

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Hege Buan Kristiansen

Masteroppgave

Skolefraværsproblematikk og hjem-skole
samarbeid

«...det har jo vært et landskap å manøvrere i...»

Master i spesialpedagogikk

2021

Forord

Nå er nesten 4 års studier ved siden av jobb ved veis ende. For en reise det har vært. Fra fysiske opplevelser av integrert læring, til mestring og endringer i hvem jeg er og hvordan jeg utfører jobben min. Det har vært et slit, jeg har vært kvalm, uvel, redd og gråten har ligget latent i overflaten i lange perioder. Jeg har vært så sliten. Jeg har lært så ubeskrivelig mye. Jeg er så stolt.

Tusen takk, kjære Elin, for at du holdt meg og tok vare på meg og sa at jeg måtte spise. Takk for at du alltid har trua på meg. Det hadde ikke jeg i perioder, men da var du der. Vi har vært i et masterprosjekt disse årene begge to, og det er det både fordeler og bakdeler med. Takk for at du tok deg tid fra din egen oppgave til å skrive tankekart med meg når jeg trodde alt var over. Takk for de gode samtalene på tvers av fag. Når noe i livet tar så mye tid som et masterprosjekt gjør, hjalp det fælt å bo sammen med deg som gikk igjennom akkurat det samme. Bortsett fra fortvilelsen og gråtinga da, godt det bare var meg.

Tusen takk, kjære pappan min, for at du så lenge jeg kan huske har sagt at jeg må gå på skolen, studere. Det tok litt tid før jeg begynte, men du hadde helt rett, studere og lære og utvikle seg, lære nye ting og endre seg fra dag til dag er helt unikt. Takk for alle de kloke innspillene dine, de gode samtalene om alt mellom himmel og jord, og alt du har lært meg, alltid. Nå blir jeg lektor, pappa, og den er til deg. De siste månedene har det vært mye av motivasjonen for å holde ut, at du aldri fikk tatt en utdanning du så gjerne ville, nå har jeg gjort det, for deg og meg.

Tusen takk, rektoren min, Hege M. Blaker. Uten din forståelse, tilrettelegging og alltid åpne dør er jeg ikke så sikker på at denne oppgaven hadde blitt ferdig.

Tusen takk, kjære Sivert og Even, for at jeg får være tanta deres og hente dere i barnehagen og være sammen med dere når jeg vil. Det har jeg tatt meg tid til innimellom. Nå skal vi finne på enda mere gøy. Dere lyser opp livet mitt.

Til slutt vil jeg takke min gode veileder fra Høgskolen i Innlandet, Anne Lindblom, for gode samtaler på Skype, og et og annet vennlig spark i rompa. Din rolige tilnærming og evnen til å la meg gå min vei i kontrollerte former har jeg satt stor pris på.

Kjære familie og venner, nå håper jeg vi snart kan sees mer igjen.

Innhold

1.0	Innledning.....	6
1.1	Valg av tema og problemstilling	7
1.1.1	Oppgavens hensikt og nytteverdi	8
1.1.2	Avgrensning	9
1.1.3	Oppgavens oppbygging.....	9
2.0	Kunnskapsstatus	10
2.1	Nasjonale lover og forskrifter for læring og opplæring	10
2.2	Internasjonale konvensjoner.....	11
2.3	Samarbeidet mellom hjem og skole	12
2.3.1	Foreldreinvolvering	15
2.3.2	Foreldresamarbeid	18
2.3.3	Foreldres opplevelse av møtet med skolen.....	20
2.4	Skolefraværproblematikk	22
2.5	Elevers sårbarheter	25
2.5.1	Statistisk normalitet.....	26
2.5.2	Medisinsk normalitet.....	27
3.0	Teoretisk rammeverk.....	29
3.1	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori og modell	29
3.1.1	Mikrosystem.....	30
3.1.2	Mesosystem	30
3.1.3	Eksosystem.....	31
3.1.4	Makrosystem	31
3.1.5	Kronosystemet.....	32
3.1.6	Økologiske overganger	32
3.2	Honneths anerkjennelsesteori.....	33

3.2.1 Tre former for anerkjennelse.....	35
3.2.2 Tre former for disrespekt.....	37
4.0 Metode.....	38
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	38
4.2 Kvalitativ metode	40
4.2.1 Narrativ metode.....	40
4.2.2 Narrativt intervju	43
4.2.3 Intervjuguide	44
4.2.4 Transkribering	44
4.2.5 Etske betraktninger.....	45
4.2.6 Validitet og reliabilitet	46
4.2.7 Egen forskerrolle	48
4.2.8 Metoderefleksjon.....	48
4.3 Tematisk analyse	50
4.4 Praktisk gjennomføring	51
4.4.1 Utvalg	51
4.4.2 Gjennomføring av intervjuene.....	52
4.4.3 Redegjørelse for analyse av funn	52
5.0 Funn og analyse.....	54
5.1 Å bli hørt som mor	55
5.1.1 Analyse.....	59
5.2 Kommunikasjon med skolen.....	60
5.2.1 Analyse.....	66
5.3 Tiltak	66
5.3.1 Analyse.....	72
5.4 Elevenes ulikheter og sårbarheter.....	73



5.4.1 Analyse.....	78
5.5 Gjennomføringsevne og handlingskraft	79
5.5.1 Analyse.....	81
6.0 Drøfting av funn.....	82
6.1 Avsluttende refleksjoner.....	89
Referanseliste	92
Vedlegg 1 Samtykkeskjema	99
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	103

Sammendrag

Skolefraværspromblematikk er en stadig økende utfordring i skolen i dag, og det er veldig utfordrende å fange opp denne type strev tidlig nok. Gjennom disse fire informantenes fortellinger kan det se ut til at skolene ikke tar de foresatte på alvor når de forsøker å be om hjelp. Kommunikasjonen er utfordrende og tiltakene ikke tilstrekkelig tilpasset den enkelte elev. Det var et mål med oppgaven å høre de foresattes fortelling om opplevelse av samarbeidet med skolen når de ser tilbake på det etter at barna har blitt unge voksne. Dette har belyst en oppsummering som bærer preg av lange, tunge kamper, mye frustrasjon, sinne og sorg. Disse opplevelsene ønsker jeg å bruke til videre arbeid med foresatte som har og kommer til å ha barn med skolefraværspromblematikk. Informantene opplever at de ikke anerkjennes som foresatte med kunnskap om sitt barn, de blir ikke hørt og planer og avtaler de inngår med skolen følges ikke opp i skolehverdagen. Dette påvirker barnet og familien i stor grad. Det kan se ut til at for fremtiden må skolene følge opp fravær og strev på et mye tidligere tidspunkt for at skolefraværspromblematikk skal fanges opp før eleven blir helt borte fra skolen. Planer, tiltak og avtaler må gjøres tidlig, og følges opp over tid, lenge etter at promblematikken ser ut til å være borte. Hjem-skole samarbeidet må bære mer preg av anerkjennelse av de foresatte, og eleven må være med og bli sett som et individ med sine evner, ferdigheter og forutsetninger. Dersom eleven uteblir bør det raskt utnevnes en koordinator som kan ha det overordnede ansvaret og se til at både hjem og skole blir hørt og følger opp sine oppgaver.

1.0 Innledning

Alle barn har rett og plikt til opplæring ifølge Opplæringslova § 2-1. (1998), opplæringa skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova § 1-3. 1998). For mange elever blir skoledagen og skolegangen en utfordring. Skolefravær og frafall i videregående opplæring har de siste årene fått stor oppmerksomhet i media, og skoler, PPT og BUP rapporterer om økt skolefravær og skolevegringsatferd blant barn og unge (Havik, 2018, s. 16 og Olsen og Holmen, 2018, s. 49). Plikten til å få barn på skolen er det de foresatte som har, og det kan fra tid til annen være helt naturlig at en elev ikke ønsker å gå på skolen. Grunnene til dette kan være utallige og sammensatte, og mer eller mindre gyldige. Barn og unge som av ulike grunner ikke kommer seg på skolen over lengre tid og utvikler langvarig fravær har til felles at det er situasjoner i skolen som de opplever som utrygge og uforutsigbare, de opplever mer stress og mindre kontroll (Havik, 2018, s. 48). Foresattes plikt og barnets uttrykk om at skolen er utrygg og vanskelig kan være utfordrende for å oppnå en god dialog mellom hjem og skole. Foresattes sosioøkonomiske status og egne opplevelser med skolegang kan være av betydning for dialog. Kommunikasjonen mellom barn og foresatte om skolen vil spille inn både i samarbeidet mellom hjem-skole, og i verdiene og holdningene som ligger til grunn for hvordan det snakkes om skole og utdanning i hjemmet. Elevene påvirkes av hvordan foresatte snakker om og forholder seg til skolen, og samarbeidet hjemmet har med skolen. Når skolehverdagen er utfordrende kan samarbeid og de foresattes opplevelse av samarbeidet være av stor betydning for muligheter for endring og gjennomføring av tiltak (Bæck, 2019, s. 45-61).

Bakgrunnen for opplæringsretten og plikten er at læring og utvikling som den enkelte er tjent med og samfunnet kan ha nytte av skal skolen bidra med. Vårt demokratiske velferdssamfunn og det enkelte barns utvikling som menneske får vi gjennom utdanningssystemet (Overland og Nordahl, 2013, s. 13). Undervisning eller opplæring skal foregå fem dager per uke i de viktigste årene for læring og utvikling, dette kravet kan sett utenfra være en sterk inngripen i friheten det enkelte menneske har og mulighet for å velge, ifølge Overland og Nordahl (2013, s. 14). Skolen har en danningsfunksjon for individet som skal bidra til personlig vekst og god sosial utvikling, i en sånn sammenheng betraktes skolefagene som kulturelle redskaper som muliggjør aktiv deltakelse i samfunnet. For samfunnet har skolen en instrumentell funksjon

hvor oppgaven er å produsere kunnskap og ferdigheter som senere kan dekke behov for arbeidskraft og nye arbeidsplasser (Slagstad, 2000, i Overland og Nordahl, 2013, s. 13-14).

Dette er ambisiøse oppgaver eller funksjoner og innebærer en sterk inngripen i alle menneskers liv (Overland og Nordahl, 2013, s. 14-15). Ikke alle elever opplever en skole hvor disse ambisiøse målene realiseres. Læringsutbyttet er svært utilfredsstillende for noen elever, manglende funksjonelle ferdigheter i lesing, skriving og regning etter endt grunnskole er for enkelte elever realiteten. Mistrivsel, mobbing og utstøting fra fellesskapet er også skolehverdagen for noen elever. For enkelte elever blir opplevelsen av å gå på skolen så problematiske at de vegrer seg for å komme, dette kan resultere i skulk, skolevegring eller et svært høyt fravær ifølge Overland og Nordahl (2013, s. 14). Målene for skolen blir ikke realisert for disse elevene, og erfaringene de får om plikt til deltakelse kan videre i livet få negative konsekvenser. Konsekvensen av at skolen ikke klarer å legge til rette for at disse elevene får realisert sine muligheter kan bli en hemmet utvikling, og svake kunnskaper og ferdigheter (Overland og Nordahl, 2013, s. 14-15).

I oppgaven vil jeg se nærmere på foresattes opplevelse av samarbeid når eleven har hatt skolefraværproblematikk i løpet av grunnskoleløpet og inn i videregående opplæring. Jeg ønsker å høre de foresattes fortelling når de ser tilbake på den etter at barnet/ungdommen ikke er elev lenger. Jeg bruker begrepene foresatte og foreldre ut fra hva som passer best i sammenhengen det står i. Jeg veksler noe mellom elev, barn og ungdom fordi de foresatte jeg intervjuer ikke lenger har en elev i skolen, eller et barn eller en ungdom, men en ung voksen. Begrepene brukes slik at de passer med tiden det er snakk om. Jeg forsøker også å avklare skolefraværproblematikk som begrep, fordi det brukes flere og ulike begrep når oppmøte og tilstedeværelse er en utfordring i skolen. Hjem-skole samarbeidet ønsker jeg også å avklare som begrep, for å se viktigheten av at dette fungerer og hvordan det bør være ifølge teori, lover og konvensjoner.

1.1 Valg av tema og problemstilling

Skolefraværproblematikk er en stadig økende utfordring, noen er mye borte, noen er borte i korte og lange perioder, og noen er helt borte fra skolearenaen. Ifølge Statistisk sentralbyrå per 20. juni 2020, fullførte 78,1 % av elever/lærlinger studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5/6 år, disse tallene holder seg ganske stabile (SSB, 2020). Konsekvensene av fravær tidlig i grunnskolen og gjennom grunnskoleløpet har store konsekvenser senere i livet for mange. Av

de elevene som har strevd med skolevegring viser forskningsresultater at om lag 30 % har psykiske lidelser ti år etterpå ifølge Kearney (2008 i Løvereide, 2011). I min praksis jobber jeg daglig med de elevene som ikke kommer seg til skolen, jeg har kontakt med eleven, samarbeider med foresatte, kontaktlærere og andre instanser. Det er en utfordrende jobb å finne ut av hva man skal gjøre for å hjelpe disse elevene og deres familier. Valg av tema bunner i denne utfordringen, ved å høre historien til foresatte som har vært igjennom denne kampen, ønsker jeg å undersøke hva de kunne tenkt seg ble gjort, eller gjort annerledes, når de ser tilbake på det nå. Det er komplekst å finne ut av hva som skal til, og alle elever har ulike strategier og årsaker for å ikke komme på skolen. Samtidig kan man se en del fellestrekk etter hvert som de blir helt borte fra skolen. De foresattes fortelling om sin opplevelse kan si noe om hvor og hvordan vi kan komme tidligere inn med tiltak og oppfølging, og hva de foresatte trenger i dette samarbeidet.

Min problemstilling blir da:

Hvordan opplevde foresatte som har hatt barn med skolefraværproblematikk samarbeidet med skolen?

Forskningsspørsmålene:

Hvilke faktorer har bidratt til positivt/negativt samarbeid?

Hvordan forklares utfordringene elevene får?

Hvilket syn på elevers ulikheter trer fram i narrativene?

1.1.1 Oppgavens hensikt og nytteverdi

Denne masteroppgaven har som hensikt å få et innblikk i noen foresattes opplevelse av samarbeid når de nå ser tilbake på sitt barns grunnopplæring som for dem innebar skolefraværproblematikk. Det er ønskelig å høre deres fortelling slik at det kan gi kunnskap om hvordan foresatte kan møtes og forstås når utfordringen er at barn helt eller delvis ikke kommer seg på skolen. De foresattes fortelling vil kunne gi et innblikk i hvordan et hjem-skole samarbeid oppleves og hva som kan videreføres eller eventuelt gjøres annerledes i møter med disse utfordringene nå og i framtiden. Håpet er at vi som jobber i skolen og møter disse foresatte og elevene kan ha nytteverdi av å få disse fortellingene, slik at vi bedre kan samarbeide til barnets beste.

1.1.2 Avgrensning

Jeg har kun forholdt meg til de foresattes fortelling, og dermed valgt bort den nå unge voksnes fortelling om egne opplevelser. Dette fordi jeg er i daglig kontakt med foresatte og elever som helt eller delvis ikke er på skolen, og som jeg ser det er det helt avgjørende at skolen og de foresatte samarbeider tett for å kunne hjelpe eleven tilbake til skolen. Et tett samarbeid er ikke nødvendigvis et godt samarbeid, og både hjem og skole må ha en opplevelse av gjensidig tillit og god dialog. Dette kan foresatte til tidligere elever med denne problematikken belyse. De tidligere elevene kan fortsatt ha utfordringer i skole og arbeidsliv som gjør at deres fortelling kan preges av strevet de har stått eller står i, uten den direkte tilgangen til hva som ble gjort i prosessen i hjem-skole samarbeidet. Skolenes fortellinger blir heller ikke hørt, da jeg som nevnt ønsker å få økt kunnskap om de foresattes opplevelse og tanker om samarbeid i en krevende situasjon for å bedre kunne bistå de som står i denne situasjonen i dag og i fremtiden. Opprinnelig var ønsket å intervju foresatte, men det er mødrene som har møtt. Fedrenes opplevelser er derfor kun synlige gjennom mødrenes fortellinger.

Skolefraværproblematikk belyses kun av de foresatte i deres fortellinger, og vil komme til syne i funn som et resultat av ulike utfordringer disse elevene opplever. Jeg går ikke nærmere inn i skolefraværproblematikk enn som en del av kunnskapsstatus og hva forskning og teori sier om dette.

1.1.3 Oppgavens oppbygging

Jeg presenterer først kunnskapsstatus i kapittel 2, med nasjonale og internasjonale lover og forskrifter. Så tar jeg for meg samarbeidet mellom hjem og skole, og de ulike aspektene av hva dette innebærer. Deretter avklarer jeg begrepet skolefraværproblematikk, og avslutter kapitlet med en avklaring på elevers sårbarheter ut fra normalitetsbegrepet. I kapittel 3 presenterer jeg det teoretiske rammeverket med Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori og Honneths (2003) anerkjennelsesteori. Kapittel 4 beskriver metoden jeg har brukt og hvordan jeg har gått frem som forsker. Videre har jeg i kapittel 5 samlet funn og analyse og i til slutt i kapittel 6 har jeg drøfting av funn og avsluttende refleksjoner.

2.0 Kunnskapsstatus

Samarbeidet mellom hjem og skole vil være av ekstra stor betydning når barnet eller ungdommen ikke kommer seg til skolen. Her presenterer jeg noen lover og forskrifter om rett og plikt til opplæring, og forskning på samarbeidet og hva slags effekt dette samarbeidet kan ha for læringsprosessen, motivasjon for læring og tilstedeværelse i skolen. Opplæringslova (1998) skal sikre rett og plikt til opplæring, men det er også ulike folkerettslige konvensjoner og internasjonale reguleringer som er førende for rett til læring og opplæring for barn og unge i Norge. Jeg ser på foreldrenes rolle i samarbeidet da det er foreldrenes opplevelse av samarbeid jeg undersøker. Videre ser jeg på skolefraværproblematikk som fenomen og hva teori og forskning sier om dette.

2.1 Nasjonale lover og forskrifter for læring og opplæring

Opplæringslova (1998) er som nevnt den loven som legger rammer og premisser for skolens arbeid. I 2011 kom stortingsmeldingen «Læring og fellesskap» (Kulturdepartementet, 2011) denne meldingen bygger på Midtlyngutvalgets utredning (NOU 2009: 18), og dekker hele det spesialpedagogiske området for første gang siden 1998. Ifølge daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen var formålet at barnehager og skoler skulle bli bedre på å fange opp og kunne hjelpe de som trenger hjelp og støtte, med bakgrunn i den sterke økningen av spesialundervisning og opplæringstilbud hvor elever tas ut av ordinær undervisning og fellesskap. I 2011 var tallet på elever som mottar spesialundervisning 52 000 i grunnskolen, 8,4 prosent av det totale elevtallet. Dette var da 13 000 flere enn fire år tidligere. I barnehagen er det lite spesialpedagogisk hjelp, mens det på 10.trinn er tre ganger så høyt som på 1. trinn (Kulturdepartementet, 2011).

«Jeg tolker dette som et tegn på at man lar lærevansker forsterke seg utover i utdanningsløpet, og at skolen ikke i tilstrekkelig grad klarer å møte evnene og forutsetningene hos alle. Flere må få hjelp og støtte i barnehagen og i de første årene i skolen, sier Halvorsen» (Kulturdepartementet, 2011).

I 2020 kom den nye læreplanen for grunnopplæringen i Norge, Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Paragraf 3.3 i overordnet del omhandler hjem-skole samarbeid og sier at det er skolens overordnede ansvar å legge til rette for og ta initiativet for samarbeid med hjemmet. Skolens arbeid med læringsmiljøet og elevenes oppvekstmiljø

påvirkes positivt av god kommunikasjon mellom hjem og skole. I dette ligger det et ansvar for at hjemmet mottar nødvendig informasjon og at de skal gis muligheten til å ha innflytelse på sitt barns skolehverdag. Videre står det at holdningen til skole i hjemmet vil påvirke i stor grad engasjementet og skoleinnsatsen hos den enkelte elev. Ulike behov og forventninger kan skape spenninger i samarbeidet, slik at skolen må være tydelige på hva som er skolens oppgaver og forventninger den har til hjemmet. Det er et gjensidig ansvar at det er en god og tillitsfull dialog (Utdanningsdirektoratet, 2020, overordnet del § 3.3).

Paragraf 3.2 i Kunnskapsløftet 2020, overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020) sier at tilpasset opplæring skal sikre at alle elever har best mulig utbytte av opplæringen. Dette innebærer at skolen kan tilpasse opplæringen innenfor blant annet ulike arbeidsformer, pedagogiske metoder, læremidler, organisering og innenfor læringsmiljøet, læreplaner og vurderinger. I arbeidet med å tilpasse opplæringen må lærerne bruke et godt faglig skjønn (Utdanningsdirektoratet, 2020, overordnet del § 3.2).

2.2 Internasjonale konvensjoner

I 1948 kom FNs verdenserklæring om menneskerettighetene, «Universal Declaration of Human rights», ethvert barn har rett til gratis utdanning fastslår artikkel 26 (Forente nasjoner, 1948, artikkel 26). Flere FN-konvensjoner viderefører denne generelle retten, blant annet FN-konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter av 1966, i artikkel 13, «International Covenant on Economic, Social and Cultural rights», som er gitt forrang (Forente nasjoner, 1966, artikkel 13). Konvensjonen «Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms», om beskyttelse av menneskerettighetene og de grunnleggende friheter (EMK), fra Europarådet av 1950, fastslår i første tilleggsprotokoll artikkel 2 blant annet at ingen kan nektes rett til utdanning, og denne har også forrang (Europarådet, 1950, første tilleggsprotokoll, artikkel 2). I 1960 kom UNESCO med en konvensjon mot diskriminering i undervisningen, Convention against Discrimination in Education, denne legger vekt på at opplæringen som gis skal være tilgjengelig og likeverdig for alle (UNESCO, 1960). Barnekonvensjonen fra FN av 1989 om barns rettigheter, «Convention on the Rights of the Child», er gitt forrang og sier i artikkel 28 blant annet at det skal oppmuntres til utvikling av forskjellige former for videregående opplæring, de skal gjøres tilgjengelige, og oppnåelige for ethvert barn. Videre forplikter landene seg til å treffe tiltak for

å redusere antallet av dem som ikke fullfører skolegangen. I artikkel 29 legges det vekt på at utdanningen til barnet skal bidra til å utvikle barnets personlighet og talenter, i tillegg til psykiske og fysiske evner så langt det er mulig (Forente nasjoner, 1989, artikkel 28 og 29). UNESCOs Salamanca-erklæring av 1994, vektlegger hensynet som må tas med tanke på den store variasjonen i barns egenskaper, forutsetninger og behov. Tilrettelegging skal ivareta en inkluderende opplæring for alle i alle ordinære skoler, dette skal gjøres uavhengig av barnas ulike bakgrunn fysisk, intellektuelt, emosjonelt eller språklig. Sosial, kulturell eller språklig bakgrunn skal heller ikke påvirke hvordan barns inkludering i skolen gjennomføres (UNESCO, 1994 og NOU 2009: 18, vedlegg 2). I 2006 vedtok FN konvensjonen «Convention on the rights of Persons with Disabilities», den tredje i kraft i 2008. Denne konvensjonen skal være et bidrag til jobben med å motvirke diskriminering av mennesker med nedsatt funksjonsevne, og ivareta at denne gruppens rettigheter respekteres og ivaretas (Forente nasjoner, 2008).

2.3 Samarbeidet mellom hjem og skole

For barn og unge er hjemmet og skolen de mest betydningsfulle utviklingsarenaene, erfaringer herfra vil være av stor betydning for deres fungering og videre utvikling i livet (Drugli og Nordahl, 2016, s. 2). Et godt samarbeid mellom hjem og skole kan også være en viktig beskyttelsesfaktor i forebygging av en eventuell problemutvikling (Steinkjer, 2015, s. 1). Barn og unge i dag tilbringer langt mer tid i skolen enn hva som var vanlig tidligere, mange benytter seg av SFO-ordningen og de fleste går nå på videregående skole. Dette har økt skolens innflytelse og innebærer at samarbeidet med de foresatte har blitt viktigere enn noen gang ifølge Drugli og Nordahl (2016, s. 2).

Foreldrene har hovedansvaret for barnas opplæring og utdanning, dette er et grunnleggende prinsipp nedfelt i en rekke lover og forskrifter (Bæck, 2019, s. 24). Dette vil ha betydning for forholdet og samarbeidet mellom hjem-skole, et samarbeid som ses på som en forutsetning for at både foreldre og barns grunnleggende rettigheter ivaretas. Foreldrene er ut fra et normativt grunnlag tildelt en sterk og aktiv rolle i skolen, og det er slik sett et gjensidig avhengighetsforhold mellom skole og hjem. For å kunne forvalte sitt oppdrageransvar er foreldre avhengig av et nært samarbeid med lærere og andre i skolen, og påfølgende naturlig rett til medvirkning i skolen, sier Nordahl (2007 : 16, i Bæck, 2019, s. 25). Hovedansvaret for å ta initiativ og legge til rette for dette samarbeidet ligger hos skolen (Opplæringslova, 1998, §

1-2 og forskrift § 3-2, Læringsplakaten punkt 10.), og kontakten skal opprettholdes gjennom opplæringsåret (Opplæringslova, 1998, forskrift § 20). Samarbeidet skal baseres på likeverd og gjensidighet, og ikke foregå på skolens premisser alene. Foreldrenes behov skal ivaretas og utgangspunktet for samarbeidet skal være foreldrenes situasjon, ifølge Overland og Nordahl (2013, s. 81).

Initiativet og tilretteleggingen for samarbeidet skal komme fra skolen, men foreldrene som de viktigste omsorgspersonene vil ha kunnskap som kan støtte elevens utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020, overordnet del). Elevens oppvekstmiljø og skolens arbeid med godt læringsmiljø styrkes positivt av et godt hjem-skole samarbeid, og holdningene hjemmet har til skolen er av stor betydning for elevens skoleinnsats og engasjement, ifølge Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020, overordnet del). Videre står det det kan oppstå et spenningsfelt mellom foreldre og foresattes behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis i samarbeidet med skolen. Dette kan være krevende for skolen å håndtere, det må derfor være tydelig uttrykt fra skolen hva som er forventet fra hjemmet, og hva skolen skal og kan tilby (Utdanningsdirektoratet, 2020, overordnet del). Forskjelligheten blant foresatte er like stor som blant elevene, dette må tas med når kommunikasjonsformene mellom hjem-skole skal defineres og utøves, ifølge Bæck, 2019, s. 74-75). Noen foresatte kan trenge hyppige oppdateringer, mens for andre kan utviklingssamtaler og foreldremøter være tilstrekkelig. Strategiene for samarbeidet bør så langt det lar seg gjøre tilpasses de ulike familiers behov, og foresatte bør ha mulighet til å fortelle hva som vil være en god løsning for dem. Selv om skolen gir uttrykk for at det er viktig med involverte og engasjerte foresatte, vil forskjelligheten og ulike utfordringer gjøre at det kan være nyttig for skolen å følge opp med hva foresatte kan bidra med, og hvilke forventninger de har, i klare instruksjoner sier Bæck (2019, s. 74-75).

Relasjonen mellom foresatte og lærer er grunnleggende asymmetrisk, læreren er autoriteten i møte med de foresatte ifølge Bæck (2019, s. 73). De møtes som oftest på skolens område og det er læreren eller skolen som har lagt premissene for møtene, som er relevante temaer for det som skjer i skolehverdagen. Kontakten ut over foreldremøter og utviklingssamtaler kan være negativt betont da det ofte dreier seg om utfordringer eleven har eller har hatt, og disse samtalene kan oppleves slitsomme og tunge. Utfordringene som tas opp vil foreldrene naturlig nok ha en emosjonell tilnærming til og slik kan de ofte være sårbare når disse samtalene

kommer. Videre sier Bæck (2019, s. 73) at det må være en gjensidighet i samarbeidet og relasjonen, lærerne har den profesjonelle kompetansen og skal ha det, men de må også være seg bevisst den sårbare posisjonen de foresatte har. For å kunne bedre samarbeidet og anerkjenne at disse samtalerne kan være vanskelige, vil det kunne bidra til en annen opplevelse av skolen og samarbeidet dersom også de positive hendelsene i skolehverdagen formidles med en samtale, ifølge Bæck (2019, s. 73).

Som nevnt kan det finnes emosjonelle barrierer for et godt hjem-skole samarbeid, som må tas på alvor for å kunne bygge opp tillit fra bunnen av. Foreldre som selv har dårlige skoleerfaringer, vil for noen medføre at de kvier seg for å nærme seg skolens område, ifølge Bæck (2019, s. 75). Disse erfaringene vil påvirke samarbeidet med læreren og skolen, og de foresatte vil unngå aktiviteter som er i og på skolen. Det er avgjørende at lærerne viser interesse for og anerkjenner det som formidles fra de foresatte, og arbeider ekstra for å invitere de foresatte inn i en samarbeidsrelasjon hvor de blir hørt og ivaretatt, skriver Bæck (2019, s. 75). Tillitsrelasjonen mellom lærer og foresatte er lærerens ansvar og må tas på alvor, slik at kommunikasjonen oppleves trygg og innehar gjensidig respekt for hverandres forskjellighet, ser de ulike perspektivene og de ulike ståstedene til den enkelte elev (Bæck, 2019, s. 75). Den svenske forskeren Lars Erikson (i Bæck, 2019, s. 75-76) betrakter lærer-foresatte relasjonen som en erkjennelsesrelasjon. I det legger han at læreren og de foresatte forenes på et moralsk plan gjennom at de har et felles ansvar for barnet, og at det ikke er de fysiske møtene som knytter dem sammen, men at barnet er den egentlige forbindelsen som holder relasjonen sammen. Selv om læreren aldri møter de foresatte vil deres felles ansvar for barnet skape en moralsk binding. Slik sett sier han, at som lærer har man et profesjonelt ansvar for barnet som også vil inkludere et ansvar for barnets foresatte. En grunnleggende holdning der den andres opplevelser tas på alvor er en erkjennelsesrelasjon. Tillit og erkjennelse er nært beslektet, når vi viser tillit åpner vi oss og utleverer oss til den andre. I dette rommes det en forventning om å bli møtt med velvillighet, og ifølge Erikson (i Bæck, 2019, s. 76) er det en utfordring for lærerprofesjonen å nærme seg foresatte på en slik måte. Forholdet mellom hjem og skole beskrives av det overordnede begrepet hjem-skole samarbeid og tilsier en gjensidighet i relasjonen mellom partene. Imidlertid finner man ikke en entydig definisjon av hva dette begrepet innebærer, og både *foreldreinvolvering* og *foreldresamarbeid*

blir brukt om dette samarbeidet i internasjonal forskningslitteratur ifølge Drugli og Nordahl (2016, s. 3).

2.3.1 Foreldreinvolvering

Troen på at foreldreinvolvering i barn og unges skolegang er en kilde til gode resultater ligger godt forankret i vår intuitive oppfattelse og i samfunnet generelt, ifølge Fan og Chen (2001). Særlig de som jobber i skolen ser på foreldreinvolvering som en viktig faktor i å løse mange problemer gjennom skoleløpet, og både skolemyndigheter og studenter er av den oppfattelsen at foreldreinvolvering er helt avgjørende for å lykkes i utdanningsløpet, ifølge Fan og Chen (2009). Imidlertid sier de at tilgjengelig litteratur på dette området er kvalitativ og ikke empirisk basert, og i de empiriske studiene som er kvantitative er det mangler. Fan og Chen (2001) har derfor gjort en metaanalyse av den kvalitative litteraturen på området, og finner liten til moderat sammenheng mellom foreldreinvolvering og elevers resultater. Foreldres ambisjoner og forventninger om resultater hadde den sterkeste påvirkningen, og det med svakest effekt er foreldrenes involvering i skolearbeidet hjemme ifølge Fan og Chen (2001).

Hill og Tyson (2009) finner det samme i sin metaanalyse av ungdomsskoleelever. Dette kan skyldes at foreldrenes tilnærming er for krevende eller pågående og derfor ikke nødvendigvis fremmer læring, men kan ha et negativt utslag på læringsprosessen. Særlig for de elevene som strever vil dette kunne være utfordrende, skriver de videre, og de faglige vanskene kan øke dersom hjelpen ikke er tilpasset nok, eller god nok. Lærere og foreldres tilnærminger og forklaringer kan også være forskjellige knyttet til fagstoff. Særlig for de elevene som strever vil dette kunne være utfordrende, og de faglige vanskene kan øke dersom hjelpen ikke er tilpasset nok, eller god nok ifølge Hill og Tyson (2009).

Videre fant Hill og Tyson (2009) i sin metaanalyse at ungdomsskoleelevers læringsprosess og faglige resultat påvirkes positivt av ulike former for foreldreinvolvering. Imidlertid er det i denne aldersgruppen det de kaller foreldrenes akademiske sosialisering som har størst effekt, dette innebærer at foreldrene har dialog med barnet om forventninger om gode skolerresultater og at det er stor verdi i utdanning (Hill og Tyson, 2009). Gjennom diskusjoner om læringsstrategier og at de knytter skolen og øvrige interesser sammen, bidrar de til et positivt blick på framtiden og øker engasjementet eleven har for skoleaktiviteter. Som et resultat får tenåringsbarna tro på seg selv, og bånd kan knyttes mellom nåtid og framtid og skolen kan fremstå som mer relevant, ifølge Drugli og Nordahl (2016, s. 8). Dette støttes også av Hatties

(2009, og Drugli og Nordahl, 2016, s. 8) metaanalyse av hvilke faktorer som har effekt på læring, som også viser at elevenes læringsutbytte påvirkes klart av foreldrenes involvering i det som skjer på skolen. De foreldrene som har sterkest betydning for læringsutbyttet er de som opptrer støttende og er aktivt deltagende ifølge Hattie (2009). Hattie (2009, og Drugli og Nordahl, 2016, s. 9) viser også til at skolen må være støttende og forsikre seg om at «skolens språk» er forstått for at foreldrene skal kunne involvere seg og samarbeide. Dearing, Kreider, Simpkins og Weiss (2006) har gjort en undersøkelse av foreldrenes involvering over tid, og fant for eksempel at økt involvering fra foreldrene opp gjennom skoletiden også viste den beste faglige utviklingen. De fant også at foreldreinvolvering kan utjevne forskjellene i elevers skoleprestasjoner sett i lys av lav eller høy inntekt i familiene (Dearing, et al., 2006).

Foreldreinvolvering innebærer aktivitet, engasjement og kommunikasjon både hjemme og i skolen fra foreldrene for å støtte i læringsprosessen og den faglige utviklingen, ifølge Fantuzzo, Tighe, og Childs (2000, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 3). Dette kan være både proaktivt hvor foreldrene selv tar kontakt med skolen, eller reaktivt hvor foreldrene responderer på kontakt fra skolen ifølge Drugli og Nordahl (2016, s. 3). For noen foreldre vil det innebære at de involverer seg mer når barnet møter på problemer på skolen (Desforges og Abouchaar, 2003, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 3), mens andre foreldre generelt er mer involvert og tar selv initiativ knyttet til skolehverdagen og læringsprosesser (Drugli og Nordahl, 2016, s. 3). Foreldre til barn med god sosial kompetanse er de som engasjerer seg mest i barns skoleaktiviteter, ifølge en norsk studie blant lærere (Kirkhaug, Drugli, Klöckner og Mørch, 2013, s. 356), noe som kan indikere at foreldreinvolvering henger sammen med barnets sosiale kompetanse. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at foreldre som involverer seg påvirker barns sosiale fungering, i henhold til Kirkhaug et al. (Hattie, 2009; Hill, 2001; Hill og Craft, 2003; Jeynes, 2007, i Kirkhaug et al., 2013, s. 356). Imidlertid viser de til at dette er en tverrstudie og ikke kan indikere om foreldreinvolvering er en årsak eller en effekt. Gode og positive samspillserfaringer mellom foreldre og barn relatert til skolehverdagen kan utvikle og øke sosial kompetanse, men barn med god sosial kompetanse kan også gjøre at det er enklere for foreldrene å involvere seg. Det kan også medføre at motivasjonen for å involvere seg øker, og gjøre det mer sannsynlig at foreldrene vil være mer støttende i forhold til skole og utdanning (Kirkhaug et al., 2013, s. 356).

Foreldrenes holdninger til skolen og tanker om læring og utdanning omfattes også av foreldreinvolvering (Catsambis, 2001, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 3). Fantuzzo, Tighe og Childs (2000, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 3) viser til i sin studie om foreldreinvolvering at foreldre som har fullført skolegang etter videregående skole hadde høyere grad av involvering i barnas skolehverdag og hjem-skole samarbeid enn de foreldrene som kun hadde fullført videregående skole. De fant også at hjem med to foreldre involverte seg i større grad i barnas skolehverdag og hjem-skole samarbeid enn hjem med bare en forelder. Bæck (2010) har gjort lignende funn i en studie gjort i Norge i barneskoler, hvor foreldre med høy utdanning har et mer aktivt forhold til barnas skolehverdag enn foreldre med lav utdanning. Funnene i denne studien indikerer ifølge Bæck (2010), at foreldre med lav utdanning kan være usikre på egen kompetanse relatert til akademiske spørsmål og at dette kan være en hindring for at de involverer seg.

Elevenes motivasjon til å jobbe med utfordrende læringsoppgaver kan fremmes, eller hemmes, av foreldrenes holdninger og tanker om skolen (Nokali, Bachman og Votruba-Drzal, 2010, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 3). For å fremme foreldreinvolvering har tiltak som innebærer økt aktivitet fra foreldrene rettet mot elevenes læring vært brukt ifølge Drugli og Nordahl (2016, s. 3). Foreldrene har en unik rolle i elevenes læringsprosess og dette begrepet retter søkelyset mot nettopp det, i form av hvordan foreldrene følger opp og viser interesse for ikke bare lekser, men også det som skjer på skolen. Skolen og lærerne kan legge til rette for og støtte opp om foreldreinvolvering, men det er foreldrene som må utøve det sier Drugli og Nordahl (2016, s. 3). Tidligere studier av hjem-skole samarbeidet benyttet seg av begrepet foreldreinvolvering, hvor også hjem og skole i større grad ble sett på som to separate arenaer med ulike ansvarsområder (LaRouque, Kleiman og Darling, 2011, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 3). Imidlertid har man de senere årene sett på begrepet som for snevert, sett i lys av det gjensidige aspektet i samarbeidsforholdet hjem-skole ifølge Price-Mitchell (2009, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 3).

En delrapport gjort av Kvamvig og Bæck (2007) som primært tar for seg fedres involvering og er et utvalg fra to skoler, argumenteres det fram fra alle aktører at foreldreinvolvering er viktig. De viser til at det finnes få modeller og retningslinjer for hvordan hjem-skole samarbeid skal gjennomføres, slik at usikkerhet fester seg både hos foreldre og lærere. Hva dette samarbeidet innebærer blir da i stor grad et individuelt ansvar som fører til utvikling av

individuelle løsninger. Slik blir også foreldrene usikre på hvor grensene mellom hjemmet og skolen skal gå, i henhold til Kvamvig og Bæck (2007). Hornby og Blackwell publiserte i 2018 en oppfølgingsstudie på en studie fra 2011, på hvilke hindringer som kan ligge i veien for foreldreinvolvering. Studien er gjort i 11 skoler i Storbritannia og viser at motstanden foreldre kan ha mot bistand fra andre instanser gjør at skolene utvikler bredere roller i samarbeidet enn tidligere. De finner også at det er et mer optimistisk mønster i emning for foreldreinvolvering. Videre viser studien at kun en av de 11 skolene hadde en tydelig egen instruks på gjennomføring av hjem-skole samarbeid (Hornby og Blackwell, 2018, s. 109 og s. 111).

2.3.2 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid ses på som et videre begrep enn foreldreinvolvering, og sier også noe om de delte rollene og det delte ansvaret mellom hjem og skole (Semke og Sheridan, 2010, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 4). Et optimalt fungerende samarbeid ser på foreldrene som en engasjert og gjensidig partner, og begrepet innebærer også likeverd og gjensidighet mellom skolen og hjemmet, ifølge Price-Mitchell (2009, s. 20). Hun viser samtidig til at hjem-skole samarbeid er ekstremt komplekst og det er utfordrende å definere føringer og reguleringer for både foreldresamarbeid og hjem-skole samarbeid (Price-Mitchell, 2009, s. 10).

Tiltak for å fremme foreldresamarbeid vektlegger både læreren og skolen, og foreldrenes felles ansvar for elevenes læring og utvikling, hva de kan gjøre sammen og hva de kan gjøre hver for seg (Christenson og Sheridan, 2001, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 4). Oppgavene knyttet til barn og unges læring og utvikling må de løse i fellesskap, ifølge Nordahl (2007, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 4). Det er skolens ansvar at foreldre blir hørt i relevante beslutninger som involverer deres barn, da ikke alle foreldre nødvendigvis har makt til dette på egen hånd (Lawson, 2003, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 4). Foreldre som ikke opplever at de blir involvert og hørt kan medføre at eventuelle uenigheter de måtte ha om det som skjer på skolen kan resultere i at de blir konfronterende og oppfattes negativt, eller at de blir passive og uinvolverte i samarbeidet (Lawson, 2003, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 4).

Dette krever at både skoleledere, lærere og foreldre forplikter seg i høy grad til samarbeidet ifølge Nordahl (2007, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 4). Hver enkelt lærer skal vite hva som er forventet for å fremme et slikt samarbeid og eventuelle strategier som gjelder dersom samarbeidet blir vanskelig, dette er skoleledelsens ansvar. Alle ansatte på alle nivåer skal bidra til at foreldresamarbeid er en del av skolens aktivitet, og ha et bevisst forhold til hva

dette innebærer for den enkelte. Elevenes læring og utvikling er målet for samarbeidet, og når samarbeidet bærer preg av mye oppmerksomhet rundt foreldrenes situasjon, omsorgssituasjon eller psykiske helse skal andre instanser kontaktes. For eksempel barneverntjenesten, skolehelsetjenesten eller NAV, som kan bistå og følge opp der samarbeidet går ut over skolens kompetansegrensener (Drugli og Nordahl, 2016, s. 4-5).

Et godt samarbeid mellom hjem og skole hvor foreldrene har en aktiv rolle vil ifølge forskning (Epstein et al., 2002; Epstein, 2005; Fan og Chen, 2001; Semke og Sheridan, 2010, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 6) ha en positiv effekt for barn og unge på en rekke skolerelaterte områder. Man kan se økt læringsutbytte, bedre selvregulering, elevene trives bedre, man ser færre atferdsproblemer, lavere fravær, de har gode relasjoner til både medelever og lærere, arbeidsvanene er bedre, en mer positiv holdning til skolen, arbeidsinnsatsen og leksevanene er bedre og man kan se høyere ambisjoner i forhold til høyere utdanning (Epstein et al., 2002; Epstein, 2005; Fan og Chen, 2001; Semke og Sheridan, 2010, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 6). Foreldrene vil også ha et positivt utbytte av et godt samarbeid, de blir bedre kjent med læreren og får mer informasjon om undervisningen og ulike skolerelaterte temaer, som gjør at de vet mer om sitt barns læring, og de får en positiv holdning til skole og utdanning (LaRouque, Kleiman og Darling, 2011, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 6). Lærerne vil også dra nytte av et godt samarbeid, ved at de får økt innsikt i hva slags behov og fungering de ulike elevene har og på den måten bedre kan tilpasse skolehverdagen. Sammen vil foreldrene og lærerne ha positive samarbeidserfaringer, både sammen og hver for seg blir de i bedre stand til å støtte barnet i læringsprosessen (LaRouque, Kleiman og Darling, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 6). De yngre elevene har særlig utbytte av et godt hjem-skole samarbeid, men det er også godt dokumentert at alle aldersgrupper drar nytte av et godt samarbeid, også ungdommer (Desforges og Abouchaar, 2003; Nokali, Bachman og Votruba-Drzal, 2010, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 6).

Noen studier viser også at et godt samarbeid mellom hjem og skole kan fungere som en beskyttelsesfaktor sett i lys av faglig utvikling dersom det er risikofaktorer knyttet til familien, som for eksempel lav sosioøkonomisk status (Desforges og Abouchaar, 2003, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 8). Dersom tiltakene rettet mot både hjem og skole og samarbeidet dem imellom koordineres, kan den sosiale kapitalen for risikoutsatte barn og unge øke ifølge Semke og Sheridan (2011, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 8). Flere studier viser derimot at det

ikke nødvendigvis er en direkte sammenheng mellom elevenes læringsutbytte og foreldreinvolvering, men heller at elevens motivasjon og positive selvforståelse påvirkes indirekte av foreldreinvolvering og dette igjen fremmer læringsutbyttet (Desforges og Abouchaar, 2003, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 8).

Det er ikke kun det faglige som drar nytte av et godt hjem-skole samarbeid, også andre utviklingsområder som det sosiale og atferd påvirkes, og sosiale ferdigheter er assosiert med et godt samarbeid (Nokali, Bachman og Votruba-Drzal, 2010; Rimm-Kaufmann, Pianta, Cox og Bradley, 2003, i drugli og Nordahl, 2016, s. 8-9). Risikoen for atferdsvansker reduseres også (Fantuzzo et al., 2004, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 9). Sosioemosjonelle vansker hos barn i tidlig alder kan dra nytte av et godt hjem-skole samarbeid og ha en positiv utvikling i sosiale ferdigheter og atferd. Sammenlignet med andre barn med samme type vansker vil et godt samarbeid rundt dette også bidra til at de gjør det bedre faglig på skolen over tid (Bub, McCartney og Willett, 2007, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 9). Særlig vil disse elevene ha utbytte av at de ulike utviklingsarenaene hjem og skole innehar felles holdninger til og reaksjoner på sosiale og atferdsrelaterte problemstillinger. En felles forståelsesramme av hva de psykososiale behovene er og hensiktsmessige måter å møte dette på vil lærere og foreldre kunne samtale om i et tett og positivt samarbeidsforhold (Drugli og Nordahl, 2016, s. 9).

Foreldrene er de med best forutsetninger for å kunne danne premissene for hvordan en skole bør fungere skrev John Dewey for 100 år siden:

«What the best and wisest parent want for his own child, that the community must want for all its children. Any other ideal for our school is narrow and unlovely; acted upon, it destroys our democracy (Dewey, 2008, i Drugli og Nordahl, 2016, s. 9).

2.3.3 Foreldres opplevelse av møtet med skolen

Et samarbeid mellom hjem og skole hvor begge parter er inkluderende, åpne, har gjensidig informasjonsutveksling og fremhever positive faktorer vil altså kunne føre til opplevelsen av et godt samarbeid og at foreldrene føler seg ivaretatt. Foreldre som har barn med lite eller ingen spesielle problemer i skolehverdagen vil i de fleste tilfeller kunne oppleve et godt samarbeid mellom hjem og skole, ifølge Vogt (2016, s. 320). Når barna går i barnehagen vil levering og henting medføre et tett samarbeid gjennom de daglige uformelle møtene ved levering og henting. I grunnskolen er det imidlertid en tradisjon for mer formaliserte møter og

samtaler, og den daglige kontakten blir borte (Vogt, 2016, s. 320). Det er da en tendens til at hjemmet kun kontaktes når noe negativt har skjedd, og dette kan foreldre oppleve som en anklage rettet mot dem ifølge Nordahl (2007, 2015, i Vogt, 2016, s. 320-321). Det vil heller ikke være produktivt for et videre samarbeid. Vogt (2016, s. 321) viser til Nordahls egne undersøkelser der flertallet av foreldrene allikevel er overveiende positive til skolen, særlig når det gjelder *informasjon* om barnets skolehverdag. Imidlertid er det bare omtrent en firedel som opplyser at de har en opplevelse av *dialog* og *medvirkning*. Hjem-skole samarbeidet avtar videre i videregående opplæring og terskelen er høy for å ta kontakt for foreldrene. Dersom elevene har særskilt tilrettelagt opplæring er kontakten hyppigere (Overland, 2007, i Vogt, 2016, s. 321). Det kan tyde på i forskning gjort om opplevelser foreldrene har med skolen hvor det er utfordringer med læring, trivsel eller atferd, at mange foreldre ikke føler seg godt nok ivaretatt (Nordahl 2015; Westergård 2011; Olsen og Mikkelsen 2015, i Vogt, 2016, s. 321). Det kan være utfordrende for foreldre med barn som har ulike problemer i skolen å komme i en god dialog med skolen, ifølge Vogt (2016, s. 321). De kan oppleve at de ikke blir lyttet til, de kan oppleve en anklagende holdning, og en følelse av maktesløshet i møtet med lærerne og ledelsen ved skolen. Summen av dette kan være at de ikke føler seg likeverdige. Videre sier Vogt (2016, s. 321) at det er forskning på dette som antyder at skolen i mange tilfeller kan være redd for tap av makt og autoritet, og ikke tør å slippe foreldrene til.

Vogt (2016, s. 321) viser også til egen erfaring som PP-rådgiver hvor han gjentatte ganger har møtt foreldre som forteller om lignende opplevelser. De har da opplevd et ensidig fokus på problemer *hos barnet*, lite dialog og forståelse, og lite interesse av å lytte til deres opplevelser eller innspill. Det er egenskaper hos barnet som er problemet og ikke en forståelse for at interaksjonen mellom barnets atferd og konteksten den utspiller seg i kunne vært et mer fruktbart perspektiv. Han viser videre til at foreldre hyppig rapporterte om at de opplevde en anklagende og bebreidende tone i forhold til manglende oppfølging av barnet, og når det gjaldt barnets problemer og hvilke tiltak som kunne hjelpe, opplevde de dette som en belærende holdning fra skolen. Han sier også at foreldre som har kommet til samtale opplever at det har vært godt å bli lyttet til, og hørt, om egne erfaringer og bekymringer, og de understreker at dette har vært fraværende i møtet med skolen de har hatt tidligere. Han har en opplevelse av at en del lærere kan forsøke å dekke over sin egen mangel på kompetanse ved å komme i forsvarsposisjon og legge skylden på foreldrene (Vogt, 2016, s. 321).

Uavhengig av familiemønstre og hva som måtte være av problemer eller ikke knyttet til barnets skolegang, vil foreldre i all hovedsak ha de samme grunnleggende behovene i sitt møte med skolen ifølge Vogt (2016, s. 322). Helt basale allmennmenneskelige behov som anerkjennelse, bli lyttet til og ha innflytelse. Dette kan man se at skolen i noen tilfeller ikke har kunnet imøtekomme på en god måte, skriver han videre. Det må også erkjennes at noen forhold ved familier kan representere hindringer for at samarbeidet skal bli fruktbart. Denne type hindringer må møtes på en hensiktsmessig måte slik at samarbeidet letter og kommer barna til gode ifølge Vogt (2016, s. 322), og eventuelt må man samarbeide med andre hjelpeinstanser som nevnt tidligere.

2.4 Skolefraværproblematikk

Alt ikke-godkjent fravær var opprinnelig kategorisert under *skulk*, og ble sett på som helt styrt av viljen til å gå på skolen, eleven tok helt bevisste valg om å ikke møte på skolen (Kearney et al., 2006, i Stewart-Ferrer, 2018, s. 2). På 1930-40 tallet begynte man å snakke om *psykoneurotisk skulk*, sett i lys av freudianske perspektiver, og dette inneholdt patologisk binding til mor eller separasjonsangst ifølge Stewart-Ferrer (2018, s. 2). Videre viser han til at det senere ble delt inn i tre kategorier: skolevegring, skolefobi og separasjonsangst, og på 1950-tallet endte man med samlebetegnelsen *skolefobi*. På 1960-tallet innskrenket man også skolefobi til å handle om angst for skolerelaterte fenomener, og i senere år har man endt opp med å bruke *skolevegring* som en samlebetegnelse (Kearney et al., 2006, i Stewart-Ferrer, 2018, s. 2). Skolevegring er ikke en diagnose, men et symptom, noe som kan bidra til at det benyttes ulike begreper. Likevel er det ofte at flere diagnoser innenfor angstspekteret og ulike typer atferdsforstyrrelser forbindes med skolevegring ifølge Olsen og Holmen (2018, s. 52-53). Jastrowski Mano (2017) foreslår at man tilfører begrepet skoleangst (*school anxiety*), som er den psykiske tilstanden som ligger til grunn for angstbetinget skolevegring.

Ordet skolevegring favner bredt, noe som kan være et fortrinn ifølge Stewart-Ferrer (2018, s. 2). Derimot for mange av disse barna og ungdommene er det angst som er ledende, og bruken av ordet vegring kan for omgivelsene høres ut som «vil ikke», hvor det som oftest handler om «klarar ikke» skriver han videre (Stewart-Ferrer, 2018, s. 2). Vegring er et begrep som kan oppfattes som motstand mot noe, eller det å unngå noe, det kan derfor oppleves stigmatiserende, ikke bare for eleven, men også for hele familien ifølge Olsen og Holmen (2018, s. 54). For å ivareta en mer helhetlig forståelse og ikke fokusere på individperspektivet

er *skolefraværspromblematikk* et mer ivaretagende og framoverlent begrep mener Olsen og Holmen (2018, s. 54). Mye av den atferden som vises kan være kontekstbaserte vansker i tilstøtende arenaer, det bør derfor ikke reduseres til utelukkende å være medisinske eller psykologiske tilstander (Knollmann et al, 2010, i Løvereide, 2011).

Kearney og Silverman (1996, i Løvereide, 2011) viser til en definisjon som er både enkel og romslig, og kan favne de ulike vanskene, diagnosene og kontekstene: «Skolevegringsatferd defineres som elevmotivert vegring mot å gå på skolen eller vansker med å bli på skolen hele dagen» (Kearney og Silverman, 1996, i Løvereide, 2011). I arbeidet med skolevegring vil denne definisjonen kunne fange opp og inkludere den store variasjonen i fraværet, uavhengig av bakenforliggende årsak (Bufdir, Ingul, 2005).

Det benyttes mange ulike definisjoner på skolevegring innenfor dette forskningsfeltet. Noe som vanskeliggjør ikke bare for forskningen i seg selv, men også for anvendelse i praksisfeltet og muligheten til å sammenligne studier skriver Løvereide (2011). Løvereide (2011) ser nærmere på utvalgt internasjonal forskning som er publisert det siste tiåret, dette er oppsummert i en artikkel i *Spesialpedagogikk* (Årg. 76, nr. 4 2011). Hun bruker skolevegring som et samlende begrep både for introvert atferd og for ekstroverte symptomer på skolefravær. Noe av utfordringen med å definere begrepet er at skolevegring defineres som et symptom og ikke en diagnose som tidligere nevnt, det er da heller ikke utarbeidet kriterier for noen diagnosemanual (Løvereide, 2011, og Olsen og Holmen, 2018, s. 52-53).

Forskningen som Løvereide (2011) oppsummerer i sin artikkel kommer hovedsakelig fra USA, og resultatene må sees i lys av andre kulturelle og samfunnsmessige forhold før overføring til den norske konteksten. Det er allikevel grunn til å se på dette som det mest systematiske kunnskapsgrunnlaget for å kunne se på skolevegring som fenomen ifølge Løvereide (2011). I Norge finnes det lite forskning på skolefravær og skolevegring (Løvereide, 2011). Det er gjort en studie på forekomst og årsaker til problematisk skolefravær, Bauger et.al. (2009, i Løvereide, 2011) og en oversiktsartikkel skrevet av Ingul (2005, i Løvereide, 2011). Det er også skrevet noen artikler som beskriver intervensjon med utgangspunkt i kasuistikk (se for eksempel Myhrvold-Hanssen 2007, Sällmann 2008, i Løvereide, 2011). I tillegg er det flere masteroppgaver om temaet i spesialpedagogikk og pedagogikk (Løvereide, 2011).

I 2014 skrev Jo Magne Ingul en doktorgrad hvor han undersøkte «risikofaktorer for skolefravær, stabilitet i angstsymptomer hos ungdom og i hvilken grad ungdom med sosial fobi har effekt av behandling». Studien ble gjort i Midt-Norge i perioden 2005-2010, og nesten 3000 ungdommer deltok. Konklusjonen i avhandlingen er at ungdom med høyt skolefravær har mange og store psykososiale vansker. Dette indikerer at det som bidrar til å skape høyt skolefravær er summen av disse heller enn enkeltfaktorer, som igjen indikerer at det er et behov for å anlegge intervensjoner bredt og koordinert ifølge Ingul (2014).

Resultatene viser videre at man i større grad enn på daværende tidspunkt bør ta hensyn til i klinisk praksis at ungdommers angst fluktuierer. Undersøkelsen viser også at målrettet tidsavgrenset behandling rettet mot de opprettholdende faktorene i lidelsen for ungdommer med sosial fobi viser god effekt (Ingul, 2014).

Trude Havik skrev i 2015 en doktorgrad om skolens rolle og betydning ved skolevegring, hvilke faktorer i og på skolen som påvirker at elever ikke kommer seg på skolen, og hvordan skolen forstår og hjelper elever med skolevegring. I studien deltok 5465 elever på 6. til 10. trinn fra 45 skoler, rundt 70 prosent svarte at de hadde hatt fravær de siste tre månedene. Hun viser til at skolen og lærerne kan gjøre mye for å hindre skolevegring, en trygg og inkluderende skole er avgjørende. Det som ser ut til å ha størst betydning er relasjonen til medelever, men også lærernes klasseledelse påvirker skolevegring indirekte ved at det påvirker relasjonen mellom elevene, ifølge Havik (2015). Hun viser også til at mobbing har en tydelig sammenheng med skolevegring på barnetrinnet, men i moderat grad på ungdomstrinnet. Resultatene fra foreldrene i denne undersøkelsen (Havik, 2015) kan tyde på at forutsigbarhet og lærerstøtte, spesielt i ustrukturerte aktiviteter, har betydning.

Som nevnt kan barn og unge med skolefraværspromblematikk være en sammensatt gruppe, og det vil være ulikheter ved de ulike elevene man ønsker å studere. Dette påvirker også begrepsavklaringen knyttet til ulike studier (Løvereide, 2011), og vanskeliggjør sammenligningen av forekomststudier (Bufdir, Ingul, 2005).

Utdanningsnytt (2019) har gjort en undersøkelse for å se hvor mange barn som tilbringer skoledagen hjemme. De finner at hverken Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet, Statistisk sentralbyrå, Fylkesmennene eller kommunene kan vise til sentrale tall for fravær. De har også vært i kontakt med flere forskere over hele landet som heller ikke kan vise til noen tall. Videre har de via e-post og telefon vært i kontakt med 148 av de største

kommunene i Norge, fem av disse hadde sentrale tall på fraværet, og 27 av dem samlet inn tallene etter denne forespørselen. Tallene viste at 7031 elever, det vil si 4,5 %, i Oslo, Bergen, Trondheim, Bærum og Stavanger var borte i en måned eller mer i skoleåret 2016/17. Tallene Utdanningsnytt (2019) har samlet inn viser at fra de 32 kommunene som har svart, har 8410 elever vært borte en måned eller mer. Det er høyere tall for fravær i storkommuner enn i små kommuner. Gjennomsnittet for de 32 kommunene er 3,7 prosent, når de da beregner for hele landet blir tallet på de som sitter hjemme i stedet for å være på skolen 22.000 elever ifølge Utdanningsnytt (2019).

2.5 Elevers sårbarheter

Ifølge Opplæringslova (1998) har elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det allmenne undervisningstilbudet rett til spesialundervisning. Forholdet mellom den allmenne eller ordinære undervisningen og spesialundervisning skaper mye debatt ifølge Hausstätter i sitt kapittel om holdninger til elever som mottar spesialundervisning (Wilson, Hausstätter og Lie, 2015, kap. 6, s. 75). På norske skoler er det mange ulike oppfatninger både av hva spesialundervisning omfatter, men også av hvilke elever som faktisk mottar spesialundervisning, ifølge rapporten *Inkluderende spesialundervisning?* (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter og Nordahl, 2007, s. 5), som handler om utfordringer innenfor spesialundervisning i 2007 i en evaluering av Kunnskapsløftet. Innledningsvis i denne rapporten klargjør de hvordan de vil nærme seg begrepet og fenomenet spesialundervisning. De viser først til det de kaller *formalavgrensning* (Markussen et al., 2007, s. 6) som hvis man legger Opplæringslova (1998) til grunn er spesialundervisning kun for de som har et enkeltvedtak basert på en sakkyndig vurdering. Den andre tilnærmingen de har viser til hva som faktisk skjer på læringsarenaen og som de kaller for *praksisavgrensning* (Markussen et al., 2007, s. 6). Dette er ifølge Markussen et al. (2007, s. 6) elever uten enkeltvedtak om spesialundervisning, men som i realiteten mottar undervisning og opplæring på lik linje med de som har enkeltvedtak om spesialundervisning. Ifølge Kvalsund (1997, i Markussen et al., 2007, s. 6) illustrerer dette at en gråson eksisterer mellom elever med enkeltvedtak om spesialundervisning og elever som skal ha ordinær tilpasset opplæring.

Ved at det finnes en rett til spesialundervisning bygger det på en forutsetning om at det også finnes elever som skiller seg ut så mye at de ikke har tilfredsstillende utbytte av det allmenne undervisningstilbudet, ifølge Hausstätter i kapittel 6 (Wilson et al., 2015, s. 75). For at

spesialundervisning skal ha sin legitime plass må også disse elevene eksistere (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 75). Spørsmålet er i henhold til Hausstätter (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 75) om disse elevene blir stigmatisert og marginalisert i vårt samfunn og i vår skole.

Læringsproblemene vokser til et sosialt problem fordi elevene som mottar spesialundervisning ofte kan tildeles posisjoner i skolen og tillegges egenskaper på bakgrunn av dette. Dette kan ha flere årsaker ifølge Hausstätter (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 75), noe av skylden må tillegges spesialpedagogikkens historie og spesialundervisningens rolle. Det er også slik at vi lever i et globalt samfunn hvor det er en økende avhengighet av at alle skal kunne bidra effektivt til produksjon av varer og tjenester, skriver han. Man kan oppfattes som et hinder for andre dersom man ikke leverer sine resultater raskt ifølge Hausstätter (2007, i Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 75). Det er også andre sider av menneskesynet som er i endring ifølge Hausstätter (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 75), stadig flere får rollen som utilstrekkelig og annerledes på bakgrunn av de snevre rammene vellykkethet og identitetsfaktorer blir definert innenfor.

Ifølge Hausstätter (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 76) har det i svært lang tid vært et fokus på det normale som en del av spesialundervisningen, i siste del av 1960-tallet og utover 1970-tallet. I dagens diskusjon er ikke normalitet et mye brukt begrep, men tanker om det normale kan finnes igjen i begreper som integrering og inkludering, ifølge Hausstätter (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 76). Han viser til at vår forståelse av og holdning til elever med særlige behov i dag indirekte domineres av to former for normalitetstenkning:

2.5.1 Statistisk normalitet

Denne tar utgangspunkt i målinger av mennesker i en eller annen sammenheng, i stor grad bygger den statistiske normalitetsforståelsen på normalfordelingskurven (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 76). Grunnlaget for denne kurven er: «...den statistiske erfaringen at om man har nok målinger av et fenomen under like vilkår, vil resultatene av målingene fordele seg symmetrisk omkring gjennomsnittet av summen av alle målingene» (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 76). Normalfordelingen er i bruk i en rekke tester og i vurderingsgrunnlaget for tilbud om spesialundervisning innenfor skoleverket (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 76). Den statistiske normalitetsbestemmelsen kan ifølge Holst (1978, i Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 76-77) ha en rekke fordeler:

- Overgangen mellom det normale og det unormale er flytende.
- Det kan være mulig å beskrive en positiv unormalitet ved at man kan nyansere det unormale i forhold til det normale.
- Det kan være elementer som oppfattes som mer objektivt riktige på bakgrunn av at den statistiske normalitetsbeskrivelsen bygger på en naturvitenskapelig vitenskapstradisjon.

Perspektivet på normalitet som ligger i den statistiske normalfordelingen anvendes der man studerer forskjeller mellom mennesker, i naturvitenskapelige fagtradisjoner som biologi og medisin, ifølge Hausstätter (Wilson et al., 2015, kap. 6 s. 77). Målingen av IQ er den mest kjente formen for statistisk normalitetsdefinisjon historisk sett. Ved vurdering av behovet for spesialundervisning brukes ofte IQ-måling, men IQ testing brukes ikke i stor skala i den norske skolen i dag (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 77).

2.5.2 Medisinsk normalitet

Hva som er normalt innenfor medisinsk normalitet bygger i likhet med statistisk normalitet på en naturvitenskapelig forståelse ifølge Hausstätter (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 78). Videre skriver han at det som er avgjørende her er om man er frisk eller ikke, ikke fordelingen av skårer rundt et gjennomsnitt. Et eksempel på en beskrivelse av avvik fra medisinsk normalitet er Downs syndrom. Ifølge Hausstätter (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 78) har det dukket opp stadig flere diagnoser de siste hundre årene som beskriver avvik fra det sunne og det friske, grensen mellom det friske og det syke var tydeligere før. ADHD, Tourettes, bipolar lidelse, Aspergers syndrom er blant diagnosene en spesiallærer ofte kan møte i dag, ifølge Hausstätter (Wilson et al., 2015, kap.6, s. 78). Hausstätter (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 78) viser til Hallerstedt (2006) og den store debatten innenfor spesialpedagogikken som ser på om disse lidelsene er biologisk betinget, eller om det er sosiale samfunnsforandringer som i all hovedsak skaper dette resultatet. I forbindelse med medisinske diagnoser man møter i spesialundervisningen er flere av de knyttet til atferdsutfordringer. Det er da rimelig å hevde, ifølge Hausstätter (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 78) at samfunnet vårt i mindre grad enn tidligere har rom for mennesker med ulik atferd og at en rekke atferdsproblemer blir til på dette grunnlaget.

Froestad og Ravneberg (2006) har skrevet en artikkel om utdanningspolitikk, enhetsskolen og konstruksjonen av «disability». De viser til at den norske moderniseringsprosessen sees på som en suksess, som et samfunn og en kultur som vektlegger sosial likhet. Med denne artikkelen viser de til en alternativ analyse av denne prosessen som ikke er basert på materiell likhet og ulikhet, men på begrepene om normalitet og avvik (Froestad og Ravneberg, 2006, s. 119). De viser videre til at likhet i den norske skolen i stor grad baserer seg på ideen om det likestilte norske samfunnet, og den norske skolen har siden slutten av 1900-tallet blitt sett på som en viktig del for å redusere sosiale skiller og økonomiske ulikheter. I tillegg har offentlig skole vært brukt til å konstruere og opprettholde ideer om nasjonale verdier og fellesskap skriver de. Et fremtredende trekk ved den norske likhets-kulturen, særlig opp til 1970-tallet, har vært ekskluderingen av det ukjente «the dissimilar» ifølge Froestad og Ravneberg (2006, s. 120). Dermed tilsier forestillingen om likhet og fellesskap som påvirket utviklingen og implementeringen av utdanningspolitikken, at forskjellen mellom normalitet og avvik ville bli klart utfordrende på dette feltet sier de videre (Froestad og Ravneberg, 2006, s. 120). Denne studien viser ifølge Froestad og Ravneberg (2006, s. 137) at avvik i moderne tid bør sees primært i lys av administrative kategorier som er konstruert av offentlig politikk og administrative rutiner og praksiser. De viser til at de medisinske yrkene tok føringen i denne prosessen og kom med ulik vitenskapelig kunnskap for å definere og regulere de normale aspektene ved et sosialt liv. Imidlertid skal ikke hele ansvaret ligge der ifølge Froestad og Ravneberg (2006, s. 136-137), nasjonale føringer og ulike politiske syn påvirket også synet på «disability». I Norge ble det viktig å få innbyggerne til å aktivt delta i moderniseringsprosessen mot å bygge en nasjon basert på likhetsidealer. Denne prosessen har imidlertid en mørk side i den norske skolen, ifølge Froestad og Ravneberg (2006, s. 137). Deres studie av enhetsskolen indikerer at integreringen av sosiale klasser i skolesystemet forutsatte nye former av segregering og sosial kontroll, og med dette ble det nye grenser for normalt og annerledes. Det likhetsorienterte norske samfunnet ble preget av det særlige særtrekket av å ekskludere det som var avvikende (Froestad og Ravneberg, 2006, s. 137).

3.0 Teoretisk rammeverk

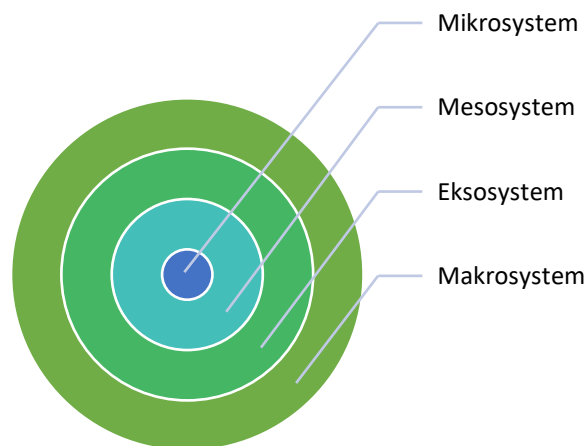
Dette kapitlet inneholder en presentasjon av de to teoriene jeg har valgt å bruke i mitt rammeverk. For å kunne belyse de foresattes opplevelse har jeg valgt to teorier, hvor Bronfenbrenner (1979) har et systemperspektiv og Honneth (2003) har et individperspektiv.

3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori og modell

Den amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner (1917-2005) utviklet denne modellen i 1970-årene etter misnøye med sosiologien og utviklingspsykologien på den tiden. Han mente blant annet at de ikke tok hensyn til at mennesker er født ulike på grunn av biologiske betingelser, eller at hverken barn, unge, eller voksne formes passivt av samfunnsstrukturene, men i betydelig grad er med på å påvirke sin omverden. Med dette som utgangspunkt kombinerte han sosiologisk teori og utviklingspsykologi og etablerte teorien om utviklingsøkologi. På 1990-tallet gjorde han om teorien til å hete bioøkologisk teori (Kvello, 2016, s. 65).

Bronfenbrenner (1979, s. 21) skriver at utviklingsøkologi innebærer vitenskapelige studier av hvordan mennesket vokser og utvikles og dermed påvirkes av nære miljøer og miljøene som er utenfor den nærmeste sfære, forholdet mellom disse miljøene og hvordan mennesket og miljøene er i en stadig påvirkning av hverandre.

Dette illustrerer han med konsentriske sirkler hvor den ene er utenpå den andre, som en russisk dukke (Kvello, 2016, s. 66). Bronfenbrenners modell består av fire systemer:



Modellen er laget etter inspirasjon fra Kvello (2016, s. 65).

3.1.1 Mikrosystem

Mikrosystemet er det innerste systemet, og ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 22) inneholder dette et mønster av aktiviteter, roller og relasjoner hvor mennesket utvikler seg i bestemte settinger med spesielle fysiske og materialistiske karakteristikk. Det viktige i dette systemet er de personlige relasjonene som er ansikt-til-ansikt kontakt. Settingene i dette systemet er familien, barnehagen, skolen, fritidsarenaer og nærmiljøet, de arenaene unge ferdes i (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Det er i disse settingene de viktigste påvirkningene skjer og den sosiale kontrollen finner sted, det meste av oppdragelse og sosialisering foregår her ifølge Bø (2011, s. 33). Det som kjennetegner en god relasjon ifølge Bronfenbrenner (1979, 1992, 2005, i Kvello, 2016, s. 66), er at de andre personene fremstår som helhetlige. For at et miljø skal være utviklingsfremmende må disse relasjonene baseres på et positivt følelsesmessig engasjement, ha en balansert gjensidighet og vare over tid slik at det blir mulig å utvikle dype relasjoner (Bronfenbrenner 1979, 1992, 2005, i Kvello, 2016, s. 66).

3.1.2 Mesosystem

Mesosystemet omfatter ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 25) de innbyrdes forhold mellom to eller flere mikrosystem som mennesket er en del av. For barn vil det for eksempel være forholdet mellom familien, skolen og nærmiljøet og den gjensidige påvirkningen mellom disse mikrosystemene ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 25). Både relasjoner og prosesser og de ulike settingenes allerede eksisterende holdninger for hverandre påvirker samspillet. Dette systemet inneholder da hjem-skole samarbeidet. Mesosystemet er da et system av mikrosystemer som formes eller utvides når mennesket beveger seg over i en ny setting (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Ifølge Kvello (2016, s. 69) er det hva mikromiljøene samlet sett innehar av kvaliteter som best indikerer kvaliteten på barns oppvekstmiljø. Det innebærer at de ulike settingene kan utfylle hverandre, svakhet i en setting kan oppveies eller til en viss grad kompensere for styrker i andre settinger, skriver han videre (Kvello, 2016, s. 25). Det er altså ikke bare summen av mikrosystemene, men også relasjonene og prosessene mellom de ulike mikrosystemene (Bronfenbrenner 1979, 1992, 2005, i Kvello, 2016, s. 69). Ifølge Kvello (2016, s. 69) er det ikke kvaliteten på ett mikrosystem som sier noe om kvaliteten på oppvekstmiljøet, men hva disse mikromiljøene gir av utviklingsbetingelser samlet som analyseres for å belyse et barns utviklingsmiljø.

3.1.3 Eksosystem

Eksosystemet består ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 25) av en eller flere settinger som ikke involverer mennesket som en aktiv deltaker, men hendelser i dette systemet påvirker eller blir påvirket av det som skjer i settingene. Dette kan være foreldrenes arbeidsplass (for eksempel stress og arbeidstider), et eldre søskens skoleklasse, foreldrenes venner og lignende. Ifølge Kvello (2016, s. 70) er både de formelt og uformelt strukturerte viktigste samfunnsinstitusjonene en del av eksosystemet, og dette påvirker et barns utvikling indirekte. Kontakten mellom hjemmet og skolen er en del av dette, i form av hyppighet og innhold (Bronfenbrenner 1979, 1992, 2005, i Kvello, s. 70).

3.1.4 Makrosystem

Bronfenbrenners (1979, s. 26) fjerde system omfatter subkulturer eller kulturer som mikro-, meso- og eksosystemene er en del av, parallelt med alle trossystem eller ideologier som ligger i samfunnet. Klasserom, nærmiljø, kafeer og lignende har de samme funksjonene i ulike land, men vil skille seg fra hverandre ut fra det Bronfenbrenner (1979, s. 26) kaller «the same set of blueprints» som varierer fra land til land, kultur til kultur. Disse overgripende og tilstedeværende føringene er makrosystemet viser han til. Opplevelsen av ulike arenaer vi oppholder oss i vil også være forskjellige ut fra sosioøkonomisk status, denne type intrasosial kontrast er ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 26) også et makrosystem-fenomen. De ulike «blåkopiene» i et system varierer altså mellom ulike grupper som etniske og religiøse, og ulike subkulturer, og reflekterer trossystemer og levemåter som i sin tur foreviger de økologiske miljøene som er spesifikke for de enkelte gruppene i følge Bronfenbrenner (1979, s. 26). Makrosystemet er storsamfunnets mønstre av verdier, ulike tradisjoner og skikker, nasjonal stil, sosiale og kulturelle strukturer og økonomiske strukturer. Dette strekker seg ned i mikro-, meso- og eksosystemet og skaper en binding som preger folks samhandling og omgivelser, ifølge Bø (2011, s. 34). Ulike politiske prioriteringer og beslutninger som tas vil være inngripende og påvirke det daglige livet og livsstilen hos innbyggerne, som for eksempel plikten til grunnskoleutdanning, kontantstøtte, trygdeordninger eller kjønnsnøytral ekteskapslovgivning (Kvello, 2016, s. 70). Kvello viser også til at Bronfenbrenner (1979, 1992, 2005, i Kvello, 2016, s. 70) inkluderer livsstilen til innbyggerne i samfunnet i makrosystemet.

3.1.5 Kronosystemet

Bronfenbrenner (Kvello, 2016, s. 71) introduserte på slutten av 1980-tallet kronosystemet, med dette ønsket han å understreke at utvikling og endring skjer over tid hos både personer og miljøer. Ifølge Kvello (2016, s. 71) var dette for Bronfenbrenner også en oppfordring til forskningsmiljøene, ikke bare en forståelse av menneskers utvikling. Han ønsket at studier på mennesket ikke bare skulle gjøres på ett gitt tidspunkt, men strekke seg over et lengre tidsrom. Med en overgang fra tverrsnittstudier til longitudinelle forskningsdesign ønsket han å skape en forståelse for utvikling som prosesser ifølge Kvello (2016, s. 71). Kvello (2016, s. 71) viser videre til at dette har medført at vår kunnskap om barn og utvikling har økt betraktelig de siste tiårene fordi det nå finnes flere longitudinelle studier, som også har ledet til en rekke revideringer av tidligere kunnskap.

3.1.6 Økologiske overganger

Bronfenbrenner (1979, s. 26) viser også til det han kaller økologiske overganger, som innebærer at en persons posisjon i det økologiske miljøet endres som et resultat av en endring i rolle, setting eller begge deler. Disse overgangene er både et produkt og en produsent av utviklingsendring i henhold til Bronfenbrenner (1979, s. 26). Dette skjer ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 26) gjennom hele livet, for eksempel når en mor møter sitt nyfødte barn for første gang, når et barn begynner i barnehage, forfremmelse, bytter jobb, gifte seg, bli syk, bli frisk igjen og lignende. Han skriver videre at alle økologiske overganger er både en konsekvens og en kilde til utviklingsprosesser. Overgangene er en felles funksjon mellom biologiske forandringer og endrede miljøhendelser, og dette er eksempelet framfor noe ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 27). Han viser til at dette er kjernen i utviklingsøkologi, den gjensidige påvirkningsprosessen mellom organismen og dens miljø. Videre sier han at endringer i miljø kan forekomme når som helst i alle de fire systemene. Når man får et yngre søsken er det et mikrosystem-fenomen, å gå inn på skolen endrer eksosystem til mesosystem, og dersom man flytter til et annet land eller bare besøker en venn fra en annen sosioøkonomisk eller kulturell bakgrunn, innebærer det at man krysser over makrosystemgrenser (Bronfenbrenner, 1979, s. 27).

Dersom et nytt mikrosystem ikke innebærer noe nytt sett i lys av allerede eksisterende mikromiljøer vil berikelsen være begrenset. En økologisk overgang kan også være negativt

for barnet dersom kompetansen som etterspørres i det nye systemet er for mye for barnet å utvikle, dette kalles en økologisk felle ifølge Kvello (2016, s. 69). For å unngå økologiske feller og skape et godt samfunn og et utviklingsfremmende miljø må det være god kontakt mellom de ulike mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene ifølge Bronfenbrenner (Kvello, 2016, s. 71). Denne kontakten går via mennesker og benevnes av Bronfenbrenner som koblinger, ifølge Kvello (2016, s. 71). Disse koblingene ses på som relasjoner som danner et innfløkt mønster av støtte og informasjonsflyt, et rikt system av ulike koblinger som skal henge godt sammen slik at de skaper gode oppvekstmiljøer. Det er avgjørende å se miljøene med denne helheten for å kunne forstå dynamikken som hele tiden er til stede ifølge Kvello (2016, s. 72).

3.2 Honneths anerkjennelsesteori

Anerkjennelsestanken føres tilbake til den tyske filosofen Hegel og hans verk *Åndens fenomenologi* fra 1807 ifølge Høiland og Juul (2015, s. 24). Særlig vises det til et kort tekstavsnitt på ti sider skriver de, hvor Hegel redegjør for dialektikken mellom herre og slave som er bestemmende for hva anerkjennelse er. Ifølge Hegel (Høiland og Juul, 2015, s. 24) kan anerkjennelse være gjensidig, men det tar utgangspunkt i et ensidig anerkjennelsesforhold hvor man ved å beherske en annen søker anerkjennelse som selvstendig og uavhengig av den andre. Dette viser til et ulikt forhold, hvor herren anerkjennes av slaven, men herren anerkjenner ikke selv slaven. Denne type anerkjennelsesforhold vil mislykkes på grunnlag av at herren søker anerkjennelse hos en han ikke selv anerkjenner. Det er slaven som skal gi herren anerkjennelse, men for herren er slaven betydningsløs og han kan derfor ikke gi slavens anerkjennelse betydning, fordi slavens anerkjennelse er ikke en selvstendig persons bekræftelse og har derfor ikke verdi for herren. Derfor konkluderer Hegel i henhold til Høiland og Juul (2015, s. 24-25) at man kun kan oppnå egentlig anerkjennelse fra et menneske som jeget selv anerkjenner, det kan kun oppnås i gjensidighet. «Et menneskes selvbevidsthed er betinget af en anden selvbevidsthet» (Høiland og Juul, 2015, s. 25). Hegel (Høiland og Juul, 2015, s. 25) viser til at jegets identitet blir konstruert gjennom gjensidig anerkjennelse, og bryter på den måten med oppfattelsen av at det er en vilkårlig karakter på forholdet vi har til andre mennesker. For at vi skal få muligheten til å virkeliggjøre selvet er vi avhengig av at man kan se seg selv i en annen som ser meg. Anerkjennelse for Hegel

(Høilund og Juul, 2015, s. 25) innebærer en relasjon hvor det er avklart at begge ser på hverandre som menneskelige vesener.

Honneth (Høilund og Juul, 2015, s. 26) utvikler en anerkjennelsesteori med utgangspunkt i Hegels tidligste skrifter, *System of Ethical life* som ble utgitt i 1802, altså fem år før *Åndens fenomenologi*. Ut fra Hegels forfatterskap som tar for seg stadier eller anerkjennelseskamper hvor mennesket utvikler sin selvbevissthet, skiller Honneth ut tre former for anerkjennelse skriver Høilund og Juul (2015, s. 26). Honneth skiller ut Hegels spekulative metafysikk ifølge Høilund og Juul (2015, s. 26) og delvis omfortolker det i lys av Georg Herbert Meads empiriske psykologiske studier. Ifølge Mead (Høilund og Juul, 2015, s. 26) oppstår vår bevissthet som et resultat av kommunikasjon, i den forstand at individet da utvikler evnen til å sette seg i andres sted. Han ser på dette som en rollevertakelse som utvikler evnen til å erfare andres reaksjoner på egen atferd skriver Høilund og Juul (2015, s. 26).

Ifølge Høilund og Juul (2015, s. 26) er det Honneths hensikt å utvikle vilkårene for en normativ samfunnsteori som feller normative dommer over det eksisterende samfunn, både i lys av strukturer og institusjoner. De viser videre til at denne teorien utvikles som en teori om moralsk motiverende kamper, som drives av mangel på sosial anerkjennelse hos mennesker. For at mennesket skal kunne fungere som et sosialt vellykket individ, er man helt avhengig av en anerkjennende bekreftelse av autonomi og individualitet skriver de. Dette er en oppbyggingsprosess i det enkelte menneske og omhandler både kjærlighet og rett til, men også samfunnsmoral. Dette formidles gjennom moralsk motiverende konflikter og kamper ifølge Høilund og Juul (2015, s. 26). Ifølge Honneth (Høilund og Juul, s. 183) kan ikke en normativ teori om det gode liv være forankret i abstrakte rettferdighetsteorier som holder rettferdig fordeling av materielle goder høyest. Det er de moralske erfaringene med anerkjennelse og mangel på respekt som er grunnleggende i en vellykket identitetsdannelse (Høilund og Juul, 2015, s. 183). Felles for Hegel, Honneth og Mead ifølge Høilund og Juul (2015, s. 26), er at for å kunne utvikle en praktisk anvendelig personlig identitet fremhever de de sosiale relasjoners betydning.

3.2.1 Tre former for anerkjennelse

Det er ikke tydelig hva Honneth legger i identitet ifølge Høilund og Juul (2015, s. 26), men Heidegren (2002: 310, i Høilund og Juul, 2015, s. 26) har følgende tolkning: «Spørsmålet om min praktiske identitet er i sidste instans et spørsmål om, hvilken livsform jeg finder meningsfull, dvs. i hvilket omfang jeg kan bekræfte mig selv». For en vellykket identitetsdannelse skiller Honneth mellom tre former for anerkjennelse skriver Høilund og Juul (2015, s. 27).

Primærrelasjoner

De menneskelige primærrelasjoner eller de bindinger som bygger på kjærlighet mellom få personer er den første formen for anerkjennelse, så som vennsrelasjoner eller relasjoner mellom foreldre og barn, skriver Høilund og Juul (2015, s. 27). Disse relasjonene er ifølge Honneth (Høilund og Juul, 2015, s. 27) en følelsesmessig og kroppsbasert anerkjennelse bygget på *kjærlighet*. Videre viser de til at en balanse mellom selvstendighet og emosjonell binding vil gi et positivt forhold til selvet, og gjennom denne kjærlighetsanerkjennelsen vil barnet utvikle selvtillit, og bli i stand til å være alene med seg selv. Ifølge både Hegel og Honneth (Høilund og Juul, 2015, s. 27) er dette den strukturelle kjernen i samfunns moralsen, da dette utgjør den mest elementære form for anerkjennelse. Gjennom kjærlighetsanerkjennelsen åpner det seg en mulighet for en positiv relasjon til selvet gjennom vissheten om den affektive bindings kontinuitet skriver Høilund og Juul (2015, s. 27). Videre viser de til at fordi mor anerkjenner barnet og elsker ubetinget uavhengig av atferd, vil denne selvtilliten sette mennesket i stand til å ta del i nære fellesskap gjennom handling og kommunikasjon (Høilund og Juul, 2015, s. 27). Det som skiller denne formen fra de to andre er at denne er en forutsetning for å i det hele tatt kunne tre inn i et intersubjektivt forhold, ifølge Honneth (2003, s. 15). Dette fordi subjektet i intersubjektivitet gjennom erfaring får en erkjennelse av et gjensidig avhengighetsforhold av emosjonell støtte, en erfaring om hvordan anerkjennelsesbehovet dekkes gjennom eksistensen av «den konkrete anden» (Honneth 1998, s. 153 ff. og Honneth 2000a, s. 216 ff., i Honneth 2003, s. 15).

Rettstanken

Denne formen bygger på Hegels rettstanke, ifølge Høiland og Juul (2015, s. 27), hvor rett kun er rett hvis det anerkjennes som rett, altså legitimeres retten gjennom anerkjennelse. Hegel hevder ifølge Wind (1998: 143, i Høiland og Juul, 2015, s.27) at Romerriket falt på bakgrunn av at rettstanken om juridisk likerett for alle ikke var ledsaget av forståelsen for enkeltindividets rett og verdi. Dette viser de til er nøkkelen til å forstå Honneths reformulering av rettslig anerkjennelse. Videre sier de at det nytter lite med formelle rettigheter i samfunnet dersom det ikke går hånd i hånd med en reel anerkjennelse av enkeltindividets rett og verdi. Det Honneth mener i henhold til Høiland og Juul (2015, s. 27) er at respekt for borgeren må forstås konkret som «*respekt for borgerens rettigheter i praksis*», og ikke er knyttet til et abstrakt rettssystem. For at borgeren skal kunne utvikle sin selvaktelse fullt ut må hen anerkjennes som et autonomt handlende rettssubjekt, og være et fullverdig medlem av samfunnets rettsfellesskap hvor det anerkjennes en universell likebehandling med de samme moralske tilregneligheter for alle ifølge Høiland og Juul (2015, s. 27). Dette innebærer i praksis at gjennom de universelle rettigheter som alle i samfunnet har tilgang til, vil man få selvrespekt og egenfølelse på at man er et medlem av samfunnet som alle andre skriver Høiland og Juul (2015, s. 27). Ved å inneha disse universelle rettighetene og dermed selvrespekt betyr det at man har en bevissthet om seg selv som en moralsk kapabel person, som igjen er i stand til å være en del av en «offentlig drøftelse» (Honneth, 2003, s. 16), eller en deltakende samfunnsborger. Ved en anerkjennelse av rettigheter sikres individet sine grunnleggende muligheter for å kunne realisere sin autonomi, i henhold til Honneth (2003, s. 16). Anderson (1995, i Honneth, 2003, s. 16) bemerker at dette ikke innebærer at en person uten rettigheter ikke kan ha selvrespekt, men at man først oppnår den høyeste form for selvrespekt dersom man anerkjennes som et autonomt handlende rettssubjekt.

Sosial verdsettelse

Denne tredje formen rommer ifølge Høiland og Juul (2015, s. 28) et utviklingspotensiale som gjennom de siste tiår har fått økende betydning. De viser til at gjennom en samfunnsutvikling i retning av pluralisme og individualisme som har ført til et økende behov for sosial verdsettelse av livsstil og levemåte hos den enkelte, har det oppstått nye solidaritetsformer hvor menneskers refleksive tilnærming til verden rundt seg er stigende (Juul, 2002, i Høiland

og Juul, 2015, s. 28). Dette handler om den enkeltes anerkjennelse som person på bakgrunn av at hen er i besittelse av grunnleggende verdier som passer i et konkret fellesskap (Høilund og Juul, 2015, s. 28). Dette innebærer ifølge Honneth (2003, s. 16) at individets deltakelse og positive engasjement blir anerkjent i fellesskapet gjennom relasjonen til gruppen eller samfunnet. Slik kan subjektet gjennom fellesskapet i samhörighet med andre på den ene siden inngå i fellesskapet hvor det kan gjenkjenne seg selv, og på den andre siden bli anerkjent som et særegent individ med sin egen spesielle personlighet (Honneth, 2003, s. 16). Denne formen skiller seg altså fra rettsanerkjennelsen fordi dette handler om personlige egenskaper vi ikke deler med andre ifølge Høilund og Juul (2015, s. 28). Honneth (Høilund og Juul, 2015, s. 28) bruker også solidaritet om denne formen for anerkjennelse, fordi det er snakk om en verdibundet omsorg med felles mål. Subjektet inngår i en gruppe eller et samfunns solidaritet og slik bidrar positivt til fellesskapet i gruppen eller hele samfunnet skriver han. Ved å anerkjenne et subjekts spesielle evner, kvaliteter og bidrag er det også med på å reproducere samfunnet ifølge Honneth (2003, s. 17). Videre sier han at det kan være subjektets livshistorie, prestasjoner, eller handlinger og funksjoner som blir utført eller har blitt utført som ligger til grunn for verdsettelsen. Dette utløser ifølge Honneth (2003, s. 17) den tredje formen for følelsen av egenverd, verdsettelsen av seg selv som medlem av et solidarisk fellesskap. Den individuelle handlingskraft kan skades dersom borgerne fratras eller nektes denne form for anerkjennelse (Høilund og Juul, 2015, s. 28).

3.2.2 Tre former for disrespekt

Til de tre formene for anerkjennelse hører også tre former for disrespekt som er truende for oppbyggelsen av en personlig identitet eller et positivt forhold til menneskets egenverd, skriver Høilund og Juul (2015, s. 28). Motsatsen i de tre anerkjennelsesformene innehar muligheter for ulike former for krenkelser som kommer til syne gjennom negative moralske opplevelser hos borgeren (Høilund og Juul, 2015, s. 28).

Kropslige krænkelser (Honneth 1996: 131, i Høilund og Juul, 2015, s. 28)

Den første formen er den mest elementære formen for disrespekt og det negative speilbildet av kjærlighet. Det er rettet mot individets kroppslige identitet i form av overgrep, for eksempel voldelige overfall eller tortur som skader ikke bare den grunnleggende selvtillit, men også den fysiske integriteten. Dette kan sette spørsmålsteget ved kjærlighetenes

kontinuitet, og den moralske krenkelsen er et resultat av en bevissthet om å ikke bli anerkjent ifølge Høilund og Juul (2015, s. 28).

Nægtelse av rettigheter (Honneth 1996: 131, i Høilund og Juul, 2015, s. 28)

Dersom en borger fratras bestemte rettigheter, ofte med begrunnelse i tilhørighet i ulike grupper som etnisitet, kjønn, alder og lignende, påvirker dette individenes sosiale integrasjon og fører til tap av moralsk tilregnelighet ifølge Høilund og Juul (2015, s. 28). Som borger vil man da miste sin status som en verdig partner med like rettigheter som andre borgere. Som kan ta moralsk stilling til og delta i offentlige beslutningsprosesser, dette rettstapet vil bryte ned individets selvaktelse ifølge Høilund og Juul (2015, s. 28-29).

Nedverdiggelse av livsformer (Honneth 1996: 131, i Høilund og Juul, 2015, s. 28-29)

Den siste formen for disrespekt handler om stigmatisering, fra relativt harmløse til sterke former skriver Høilund og Juul (2015, s. 29). Enkelte måter å leve på og ulike virkelighetsoppfatninger kan nedverdiggelse og tilskrives en lavere sosial status skriver de videre, de blir da ikke anerkjent og understøttet som mulige eller alternative måter å leve på. Denne form for krenkelser bryter ned individets selvfølelse ved at valgt måte å leve på ikke har en positiv verdi, man kan si at man ikke blir verdsatt som den man er skriver Høilund og Juul (2015, s. 29). Ifølge Honneth (jf. Heidegren 2002: 317, i Høilund og Juul, 2015, s. 29) er sosial disrespekt det psykiske motstykket til fysisk sykdom, og symptomene er skam, indignasjon og sinne.

4.0 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for valg knyttet til forskningsdesign og fremgangsmåte. Jeg bruker narrativ metode for å få fram foresattes fortelling, hva er deres opplevelse? Denne metoden gir rom for å finne mening og fortolke de foresattes subjektive opplevelse av hjem-skole samarbeid, og få et innblikk i hvordan de har en identitet i denne fortellingen. Som utgangspunkt har jeg en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Gjennom en hermeneutisk tilnærming legges det vekt på at egentlig sannhet ikke finnes, fenomener kan derimot tolkes på flere nivåer ifølge Thagaard (2018, s. 37). Betydningen av å

fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende i fortolkningen av folks handlinger fremheves i hermeneutikken skriver Thagaard (2018, s. 37). Prinsippet hermeneutikken bygger på handler om å forstå mening i lys av sammenhengen den er en del av. I motsetning til empiribaserte tilnærminger gir ikke hermeneutikken føringer for en bestemt forskningspraksis med retningslinjer for fortolkninger ifølge Thagaard (2018, s. 37). Hermeneutikken var opprinnelig knyttet til fortolkninger av tekster, og målet er å kunne oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard (2018, s. 37). Videre skriver Thagaard (2018, s. 37) at ved å tolke handlinger som tekst innebærer det å tillegge handlinger en spesiell mening, gjennom å forstå handlingene som tegn gir det kunnskap om en underliggende struktur (Fangen 2010:217, i Thagaard, 2018, s. 37). Thagaard (2018, s. 37) viser til Geertz (1973) som fremhever at for forskeren må det være et mål å presentere en «tykk» eller «tett» beskrivelse, som inneholder et meningsaspekt hvor utsagn om hva de vi studerer kan ha ment med sine handlinger, hvordan fortolkningene da blir og hva slags tolkning forskeren har inkluderes. En «tynn» beskrivelse derimot vil kun gjengi det som har blitt observert. Videre viser Thagaard (2018, s. 37) til at Geertz i motsetning til Glaser og Strauss mener at tolkningene alltid vil bunne i annen tidligere litteratur og ikke bare fra dataene i seg selv, «all forståelse bygger på en forforståelse» (Thagaard, 2018, s. 37).

Fenomenologien kan gi forskeren en økt forståelse og innsikt i folks livsverden. Ved å ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen kan man finne en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Det er *innholdet* i datamaterialet, det som fortelles i intervjuet, som analyseres for meningsinnhold. Forskeren må være åpen for erfaringene til informantene, den ytre verden kommer i bakgrunnen, og interessen ligger i hvordan fenomenverdenen oppleves for informantene. Slik rettes oppmerksomheten mot gitte rammer og fenomen innenfor en kultur, det som tas for gitt og bare er (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2019, s. 169, Thomassen, 2006, s. 83 og Thagaard, 2018, s. 36). Virkeligheten blir konstituert av mennesket, og *...for å forstå verden må vi forstå mennesket* (Johannessen, et al., 2019, s. 169). Fenomenologiske undersøkelser er ute etter informantens konkrete opplevelse og erfaring av verden slik de oppfatter den, fra et subjektperspektiv, den *levde erfaringsverden* (Thomassen, 2006, s. 83 og Johannessen, et al., 2019, s. 78). Ett og samme fenomen vil oppleves ulikt fra individ til individ, avhengig av interesser, bakgrunn og forståelse. Det er den enkeltes egne perspektiver, deres opplevelser og forståelseshorisont som er målet ifølge

Johannessen et al. (2019, s. 78). Forskeren kan gjennom å beskrive informantenes subjektive opplevelser, også indirekte fange de strukturer som ligger i bevisstheten om rutiner og vaner i hvordan de tenker om fenomener (Johannessen, et al., 2019, s. 78).

4.2 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder rette oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv ved at man studerer livet fra innsiden, ifølge Thagaard (2018, s. 11). Med en kvalitativ tilnærming er det en viktig målsetting å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og gjennom intervjuamtaler kan man utvikle en forståelse av personers opplevelser og refleksjoner over egen situasjon skriver Thagaard (2018, s. 11). Silverman (2014, s. 5) definerer kvalitativ metode som en måte å beskrive et fenomen på, ved at man tolker prosesser eller meninger basert på teoretiske konsepter for å søke forståelse.

4.2.1 Narrativ metode

Til min problemstilling velger jeg å bruke narrativ metode, jeg ønsker å høre de foresattes fortelling om sin opplevelse av samarbeid med skolen når barnet har hatt skolefraværproblematikk.

Den kjente filosofen og tenkeren Aristoteles var en av de første som skrev om fortellinger, han mente det var noen nærmest universelle prinsipper som bør være på plass for at det skal kunne kalles en vellykket fortelling ifølge Sørly og Blix, (2017, s. 19). Først og fremst innebærer det at fremstillingen skal skape en sammenheng i tid, sted og handling, fortellingen struktureres rundt et lineært forløp skriver de videre. Det skal være en klar begynnelse, en midtdel og en slutt, og denne dramaturgien er fremdeles basis for de fleste fortellende tekster (Sørly og Blix, 2017, s. 19). Intensjonen med fortellinger, det grunnleggende elementære ved fortellingens natur, kan sette oss inn i dynamiske prosesser, bevege oss, slik at vi kan se verden fra nye perspektiv ifølge Aristoteles (Sørly og Blix, 2017, s. 20). Ifølge Riessman (2012:369-370 i Thagaard, 2018, s. 126) er en fortelling en beskrivelse av rekkefølgen på begivenheter og hendelser hvor forståelsen av sammenhengen mellom hendelsene blir formidlet av fortelleren. Fortellinger benytter vi oss av for å gi sosiale meninger et meningsinnhold ifølge Czarniawska (2006:5 i Thagaard, 2018, s. 126), og de er derfor en særlig viktig del av vårt sosiale liv.

Det er stor variasjon i bruken av begrepet narrativ ifølge Blix og Sørly (2017, s. 21), men mange synes imidlertid i å være enige om at tre ting er gjennomgående. Det første er at et narrativ utspiller seg over tid, det har et temporalt hendelsesforløp. Det andre er at narrativer handler om noe og gir mening for den som forteller, og for det tredje er narrativ et sosialt fenomen ved at det er noen som forteller og noen som lytter ifølge Sørly og Blix (2017, s. 21-22). Johansson (2005, s. 124) trekker fram de to viktigste posisjonene som kronologisk rekkefølge av hendelser, og at det skal være en årsakssammenheng mellom hendelsene. Dette har tidligere preget definisjoner av narrativer, ifølge Johansson (2005, s. 124). I noen fortellinger kan årsakssammenheng være vanskelig å finne, i krimfortellinger må man vente til siste slutt med å få svaret, og i sirkulære fortellinger blir man ført tilbake til utgangspunktet av fortellingen (Johansson, 2005, s. 124-125). Johansson (2005, s. 126) skriver også at sammenheng skapes på ulike måter i ulike kulturer og kontekster, og behøver altså ikke være en absolutt egenskap i en tekst. I samspillet mellom forteller og mottaker skapes koherens og sammenheng i en kontekst, og det kontekstuelle og sosiale blir derfor utslagsgivende for sammenheng ifølge Johansson (2005, s. 126).

Riessman (1993 i Sørly og Blix, 2017, s. 21) gjorde i sine tidlige arbeider et skille mellom narrativ og fortellinger, noe hun gikk vekk fra senere (Riessman, 2008 i Sørly og Blix, 2017, s. 21). Frank (2010, med referanse til Harrington i Sørly og Blix, 2017, s. 21) beskriver narrativer som de ressursene eller mønstrene folk bruker for å forstå andres fortellinger, eller skape sine egne, fortellingene er derimot levende, lokale og spesifikke. Det praktiske skillet mellom narrativ og fortelling er imidlertid vanskelig å opprettholde konsekvent (Frank, 2010, s. 14 i Sørly og Blix, 2017, s. 21). Narrativ kan variere i lengde og brukes både om kortere fortellinger og hele livshistorier (Sørly og Blix, 2017, s. 21-22).

Realismen preget tidlig narrativ teori, ved at med de riktige verktøyene kan man få kunnskap om en verden eller en sannhet som finnes «der ute» skriver Sørly og Blix (2017, s. 22). Menneskelig handling var bestemt av sosiale strukturer og fysisk miljø. Etter hvert endret dette seg ved at det ble en økt interesse for fortellinger gjennom memoarer, menneskers livshistorier i ulike former for terapi, og marginaliserte grupper fikk fortelle sine fortellinger gjennom frigjøringsbevegelser skriver de videre (Sørly og Blix, 2017, s. 22-23 og Riessman, 2008, s. 14). Denne formen for tenkning ble utviklet av teoretikerne George Herbert Mead og

hans elev Herbert Blumer, *den symbolske interaksjonismen*, hvor mening forstås som noe som skapes i sosial interaksjon ifølge Sørly og Blix (2017, s. 23). Interessen for å utforske hvem vi er og hvordan vi er i sosiale settinger, og hvordan vi konstruerer «selvet» i ulike kontekster vi er en del av i hverdagslivet, ble en ny måte å forske på ifølge Riessman (2008, s. 14-15).

Labov og Waletzky utviklet en strukturanalyse for narrativ forskning som har fått mye kritikk, men interessen for hverdagsfortellinger ble vekket (Sørly og Blix, 2017, s. 23, og Riessman, 2008, s. 15 og 81). Gjennom denne narrative vendingen beveger man seg bort fra forskerens posisjon som objektiv observatør, mot at fokuset blir på mening og fortolkning ifølge Sørly og Blix (2017, s. 23). Forskningen åpnet for erkjennelsen av blant annet maktforholdet mellom forsker og informant, intersubjektivitet og tverrfaglighet (Sørly og Blix, 2017, s. 23, og Riessman, 2008, s. 15). Gjennom narrativ forskning oppstår det en relasjon mellom forskeren og den eller de det forskes på, gjennom forskningsprosessen vil begge parter lære og endres ifølge Sørly og Blix (2017, s. 23). Videre beveger man seg fra tall til ord som data, dette er en erkjennelse av at dataene man får ved narrativ forskning ikke kan representeres med tall. Videre skriver de at enkeltpersoners erfaringer i spesielle sammenhenger er utgangspunktet for narrativ forskning, ikke generelle teorier. Gjennom enkeltpersoners fortellinger kan man oppnå en økt forståelse i andre sammenhenger. Den narrative forskningen snakker mer om troverdighet og resonans enn validitet, en anerkjennelse av at menneskelig erfaring kan forstås på mange ulike måter ifølge Sørly og Blix (2017, s. 23-24). «Å være menneske er å fortelle historier» (Lewis, 2011, s. 506, i Sørly og Blix, 2017, s. 24), menneskets trang til å fortelle har alltid vært til stede, og gjennom fortellingene skaper vi vår identitet. Det er et symbiotisk forhold mellom mennesker og fortellinger, ved at vi former våre fortellinger, former også våre fortellinger oss (Lewis, 2011, s. 506, i Sørly og Blix, 2017, s. 24). Den narrative metafor antyder at vi mennesker lever våre liv gjennom fortellinger, ved at fortellingene former eller skaper livet, og på den måten utgjør livets struktur (White, 2006, s. 66).

Thomassen (2018, s. 60) viser til at kontekstuell kunnskap er av avgjørende betydning for å forstå klienters problemer og å kunne handle i forhold til det, innenfor helse- og sosialfag. Dette overfører jeg til elever og elevers utfordringer og hvordan forstå konteksten som er en så stor del av hvordan dette oppleves og håndteres gjennom de foresattes opplevelse. Videre viser Thomassen (2018, s. 61) til at narrative forklaringer videreutvikler kontekstens

betydning i forklaringen av menneskelige fenomener, ved at fortellingen er forklaringsmodellen. Når vi forteller en fortelling velger vi alltid ut hvilke begivenheter vi integrerer, det er aldri en nøytral avbildning av hva som har skjedd ifølge Thomassen (2018, s. 61).

Historien må være i en sammenhengende struktur for at den skal gi mening, og ut fra et overordnet perspektiv kan vi bestemme hvilke enkeltbegivenheter fortellingen skal bestå av, ifølge Thomassen (2018, s. 61). For å bygge det opp til en sammenhengende historie er det med det overordnede perspektivet at vi kan binde ledetrådene sammen, slik sett sier Thomassen (2018, s. 61) er en narrativ forklaring en strukturering av kontekst. Fortidens begivenheter får mening først i ettertid, noen hendelser vil framtre som mer betydningsfulle enn andre, og det kan avtegne seg en sammenhengende historie. Slik skapes det overordnede perspektivet som gir struktur og så sammenheng, og dette skapes i etterkant når vi kan se hvordan det gikk og vi ønsker å forstå hvorfor, sier Thomassen (2018, s. 61).

4.2.2 Narrativt intervju

Vi intervjuer mennesker for å få et innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted, den verden vi kjenner og møter i dagliglivet er livsverdenen. Vi får en privilegert tilgang til menneskers opplevelse av egen livsverden gjennom intervjuet ifølge Brinkmann og Tanggaard (2018, s. 19). Livshistorier er ifølge Johansson (2005, s. 23) en persons fortelling om sitt liv, eller utvalgte aspekter av sitt liv. For å kunne tilegne seg kunnskap om menneskers livssituasjon, høre deres meninger, holdninger og opplevelser er intervjuet blitt en svært vanlig måte tilnærme seg dette på (Brinkmann og Tanggaard, 2018, s. 17). Samtidig vil den analytiske prosessen som innledes i intervjuet aldri kunne gi oss hele svaret på hvordan det er å oppleve det som fortelles om, samtaleinteraksjonen som intervjuet utgjør vil alltid konstruere det som fortelles, ifølge Brinkmann og Tanggaard (2018, s. 19-20).

Intervjustudiens mål er å komme så tett på som mulig i intervjupersonens opplevelse, og derfra kunne formulere så koherent og velinformert som mulig et tredjepersonsperspektiv på denne opplevelsen skriftlig (Brinkmann og Tanggaard, 2018, s. 20). Målet med intervjuforskning varierer i stor grad blant kvalitative forskere ifølge Brinkmann og Tanggaard (2018, s. 20), for min forskning som er fenomenologisk orientert vil jeg søke nøyaktige beskrivelser av hvordan fenomenet *oppleves* fra et førstepersonsperspektiv (Giorgi 1975, i Brinkmann og Tnaggaard, 2018, s. 20).

I min undersøkelse er det relativt få enheter, så selv om personlige, individuelle intervjuer er tidkrevende vil dette egne seg best for å kunne få fram enkeltindividers tolkning av fenomenet foresatte til barn som har hatt skolefraværsproblematikk. Personlige intervjuer får fram holdninger og oppfatninger hos den enkelte respondent, uten at den sosiale sammenhengen tas hensyn til, ifølge Jacobsen (2018, s. 146-147). Dette blir en samling individuelle opplevelser og kan ikke si noe om foresatte med barn med skolefraværsproblematikks meninger om opplevelse som gruppe.

4.2.3 Intervjuguide

For å skape narrativ empiri er intervju den vanligste måten, hvor hensikten er å få deltakerne til å fortelle ifølge Sørly og Blix (2017, s. 25). I det kvalitative intervjuet kan det være ulike grader av åpenhet, men det bør være en plan for hva intervjuet skal inneholde (Jacobsen, 2018, s. 149-150). Jeg har valgt å utarbeide en intervjuguide med en oversikt over de ulike temaene jeg ønsker at informantene skal fortelle om. Det kan være utfordrende å fortelle sin historie til en fremmed, slik at det kan være lettere å fortelle en historie basert på temaer enn å fortelle innenfor et veldig vidt tidsperspektiv som vil være tilfelle for mine informanter slik Riessman (2008, s. 25) viser til. Intervjuguiden er i vedlegg 2.

4.2.4 Transkribering

Det muntlige intervjuet skal omsettes til skriftlig tekst og hva som kan vise seg å bli spesielt interessant eller viktig i analysen kan man ikke vite på forhånd. Det er derfor anbefalt å skrive ut alt med intervjupersonens egne ord i sin helhet (Fossland og Thorsen, 2010, s. 189 og Jacobsen, 2018, s. 202). Atkinson (1998, s. 55, i Fossland og Thorsen, 2010, s. 189) er tilhenger av at livshistoriene skrives ut så komplett som mulig, slik at den muntlige versjonen beholdes. Videre understreker han at man skal være nøyaktig i gjengivelsen av både ord og mening, særlig når man skal bestemme hvor man skal sette tegn og plassere avsnittene (Fossland og Thorsen, 2010, s. 189). Transformasjonen fra den muntlige samtalen til den skriftlige tekstens formelle stil, fra talespråk til skriftspråk, vil innebære at stemmeleie og kroppsspråk, intonasjon og åndedrett, som er en del av konteksten i fortellingen ikke kommer fram i teksten ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 204-205). Ironi og andre vanlige virkemidler for å formidle med språket vil gå «tapt i transkripsjonen» (Bourdieu, 1999, s. 622, note 15, i Kvale og Brinkmann, 2018, s. 205) og kan være uforståelig i lest tekst (Brinkmann

og Tanggaard, 2018, s. 34). Ifølge Kvale og Brinkmann er transkripsjoner «...svakkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (2018, s. 205).

Struktureringen til tekstform gjør at materialet er bedre egnet for analyse, og er også begynnelsen på analysen skriver Kvale og Brinkmann (2018, s. 206). Det er først etter flere gangers lesning at viktige poenger kan tre fram, og gode transkripsjoner vil gjøre det videre arbeidet med koding, analyse, og tolkning lettere ifølge Fosslund og Thorsen (2010, s. 189). Transkripsjon krever mye arbeid og tar tid, men kan også være en givende aktivitet ved at de menneskelige samtaleene er en kilde til innsikt i mikroprosessene som foregår, ifølge Brinkmann og Tanggaard (2018, s. 35).

Den som har gjennomført intervjuet bør også med fordel transkribere det, man blir godt kjent med materialet og kan huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene fra intervjuet. Gode ideer til analysen oppstår i denne fasen, og meningsanalysen av det som ble sagt er allerede påbegynt (Brinkmann og Tanggaard, 2018, s. 34 og Kvale og Brinkmann, 2018, s. 2017). Det anbefales å foreta transkripsjonen rett etter intervjuet slik at man kan huske hva som ble sagt (Brinkmann og Tanggaard, 2018, s. 34).

4.2.5 Etske betraktninger

Informantenes fortellinger er livshistorien til fire unge voksne og livshistorien til deres foresatte, en livshistorie som har vært og til dels fortsatt er veldig utfordrende. Dette er fortellingene om starten på liv for unge mennesker som ikke finner plassen sin i skolen, og som skolen heller ikke finner plassen til. Fortellingene preger hele familien i mange år. Hvordan kan jeg best ivareta og respektere at mødrene deler disse opplevelsene med meg? Jacobsen (2018, s. 46) viser til Kant og hvordan han mente det finnes etiske normer som aldri kan brytes. Han formulerer det på følgende måte: «Du skal aldri ville bruke noe menneske som bare et middel» (Jacobsen, 2018, s. 46). Med denne oppgaven ønsker jeg å lytte til, forstå og lære av foresatte som har hatt barn med skolefraværsproblematikk. Informantene er ikke et middel på denne veien, men en kilde til kunnskap om et fenomen som skoler bør kunne dra nytte av. Videre sier Jacobsen (2018, s. 47) at mye forskning vil bli umulig med et slikt absolutt utgangspunkt. Det er ikke alltid man er interessert i menneskene man studerer, men mer hvilken kunnskap man kan hente ut. Han viser da til at gevinstene man kan oppnå

gjennom forskningen må vurderes ut fra hvilke konsekvenser det vil ha for informantene (Jacobsen, 2018, s. 46).

Informantene deltar frivillig etter forespørsel fra elevtjenesten på en videregående skole som hjalp meg med dette, i tillegg fikk jeg en informant ved et tilfeldig møte som frivillig ønsket å delta. Ved oppstart av intervjuet gikk jeg igjennom samtykkeskjemaet (vedlegg 1) ved at jeg leste det høyt og vi snakket om hva det innebar. Selv om jeg har informert så godt jeg kan, vil det ifølge Jacobsen (2018, s. 48) være umulig å tenke at de har fått all informasjon. For mye informasjon vil kunne føre til at de ikke får med seg noe. Likeledes vil informasjon om undersøkelsens hensikt kunne påvirke svarene, og vi kan få falske resultater ifølge Jacobsen (2018, s. 48). Informantene har derfor blitt informert om undersøkelsens hovedhensikt og bakgrunnen for at jeg undersøker dette slik Jacobsen (2018, s. 48) anbefaler. Det er følsom informasjon jeg samler inn, og den handler om de foresattes opplevelse, men det er barnas liv i veldig utfordrende perioder de forteller om opplevelsen av. Disse barna blir omtalt uten å bli hørt selv. For å ivareta dette har navn på barna og navn på skoler og steder blitt utelatt allerede i transkriberingen. Enkelte episoder og hendelser er også utelatt av fare for gjenkjenning. Ifølge Jacobsen (2018, s. 49) er faren for gjenkjenning større jo mindre utvalg man opererer med. Jeg har ikke lagret navn, adresser eller andre personlige opplysninger noe sted. Jeg fikk navn og telefonnummer fra den videregående skolen, og lagret de på min telefon med informant 1, 2, 3 og 4. Disse numrene sletter jeg når oppgaven er levert. Spredningen i kommuner og skoler og liten grad av nærhet til egen praksis gjør at jeg føler meg trygg på at jeg har ivaretatt personvernet etter beste evne. Jeg har en ydmyk respekt for hva de har delt og hvem de er, og har hatt dette som bakteppe fra jeg startet prosjektet.

Intervjuene ble tatt opp med appen Diktafon og lagret via den tilhørende siden til Universitetet i Oslo, dette er i henhold til retningslinjer fra Høgskolen i Innlandet.

4.2.6 Validitet og reliabilitet

Informantene i denne oppgaven var opprinnelig tenkt å være foresatte, både mor og far til eleven. Imidlertid møtte bare mødrene opp, og dette kan ha sammenheng med at min bestilling ikke var tydelig nok, eller at det er mødre som står i disse situasjonene. Altså er det ikke de foresattes opplevelse jeg har fått som materiale, men mødrenes opplevelse. Så er spørsmålet, samsvarer virkeligheten med min beskrivelse av denne virkeligheten? Dette kalles

for validering, eller gyldighet (Jacobsen, 2018, s. 173 og 228). Det kan være at funnene hadde vært annerledes dersom både mor og far hadde blitt intervjuet. Fenomenet opplevelse av samarbeid med skolen i lys av skolefraværsproblematikk er en virkelighet som ikke er direkte observerbar, det som skal undersøkes er et helt personlig og subjektivt tilbakeblikk på hvordan de opplevde dette fenomenet mens det sto på. Da blir spørsmålet, ifølge Jacobsen (2018, s. 228), har studieobjektene en sann beskrivelse av virkeligheten? Og hvordan er min gjengivelse og fortolkning av data som forsker, gjenspeiler dette en virkelighet? For disse informantene er dette virkeligheten slik de ser tilbake på den. Det er en enorm påkjenning for elev, foresatte og hele familien når skolefraværsproblematikk oppstår. Det var av hensyn til dette jeg ønsket informanter som hadde lagt dette bak seg i tid. Slik kan jeg si at det ikke gjenspeiler virkeligheten der og da, men at det er en konstruksjon av minner når de blir bedt om å fortelle sin historie. Imidlertid vil jeg si at den emosjonelle påkjenningen det så ut til å være for informantene å fortelle, ikke nødvendigvis var redusert, men heller tilført en resignasjon og tristhet. Likeledes vil jeg si at evnen til å kjempe var tydelig og tilbakevendende mot slutten av alle intervjuene når det var snakk om hva de kunne tenkt seg annerledes i prosessen. Det kan være at min opplevelse av alle de emosjonelle øyeblikkene i disse intervjuene har påvirket min analyse. Det er en fare for at jeg som forsker kan legge inn mine egne meninger og fordommer, slik Jacobsen (2018, s. 233) viser til. Ifølge Alvesson (2011, i Jacobsen, 2018, s. 229) er det altfor mange forskere som har en naiv holdning til intervjuer, og tar det for gitt at det de sier også representerer virkeligheten. Videre hevder han at å avsløre virkeligheten ofte er noe vi mennesker hverken vil eller kan (Alvesson, 2011, i Jacobsen, 2018, s. 229). Det er min tolkning som beskriver disse informantenes virkelighet om fenomenet, og det kan være at de utelater elementer fra opplevelsen slik Alvesson (2011, i Jacobsen, 2018, s. 229) viser til. Påliteligheten eller reliabiliteten knyttet til individuelt intervju kan være påvirket av min tilstedeværelse, intervjuereffekt, og også hvor intervjuet foretas, kontekst effekt, kan skape spesielle resultater ifølge Jacobsen (2018, s. 173).

Dataenes gyldighet er sterkt avhengig av kildene, ifølge Jacobsen (2018, s. 229). Jeg anser mine informanter til å være pålitelige kilder i en undersøkelse av foresattes opplevelser. Som nevnt er det av respekt for hvor stor påkjenning dette er jeg ønsker å undersøke de foresattes opplevelse, og alle har mange års erfaring med samarbeid med skolen når barnet har hatt skolefraværsproblematikk. For å komme nærmere virkeligheten i hvordan samarbeidet var,

kunne jeg ha intervjuet skolene som er en del av fortellingene, og slik gjort undersøkelsen mer pålitelig og troverdig. Det ville imidlertid ha blitt en helt annen og mye større oppgave, og jeg ønsker å dra nytte av hvordan foresatte opplever samarbeidet, uavhengig av skolenes opplevelser, slik at man i dag og i framtiden kan møte foresatte i denne situasjonen på en god og gjensidig tillitsfull måte. Den narrative forskningen snakker mer om troverdighet og resonans enn validitet, en anerkjennelse av at menneskelig erfaring kan forstås på mange ulike måter (Sørly og Blix, 2017, s. 24).

4.2.7 Egen forskerrolle

Når en forsker presenterer et arbeid som er gjort alene, stilles spørsmålet, hvorfor skal vi tro på dette? (Bosk, udatert, i Riessman, 2008, s. 184). Det å innta en forskerrolle var langt mer krevende enn jeg hadde forestilt meg. Informantenes historier er krevende å lytte til uten å la seg berøre, og transkriberingen hvor jeg lytter, stopper, spoler tilbake, lytter igjen, forsterker den emosjonelle utfordringen ytterligere. En erkjennelse av hvordan disse opplevelsen har vært gjennom en periode på mange år, hele barnets oppvekst, preger meg sterkt. Det blir da en ytterligere ydmykhet i meg i min tilnærming til forskerrollen. Hvordan skal jeg ivareta disse fortellingene, slik de oppleves for meg i intervjusituasjonen, gjennom transkribering og gang på gang i analysene? Hvordan skal jeg best formidle denne opplevelsen inn i en oppgave og ivareta personvernet, samtidig som deres stemmer blir hørt på en verdig måte? Hvordan er mitt arbeid troverdig slik at skoler kan ha utbytte av å forholde seg til noen få informanters opplevelser av samarbeid?

4.2.8 Metoderefleksjon

Ifølge Jacobsen (2015, s. 40) er det essensielt at man som forsker reflekterer over egen forståelse av virkeligheten, han viser til Alvesson og Sköldbberg (2009, i Jacobsen, 2015, s. 40) som kaller det «skjevheter» og «slagsider». I denne refleksjonen, skriver Jacobsen (2015, s. 40), må man stille seg noen spørsmål. Mitt valg av metode er nært knyttet til mitt engasjement i jobben jeg har, det er både personlig og profesjonelt. Slik sett som svar på Jacobsens (2015, s. 41) spørsmål om hvorfor jeg er involvert i forskningen vil svaret være at skolefraværproblematikk er en av de arbeidsoppgavene jeg jobber mye med. Utfordringen med at elever ikke kommer på skolen er at dialogen og samarbeidet da primært blir med de foresatte. Dette er uvant og utfordrende og vekker et ønske om mer kunnskap om hvordan. Det kan svare på Jacobsens (2015, s. 41)

spørsmål om hvorfor jeg er involvert. Jeg har valgt vekk elevens fortelling og skolens fortelling, noe som ville ha gjort dette til en mye større og helt annen undersøkelse. Noe som kanskje kunne gjort undersøkelsen mer anvendbar for fremtiden, med flere perspektiver på opplevelse av samarbeid i større omfang ville det kunne gi en retning på hva som bør endres. Det var kun de foresattes opplevelse som var ønskelig å vite noe mere om. Jeg jobber i skolen og kan se noe om hvordan det håndteres derfra, jeg kjenner mange elever, og har en følelse av hvordan de kan oppleve dette. Derimot har jeg aldri latt kun de foresattes opplevelser komme fram, og det har vist seg for meg i denne undersøkelsen at det kanskje er viktigere for forløpet og prosessen enn jeg var klar over. Når Jacobsen (2015, s. 41) ber meg reflektere over hva jeg har valgt vekk, ser jeg at det antagelig er grunnen til at jeg kom så nært de foresattes opplevelse. Ingen forklaringer eller perspektiver farget deres opplevelse slik de fortalte den til meg, den var deres.

Jacobsen (2015, s. 41) spør videre hvordan min undersøkelse kan påvirke de jeg undersøker. Slik jeg opplevde mine informanter hadde dette en sterk emosjonell påvirkning, det å gå tilbake og se på hva som skjedde, rev opp gamle sår. Dette satte de også ord på, samtidig som de uttrykte takknemlighet for at noen tok tak i dette og ville høre fortellingen deres. De kan også ha vært tilbakeholdne med tanke på at vi foretok intervjuene i et klasserom, på en skole og at de visste at jeg jobber i skolen. Imidlertid uttrykte de alle at det var flott at noen i skolen gjorde dette, men tilbakeholdenheten kan ha vært der ubevisst med tanke på dårlige erfaringer. Til slutt skriver Jacobsen (2015, s. 41) at mitt språk i min fremstilling vil kunne påvirke hvordan min forskning oppfattes av de som leser den. Jeg har en følelse, og et håp, om at den voldsomme emosjonelle reisen dette har vært for foresatte og elever kommer og skal komme tydelig frem. Det som var forforståelse har endret seg til noe større og dypere enn jeg hadde innledningsvis. Dette er som jeg ser det et resultat av en individtilnærming med fortelling innenfor narrativ metode. Denne tilnærmingen kan også ha gjort at jeg ble for emosjonelt påvirket av fortellingene, og at dette kan farge min fremstilling av undersøkelsen. En kvantitativ tilnærming ville ha kunnet vist et større omfang basert på de samme kriteriene og som et resultat gitt tall som var mer brukbare og troverdige i en større sammenheng. Det ville også spart informantene fra å gå i dybden av opplevelsen igjen, og den påkjenningen dette er og har vært. Det er allikevel min påstand sett i lys av problemstillingen at denne metoden var den riktige for å komme nært de foresattes subjektive opplevelse av samarbeidet med skolen.

4.3 Tematisk analyse

Innenfor ulike narrative tilnæringer er tematisk analyse den som er mest vanlig, og studenter blir ofte anbefalt denne metoden som et sted å begynne ifølge Sørly og Blix (2017, s. 99). Den analyserer hovedsakelig innholdet i fortellingene, det er mange meninger og fremgangsmåter for denne måten å analysere på, men ikke enighet om hvordan den bør gjøres (Braun og Clarke, 2006 i Sørly og Blix, 2017, s. 99). Fleksibiliteten i metoden er en av flere fordeler med å bruke den, og det finnes mange ulike tematiske analysemåter innenfor et bredt teoretisk rammeverk, ifølge Braun og Clarke (2006, i Sørly og Blix, 2017, s. 99). Ved å identifisere meningsinnholdet i et datamateriale gjennom analysen får man illustrert hvilke temaer som er viktige for å få fram en beskrivelse av fenomenet man undersøker ifølge Joffe (2012 i Sørly og Blix, 2017, s. 99).

Oppmerksomheten rettes mot de temaene som er representert i prosjektet, og hvert tema analyseres fra alle deltakerne ifølge Thagaard (2018, s. 171). Formålet er å gå i dybden på hvert enkelt tema, ved å sammenligne data «på tvers» fra alle deltakerne har man mulighet til å utvikle en dypere forståelse skriver Thagaard (2018, s. 171). Videre viser hun til at for å kunne sammenligne de ulike temaene må vi kode og klassifisere de. Utfordringen med temaanalyse er at temaene vi skal vurdere løsrives fra konteksten de opprinnelig ble presentert i, den opprinnelige sammenhengen. Hun skriver at ved å knytte data fra hver enkelt enhet eller situasjon til sammenhengen som utsnittet tilhører kan vi utvikle et helhetlig perspektiv. De enkelte utsagnene vurderes fra hvert intervju opp mot intervjuet som helhet, ifølge Thagaard (2018, s. 171). De enkelte samhandlingssituasjonene må vurderes i relasjon til miljøet samhandlingen foregår, vi vil kunne oppnå en helhetlig forståelse av dataene ved å analysere sammenhenger mellom temaene, ifølge Thagaard (2018, s. 171).

Ifølge Riessman (2008, s. 73) er tematisk analyse ofte brukt av nybegynnere som aldri har jobbet med narrative data tidligere. Det kan fremstå som en intuitiv og rett fram tilnærming i analysene, ifølge Riessman (2008, s. 73), men viser også til at den kan være metodisk og møysommelig. Narrative undersøkelser er opptatt av hva som blir sagt, innholdet er i fokus og man er ute etter å avdekke og kategorisere temaer i fortellingene ifølge Riessman (2008, s. 53).

4.4 Praktisk gjennomføring

Her presenterer jeg utvalget i oppgaven, hvordan jeg gjennomførte intervjuene og til slutt redegjør jeg for analyse av funnene.

4.4.1 Utvalg

I januar 2020 sendte jeg mail til PPT i tre ulike kommuner med forespørsel om informanter. Ingen av de tre kunne hjelpe med å finne informanter. Ved overgangen til februar 2020 henvendte jeg meg til elevtjenesten ved en videregående skole med samme forespørsel. De tok kontakt med foresatte som har hatt elever med skolefraværsproblematikk og som ikke lenger er elever ved skolen. Tre foresatte takket ja til å delta, målet var seks par med foresatte, to fra tre kommuner. På grunn av Covid-19 pandemien og stengingen av samfunnet stoppet denne prosessen opp. Etter hvert som samfunnet begynte å åpne igjen var det ikke tid og rom for videregående å bistå meg med å finne flere informanter.

Når prosjektet ble godkjent fra NSD ønsket jeg å foreta et testintervju, jeg fikk min rektor til å spørre en foresatt som har en elev på vår skole som per i dag ikke er til stede på skolen grunnet skolefraværsproblematikk. Når det så ble muligheter for å være på skolen igjen, hadde jeg testintervjuet i et klasserom slik at smittevernreglene ble overholdt på en god måte. Det ble ikke gjort lydopptak, men jeg tok notater. Primært var målet å teste ut intervjuguiden og drøfte problemstilling, og få innspill på hva en foresatt som står i det tenker om dette. Det var en veldig lærerik og nyttig opplevelse, allerede ved første spørsmål oppdaget jeg at det var altfor omfattende å spørre om. Informanten hadde også lignende reaksjon. Det å sette ord på hvordan dette har påvirket dem som familie kunne vært en oppgave i seg selv, og spesielt da for informantene som skal med i oppgaven kan ha hatt denne problematikken gjennom både grunnskole og videregående. Jeg lot spørsmålet stå nederst i intervjuguiden, for å se om det eventuelt kom opp noe innenfor temaet gjennom intervjuene, da kunne jeg konkretisere spørsmål rundt familiepåvirkningen. Etter at de tre intervjuene, transkriberingen og kodingen var i prosess var det ønskelig for meg med en eller to informanter til. Dette var det imidlertid ikke tid til, da jeg jobber fullt og skriver masteroppgave på fritiden. Etter samtale med veileder ble vi enige om at tre var nok, og at dette var forhold som jeg ikke kunne ha forutsett.

Dette endret seg i høstferien når jeg var i full gang med analyse av de tre intervjuene. Et helt tilfeldig møte med en dame med et barn med tidligere skolefraværsproblematikk resulterte i et fjerde intervju. Det kan være at dette var for langt ut i prosessen å foreta et intervju til, men det var utfordrende for meg å kun ha tre informanter når planen var seks. Jeg valgte derfor å gjennomføre det fjerde intervjuet i oktober, og ta en runde med transkribering og koding og så gå tilbake til analysen av alle de fire intervjuene.

Utvalget kommer fra tre kommuner, det er samarbeid med til sammen seks barneskoler, seks ungdomsskoler og tre videregående skoler.

4.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i juni og oktober 2020. I juni ble intervjuene foretatt i klasserom med smittevern ivaretatt og intervjuene ble tatt opp på appen Diktafon med lagring på server ved Universitetet i Oslo. Ved intervjuet i oktober var Covid-19 pandemien igjen på vei tilbake, i tillegg til at informant nr. 4 bodde et annet sted i landet, slik at vi gjennomførte intervjuet på Zoom med opptak via appen Diktafon. NSD ble varslet om endringen og det ble godkjent.

4.4.3 Redegjørelse for analyse av funn

Etter fire intervjuer besto den innhentede empirien av 102 sider med transkribert intervju. Jeg valgte å ikke ta notater underveis for å kunne være til stede sammen med informanten i fortellingssituasjonen. Ved det første intervjuet hadde jeg penn og papir klart, men tok fort et valg på å legge det fra meg. Fortellingene disse informantene har er dypt inngripende i deres liv, og deres barns liv. De er livshistoriene til unge voksne som har hatt voldsomme belastninger i barne- og ungdomstid. Av respekt for informantene og deres familier valgte jeg derfor å se de gjennom fortellingene, ikke være opptatt med å ta notater. Thagaard (2018, s. 112) sier også at omfanget av data kan bli redusert ved å ta notater i løpet av intervjuet. Samtalen blir avbrutt og man får ikke med seg nøyaktig hva informanten sier. Det er heller ikke mye informasjon i notater fordi de sier lite om reaksjoner og uttrykk hos informanten. Ved å ta notater starter man samtidig analysen fordi man er i gang med å sortere informasjon underveis (Thagaard, 2018, s. 112).

Transkriberingen ble gjort rett etter at intervjuene var gjort, slik at jeg fortsatt hadde samtalene og opplevelsene nært i tid, som anbefalt i (Brinkmann og Tanggaard, 2018, s. 34). Grunnet tiden i forhold til nylig gjenåpning av samfunnet etter Covid-19 nedstengningen, og nært forestående sommerferie ble de tre første intervjuene gjort med bare noen dagers mellomrom. Deretter transkriberte jeg alle tre etter hverandre. Det fjerde og siste intervjuet kom i oktober, og ble transkribert i dagene etter gjennomført intervju.

Jeg har brukt tabellen til Sørly og Blix (2017, s. 101) som utgangspunkt for min temaanalyse:

I den første fasen gjorde jeg meg kjent med dataene gjennom transkribering av intervjuene, underveis i transkriberingen begynte jeg å få en følelse av temaer og skrev ned ideer underveis. Deretter leste jeg transkriberingene igjen mange ganger. I fase to begynte jeg å kode interessante egenskaper ved dataene på en systematisk måte, dette gjorde jeg ved å velge meg ut fargekoder som representerte hvert tema. Jeg farget setninger, ord eller utdrag som jeg mente hadde innhold i forhold til temaene. I fase tre samlet jeg alle de kodede utdragene i hvert sitt dokument, under hvert sitt tema. Så i fase fire gikk jeg igjennom temaene igjen opp mot utdragene jeg hadde kodet og samlet, og leste transkriberingene igjen for å være sikker på at temaene fungerte ut fra hva jeg hadde kodet. Deretter lagde jeg et skjema hvor kodene var samlet under de ulike temaene. I den femte fasen gikk jeg igjennom temaene hver for seg og i denne fasen endret det seg noe for meg. Jeg hadde opprinnelig tre temaer som jeg analyserte til å være gjennomgående i alle fire intervjuene. Når jeg avgrenset det spesielle ved hvert tema og så det i lys av problemstillingen hvor opplevelse av samarbeid er hovedtema, og den overgripende historien som fortelles er opplevelse av samarbeid, var det nødvendig å lage flere undertemaer for samarbeid. De to andre temaene viste seg da å være sånn jeg analyserte det, underliggende temaer som sa noe om positive eller negative erfaringer i samarbeidet. Jeg lagde da et nytt skjema hvor jeg hadde fem temaer som alle sier noe om opplevelse av samarbeid slik jeg ser det. Jeg flyttet da utdragene i det nye skjemaet. De ble da klarere avgrenset og navnsatt ut fra hva jeg fant som gjennomgående opplevelser hos informantene. I den siste og sjette fasen hadde jeg en ny gjennomlesing av transkripsjoner for å forsikre meg om at jeg hadde sett alle de relevante utdragene, og at de var tydelige for å bygge oppunder det jeg mener er temaenes innhold. Allerede i forrige fase relaterte jeg til problemstilling og forskningsspørsmål, nå så jeg på det også opp mot forskningslitteraturen. Jeg hadde på

forhånd valgt Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori og modell for å se på samarbeid og ulike påvirkninger. Jeg hadde også en tanke om å bruke Epsteins modell for foreldresamarbeid i min teori. Imidlertid gjorde fortellingene så inntrykk på meg, helt fra intervjufasen, at jeg ønsket å gå dypere i opplevelsen til de foresatte. Hva gjør denne opplevelsen med dem som mennesker, og foresatte? Jeg valgte da å ta med Honneths anerkjennelsesteori (Honneth, 2003 og Høilund og Juul, 2015) til drøftingen.

5.0 Funn og analyse

Her vil jeg presentere framtrede funn fra analysen av de fire intervjuene. Først kommer en kort presentasjon av informantene og deres fortelling. Videre presenterer jeg de fem kategoriene under hva som påvirker et samarbeid i positiv eller negativ retning. Disse utpekte seg i analysen av fortellingene, og jeg viser til funnene som samsvarer med kategorien med utdrag fra den enkeltes fortelling. Alle kategoriene har et eget delkapittel med analyse relatert til teori og forskning. Alle sitater er skrevet om til bokmål fra transkribering, dette av hensyn til gjenkjennelse i dialekter og uttrykk. Jeg har beholdt noe av det muntlige språket og pausene i setningene, dette for å ikke miste for mye av det opprinnelige i hvor utfordrende noe av dette var for informantene å snakke om.

Grete

Grete forteller at hun har tre barn som alle har hatt ulik skolefraværsproblematikk, imidlertid er det kun en av dem som hadde så mye vedvarende fravær helt opp og gjennom videregående opplæring at vi kan si det er skolevegring, intervjuet dreide seg derfor primært om dette barnets historie og de foresattes opplevelse gjennom dette. Det er imidlertid ikke vanskelig å forstå at Gretes fortelling vil farges av at tre barn har hatt utfordringer gjennom skoleløpet. Fortellingens erfaringer er fra to barneskoler, en ungdomsskole og to videregående skoler.

Kjersti

Kjersti forteller at hun har et barn som har hatt store utfordringer med utagerende atferd, opplevelse av mobbing, og som et resultat av mistrivsel og lite mestring i skolen ifølge Kjersti, stort skolefravær. Opplevelsene av samarbeid kommer fra en barneskole, to ungdomsskoler og to videregående skoler.

Hanna

Hanna forteller at hun har et barn som har hatt store utfordringer med skoleløpet og stort fravær. En hendelse i familien i ung alder kan være katalysator for dette utfallet ifølge Hanna, jeg kan ikke gjengi denne hendelsen, da den kan identifisere informanten. Samarbeidet denne foresatte har hatt er fra en barneskole, en ungdomsskole og en videregående skole.

Marianne

Marianne forteller at hun har et barn som har hatt store utfordringer med å gå på skolen på grunn av mobbing, og som en følge av en utfordrende skolehverdag, utmattelse og migrene, mye slitenhet og det hun beskriver som til tider en utbrent kropp. Barnet har byttet skoler og lærere flere ganger. De har erfaringer fra to barneskoler, og to ungdomsskoler. Samarbeid med videregående skole var ikke et tema, da denne eleven kom seg på skolen igjen gjennom ungdomsskolen.

Videre presenterer jeg de ulike faktorene som gjennom analysen har utpekt seg som de kategoriene som i størst grad har påvirket samarbeidet positivt eller negativt.

5.1 Å bli hørt som mor

Gjennom informantenes fortellinger om sin opplevelse av samarbeid ligger det en undertone av å ikke bli hørt, ikke bli trodd på eller tatt på alvor. Særlig er dette tidlig i skoleløpet hvor de forsøker å ligge i forkant ved å fortelle om utfordringer og sårbarheter de kan se, og er bekymret for hvordan skal slå ut i en skolehverdag og et langt skoleløp.

Grete forteller at hun har hatt tre barn med ulik skolefraværproblematikk. Hun forteller om store utfordringer med å bli hørt og forstått, hennes første barn strevde med skolen og hun forsøkte å få hjelp, få skolen til å forstå at det ikke gikk så bra. Hun fikk noe hjelp fra andre instanser, som PPT, men heller ikke dette resulterte i nok hjelp slik Grete forteller det. Med det andre barnet var det liknende opplevelser, ingen tok tak for å hjelpe, ingen hørte henne eller tok henne på alvor. Når da det tredje barnet begynte på skolen, forteller hun om strev og uheldige omstendigheter fra første skoledag. Her opplevde hun noe hjelp og forståelse, helt til barnet uteblir fra skolen i lange perioder. Grete forteller at hun ikke ble hørt, hun forsøkte å få

skolen til å ta kontakt når barnet ikke møtte på skolen, men dette ble ikke gjort fra skolens side:

Og han tok ikke meg alvorlig i det hele tatt. Og jeg var bare litt hysterisk mor. ...Så jeg fikk jo ikke den hjelpen jeg ville, mente.. og jeg mente liksom at ... det er noe feil, men nei, han fant ikke noe feil med ting og tang og jeg var bare hysterisk og jeg var.. Så han.. ikke noe morsomt i det hele tatt. Så da sleit jeg liksom allerede der, med de to, og da når den minste begynte på skolen, så var jeg egentlig.. eller kjente jeg på at... enda en, en sånn runde..

Det kan se ut til at Grete gjentatte ganger forsøkte å gi uttrykk for sin bekymring, hun ringte ofte til skolen og tok det opp i utviklingssamtaler og møter. Hun har en forventning om at hun som mor burde bli hørt om sitt eget barn, særlig på bakgrunn av at hun hadde erfaring med de to eldste barna:

Så jeg visste jo så godt at her er det et eller annet som ikke stemmer, at de ikke kan ta det seriøst, når foreldre kommer og sier at vet du hva her er det et eller annet, og så, nei, det er bare litt tøv hun er bare litt treg.. Og det... holder ikke. Men det å si at ungen min er treg. For det.. det... Hu var bare litt treg. Men..ja.. Og det har de egentlig brukt på alle tre ungene, at det er liksom de henger bare litt etter, de er bare litt trege. Litt langt under middels...

Hun forteller også:

Jeg følte at han beskyldte henne liksom, for at hun.. hun.. ikke klarte det.

Jeg tolker det dithen at dette oppleves som en krenkelse for Grete, ikke bare avvises hennes bekymring, men det kommer også en forklaring på at det er eleven som ikke strekker til. Gretes kroppsspråk, tonefall og emosjonelle tilstand her er utfordrende å være med på.

Kjersti hadde en lignende opplevelse i sitt forsøk på å forklare at det er noe som ikke stemmer:

... så sto det under at hun var kanskje litt, hun var ikke akkurat LAT, men at hun ikke GADD da. .. ja det var ikke akkurat de ordene, men i den kategorien der. Det sto det.. at a ikke var så interessert da, men det er ikke så rart heller.

Det kan være at disse negative ordene ikke har blitt brukt fra skolen sin side, men dette belyser mødrenes opplevelse av tilbakemeldingene.

Hanna har i sin fortelling gode og positive opplevelser av samarbeid, men også hun har en opplevelse av barnet som en årsak til at skolen er vanskelig:

Jeg syns jo samarbeidet både med rektor og lærer var veldig bra. Så hadde vi noen andre lærere som ikke var fullt så.. gode å samarbeide med. ... og som overhodet ikke viste noe empati eller noe, altså jeg følte vel at.. at det ikke var noe team rundt X her da, jeg følte at de andre lærerne ikke.. altså nå.. har.. er jo.. dette vanskelig da.. fordi.. informasjonsflyten er jo så sensitiv og det er mye.. retningslinjer sikkert for hvem som skal vite hva, så.. men, vi følte jo at det var en del lærere som bare så på henne som lat og udugelig.

Som forelder til et barn med strev av ulik grad i skolen er du avhengig av at noen møter deg når du trenger hjelp, og Grete sier:

...Hva skal jeg si?.. Jeg følte jo ikke at jeg fikk den hjelpen jeg vi ville .. når jeg sa at jeg.. dette fikser jeg ikke selv lenger, for det.. huff.. vi hadde jo de to ungene fra før og da når den tredje ungen var sånn så ble jeg litt sånn.. jeg fikser det ikke selv! Altså, og dere, dere er nødt til å hjelpe meg, ja da kom de bare med de hjelpemidlene som ikke var brukbare, så, det var det dem kunne gjøre. De kunne ikke gjøre noe mer, da.. da var det liksom.. det var ikke noe mer hjelp å få på en måte..

Gretes fortvilelse er tung og gjennomgående i hennes fortelling, hun blir ikke hørt og hun opplever ikke at det skjer noe, selv om hun prøver alt hun kan. Det kan tolkes dit at skolen ikke tror på mor, det er Gretes opplevelse. I hennes fortelling tolker jeg at ingen fra skolen trer frem, skolen blir en utydelig skygge med mange deltakere, men ingen som tar tak og får bistått mor i hennes kamp:

For da syns jeg, da har jeg jobba så i mot det skoleverket i så mange år, så da begynte jeg å bli ordentlig lei. For vi fikk ikke noe respons. Jeg fikk ikke hjelp.

Kjersti har lignende erfaringer og sterke følelser rundt dette, det er tydelig vanskelig og emosjonelt å snakke om når hun beskriver hvordan hun opplevde dette og sier:

... du trenger noen til å hjelpe deg. Rett og slett, for det går helt i lås, vet du, og.. jeg føler det er et svik altså, jeg gjør det.. virkelig.

Marianne forteller at hverken de som foreldre eller skolen forsto alvoret tidlig nok, de sa i fra til skolen at datteren opplevde utestenging, men Marianne har en opplevelse av at de ikke ble hørt:

...vi trodde jo ikke at det ble så alvorlig, men så... etterpåkløke som vi er da.. så ser jeg jo at en skulle tatt det på alvor mye tidligere. Både som foreldre og, og skole selvfølgelig. Så det er jo delt skyld, absolutt. At man skulle tatt tak i det før det balla på seg.. og selv om vi sa i fra at hun var blitt utestengt, så så ikke skolen det som så alvorlig da, de unnskyldte det liksom og satte ikke i gang sånn.. Siden vi var innflyttere da, så skulle det vært... det hadde gavnet henne å fått sanne lekegrupper og gjort sanne tiltak som jeg etterspurte på foreldremøter og sånn. ... Og det ble ikke gjort, så hadde man liksom kommet i gang tidligere så hadde mye vært unngått, da kunne hele barneskolen alt det kunne vært unngått, veldig lett, hvis dem hadde.. blitt sosialisert og trygge.. med en gang, så hadde mye vært gjort.

Hanna forteller at datterens utfordringer startet sommeren før ungdomsskolen og at oppstarten her gikk greit, men at det var utfordringer allerede og etter en stund ble det mye fravær. På spørsmål om hva skolen gjorde når fraværet ble så høyt, svarer Hanna:

Nei det var jo.. vi hadde jo en gjensidig.. jeg følte at jeg fløy der hele tida (ler).. og snakket med skolen og, og snakket om det her angående å slippe lekser, også er det noe med å finne den balansen da, skal hun ha litt lekser, skal vi presse, skal vi pushe, og jeg foreslo kanskje litt hjemmeskole, at hun kanskje.. skulle.. få lov å ha hjemmeundervisning. Men nei, det var ikke skolen innstilt på. Det var døds viktig å få henne på skolen og i klasserommet, og at hun skulle på en måte ha det fellesskapet med de andre, men det ble jo vanskeligere og vanskeligere og vanskeligere. ... jeg følte jo at skolen møtte meg på følelsene og at de prøvde å legge til rette men, det var jo så begrenset, jeg følte meg så udugelig som foresatt, forelder, altså jeg følte at, liksom alt blei lagt på meg da, at det var for slapp struktur hjemme på en måte... jeg ble mistenkeliggjort veldig mye. At det var jeg som var problemet.. og ikke.. datteren vår..

Sånn jeg forstår Hanna hadde hun mye kontakt med skolen og hadde en opplevelse av å bli hørt og forstått, allikevel tolker jeg det slik at Hanna ikke opplevde det som tilstrekkelig i forhold til hva hun mente behovet var. Dette resulterte i at hun kjente på utilstrekkelighet som forelder og at årsakene var strukturen hjemme, og henne som mor. Videre forteller hun:

... for det første, .. hadde.. at skolen hadde tatt oss litt mer på alvor helt fra starten av, og kommet med forslag til hvordan man kunne.. løse det, uten at hun behøvde være fysisk i klasserommet.. hadde hun fått bedre hjelp fra starten av, kanskje både at vi hadde skjønt.. jeg føler jo at vi skjønnte, men vi, slet, og vi tok jo tilpasninger hjemme i forhold til hvordan hun var, men vi slet utenfor hjemmet, med å møte aksept for at hun måtte ha pauser og at hun måtte ha det stille, at hun ikke kunne sitte i et klasserom hvor noen satt, sånn med blyanten, eller noen kom inn i matfrie og, og det var masse bråk.. altså det var så mye. Skapte så mye stress for henne at det ble helt uholdbart.

Dette belyser at Hanna ikke opplevde seg hørt av skolen, at de strever med å bli hørt for hva slags tilpasninger datteren trenger i skolen.

5.1.1 Analyse

Å bli hørt som mor handler om å bli anerkjent ikke bare som en foresatt som kjenner barnet sitt, men også som foresatt som har det overordnede ansvaret for sitt barns opplæring og utdanning (Bæck, 2019, s. 24). Hjem-skole samarbeidet skal sikre at både foreldre og barns grunnleggende rettigheter ivaretas. Når en mor ikke blir hørt settes hun ut av stand til å forvalte sitt oppdrageransvar og påfølgende rett til en naturlig medvirkning i skolen, slik Nordahl (2007 : 16, i Bæck, 2019, s. 25) viser til at de foresatte er avhengig av. Det kan se ut til at dette samarbeidet foregår på skolens premisser alene, og bærer lite preg av likeverd og gjensidighet, slik Overland og Nordahl (2013, s. 81) viser til at det skal være. Foreldrenes situasjon skal være utgangspunktet for samarbeidet og deres behov skal ivaretas, ifølge Overland og Nordahl (2013, s. 81). Disse informantene ser ut til å oppleve svært liten grad av forståelse og deres behov blir ikke møtt.

Det kan se ut til at dette er det Bronfenbrenner viser til med økologiske feller (Kvello, 2016, s. 69). For at et samfunn skal være godt og utviklingsfremmende må det være god kontakt mellom de ulike systemene i Bronfenbrenners modell (Kvello, 2016, s. 71). Bronfenbrenner

(Kvello, 2016, s. 71) benevner denne kontakten som koblinger via mennesker. Når de foresatte ikke blir hørt vil ikke de ulike koblingene henge sammen, og oppvekstmiljøet blir ikke tilfredsstillende for barnet. Når de foresatte forsøker å formidle at kompetansen som etterspørres er for mye for barnet å utvikle vil denne økologiske overgangen bli negativ for barnet, og de ikke blir hørt, oppstår det en økologisk felle slik Kvello (2016, s.69) viser til hos Bronfenbrenner.

Det er formelle rettigheter som ligger til grunn for samarbeidet hjem-skole som vist i kapittel 2, men ifølge Honneth og hans rettstanke (Høilund og Juul, 2015, s. 27), er de til liten nytte dersom det ikke går hånd i hånd med en reel anerkjennelse av enkeltindividets rett og verdi. Høilund og Juul (2015, s. 27) viser til at dette handler om en forståelse av respekt for borgeren, «respekt for borgerens rettigheter i praksis», uavhengig av et konkret rettssystem. Det kan se ut til at de foresattes formelle rettigheter ikke ivaretas på bakgrunn av at de ikke opplever en konkret forståelse av hva dette inne bærer i praksis fra skolen sin side. Dette vil kunne påvirke de foresattes selvrespekt og egenfølelse negativt, og gi en følelse av at man ikke er et medlem av samfunnet som alle andre, slik Honneth (2003, s. 16) viser til. Dette kan synes å være en del av opplevelsen de foresatte har når de ikke blir hørt, forstått og anerkjent.

5.2 Kommunikasjon med skolen

Fortellingene til Grete, Hanna, Kjersti og Marianne har mange felles trekk i hvordan skolen forholder seg til hjemmet når ting blir vanskelig for elevene. Alle fire har hatt utfordringer med å få beskjed om at noe har skjedd, noe er vanskelig i skolehverdagen, eller ved fravær.

Gretes fortelling handler om ei lita jente som allerede første skoledag hadde en kanskje både skremmende og i hvert fall ubehagelig opplevelse. Ved opprop hadde skolen forvekslet navnene på henne og moren, og det er rimelig å anta at ei lita jente ikke svarer ja når de roper opp moren hennes. Dermed ble hun stående igjen i skolegården, og ingen reagerte. Etter hvert fant de henne og fikk henne med til klasserommet, men det samme gjentok seg ved overgang til SFO, og den lille jenta sto nok en gang alene i skolegården. Hun klarte da å finne sin søster, og var oppløst i tårer og veldig lei seg:

... så hun sto igjen alene, de andre gikk, så står det en elev igjen alene, ingen som tok vare på henne.. det at hun ikke blei ropt opp og ble stående igjen alene.. så allerede da skjønnte jeg at dette var jo ikke noe hyggelig.. opplevelse for henne.

Det første utfordrende møtet stoppet ikke der, det viste seg også at alle papirer sto i morens navn:

Hun fikk jo.. alt som var av papirer sto det jo navnet mitt på, busskort, alt.. alt, sto det navnet mitt på. Så hun fikk jo liksom ikke noe mottagelse på noen ting... Så til slutt måtte jeg ringe, jeg ringte til skolen og fortalte hva som.. hva problemet var liksom da. Og hun hadde en dårlig opplevelse og alt det der, og de beklaget jo det. Men det hjalp jo ikke det når hun allerede hadde fått en sånn knekk...

For Gretes datter ble det vanskelig fra første skoledag å komme seg til skolen. Etter hvert kom hun seg til skolen, og Grete forteller at det gikk greit, en stund:

...det gikk jo greit, helt til hun begynte å... skjønne at hun hang etter da, på visse fag... ja.. nei altså hun gikk på skolen, men hun hadde mye fravær, masse hjemme, mange ganger som jeg ikke visste at hun ikke hadde vært der.. jeg fikk ikke noe beskjed om at eleven ikke hadde møtt opp på skolen. Fikk ikke tilbakemelding.

Grete trodde det gikk bedre med datteren da hun ikke hørte noe fra skolen, og da hun selv dro på jobb før barna sto opp var hun ikke klar over at datteren ikke var på skolen. Her er det ingen dialog med skolen, de tar ikke kontakt for å varsle om at en elev ikke har møtt til undervisning før etter lang tid:

Ja etter hvert så fikk jeg jo beskjed om at hun ikke hadde møtt på skolen, men... hadde jeg... om morgenen da, så kunne hun jo lik så godt ha vært kidnappet nede i krysset da.. ... hadde ikke visst det før om ettermiddagen jeg da... Jeg syns det var altfor mye av det, at jeg ikke fikk beskjed. Så jeg ga jo beskjed om at det skal jeg vite. Så det hjalp jo det at jeg måtte, men du må liksom bruke så mye tid og så mye... måtte forklare de folkene der om at sånn kan det ikke være.

Her er Gretes opplevelse av kommunikasjon og samarbeid helt fraværende sånn som jeg tolker henne. Hun måtte selv ta kontakt for å forklare at hun måtte ha beskjed og hvorfor.

Dette synes å belyse hvordan opplevelsen av samarbeid som ikke fungerer skaper frustrasjon og fortvilelse hos en mamma. Grete forteller at dette også gjaldt beskjeder og andre ting som gjaldt datterens skolehverdag:

Det var evig masing fram og tilbake og jeg måtte liksom spørre etter ting og, ja men det har vi sagt til X, ja men det hjelper ikke at du har sagt noe til X, for X sier det ikke til meg. Jeg får vite det av deg. Ja.. men han hadde jo lagt en lapp i sekken hennes da, ja som om jeg har sett sekken hennes, den har hun jo kastet vegg i mellom, og.. alt var ødelagt, hun ville jo ikke ha noe med skolen å gjøre. Så hun hadde ikke fått noe ark. Men du har fått ark? Nei, hu hadde ikke fått noe ark, (latter). Men hun hadde jo fått det noen ganger da, så når jeg fikk rota rundt i sekken hennes så fant jeg det jo krølla nedi der, for at jeg ikke skulle se det.. det hjalp ikke å sende det med henne, det måtte sendes til meg. Mente jeg da. Så jeg fikk til at han skulle sende meg dette på mail, men det gikk da.. to måneder? Så fikk jeg ikke noe. Og så måtte jeg purre opp, jeg har ikke fått noe ukeplan, å det har jeg glemt. Måtte sende ukeplan da. Og så gikk det 14 dager, og så fikk jeg ikke noe ukeplan. Måtte ringe igjen. Så det der, det var ikke samarbeid i det hele tatt.

Grete er veldig tydelig på opplevelsen av samarbeid her, dette belyser prosessen hun var i for å kunne kommunisere om datterens skolehverdag. I tillegg til strevet datteren hadde, fungerte heller ikke informasjonsflyten som kunne ha gitt både Grete og datteren en noe mer forutsigbar skolehverdag. Den delen av Gretes fortelling som gjør sterkest inntrykk og som gir et innblikk i hvordan skolefraværsproblematikk påvirker både barn og foresatte er dette sitatet:

Hun slet så med seg selv, at hun flere ganger var helt.. låste seg og sa at hun skulle ta livet sitt og skrev avskjedsbrev.. mange ganger.. som hun la sånn at vi skulle.. altså det er et rop om hjelp da. Og de gangene jeg.. for å sjekke om hun var på skolen, og ringer til henne, og hun ikke tar telefonen.. så får du jo helt hetta! Så jeg vet ikke hvor mange ganger jeg har kjørt fra jobb og hjemover og vært sikker på at hun henger i garasjen eller at hun henger utenfor verandakanten... Og det er skolen, rett og slett skolen sin skyld, syns jeg da, som ikke gjorde det de skulle.

I Kjerstis fortelling viser det seg et barn med mye sinne, som ofte havnet i håndgemeng og ugreie ordvekslinger med medelever. Kjersti opplevde kommunikasjonen med skolen som veldig negativt fokusert:

... det ble veldig mye negativt ikke sant, alt var, det ble sett på det negative hele tiden. Uansett hva det var så var det... fokuset var negativt. Så jeg, jeg, mener at det er fint, ser litt på det positive, at det var... det var jo noe positivt hver dag, en liten ting bare. Det skulle de prøve å fokusere litt på, så var... prøvde jo lærerne det da, finne en positiv ting hver dag. Men ja. Jeg vet ikke.. det gikk litt... dårlig.

Kjersti måtte selv oppfordre skolen til å finne noe positivt slik hun opplevde det. For datteren var det imidlertid en strevsom tid, og hun var ikke så mottagelig for å se de positive tingene. Hun opplever mobbing og strever i skolehverdagen:

Ja det var strev. På skolen. Hele tida. Det var mye. Det var mobbing også. Hun var ugrei også.

Det var kommunikasjon med skolen, men Kjersti opplever at det som oftest er hun som initierer den. Det var lite tilbakemeldinger om de ulike uttrykkene datteren hadde for å vise skolen at hun ikke hadde det bra. Det er min tolkning at følgende eksempel viser ei jente som strever i skolen, men at ingen i skolen tolker det som det og varsler ikke mor:

... for hun spiste ikke maten sin på skolen, det fikk jeg ikke vite før etter ganske mange år, jeg fikk en telefon om at hun ikke spiste maten sin på skolen.

Alle informantene hadde avtalte møter med skolen i ulik grad. Grete forteller at det de første årene kun var utviklingssamtaler, og det planlagte overgangsmøtet til ungdomsskolen ble ikke noe av. I tillegg forteller hun at datteren hadde hatt fritak for flere fag i barneskolen og når hun da kommer til ungdomsskolen er ingen forberedt på strevet:

Så ungdomsskolen ble mye verre. ... så når overgangen kom dit, så skjønnte de jo ingenting, hun kunne jo ikke det og kunne ikke det og... kunne ikke det. Men.. der blei fraværet så sto.. så kjempestort etter hvert, og der var det enda mindre tilbakemeldinger. Enda jeg ga beskjed, gang på gang på gang, at jeg må vite om ungen er på skolen. Fikk ikke vite det, før jeg kom

på elevsamtaler eller sånne foreldresamtalegreier, hvor de.. fikk beskjed om at fraværet var så stort, javel, men det vet ikke jeg noe om... Hadde ikke peiling.

Kjersti forteller at:

Vi hadde møter og møter og møter og møter. Og.. prøvde jo med det gode da. Og.. ikke sant.. tro på skolen liksom.. Jeg opplevde egentlig alle møtene ganske greie da, så de skulle liksom ta tak i ting og sånn da.. særlig med mobbing og sånn, informere andre foreldre. Hun var utsatt da. Da.. det viste seg.. skjønte jeg jo på.. i 7 klasse, at det aldri hadde blitt gjort noe.

Selv om Kjersti forteller at hun har forsøkt å komme i dialog med skolen, hun har møtt opp på skolen for å avklare hva som har skjedd de gangene hun har fått beskjed fra datteren om at det har vært noe, opplever hun å ikke bli møtt. Hun forteller at ved et tilfelle ble datteren skadet i en episode om en jakke:

.. det eneste jeg fikk beskjed om var en telefon om at de hadde kranglet om ei jakke, det er det eneste jeg fikk beskjed om.

Hun forteller at en stund etter denne episoden fikk hun et brev fra skolen om hva som hadde skjedd, og da velger hun å ta datteren ut av skolen:

... jeg fikk jo et brev etter hvert da, og da.. tok jeg henne ut fra skolen. Og sa at nå er det nok. ... det var en veldig dårlig håndtering syns jeg. Utrolig. Så hadde vi møte etterpå da. Det var ikke samarbeid. Ikke i det hele tatt. Det var liksom en ganske voldsom episode egentlig. Så det var jo noen episoder jeg fikk informasjon om, det ble liksom, det ble liksom med det da. Ser på hele situasjonen nå da, hvordan det ble.. så er det jo.. henger ikke på greip.

Dette belyser hvordan Kjerstis fortelling viser at kommunikasjonen med skolen var vanskelig.

Mariannes fortelling har positive opplevelser av samarbeid i kommunikasjon med skolen når jeg spør om hyppigheten av møter:

Joda det ble jo noen møter, men jeg husker ikke hvor ofte, men vi hadde veldig bra kommunikasjon på telefon og sånn da. Og sendte meldinger hvis det var noe og, hvis X (datteren) måtte ha liksom.. for å tørre å dra på skolen i morgen, så måtte jeg vite at sånn og

sånn. Jeg må vite hva hun skal. Og det å få tettet dette hullet da, hvis hun var borte en dag, hva skulle de da dagen etter, som ikke hun hadde fått beskjed om, sånne ting som ble veldig veldig viktig.

Dette belyser viktigheten av kommunikasjon, og utfordringen med å ha en elev som har mye fravær. Det er mye informasjon og undervisning som går tapt bare på en skoledag, med stort fravær er det ekstra utfordrende for både hjemmet og skolen å få til en god informasjonsflyt.

Hanna forteller om hyppig kommunikasjon med skolen, og hun sier:

Nei det.. var flere ganger i uka, føler jeg da. Noe blei avtalt og annet blei bare til mens veien gikk for å si det sånn.

Noe av Hannas fortelling om kommunikasjon er veldig konkret på tiltak og står sitert videre i oppgaven. Hanna og hennes familie hadde mye kontakt med spesialisthelsetjeneste i fortellingen, av hensyn til personvern er dette ikke med i oppgaven selv om det berører samarbeid med skolen. Det neste sitatet kan si noe om hvor bredt de kommuniserte og om hva Hanna svarer på spørsmål om informasjonen og oppfølgingen var tilstrekkelig:

Nei! Det følte jeg ikke, og jeg følte jo at dette, alt det kommunen har å by på, alt det der, det var ingen som fortalte oss. Det var vi sjøl som måtte grave fram.. og jeg hadde jo aldri hørt om oppfølgingstjenesten, eller PPT, eller.. individuell plan, altså, det var en sånn.. vei å gå da. Men det jeg savnet aller mest det var, eller kanskje en sånn.. koordinator, som kunne fortelle oss om gangen med NAV, som kunne fortelle oss om PPT, altså, på en måte som kunne gi oss kartet da. At vi ikke bare måtte finne det selv. For.. det har jo vært et landskap å manøvrere i.. også er det jo det at samarbeidet med BUP og skolen, det var også vanskelig for de BUP-timene var jo.. dro henne jo også ut av skolen.

Dette belyser ikke direkte samarbeidet med skolen, men samarbeid som foresatte med barn med utfordringer kan ha et behov for å få bistand til. Hanna forteller at det heller ikke var ansvarsgruppemøter eller noe annen form for struktur på kommunikasjonen. Hun forteller videre at datterens utfordringer ble veldig vanskelig ved oppstart på videregående, da datteren var mye inn og ut av behandling.

5.2.1 Analyse

Ifølge Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet) paragraf 3.3 i overordnet del er det skolen som har det overordnede ansvaret for å legge til rette for, og ta initiativ til et samarbeid med hjemmet. Hjemmet skal motta nødvendig informasjon og gis muligheten til å ha innflytelse på sitt barns skolehverdag. Det kan se ut til at disse foresatte er helt prisgitt at skolen er bevisst sitt ansvar om å samarbeide med hjemmet. Steinkjer (2015, s. 1) viser til at et hjem-skole samarbeid som oppleves godt fra begge parter er en viktig beskyttelsesfaktor i forebygging av en eventuell problemutvikling. Når utfordringene ikke blir tatt på alvor slik det kan se ut til at disse informantene opplever, fortsetter problemutviklingen og situasjonen for disse elevene blir fort alvorligere. Med hjemmet og skolen som de mest betydningsfulle utviklingsarenaene (Drugli og Nordahl, 2016, s. 2), vil kommunikasjonen mellom disse være helt avgjørende for et samarbeid. Disse foresatte må selv be om informasjon og selv ikke da opplever de kommunikasjon som gir dem innsikt i og påvirkning på hva som foregår i sitt barns skolehverdag. I Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, overordnet del) står det at holdningen til skole i hjemmet vil i stor grad påvirke engasjementet og skoleinnsatsen hos den enkelte elev, og at skolen må ha en tydelig plan for hva som er skolens oppgaver og hvilke forventninger de har til hjemmet. Det disse foresatte opplever kan påvirke holdningen til skolen i negativ retning, og det er nærliggende å tro at disse elevene får med seg sine foresattes reaksjoner og opplevelser selv om de ikke blir formidlet til dem direkte. Slik kan dette bidra til at skolestrevet blir vanskeligere enn det allerede er.

5.3 Tiltak

Når fraværet ble høyt og skolen begynner å se at noe må gjøres, opplever informantene ulike grader av tiltak. I fortellingene er det henvisninger til ulike instanser, som PPT, BUP og barnevern, dette er med gjennom fortellingene fordi det belyser samarbeidet med skolen og at skolen som en del av hjem-skole samarbeid skal søke bistand dersom utfordringene går ut over skolens kompetanseområde.

Gjennom barneskolen forteller Kjersti at det var mange konflikter forbundet med datterens sinne og utagering, hun forteller at det ble koblet på et mobbeteam. Dette viser at skolen hadde forståelse for hva som lå bak atferden og gjorde et tiltak for å komme Kjersti og datteren i møte på det som var vanskelig:

... det var et mobbeteam der. Det fungerte jo egentlig ikke, spør du meg, .. for hvis det var noe tull, så ble de satt, fikk et kakaoglass, og satt på kontoret til rektor da. Så skulle de gjøre opp da. Så.. hun i mobbeteamet var jo veldig grei, jeg syns hun var veldig ålreit, og ordentlig jeg men.., X (datteren) syns ikke det. Hun syns hun var.. Hun likte henne ikke. Hun holdt ikke det hun lovte og.. hun kjøpte en gave til en av de andre elevene, som hun hadde med å gjøre, i klassen, da.. bør du ikke være leder i et mobbeteam! .. og gjorde mye sånn rart.. så.. ja. Og X (datteren) skjønnte jo mye av hvordan ting var, mye før enn meg..

Dette forteller noe om hvordan tiltak som ble gjort kan se ut til å være tiltak uten at en plan for hva som bør gjøres er en del av det, slik Kjersti forteller det. Videre forteller Kjersti om lite konkrete tiltak i skolehverdagen, datteren var innom PPT og BUP, men dette kom det heller ingen tiltak ut av. Skolen gjør et forsøk forteller Kjersti:

... det var vel på en måte en slags tiltaksplan, med egne lekser og sånn, på barneskolen, en stund. Vi skulle jo prøve å følge opp da. Far fulgte ikke opp. Det så jeg jo, for vi skulle jo kvittere ut og se på lekser og sånn, det var jo hele tida fryktelig.. vrangt da. Å få gjort lekser, det var jo helt håpløst. .. ja det er klart at hvis vi kunne fått litt mer hjelp til å, eller.. når jeg tenker etter så, det var liksom ikke noen spørsmål om hvorfor hun ikke gjorde lekser..

Dette belyser hvordan det ble gjort forsøk på tiltak med lekser, men sånn jeg forstår Kjersti og hennes opplevelse var det ikke kartlagt i forkant hva som eventuelt gjorde at lekser var så utfordrende. Kjersti har en opplevelse av å være alene i oppdragerrollen som jeg ikke går nærmere inn i av hensyn til personvern.

Kjersti forteller at hun heller ikke opplevde noe god overgang til ungdomsskolen, og ringte selv til rektor der for å fortelle hvordan situasjonen var. Oppstarten på ungdomsskolen gikk greit, forteller hun, men det ble fort vanskelig. Det var mye uro og noe fravær. PPT ble kontaktet, men ifølge Kjersti kunne heller ikke de bistå med noe. Etter hvert på høsten i 8.klasse forteller Kjersti at nå må de prøve å finne på noe annet. Hun tar da kontakt med skolen igjen og i et møte sier hun at de lurer på om et bytte til Steinerskolen kan være et alternativ:

Hun var jo veldig sint (datteren) og, ja, det var.. de sa det jo rett ut, det var jo, miljøterapeuten, sosiallæreren og PPT, de sa det rett ut at de hadde jo egentlig ikke noe å tilby henne, så det var helt fint å begynne på Steinerskolen. Syns det var et bra alternativ da.

Dette er det mest konkrete tiltaket Kjersti har i sin fortelling, og det var hun selv som foreslo det. Lite hadde blitt gjort, og for Kjersti og datteren var situasjonen uholdbar slik jeg tolker Kjersti.

Hanna forteller at hun ofte er i kontakt med skolen, og at det er hun som tar kontakt og kommer med forslag til tiltak og endringer, som vist i kap. 5.1.1, for å få det klarlagt spør jeg Hanna hvem som foreslo leksefri:

Nei det var jo meg! Og da var det veldig sånn.. ja nei.. det var ikke så lurt da. Og.. Også var det jo det at, det var veldig mye som foregikk på data, du skal inn i de rommene, det skulle, alt skulle på en måte.. Hun skulle selv være ansvarlig for å finne fram, det var jo planer som på en måte.. du fikk for hele uka.. og du måtte disponere tida selv, ikke sant, og du var ansvarlig for ditt og datt, det fungerte jo ikke i det hele tatt med henne. Ja så da tok jeg kontakt med, med både rektor og med, med kontaktlærer, angående at vi måtte ha det mer spesifikt for henne, .. vi var jo i kontakt med PPT, ja så sa jeg at her må vi kanskje få en IOP eller noe.. men ja.. Så det ble noe tilrettelegging da, men..

Dette går noe over i kategorien å bli hørt som mor, men viser også veien til å få tiltak for at datteren skulle mestre skolehverdagen. Som jeg forstår Hannas fortelling så var det hun som gjorde forsøk på å få endringer på bakgrunn av at det ble for mye for datteren å forholde seg til den ordinære opplæringen. Videre forteller Hanna at det ble noe mer konkrete planer, og at datteren fikk en del utsettelse på frister for innleveringer og presentasjoner:

Men hun hadde jo en egen timeplan på lekser, og innleveringer også, og den var egen for henne.. den var tilpasset, og den var strekt og tøyd litt, men.. det var en altfor stor arbeidsmengde i forhold til det hu.. kunne få til..

Hun har noen tanker om tiltak:

Men hennes (datteren) opplevelse av det var at skolen imøtekom henne og gjorde mye for henne, og det ble jo også undervisning på.. nede på.. X, og det syns hun var flott, og en-til-en

undervisning var jo helt supert for henne, og jeg tror også at de lærerne som hadde henne, vi fikk jo tilbakemelding på at hun var briljant, hun var smart, hun var.. reflektert.. Vi burde jo ha kommet i gang med dette tidligere da, eller om hun hadde fått hjemmeundervisning da, så hadde hun greid å henge med. Men.. det kom så seint i gang.. det var, jeg syns kanskje at skolen presset alt for lenge med at hun skulle være inne i klasserommet, at hun skulle være med medelever..

Det ble gjort ulike tiltak, men Hannas opplevelse er at det kom for sent i gang. På spørsmål om det ble gjort noen planer for kortere eller halve dager eller lignende svarer Hanna:

Nei.. det var ikke det altså.. Jo det var jo noe prat om at hun kanskje skulle ha utplassering da, men det var et sånt opplegg på en gård, ikke sant. Med elever som var veldig skolesvake. Og det var jo ikke hennes problem. Hun var kjempesmart.

Jo, hun fikk en egen timeplan da, det gjorde hun.. men det gjaldt ikke på en måte, altså, eller arbeidsplan, eller hva jeg skal kalle det, det var ikke noe timeplan for når hun skulle komme og gå..

Dette tolker jeg dit at skolen forsøkte å gjøre tiltak, men det kan se ut til at tiltaket var allerede eksisterende tilbud i en ekstern arena som ikke nødvendigvis var tilpasset Hannas datter og hennes utfordringer. Heller ikke planer og tilpasninger var individuelt tilpasset Hannas datter slik jeg tolker henne.

Marianne forteller at de tidlig på barneskolen tok et valg om å bytte skole:

Så da begynte vi å se en rød tråd i henne.. så bytta vi skole, for da så jeg at dette var et så inngrodd mønster i den andre skolen at de ville ikke klare å endre det. Og veldig veldig god forståelse der, og det gikk jo kjempebra, med god tilrettelegging og, alt, det første året, og jeg fikk jo ei jente som ble seg sjøl igjen, hun blomstret opp og fikk til å gå på skolen og følte at hun mestret og.. ja blomstret.

Dette tiltaket gjorde de foresatte på eget initiativ og det fungerte en stund. Marianne forteller at datteren nå kunne slappe av og dette gjorde utslag i utmattelse etter hvert, og fraværet ble høyt igjen. Skolen koblet nå på BUP og det ble gjort tilpasninger i skolehverdagen:

Så BUP var jo da, og med samarbeidet på skolen da så la de jo veldig godt til rette, gjorde virkelig så godt de kunne, og, at hun kunne legge seg på skolen og.. ja hun prøvde det, men det hjalp jo ikke, altså hvis hun var så dårlig så måtte hun bare få komme seg hjem liksom, for da tok det resten av dagen.

Dette belyser et godt tiltak som skolen tilrettela for, og Marianne opplevde et godt samarbeid rundt dette. Hun forteller også om godt samarbeid i forhold til planer for datterens skolehverdag:

Det var det, og så er det jo noe med at man noen ganger må ta små skritt, så det gjorde vi jo en periode, at hun hadde bare halve dager, gikk halve dager og halve dager til hun skjønnte at det var greit. Jada, og det fikk vi veldig stor påvirkningskraft på selv også, det gjorde vi ja. Hun fikk også si noe om det selv, når er jeg best, er det fra morgenen, eller er jeg best etter lunsj eller.

Dette viser at både Marianne og datteren blir hørt og sett, og tiltakene tilpasses slik at datteren har mulighet til å mestre det, og dette viser seg også når hun får spørsmål om planer for lekser og skolearbeid forteller Marianne:

Ja, det gjorde hun, litt sånn etter hvordan formen hennes var og litt sånn, så fikk hun fritak på det, og hun fikk veldig bra lekseplan på hva hun skulle gjøre hjemme, og.. det var jo fordi hun ikke var på skolen, jeg husker ikke jeg altså, det var mange uker som hun ikke var på skolen. Og da var det jo veldig bra oppfølging med lekseplaner og, sånn, og hun første læreren var på en måte superflink til å følge opp, lagde veldig veldig gode planer, og de var veldig.. veldig oppsatt på at det viktigste av alt var at hun kom.

Jeg tolker Mariannes opplevelse som god og tilfredsstillende, de blir møtt på utfordringene og får tiltak som er godt tilpasset datteren. Her er det en synlig skole som forstår og får til tiltak i samarbeid med foreldrene og eleven.

Gretes fortelling sier noe om vedtak om spesialundervisning som også vises til i neste kategori. Grete forteller om lydbøker som de ikke fikk brukt, hun måtte sitte med datteren å skumlese i bøkene for å finne ut hvor de var på lydboken, og dette fungerte dårlig:

Det der finner du ikke ut hvis du ikke kan skumlese, og hvem med dysleksi kan skumlese? Det er ikke mulig. Og det klagde jeg fælt på, de bøkene er helt ubrukelig for en med dysleksi. Så da måtte jeg sitte å skumlese i boka og finne ut hvor vi var på CD'en så måtte vi finne ut og spole fram og tilbake til vi fant der vi skulle være.

Av tiltak i skolehverdagen forteller Grete at skolen prøvde å hjelpe, uten at det skulle synes, for det ville ikke datteren. Gruppene de delte i opplevdes allikevel stigmatiserende for datteren, og hun svarer når jeg spør om det fungerte:

Nei. Det fungerte heller ikke, for det.. hun ville rett og slett ikke. Alt var bare dritt. Uansett hvor mye de prøvde å legge til rette så.. så.. var alt feil på en måte, for hun fikk en sånn negativ start. Tror jeg..

Skolen gjør tiltak og har tilpasninger, men de når ikke Gretes datter der hun er. Dette berører også sårbarhet og annerledeshet som vist i neste kategori. Grete forteller at de vurderte et skolebytte til en Steinerskole, men at hun heller forsøker å gjøre skolearbeid hjemme hvor hun forsøker å tilpasse det slik at datteren skal forstå:

Det var sånne ting som vi kunne gjøre hjemme da. Da fikk en jo finne på ting som gjorde at hun fikk det til på en annen måte. Og det så jeg jo at hun tok til seg mye lettere. Å sitte der å regne den oppgaven som hun ikke skjønnte en dritt av likevel. Så da var det sånn å drive å dele opp kaker og epler da, vi delte epler i hundre biter på benken og sånn.. (latter). For å få henne til å skjønne. Så vi fant noe som var litt morsomt, da ble hun veldig sånn, syns det var gøy å drive med.

Det ser ut til at Grete selv fant tiltak som kunne hjelpe datteren til mestring, men med Gretes opplevelse av samarbeid sånn jeg forstår det ble dette ikke gjort i samarbeid med skolen.

Gretes datter får tilbud om utplassering i 10. klasse forteller Grete:

I 10. klasse da var hun, hadde.. hos X, for å ri faktisk, en dag eller to i uka. Så hun ble liksom tatt ut av skolen da. Og det også det blir jo et problem etter hvert når du blir tatt ut av timer eller, får ikke med deg alt lenger, så da detter du enda mer bakpå. For jeg tror at det der nesten ikke er bra, på en måte.. men.. det er jo ikke.. hun var jo ikke mottagelig for.. for noe heller.. så.

Dette tiltaket ser ut til at også bidrar til at Gretes datter faller mer utenfor skolehverdagen.

Dette tiltaket forsøkes igjen når hun er på en ny videregående skole, etter at datteren har forsøkt seg på en videregående hvor hun måtte bo på hybel, noe som ikke fungerte, og hun kom hjem igjen:

De ringer til meg da, elevtjenesten, og da prøvde vi liksom å få henne ut i noe hestegreier da, så var hun hos X, hun var der.. begynte med en dag i uka. Da måtte hun litt opp om morgenen da, ut og ri på hest, og det etter hvert så, var det gøy å stå opp og reise bort dit.

Dette viser et tiltak som datteren til Grete mestrer og etter hvert har glede av:

Og etter det så har hun liksom kommet seg sånn noenlunde.

Hun får deretter tilbud om å jobbe i en butikk som et alternativ til skole og har utbytte av dette og følger opp og møter opp:

Hun begynner vel på butikken klokken 10, og hun (arbeidsgiver) er kjempeflink med ungdom, jeg har spurt henne mange ganger, kommer hun når hun skal? Det er det jeg som ordner sier hun bare (latter).

Dette tiltaket fungerer bra forteller Grete, og hun trenger ikke bekymre seg om det lenger.

5.3.1 Analyse

Informantene opplever ulik grad av tiltak, noe er allerede eksisterende og skal passe til alle uten individuell tilrettelegging, og noe er tilpasset den enkelte, men kan se ut til å være lite strukturert og planlagt. Informantene forteller om lite kartlegging på skolen, men at andre instanser er forsøkt koblet på, med ulik grad av opplevelse av at det har vært til hjelp. Spesialundervisning er også forsøkt, men dette ser heller ikke ut til å være tilpasset eleven det gjelder. Stortingsmeldingen «Læring og fellesskap» (Kulturdepartementet, 2011) var ifølge daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen formålet at på bakgrunn av sterk økning av spesialundervisning og opplæringstilbud hvor elevene tas ut av ordinær undervisning og fellesskap, skulle barnehager og skoler bli bedre på å fange opp og hjelpe de som trenger hjelp og støtte. Med økningen av denne typen tiltak sier Halvorsen at hun tolker det som at skolen ikke møter evnene og forutsetningene til alle i tilstrekkelig grad, og slik forsterkes

lærevanskene utover i utdanningsløpet. I disse fire informantenes fortellinger ser det ikke ut til at deres evner eller forutsetninger hverken blir kartlagt eller møtt, tiltakene er stigmatiserende eller i beste fall ikke fungerende, og lærevanskene og skolestrevet øker i omfang gjennom grunnskolen og over i videregående skole. Dette bryter med UNESCO's konvensjon fra 1960 (UNESCO Convention against Discrimination in Education, 1960), som legger vekt på at elevene ikke skal diskrimineres i undervisningen og opplæringen skal være tilgjengelig og likeverdig for alle. Det bryter også med Barnekonvensjonen fra 1989, artikkel 28 (Forente nasjoner, «Convention of the Rights of the Child», 1989) hvor utviklingen av forskjellige former for videregående opplæring skal oppmuntres, gjøres tilgjengelige og oppnåelige for ethvert barn. Videre bryter dette også med artikkel 29 (Forente nasjoner, 1989) som sier at utdanningen skal bidra til utvikling av barnets personlighet og talenter og utvikling av psykiske og fysiske evner så langt det er mulig. Disse tiltakene bryter også med Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) som sier at all tilrettelegging skal vektlegge hensynet som må tas på bakgrunn av den store variasjonen i barns egenskaper, forutsetninger og behov. Uavhengig av barnas ulike bakgrunn og hvem de er skal all tilrettelegging ivareta en inkluderende opplæring for alle i alle ordinære skoler (NOU 2009: 18, vedlegg 2).

5.4 Elevenes ulikheter og sårbarheter

Dette er en kategori som belyser ulikheter og sårbarheter disse elevene har, som etter mange år med skolestrev og skolefraværsproblematikk kommer til uttrykk i diagnoser og ulike sykdomsuttrykk.

Gretes fortelling er om tre barn med ulike lærevansker, for den yngste datteren som denne fortellingen handler om kan det se ut til at det ble episoden fra første skoledag som skulle følge henne videre. Når hun etter hvert viste seg å henge etter i noen fag, begynte fraværet. Dysleksi og konsentrasjonsvansker ble nevnt som årsaker, og Grete forteller at datteren i en periode begynte å tisse på seg på dagtid. Hun var mye syk og hadde vondt i magen, hun var alltid trøtt og slet veldig med søvnen. Etter hvert i fortellingen viser det seg at datteren har hatt kyssepsyken, og de har funnet spor av ME:

Sov rundt! Det var jo noe rart. De (søsknene) klarte ikke å vekke henne. Det var ikke mulig å få henne ut av sengen om morgenen.. det har jo ikke blitt utredet noe mer. ... for hun har jo liksom, kom seg jo mer og mer etter hvert som, den første tida så.. hun lå jo sikkert hjemme i

et halvt år og bare sov. Var ikke utenfor døra. Så hvit som arket, hele jenta. Også er hun jo tynn da, veldig tynn, kjempetynn.

Dette belyser ulike årsaksforklaringer i Gretes fortelling på hvorfor datteren ikke var på skolen, det ble tenkt mulige diagnoser som kunne si noe om hvorfor hun ikke kom seg på skolen.

Grete forteller at det etter hvert ble gjort vedtak om spesialundervisning for datteren, noe som også sier noe om tiltak i skolen:

Det var jo vedtak om spesialundervisning, men hun nektet, for det hun skulle ikke.. det skulle ikke synes.. at hun ble tatt med ut. Hun mistet jo alle vennene sine.. hun hadde ikke venner til slutt. Fordi da datt hun utenfor, og da ville hun i hvert fall ikke vise at hun var.. at hun var.. utenfor da. På en måte.

Dette belyser at tiltak blir gjort, men går også over i sårbarheter og annerledeshet som disse elevene kan kjenne på. Med mye fravær vil det sosiale bli vanskelig, og tiltak som forsterker dette kan bli utfordrende.

Grete forteller at datteren kom i gang med samtaler med helsesykepleier, og ble etter hvert innkalt til BUP og fikk tilbud om et opphold der:

Og vi skulle også på X og bo der på noe sånn greier der. For liksom å komme.. fordi hun drev å truet med å ta livet sitt, eller sa at hun ikke ville leve lenger. Og så.. hadde hun vel, hun ble tatt ut fra skolen for å være.. fordi hun.. psykologer, når vi nevnte ordet psykolog så ble det jo, da ble det jo enda verre. Da ville hun i hvert fall ikke møte opp.

Dette tolker jeg til at skolen ser at de trenger kompetanse ut over hva skolen kan tilby, men at tiltaket for Gretes datter bare forsterker følelsen av annerledeshet og utenforskap:

Hun mistet jo alle vennene sine.. Hun hadde ikke venner til slutt. Fordi hun datt utenfor, og da ville hun i hvert fall ikke vise at.. at hun var.. utenfor da.

Kjersti forteller om noen lærevansker, det ble testet for matte en gang på barneskolen. Denne testen viste at hun lå noe etter i matte, men det ble ikke gjort noe tiltak i forhold til dette ifølge

Kjersti. Datteren selv forteller Kjersti at hun har vondt i magen og ikke kan noe for det. Senere i Kjerstis fortelling kommer det også årsaksforklaringer på skolestrevet, datteren fikk ved 18-årsalder en ADD-diagnose, og en dysleksi-diagnose. ADD-diagnosen ble forsøkt medisinert. Det ble også foreslått en posttraumatisk stresslidelse, dette ble hun ikke diagnostisert med, men de startet en behandling rundt det allikevel, noe Kjersti forteller hun opplevde var veldig rart. Hun oppsummerer:

Hun har sagt hun har vært sliten i alle år. Barneskolen til ungdomsskolen og videregående og.. var sliten hele tiden.

Kjersti har også en fortelling om ei jente som skiller seg litt ut, hun hadde allerede en sårbarhet i å være ny på skolen etter et skolebytte, og Kjersti forteller at hun også likte å kle seg litt annerledes. Med klær etter Kjersti fra 80-tallet og bestefars skjorter. Kombinert med dette forteller Kjersti at datteren hadde et voldsomt uttrykk på skolen når strevet ble for mye, hun kunne sparke og slå og kaste ting rundt seg:

Kjempeugreit vet du.. derfor hadde hun ikke noe særlig venner heller..

Dette belyser hvordan ulikheter blir til sårbarheter og annerledeshet, som ikke finner en plass i skolehverdagen.

I Hannas fortelling er det en mengde årsaksforklaringer i form av diagnoser, både fra skolen, eleven og foreldrene. Hun forteller at:

Men det er bare på skolen, som på en måte.. trigger noe da. Men hun var så sliten. Helt utslitt, hun greide ingenting, måtte bare sove. Så vi tenkte, ME? Svulst på hjernen? Altså, alt. Liksom, vi måtte jo begynne å utrede alt. De fant jo ingenting fysisk i veien med henne, og det er klart at dette gikk jo utover skolen også. Så til slutt greide hun ikke å stå opp, for problemet var jo å få henne opp. Og hun var så sliten, hun var så.. det var en kamp, hver eneste dag med å prøve å få henne på skolen.

Hanna forteller at en lege ga datteren diagnosen ADD og satte henne på medisiner, noe som fungerte dårlig og datteren ble veldig syk. Hun forteller at datteren begynte å rase ned i vekt og prøvde ut ulike medisiner, men ingenting virket. Det viste seg forteller Hanna at datteren

aldri hadde hatt noe av denne problematikken så medisinene virket ikke på henne. Hun ble sløv og begynte å bli suicidal forteller Hanna. I denne runden sier Hanna:

... etter hvert så sa jeg at vet du hva dette går jo ikke, dette skolegreiene fungerer ikke!

Etter hvert utviklet Hannas datter voldsomme angstanfall og foreldrene opplevde problematikken som så heftig, forteller hun, at de begynte å bli redde for at hun hadde vært utsatt for overgrep eller noe annet traumatisk. Hun opplevdes som veldig paranoid ifølge Hanna, og det ble så ille at hun måtte legges inn på en akuttinstitusjon. Etter hvert har fortellingen flere historier om opphold i akuttinstitusjoner. Disse opplevelsen skal bidra til at hun kjenner på det å være annerledes, og ifølge Hanna opplever datteren det å være syk som stigmatiserende i skolehverdagen. Så forteller Hanna at ADD-diagnosen ble gjort om til en ADHD-diagnose, og videre herfra til flere ulike psykiske lidelser som jeg av hensyn til personvern ikke beskriver. Denne fortellingen om diagnose-utprøving kan belyse hvordan årsakene til skolestrevet etter en tid havner utenfor skolen, og ikke i eller på skolen. Samtidig er dette i tråd med hjem-skole samarbeidet hvor skolen skal søke bistand dersom det går ut over kompetansenivået skolen har. Hanna forteller:

... det var beintøft og.. den skolestrukturen som er i dag, og alt, at elever blir veldig mye.. overlatt.. til. Seg selv i forhold til å ta ansvar for det her med leksene, innleveringer, presentasjoner, alt det der. Jeg tror det er med på å lage en veldig sånn.. angst, for det å stå og presentere foran klassen, når du allerede har et kjempeangstnivå bare for å komme på skolen! Altså, det sier seg sjøl at, og det ble da ble det jo sånn de gangene du kan presentere bare for læreren eller, vi kan ta med et par elever inn på et annet rom, altså, men når du er utenfor.. vinduet ditt da, toleransevindu, så er det jo, da blokkerer du jo, så.. Man må være litt pro, altså, være i forkant, før man kommer utenfor.. dette vinduet. Og det.. det var, det var, hun er, hun greier jo ikke å gå inn på en skole! Hun greier det ikke lenger...

Dette belyser hvordan skolen som system kan bidra til strevet øker når det er ulikheter og sårbarheter, og som Hanna forteller, at man ikke ligger i forkant av ulikhetene og sårbarhetene gjør det veldig utfordrende for eleven i skolehverdagen.

I Hannas fortelling tolker jeg at hun ser på skolestrevet med bakgrunn i hendelsen i familien når datteren var veldig ung, en traumatisk opplevelse som ikke ble godt nok fulgt opp og

datteren ble ifølge Hanna retraumatisert ved inngangen til tenårene. Hun er ikke i tvil om at skolen er en stressfaktor, og en trigger, men at det er diagnosene i kombinasjon med skolesystemet som gjør at dette ikke går.

Marianne forteller om en datter som til stadighet har migrene, vondt i magen, litt dårlig matlyst og en utbrent følelse i kroppen. Hun forteller om migrene gjennomgående gjennom hele fortellingen, og hvordan stress for datteren i skolehverdagen utløste dette:

Hun var i bra form når vi hadde ferie, og så når skolen begynte å nærme seg igjen, da begynte hun å sove dårlig, måtte komme i senga vår.. veldig mye sliten, veldig, veldig sliten, sånn at hun måtte ha en del dager hjemme for hun var helt, sengeliggende, i sånn ME-symptom. ... Det verste var når hun var så dårlig, og hun prøvde, så kunne hun være utbrent etter en skoledag, når hun gikk av bussen, så klarte hun ikke å gå, så, fra bussen, og hjem, og det var bare noen hundre meter, da lå hun i grøftkantene. Kla... altså kroppen fungerte bare ikke. Nei. Helt utbrent, og da, da kunne hun ligge på sofaen en dag eller to, helt tom. Ingen migrene, men bare helt tom.

Mariannes fortelling skiller seg litt fra de andre tre på bakgrunn av at jeg ikke får en forståelse av at skolen har forsøkt å finne årsaker til strevet i noen diagnoser. Marianne selv er også den som snakker lite eller ikke i det hele tatt om diagnoser gjennom fortellingen, i motsetning til de andre tre. Jeg tolker henne dit at hun har en klar formening om at det er skolen og stresset rundt en skolehverdag som ikke er bra for datteren som er årsaken til fraværet, og som utløser migrene og utbrenthet:

Jeg skydde langt unna diagnoser. Det brydde jeg meg ikke så mye om, for jeg vet jo at det bare er kroppen som jobber, det er bare kroppen som skriker om å få tid.

Alle fire fortellingene inneholder lange, og flere gjentakende partier om hvor slitne disse barna var. Om hvordan de ulike sårbarhetene i barna i møtet med skolehverdagen ender opp i en slitenhet som sånn jeg forstår det er lammende, og setter de helt ut av spill til å opprettholde hverdagslige aktiviteter.

5.4.1 Analyse

Det kan se ut til at disse elevene havner i den gråsonen som Kvalsund (1997, i Markussen et al., 2007, s. 6) viser til eksisterer mellom elever med enkeltvedtak om spesialundervisning og elever som skal ha ordinær tilpasset opplæring. Det kan også se ut til at denne gråsonen kan oppstå selv om det foreligger et enkeltvedtak dersom spesialundervisningen ikke tar hensyn til elevens evner, ferdigheter, bakgrunn og behov slik Grete opplever. Det ser ikke ut til at det er gjort kartlegging på behov for spesialundervisning, eller forsøk på tilpasset opplæring i tilstrekkelig grad. Disse elevenes ulikheter og sårbarheter gir utslag i fysiske uttrykk som årsaksforklares med at det er noe med barnet som gjør at det er skolefraværproblematikk, både fra skolen og hjemmet. Det kan se ut til at de opplever stigmatisering og marginalisering slik Haustätter stiller spørsmål om (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 75) og at dette gir seg til kjenne i utmattelse, slik at disse elevene havner utenfor skolens kompetanse område og henvises til andre instanser. Disse elevene blir veldig synlig for andre i skolehverdagen, både ved at de mottar forsøk på tilpasset opplæring og spesialundervisning, men også ved at de blir tatt ut av klassen både til undervisning og andre tiltak. Slik blir læringsproblemene til et sosialt problem ved at elevene tildeles posisjoner i skolen og tillegges egenskaper ut fra dette slik Wilson et al. (2015, kap. 6, s. 75) viser til. Dette oppleves belastende og forsterker skolefraværproblematikken for disse elevene, og de får ikke muligheten til å nyttiggjøre seg tiltak fordi tiltakene ikke tar hensyn til elevens evner og ferdigheter. De har derfor ikke tilfredsstillende utbytte av det allmenne undervisningstilbudet (Opplæringslova, 1998), og det kan se ut til at det er i gråsonen (Kvalsund, 1997, i Markussen et al., 2007, s. 6) det oppstår et normalitetsdilemma. Normalitet er ikke et mye brukt begrep i dag, ifølge Haustätter (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 76), men tanker om det normale kan finnes igjen i begreper som integrering og inkludering (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 76). Når disse elevene ikke mestrer skolehverdagen og på den måten ikke blir integrert, eller inkludert som en del av klassen og skolehverdagen brukes ikke ordet normalitet eller avvik, men de får allikevel et annerledes tilbud enn de andre elevene. Som nevnt forsterker dette utenforskapet slik informantene beskriver det. Ifølge Haustätter (Wilson et al., 2015, kap. 6, s. 78) har samfunnet vårt i mindre grad enn tidligere rom for mennesker med ulik atferd, og disse elevenes atferd både i skolen, hjemmet og i form av skolefraværproblematikk ser ut til å være utfordrende for skolene å finne tilfredsstillende tiltak for.

5.5 Gjennomføringsevne og handlingskraft

Alle de fire informantene har i stor grad i sine fortellinger en fortvilelse over gjennomføringsevne og handlekraft.

Marianne forteller om godt samarbeid og god kommunikasjon, men når det kom til gjennomføringen i skolehverdagen støtte de på utfordringer:

Det var det som var problemet at det ble så både og, og at det ikke var til å stole på. Nei. Og det er så viktig at når noe blir lovt, så må det bli holdt. For sånne unger så er det helt avgjørende. At du blir sett, og det var jo mange ganger vi ba om at hun måtte bli møtt når hun kom med bussen og sånn da, at hun skulle bli møtt og tatt med inn, og sånn, og det ble hun jo ikke. Hun ble lovt det, så jeg garanterte for det, og så kommer hun til skolen og så er det ingen som møter henne.. og sånne ting.. det. du skal ikke ha mange sånne smeller da vet du. Når du er så sårbar fra før, og våger deg utpå. Så.. så. Det ble et fryktelig langt lerret å bleke. Jeg har på en måte.. veldig mye godt å si om alle lærerne og skolen, intensjonene var bra.. og velviljen og møtene og alt var veldig bra, men de hadde jo ikke, hadde ikke nok handlingskraft da, de sto ikke i det som var veldig viktig for at hun, at hun fikk.. fikk tillit.

Mariannes fortelling har helt konkrete eksempler på at det som loves ikke gjennomføres, og hva slags effekt det hadde på datteren etter at de hadde gjort avtaler om tiltak i gjennomføringen av skoledagen:

Hvis lærerne på en måte ikke trodde på henne, så begynte hun jo å grue seg til å gå på skolen. For tenk om de ikke trodde på henne. Hun ene læreren skjønnte dette og gjennomførte, men for de andre ble det vanskelig, for lærerne vil jo gjerne bryte den nei du kan bli her, de trodde jo de gjorde noe bra! Ved å bryte det at hun liksom skulle flykte hjem, men fakta var jo at hun var dårlig.

Marianne forteller at det var særlig en lærer de kom i konflikt med etter skolebyttet, som også ut over i fortellingen resulterer i møter og konflikter:

Den læreren hun fikk der, hun holdt ikke ord, hun holdt ord på møte, og sånn og sånn skal det legges opp, at X (datteren) skulle få lov å komme på skolen, og om hun ikke hadde energi og kunne være med ut, så kunne hun få lov til å gå inn i klasserommet, for da visste hun hva hun

skulle gjøre der. Så da ble det tilrettelagt med alt sånn, så det var så fint på alle møter, men så holdt hun jo ikke ord når hun kom på skolen. Selv om hun da hadde fått lovnad om at du kan bare gå inn du og finne pulten din liksom og begynne med, mens de andre skal ut på noe. Så kunne hun komme til skolen, og så, nei, du får bare låne den skibuksa der og den lua der og så får du bare bli med ut! Ja jeg husker en gang da måtte hun bli med ut og hun var jo iskald, for hun hadde måtte bruke noen sko som ikke var vintersko og.. for hun var jo ikke forberedt på hverken.. klesmessig heller da. På å bli med ut en hel dag, men det måtte hun. Så det var mange sånne absurde situasjoner, ... faktisk. Og der også, lærerne kunne gå direkte til angrep på henne og, gjøre narr av henne, foran hele klassen, du vil vel ikke det du, eller du kan vel ikke det du eller.. så det ble jo veldig smertefullt. Så da hadde hun faktisk en periode, jeg husker ikke når det var.. da var hun hjemme i lang lang tid. I svømming også, hun ble lovt at hun skulle slippe, og så måtte hun bli med allikevel, det var jo faktisk traumatisk. Ja. Det er jo overgrep.

Disse opplevelsene preger Marianne når hun forteller, og hennes fortvilelse over et godt samarbeid som ikke gjennomføres som lovt er sterk. Som nevnt er det en konflikt med en lærer i Mariannes fortelling som eskalerer og til slutt medfører at datteren får tilbake den gamle læreren sin. Der viste skolen både at de hørte på mor, forsto og viste handlingskraft ved å endre en situasjon slik Marianne og datteren mente var det beste for dem. Jeg ønsker ikke å gå dypere inn i denne konflikten i presentasjon av funn av hensyn til personvern.

Marianne oppsummerer sin fortelling om samarbeid:

Det er nok summen ja, at det var enkelte der som.. ja for det nytta jo ikke hvor mange møter vi var på, for de holdt jo ikke ord. Nei. Det ble tomme ord. Og da holdt det jo ikke hvor mye vi møttes. Nei for det unger trenger er jo også handling. Og det unger trenger er å føle seg trygge. Det er jo grunnlaget for å komme, at man blir sett liksom uansett hva slags humør man er i, uansett hva en får gjort eller ikke gjort, men du blir sett at du er her i dag, så fint at du er her i dag. Og det var ikke hver dag hun ble sett heller. Når hun endelig kom så var det liksom ingen som registrerte at hun kom. Det hadde hun trengt da, men å så koselig å se deg, godt å se deg, ja at du trenger en bekreftelse på det da, hun kunne jo kanskje komme, ikke vært der på en uke liksom så var det ingen som sa noen ting.

Marianne forteller om datterens opplevelse, som Marianne kan relatere til, og si noe om hva en forelder tenker at kunne vært fint som et resultat av samarbeid. Marianne har noen tanker om hva hun som foresatt kunne tenkt seg av skolen:

Som foreldre så har du ikke så mange unger at du, takk og pris, du rekker ikke å gjøre deg så mange erfaringer. Men det er skolen og barnehagen og disse som burde vært trent og sett dette her, og være i forkant. Allerede i barnehagen, allerede i 1. klasse. For det er her erfaringa og kunnskapen skal ligge, ikke hos foreldre som ikke tenker så langt, vi har ikke erfaring på det.

Hanna har noen tanker om veien videre og hva som skal til for at ting skal bli gjennomført og ha en effekt:

Jeg tenker at.. den der.. totale, samarbeid, at ikke alle sitter på hver sin tue. Altså jeg tror det er nøkkelen. At man kan på en måte gi samtykke til at flere etater skal kobles på mye tidligere, at de snakker sammen. For skolen alene har jo kun fokus på læring, og prestasjon.. prøver.. og alt det der. Og jeg tenker at, ja selvfølgelig er det en sånn institusjon.. men det er så alfa omega og for en.. ungdom, og hvis man ikke lykkes på skolen, så er liksom hele livet over.

Hanna ser effekten av hva et utvidet samarbeid kunne gjort, og er veldig bevisst konsekvensene dersom skolegangen ikke blir som forventet. Hun ønsker seg mer handlingskraft tidligere rettet mot et samarbeid med andre instanser.

5.5.1 Analyse

Som et utgangspunkt er disse foresatte i en sårbar situasjon og vil naturlig nok ha en emosjonell tilnærming til samtaler og samarbeid med skolene (Bæck, 2019, s. 73). Det kan se ut til at skolene er seg lite bevisst dette i samarbeidet, slik at gjensidigheten i samarbeidet og relasjonen preges av den profesjonelle kompetansen læreren har slik den skal, men at det ikke tas hensyn til sårbarheten som ligger der. Det ser ut til å mangle en overordnet plan for samarbeidet, skolene tar ikke hensyn til forskjellighetene og utfordringene hos hverken elever eller foresatte, slik Bæck (2019, s. 74-75) påpeker er viktig. Dette bryter med Opplæringslova (1998) § 1-3 tilpassa opplæring som sier at opplæringa skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger.

6.0 Drøfting av funn

Problemstillingen *Hvordan opplevde foresatte som har hatt barn med skolefraværproblematikk samarbeidet med skolen?* besvarer jeg med to perspektiver.

Bronfenbrenners (1979 og Kvello, 2016) utviklingsøkologiske teori belyser det ytre som påvirker ikke bare skolens muligheter og retningslinjer for samarbeid, men også hvordan barns skolehverdag er en del av et større system. Dette påvirker de foresattes opplevelse av samarbeid i stor grad. Det andre perspektivet er Honneths (2003 og Høilund og Juul, 2015) anerkjennelsesteori som belyser den subjektive individuelle opplevelsen. Det er dette som kan gi meg svar i forhold til hvordan de foresatte egentlig opplevde samarbeidet, og hva som kan være en kilde til et godt hjem-skole samarbeid ved skolefraværproblematikk i framtiden.

I mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 22) er hendelser og opplevelser utenfor skolen en del av det samme systemet som skolen og vil ha stor påvirkningskraft på utvikling i positiv eller negativ retning. Det vil også hendelser og opplevelser i skolen ha, som mobbing, bytte av lærer, endringer i avtaler som er inngått, faglig strev og lignende. De elevene som er representert i disse fire fortellingene har ulike opplevelser både i og utenfor skolen som gjør at de får store vansker med å både komme til, å være på skolen. Dette påvirker gjensidig skolen, familien og nærmiljøet. Det blir utfordrende for skolen å finne gode løsninger, familien påvirkes i stor grad negativt og eleven mister kontakten med fritidsarenaer og nærmiljø. Det kan se ut til at strevet oppstår på grunnlag av at det ikke tas hensyn til eller tilrettelegges for at mennesker er født ulike på grunn av biologiske betingelser slik Bronfenbrenner (1979, og Kvello, 2016, s. 65) la til grunn for utviklingen av sin teori. Videre viser han til at hverken barn, unge eller voksne formes passivt av samfunnsstrukturene, men i betydelig grad er med på å påvirke sin omverden. Når disse elevene viser tydelig at de ikke mestrer skolen burde det ha en påvirkningskraft gjensidig til skolen, slik at det kunne tilrettelegges og endres. Dette skjer i liten grad, og elevene utsettes stadig for endringer som blir til økologiske feller slik Kvello (2016, s. 69) viser til. Tiltak og endringer ser ut til å være lite kartlagt og tilpasset den enkelte elev og dennes evner og forutsetninger, kompetansen som etterspørres er for mye for eleven og opplevelsen blir negativ. Disse elevene ser ut til å havne i en spiral av økologiske feller, og gjentakende negative opplevelser som til slutt fører til utmattelse og nedsatt funksjonsevne.

Dette påvirker de foresatte som kan oppleve fortvilelse og utilstrekkelighet ved at de ikke får barnet på skolen, dersom de ikke møter forståelse i samarbeidet med skolen vil dette kunne påvirke barnets utvikling negativt og forverre situasjonen, slik Drugli og Nordahl (2016, s. 2) viser til. Informantene som har en opplevelse av å ikke bli hørt, opplever at deres grunnleggende rettigheter ikke ivaretas. Det nære samarbeidet med gjensidig tillit uteblir og skolene tar ikke utgangspunkt i deres situasjon. De opplever å ikke bli møtt og får liten eller ingen medvirkning i sitt barns skolehverdag. Den gjensidige påvirkningen som ligger i samarbeidet mellom systemene forsterkes negativt av at tillit og gjensidighet uteblir, og kommunikasjonen oppleves for informantene som lite tilfredsstillende og imøtekomende. Ifølge Bronfenbrenner (1979, 1992, 2005, i Kvello, 2016, s. 66) må relasjonene mellom menneskene i mikrosystemene være gode og preget av balansert gjensidighet, positivt engasjement og vare over tid, det må være en helhet i samarbeidet som oppleves god for at miljøet skal være utviklingsfremmende. Det ser ut til for disse informantene at mangel på gode relasjoner i kontakten med skolen bidro til at utviklingen gikk i en negativ retning for disse elevene. Samtlige informanter forteller om en opplevelse av å ikke bli hørt, kommunikasjonen opplevdes ikke tilfredsstillende. Tiltakene var ikke tilpasset den enkelte elev, møter, planer og avtaler ble ikke overholdt, og som et resultat opplevde informantene at skolene utviste liten eller ingen gjennomføringsevne og handlingskraft.

I mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 25) vil relasjonen mellom foresatte og skole påvirke hvordan eleven opplever skolen, og elevens faglige utbytte. Foresattes opplevelser med og holdninger til skolen vil også påvirke elevens opplevelser og holdninger (Bæck, 2019, Fan og Chen, 2001, Hill og Tyson, 2009, Utdanningsdirektoratet, 2020, overordnet del). Det ser ut til at den grunnleggende asymmetriske relasjonen mellom foresatte og lærer som beskrives av Bæck (2019, s. 73) forsterkes ytterligere ved at de foresatte hverken blir hørt eller får den informasjonen de trenger. Mikromiljøenes kvaliteter samlet sett indikerer hvordan kvaliteten på oppvekstmiljøet til barnet er, ifølge Kvello (2016, s. 69). I henhold til informantene innehar disse elevenes mikrosystem i form av skolen for dem lite tilfredsstillende kvaliteter sett i lys av deres fungering, evner og ferdigheter. Hjemmet og de foresatte har gode kvaliteter i form av at de opprettholder kontakt med skolen, og forsøker som best de kan å komme i dialog og motta informasjon. Imidlertid mister disse elevene ganske tidlig den gode kvaliteten i det sosiale samspillet med jevnaldrende, deltakelse i

skolehverdagen og på fritiden, i tillegg til nærmiljøet. Ifølge Kvello (2016, s. 25) kan de ulike settingene utfylle hverandre, svakhet i en setting kan oppveies eller til en viss grad kompensere for styrker i andre settinger. For disse elevene kan det se ut til at svakhetene som oppstår ganske hurtig i de fleste mikrosystemene, ikke lar seg kompensere av hjemmet som eneste system med god kvalitet. For at oppvekstmiljøet skal kunne være utviklende burde skolen eller noe i fritiden og nærmiljøet også oppleves av god kvalitet. Det kan se ut til at skolene til en viss grad har forsøkt dette med tilbud om andre arenaer eller noe tilpasset opplæring, men at det ikke har vært tilstrekkelig rettet mot den enkelte elev og mer som et generelt tiltak når de ikke ser noen utvei i skolehverdagen. Den gode kvaliteten uteblir og tiltakene kan se ut til å virke mot sin hensikt og heller forverre situasjonen. Det blir da for mange mikrosystem som påvirker hverandre negativt, slik at oppvekstmiljøet ikke blir utviklende for disse elevene. De relasjonene og prosessene som foregår gir samlet sett et lite utviklende oppvekstmiljø da de er avhengig av hverandre for å kunne skape gode kvaliteter. Eksosystemet har en indirekte påvirkning på barnets utvikling (Kvello, 2016, s. 69) ved at dette er systemer de ikke deltar direkte i. Alle forhold rundt foreldrene vil påvirke barnet. For en av informantene vil hendelsen i familien være i eksosystemet. Denne hendelsen ligger til grunn for mye av strevet til datteren ifølge informanten, og påvirker dermed skolen, fritiden og nærmiljøet negativt. I tillegg til alt som skjer i familien som et resultat av dette. En av informantene har et samlivsbrudd som gjør at hun blir stående veldig alene som foresatt, og dette påvirker datteren i form av stress, uforutsigbarhet og frustrasjon hos mor. Informantenes arbeidssituasjon påvirker også barnas situasjon. En mor drar tidlig på morgenen og har ikke mulighet til å sjekke at datteren faktisk drar på skolen, hun er helt avhengig av at skolen tar sitt ansvar og varsler henne. Hun har store utfordringer med å få skolen til å ta dette ansvaret og opplever at hverken hyppighet eller innhold er tilfredsstillende for å kunne hjelpe og ivareta datteren. Eksosystemet er det systemet hvor disse informantene har flest utfordringer knyttet til opplevelse av samarbeid. De har hyppig kontakt med skolen i ulik grad og form, men opplever at innholdet i kontakten ikke blir fulgt opp eller gjennomført. De får ikke den informasjonen de er avhengig av og dette påvirker elevene ved at de ikke blir sett for hvem de er og hva strevet består av, eller får den opplæringen de har krav på i henhold til Opplæringslova (1998).

Makrosystemet sammenfatter alt som er av ulike prioriteringer, beslutninger, kulturer og føringer som et samfunn består av og som mikro-, meso- og eksosystemene er en del av (Bronfenbrenner, 1979, s. 25 og Kvello, 2016, s. 70). Plikten til grunnskoleutdanning er belastende for disse informantene, da de har barn som ikke kommer seg på skolen. Retten til grunnskoleutdanning påvirker skolen, da de har elever som ikke kommer til skolen, og de får heller ikke bistått dem i tilfredsstillende grad. Ifølge Havik (2015) er en trygg og inkluderende skole avgjørende for å forebygge skolevegring, og skolen og lærerne kan gjøre mye for dette. Skolens arbeid og muligheter ligger innenfor rammene til ulike lover, føringer, beslutninger og prioriteringer både kommunalt, nasjonalt og internasjonalt. I tillegg ligger kulturen i den enkelte kommune og skole, skolens ledelse, lærernes arbeidsmiljø og erfaring, og miljøet i de enkelte klassene. Havik (2015) viser til at klasseledelsen hos lærerne har indirekte påvirkning på skolevegring ved at det påvirker relasjonen mellom elevene, og mobbing har en tydelig sammenheng med skolevegring på barnetrinnet. Informantenes barn har i større eller mindre grad opplevd mobbing og stigmatisering, og har ikke en opplevelse av en trygg og inkluderende skole slik jeg forstår informantene. Alle informantene har tanker om hva som kunne bidratt til at deres barn kunne følt seg trygg, men dette er det lite eller ingen respons på fra skolene. Slik jeg tolker informantene er det ingen av skolene disse har vært tilknyttet som har en overordnet plan for hvordan de skal jobbe med en elev med skolefraværspromblematikk.

Det er enkeltmennesker i skolesystemet som i informantenes fortellinger forstår, imøtekommer og tilpasser, men uten at det er en del av et system. Opplæringslova (1998) sier at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det allmenne undervisningstilbudet har rett til spesialundervisning. Ifølge informantene har andre instanser vært påkøbet, men ingen av de foresatte opplever at deres barn har hatt særlig utbytte av det. Informantene opplyser at deres barn ikke har hatt tilfredsstillende utbytte av det allmenne opplæringstilbudet, og kun en av de hadde vedtak om spesialundervisning. Dette motsatte eleven seg på bakgrunn av at hun ikke ville være annerledes. De andre elevene har lignende opplevelser når de får tilpasset opplæringen. Dilemmaet for både foresatte, elever og skolen blir imidlertid at disse elevene sjelden eller aldri er på skolen, så hva slags opplæring mottar de da?

Informantenes opplevelser kan sies å være en del av Kronosystemet (Bronfenbrenner 1989, i Kvello, 2016, s. 71). Utvikling og endring skjer i personer og miljøer over tid, og slik jeg forstår informantenes fortellinger har tiden forsterket opplevelsen av hvordan samarbeidet var.

De ser tilbake med et oppsummerende blikk som preges av sterke emosjoner, og dette tar meg over til perspektivet i opplevelsen av samarbeid som sier noe om menneskene i disse fortellingene.

Hjem-skole samarbeidet kan som vist i kapittel 2 være krevende, både for foresatte og skolen. Informantenes fortellinger slik jeg ser det viser foresatte som søker anerkjennelse for seg og sitt barn, og deres situasjon. Imidlertid kan skolene se ut til å befinne seg i et ensidig anerkjennelsesforhold til de foresatte, slik Hegel (Høilund og Juul, 2015, s. 24) viser til.

Skolene søker i kraft av sitt mandat å være selvstendige og uavhengige av de foresatte, de har et system de jobber i og ut fra og det er utfordrende for de foresatte å bli hørt med sin kompetanse om eget barn. Denne typen anerkjennelsesforhold vil mislykkes, ifølge Hegel (Høilund og Juul, 2015, s. 24). Skolen søker anerkjennelse fra de foresatte, men anerkjenner ikke selv de foresatte. Anerkjennelse kan kun oppnås fra et menneske jeget anerkjenner, det kan kun oppnås i gjensidighet konkluderer Hegel (Høilund og Juul, 2015, s. 24-25). De foresatte har en opplevelse av å ikke bli hørt, kommunikasjonen er utfordrende og mangelfull, tiltak som gjøres oppleves ikke tilstrekkelige eller tilpasset nok og gjennomføringsevnen og handlingskraften uteblir. Slik sett innebærer denne relasjonen at de foresatte og skolen ikke ser på hverandre som menneskelige vesener, og oppnår ikke anerkjennelse fra hverandre i henhold til Hegel (Høilund og Juul, 2015, s. 25).

Barna i disse fortellingene rammes av de foresattes opplevelser, når de foresatte ikke anerkjennes innebærer det at barna heller ikke anerkjennes. Disse barna er lite til stede i skolehverdagen og de foresatte må derfor snakke og handle på deres vegne. Skolen anerkjenner ikke at de foresatte kjenner barna og i denne situasjonen er de som snakker med dem, slik jeg forstår opplevelsene i fortellingene. Hverken de foresatte eller barna får en anerkjennende bekreftelse av autonomi og individualitet, slik Honneth (Høilund og Juul, 2015, s. 26) legger til grunn for at mennesket er avhengig av for å kunne fungere som et sosialt vellykket individ. Når kommunikasjonen er utfordrende og til tider fraværende slik informantene opplever, utvikles ikke evnen til å sette seg i andres sted ifølge Mead (Høilund og Juul, 2015, s. 26). Dette gjelder både de foresatte og skolen. De foresatte ser ikke skolens rammer og begrensninger, og skolen har rammer og begrensninger som de ikke får tilpasset til den enkelte eleven. Dette fører til at de foresatte heller ikke anerkjenner skolen eller de som jobber der.

Informantenes barn har få sosiale relasjoner etter hvert som tiden går i skoleløpet, for noen av dem begrenser det seg til nær familie og av og til noen i skolen. Utviklingen av en praktisk anvendelig personlig identitet er i stor grad avhengig av de sosiale relasjoners betydning, i følge Hegel, Honneth og Mead (Høilund og Juul, 2015, s. 26). Med Heidegrens (2002: 310, i Høilund og Juul, 2015, s. 26) tolkning av Honneths identitetsbegrep kan jeg si at informantenes barn ikke gis muligheten til å finne ut av hvilken livsform de finner meningsfull, eller i hvilket omfang de kan bekrefte seg selv. Med det store fraværet av sosiale relasjoner disse barna har opplevd vil deres utvikling av egen identitet og et godt liv stå i fare sånn jeg ser det. Samtlige informanter forteller om gode primærrelasjoner slik Honneth (Høilund og Juul, 2015, s. 27) beskriver dem, men vennsrelasjoner er også en del av primærrelasjonene og disse er i stor grad fraværende i informantenes fortellinger. Barna får færre og færre jevnaldrende i sin hverdag. Imidlertid kan mors anerkjennelse av barnet og at hun elsker ubetinget uavhengig av atferd gjøre at selvtilliten dette gir setter barna i stand til å ta del i nære fellesskap gjennom handling og kommunikasjon, i henhold til Høilund og Juul, 2015, s. 27). Primærrelasjonen ser også ut til, slik jeg tolker det, er bakgrunnen for den utrettelige kampen disse foresatte står i.

Informantenes opplevelse slik jeg tolker dem er at deres barns rettigheter og verdier ikke får en reell anerkjennelse, slik Honneth ifølge Høilund og Juul (2015, s. 27) viser til med sin rettstanke. Selv om lover og konvensjoner tilsier at barna har rettigheter ut fra hvem de er og deres funksjonsnivå, skjer ikke dette i praksis. Barna deltar ikke i skolehverdagen i særlig grad, og opplæringen blir svært mangelfull i henhold til informantene. Gjennom rettigheter alle har tilgang til vil man som et medlem av samfunnet få selvrespekt og egenfølelse, og en bevissthet om seg selv som en moralsk kapabel person, ifølge Honneth (2003, s. 16). Når disse barnas rettigheter ikke anerkjennes vil de slik Honneth (2003, s. 16) beskriver det ikke kunne realisere sin autonomi. I henhold til informantenes fortellinger vil ikke disse barna anerkjennes som personer på bakgrunn av hvem de er og hvilke grunnleggende verdier de er i besittelse av for å passe i et konkret fellesskap, slik Høilund og Juul (2015, s. 28) beskriver Honneths sosiale verdsettelse De blir ikke anerkjent i fellesskapet skolen er og kan ikke identifisere seg selv i denne relasjonen eller bli anerkjent som et særegent individ, i henhold til Honneth (2003, s. 16). Ved at disse barnas spesielle evner, kvaliteter og bidrag ikke anerkjennes fordi de ikke deltar i skolehverdagen er de heller ikke med på å reproducere

samfunnet, slik Honneth (2003, s. 17) beskriver. Dette ligger til grunn for opplæringsplikten og retten, ifølge Overland og Nordahl (s. 13), og dette skal skolen bidra med. Honneth (2003, s. 17) viser til at dette handler om egenverd, at man verdsetter seg selv som en del av et solidarisk fellesskap. I følge Høilund og Juul (2015, s. 28) kan den individuelle handlingskraften skades dersom man fratras eller nektes denne formen for anerkjennelse.

Informantenes opplevelse slik jeg ser den bærer preg av det Honneth, ifølge Høilund og Juul (2015, s. 28) ser på som disrespekt, og som kan være truende for oppbyggelsen av en personlig identitet eller et positivt forhold til menneskets egenverd. Informantenes barn får ikke tilgang til den opplæringen de har krav på, de kommer seg ikke på skolen og når de er der faller de utenfor den ordinære opplæringen. Slik jeg forstår informantenes opplevelse av samarbeid har de en følelse av å ikke være verdige partnere når skolen ikke lytter til dem, eller tar det de sier til etterretning. Barna mister sine rettigheter og fortellingene viser at disse individenes selvaktelse brytes ned, slik Høilund og Juul (2015, s. 28-29) viser at kan skje. Informantene forteller om barn som har en opplevelse av stigmatisering, de føler seg annerledes og er utenfor fellesskapet. Høilund og Juul (2015, s. 29) viser til Honneths (1996: 131) *nedværdigelse av livsformer*, som jeg vil si disse barna opplever i møtet med skolen. Det tas ikke hensyn til hvem de er eller hva som skal til for at disse barna skal kunne motta en eller annen form for tilfredsstillende opplæring. Slik jeg forstår informantene anerkjennes ikke barnas levemåter og dette oppleves nedverdiggende både for foresatte og barn. De uttrykker ikke at de tilskrives en lavere sosial status slik Honneth (1996: 131, i Høilund og Juul, 2015, s. 29) beskriver, men dette kan være et resultat senere når de ikke har fullført skolegang. Opplevelsen av lavere sosial status kan allikevel ligge ubevisst i barna med tanke på at de motsetter seg noen av tilpasningene og tiltakene som gjør at de skiller seg ut. Slik Høilund og Juul (2015, s. 29) beskriver denne formen for disrespekt og i henhold til informantenes fortellinger bryter denne formen for krenkelser ned individets selvfølelse. Situasjonen disse informantene og deres barn har vært i har ikke en positiv verdi slik jeg tolker deres fortellinger, opplevelsene de har hatt kan se ut til å ha gitt dem en følelse av å ikke være verdsatt som den man er, slik Høilund og Juul (2015, s. 29) viser til. Gjennom informantenes fortellinger forstår jeg det slik at de opplever en form for denne sosiale disrespekten som Honneth (jf. Heidegren 2002: 317, i Høilund og Jul, 2015, s. 29) viser til. Han viser til at dette er det psykiske motstykket til fysisk sykdom, med symptomene skam,

indignasjon og sinne. Slik jeg tolker informantenes fortellinger er dette beskrivende for deres opplevelse av samarbeid.

6.1 Avsluttende refleksjoner

Informantene opplevde i ulik grad å bli hørt som mor til et barn med skolefraværproblematikk, de har alle perioder i prosessen hvor de opplever frustrasjon og fortvilelse over at skolen ikke tar dem på alvor. Dette går over i kommunikasjon med skolen, som har vært en utfordring. Det er lite systematikk å finne i hvordan hjem og skole samarbeider, det varierer fra skole til skole, og det er som oftest mødrene som tar kontakt. Jeg har bare mødrenes opplevelse av kommunikasjon, men uavhengig av hva skolen eventuelt kunne komme med av motsvar om dette, er det noe å lære av mangel på struktur i hvordan de samarbeider når dette er opplevelsen hjemmet har. Etter hvert som strevet i skolen for disse elevene tiltar opplever de ulik grad eller liten grad av tiltak. Tiltakene bærer preg av lite kartlegging og planlegging opp mot hva som er utfordringen for disse elevene. De tiltakene som forsøkes oppleves stigmatiserende eller langt fra hva informantene ser at barna kunne hatt utbytte av, eller at de kommer for sent i forhold til hva de tenker behovet var. Behovene for tilpasninger eller tiltak preges i noe grad av elevenes ulikheter og sårbarheter. Hvor skolene har forklaringer på strevet som går mot diagnoser og strev som er utenfor skolens kompetanse, slik at andre instanser overtar. Det er liten tvil om at disse elevenes funksjonsnivå svekkes i sterk grad som et resultat av utfordringer i skolehverdagen. Det er fire forskjellige uttrykk hos disse elevene, men for alle er resultatet utmattelse og slitenhet som strekker seg gjennom barndom, ungdomstid og over i ung voksen alder. Dette gjør også at de havner utenfor skolens virkeområde, og kan bli vanskelig å nå fram til på dette punktet. Dette sier noe om at skolene forstår eller tar tak i utfordringene for sent for disse fire elevene, det har gått for langt. Alle fire informantene er tydelige på at mangel på gjennomføringsevne og handlingskraft er gjennomgående når de ser tilbake på samarbeidet. De har hatt opplevelser av samarbeid som har vært tilfredsstillende og gode, men når det kommer til gjennomføring i skolehverdagen opplever de lite handlingskraft, og ofte beskriver de at avtaler og lovnader ikke blir gjennomført eller fulgt opp.

Når jeg startet på masterprosjektet var dette en oppgave om skolefraværproblematikk, nå er det en oppgave om hjem-skole samarbeid. Jeg hadde et ønske om å finne svar om denne problematikken slik at jeg kan hjelpe de elevene jeg jobber med som ikke er på skolen.

Svarene jeg fant var helt andre enn jeg forventet. Jeg hadde et elevperspektiv, hva er det med denne eleven som gjør at hen ikke kommer seg på skolen? Nå ser jeg at et tidlig samarbeid med de foresatte kan være helt avgjørende for utfallet. Når de foresatte uttrykker bekymring vi i skolen ikke har sett eller kjenner oss igjen i, må vi ta de på alvor, tidlig. Slik jeg forstår informantene, og hva min egen erfaring tilsier, vil også et mer tverrfaglig og tverretattlig samarbeid kunne ha stor betydning for hvordan man kan samarbeide for å få eleven tilbake til skolen i en eller annen form. Vi i skolen må heller ikke være redde for å legge skolefokuset ned, anerkjenne eleven og de foresatte, og lage en skolehverdag som kan gjøre at eleven beholder sin plass i de sosiale settingene som er så viktige for et godt liv. Rammene i skolen kan inneha en mye større elastisitet enn det kan se ut til, særlig i et tverrfaglig samarbeid.

Slik jeg forstår informantenes opplevelser ville en koordinator vært til stor hjelp, de har helt rett slik jeg ser det, denne kompetansen bør skolene ha, de har opplevd skolefraværspromatikk tidligere og har erfaringer. For de foresatte er dette helt nytt. Selv om alle er forskjellige er det likheter å finne for skolene i hva som kan være en kilde til strev og hva som kan hjelpe når strevet er der.

Det som har vært utfordrende med å gjennomføre dette prosjektet har vært opplevelsen av å «gå bak ryggen» på mine egne ved å ikke la skolenes stemmer bli hørt. Det er den følelsen jeg har hatt underveis. Samtidig tror jeg det var nødvendig å utelate skolene, slik fortellingene viste seg å være. De foresattes subjektive opplevelser må tas på alvor og brukes som en kilde til opplevelse av å være foresatte til barn med utfordringer i skolen. Det er mitt håp at dette prosjektet kan bidra til at vi i skolen møter elever med skolefraværspromatikk med anerkjennelse, slik at planer vi lager og tiltak vi gjør er tilpasset eleven der eleven er. Jeg håper også at viktigheten av kunnskapen de foresatte sitter med anerkjennes fra skolene, og bidrar til at samarbeidet mellom hjem og skole kan oppleves som gjensidig for alle parter. Det bør forskes mer på når og hvordan skolefraværspromatikk oppstår, og settes mer fokus på forebygging av denne promatikken i lys av frafall i videregående skole. I tillegg bør det forskes på hvilke overordnede planer som kan ligge til grunn for jobben med å fange opp og bistå elever og foresatte som opplever skolefraværspromatikk.

Mitt eget utbytte av dette prosjektet har vært overveldende. Det har vært en voldsom reise, særlig har det vært tungt å komme så dypt inn i menneskers opplevelser. Det har preget meg

helt fra intervjusituasjonen, men særlig gjennom transkripsjonen, hvor jeg måtte spole tilbake og høre igjen. Det er vonde fortellinger, og å distansere seg fra emosjonene gjennom prosjektet har vært nesten umulig. Av respekt for informantene og barna måtte jeg føle. Underveis har jeg kommet på jobb og kjent at jeg er annerledes i både måten jeg jobber på, og hvordan jeg tenker. Det har vært en helt unik opplevelse. Noe av målet med å ta et masterløp var å lære mer, få mer tyngde og komme i posisjon til å hjelpe barn og unge ut fra hva som finnes av teori, forskning og erfaring. Det har jeg grunnlag for nå, og det beste er at nå er det ikke bare jeg som mener lenger, jeg har et helt hav av teori og forskning jeg kan lene meg på å bruke i jobben min som elevenes «advokat, ambassadør og aktivist» (Forelesning høsten 2017, Jenny Steinnes og Birgit Nordtug).

Referanseliste

- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2005). *Se meg! Årsrapport om barn og unges psykiske helse*. Ingul, J.M. Skolevegning hos barn og ungdom. Voksne for barn.
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red). (2018). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (3.opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bæck, U. -D. K. (2019). *Hjem-skole samarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bæck, U. -D. K. (2010). Parental involvement practises in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563. Hentet fra <https://www-tandfonline-com.ezproxy.inn.no/doi/full/10.1080/00313831.2010.522845>
- Bø, I. (2011). *Påvirkning og kontroll – om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., og Weiss, H.B. (2006). *Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families*. *Journal of Educational Psychology*, 42, 445–460. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/232574404_Family_Involvement_in_School_and_Low-Income_Children's_Literacy_Longitudinal_Associations_Between_and_Within_Families
- Europarådet. (1950). *Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*. Hentet fra <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/005>
- Forente nasjoner. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Hentet fra

<https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

Forente nasjoner. (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural rights*.

Hentet fra <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

Forente nasjoner. (2008). *Convention on the rights of Persons with Disabilities*. Hentet fra

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>

Fossland, T. og Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Froestad, J. og Ravneberg, B. (2006). Education policy, the unitary Norwegian school and the social construction of disability. *Scandinavian journal of history*. 31: 2, 119-143.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Havik, T. (2015). *School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal*

(Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.

Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring (2.opplag)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hill N. J. og Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763.

Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse (7.opplag)*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hornby, G. og Blackwell, I. (2018). *Barriers to parental involvement in education: an update*.

Educational Review, 70:1, 109-119. Hentet fra
<https://doi.org/10.1080/19404476.2009.11462067>

Høilund, P. og Juul, S. (2015). *Anerkendelse og dømmekraft i sosialt arbejde*.

København: Hans Reitzels Forlag.

Ingul, J. M. (2014). *Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents: Studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4.opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jastrowski Mano, K. E. (2017). *School Anxiety in Children and Adolescents with Chronic Pain*. Hentet fra <https://doi.org/10.1155/2017/8328174>

Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Klöckner, C. og Mørch, W. T. (2013). Association between parental involvement in school and child conduct, social and internalizing problems: Teacher report. *Educational Research and Evaluation*, 19, 346-361. Hentet fra <https://www.tandfonlinecom.ezproxy.inn.no/doi/pdf/10.1080/13803611.2013.771893?needAccess=true>

Kohler Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. California: SAGE Publications.

Kramvig, B. (2007). *Fedres involvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet*

«*Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school.* Norut as, rapport 5/2007.

Kulturdepartementet. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode*

læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

Kulturdepartementet. Halvorsen, K. (2011). *Pressemelding fra Kunnskapsdepartementet*

Læring og fellesskap. Hentet fra

https://www.safo.no/pressemelding_fra_kunnskapsdepartementettidlig_innsats_for_laering/

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper i grunnopplæringen.*

Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal

Akademisk.

Kvello, Ø. (red). (2016). *Oppvekstmiljø og sosialisering* (3.opplag). Oslo: Gyldendal

Akademisk.

Løvereide, S. (2011). *Forskning om skolevegring*, Spesialpedagogikk – Årg. 76, nr. 4 2011

Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten T.C., Hausstätter R. og Nordahl T. (2007).

Inkluderende

spesialundervisning. Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport

nr. 1 fra prosjektet Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av

- Kunnskapsløftet. Oslo: NIFU STEP, rapport 19/2007. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Inkluderende-spesialundervisning-Delrapport-1-2007/>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=6>
- Olsen, M. I. og Holmen, L. (2018). *Tett på: Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. og Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Price-Mitchell, M. (2009). *Boundary dynamics: Implications for building parent-school partnerships*. The school community journal, 19(2), 9-26. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ867966.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Steinkjer, B. (2015). *Roller og ansvar i hjem-skole samarbeidet*. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Global/Roller%20og%20ansvar%20i%20skolen%20p%C3%A5%20forebygging.no.pdf>
- Stewart-Ferrer, C. (2018). *Skolefobi/skolevægring – årsaker og løsninger*. University of Southern Denmark. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/305502601_Skolefobiskolevaegring_-_arsager_og_loesninger_2_rev_udg_2018/link/5bd9905d4585150b2b938b81/download

Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE.

Sørly, R. og Blix B. H. (red.) (2017). *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Stamsund: Orkana Akademisk.

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

Thomassen, M. (2018). *Vitenskap kunnskap og praksis*. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag. Oslo: Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløfte. Prinsipper for opplæring*.

Hentet fra

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2016). Drugli, M. B. og Nordahl, T. Forskningsartikkel:

Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/hvordan-fremme-foreldresamarbeid/>

Utdanningsnytt. (2019). *22 000 skolebarn er borte i minst en måned*. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-fagartikkel-fravaer/22-000-skolebarn-er-borte-i-minst-en-maned/171035>

UNESCO. (1960). *Convention against Discrimination in Education*. Hentet fra

<https://en.unesco.org/themes/right-to-education/convention-against-discrimination>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs*

education. Hentet fra <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

Unicef. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Hentet fra

<https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text#>

Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage*. Mange muligheter for hjelp til barn og unge. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Wilson, D, Hausstätter, R. og Lie, B. (2015). *Spesialundervisning i grunnskolen* (3.opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

White, M. (2006). *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Vedlegg 1 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Skolefraværproblematikk og samarbeid mellom skole og foresatte”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan foresatte med barn/ungdom med skolefraværproblematikk opplevde samarbeidet med skolen/skolene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan foresatte som har hatt barn/ungdom med skolefraværproblematikk opplevde samarbeidet med skolen/skolene. Det er et bevisst valg at elevene nå skal være ferdige med grunnskolen, slik at skolefraværproblematikken tilhører fortiden. Dette for å se om man i ettertid kan se på samarbeidet med andre øyne, og kanskje se muligheter og tiltak man ikke så mens det sto på.

Problemstillingen er som følger: Hvordan opplevde foresatte med elever med skolefraværproblematikk samarbeidet med skolen?

Jeg har avgrenset oppgaven til kun å undersøke de foresattes opplevelse, og ikke elevens. Samarbeidet med de foresatte er avgjørende for å kunne hjelpe eleven med utfordringene, og gjøre tiltak som favner alle arenaer i elevens liv. Elevenes livssituasjon i dag kan fortsatt være sårbar, og med hensyn til etiske overveielser ønsker jeg ikke å utsette de for en undersøkelse. Samtidig vil foreldreperspektivet kunne gi ny innsikt og tilføre et dypere perspektiv i kunnskapstilfanget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har vært i kontakt med elevtjenesten ved en videregående skole og spurt om de kunne bistå med å ta kontakt med foresatte de tidligere har jobbet med hvor elevene har hatt skolefraværproblematikk.

Jeg ønsket meg to par foresatte fra tre ulike kommuner, slik at man eventuelt kan se forskjeller fra skole til skole og kommune til kommune. Det var gjennom elevtjenesten jeg fikk ditt telefonnummer, etter at du hadde samtykket til at de kunne gi det til meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt personlige intervjuer og vil gjøre lydopptak via godkjent opptaks-app fra Høgskolen i Innlandet. Denne krever innlogging med Feide. Alle opptak vil bli slettet når prosjektet er ferdig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun jeg som student som har tilgang til opplysninger om deg/dere.

Navn og kontaktopplysninger er adskilt fra forskningsmaterialet ved at det ligger i en låst fil som krever kode for å åpnes.

Dere som informanter vil ikke kunne gjenkjennes gjennom denne prosessen, eller i den ferdige oppgaven. Jeg vil kun vise til informanter og at det er ulike skoler og kommuner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.januar 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved Anne Lindblom, anne.lindblom@inn.no, tlf. 62430000
 - Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, hans.nyberg@inn.no, tlf. 62430023
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Lindblom

Hege B. Kristiansen

Prosjektansvarlig

Student



(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skolefraværproblematikk og samarbeid mellom skole og foresatt*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan skoler har møtt og samarbeidet med foresatte med barn/ungdom med skolefraværproblematikk.

- Jeg vil først få takke for at dere tar dere tid til å møte meg. Er det greit at jeg setter på lydopptak?
- Sammen går vi igjennom skjemaet for samtykke og deltakelse, og signerer.

- Dere har et barn som har hatt skolefraværproblematikk.
Fortell meg hvordan dere i den perioden opplevde samarbeidet med skolen/skolene?
- oppfølgingsspørsmål i forhold til hva de sier om samarbeid:
Hadde dere en kontaktperson?
Hvor hyppig var det kontakt mellom skole og dere? Var det avtalte møter? Telefon?
Hvordan opplevde dere disse møtene/samtalene i forhold til samarbeid?
Fikk dere den informasjonen og oppfølgingen dere trengte?
Hva tenker dere om måten dere ble møtt på fra skolen?
Ble andre instanser koblet på? Evt hvem og hvordan?

- Fortell om hva dere kunne ønske ble gjort i den perioden, noe dere savnet da, eller har tenkt på i ettertid?
- Oppfølgingsspørsmål:
Hva slags krav stilte skolen til eleven?
Ble det laget planer for skoledagen, timeplan, ukeplan?
Var eleven/dere involvert i å lage disse planene?
Ble det sett på alternative opplegg for skoledagen, andre arenaer for opplæring?
Hva kunne vært gjort annerledes? Hvordan?

- Helt til slutt, er det noe dere vil tilføye om samarbeidet som vi ikke har snakket om?
- Jeg sier takk for at de deltok og skrur av lydopptakeren.