjør? Hva er det lurt at vi ikke gjør? Det ønsker jeg.”

Per har flere tidligere negative erfaringer på skolen med sin tidligere kontaktlærer. Foreldrene sier at dette gjør at både han og de selv ikke har hatt så god tillit til skolen. Pers tidligere kontaktlærer beskrives som autoritær og streng, og som han virket redd for. Han snakket stadig om den ”strenge” læreren. Mor forteller:

”Det skjedde så mye i starten med Per og den andre læreren. Jeg var litt irritert mange ganger for å si det sånn. Kjente jeg. At de ikke tok det på alvor. De burde ha sett signalene i hvert fall.”

Foreldrene forteller at læreren burde ha sett at Per var engstelig. De er også opptatt av at gitte beskjeder ikke ble fulgt opp. Dette opplevde både Per og foreldrene som frustrerende, og førte til at Per fikk liten tillit til skolen. Moren forteller:

”Det skjedde så mange ganger at de sa ting til han på skolen som ikke ble gjort. La oss si at du skal ikke ha prøven i morgen. Så har han prøven i morgen likevel. Det skjedde masse ting da han gikk i tredje og fjerde klasse. Han kunne ikke stole på det de sa. Og det henger igjen. Det er ikke så rart. Når du blir lovet og ikke ha det, og så

kommer du på skolen. Så kommer han hjem, kjempeskuffa. Jeg hadde den, enda de sa jeg ikke skulle. Tilliten han har til skolen er ikke god.”

Nå har Per byttet kontaktlærer, og foreldrene forteller at dette er en tidligere kontaktlærer til et søsken, og som de har et godt forhold til. Per liker henne, og sier hun er snill og smiler alltid. Foreldrene forteller at dette byttet har ført at de har fått en bedre tillit til skolen. Beskjeder blir også fulgt opp bedre.

4.5.2 Drøfting av hovedfunn

Resultatene viser at tre av fire foreldre har en kontaktperson å forholde seg til som er involvert i arbeidet med barna deres. De opplever å ha en god relasjon til dem. For en av de disse tre foreldrene har relasjonen til kontaktlæreren blitt bedre etter lærerbytte. Foreldrene sier at de har hatt mindre tillit til skolen på bakgrunn av Pers dårlige erfaringer med lærere. Et barn møter mange rollemodeller i mesosystemet, noe som kan være et kritisk element (Bø, 2000). Pers lærer de første årene ble oppfattet som streng, og foreldrene forteller at han snakket mye om den ”strenge” læreren. Dette kan ha vært med på å skape frykt og usikkerhet hos Per. I forbindelse med relasjoner oppstår det følelser mellom de samhandlende. Læreren anses som en del av nettverket rundt barnet for å gi det trygghet. På bakgrunn av hva foreldrene forteller, synes det som om læreren ikke ga Per den tryggheten han trengte. I følge Gundersen og Moynahan (2006) har kvalitet i systemet sammenheng med hvordan det enkelte medlemmet møter oss. En lærer kan påvirke barnet i positiv og negativ retning, og Per har hatt en lærer han var redd for, og som antagelig ikke kunne stole på. Dette støttes av Elliott og Place (2004), som skriver at læreren er viktig på et tidlig stadium, og må være støttende i miljøet. Læreren bør være bevisst effekten han eller hun kan ha på elevene. Dette var den første læreren som håndterte Pers problemer, og det kan synes som om at foreldrene ikke opplevde dette som heldig og uttrykker: *”Klart det gjør noe med vår tillit til skolen.”* Dette kan ha ført til at det ble vanskelig å utvikle en god relasjon til kontaktlæreren, noe som påvirket samspillet mellom skole og hjem i negativ retning. Det kan ha gjort det vanskelig for foreldrene å få til et godt samarbeid om Pers situasjon og eventuelle tiltak. For ikke lenge siden fikk Pers klasse ny kontaktlærer. Dette er en lærer som foreldrene kjenner til fra tidligere, og som de opplever å ha en god relasjon til. I følge Bø (2010) vil man få en god kognitiv utvikling hos barnet når det er godt samspill mellom systemene. Når foreldrene har en god relasjon til læreren, vil det bidra til et bedre samarbeid. Foreldrene tror det vil ta tid å bygge opp tilliten til skolen for både dem og Per, men bytte av kontaktlærer kan se ut til å være en god start.

En av fire foreldre opplever at de ikke har noen relasjon til voksne rundt sønnen. I et mesosystem blir det mange kontakter (Bø, 2000). I skolen utvides kontaktnettet for barnet, og det kan være positivt i følge Klefbeck og Ogden (2003). Men da er det viktig at det er nærhet og kontinuitet i relasjonene. For Bronfenbrenner (1979) er kontakten mellom personer en viktig byggestein i mikrosystemet, og i møter mellom systemene. Olas mor opplever at dette er vanskelig. Hun synes det er frustrerende at sønnen har så mange voksne å forholde seg til, og sier han trenger mye tid til å opparbeide relasjon til en voksen. Han tar ikke kontakt med læreren hvis det er noe, og kan trenge mer støtte. Hun mener at de voksne må være veldig tilstede for å bygge en relasjon. I følge Thambirajah et al., (2008), vegrer barn under faktor en og to i funksjonsmodellen seg ofte for å ta kontakt med læreren, og trenger mye støtte.

Skolen kan ha hatt få ressurser i form av kompetanse og nok ansatte for å arbeide med Ola og klassen, og har ikke fått tid til å utvikle trygge relasjoner. En annen faktor kan være et stort bytte av personale, som vil ha direkte virkning på relasjonsutvikling. Dessverre er dette noe jeg tror ikke er uvanlig at forekommer i skolen. Dette er i samsvar med hva Bronfenbrenner (1979) skriver om hvordan makrosystemet, kommunen, indirekte kan påvirke skolen og individet. På grunn av trang økonomi, kan det være vanskelig for både foreldre og eleven å påvirke ressurstilgangen. I følge Myhrvold-Hanssen (2007), er det viktig at skolen tar seg tid til å utvikle relasjoner, og det vil kreve ekstra fra lærere i form av tålmodighet i tilnærmingen til barnet. Olas mor opplevde det vanskelig å få utviklet en relasjon til lærere rundt Ola, da hun ikke fikk tid til å bli kjent med dem.

I følge Elliott (1999) og Elliott og Place (2004) er det viktig med gode relasjoner mellom lærer og elev. Å ha gode relasjoner støttes også av funn fra masteroppgaver (Faksvaag & Nordby, 2008; Østevik, 2009). Olas mor forteller at når en relasjon hadde utviklet seg, ble personen borte på grunn av sykemelding, og en ny kom inn. De gangene Ola ikke har vært på skolen, har hun ønsket at skolen hadde ringt og sagt at de savnet Ola. *”De kan si at han er faktisk savnet her.”* Det kan være hun har følt at skolen ikke har brydd seg. Kanskje skolen kunne brukt telefonsamtaler med Ola som en mulighet til å bygge en relasjon med han?

Petters foreldre kan fortelle om gode relasjoner mellom dem og lærerne, og mellom Petter og lærerne. Det har vært få utskiftninger av lærere, og foreldrene opplever en god relasjon til involverte lærere. Det kan tyde på at det er en større grad av nærhet og kontinuitet i bildet. Kontakter i mikrosystemet er viktige byggesteiner i mikrosystemet, og kan gi gode utviklingsmuligheter (Klefbeck & Ogden, 2003). I denne sammenheng kan det være viktig

med lærere som man er trygg på, noe som ikke har vært vanskelig for Petter. Det kan tyde på at han har lærere som har kompetanse i å møte elever som krever noe ekstra. Han har en god relasjon til sine lærere, og foreldrene opplever at de møter Petter på en god måte. Dette i motsetning til et skjørt forhold mellom lærer og elev, der utvikling av en god relasjon ikke lykkes (ibid). For Per ble det vanskelig å utvikle en god relasjon med læreren. Eksempelet med Petter kan vise at det er viktig å ha lærere som har en god tilnærming til barn som viser vegring.

4.6 Hvordan foreldrene opplever samarbeidet

Her vil jeg først presentere funn fra foreldrenes opplevelser når det gjelder samarbeid med skolen, og deretter med PPT. Alle foreldrene var særlig opptatt av forhold til PPT. To av fire foreldre nevner ikke BUP i samtalen. De andre to nevnte BUP veldig kort. BUP har vært inne i bildet når det gjelder kartlegging hos ett foreldrepar. Når det gjelder det andre foreldreparet skulle samtaler mellom sønnen og BUP være et tiltak, men på grunn av kommunikasjonsproblemer mellom disse to, ble dette ikke noe av. Ingen av foreldrene og barna ser ut til å ha kontakt med BUP i dag. Av denne grunn forholder jeg meg bare til PPT. Videre vil jeg drøfte foreldrenes opplevelser av samarbeidet med henholdsvis skolen og PPT. Til slutt vil jeg ha en oppsummerende drøfting av foreldrenes samarbeid.

4.6.1 Oppsummering av hovedfunn

a) Foreldrenes opplevelser av samarbeidet med skolen

Tre av fire foreldre opplevde at samarbeidet med skolen var vanskelig i starten, men at det ble bedre etter hvert som skolen forsto problemet. Foreldrene forteller at det er stort sett de som har kommet med forslag til tiltak, og skolen har vært positive til disse. Men de syntes det tok altfor lang tid før tiltakene kom i gang, noe som har vært frustrerende og gjort samarbeidet vanskelig. Videre oppgir de andre faktorer som de mener reduserte samarbeidet som svak informasjonsflyt, tidligere negative erfaringer med lærer, og bruken av assistent.

Olas mor opplever samarbeidet med skolen som frustrerende, da gitte beskjeder ofte ikke når fram. Mye tid går derfor til å kontakte skolen via telefon eller e-post. Hun sier at dette gjør noe med tilliten til skolen, om de klarer å ta vare på barnet hennes. Det blir lite helhet over dette, og hun savner rutiner for informasjonsdeling. Pers foreldre erfarer at sønnen har mange negative erfaringer i skolen, som gjør at han ikke stoler på at alt som lærerne sier stemmer, se punkt 4.5.2. De forteller at dette førte til at de i en periode hadde mindre tillit til skolen, og gjorde samarbeidet noe vanskelig. Jons foreldre opplevde et vanskelig samarbeid i starten, der

det kun var assistenten som var involvert, og alt ansvaret syntes å ligge på henne. Dette opplevde de som frustrerende. Etter hvert som skolen skjønnte alvorret, har samarbeidet med skolen blitt bedre. Generelt har det blitt mange telefoner til skolen for flere av foreldrene, men de opplever å bli møtt på en god måte. Alle foreldrene opplever at det er krevende å ha en jobb og samtidig ha et barn som strever med vegring. Jons foreldre har måttet ta ut permisjon hver sin gang for å være hjemme med sønnen. Det og hele tiden ha en følelse av at du skulle gjort mye mer på jobb, men helst vært hjemme, opplever de som en belastning.

Petters foreldre opplever et godt samarbeid med både barne- og ungdomsskolen. De synes de blir møtt på en god måte og har tillit til lærerne. De kan ringe og sende e-post hvis det er noe, og får tilbakemeldinger og informasjon hvis det skal skje ting. Videre kan de gjøre avtaler og ser at det blir fulgt opp. Selv om han har vært sint på morgenen, så vet de at han får det bra når han er på skolen. De har sett at han får roet seg ned, og er på skolen hele dagen.

Om informasjonsflyten forteller Olas mor:

”Det er informasjonsflyten til oss som foreldre. I forhold til hvem som er inne når? Ok, nå er den femti prosent sykemeldt, den er femti prosent sykmeldt. Er det henne? Er det vikaren som er inne der hver dag?”

”Er det henne vi må ta tak i hvis det skulle være en beskjed? Hvem er det som styrer skuta? Så det er litt uklart. Det blir litt tilfeldig”.

”Det har vært frustrerende å skulle overlevere samme informasjon gang på gang. Ja. Gang på gang på gang!”

Dette forteller Jons foreldre om bruk av assistent:

”Vedkommende har hatt mer ansvar i den situasjonen enn det du kan tillegge en assistent. Det var jo en del fravær og bytte av lærerkrefter, og kontaktlæreren ble sjukmeldt. Da faller ting litt fra hverandre. Det er assistenten som har drevet det mye. Og det er sårbart i det teamet på skolen. Det må være et team som jobber godt sammen.”

”Hun var jo limet. Hun hadde en altfor mye belastning så hun gjorde en kjempejobb!”

Foreldrene gir uttrykk for at dette var en fortvilet situasjon, og helt feil at assistenten skulle ha alt ansvaret. Foreldrene er opptatt av å få fram at dette er et skjørt system, noe de opplever som skremmende, og forteller:

”Det er veldig viktig å få sagt at det er et utrolig skjørt system. Det er så lite som skal til for at alt skal ryke. Alt skal være samstemt. Ting vi ble enige om i en plan. Hver enkelt deltaker som er med har sitt ansvar og sin rolle. Hvis det da ryker på ett eller annet område, helt ned på detaljer, så stopper det jo opp. Suksessen er så skjør at man

kan ikke lene seg tilbake og hvile. Hvis det er mange som begynner å lette på trykket, er det helt umulig å gå inn å identifisere hvor er det vi faktisk røk nå? Det er viktig at du holder planen.”

Ett foreldrepar sier dette om det å jobbe og samtidig ha et barn med skolevegring:

”Det er en veldig stor belastning så det er en vond situasjon å være i. Absolutt. Og veldig lang tid. Du aner ikke omfanget..og du aner ikke når det tar slutt. Da er du hjemme nå, så er jeg på jobb. Så blir du sykmeldt, så er jeg sykmeldt. Det er ingen andre løsninger.”

b) Foreldrenes opplevelse av samarbeidet med PPT

Tre av fire foreldre forteller at PPT har kommet inn i bildet etter deres initiativ, og opplever samarbeidet med PPT som mer positivt i forhold til skolen. Dette kan settes i sammenheng med at de opplever at tiltak kommer raskere i gang med PPT. I ettertid ser de at PPT skulle kommet inn tidligere i saken, da de tror de ville fått raskere hjelp. Det er mange å forholde seg til på samarbeidsmøtene, og de føler at det kan være forvirrende og slitsomt. Olas mor forteller at det bare har vært møter mellom kontaktlærer og foreldrene. Videre møter har vært avtalt ved behov. I ettertid ser hun at hun skulle tatt kontakt med ledelsen om dette mye tidligere. Da tror hun at skolen ville raskere ha forstått hva sønnen strevde med. PPT har nylig kommet inn som del av systemarbeid i klassen, noe hun tror er årsaken til at de har begynt å arbeide med Ola. En av fire foreldre har hatt kontakt med PPT en stund, men har savnet at de var med på alle møter i barneskolen. Mor sier:

”Jeg ønsker at PPT var på alle møter og veiledet oss. Jeg har følt at vi har vært ganske ensomme i forhold til dette her. De har vært med på ett eller to møter de siste 3-4 åra. Det er lite.”

Dette forteller to av fire foreldre om samarbeidet med PPT:

”PPT har på en måte vært skolens ansikt, men ikke jobbet i samarbeid med skolen. De har tatt den rollen skolen burde hatt for å få ting til å skje da. Derfor har vi vært på PPT. For der skjønnte vi at der er det mulighet til å få ting til å skje.”

”PPT har jo vært kjempebra. For han er jo mye på skolen. Vi har jo vært der på en del samtaler bare vi, for å få ut litt frustrasjon.”

”Når jeg ringer til skolen nå, og det er ett eller annet, så sier hun at hun skal overbringe det til PPT. Det ender opp med at skolen ikke har kunnskap nok. Når de får beskjed fra PPT, så er det det som gjelder. Det er det som er malen.”

Foreldrene forteller at det kan bli mange å forholde seg til på samarbeidsmøtene og samtidig formidle noe. Samtidig ser de det som positivt og nødvendig at alle får samme informasjon for å kunne koordinere oppgaver og samhandle. Dette sier de:

”Det blir mange folk så du blir litt sånn forvirra da. Skal sitte som foreldre oppi det der. På andre siden av bordet.”

”Hele poenget er at du sitter i et felles møte med de personene som er involvert. De er samlet, og det er et kjempepoeng.”

”Du skal sitte med mange rundt et bord og formidle noe. Noe som er sårt og vanskelig, og slitsomt. Det blir fra ditt eget liv. Det har vært noen prosesser på det. Men vi har kjent på at noen må bare gripe tak i oss. Så tror jeg vi har kjent på at det har vært viktigere enn å grue seg litt for å sitte med en del mennesker rundt bordet. Tror bare vi har hatt fokus på det rett og slett.”

En forelder påpeker at du må være ressurssterk for å få til dette. Hvis de selv hadde ventet på at alle andre skulle finne en løsning så hadde det ikke skjedd noe som helst. De sier:

”Du kan ordlegge deg og være tydelig og stille krav. Det igjen er ikke gitt alle å være. Ellers så blir du bare sittende og nikke i møter og lar andre ta styringen. Når du faktisk som forelder er den som har størst kompetanse på eget barn.”

Jons foreldre sier at samarbeid kan være sårbart, og at alle må forholde seg til det man ble enige om. De tror ikke det er så mye som skal til før det ikke fungerer.

4.6.2 Drøfting av hovedfunn

a) Foreldrenes opplevelser av samarbeidet med skolen

Tre av fire foreldre forteller om vansker i samarbeidet i starten av vegringen på bakgrunn av flere faktorer. Olas mor opplever at gitte beskjeder ikke blir fulgt opp, noe som gjør at hun ikke opplever å bli møtt. Hun møter vennlighet når hun gir beskjeder, men kan ikke være sikker på at de kommer fram. Dette kan påvirker tilliten til om skolen klarer å ta vare på sønnen. Ofte må hun fortelle det samme på nytt igjen, noe som skaper frustrasjon. Etter å ha stått på selv, har hun fått e-postadresser til kun de involverte, noe hun ønsket hun hadde fått tidligere. Da hadde det vært klarere hvem hun skulle kontaktet og samarbeidet med. Dårlig informasjonsflyt mellom mikrosystemene kan vanskeliggjøre samarbeidet. Det kan føre til at Ola blir uttrykk i skolehverdagen, og hindrer en god utvikling. Han kan for eksempel være usikker på om han har gjort riktig lekse, eller må lese noe høyt. Dette er i tråd med Bronfenbrenner (1979) og Klefbeck og Ogden (2003), som mener at god kontakt mellom systemene er viktig for å få en positiv utvikling for barnet. I likhet med Olas mor, har Pers foreldre lignende erfaringer. I Pers første skoleår opplevde foreldrene flere ganger at

informasjon som ble gitt, plutselig ble forandret eller ikke fulgt opp. Dessuten hadde Per en kontaktlærer som han utviklet en dårlig relasjon til, noe som påvirket foreldrene negativt. Dette har trolig bidratt til at Per og foreldrene hans har mindre tillit til skolen. Det kan påvirke kontakten mellom systemene.

Tre av foreldrene føler at deres barns behov ikke ble sett i starten, og at skolen var mindre aktiv. De påpeker at skolen så mer på enkelthendelser og faktorer enn på summen av disse (Askland & Sataøen, 2009). Skolen virket mer opptatt av det som skjedde på skolen, og ikke i hjemmet. De gir uttrykk for at de synes det er viktig at man ser på sammenhengen rundt barnet. Etter hvert har de sett at skolen har fått en større forståelse for vegringen. Det kan tyde på at skolen har sett at det som skjer mellom mikrosystemene er viktigere for utvikling hos barnet, enn det som skjer i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979; Klefbeck & Ogden, 1996). Dette opplever foreldrene positivt både for dem selv og barnet, og gjør samarbeidet lettere. Det har gjort det enklere å lage avtaler rundt barnet, og følge opp tiltak. Bronfenbrenner (1979) sier at jo mer kontakt det er mellom systemene, jo bedre er det for barnet. Jons foreldre sier at det er lettere å ringe når som helst nå. Dette kan tyde på at de følte de ikke kunne ringe når som helst tidligere. Det kommer ikke fram i samtalen hva som har forandret seg, og det er noe man kunne gått mer i dybden på. En årsak kan være at skolen fikk en større forståelse av vegringen.

Det kan synes som om skolen over tid forsto mer av problemet, og spesielt da PPT kom inn i bildet. Dette kan ha ført til at skolen innså at de ikke kunne få til tiltak alene, men at et større samarbeid var nødvendig. For foreldrene har dette vært positivt, da sønnen har kommet mer på skolen. I følge Klefbeck og Ogden (2003) er det viktig at barnets behov blir ivaretatt. Det kan være med på å skape trygghet og hindre reaksjoner som vegring. Funn fra undersøkelser i masteroppgaver viser at samarbeid mellom foreldre, skole og andre hjelpeinstanser er viktig for tilbakeføring til skolen (Elgaaen, 2011; Faksvaag & Nordby, 2008; Østevik, 2009; Westvik & Wærhaug, 2006). Et gjensidig samarbeid mellom skole og hjem er viktig, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet (Kunnskapsløftet, 2006). Det kan tyde på at foreldrene ikke opplevde at dette ble gjort i starten. Foreldrene er opptatt av at samarbeidet kan være sårbart og sier: *”Det er så lite som skal til for at ting ryker.”* De synes det er viktig at alle må forholde seg til oppgaver man ble enige om for å ha et fortsatt positivt samarbeid.

Stram økonomi i kommunen kan ofte være et problem, noe som påvirker elevene indirekte. (Bronfenbrenner, 1979). Olas mor er oppgitt over at skolen ikke har fått et støttesystem rundt seg tidligere. I ettertid ser hun at Olas problemer burde ha vært forankret hos ledelsen, i stedet for å bruke elevsamtaler til å diskutere hans situasjon. Da tror hun at det ville ha gått raskere å få hjelp. Det er først i det siste at PPT har kommet inn i bildet. To av fire foreldre gir uttrykk for at samarbeidet med skolen forbedret seg etter at PPT kom med, og skolen etter hvert forsto mer av problemet. Samtidig virker de oppgitte over at skolen ikke har vært mer pågående og fått hjelp av PPT mye tidligere. Da tror de at hjelpen ville kommet raskt.

Jons foreldre formidler at skolen hvilte seg på assistenten i starten, noe de opplevde som frustrerende. Dette kan tyde på at det var motsetninger mellom skole og hjem, som kan føre til vansker i utviklingen (Klefbeck & Ogden, 2003). Det kan synes som om det var uenighet rundt bruk av assistent. Foreldrene mente at skolen ga *en* person et altfor stort ansvar og som bidrar til et sårbart system, spesielt i tilbakeføringsprosessen. Hvis assistenten ble sykemeldt, tror de det ville blitt problemer, og mener at skolen burde hatt flere personer å spille på, og som Jon var kjent med. De er opptatt av at det bør være klare rollefordelinger hos de voksne, og at skolen må være tydelig på hvem det er som driver det. Etter hvert som det har vært flere møter, opplever de at skolen har fått en større forståelse for at ikke alt kan ”stå og falle ” med assistenten. Nå har ikke assistenten hovedansvaret som tidligere, men oppgavene har blitt klarere fordelt mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Foreldrene virker fornøyde med denne ordningen. Det tyder på at samarbeidet fungerer bra, og en hjelp i å redusere vegringen.

Petters foreldre har hele tiden opplevd et bra samarbeid. Dette er i samsvar med det Bronfenbrenner (1979) skriver, om at en god tilknytning mellom miljøene er viktig for et barns utvikling. God kontakt mellom systemene vil få en positiv betydning for barnets utvikling (Andersson, 1985, oktober). De sier at Petter virker trygg på lærerne han har og har hatt, og det har vært få utskiftninger.

b) Foreldrenes opplevelser av samarbeidet med PPT

Tre av fire foreldre ser ut til å være mer positive til samarbeid med PPT i forhold til skolen. En av årsakene kan være at de ser at ting skjer. Som en forelder sier: ”*De har tatt den rollen skolen burde hatt for å få ting til å skje.*” De mener at ledelsen burde vært på banen mye tidligere, da de tror at arbeidet rundt barna deres hadde skjedd raskere. Dette tror de har med manglende kunnskap å gjøre. Pers foreldre understreker at det har tatt unødvendig lang tid før noe skjer. Jons foreldre har et positivt inntrykk av PPT, og opplever det som en instans med

mye kunnskap. De ser at tiltak som settes i gang fungerer, og at skolen er med på dette. Det kan bidra til et godt samarbeid. De opplever at de i større grad blir sett og får mer hjelp med PPT i bildet, noe som de opplever som godt. Pers foreldre sier: *”Det som gjør at samarbeidet fungerer godt er vår tillit til det. Det fungerer. Vi har jo kommet fram til løsninger sammen og i samråd med oss. For de bruker jo oss.”* Igjen er et godt samarbeid mellom systemer viktig for å få til en god utvikling (Bronfenbrenner, 1979, Klefbeck & Ogden, 2003). Det kan være forhold i kommunen, det vil si makrosystemet, som påvirker skolen og individet indirekte. Ofte kan det være manglende kompetanse og ressurser. I PPT har de kompetanse og tilgang til ressurser, som kan føre til at flere og effektive tiltak raskt ble satt i gang.

I likhet med Pers foreldre, forholder Jons foreldre seg til mange personer på møter. Dette kan være slitsomt og positivt. Samtidig ser de at samarbeidsmøtene er viktig for tilbakeføring til skolen, og tenke langsiktig (Thambirajah et.al., 2008). Man må tenke hvordan deler fungerer sammen, og fordele roller og ansvar. I møtet får alle samme informasjon, noe som sannsynligvis gjør arbeidet lettere. Dette fører til en bedre kommunikasjon mellom systemene.

Petters foreldre savnet PPT på alle møtene i barneskolen. De hadde aldri anledning til å møte. Foreldrene sier de savnet veiledning fra PPT på det faglige og om skolevegring. PPT har kommet inn i bildet i 9.klasse, og de synes samarbeidet er bra. Men savner mer veiledning i hjemmet, noe de ser er utenfor skolens kompetanse.

Foreldrenes positive inntrykk av PPT ser ut til å samsvare med funn fra en tidligere undersøkelse av et lite utvalg av foreldre og deres erfaringer med skole og hjelpeapparat (Berg et al., 2010) Den viste at foreldrene hadde positive erfaringer med hjelpeapparatet og negative erfaringer med skolen. I likhet med mine informanter, opplevde disse foreldrene at skolen hadde mangelfull kunnskap, og ikke visste hvordan de skulle håndtere det. Både i min undersøkelse og i denne var det et lite utvalg. Resultatene kan gi en indikasjon på at foreldrene opplever samarbeidet med PPT som mer positivt. Jons foreldre forteller at de har følt samarbeidet som trygt og godt, men også slitsomt. Det har krevd mye av dem for å få snudd situasjonen. Jons foreldre forteller at det har vært en tung prosess når det har stått på som verst. De føler at det krever mye av en som person, og at man må være ressurssterk. Samtidig kan de fortelle om en god prosess:

”Det har vært en fantastisk reise. Fra kjempemørke, frustrasjon, alt stopper opp og ingenting fungerer, til å se en gutt som kommer tilbake igjen i hverdagen, til livet.”

De uttrykker stor glede over at han er en skolegutt igjen, at det er en god følelse at de vet at han er på skolen.

c) Oppsummerende drøfting av foreldrenes opplevelse av samarbeid

Tre av fire foreldre opplevde samarbeidet med skolen som vanskelig i starten. Denne kritikken kan settes i sammenheng med at skolen trolig ikke så helheten rundt eleven. Skolens manglende kunnskap og syn på sammenhenger kan ha bidratt til lite kontakt mellom systemene. Dette har sannsynligvis vært negativt for samarbeidet, i tillegg til svak informasjonsflyt, mye bruk av en assistent og tidligere negative erfaringer i skolen. Olas mor opplevde dårlig informasjonsflyt mellom systemene, noe som var negativt for sønnen. Etter hvert har hun fått en oversikt over hvem hun skal kontakte, og det har medført en bedre kommunikasjon. Ett foreldrepar opplevde at assistenten ble den personen skolen hvilte seg på i starten, noe de opplevde som sårbart hvis hun ble sykemeldt. Det kan tyde på at foreldrene var uenige i bruk av assistenten, og motsetninger mellom systemer kan føre til vansker i barnets utvikling (Klefbeck & Ogden, 2003).

Etter at lærerne har fått større innsikt i problemet, og PPT kom inn i bildet, opplever foreldrene at kontakten mellom systemene har blitt bedre, noe som har vært positivt for barnas utvikling. Ved hjelp av PPT har man fått satt i gang flere tiltak. Dette har ført til et bedre og hyppigere samarbeid mellom systemene, som er viktig for å få en god utvikling. (Bronfenbrenner, 1979; Klefbeck & Ogden, 2003). Dette er viktig i tilbakeføringsprosessen og langsiktig tenkning, og gjør det lettere å fordele roller og ansvar (Thambirajah et al., 2008). Fordi tiltakene kom raskere i gang, gir foreldrene uttrykk for at de skulle kontaktet PPT mye tidligere. De synes det har tatt unødvendig lang tid før noe skjer. To av fire foreldre opplever at det blir mange personer å forholde seg til på samarbeidsmøtene, men opplever de nyttige. Møtene er viktige der man blir enige om tiltak som følges opp. Petters foreldre har hele tiden opplevd et godt samarbeid med skolen, og har god kommunikasjon med lærerne. Ett foreldrepar gir uttrykk for at dette har vært en krevende prosess og man bør være ressurssterk for å få det til.

4.7 Hvilke krav foreldrene mener at skolen bør stille til barnet

Her vil jeg først presentere hvilke krav foreldrene mener at skolen bør stille barnet. Deretter vil jeg drøfte dette.

4.7.1 Oppsummering

Alle foreldrene mener skolen bør være aktive i å få barnet på skolen. Alle ønsker at skolen er tidlig inne med tilrettelegging i forhold til skolevegring, da det vil være lettere å snu et negativt mønster. Jons foreldre sier det er viktig at sønnen må oppleve mestring. Det er viktig at skolen bryr seg. Petters foreldre viser til tiltak som ble gjort for sønnen da vegringen var størst. Da var han litt på skolen, og fikk gå hjem litt tidligere. Dette syntes foreldrene var bra, fordi han fikk prøvd seg litt å være på skolen, og visste at han ikke måtte være der hele dagen. De ser det som viktig at barnet begynner med å være litt på skolen når det har vært lenge borte.

Noen sitater som viser hva foreldrene uttrykker om skolens rolle:

”Skolen har en oppgave med å få han på skolen. De må ha krav til at han samtidig gjør noe på skolen. Noe som er fornuftig”.

”De bør ta en aktiv rolle i å få noen i kommunen til å hjelpe til med å få han fra hjemmet og på skolen hvis foreldrene ikke greier det. De må sette i gang den ballen.”

Generelt mener alle foreldrene at det viktigste er at barna kommer på skolen, og det faglige får være underordnet. Samtidig bør undervisningen være så lystbetont som mulig.

4.7.2 Drøfting

Alle foreldrene synes at det viktigste er at barna kommer på skolen. I følge Holden og Sållmann (2010) har foreldre ansvar for å få barnet på skolen. De har ikke noe plikt til å foreta seg noe mer enn å motivere barnet til å gå på skolen. I følge Opplæringslova (1998 § 1-3), har alle elever krav på tilpasset opplæring, noe foreldrene er opptatt av. Skolen har et stort ansvar med å tilrettelegge undervisningen til alle elever på skolen, også vegrere. Foreldrene mener at barna må få redusert noe faglig, samtidig med at det ikke må bli stilt for høye krav. En forelder er opptatt av at sønnen må oppleve mestring. Det kan tyde på at foreldrene ser dette som viktig for å redusere skolevegringen. Hvis undervisningen ikke er tilrettelagt, kan barna oppleve at det er for høye krav, noe som kan være med å skape vegring.

I følge Kearney (2001) er lite tilpasset undervisning en av faktorene i skolen som kan skape vegring. To av foreldrene synes å være veldig opptatt av at skolen bør ha alternative undervisningsmetoder som er praktisk rettet og kreative. Dette kan være utfordrende å få til på grunn av mangel på ressurser. Det er tidligere nevnt at skoler kan ha få ressurser på grunn av trang økonomi i kommunene. Forhold i kommunen, det vil si makrosystemet, kan påvirke barnet indirekte (Bronfenbrenner, 1979). Dette kan føre til at skolen ikke har nok ressurser,

for eksempel en assistent, som kan vanskeliggjøre tilpasset opplæring. I følge Thambirajah et al., (2008) er det viktig at lærerne snakker med elevene om hva de opplever som vanskelig og tilpasser ut fra dette. For å kunne tilpasse pedagogiske opplegg til vegrere, vil det være viktig å ha kunnskap om vegring. Lav kompetanse kan være en negativ faktor (Kearney, 2001; Thambirajah et al., 2008).

5 AVSLUTNING

I dette kapitlet vil jeg oppsummere funn fra min studie. Jeg tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan opplever foreldre til barn med skolevegring forholdet til skolen?* og forskningsspørsmålene. Først vil jeg kort oppsummere foreldrenes forståelse av skolevegring, og deres beskrivelse av vanskene som de fremtrer. Dette er bakgrunnsspørsmålene. Så vil jeg oppsummere hovedfunn i forbindelse med problemstillingen. Deretter vil jeg komme med metodiske refleksjoner, og til slutt se på videre forskning.

5.1 Oppsummering av funn

5.1.1 Bakgrunnsspørsmål

Foreldrenes forståelse av skolevegring

Alle foreldrene forstår skolevegring som å vise motstand mot å gå på skolen. Dette viser seg i form av voldsomt sinne, verbale og fysiske utbrudd, og psykisk utagering i form av redsel og angst. Disse karakteristikkenene er i samsvar med hva Kearney (2007a, 2007b, 2008a) og Sällmann og Holden (2010) skriver. Barna synes det er vanskelig å forklare hvorfor de ikke vil på skolen. En av foreldrene tror at faktorer som stress, lærerskifte og manglende forutsigbarhet kan føre til vegring. En annen forelder tror at mye blir vanskelig på skolen, spesielt faget matematikk.

Foreldrenes beskrivelse av vanskene

Alle foreldrene forteller at barna har verbale utbrudd som fremtrer på ulike måter. Det er sterke verbale utbrudd, være sint, spytte eller vise mye angst for eksempel ved påkledning i gangen før barnet går ut døra til skolen. Dette skjer ofte om morgenen, og foreldrene forteller at det ofte blir stressende morgener. Ett av barna får pustebesvær på skolen. To av barna klager over hodepine og magesmerter. Disse symptomene er i samsvar med hva Heyne et al., (2004), Kearney (2008a, 2008b) og Kearney og Silverman (1996) skriver. I følge Heyne (2004) kan symptomene opptre samtidig. Barn med slike karakteristikk faller inn under faktor en og to i Kearneys funksjonsmodell (Kearney, 2001). Alle barna holdt på med data når de var hjemme fra skolen. Gjennom samtale med foreldrene, kommer det ikke fram at dette var en årsak til vegringen hos barna.

5.1.2 Foreldrenes opplevelse av møtet med skolen

Tre av fire foreldre opplevde skolen som passiv i starten av vegringen, noe de syntes var frustrerende. De ønsket at skolen skulle vært en pådriver og kommet med forslag til tiltak. De erfarte at skolen hadde lite kunnskap om skolevegring, og følte seg alene om problemet. En av fire foreldre kom med forslag til tiltak i starten, men ble avvist. Dette er i tråd med hva Kearney (2001) og Thambirajah et al., (2008) skriver om at lav kompetanse i skolen kan føre til vegring. To av fire foreldre erfarte at skolen hadde andre oppfatninger av problemet, noe som var frustrerende. Foreldrene følte at de ble mest opptatt av problemet, og at feilen lå hos dem og barnet. Dette støttes av Ingul (2005) og Thambirajah et al., (2008) som skriver at barnet ofte blir sett på som hovedproblemet. Jons foreldre forteller at det i starten var lite kontakt mellom skole og hjemmet. Skolen sa at de skulle ordne opp med problemet på skolen, og hjemmet gjøre sine oppgaver. I følge Bronfenbrenner (1979) er det viktig å se sammenhengen i miljøene barnet er i. Det som skjer på skolen, kan påvirke atferd i hjemmet. Etter hvert som skolen fikk en større forståelse av problemet, opplevde foreldrene at kontakten mellom hjem og skole ble bedre. En god kontakt mellom systemene er viktig for barnets utvikling (Klefbeck & Ogden, 1996), og dette bidro til et bedre samarbeid om tiltak i skolen og hjemmet. En av fire foreldre har alltid hatt positive møter med lærere både barne- og ungdomsskolen. De føler at sønnen har blitt møtt på en god måte slik at han har blitt på skolen og ikke dratt hjem. Det kan tyde på at denne skolen trolig har kompetanse på skolevegring, og ser individet og miljøet som en helhet (Askland & Sataøen, 2009; Bronfenbrenner, 1979). Det foreldrene ser ut til å savne mest er veiledning hjemme, men ser at det er ut over skolens kompetanse. I denne sammenheng kan man spørre seg om fokus på en større systemtenkning og et hyppigere samarbeid mellom systemene kan være aktuelt (Askland & Sataøen, 2009).

5.1.3 Foreldrenes opplevelse av skolens tiltak

Virkningsfulle tiltak

Alle foreldrene er opptatt av struktur og forutsigbarhet, og kan fortelle om virkningsfulle tiltak i denne sammenheng. Struktur er en viktig faktor i skolen, og manglende struktur og lite forutsigbarhet kan føre til vegring (Kearney, 2001; Koritzinsky, 2007; Myhrvold-Hanssen, 2007; Stavanger, 2007). To tiltak viste seg raskt å være virkningsfulle. Det ene var plassering i klasserommet, og det andre å bli møtt av en voksen hver morgen. Eksempler på andre positive tiltak som nevnes er egen inngang, egen klasse noen timer i uka, eget arbeidsrom å gå til, og det å kunne starte senere. For elever som karakteriseres i faktor en og to i Kearneys

funksjonsmodell (Kearney, 2001), kan dette være hensiktsmessige tiltak for å redusere stress, og gjøre skoledagen tryggere. I følge Opplæringslova (1989, § 9a-3), er en av oppgavene til skolen å fremme et trygt miljø, noe de nevnte tiltak ser ut til å gjøre. Overganger kan være sårbart for disse barna (Bronfenbrenner, 1979, Bø, 2000). Dette kan skyldes større faglige krav og flere voksne å forholde seg til. Ett foreldrepar forteller at de var på skolen med sønnen slik at han fikk se nytt klasserom og møte ny lærer før han skulle begynne i femte klasse. Dette er viktig for å trygge overganger.

Vanskelige tiltak

Tre av fire foreldre kan fortelle om tiltak som er vanskelige å gjennomføre. En av fire foreldre opplever at informasjonsflyten til skolen blir tilfeldig. Hun savner rutiner for informasjonsdeling, noe som gjør kommunikasjonen med skolen vanskelig. En god kommunikasjon mellom mikrosystemer er viktig (Bronfenbrenner, 1979; Klefbeck & Ogden 2003). Det synes som om dette ikke fungerer, og årsakene ser ut til å være flere utskiftninger i personalet, og en ressurskrevende klasse. To av fire foreldre forteller at barna deres har fått tilrettelagt pedagogisk opplegg, hvorav et av barna har fått fritak i flere fag og prøver. Foreldrene synes han har lite faglig, men ser at han ikke hadde vært på skolen uten dette. De er bekymret for at hans faglige hull skal bli større, noe som er i samsvar med hva Thambirajah et al., (2008) skriver. De er frustrerte over at til tross faglig tilrettelegging, er ikke sønnen på skolen alle dagene. Foreldrene er opptatt av at han skal få tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998; 1-3), og ønsker en mer praktisk rettet og kreativ undervisning. Samtidig ser de at dette krever ressurser. På grunn av stram økonomi i kommunen, makrosystemet, kan det være vanskelig å få nok ressurser, noe som indirekte kan gå utover eleven (Bronfenbrenner, 1979). På bakgrunn av hva alle foreldrene forteller, kan manglende struktur, kommunikasjon, og faglig tilpasninger bidra til å opprettholde skolevegringen.

Involvering i tiltak

Tre av fire foreldre opplever at de gjennom hele prosessen har vært involverte i tiltak som har blitt gjort, noe de synes er viktig. Thambirajah et al., (2008) skriver at skole og foreldre må være involverte i tiltakene som kan føre til en positiv utvikling. Foreldrene påpeker i denne sammenheng at det er de som har kommet med forslag hele tiden, og har ønsket en større drivkraft fra skolen. Etter hvert som skolen fikk en større innsikt i problemet og PPT kom inn i bildet, opplevde de at flere tiltak kom raskere i gang. Trolig har dette forbedret samarbeidet mellom systemene, noe som er viktig for å få en god utvikling hos barnet (Bronfenbrenner, 1979). To av fire foreldre påpeker at det har gått altfor lang tid før det ble gjort noe. Dette kan

delvis skyldes dårlig økonomi i kommunen, og kompetanse i skolen, noe som kan påvirke tilgangen på ressurser i skolen, og dermed barnet (ibid). Det kan bidra til å opprettholde vegringen.

5.1.4 Foreldrenes beskrivelse av relasjoner

Tre av fire foreldre hadde kontaktpersoner å forholde seg til, og som de opplevde å ha en grei relasjon til. En av de tre foreldrene hadde en vanskelig relasjon til sønnens lærer i starten. De opplevde at Per var redd for kontaktlæreren han hadde de første årene i barneskolen og at gitte beskjeder ofte ikke ble fulgt opp. Gundersen og Moynahan (2006) påpeker at en lærer kan påvirke et barn både positivt og negativt, og i denne sammenhengen kan det tyde på en negativ påvirkning. Sønnen fikk liten tillit til læreren og skolen, og dette påvirket også foreldrene negativt. Det kan synes som de ikke fikk utviklet en god relasjon til læreren. Dette er viktig for å få en positiv utvikling (Bø, 2010). Per fikk ny kontaktlærer for en stund siden. Han liker henne godt. Foreldrene kjente til læreren fra før gjennom søsken, og de har tillit til henne. Dette kan ha ført til en bedre relasjon, og kan være en god start for en positiv utvikling.

En av fire foreldre vet ikke hvem som er kontaktpersonen til sønnen. Hun tror dette skyldes utskiftninger i personalet, og en ressurskrevende klasse. Det har vært mange ulike voksne for Ola å forholde seg til, og han trenger tid til å utvikle relasjoner til dem. Dette støttes av Elliott (1999) og Elliott og Place (2004) som skriver at det er viktig med gode relasjoner, og at skolen tar seg tid til å utvikle dette. Han går i en ressurskrevende klasse, og det har trolig ikke vært tid eller ressurser til å jobbe med Ola. Nylig har PPT kommet inn i bildet for å bidra med hjelp i klassen, og det har ført til at man har begynt å arbeide med Ola. Dette kan sannsynligvis føre til at det går lettere å utvikle gode relasjoner.

5.1.5 Foreldrenes opplevelser av samarbeidet

a) Foreldrenes opplevelser av samarbeidet med skolen

Tre av fire foreldre opplever at samarbeidet med skolen var vanskelig i starten. Skolen var lite aktiv, og det tok tid før tiltak kom i gang. Dette synes de har vært frustrerende, og kan skyldes flere faktorer. Beskjeder når ikke fram til de det gjelder, og informasjonsflyten blir tilfeldig. Tidligere negative erfaringer med lærere fører til mindre tillit hos barnet og dets foreldre. En assistent hadde alt ansvar i arbeidet med sønnen, noe som kan være sårbart. Foreldrene opplevde disse faktorene som frustrerende og vanskelig, og gjorde det vanskelig å få til en god kommunikasjon og et godt samarbeid med skolen. En god kontakt mellom systemene er viktig for å få en positiv utvikling hos barnet (Bronfenbrenner, 1979; Klefbeck og Ogden,

2003). Foreldrene ønsket at skolen skulle se at hva som skjer i skolen og hjemmet henger sammen, men forteller at skolen virket lite interessert i å se helheten mellom systemene (Askland & Sataøen, 2009). Lærerne skulle ta seg av det som skjedde på skolen, og foreldrene skulle gjøre sine oppgaver hjemme. Etter hvert som skolen forstod mer av problemet, har det blitt mer kontakt mellom systemene (Bronfenbrenner, 1979). Dette har sannsynligvis ført til at samarbeidet oppleves bedre. Funn fra masteroppgaver viser at samarbeid mellom skole og hjem er viktig. Foreldrene forteller at det har blitt mange telefoner underveis, men opplever å bli møtt på en god måte.

En av fire foreldre har opplevd et bra samarbeid med skolen hele tiden, som har gjort det enkelt å få til gode tiltak og lage avtaler. Dette er i tråd med det Bronfenbrenner (1979) skriver, om at en god tilknytning mellom miljøene er viktig for et barns utvikling. Det kan tyde på at denne skolen har kompetanse på dette problemet.

b) Foreldrenes opplevelser av samarbeidet med PPT

Alle foreldrene opplever et bra samarbeid med PPT. To av fire foreldre synes å være mer positive til samarbeidet med PPT enn med skolen. Årsaken synes å være at de ser at igangsetting av tiltak går raskere. For to av barna har dette vært positivt da de har kommet mer på skolen. Foreldrene synes at det har tatt tid før noe skjedde, og ser i ettertid at de skulle tatt kontakt med PPT tidligere. Etter hvert som skolen forsto alvoret i problemet, opplever de at samarbeidet med skolen har blitt bedre, og det er viktig for å få en god utvikling hos barnet (Bronfenbrenner, 1979). Dette er i samsvar med funn fra masteroppgaver hvor et godt samarbeid med skolen sees som viktig (Faksvaag & Nordby, 2008; Westvik & Wærhaug, 2006; Østevik, 2009). To av fire foreldre opplever at det er mange å forholde seg til på samarbeidsmøter med skolen og PPT, noe som kan være slitsomt. Men de ser at møtene er nyttige. Alle får samme informasjon, og det gjør at arbeidet rundt barnet går lettere. Møtene er og viktig for tilbakeføring til skolen (Thambirajah et.al., 2008). Jons foreldre forteller om en krevende prosess, og at man må være ressurssterk. Foreldrenes positive inntrykk av PPT samsvarer i stor grad med funn fra en tidligere studie av foreldres erfaringer med hjelpeapparatet (Berg et al., 2010). Resultater fra denne studien viste at foreldrene hadde flere positive erfaringer med PPT. Utvalgene i begge studier er små, men kan indikere at foreldre til barn med skolevegrere synes å være mer fornøyd med PPT enn med skolen.

5.1.6 Hvilke krav foreldrene mener at skolen bør stille barnet

Alle foreldrene er opptatt av at barna skal komme på skolen, og at det faglige er underordnet. Skolen har et ansvar for å tilpasse opplæringen til hvert barn (Opplæringslova, 1998 § 1-3), og to av foreldrene nevner dette. De mener at barna må få redusert pedagogisk opplegg, og ikke bli stilt for høye krav. Det er viktig at læreren samtaler med barnet om hva som må tilpasses (Thambirajah, et al., 2008). En av de fire foreldrene ønsker at skolen kan ha alternativ undervisning som er praktisk rettet og kreativ for å få sønnen mer på skolen. Samtidig innser de at skolen må ha ressurser til dette, for eksempel en assistent, og ser at det kan være vanskelig. Få ressurser i skolen på grunn av trang økonomi i kommunen, kan påvirke barnet indirekte (Bronfenbrenner, 1979). Det kan gjøre det vanskelig å få til en praktisk og alternativ undervisning.

5.1.7 Funneses nytteverdi

Det er flere ulike opplevelser som kommer fram i undersøkelsen, og det er vanskelig å trekke frem noe som er viktigere enn annet. Likevel kan jeg peke på noe som er viktig for informantene. De ønsker at skolen tar bekymringer om skolevegring på alvor, at skolen har kunnskap om skolevegring, er aktive i tilrettelegging av tiltak, har struktur og forutsigbarhet, og at foreldrene er involverte. Videre bør det være rutiner for informasjonsutveksling, man må utvikle trygge relasjoner mellom lærer - elev, og mellom lærer – foreldre – elev, og tilrettelegge for en alternativ undervisning. Dette viser at skolen er et viktig område for utvikling av skolevegring og arbeid med dette. Det er en sammenheng mellom hva som skjer i skolen og som kan påvirke barnets atferd i hjemmet, noe informantene ønsker å få fram.

5.2 Metodiske refleksjoner

Utgangspunktet for undersøkelsen var fenomenologi, det vil si forståelsen av hvordan mennesker oppfatter virkeligheten rundt seg, for å få en større forståelse av menneskenes erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). For å få til dette brukte jeg en kvalitativ tilnærming i form av intervju. Formålet med undersøkelsen var å få fram hvilke opplevelser foreldre til skolevegrere har i forhold til skolen.

Ved å bruke et intervju kan jeg gå mer i dybden, og få fram gode beskrivelser. En utfordring kan være at det ble forskjellige intervjuer med informantene. De kom med nye innspill, og forandret på rekkefølgen av spørsmålene underveis (Dalland, 2011; Lund & Haugen, 2006). Dette synes jeg ikke var noe problem, da det var lett å følge strukturen i guiden. Jeg kom gjennom alle spørsmålene med alle informantene, og dette har ikke hatt noen stor betydning

for kvaliteten på empirien. Noe som kan ha betydning er oppfølgingsspørsmålene. Å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis for å få fram foreldrenes opplevelser og følelser er viktig. Ved å bruke for eksempel Hva - og Hvordan - spørsmål før Hvorfor -, fikk jeg lettere spontane beskrivelser (Dalland, 2011). Jeg intervjuet derfor de to første informantene en gang til, for å få deres opplevelser tydeligere fram. I intervjuene med mine to siste informanter, passet jeg også her på å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis. Dette har vært viktig for kvaliteten på empirien i denne undersøkelsen.

Det er ikke sikkert at informantene forteller sannheten (Kvale & Brinkmann, 2009), noe som er en vanlig feilkilde. Jeg passet på å stille oppfølgingsspørsmålene hva og hvordan før hvorfor, for å få fram spontane beskrivelser. Mine informanter hadde mye å fortelle. Forskningsspørsmålene var relatert til problemstillingen. Dette er med å sikre reliabiliteten.

Etter at man har gjennomført intervjuer, transkriberer og analyserer man. Å trekke ut viktige sitater fra informantene, er en viktig del av analysen. Med dette menes å få fram sitater som tydelig får fram hovedinntrykket hos informanten i intervjuene, og som belyser problemstillingen (Dalland, 2011; Malterud, 2011). Underveis passet jeg på å kontrollere sitater og beskrivelser opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene, slik at det var en overensstemmelse mellom disse. Dette var viktig for å sikre validiteten av undersøkelsen.

Som lærer gjennom flere år, har jeg kunnskap om og erfaring med skolevegrere, noe som gjør at jeg kan forstå situasjonen til barna og foreldrene. Dette kan være viktig og styrke validiteten av undersøkelsen (Dalland, 2011). En feilkilde kan være at førforståelsen kan gjøre en mindre åpen overfor nytt som kommer fram. Dette var jeg klar over, og jeg passet derfor på å være åpen overfor alle nyanser i informantenes beskrivelser.

Utvalget mitt bestod av fire informanter som er et lite utvalg. Dette er informanter som alle har barn med skolevegring og dermed har kjennskap til fenomenet, og er derfor et strategisk utvalg. I kvalitativ forskning er det fordel med et mindre utvalg for å kunne gå mer i dybden. Selv om mine informanter hadde mye å fortelle, er det et lite utvalg, noe som kan gjøre det vanskelig å generalisere funn herfra til andre grupper, det vil si foreldre i samme situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2011). Det er ingen studier eller undersøkelser i Norge med unntak av ett (Berg et al., 2010) som jeg kan sammenligne med. Noen resultater fra andre masteroppgaver (Elgaaen, 2011; Østevik, 2009) kan være i samsvar med mine funn. Dette gjelder viktigheten av et godt samarbeid og gode relasjoner mellom systemene, og nyttige

tiltak. Mine funn kan gi et lite innblikk i foreldres opplevelser i forhold til skolen, som kan være nyttig for lærere og skoler.

Det må nevnes at funnene har blitt drøftet på bakgrunn av teori og undersøkelser fra forskere hovedsaklig fra USA, England og Australia, og noe fra Norge. Dette kan styrke reliabiliteten.

5.3 Videre forskning og arbeid

Skolevegring er et vanskelig tema som berører mange, og kan få store konsekvenser senere i livet. Det er fortsatt lite forskning på dette i Norge. Det har blitt laget veiledere i flere kommuner, skrevet flere masteroppgaver og noen artikler, som kan tyde på at interessen øker. Mer forskning på dette kan være viktig, med tanke på bakgrunnsmateriale for skolen og involverte aktører slik at forebygging og tiltak blir gjennomført.

Jeg har gjennomført en undersøkelse innen temaet med et lite utvalg. Det gjør det vanskelig å generalisere funn. Funn fra min undersøkelse kan likevel indikere at det er behov for kunnskap om skolevegring i skoler. Det er derfor bra at det har blitt laget veiledere i skolevegringsproblematikk i noen kommuner. Men det er viktig at disse spres slik at flere skole blir kjemt med problematikken dersom de har tilfeller på sin skole eller det dukker opp tilfeller. Eksisterende veiledere bør distribueres og gjøres tilgjengelige gjennom kjente informasjonskanaler for skolene (f.eks. intranett, samlinger, trykt materiell osv). Min undersøkelse har vist at foreldre opplever at også små og relativt enkle tiltak hjelper. Jo flere skoler som er bevisst dette, jo bedre kan skolehverdagen bli for flere barn.

REFERANSELISTE

Andersson, Bengt-Erik. (1980, 23-26 oktober). *Bronfenbrenners utvecklingsøkologi*. Papir presentert på forelesning vid Nordisk Forening for Pedagogisk forskningkonferens i Gøteborg, Svergie. Barnpsykologisk forskningsgruppen, Sverige.

Askland, Leif, & Sataøen, Svein Ole. (2009). *Utviklingspsykologisk perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bauer, Lars, Warholm, Vegard, & Sundby, Jørgen. (2009): Problematisk fravær i ungdomsskolen. En studie av forekomst, mulige årsaker og tiltak i en stor bykommune. *Skolepsykologi*, 2, 39-47.

Berg, Kristine Marit, Kvitvik, Ingerline, Træen, Bente, & Sundby, Jørgen. (2010). Skolevegring: En kvalitativ studie av foreldres erfaringer med skole og hjelpeapparat. *Skolepsykologi*, 5, 33-40.

Berg, Nina B.J. (2005). *Elev og menneske i skolen. Psyksisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press, England.

Bø, Ingerid. (1985). *Barn i miljø. Oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng*. Oslo: Cappelen Forlag a.s.

Bø, Inge (2000). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, Olav. (2011). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) & Kalleberg, Ragnvald. (2008). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

Elgaaen, Kirsten. (2011). *Om barn som vil, men som ikke kan. En kvalitativ undersøkelse av barne- og ungdomspsykiatriens arbeid med angstbasert skolevegring*. En kvalitativ studie (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

- Elliott, Julian G. (1999). Practitioner Review: School Refusal: Issues of Conceptualisation, Assessment and Treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (7), 1001-1012.
- Elliott, Julian, & Place, Maurice. (2004). *Children in difficulty: A guide to understanding and helping*. London Routeledge, 37-59.
- Faksvaag, Kristine, & Nordby, Hildegunn. (2008). *Skolevegring: Virkningsfulle tiltak i arbeid med skolevegrere*. Materoppgave i Pedagogisk-psykologisk rådgivning. En kvalitativ studie (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Fogh Wilhelmsen, Sissel.(2001). *Skolevegring. Forståelse og løsningsmodeller I et interaksjonistisk perspektiv*. En kvalitativ studie (Hovedfagoppgave). Oslo kommune, Barne- og familieetaten.
- Granskar, Monica, & Høglund-Nielsen, Birgitta. (2010): *Tillampad kvalitativ forskning inom helso- och sjukvård*. Sverige: Studentlitteratur.
- Gundersen, Knut, & Moynahan, Luke. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk, kap.2-4.
- Hanssen-Myhrvold, Jan. (2007). Skolevegring – om å rulle ut en rød løper. *Spesialpedagogikk*, 9, 5-14.
- Heyne, David, King, Neville, & Tonge, Bruce. (2004). School refusal. I: T.H. Ollendick & J.S. March (red.): *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. Oxford: Oxford University press. 236-272.
- King, Neville, Tonge, Bruce, Heyne, David & Ollendick, Thomas (2000). Research on the cognitive –behavioral treatment of school refusal: A review and recommendations. *Clinical Psychology Review*. 4, 495-507.
- Heyne, David., Rollings Stephanie. (2002). *School refusal. Parents, adolescents and child training skills*. Oxford: BPS, Blackwell.
- Holden, Børge, & Sállman, Jan-Ivar. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Ingul, Jo Magne. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. *Voksne for barn, Årsrapport om barn og unges psykiske helse*, s.27-39.

Jensen, Vibeke K. & Sire, Anne M. (2010). *Skolevegring. Veileder for intervensjon Drammen kommune, Konnerud bydel*. Drammen.

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

Kearney, Christopher A. (2007a). Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48:1, 53-61.

Kearney, Christopher A. (2007b). *Getting your child to say yes to school. A guide for parents of youth with school refusal behavior*. Oxford: University Press.

Kearney, Christopher A. (2008a). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review* 28, 451-471.

Kearney, Christopher A. (2008b). *Helping school refusing children and their parents. A guide for school-based professionals*. Oxford: University Press.

Kearney, Christopher A. (2010). *Casebook in childhood behaviour disorders*. Wadsworth: Cengage Learning, 1-36.

Kearney, Christopher A., & Anne Marie, Albano. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic Aspects. *Behaviour modification*, Vol.28 No.1, 147-161.

Kearney, Christopher A., & Bates, Michelle. (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for Frontline professionals. *Children & schools*. Vol.,27, 207-216.

Kearney, Christopher A., & Bensaheb, Arva. (2006). School absenteeism and School refusal behavior: A Review and Suggestions for School-Based Health Professionals. *Journal of School Health*, Vol.76, No.1, 3-7.

Kearney, Christopher A., & Silverman, Wendy K. (1993): Measuring the function of School Refusal behavior: The School Refusal Assessment Scale. *Journal of clinical child psychology*, 85-96

Kearney, Christopher A., & Silverman, Wendy K. (1996). The evolution and reconciliation taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical psychology: Science and practice*, 3, 339-354.

- King,, Neville,Tonge, Bruce, Heyne, David & Ollendick, Thomas. (2000). Research on the cognitive-behavioral treatment of school refusal: A review and recommendations. *Clinical Psychology Review*, 20, 495-507.
- King, Neville, & Bernstein, Gail A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Psychiatry*, 40(2):197-205.
- Klefbeck, Johan, & Ogden, Terje. (1996). *Barn och netverk. Ekologisktt perspektiv på barns utveckling och netverksterapeutiske metoder i behandlingsarbetet med barn och ungdom*. Sverige: Lieber utbildning.
- Klefbeck, Johan, & Ogden, Terje. (2003). *Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Konstenius, Viktoria, & Shcillaci, Maria. (2010). *Skolfrånvaro. KBT-baserat kartlaggnings- och åtgardsarbete*. Studentlitteratur AB, Lund, 105-118.
- Koritzinsky, Richard. (2007). Hvem skal hjelpe skolevegreren? *Spesialpedagogikk*, 6, 32-35
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvereide, Stine. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*, 4, 16-23.
- Lund, Thorleif, & Haugen, Richard (2006): *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Malterud, Kirsti. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 16 (2006-2007). (2006). Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDDPD FS.pdf>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra:
<http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#2-1>
- Rubin, Kenneth H., Coplan, Robert J.& Bowker, Julie C. (2009). Social withdrawal in childhood. *The annual Review of Pscychology* 60, 141-171.

Skauge, Anne Martha. (2006). *Når ungdom uteblir fra skolen! Kartlegging av ungdomsskolelærers rutiner og tiltak i forhold til elever med skolevegring og faktorer ved individ og miljø som kan påvirke skolevegring hos ungdom*. En kvalitativ studie (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

Skolevegring (2007): *Veileder i skolevegringsproblematikk for ambulant enhet, Barne- og ungdomspsykiatrisk avd. – Råd, kartlegging og behandling*. Stavanger: Stavanger Universitetssykehus, psykiatrisk klinikk, Barne- og ungdomspsykiatrisk avd., ambulant enhet.

Solheim, Lene, Tønnesen-Due, Maria, Andersen, Torgeir, & Grønvold, Helene. (2009). *Skolevegring. En praktisk og faglig veileder*. Oslo kommune.

Stickney, Marcella, & Miltenberger, Raymond. (1998). School refusal behavior: Prevalence, characteristics, and the schools response. *Education and treatment of children*, 21 (2), 160-170.

Sållmann, Jan-Ivar. (2008). Hvordan kan vi hjelpe barn og unge som har skolevegring? *Spesialpedagogikk*, 2, 12-15.

Søderlund, Anna L. M. (2008). *Angst og skolevegring. En teoretisk studie*. En kvalitativ studie (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø, Tromsø

Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thambirajah, Grandison, Karen M.S., & De-Hayes, Louise. (2008). *Understanding school refusal. A Handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia

Utdanningsdirektoratet. (2012, 23. Januar). Kunnskapsløftet: Prinsipp for opplæringa: Samarbeid med heimen. Hentet 9. Mars 2013 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Samarbeid-med-heimen/>

Westvik, Gry, & Wærhaug, Nanna. (2006). *Det hjelper at noen bryr seg: En undersøkelse av hva ungdom med skolevegringsproblematikk opplever som god hjelp*. En kvalitativ studie (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

Østevik, Elin K. (2009). *Skolevegring og skolebaserte tiltak*. En kvalitativ studie (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Stavanger.

VEDLEGG 1

INFORMASJONSSKRIV

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høyskolen i Østfold (Halden), og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er skolevegring, og jeg skal undersøke hvordan foreldre til barn med skolevegring opplever forholdet til skolen. Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak dreie seg om generelle erfaringer med tiltak og hva som fungerer, foreldres involvering, relasjon, og samarbeid med skolen og andre instanser. For å få mer kunnskap om dette ønsker jeg å intervju 3 foreldre som har barn med skolevegring i barneskolen. Derfor får du denne forespørselen om deltakelse i forskningsprosjektet. Jeg vil bruke lydopptaker, og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, i løpet av våren 2012.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den i den frankerte konvolutten så snart som mulig.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41 41 94 80 eller sende en e-post til nina.grue@hiof.no. Du kan også kontakte min veileder Ragnhild Andresen ved Høyskolen i Østfold på telefonnummer 69 21 50 93 eller sende en e-post til ragnhild.andresen@hiof.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Nina Tornsjø Grue

Åmotveien 27

3160 Stokke

Vedlegg 2

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien av ungdomskultur og ønsker å stille på intervju.

Signatur: _____ Telefonnummer: _____

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Ragnhild Andresen
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 20.12.2011

Vår ref:28744 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

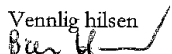
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28744	<i>Skolevegring. Hvordan opplever foreldre til barn med skolevegring forholdet til skolen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ragnhild Andresen</i>
Student	<i>Nina Tornsjo Grue</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Nina Tornsjo Grue, Åmotveien 27, 3160 STOKKE



Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Studenten opplyser i e-post mottatt 22.11.2011 at informantenes kontaktopplysninger ikke registreres, kun fornavn.

Det tas høyde for at det kan fremkomme indirekte personidentifiserende opplysninger i forbindelse med intervju, men all den tid lydopptakene ikke behandles på eller overføres til en datamaskin, vil denne behandlingen ikke være omfattet av meldeplikten. Lydopptakene oppbevares nedlåst og slettes etter transkripsjon, senest ved prosjektslutt.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE

Informasjon om intervjuet (før lydopptaket)

- Hensikt med undersøkelsen: Vinne mer kunnskap om hvordan foreldre som har barn med skolevegring opplever forholdet til skolen.
- Problemstilling: Hvordan opplever foreldre til barn med skolevegring forholdet til skolen? Deres opplevelser av tilrettelegging og hva som oppleves som virkningsfullt.
- Hvordan informasjonen som kommer frem i intervjuet skal benyttes.
- Anonymitet når det gjelder undersøkelsen, lydopptak.
- Er det noe informantene lurer på i forbindelse med intervjuet?

Bakgrunnsspørsmål: (lydopptak)

- Hvor lenge har barnet hatt vansker med skolevegring?
- Hvordan vil du beskrive skolevegringen hos ditt barn?
- Hva legger du i begrepet skolevegring?

Møte med skolen/Kontakt med skolen

Hvordan opplever du å bli møtt på skolen?

Hva er din opplevelse av skolens erfaring og kunnskap om problemet?

Opplever du at skolen har kartlagt problemet nok?

Tiltak i skolen. Samarbeid og gjennomføring

Beskriv din opplevelse av skolens tilrettelegging for ditt barn.

- Hvilke tiltak opplever du som spesielt virkningsfulle/som fungerer?
- Har du erfaringer med tiltak som ikke virker?
- Er det noen praktiske vansker med å tilrettelegge for tiltak i skolen?

Involverte personer i tilretteleggingen

- Hvem er involvert i tilrettelegging av tiltak?
- Er du involvert i arbeid med tiltak og i hvor stor grad?

Foresattes samarbeid med skolen

Beskriv hvilken type samarbeid du har med skolen, og hvordan fungerer dette?

- Beskriv relasjonen du har til lærere/assistenter som er involvert i deres barn. Hvor viktig er denne relasjonen?
- Har du en kontaktperson? Hvis ja, hvordan fungerer dette?
- Hvordan opplever du dette samarbeidet? (med kontaktpersonen)

- Hvor aktiv mener du at skolen bør være i forhold å få barnet på skolen? Hvordan kan skolen hjelpe til?
- Hvilke krav mener du at skolen bør stille til barnet? (Komme på skolen? Være på skolen deler av dagen/hele dagen? Hva med arbeidsinnsatsen?).

Samarbeid med andre instanser

- Hvilke andre instanser er involvert?
- Beskriv skolens kontakt med hjelpeapparatet. Hvordan har dette fungert?
- Hvor ofte møtes dere som er involvert i arbeidet med barnet?

Avsluttende spørsmål

Er det noe du har lyst til å tilføye, ting du mener er viktig å få frem i forbindelse med dette temaet?

Kan jeg ta kontakt med deg senere dersom jeg har behov for å oppklare noe?

Takk for at du ville delta. Jeg setter stor pris på det.