



Problematisk skolefravær.

-Fra vegring mot deltakelse og involvering.

**-I hvilken grad kan pedagogen påvirke elever med
problematisk skolefravær mot en mer deltakende og
involvert skolehverdag?**

Ped-3901

Linda Marie Kristiansen

Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk.

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.

Universitetet i Tromsø

Høsten 2013.

Forord.

”Hvilke faktorer forurensner deler av den elv vi alle svømmer i, men rensner andre deler, muliggjør en lett seilas for noen, men tvinger andre inn i farlige bølger og virvelstrømmer? Hva er det som setter noen i stand til å svømme godt og med glede, mens det for andre er en stadig kamp om å holde hodet over vannet ?”

Antonovsky. 1987.

Takk til veileder Grynet Sandberg.

Arbeidet med denne oppgaven har gått på bekostning av familien, tusen takk for støtte, oppmuntring og tilpassninger dere har gjort for meg underveis.

Tromsø, Oktober 2013.

Linda Marie Kristiansen.

Sammendrag.

Denne masteroppgaven retter fokus mot elever med problematisk skolefravær og hvorvidt pedagoger kan påvirke dem mot en mer deltakende og involvert skolehverdag.

For å gjøre dette har jeg valgt et litteraturstudium som arbeidsform og har sett på Antonovskys salutogenetiske orientering, "individets opplevelse av sammenheng" (OAS), transaksjonsmodellen for forståelse av samhandlingen mellom mennesker, og relasjonskompetanse i forhold til læringsmiljøet samt tilhørende lovverk.

I drøftingen har jeg kategorisert materialet i seks deler: relasjon mellom pedagog og elev, skole-hjem samarbeid, skolemiljø, relasjon til jevnaldrede og tilpassing av krav, tilpasset opplæring, struktur og forutsigbarhet, og registrering, oppfølging og iverksetting av tiltak i forhold til skolefravær.

Elever med problematisk skolefravær er karakterisert som elever med fravær fra skolen i lange perioder, kanskje år, samtidig som de ofte har komorbide utfordringer som sosiale og emosjonelle vansker. Dette stiller store krav til pedagogen i hans arbeid med å skape et klima og en relasjon til elevene slik at de opplever den trygghet og tillit som de trenger for å oppleve mestring i skolehverdagen. Jeg mener ut fra litteratur og tidligere forskning, å se at noen av pedagogens viktigste kompetanser er evnen til involvering og positiv relasjonsbygging samt en autorativ læringsstil. I dette arbeidet er det nødvendig med tilrettelegging og støtte av alle partene, både pedagogen, eleven og elevens nære relasjoner. For å styrke den lokale faglige kompetansen bør tilretteleggingen innføres på et makronivå, politisk og hos den enkelte skoleeier, slik at det utvikles en kontekstuell forståelse av de utfordringer elever med problematisk skolefravær har i hverdagen og hvordan disse behovene best kan møtes av pedagogen og skolen. Dette krever også en tydeliggjøring av regelverket og en styrking av den faglige kompetansen blant alle fagfolk som jobber i dette feltet. Dette finner jeg støtte for i den litteraturen jeg har lest og benyttet.

Nøkkelord: Problematisk skolefravær. Pedagogens rolle. Relasjonspedagogikk. Individets opplevelse av sammenheng (OAS). Transaksjonsmodellen.

Innholdsfortegnelse.

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Innholdsfortegnelse.....	iii
1. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2. Oppgavens oppbygging og struktur.....	4
1.3. Gruppe elever ved SMI- skolen:.....	5
2. Metodisk tilnærming.....	7
2.1. En samfunnsvitenskapelig forskningsmetode.....	7
2.2. Forforståelse og bakgrunnskunnskap.....	8
2.3. Hermeneutisk forståelse og mening i kritisk teori.....	10
2.4. Diskursanalyse som et tekstanalytisk redskap.....	12
2.5. Kildekritiske vurderinger – å tolke tekst.....	13
2.6. Refleksjoner – verdigrunnlag og problemer under datainnsamling.....	15
2.7. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	16
3. Utdyping av feltet problematisk skolefravær.....	19
3.2. Forskningsfokus knyttet til skolefravær.....	20
3.3. Definisjoner.....	21
3.4. Faktorer ved problematisk skolefravær.....	22
4. Teoretisk perspektiv.....	25
4.3. Transaksjon i møte mellom pedagog, elever og foresatte.....	25
4.4. Antonovskys salutogenetiske orientering, "Individets opplevelse av sammenheng" (OAS).....	27
4.5. Relasjonspedagogikk.....	30
4.6. Skole-hjem samarbeid.....	34
5. Drøfting.....	37
5.1. Relasjon mellom pedagog og elev.....	37

5.2. Skole-hjem samarbeid.....	43
5.3. Skolemiljø.....	45
5.4. Relasjon til jevnaldrede og tilpassning av krav.....	48
5.5. Tilpasset opplæring, struktur og forutsigbarhet.	51
Prestasjonskrav og kunnskapsmålinger.	52
5.6. Registrering, oppfølging og iverksetting av tiltak i forhold til fravær	54
6. Oppsummering og sentrale konklusjoner.	59
Metodiske refleksjoner	62
Mulige praktiske implikasjoner	62
Litteraturliste.....	64

1. Innledning.

1.1. Bakgrunn for valg av tema.

Jeg har jobbet som pedagog og spesialpedagog i grunnskolen siden midten av 90-tallet. I dette arbeidet har jeg flere ganger vært involvert i arbeidet med elever som har hatt store problemer med å komme på skolen. Årsakene varierte, og noen av disse elevene uteble totalt. Det var ikke alltid at samarbeidet med hjemmet/PPT/helsestasjon og andre instanser medførte en god løsning for den aktuelle eleven. Noen ganger flyttet familien, noen ganger fikk eleven innvilget skolebytte og i ytterst få tilfeller fikk eleven hjemmeundervisning i perioder. På tross av tiltak for å tilrettelegge skolen slik at eleven skulle kunne nyttegjøre seg den, var det fortsatt elever som fikk langvarig og problematisk skolefravær.

I denne tiden undret jeg meg spesielt over at noen pedagoger oppnådde en bedre dialog og kom dermed i en bedre posisjon for å hjelpe disse elevene.

Høsten 2010 fikk jeg i en periode på to år, anledning til å jobbe deltid med en liten gruppe videregående elever, underlagt den sosialmedisinske institusjonsskolen (SMI- skolen) i Tromsø. SMI skolen er et tilbud som gir undervisning til elever innlagt i somatiske og psykiatriske avdelinger ved universitetssykehuset. Skolen drives av fylkeskommunen. Av personvern hensyn vil jeg i resten av denne oppgaven kun benytte fellesnavnet SMI- skolen. Dette tilbudet består av en elevgruppe som varierer fra seks til ni elever og to pedagoger. De er lokalisert slik at det enkelt kan tilpasses samarbeid med behandlere på BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling). Elevene har elevstatus på videregående samt pasientstatus i helseinstitusjonen. De er poliklinisk tilknyttet psykiatrien og har hatt langvarig fravær fra hjemmeskolen. Tilbudet er midlertidig, men veien tilbake til en vanlig skolehverdag kan være lang og vanskelig for disse elevene. Gjennom denne perioden fikk jeg innsyn i et pedagogisk tilbud hvor de aller fleste elevene utviklet seg mot en mer involvert og dermed mer deltakende skolehverdag. Dette økte min undring rundt dette temaet og på bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Problematisk skolefravær -fra vegring mot deltakelse og involvering.

- I hvilken grad kan pedagogen påvirke elever med problematisk skolefravær mot en mer deltakende og involvert skolehverdag?

Jeg har valgt å lage to forskningsspørsmål med en teoretisk innfallsvinkel:

- 1: Hva er viktig for pedagogen å hensynta i forhold til elever med problematisk skolefravær?
- 2: Hvordan kan pedagogen få støtte i dette arbeidet?

Utdyping av forskningsspørsmålene:

I følge Engelstad m.fl (1996) er det tre typer forskningsspørsmål: Konstaterende hvor man søker å finne ut hva som er tilfelle, og hvorfor det er blitt slik. Vurderende hvor man ser på handlinger og forhold slik de burde være. Konstruktive hvor man vurderer kontinuerlig for å bedre omgivelsene og hva aktørene kan gjøre for å omforme sin sosiale realitet (Ibid). Disse forskningsspørsmålene krever ulik type argumentering. Konstaterende vil tilsi en beskrivende og forklarende argumentasjon, vurderende vil tilsi en mer normativ argumentasjon mens konstruktiv er en kombinasjon av de to andre (Ibid).

Med utgangspunkt i at jeg finner forholdsvis lite tidligere gjort forskning på dette feltet i Norge har jeg valgt konstruktive forskningsspørsmål. Denne masteroppgaven kan senere benyttes som grunnlag for refleksjoner rundt temaet, og vil dermed ha konstruktive aspekter uten at jeg vil behandle dette spesifikt i denne oppgaven, men jeg vil derfor ta i bruk en beskrivende, forklarende og normativ argumentasjon.

Da jeg startet denne prosessen var mine intensjoner å gjennomføre en kvalitativ studie hvor jeg ville intervjuer elever og de to pedagogene i denne gruppen i SMI- skolen. Underveis i prosessen ble det tydelig for meg at det av personvern hensyn og min nærhet til feltet, ville bli vanskelig. Jeg valgte derfor å gjennomføre dette som en litteraturstudie, sette meg inn i hva forskningen sier om problematisk skolefravær og pedagogens rolle, drøfte dette og heller ta inn utdrag av disse samtalene for å illustrere underveis i denne oppgaven.

Intensjonen med å inkludere disse samtalene er at jeg undrer på om dette tilbudet bygger på

en pedagogikk og et menneskesyn som allerede finnes i skolene, og skolenes rammebetingelser. Det kan sees som et bidrag til å belyse mulige strategier i pedagogens arbeid med elever med problematisk skolefravær i den ordinære skolen.

Denne oppgaven er samfunnsvitenskapelig, jeg har valgt en teoretisk referanseramme som tar utgangspunkt i at atferd og emosjoner skapes og inngår i komplekse samspill mellom sosiale, psykologiske og biologiske systemer.

I utgangspunktet var min plan å fokusere på relasjonsteori i teoridelen av denne oppgaven, men jeg syntes underveis at det ble for smalt og har dermed inkludert transaksjonsmodellen og Antonovskys salutogenetiske orientering "individets opplevelse av sammenheng" (OAS). Slik ønsket jeg å øke kunnskapen om eleven og hans opplevelse av sammenheng i livet, samarbeidet mellom eleven, pedagogen og andre, se på relasjonen mellom eleven, pedagogen og medelever samt skole-hjem samarbeid. Jeg har derfor valgt å dele litteraturdelen i to hvor del en redegjør for feltet problematisk skolefravær og del to redegjør for den utvalgte litteraturen. Denne oppbyggingen vil påvirke oppgavens utforming og dybde, men jeg fant det nødvendig for å få en mer helhetlig forståelse av dette store og sammensatte feltet. Disse teoriene ligger til grunn for drøftingen også når de ikke trekkes fram spesifikt.

I drøftingen har jeg gjort noen nødvendige utvalg. Problemstillingens "i hvilken grad" bygger på en forståelse av at en pedagogs arbeid består av mange små steg for å påvirke en elev med problematisk skolefravær mot en mer deltagende og involvert skolehverdag. Jeg fant det nødvendig å gjøre et utvalg også i forhold til problemstillingens "deltakende og involvert", hvor jeg har valgt å forutsette at dersom en elev med problematisk skolefravær påvirkes mot en mer deltagende skolehverdag, vil han også bli mer involvert i skolehverdagen, selv om det ikke behandles spesifikt i drøftingen.

Den teoretiske referanserammen i denne oppgaven er hovedsakelig basert på kognitiv atferdsterapi og teori men med en humanistisk vinkling. Datainnsamlingen har vært et hermeneutisk litteratursøk med et fenomenologisk ståsted. Jeg har sett på mønster og

struktur i litteraturen for så å gå tilbake mellom delene og helheten inntil jeg opplevde at min fortolkning sluttet, da valgte jeg å anta at jeg hadde oppnådd en god gestalt.

Perspektivet i denne oppgaven vil være fenomenologisk, med en dialogisk resonnering da jeg ønsket å lete etter en mulige motsetninger mellom den atferdsteoretiske referanseramme og vurderingen av overføringsverdien til den pedagogiske skoleverden.

Jeg bruker begrepet problematisk skolefravær (både på individ og systemnivå) for å unngå en snever forståelse som kan gi inntrykk av at ansvaret legges på eleven selv og ”-vegring” som trekker noe i retning av å ville unngå eller unnsnippe noe, uavhengig av årsak. Dermed vil jeg så langt det er mulig i denne oppgaven, benyttet begrepet ”problematisk skolefravær” om elever som over lang tid ikke har møtt på skolen uten gyldig grunn, samtidig som det ofte er forbundet med komorbide psykiske vansker som for eksempel angst, depresjon og generell nedstemthet.

Atferdsteoretikeren Christopher. A. Kearney har bidratt med mye forskning på området problematisk skolefravær, ofte i samarbeid med Albano og Silverman. Jeg har primært søkt etter norsk litteratur, men ser at Kearney ofte er referert til eller benyttet som basislitteratur også i Norge. Kearney drøfter kjennetegnene hos elever med problematisk skolefravær og sammenhengen mellom problematisk skolefravær og fysiske/psykiske årsaker. Her viser han til at det er en sammensatt tilstand. Han hevder at så mye som 70-76% av ungdommer med alvorlig skolefravær kunne kommet tilbake til skolen helt eller delvis dersom de fikk riktig oppfølging og terapi. (Kearney 2001). Dette viser at det er viktig å rette fokus mot denne elevgruppen.

1.2. Oppgavens oppbygging og struktur.

Denne oppgaven består av 6 deler:

1. Innledning: Her presenterer jeg tema og problemstilling samt gangen i oppgaven og målet med den.

2. *Metodisk tilnærming:* Her har jeg brukt tidligere forskning på emnet i kombinasjon med litteratur og offentlige dokumenter. Datainnsamlingen har i stor grad bestått av å velge ut, tolke og analysere foreliggende litteratur og kilder. Her har kildekritikk vært sentralt i arbeidet med å vurdere kildene. Jeg gjort et utvalg av kildene, tolket, og deretter benyttet dette i drøftingen.

3. *Utdyping av feltet problematisk skolefravær:* Her vil jeg gjøre rede for faktorer rundt begrepet problematisk skolefravær og skole/hjem samarbeid. Dette gjør jeg for å gi et bakteppe og et grunnlag som jeg finner nødvendig før jeg går over til den teoretiske tilnærmingen.

4. *Teoretisk tilnærming:* Her vil jeg redegjøre for de teoretiske referanserammene i oppgaven. Jeg presenterer relevant litteratur med fokus på transaksjonsmodellen, Antonovskys salutogenetiske orientering, "individets opplevelse av sammenheng" (OAS) og relasjonskompetanse, med fokus på Spurkelands (2011) begrep relasjonspedagogikk for å få en pedagogisk vinkling av dette fagfeltet.

5. *Drøfting:* Her vil jeg drøfte relasjoner mellom pedagog- elev, elev-elev, skole-hjem samarbeid, tilpassninger og registrering, oppfølging og tiltak i forhold til fravær. Jeg fant ikke Spurkelands (2011) relasjonspedagogikk dekkende og utdypende nok i drøftingen, og har derfor valgt å trekke inn annen etablert kunnskap der jeg fant det nødvendig i denne delen.

6. *Oppsummering:* Her vil jeg oppsummerer de sentrale delene av oppgaven, presentere de viktigste funnene fra drøftingen og presentere noen sentrale konklusjoner. Til slutt presenterer jeg noen metodiske refleksjoner og mulige praktiske implikasjoner for fremtidig forskning.

1.3. Gruppe elever ved SMI- skolen:

Ifølge Steiland (2013) jobber hele SMI- skolen ut fra skolens formålsparagraf samt et humanistisk menneskesyn hvor felles, allmenn moral og etikk ligger til grunn.

Fylkesutdanningssjefen er ansvarlig faglig, økonomisk og juridisk for opplæring av alle pasienter i statlige helseinstitusjoner.

Gruppen er underlagt SMI-skolen og startet opp høsten 2009 (Ibid). Steiland (2013) sier at hovedmålsettingen med dette arbeidet er tett samarbeid med hjemmeskolen i forhold til faglærere og fagplaner, for slik å kunne tilbakeføre eleven. Alternativet er å finne et annet tilsvarende skoletilbud slik at eleven kan oppnå et sluttkompetansebevis (Ibid).

Rapporten viser at 40 elever har hatt skoletilbud der i løpet av fire skoleår, 2009-2013. Av disse 40 eleven finner jeg tre elever som har søkt permisjon, to elever hvor skolegangen fremstår som uklar og 35 elever som har benyttet seg av en eller annen form for skoletilbud, ved SMI-skolen, hjemmeskolen eller annet tilbud (fritt etter materiale fra: Steiland 2013).

En slik alternativ løsning finnes det støtte for i litteraturen på feltet, blant annet sier Kearney (2008) at elever med kronisk vegringsproblematikk, hvor man ikke lykkes med tilbakeføringen, bør få tilbud om et alternativt opplæringstilbud.

De to pedagogene som jobber i denne gruppen har utarbeidet en handlingsplan de benytter som mal i arbeidet med nye elever. Den beskrives slik:

1: En relasjonsbyggeperiode med praktisk tilnærming til enkelte fag. Her blir eleven kjent med lokaler, medelever, pedagoger. I denne perioden er opparbeidelse av trygghet, tillit, trivsel og oppmøte i fokus.

2: En kartleggingsperiode. Her kartlegges elevens faglige nivå og planer for videre arbeid utarbeides på bakgrunn av dette.

3: Skolefaglig periode. I denne perioden jobber eleven med fag, men det er også en del aktiviteter basert på utfordringer eleven måtte ha, som for eksempel sosial interaksjon med andre. Først presenteres eleven for to-tre medelever sammen med minst en av pedagogene og det legges opp til litt fellesaktiviteter for gruppen. Dette utvides etterhvert slik at hele gruppen kan arbeide sammen når det er naturlig.

4: Tilbakeføringsprosessen. Målet med pedagogenes arbeid er tilbakeføring for eleven. Om det viser seg vanskelig vil pedagogene begynne kartlegging med tanke på alternative skoletilbud slik at eleven tilbakeføres til et større miljø med flere jevnaldrede dersom det er realistisk.

2. Metodisk tilnærming.

Jeg har valgt å gjøre en tradisjonell ikke-empirisk litteraturstudie, dette er av praktiske hensyn og fordi jeg ønsket å sette meg inn i hva forskningen sier om problematisk skolefravær og pedagogens rolle i forhold til disse elevene. Jeg er bevisst min forforståelse og at den kan ha påvirket både mitt valg av litteratur og min tolkning av denne, derfor vil jeg redegjøre for det. Jeg vil også redegjøre for oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet her.

Dette er en samfunnsvitenskapelig forskningsmetode med et hermeneutisk perspektiv.

Bø og Helle (2002) definerer metode som en systematisk måte å undersøke årsakssammenheng på og/eller skaffe tilveie kunnskapsdata, innsikt og forståelse.

Brekke (2006) viser til at en metode er en fremgangsmåte eller et middel for å løse problemer og komme fram til ny kunnskap.

Med slike forståelser ser jeg metoden som en prosedyre jeg følger for å samle materiale og vurdere det opp mot problemstillingen. Mitt valg av teoretisk plattform vil være førende for den metodiske tilnærmingen til fagfeltet.

2.1. En samfunnsvitenskapelig forskningsmetode.

Thagaard (2009) mener at utarbeidelse av en god problemstilling regnes som noe av det mest krevende ved en forskningsprosess. Det er samtidig viktig å ikke utarbeide en for snever problemstilling i starten da det kan medføre begrensninger, blant annet i forskningen analysedel (Ibid). Dette finner jeg relevant også i et ikke-empirisk litteraturstudie.

Grønmo (2004) viser til at samfunnsvitenskapelig forskningsmetode er en planmessig og metodisk fremgangsmåte for å nå et mål og at holdbare premisser og logisk sammenheng mellom antakelser og eventuelle implikasjoner/slutninger i teksten er viktig (Ibid).

Gadamer (2003) presenterer tekstanalyse som en samtale med tekstene hvor hensikten er å skape forståelse. Denne forståelsen oppstår gjennom dialogen mellom forskerens spørsmål og tekstens svar. (Ibid).

Jeg vil derfor bestrebe meg på å finne igjen mine eventuelle antakelser eller påstander som resultater i tidligere gjennomført forskning og/eller etablert kunnskap på området. Dersom dette ikke synes å føre frem vil jeg redegjøre for det og begrunne mine antakelser rundt dette.

2.2. Forforståelse og bakgrunnskunnskap.

Gilje og Grimen (2002) hevder at vi aldri møter verden forutsetningsløst. Når vi møter noe som synes uforståelig er det nettopp uforståelig i lys av den bakgrunn vi selv bringer inn i forståelsesprosessen. Gilje og Grimen viser til Hans-Georg Gadammers begrep, forforståelse (Ibid). Det er et nødvendig vilkår for at forståelse skal være mulig. Begrunnelsen er at vi ved fortolkningen av et fenomen har en ide om hva vi ser etter. Uten det ville våre undersøkelser mangle retning. Dette er i slekt med Poppers (1981) "forventningshorisonter", han viser til at vi innehar bakgrunnskunnskaper eller problemer som vi har forventninger til under testing. Det er viktig for meg å være bevisst at disse bygger på mine antagelser eller teorier i denne oppgaven.

I forsøket på å fortolke meningsfulle fenomener bringer enhver aktør, også samfunnsforskeren med seg elementer som språk, begreper, trosoppfatning, erfaringer og andre ting. Dette er individets forforståelse som vil påvirke fortolkningen og forståelsen. (Gilje og Grimen. 2002)

Denne forforståelsen innehar også mine egenskaper som menneske i samfunnet og er dermed påvirket av livet jeg har levd til nå, familien jeg vokste opp i og familien jeg lever i, utdannelsen jeg har og min rolle i arbeidslivet så vel som samfunnet ellers. Slik er denne oppgaven påvirket av min forforståelse. Dette er viktig å være bevisst, og jeg må bestrebe meg mot en mest mulig objektivitet i prosessen.

Gilje og Grimen (2002) viser også til at forforståelsen kan være en type feilkilde. Et eksempel på dette kan være at språk og begreper oppfattes ulikt mellom forsker og informanter i kvalitative intervju situasjoner, med fare for at forskeren tolker noe annet ut av informantens besvarelse enn intensjonen var i utgangspunktet.

I denne oppgaven kan min bakgrunn som pedagog være en slik type feilkilde. Jeg har med meg mine profesjonserfaringer som kan medføre at jeg har noen antagelser som jeg kan lete etter bekreftelser på. Jeg står da i fare for at det har påvirket utvalget av teoribakgrunn og litteratur, og dermed også min fortolkning av denne litteraturen. I arbeidet med å skrive denne oppgaven fant jeg det særlig utfordrende å undre meg over fenomener og ikke ta ting for gitt eller komme med imperative utsagn og dermed bli mer belærende enn undrende. Mange år i feltet kan ha gjort at jeg kanskje ser etter de situasjonene som elevene ikke mestrer. Slik kan jeg ha latt meg påvirke av min forforståelse angående hva jeg vil finne og hvilken litteratur jeg har valgt å benytte i arbeidet. I prosessen med å undre meg har jeg lett etter alternative forklaringsteorier for ikke å la meg styre av mine første tolkninger, og dermed forsøke å unngå at min forforståelse påvirket meg for mye.

Dette er en også viktig når jeg refererer til mine samtaler med de to pedagogene på SMI-skolen. Jeg har jobbet sammen med dem i en periode, noe som medfører en del implikasjoner med tanke på nærhet og distanse i forskningsfeltet.

Brekke (2006) poengterer at alle de faktorene du har med deg inn i forskningen, så som kontekst, antakelser, erfaring, forforståelse, fordommer, forventninger og tro vil være relevant og avgjørende hos en teksttolker, da mange utsagn kan fungere for flere mål når en forsker analyserer en tekst. Det avhenger blant annet av problemstilling og dannelsen av de ulike hypotesene. Det kan derfor diskuteres og tolkes i presentasjonen av resultatet i den enkelte teksten (Ibid).

Arbeidet mitt bør derfor tolkes med dette som utgangspunkt og med kunnskap om den konteksten jeg har jobbet ut fra.

2.3. Hermeneutisk forståelse og mening i kritisk teori.

I følge Thagaard (2009) vil forskerens vitenskapsteoretiske ståsted også påvirke hans forskning og dermed resultat. Dette fordi det har betydning for hva vedkommende søker informasjon om, og vil bli påvirket av det forskeren mener å ha finne. Forskeren forstår delene i lys av helheten. Dette er i motsetning til en empiribasert tilnærming, og dermed anbefaler heller ikke hermeneutikken en bestemt forskningspraksis som prinsipp for fortolkning (Ibid.)

Giljen og Grimen (2002) redegjør for to hermenautiske tilnæringsmåter, erfaringsnært og erfaringsfjernt. De mener at dette best illustreres ved hjelp av den amerikanske sosialantropologen Clifford Geertz sine erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper (Ibid). Erfaringsnært er informantenes tolkninger og skildringer mens erfaringsfjernt er forskerens teoretiske forståelse av dette, knyttet til beskrivelsene og tolkningen. Dette er en samfunnsvitenskapelig forståelse hvor fortolkningen og meningen som ligger til grunn, er en vesentlig del av fagets element. Erfaringsfjerne begreper benyttes av en spesialist, som for eksempel en samfunnsvitenskapelig forsker, når han beskriver og forklarer de områder som han er spesielt opptatt av. Slik blir teoretiske begreper i samfunnsvitenskapene erfaringsfjerne ifølge Gilje og Grimen (Ibid.).

Med dette mener Gilje og Grimen at mennesker tilegner egne handlinger og andre fenomener mening. Dette medfører at mennesker beskriver og fortolker andres gjøremål og samfunnet de lever i. En slik fortolkning påvirkes av det enkelte menneskets begreper og erfaringer, dermed blir det en subjektiv oppfatning. Dette gjør at en samfunnsforsker ofte må fortolke noe som allerede er fortolket av aktøren selv. Det gjelder uansett om hans fortolkning er korrekt eller ikke, det kan være like informativt og adekvat for samfunnsforskeren likevel. Erfaringsnære begreper er aktørens naturlige måte å gi uttrykk for hva han, eller hans medaktører, ser, hører, føler, tenker forestiller seg og som han uten anstrengelser kan forstå når andre bruker det.

Videre sier Gilje og Grimen (2002) at samfunnsforskeren trenger å forstå hvordan aktøren fortolker handlingene for å få tilgang til hvordan det aktuelle samfunnet fungerer, derfor bør han bestrebe seg på å finne ut hva aktøren vet og tror på. Slik blir mening en viktig og vanskelig faktor her. Hva som er erfaringsnært og erfaringsfjernt vil variere fra samfunn til samfunn og avhenger av aktørens egne erfaringer, men slik ser vi at dette blir en form for dobbel hermeneutikk hvor forskeren skal forholde seg til en virkelighet og et miljø som allerede er tolket og forklart av informanten. Informantens, eller aktørens egne opplevelse og beskrivelse av seg og sitt liv kan ikke utelukkes av samfunnsvitenskapen. En samfunnsforsker må både forholde seg til aktørens tolkninger og historier, samtidig som han skal forske og rekonstruere dette innenfor teoretiske referanserammer og begreper. Dette er nødvendig for å finne ut hvordan et samfunn fungerer og ikke bare gjengi aktørens oppfatning av hvordan det fungerer. (Ibid).

Gilje og Grimen (2002) viser til at det er to tradisjoner på hvordan samfunnsforskeren skal forholde seg til dette. Den ene sier at samfunnsforskeren skal se bort fra aktørens beskrivelser av seg selv og egne aktiviteter fordi de som oftest er feil og uvitenskapelige. Den andre mener at beskrivelsene er fundamentet. Det er viktig å gi handlinger og meninger identitet. Samfunnsvitenskapelig forskning må dermed bygge på aktørens beskrivelser. (Ibid.)

Jeg mener at begge disse tradisjonene har utfordringer. Ser man bort fra aktørens beskrivelser og begreper kan man miste forståelsen for hva og hvorfor aktørene gjør og tenker som de gjør. Bygger man alt på deres beskrivelser kan man fanges av oppfatninger som er et uttrykk for mer eller mindre usynlige maktfaktorer i samfunnet rundt aktørene, for eksempel holdninger eller politikk i samfunnet til aktørene.

Gilje og Grimen (2002) viser videre til den engelske sosiologen Anthony Giddens doble hermeneutikk som sier at samfunnsvitenskapelige forskere må forholde seg til en fortolket verden og kan ikke se bort fra aktørens oppfatninger og beskrivelser av seg selv og verden (Ibid).

For meg blir det dermed viktig at man ikke kan se bort fra, eller utelukkende bygge på, aktørenes beskrivelser og begreper i samfunnsvitenskapelig forskning. Jeg vil bestrebe meg på å integrere erfaringsnære beskrivelser og begreper samt de samfunnsvitenskapelige teoriens erfaringsfjerne beskrivelser og begreper. Samfunnsvitenskapene blir fanget mellom det erfaringsnære og det erfaringsfjerne, altså aktørenes begreper og forskerens teoretiske begreper.

Repstad (2007) sier at fortolkningsprosessen er en hermenautisk spiral. Dermed har forskeren mulighet for å få en tilbakevendende utdyping av meningsforståelsen i det som forskes på (Ibid).

Jeg har lest mye teori, ofte etterfulgt av fagartikler og bøker som bygger på disse teoriene eller stiller seg kritiske til dem. Slik har jeg forsøkt å få et helhetsinntrykk, for så å vende tilbake til teoriene og helheten i det jeg mente å ha funnet ut. Slik har jeg jobbet for å forstå betydningen i det jeg har forsket på, slik jeg tolker Repstads (2007) fortolkningsprosess. Dette var veldig krevende og til tider medførte det mye forvirring og tvil hos meg. Jeg valgte i perioder å legge vekk all litteratur for å få litt avstand til stoffet og det opplevde jeg som virkningsfullt og dermed hjelpsomt.

2.4. Diskursanalyse som et tekstanalytisk redskap.

Thagaard (2009) redegjør for sosialkonstruktivismen som en tilnærming hvor vi forstår omverdenen gjennom de kategorier vi gir uttrykk for. Forståelsen personen har preges av kulturen og tiden han lever i. Samtaler med andre utvikler forståelsen av omverdenen og denne forståelsen representerer utgangspunktet for våre sosiale handlinger.

Diskursanalysen fokuserer på at individets oppfatninger i en samtale er preget av konteksten akkurat der og da, mellom aktørene som er tilstedet. Slik kan man se diskurs som en konstruksjon som er utformet av personens oppfatninger, innenfor den interaksjonen han deltar i. Med dette som utgangspunkt kan man ikke se på en persons utsagn om virkeligheten som riktig eller sann (Ibid).

Thagaard (2009) viser videre til to nivåer i diskursanalysen, individnivå hvor enkeltindividet konstruerer selvforståelsen ved å forholde seg til ulike diskurser og generelt nivå hvor diskursanalysen holder fokus på temaene som er sentrale i materialet (Ibid).

Hundeide (2006) sier at diskursanalyse i samfunnsforskningen også kan være å studere en utvikling(Ibid). Det kan for eksempel være et studie i hvordan man kan forklare og forstå den norske skolens utvikling. Er denne utviklingen politisk styrt, styrt av foresattes krav eller er det tilfeldigheter?

Jeg har blant annet tatt utgangspunkt i andre forskeres arbeid og funn. Der har informantene allerede redegjort for sin forståelse av problematisk skolefravær og hva som oppleves som sannhet, forståelse og årsak til det. Jeg har gjort et utvalg i dette materialet, med utgangspunkt i min forforståelse og setter mitt fokus på den utvalgte litteraturen i denne oppgavens innhold og drøfting.

Dette støttes av Gran (2012) som redegjør for en kvalitativ metode som diskursanalyse, hvor samfunnsforskningen kan være å studere personer i samhandling men han viser også til tidligere nevnte Grønmos (2004) forslag hvor innholdet i dokumenter kan og bør brukes som datakilder i samfunnsforskning. Gran (2012) mener at begge disse kvalitative metodene er eksempler på diskursanalyse.

Jeg har hatt fokus på diskursanalyse i denne oppgaven, og har bygget den på andres tekster og deres funn, dermed har personene allerede formidlet til forskerne tidligere hvordan de på individnivå opplever sannheter, og hvordan de har forstått og konstruert sin forståelse og årsak til problematisk skolefravær.

2.5. Kildekritiske vurderinger – å tolke tekst.

Kildeutvalget i denne oppgaven er gjort på bakgrunn av tema, mitt forsøk på objektivitet i min forforståelse, altså en ønsketenkning med utgangspunkt i et objektivt utvalg. Dette er også gjort på bakgrunn av min subjektivitet til denne litteraturen. Denne distansen og

nærheten til stoffet er naturlig nok også med på å styre arbeidet og kan by på utfordringer med tanke på å kunne være kildekritisk.

En samfunnsvitenskapelig forsker har en dobbeltrolle i det han forsker på et samfunn han samtidig er en del av, dette er en grunnleggende metodisk utfordring i følge Kvale (2001).

Dermed er det flere faktorer som kan påvirke resultatet og hans ståsted i forskerfeltet vil påvirkes av for eksempel hans erfaringer, metodisk gjennomføring og hans rolle. Alt dette er faktorer som påvirker hans troverdighet og eventuelle valide resultater (Ibid.)

Grønmo (2004) ser tekstanalyse som en innholdsanalyse og påpeker at innhold i dokumenter gjennomgås med sikte på å finne relevant informasjon om de forhold som skal studeres. Slik blir dokumentet en kilde for data, man kategoriserer og systematiserer data som er relevant (Ibid).

Ved hjelp av spørsmålsstillinger som: hvem er forfatteren, hvilke sosiale og politiske forhold ble dokumentet laget under og hva var intensjonen med dokumentet kan jeg vurdere dokumentene kildekritisk. Slik tar jeg spørsmål om tekstenes holdbarhet og troverdighet med i vurderingen og utvelgelsen av de dokumentene jeg velger å benytte.

Med dette mener jeg at kontekst, antakelser, erfaring, forforståelse, fordommer, forventninger og tro vil være relevant og avgjørende hos en teksttolker. Dette støttes av Brekke (2006) og hun utdyper med at mange utsagn kan fungere for flere mål når en forsker analyserer en tekst. Det avhenger blant annet av problemstilling og dannelsen av de ulike hypotesene, og kan derfor diskuteres og tolkes i presentasjonen av resultatet i den enkelte teksten (Ibid).

Jeg ser at å definere hvilken sjanger en tekst tilhører, vil være til hjelp for forskeren i arbeidet med å fortolke den. Jeg finner det nyttig å vite om et dokument er en stortingsmelding eller et enkeltstående forskningsarbeid. Slik kan jeg lettere vurdere om dette dokumentet er riktig og passende å benytte i mitt arbeid.

2.6. Refleksjoner – verdigrunnlag og problemer under datainnsamling.

Grønmo (2004) sier at en forsker må gjøre rede for sitt verdigrunnlag, alt er kontekstuell forankret også forskeren og hans prosjekt. Slik kan han tydeliggjøre skillet mellom sin rolle som forsker og som samfunnsdebattant (Ibid).

Dette forstår jeg slik at forskeren kan oppleve dilemmaer og måtte ta noen overveier for å opptre etisk riktig, også ovenfor sine informanter. I forhold til informanter kan etikken kort oppsummeres med hvordan informantene er fremstilt, tatt vare på med hensyn til taushetsplikt, samtykke, mulighet til å trekke seg fra forskningen og hvordan informantene er ivaretatt i etterkant.

I en datainnsamlings og analyseprosess med tolkning av funn, som jeg gjør i denne oppgaven, er det viktig at jeg klarer å distansere meg analytisk til det materialet jeg skal jobbe med.

Som tidligere nevnt har jeg i dette arbeidet som forsker hatt en relasjon som tidligere kollega til pedagogene som jeg har snakket med, dette kan påvirke forskningen min og dermed resultatene. Det er en del av årsakene til at deres bidrag kun vil bli benyttet som illustrasjoner i denne oppgaven. Jeg fant det vanskelig å kombinere min forskerrolle i en kvalitativ intervju situasjon med dem, og min tidligere rolle som kollega og pedagog med god kjennskap til elevene, pedagogene og skolen.

Grønmo (2004) beskriver et mulig faremoment, for smalt perspektiv under utvelgelse og tolkning av materialet. Dette vil kunne frembringe et for ensidig materiale og utelate andre sentrale ting. Også forskerens erfaringer og sosiale bakgrunn kan påvirke hans oppfatning av det han forsker på. Feil fokus kan medføre at gode tolkninger og resultater mistes eller blir oversett. Det er derfor viktig å vurdere teksten ut fra flere perspektiver og interesseområder og så vurdere relevans (Ibid).

I starten av denne prosessen jobbet jeg mye med skissen til oppgaven, etterfulgt av en enda lengre periode med lesing og utvelgelse av den litteraturen jeg fant mest interessant, dekkende og troverdig jamfør annen forskning og litteratur. Jeg gjorde en ny utvelgelse,

basert på mitt humanistiske menneskesyn og mitt syn på hva som må ligge til grunn før eleven er mottakelig for læring. Til slutt gjorde jeg et endelig utvalg spisset mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg opplevde at det var en større utfordring å begrense litteraturen slik at denne oppgaven ble overkommelig, samtidig som den skulle dekke mange områder jeg fant viktige, relevante og spennende. Min bevissthet rundt min forforståelse har også medført at jeg har gått flere runder gjennom hele denne prosessen for å vurdere perspektiver og interesseområder, for til slutt å vurdere relevansen i det endelige litteraturmaterialet. Det er fortsatt mulig at nettopp min forforståelse har påvirket og styrt mine holdninger og interesser for mye, og da er det fare for at det blir feil eller mangler i forskningsresultatene mine.

2.7. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Thagaard (2009) viser til at reliabiliteten i forskningen peker på påliteligheten i arbeidet som er gjort. Den avhenger av om det er mulig for en annen forsker å etterprøve, og komme frem til samme resultat, ved hjelp av samme metoder. Forskeren må derfor gjøre rede for prosessen i utviklingen av datamaterialet gjennom hele forskningsprosessen for slik å underbygge reliabiliteten i sitt prosjekt. Selv om dette er med fokus på kvalitativ forskning er det viktig at reliabilitet er til stedet i enhver forskning, derfor har jeg bestrebet meg mot å binde eventuelle antakelser og/eller implikasjoner opp mot funn i faglitteratur og etablert kunnskap på området for slik å underbygge at min forskning er gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte.

Thagaard (2009) sier videre at validitet i forskningen setter også fokus på om forskeren har målt det han faktisk ønsket og/eller planla å måle. Sentralt her er forskerens utvalg. Hvorfor valget han ut akkurat denne litteraturen? Overførbarhet. Har eventuelle implikasjoner overføringsverdi til tilsvarende studier og utvalg? Jeg har allerede redegjort for den delen av prosessen som omfatter validiteten i forhold til utvalg av litteratur men validiteten har fulgt meg gjennom hele denne prosessen med å skrive oppgaven. Dette beskriver Kvale (2001)

når han sier at validitet gjelder også forskeren som person og hans moralske integritet. Klokskap er også avgjørende for evaluering av den praktiske kunnskapen som kommer frem av forskningen. Dette betyr at validitet gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. (Ibid).

Jeg har underveis øket min egen kunnskap utover det som fikk plass og fokus i denne oppgaven, og har gjennom hele prosessen gjort valg basert på rammer, relevans og etiske vurderinger. Det er for eksempel et forsøk på å oppnå en distanse til forskningsfeltet at jeg valgte å gjennomføre et litteraturstudie. Jeg har i dette arbeidet hatt distanse til elevene, skolearenaen og pedagogene. Dette var viktig for meg nettopp fordi jeg ser min egen bakgrunn og forforståelse som viktige faktorer i dette arbeidet.

Denne metodens sterke sider består blant annet av at jeg har lest mye litteratur, noe som har gitt meg innblikk i manges erfaringer og bidrag til forskningen på området problematisk skolefravær og pedagogens store arbeidsfelt. Det er utarbeidet mange teorier om elevens og pedagogens vei mot involvering, positiv utvikling og en god relasjon i samarbeidet. Styrken i dette utvalget er omfanget av relevant litteratur, svakheten er mine muligheter for en helhetlig og grundig presentasjon av disse store teoriene. Ved å utelate deler står jeg i fare for å miste helheten, men jeg vurderte dette og fant det nødvendig i forsøket på å belyse både elevens perspektiv, pedagogens og foresattes.

Jeg har redegjort for min metode i utvelgelsen av litteratur, som har vært en prosess mellom delene og helheten, hvor jeg endte opp med et endelig litteraturutvalg. I drøftingen vil jeg komme tilbake til overførbarheten i denne oppgaven, og samtidig redegjøre for mine implikasjoner med tanke på oppgavens overføringsverdi i forhold til tilsvarende studier.

I hvilken grad kan resultatene brukes for å generalisere? Er funnene egnet til å gi en forståelse utover allerede eksisterende teori? Dette vil jeg komme tilbake til i oppsummeringen. Da vil jeg redegjøre for mine funn og om de er egnet til å gi en forståelse utover eksisterende teori. Mitt ståsted som pedagog kan gi en annen vinkel på litteraturutvalget som i hovedsak er en atferdsteoretisk tenking i et terapeutperspektiv, dette kan gi en ny forståelse i forhold til denne litteraturen og forskningen, noe som kan være egnet til å gi en økt forståelse utover eksisterende teori.

Generaliserbarheten i denne oppgaven vil avgjøres av min fortolkning av materialet. Kan det testes ut ved hjelp av videre forskning? Dersom det ikke er mulig er det heller ikke overførbarhet i oppgaven min. Thagaard (2009) mener at vi slik ser om teoretisk generalisering kan bidra til å generere ny forskning (Ibid).

Jeg ser en svakhet ved dette metodevalget, det er lite utvalg av forskning på norske forhold, dermed er mye av forskningen basert på andre land som USA og Australia.

Videre ser jeg muligheten for at mitt metodevalg blir mer upersonlig, ingen intervju eller resultat fra "feltet", kun basert på litterære kilder og kvaliteten på disse kildene varierer.

3. Utdyping av feltet problematisk skolefravær.

I denne delen av oppgaven vil jeg gi en utdyping av feltet og begrepet problematisk skolefravær. Jeg har valgt å belyse problematisk skolefravær ved å dele opp i forskningsfokus, definisjoner og faktorer knyttet opp mot problematisk skolefravær.

Skolegangen og utdanningssystemet i Norge er i dag et allment gode. Skolen gir barn og unge en formell utdanning og blir også en viktig arena for deres sosiale utvikling. Skolestrukturen i Norge er i de senere år utvidet fra 10årig grunnskole til også å omfatte videregående skole, dermed er det totale obligatoriske skoleløpet nå 13 år. Det betyr at også videregående skole er for alle, uavhengig av faglig nivå og mestringsevner.

De kunnskaper og ferdigheter som barn og unge trenger for å klare seg som vokse, setter stadig større krav til den enkelte. Mange unge mestrer disse kravene, men ikke alle. I Norge mener Evdsten i Holden & Sällman (2010) at ca 10 000 barn til enhver tid har vansker med å gå på skolen. 1% av elever har fulltids fravær over lang tid. Østevik (2009) påpeker at det er vanskelig å si noe med sikkerhet om omfanget av skolevegring, dette fordi det opereres med ulike definisjoner og fordi det er grunn til å anta at det er en del underrapportering på dette området. I tillegg blir skolevegring sjelden sett som et fenomen i seg selv, men mer som et symptom for andre psykiske vansker (Ibid). Forekomsten er forholdsvis lik blant gutter og jenter, og synes uavhengig av sosioøkonomisk status (Fremont. 2003; Sundby. 2006:a).

Fra sentralt hold, fylkeskommunene og skoleeierne er det utarbeider planer og satsningsområder for å gi et bedre tilbud til elevene slik at alle kan gjennomføre videregående opplæring, allikevel er det noen elever som ikke klarer å nyttegjøre seg dette tilbudet på grunn av et problematisk skolefravær.

3.2. Forskningsfokus knyttet til skolefravær.

Forskningsfokuset på skolefravær har endret seg en del gjennom tidene. På 1960 tallet mente mange forskere at bakgrunnsforholdene til den enkelte eleven hadde størst betydning for skoleresultatet og dermed var ikke skolen og forhold ved denne så interessante. (Møller Sørensen. 2001).

På 1970 tallet ble forskningsfokuset i større grad satt på hjem og familieforhold. Fortsatt ble skoleforhold lite vektlagt. Elevenes tidligere erfaringer hadde fortsatt større betydning for skoleprestasjonene enn skolen. I de senere år har forhold relatert til skolen kommet i fokus. Økt erkjennelse av at individfokuserende forklaringer ikke er dekkende nok, selv i kombinasjon med hjem og familierelasjoner, medførte at nærmiljø og sosialt miljø også fikk fokus. Dermed er fokuset nå rettet mot hele elevens miljø, også skolen (Ibid).

Mye av den tidligere forskningen på området skolevegring har hatt teoretisk forankring innen psykologi og psykiatri. Nå er behandlingsformene som oftest benyttes ved langvarig problematisk skolefravær, medikamentell behandling, kognitiv atferdsterapi, hjemmebaserte og familierettede intervensjoner. Tilbudet om spesialiserte skoletilbud er sjelden men finnes enda.

(Kearney & Albano, 2000; Ingul, 2005).

Skauge (2006) Viser i sin masteroppgave til at sosiallærer og rådgivere i skolene har en tendens til å individfokuserer i sin vurdering av faktorer som er viktigst påvirkende for problematisk skolefravær hos ungdom. Hun mener at forklaringen delvis kan være at elevenes symptomer som vondter, sårbart selvbilde og tilbaketrukkethet er enklere å observere for sosiallærer og rådgiver sammenlignet med systemfaktorer som hjemmemiljø og skolemiljø. (Ibid).

3.3. Definisjoner.

De første forsøkene på å definere skolefravær uten gyldig grunn, ble gjort av Broadwin i 1932 og Partridge i 1939 (Kearney & Silverman, 1996). Noen av begrepene var skoleskulk, skolefobi, skolevegring og skolenekting (Ibid). De første to er relativt gamle og kan synes å være mindre brukt i dag, de to siste synes å være de vanligste betegnelse.

En viktig avgrensing her er å skille ut to forklaringsmuligheter som ikke vil bli utdypet videre i denne oppgaven. Foreldremotivert fravær, hvor foresatte av ulike årsaker holder eleven hjemme og skulk. Skulk har en annen dynamikk og karakteristika enn skolevegring (Fremont, 2003). Her vises det til kjennetegn ved skulk hvor eleven vil prøve å skjule dette for foresatte, samtidig har eleven andre steder/arenaer enn hjemme han ønsker å være. Dette er i motsetning til en skolevegrer som ikke møter på skolen på grunn av emosjonelle faktorer, men som i stedet ønsker å være hjemme. Kearney (2008) påpeker videre at dersom skolevegrerne kommer på skolen, forlater de ofte før skoledagen er over (Ibid).

Dette skjules sjelden for foresatte, men forklares ofte med somatiske plager som vondt i hode, mave og lignende.

Det kan synes nyttig å skille mellom de elevene som gjør et aktivt valg om ikke å gå på skolen, det er da viljestyrte og rasjonelle handlinger bak fraværet. Dette i motsetning til de som opplever så store angstreaksjoner at de, på tross av et ønske om å gå på skolen, ikke klarer det. Slik kan vi se på skulk og skolevegring som to ulike uttrykk for psykososiale vansker, utagerende og innagerende problematferd.

Befring (2001) kjennetegner utagerende problematferd med hyperaktivitet, impulsstyrt atferd og sosiale konflikter mens innagerende problematferd er kjennetegnet med sosial isolasjon, tilbaketrekning, depresjon, angst og psykosomatiske problemer.

King & Bernstein (2001) definerer skolevegring som:

"...difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression."

Holden & Sällman (2010) sier at begrepet skolenekting kan høres lett vint ut, eleven nekter noe han ikke har lyst til, men det er kanskje ikke dekkende dersom eleven opplever så sterk angst at han ikke klarer å gå på skolen? Med en slik forforståelse vil det være naturlig å se skolefraværet som sekundært problem og angsten som primærproblem. Da vil det være naturlig å tenke behandling av angsten før man forventer frammøte på skolen (Ibid).

Dersom jeg ser begrepet skolenekting sammen med begrepet skolevegning vil de kunne hjelpe hverandre i en utfyllende forståelse. I begrepet skolevegning ligger betydninger som å motstride, vegre, nekte, avslå og avvise og kan sees som en oversettelse av Kearneys "School refusal".

Kearney (2001) definerer "school refusal" som barns vegning mot å møte på skolen eller å oppholde seg på skolen en hel dag. Han skiller ikke på årsakene til at barnet ikke vil møte på skolen eller omfanget av fraværet. Kearney sier at årsakene ofte er sammensatte eller de kan starte av en grunn, for så å opprettholdes av andre grunner. Han definerer disse i faglitteraturen som skolevegning som ofte viser tegn på sosiale og emosjonelle vansker slik som angst, depresjon, frykt, usikkerhet, suicidale tanker og somatiske plager (Ibid).

En slik utfyllende forståelse støttes av flere, blant annet Thambirajah et al. (2008.) og Ingul (2005). På bakgrunn av dette har jeg valgt å forstå problematisk skolefravær i lys av faktorer ved elev, hjem og skole og hvordan samspillet mellom disse virker, over tid.

3.4. Faktorer ved problematisk skolefravær.

Det er sjelden bare en årsak til skolefraværet ifølge Kearney (2008). Dette er heller ikke uproblematisk da for eksempel mange elever som uteblir fra skolen på grunn av angst, ofte oppgir somatiske symptomer og dermed får gyldig melding med hjemmefra og fraværet registreres da som gyldig (Ibid).

Elever med problematisk skolefravær opplever ofte angstrelaterte symptomer. Det er blant annet fordi de har liten tiltro til at de kan håndtere de krav som stilles til dem (Grøholdt et al. 2001; Thambirajah et al. 2008.)

Heyne og Rollings (2002) er innom dette i sine fellestrekk ved elever med problematisk skolefravær hvor de mener å se at dersom elever med problematisk skolefravær blir presset hjemme, kan de bli temperamentsfulle, ulykkelige og få smerter uten fysiske forklaringer, som for eksempel hodepine og kvalme. Dette medfører et fravær hvor foresatte vet at eleven er hjemme, men kan synes det er vanskelig å ta fatt i problemet. Eventuell opposisjonell atferd og aggresjon kommer oftest til syne hjemme når eleven føler seg desperat, og vises dermed ikke så ofte på skolen (Ibid).

Lazarus (2006) ser på interaksjonen mellom krav fra omgivelsene og de personlige ressursene en person innehar i møte med disse. Dersom den miljømessige belastningen overstiger personens ressurser i stor grad, vil det oppleves som en stressende relasjon. Han presiserer at en person blir stresset dersom situasjonen er truende eller umuliggjør viktige målsetninger eller forventninger (Ibid). Dette er i samsvar med Antonovskys (1979) salutogenetiske orientering, "individets opplevelse av sammenheng" (OAS), som jeg vil komme tilbake til i del 4.4.

Lazarus (2006) sier videre at dersom det blir alvorlig ubalanse mellom en persons ressurser og kravene han stilles, kan det føre til traume og gjøre at personen føler seg hjelpeløs. Kravene er da så store at det kan resultere i panikk, depresjon og unngåelse. Dette er symptomer som også Kearney (2008) drøfter i sin beskrivelse av personer med problematisk skolefravær.

En akutt skolevegring varer minst to uker og opp til et helt kalenderår, mens en kronisk skolevegring må ha vært tilstedet mesteparten av to skoleår (Kearney og Albano. 2000). Dette er vanligvis faglig dyktige elever, men fraværet gjør dem mer sårbare for faglige vansker på sikt (Ibid).

I følge Bauger, L., Warholm, V., og Sundby, J. (2009) er det studier som tyder på at overgangen til ungdomsskolen er en periode med økt risiko for fravær, men det kan ikke sies å finnes signifikante forskjeller mellom kjønnene.

I følge Kearney (2008) er faren for sekundærvansker stor for elever med problematisk skolefravær. Desto lengre problemene varer jo sterkere oppleves de, og det kan føre til depresjon, dårligere selvbilde og økt angst. Maktesløsheten, bekymringene og belastningene som en skolevegringen bidrar med til hele familien er omfattende og det er dermed viktig å skape håp og endring så tidlig som mulig. I dette arbeidet er det viktig med struktur, sammenheng og teoretiske kunnskaper (Ibid).

Forklaringene og årsaksbeskrivelsene for den enkelte eleven med problematisk skolefravær varierer stort, noen opplever prestasjonsangst, andre separasjonsangst mens andre igjen har mer generell sosial angst.

Sundby (2006:a) viser til noen eksempler på risikofaktorer og beskyttende faktorer for utvikling av skolevegring.

Risikofaktorer hos eleven: Emosjonelle vansker eller sårbarhet for stress og elever som trekker seg tilbake fra samfunnet og jevnaldrede. Dette gjelder spesielt for de elevene hvor vanskene oppstår i tenårene og varer over tid. Beskyttende faktorer hos eleven: Minst en god venn og god sosial kompetanse samt gode mestringsstrategier og et positivt selvbilde. (Ibid).

Risikofaktorer knyttet til skolen: Ustrukturerte og mangelfulle rutiner for registrering og håndtering av fravær samt liten grad av struktur, forutsigbarhet og trygghet i læringsmiljøet. Beskyttende faktorer knyttet til skolen: Gode relasjoner mellom elev og lærer samt realistiske forventninger og klare faglige mål. (Ibid).

Risikofaktorer knyttet til hjemmet: Store endringer i elevens livssituasjon som skilsmisse og/eller flytting samt psykiske vansker hos foresatte. Beskyttende faktorer knyttet til hjemmet: Foresatte stiller like krav til eleven samt støttende og godt sosialt nettverk. (Ibid).

4. Teoretisk perspektiv.

Mitt utgangspunkt som pedagog gjør at jeg har valgt et teoretisk ståsted rettet mot et relasjonsperspektiv og mestringsperspektiv. Dette kan gi en annerledes vinkling enn atferdsteorien og atferdsterapien. Jeg fant ikke atferdsteori og atferdsterapeutisk tilnærming tilstrekkelig i vurderingen av i hvilken grad en pedagog kan påvirke elever med problematisk skolefravær mot en mer deltakende og involvert skolehverdag. En atferdsterapeutisk tilnærming kan se ut som et redskap mer konstruert for en-til-en terapi i arbeidsformen og dette kan være utfordrende og vanskelig å overføre direkte til et pedagogisk perspektiv. Det fremstår for meg som en annen type tenkning og forankring som jeg finner noe smalt i forhold til menneskesyn og læringsyn.

Forsøk på å årsaksforklare problematisk skolefravær har vært mange og jeg ventet ikke å finne en forklaring som dekket alle aspektene da jeg startet arbeide med denne oppgaven. Grøholdt (2001) er en av flere forfattere som mener at man må ha forståelsen av at problematisk skolefravær oppstår og opprettholdes som multiforiell (Ibid). Derfor har jeg valgt å redegjøre for deler av Sameroff og Chandlers (1975) transaksjonsmodell, Antonovskys (1979) "individets opplevelse av sammenheng" (OAS) og relasjonspedagogikk i denne delen av oppgaven.

4.3. Transaksjon i møte mellom pedagog, elever og foresatte.

Transaksjonsmodellen er opprinnelig utviklet av Sameroff og Chandler i 1975 (i: Haavind & Øvereide. 2007). Modellen innebærer en forståelse av at utviklingsmessige utfall verken skyldes individfaktorer alene eller læringskonteksten alene, men derimot en gjensidig påvirkning mellom individ og omsorgspersonen over tid. Dette kan oppfattes som et alternativ til den tradisjonelle motsetningen mellom arv og miljø når man skal forstå faktorene som er bestemmende for barns utvikling. (Ibid).

Kvello (2012) presenterer transaksjonsmodellen som en samling teorier som dominerer i dagens forskningsfront i utviklingspsykologien. Transaksjonsmodellen er en paraplyteori som favner over og binder sammen flere teorier. Disse teoriene deler de samme sentrale karakteristika. Bronfenbrenners bioøkologiske teori (tidligere kalt utviklingsøkologi) er en av teoriene som inngår i transaksjonsmodellen (Ibid). Barn forstås ikke som en passiv mottaker av påvirkning fra miljøet, men betraktes å aktivt påvirke sitt eget omsorgsmiljø. Med andre ord er barns utvikling en felles konstruksjon av relasjoner mellom miljøet og individet. Denne vekselvise påvirkningen kan beskrives som utvekslinger i form av transaksjoner, derav modellens navn (Ibid).

Kvello (2012) påpeker viktigheten av det sosiale miljøet og de mellommenneskelige relasjonene. Han hevder at et av primærmålene med sosialisering er å beherske det miljøet man skal være en del av. Da blir skolens oppgave i sosialiseringen å hjelpe elevene til selvstendighet, noe som innebærer å mestre det miljøet de er en del av, klassen og skolemiljøet. Transaksjonsmodellen viser til at barn er født med interesse for og evne til å inngå i et gjensidig samspill med sine omsorgspersoner, og at begge trenger respons fra hverandre for å holde denne transaksjonen i gang (Ibid).

På denne måten hevder Kvello (2012) at det er selve dynamikken mellom biologi og samspill som er bærebjelken i transaksjonsmodellen. Biologi og miljøfaktorer er ikke adskilte dimensjoner men påvirker hverandre (Ibid).

Mitt utgangspunkt om at årsaken til problematisk skolefravær må sees som multifaktoriell, gjør transaksjonsmodellen til et redskap i forståelsen av at ulike faktorer ved eleven og miljøet gjensidig påvirker hverandre over tid. Dermed vil denne påvirkningen kunne sees ulikt hos de enkelte elevene, selv om forutsetningene og miljøet tilsynelatende var like. Kearney (2001) sier at mangelen på denne forståelsen kan være en del av årsaken til at noen forfattere beskriver elever med problematisk skolefravær som en heterogen gruppe.

Transaksjonsmodellen gir et grunnlag for å forstå mangfoldet hos elevene. Noen elever med problematisk skolefravær finner det uoverkommelig vanskelig å fremføre foran klassen, noen er oversensitive i enhver evalueringssituasjon, andre frykter skoleveien mens andre ikke klarer tanken på en kaotisk kantine eller gangsituasjon. Noen elever er individuelt

sårbar, føler seg utrygge eller har lav selvtillit, mens andre har flere av disse karakteristikaene samtidig.

Sammenhengen mellom følelser og tanker er viktig for alle, spesielt når tankene er sterke. Da blir også meningene sterke, noe som utløser sterke følelser i tilknytning til dette. Slik kan en normalsituasjon utvikle seg til å bli et uoverkommelig hinder. Dette understøtter Haugen i følgende:

”Når tankene våre blir overdrevent og ensidig opptatt av noe og/eller når noe utløser altfor sterke følelser, så er systemet vårt ute av balanse. Da eksisterer det et klart misforhold mellom miljøbegivenhet og styrken på den emosjonelle reaksjonen og/eller at varigheten av den emosjonelle reaksjonsformen langt overstiger det som er naturlig for en emosjonell reaksjonsform”.

(Haugen. 2008:110)

Med en slik forståelse av at individet og miljøet påvirker hverandre, kan det for noen elever for eksempel være følelsen av utrygghet kombinert med en individuell sårbarhet og lav selvtillit som blir en utløsende og opprettholdende faktor for det problematiske skolefraværet. For andre elever kan det være tilbaketrukkethet og sosial angst som vanskeliggjør sosiale relasjoner med andre og som dermed blir en utløsende og opprettholdende faktor ved det problematiske skolefraværet. Pedagogens evner til å møte den enkelte elev med forståelse, støtte og positiv holdning som forteller eleven at han er ønsket og viktig, vil kunne vekke trygghet og tillit hos eleven, noe som igjen kan være viktige beskyttelsesfaktorer for elever med problematisk skolefravær. Dersom pedagogen og skolen kan legge til rette for et trygt og forutsigbart miljø for alle elevene, kan det kanskje bidra til en forebygging mot utvikling av et problematisk skolefravær.

4.4. Antonovskys salutogenetiske orientering, ”Individets opplevelse av sammenheng” (OAS).

Individets opplevelse av sammenheng, som fokuserer på kilden til sunnhet i mennesket, er en motbør til den tradisjonelle patologiske orienteringen hvor fokus går mot å forklare

hvorfor mennesker blir syke. Han viste til at å bli utsatt for stressfaktorer gir en spenningstilstand i kroppen, og definerte en stressfaktor slik:

“A Stressor can be defined as a demand made by the internal or external environment of an organism that upsets its homeostasis, restoration of which depends on a nonautomatic and not readily available energy-expending action. “ (Antonovsky. 1979:72)

Han mente at en stressfaktor kan komme fra det ytre miljøet og påvirke det indre miljøet eller visa versa. Måten mennesket møter denne stressfaktoren på, vil avgjøre om utfallet blir helsefremmende (salutogenetisk), nøytralt eller patologisk. Det er menneskets motstandsressurser som vil være avgjørende for om spenningen som oppstår går over til belastende stress. (Ibid).

I sitt videre arbeid for å forklare og utdype den salutogenetiske orienteringen, utviklet Antonovsky (2000) begrepet ”opplevelse av sammenheng”. Han mente at dersom mennesket opplever en meningsfylt sammenheng i de utallige stressituasjoner som det stadig utsettes for, hadde det mest sannsynlig en sterk opplevelse av sammenheng. Han kom frem til to hovedtemaer til, begripelighet og håndterbarhet, men vektla meningsfullhet tyngst. Årsaken til dette var at meningsfullhet er en forutsetning for begripelighet og håndterbarhet, uten den vil de to andre miste sin funksjon (Ibid).

Antonovskys (2000) ”Opplevelse av sammenheng” er ikke en mestringsstrategi men en generell holdning til situasjoner og hendelser som alle mennesker har. Han mente at dette er en relativt varig og stabil egenskap som er ferdig utviklet rundt 30 års alderen og frem til da kan den utvikles og styrkes. For å styrke sin OAS mente Antonovsky (2000) at det er viktig å utsettes for krav i riktig mengde slik at menneskets indre og ytre verden oppleves begripelig, håndterbar og meningsfull. Da beveger mennesket seg mot den sunne polen av skalaen god og dårlig helse. (Ibid)

I følge Antonovsky (2000) viser begrepet meningsfullhet til at man føler livet som forståelig. Et menneske med sterk opplevelse av meningsfullhet kan oppleve alvorlige hendelser, men selv da vil en person med sterk opplevelse av sammenheng (OAS) finne løsninger som gir mening og slik evne å håndtere situasjonen på en verdig måte. (Ibid). Et eksempel her kan være at en sterk opplevelse av mestring vil gjøre eleven bedre i stand til å håndtere de

faglige og sosiale utfordringene som oppstår i en skolehverdag. For eksempel faglige krav som prøver og muntlig aktivitet i timene og mangfoldet i samspillet med medelever.

Antonovsky (2000) beskriver begripelighet som at de stimuli mennesket utsettes for er forutsigelige eller at mennesket på en eller annen måte kan sette det inn i en sammenheng og forklare det for seg selv. Slik blir erfaringer en del av grunnlaget for begripelighet i denne sammenhengen (Ibid).

Hans begrep håndterbarhet henviser til i hvilken grad mennesket oppfatter at det står ressurser til rådighet, slik at det klarer de krav som stilles. Ressursene kan enten komme fra mennesket selv eller via en legitim annen, for eksempel lærer, som mennesket er fortrolig med og har tillit til. En sterk opplevelse av håndterbarhet gir mennesket styrke til ikke å føle seg som offer for omstendigheter det ikke rår over, eller urettferdig behandlet. Mennesker med en sterk følelse av håndterbarhet oppfatter ytre stimuli som håndterbare utfordringer. (Ibid).

Antonovsky (2000) fremmer viktigheten av å holde fokus på menneskets ressurser heller enn problemer (Ibid). Slik ser jeg at problemfokusering eller patogenese, kan medføre en tiltaksrekke som elever med problematisk skolefravær kan oppfatte som stigmatiserende, hvor et stadig fokus på problemer fører til ytterligere reduksjon av selvfølelsen, selvbilde og motivasjon, noe som igjen kan føre til at han blir enda mindre i stand til å se muligheter i sitt eget liv. Derimot å styrke elevers selvbilde kan gi økt selvfølelse og motivasjon, og dermed økt vilje til å involvere seg og delta i skolehverdagen. Antonovsky (2000) mener at et slikt salutogent fokus må medføre en ressursanalyse som danner grunnlag for å utvikle elevens vekstpotensialer (Ibid).

Monsen (2002) kritiserer Antonovskys salutogenese og OAS i det hun sier at Antonovsky omformer en subjektiv sammenheng og mening, og et flytende og sterkt varierende begrep (opplevelsen av sammenheng) som er sammensatt av mange faktorer til et objektiv, nærmest matematisk størrelse ved bruk av skjemaer for å måle sammenhenger. Hun mener at det bare er det enkelte individet som kan vite sammenhengen i sitt liv, og dermed er det bare den enkelte som kan sette dette sammen til sin personlige helhet.

Jeg ser en fare ved et for ensrettet fokus på individets opplevelse av sammenheng, da kan man overse årsaksforklaringer av patogen karakter, og dermed ikke sette i gang riktig behandling. Det vil kunne forlenge sykdomsforløpet og dermed medføre at det problematiske skolefraværet varer lengre, med de utfordringer som ligger i det. Tenker her på viktigheten av å utrede eventuelle komorbide lidelser eller underliggende psykiske vansker, slik at man sikrer at dette ikke er en forsterkende problemfaktor.

På tross av dette forbeholdet finner jeg begrepene meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet viktige i pedagogens arbeid med elever med problematisk skolefravær og vil derfor anvende disse i drøftingen.

4.5. Relasjonspedagogikk.

Relasjonens betydning for samspill mellom mennesker har vært fokusert på av mange. I et pedagogisk perspektiv er dette ivaretatt blant annet ved involveringspedagogikk, en pedagogikk som fokuserer på pedagogens involvering med elevene og hans relasjonsbygging i forhold til dem. Dette er beskrevet av blant annet Poul Nissen (1978).

Gode relasjoners betydning for elevenes utvikling er også beskrevet skjønnlitterært, blant annet i "En glad gutt" av Bjørnstjerne Bjørnson. Denne historien viser at relasjonens betydning hadde fokus allerede på 1800 tallet, og prinsippene er ikke nye. Etablering av gode relasjoner mellom lærer og elev handler om å etablere tillit, fortrolighet og trygghet for videre utvikling og læring.

Aubert og Bakke definerer relasjonskompetanse slik:

"Å være relasjonskompetent henspiller til måten hun legger til rette slik at elevene blir sett og forstått, hvordan hun samhandler med dem og systemet rundt for å sikre rom og vilkår slik at alle får det utbyttet de skal ha av skolegangen." (2008:23)

Videre sier Aubert og Bakke (2008) at å utvikle relasjonskompetansen må sees som et livslangt utviklingsprosjekt. Alle relasjonelle erfaringer man får i livet vil spille inn i forhold til den relasjonelle kompetansen man til enhver tid besitter (Ibid).

Da ser jeg relasjonskompetanse som et overordnet begrep med relasjonsbygging og psykologi som fellesnevner.

Spurkeland (2011) innfører begrepet relasjonspedagogikk som bygger på relasjonskompetanse. Slik tar han den etablerte kunnskapen som finnes, inn på en pedagogisk arena, noe jeg finner interessant i denne delen av oppgaven.

Spurkelands (2011) teoretiske forankring er humanistisk psykologi, hans relasjonspedagogikk bygger på Carl Rogers, en av foregangsfigurene for den humanistiske psykologien. Wivesstad (1992) viser til at den humanistiske psykologien bygger på å avdekke de antatt enorme muligheter som den enkelte har i seg, slik at potensialet kan virkeliggjøres (Ibid).

Spurkeland har definert relasjonskompetansen slik:

”Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.” (2011:67)

Når Spurkeland (2011) tar for seg begrepet relasjonskompetanse, som er kjent for mange, og overfører dette til den pedagogiske arena, innfører han begrepet relasjonspedagogikk. Dette begrepet innehar mange elementer fra relasjonskompetanse men utfordrer pedagogene, skolen og skolens samarbeidspartnere. Han sier blant annet:

”Mennesker med lav relasjonskompetanse burde ikke fått slippe til i skolen.”

(Spurkeland. 2011: 14)

Spurkeland (2011) fremhever noen dimensjoner som må ivaretas for at pedagogen kan få til et godt relasjonelt arbeid i klasserommet. Disse er grovinnfelt slik:

1. Basiskompetanse. Er pedagogens generelle holdninger til å se etter det unike ved hver elevs personlighet. Pedagogens evne til å etablere tillit og tillitsfulle relasjoner mellom elevene og mellom seg og elevene (Ibid).

2. *Ferdighetskompetanse*. Pedagogens evne til å etablere den gode dialogen, preget av likeverdighet og balanse med eleven. Eleven møtes med respekt og har reell innflytelse og styring på samtalen. En god erfaring på individnivå mellom pedagogen og eleven, vil også ha overføringsverdi til hele klassen, eleven kan da være trygg på pedagogen og dialogen, og dermed sikrer det en god dialog i klasserommets fellesskap. Dette er viktig for å sikre pedagogens naturlige autoritet, og tilbakemeldinger fra pedagog til elev kan da fungere som hjelp og ikke irettesettelse (Ibid).

3. *Holdningskompetanse*. Pedagogen avdekker hva som er viktig i nettverket rundt eleven, gruppen og seg selv. Pedagogens mål med dette er å etablere relasjoner som tjener hans arbeid med eleven. Det kan være hjemmet, PPT, helsesøster, kolleger på skolen eller andre. Optimalt vil dette medføre at eleven opplever seg verdsatt både av pedagog, skolen og miljøet rundt. Opplevelsen av å bli verdsatt skaper en positiv avhengighetsrelasjon som igjen vil forebygge negativ atferd og sikre godt læringsmiljø for eleven og gruppen han er en del av. Dette gjelder også pedagogen selv, han trenger også å bli sett og verdsatt i sitt miljø. Gjennom å være positivt synlig blant foresatte, kollegaer og ledelsen ved skolen, kan pedagogen vokse og utvikle seg. En pedagog som arbeider solo vil få mindre positive tilbakemeldinger og dermed blir dette et hinder for hans utvikling både faglig og personlig (Ibid).

4. *Emosjonell kompetanse*. Viser til pedagogens evne til positiv samspill med elevene. Elever som opplever at pedagogen gleder seg over deres bidrag vil huske dette positivt. Det samme gjelder varm humor, men det må ikke forveksles med ironi, uthenging eller "innpakket" kritikk. For å få til varm humor kreves det emosjonell modenhet hos pedagogen. Emosjonell modenhet omfatter evnen til å forstå egne følelser, sette seg inn i andres følelser og å kunne handle til nytte for seg selv og andre. En slik modenhet vil medføre at pedagogen våger å vise egne følelser, empati og vise aksept for negative følelser som sinne og sjalusi. Slik blir pedagogen en positiv rollemodell (Ibid).

Spurkeland (2011) sier videre at disse dimensjonene innvirker på hverandre i et gjensidig avhengighetsforhold og vil dermed benyttes samtidig. Målet med å bruke disse dimensjonene er at elevene vil respektere og akseptere pedagogen som sin naturlige leder.

Ved at elevene føler seg ivaretatt og ønsket vil elevene sette pris på læringsarbeidet sammen med pedagogen. Dette vil være en ønskesituasjon for enhver pedagog, og Spurkeland kaller det for pedagogens A-faktor. Han påpeker også tre kompetanser hos pedagoger som bidrar til læring. Den første er relasjonskompetanse som omfatter evnen til å inngå i en positiv, sosial relasjon med den enkelte elev. Den andre er regjeldelseskompetanse som ser på pedagogens evne til å lede klassens undervisningsarbeid klart og tydelig som en synlig og tydelig leder. Den siste er didaktikkompetanse som omfatter fagspesifikk kompetanse, og viser til pedagogens generelle fagkompetanse i det enkelte fag han underviser i. Av disse tre rangeres kontakt og interaksjon mellom pedagogen og elev høyest (Ibid).

For å oppnå gode relasjoner påpeker Spurkeland (2011) viktigheten av at eleven opplever å like pedagogen, det betyr at disse to må ha en positiv relasjon til hverandre. For å oppnå dette er det viktig at pedagogen får etablert tillitsfulle og fortrolige relasjoner som kan danne grunnlag for et godt samspill. Disse premissene ligger til grunn i all relasjonspedagogikk og krever at pedagogen evner å kartlegge den enkelte elevs forutsetninger, bakgrunn og interesser før fagene presenteres. Først da kan man si at respekten for individets ukrenkelighet er ivaretatt, slik det humanistiske grunnsynet tilsier, noe som er basisen i relasjonspedagogikken (Ibid).

Aubert & Bakke (2008) viser til at fordommer er en del av den forestillingen mennesker har om verden, basert og formet av den kulturen mennesket er en del av. Det handler om generaliserte forestillinger og omfatter holdninger verdier og forestillinger. I et hermeneutisk perspektiv er dette både positivt og negativt ladet. Det er en del av kulturen og tradisjonen og språket og dermed gjennomgående for forståelsen til det enkelte individ. I samfunnets dagligliv er fordommer negativt assosiert, i vitenskapsteoretisk sammenheng er det en innstilling. Slik kan fordommer være en mulighet for endring dersom mennesket har forståelse og kunnskap om egne fordommer (Ibid).

Dette underbygges av Spurkeland (2011) som sier at pedagogens menneskesyn og evne til å mestre relasjoner er sentralt i arbeidet med å hjelpe elever på veien til å bli ansvarlige, selvstendige, selvrealiserende og frie mennesker, som er en del av dannelsen de skal utvikle i følge overordna læringsmål i opplæringsloven (Ibid).

Spurkeland (2011) sier videre at i arbeidet rundt eleven er det også viktig å tenke samarbeid med hjemmet. Dersom pedagogen evner å søke opp verdier som elev og foresatte også kan enes om, kan det medføre en verdiallianse som gir tillit og trygghet og som kan danne grunnlaget for et godt og fruktbart samarbeid og samhandling. (Ibid).

4.6. Skole-hjem samarbeid.

Skolen skal supplere og videreføre foresattes arbeid gjennom å bidra til elevens utvikling av sosiale, personlige og faglige ferdigheter. (Kunnskapsdepartementet. 2006)

De fleste foresatte er opptatt av at barna har det bra på skolen, og ønsker det beste for sine barn. Nordahl (2007) viser til hvor avgjørende det er at skolen og hjemmet har et godt og gjensidig samarbeid for barns utviklingsmuligheter og læringsmuligheter. Han beskriver tre grunnleggende betingelser for et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet:

1. Foresattes sosiale, økonomiske og kulturelle kapital.
2. Myndiggjøring og syn på foresatte som en ressurs.
3. Anvendelse av ulike typer makt i samarbeidet. (Nordahl. 2007: 107)

Han viser også til forskning som sier at noen foresatte blir møtt på en negativ eller avvisende måte dersom de prøver å ta opp vanskelige temaer med pedagoger eller rektor. Videre ser man at samarbeide mellom skole og hjem ofte blir preget av mye enveiskommunikasjon i form av informasjon fra skolen til foresatte. Skolen kan på sin side gi uttrykk for at noen foresatte er ressursvake og har ikke forutsetninger for å hjelpe elevene, andre foresatte oppfattes som vanskelige eller stiller urimelige krav til skolen (Ibid). Dette er eksempler på forhold som gjør samarbeidet vanskelig.

Pedagogens oppfatning av foresatte og deres ressurs er vesentlig, dersom denne oppfatningen er at foresatte er ressurssvake kan holdningen bli at disse foresatte har lite å bidra med. Da er det fare for at skolen bruker sin institusjonelle makt til å ta beslutninger og informerer foresatte om disse i stedet for å involvere dem. Denne holdningen kan også overføres til eleven og dermed preges pedagogen av negative forventninger også til eleven, ut fra pedagogens syn på familien som ressurs svak. Dette kan vanskeliggjøre elevens muligheter for å realisere sitt utviklingspotensiale, og kan bli spesielt vanskelig for elever med problematisk skolefravær. En pedagog som oppfatter foresatte som ressurssterke og potensielle støttespillere, vil lettere oppnå et samarbeid preget av dialog og positiv samhandling, og dermed oppnå en felles forståelse og enighet omkring de beslutninger som tas slik at det stilles realistiske krav til eleven. En slik positiv holdning mellom skolen og hjemmet gir større sannsynlighet for at pedagogen støtter og bekrefter eleven, og at eleven dermed får utviklet sitt faglige og sosiale potensial.

Nordahl (2007) påpeker at uavhengig av førsteinntrykk bør pedagogen søke å se hvor betydningsfulle foresatte er for eleven, og ta utgangspunkt i det positive der. Dette gjelder ikke bare den enkelte pedagogen, men blir også påvirket av den kulturen skolen har for samarbeid og syn på foresatte som ressurs for skolens arbeid. Dette viser igjen til hvordan skolene er organisert og hvilke rammer som er lagt for samarbeid mellom skole og hjem. Han viser også til at dersom maktforholdet mellom pedagogen og hjemmet skal oppheves, må foresatte gis anledning til å påvirke sentrale prosesser og beslutninger i skolen. En slik myndiggjøring innebærer utvikling av gode relasjoner og tillit. Tillit gir grobunn for refleksjoner hos foresatte om egne og barnets situasjon (Ibid).

I en undersøkelse om sammenhengen mellom foreldrestøtte og elevsituasjon i skolen viser det at foresatte som støtter sine barn aktivt i forhold til skolen:

”...har en tendens til å ha barn som både har bedre relasjon til medelever og til lærere og som dessuten trives bedre enn de barna som opplever noe mindre foreldrestøtte hjemme.”

(Nordahl. 2000:47)

Dette resultatet tilsier at et nært og godt alliansesamarbeid med hjemmet er viktig uansett, og det er da nærliggende å tro at dette gjelder spesielt for barn med problematisk skolefravær.

5. Drøfting.

I hvilken grad kan pedagogen påvirke elever med problematisk skolefravær mot en mer deltakende og involvert skolehverdag?

Jeg har valgt to forskningsspørsmål for å besvare problemstillingens mål og hensikt på en best mulig måte innenfor de tids og ressursmessige rammene som ligger til grunn for denne masteroppgaven:

- 1: Hva er viktig for pedagogen å hensynta i forhold til elever med problematisk skolefravær?
- 2: Hvordan kan skolen støtte og bidra i dette arbeidet?

Dette var mitt utgangspunkt da jeg startet med litteraturstudiet. For å søke svar har jeg tidligere redegjort for noen utvalgte teorier og deler av forskningsmodeller sett fra flere forskere og fagfolks ståsted. Her vil jeg drøfte og vurdere disse.

5.1. Relasjon mellom pedagog og elev.

Juul og Jensen (2003) beskriver profesjonell relasjonskompetanse som pedagogens evner til å "se" det enkelte barn på dets egne premisser, og det er pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet. (Ibid)

Westvik & Wærhaugs (2006) norske studie av hva ungdom med skolevegringsproblematikk opplevde som god hjelp, bekrefter at ungdommene fant relasjon til lærer som meget viktig (Ibid).

Jeg ser at relasjonen mellom pedagog og elev blir en avgjørende faktor for både trivsel og læringsprosessene for eleven, men elevens totale livssituasjon er utgangspunktet, dermed er det nødvendig for pedagogen å bli godt kjent med eleven gjennom å lytte til hans ønsker og behov. En pedagog kan ikke vite hvordan en elev har det inni seg, dermed er det også vanskelig å vite noe sikkert om elevens livssituasjon eller livskvalitet uten å ha omsorg og en

lyttende dialog med eleven. Det vil si å ha respekt, og vise eleven verdighet i form av å lytte, føle med dem og ha evnen til å sette seg inn i hvordan eleven oppfatter omverdenen og samtidig ha fokus på det positive for å hjelpe eleven med å se mestringsmulighetene.

Lazarus (2006) viser også til at en god og støttende relasjon fra pedagogen kan bidra med en viktig ressurs i forbindelse med håndtering av stress (Ibid).

Ut fra dette ser jeg at en god relasjon gir støtte ved at pedagogen signaliserer til eleven at eleven er viktig for pedagogen, og at pedagogen har tro på at eleven vil klare seg godt. Dette betyr for eksempel å ringe eleven dersom han ikke kommer på skolen, for slik å vise at pedagogen bryr seg om eleven og at pedagogen ikke gir opp eleven.

I følge Lazarus (2006) kan mangelen på forutsigbarhet føre til stress som igjen kan føre til unngåelsesatferd hos elever med problematisk skolefravær. Det er derfor viktig at elever med problematisk skolefravær alltid vet hva som er ventet av dem og når det skal skje (Ibid).

Juul og Jensen (2003) påpeker videre at pedagogen i samtale med eleven bør ha like mye fokus på et relasjonelt utbytte, som et faglig (Ibid).

For at pedagogen skal få en kommunikasjon med eleven basert på likeverdighet og gjensidighet blir det viktig å holde fokus på eleven og hva han er opptatt av. Pedagogen eier ikke sannheten og målet for samtalen, dersom det er tilfelle kan det bli en vesentlig hindring for den gjensidigheten og likeverdigheten som bør prege samtalen mellom pedagogen og eleven. Målet må være å unngå at pedagogen dominerer i kommunikasjonen.

Dette finner jeg støtte i når Kaspersen et. al. presiseres at:

(...) i dette mangfoldet er det en faktor som fremstår som særlig viktig. Dette er den gode læreren, eller den gode lærer-elev-relasjonen. Dette fremheves av svært mange som avgjørende for hvorvidt de kommer på skolen eller ikke. En lærer som ser deg som individ, tar deg på alvor og hører dine synspunkter, har stor betydning.

(2012:18)

En pedagog med en god relasjon til eleven får eleven til å føle seg mer kompetent og dyktig, noe som kan styrke elevens selvbilde og dermed styrke elevens positive syn på seg selv.

i følge Antonovsky (2000) er alle mennesker motiverte for å tilegne seg atferdsmønstre, holdninger, evner og verdier som er nødvendige for å finne seg en sosial identitet. (Ibid).

Dersom det er slik vil respons fra miljøet rundt eleven være en avgjørende faktor i elevens utvikling av en sosial identitet. En elev med problematisk skolefravær har kanskje vært hjemme i uker eller måneder. Hvordan skal pedagogen komme i posisjon til å bygge en positiv relasjon med eleven? Jeg ser at utgangspunktet for et slikt arbeid må være et samarbeid med hjemmet slik at pedagogen kan få kontakt med eleven igjen for å få en klarere forståelse av hva som kan gjøres for å hjelpe, samtidig som eleven i større grad kan føle seg trygg på at noen bryr seg og kan hjelpe ham dersom han har behov for det. Pedagogens evner til å anerkjenne elevens bekymringer som viktige og reelle for eleven, støtte, vise at han har savnet eleven og ønske å hjelpe eleven tilbake til skolen, kan ha stor betydning for en elev med problematisk skolefravær. Eleven kan også finne en trygghet i å vite for eksempel at på gitte tidspunkt har han avtale med pedagogen, da kan han få faglig hjelp, støtte og samtaler. Slike forpliktende avtaler kan også motivere eleven til å komme og bli på skolen i større grad enn dersom han ikke opplever å være savnet av noen.

Aubert & Bakke (2008) påpeker at det er viktig at pedagogen ser på egen sårbarhet, både kroppslig og mentalt i relasjonelle møter. Denne selvrefleksjonen og selvinnsikten må være til stedet for å få til en god yrkesutøvelse. Slik ser de at kompetansen i relasjonspedagogikk handler om hvem pedagogen er som menneske og hvordan han fremstår i møte med andre. Relasjonelle erfaringer fra alle livets arenaer får dermed betydning i pedagogens arbeid. Dette er ikke en konstant kompetanse men kan videreutvikles ved hjelp av samspillobservasjoner, veiledning og kollegaveiledning for slik å reflektere over egen praksis (Ibid). Slik ser jeg at pedagogens kjennskap til seg selv kan påvirke hans grunnlag for å sette seg inn i andres tanker, følelser og intensjoner.

Lund (2004) på sin side viser til at det utøves mye privatpraktiserende pedagogikk i mange klasserom. Pedagogen har makt til å vurdere elevens orden/ oppførsel, sette karakterer og godkjenne eller ikke godkjenne elevens arbeid. Hun stiller spørsmål ved om pedagogen klarer å se ulike sider i situasjonene og atferden til den enkelte elev, eller om pedagogen bare ser det som allerede passer til hans antakelser og forforståelse? Hun sier videre at det kan oppleves godt for pedagogen å få rett i sine "spådommer" men det vil igjen føre til at hans vurderinger bygger på en for liten del av virkeligheten (Ibid). Kan et forenklet syn fra

pedagogen side medføre at nyanser blir borte i forhold til elever med problematisk skolefravær, og er det da fare for at pedagogen har liten vilje til å utvide sin forståelse av elevens stille og innesluttede atferd? Et slikt forenklet syn kan bygge på pedagogens uvitenhet, tidspress eller manglende kjennskap og relasjon til den aktuelle eleven, men det er viktig å være bevisst at det da er faktorer rundt eleven og ikke ved eleven, som fremstår som utfordrende i relasjonen.

I arbeidet med elever med problematisk skolefravær kan pedagogen bli konfrontert med en elev som tilsynelatende ikke ønsker kontakt eller hjelp. Dette kan utfordre pedagogen, eleven "sitter jo bare der", dersom han overhode dukker opp på skolen. Med et slikt utgangspunkt vil det være pedagogens profesjonelle kompetanse, menneskesyn samt relasjon til denne eleven som påvirker kvaliteten på relasjonen. En av pedagogens profesjonelle kompetanser er læingsstiler. Dersom pedagogen innehar en autoritær læringsstil vil han bruke mye energi på å holde kontroll og styrer klassen med korrigeringer og reaktive irettesettelser og grensesettinger. Det kan oppleves provoserende for en autoritær pedagog å oppleve elever som ikke gir respons eller viser takknemlighet for hans forsøk på kontakt. Kan dette føre til en form for dobbeltmoral hvor pedagogen årsaksforklarer enhver positiv relasjon som et bevis på hans egen kompetanse, mens en negativ relasjon årsaksforklares som elevens skyld? Dersom pedagogen finner sine forventninger til relasjonen rimelige og hans atferd uten feil eller mangler, kan det da bli slik at situasjonen årsaksforklares med elevens atferd? I en slik setting kan det også være nærliggende å tenke at en pedagog som gjør noe feil, og innser dette, fortsatt kan årsaksforklare dette med at eleven provoserte og dermed blir pedagogen fri for ansvar også i denne situasjonen. Pedagogen representerer skolen og skolens grenser, normer og regler. Blir disse overtrådt kan det da være nærliggende for pedagogen å tenke at det må være de utenfor institusjonen (skolen) som feilet, altså eleven? I følge transaksjonsmodellens gjensidige påvirkning finner jeg det viktig å også fokusere på pedagogens funksjon og rolle i denne dynamikken.

Eide & Eide (2007) viser til at det er forskjell på personlig relasjon som mellom elever og profesjonell relasjon som mellom elev og pedagog. I sistnevnte er det en relasjon i regi av

den rollen pedagogen har ovenfor eleven som han plikter å gi omsorg til (Ibid). Det kan oppstå et dilemma dersom den personlige kjemien mellom pedagog og elev ikke stemmer, pedagogen må da likevel i kraft av sin rolle vise omsorg og respekt for eleven. Dersom pedagogen finner dette vanskelig bør det være muligheter på skolen for å få hjelp til dette av en kollega, veileder eller spesialpedagog for å sikre at elevens opplevelse av relasjon og skolen ivaretas. Dette forutsetter at den enkelte skole har utarbeidet klare holdninger og planer som kan ivareta eleven, pedagogen og skole-hjem samarbeidet.

Kearney (2008) viser til at dersom situasjonen mellom pedagog og elev skulle bli fastlåst, må det settes en annen pedagog inn i arbeidet med denne eleven. Det kan være sosiallærer, spesialpedagog eller andre på skolen. Det er også en mulighet å bytte klasse eller skole dersom en helhetlig vurdering tilsier at det er til det beste for eleven (Ibid).

Thambirajah et. al (2008) viser til elevens behov for forutsigbarhet, noe som taler for at klasse- eller skolebytte kanskje ikke alltid er den beste løsningen (Ibid).

Det er viktig at skolen er sitt ansvar bevisst og bidra til å løse slike utfordringer på en konstruktiv måte, hvor eleven ivaretas i sitt hjemmemiljø så langt som mulig, dersom eleven ønsker det. Kanskje kan det være hensiktsmessig for eleven å bytte skole, men det kan også bidra til en forskyvning av problemene, i stedet for at de håndteres. Dersom eleven opplever det som like vanskelig på ny skole er det stor fare for at eleven konkluderer med at ingenting nytter og alt er håpløst.

Kearney (2001) sier det kan være gunstig at pedagogen lager alternative skoleprogrammer for å få elever med problematisk skolefravær tilbake til skolen (Ibid).

Pedagogene jeg har samtalt med fortalte at de kunne være med eleven på muntlig eksamener som støtte og trygghet. Eleven kan for eksempel snakke til pedagogen mens sensor bare blir en passiv lytter gjennom store deler av prøven. Pedagogene opplevde dette som et godt tilbud mange av elevene benyttet og hjemmeskolene aksepterte. Dette tiltaket bidro ofte til at elevene gjennomførte eksamen, ofte med god karakter. Dette er et eksempel på et lite tiltak som kan gjøre stor forskjell, slik at elever med problematisk skolefravær kan føle seg tryggere og dermed våge å komme på skolen og prestere slik andre elever gjør.

Pedagogene fortalte videre at de vurderte det som spesielt viktig å være støttende og hjelpe elevene der elevene opplevde de største utfordringene og vanskene. Det kunne være alt fra å reise sammen med elevene i buss til byen, til å dra på utflukter i nærmiljøet hvor det også ville være andre mennesker, for eksempel til hjemmeskolen til elevene. På sikt trakk pedagogene seg tilbake, etter avtale med elevene. Dette var et ledd i tilbakeføringen, det kunne økes etter hvert mot at elevene tok enkelte fag på hjemmeskolen, i en liten gruppe, frem mot en avtale om endelig tilbakeføring til hjemmeskolen. Pedagogene presiserte at progresjonen var individuell, noen elever var tilbake på hjemmeskolen etter seks måneder, mens andre ikke vendte tilbake til hjemmeskolen. Disse pedagogene etablerte trolig en spesiell relasjon til elevene nettopp ved å være støttende og stille opp utover de "vanlige" skolearenaene som klasserommet og skolegården? En slik aktiv deltakelse gir støtte og bidrar til handling for eleven. Kanskje kan elevens opplevelse av at noe skjer, være styrkende og positivt i seg selv?

Kan det være slik Ingul (2005) påpeker, at faren for handlingslammelse kan bli konsekvensen dersom man "går seg vill" i alle tiltakene, vanskene og problemforståelsene. Da kan det gi en positiv effekt å igangsette tiltak for slik å motvirke motløsheten ("ingenting skjer") og kanskje gi nytt håp om bedring dersom nye tiltak iverksettes.(Ibid).

Dette kan sees i motsetning til Koritzinsky (2007) som mener at elever med problematisk skolefravær må behandles i spesialinstitusjon, hvor de kan oppleve rutinemessig struktur som vil gi trygghet, få personer som elevene enklere kan bygge tette relasjoner med, større mulighet for omsorgskapasitet, fastlagte planer og kommunikasjonsmønstre (Ibid).

Mange pedagoger hevder, med rette, at de skal drive med undervisning og ikke med terapi, men å bygge relasjoner for å hjelpe eleven mot en positiv utvikling er nødvendig. En for snever definisjon av "undervisning" og "terapi" kan skape hinder som igjen kan medfører at pedagogen ikke kommer i posisjon til elever med problematisk skolefravær, og dermed blir det vanskelig å hjelpe dem frem mot en endring. Kan det være slik at pedagoger ikke skal være terapeuter men at det kan være mye god terapi i god pedagogikk? Med det tenker jeg at det kan ha en terapeutisk effekt for elever med problematisk skolefravær å oppleve en skolehverdag med forventninger knyttet til deres elevrolle, i stedet for fokus på deres

problemer og utfordringer. Med arbeidsoppgaver som de opplever å mestre kan dette gi eleven et noe annet og positivt fokus. Det kan bli et bidrag som hjelper eleven til å sosialiseres inn i en positiv elevrollen, og dermed kanskje minske fokuset på elevens rolle som en elev med problematisk skolefravær. Eleven kan da oppleve å få en rolle i et skolefelleskap, som igjen kan bli et av de mange små stegene mot å oppleve mestring og trygghet på skolen.

Ut fra empirien ser jeg at det kanskje trengs et kombinert fokus på det pedagogiske perspektivet og den tradisjonelle atferdsterapeutiske tilnærmingen. Kan man på den måten få det å gå på skolen, få gode rutiner, være i aktivitet og sosial samhandling med jevnaldrede og oppleve mestring, til å bli en del av behandlingen i seg selv? Med et slikt utgangspunkt ser jeg videre at relasjonelt arbeid og resiprok læring i klasserommet kan ha et stort potensial. Det kan kanskje øke graden av tilpassing og individualisering i undervisningen? Dersom denne antakelsen er riktig stiller det krav til pedagogens kompetanse med tanke på relasjonsteori og emosjonell modenhet.

5.2. Skole-hjem samarbeid.

I følge Nordahl (2007) har foresatte en rett og en plikt til medvirkning og medbestemmelse i tråd med opplæringsloven, og et reelt samarbeid innebærer dialog mellom skolen og foresatte. Skolen har en utfordring i å finne flere samarbeidsarenaer hvor pedagog og foresatte kan møtes som likeverdige parter, og dermed skape et gjensidig og forpliktende samarbeid gjennom medvirkning og dialog (Ibid).

Thambirajah (2008) viser til at man må klargjøre hvilke roller og ansvar de forskjellige partene skal ha i arbeidet med elever med problematisk skolefravær. På den måten unngås flytende roller og grunnløse antakelser (Ibid).

En felles forståelse fører ofte til et bedre resultat. Ved å skape en god allianse som skal fremme et felles mål, øker sjansene for å få eleven tilbake til en skolehverdag som han mestrer. Skolen må opptre profesjonelt og granske egen virksomhet i dette arbeidet.

Pedagogen må ha tett og god kontakt med hjemmet så tidlig som mulig dersom skolen bekymrer seg for en elevs fravær. I denne kontakten er det viktig å tydeliggjøre partenes ansvar, også foresattes. Videre er det viktig at skolen hører hvordan hjemmet opplever det problematiske skolefraværet og gjør tiltak i forhold til det som kommer frem der. Det vil øke mulighetene for at foresatte opplever en reell innflytelse og respekt fra skolens side. For å hjelpe eleven må samarbeidet fungere som om partene er alliansepartnere, hvor trygghet og tillit begge veier styrkes og et felles mål utarbeides, å få eleven trygg og tilbake på skolen.

Om samarbeidet blir vanskelig øker faren for at skolen og hjemmet devaluerer hverandre og retter fokus mot "den andres skyld og mangler". Det kan hevdes at skolen stigmatisere hjem som ikke klarer å ta ansvar og få eleven på skolen. Å gå på skolen ligger sterkt i norsk kultur, alle gjør det. Dersom skolen årsaksforklarer en elevs fravær i og med eleven selv eller hjemmeforhold, "rettferdiggjør" skolen sin passivitet, samt at utsagn som "vi kan jo ikke gjøre noe dersom eleven ikke kommer på skolen" langt på vei fritar skolen for handling og inngripen.

Foresatte på sin side, har ofte prøvd og prøvd ut fra sin kapasitet, og kan bli sint på det de opplever som skolens forsømmelse. De kan ha en opplevelse av at barnet fikk ingen hjelp eller kartlegging selv om foresatte mente å ha ytret ønske om dette. Foresatte kan mene at skolen burde sett barnets faglige vansker eller trivselsvansker. Elevene merker godt når foresatte er negative til skolen eller omvendt.

Dersom samarbeidet blir vanskelig finner jeg det viktig å huske at skolen er den profesjonelle part, og dermed har et overordna ansvar for å sikre kvaliteten på samarbeidet. Elever med problematisk skolefravær må forstås ut fra konteksten. Deres sosiale og kulturelle bakgrunn, klassemiljøet og skolemiljøet og ikke minst relasjonen mellom eleven og pedagog er alle deler av denne konteksten. Dette er viktige faktorer og det krever en skolekultur preget av selvransakelse og vilje til tilpasning for å hjelpe elever som ikke trives. Dersom hjemmet og eleven ikke har tiltro til at skolen kan gjøre noe, eller at pedagogens "ikke bryr seg" vil dette arbeidet bli vanskelig. Samarbeidet må fokusere på elevens fremgang, trivsel og motivasjon, selv om foresatte og eleven gir uttrykk for manglende tro på at dette vil føre til en positiv

endring. Det kan synes som om de sakene som lykkes, er de som klarer å danne en allianse med et felles mål. Et godt samarbeid er fruktbart, praktisk og energisparende.

De to pedagogene ved SMI-skolen påpekte verdien av et godt samarbeid med hjemmet slik at det dannet en positiv allianse mellom eleven, hjemmet og skolen. Dette var prioritert arbeid i handlingsplanen deres, under punkt 1. Relasjonsbygging. Dette forklarte de med en grunnleggende forståelse av hvor viktig det er å komme i posisjon i forhold til den enkelte eleven. I en startperiode hadde de spesielt tett samarbeid med hjemme, ofte daglig for å sikre kvaliteten både i forhold til elevens trivsel og i forhold til hjemmets ønsker, behov og eventuelle spørsmål. I dette samarbeidet opplevde de at det også ofte bidro til en større åpenhet fra eleven om hans tanker, ønsker og behov. De fortalte at eleven ofte "tødde opp", snakket mer og gav mer uttrykk for egne ønsker og behov når han opplever en tett og positiv dialog mellom hjemmearenaen og skolearenaen. De beskrev det som en etablering av et nødvendig fellesskap mellom pedagog, elev og hjemmet.

5.3. Skolemiljø

Bø et.al (2002) viser til at et inkluderende skolemiljø gir rom for enkeltindivider og deres behov. Slik gjenspeiler skolemiljøet samfunnskulturen i klassen, og sier noe om elever og pedagoger har respekt og omsorg for hverandre (Ibid).

På den andre siden har elever med problematisk skolefravær ofte lave forventninger til å mestre skolen og skolemiljøet i følge Thambirajah et. al (2008).

Ut fra dette ser jeg behovet for å rette oppmerksomhet mot elever som strever med innpass i klassemiljøet. Noen elever kan ha en væremåte som gjør at de ikke umiddelbart blir akseptert eller likt av medelever. Det er da viktig å snakke med eleven for å prøve å få innsikt i hvorfor han handler som han gjør. Dette handler om å forstå eleven ut fra hans aktørperspektiv Det kan avdekke forhold på hjemmebane eller i skolemiljøet som medvirkende faktorer til elevens atferd. På den andre siden må pedagogen snakke med elevene i klassen for å forsøke å kartlegge de kontekstuelle forholdene samhandlingen skjer

i. Slik kan pedagogen danne seg et grunnlag for å legge til rette for og stimulere klassen mot en inkluderende holdning hvor det er aksept for å være forskjellige. Et godt klassemiljø er preget av tydelige rammer, struktur og forutsigbarhet, noe som er grunnlaget for trygghet til å rekke opp hånden samt at det er lov å svare feil uten at det medfører kommentarer fra medelever. Dette vil ikke bare komme elever med problematisk skolefravær til gode, men hele skolemiljøet.

Slikt arbeid er viktig for at alle elever skal bli bevisst en aksept for at alle er forskjellig, og en bevisstgjøring i forhold til normer for normal folkeskikk i samvær med andre mennesker. I dette arbeidet ser jeg de voksne på skolen som rollemodeller, deres måte å fremstå ovenfor elevene og andre voksne vil være en påvirkende og medvirkende faktor for et positivt samhandlingsmønster og dermed skolens kultur.

Elever med problematisk skolefravær kan bruk lite hensiktsmessige strategier som isolasjon, skulk og sosial tilbaketrekking for å beskytte seg selv. De finner det enklere å få fravær enn å møte på timer hvor de opplever nederlag og stress.

Spurkeland (2012) sier at nettopp en pedagogs emosjonelle modenhet er en kritisk faktor for å lykkes i arbeidet med å legge til rette for tilpasset opplæring, differensiere, individualisere undervisningen og veiledningen av elevene (Ibid).

Lund (2004) viser til at struktur, ro og oversikt er viktige læringsbetingelser, men en slik klasseledelse er ikke nok til å sikre relasjonsdimensjonen, og dermed optimale utviklingsbetingelser. Legger man til forståelse, respekt og tillit for den enkelte elev er man på vei mot å etablere kontakt og relasjoner med elevene. (Ibid)

På bakgrunn av dette kan man si at strukturert undervisning er viktig for at læreren kan være en klar og tydelig leder. Han bør være en tydelig voksenperson som har kontroll over aktivitetene og samtidig tar initiativ. Tydelige pedagoger med en autorativ læringsstil klarer å skape godt arbeidsmiljø for elevene. Engasjerte og entusiastiske pedagoger har større mulighet for også å få elever som er engasjerte og entusiastiske. Hvorfor er det da ikke slik? Hva kan være noen av utfordringene i skolemiljøet?

På den ene siden er det ønskelig at alle er inkludert og har et tett og godt forhold til hverandre. På den andre siden er det viktig å respektere den enkeltes ønske, som for eksempel kan være et ønske om ikke å være så aktivt deltakende i det sosiale miljøet. Slik blir det en avveining mellom at alle er aktivt deltakende i aktivitetene, eller om det er lov å trekke seg tilbake og bli tilskuer. Av natur er vi alle ulike, noen er mer utadvendte andre er mer forsiktige og trenger mer tid. Det kan ta tid for noen å inngå relasjonelle bånd og dermed delta, noen klarer det kanskje ikke. Kan en del av pedagogens utfordringer her være å akseptere og godta at noen elever ikke tilpasser seg de planene han har lagt for klassen, og som de fleste andre elever klarer å tilpasse seg? Dette kan bygge på en grunnholdning hos pedagogen som vektlegger likhet og rettferdighet for alle elevene i klassen. Alle de andre elevene på trinnet må jo forholde seg til dette. Hvordan skal pedagogen kunne sikre at denne eleven har oppnådd læringsmålene på linje med resten av klassen, dersom eleven ikke deltar? Hvordan skal pedagogen vurdere og begrunne sin vurdering av eleven dersom eleven ikke deltar? Kan slike dilemmaer gjøre at pedagogen fra tid til annen, setter formelle mål og krav høyere enn den enkelte elevs behov?

Skolene forfekter noen regler og normer som skal være med og sette standarden for samværet blant deltakerne. I skriftlig form har de fleste skolene ordensregler, folkeskikkregler og handlingsplan mot mobbing. I tillegg har de sannsynligvis uskrevne regler som har påvirkning på det sosiale miljøet på skolene. Det er for eksempel forventet at alle blir sosialisert og tilpasser seg de samhandlingsformene som er på den enkelte skolen. Uten regler ville det oppstått anarki, og dermed blitt umulig å vite hva som er akseptabel oppførsel og krav. For elever med problematisk skolefravær er disse reglene en trygghet da de er forutsigbare og letter deres usikkerhet omkring skoledagen. Skolene har også mange aktiviteter hvor strukturen, rutinene og dermed forutsigbarheten blir mindre tydelige. I arbeid med relasjonsbygging legger skolene ofte opp til turer og ulike sosiale aktiviteter for at elevene skal få tid til å være sammen, med vekt på det sosiale for å bygge et felles sosialt miljø. Elever med problematisk skolefravær finner slike dager spesielt vanskelige, noe som byr på utfordringer i forhold til den sosialiseringen som medelevene får med seg da. Det blir vanskelig å etablere gode relasjoner for elever som ikke er til stedet, og elever med problematisk skolefravær trenger å etablere gode relasjoner som grunnlag for trygghet.

En av utfordringene for pedagogen blir å få elever med problematisk skolefravær tilbake til klassen, som aktive deltakere også på de mindre strukturerte dagene, men ut fra elevens egne forutsetninger. Det kan ikke være et mål at alle skal være like men at de skal være likeverdige deltakere. Med det tenker jeg at skolen og pedagogen kan i større grad fremelske respekt for ulikhet og dermed at alle ikke trenger å være like ivrig deltakende hele tiden. Slik kan det kanskje åpnes for en mulighet for elever med problematisk skolefravær til å delta på det de klarer. Kanskje er det enda et av de små stegene for elever med problematisk skolefravær mot en tryggere og mindre stressutløsende opplevelse av samvær med jevnaldrede?

5.4. Relasjon til jevnaldrede og tilpassning av krav.

Thambirajah et. Al (2008) viser til en faktor som kan bidra til problematisk skolefravær, vansker i forhold til jevnaldrende og sosial angst (Ibid).

Lund (2004) viser til at også her kan lærermakten brukes til noe positivt. Ved å være et forbilde i måten pedagogen møter ulikheter på, kan han legge til rette for at elever med problematisk skolefravær opplever en trygghet og tillit til at pedagogen vil bruke sin "makt" til beste for eleven. Hun viser videre til at det dessverre er altfor mye opp til den enkelte pedagogen å gjøre disse vurderingene i sin rolle som forbilde. (Ibid).

Et eksempel vil være en pedagog som stopper kommentarer/uro fra medelever, han vil øke opplevelsen av trygghet for alle elevene, også elever med problematisk skolefravær. Elever er ulike og noen elever samarbeider lettere og har større forståelse for mangfold enn andre. Elever med problematisk skolefravær kan unngå å møte opp til gruppearbeid og skolen dersom de opplever samarbeidet med andre elever som vanskelig samtidig som de opplever dette som et ufravikelig krav fra pedagogen. På den andre siden kan medelever være en ressurs som støttespillere. Det kan hjelpe elever med problematisk skolefravær om en medelev kommer innom hjemme hos ham og dermed signaliserer at han er savnet på skolen. Slik involvering av medelever kan ha positiv betydning for elevens selvtillit og innstilling til skolen som en sosial arena.

Videre kan skolearbeid gjennomføres på et grupperom med en eller to medelever som har en god relasjon til eleven. Slike relasjonelle faktorer er viktige for selvtilliten og selvfølelsen for alle elever, men kanskje spesielt for elever med problematisk skolefravær. De er redd for å ta kontakt selv, de frykter avvisning og velger derfor ofte en unngåelsesatferd. Det vil være nyttig og positivt dersom skolen kan fokusere på en vennespelising som kan bygge opp og opprettholde gode relasjoner til jevnaldrede. Alle har behov for gode venner, spesielt i vanskelige perioder og situasjoner.

Dette er i samsvar med Lazarus (2006) begrep stressmestring og Antonovskys (1979) ”opplevelse av sammenheng”. Vennskap bidrar til at mennesker mestrer stress og kan minke de stressutløsende faktorene. Alle trenger å føle seg trygge og ha noen de kan stole på, betro seg til og være seg selv sammen med.

Slik vennespelising har vist seg effektiv for elever med problematisk skolefravær i følge Kearney & Albano (2000) og elever med problematisk skolefravær har selv vurdert dette som et viktig tiltak i behandlingsprosessen (Ibid). Slik ser jeg dette som enda en viktig faktor i pedagogens tilrettelegging for elever med problematisk skolefravær.

Lund (2004) på sin side sier at pedagogen skal ha fokus på samspill og fremme et godt klassemiljø og et optimalt læringsmiljø, men pedagogen kan ikke tro at hans ”arrangement” alltid fører dit han vil. Vennskap og tilhørighet dannes i et samspill og her må nok både pedagogen, medelever og elever med problematisk skolefravær ta hver sin del av ansvaret. (Ibid).

Dette finner jeg fornuftig da det intrikate samspillet avhenger av mange faktorer i og ved individene og miljøet, men å legge til rette slik at elever med problematisk skolefravær får et møtested med jevnaldrede, kan hjelpe dem med å knytte kontakt med medelever de føler seg trygget på. Kanskje kan de bygge videre på en vennsksrelasjon derfra. Slik blir dette å legge til rette for samspill og vennskap, men elevene må selv bygge disse relasjonene.

Thambirajah et. al (2008) påpeker viktigheten av å snakke med elever med problematisk skolefravær om hvilke behov eleven har, samt hva han eventuelt har angst for. Slik blir det

mulig å tilpasse skolen til elevens behov og kanskje å justere ned de hinder elever med problematisk skolefravær opplever som vanskeligst (Ibid).

Pedagogens evner til å igangsette tiltak og tilpassninger etter avtale med eleven, blir også viktig for elevens forventninger til egen læring. Det finnes et utvalg av mulige tiltak og tilpassninger skolene kan iverksette for å hjelpe elever med problematisk skolefravær. For eksempel: forenklet prøve, muntlig i stedet for skriftlig, hjemmeoppgaver og avtalte sensorer som er kjente slik at eleven føler seg tryggere i testsituasjonen. Praktiske detaljer i skolehverdagen som for eksempel å slippe å gjøre store prøver i gymsalen sammen med mange andre, fremføre prøver muntlig i stedet for skriftlig, ta prøven på et annet tidspunkt på dagen, fremføre muntlig i liten gruppe eller alene med pedagogen.

Et annet alternativ kan være *gradvis eksponering*, hvor eleven gradvis eksponeres til de eksisterende rammene i skolen. Thambirajah et. al.(2008) beskriver at eleven ikke får karakterer i starten, men i stedet får en muntlig tilbakemelding, og prøven kalles for oppgave. Dette utvides mot karakterer og begrepet "prøve". Slik får eleven opplevelsen av at dette er en oppgave, ikke en prøve i starten (Ibid).

Dette tiltaket skiller seg ut da eleven gradvis venner seg til eksisterende rammer, mens i mange av de andre tiltakene tilrettelegges skolens evalueringsformer etter elevens forutsetninger og behov. Dette er eksempler på at skoler kan ha ulike mål med sine evalueringstiltak. Det blir synlig gjennom at eleven enten må venne seg til skolens rammer eller skolens rammer tilpasses elevens behov. Jeg har ikke funnet forskning på effekten av de ulike tiltakene, men mener å se at det er viktig å prøve ut ulike tiltak, utarbeidet for hver enkelt sak, slik at elevens individuelle behov ivaretas. Slike individuelle behov kan være å organisere eleven i mindre grupper for å gjøre det tryggere og også gi pedagogen mer tid til oppfølging og ivaretagelse av den enkelte elev. Gruppearbeid og evalueringssituasjoner medfører ofte at elever med problematisk skolefravær føler seg utstøtt av jevnaldrede. Det blir dermed viktig at det gjøres avtaler slik at de kan sitte sammen med elever de føler minst angst i forhold til. Noen elever kan ha så mye angst at det å komme på skolen er nok i starten, det kan i slike saker være nødvendig å senke kravene ytterligere for en periode.

5.5. Tilpasset opplæring, struktur og forutsigbarhet.

Antonovsky (2000) sier at opplevelse av sammenheng er forbundet i en helhet hvor en hensiktsmessig belastningsbalanse utgjør grunnlaget for håndterbarheten, og medbestemmelse med omgivelsene danner grunnlaget for meningsfullheten (Ibid).

Skolen er i en særstilling, dit må eleven komme enten han vil eller ikke. Vurderinger er uunngåelige og det kan dermed bli vanskelig å skille skolefagene bort fra selvoppfatningen for eleven, dette kan være utfordrende spesielt for mer følsomme elever som kanskje speiler hver minste feil direkte inn i eget selvbilde. For elever med liten tillit til egen selv vurderingsevne kan det bli vanskelig dersom selvoppfatningen knyttes sterkt opp mot prestasjoner. Mangel på tilpassning vil kunne gjøre eleven utrygg, han kan oppleve en følelse av å ikke mestere faglige krav, oppleve seg selv som mindre kompetent faglig og sosialt sammenlignet med medelever, noe som igjen øker faren for at eleven mister opplevelsen av mestring både sosialt og faglig. Pedagogens relasjon og kjennskap til den enkelte elev vil i en slik sammenheng være viktig i skolens rolle for å styrke og beskytte elevens psykiske helse. I den forbindelsen mener jeg at Antonovskys fokus på å finne og ta i bruk elevens ressurser fremfor det eleven ikke mestrer så godt, er et godt utgangspunkt for pedagogens arbeid. Dette finner jeg støtte for hos flere for eksempel Sommerschild (1998). Til det trengs en autoritativ pedagog med klare forventninger som tydelig støtter eleven med et positiv fokus og handhever klare regler for alle elevene og oppleves dermed som konsekvent og forutsigbar av elevene. Her mener jeg å se at det å være en god klasseleder dreie seg om en kombinasjon av kontroll og struktur sammen med pedagogens evner til å lytte, anerkjenne og vise et personlig engasjement hvor han genuint bryr seg om elevens ønsker og vel. Utfordringen kan bli å få til en balansegang mellom å kontrollere eller ha struktur på den ene siden, og evnen til å gi varme og være nær elevene på den andre siden.

Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til at en lærer med god struktur gir informasjon om hva elevene skal arbeide med, hvordan han skal arbeide, hvor mye han skal gjøre og hvor lang tid han har på dette (Ibid).

Dette ser jeg som tilpasning av undervisningen, noe alle elever skal ha, men dersom pedagogen oppfordrer en elev med problematisk skolefravær til å jobbe litt lengre enn avtalt med skolearbeidet, kan eleven oppleve det som et brudd på denne forutsigbarheten som han har så sterkt behov for. Slik kan et tiltak som skulle sikre forutsigbarheten, bli et krav som bidra til uforutsigbarhet. For elever med problematisk skolefravær kan dette igjen bidra til at de opplever skolen som en trussel med uklare regler og rammer, og derfor har de ikke noe valg, de må bli hjemme for å unngå denne trusselsituasjonen.

Pedagogene jeg samtale med fortalte at de gir forhåndsinformasjon til elevene slik at de vet hva som skal skje, hvor de skal være, og hvilke voksne og medelever som vil være til stedet til enhver tid. Slik vil elevene til enhver tid vite hva som forventes av dem i forhold til skolens planer og arbeidsoppgaver. Pedagogene vektla også at slike planer ikke endres, det er viktig at elevene ikke opplever uforutsette krav som ikke samsvarer med den forhåndsinformasjonen de har fått. Et eksempel pedagogene viste til, var da skolen fikk besøk av en delegasjon pedagoger fra en annen del av landet, de skulle observere hvordan tilbudet ble praktisert ved SMI skolen. Informasjon om dette besøket ble gitt fra skolens ledelse til pedagogene i god tid slik at de rakk å forberede elevene på dette. Besøket varte bare minutter, men pedagogene presiserte viktigheten av at ethvert brudd på rutiner, planer og avtaler måtte forberedes. De kalte dette for å alltid "være et hode foran begivenhetene".

Prestasjonskrav og kunnskapsmålinger.

Prestasjonskravene i dagens skole fremstår som stadig økende og mer individualiserte, dette kan bli en ekstra utfordring for elever med problematisk skolefravær.

Det kan synes å stride mot Opplæringsloven § 9a-3 som sier:

"Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet"

(Kunnskapsdepartementet. 1998).

Kunnskapsløftet (K06) (2006) introduserer en forskyvning vekk fra fellesskapet mot en økt individualisering som fokuserer mer på resultater. Dette er en forskyvning bort fra fellesskapets beste over mot det beste for individet. Med et slikt skolefokus blir det økt fokus på personlig utvikling og elevkunnskaper. Tanken bak K06 var at skolen tidligere var for lite opptatt av individet, dermed lærte elevene mindre på skolen (Ibid).

Jeg mener å se eksempel på dette gjennom nasjonale prøver som etterfølges av mediens kåringer av beste klasse, og beste skole. Elevene konkurrerer om å bli best, konkurransepresset øker i hele skoleløpet. Selv om elever med problematisk skolefravær skulle forbedre egne prøveresultater og kanskje score høyt, vil presset i slike prøvesituasjoner være stort, noe de er spesielt sårbare for. Deltakelse i skolens opplæring har stor betydning for alle elevers muligheter for selvrealisering i livet, da blir det spesielt viktig at ikke rammeverket i skolesystemet blir en av de faktorene som fører til at noen elever ikke mestrer skolens krav og dermed uteblir fra skolearenaen.

På den ene siden skal pedagogen ivareta fellesskapet, relasjonene og klassemiljøet, på den andre siden kommer det klare føringer fra lovgivende organer om at individfokus og individets prestasjoner skal være overbyggende og kartlegges, samt synliggjøres. Fra en pedagogs ståsted blir dette et dilemma hvor arbeidet med å tilrettelegge for elever med problematisk skolefravær er vanskelig å forene med den stadig økende kunnskapsbaserte testingen og individfokuserte kunnskapsmålingen i skolen. En slik sammenligning av prestasjoner oppleves negativt for elever med problematisk skolefravær, de har behov for å beskytte seg mot nederlagopplevelser og stressutløsende situasjoner. De trenger et mestringsorienterte læringsmiljø hvor det fokuseres på egen utvikling av kunnskaper og ferdigheter og hvor sammenligninger mellom elever unngås. Disse elevene har behov for en slik forebygging og tilrettelegging for å kunne nyttegjøre seg en læringsarena som stimulerer til livslang læring slik lærerplanen sier. Her mener jeg å se en utfordring i hele skolesystemet, fra mikro til makronivå.

5.6. Registrering, oppfølging og iverksetting av tiltak i forhold til fravær

Befring (2001) og Kearney (2001) er blant de som understreker hvor viktig det er med gode rutiner på registrering av fravær. Ifølge Sundby (2006:b) forebygger slike gode rutiner at det problematiske skolefraværet får utvikle seg og vedvare, noe som vil gjøre et endringsarbeid markant vanskeligere (Ibid). Tidlig innsats vektlegges også i lovverket, for eksempel i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) for slik å avverge en negativ utviklingsspiral for elevene.

Skauges (2006) masteroppgave på sin side viser til varierende rutiner på skolene ved registrering av fravær, noen skoler synes å akseptere og reagerer ikke så lenge det er gyldig, mens andre synes det er bekymringsfullt og følger det dermed opp. Skolene er ofte for dårlige på tidlig intervensjon, både med tanke på å oppdage fraværet og til å henvise videre til andre hjelpeinstanser. Hun viser videre til at PP-tjenestens rapporter mye variasjon i skolenes prioriteringer og interne arbeidsrutiner på dette området (Ibid).

Kan en del av årsaken til disse varierende rutinene ligge i disse elevenes type vansker? Dersom en elev med problematisk skolefravær bare uteblir fra skolen, truer ikke det skolens rutiner, ressurser og systemer på samme måte som for eksempel elever med utagerende vansker ville gjort. Elever med problematisk skolefravær krever lite selv, de bare uteblir, foresatte tenker kanskje at dette må de klare selv og kontakter dermed ikke skolen så tidlig som de burde. Da merker ikke skolen denne utfordringen med mindre den har gode rutiner for registrering av fravær, og oppfølging av dette. Med en slik forståelse av faktorene rundt det begynnende fraværet vil en viktig forebyggende og beskyttende faktor være gode rutiner for registrering og oppfølging av fravær.

Kan en annen del av årsaken være at det i en travel skolehverdag er vanskelig å gjennomføre ønskelige og teoretiske begrunnede tiltak? Det er kjent at det er en knapphet på tid og ressurser i skolene, men denne forklaringen finner jeg ikke dekkende nok, og da ser jeg et systemproblem i forhold til å få gjennomført tiltak. Det kan synes som om dagens skoler legger liten vekt på at problematisk skolefravær i stor grad er en personlig og defensiv forsvarsmekanisme hvor eleven og foresatte trenger hjelp for å endre dette mønsteret. Fraværet løser ingen problemer for eleven, men han gjør det for å komme unna noe han ikke mestrer. Med en økt forståelse på alle nivåer kan kanskje skolen, i større grad forstå og møte

elever med problematisk skolefravær ut fra et mestringsperspektiv hvor positive relasjoner kommer i fokus. Slik kan en interaksjon fra flere gode krefter bidra til å hjelpe elever med problematisk skolefravær i de mange små stegene mot å mestre de utfordringene de opplever i skolen.

En annen mulig forklaring kan ligge i kompetansen blant fagfolk i feltet. Dersom denne kompetansen er begrenset kan pedagogen oppleve liten støtte og hjelp. En ledelse har ansvar, men om ledelsen mangler kompetanse og kanskje søker hjelp fra andre instanser for eksempel PPT og heller ikke disse innehar nok kompetanse, kan det medføre et samarbeid med liten gevinst for alle parter. Dette kan igjen medføre en ugunstig erfaring både for eleven, hjemmet, pedagogen og skolen. En erfaring som tilsier at det ikke nytter å be om hjelp kan gi partene en følelse av at utfordringene blir privatiserte og det kan igjen føre til en maktesløshet hvor de føler at det ikke er mye som kan gjøres. En pedagog med en slik erfaring vil kanskje utsette å ta affære en annen gang, dersom erfaringen opplevdes som tidkrevende og lite givende? Videre finner jeg det naturlig å tenke at en slik opplevelse av unnvikelse vil oppleves som vanskelig og forsterke frustrasjonen hos foresatte, noe som igjen kan gi utfordringer i forhold til skole-hjem alliansen.

På bakgrunn av dette ser jeg at ledelsen ved skolen har et ansvar for å avdekke fravær og iverksette tiltak snarest mulig for å hjelpe elever med problematisk skolefravær. Det er derfor viktig at skolene har et godt registreringssystem og planer for oppfølging, slik at eleven og hjemmet ikke opplever en passiv holdning fra skolen side når eleven uteblir. Dette vil også kunne forebygge faren for at fraværstatistikken på skolen blir en instrumentell tilnærming av skolefraværproblematikken. En slik bevisstgjøring vil klargjøre noen vesentlige spørsmål i forhold til registrering og oppfølging av fraværet. For eksempel: Hva er hensikten med å føre fravær? Hvilke tiltak bør settes inn? Hva ligger bak fraværet? Har skolen en klar handlingsplan for å etablere en allianse med hjemmet? For å få til dette trenger skolen en vilje til tilrettelegging, tilpassing og intervensjon, samt et godt samarbeid mellom skole og hjem, og andre instanser som PPT og BUP dersom det er behov for det. Dette forutsetter at kompetansen på hele fagfeltet er god nok, noe jeg ikke kunne se å finne dekning for i den litteraturen jeg har lest.

På den enkelte skolen kan nettverk være til hjelp for pedagogen i hans arbeid med å påvirke elever med problematisk skolefravær til en mer deltakende og involvert skolehverdag.

Nettverk som kollegaer kan bistår med refleksjoner, veiledning og støtte i en pedagogs arbeid. Et godt samarbeid mellom pedagogene sikrer at informasjonen som eleven gir sin pedagog blir formidlet videre og sikrer god tilrettelegging og hensyn også fra andre pedagoger. Slik kan elevens engstelse reduseres samtidig som han føler seg ivaretatt, hørt og respektert av skolen og pedagogene. Relasjonsutviklingsarbeid på skolene kan flettes inn i allerede eksisterende utviklingsarbeid, og kombineres med det pedagogiske samarbeidet som allerede er implementert. Et slikt arbeid forutsetter at pedagogene allerede er i besittelse av grunnleggende holdninger til samarbeid og relevante erfaringer og kunnskap om hvordan man samarbeider. Effekten av et slikt samarbeid kan bli at pedagogene øver opp sine ferdigheter i å se, forstå og bistå den enkelte elev mer helhetlig og kanskje raskere. Kanskje man også kan unngå en del tilfeldige soloutspill som kan skje dersom pedagogene ikke jobber i et nettverk rundt elevene. Tenker her på at eleven kan være trygg på at alle pedagogene vet hva eleven ikke mestrer, og dermed ikke utsetter ham for dette, samt overføring av annen informasjon av praktisk og trivselsmessig art. Det er også en mulighet for en relasjonell gevinst i forholdet mellom de voksne som samarbeider, dermed vil også pedagogene kunne profitere på et slikt utviklingsarbeid på linje med elevene. Pedagogene har også behov for å bli sett, hørt og ivaretatt.

Pedagogene jeg hadde samtaler med illustrerte dette da de fortalte om deres tette samarbeid. De er bare to men møter ofte andre samarbeidspartnere rundt den enkelte elev, dette fungerte for dem som en type teamarbeid. Det er behandlere, hjemmeskole og PPT, hvor formell og uformell informasjon om den enkelte elev utveksles. Begge pedagogene oppfattet dette samarbeidet som veldig bra, men presiserte at den beste dialogen og støtten fant de i hverandres erfaringsutveksling og støtte.

Gjennom samtalene med de to pedagogene jeg har referert til i oppgaven, har jeg forsøkt å synliggjøre og utdype at mye av det pedagogiske arbeidet som gjøres i denne gruppa, er likt det som allerede gjøres i den ordinære skolen i dag, bare tettere, mer systematisk og relasjonsorientert, med fokus på et mestringsorientert læringsmiljø for elevene.

Har dette tilbudet overføringsverdi til den ordinære skolen? Det mener jeg, dersom tiltak iverksettes tidlig og den ordinære skolen gir et tilbud bygd på prinsippene i denne gruppens arbeid. Det kan være et viktig bidrag i forhold til tidlig intervensjon, som igjen kan forebygge en utvikling av langvarig problematisk skolefravær som er vanskeligere å hjelpe eleven med (Jamfør Sundby. 2006:b). Kanskje kan dette også være et bidrag for å forebygge at elever får pasientstatus i psykiatrien og bruker år på å komme tilbake til skolen og samfunnet igjen.

Sosiallærere og spesialpedagoger på skolene er også en ressurs som kan benyttes som hjelp og støtte. Det kan gjøres ved hjelp av samtaler eller at pedagogen får en av disse til å samtale med eleven, eller at disse kan avhjelpe pedagogen slik at han kan få frigjort tid til samtale med eleven selv (vikariere i klassen). Slike ressurspersoner vil også kunne støtte, veilede og eventuelt hjelpe pedagogen i det daglige arbeidet, samtidig som de kan bidra med hjelp dersom det er ønskelig å henvende seg til samarbeidspartnere utenfor skolen, for eksempel kontakt med PPT.

Ideelt sett vil nettverket bidra til kollegial støtte, kollegiale innspill og deling av kunnskaper, klargjøring av ansvarsforhold, praktiske hensyn til den enkelte situasjonen og de involverte, samt tilpassninger av timeplan og ansvarsområder dersom det er.

Er dette praksisen i skolene i dag? Det kan synes som om noen grunnleggende holdninger på alle nivåer danner noen hindringer i dette arbeidet. Hva kan forklare denne motstanden?

Er det rammebetingelser? Er det pedagogens tidspress? Er det pedagogens holdninger til at han har nok å gjøre? Er det skolen og pedagogenes holdning som sier at " eleven må jo komme på skolen før vi kan hjelpe ham", eller holdninger som sier at dette er ikke skolens ansvar, de er ikke psykologer? Eller blir motstanden forklart med at ventetiden for å få hjelp fra andre instanser er så lang at eleven har avsluttet skolen før han får tilbud om hjelp, og dermed er det ingen vits? På bakgrunn av empirien og min tidligere praksis i feltet kan jeg anta at noe av denne motstanden ligger i disse spørsmålene, men i arbeidet med denne oppgaven har jeg ikke funnet noe klart svar på dette, tvert om, det har stadig oppstått flere spørsmål, noe jeg finner interessant. Det ville vært spennende å sett nærmere på

forskningens fokus på disse elevenes behov og hva som kan være grunnlaget for disse hindringene i skolesystemet.

Jeg vil avslutte denne drøftingen med å svare på problemstillingen, i hvilken grad kan pedagogen påvirke elever med problematisk skolefravær mot en mer deltakende og involvert skolehverdag? Jeg finner at pedagogen i stor grad kan påvirke elever med problematisk skolefravær mot en mer deltakende og involvert skolehverdag, men det trengs mer forskning på norske forhold for slik å vinne mer kunnskap om hvordan dette best kan gjøres og hvilke strukturelle endringer det vil kreve.

6. Oppsummering og sentrale konklusjoner.

I dette kapitlet vil jeg oppsummere sentrale deler av oppgaven, presentere de viktigste funnene fra drøftingen samt redegjøre for noen sentrale konklusjoner.

Problemstillingen min i denne oppgaven er:

Problematisk skolefravær -fra vegring mot deltakelse og involvering.

- I hvilken grad kan pedagogen påvirke elever med problematisk skolefravær mot en mer deltakende og involvert skolehverdag?

Videre har jeg har valgt å lage to forskningsspørsmål med en teoretisk innfallsvinkel:

- 1: Hva er viktig for pedagogen å hensynta i forhold til elever med problematisk skolefravær?
- 2: Hvordan kan pedagogen få støtte i dette arbeidet?

Utfordringene med å få en klarere forståelse av begrepet skolefravær har vært stor. Det er mange forståelser og definisjoner. Det samme fant jeg da jeg ville sammenligne forekomster og tidligere gjort forskning. Mange begreper defineres ulikt og vil dermed forstås ulikt.

Jeg har nå forsøkt å redegjøre for noe av materialet på dette området. Det er omfattende og temaet er en stor debatt i dagens samfunn. Denne oppgaven tar bare for seg en liten del av dette store fagfeltet og teori er alltid forbundet med usikkerhet, den vil vanskelig kunne bli en sannhet, dermed vil dette bli min tolkning av en liten del av fagfeltet.

Min metodiske tilnærming har vært et ikke-empirisk litteraturstudie. Videre har jeg valgt en samfunnsvitenskapelig forskningsmetode med et hermeneutisk perspektiv.

Litteraturen på området problematisk skolefravær har til tider mye fokus på individforklaringer men jeg ser at det er mange miljøfaktorer som er viktige i forsøket på å

vurdere pedagogens muligheter for å påvirke elever med problematisk skolefravær mot en mer deltakende og involvert skolehverdag.

Kearney (2001) viser til at problematisk skolefravær kan få store konsekvenser, både for den det gjelder og for familien rundt. Forskning viser at disse elevene står i fare for å henge etter både faglig og sosialt på grunn av det store fraværet. Videre kan dette følge dem inn i voksenalderen med tilpasningsvansker og psykiske problemer. De økonomiske konsekvensene dette vil kunne få for de det gjelder er åpenbar, i tillegg kommer de sosiale og psykiske konsekvensene (Ibid). Grøholdt m. fl (2001) sier at uteblivelse fra skolen som sosial arena kan forplante seg til flere arenaer og dermed ytterligere vanskeliggjøre en god prognose (Ibid). Sundby (2006:b) viser til at omtrent $\frac{2}{3}$ av skolevegrerne på lengre sikt klarer seg fint i samfunnet. Den siste tredjedelen er preget av større psykososiale vansker, ofte med angst og depresjoner (Ibid).

Jeg har drøftet noen av de hensyn pedagoger og skolen må ta når de skal tilpasse seg elevens behov. Det avgjørende for hvorvidt en elev med problematisk skolefravær kommer på skolen eller ikke, er hans tanker og følelser om seg selv som individ, følelsen av trygghet og forutsigbarhet og hans prestasjoner på skolen. Norsk skole er en inkluderende skole som lover opplæring på den enkelte elevs premisser. Mange skoleeiere, ledere og pedagoger klarer ikke alltid å få til denne tilretteleggingen godt nok. Det kan skyldes manglende kompetanse til å fokusere på det pedagogiske tilbudet de er lovpålagt å gi. Det kan også skyldes uerfarne pedagoger, eller manglende rammer og ressurser. Man kan ikke bare lete etter årsaksforklaringer på skolene og hos pedagogene, også kompetansen hos fagfolk i feltet kan synes begrenset på dette området. En annen faktor er at mange elever med problematisk skolefravær ser ingen rasjonell grunn til å bli på skolen, tilsynelatende uavhengig av tilbud og ressurser fra skolens side.

I L97 (1996) var tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer og likeverd sentralt. K06 (2006) presenterer en forskyvning bort fra dette fellesskapet, mot en økende individualisering som fokuserer mer på tester og resultater. Den tidligere enhetsskolens mål

om inkludering og tilpasset opplæring kan synes å harmonere dårlig i forhold til de individualiserte krav og målplaner som pedagogene må forholde seg til i dagens skole.

For at pedagoger skal kunne påvirke elever med problematisk skolefravær mot en mer deltakende og involvert skolehverdag trengs det relasjonsorienterte pedagoger som benytter en autorativ læringsstil med positive samhandlingsrelasjoner, i et mestringsorientert læringsmiljø. Da kan elever utvikle egne kunnskaper og ferdigheter uten fokus på sammenligninger med andre, noe som i litteraturen er viktige forutsetninger for å hjelpe elever med problematisk skolefravær mot en mer deltakende og involvert skolehverdag.

Jeg kan ikke finne at det i dager mulig å gi tydelige og klare retningslinjer for god behandling som virker. Kanskje vil vi aldri oppnå det, men flere norske kontrollerte behandlingsstudier vil kunne bidra med mer kunnskap og flere retningslinjer på dette feltet. Sundby (2006:b) mener at man kan se mye suksess etter behandling hos BUP, så mye som 25 % av elevene viste en spontan bedring. Prognosene er derimot dårligere dersom det problematiske skolefraværet oppstod i ungdomstiden og hadde en varighet på mer enn to år (Ibid).

Jeg ser at å utarbeide programmer, rutiner og hjelpetiltak for å hjelpe elever med problematisk skolefravær krever også utarbeidelse av gode, funksjonelle samhandlingsrutiner mellom skolekulturen og familiekulturen. Dette er ikke en utfordring for det enkelte individet, men for hele samfunnet, bare da kan vi kanskje unngå en marginalisering som gjør at sårbare elever mister fotfestet før de når voksenalder.

Ut fra litteraturen mener jeg å se at det kan være gunstig å kombinere den tradisjonelle atferdsterapeutiske tilnærmingen med et pedagogisk perspektiv. Slik kan kanskje relasjonelt arbeid og resiprok læring bidra positivt i arbeidet med å hjelpe elever med problematisk skolefravær mot en mer deltakende og involvert skolehverdag.

Metodiske refleksjoner

Målet med denne oppgaven var å få kunnskap om pedagogens muligheter for å påvirke elever med problematisk skolefravær mot en mer deltakende og involvert skolehverdag.

Litteraturdelen i denne oppgaven består av utvalgte deler av store teorier og det er derfor klare begrensninger i forhold til overførbarhet. Et slikt bredt fokus problematiserer overførbarheten da fokuset kanskje ikke er inngående nok på de enkelte teoriene, samtidig kan det være en styrke i studiet da det genererer en bred innføring fra flere teorier og ser på flere sider ved problemstillingen.

Denne oppgaven sier ikke hvilke tiltak og hjelp som har vært effektivt over tid, det vil kreve en grundigere kartlegging og longitudinelle undersøkelser. Slik ser jeg at ulikhetene som er drøftet her er tendenser og må tolkes med stor varsomhet.

Mulige praktiske implikasjoner

Det hadde vært interessant å se nærmere på systemforståelsen fra lovgivende makronivå og ned, i forhold til arbeidet med elever med problematisk skolefravær. Er det samsvar mellom det forskningen sier at disse elevene trenger og profitterer på av tilbud og tilpassninger, og de krav som stilles i henhold til opplæringsloven, den enkelte skolens retningslinjer og pedagogenes rammer, ressurser, holdninger, samt kompetansen hos fagfolk i dette feltet.

Videre kunne det vært interessant å gjennomført en triangulering med spørreskjema og utfyllende dybdeintervju med foresatte som har levd med de utfordringene som følger av problematisk skolefravær, for å høre deres erfaringer med tilbud og tilpassninger i skolen sammenlignet med forskningens implikasjoner angående gode og virksomme hjelpetiltak.

Samtalene med de to pedagogene har jeg benyttet for å beskrive et tilbud til elever med langvarig problematisk skolefravær. Det særegne ved SMI- skolens gruppe kan kort oppsummeres i den utstrakte graden av samarbeid på tvers av ulike fagmiljø og hjemmet, samt tett, systematisk relasjonsorientert arbeid opp mot den enkelte eleven. Erfaringene til pedagogene er at elevene motiveres i stor grad til å gjenoppta arbeidet med skolen igjen. I følge Steilands rapport (2013) ser jeg at mange elever profitterer på dette, enten ved at de

fullfører skolen i denne gruppen, tilbakeføres til hjemmeskolen, eller overføres til et annet opplæringstilbud.

Dette må tolkes med varsomhet da antallet elever er for lite til å generalisere ut fra. Det vil allikevel være av stor interesse at man evaluerer tiltakets effekt med tanke på tilbakeføring, for slik å få et bidrag til arbeidsmetoder i den ordinære skolen.

Med henblikk på oppgavens problemstilling mener jeg å finne støtte i litteraturen for å si at pedagogen kan i stor grad påvirke elever med problematisk skolefravær mot en mer deltakende og involvert skolehverdag. Jeg mener at det vil kreve en systemforståelse som tilrettelegger og støtter alle partene, utvikler kompetansen hos alle fagfolk som jobber i feltet, og øker den kontekstuelle forståelsen av de utfordringene elever med problematisk skolefravær har, med fokus på relasjon, skole-hjem samarbeid, struktur, rammer og forutsigbarhet. Dette kan gi tydeligere føringer for oppfølging av regelverket slik det fremstår i dag og organiseringen av støttetjenester som for eksempel PPT og BUP.

Litteraturliste.

- Antonovsky, A.(1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A.(2000). *Helbredets mysterium*.Hans Reitzels Forlag. København.
- Aubert, A.M. og Bakke, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bauger, L., Warholm.V., Sundby.J. (2009): *Problematisk skolefravær*. Skolepsykologi 2 (39-47)
- Befring, E. (2001): Problematferd og forebygging, kapittel 8 i Befring, E & Tangen, R (red), *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bjønness, S. & Langeland, C. (2007). *Skolevegring. Veileder i skolevegrningsproblematikk for ambulant enhet, Barne- og ungdomspsykiatrisk avd. –Råd i kartlegging og behandling*. Stavanger: Stavanger Universitetssykehus.
- Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst I forskningen. I Brekke, M. *Å gripe teksten*. Kristiansund. Høyskoleforlaget.
- Bø, I og Helle, L. (2002). Pedagogisk ordbok. *Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Eide, H., og Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo. Gyldendal Akademiske.
- Engelstad, F., Egeland, T., Grenness, C. E., Kalleberg, R., & Malnes, R. (1996). *Samfunn og vitenskap: samfunnsfagenes fremvekst, oppgaver og arbeidsmåter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gadamer, H.G. (2003). *Forforståelsens filosofi*.Oslo. J.W. Cappelen forlag AS.
- Gilje, Nils; Grimen, Harald. (2002). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Gran, T. (2012). *Vitenskap I praksis. Metoder I forskning på harde og sosiale fakta*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Grøholt B, Sommerschild H og Garløv I. (2001). *Lærebok i barnepsykiatri*, 3.utgave, Universitetsforlaget, Oslo.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Haugen, R. (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Heyne, D., Rollings, S., King, N., Tonge, B. (2002). *School Refusal. Parent. Adolescent and Child Training Skills* ". BPS Blackwell.
- Holden, B., & Sällman, J-I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hundeide, K. (2006). Diskurser, redskaper og kontrakter i barns utvikling: Et kulturpsykologisk perspektiv. Gulbrandsen, L.M. (red.). *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Ingul, J.M (2005): Skolevegning hos barn og ungdom. *Se meg! Barn i Norge 2005*. Årsrapport om barn og unges psykiske helse. Foreningen Voksne for barn.
- Juul, J., og Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet*. Oslo. Pedagogisk Forum.
- Kaspersen, S., Bungum, L., Buland, B., Slettbakk, T., Ose, R., O. S. (2012). *Holdninger til fravær og nærver i skole og arbeidsliv*. Trondheim, SINTEFF Teknologi og samfunn, avd. Helse.
- Kearney, C. A. and Albano, A.M (2000). *When Children Refuse School. A Cognitive-Behavioral Therapy Approach*. USA. The Psychological Corporation.
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A Functional Approach to Assessment and Treatment*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kearney, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, (451 -471).
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3, (339-354).
- King, N. & Bernstein, G (2001): School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. V. 40, (197-205).
- Koritzinsky, R. (2007). Hvem skal hjelpe skolevegrerene? *Spesialpedagogikk*, 72, (31-35). Stortingsmelding nr. 31.(2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo. Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Opplæringsloven*. Oslo. Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006.). *Lærplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldendal Akademiske.
- Lazarus, R.S. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk forlag.

- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Monsen, A. K. (2002). *Den gode sirkel. En filosofi om kjærlighet og helse*. Bergen: Fagforlaget Vigmostad & Bjørke
- Møller Sørensen, P. (2001). Trivsel og skolefravær i ungdomsalderen. I Befring, E; Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Nissen. P. (1978). *Involveringspedagogikk*. Aventura.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo. Unipub forlag.
- Nordahl, T. (2007). *Kjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo. Universitetsforlaget.
- Popper, K.R. (1981). *Fornuft og rimelighet som tenkemåte*. Oslo, Dreyer.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sameroff og Chandler i 1975 i: Haavind, H., og Øvereide, H. (2007). *Barn og unge i psykoterapi. Samspill og utviklingsforståelse, Bind 1*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Skaalvik, E., M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Tano AS.
- Skauge, A.M. (2006). *Når ungdom uteblir fra skolen*. Masteroppgave i Spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Red: Gjærum, Grøholt og Sommerschild. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultat i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steiland. G. (2013). *Rapport fra VG-gruppa, SMI-skolen 2009-2013. Skolefraværproblematikk – Skolevegring*. Tromsø: Trykkeriet UNN.
- Stortingsmelding nr.16 (2006/2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen.

Fagbokforlaget.

Thambirajah, M. Grandison, K.J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School refusal: A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Westvik, G., & Wærhaug, N. (2006). *Det hjelper å bry seg: En undersøkelse av hva ungdom med skolevegringsproblematikk opplever som god hjelp*. Masteroppgave i Spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, Oslo.

Wivestad, S. (1991/1992). Mennesket på godt og ondt. *Norsk Lærerakademis årsskrift*, s. 47-65.

Østevik, E.K. (2009): *Skolevegring og skolebaserte tiltak*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Det humanistiske fakultet. Universitetet i Stavanger.

Internettkilder:

Fremont, W.P (2003): School Refusal in Children and Adolescents. *American Family Physician*.
Volume 68, Number 8. Sist besøkt 07.10. 2013. Hentet fra:

<http://www.aafp.org/afp/2003/1015/p1555.html>

K06 (2006). *Kunnskapsløftet*. Udir.no. Sist besøkt. 23.05.2013. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Mer-om-Kunnskapsloftet/>

L97 (1996). *Reform 97*. Regjeringen.no. Sist besøkt: 13.08.2013. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen.html?id=87403>

Sundby, J. (2006:a): *Skolevegring - utfordring for både skolen og barnepsykiatrien* (del 1).
Sist besøkt: 05.10.2013. Hentet fra:
<http://www.youtube.com/watch?v=QtgEmcwEBm0>

Sundby, J. (2006:b): *Skolevegring - utfordring for både skolen og barnepsykiatrien* (del 2)
Sist besøkt: 05.10.2013. Hentet fra:
http://www.youtube.com/watch?v=QWsGC_4tlbo